

dr **Tomasz Zimny**
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

TEST DYDAKTYCZNY JAKO NARZĘDZIE EWALUACJI I DIAGNOZY EDUKACYJNEJ

Diagnoza edukacyjna

Pojęcie diagnozy edukacyjnej ma duży zakres, dotyczy wszystkich elementów procesu edukowania, tych szkolnych i pozaszkolnych, rodzinnych i środowiskowych oraz ich wzajemnych uwarunkowań. Diagnozie podlegają elementy rzeczywistości, tzn. podmiot i przedmiot działania oraz procesy działania i ich skutki. Stąd też wiedza i umiejętności osoby przeprowadzającej diagnozę mają ogromne znaczenie, ponieważ to ona decyduje o tym, co dokładnie będzie poddawane rozpoznaniu i w jaki sposób.

Diagnoza edukacyjna może mieć różny zasięg, rozpoczynając od najbardziej ogólnej, szczebla ogólnokrajowego i międzynarodowego, poprzez szczebel regionalny i lokalny, dalej szkolny i nauczycielski, a kończąc na szczeblu uczniowskim (B. Niemierko 1994, 1998). Szczebel diagnozy edukacyjnej ma wpływ na jej wnikliwość i dokładność, na liczbę zmiennych badanych. Im szczebel ogólniejszy, tym zmienne mają bardziej syntetyczny charakter, i tym jest ich mniej (Zimny Z.M. 1995 s. 85-88).

W procesie edukacji rozpoznaniu podlegać mogą:

- własności ucznia: fizyczne, psychiczne: kierunkowe i instrumentalne,
- własności nauczyciela: kierunkowe i instrumentalne,
- własności środowiska ucznia: domowego oraz rówieśniczego, itd.

Z wymienionych możliwych przedmiotów diagnozy wnioskujemy, że metody badawcze, które można zastosować do diagnozowania są różnorodne, są to ogólnie biorąc:

- obserwacja, włączając w nią:
 - analizę wytworów,
- wypytywanie, włączając w nie:
 - wywiad,
 - ankietę oraz
 - analizę dokumentów,
- testy, wśród których wymienić trzeba:
 - testy psychologiczne obiektywne i subiektywne,
 - testy socjologiczne oraz
 - testy dydaktyczne obiektywne i subiektywne.

Testy przeznaczone są do mierzenia własności potencjalnych i można je stosować zarówno do badania nauczyciela, jak i ucznia. Testami można badać takie zmienne, jak: zdolności, ustosunkowania, miejsce w grupie

rówieśniczej czy zawodowej, miejsce czyli stopień akceptacji jednostki przez grupę i stopień akceptacji grupy przez jednostkę, a także stopień zwartości grupy, wiedzę, umiejętności i postawy. Testy dydaktyczne przeznaczone są do badania wiedzy, umiejętności i ustosunkowań. Mogą być stosowane zarówno w stosunku do uczniów, jak i nauczycieli.

Ewaluacja edukacyjna

Ewaluacja jest to pojęcie, które w literaturze występuje zasadniczo jako określenie wartości czegoś dla kogoś. W odróżnieniu od diagnozy edukacyjnej ewaluacja dotyczy wyników kształcenia. Ewaluacja wyników kształcenia, osiągniętych przez ucznia, dotyczy: po pierwsze określenia, jakie te wyniki są, czyli jakie wymagania programowe spełnia uczeń, a po drugie, jaki stosunek ma uczeń do szkoły, stawianych mu wymagań na poszczególnych przedmiotach; postępów, jakie poczynił w ostatnim czasie, relacji do innych uczniów w zakresie spełnienia sprawdzanych wymagań, czynionych postępów, oraz ustosunkowań. Takie informacje są szczególnie istotne wtedy, gdy uczeń miał bądź ma trudności z przedmiotu i nie spełnia albo częściowo nie spełnia stawianych mu wymagań. Sytuacja częściowego nie spełniania wymagań programowych jest powszechna, zatem i zagadnienie to jest istotne. Można zadać pytanie, jak ma postępować nauczyciel? Czy powinien prowadzić rozbudowaną o wspomniane sprawozdawczość? Wydaje się to zupełnie niepotrzebne i wręcz zagrażające realizacji programu kształcenia przez nauczyciela. Myślę, że ma to nieco inne znaczenie. Nauczyciel zna symptomy zmniejszenia zaangażowania, motywacji, osiągnięć przez uczniów i gdy tylko one występują odnotowuje je, by zwrócić uwagę uczniowi i zmobilizować go do pracy. Centralnym elementem procesu ewaluacji osiągnięć szkolnych uczniów jest kontrolowanie i ocenianie.

Kontrolowanie i ocenianie wiedzy, umiejętności i ustosunkowań uczniów jest podstawowym ogniwem procesu edukacji szkolnej. Jest niezbywalnym etapem tego procesu i środkiem prowadzącym do samokontroli i samooceny uczniów (Denek K. 1977). Zagadnienie właściwego w sensie trafności i skuteczności kontrolowania i oceniania jest stale żywym problemem wymagającym dalszych ulepszeń, powodującym wiele dyskusji i kontrowersji.

Przewidywane w reformie progi edukacyjne, na których sprawdzane będą wyniki kształcenia dla poszczególnych uczniów: kompetencji po szkole podstawowej, preorientacji po gimnazjum oraz państwowa matura po liceum (Reforma systemu oświaty, 1998) stawiają nowe wymagania dla procesu kontrolowania i oceniania. To, co jest najgorsze w polskim systemie szkolnym, to właśnie niedostosowany system kontrolowania i oceniania pracy ucznia, nauczyciela, szkoły, metodyka, nadzoru pedagogicznego do centralnych władz oświatowych włącznie. Reforma stwarza potrzebę i usprawiedliwia zmiany w zakresie kontrolowania i oceniania, natomiast nie gwarantuje, że zmiany, które się dokonają, spowodują bardziej efektywne i bardziej sprawiedliwe działanie systemu szkolnego.

Proces kontrolowania i oceniania określony zostaje wtedy, gdy określimy:

- Kto ma kontrolować i oceniać?
- W jakim celu ma kontrolować i oceniać?
- Co ma być przedmiotem kontrolowania i oceniania?
- Kiedy ma przebiegać proces kontrolowania i oceniania?
- W jakich warunkach ma przebiegać proces kontrolowania i oceniania?

Odpowiedzi na te pytania powinny być operacyjne, takie, by można nimi się kierować w praktyce. Odpowiedzi operacyjne są określone szczegółowo na celach, wymaganiach i treściach kształcenia szkolnego oraz na oczekiwanych własnościach ucznia. Są zatem możliwe dopiero po szczegółowym określeniu programu kształcenia.

Słabość procesu kontrolowania i oceniania w systemie kształcenia, przejawiająca się w niekonsekwencji i nietrafności, powoduje jego nieefektywne funkcjonowanie. Kontrolowanie i ocenianie daje informację ze sprzężenia zwrotnego, będącą regulatorem procesu kształcenia i jeśli regulator daje błędną informację, to proces może być korygowany na osiągnięcie nie tych celów, które zostały przyjęte do realizacji.

Przedmiotem oceniania może być spełnianie przez ucznia wymagań programowych, może też być spełnianie przez niego nowo spełnianych wymagań, co ma wpływ na motywację ucznia do uczenia się. Wreszcie oceniana może być relacja spełniania wymagań w odniesieniu do innych uczniów.

Wśród nauczycieli trwają dyskusje także nad tym, co ma być przedmiotem oceniania i kontrolowania: czy spełnianie wymagań programowych, czy ustosunkowanie się ucznia do procesu uczenia się, czy wkładany przez niego wysiłek, a może wszystko razem? W kształceniu szkolnym oceny mają charakter syntetyczny. Synteza jednak powinna następować po określonej wcześniej zmiennej kryterialnej ze znanych i określonych elementów szczegółowych. W innym przypadku, tzn. gdy synteza nie zachodzi po określonej zmiennej kryterialnej, a elementy syntetyzowane nie są znane, to ocena nie pełni funkcji informacyjnej lecz dezinformacyjną, a w konsekwencji traci wszystkie pozostałe funkcje, np. sytuacja w której przedmiotem oceny jest jednocześnie wysiłek ucznia wkładany w uczenie się oraz spełnianie przez niego wymagań programowych.

Ze względu na cel rozróżniam ocenianie prospektywne i kwalifikujące (Zimny T. 1999). Ocenianie prospektywne dotyczy diagnozowania stanu wiedzy, umiejętności, postaw ucznia i porównywania go z oczekiwanym stanem w chwili przyszłej, który ma nastąpić za pewien okres kształcenia po to, by móc dostosować proces kształcenia do realizowanych celów i uczynić go bardziej efektywnym. Ocenianie prospektywne stosowane na początku okresu kształcenia, ma pomóc w przyswajaniu nowych wymagań poprzez diagnozowanie luk w celu ich wypełnienia. Ocenianie prospektywne informuje o tym, w jakim stopniu uczeń opanował treści dydaktyczne lekcji, jednostki metodycznej, służy dalszemu procesowi kształcenia, tzn. potwierdza uczniowi, że przyswoił sobie nowe treści albo wskazuje na

konieczne do uzupełnienia braki. Ocenianie prospektywne jest (regulatorem) instrumentem sterującym dalszym procesem kształcenia ucznia, umożliwia kształcenia zróżnicowane w zakresie programu, czasu uczenia się, środków dydaktycznych. Takie zróżnicowanie wymaga jednak dodatkowych instrumentów które opisałem w artykułach (1994, 1999b).

Ocena kwalifikująca ma charakter ogólnego, finalnego osądu i selekcji. Jest syntetyczna i wykorzystana do kwalifikowania uczniów do dalszego etapu kształcenia.

Przyjęty podział ocen na przed, w trakcie i po etapie kształcenia chciałbym zamienić na ocenę na progu edukacyjnym (kwalifikująca) zamiast niezależnych ocen po i przed etapem kształcenia oraz na ocenę w trakcie procesu kształcenia (prospektywna).

Oceny prospektywne, tak jak oceny kwalifikujące, odnoszą się do tego, co uczeń przyswoił w trakcie kształcenia, ale służą do optymalizacji procesu kształcenia, by uczeń w jak najwyższym stopniu opanował wymagania programowe, a w konsekwencji uzyskał w przyszłości jak najlepsze oceny kwalifikujące. Ocenianie prospektywne może i powinno być dokonywane przez nauczyciela i ucznia w sposób ciągły, stale modyfikując i dookreślając dalszy proces kształcenia. Ocenianie prospektywne wymaga jak najlepszej znajomości ucznia, zatem może być dokonywane na podstawie wszystkich możliwych metod poznawczych.

Ocenianie kwalifikujące powinno być dokonywane przez osobę zewnętrzną względem procesu kształcenia po to, by ocena nie była zniekształcona wiedzą o uczniu, pozbawiona subiektywizmu osoby oceniającej, by zachowana została zasada sprawiedliwości zewnętrznej (Ch. Perelman 1959, T.M. Zimny 1997b), by wszyscy uczniowie oceniani byli według tych samych kryteriów. Wiedza nauczyciela o każdym uczniu jest inna, a zatem mogłaby dla różnych uczniów w różny sposób modyfikować ich ocenę. Ocenianie kwalifikujące dokonywane przez osobę zewnętrzną względem procesu kształcenia powoduje także zmianę relacji nauczyciel – uczeń. Nauczyciel z egzekutora staje się mistrzem pomagającym uczniowi w przyswojeniu wiedzy i umiejętności, a w konsekwencji otrzymania jak najlepszej oceny kwalifikującej. Oceny te powinny wynikać tylko z badania testowego i być stawiane w oderwaniu od znajomości ucznia. Ocenianie kwalifikujące dokonywane na progu edukacyjnym, powinno odbywać się tak, by oceny uzyskane przez różnych uczniów w różnych miejscach i różnym czasie były porównywalne (ale tylko w przypadku, gdy nie został zmieniony program kształcenia). Porównywalność ocen może zapewnić tylko standaryzacja warunków przeprowadzania kontrolowania i oceniania. Warunki kontrolowania i oceniania dotyczą:

- sposobu kontrolowania,
- warunków czasoprzestrzennych,
- osoby kontrolującej i oceniającej,
- zadań do rozwiązania czy wykonania,
- sposobu rejestrowania wyników kontrolowania i ich interpretacji oraz
- relacji uczniów do wymienionych warunków.

Z wymienionych powodów istnieje uzasadniony pogląd, że tylko kontrolowanie testowe przez osoby zewnętrzne względem kształcenia w szkole, może być trafne, rzetelne i obiektywne.

Testy jako metoda badawcza

Słowo **test** pochodzi od łacińskiego czasownika *testor*, *testari* czyli ja świadczę, świadczyć. Koncepcja testów jako metody zbierania informacji wprowadzona była przez francuskiego psychiatrę E. Seguina w 1837 r. we Francji i 1848 w USA oraz J. E. D. Esquirola 1838 r. W Niemczech w Lipsku W. Wundt 1879 roku w swej pracowni badał czas reakcji na bodźce stosując metodę testową. W Anglii 1882 r. F. Galton prowadził badania antropometryczne, badania widzenia, słyszenia i czasu reakcji oraz innych prostych funkcji senso-motorycznych. W 1890 r. J. Cattell opublikował artykuł pod tytułem „Mental test”. Było to pierwsze użycie terminu test w psychologii jako metody zbierania informacji (A. Anastasi 1964).

Co mierzą testy

„Przedmiotem testowania są właściwości potencjalne ludzi, bezpośrednio nieobserwowalne, a więc funkcje psychiczne, inaczej zdolności wykonywania czynności psychicznych”. W Szewczuk (1998) wymienia 5 zdolności ogólnych, a mianowicie w kolejności: zdolność spostrzegania, zdolność myślenia, zdolność uczenia się, zdolność emocjonowania się, zdolność manipulowania. Wprowadza do literatury pojęcie zdolności uczenia się, jednak stawia je na równi z innymi nie zauważając, że zdolności też podlegają hierarchicznej strukturze. Z. Zimny (1989, 1999) wskazuje na więcej zdolności i wyróżnia je w ramach funkcji psychicznych, którym odpowiadają u W. Szewczuka czynności psychiczne. Nie wymienia jednak zdolności uczenia się, bo w ramach której funkcji psychicznej miałby ją wyróżnić? Otóż dalej przyjmuję, że zdolności mają strukturę hierarchiczną poczynając od najbardziej ogólnych zdolności uczenia się, a mianowicie:

- zdolność uczenia się:
 - zdolność spostrzegania i myślenia spostrzeżeniowego,
 - zdolność wyobrażania i myślenia wyobrażeniowego,
 - zdolność tworzenia i rozumienia pojęć,
 - ◆ zdolność rozumienia zdań,
 - zdolność rozumowania,
 - zdolność emocjonowania się,
 - zdolność ustosunkowania się,
 - zdolność decydowania,
 - zdolność manipulowania,
 - zdolność działania wykonawczego (celowego, planowego i kontrolowanego).

Z hierarchicznej struktury zdolności wynika, że:

- zdolności uczenia się obejmują wszystkie zdolności,

- zdolności spostrzegania i myślenia spostrzeżeniowego obejmują:
 - zdolność wyobrażania i myślenia wyobrażeniowego,
 - zdolność tworzenia i rozumienia pojęć,
 - zdolność rozumienia zdań,
 - zdolność rozumowania.

W. Szewczuk zauważa, iż każdy rodzaj zdolności ma poza specyfiką jakościową charakter sprawnościowy ujawniający się w działaniu. Sprawność wyróżnionych zdolności kolejno nazywa: sprawność spostrzegania – spostrzegawczością, sprawność myślenia – inteligencją, sprawność uczenia się – wyuczalnością a sprawność manipulowania – zręcznością. Zauważmy, że sprawność myślenia nazwał inteligencją, co może być kontrowersyjne, a sprawność uczenia się nazwał wyuczalnością, co jest pewną niekonsekwencją, ponieważ przyjmuje formę dokonaną, a powinien użyć formy niedokonanej i brzmiało by to wówczas „uczalność”. Pozostanę przy określaniu dwuwyrazowym *sprawność myślenia* oraz *sprawność uczenia się*.

W wyniku aktualizowania się zdolności podczas wykonywania czynności przez człowieka powstają produkty tego aktualizowania:

- produkt aktualizowania się zdolności uczenia się:
 - produkt aktualizowania się zdolności spostrzegania i myślenia spostrzeżeniowego, zdolności wyobrażania i myślenia wyobrażeniowego – wiedza o świecie:
 - produkt aktualizowania się zdolności tworzenia i rozumienia pojęć – umiejętność rozumienia pojęć przez ich lokalizację w strukturze systemu pojęć,
 - produkt aktualizowania się zdolności rozumienia zdań – umiejętność rozumienia zdań,
 - ♦ produkt aktualizowania się zdolności rozumowania – umiejętność rozumowania;
 - produkt aktualizowania się zdolności emocjonowania się – umiejętność hierarchizowania potrzeb i wartości
 - produkt aktualizowanie się zdolności ustosunkowania się – postawy względem przyrody, kultury i ludzi,
 - produkt aktualizowania się zdolności decydowania – umiejętność decydowania
 - produkt aktualizowania się zdolności manipulowania – umiejętność manipulowania,
 - produkt aktualizowania się zdolności działania wykonawczego – umiejętność działania.

Produkty aktualizowania się zdolności mają także strukturę hierarchiczną jak same zdolności. W konsekwencji wszystkie wymienione produkty są produktami aktualizowania zdolności uczenia się. Generalnie produktami aktualizowania funkcji psychicznych, a więc zdolności uczenia się, są: wiedza, umiejętności i postawy. Różność między zdolnościami i produktami ich aktualizowania polega na treściowym określeniu tych ostatnich. Po aktualizacji zdolności rozumienia pojęć nabywamy umiejęt-

ności rozumienia pojęć, lecz nie wszystkich, ale tylko tych, na których ta aktualizacja zaszła. W. Szewczuk wprowadził do literatury psychologicznej jako rodzaj zdolności, zdolność uczenia się. Zauważmy, że zdolność jest to możliwość wykonywania czynności psychicznych, przez które człowiek rozwija się, zatem jest zdolnością uczenia się. W proces uczenia się zaangażowane są wszystkie zdolności człowieka: zdolność spostrzegania, wyobrażania, myślenia, rozumowania, emocjonowania się, ustosunkowania, decydowania, manipulowania, działania. Konsekwencją powyższych jest to, iż wyniki uczenia się mogą być przedstawione tylko w trzech kategoriach, a mianowicie: wiedzy, umiejętności, i postaw, a dalej wymagania programowe określone na własnościach ucznia mogą być formułowane też tylko w tych trzech kategoriach.

Produkty aktualizowania się funkcji psychicznych, czyli zdolności można nauczyć się, ponieważ zdolności aktualizują się zawsze z jakąś treścią. Samych zdolności jako potencji nauczyć się nie można, ponieważ pozbawione są treści. Można je tylko rozwinąć przez ćwiczenia, zwiększając swoją moc oddziaływania na środowisko. Wiedza zawsze dotyczy określonej treści, umiejętność określonej operacji, a postawa jakiegoś przedmiotu postawy. Są to wielkości określone podmiotowo na człowieku oraz przedmiotowo na treści, natomiast zdolności tylko podmiotowo na człowieku. Nowoczesna dydaktyka ukierunkowuje się na rozwijanie zdolności, a nie na przyswajaniu wiedzy, umiejętności i ustosunkowań. Nie można jednak rozwijać zdolności nie ucząc się, nie przyswajając jakiegokolwiek wiedzy, umiejętności czy ustosunkowań. Rzecz nie w tym by osiągnąć cel, lecz w tym, by nabyć zdolność jego osiągania. Konsekwencją powyższego jest także, że nie można nauczyć się uczyć, można tylko rozwinąć zdolność uczenia się.

Dalszą konsekwencją tego, że wiedza, umiejętności i ustosunkowania określone są przedmiotowo na treściach, a dopiero wtórnie podmiotowo na uczniu, jest odmienny sposób konstruowania i interpretowania wyników testowych niż testów zdolności, które nie są określone na treściach, lecz bezpośrednio podmiotowo na uczniu. Dalej pokazuje tę różność bardziej szczegółowo.

Wyniki testów dydaktycznych obiektywnych a stopnie szkolne

Najistotniejsze dla oceniania wyników kształcenia jest wyznaczenie hierarchicznej struktury wymagań programowych. Dopiero gdy struktura hierarchiczna jest znana, można przedstawić wymagania w ciągu synchronicznym (liniowym) do realizacji programu. Wymagania różnią się treścią oraz złożonością. W ramach treści i w ramach złożoności można i należy wyróżnić bardziej szczegółowe zmienne kryterialne podziału wymagań (Z.M. Zimny 1995). Hierarchiczność wymagań wynika stąd, że aby uczeń spełnił jedno wymaganie bardziej ogólne, znajdujące się wyżej w hierarchii, powinien najpierw spełnić inne, mniej ogólne, będące niżej w hierarchii wymagań. W hierarchii wymagań wyróżniamy wymagania finalne oraz wymagania podprowadzające. Wymaganie finalne to takie, które nie jest potrzebne do spełnienia żadnego innego wymagania w danej strukturze,

natomiast wymaganie podprowadzające to takie, które nie jest wymaganiem finalnym, tzn. że spełnienie go jest potrzebne do spełnienia choć jednego wymagania w rozpatrywanej strukturze. To, czy wymaganie jest wymaganiem finalnym, czy nim nie jest, zależy zatem od tego, w jakiej strukturze wymagań jest rozpatrywane. Strukturę wymagań ustalamy dla określonego etapu kształcenia, np. dla klasy szkolnej oraz dla określonego przedmiotu kształcenia. Na strukturze hierarchicznej wymagań można określić różne poziomy spełniania wymagań. Poziomy te mogą się różnić tylko złożonością, a nie mogą różnić się treścią. Do poszczególnych poziomów spełniania wymagań programowych można przyporządkować stopnie szkolne dla określonego etapu kształcenia. Najniższy poziom spełnienia wymagań dla danego etapu to poziom wymagań minimalnych, któremu odpowiada ocena 2 – dopuszczająca, dawniej mierna. Sposób wyróżnienia poszczególnych poziomów spełnienia struktury wymagań dla danego etapu kształcenia jest uzależniony od przedmiotu, czyli od treści kształcenia. Ocenianie prospektywne bazuje na strukturze hierarchicznej wymagań oraz na liniowym jej przedstawieniu. Uczeń realizując program może obserwować, jak spełnia kolejne wymagania ze struktury na kolejnych poziomach i może stwierdzić, czy to odpowiada jego aspiracjom. Na koniec danego etapu kształcenia każdy uczeń, mając strukturę wymagań powinien móc określić które z nich spełnia i na jakim poziomie. Natomiast ocenianie kwalifikujące przez osobę zewnętrzną względem procesu kształcenia za pomocą wiązki testów byłoby weryfikacją ocen prospektywnych. Konstruując wiązkę testów dydaktycznych dla oceniania kwalifikującego na danym etapie kształcenia, konstruujemy po jednym zadaniu dla każdego wymagania finalnego na poziomie złożoności wymagania odpowiadającemu poszczególnym stopniom. Zatem wiązka testów dydaktycznych, o których mowa, jest wielopoziomowa. Z uwagi na to, że posiadana przez ucznia wiedza i umiejętności mogą się w czasie wykonywania testu nie zaktualizować, a przynajmniej mogą się zaktualizować nie w pełni, proponuje się (Klauer, B. Niemierko 1997, Z.M. Zimny 1995), że na dany stopień oczekuje się spełnienia 70% wymagań dla danego stopnia szkolnego. Wymagany procent spełnienia wymagań na dany stopień szkolny można interpretować jako prawdopodobieństwo zaktualizowania się sprawdzanej wiedzy i umiejętności w warunkach badania testowego. Prawdopodobieństwo to jest różne dla różnych osób i dla różnych warunków psychofizycznych człowieka uwarunkowanych zdrowiem, sytuacją życiową itp. Dlatego próby oszacowania tego prawdopodobieństwa z góry są zdane na niepowodzenie. W przypadku wymagań minimalnych na stopień dopuszczający owo 70% spełnienie wymagań może zyskać jeszcze inną interpretację jako najmniejszy procent spełnionych wymagań, koniecznych do skutecznego kontynuowania nauki. Zauważmy ponadto, że uczeń różne wymagania finalne może spełniać na różnym poziomie, aż do skrajnych sytuacji włącznie, tzn. jedno na poziomie niedostatecznym, a inne na celującym. Generalnie proponuję konsekwentnie określać stopień szkolny na najwyższym poziomie, na który uczeń spełni co najmniej 70% wymagań, a ewentualne braki i luki sukcesywnie uzupełniać.

Stawianie stopni szkolnych jest uzasadnione o tyle, że są one czytelne dla osób nie znających programu kształcenia. Osobami, które mają prawo do nieznanomości programu szkolnego, są oczywiście rodzice.

Istnieje jeszcze jeden problem o doniosłych społecznych skutkach, a mianowicie postępowanie kwalifikujące na progach edukacyjnych. Czy przyjmować do szkoły według zapotrzebowania uczniów i ich kwalifikacji, czy według możliwości szkół i jakości kwalifikacji uczniów, czy według jeszcze innego kryterium. Otóż w zależności od odpowiedzi na to pytanie postępowanie kwalifikacyjne będzie różne. Na dzień dzisiejszy problem ten jest rozwiązywany na różnych progach edukacyjnych różnie i to w zróżnicowany sposób, najczęściej według interesu podmiotu dokonującego kwalifikacji.

Zakończenie

To, co wydaje się największym mankamentem prezentowanego stanowiska, a mianowicie, że wynik testu ujęty liczbowo nie jest miarą syntetyczną lecz analityczną, informującą o tym, jakie wymaganie zostało spełnione, a jakie nie, jest jego największą zaletą. Testy dydaktyczne są z natury odmienne od testów psychologicznych, ponieważ mierzą zmienne o innej naturze. Nie starajmy się, aby wynik testu był zrozumiały dla osób nie znających programu kształcenia nawet w ogólnych zarysach. Natomiast starajmy się, żeby program kształcenia miał formę zrozumiałą dla nauczycieli uczniów, a być może dla rodziców. Określmy nasze wymagania na tyle szczegółowo, na różnych poziomach tak, aby taki analityczny wynik nie wymagał już agregacji. Stosowanie stopni szkolnych w syntetycznej formie powoduje, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń czasem zapominają, za jaką wiedzę i jakie umiejętności postawione zostały stopnie. Stają się one celem samym w sobie. Nauczyciel wie, że ma obowiązek postawić uczniowi w semestrze określoną liczbę stopni, a uczeń wie, że chce otrzymać jak najlepsze stopnie, a proces kształcenie pozostaje gdzieś w cieniu. Większość znanych mi rodziców pyta dziecko powracające do domu:

Co dzisiaj dostałeś, albo

Jakie oceny dzisiaj otrzymałaś?

Nie jest natomiast istotne i nie pada pytanie: czego się dzisiaj nauczyłeś w szkole? Nic więc dziwnego, że pojawiły się głosy, iż ocenianie w szkole jest niepotrzebne.

Przykładem testowych zadań zamkniętych dopełnienia mogłyby być (a nie są) zadania z matury pisemnej z matematyki, natomiast przykładem zadania otwartego mogłaby być matura pisemna z języka polskiego, oczywiście jeśli zadania te spełniłyby wymogi zadań testowych, a więc wymogi standaryzacji i normalizacji.

Literatura

1. Ajdukiewicz K., 1948, *Propedeutyka filozofii*, Wrocław-Warszawa, Książnica – Atlas
2. Anastasi A., 1964, *Psychological Testing*, The Macmillan Company, New York
3. Barczak A., 1993, *Efektywność kształcenia. Aspekty metodologiczne i organizacyjne*, [w:] Zimny Z. M. (red) *efektywność kształcenia mierzenie i ocenianie pomiarów*, SEMA Częstochowa
4. Brzeziński J., 1980, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa
5. Brzeziński J., 1996, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa
6. Choynowski M., 1971, *Podstawy i zastosowania teorii rzetelności testów psychologicznych*, PWN, Warszawa
7. Denek K., 1977, *Zagadnienia z metrologii dydaktycznej*, Katowice
8. Denek K., 1986, *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia w unowocześnianiu procesu nauczania - uczenia się*, *Oświata Dorosłych* nr 5
9. Denek K., red., 1990, *Unowocześnianie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów lekcji*, Kalisz
10. Denek K., 1992, *Efektywność czynności edukacyjnych w szkole*, *Problemy Rozwoju Edukacji* nr 3
11. Denek K., 1994, *Podmiotowość nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia i jej uwarunkowania*, *Toruńskie Studia Dydaktyczne* nr 4 Toruń
12. Denek K., 1998, *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia w unowocześnianiu procesu nauczania - uczenia się*, [w:] Denek K. Berezniński F. (red.) *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, A. Marszałek Toruń
13. Denek K., 1998, *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej część I*, *Wychowanie na co dzień*, nr 10-11, Akapit
14. Denek K., 1998, *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej część II*, *Wychowanie na co dzień*, nr 12, Akapit
15. Denek K., 1999, *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej część III*, *Wychowanie na co dzień*, 1-2, Akapit
16. Grzywak-Kaczyńska M., 1960, *Testy w szkole*, PZWS, Warszawa
17. Hagen E., 1969, *Measurement and evaluation in psychology and education*, J.Wiley, New York
18. Klauer K.J., 1983, *Kriteriumsorientierte Tests*, [w:] *Enzyklopadie der Psychologie B.I.3 Messen und Testen*, Kap. 10, Gottingen-Toronto-Zurich, Verlag C.J. Hogrefe
19. Kobylński W., (red.), 1994, *Przemiany we współczesnym świecie oraz ich implikacje edukacyjne*, Radom
20. Kupisiewicz Cz., 1995, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Warszawa
21. Kupisiewicz Cz., 1996, *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*, „*Głos Nauczycielski*” nr 18-20
22. Kuźniak I., 1993, *Optymalizacja procesu kształcenia*, UAM, Poznań
23. Lewowicki T., 1986, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP Warszawa
24. Lewowicki T., 1999, *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] Denek K., Zimny T. *Oświata na wrażu IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, A. Wiśniewski, Kielce
25. Łobocki M., 1982, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa
26. Magnuson D., 1981, *Wprowadzenie do teorii testów*, PWN, Warszawa
27. Niemierko B., 1975, *Testy osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa
28. Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa
29. Niemierko B., 1993, *Pomiar dydaktyczny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa Fundacja Innowacja
30. Niemierko B., 1993, *Testy osiągnięć szkolnych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa Fundacja Innowacja
31. Niemierko B (red.), 1994, *Diagnostyka edukacyjna*, UG, Gdańsk
32. Niemierko B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką – bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa
33. Niemierko B., Kowalik E. (red.), 1998, *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, UG, Gdańsk
34. Pachociński Z., 1998, *Czy szkoła przygotowuje do zmian*, „*Spoleczeństwo otwarte*” nr 1
35. Parafiniuk-Soińska J., 1996, *Refleksje nad koncepcją reformy systemu oświaty w Polsce*, [w:] Muszyński H., (red.) *Oświata polska w okresie transformacji ustrojowej*. Stan, potrzeby i perspektywy, Poznań
36. Perelman Ch., 1959, *O sprawiedliwości*, Warszawa
37. Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa
38. Skorny Z., 1974, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich
39. Śliwerski B., 1996, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków

40. Świrko-Pilipczuk J., 1993, Efekty dydaktyczne uświadamiania uczniom celów kształcenia, [w:] Zimny Z.M. red., *Efektywność kształcenia*, Częstochowa WSP
41. Thorndike R. L., 1961, *Personal Selection. Test and measurement techniques*, J.Wiley, New York
42. Wilczyński H., 1993, *Podróż do źródeł edukacji*, „Reforma Szkolna” nr 9
43. Wojnar I., 1995, Świat przyszłości a Polska, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa
44. Wołoszynowa L. (red.), 1965, *Metody badań psychologicznych seria III Tom I II*, PWN, Warszawa
45. Zimny T.M., 1991, *Eksperyment pedagogiczny (metoda i zastosowanie)*, WSP, Częstochowa
46. Zimny T.M., 1993, *Mierzenie efektywności kształcenia w ujęciu formalnym*, [w:] Z.M. Zimny (red.) *Efektywność kształcenia*, WSP, Częstochowa
47. Zimny T.M., 1994, *Systematyka formalna zadań dydaktycznych*, *Prace Naukowe WSP seria Pedagogika IV*
48. Zimny T.M., 1994, *Podręcznik szkolny do nauczania matematyki w procesie indywidualizacji kształcenia zbiorowego*, [w:] T.M. Zimny (red.), *Konstruowanie podręczników szkolnych do nauczania matematyki*, WSP, Częstochowa
49. Zimny T.M., 1997a, *Efektywność społeczno-gospodarcza kształcenia*, [w:] D. Fic, A. Kardasz (red.) *Problemy zarządzania w instytucjach edukacyjnych w okresie transformacji systemowej w Polsce*, WSPTK, Zielona Góra
50. Zimny T.M., 1997b, *Ocena słusza i sprawiedliwa jako warunek wychowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Zajac (red.) *Dylematy przemian oświatowych*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów
51. Zimny T.M., 1998a, *Samodzielność edukacyjna uczniów*, [w:] K. Denek i F. Bereźnicki (red.) *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Adam Marszałek, Toruń
52. Zimny T.M., 1998b, *Podmiotowość ucznia w kształceniu zróżnicowanym*, [w:] T. Lewowicki i A. Zajac (red.), *O przemianach w edukacji tom 2*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów
53. Zimny T.M., 1999a, *Konieczne zmiany w procesie kontrolowania i oceniania pracy nauczycieli i uczniów*, [w:] Denek K. Zimny T.M. (red.), *Oświata na wirażu IV*, Andrzej Wiśniewski, Kielce
54. Zimny T.M. Stachura A., 1999b, *Multimedialny podręcznik do zróżnicowanego kształcenia matematycznego (propozycja sposobu realizacji i stosowania)*, [w:] D.Fic (red.) *Zarządzanie i finansowanie w systemie edukacji w Polsce*, WSPTK, Zielona Góra
55. Zimny T.M., 1999c, *Ewaluacja wyników kształcenia szkolnego*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.) (w druku) *materiały z II nadmorskiego seminarium dydaktycznego*
56. Zimny Z.M., 1971, *Pomiar dynamiki funkcji intelektualnych*, [w:] J. Koziński (red.) *Problemy psychologii matematycznej*, PWN, Warszawa
57. Zimny Z.M. Zimny T.M., 1993, *Wstęp do diagnostyki treści początkowego kształcenia matematycznego*, WSP Częstochowa
58. Zimny Z.M. Zimny T.M., 1995, *Pomiar dydaktyczny i jego społeczne znaczenie*, [w:] Zimny Z.M. (red.), *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia*, *Zespół Systemowej Edukacji Matematycznej*, Częstochowa WSP
59. Zimny Z.M., 1996, *Systemowe kształcenie matematyczne w klasach I-IV szkoły podstawowej (ramowy projekt programu autorskiego)*, WSP Częstochowa
60. Zimny Z.M., 1999, *Zarys metodologii badań społecznych*, WSP Częstochowa