

**dr Jerzy Lackowski**

Uniwersytet Jagielloński, Studium Pedagogiczne

## **Zdalne nauczanie w polskich szkołach – uwagi i refleksje**

### **Uwagi ogólne**

Przez większość roku 2020 i przez pierwszą połowę 2021 nasza szkoła i nauczyciele, podobnie jak placówki w innych krajach, przeszli przez doświadczenie zdalnej edukacji. Trwała ona praktycznie półtora roku i stała się po raz pierwszy w tak powszechnym zakresie spotkaniem nauczycieli i uczniów z nową, wirtualną formą nauczania. Tak na marginesie, liczba dni zdalnego nauczania w polskich szkołach była jedną z największych w Europie. Można stwierdzić, że w Polsce praktycznie nie podjęto wysiłku, aby w czasie pandemii ograniczyć zdalne nauczanie poprzez chociażby zastosowanie mieszanej, hybrydowej formy kształcenia. Szczególnie trudny dla nauczycieli i uczniów był prawie cały drugi okres nauczania w roku szkolnym 2019/2020 (zdalne nauczanie zaczęło się w połowie marca 2020 r.). W tym okresie spora grupa nauczycieli nie podjęła nauczania online w czasie rzeczywistym, głównie z powodu braku umiejętności koniecznych do sprawnego korzystania z platform zdalnego nauczania. Również znaczna liczba uczniów nie miała możliwości uczestniczenia w takim nauczaniu z powodu rozmaitych kłopotów, jak brak Internetu czy własnego komputera, odpowiednich warunków w rodzinnym domu (mieszkanii), ale także brak odpowiednich umiejętności. Stąd też mieliśmy do czynienia wówczas z pewną namiastką zdalnego nauczania bądź wręcz z wykluczeniem sporej grupy uczniów z edukacji.

Nie można nie wskazać, że podejmowane w czasie pandemii działania wprowadzające zdalne nauczanie w niewielkim stopniu uwzględniły wiek uczniów. Nie zwrócono uwagi, że skuteczne nauczanie w tym trybie wymaga od uczestników wysokiego poziomu samodyscypliny i koncentracji, jak również edukacyjnej samoświadomości, związanej z rozumieniem sensu uczenia się. Stąd też zdalne nauczanie w przypadku uczniów będących na etapie nauczania wczesnoszkolnego oraz w klasach IV–VI było ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli. Chociaż i w starszych klasach szkoły podstawowej, jak też w szkołach średnich było to trudne zadanie. Zdecydowanie lepiej wyglądało to w przypadku studentów, szczególnie na uczelniach, w których studiuje świadoma i zaangażowana w edukacyjny wysiłek młodzież. Można postawić tezę, że czas zdalnego nauczania wyraźnie ujawnił wszystkie słabości polskiej edukacji. Niestety, mimo że minął rok od jego zakończenia, nie zostały podjęte żadne działania, które mogłyby chociaż w części te słabości zlikwidować bądź zminimalizować.

### **Pierwsza faza zdalnego nauczania**

W maju i czerwcu 2020 r. na zlecenie MEN przeprowadzone zostały badania zdalnego nauczania w naszych szkołach. Będąc członkiem zespołu badawczego, zajmowałem się badaniem dyrektorów szkół w kontekście nowej dla nich sytuacji, w jakiej przyszło im zarządzać powierzonymi placówkami. Poniżej przedstawiam wybrane wnioski z badań ankietowych<sup>1</sup> przeprowadzonych wśród dyrektorów, z krótkimi komentarzami.

1. Analizy odpowiedzi na pytanie związane ze stosowaniem w szkolnej codzienności *Rozporządzenia MEN z 20.03.2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz.U. z 2020 r. poz. 493) ujawniły niestosowanie, czyli w istocie lekceważenie lub bardzo powierzchowne stosowanie przez wielu nauczycieli wynikających z jego treści rozwiązań, nie była to wprawdzie większość badanych, ale stanowili oni wśród nich znaczącą grupę. W większości badanych szkół nie zmodyfikowano systemu wewnątrzszkolnego oceniania w kontekście zmiany formuły nauczania. Warto przypomnieć, że w treści tego rozporządzenia w paragrafie 1 znajduje się w punkcie 1 podpunkt 8, który brzmi: „[dyrektor] ustala, we współpracy z nauczycielami, sposób monitorowania postępów uczniów oraz sposób weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów, w tym również informowania uczniów lub rodziców o postępach ucznia w nauce, a także uzyskanych przez niego ocenach. Innymi słowy, ustawodawca wyraźnie wskazuje, że w ramach zdalnego nauczania powinien być stosowany zmodyfikowany w stosunku do nauczania stacjonarnego sposób oceniania uczniów. Sytuacja, w której wewnątrzszkolny system oceniania nie został dostosowany do zmienionych warunków nauczania i szkoły działały jakby nic się nie zmieniło, świadczy o słabości nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły nad nauczycielami (w jej ramach winien on czuwać nad zgodnością nauczycielskich działań z obowiązującym prawem) oraz o nierzetelnym wykonywaniu przez tych nauczycieli swoich obowiązków służbowych. Nie można nie zauważyć, że wprowadzenie do szkół i stosowanie zasad ujętych w treści tego rozporządzenia miało istotne znaczenie dla jakości zdalnego nauczania i jego w miarę przyjaznej formuły dla uczniów i ich rodziców, co było szczególnie ważne w pierwszej fazie zdalnego nauczania.
2. Wyniki badań wskazały, że okres zdalnego nauczania wykazał ograniczoną przydatność w szkołach kuratoriów oświaty, w mniejszym stopniu placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Niestety dotychczas nie podjęto żadnych działań na poziomie ogólnokrajowym, które mogłyby zmienić zaobserwowaną sytuację. Próby zmierzenia się z nią podjęły niektóre z podmiotów doskonalenia zawodowego nauczycieli, m.in. wyróżniło się w tych działaniach Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

<sup>1</sup> Raport z badania „Kształcenie na odległość oczami dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców”, CPP UEK, Warszawa–Kraków 2020.

3. Wyniki badań pokazały, że poważnych modyfikacji wymagają działania wewnątrzszkolnych systemów doskonalenia nauczycieli. Okazało się w czasie zdalnego nauczania, że w wielu placówkach system ten miał bardzo ograniczoną przydatność w pracy nauczycieli, a u niektórych miał wręcz fikcyjny charakter. Ujawniło się również – nie po raz pierwszy – że w kulturze pracy wielu naszych szkół słabo obecna jest współpraca nauczycieli związana z wzajemnym wsparciem w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Pomimo tego nie podjęto dotychczas powszechnych działań, które mogłyby to zmienić (próbowały to uczynić jedynie niektóre szkoły).
4. Jednym z pesymistycznych wniosków, wynikających z analizy wyników badań jest absolutnie marginalne traktowanie przez dyrektorów motywacyjnych form wynagrodzeń (w tym nagradzania) nauczycieli. Tymczasem jakość pracy nauczycieli w trudnym okresie zdalnego nauczania powinna wpłynąć na wysokość ich dodatków motywacyjnych i być podstawą do przyznanych im nagród, szczególnie gdy mieliśmy do czynienia z bardzo dużymi różnicami w poziomie zaangażowania się nauczycieli w prowadzenie zdalnego nauczania w formie online w sposób przykuwający uczniowską uwagę. W wielu szkołach nie zauważono i nie doceniono nauczycieli, którzy sprawnie wprowadzili do swojego oceniania uczniów narzędzia typu aplikacja MS Forms, w pełni wykorzystując jej możliwości, pozwalające na komentowanie uczniowskich odpowiedzi i przesyłanie poprawionych prac uczniom. Trzeba podkreślić, że dzięki temu weszli oni w ocenianie dialogiczne (interaktywne), skutecznie wspierając swoich uczniów w uczeniu się. Można zaryzykować stwierdzenie, że również wcześniej większość z tych nauczycieli stosowała taką formułę oceniania.
5. Z badań wynika, że zdalne nauczanie, czyli nagła i nieoczekiwana sytuacja, pokazało, że polskie szkoły mają spory problem z szybkim i skutecznym reagowaniem na nowe sytuacje. Jest to efekt preferowania w ich pracy schematyzmu i niechęci do promowania twórczych i aktywnych nauczycieli. Bardzo charakterystyczne było zjawisko sprawnego radzenia sobie z nową sytuacją, związaną ze zdalnym nauczaniem przez nauczycieli stosujących w swojej pracy autorskie rozwiązania. Ci nauczyciele bardzo szybko samodzielnie wprowadzali do swojej pracy narzędzia i metody przydatne w tej formie nauczania.
6. Okazuje się, że pomimo wielu programów, które miały przyczynić się do wyposażenia naszych szkół w sprzęt informatyczny oraz poprawy kompetencji informatycznych nauczycieli, w dalszym ciągu mamy szkoły, które są niezbyt dobrze wyposażone oraz nauczycieli praktycznie wykluczonych cyfrowo. W związku z tym wręcz nasuwa się pytanie, w jaki sposób uzyskiwali oni kolejne stopnie awansu zawodowego. Ich kompetencje cyfrowe powinny być sprawdzane w trakcie procedury awansu zawodowego i bez ich posiadania nie powinni oni uzyskiwać wyższych stopni. Taka sytuacja przyczynia się również do pogłębiania nierówności w dostępie do edukacji informatycznej uczniów.

7. Analizując wyniki badań, nie można uciec od sformułowania wniosku o niskim poziomie sprawowanego przez dyrektorów, ale również kuratorów nadzoru pedagogicznego. Niestety dotychczas ministerstwo edukacji nie podjęło żadnych działań, które mogłyby poprawić jakość pracy kuratorów oświaty, a ci nie zajęli się poprawą jakości pracy dyrektorów.
8. W wielu przypadkach praca szkoły w formule zdalnego nauczania potraktowana została jako sytuacja, którą należy przeczekać, ponosząc przy tym jak najniższe koszty. Stąd też niemało nauczycieli starało się przetrwać okres zdalnego nauczania, podejmując minimalny wysiłek w celu nabycia nowych umiejętności. Ich pracę w tym okresie zdominowało przesyłanie uczniom materiałów, które miały im służyć do samodzielnej nauki. W efekcie porzytowani taką sytuacją rodzice zaczęli nazywać zdalne nauczanie nową formą edukacji domowej, uznając, że w ten sposób nauczyciele przerzucają na nich swoje obowiązki. W efekcie w wielu szkołach jeszcze bardziej skomplikowały się relacje rodziców z nauczycielami.
9. Można mieć spore wątpliwości, co do kompetencji informatycznych dyrektorów w zakresie niezbędnym do prawidłowego wykonywania ich zadań we współczesnej szkole. Ich brak, czy też niski poziom powinny uniemożliwiać dyrektorowi objęcie funkcji, czyli można mieć uzasadnione wątpliwości co do rzetelności pracy komisji konkursowych, wyłaniających kandydatów na stanowiska dyrektorów szkół.
10. Wyniki badania wskazały na brak skutecznego wsparcia dla dyrektorów w początkowej fazie ich pracy na tym stanowisku, zarówno ze strony kuratoriów oświaty, jak i organów prowadzących szkoły oraz w mniejszym zakresie placówek doskonalenia nauczycieli (próbowały one z własnej inicjatywy podejmować działania wspierające tych dyrektorów). Można stwierdzić, że kuratoria i organy prowadzące w małym stopniu wspierają nauczycieli i dyrektorów w rozwiązywaniu napotykanym przez nich w codziennej pracy rzeczywistych problemów. Nie można nie zauważyć, że ciągły rozrost struktur administracji oświatowej zupełnie nie wpływa na poprawę poziomu pracy szkół.

### **Ocenianie w zdalnym nauczaniu**

Od początku roku szkolnego 2020/2021 ogólna sytuacja związana ze zdalnym nauczaniem stopniowo zaczęła się poprawiać (wielu nauczycieli podjęło trud uzyskania umiejętności niezbędnych do pracy na platformach zdalnego nauczania), coraz bardziej zwiększała się liczba szkół, w których dominowało już nauczanie zdalne online w czasie rzeczywistym, z wykorzystaniem w głównej mierze platformy MS Teams. Trzeba podkreślić, że działo się tak dzięki zaangażowaniu nauczycieli w poprawę swoich kompetencji cyfrowych, często poprzez samodoskonalenie. Niestety wcale nie marginalna grupa nauczycieli albo w ogóle nie pracowała online w czasie rzeczywistym z uczniami, albo czyniła to w minimalnym zakresie. Dodatkowo sporo nauczycieli pracujących systematycznie online nie wykorzystywało w pełni możliwości platform zdalnego nauczania, w niewielkim stopniu stosując aktywizujące metody nauczania, w tym bardzo przydatne w zaangażowaniu uczniów dyskusje edukacyjne, czy też odkrywanie poprzez pytania (odkrywanie kierowane).

Wielu nauczycieli odkryło również wówczas aplikację MS Forms, będącą znakomitym narzędziem do prowadzenia zdalnych klasówek (sprawdzianów pisemnych). Wielką zaletą tego narzędzia jest możliwość skomentowania przez nauczyciela każdej uczniowskiej odpowiedzi, jak też sformułowania komentarza do całości pracy ucznia i następnie odesłania poprawionej klasówki do niego. Innymi słowy, jest to narzędzie umożliwiające nauczycielowi autentycznie dialogiczne (w pełni interaktywne) ocenianie. Trzeba pamiętać, że ocena to nie tylko stopień, ale również komentarz nauczyciela, zawierający ważne dla ucznia informacje, wspierające jego proces uczenia się, z dostrzeżeniem jego indywidualnych cech oraz wskazujące mu drogę do poprawy (doskonalenia) jego osiągnięć<sup>2</sup>. Przy czym trzeba zaznaczyć, że wszystkie zalety tej aplikacji ujawniają się w przypadku wykorzystywania na klasówkach zadań o charakterze otwartym. W przypadku zadań zamkniętych pojawia się bowiem poważny problem związany z zabezpieczeniem samodzielności pracy wszystkich uczniów. Równocześnie w tego typu pytaniach (zadaniach) mamy do czynienia z wyborem odpowiedzi, co zmniejsza znaczenie komentarza do każdej z nich. Nie zmniejsza się jednak znaczenie komentarza do całości klasówki. Jednak kluczową wadą jest w tym przypadku wysoki poziom możliwości niesamodzielnej pracy uczniów, co czyni taką klasówkę zupełnie nieprzydatną w procesie analizy uzyskanej przez ucznia wiedzy i związanych z nią umiejętności.

Natomiast w przypadku zastosowania na sprawdzianie zadań o charakterze otwartym z dyspozycjami typu „proszę wyjaśnić...”, „proszę wskazać...”, „uzasadniając swój wybór”, jak też klasycznych zadań tekstowych w przypadku przedmiotów ścisłych, można zdecydowanie ograniczyć próby ściągania (a nawet je wyeliminować) i uzyskać sporo ważnych informacji o poziomie uczniowskiej wiedzy i umiejętności oraz następnie przekazać każdemu uczniowi informację zwrotną (komentarz) do jego odpowiedzi. Trzeba jednak zauważyć, że nie wszyscy nauczyciele, stosując aplikację MS Forms, korzystali z takiej możliwości.

Najbezpieczniejszą w kontekście zapewnienia samodzielności uczniowskich odpowiedzi formą sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów w nauczaniu zdalnym są wszelkie formy odpowiedzi ustnych, naturalnie przy włączonych uczniowskich kamerach. Tak na marginesie, prowadzenie zajęć online bez włączonych kamer wyraźnie obniża poziom koncentracji uczniów w ich trakcie. Również w nauczaniu zdalnym można uzyskiwać informacje o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, wykorzystując w trakcie zajęć różne metody aktywizujące (są one bardzo ważne dla angażowania uczniów w przebieg lekcji, co w przypadku tej formy nauczania ma jeszcze większe znaczenie niż w nauczaniu stacjonarnym), w tym pytania asertywne<sup>3</sup> jako narzędzia służące do bieżącego monitorowania postępów edukacyjnych.

Trzeba zaznaczyć, że proces oceniania w zdalnym nauczaniu powinien być również oparty na jasnych kryteriach (wymaganiach), przy czym winny one być zmodyfikowane w stosunku do stosowanych w nauczaniu stacjonarnym.

<sup>2</sup> B. Niemiętko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Smak Słowa, Sopot 2018, s. 79.

<sup>3</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010, s. 260–264.

Należy zdawać sobie sprawę, że nie wszystkie efekty nauczania–uczenia się zakładane w programie nauczania mogą być uzyskane w pełni i sprawdzone w nauczaniu zdalnym, stąd też pracując zdalnie, nauczyciel powinien wcześniej dokonać analizy zakładanych efektów w kontekście możliwości ich uzyskania w zdalnym nauczaniu i do tego dostosować swój system oceniania, dbając równocześnie o zabezpieczenie samodzielności uczniowskich odpowiedzi. Niestety, takie działania nie były powszechne w naszych szkołach.

Okazało się, że w zdalnym nauczaniu nierzadko uczniowie wcześniej uzyskujący słabe wyniki uczenia się otrzymywali oceny zdecydowanie wyższe i nie były one następnie weryfikowane. Działo się tak szczególnie wówczas, gdy sprawdziany pisemne prowadzone były z wykorzystaniem głównie pytań o charakterze zamkniętym. Mieliliśmy wówczas do czynienia z dwoma zaniechaniami ze strony nauczyciela, czyli nierozważnym stosowaniem testów wyboru i brakiem reakcji w przypadku wyraźnych oznak niesamodzielności uczniowskich odpowiedzi. Taka sytuacja była szczególnie krzywdząca dla uczniów, którzy niezależnie od formy sprawdzania ich wiedzy i umiejętności pracowali samodzielnie.

Trzeba podkreślić, że w nauczaniu zdalnym można stosować ocenianie dialogiczne, wspierające ucznia, zarówno do bezpośrednich ustnych uczniowskich wypowiedzi, jak i w przypadku sprawdzianów pisemnych. Stosując w pełni aplikacje typu MS Forms, umożliwiające komentowanie uczniowskich odpowiedzi, a następnie odsyłanie ich do uczniów nauczyciel otwiera przed każdym swoim uczniem szansę na spokojną analizę udzielonych odpowiedzi. Owo komentowanie i odsyłanie poprawionych uczniowskich prac jest niejako wmontowane w system, a pomimo tego korzystanie przez nauczycieli z niego nie było powszechne. Nie można nie zauważyć, że w przypadku stacjonarnego nauczania uczniowie rzadko otrzymują możliwość zabrania poprawionej pracy do domu, gdyż zachodzi obawa, że mogłaby ona nie wrócić do nauczyciela, a jest dokumentem potwierdzającym uzyskiwane przez uczniów efekty kształcenia. W przypadku korzystania z narzędzi zdalnego nauczania tego typu zagrożenie nie występuje.

Warto również zauważyć, że sprawdzanie wiedzy i umiejętności poprzez zadania (pytania) o charakterze otwartym z możliwością dostępu przez ucznia (studenta) do Internetu pozwala sprawdzić również, jak zdający radzi sobie z korzystaniem z otwartych zasobów edukacyjnych i z zarządzaniem informacjami, czyli w jakim stopniu opanował jedną z ważnych obecnie kompetencji kluczowych. Oto bowiem pojawia się problem (zadanie) otwarty, z którym uczeń (student) musi się zmierzyć. Na początku musi on, analizując ów problem, ustalić, jakie informacje są mu potrzebne do skutecznego rozwiązania go i jeżeli ich nie pamięta, może skorzystać z Internetu w celu ich wyszukania. Musi to uczynić we fragmencie czasu przeznaczonym na udzielenie odpowiedzi, czyli powinien sprawnie korzystać z wyszukiwania informacji w sieci w ograniczonym czasie. Taka sytuacja jest naturalna dla szkoły zarządzającej wiedzą, w której nie tyle ważne jest, co się pamięta, ile jak umiejętnie korzysta się z wiedzy (zarządza nią). Ta umiejętność powinna być sprawdzana powszechnie od poziomu starszych klas szkoły podstawowej poprzez szkołę ponadpodstawową do szkoły wyższej. Szkoła zarządzająca wiedzą powinna dominować w społeczeństwie informacyjnym (sieciowym), w którym już żyjemy. Powinna, ale niestety ciągle

nie dominuje, bowiem taką pozycję ma szkoła przekazu, właściwa dla społeczeństwa przemysłowego, w której preferowana jest zapamiętana przez uczniów wiedza, a nie umiejętności związane z jej stosowaniem.

Nauczyciele we współczesnej szkole powinni nauczać w systemie TMD: T (wiedza, teoria) → M (myślenie, rozumienie uzyskanej wiedzy) → D (działanie, korzystanie z uzyskanej i przemyślanej wiedzy). Tymczasem wielu z nich ciągle uważa, że spełnienie przez ucznia wymagań podstawowych wcale nie musi być związane z umiejętnością stosowania posiadanej wiedzy, a nawet z jej rozumieniem. W efekcie ich uczniowie uznają, że wystarczy wyuczyć się (zapamiętać) fragmenty treści nauczania, zaprezentować je na klasówce czy w trakcie innej formy sprawdzania uczniowskich kompetencji, a następnie o nich zapomnieć. Można stwierdzić, że tacy młodzi ludzie stają się absolwentami szkół (również wyższych), którzy nie są w stanie zmierzyć się samodzielnie z nawet w miarę mało skomplikowanym problemem, jak również nie są w stanie podjąć wysiłku samodzielnego krytycznego myślenia. Są oni obrazem absolwenta edukacji opartej na testach wyboru, czyli człowieka posiadającego w istocie jedynie formalne wykształcenie.

Trzeba również zauważyć, że niejako znakiem firmowym polskiej polityki edukacyjnej w ostatnich dwudziestu latach stało się ciągle obniżanie stawianych uczniom wymagań, co szczególnie mocno dotknęło kształcenie w zakresie przedmiotów ścisłych. W trakcie zdalnego nauczania po raz kolejny okazało się, że jedynym pomysłem osób odpowiedzialnych za naszą edukację na pomoc uczniom w radzeniu sobie z nową dla nich sytuacją jest obniżenie wymagań na egzaminach zewnętrznych poprzez pominięcie sporej części treści programowych, ujętych w podstawie programowej. Warto w tej sytuacji zadać pytanie, kiedy np. absolwenci szkół średnich, podejmujący studia wyższe uzupełnią braki w swojej wiedzy. Szkoły wyższe, w których tacy absolwenci podejmą lub podjęli już studia, powinny opracować i realizować programy wyrównawcze, aby ich studenci byli w stanie spełnić niezbędne do poważnego studiowania wymagania. Jeżeli tego nie uczynią, to również one będą musiały obniżyć swoje wymagania, co sprawi, że ich absolwenci staną się ludźmi o wykształceniu z lukami. Ewentualnie absolwenci szkół średnich o obniżonych wymaganiach będą musieli samodzielnie nadrabiać braki w swojej wiedzy w trakcie studiów. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że będzie to dla nich zbyt wielkie wyzwanie, któremu nie będą potrafili sprostać, co sprawi, że nie będą w stanie ukończyć studiów. Tak na marginesie, od wielu lat widoczne jest coraz gorsze przygotowanie większości absolwentów szkół średnich do studiowania.

### **Egzaminy zewnętrzne w okresie zdalnego nauczania**

Warto przyrzeć się wynikom egzaminów maturalnych oraz egzaminów ósmoklasistów w latach przedpandemicznych, w czasie trwania zdalnego nauczania (lata 2020 i 2021) i w pierwszym roku po powrocie do nauczania stacjonarnego. W przypadku egzaminów maturalnych zdawanych na poziomie rozszerzonych pokazane są wyniki z matematyki, fizyki i chemii (tab. 1), czyli przedmiotów, które szczególnie dotknęło ciągle obniżanie wymagań i w których najwyraźniej uwidacznia się ciągle obniżanie poziomu nauczania.

**Tabela 1. Wyniki egzaminu maturalnego z matematyki, fizyki i chemii – poziom rozszerzony**

	2018 r.	2019 r.	2020 r.	2021 r.	2022 r.
Matematyka	29%	39%	34%	31%	33%
Fizyka	35%	42%	34%	37%	37%
Chemia	40%	40%	38%	35%	37%

Analizując tylko średnie wyniki matur na poziomie rozszerzonym, widzimy, że utrzymują się one na niskim poziomie, co zmusza do niezbyt optymistycznej konstatacji, że nawet w przypadku przedmiotów wybieranych przez uczniów średnie maturalne wyniki (nie tylko w przypadku tych przedmiotów) nie przekraczają 40%. Tymczasem można byłoby zakładać, że uczeń wybiera przedmiot, który jest jego mocną stroną i obszarem jego szczególnego zainteresowania, co powinno odwzorowywać się w wynikach egzaminacyjnych wyraźnie wyższych niż obecnie uzyskiwane. Można zaryzykować stwierdzenie, że jednak większość uczniów w wyborze przedmiotów do zdawania na poziomie rozszerzonym kieruje się wymaganiami rekrutacyjnymi szkół wyższych i ich wyniki maturalne w wielu przypadkach mocno odbiegają od oczekiwań uczelni. Stąd też nawet jeśli pokonają oni próg rekrutacyjny, to mają kłopoty na pierwszym roku studiów, co zmusza szkoły wyższe do uruchamiania zajęć równoważących dla nich. Tak na marginesie, gdyby na egzaminie maturalnym obowiązywał dodatkowy warunek zdawalności w postaci konieczności uzyskania minimum 30% punktów z jednego wybranego przedmiotu, zdawanego na poziomie rozszerzonym, to mielibyśmy do czynienia ze sporym spadkiem liczby osób notujących maturalny sukces, czyli mogących podjąć studia. Warto dodać, że w większości egzaminów zdawanych przez maturzystów na poziomie rozszerzonym mamy podobne do powyższych wyniki. Stąd też zachodzi obawa, że moment wprowadzenia do wymagań maturalnych trzydziestoprocentowego progu dla jednego przedmiotu zdawanego na poziomie rozszerzonym może być w dalszym ciągu przesuwany (wg pierwotnych założeń miał obowiązywać od 2023 r.).

W tabeli 2 ukazane są średnie wyniki egzaminu maturalnego z matematyki, języka polskiego i języka angielskiego (najczęściej wybieranego języka obcego nowożytnego) zdawanych na poziomie podstawowym od 2018 r., a w tabeli 3 wskaźniki sukcesów (pokonania progu 30% na części pisemnej obowiązkowego egzaminu, w latach 2018 i 2019 obowiązywała jeszcze ustna część egzaminów z języka polskiego i języka obcego nowożytnego).

**Tabela 2. Wyniki egzaminu maturalnego z matematyki, języka polskiego i języka angielskiego – poziom podstawowy**

	2018 r.	2019 r.	2020 r.	2021 r.	2022 r.
Matematyka	56%	58%	52%	56%	58%
Język polski	55%	52%	52%	55%	54%
Język angielski	73%	72%	71%	76%	76%

**Tabela 3. Wskaźniki zdawalności na egzaminie maturalnym z matematyki, języka polskiego i języka angielskiego**

	2018 r.	2019 r.	2020 r.	2021 r.	2022 r.
Matematyka	83%	86%	79%	79%	82%
Język polski	97%	94%	92%	93%	95%
Język angielski	96%	94%	92%	93%	94%

Jak widać, wyniki maturzystów niewiele zmieniają się w kolejnych latach (z wyjątkiem matematyki w przypadku wskaźnika zdawalności wyraźnie niższego w latach 2020 i 2021 niż w roku 2019), przy czym jeżeli uświadomimy sobie, że matury w latach 2020–2022 prowadzone były przy coraz niższych wymaganiach, to nasuwa się wniosek, że mamy do czynienia z wyraźnie zafałszowanym obrazem rzeczywistych efektów kształcenia maturzystów. Innymi słowy, maturzyści z tych lat, zdając maturę o wymaganiach z roku 2019, uzyskaliby prawdopodobnie dużo niższe wyniki. W latach 2021 i 2022 zmniejszono liczbę zadań na poziomie podstawowym matury z matematyki, pozostawiając taki sam jak w latach poprzednich czas egzaminu. Równocześnie zadania miały niższy niż poprzednio poziom trudności i w zestawach dominowały zadania zamknięte, w minimalnym stopniu sprawdzające poziom samodzielnego rozumowania zdających, a pomimo tego ok. 20% uczniów nie było w stanie uzyskać progu 30% możliwych do zdobycia punktów. Nie można nie zauważyć, że najwyższe są od lat wyniki matury z języka angielskiego (podobnie jak z innych języków obcych nowożytnych), przy czym w tym przypadku znaczący wpływ na nie mają dodatkowe zajęcia z tego języka, z których korzysta większość uczniów od najwcześniejszych lat swojej edukacji. Analizując powyżej zaprezentowane wyniki, widzimy, że najslabiej wypadła matura w 2020 r., czyli egzamin przeprowadzony z dużymi perturbacjami, w późniejszym o miesiąc niż zwykle terminie. Ówcześni maturzyści szczególnie mocno odczuli zmianę trybu kształcenia w finalnej fazie swojej edukacji, właśnie wówczas szkoły i nauczyciele mieli największe problemy z zapewnieniem uczniom odpowiedniego poziomu kształcenia.

Tabela 4 pokazuje średnie wyniki egzaminu ósmoklasistów (z uwzględnieniem zdecydowanie dominującego w uczniowskich wyborach języka obcego nowożytnego, czyli języka angielskiego) od roku 2019 (wówczas mieliśmy pierwszy rocznik uczniów zdających ten egzamin po powrocie do ośmioletnich szkół podstawowych).

**Tabela 4. Wyniki egzaminu ósmoklasisty**

	2019 r.	2020 r.	2021 r.	2022 r.
Matematyka	45%	46%	47%	57%
Język polski	63%	59%	60%	60%
Język angielski	59%	54%	66%	67%

W powyższych wynikach widać wyraźny skok w przypadku matematyki w 2022 r. i języka angielskiego w latach 2021 i 2022. Można założyć, że znaczący wpływ na to miały naprawdę bardzo niskie wymagania na tych egzaminach, szczególnie wyraźnie obniżone w przypadku matematyki. Równocześnie

trzeba zauważyć, że ósmoklasiści z 2022 r. ostatni rok nauki mieli prowadzony stacjonarnie, czyli uzyskali szansę na lepsze przygotowanie do egzaminu niż ich koledzy z dwóch poprzednich lat, jednak tylko w przypadku matematyki uwidoczniło się to w wyraźnej poprawie ich wyników, co jednak w znaczącej mierze wynikało z absurdalnie niskich wymagań. Skądinąd w latach 2020 i 2021 wyniki z matematyki były bliskie wynikom z roku 2019, czyli w tym przypadku pomimo obniżenia wymagań wyniki w dalszym ciągu były bardzo niskie. Trzeba zauważyć, że w przypadku języka angielskiego mieliśmy wyraźny spadek w 2020 roku i wyraźny skok w roku 2021, z utrzymaniem poziomu w roku kolejnym. Interesujący jest przypadek egzaminu z języka polskiego, który okazał się w małym stopniu zależny od trybu nauczania i obowiązujących wymagań.

Przytoczone powyżej wnioski mają bardzo uogólniony charakter, ale jednak wskazują, że wprowadzanie coraz niższych wymagań to w istocie droga do rzeczywistej klęski edukacyjnej. Bardzo źle się stało, że czas zdalnego nauczania stał się dla osób odpowiedzialnych za polską edukację okazją do kolejnego, bardzo wyraźnego i mało przemyślanego obniżenia stawianych uczniom wymagań. Poza tym wyniki egzaminów z lat 2020 i 2021 ukazują, że podejmowane w okresie zdalnego nauczania działania nie były do końca dobrze przemyślane i miały bardzo doraźny charakter. Ludzie odpowiedzialni za polską oświatę nawet nie spróbowali – poza obniżaniem wymagań – podjąć innych działań. Można było, wchodząc w zdalne nauczanie, dokonać analizy zakładanych efektów kształcenia w kontekście możliwości ich uzyskania w tym trybie kształcenia, a następnie podjąć próbę realizowania zajęć umożliwiających uzyskanie efektów realnych do osiągnięcia w trybie zdalnym. Zamiast kierować wszystkich uczniów na edukację zdalną można było wprowadzić w szkołach nauczanie rotacyjne, z zachowaniem sanitarnych obostrzeń poprzez podział klas na trzy bądź dwie grupy i naukę stacjonarną dla każdej z grup, co trzeci lub co drugi tydzień. Byłoby to trudne organizacyjnie, ale z całą pewnością pomogłoby przezwyciężyć bądź zminimalizować niedostatki wprowadzonej do polskich szkół formuły nauczania zdalnego.

### **Bibliografia**

- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Smak Słowa, Sopot 2018.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, CEO, Warszawa 2015.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010.
- Morawska I., *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna [w:] Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – Dylematy – Inspiracje* (red. naukowa M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska I. Morawska), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Sprawozdania z egzaminu maturalnego z lat 2018–2022 oraz z egzaminu ósmoklasistów z lat 2019–2022, <https://cke.gov.pl>.