

**DIAGNOSTYKA EDUKACYJNA OCENIANIA
SZKOLNEGO I AKADEMICKIEGO**

ORGANIZATORZY
XXVIII KONFERENCJI DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ
POLSKIE TOWARZYSTWO DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ
WYDZIAŁ ELEKTROTECHNIKI, ELEKTRONIKI, INFORMATYKI
I AUTOMATYKI POLITECHNIKI ŁÓDZKIEJ
OKRĘGOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA W ŁODZI

PATRONAT HONOROWY SPRAWUJĄ

prof. dr hab. inż. Krzysztof Józwik – Rektor Politechniki Łódzkiej
Grzegorz Szreiber – Marszałek Województwa Łódzkiego
Karol Młynarczyk – Wojewoda Łódzki
Hanna Zdanowska – Prezydent Miasta Łodzi
Waldemar Flajszer – Łódzki Kurator Oświaty

PARTNER



PATRONAT MEDIALNY



SPONSOR



Konferencja dofinansowana ze środków budżetu państwa
w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki
„Doskonała Nauka II - Wsparcie konferencji naukowych”,
nr projektu KONF/SN/0499/2023/01



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



**Doskonała
Nauka**

KOMITET NAUKOWY

Przewodniczący prof. dr hab. Bolesław Niemierko – SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Sopocie

dr hab. inż. Jacek Kucharski – prof. Politechniki Łódzkiej

dr hab. inż. Ewa Korzeniowska – prof. Politechniki Łódzkiej

dr hab. Roman Dolata – prof. Uniwersytetu Warszawskiego

dr hab. Robert Zakrzewski – prof. Uniwersytetu Łódzkiego

dr hab. Sławomir Pasikowski – prof. Uniwersytetu Łódzkiego

dr hab. Artur Pokropek – prof. Polskiej Akademii Nauk

dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak – prof. DSW we Wrocławiu, KNP

dr hab. Maria Groenwald – prof. AKAt w Gdańsku

dr hab. Barbara Ciżkowicz – prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

dr Marcin Smolik – Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie

Marek Szymański – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi

dr hab. Beata Udzik – prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr Grażyna Szyling – Uniwersytet Gdański

dr hab. Danuta Piróg – prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

dr hab. Adam Hibszer – prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

dr hab. Anna Perkowska-Klejman – prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

dr hab. Anna Odrowąż-Coates – prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Danuta Sterna – Centrum Edukacji Obywatelskiej

dr Henryk Szaleniec – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Wojciech Małecki – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Marek Legutko – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Maria Krystyna Szmigel – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE

KOMITET ORGANIZACYJNY

Przewodniczący dr Jacek Stańdo, prof. PŁ – Politechnika Łódzka

dr Alina Kondratiuk-Janyska – Politechnika Łódzka

dr Dorota Krawczyk-Stańdo – Politechnika Łódzka

dr Krzysztof Kisiel – Politechnika Łódzka

mgr Anteta Stasiak – Politechnika Łódzka

Marek Zapieraczyński – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi

Małgorzata Michalska – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi

Małgorzata Dutka-Mucha – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

Joanna Peter – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE

Jerzy Matwijko – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE

Bożena Dobosik – ZG PTDE

Tomasz Kurkiewicz – ZG PTDE

Projekt okładki: TOMAMI
Wydawca: TOMAMI sp. z o.o., Kraków 2023
Korekta językowa: Grażyna Gawryłow
Skład i łamanie: Joanna Peter
ISBN: 978-83-963433-7-6

DIAGNOSTYKA EDUKACYJNA OCENIANIA SZKOLNEGO I AKADEMICKIEGO

**Praca zbiorowa pod redakcją
Bolesława Niemierki i Marii Krystyny Szmigel**

**Recenzja
prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański**

**Monografia
Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej
XXIX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej
Łódź, 2023**

SESJA PLENARNA I.
Podmiotowość oceniania wewnątrzszkolnego

PROF. DR HAB. BOLESŁAW NIEMIERKO Uczenie się oceniania	25
DR GRAŻYNA SZYLING Uczenie się oceniania czy <i>ocenianie jako uczenie się?</i> Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym	37
DANUTA STERNA Skąd nauczyciel ma wiedzieć, że uczeń się uczy, i skąd uczeń ma wiedzieć, że się uczy?	47
DR HAB. TERESA WEJNER-JAWORSKA, PROF. SAN Dwupodmiotowość oceniania	48

SESJA PLENARNA II
Krajowy system egzaminacyjny

DR MARIA KRYSZYNA SZMIGEL, DR HENRYK SZALENIEC Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce	59
DR HAB. BEATA UDIK, PROF. UAM Efekt czy proces? Ocenianie wypracowania jako wyzwanie szkolne i egzaminacyjne	78
DR MONIKA JAKUBOWSKA-MIREK, DR EWA STOŻEK Zrozumieć zadanie, czyli opowieść o tym, jak próbowano zmierzyć niewiedzę ucznia	93

SESJA PLENARNA III
Ewolucja pomiarowa diagnostyki edukacyjnej

PROF. FRANCESCA BORGONOVİ Navigating Transformations: Adapting International Large-Scale Assessments for a Changing World Nawigacja po transformacjach: adaptacja międzynarodowych ocen na dużą skalę do zmieniającego się świata	103
DR LALE KHORRAMDEL Digital-based international large-scale assessments Oparte na technologii cyfrowej międzynarodowe oceny na dużą skalę	104
DR GABRIELA OLSZOWSKA Trzy prawne filary szkolnego oceniania – punkt widzenia dyrektora i nauczyciela	105
DR HAB. SŁAWOMIR PASIKOWSKI, PROF. UŁ Pomiar lingwistyczny i jego zastosowanie w sprawdzaniu i ocenianiu uczenia się	110
DR HAB. ARTUR POKROPEK, PROF. IFIS PAN Odkrywanie potencjału danych procesowych: rewolucja w pomiarze?	111

DR HAB. RADOSŁAW KUCHARCZYK, PROF. UW Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych. Pierwsza próba i pierwsze wnioski	112
DR HAB. ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, PROF. APS Refleksyjność jako kategoria diagnozująca rozwój studentów biorących udział w tutoringu akademickim	141
WOJCIECH MAŁECKI 30 lat od raportu Judith Marquand Impulsy do reformy systemu oceniania i nadal otwarte pytania	142
DR INŻ. FRANCISZEK WYRWA, DR MICHAŁ WYRWA Etyka Graalem sztucznej inteligencji	152
LESZEK LEWOC, MAREK LEGUTKO PTDE Jak AI może wesprzeć szkolną lub akademicką praktykę oceniania	166
DR HAB. ANNA ODROWĄŻ-COATES, PROF. APS Jak mierzyć i oceniać zrównoważony rozwój i społeczną odpowiedzialność w uczelni? Perspektywa uczelni pedagogicznej	169
DR LILIIA HRYNEVYCH, TETIANA VAKULENKO Educational Assessments in Ukraine Design, Development, Facing the War Challenges Oceny edukacyjne w Ukrainie Projektowanie, rozwój, stawianie czoła wyzwaniom wojennym	170
GRZEGORZ HUMENNY Prezentacja serwisu przedstawiającego uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe	172
DR TOMASZ ŻÓŁTAK Nowe kierunki rozwoju polskich wskaźników EWD	186
ALEKSANDER ŁAWIŃSKI Nauczyciel-doradca metodyczny geografii i sztuczna inteligencja (AI) w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o skuteczność w kształceniu umiejętności posługiwania się mapą	196
DR ELŻBIETA JASIŃSKA, DR HAB. INŻ. MICHAŁ JASIŃSKI, PROF. UCZELNI, DR INŻ. MAREK JASIŃSKI, DR INŻ. LAURA JASIŃSKA, MGR INŻ. ŁUKASZ JASIŃSKI, JAN JASIŃSKI, MGR ADAM JARZĄBEK Rola oceniania orientującego w efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w strategiach nauczycieli szkolnych i akademickich, w systemach edukacyjnych i poza nimi w innych koncepcjach	211

SEKCJA A Ocenianie kształtujące

MAŁGORZATA OSTROWSKA Skąd wiem, że umiem? Ocenianie kształtujące od diagnozy do sukcesu edukacyjnego	225
DR HAB. ROBERT ZAKRZEWSKI, PROF. UŁ Zastosowanie modułu „Warsztat” platformy Moodle w ocenianiu akademickim	239
EWA BORGOSZ Ocenianie progresywne	247

DR ALEKSANDRA JASIŃSKA-MACIĄŻEK, JOANNA STELMACH
Jakie prace domowe wspierają szkolne uczenie się? 252

DR ANNA ABRAMCZYK
Przekonania, opór, detoks... Identyfikacja czynników utrudniających wprowadzenie zmiany oceniania wewnątrzszkolnego na przykładzie wdrażania innowacji z oceniania „Jeszcze się uczyć” 255

JOANNA STELMACH, MIROŚŁAWA PUCZKO-SZYMAŃSKA
Tabele umiejętności jako przykład informacji zwrotnej na lekcjach matematyki w liceum ogólnokształcącym 269

SEKCJA B

Uwarunkowania sukcesu egzaminacyjnego

DR KRZYSZTOF JUREK, DR JACEK KOZIEŁ, MARZENA MAKIEWICZ-STANĀO
Cudzoziemcy na egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego (studium pewnego przypadku) 277

JOANNA PETER, ANNA RAPPE
Wybór dodatkowych przedmiotów maturalnych przez małopolskich abiturientów 287

DR INGA BATOR
Genetyka klasyczna na egzaminie maturalnym z biologii 297

DR BEATA PROŚCIAK, MARCIN PROŚCIAK, DOROTA KOSTEK, WOJCIECH KOSTEK
Deficyt uwagi uczniów – problemem współczesnego pokolenia cyfrowego w kontekście SPE i potrzeby redefiniowania zadań szkoły XXI wieku
Subject: Student attention deficit – a problem of the modern digital generation in the context of SEN and the need to redefine the tasks of the 21st century school 307

MARIA MICHLOWICZ, ANNA GRUNTKOWSKA
Rozumieć język Kompetencje leksykalne uczniów 322

DR HENRYK PALKIJ
Wiedza i umiejętności historyczne uczniów z perspektywy zmian egzaminu maturalnego z historii 331

TERESA BULSKA-LEŚNIAK, MARIA SZYMKOWSKA
„Realistyczne przedstawienie realiów”, czyli o błędach językowych w wypracowaniach maturzystów na poziomie rozszerzonym 334

SEKCJA C

Informacja zwrotna i samoregulacja uczenia się

DR HAB. DOROTA PAULUK, PROF. UJ
Informacja zwrotna w edukacji akademickiej 345

DR HAB. DANUTA PIRÓG, PROF. UP
Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego a ocenianie efektów kształcenia u studentów 356

MAŁGORZATA IWANOWSKA, BEATA WĄSOWSKA-NAROJCZYK
Aspekty oceniania związane z nauczaniem problemowym 357

DR ANNA KREFT, JERZY PACZKOWSKI Ocenianie wspierające rozwój ucznia – na przykładzie Pomorskiej Ligi Zadaniowej <i>Zdolni z Pomorza</i>	363
MAJA GAJDA Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach	378
DR STANISŁAW PLEBAŃSKI, KATARZYNA RZEP CZAK, KATARZYNA KOZIEL Stopnie szkolne podnoszące uczniowski dobrostan	388
MAGDALENA POKROPEK Pomiar myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów	400
SEKCJA D	
Nauczyciel jako sędzia i adwokat	
DR HAB. ROMAN DOLATA, PROF. UW, DR ALEKSANDRA JASIŃSKA-MACIĄŻEK, DR SŁAWOMIR RĘBISZ, DR HAB. PAWEŁ GRYGIEL, PROF. UJ Nasilenie i uwarunkowana cyberprzemocy wśród nastolatków	403
JOANNA BIEL-KIEPURA Indywidualna ocena ucznia w trakcie pracy zespołowej a nabywanie kompetencji miękkich	405
DR INŻ. KAROLINA MROCZYŃSKA Funkcje oceniania szkolnego w edukacji matematycznej z perspektywy studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela	419
MARIA FORYŚ Kreatywność i innowacje – ocena potencjału menedżerskiego w kształceniu akademickim	426
SZYMON GRABOWSKI, ŁUKASZ FALISZEK Kształcenie według wymagań a rozumienie podstawy programowej	427
Warsztaty, panel dyskusyjny, wystawa	
LESZEK LEWOC, MAREK LEGUTKO ChatGPT w portfolio narzędzi nauczyciela	447
IZABELA SUCKIEL Ramy prawne oceniania szkolnego. Szanse i ograniczenia	448
FUNDACJA EMPIRIA I WIEDZA Kampania społeczno-informacyjna MAKi	449
JADWIGA KOP, DR MARIA KUCHARSKA Wystawa szkolnych podręczników geografii wydanych w latach 1922–2022	451

PRZEDMOWA

Humanistyka jest rozważaniem wartości, a nauki społeczne wyjaśniają zjawiska zachodzące w grupach ludzi. Orężem *humanistyki* jest język malujący sugestywne obrazy wywiedzione z osobistych doświadczeń nadawców i odbiorców informacji, *nauki społeczne* natomiast przekonują nas obiektywizmem, ujednoliceniem sytuacji i zdarzeń umożliwiającym posługiwanie się liczbami. Humanistyka i nauki społeczne spotykają się i walczą o lepsze w wielu dziedzinach, w tym w ocenianiu szkolnym.

Analizy ilościowe przeważały w większości krajowych konferencji Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, co przyczyniło się do rozwoju systemu egzaminów zewnętrznych w naszym kraju. Teraz nadszedł czas na głębsze zainteresowanie ocenianiem wewnątrzszkolnym i wewnątrzuczelnianym. Politechnika Łódzka umożliwiła nam obrady w swoim gmachu, więc XXIX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej (XXIX KDE) odbędzie się w tym mieście, nawiązując do dwu wcześniejszych łódzkich konferencji (2003 i 2017).

XXIII KDE w Łodzi (2017) była poświęcona umiejętnościom praktycznym, a zdominowały ją zagadnienia oceniania sumującego. *Efekt egzaminatora* był wtedy traktowany jako składnik błędu pomiaru, nie jako wyraz podmiotowości nauczyciela w ocenianiu wewnątrzszkolnym. Wspólne dla tamtej i obecnej konferencji jest silne zainteresowanie uczniem, jego osobowością i rozwojem.

Zredagowaliśmy kolejny tom materiałów konferencyjnych, który ma spełniać trzy funkcje:

1. ułatwiać uczestnikom przygotowanie do obrad i wybór spośród sesji równoległych,
2. wspomagać śledzenie referatów, w tym tabel i wykresów,
3. wzbogacać sprawozdania z przebiegu konferencji w macierzystych instytucjach uczestników.

Układ tekstów odpowiada planowi konferencji, ale obejmie ona także wystąpienia oparte na materiałach niepublikowanych lub opublikowanych w innych wydawnictwach.

SESJE PLENARNE

I. Podmiotowość oceniania wewnątrzszkolnego

Podmiotowość (ang. *subjectivity*) osób lub instytucji jest określona obszarem samodzielnych decyzji. W ocenianiu edukacyjnym decyzje o treści i formie oceniania przebiegu i wyników uczenia się były dotychczas niesprawiedliwie dzielone między władzami oświatowymi, nauczycielami i uczniami. Tradycyjna szkoła jest mocno autorytarna, nie nadąża za postępami nauk społecznych i rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej.

W inauguracyjnym wykładzie *Uczenie się oceniania* prof. **Bolesław Niemierko** przedstawia (1) tarapaty, w jakie wpada współczesny teoretyk oceniania szkolnego, (2) awans badań społecznych nad podmiotowością ucznia i (3) potrzebę zapewnienia nauczycielom i uczniom pola do twórczości edukacyjnej. Proponuje koncepcję *dwupodmiotowości oceniania* (ang. *bisubjective assessment*), w której wpływ tych osób na sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych byłby odpowiednio zrównoważony.

Dr **Grażyna Szyling** dokonuje porównania koncepcji dwupodmiotowości z teorią *oceniania jako uczenia się* (ang. *assessment as learning*). Referat *Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym* obfituje w semantyczne dywagacje oraz trafne spostrzeżenia o ryzyku szermowania ogólnikami. Uczenie się oceniania może bowiem zachwiać prestiż egzaminów zewnętrznych, a ocenianie jako uczenie się może nadmiernie obciążyć szkoły.

Autorka monografii *Ocenianie kształtujące w praktyce*, **Danuta Sterna** odpowiada w załączonym abstrakcie na pytanie *Skąd nauczyciel ma wiedzieć, że uczeń się uczy i skąd uczeń ma wiedzieć, że się uczy?* W tym fundamentalnym dla oceniania szkolnego pytaniu można odwrócić kolejność dwu części i podmiotowość ucznia wysunąć na czoło, a tym samym uczynić jego samoregulację składnikiem indywidualizacji kształcenia i osłabić tendencję do prostego sumowania osiągnięć poznawczych.

Przeciw biurokratyczno-arytmetycznym tendencjom w ocenianiu edukacyjnym występuje dr **Małgorzata Jagodzińska** w bardzo solidnym studium *Wewnątrzszkolne systemy oceniania – założenia i rzeczywistość szkolna*. Na wstępie analizuje obowiązujące przepisy, precyzujące zadania systemów szkolnych (WSO) i nauczycielskich (NSO). Odnotowuje ich pedagogicznie trafne zasady, ale nierealistyczne oczekiwania co do ilości gromadzonych informacji o każdym uczniu. Argumentem za wyzwoleniem nauczycieli z jarzma dokumentowania szczegółów są opinie uczestników *szkolenia* zorganizowanego przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Płocku. Systemy są czasochłonne, a komunikowanie wyników uczniom i ich rodzicom jest trudne, bo jedni i drudzy przywykli do skali stopni szkolnych.

W referacie *Dwupodmiotowość oceniania* prof. **Teresa Wejner-Jaworska** przypomina stanowiska dydaktyków poprzedniego pokolenia, ale także nawiązuje do obecnych działań Centrum Edukacji Obywatelskiej. Podkreśla rolę dialogu

w edukacji, a szerzej – „zharmonizowania dorosłych z dziećmi”. Jej zdaniem, w ocenianiu kształtującym praca nauczyciela nie polega na zliczaniu uczniowskich błędów, jak to zdarza się w ocenianiu sumującym, lecz na uformowaniu uczenia się podopiecznych zgodnie z ich predyspozycjami. Z tego względu podmiotowość nauczyciela nie może być administracyjnie krępowana.

II. Krajowy system egzaminacyjny

Egzaminy zewnętrzne wyrosły z psychometrii i stosują jej modele według potrzeb. Mają zawsze charakter sumujący (ang. *summative assessment*), gdyż rejestrują końcowy wynik pewnego okresu kształcenia. Jednakowe traktowanie wszystkich egzaminowanych umożliwia zadowalająco trafne i rzetelne porównania ich osiągnięć poznawczych. Pedagodzy rozbudowali jakościowe normy osiągnięć uczniów, tworząc pomiar sprawdzający (ang. *criterion-referenced*), ściśle oparty na przedmiotowej treści podstaw programowych. Emocjonalno-motywacyjny aspekt uczenia się ujawnia się w egzaminach pośrednio.

Egzaminy zewnętrzne w tym m.in. pierwsza odsłona wyników maturalnych 2023 to tytuł referatu dr **Marcina Smolika**. Tegoroczna matura była niezwykle przedsięwzięciem ze względu na komplikacje spowodowane reformą szkolnictwa oraz nowym trybem egzaminu. To wszakże daje nam jednak okazję do sprawdzenia wielu prawidłowości i nakreślenia perspektyw doskonalenia tego egzaminu.

Pełny przegląd osiągnięć Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej utrwalony tekstami opublikowanymi w kolejnych tomach materiałów konferencyjnych jest dziełem dr **Marii Krystyny Szmigel** i dr **Henryka Szaleńca**. Tytuł *Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce* wskazuje na autorską tezę, iż zbudowanie systemu egzaminów zewnętrznych stanowiło przełom w diagnostyce edukacyjnej w naszym kraju. Ten niewątpliwie trafny wniosek z przejrzystości skatalogowanych tematów wystąpień nakazuje nam troskę o to, by obiektywizm i kontrola społeczna oceniania osiągnięć uczniów nie ucierpiały z powodu uznania oceniania wewnątrzszkolnego za równoprawne z zewnętrznym systemem ewaluacji.

W monograficznym studium *Efekt czy proces? Ocenianie wypracowania jako wyzwanie szkolne i egzaminacyjne* prof. **Beata Udzik** podejmuje kluczową dla polonistów problematykę i stan prawny kształtowania i oceniania wypowiedzi pisemnej uczniów. Akcentowanie umiejętności stosowania kodu rozwiniętego w dobie ograniczeń i zniekształceń towarzyszących rewolucji cyfrowej poskutkowało nadmierną złożonością schematów punktowania w egzaminach zewnętrznych i *uczeniem się pod egzamin*, a nie poprawną werbalizacją osobistych doświadczeń. Autorka studium zaleca, by *wspierać uczenie się, a nie uczenie się podporządkowywać ocenianiu*. Zaleca ostrożność w korzystaniu ze sztucznej inteligencji (*Chat GPT*) i popiera dążenia, by argumentowanie wypowiedzi czynić podstawą jej oceniania.

W odprężająco swobodnym tonie jest utrzymany referat dr **Moniki Jakubowskiej-Mirek** i dr **Ewy Stożek** *Zrozumieć zadanie, czyli opowieść o tym jak próbowano zmierzyć niewiedzę ucznia*. Zawiera sugestię wprowadzenia do pilotażu narzędzi emotikonów określających stopień pewności wyboru odpowiedzi na zadanie

wyboru wielokrotnego, a może także i zainteresowanie treścią zadania. Dzięki takiemu wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej będziemy mogli rejestrować emocjonalne aspekty poszczególnych zadań i testów.

III. Ewolucja pomiarowa diagnostyki edukacyjnej

Ocenianie wewnątrzszkolne jest oparte na obserwacji, a egzaminy zewnętrzne wciąż doskonałą pomiar. Ośrodki egzaminacyjne coraz częściej sięgają po matematyczną teorię wyniku zadania (ang. *item response theory, IRT*), co jednak niespecjalistom utrudnia interpretację osiągnięć uczniów. Wciąż trwają poszukiwania procedur, które nadawałyby się do powszechnego użycia w skomplikowanych warunkach indywidualnego uczenia się. Diagnostyka edukacyjna jest ciągle otwarta na nowości pomiarowe.

W abstrakcie *Kierowanie przemianami – adaptacja międzynarodowych badań osiągnięć uczniów do zmieniającego się świata* prof. **Francesca Borgonovi** zapowiada objaśnienie innowacji wprowadzanych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Osiągnięć Edukacyjnych (*IEA*), w których Polska od lat bierze udział. Podmiotowość uczniów i nauczycieli ma w nich rosnące znaczenie.

Dr **Lale Khorramdel** zapowiada w swym abstrakcie temat *Technologia cyfrowa w szerokich badaniach edukacyjnych*, uogólniając doświadczenia *IEA*. Te doświadczenia z pewnością przenikną do Polski, a ich popularyzacja powinna wzmocnić nasz krajowy system egzaminacyjny, a nie być tylko rodzajem prasowego mema.

Trzy prawne filary szkolnego oceniania – punkt widzenia dyrektora i nauczyciela to tytuł analizy dokonanej przez dr **Gabriłę Olszowską**. Przegląd ustaw obowiązujących w Polsce przekonuje, że ich autorzy starali się nadać za postępem psychologicznym w określanym jako *konstruktywizm*, ale jednak górę brało uznawanie podstawy programowej za jedyne i zawsze identycznie rozumiane kryterium oceniania osiągnięć uczniów.

Prof. **Sławomir Pasikowski**, metodolog badań pedagogicznych, przygotował rozprawę zatytułowaną *Pomiar lingwistyczny i jego zastosowanie w sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów*. Podstawą pomiaru lingwistycznego jest *teoria rozmytego porządku*, pozwalająca na operowanie nieściśłymi danymi i na wykorzystanie właściwości języka naturalnego. Nauki społeczne stosują taki pomiar we wszelkich typologiach, gdzie obiekty mogą wykazywać cechy kilku równoległych kategorii.

Wytrawny działacz Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, prof. **Artur Pokropek**, przedstawia abstrakt *Odkrywanie potencjału danych procesowych: rewolucja w pomiarze? Kieruje naszą uwagę na szczegółowe informacje o interakcjach osób badanych z zadaniem lub kwestionariuszem*. To podejście wybiegające poza standaryzację pomiaru wyników uczenia się budzi nadzieję na zwiększenie elastyczności egzaminów.

Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych – pierwsza próba i pierwsze wnioski prof. **Radosława Kucharczyka** wydaje się zapowiadać zwiększenie podmiotowości ucznia na egzaminach zewnętrznych.

Byłoby pożyteczne znaleźć analogie zadań mediacyjnych w innych przedmiotach szkolnych niż języki obce, a także poddać ich wyniki solidnej analizie psychometrycznej. Łatwo nie będzie, ale zdecydowanie warto.

Tylko abstrakt wystąpienia na temat *Refleksyjność jako kategoria diagnozująca rozwój studentów biorących udział w tutoringach akademickim* otrzymaliśmy od prof. **Anny Perkowskiej-Klejman**. Zastosowała ona *Kwestionariusz refleksyjnego myślenia* dwukrotnie – na początku swoich badań i po trzech latach – w dwu grupach studentów: objętych i nieobjętych tutoringiem.

30 lat od raportu Judith Marquand. Impuls do reformy systemu oceniania i nadal otwarte pytania to tytuł referatu **Wojciecha Małeckiego**. Jego autor przypomina prace nad programem Nowa Matura, inspirowane przez zachodnioeuropejskich ekspertów i rozbudzone nadzieje na gruntowną przebudowę postsocjalistycznego systemu kształcenia i oceniania. Dowodzi, że tamta *nowa matura nie spadła nam z nieba*, lecz była poprzedzona dziesięcioletnimi przygotowaniem. Wskazuje na osiągnięcia zespołu, którym osobiście kierował, i formułuje cele dalszych reform programowych i metodycznych. Jaka szkoda, że tego referatu nie czytali decydenci o nagłej reformie szkolnictwa w 2018 roku!

Dr **Franciszek Wyrwa** i dr **Michał Wyrwa** przedstawiają znakomite literaturowo i niezwykle dojrzałe pedagogiczne studium *Etyka Graalem sztucznej inteligencji*. W XXI wieku *technologia generatywna* oparta na *sztucznej inteligencji* (ang. *artificial intelligence, AI*), uczących się programach cyfrowych, wykazuje niebывалą ekspansję. Wytwarza już tak zaawansowane produkty przemysłowe i społeczne, że *przekształca codzienność* w Stanach Zjednoczonych, Chinach i Unii Europejskiej, pogłębiając niestety nierówności społeczne, w tym edukacyjne, i dając okazję do nieznanym przedtem nadużyć. *Ryzyko etyczne związane ze sztuczną inteligencją jest ogromne* – stwierdzają autorzy studium.

Artykułem *Jak AI może wesprzeć szkolną lub akademicką praktykę oceniania* **Leszek Lewoc** i **Marek Legutko** przekonują nas do zainteresowania się programem ChatGPT. Ich zdaniem, oszczędza on czas nauczyciela! Może pomóc w przygotowaniu sprawdzianów i egzaminów, prowadzeniu zajęć i – nade wszystko – analizie wyników. To bogactwo funkcji nie powinno jednak osłabić czujności pedagoga, gdyż w jego rękach pozostaje kontrola narzędzia i eliminacja błędów w jego działaniu.

Szeroką perspektywę systemowego wzmacniania edukacji rysuje prof. **Anna Odrowąż-Coates** w abstrakcie *Jak mierzyć i oceniać zrównoważony rozwój i społeczną odpowiedzialność w uczelni? Perspektywa uczelni pedagogicznej*. Autorka wyraża nadzieję, że uczelnie pedagogiczne będą starały się dotrzymać kroku instytucjom biznesowym i technologicznym w dążeniu do podniesienia standardów ekologicznych, społecznych i sprawnościowych swojego funkcjonowania.

Abstrakt referatu **Lilii Hrynevych** i **Tetiany Vakulenko** *Ocenianie edukacyjne na Ukrainie: Projektowanie, rozwój, stawianie czoła wyzwaniom wojennym* przenosi nas do naszego wschodniego sąsiada. Od 2004 roku trwają tam prace nad systemem egzaminów zewnętrznych dla kandydatów na wyższe uczelnie.

Mimo wojennej zawieruchy udaje się je zdalnie kontynuować w wielu częściach Ukrainy oraz w 32 krajach przyjmujących ukraińskich emigrantów. Jesteśmy w Polsce mocno zainteresowani postępem tych prac!

W referacie *Prezentacja serwisu przedstawiającego uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe* **Grzegorz Humenny** zawarł informacje o działaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w zakresie branżowym. Mimo iż *ponad połowa młodzieży w Polsce kształci się zawodowo na poziomie średnim*, opinia publiczna kojarzy nasz system egzaminacyjny tylko z kształceniem ogólnym. Tymczasem egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe mają wiele cech wzorowych: niefasadowe normy ilościowe (50% w części pisemnej i 75% w część praktycznej), dostępność w trybie eksternistycznym, panorama specjalizacji. Autor referatu zestawia liczby obrazujące rozmach tej doniosłej gospodarczo działalności diagnostycznej.

Zaawansowane metodologicznie poszukiwania trafnych wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla zreformowanego systemu szkolnictwa przedstawia dr **Tomasz Żółtak**. Jego raport z prac Wydziału Analiz Wyników Egzaminacyjnych CKE, zatytułowany *Nowe kierunki rozwoju polskich wskaźników EWD* pokazuje, że różne modele skalowania średnich wyników szkół za pomocą tych wskaźników przynoszą umiarkowane korelacje z osiągnięciami „na wyjściu”. Znacznie trudniej będzie zbadać korelacje z osiągnięciami w studiach wyższych i w pracy zawodowej, ale to właśnie zdecyduje o wartości modeli EWD.

Referat **Aleksandra Ławińskiego** *Nauczyciel-doradca metodyczny geografii i sztuczna inteligencja (AI) w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o skuteczność w kształceniu umiejętności posługiwania się mapą* jest oparty na bogatym materiale empirycznym wskazującym na zaniedbania w opanowywaniu tytułowej umiejętności i potrzebę jej oceniania kształtującego w szkole podstawowej. Sztuczna inteligencja (program *Chat Open AI*) kataloguje braki i strategie ich usuwania, ale do nauczycieli należy pozbycie się złudzeń co własnej skuteczności w tym zakresie.

Utytułowana rodzina **Jasińskich**: dr **Elżbieta**, prof. **Michał**, dr **Marek** i dr **Laura** oraz **Jan Jasiński** i **Adam Jarząbek**, zapowiada dzieło na temat *Rola oceniania orientującego w efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formującego) w strategiach nauczycieli szkolnych i akademickich, w systemach edukacyjnych i poza nimi w innych koncepcjach*. Na razie poznajemy projekt oraz instrumentarium szerokich badań nad *ocenianiem orientującym*, będącym modelem pośrednim między sumowaniem i kształtowaniem osiągnięć uczniów. O sukcesie tych badań zdecyduje fakt, czy uda się zdobyć także inne dowody skuteczności eksperymentu, nie tylko opinie jego uczestników.

SEKCJE

A. Ocenianie kształtujące

Ocenianie kształtujące, dostarczające danych do zindywidualizowanego uczenia się i kształcenia, jest przebojem dydaktycznym ostatniego ćwierćwiecza. Próby uprawiania go w warunkach przeładowanych podstaw programowych i przeludnionych oddziałów szkolnych przyniosły sporo rozczarowań zaciemniających jego blaski. Bilans doświadczeń jest jednak ogólnie pomyślny, a postępy psychologii rozwojowej umacniają takie ocenianie.

Tę sekcję zgrabnie otwiera referat **Małgorzaty Ostrowskiej** zatytułowany *Skąd wiem, że umiem? – ocenianie kształtujące od diagnozy do sukcesu edukacyjnego*. Zaleca strategie edukacyjne przyjazne uczniom: nie *właczanie*, a *wydobywanie wiedzy*, a przy tym nieprzecenianie roli egzaminów. Powołuje się na dwudziestoletnie doświadczenie Centrum Edukacji Obywatelskiej w projekcie *Szkoła ucząca się*, w którym inicjatywy programowo-metodyczne uczniów i nauczycieli stały się podstawą kształcenia.

W miarę wzrostu samoregulacji młodzież zyskuje kompetencje do oceny przedmiotowych osiągnięć własnych i koleżeńskich. Wartość oceny rówieśniczej podkreśla prof. **Robert Zakrzewski** w świetnie uzasadnionym literaturą anglojęzyczną studium *Zastosowanie modułu „Warsztat” platformy Moodle w ocenianiu akademickim*. Pandemia zaktywizowała działania we wdrażaniu *e-oceniania*, obfitującego w zespołowe interakcje, a zadania warsztatowe przynoszą uczniom wielorakie korzyści rozwojowe. Potwierdziły to badania autora przeprowadzone w ramach uniwersyteckiej dydaktyki chemii.

Ewa Borgosz w referacie nowatorsko zatytułowanym jako *Ocenianie progresywne stara się pogodzić podążanie za dzieckiem z pełną realizacją podstawy programowej*. Proponuje regułę „*Popatrz [na czynności ucznia] – porozmawiaj [z nim] – pokaż [mu perspektywę rozwoju]*”, co stanowi autorską wersję oceniania kształtującego. Te działania połączone ze szczegółowym notowaniem ich przebiegu mogą jednak nie zmieścić się czasie pracy nauczyciela.

Oryginalny przyczynek do oceniania kształtującego wnoszą dr **Aleksandra Jasińska-Maciążek** i **Joanna Stelmach** w abstrakcie *Jakie prace domowe wspierają szkolne uczenie się?* Ich badania pokazują, że prac domowych jest w naszych szkołach za dużo i są za trudne, bo zwykle wymagają stosowania wiadomości w nowych sytuacjach. „*Odwrócone klasy*” (ang. *flipped classrooms*), w których uczniowie w domu poszukują informacji, a w toku lekcji ją stosują i otrzymują od nauczycieli *informację zwrotną*, mogą przynieść bardzo dobre wyniki.

Obszerne studium dr **Anny Abramczyk** pod dramatycznym tytułem *Przekonania, opór, detoks... – identyfikacja czynników utrudniających wprowadzenie zmiany oceniania wewnątrzszkolnego na przykładzie wdrażania innowacji z oceniania „Jeszcze się uczyć”* jest przepełnione troską o naprawę zaniedbań w dziedzinie oceniania szkolnego. Młodzi nauczyciele *szybko orientują się, że nie są w tej kwestii kompetentni, nikt ich nie uczył ani diagnozowania ani oceniania*. Mają prawo oświadczyć „*Jeszcze się uczyć*”, przyznawane innowacyjnie uczniom na sprawdzianach w toku lekcji. Taki właśnie stopień swobody jest podstawą oceniania kształtującego.

Śmiałe wdrożenie zasad oceniania kształtującego przedstawiają **Joanna Stelmach** i **Mirosława Puczko-Szymańska** w referacie *Tabele umiejętności jako przykład informacji zwrotnej na lekcjach matematyki w liceum ogólnokształcącym*. Te tabele są oparte na podstawie programowej potraktowanej jako *standard*, co w matematyce nieźle służy uczniom i nauczycielom, ale może ograniczać twórczość jednych i drugich w pozostałych przedmiotach szkolnych.

B. Uwarunkowania sukcesu egzaminacyjnego

Interakcje uczniów i studentów z zadaniami egzaminacyjnymi mają liczne uwarunkowania, które są przedmiotem systematycznych analiz psychometrycznych. Możliwość wglądu do punktacji maturalnych arkuszy odpowiedzi stworzyła pole interpretacji tych procesów, na które diagnostyka edukacyjna coraz śmielej wkracza.

Dr **Krzysztof Jurek**, dr **Jacek Kozieł** i **Marzena Makiewicz-Stańdo** przedstawiają interesujące „studium pewnego przypadku” pod tytułem *Cudzoziemcy na egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego*. W szkole, w której 40% zdających stanowili cudzoziemcy, istotnym korelatem z wynikiem egzaminu była frekwencja na lekcjach, a dłuższy pobyt w Polsce nie miał istotnego znaczenia.

Joanna Peter i **Anna Rappe** zestawiły dane porównawcze na temat *Wybór dodatkowych przedmiotów maturalnych przez małopolskich abiturientów* w ostatnich trzech latach. Wykazały popularność przedmiotów zdawanych na poziomie rozszerzonym w kontekście wymaganych przez uczelnie dla poszczególnych kierunków studiów. Zbadanie motywacji uczniów do wyboru tych przedmiotów czeka na kolejnych diagnostów.

W raporcie *Genetyka klasyczna na egzaminie maturalnym z biologii* dr **Inga Bator** przedstawia treść zadań z tej dziedziny i ich wskaźniki łatwości w ostatnich pięciu latach. Formułuje przekonujące wnioski: (1) zmiany w podstawie programowej i starzenie się zadań powodują zmiany treści egzaminu, a więc przygotowania uczniów do niego powinny być regulowane przez tę podstawę i (2) sięganie do dawniejszych zadań może tylko oswajać uczniów z ich formą, co ma jednak duże znaczenie praktyczne i motywacyjne.

Dr **Beata Prościak**, **Dorota Kostek**, **Wojciech Kostek** i **Marcin Prościak** składają solidny raport z badań zatytułowany *Deficyt uwagi uczniów problemem współczesnego pokolenia cyfrowego w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych i potrzeby redefiniowania zadań szkoły XXI wieku*. Deficyt uwagi spowodowany rewolucją technologiczno-informacyjną uznają za nagminne zjawisko pokoleniowe zniekształcające procesy poznawcze i skutkujące dysgrafią, dysleksją, ADHD i zespołem Aspergera – głębokimi zakłóceniami rozwojowymi uczniów.

Rozumieć język. Kompetencje leksykalne uczniów to tytuł referatu **Marii Michłowicz** i **Anny Gruntkowskiej** wiążącego współczesne trendy psychologiczne z warsztatem egzaminacyjnym polonisty. Autorki zakładają, że literatura ma *pomagać uczniowi zbudować własny świat, a nie „przekazywać” mu świata gotowego*, w którym zapewne nie poczuję się swojsko. Kluczem do postępu jest rozumienie języka, w tym pojęć i metafor. Koronnym przykładem tego w referacie jest zapytanie uczniów o stosunek do „życia jako heroicznej przygody” pozwalające piętnastolatkom na snucie osobistych refleksji. Ich wypowiedzi potwierdzają – lub nie potwierdzają – znajomość pojęcia i potrzebę heroizmu we własnej samoregulacji.

Krótki artykuł dr **Henryka Palkija** *Wiedza i umiejętności historyczne uczniów z perspektywy zmian egzaminu maturalnego z historii* charakteryzuje innowację, jakie wprowadzono do przedmiotu humanistycznego na maturze. Ich intencją było sprawdzenie, jak uczniowie posługują się wiedzą w osobistej argumentacji, a nie tylko jak pracują z danymi historycznymi. Kosztem tego postępu jest trudność oceniania wyników takich zadań, a więc zagrożenie obiektywizmu ich punktowania.

Teresa Bulska-Leśniak i **Maria Szymkowska** są autorkami przejmującej opowieści zatytułowanej „*Realistyczne przedstawienie realiów*”, czyli o błędach językowych w wypracowaniach maturzystów na poziomie rozszerzonym. Liczenie błędów prowadzi do tego, że uczniowie najczęściej otrzymują tylko 0 punktów za poprawność językową, co jednak nie przesądza o wyniku matury, bo inne skale jakości wypracowania mają przewagę punktową. Opowieść zawiera szczegółowe dane statystyczne i bardzo liczne przykłady typu „humor zeszytów szkolnych”, pokazujące zmagania maturzystów z nową dla nich frazeologią. *Trudne wnioski* auterek to potrzeba obrony polszczyzny przed zwyrodnieniem niesionym przez kulturę masową, a z drugiej strony – świadomość praw ucznia, który aspiruje do językowej kultury wysokiej. Metodocy polonistyki są w opałach!

C. Informacja zwrotna i samoregulacja uczenia się

Informacja zwrotna (ang. *feedback*) ze strony nauczyciela, czyli ocena wykonanej czynności wraz z instrukcją o jej ulepszeniu, jest wsparciem dla ucznia i studenta, a ich udział w procesie oceniania jest aktem samoregulacji. Samoregulacja uczenia się (ang. *learning self-regulation*) to podejmowanie samodzielnych działań w zakresie planowania, wykonywania i oceny własnego uczenia się. Ta właściwość uczniów budzi rosnące zainteresowanie psychologów, którzy dostrzegają jej nieodzowność w coraz bardziej rozwiniętej cywilizacji.

Informacja zwrotna w edukacji akademickiej jest tematem znakomicie obudowanego literaturą anglojęzyczną referatu prof. **Doroty Pauluk**. Samoregulacja studenta, jako jego ukierunkowanie na przyszłość, stanowi dla niej „*serce współczesnej edukacji*”. Autorka podnosi wartość komentarzy rówieśników, które są motorem postępu indywidualnego i zbiorowego. Wzoru takiego komentarza dostarcza nauczyciel swoją reakcją na obserwowane czynności podopiecznych.

Dojrzałość społeczna nauczyciela akademickiego jest postulatem edukacyjnym prof. **Danuty Piróg** zgłoszonym w abstrakcie *Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego a ocenianie efektów kształcenia u studentów*. Ta dojrzałość pozwala mu na objęcie ocenianiem nie tylko wiadomości i umiejętności studentów, lecz także ich kompetencji społecznych, które będą ożywiały kapitał ludzki absolwentów. Autorka abstraktu obiecuje przedstawić nam swój *holistyczny model oceniania*.

Aspekty oceniania związane z nauczaniem problemowym przedstawiają **Małgorzata Iwanowska** i **Beata Wąsowska-Narojczyk**. W ich badaniach oceniane było nie tylko rozwiązywanie matematycznych zadań problemowych, lecz także tworzenie takich zadań. To wiąże je z ideą oceniania kształtującego i zapowiada postępy tej metody.

Dr **Anna Kreft** i **Jerzy Paczkowski** w referacie *Ocenianie wspierające rozwój ucznia – na przykładzie Pomorskiej Ligi Zadaniowej „Zdolni z Pomorza”* prezentują regionalne konkursy przedmiotowe mające wesprzeć ambicje uczniów i nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Wyniki kolejnych etapów konkursu są na ogół nisko skorelowane, co może świadczyć o indywidualnych zainteresowaniach uczestników, a swoje doświadczenia konkursowe uczestnicy określają jako rozwojowo pomocne.

Klarowny w swej wymowie referat *Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach* napisała **Maja Gajda**. Po zdefiniowaniu samoregulacji jako skutecznej kontroli emocji, myśli i zachowań, autorka przedstawia wyniki badań dowodzące, że kształtuje się ona przede wszystkim w rodzinie, a szkoła ma na nią wpływ wtórny. Na samoocenę ucznia najsilniej wpływają jednak jego osiągnięcia poznawcze wspierane przez nauczycieli i rówieśników.

Stopnie szkolne podnoszące uczniowski dobrostan są przedmiotem zainteresowania dr. **Stanisława Plebańskiego**, **Katarzyny Rzepczak** i **Katarzyny Kozieł**. Referat jest oparty na dwujęzycznej literaturze z pogranicza pedagogiki, psychologii, neurobiologii oraz informatyki, a także na doświadczeniach III LO w Kaliszu. Kapitalna rozmowa głównego autora z wnuczką zabarwia w nim naukowy wywód na temat skutków inwazji sztucznej inteligencji (aplikacja ChatGPT) na metodykę rozwiązywania zadań. Autorzy odnotowują ogólnoswiatową inflację stopni szkolnych i względną obojętność uczniów wobec ich stosowania. *Porzuć tradycyjne ocenianie i zaangażuj ucznia w krytyczne myślenie* – oto rada, jakiej udzielają nauczycielom.

Sekcję zamyka abstrakt **Magdaleny Pokropek** *Pomiar myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów*. Żyjemy w czasach powodzi informacyjnej i niedostatku krytycznej selekcji nowości, także szkoły mają przeładowane programy. Autorka abstraktu obiecuje nam przedstawić projekt narzędzia pomiaru krytycznego myślenia uczniów.

D. Nauczyciel jako sędzia i adwokat

Rozróżnienie tych funkcji zaproponowane przez Susan Brookhart, najwybitniejszy współczesny autorytet w zakresie oceniania szkolnego (*Grading*, 2004), symbolizuje trudność i odpowiedzialność tych czynności. Te funkcje kształtują także badania naukowe, których obiektywizm polega na wyrzeczeniu się autorytarnych postaw wobec uczniów i studentów.

Autorzy wzorowych metodologicznie badań w ostrołęckiej społeczności lokalnej, prof. **Roman Dolata**, dr **Aleksandra Jasińska-Maciążek**, dr **Sławomir Rębisz** i dr **Paweł Grygiel** przedstawiają swe założenia w artykule *Nasilenie i uwarunkowana cyberprzemoc wśród nastolatków*. Media społecznościowe ułatwiają napastowanie (ang. *bullying*), gdyż ukrywają agresora. Doniosłą edukacyjnie prawidłowością jest gładka przemiana ofiar przemocy w jej sprawców w nowych okolicznościach, co tłumaczy dziedziczenie tej postawy w środowiskach rodzinnych. Racjonalizacja pozytywnych i negatywnych uczuć jest wciąż aktualnym zadaniem wychowawczym szkoły i powinnością nauczyciela!

Referat *Indywidualna ocena ucznia w trakcie pracy zespołowej a nabywanie kompetencji miękkich*, dostarczony przez **Joannę Biel-Kiepurę**, podejmuje zagadnienie o dużym znaczeniu metodycznym. *Kompetencje miękkie* (ang. *soft skills*), czyli dyspozycje społeczne, są ćwiczone w grach komputerowych i dyskusjach w heterogenicznych zespołach klas integracyjnych, a wyniki tej aktywności okazują się obiecujące. Referat zawiera szczegółowe sprawozdanie z badań i starannie dobraną literaturę anglojęzyczną i rodzimą.

Funkcje oceniania szkolnego w edukacji matematycznej z perspektywy studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela to tytuł referatu dr **Karoliny Mroczyńskiej**. Jej zdaniem, ocenianie motywuje lub – niestety – zniechęca do wysiłku. W badaniach ankietowych na temat roli oceniania kandydaci na nauczycieli wskazują raczej na rywalizację o stopnie szkolne niż na poznawanie własnych możliwości i mobilizację do pracy. Czynniki nauczyciele wyżej na ogół cenią ocenianie szkolne niż przygotowujący się do zawodu, więc jest wiele do naprawy w edukacji!

W abstrakcie *Kreatywność i innowacje – ocena potencjału menedżerskiego w kształceniu akademickim* **Maria Forys** zapowiada powiązanie tych dwu kompetencji menedżerskich z diagnozą uzdolnień i umiejętności studentów wyższych uczelni. Cenne będzie skierowanie uwagi na kształcenie nauczycieli nie tylko jako przyszłych kierowników placówek oświatowych, lecz także jako diagnostów zadatków swoich uczniów na skuteczne zarządzanie firmami.

O właściwą interpretację prawa oświatowego w zakresie oceniania szkolnego dopominają się **Szymon Grabowski** i **Łukasz Faliszek** w eseju *Kształcenie według wymagań a rozumienie podstawy programowej*. Podstawa programowa nie powinna być mieć charakteru obowiązku nauczyciela, a uczenie się nie powinno być identyfikowane z nauczaniem. *Skupmy się na uczniu!* – postulują autorzy opracowania.

Czynimy krok ku wartościom humanistycznym w edukacji. Odrębność doświadczeń jej przez każdego uczestnika nadaje sens interakcjom uczniów i nauczycieli. By wywierać trwały wpływ na innych, musimy ich rozumieć i zostawić im prawo do inicjatywy, nawet wtedy, gdy cele są jeszcze dalekie. Ocenianie angażujące obie strony w plany rozwojowe ma w edukacji wielką wartość!

Chcielibyśmy, by referaty i doniesienia badawcze w liczbie 51 przygotowane na XXIX Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej przez 76 autorów, reprezentujących 37 naukowych i oświatowych i samorządowych instytucji zostawiły ślad w świadomości członków PTDE i uczestników konferencji.

Wdrażanie idei dwupodmiotowości oceniania nie będzie jednak szybkie ani łatwe, przywykliśmy bowiem do dyktatów. W wielu krajach oświeceniowe idee powszechnego kształcenia zwalczyły analfabetyzm i pomnożyły kadry ludzi wykształconych, lecz dokonały tego przez systemy oświatowe typu nakazowego. Dziś partie polityczne chętnie sięgają po edukację, by scentralizować swoje wpływy na postawy obywateli. W roku wyborczym w Polsce te działania są wyraziste.

Nasze łódzkie spotkanie stało się możliwe dzięki współpracy Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej ze współorganizatorami konferencji: Wydziałem Elektrotechniki, Elektroniki, Informatyki i Automatyki Politechniki **Łódzkiej** i Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Łodzi. Kierownictwu obu tych instytucji oraz zaangażowanym w pomoc organizacyjną pracownikom serdecznie dziękujemy! Organizatorzy XXIX KDE dziękują Instytutowi Geografii Uniwersytetu Łódzkiego oraz Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego za zaprezentowanie podczas konferencji wystawy „Od zarysu geografii powszechnej (rozumowej) do e-podręcznika” a firmie TOMAMI za obsługę graficzną i wydawniczą materiałów konferencyjnych.

Szczególne słowa podziękowania w imieniu wszystkich uczestników konferencji pragniemy skierować do instytucji, które wsparły organizację konferencji rzeczowo lub finansowo, czyniąc ją dostępniejszą dla pracowników oświaty i nauki, a mianowicie *Fundacji Empiria i Wiedza, Moje Babino* oraz Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach projektu *Doskonała Nauka II* (Umowa Nr KONF/SN/0499/2023/01).

W imieniu komitetów Naukowego i Organizacyjnego, życzymy wszystkim studiującym te materiały **twórczej refleksji i pożytku praktycznego** poszerzającego stosowanie diagnostyki edukacyjnej. Oczekujemy od Was aktywnego udziału w XXIX KDE oraz w wielu następnych konferencjach!

Bolesław Niemierko
i Maria Krystyna Szmigel

SESJA PLENARNA I

Podmiotowość oceniania wewnątrzszkolnego



fot. H. Szaleniec

prof. dr hab. Bolesław Niemierko

WSPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Sopocie

Uczenie się oceniania

Abstrakt

Ocenianie osiągnięć uczniów i studentów jest od lat poddawane ostrej krytyce w wielu krajach, a postępy metodologiczne pomiaru edukacyjnego nie są w stanie usunąć jego wad. Na przeszkodzie stoją scentralizowane systemy oświatowe ograniczające indywidualizację wymagań dydaktycznych wynikającą z powszechnej dostępności informacji naukowej i postępów psychologii edukacji. Autor referatu proponuje uznanie *dwupodmiotowości oceniania w edukacji*, to jest praw ucznia i nauczyciela do własnych koncepcji rozwojowych, za fundament oceniania w edukacji.

O poszerzenie pojęć

Ocenianie to ustalanie wartości obiektu, którym może być **stan rzeczy** lub **proces**. Jest nieodłącznym składnikiem poznawania świata i ludzi, w tym siebie samych, więc na przykład w podróży oceniamy nie tylko krajobrazy, budowle i spotykane osoby, lecz także przebieg wycieczki i własne zachowania.

Takie rozumienie oceniania jest szersze od dominującego od lat w edukacji, w tym także w moich publikacjach. Dotychczas posługiwałem się określeniem, że „ocenianie osiągnięć uczniów jest ustalaniem i komunikowaniem oceny szkolnej, a ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem” (Niemierko, 2007, s. 269; 2021, s. 228). A oto dlaczego przestało mnie ono zadowalać:

1. **Osiągnięcia uczniów**, czyli wyniki uczenia się, są przez nich uzyskane osobistym wysiłkiem. Przydawka dopełniaczowa „uczniów” sugeruje, że ocenia je wyłącznie nauczyciel, nie zostawiając miejsca na samoocenę. W toku lekcji oraz w sprawdzianach i egzaminach uczniowie przedstawiają swoje wiadomości i umiejętności, ale ich opinia o uczeniu się przedmiotu nie ma bezpośredniego znaczenia.
2. **Informacja o wyniku kształcenia** jest zbiorem danych o skuteczności działania edukacyjnego rozumianego jako wywoływanie planowych zmian w uczniu (Niemierko, 2007, s. 21–22; 2021, s. 29–31), a te plany powstają odgórnie. W scentralizowanych systemach edukacyjnych zmiany mają doprowadzić do osiągnięć opisanych w podstawach programowych, tak obszernych i szczegółowych, że trudno o ich wzbogacanie. Uczniowie nie biorą więc udziału w planowaniu osiągnięć.
3. Nauczycielski **komentarz** do jego danych o wiadomościach i umiejętnościach ucznia może mieć pewien walor metodyczny, ale wyrażenie „komunikowanie oceny” wskazuje, że zdanie ucznia o własnym uczeniu się nie wchodzi w skład oceniania. Zdarza się wprawdzie dialog o pokonywaniu trudności, ale stan osiągnięć bierze w nim górę nad procesem uczenia się. Tradycyjna szkoła żyje twardymi wymaganiami, a nie osobistym rozwojem ucznia.

Bezowocne alarmy

Skostnienie szkoły jest w wielu krajach częstym tematem publicystycznych roztrząsań, a ocenianie osiągnięć uczniów bywa polem gwałtownych ataków. Już w epoce socjalizmu prof. Wincenty Okoń, naczelny polski dydaktyk tamtych czasów, napisał:

Nie ma chyba w pedagogice zagadnienia, z którym wiązałyby się tak różne i tak sprzeczne ze sobą poglądy, jak zagadnienie oceny szkolnej. Skala tych poglądów rozciąga się od całkowitej negacji aż do przesadnego uznawania jej wartości, a przy tym zarówno przeciwnicy, jak i umiarkowani czy zdeklarowani jej zwolennicy zajmują w obrębie swoich grup różne stanowiska i odrębne dla nich znajdują uzasadnienia (Altszuler, 1960, Przedmowa).

W tym samym dziesięcioleciu Robert Ebel, wybitny pedagog amerykański, tak się skarżył:

Problem oceniania osiągnięć uczniów jest natrętnie kłopotliwy na wszystkich poziomach kształcenia. Nie ma miesiąca, by nie pojawił się w popularnych magazynach lub czasopismach fachowych artykuł krytykujący obecne praktyki lub proponujących nowe podejście. Postępowa szkoła i uczenie stale eksperymentują nad nowymi systemami oceniania, a czasem – nieoceniania. A problem wciąż jest aktualny (Ebel, 1965, s. 396).

Pół wieku później Susan Brookhart, wielki autorytet w zakresie systemów oceniania szkolnego i akademickiego, zaczęła swoje główne dzieło od refleksji: „W doskonałym świecie nie byłoby ocen szkolnych – a przynajmniej takich, jakie obecnie znamy” (Brookhart, 2004, s. 2).

To założenie, zaskakujące dla czytelnika przywykłego do dumy teoretyków ze swoich dziedzin, można zinterpretować następująco:

1. Oceny są złem koniecznym, wynikają z ułomności natury uczniów i być może nauczycieli.
2. Należy dążyć do zmniejszenia ich roli w edukacji.
3. Nie wiemy, czym je zastąpić.

Dalej czytamy jednak, że oceny osiągnięć uczniów są niezbędne:

- uczniom i ich rodzicom, jako informacja zwrotna o skuteczności uczenia się oraz o szansach na wyższe osiągnięcia,
- nauczycielom, jako informacja o trafności programów i metod kształcenia uczniów w określonych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych,
- władzom szkolnym, jako informacja o trafności ich decyzji administracyjnych (tamże, s. 5, tab. 1 – 1).

Nim Susan Brookhart przejdzie do zagadnień pomiaru dydaktycznego, jego trafności i rzetelności, ostrzega nas przed ocenianiem skłonności [ang. *dispositions*]:

Skłonność do czytania dla przyjemności, na przykład, jest cennym wynikiem zajęć językowych. Na nic będzie nauka czytania, jeśli w toku ćwiczeń dzieci uczą się go nienawidzić i nie mają ochoty do otwarcia książki, gdy nie muszą. Jednak skupiamy się na wystawianiu stopni [ang. *grading*], a stopnie za skłonności nie są zalecane. Ocenianie [ang. *assessment*] skłonności jest przydatne, [bo] ważne jest by wiedzieć, co wasi uczniowie czują na temat swej szkolnej pracy. Ale wystawianie stopni za ich

skłonności nie jest użyteczne, a poza tym – jeśli spytasz uczniów o ich zainteresowania, a oni wiedzą, że odpowiedź pozytywna da im dobry stopień, z pewnością powiedzą ci to, co chcesz usłyszeć. Tak więc by wystawić stopień, pozostaniemy przy czterech rodzajach osiągnięć: znajomości faktów i pojęć, myśleniu i rozumowaniu, wykazywaniu umiejętności szkolnych i wytwarzaniu dzieł intelektualnych (tamże, s. 9).

Rozróżnienie między ocenianiem, obejmującym także emocjonalno-motywacyjne aspekty uczenia się, i stawianiem stopni, ograniczonym do aspektu poznawczego, nie tłumi niepokoju, jaki budzi ocenianie osiągnięć uczniów. Oto moja interpretacja cytowanego fragmentu rozważań:

1. Autorka rozróżnia „skłonność”, jako cenny wynik uczenia się, i cztery podstawowe kategorie wiadomości i umiejętności (ostatnie zdanie cytatu) odpowiadające – z grubsza biorąc – czterem poziomom celów kształcenia w taksonomii Beniamina Blooma (1956). Skłonność dotyczy **osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych**, stanowiących wewnętrzne wdrożenie do określonego rodzaju działania, a kategorie Blooma dotyczą **osiągnięć poznawczych**, stanowiących znajomość dziedzin i sposobów działania. Mamy więc dwa odrębne zbiory wyników uczenia się.
2. Obydwa zbiory osiągnięć są przedmiotem oceniania, ale stopnie szkolne mają dotyczyć tylko osiągnięć poznawczych. Przyczyną tego ograniczenia jest trudność uzyskania obiektywnej informacji o osiągnięciach emocjonalno-motywacyjnych uczniów, gdyż skale postaw są przez nich traktowane jako testy znajomości oczekiwań nauczycieli. Nie wiemy jednak, dlaczego nauczyciel nie mógłby wykorzystać obserwacji postaw uczniów w toku ćwiczeń szkolnych i wobec zadań domowych „dla chętnych”. Największą wartość rozwojową mają przecież działania podejmowane przez uczniów z własnej inicjatywy, a mieszczące się tematycznie w programie przedmiotu.
3. Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne są głębiej i trwalej związane z rozwojem ucznia niż osiągnięcia poznawcze poddawane egzaminom. Są podłożem jego **twórczości**, działania przynoszącego nowe, a zarazem użyteczne wytwory (Nęcka, 1994). Czy twórczości mamy nie oceniać? Zauważmy, że w zarysowanym przez Brookhart na wstępie jej rozważań „idealnym świecie” nie byłoby miejsca na żadną poprawę, żadną zmianę na lepsze ani na zewnątrz, ani wewnątrz ucznia...

Obok rozpraw owianych duchem bezradności wobec niepewności pomiarowej uczuć, dydaktycy mają w dorobku liczne próby przebudowy systemu oceniania osiągnięć. Przypomnę je tutaj w zarysie.

Wspieranie uczniów

Nauczyciele zawsze obserwowali pracę uczniów i oceniali jej wartość. *Nie mogłabym źle ocenić ucznia, który się stara, ponieważ uczeń, który pilnie pracuje, nie zasługuje na złą ocenę* – twierdzą nauczycielki badane przez Susan Brookhart (1993). Reagowanie stopniem szkolnym na emocje, wkład pracy i warunki domowe ucznia nazywamy **ocenianiem społeczno-wychowawczym**, w którym spełnienie wymagań programowych przestaje być jedynym kryterium, jak to jest w ocenianiu **wąskodydaktycznym**, ściśle opartym na sprawdzaniu jego osiągnięć poznawczych.

Główne cechy praktycznych zastosowań oceniania społeczno-wychowawczego są następujące (Niemierko, 2007, s. 302–308):

1. Sprawdzenie osiągnięć poznawczych ucznia odgrywa w nim nadal podstawową rolę.
2. Nauczyciele mają tendencję do różnicowania, porównywania osiągnięć między uczniami, łatwiejszego od sprawdzania, jak odpowiadają programowi.
3. Umiejętności uczniów na ogół rosną w kolejnych klasach, ale stopnie często maleją.
4. Dodatkowe kryteria bardziej liczą się przy niższych osiągnięciach poznawczych, usprawiedliwiają je wewnętrznymi i zewnętrznymi warunkami uczenia się.
5. Dodatkowe kryteria podnoszą zwykle stopnie szkolne, ale bywa, że nauczyciele obniżają je w intencjach wychowawczych.
6. Uczniowie uważają ocenianie społeczno-wychowawcze za niesprawiedliwe, dopatrując się w nim stronniczości nauczycieli.

Zarzut **stronniczości**, czyli faworyzowania ulubieńców, bywa oparty na zmiennych kulturowych, płci obu stron (Noizet i Caverni, 1988), wspólnocie zainteresowań. Warto zauważyć, że stronnicze kulturowo ze względu na swą treść i formę bywają także standaryzowane testy psychologiczne (Hornowska, 1999). Ocenianie społeczno-wychowawcze ma jednak zindywidualizowaną procedurę i częściej przez to wpada w rozmaite pułapki: kulturowe, niedostatku informacji, kolejności wydarzeń i inne (Tyszka, 1999). To powoduje, że przez uczniów jest traktowane podejrzliwie.

Nadzieję na prawomocność aspektu emocjonalno-motywacyjnego w systemach oceniania szkolnego rozbudziła teoria **oceniania kształtującego**, określonego jako „wartościowanie procesu uczenia się, którą nauczyciele mogą wykorzystać do decyzji dydaktycznych, a uczniowie mogą wykorzystać do podniesienia osiągnięć, motywując uczniów” (Brookhart, 2009). Ta definicja zawiera kilka rewelacyjnych elementów:

1. Obiektem wartościowania jest proces uczenia się, ocenianie nie ogranicza się do osiągnięć wyznaczonych programem kształcenia. Akcentowany jest rozwój i to obu stron, nauczycieli i uczniów.
2. Informację o tym procesie uczniowie i nauczyciele *mogą wykorzystać* do zwiększenia skuteczności swoich działań. To sformułowanie nie ma postaci nakazu, prowadzi do dalszych poszukiwań.
3. Motorem zmian w uczniach ma być ich motywacja do uczenia się, jej zatem należy poświęcić szczególną uwagę w ocenianiu kształtującym.

Czy stopnie motywują uczniów? – zastanawiał się przed laty wybitny dydaktyk amerykański Anthony Nitko (1983, s. 333–335). Przytoczył za Robertem Ebelem (1974) opinię, że:

- stopnie są stosowane dowolnie i często nadużywane przez nauczycieli,
- nie ujmują tego, co jest dla ucznia najważniejsze i co prowadzi go do życiowych sukcesów,
- można obyć się bez stopni, gdy zapał uczniów do nauki jest wysoki,
- jako narzędzia presji i szantażu stopnie stają się szkodliwe.

Sławny psycholog Lee Cronbach (1977) sformułował warunki, jakie musi spełniać ocenianie szkolne, by motywowało uczniów do uczenia się:

- ocenianie musi obejmować cele, do których uczniowie chcą dążyć,
- uczniowie muszą być przekonani, że te cele nie są wygórowane i że potrafią je osiągnąć,
- muszą nauczyć się sami osądzać stan swych osiągnięć w kolejnych etapach uczenia się,
- osiągnięcie celów w szkole powinno prowadzić do sprawnego uczenia się poza nią.

Ocenianie kształtujące wywołało duże zainteresowanie wśród pedagogów na całym świecie, w tym także w Polsce (Stróżyński, 2011). Pojawiły się dwie metody operacjonalizujące jego założenia: ocenianie opisowe i teczki prac uczniów. Oto one:

1. **Ocena opisowa** jest nieformalną, pozbawioną skalowania informacją o wyniku uczenia się z rozbudowanym komentarzem pisemnym. Ocenianie opisowe jest wyłącznie jakościowe i posługuje się językiem potocznym ze względu na odbiorcę, często w postaci listu do uczennicy, ucznia lub rodziców (Niemierko, 1997, s. 212–213). Jest pracochłonne, trudne do stosowania przy niewielkiej liczbie zajęć w przeludnionych klasach. Mimo starań o objaśnienie sensu ujmowanych wydarzeń i znaczenia wprowadzanych określeń, odbiorcy oceny opisowej często woleliby dowiedzieć się tylko o stopniu szkolnym (Krope, 1994). Duże szkody przynoszą seryjnie stosowane schematy listów i innych form opinii, dostępne dla nauczycieli w internecie. Sprowadzają ocenianie do etykietowania, odmawiającego indywidualności uczniom i nauczycielom, a „ocena opisowa stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie” (Szyling, 2020, s. 141).
2. Teczka prac ucznia, określana zwykle anglicyzmem **portfolio**, jest zbiorem prac pisemnych i innych dowodów osiągnięć szkolnych. Szybko zyskała duże zainteresowanie pedagogów, ale nie brakło też wątpliwości związanych z selekcją materiałów i zasadami wglądu do ich kolekcji (Valencia, 1991). Dzięki przechowywaniu prac uczniowie mogą zyskać poczucie ich wartości i uczyć się, jak oceniać je samodzielnie, a przeglądanie teczek może motywować ich do rozwoju (Gołębniak, 2003, s. 233–236; Niemierko, 2007, s. 333–334). Systematyczne kształtowanie umiejętności analizy i oceny wytworów stanowi wartość metody, ale samo gromadzenie dokumentów, bez odpowiedniego wglądu, Brookhart (2003, s. 180) nazwała pobłaźliwie *aktywnością Myszki Miki*.

Osobną grupę prób przebudowy systemu oceniania stanowią rekonstrukcje skal pomiarowych osiągnięć szkolnych. Spośród nich najbliższa ocenianiu kształtującemu jest **edukacyjna wartość dodana**, w skrócie EWD, przedstawiająca przyrost osiągnięć w wybranym zakresie programowym w określonym czasie. Kryterium oceny uczenia się są tu wcześniejsze osiągnięcia danego ucznia, a nie wymagania programowe lub osiągnięcia innych uczniów. By zarejestrować przyrost, potrzebne są co najmniej dwa pomiary, na wejściu i na wyjściu okresu uczenia się, więc pomiar zmiany jest obciążony dwoma źródłami błędu losowego. Główny problem interpretacji wyników EWD wiąże się jednak z jego wątpliwą trafnością wewnętrzną, bo **wartość dodana**

bezwzględna wymaga dwukrotnego zastosowania równoległych wersji testów, co eliminuje oryginalną treść kształcenia danego okresu, kluczową dla oceniania kształtującego, natomiast **wartość dodana względna**, przy zastosowaniu odmiennych testów, pokazuje tylko pozycję danego ucznia w zbiorze osiągnięć w populacji (Niemierko, 2021, s. 258–262). To nastawia go na współzawodnicstwo, a nie na samodzielne opanowanie przedmiotu.

Eksperci **psychometrii**, metody badawczej psychologii różnic indywidualnych, nie cenią edukacyjnej wartości dodanej. Już prawie pół wieku temu Ronald Hambleton orzekł, że „historia mierzenia przyrostów osiągnięć jest długa i smutna” (1978, s. 284). Mimo tych przestróg próbne zastosowania EWD rozwinęły się w kilku krajach, w tym w Polsce pod kierunkiem prof. Romana Dolaty (2007). Międzyszkolne porównania wartości dodanej względnej niewiele wpłynęły na ocenianie osiągnięć wewnątrz szkół, ale ujawniły niekorzystne zjawisko szybkiego wzrostu różnic między szkołami w wynikach egzaminów zewnętrznych (Dolata, 2008). Uczniowie i ich rodzice mocno liczą na **efekt rówieśników**, wpływ zespołu klasowego na przebieg i wynik uczenia się, który w szkołach elitarnych jest wprawdzie korzystny, ale niezbyt wielki i ograniczony do uczniów przeciętnych (Pokropek, 2013). Silnie selekcyjne systemy istnieją w wielu krajach rozwiniętych (Potworowski, 2000), ale dojrzałe demokracje, w tym zwłaszcza kraje skandynawskie, zdążyły już wdrożyć dość skuteczne strategie zapobiegania zbyt wielkim nierównościom (Moghaddam, 2023).

Maria Groenwald postarała się dotrzeć do źródeł porażki społeczno-wychowawczych idei oceniania szkolnego i spytała o to nauczycieli. Stwierdziła, że w ich wypowiedziach „zwraca uwagę nadanie podstawie programowej dokumentu o doniosłym dla nauczania znaczeniu i traktowania go jako jedynie słusznej wykładni prawa oświatowego, niepodważalnej i bezdyskusyjnej” (2021, s. 70). Na podstawie programowej są oparte egzaminy zewnętrzne, mocno krępujące nauczycieli. Tak oto skarży się na to jedna z nauczycielek szkoły podstawowej: *Przede wszystkim problemem jest to, że te egzaminy są. Wszystko jest podpasowane pod jakieś tam testy, te normy itd. Nie ma czasu takiego na lekcjach i właśnie na to wychowanie nie ma czasu, bo my się musimy trzymać sztywnych reguł. Sztywne przygotowanie do egzaminu musi być* (tamże, s. 72).

Ta wypowiedź jest szczerą, z pewnością zbyt jednostronną, ale charakterystyczną dla przekonań tych nauczycieli, którzy czują niedosyt samoregulacji swej pracy. Już w edukacji wczesnoszkolnej, dość odległej od egzaminu ósmoklasisty, przewaga skodyfikowanych wymagań nad twórczością pedagogiczną nauczycieli jest w naszym kraju przytłaczająca, gdyż „społeczna ranga nadana przez system edukacji wynikom egzaminacyjnym znacznie bardziej absorbuje uwagę polityków oświatowych, naukowców i opinii publicznej niż na przykład ocenianie kształtujące, którego wyniki nie są obciążone tak powszechną presją” (Szyling, 2020, s. 138). To napisała dr Grażyna Szyling, autorka pogłębionych badań nad ocenianiem szkolnym wykonanych w pierwszej dekadzie obecnego wieku (Szyling, 2009). W następnej dekadzie poszerzyła ten pogląd na ogół procesów diagnostycznych i uznała, że „bieżące nauczycielskie diagnozowanie na etapie wczesnej edukacji znajduje się w stanie atrofii, a jedyną jego wyróżniającą własnością jest nastawienie na doraźne motywowanie zewnętrzne lub

dyscyplinowanie uczniów” (Szyling, 2019, s. 66). W tym ostatnim przypadku ocena szkolna staje się dla wielu uczniów dotkliwą karą. Również nauczyciele zgłaszają pretensje do tych dyrektorów szkół i przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, którzy zamieniają tę ideę w nakaz sprawdzania i dokumentowania szczegółowych osiągnięć uczniów w kolejnych etapach realizacji obszernych programów kształcenia.

Dwa systemy oceniania

Mimo wielu udanych wdrożeń oceniania kształtującego przez nauczycieli (Sterna, 2018), jego status naukowy jest nadal niepewny, co powstrzymuje ustawodawców od wprowadzenia go do prawa oświatowego. Niepowodzenia prób jego legitymizacji w tych krajach, gdzie królują metody psychometryczne, skłoniły teoretyków do analiz odrębności wewnątrzszkolnych i zewnętrznych procedur oceniania. **Ocenianie wewnątrzszkolne**, zwane też niekiedy „naturalnym”, jest ocenianiem **procesu** uczenia się. Jest dokonywane własnymi środkami nauczyciela i dotyczy przebiegu uczenia się osobiście znanych mu osób w określonej sytuacji domowej, środowiskowej i szkolnej. Zadaniem nauczyciela jest dostarczanie tym osobom informacji zwrotnej niezbędnej do samoregulacji uczenia się (Łukaszewski, 1972 i 2002). **Ocenianie zewnętrzne**, posługujące się pomiarem dydaktycznym, jest natomiast ocenianiem **wyniku** uczenia się. Jest dokonywane przez wyspecjalizowane instytucje według obowiązujących programów kształcenia. Ma charakter sumujący i silnie różnicuje populację pod względem stanu wiadomości i umiejętności. Ocenianie zewnętrzne jest dokonywane przez wyspecjalizowane instytucje, jak Educational Testing Service w USA lub CITO w Holandii. W Polsce należy do nich Centralna Komisja Egzaminacyjna, powołana w 1999 roku i systematycznie doskonaląca jakość swych procedur, narzędzi i publikacji.

Próby rozwinięcia „klasometrii” jako nauki integrującej pomiar z nauczaniem (Daszkiewicz, 2004) nie pogodziły oceniania wewnątrzszkolnego z zewnętrznym. To pierwsze potrzebne jest uczniom pragnącym wsparcia w korzystaniu ze swych dyspozycji rozwojowych, a to drugie potrzebne jest społeczeństwu kształcącemu grupy specjalistów. Pierwsze przedstawia drogę, jaką podąża uczeń, a drugie mierzy pozycję na odgórnie wytyczonym szlaku. Postępy psychologii poznawczej (Nęcka i in., 2006) i psychologii pozytywnej (Seligman, 2006) przekonują nas, że zaufanie do **motywacji wewnętrznej** dzieci i młodzieży, aktywności ze względu na jej osobistą wartość, przynosi lepsze efekty niż dopingowanie ich normami. Potwierdzają to także badania, które autor tego referatu prowadził od początku swej pracy dydaktycznej. Silnie umotywowani do zawodu nauczyciela uczniowie ze wsi prześcigali uczniów z miasta dużo lepiej zdających egzamin do liceum pedagogicznego (Niemierko, 1969, s. 87–89), a wyższe studia też przebiegały pomyślniej przy zaawansowanej **samoregulacji** studenta, rozumianej jako planowanie, samokontrola i samoocena uczenia się zawodu. Egzaminuje mierzą skutki strategii poznawczych obranych przez uczniów i studentów, ale nie rejestrują bezpośrednio rozwoju samoregulacji.

Pojawia się coraz więcej poważnych prób przewyższenia rozdźwięku między ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym. Pięć lat temu amerykańska Krajowa Rada Pomiaru Edukacyjnego (NCME) przeprowadziła sympozjum zatytułowane *Konferencja nadzwyczajna na temat oceniania wewnątrzszkolnego i masowej psychometrii*, która była opatrzona hasłem *Ta para musi się pogodzić!* Przedstawiono na niej dorobek teoretyczny pomiaru dydaktycznego (Nitko, 2017) i wzbudzoło nadzieje na jego postęp (Niemierko, 2018b), ale konflikt dwu rodzajów oceniania nie został przełamany. Szkoła musi dbać o uczenie się w sprzyjającej atmosferze, a społeczeństwo o wartościowe wyniki uczenia się. A nauczyciel? W demokracji szanuje rozwój własny ucznia, a w totalitaryzmie walczy z uczniem o wyniki. Tę dwoistość dostrzegają współcześni psychologowie (Moghaddam, 2023).

Wracamy do niezgodnej pary. Czy nauczycielka lub nauczyciel może konkurować z instytucjami zatrudniającymi wybitnych znawców macierzystych dyscyplin naukowych przedmiotów szkolnych i specjalistów psychometrii, dysponujących rozbudowaną strukturą organizacyjną niezbędną do standaryzacji narzędzi i realizacji pomiaru? Szansy na to poszukam w pojęciu *autorytet* i pójde tropem Jarosława Kordzińskiego, który tak go określił:

Pojęcie „autorytet” kojarzy się z kimś ważnym. Wzorcem do naśladowania. Podmiotem, z którego warto czerpać wiedzę i przekazywane przezeń wartości. Do momentu, kiedy połączymy go ze słowem „nauczyciel”. Autorytet nauczyciela to już zupełnie inna sprawa. Model wymuszonego posłuszeństwa. Narzucanie jedynie słusznych rozwiązań. Autorytaryzm (Kordziński, 2023, s. 21).

Otóż to! Systemy edukacyjne bywają przesiąknięte autorytaryzmem, w którym wzoru się nie wybiera (Marcela, 2022). Autorytet staje się w nich **formalny**, obojętny, nakazany prawem rodzinnym i oświatowym, a nie **osobisty**, polegający na przyciąganiu uwagi, zdobywaniu naśladowców i zaufaniu do poglądów i postaw. Ten pierwszy obowiązuje z urzędu i piastowanego stanowiska, a z nim właśnie kojarzą się scentralizowane systemy szkolnictwa. Na drugi trzeba solidnie zapracować, sprawdzić się w bliskich kontaktach i wyróżnić głębokim wpływem. W tym znaczeniu **autorytet** to osoba ciesząca się szczególnym uznaniem jako wzór postępowania. Młodzież szuka autorytetów, wytyczając kierunki swego rozwoju, bo dojrzewanie to *permanently okres przejściowy*, w którym samoocena jest zagrożona i niezbędne jest wsparcie przez osobę z otoczenia (Wysocka, 2012).

Niech przykładu samodzielnie wybranego autorytetu dostarczy nam Piotrek, uczeń szóstej klasy szkoły podstawowej, autor wypracowania *Kto jest dla mnie autorytetem i dlaczego?* Taką rolę Piotrek powierzył trenerowi tenisa stołowego. Po scharakteryzowaniu cech fizycznych i osiągnięć sportowych trenera napisał (patrz: Niemierko, 2023, s. 15):

Jest wytrwały w tym, co robi, a każda porażka motywuje go do dalszej pracy. Nigdy się nie poddaje i cały czas zachęca mnie do wytrwałego intensywnego ćwiczenia. Pomimo tego, że każdy trening to ciężka praca, zawsze chętnie w nim uczestniczę. Gdy już nie mam siły, trener zawsze znajdzie sposób [na to], by zmotywować mnie do ćwiczeń. Bardzo się cieszę, że trafiłem na takiego, a nie innego trenera. W przyszłości chciałbym tak jak on przekazywać swoje umiejętności innym. (...) Uważam, że trener jest wzorem do naśladowania dla innych sportowców.

Jak wiem, Piotrek nie wybiera się na Akademię Wychowania Fizycznego ani polonistykę, lecz na Politechnikę Gdańską, bo specjalizuje się w przedmiotach ścisłych. Mimo to trener sportowy, który „nigdy się nie poddaje”, pozostanie wzorem, gdyż jego cechy osobowości mocno tkwią w wyobraźni chłopca.

Ocena wąskodydaktyczna także uzależnia uczniów i ich opiekunów. Większości z nich jawi się jako zagrożenie, o czym świadczą wypowiedzi uczniów liceum ogólnokształcącego, jakie usłyszał Krzysztof Staszkiwicz w anonimowej ankiecie wymagającej dokończenia kilku zdań (2022, s. 106–107):

(Oceny szkolne są dla mnie) ważne [47%], mało ważne/nieważne [17%], nieistotne, tylko formalnością [36%].

(Dla rodziców moje stopnie są ważniejsze niż dla mnie, bo) chcą, abym miał dobrą przyszłość [12%], nie rozumieją systemu oceniania, bo żyli w innych czasach, podoba im się wyścig szczurów [65%].

(Gdy pomyślę o ocenianiu w mojej szkole, przychodzi mi do głowy słowo) tragedia, porażka, koszmar, strach [68%]; niesprawiedliwość [13%]; przykrość i żaloba, cud, rzut kostką [41%].

Perspektywa czasowa uczniów jest inna niż nauczycieli i rodziców. Uczniowie w większym stopniu żyją współczesnością, w niej szukają atrakcji i miejsca dla siebie, a „wizja przyszłościowa zdaje się [im] wielce odległa i zajmująca w niewielkim stopniu” (Rybicka, 2009, s. 290). Ich szkolni i domowi opiekunowie częściej traktują młodość jako wstęp do dorosłości, w imię czego domagają się wyrzeczeń i dyscypliny. Współczesna psychologia rozwjowa pozwala nam zrozumieć, że motywacja zewnętrzna i w miarę postępów demokratyzacji społeczeństw jej znaczenie rośnie. Ich członkowie zyskują **podmiotowość**, inaczej – wewnątrzsterowność, przypisywanie sukcesów i porażek sobie, a nie różnym okolicznościom i innym ludziom. Te zmiany kulturowe muszą wpłynąć na ocenianie szkolne.

Dwupodmiotowość oceniania – tezy

- I. **Ocenianie osiągnięć uczniów trzeba uznać za dwupodmiotowe** (ang. *double-subjective*). Ta właściwość nie jest słabością, lecz siłą oceniania w edukacji. Wyraża szacunek dla osobowości ucznia i nauczyciela oraz ich prawo do własnej interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których biorą udział. Pozwala im na samodzielność stosowną do kompetencji i warunków działania.
- II. **Uczenie się oceniania jest trudne dla obu stron**. Jest łatwiejsze przy odwołaniu się do wzoru. Na początek jest nim zaufana osoba, którą się naśladowe. Człowiek dojrzały potrafi też na podstawie rozumowań sam stworzyć wzory działań i uczyć się nimi posługiwać. Wierne naśladownictwo i samodzielne budowanie wzorów współlistnieją w edukacji.
- III. **Nauczyciel potrzebuje kompetencji przedmiotowych i psychologicznych**. We wczesnej edukacji te kompetencje bywają zrównoważone, ale im wyżej w systemie oświaty, tym większą przewagę ma wykształcenie przedmiotowe. Psychologia jest zaledwie ułamkiem wykształcenia specjalistów naukowych, co grozi im analfabetyzmem funkcjonalnym w ocenianiu szkolnym.

- IV. **Przez edukację kształtujemy uczenie się.** Walka o dyplom szkolny kończy się po kilku latach, ale uczenie się trwa przez resztę życia. „Uczenie się, jak się uczyć” było hasłem dwudziestowiecznej dydaktyki, ale uległo wyścigom o efekt puchnących programów kształcenia. Życiorysy absolwentów szkoły są jednak cenniejsze dla jej sukcesu społecznego niż realizacja tych programów.
- V. **Ocena szkolna ma składnik emocjonalno-motywacyjny.** Uczniowie powinni wiedzieć o tym, że ich osobisty stosunek do dziedziny uczenia się – przyrody, społeczeństwa, języka, kultury – będzie wpływał na ocenę wewnątrzszkolną. Ich własny styl uczenia się w klasie i poza nią jest co najmniej tak samo ważny jak punktacja sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.
- VI. **Ocenianie wewnątrzszkolne jest trafne prognostycznie.** Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne ucznia stanowią o jego obecnym i przyszłym rozwoju poznawczym. Analizy statystyczne dowodzą, że w wielu krajach świadectwa szkolne dobrze przewidują przyszłe sukcesy uczniów mimo nieścisłości procedur oceniania przebiegu i wyników uczenia się.
- VII. **Ocenianie zewnętrzne dyscyplinuje szkolnictwo.** Sukcesem organizacyjnym władz edukacyjnych jest powołanie instytucji dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie pomiaru dydaktycznego. Poprawnie stosowane testy standaryzowane pozwalają na ścisłe porównania osiągnięć poznawczych między uczniami, szkołami, regionami i krajami.

Rozważmy jeszcze **antytezy** oceniania dwupodmiotowego:

- I. Oceny szkolne są wyznaczone treścią podstawy programowej.
- II. Nauczyciel rejestruje ocenami postęp uczniów w opanowywaniu tej treści.
- III. Oceniając, nauczyciel kieruje się strukturą naukową przedmiotu.
- IV. Ocena szkolna dotyczy aktualnych osiągnięć ucznia.
- V. Ocena szkolna dotyczy wiadomości i umiejętności ucznia.
- VI. Nauczyciel nie odpowiada za przyszłe losy uczniów.
- VII. Egzaminy zewnętrzne są wzorem oceniania szkolnego.

Powiało chłodem?

Bibliografia

- Altszuler, I. (1960) *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa: PZWS.
- Bloom, B.S. (red.) (1956) *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brookhart, S.M. (2009) Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice. Special Issue: The validity of formative and interim assessment*, 3.
- Brookhart, S.M. (2017) *How to use grading to improve learning*. Alexandria: ASCD,
- Brookhart, S.M. (1993) Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 2.
- Cronbach, L.J. (1977) *Educational Psychology* (3rd ed.). New York: Hartcourt.

- Daszkiewicz, M. (2004) Pierwsze kroki „klasometrii”. W: B. Niemierko i H. Szaleniec (red.). *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków: PTDE.
- Dolata, R. (red.) (2007) *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych*. Warszawa: CKE.
- Dolata, R. (2008) *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ebel, R.L. (1965) *Measuring Educational Achievement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ebel, R.L. (1974) Shall we get rid of grades? *NCME Measurement in Education*, 5. *Educational Measurement: Issues and Practice. Special Issue: Changing the way measurement theorists think about classroom assessment*. 2003, nr 4.
- Gołębiński, B.D. (2003) Niekonwencjonalne techniki oceniania. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Warszawa: WN PWN.
- Groenwald, M. (2021) *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków: Impuls.
- Hambleton, R.H. (1978) On the use of cut-off scores in educational settings. *Journal of Educational Measurement*, 3.
- Hornowska, E. (1999) *Stronniczość testów psychologicznych. Problemy – kierunki – kontrowersje*. Poznań: Humaniora.
- Kordziński, J. (2023) Kłopotliwy autorytet nauczyciela. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Krope, P. (1994) Ocena opisowa w pedagogice jako źródło nieporozumień. W: B. Niemierko (red.) *Diagnostyka edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łukaszewski, P. (1972) *Informacje dotyczące osiągniętych wyników a poziom wykonania zadań Umysłowych*. Wrocław: Ossolineum.
- Łukaszewski, W. (2002) Zwrotne informacje o wyniku czynności. W: I. Kurcz i D. Kądziaława (red.) *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa: Scholar.
- Marcela, M. (2022) *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?* Kraków: Znak.
- Moghaddam, F.M. (2023) *How Psychologists Failed. We neglected the poor, favored the rich and privileged, and got science wrong*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nęcka, E. (1999) *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006) *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko, B. (2021) *Diagnostyka edukacyjna. Wydanie rozszerzone*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko, B. (2018a) *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*. Sopot: Smak Słowa.
- Niemierko, B. (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: WaiP.
- Niemierko, B. (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2023) Od mistrzostwa do autorytetu. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Niemierko, B. (1969) *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*. Warszawa: PZWS.

- Niemierko, B. (2018b) *Ta para musi się pogodzić. O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Kraków: PTDE.
- Nitko, A.J. (1983) *Educational Tests and Measurement. An Introduction*. New York: Harcourt.
- Nitko, A.J. (2017) *What a classic resource can tell us about the future of assessment*. Referat wygłoszony na NCME Special Conference on Classroom Assessment and Large-Scale Psychometrics: The Twain Shall Meet.
- Noizet, G., Caverni, J.P. (1988) *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Pokropek, A. (2013) *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: IBE.
- Potworowski, J. (2000) *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Rybicka, K. (2009) *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu*. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.) *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków: PTDE.
- Seligman, M.E.P. (2007) *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Staszkiwicz, K. (2022) *Diagnozowanie osiągnięć uczniów w przedmiotach ścisłych. Raport z badania przeprowadzonego w warunkach pandemii*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*. Kraków: PTDE.
- Sterna, D. (2018) *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: CEO.
- Stróżyński, K. (red.) (2011) *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych. Scenariusze zajęć*. Warszawa: CODN.
- Szyling, G. (2019) *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Impuls.
- Szyling, G. (2020) *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4.
- Tyszka, T. (1999) *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: GWP.
- Valencia, S. (1991) *Portfolios: panacea or Pandora box?* W: F.L. Finch (red.) *Educational performance*. Chicago: Riverside.
- Wysocka, E. (red.) (2012) *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Żak.

dr Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym

Przedmiotem niniejszego wystąpienia uczynię namysł nad wybranymi tezami postawionymi przez profesora Bolesława Niemierkę w przygotowanym na niniejszą konferencję referacie, zatytułowanym *Uczenie się oceniania*¹. W swoich rozważaniach skupię się na kierunku postulowanej zmiany w ocenianiu szkolnym, której istotę zdaje się określać pojęcie dwupodmiotowości. Rozpatrzę też kilka aspektów kontekstu edukacyjnego i społecznego, które mogą ograniczać możliwości wdrożenia tej propozycji w praktykę szkolną.

Podstawą przyjętej przeze mnie perspektywy analiz jest założenie, że kształt procesów edukacyjnych nie jest jedynie kwestią umowy między nauczycielem i uczniem lub uczniami. To obszar złożony i niejednorodny, w którym przenikają się nauka i utrwalone potoczne myślenie, działania praktyczne i polityka oświatowa, odmienne systemy wartości oraz różne oczekiwania jednostkowe i społeczne. Znajduje to swój wyraz w coraz powszechniejszym przekonaniu, że nie ma jednego oceniania² ani jego uniwersalnych systemów³.

Jaki charakter zmiany w ocenianiu szkolnym?

Przeciwstawienie sobie w tytule mojego wystąpienia pojęć: „**Uczenie się oceniania**” czy **ocenianie jako uczenie się?** nie oznacza konieczności wykluczenia jednego z nich, ale nie jest też tylko zabawą słowami.

„Uczenie się oceniania” zostało zaczerpnięte z tytułu referatu B. Niemierki i kieruje naszą uwagę w stronę nabywania – głównie przez nauczycieli, ale też przez uczniów (jak wnioskuję z tekstu) – kompetencji oceniania innego niż dotychczasowe, bo dwupodmiotowego. Autor wiąże je z uznaniem za fundament oceniania w edukacji „praw ucznia i nauczyciela do własnych koncepcji rozwojowych”⁴ oraz do „własnej interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których biorą udział”⁵.

¹ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*. Referat przygotowany na XXIX Konferencję Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. https://2023.konferencja-ptde.org/files/20377cfd/3_b_niemierko_referat.pdf [dostęp: 30.06.2023].

² Np. B.B. Frey, *Modern Classroom Assessment*, SAGE Publications, Los Angeles 2014; G. Szyling, Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. PTDE, Kraków 2018, s. 49–62. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_49.pdf [dostęp: 30.06.2023].

³ Np. L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning* [w:] „Brock Education Journal” 2006, nr 1, s. 1–15. <https://doi.org/10.26522/broeked.v16i1.29>; M. Perie, M. Scott, B. Gong, *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments* [w:] „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, nr 3, s. 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00149.x>

⁴ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*....

⁵ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*....

Przy założeniu, że ocenianie jest integralną częścią procesu uczenia się, mamy do czynienia z postulowaniem gruntownej zmiany w dominującym w Polsce modelu szkolnego kształcenia. W sferze deklarowanych wartości, uznanych przez B. Niemierkę za fundamentalne, można dostrzec wyraźne przesunięcie proponowanej koncepcji w stronę inspiracji wyrastających z konstruktywizmu⁶ oraz doświadczeń szkół demokratycznych w Polsce⁷.

Kolejne uzasadnienia toku moich rozważań znajdują w dwóch aspektach oceniania dwupodmiotowego:

1. W systemie nowego oceniania edukacyjnego – choć ta nazwa nie pada w referacie – B. Niemierko widzi miejsce dla oceniania zewnętrznego (egzaminacyjnego), które traktuje jak element „dyscyplinujący szkolnictwo”⁸, co każe wziąć pod uwagę zakres, siłę i kierunek tego dyscyplinowania.
2. Ocenianie dwupodmiotowe lokuje B. Niemierko w pewnej, choć nie bezpośredniej opozycji do oceniania kształtującego typu *assessment for learning*⁹, które w podejściu popularyzowanym w Polsce od kilkunastu lat kojarzy się z hasłem: „Jak oceniać, aby uczyć?”. Ten dystans do oceniania kształtującego dostrzegam w następującym fragmencie referatu: „«Uczenie się, jak się uczyć» było hasłem dwudziestowiecznej dydaktyki, ale uległo wyścigom o efekt puchnących programów kształcenia”¹⁰.

Jednym z przejawów zasygnalizowanego przez B. Niemierkę zjawiska, na który zwraca uwagę brytyjska badaczka R. Dann¹¹, jest ścisłe powiązanie kształtującej informacji zwrotnej z efektami określonymi w programach nauczania, co kieruje uwagę na nawet drugorzędny postęp w osiągnięciu założonego uprzednio wyniku, a nie na osobisty rozwój ucznia czy budowanie u niego poczucia sprawstwa¹². Natomiast wyniki badań H. Torrance’a¹³ wskazują, że nadmierna troska o realizację zewnętrznych efektów kształcenia, a zwłaszcza tak zwaną pełną realizację programu nauczania, często identyfikowanego w Polsce z podstawą programową, prowadzi do sformalizowania *assessment for learning*, które zamienia się w sztywny zbiór procedur i narzędzi.

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, WN PWN, Warszawa 2018.

⁷ K. Gawlicz, *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2020.

⁸ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

⁹ P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć*. Civitas, Warszawa 2006.

¹⁰ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

¹¹ R. Dann, *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2014, nr 2 (21), s. 149–166, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>

¹² Zob. W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] I. Kurcz, D. Kądziałowa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, WN SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 84–99.

¹³ H. Torrance, *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feed-back in post-secondary education and training can come to dominate learning* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2007, nr 3 (14), s. 281–294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>

Zarysowane przesłanki pozwalają sięgnąć do przywołanej w tytule mojego wystąpienia **koncepcji oceniania, nazwanej *assessment as learning*, czyli ocenianie jako uczenie się**¹⁴. Łączy ją z ocenianiem dwupodmiotowym kilka znaczących cech, dlatego w pewnym sensie można dzięki niej skonkretyzować czy doprecyzować niektóre tezy sformułowane przez B. Niemierkę.

Autorzy *assessment as learning* punktem wyjścia uczynili założenie, że „cel oceny determinuje charakter procesu oceniania oraz sposób prezentacji, interpretacji i wykorzystania wyników”¹⁵, czyli wyznacza między innymi zakres odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów oceniania oraz rodzaj zachodzących między nimi relacji. Ponieważ swoją koncepcję opracowali dla istniejącego systemu edukacji, uznali, że będzie ona rozwiązaniem kompromisowym, które uwzględni rozbieżne cele polityki oświatowej. Zaproponowali jednak zmianę ich konfiguracji¹⁶, która polega na tym, że:

1. Zmarginalizowane zostaje w ocenianiu szkolnym tradycyjne ocenianie sumujące, nazwane przez nich *assessment of learning* (ocenianie uczenia się). Oznacza to zredukowanie do niezbędnego minimum – wymaganego prawem oświatowym – tego celu oceniania, który służy kontrolowaniu i potwierdzaniu tego, w jakim stopniu uczeń zrealizował wymagania programowe (standardy kształcenia) przewidziane dla danego etapu edukacji.
2. Kluczowe dotychczas miejsce oceniania sumującego (*assessment of learning*) zostaje zajęte przez koncepcję chronologicznie najnowszą, czyli *assessment as learning* (ocenianie jako uczenie się). Jego założenia omówię poniżej, ponieważ przyjmuję, że jest to koncepcja bliska ocenianiu dwupodmiotowemu, choć nie tożsama z nim.
3. Między oboma wymienionymi rodzajami oceniania zostaje ulokowane dosyć powszechnie znane ocenianie kształtujące, typu *assessment for learning*, czyli *ocenianie dla uczenia się*. Zakłada ono, że uczeń powinien stać się aktywnym uczestnikiem oceniania własnych osiągnięć, „właścicielem własnego uczenia się”¹⁷. Niemniej główna rola w określaniu cech sukcesu edukacyjnego przypada nauczycielowi, jego doświadczeniom, oczekiwaniom oraz zakresowi treści realizowanych podczas zajęć¹⁸.

Biorąc pod uwagę chronologiczną kolejność pojawiania się trzech wymienionych rodzajów oceniania, przyjmuję, że dla zrozumienia specyfiki *assessment as learning* ważne jest przede wszystkim dostrzeżenie cech różniących je od oceniania kształtującego (*assessment for learning*). Podstawowe odmienności zestawiałam w tabeli 1.

¹⁴ W charakterystyce tego podejścia wykorzystuję fragmenty niepublikowanego rozdziału: G. Szyling, *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, przygotowanego do publikacji w książce pod redakcją D. Klus-Stańskiej.

¹⁵ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*, s. 10.

¹⁶ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Government of Manitoba, Manitoba 2006, <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> [dostęp: 10.11.2019].

¹⁷ P. Black, D. Wiliam, *Developing the theory of formative assessment* [w:] „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, nr 21 (1), s. 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

¹⁸ B.B. Frey, *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications, Inc., Los Angeles 2014, s. 145.

Tabela 1. Porównanie podstawowych cech oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) oraz oceniania jako uczenia się (*assessment as learning*)

	Assessment <u>for</u> learning	Assessment <u>as</u> learning
Cel oceniania	Dostarczenie nauczycielom danych umożliwiających określenie następnego kroku ucznia w uczeniu się.	Zapewnienie każdemu uczniowi możliwości monitorowania własnego uczenia się i krytycznej refleksji nad nim, dzięki czemu może on określić swój następny krok w uczeniu się.
Przedmiot oceny	Postępy każdego ucznia i jego potrzeby edukacyjne w odniesieniu do efektów określonych w programie nauczania (standardach).	Myślenie ucznia o własnych strategiach, które pomagają mu uczyć się lub stanowią dla niego wyzwanie, oraz o mechanizmach, które regulują oraz rozwijają jego uczenie się.
Źródła jakości oceny (trafności i rzetelności)	Dokładność i spójność (prowadzonej przez nauczyciela) obserwacji uczenia się uczniów.	Dokładność i spójność uczniowskiej autorefleksji, samokontroli oraz samoregulacji.
	Jasne i szczegółowe oczekiwania dotyczące uczenia się i jego efektów.	Zaangażowanie ucznia w namysł nad własnym myśleniem oraz w kwestionowanie własnego myślenia.
	Rzetelne i dokładne notatki wykorzystywane przez nauczyciela do opisowej informacji zwrotnej dla każdego ucznia.	Rejestrowanie przez uczniów własnego uczenia się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

Na podstawie tego zestawienia można wnioskować, że w *ocenianiu jako uczeniu się* **kluczową postacią jest uczeń, który łączy ocenę i własny proces uczenia się, staje się więc ich podmiotem.** Samodzielnie monitoruje on swoje uczenie się i wprowadza zmiany w rozumieniu przez siebie danego zagadnienia czy nabywanej umiejętności. Nie czeka przy tym na opinię „o poprawności wykonania” wyrażoną z zewnątrz, przez nauczyciela lub inne osoby, choć może o nią poprosić, ponieważ jest gotowy do wyjaśniania nieporozumień i nieścisłości będących częścią uczenia się. W omawianym ujęciu dane o uczeniu się są gromadzone przede wszystkim w portfolio i tak zwanych dziennikach uczenia się. Swoje osiągnięcia uczeń prezentuje podczas konferencji, w których udział bierze społeczność szkolna, w tym także rodzice.

Takie pojmowanie roli ucznia sprawia, że w *assessment as learning* **zmienia się rozumienie kategorii informacji zwrotnej.** Znaną z oceniania kształtującego informację zwrotną, która jest zogniskowana na wskazówkach dotyczących dalszego uczenia się (identyfikowanego z „zamykaniem luki”), uznaje się w *assessment as learning* za nieprzydatną, ponieważ utrwała tradycyjną relację w klasie szkolnej, opartą na dominacji nauczyciela, a także przypomina rodzaj instrukcji uczenia się, prowadzącej ucznia za rękę, co ogranicza jego samodzielność i wewnątrzsterowność¹⁹. „Skuteczna informacja zwrotna – jak twierdzą S. Katz i L.M. Earl – powinna podważać już wytworzone pomysły, wprowadzać dodatkowe informacje, oferować alternatywne interpretacje oraz stwarzać warunki do autorefleksji i przeglądu podjętych działań”²⁰.

¹⁹ R. Dann, *Assessment as learning...*

²⁰ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 47.

Podstawowe odmienności w rozumieniu kategorii informacji zwrotnej przez dwie koncepcje oceniania (*assessment for learning* oraz *assessment as learning*) zestawiałam w tabeli 2.

Tabela 2. Porównanie cech informacji zwrotnej w ocenianiu dla uczenia się (*assessment for learning*) oraz ocenianiu jako uczeniu się (*assessment as learning*)

<i>Assessment for learning</i>	<i>Assessment as learning</i>
Nauczyciel powinien zapewnić każdemu uczniowi dokładną opisową informację zwrotną, która...	
pomoże mu się dalej uczyć.	pomoże mu rozwinąć niezależne nawyki uczenia się.
Nauczyciel powinien różnicować informacje zwrotne, stale sprawdzając, gdzie znajduje się każdy uczeń w odniesieniu do do oczekiwanych efektów kształcenia.	Każdy uczeń powinien skoncentrować się na zadaniu i uczeniu się, a nie na udzieleniu dobrej lub jak najlepszej odpowiedzi.
Nauczyciel powinien przekazywać (przedstawiać)...	
rodzicom/opiekunom opisową informację zwrotną na temat uczenia się uczniów i pomysłów na wsparcie.	każdemu uczniowi pomysły na dostosowanie, przemyślenie i artykułowanie jego uczenia się.
	Nauczyciel i uczeń powinni mieć zapewnione warunki do przedyskutowania alternatyw. O swoim uczeniu się informują uczniowie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

W świetle dotychczas omówionych cech *assessment as learning* nie budzi wątpliwości, że inaczej niż dotychczas rozumie się w nim **rolę nauczyciela w ocenianiu**. Najprościej można ją określić jako **dzielenie się swoją sprawczością ze sprawczością ucznia**, co jest zbieżne z założeniem koncepcji oceniania dwupodmiotowego. Głównym zadaniem nauczyciela staje się **rozwijanie i wspieranie kompetencji metapoznawczych ucznia**, co oznacza, że powinien on przede wszystkim:

1. uczyć uczniów umiejętności samooceny oraz udzielać im pomocy w opracowaniu wewnętrznych mechanizmów samokontroli,
2. pomagać uczniom w wyznaczaniu celów uczenia się (a nie wskazywać je) i monitorowaniu postępów w dążeniu do ich realizowania²¹,
3. oswajać uczniów z niepewnością powiązaną z uczeniem się czegoś nowego, przy jednoczesnym zapewnieniu im łatwo dostępnego wsparcia,
4. dostarczać narzędzi oceniania oraz stworzyć uczniom poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach wymagających od nich podejmowania ryzyka poznawczego²².

By unaocnić, jak znacząca jest ta zmiana pozycji nauczyciela w *assessment as learning*, a zarazem wstępnie sprobematyzować tezę, że ocenianie za pomocą portfolio jest rodzajem aktywności Myszki Miki²³, podam przykład działania

²¹ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 43.

²² L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

²³ S. Brookhart, za: B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

podjętego przez nauczyciela matematyki jednej z kanadyjskich szkół. Trzonem konstrukcyjnym portfolio ze swojego przedmiotu uczynił on treść listów, które piszą do niego uczniowie²⁴.

Na początku semestru uczniowie są proszeni o sięgnięcie do swoich wcześniejszych doświadczeń i omówienie następujących kwestii:

- W jaki sposób najlepiej uczą się matematyki (praca w pojedynkę, praca z innymi, korzystanie z konkretnych materiałów, czytanie o rozwiązaniach)?
- Co lubią, a czego nie lubią w matematyce?
- Jakie są ich oczekiwania, czyli: czego chcą się nauczyć i jakiego rodzaju wsparcia w uczeniu się oczekują od nauczyciela?

Co jakiś czas uczniowie przeglądają swoje pierwsze listy i piszą do nauczyciela kolejną, które zawierają:

- opis spełnionych dotychczas oczekiwań,
- informacje na temat działań nauczyciela, które pomogły im w uczeniu się matematyki,
- opis tego, czego uczniowie nauczyli się o sobie i swoim uczeniu się.

Podsumowując – dosyć powszechnie wskazuje się, że silną stroną *assessment as learning* jest stworzenie warunków do nabywania przez nauczycieli i uczniów doświadczeń związanych z ocenianiem i uczeniem się, traktowanymi jak spójna całość²⁵. Natomiast ocenianie, które zostaje przez znaczną część procesu kształcenia uwolnione od bezpośredniej presji zewnętrznych standardów i nacisku na osiągnięcie wyniku, może prowadzić do zmiany relacji wewnątrz klasy szkolnej oraz wspierać uczniowskie poczucie sprawstwa i niezależności poznawczej. Tym samym wykazuje podobieństwo do oceniania dwupodmiotowego, zaproponowanego przez B. Niemierkę.

Z drugiej strony – co można uznać za ograniczenie – badacze zwracają uwagę, że **sama zmiana w ocenianiu nie jest w stanie zapewnić zaangażowania ucznia w uczenie się tych obowiązkowych zagadnień i realizowanie tych celów kształcenia, które uzna on za drugorzędne lub niezbyt go interesujące**. To każe zachować daleko idącą ostrożność w wiązaniu oceny szkolnej z motywacją do działań, których celem nie jest osiągnięcie zewnętrznie określonego – a więc wiążanego z pewnymi rygorami – wyniku, ale nastawienie na rozwój, rozumiany zgodnie z psychologiczną teorią sukcesu C. Dweck²⁶.

Czy jesteśmy gotowi? Pytania o konteksty i możliwości potencjalnej zmiany

Szukając odpowiedzi na pytanie o to, czy jesteśmy gotowi do wdrażania propozycji oceniania dwupodmiotowego lub nieodległego koncepcyjnie od niego *assessment as learning*, które już po części funkcjonuje w praktyce szkolnej²⁷, zacząć od zastrzeżenia, że żadna zmiana w ocenianiu nie może rościć sobie pre-

²⁴ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 45.

²⁵ R. Dann, *Assessment as learning...*

²⁶ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, Muza, Warszawa 2018.

²⁷ Zob. L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

tensji do bycia rozwiązaniem uniwersalnym lub optymalnym. **Najlepiej zatem ujmować ją w kategoriach propozycji: dla zainteresowanych nią uczniów i nauczycieli, dla niektórych szkół.** Przemawia za tym jej radykalny charakter, który z jednej strony osłabia wpływy systemu oświatowego na codzienność oceniania, ale z drugiej – wymaga podejmowania działań niestandardowych i szukania twórczych rozwiązań. Sprawia to, że wdrożenie *assessment as learning* wymaga aprobaty wszystkich podmiotów zainteresowanych jakością szkolnego kształcenia, czyli między innymi także rodziców.

Ramy tego wystąpienia nie pozwalają na analizę wszystkich ograniczeń jednostkowych i systemowych, które mogą stanowić trudną do pokonania barierę w procesie wdrażania radykalnych zmian w ocenianiu w codzienność polskiej szkoły. Zasygnalizuję zatem kilka z nich, traktując podane przykłady jako rodzaj zaproszenia do dyskusji.

1. Współtwórczyni i propagatorka *assessment as learning*, L.M. Earl, lokuje jedną z zasadniczych przeszkód na drodze wdrażania tej koncepcji w **regulacjach prawnych, wewnętrznie sprzecznych i nieadekwatnych do współczesnych wyzwań edukacyjnych**²⁸.

W tym kontekście polski system edukacji nie stanowi wyjątku, a nawet jest postrzegany jako silnie scentralizowany, dzięki czemu wchłania i zniekształca różne projekty zmian w ocenianiu²⁹. Co więcej, K. Konarzewski twierdzi, że „system się nam panoszy”³⁰, i nie chodzi mu tylko o aspekt dyscyplinujący egzaminów zewnętrznych, który B. Niemierko czyni elementem koncepcji oceniania dwupodmiotowego³¹, ale o wytworzenie klimatu paralizującego autonomię oceniania szkolnego:

(...) ten system egzaminów zewnętrznych coraz bardziej panoszy, coraz bezczelniej wypiera ocenianie wewnętrzne. (...). Nauczyciel przelicza odpowiedź na oceny, potem je uśrednia, na tej podstawie wylicza ocenę końcową, wpisuje na świadectwie i jest zadowolony, bo uniknął nieprofesjonalnego oceniania intuicyjnego. (...) Niestety, system przekonał nauczycieli, że ich subiektywne oceny, ich wrażenia i hipotezy na temat uczniowskiego umysłu nie są ważne. Ważny jest fakt: wiedział albo nie wiedział. W rezultacie coraz więcej klasówek przybiera formę testów. (...) Testy, testy, ciągle krzyżyki, sumowanie, średnia arytmetyczna – to, moim zdaniem, jest prawdziwe nieszczęście³².

Zbliżone spostrzeżenia zawiera poświęcona egzaminom i ocenianiu część raportu, opublikowanego w 2019 roku, zatytułowanego *Plan dla edukacji*³³.

²⁸ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

²⁹ Zob. np. G. Szyling, *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 51(4), s. 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>

³⁰ K. Konarzewski, *System nam się panoszy...* [w:] I. Dzieżgowska (oprac.), *Egzaminy zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać? Raport*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011, s. 26–29. https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport_ME_3_www.pdf [dostęp: 30.06.2023].

³¹ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

³² K. Konarzewski, *System nam się panoszy...*, s. 29.

³³ *Plan dla edukacji*. Raport, T. Piątek, I. Kazmierczyk (red.), *Obywatele dla Edukacji*, Fundacja Przestrzeń dla Edukacji. https://przestrzendaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf [dostęp: 30.06.2023].

2. Z przeszkodami wytworzonymi przez politykę oświatową wiąże się kolejne pytanie: czy jesteśmy – jako społeczeństwo – gotowi do zaakceptowania oceniania pozbawionego biurokratycznych ograniczeń i pseudomatematycznych zabezpieczeń „obiektywizmu” oceniania? Wiele wskazuje, że raczej nie, ponieważ – jak twierdzi Z. Melosik – **merytoryczna sprawiedliwość, sprowadzona do wskaźnikowania człowieka oraz tego, czego się nauczył, stała się integralną częścią nie tylko publicznego dyskursu, ale również zdrowego rozsądku**³⁴. Ponadto jako społeczeństwo charakteryzujemy się **niskim poziomem zaufania społecznego**³⁵, co praktycznie uniemożliwia stworzenie systemu oceniania opartego na dużym zaufaniu, a tylko taki – jak twierdzi A. Giddens³⁶ – zapewniają jednostkom znaczną autonomię i samokontrolę w stale zmieniającej się rzeczywistości.
3. Wdrożenie *assessment as learning* wymaga od nauczycieli nie tylko **wzbycia się dotychczasowych przyzwyczajeń i przekonań, ale też zaakceptowania innego postrzegania swojej roli w uczeniu się ucznia**³⁷. Tak radykalna zmiana, jaka powinna dokonać się w sposobie myślenia nauczycieli, może budzić u nich zasadny opór. H. Kędzierska uważa, że jest to naturalna reakcja człowieka, który musi dokonać dokonać „istotnych zmian w obrębie własnej teorii «ja» i świata, w którym żyje”³⁸. Nawet więc jeśli nauczyciele czują się osaczeni przez istniejący system i jego biurokrację, a także deklarują potrzebę nieokreślonych zmian w ocenianiu³⁹, nie oznacza to ich gotowości do wdrażania koncepcji radykalnie zmieniających ich pozycję w relacjach z uczniami.
4. Ocenianie dwupodmiotowe zmienia także **radykalnie pozycję ucznia w codziennym ocenianiu szkolnym**, lokując jego odpowiedzialność za uczenie się w samokontroli i autorefleksji, czyli poza systematyczną kontrolą i instrukcjami nauczyciela. Taki zakres autonomii w myśleniu o swoim uczeniu się i rozwoju, jak ten, który proponuje *assessment as learning*, prawdopodobnie trudno sobie polskim uczniom w ogóle wyobrazić, poza tą grupą, która uczęszcza do szkół demokratycznych. Jest to zatem kolejna i wcale nie najmniej znacząca bariera stojąca na drodze wdrożenia zmiany w szkolnym ocenianiu, zwłaszcza jeśli uwzględnimy fakt, że *assessment as learning* jest tylko częścią systemu, zwieńczonego ocenianiem sumującym i egzaminami zewnętrznymi, których wyniki decydują o losach edukacyjnych jednostki.

³⁴ Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003, s. 231.

³⁵ M. Mularska-Kucharek, *Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim* [w:] „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 2 (44), s. 78.

³⁶ A. Giddens, *Socjologia*, WN PWN, Warszawa 2007, s. 404–405.

³⁷ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

³⁸ H. Kędzierska, *Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych* [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2002, s. 133.

³⁹ B. Atroszko, *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2022.

Może zatem trzeba zacząć namysł nad zmianą w ocenianiu szkolnym od rozstrzygnięcia podstawowej kwestii, regulowanej systemowo. Chodzi o zlikwidowanie podrzędności oceniania szkolnego wobec wyników egzaminów zewnętrznych. Wymaga to najpierw wytworzenia społecznego przekonania o **realnej i znaczącej odmienności oceniania szkolnego od wyników egzaminów zewnętrznych**, a potem przywrócenia mu prestiżu również w stosownych regulacjach prawnych. Oznacza to między innymi także zaakceptowanie faktu, że **oceny szkolne są zawsze skażone subiektywizmem, a jedynym sposobem jego ograniczenia nie są procedury i regulaminy, ale włączanie uczniów w proces oceniania**.

Pociąga to jednak za sobą konieczność kolejnych zmian, których na pewno nie da się wdrożyć szybko, niemniej warto podejmować próby rozbitcia skostniałego systemu.

Bibliografia

- Atroszko B., *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2022.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, Civitas, Warszawa 2006.
- Black P., Wiliam D., *Developing the theory of formative assessment* [w:] „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, nr 21 (1), s. 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Dann R., *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2014, nr 2 (21), s. 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Dweck C., *Nowa psychologia sukcesu*, Muza, Warszawa 2018.
- Earl L.M., *Assessment – A Powerful Lever for Learning* [w:] „Brock Education Journal” 2006, nr 1, s. 1–15. <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Earl L.M., Katz S., *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Government of Manitoba, Manitoba 2006, <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?sm-d=1&did=12503&md=1> [dostęp: 10.11.2019].
- Frey B.B., *Modern Classroom Assessment*, SAGE Publications, Los Angeles 2014.
- Gawlicz K., *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2020.
- Giddens A., *Socjologia*, WN PWN, Warszawa 2007.
- Kędzierska H., *Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych* [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2002, s. 131–139.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, WN PWN, Warszawa 2018.
- Konarzewski K., *System nam się panoszy... [w:] I. Dzieżgowska (oprac.), Egzamin-y zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać? Raport*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011, s. 26–29. [https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport ME 3_www.pdf](https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport_ME_3_www.pdf) [dostęp: 30.06.2023].

- Lukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, WN SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 84–99.
- Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Mularska-Kucharek M., *Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim* [w:] „*Studia Regionalne i Lokalne*” 2011, nr 2 (44), s. 76–91.
- Niemierko B., *Uczenie się oceniania*. Referat przygotowany na XXIX Konferencję Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. https://2023.konferencja-ptde.org/files/20377cfd/3_b_niemierko_referat.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Perie M., Scott M., Gong B., *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments* [w:] „*Educational Measurement: Issues and Practices*” 2009, nr 3, s. 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00149.x>
- Plan dla edukacji*. Raport, T. Piątek, I. Kazimierczyk (red.), *Obywatele dla Edukacji*, Fundacja Przestrzeń dla Edukacji. https://przestrzendlaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Szyling G., *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. PTDE, Kraków 2018, s. 49–62. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_49.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Szyling G., *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* [w:] „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2020, nr 51(4), s. 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling G., *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, niepublikowany rozdział przygotowany do publikacji w książce pod redakcją D. Klus-Stańskiej.
- Torrance H., *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning* [w:] „*Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*” 2007, nr 3 (14), s. 281–294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>

Danuta Sterna

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej

Ekspertka merytoryczna w programie SUS

Skąd nauczyciel ma wiedzieć, że uczeń się uczy, i skąd uczeń ma wiedzieć, że się uczy?

Abstrakt

Uczeń, ucząc się, wypełnia lukę pomiędzy tym, gdzie się już znajduje, a miejscem, gdzie powinien być (Sadler, 1989). Diagnoza ma miejsce w pierwszym etapie i ostatnim. Jest potrzebna zarówno uczącemu się, jak i nauczycielowi. Uczeń musi wiedzieć, co już umie, na czym może bazować i czy osiągnął to, co zamierzał, nauczycielowi jest niezbędna do planowania nauczania. W szkole jednym ze sposobów pozyskania tych informacji jest przeprowadzanie sprawdzianów i egzaminów. Jednak jest to ocena sumująca, która nie służy procesowi uczenia się. W wystąpieniu przedstawię inne sposoby diagnozy prowadzonej w czasie trwania procesu nauczania.

Zajmiemy się dwoma pytaniami: skąd nauczyciel ma wiedzieć, że uczeń się uczy? i skąd uczeń ma wiedzieć, że się uczy?

Bibliografia

Sadler D. Royce. „Formative assessment and the design of instructional systems”. *Instructional Science* 1989, 18, s. 119–144.

dr hab. Teresa Wejner-Jaworska, prof. SAN

Spółeczna Akademia Nauk w Łodzi

Dwupodmiotowość oceniania

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły – najważniejszy jest nauczyciel. Dobrą szkołę tworzą nauczyciele pracujący nieschematycznie i zaskakujący rozwiązaniami, nauczyciele będący projektodawcami własnego programu kształcenia, a nie odtwórcami „gotowej” wiedzy z podręczników (1).

Z pewnością współczesna szkoła potrzebuje odważnych, autonomicznych i innowacyjnych nauczycieli, którzy staną się kreatorami klimatu sprzyjającego sukcesom pedagogicznym ich samych oraz ich uczniów. Potrzebni są nauczyciele odpowiedzialni za edukację dla zrównoważonego rozwoju, które stanie się realną praktyką, a nie tylko nośnym, modnym hasłem.

Podejmowana problematyka profesji nauczycielskiej jest obecnie niezwykle istotna, ponieważ nauczyciel odgrywa strategiczną rolę w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji. W trakcie zmian społecznych, cywilizacyjnych, zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości edukacyjnej rola ta jest redefiniowana, a nauczyciel staje ciągle wobec nowych wyzwań i zadań.

Przedmiotem podmiotowości w procesie wychowania i nauczania jest też nauczyciel. Wymagania pod adresem współczesnego nauczyciela prezentuje Czesław Kupisiewicz, który podsumowuje swoją pracę *Podstawy dydaktyki ogólnej* sentencją A. Diesterwega: „Szkoła tyle jest warta, ile jest wart nauczyciel” (4). To zaś, ile jest wart, zależy z kolei od tego, gdzie, przez kogo i jak jest edukowany, a ponadto od warunków pracy, jakie się mu zapewnia.

Efektem zdobytej kwalifikacji zawodowej przez nauczycieli jest stwarzanie sytuacji sprzyjających optymalnemu rozwojowi fizycznemu i intelektualnemu uczniów, sposobów ich myślenia i działania przyszłościowego uczulonego na wyzwania tych czasów, ale również na wszelkie nieuchronne pojawiające się zagrożenia dla egzystencji człowieka

Bardzo ważnym etapem edukacji jest ocenianie. Ten element edukacji wzbudza różne emocje i opinie zarówno wśród nauczycieli, uczniów, jak i rodziców. Wystawiona uczniowi ocena za jego pracę ma wpływ na niego, ale również na ocenianego nauczyciela. Nauczany uczeń staje się podmiotem oddziaływań edukacyjnych. Proces ten również oddziałuje na nauczyciela. Relacja ta jest więc dwupodmiotowa.

Ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni za wykonanie zadania nie wpływa pozytywnie na proces uczenia się. Wielu nauczycieli bardzo nie lubi oceniać. Uważają to zadanie nie tylko za trudne, ale też za bardzo obciążające psychicznie. Przykładem jest tu problem z oceną, którą miała wystawić nauczycielka. Uczeń popełniał liczne błędy ortograficzne w pracy z języka

polskiego, a jednocześnie przejawiał talent pisarski i tworzył bardzo dobre teksty. Nauczycielka miała ogromne trudności z ocenieniem pracy tego ucznia. Obawiała się, że jej arbitralna decyzja może być krzywdząca dla ucznia. Oceniając pracę pisemną ucznia, postawiła mu cztery oceny: od celującej do niedostatecznej, ale po wielu zmaganiach ze sobą przekreśliła trzy oceny i porzuciła na ocenie bardzo dobrej minus (11).

W tym przypadku duży wpływ na podjęcie decyzji o ocenie ucznia miała wrażliwość nauczycielki, jej docenienie pracy ucznia, wyczucie oraz inteligencja.

Ocenianie jest silnie powiązane z osobowością ocenającego.

Bardzo zaangażowana i oddana uczniom nauczycielka, lubiąca swoją pracę z uczniami, w rozmowie z psychologiem pożałowała, że nie ma z kim dzielić wątpliwości i frustracji wywołanych przez obowiązek wystawiania ocen.

Również wcale nie jest łatwiejsze ocenianie, gdy zliczamy usterki, błędy gramatyczne oraz obiektywnie poprawne lub niepoprawne odpowiedzi na pytania zamknięte.

Relacje nauczyciel–uczeń powinny być oparte na wzajemnej uczciwości i zaufaniu. Takie relacje uczą odpowiedzialności oraz otwartości na świat, pozytywnych postaw ucznia na perspektywy, które przekraczają stereotypowe myślenie w XXI wieku. Dzięki wspierającym postawom nauczycieli uczniowie będą umieli sprostać różnym trudnym życiowym wyzwaniom.

Wspólny dialog, tak potrzebny w edukacji uczniów, w tym także w edukacji nauczycieli, uczy wzajemnego zrozumienia. Jakość procesów edukacyjnych oraz ich wyniki w postaci wysokich kompetencji ucznia są kształtowane przez wysoki poziom kompetencji nauczycielskich. Ocena szkolna odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania zarówno w sensie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Trafnie wystawiona ocena powinna w pełni odzwierciedlać możliwości i wysiłek ucznia, gdyż jest podsumowaniem pewnego wycinka jego pracy.

Ocenianie uczniów to bardzo ważne ogniwo procesu nauczania, a jednocześnie trudne dla nauczyciela. Trudność polega na tym, że jeżeli ocena ma spełniać właściwe funkcje, nauczyciel musi wykazać inwencję i poczucie sprawiedliwości, a jednocześnie uwzględnić założone kryteria, by ocena była miarą tego, co mierzyć powinna.

Bardzo pouczające jest ocenianie uczniów podane przez W. Okonia (6):

- „Ocena szkolna to ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej i ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela takie jak mimika czy gest”.
- Ocenianie uczniów to proces wyrażania opinii o uczniach za pomocą stopni lub ocen opisowych, zarówno sporadycznie, jak i co okres lub przy końcu roku szkolnego.
- Ocena szkolna daje nauczycielowi szerokie możliwości wyrażania własnego stosunku do osiągnięć i niepowodzeń ucznia. Sprowadzanie oceny szkolnej tylko do samego wystawiania stopni szkolnych jest uproszczeniem.

Wspaniałym przykładem nauczycielki oceniającej prace uczennicy z dysleksją była zasadnicza zmiana samooceny u tej uczennicy. Mierna uczennica zmieniła się w uczennicę celującą, która ukończyła z wysokimi ocenami liceum, a następnie Uniwersytet Warszawski i obecnie jest cenioną kuratorką sądową (11).

Nauczyciel ma władzę, ale też jako dysponent tej władzy znajduje się po przeciwnej stronie w stosunku do uczniów. Nie pomoże wówczas przekonywanie, że jemu też zależy na dobrych wynikach uczniów. Uczniowie widzą w nim kontrolera procesu uczenia się i nadzorcę, od którego bezpośrednio, a nie w odległej przyszłości, zależy ich sukces.

Trudno przekonać się uczniów, że stopień nie jest celem uczenia się, skoro otoczenie szkoły i rodzice dopytują się o ocenę, jaką uczeń otrzymał, a nie o zdobytą przez ucznia wiedzę i rozwinięte umiejętności.

A jak oceniać? Ocenianie sumujące czy ocenianie kształtujące?

Ocenianie sumujące	Ocenianie kształtujące
Dotyczy przede wszystkim podsumowywania etapów pracy z uczniem	Jest integralną częścią samego procesu dydaktycznego
Za cel w danym momencie wycenia stopień opanowania danego fragmentu materiału i poziom wiedzy	Celem jest poszerzanie tej wiedzy i rozwijanie umiejętności, moment oceny nie jest w tym istotny, gdyż rzeczywiście istotna jest częstotliwość – proces uczenia się jest dynamiczny
Porównuje się rezultat do gotowych, wcześniej ustalonych odpowiedzi na pytania	Prowadzi się dialog, kolejne pytania rodzą się niekiedy w trakcie działania
Może być wykorzystywane, jeśli poszukujemy odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy i wykonania założeń programu albo zależy nam na rozróżnieniu, kto osiągnął oczekiwany poziom, ze wszystkimi tego konsekwencjami (przyznaniem dyplomu, świadectwa, uprawnień, certyfikatów)	Najważniejsze jednak pozostaje zrozumienie znaczenia idei OK dla uczenia się/nauczania jako niezbędного i kluczowego elementu tego procesu
Pytanie o stan końcowy	W samym procesie uczenia się od pytania o stan końcowy ważniejsze jest pytanie o dalsze kroki i drogę do założonego celu
Ocena bez komentarzy	Ocena ma pomóc uczniom uczyć się i rozwijać, a nauczycielom ma pomóc planować proces nauczania i nauczać efektywnie. W tym kontekście ocenianie nie tylko służy uczeniu się, ale samo w sobie jest uczeniem się i nauczaniem

Jakie podejmować działania w dobrym ocenianiu?

1. Koncentrować się na rozpoznawaniu, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić. Nie da się wykorzystać informacji, która mówi tylko to, co źle się wykonało.
2. Bieżąca ocena powinna być dokonywana przy użyciu możliwie zróżnicowanych narzędzi i strategii, co pozwoli na indywidualną pracę z każdym z uczniów i indywidualizację udzielanych wskazówek. Najłatwiej

jest przygotować prosty test, z pytaniami zamkniętymi, bo łatwo i szybko się go sprawdza, kryteria oceny są jednoznaczne, a po stronie ucznia można pozostawić wyciąganie wniosków.

3. Zastosowanie oceny koleżeńskiej i samooceny. Chodzi o to, aby uczniowie dokładnie rozumieli, czego i w jakim celu się uczą.
4. Przemysłane, atrakcyjne i różnorodne formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne. Różnorodne strategie są też postrzegane przez uczniów jako sprawiedliwe, prowadzą do obiektywizacji ocen i dają szansę osobom o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach. Powinno się wykorzystywać każdą okazję, aby dokonywać diagnozy i podejmować trud udzielania uczniom informacji zwrotnej.
5. Stwarzanie warunków, aby uczniowie mogli pokazać swoje możliwości. Prawie wszystkie uczniowskie aktywności – udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, szkolnych konferencji – powinny być szansą na analizę postępów i refleksją na temat gromadzonej wiedzy i wykształconych umiejętności. Doskonałym narzędziem oceniania oraz refleksji na temat osiągnięć i samodzielnego kontrolowania przebiegu uczenia się przez uczniów jest portfolio uczniowskie.
6. Rozmowa nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą na temat poziomu wykonania zadań, refleksja i podsumowywanie na bieżąco dokonanych służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest także doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka.

Sześć filarów OK

Na stronach internetowych Centrum Edukacji Obywatelskiej znajduje się lista podstawowych składników OK:

- planowanie i formułowanie celów oraz kryteriów wykonania z udziałem uczniów;
- efektywna informacja zwrotna;
- refleksje i dyskusje na temat rezultatów uczenia się, do której obok uczniów włączani są rodzice;
- kluczowe pytania, dzięki którym można rozpoznać, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał daną partię materiału, omawiane zagadnienie, prezentowany problem;
- reguły, metody i techniki pracy na lekcji mające służyć włączaniu do pracy wszystkich uczniów, zachęcaniu do współpracy i samodzielności;
- stosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej.

Czego unikać?

Recenzje prac uczniowskich, w których prezentowane są głównie uwagi na temat popełnionych przez ucznia błędów, nawet najbardziej rzetelne, nie motywują uczniów do pracy. Poważną wadą takich recenzji jest brak wskazówek, jak błędy poprawić, co zrobić dalej, co można poradzić.

Z moich rozmów i obserwacji wynika, że wielu nauczycieli niechętnie stwarza uczniom możliwość śledzenia postępów własnych i kolegów, bo nie wierzą w sens takiego działania, nie ufają uczniom. Nie chcą się pogodzić z faktem, że uczniowie sami mogą podejmować decyzje i formułować oceny. Czasem pozwalają uczniom wyrazić opinię, ale ocena pozostaje po stronie nauczyciela.

Pomimo ich dobrych intencji wygląda to tak, jakby starali się przyłapać ucznia na pomyłce lub niewiedzy, a uczeń wówczas zrobi wszystko, żeby tę niewiedzę ukryć. Niestety, na ten sposób komunikowania ocen przyzwalają chętnie także uczniowie i rodzice, którzy od szczegółowych uwag i precyzyjnych wskazówek wolą wycenę w postaci stopni.

Od nauczyciela oczekuje się, aby oceniając ucznia, potrafił zadawać pytania kluczowe, które pozwolą uczniom zrozumieć, zdefiniować i rozwiązać problem oraz aby uświadomili oni sobie, jak ważnych rzeczy się nauczyli. Wyzwaniem dla szkoły jest tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, w której uczniowie dzięki jasno określonym celom i sposobom ich osiągnięcia nie czują się zagubieni.

Zdaniem Schaffera (8) istotne jest to, że jeśli nauczyciel chce wywrzeć wpływ na ucznia, musi być z nim ściśle zharmonizowany: musi być wrażliwy na jego zainteresowania, zdolności i umiejętności, umieć ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od ucznia w celu oceny, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie. Jeśli nauczyciel reaguje na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, uczeń ma poczucie bezpieczeństwa. Swoim zachowaniem sprawia, że uczeń rozwija w sobie poczucie sprawstwa i zaufania.

Wychowanie to proces, który ma wpływ na wychowywanego, ale również na wychowawcę. Zgodnie z tym stwierdzeniem wychowanek staje się również podmiotem, a nie tylko przedmiotem oddziaływań wychowawczych. On także obdarowuje, czyli wychowuje swego wychowawcę. Relacja wychowawcza ma więc być dwupodmiotowa. Warto przyjrzeć się temu zagadnieniu od strony psychologiczno-pedagogicznej.

Według Guryckiej (2) wychowanie jest dynamicznym, złożonym układem wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływów, zachodzących między jednostkami. W definicji tej zawarte jest założenie o istnieniu w tym układzie dwóch źródeł wpływów: wychowawcy i wychowanka. Wychowanie zakłada, iż proces dojrzewania dziecka to proces przyjmowania przez niego w układzie dwupodmiotowej relacji odpowiedzialności za siebie, to coraz szerszy zasięg wymiany wzajemnych wpływów, to taki proces komunikowania się, który pociąga za sobą coraz częstsze włączanie się wychowawcy w aktywność wychowanka, a więc w jego projekty. Wychowując dzieci, trzeba liczyć się z tym, że tylko to, co zostanie przyjęte jako własne i spożytkowane na swój własny sposób, będzie odzwierciedlać wpływ wychowawcy.

Zdaniem Szumana (10) nie tylko aktywność własna, ale również i aktywność cudza jest dla człowieka źródłem wiedzy. Podmiot poznający świat przez aktywność własną i cudzą musi odbierać informacje zawarte w czynach i słowach własnych i innych. Podmiotem aktywności jest nie tylko aktywny nadawca, jest nim również aktywny odbiorca działań. Istotna w wychowaniu dziecka

staje się sprzężona relacja między aktywnością własną a aktywnością innej osoby, czyli między dwoma podmiotami działającymi w tej samej sytuacji.

Badania wskazują na kilka istotnych schematów kooperacji w działaniu dwóch partnerów współuczestniczących w sytuacji umożliwiającej relację dwupodmiotową (6). Są to:

- realizacja odrębnych, własnych, indywidualnych linii działania. Każda z osób inicjuje i nadzoruje swoje działanie, a jego wynik traktuje jako własny;
- jedna z osób włącza się w linię działania partnera;
- obie strony uzgadniają własną linię działania.

Wkład każdego z podmiotów jest równie istotny, sytuacja wymaga dialogu (wymiany wypowiedzi na wspólnie uzgodniony temat), wynik, który osiąga, traktuje jako wspólny – mamy wtedy do czynienia ze współautorstwem. Jednak należy zwrócić uwagę, że inny jest obraz funkcjonowania dziecka w sytuacji dzielonej z osobą dorosłą i w sytuacji z drugim dzieckiem. Relacje między podmiotami w pierwszym przypadku cechują interakcje zapewniające dwupodmiotowość.

Wzajemność brania i dawania, „dialog” jest pierwszym rodzajem doświadczeń, budujących orientację podmiotową. Ważnymi przejawami zachowania pozwalającymi na takie doświadczenia są: czekanie, aż druga osoba skończy swój przekaz, czyli nieprzerywanie, a także niezminianie tematu oraz sygnalizowanie, że skończyło się swą turę i ewentualnie oczekuje się odpowiedzi (reakcji). Pozwala to zrozumieć twierdzenie, że już od okresu niemowlęcego dochodzić może do rozbudowania równorzędności bądź wprost przeciwnie – do ograniczenia szans jej urzeczywistnienia.

Zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych to kolejny typ doświadczeń budujących poczucie podmiotowości. Znane są różne rodzaje układów ról w działaniu inicjatora: projektodawcy, organizatora, wykonawcy, współtwórcy. Babska i Shugar (1) zakładają, że dla budowania orientacji podmiotowej u jednostki konieczne są doświadczenia związane ze wszystkimi tymi rodzajami ról. Pozwalają one na zdobycie umiejętności budowania własnej linii działania i pozycji (nadrzędnej, podrzędnej, współrzędnej) w działaniach wspólnych.

Dochodzenie do wspólnych znaczeń – to doświadczenie odnoszące się do treści zdarzenia, w którym współuczestniczą dwie osoby lub więcej. Dziecko od zarania swego życia włącza się w proces budowania wspólnych znaczeń przez kontakty z dorosłymi.

Bardzo ważny jest klimat pracy w szkole. Nauczyciel kontrolowany, **oceniany** odgórnie przeniesie swoją sytuację na uczniów.

Interakcje zapewniające dwupodmiotowość

Rodzaje interakcji pozwalających na budowanie doświadczeń podmiotowych i umożliwiających działanie dwupodmiotowe omawiają Babska i Shugar (1).

Naprzemienność zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze przyległej – to drugi rodzaj doświadczeń pozwalających na uformowanie się orientacji

podmiotowej. Para przyległa to taka jednostka interakcji, w której jednemu zachowaniu w sposób konieczny odpowiada inne zachowanie (pytanie – odpowiedź, mówienie – słuchanie itp.). Mówiący zajmuje pierwsze miejsce w tej strukturze, istnieje wymiana językowa. Forma i treść jego wypowiedzi wywierają wpływ na zajmującego drugą pozycję w parze przyległej, skłaniając go do zabrania głosu, a więc jest ukierunkowany przez zachowanie otwierającego. Zajmowanie każdej z dwóch pozycji pary przyległej sprzyjać będzie rozwojowi innych podmiotowych doświadczeń.

Rodziców i dziecko można uznać za wzajemnie dostosowujący się system interakcyjny, lecz sposób, w jaki dochodzi do owego dostosowania się, jest zależny od szczególnych okoliczności, dotyczących między innymi kompetencji dziecka. Zatem każdy okres przejściowy jest zapowiedzią nowego problemu interakcyjnego, z którym wspólnie muszą się zmierzyć (9).

Zdaniem Schaffera (8) istotne jest to, że jeśli dorosły chce wywrzeć wpływ na dziecko, musi być z nim ściśle zharmonizowany: musi być wrażliwy na zainteresowania dziecka, jego zdolności i umiejętności, umieć ciągle wykorzystywać informacje zwrotne napływające od dziecka w celu oceny, jakie rodzaje wsparcia są właściwe w danym momencie. Jeśli matka reaguje na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, dziecko ma poczucie bezpieczeństwa. Swoim zachowaniem sprawia ona, że dziecko rozwija w sobie poczucie sprawstwa i zaufania. Nie dzieje się tak w przypadku matki niewrażliwej, która w ten sposób komunikuje, że nie interesuje się potrzebami dziecka, wtedy u dziecka tworzy się osobowość lękowa, z brakiem poczucia bezpieczeństwa.

Epizody Wspólnego Zaangażowania

Schaffer (8) używa pojęcia Epizodów Wspólnego Zaangażowania (EWZ), przez co rozumie jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają. Ustalenie wspólnego ośrodka zainteresowania jest istotnym krokiem w powstaniu EWZ, ponieważ tylko w kontekście zainteresowań dziecka dorosły może wprowadzić jakąś dodatkową informację.

Swoje wnioski o roli EWZ Schaffer wywodzi, opierając się na teorii Wygotskiego (12):

1. W czasie EWZ zachowanie dziecka jest bogatsze i bardziej złożone niż w innych momentach.
2. Rozwój funkcji psychicznych zależy od zaangażowania się w EWZ. Im więcej dziecko doświadcza tych spotkań, tym bardziej będzie to sprzyjało jego postępom w rozwoju.

Dyskurs

Szczególnie silny akcent na dwupodmiotowość procesu porozumienia się jest położony w analizie takiego zjawiska, jakim jest dyskurs. Zdaniem Shugar (9) jest to zdarzenie, w którym bardzo klarownie widoczny jest charakter dwupodmiotowości. Dyskurs polega na dynamicznych sekwencyjnych powitaniach między wypowiedziami, ich interpretacjami oraz sytuacjami, w których

są one nadawane i odbierane. Dwupodmiotowość dyskursu wynika z faktu, że jest on budowany sekwencyjnie. Wypowiedź jednego z uczestników pociąga za sobą odpowiednie zachowanie drugiego uczestnika.

Reguły leżące u podstaw zachowania się dorosłego, który człony sytuacji interakcyjnej traktuje jako dwa podmioty, określić można jako reguły dotyczące sposobu połączenia wkładu każdego z takich źródeł działania. Reguły te dotyczą sposobu konstruowania procesu interakcyjnego o charakterze wychowawczym. Termin „konstrukcja” oddaje charakter procesu opartego na relacji podmiot–podmiot (9).

Wkład każdej ze stron jest konieczny. Wkłady partnerów splatają się w różny sposób. Wzajemna zależność między tymi wkładami, sposób, w jaki jeden z nich wpływa na następny i wynika z poprzedniego, składają się na układ interakcyjny, który z biegiem czasu prowadzi do określonych wyników. Ale sposoby działania, końcowe jego rezultaty określa nie jeden czy drugi partner, lecz obaj w procesie „konstruktywnej interakcji”.

Dwupodmiotowa sytuacja wychowawcza

Zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych to kolejny typ doświadczeń budujących poczucie podmiotowości. Znane są różne rodzaje układów ról w działaniu inicjatora: projektodawcy, organizatora, wykonawcy, współtwórcy. Babska i Shugar (1) zakładają, że dla budowania orientacji podmiotowej u jednostki konieczne są doświadczenia związane ze wszystkimi tymi rodzajami ról. Pozwalają one na zdobycie umiejętności budowania własnej linii działania, a także na zmienność zachowań (inicjujących i realizujących) i pozycji (nadrzędnej, podrzędnej, współrzędnej) w działaniach wspólnych.

Wychowanie podmiotowe to takie, w którym sytuacja wychowawcza wyznaczona przez układ ludzi, rzeczy i zadania jest traktowana jako sytuacja dwupodmiotowa. Podmiotem w tej sytuacji jest zarówno wychowawca, jak i wychowanek. Zachodzący między nimi stosunek, przepływy informacji, komunikowanie się stanowią istotę wychowania. Chcąc uczynić sytuację wychowawczą podmiotowymi dla dziecka, każda z osób w nich uczestniczących musi godzić się na ograniczenie swej podmiotowości podmiotowością drugiej osoby. Zatem w sytuacji wychowawczej, w której traktuje się dziecko podmiotowo, istnieje względna równowaga prawa do aktywności wychowawcy i wychowanek oraz równowaga między koniecznymi zadaniami a kontrolą nad nimi (2).

Podsumowanie

Sukces edukacyjny ucznia zależy od nauczycieli jako inicjatorów wyzwania u uczniów pozytywnych relacji. Nauczyciel, który jest wzorem osobowym dla swoich uczniów, ma ogromne możliwości pozytywnego oddziaływania na ich sferę intelektualną, emocjonalną i duchową. Proces rozwoju ucznia uzależniony jest nie tylko od czynników wewnętrznych (potrzeby) i zewnętrznych (wpływ wychowania), ale także osobowościowych, decydujących o samodzielnym kierunku rozwoju danego wychowanek.

Kompetencje nauczyciela warunkują efektywność podejmowanych przez niego zadań i realizowanych funkcji, a zmieniająca się rzeczywistość sprawia, że mają one charakter dynamiczny i ewoluują. Współczesność wymusza więc na nauczycielach konieczność dokonywania rewizji własnych kompetencji i poszerzania swego warsztatu o nowe – konieczne dla prawidłowej realizacji zadań zawodowych.

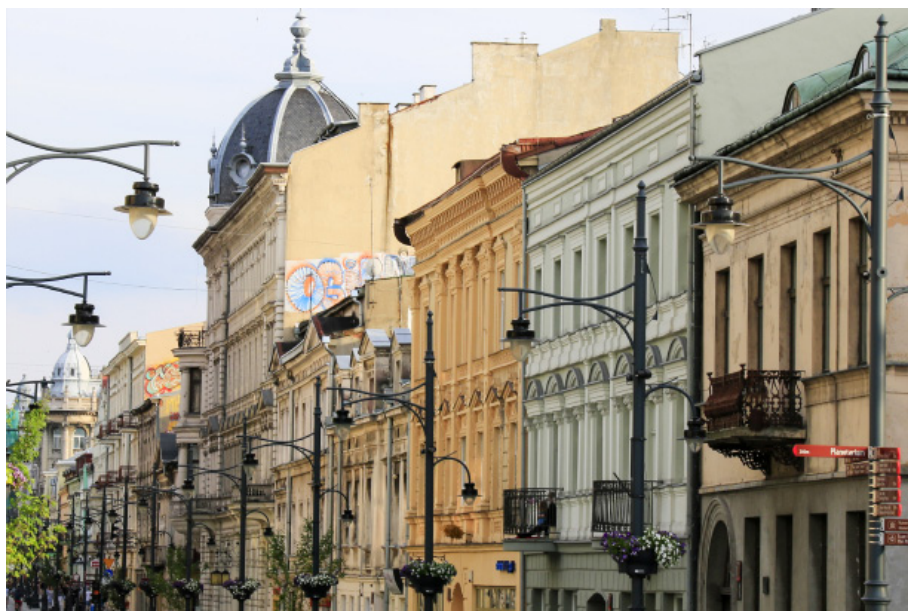
Prezentowane tezy oraz wyniki badań nabierają szczególnego znaczenia w dzisiejszej skomplikowanej i złożonej praktyce szkolnej, stanowiąc ważny głos w dyskusji nad kondycją i rozwojem edukacji. Nauczyciel XXI wieku powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, tzn. autonomicznego, wolnego, twórczego, a także otwartego i samodzielnego. Zadaniem nauczyciela jest więc organizowanie procesu uczenia się, wspieranie rozwoju myślenia i aktywność uczących się, a także ich poznanie i zadbanie o możliwie najlepsze warunki rozwoju.

Bibliografia

- (1) Babska Z., Shugar G.W., *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły – dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty sekcji psychologii KUL, Lublin 1986, s. 9–26.
- (2) Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania* [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa 1989.
- (3) Hajnicz W., *Wielopodmiotowy charakter sytuacji edukacyjnych* [w:] D. Klus-Stańska I, s. 8–24. (red.), *Przedszkole i szkoła*.
- (4) Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1988.
- (5) Niemierko B., *Jak pomagać a nie szkodzić uczniom ocenianiem szkolnym*, Smak Słowa. Sopot 2018.
- (6) Okoń W., *Żarys dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1970.
- (7) Słowińska H., *Wzór osobowy nauczyciela* [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Białystok 2021, s. 97.
- (8) Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994, s. 96–124.
- (9) Shugar G.W., *Uczestnictwo dzieci w procesach nauczania – uczenia się* [w:] B. Bakus (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1986, s. 91–149.
- (10) Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Kraków 1947.
- (11) Wejner-Jaworska T., *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją*, Difin, Warszawa 2020, s. 89–95.
- (12) Wygotzki L., *Strefa najbliższego rozwoju*, Wikipedia. Wolna encyklopedia.

SESJA PLENARNA II

Krajowy system egzaminacyjny



fot. H. Szaleniec

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce

Wstęp

Bezpośrednią inspiracją do zajęcia się tym tematem był tekst prof. Marii Groenwald (Groenwald, 2019), która dokonując podsumowania rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce w aspekcie historycznym, wyróżniła okres wprowadzenia oceniania zewnętrznego (egzaminów) i nazwała go **okresem przełomowym w diagnostyce edukacyjnej**. W rozpatrywanym aspekcie starała się wykazać ciągłość diagnostyki na linii przeszłość – teraźniejszość – przyszłość na podstawie prześledzenia zmian treści artykułów zawartych w monografiach 24 krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, poczynając od 1993 roku, a skończywszy na 2018 roku.

W tym roku mija 30 lat od wydarzenia, które zainicjowało wprowadzenie systemu egzaminów. Była nim publikacja raportu „Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym” przygotowanego przez profesor Judith Marquand z Uniwersytetu Sheffield na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Departamentu Zagranicznego) w ramach programu PHARE¹ (Marquand, 1993). Szerzej na ten temat pisze Wojciech Małecki (patrz. s. 142).

Następstwem raportu była w 1994 roku rekrutacja kadry do programu Nowa Matura. W początkowej fazie strukturę programu, który był ministerialnym projektem, tworzyły zespoły przedmiotowe: język polski, język obcy, matematyka oraz grupa administracyjna, nazywana też grupą kuratorską. Grupa ta w większości składała się z pracowników kuratoriów oświaty, które tworzyły wewnątrz projektu grupy regionalne i koordynowały w terenie pracę tych grup. W drugiej fazie i w programie SMART, który w końcowej fazie uzupełniał program Nowa Matura, dołączone zostały również przedmioty przyrodnicze: biologia, chemia, fizyka, geografia oraz historia.

Wspólna praca pod kierunkiem Wojciecha Małeckiego, koordynatora programu Nowa Matura (1994–1999), obejmowała zespół krajowy i zespoły regionalne, w których rozwijano, testowano i weryfikowano docelowe rozwiązania

¹ **Phare** (ang. *Poland and Hungary: Assistance for Restructuring their Economies*) – program Komisji Europejskiej powstały w roku 1989 w celu udzielania materialnej pomocy państwom kandydującym do Wspólnot Europejskich.

zewewnętrznych egzaminów maturalnych. W ramach tych programów odbywały się prace koncepcyjne, cykliczne krajowe szkolenia ekspertów i regionalne szkolenia nauczycieli obejmujące między innymi warsztaty konstruowania zadań egzaminacyjnych, analiz statystycznych, badania pilotażowe i wdrożeniowe. Szczególne znaczenie oraz wartość poznawczą miały wizyty studyjne w krajowych komisjach egzaminacyjnych w Holandii (CITO) i w Anglii – AQA Assessment and Qualifications Alliance w Guilford oraz warsztaty prowadzone przez tych ekspertów podczas zjazdów uczestników projektu w naszym kraju. Wydarzenia te niewątpliwie miały niebagatelny wpływ na przenikanie do Polski doświadczeń z diagnostyki edukacyjnej, która stanowiła istotny nurt i bazę teoretyczną prowadzenia egzaminów zarówno w Holandii, jak i w Anglii.



Zespół uczestników programu Nowa Matura i SMART oraz eksperci z CITO (Holandia) i AQA (Anglia)

Ważną rolę w pogłębianiu kompetencji z zakresu pomiaru dydaktycznego tego zespołu odegrał udział wielu jego członków w kursach i studiach podyplomowych w Gdańsku prowadzonych przez prof. Bolesława Niemierkę w ramach Międzywydziałowego Studium Pomiaru Dydaktycznego. Studia te miały szczególne znaczenie dla tworzącej się kadry rodzącego się wtedy systemu egzaminów zewnętrznych. Podczas wykładów, ćwiczeń i warsztatów uczestnicy mogli spotkać ekspertów z całej Polski, zajmujących się od wielu lat problematyką diagnozy edukacyjnej w międzynarodowych i krajowych badaniach osiągnięć uczniów i szkół.

Rezultatem programów Nowa Matura i SMART (komponent 02) były: propozycje rozwiązań dla nowej matury, projekt poziomów egzaminów, podział odpowiedzialności Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, sylabusy w nowej maturze. Przedstawił je syntetycznie Wojciech Małecki w *Dylematach egzaminacyjnych* (Małecki, 1999).

Wszystkich, którzy sięgną po lekturę tego tekstu, pragniemy uprzedzić, że dotyczy on lat 2001–2023, to jest od momentu, w którym po raz pierwszy Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie w czerwcu, a Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu w grudniu podjęły wysiłek zorganizowania krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. W ślad za nimi w 2002 r. konferencję zorganizowały Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie, a w 2003 roku Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi. Bezpośrednio po zakończeniu konferencji w Łodzi odbyło się zebranie założycielskie Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE), w którym wzięło udział 90 osób.

Wszystkich czytelników pragniemy przeprosić, że nie omówimy zadań wykonywanych przez system egzaminów zewnętrznych związanych z przygotowaniem i organizacją egzaminów zawodowych, bo ten zakres wymaga osobnego i o wiele obszerniejszego opracowania.

Tezy

Wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uważać za przełomowy okres w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce.

Problemy tematyczne związane z egzaminami były częstym przedmiotem dyskusji podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Konferencje Diagnostyki Edukacyjnej przyczyniły się do zaangażowania szerokiego spektrum pracowników oświaty i nauki w badania diagnostycznie nad ocenianiem zewnętrznym i wykorzystaniem wyników egzaminów.

W kolejnych podrozdziałach tego tekstu spróbujemy przedstawić informacje na poparcie tych tez.

Źródła danych

W analizie wyróżniliśmy dwa źródła danych: otwartą bazę tekstów stworzoną przez system egzaminów zewnętrznych w czasie przeszło dwóch dekad funkcjonowania oraz zbiór opublikowanych tekstów autorów wystąpień podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w latach 2001–2022.

Tworzą one tzw. dane zastane, czyli „materiały, których podstawowy cel powstania nie był celem badawczym, a mimo to korzystają z nich różni badacze” (Groenwald, 2015). Teksty konferencyjne stanowią swoistą kronikę diagnostyki edukacyjnej, umożliwiając ustalenie (w sposób zobiektywizowany), które treści konferencyjnych wystąpień opisują „okresy napięć”, wymagały dyskusji, pogłębionych analiz i badań oraz wyjaśnień.

Metoda pracy

Na zagadnienia badawcze spojrzeliśmy z trzech punktów widzenia zgodnie z metodą triangulacji i trzema rolami, które pełniliśmy zawodowo i społecznie. Najważniejsza z nich to rola pracownika systemu egzaminacyjnego. Pracując w OKE, nabyliśmy doświadczenia na różnych wycinkach pracy organizacyjnej, twórczej, szkoleniowej (wewnętrznej i zewnętrznej), współpracy z organami prowadzącymi i nadzorującymi szkoły, wyższymi uczelniami. Kolejne doświadczenie datuje się od pierwszego udziału w krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Elblągu w 1993 roku i rozszerzenia współpracy z prof. Bolesławem Niemierką przy organizacji Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (KDE). Począwszy od roku 2001, w którym w Krakowie odbyła się IV KDE, organizujemy je corocznie.

Doświadczenie współpracy z profesorem, który pełni funkcję Przewodniczącego Komitetu Naukowego wszystkich KDE, rozszerzyło się o współpracę redakcyjną corocznych monografii konferencyjnych współautorki tego tekstu. Dobra

znajomość treści publikowanych artykułów stanowiących dowody materialne wystąpień konferencyjnych ułatwiła przegląd systematyczny artykułów i analizę krytyczną tematyki tego obszernego, liczącego 1354 tekstów, depozytorium krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Rezultatem tych działań jest skategoryzowanie artykułów według omawianej problematyki nie tylko ze względu ich tytuł, ale także złożoną problematykę. Każdą z wyróżnionych w zbiorze kategorię staraliśmy się zilustrować przykładami subiektywnie dobranych tytułów artykułów opublikowanych w wydawnictwach konferencyjnych udostępnionych przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE) na stronie internetowej www.ptde.org (Otwarta baza). Podanie tytułów artykułów wraz z rokiem, z którego pochodzi, znacznie ułatwia odszukanie pełnego tekstu.

Wyniki badań

Analiza danych tworzonych przez system egzaminacyjny

Powołanie dziewięciu instytucji tworzących system komisji egzaminacyjnych stało się faktem w 1999 roku. Instytucje te od lat dążą do maksymalnej obiektywizacji procedur egzaminacyjnych, począwszy od obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej, przez dbałość o trafność zadań egzaminacyjnych do podstaw programowych lub wymagań egzaminacyjnych oraz wymaganą proceduralnie rzetelność narzędzi egzaminacyjnych, nieco zróżnicowaną w zależności od przedmiotu egzaminacyjnego.

Zachowanie **obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej** wzmacnia swoją obecnością nauczyciel z innej szkoły w każdej sali egzaminacyjnej. Przebieg egzaminów monitorują zewnętrzni obserwatorzy. Na straży zachowania **trafności egzaminów** i **rzetelności** stoją zewnętrzni w stosunku do systemu egzaminacyjnego akademiccy recenzenci. Komisje egzaminacyjne co roku angażują do oceniania prac egzaminacyjnych tysiące egzaminatorów, którzy doświadczają pracy z **obiektywizowanymi zasadami oceniania**. Ich przykładową liczbę podano w tabelach 1, 2 i 3. Jakość pracy egzaminatorów podlega kontroli wewnętrznej podczas oceniania przez drugiego egzaminatora (6% prac ósmoklasistów i 10% prac maturalnych podlega podwójnemu ocenianiu). Po zakończeniu procesu oceniania w zespołach, w okręgowych komisjach egzaminacyjnych organizowana jest **dotatkowa kontrola wewnętrzna jakości wyników**. Zakres tej kontroli musi jednak uwzględniać ramy czasowe wyznaczone przez terminy przekazania zdającym wyników egzaminacyjnych.

Jakość pracy egzaminatorów cały czas poddawana jest **kontroli społecznej** poprzez możliwość wglądów do prac egzaminacyjnych w okresie sześciu miesięcy po opublikowaniu wyników. Wglądy do prac są poprzedzone możliwością **sprawdzenia swoich wyników online**, nie wychodząc z domu, na komputerze lub telefonie komórkowym. Zakres tych danych obejmuje sumaryczny wynik z każdego przedmiotu w procentach wraz z pozycją tego wyniku na skali centylowej oraz informację o wyniku punktacji za każde zadanie. Jest to możliwe dzięki rozszerzeniu funkcjonalności Krajowego Systemu Danych Oświatowych o moduł Zintegrowanego Interfejsu Użytkownika, zwanego modułem ZIU,

służącego do publikacji wyników. Ten moduł jest także wykorzystywany do złożenia deklaracji potwierdzającej zamiar przystąpienia do egzaminu dojrzałości i wybór przedmiotów, który znacznie zmniejsza zaangażowanie dyrektorów szkół w tym zakresie.

Prawo wglądu do prac mają ósmoklasiści lub ich rodzice oraz maturzyści. Zdający, którzy początkowo mogli robić tylko notatki podczas wglądów do swoich prac egzaminacyjnych, od kilku lat mają prawo zrobić zdjęcia poszczególnych rozwiązań zadań. W przypadku wątpliwości dotyczących prawidłowego zastosowania zasad oceniania mogą złożyć wniosek o weryfikację oceny zadań (do 2 dni po wglądzie do prac). Procedura odwoławcza od wyniku ósmoklasisty jest jednoinstancyjna (OKE), a dla wyników maturalnych dwuinstancyjna (OKE i Komisja Arbitrażu Egzaminacyjnego). Zdający otrzymują pisemną odpowiedź w terminie do 2 tygodni od złożenia wniosku, a w sytuacji zmiany oceny następuje zmiana dokumentu z wynikami.

Dyrektorzy szkół bezpośrednio po opublikowaniu indywidualnych wyników otrzymują w Systemie Informatycznym Obsługującym Egzaminę Ogólnokształcące (SIOEO) pełną informację o wynikach indywidualnych uczniów danej szkoły, a także statystyki wyników dla szkoły/klas z odniesieniem ich do wyników w gminie/ powiecie/województwie, a także graficzne prezentacje rozkładu wyników w szkole/klasach w skali standardowej dziewiątki.

Na podkreślenie zasługuje też ogólnie dostępna na stronach internetowych komisji egzaminacyjnych interaktywna prezentacja wyników egzaminów ogólnokształcących w formie mapy Polski i wykresu. Umożliwia ona analizę zróżnicowania terytorialnego wyników między województwami, powiatami, gminami i szkołami (dla egzaminu ósmoklasisty od 2019 roku i egzaminu maturalnego od 2021 roku). Dane, które są podstawą do wykonania map i wykresów, są udostępnione w CSV, co ułatwia dostęp do tych zbiorów danych o wynikach wielu zewnętrznym odbiorcom, np. JST, realizatorom projektów, rodzicom, mediom.

Najważniejszymi źródłami danych, które dowodzą, że wprowadzenie egzaminów zewnętrznych (oceniania zewnętrznego) stało się okresem przełomowym w diagnostyce edukacyjnej w Polsce, są materiały wytworzone instytucjonalnie i publikowane przez komisje egzaminacyjne na stronach internetowych, dając możliwość szerokiego społecznego dostępu do korzystania z nich. W otwartych bazach tekstów znajdują się informacje o egzaminach i wymaganiach egzaminacyjnych, zasadach organizacji i terminach egzaminów. Co roku udostępniane są dodatkowe materiały dydaktyczne i ćwiczeniowe ilustrujące typy zadań, którymi system egzaminacyjny będzie się posługiwał podczas tworzenia przedmiotowych arkuszy egzaminacyjnych. Szczególną wartość mają sprawozdania jakościowe wyników egzaminów wraz z przykładami rzeczywistej realizacji rozwiązań zadań przez zdających i komentarzami wartościującymi egzaminatorów. Z każdym rokiem liczba tych przykładów jest większa (czasem nawet 90). Co roku egzaminatorzy koncentrują uwagę na analizie wybranych zakresów umiejętności, które okazały się trudniejsze dla zdających, np. „Pod lupą egzaminatorów”. Ich omówienie wraz z radami dla kolejnych roczników zdających, które najczęściej poznają za pośrednictwem swoich nauczycieli, mają na celu uniknięcie błędów przez kolejne roczniki zdających.

Opracowania te stanowią fantastyczny materiał dydaktyczny dla nauczycieli, którzy nie są egzaminatorami, a starają się znacznie poszerzyć swój warsztat pracy, stwarzając także okazję do ich przedyskutowania w zespole nauczycielskim. Korzystanie z materiałów egzaminacyjnych ułatwia wystandaryzowany, utrzymujący się od lat przejrzysty sposób ich gromadzenia i udostępniania. Strukturę tych materiałów przedstawiono na rysunku 1 na przykładzie egzaminu ósmoklasisty.



Rysunek 1. Przykład jednolitego wzoru zakresu informacji o egzaminach na stronach komisji egzaminacyjnych

Źródło: <https://www.cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>.

Pomiar dydaktyczny w praktyce egzaminacyjnej

W tabelach 1–3 zilustrowano zagadnienia przedstawione w tekście powyżej, wskazujące tym razem na ilościowe dane realizowanych corocznie zadań przez system egzaminacyjny w związku z organizacją egzaminów ogólnokształcących.

Pragniemy zwrócić uwagę na liczby zdających i ich zmiany między latami, zmieniające się terminy egzaminów powodujące znaczne spiętrzenie prac w komisjach oraz liczby egzaminatorów, którzy przechodzą corocznie szkolenie przed dopuszczeniem do oceny prac egzaminacyjnych. W kolejnych wierszach tabel podano liczbę zewnętrznych obserwatorów na egzaminach i poziom realizacji wglądów do prac przez zdających. Posłużono się danymi z 2019 roku, w którym przeprowadzono egzaminy na trzech poziomach edukacyjnych (egzaminy ósmoklasisty, gimnazjalne i maturalne) oraz danymi z 2022 roku.

Na szczególną uwagę zasługują informacje dotyczące liczby arkuszy egzaminacyjnych i płyt CD, które corocznie należy wytworzyć, aby zorganizować egzaminy na miarę oczekiwań społecznych (sesje główna, sesja dodatkowa – losowe przypadki, sesja poprawkowa dla maturalnych przedmiotów obowiązkowych).

Egzamin gimnazjalny odbył się w dniach 10–12.04.2019 r. oraz w terminie dodatkowym w dniach 3–5.06.2019 r.

Tabela 1. Organizacja egzaminu gimnazjalnego w 2019 roku

Egzamin gimnazjalny 2019	Część humanistyczna		Część matematyczno- -przyrodnicza		Języki obce nowożytne (przykład)	
	język polski	historia i wiedza o społeczeństwie	matematyka	przedmioty przyrodnicze	język angielski (poziom podstawowy)	język angielski (poziom rozszerzony)
Liczba szkół	6 984	6 988	6 987	6 990	6 926	6 845
Liczba zespołów egzaminatorów	225	zadania zamknięte	112	zadania zamknięte	zadania zamknięte	145
Liczba egzaminatorów	3 994		1 505			
Liczba obserwatorów	291	384	280	334	267	191
Liczba wglądów	2 501	1 545	3 991	1 742	927	583
Liczba zdających	345 000 uczniów					

Źródło: Opracowanie własne na podstawie sprawozdań przedmiotowych CKE, <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/wyniki/>.

W 2019 roku była to 18. edycja egzaminu gimnazjalnego od 2002 r. i 8. edycja w formule od 2012 roku. Do egzaminu gimnazjalnego ogółem przystąpiło 345 000 uczniów, w tym około 335 000 rozwiązujących arkusze standardowe i 10 200 rozwiązujących arkusze dostosowane. Ogółem przygotowano **215 różnego rodzaju arkuszy egzaminacyjnych, 42 płyty do arkuszy z języków obcych**. Uczniowie rozwiązywali ponad **2 029 000 arkuszy egzaminacyjnych**. Prace ich oceniało 7965 wykwalifikowanych egzaminatorów w 509 zespołach w 236 ośrodkach. Ponad 1 000 000 zadań z matematyki zostało sprawdzonych z wykorzystaniem e-oceniania. W sumie egzamin gimnazjalny obserwowało 1808 obserwatorów (pracownicy kuratoriów oświaty, przedstawiciele organów prowadzących szkoły (JST), pracownicy wyższych uczelni, ośrodków doskonalenia i poradni psychologiczno-pedagogicznych).

Rok 2019 to pierwsza edycja egzaminu ósmoklasisty. Egzamin odbywały się w dniach 15–17.04.2019 r., a w terminie dodatkowym w dniach 3–5.06.2019 r. Do egzaminu ósmoklasisty przystąpiło ogółem 372 200 uczniów, w tym ok. 361 185 rozwiązujących arkusze standardowe i 11 063 rozwiązujących arkusze dostosowane. Uczniowie rozwiązywali ponad **1 119 000 arkuszy egzaminacyjnych**. W sumie egzamin ósmoklasisty obserwowało 1850 obserwatorów. Prace ich oceniało 13 875 wykwalifikowanych egzaminatorów w 744 zespołach / 313 ośrodkach.

Tabela 2. Organizacja egzaminu ósmoklasisty w 2019 i 2022 roku

Egzamin ósmoklasisty	2019			2022		
	język polski	matematyka	język angielski (przykład)	język polski	matematyka	język angielski (przykład)
Liczba szkół	12 377	12 376	2 216	12 672	12 672	12 586
Liczba zespołów egzaminatorów	289	222	181	286	218	182
Liczba egzaminatorów	5 355	4231	3 409	5 310	4 323	3 573
Liczba obserwatorów	698	623	496	830	814	712
Liczba wglądów	2 546	2 454	1 229	5 783	1 689	1 682
Liczba zdających	372 200			510 400		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie sprawozdań przedmiotowych CKE, <https://www.cke.gov.pl/egzamin-ósmoklasisty/wyniki/>.

Rok 2022 – piąta edycja egzaminu ósmoklasisty (od 2019 r.). Egzamin odbywały się w dniach 23–25.05.2022 r. i w terminie dodatkowym 12–14.06.2022 r. Ogółem przygotowano 215 rodzajów arkuszy i 26 płyt CD do arkuszy z języków obcych. Do egzaminu przystąpiło 510 400 uczniów, w tym 13 800 obywateli Ukrainy. 473 650 uczniów rozwiązywało arkusze w wersji standardowej i 36 750 rozwiązywało zadania w arkuszach dostosowanych. W terminie dodatkowym do egzaminów przystąpiło 3 400 uczniów. Uczniowie rozwiązywali 1 531 000 arkuszy egzaminacyjnych. Przeprowadzenie egzaminów monitorowało 2377 obserwatorów. Rozwiązania zadań otwartych zostały sprawdzone przez 14 088 wykwalifikowanych egzaminatorów pracujących w 753 zespołach / 318 ośrodkach.

Tabela 3. Organizacja egzaminu maturalnego w 2022 roku (według formuły 2015)

Egzamin maturalny 2022	Język polski	Matematyka	Język angielski	Biologia	Chemia	Geografia	Historia	WOS
Liczba szkół	4 805	4 802	4 791	3 368	2 110	3 858	3 148	2 897
Liczba zespołów egzaminatorów	318	322	252	66	46	70	34	32
Liczba egzaminatorów	5 664	6 374	4 820	1 074	771	1 340	584	534
Liczba obserwatorów	226	391	196	145	116	154	21	29
Liczba wglądów	3 411	4 524	1 256	3 209	4 183	308	448	281

Źródło: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015/wyniki/>.

Egzaminy maturalne w 2022 roku to 18. edycja egzaminu maturalnego (od 2005 r.), 8. edycja egzaminu maturalnego w „Formule 2015” dla absolwentów liceum ogólnokształcącego (od 2015 r.), 7. edycja egzaminu maturalnego w „Formule 2015” dla absolwentów technikum (od 2016 r.).

Egzaminy odbywały się w terminie głównym w dniach 4–23.05.2022 r. oraz dodatkowym 1–15.06.2022 r. Do egzaminu przystąpiło 268 257 osób (absolwentów z 2022 r., którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych). Na tę liczbę składają się absolwenci liceów – 164 276 osób, techników – 103 595 osób, branżowych szkół II stopnia, obywatele Ukrainy to 34 osoby. Do przeprowadzenia egzaminu maturalnego w terminie głównym (w maju 2022 r.) **przygotowano 368 różnego rodzaju arkuszy (do 24 przedmiotów) 60 różnego rodzaju płyt (egzaminy z języków obcych nowożytnych, informatyki, historii muzyki)**. Przebieg egzaminu maturalnego monitorowało 1 604 obserwatorów. **Zdający rozwiązali zadania w ponad 1 719 600 arkuszach**. Rozwiązania zadań otwartych zostały sprawdzone przez 22 832 wykwalifikowanych egzaminatorów, pracujących w 1 263 zespołach / 586 ośrodkach. Przeprowadzono również 1 391 egzaminów ustnych.

Analiza danych istniejących w otwartej bazie tekstów PTDE

Drugim rodzajem analizowanych źródeł jest zbiór tekstów znajdujący się w otwartej bazie tekstów prowadzonej przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Obejmuje on 1394 teksty z konferencji diagnostyki edukacyjnej poczynsży od 1993 do 2022 roku.

Zbiór tym cenniejszy, że teksty te dowodzą wyjątkowego zaangażowania pozainstytucjonalnego autorów, którzy wykorzystywali dane wyników egzaminacyjnych w projektach badawczych realizowanych we współpracy z badaczami akademickimi i Instytutu Badań Edukacyjnych. Działania te sprzyjały nawiązaniu bezpośrednich kontaktów z zewnętrznymi odbiorcami wyników egzaminacyjnych, wyjaśniano wiele kwestii poruszanych przez nauczycieli szkolnych i akademickich, media i zdających. Dodatkowym, nie mniej istotnym źródłem informacji jest ogólnie dostępna dokumentacja fotograficzna za lata 2003–2022, która przedstawia przebieg kolejnych KDE i wydarzenia im towarzyszące, przypominając organizatorów konferencji, sylwetki uczestników, dyskutantów i autorów wystąpień, a także album fotograficzny wydany z okazji 10-lecia PTDE oraz przedruki artykułów konferencyjnych w publikacjach wydawanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Układ treści poszczególnych tekstów w otwartej bazie (w pdf.) odpowiada układowi w publikacjach, podkreślając zagadnienia, które grupowały uczestników konferencji i skłaniały do przedyskutowania ich we własnym gronie, a także z zewnętrznymi odbiorcami, akademickimi teoretykami i praktykami. Wyszukiwarka na stronie www.ptd.org ułatwia eksplorację tekstów według autorów lub tematów.

W trakcie pracy nad tym artykułem podjęto próbę przypisania każdego referatu do jednej z czterech grup autorów tekstów.

1. Krajowi i zagraniczni badacze akademicy.
2. Badacze w komisjach egzaminacyjnych: Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne.

3. Praktycy: nauczyciele, doradcy i konsultanci (ośrodki doskonalenia nauczycieli), wydawnictwa, samorządy i kuratoria.
4. Inne: w tej grupie są autorzy, których trudno przypisać do którejkolwiek z trzech pierwszych grup, a autor tekstu wyraźnie podkreśla osobiste zaangażowanie, w tym także finansowe, związane np. z pokryciem kosztów udziału w konferencji.

Ad 1) Krajowi i zagraniczni badacze zaprezentowali jako autorzy lub współautorzy w sumie 771 artykułów, co stanowi 51% ogółu tekstów znajdujących się w otwartej bazie tekstów na stronie internetowej ptde.org. Z czego autorzy reprezentujący uczelnie pojawiają się 643 razy, PAN – 30, IBE – 75, OECD – 4, IBK – 15 i fundacje 4 razy.

Spośród krajowych badaczy reprezentujących tę grupę najczęściej na konferencjach diagnostyki edukacyjnej występowali nauczyciele akademicy Uniwersytetu Gdańskiego – 40 osób/142 referaty; Uniwersytetu Szczecińskiego – 22/26, Uniwersytetu Jagiellońskiego – 20/27; Uniwersytetu Warszawskiego – 18/33, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – 12/23, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu – 8/33, Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie – 11/16, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – 15/16, Uniwersytetu Śląskiego – 11/12, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – 6/9, Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie – 5/7, Akademii Sztuk Pięknych w Słupsku – 3/3, Akademii Podlaskiej w Siedlcach – 2/4, PAN – 13/13, Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie – 35 osób/59 referatów.

Autorzy tekstów

Organizatorzy KDE zabiegali, aby w każdej konferencji wzięli udział zaproszeni goście reprezentujący różne nurty zainteresowań edukacyjnych i diagnostycznych. Warto szczególnie podkreślić wieloletni wkład prof. **Romana Dolaty** i dra **Henryka Szaleńca** w rozwój metodologii badań krajowych, którzy kierując pracami kilkusobowych zespołów młodych psychologów, socjologów i pedagogów w IBE adaptowali twórczo teorie psychometryczne silnie reprezentowane w badaniach międzynarodowych do naszego systemu edukacyjnego. Profesor Roman Dolata, kierując projektem badawczym „Edukacyjna wartość dodana” (CKE/IBE) oraz pełniąc funkcję Lidera Zespołu Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (IBE/UW), a dr Henryk Szaleńec, kierując Pracownią Analiz Osiągnięć Uczniów w IBE, sprawowali funkcję promotorów wielu wystąpień konferencyjnych i artykułów, co znacznie ułatwiało pracę redaktorów naszych wydawnictw. Wśród autorów wyróżniają się prof. **Artur Pokropek**, autor 21 tekstów (pierwszy laureat konkursu na najlepszą pracę doktorską z dziedziny diagnostyki edukacyjnej) oraz dr **Maciej Jakubowski**, ekspert OECD, wiceminister MEN, który chętnie dzielił się z nami wiedzą na temat metodologii i wyników badań międzynarodowych, przekazując do publikacji 10 tekstów. Na KDE prof. Beata Udzik (UAM) przedstawiła 16 tekstów, dr Kornelia Rybicka (UAM) – 16 tekstów, dr Aleksandra Jasińska-Maciążek (UW) – 13 tekstów, prof. Paweł Grygiel (UJ), prof. Leszek Korporowicz (UJ), prof. Krzysztof Konarzewski, Maciej Koniewski – po 7 tekstów.

Dużą aktywnością nie tylko organizatorską, ale i badawczą oraz pisarską charakteryzują się inicjatorzy powstania PTDE. Przewodniczący Komitetu Naukowego KDE i redaktor monografii konferencyjnych profesor Bolesław Niemierko wygłosił na konferencjach i przedstawił w monografiach konferencyjnych 40 artykułów, współredaktorka tomów konferencyjnych dr Krystyna Szmigel 42, jako autorka lub współautorka, podobnie jako autor lub współautor dr Henryk Szaleniec – 38.

Ad 2) Pracownicy komisji egzaminacyjnych, w liczbie 118, przygotowali do publikacji i wygłosili 374 tekstów, które stanowią 26% ogółu wszystkich artykułów znajdujących się w otwartej bazie tekstów PTDE, począwszy od 1993 roku (lub 27%, jeżeli weźmiemy pod uwagę okres od 2001 roku, to jest od momentu zorganizowania pierwszej konferencji przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie wspólnie z Akademią Pedagogiczną w Krakowie, Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetem Jagiellońskim).

Badacze w komisjach egzaminacyjnych

Nazwiska autorów, których teksty opublikowano w wydawnictwach konferencyjnych pogrupowano według nazw komisji egzaminacyjnych, podając odpowiednio: liczbę autorów, liczbę tekstów i procent ogółu tekstów opublikowanych przez pracowników systemu egzaminacyjnego.

OKE w Gdańsku: 4/10 (3%)

Marek Gumowski, Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzień, Radosław Sterczyński.

OKE w Jaworznie: 13/25 (7,5%)

Aleksandra Bartmańska, Jadwiga Brzdąk, Ewa Chorąży, Barbara Feiner-Pniok, Anna Krasuska, Cezary Lempa, Elżbieta Modrzejewska, Maria Romanowska, Krzysztof Presz, Józef Soja, Adam Woś, Hanna Wylęzek, Katarzyna Wyrwas.

OKE w Krakowie: 29/197 (58,8%)

Inga Bator, Małgorzata Boba, Teresa Bulska-Leśniak, Agnieszka Cygan, Anna Dubiecka, Anna Gruntkowska, Bogdan Kozak, Karolina Kołodziej, Iwona Król, Jadwiga Kubat, Marek Legutko, Przemysław Majkut, Jerzy Matwijko, Urszula Mazur, Maria Michłowicz, Wojciech Przybylski, Anna Rappe, Henryk Palkij, Joanna Peter, Maria Sobczak, Wiesław Srokosz, Małgorzata Stankowska, Henryk Szaleniec, Maria Krystyna Szmigel, Małgorzata Szurlej-Gielen, Krystyna Traple, Elżbieta Tyralska-Wojtyca, Anna Widur, Robert Żuławiński.

OKE w Łomży: 5/5 (1,5%)

Czesław Jarosz, Zbigniew Kosiński, Artur Lewczuk, Agnieszka Barbara Muzyk, Elżbieta Prószyńska.

OKE w Łodzi: 22/39 (11,6%)

Andrzej Chruściany, Henryk Dąbrowski, Krystyna Feith, Anna Finkstein, Krzysztof Jurek, Jacek Kozioł, Beata Kupis, Andrzej Melson, Teresa Mikuta, Iwona Pecyna, Stanisław Sapanowski, Janina Skotnicka, Ewa Stożek, Janina

Sygniewicz, Wojciech Śpionek, Danuta Zakrzewska, Marek Zapieraczyński, Anna Zbidi, Wojciech Walczak, Teresa Wejner, Teresa Wieczorek, Wiesława Zewald.

OKE w Warszawie: 4/18 (5,4%)

Sylwia Dera, Danuta Król, Urszula Poziomek, Anna Mitura.

OKE we Wrocławiu: 27/27 (8,1%)

Jolanta Baldy, Maria Bursztyn, Krystyna Czupiał, Bogumiła Frąszczak, Dorota Jurdzińska, Mieczysław Falat, Krystyna Kalemba, Małgorzata Kosińska-Pułka, Michał Kobyłka, Hanna Kościelska, Jadwiga Korpanty, Barbara Laska, Jakub Lis, Stanisław Jakubowicz, Wojciech Małecki, Magdalena Michalik, Zofia Mrozińska-Sobczyk, Ryszard Nych, Stanisław Plebański, Henryk Puchała, Janina Różanowska, Kornelia Rybicka, Elżbieta Rzepecka, Agnieszka Skiba, Piotr Świętych, Beata Udzik, Maria Małgorzata Wieruszewska.

CKE w Warszawie: 14/12 (4,2%)

Aldona Hildebrandt, Zofia Lisiecka, Klemens Stróżyński, Teresa Chrostowska, Małgorzata Lipska, Wioletta Kozak, Marcin Smolik, Jolanta Czarnota-Mączyńska, Adam Brożek, Robert Chamczyk, Henryk Szaleniec, Bartosz Kondratek, Grzegorz Humenny.

Ad 3) Praktycy w sumie przedstawili afiliacje 318 instytucji, co stanowi 21% ogółu afiliacji w bazie, w tym: szkoły – 136 razy, ośrodki doskonalenia nauczycieli i wydawnictwa – 166 razy, samorząd – 9 razy, kuratoria – 7 razy.

Doradcy metodyczni, którzy byli najczęściej autorami tekstów i wystąpień konferencyjnych: Małgorzata Iwanowska (10), Beata Wąsowska-Narojczyk (10) – Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, dr Stanisław Plebański (9) – III LO w Kaliszu, Jerzy Paczkowski – Pomorski Ośrodek Doskonalenia (9), Cezary Lempa (10) i Krzysztof Bednarek (7) – ODN „WOM” w Katowicach, Aleksander Ławiński (10) – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze.

Indywidualna aktywność badawcza i pisarska autorów uwidoczniła w publikacjach krajowych konferencji diagnostycznych w latach 1993–2022 jest liczbowo zróżnicowana, od jednego do 39 (wystąpień).

Najczęściej autorzy opublikowali w naszych publikacjach jeden tekst (431 razy), 2–5 tekstów jednego autora występuje 192 razy, 6–20 tekstów 73 razy, 21–50 tekstów – 6 razy. Niewątpliwym rekordzistą jest prof. Bolesław Niemierko, który z wyjątkiem jednej konferencji (w Szczecinie) był przewodniczącym Komitetu Naukowego wszystkich Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, czyli 27.

Problematyka egzaminów tematami konferencji

Tytuły Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej potwierdzają wpływ egzaminów zewnętrznych na zainteresowania diagnostów, np.

VI KDE, *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001; VII KDE, *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław 2001; VIII KDE, *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy*

szkoły, Katowice 2002; IX KDE, *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Łódź 2003; X KDE, *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków 2004; XII KDE, *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006; XIII KDE, *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża 2007; XIV KDE, *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, Opole 2008; XVIII KDE, *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław 2012; XIX KDE, *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Gniezno 2013; XXII KDE, *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Kraków 2016; XXIII KDE, *Diagnostowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Łódź 2017; XXVIII KDE, *Diagnostowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków, 2022.

W tytułach artykułów pojawia się 100 razy wyraz „egzamin” i 30 razy „sprawdzian”, ale nie jest to wystarczająca wskazówka do pokazania liczby tekstów o tematyce egzaminacyjnej. W trakcie prowadzonych analiz wyodrębniono wszystkie teksty dotyczące tej tematyki, a następnie skategoryzowano je ze względu na podejmowaną w nich problematykę, niezależnie czy autorami tekstów byli pracownicy systemu egzaminacyjnego, czy inne grupy autorów.

Problematyka egzaminów w tekstach konferencyjnych

Teksty konferencyjnych wystąpień i ich publikacji skategoryzowano według kilku zagadnień, takich jak:

1. O egzaminach – tak pisano przez lata
2. Badania nad egzaminami i zadaniami egzaminacyjnymi
3. Zadanie egzaminacyjne, ocenianie
4. Etyka i powinności egzaminatorów
5. Obserwacja egzaminów
6. Wyniki egzaminów i ich wykorzystanie do planowania pracy w szkołach
7. Prognozy sukcesu na maturze, szkolna i pozaszkolna pomoc w nauce
8. Metodyka nauczania i oceniania; polityka edukacyjna i jej społeczna rola
9. Trudności dydaktyczne i egzaminacyjne, niedostosowanie społeczne niepełnosprawności intelektualne, nauczania zdalne
10. Platformy edukacyjne i egzaminacyjne.

Poniższe przykłady tytułów sygnalizują podjętą tematykę w momencie wystąpienia jej po raz pierwszy.

1. O egzaminach tak pisano przez lata

Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego (2001), *Egzaminy pożądane i niechciane* (2002), *Zrównywanie wyników sprawdzianu 2004 do wyników sprawdzianu 2003* (2004), *Efekt zwrotny egzaminów zewnętrznych na przykładzie egzaminów zewnętrznych z historii w województwie śląskim* (2002), *Wykorzystanie skali staninowej do komentowania wyników egzaminu gimnazjalnego* (2002), *Założone i uzyskane, sprawdzające i różnicujące znaczenie treściowe egzaminacyjnej skali pomiarowej* (2004), *O trudnościach i odpowiedzialności za komunikowanie wyników egzaminu maturalnego* (2005), *O konieczności uzewnętrznienia ustnej matury z języka polskiego?* (2006), *Nadszedł*

moment, w którym potrzebna jest zmiana komunikowania wyników egzaminu maturalnego i sposobu jego ustalania (2006), Czy maturę naprawdę trzeba „zdać”? Głos w kwestii amnestii (2006), Duży kłopot z małym wypracowaniem. Czy esej maturalny i wypracowanie są niezastąpione? (2007), Co wynika z wyniku laureata na egzaminie (2008), Czy na egzaminie maturalnym ujawniają się talenty humanistyczne. Rekonesans (2016), Ta para musi się pogodzić! O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym (2018), Matura w nowej formule po 4 latach. I co dalej? (2019).

2. Badania nad egzaminami i zadaniami egzaminacyjnymi

Pierwsi maturzyści nowej matury (2002), Maturzysta zdający na poziomie rozszerzonym – szkic do portretu (2002), W poszukiwaniu przyczyn różnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć (2003), Zgodność punktowania zadań otwartych przez dwu egzaminatorów (2003), Oszustwo egzaminacyjne (2006), Skąd te garby? Czyli o tym, co może być powodem „nie-normalności” rozkładu wyników sprawdzianu dla szóstoklasistów (2006), Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych (2006), Klasyczna i probabilistyczna teoria testu – analiza porównawcza (2007), Użycie języka oprogramowania ICL do szacowania parametrów krzywej charakterystycznej zadania (2007), Wpływ rzetelności pomiaru umiejętności uczniów na edukacyjną wartość dodaną (2008), Szacowanie edukacyjnej wartości dodanej dla nauczyciel – możliwości i ograniczenia (2008), Czy gimnazjaliści rzeczywiście coraz gorzej piszą? Obserwacja na podstawie prac egzaminacyjnych i wyników egzaminu gimnazjalnego 2009 i 2011 (2011), Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów (2011), Czy warto urodzić się w styczniu? Wiek biologiczny a wyniki egzaminów (2012), Wpływ rodzaju pisma (ręczne vs komputerowe) na ocenę wypracowania maturalnego z języka polskiego (2014), Historia sztuki a egzamin maturalny z historii – zakresy łączne i rozłączne (2016), Czy na egzaminie maturalnym ujawniają się talenty humanistyczne. Rekonesans (2016), Czy egzamin może mieć charakter przygody w życiu ucznia (2016), (Nie) Pożądane formy wypowiedzi pisemnej w gimnazjum i na egzaminie zewnętrznym (2016), O egzaminie maturalnym z historii sztuki (2016), Diagnostowanie umiejętności praktycznych w egzaminach z kwalifikacji zawodowych (2017), Diagnostyka kształcenia umiejętności badawczych uczniów a ich osiągnięcia w tym obszarze na egzaminach zewnętrznych (2019), 18 lat egzaminu gimnazjalnego. Coś się kończy, coś się zaczyna – z doświadczeń własnych (2019), Wykorzystanie modeli IRT do statystycznej kontroli niereprezentacyjności próby badawczej przy wyznaczaniu właściwości psychometrycznych zadań egzaminacyjnych (2019), Analiza konstrukcji arkuszy maturalnych z przedmiotów przyrodniczych w nowej formule od 2015 r. ze szczególnym uwzględnieniem biologii (2020), Dlaczego zadania maturalne z metodyki badań biologicznych są trudne dla zdających? (2020), Pierwsi absolwenci liceów przekształconych z likwidowanych gimnazjów – w cieniu pandemii (2020), Egzamin ósmoklasisty w kontekście reform XX i XXI wieku (2020).

3. Zadanie egzaminacyjne, ocenianie

Pomiarowe obrachunki z maturą z matematyki (2001), Czytać zadania (2001), Krzywa informacyjna zadań jako narzędzie w konstruowaniu arkusza egzaminacyjnego (2002), Zadania „rozrywające” w testach na przykładzie sprawdzianu

i zadań maturalnych z matematyki (2006), Każdy każdego własną miarą. Kilka uwag o kryteriach oceniania egzaminu ustnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym (2006), Wstrzelić się w model, czy rozwiązać zadanie (2006), Ku porównywalności oceniania. Wykorzystanie wieloaspektowego modelu Rascha (model Facets) w procesie szkolenia egzaminatorów. Już rzeczywistość czy jeszcze science fiction? (2007), Progresywny model diagnozy umiejętności tworzenia własnego testu w kontekście egzaminu maturalnego (2008), Analiza skal punktowania zadań – matura z matematyki 2007 (2009), Ocenianie tradycyjne i e-ocenianie w świetle doświadczeń po pilotażu. Spostrzeżenia na podstawie własnych doświadczeń oraz indywidualnych raportów PZE oraz egzaminatorów (2009), Wpływ zmian w zasadach przeprowadzania egzaminów zewnętrznych w 2010 roku na wyniki egzaminacyjne (2010), Od ogółu do szczegółu – o czym warto pamiętać, konstruuując zadania z przedmiotów przyrodniczych (2010), Ewaluacja arkuszy maturalnych z wos-u i historii w zewnętrznym systemie oceniania (2011), Ocenianie wiedzy uczniów o kulturze i sztuce (2016), Wykorzystanie modeli IRT do statystycznej kontroli niereprezentacyjności próby badawczej przy wyznaczaniu właściwości psychometrycznych zadań egzaminacyjnych (2019), Czy jakość oceniania prac egzaminacyjnych z biologii zależy tylko od przygotowania egzaminatorów (2020).

4. Etyka i powinności egzaminatorów

Powinności oceniających (2001), Obiektywność ocen w egzaminie zewnętrznym jako rezultat obiektywizmu egzaminatora (2001), Rozterki egzaminatora. Uwagi o przyczynach i dopuszczalności oszustwa egzaminacyjnego (2002), Czy jest realne zbudowanie kodeksu egzaminatora w kontekście treści szkolenia egzaminatorów (2002), Jak weryfikować pracę egzaminatorów w trakcie sesji egzaminacyjnej? (2003), Oszukiwanie na egzaminie istotnym źródłem majowej porażki (2006), O polską kampanię na rzecz uczciwości egzaminacyjnej (2006), Egzaminator – osoba zaufania publicznego (2006), Dylematy etyczne polonistycznej matury (2006), Egzaminatorzy o ocenianiu. Opinie egzaminatorów egzaminu maturalnego w sesji egzaminacyjnej 2010 (2010), Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu (2015), Ze wspomnień starego egzaminatora... Kilka uwag o systemie egzaminów zewnętrznych (2019).

5. Obserwacja egzaminów

Budowanie zaufania społecznego w kontekście współpracy z egzaminatorami i komunikowania wyników (2008), Rola obserwacji w systemie egzaminów zewnętrznych (2016)

6. Wyniki egzaminów i ich wykorzystanie do planowania pracy w szkołach

Komentarz do wyników egzaminu zewnętrznego, np. informacji o osiągnięciach uczniów w zakresie korzystania z barwnej mapy szczegółowej (2002), Możliwości wykorzystania przez szkołę informacji o wynikach egzaminów zewnętrznych (2002), Znaczenie kontekstu dla trafnego komentarza do wyników oceniania zewnętrznego (2003), Wyniki zewnętrzne a kształtowanie jakości i efektywności nauczania (2002), Co pokazało badanie uwarunkowań osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim? (2010), Możliwości wykorzystania zrównanych wyników egzaminu gimnazjalnego w szkolnej diagnostyce (2012),

Przykład diagnozy lokalnej z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących (2012), Z doświadczeń OKE w Łomży ze współpracy z samorządami terytorialnymi (2012), Wykorzystanie wyników egzaminów do analiz osiągnięć uczniów i akademickich prac badawczych (2021).

7. Prognozy sukcesu na maturze, szkolna i pozaszkolna pomoc w nauce

O trafności prognostycznej egzaminu gimnazjalnego (2003), Wyniki egzaminu maturalnego w LO i LP w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego (2006), Czy dobrze zdana matura jest gwarantem powodzenia na studiach? (2007), Matematyka na egzaminie maturalnym w kontekście wyników gimnazjalnych (2008), Trafność predykcyjna ocen szkolnych oraz egzaminów zewnętrznych (2016), Pozaszkolna pomoc w nauce – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie oświatowym (2020).

8. Metodyka nauczania i oceniania; polityka edukacyjna i jej społeczna rola

Przygotowanie nauczycieli w szkołach wyższych wobec zmian w systemie oświaty (2001), Osoba nauczyciela – warunek jakości oceniania szkolnego (2002), Nadzór pedagogiczny a wyniki egzaminów zewnętrznych (2005), Wpływ egzaminów zewnętrznych na kształtowanie postaw moralnych uczniów, nauczycieli i egzaminatorów (2006), Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – konstruktywna analiza obojga stron (2007), Uczenie się w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych (2007), Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela (2008), Lektury obowiązkowe w dydaktyce i na egzaminie maturalnym z języka polskiego (2008), Nauczyciele i uczniowie w drodze do sukcesu egzaminacyjnego – podobieństwa i różnice stanowisk (2008), Efekty kształcenia szkolnego i nieformalnego w świetle wypowiedzi uczniów i egzaminów maturalnych z historii i wiedzy o społeczeństwie (2008), Aby język giętki powiedział wszystko co pomyśli głowa (2008), Kto i jak buduje polonistykę szkolną? Mocne strony reformy w opiniach nauczycieli języka polskiego ze szkół ponadgimnazjalnych (2008), Wypowiedzi uczniowskie z przedmiotów humanistycznych jako zjawisko społeczne (2009), Wymagania egzaminacyjne jako integralna część wymagań szkolnych. Czy i na ile praktyka potwierdza teorię? (2008), Czy egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnątrzszkolne ocenianie i politykę edukacyjną (2010), Kryteria egzaminu z języka polskiego a ocenianie wewnątrzszkolne (2010), Czy w szkole ponadgimnazjalnej jest miejsce dla mitów greckich. Mity o mitach (2016), Bliżej realnego świata w kształceniu i na egzaminie (2017), Edukacyjna skuteczność optymizmu – optymizm a oceny szkolne, wytrwałość w realizacji celów i przystosowanie szkolne (2018), Czy edukacja może być jak medycyna (2019), Czy warto stosować nowoczesne technologie w nauczaniu historii? (2020), Rozprawa historyków z rozprawką? Spór o wymagania i ocenę uczniów zdolnych (2020), Kreatywność uczniów – na przykładzie zadań matematycznych Pomorskiej Ligi Zadaniowej (2020), Czy nauczyciele szkół średnich potrafią rozpoznać kreatywność swoich uczniów? (2020), O potrzebie konstruowania zadań dla uczniów z wykorzystaniem map cyfrowych i platform cyfrowych (2020), Edukacja w kryzysie? I co dalej? (2021), Edukacja przestrzenna w nauczaniu matematyki. Diagnoza umiejętności uczniów na podstawie egzaminów zewnętrznych (2021), Analiza statystyczna testu online ze względu na czas i liczbę powrotów do rozwiązań zadań (2021).

9. Trudności dydaktyczne i egzaminacyjne, niedostosowanie społeczne, niepełnosprawności intelektualne, nauczania zdalne

Liczy się uczeń a nie statystyki – badania ankietowe dotyczące szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją (2008), Twórczy słabeusz O poszerzenie kręgu zdolnych uczniów (2016), Czy segregacja uczniów ze względu na osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzone metodą EWD? (2008), Zjawisko odwlekania działań – prokrastynacji. Istota zagadnienia, przyczyny i konsekwencje (2018), Jak radzą sobie w życiu osoby dorosłe z dysleksją? (2020), Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów w dobie koronawirusa. Raport z trzech lat diagnozy w ramach realizacji projektu „Połowa drogi...” (2021), Zdalne nauczanie w ostrołęckich szkołach podstawowych (2021), Twardy reset – edukacja po pandemii (2021), Szkoła na miarę ucznia z dysleksją (2021).

10. Platformy edukacyjne i egzaminacyjne

Przydatność programów komputerowych w diagnozowaniu, opisywaniu, opisywaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów (2005), E-ocenie to nie tylko zmiana technologii (2009), Portal internetowy My School źródłem informacji o jakości nauczania w australijskich szkołach (2011), Projekt „Integracja baz danych systemu oświaty” (2019), Czy platforma edukacyjna to edukacja przyszłości? (2020), Zintegrowanie danych oświatowych w Krajowym Systemie Danych Oświatowych (KSDO) (2021).

Podsumowanie

Jednym z najważniejszych dowodów, że wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uznać za przełomowe w rozwoju diagnostyki, jest fakt, że problematyka egzaminów znajduje odzwierciedlenie w wielu tytułach krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, a także w bardzo licznych wystąpieniach konferencyjnych oraz towarzyszących im publikacjach latach 2001–2022.

To właśnie wprowadzenie powszechnie obowiązujących egzaminów zewnętrznych na wszystkich progach edukacyjnych przyczyniło się do upowszechnienia wiedzy, procedur i metod analizy ilościowej i jakościowej osiągnięć uczniów wśród nauczycieli i pracowników oświaty i samorządów terytorialnych. Stało się też katalizatorem szerszego zainteresowania i rozwoju diagnostyki edukacyjnej przez nauczycieli akademickich w realizacji wielu projektów, dla których coroczne dane egzaminacyjne stanowiły bazę danych i pole badań w kierunku doskonalenia systemu egzaminacyjnego i metod upowszechniania wyników egzaminacyjnych.

Tegoroczni maturzyści mają za sobą trzy egzaminy na progach edukacyjnych. Wyniki egzaminów stanowią jedno z kryteriów w procedurze rekrutacyjnej do szkół wyższego szczebla na równi z wynikami szkolnymi. Wyniki egzaminów maturalnych zastąpiły egzaminy wstępne do szkół wyższych, stanowiąc podstawę rekrutacji na studia. Są one tematem społecznej dyskusji w mediach i każdej rodzinie zdających egzamin. Poprzez udział pracowników systemu egzaminacyjnego w KDE i dyskusjach staraliśmy się zdobyć zaufanie środowiska oświatowego, szkolnictwa wyższego i społeczeństwa do powstałych na przełomie wieku instytucji i kompetencji ich pracowników. Inspirowaliśmy wymianę doświadczeń prowadzącą między innymi do pogłębienia badań nad egzaminami i ich wpływu na rozwój szkół i nauczycieli, w tym egzaminatorów.

Stosując maksymalną obiektywizację procedur egzaminacyjnych i podnosząc na drodze ewolucji ich jakość o nowe podejścia diagnostyczne, egzaminacyjne i technologiczne, objęto ich działaniami wszystkie poziomy i typy szkół w Polsce. Pogłębiano dzięki temu wiedzę i doświadczenia dyrektorów szkół, nauczycieli, egzaminatorów, obserwatorów, a przede wszystkim zdających.

Jak wynika z przytoczonych wielu przykładów tytułów wystąpień badaczy oświatowych tematyka konferencji była różnorodna. Dotyczyła sposobów prezentacji wyników egzaminacyjnych, lepszego zrozumienia własności skal pomiarowych, umiejętności odczytywania i interpretacji wykresów i ich wykorzystania w szkołach do doskonalenia jakości kształcenia.

Rozmawiano o sumarycznych rozkładach wyników zdających, jak też o rozkładach wyników poszczególnych zadań. Podejmowano się analizowania regionalnych przedmiotowych wyników egzaminacyjnych w kontekście długości skal punktowania zadań i ich wpływu na wyniki zdających. Szukano przyczyn trudności stosowania przyjętych zasad oceniania przez egzaminatorów i trudności oceny niektórych form wypracowań zdających, różnic między wynikami obu płci i zdających w zależności od daty urodzeń. Podejmowano próby zastosowania innych metod analizy wyników niż klasyczna teoria testu, która jest powszechnie stosowana w polskim systemie egzaminacyjnym.

Chcielibyśmy, aby zainteresowanie dziedziną diagnostyki edukacyjnej nie słabło wśród naszych członków, sympatyków, pedagogów, socjologów, psychologów, wizytatorów, doradców metodycznych i studentów. Zapraszamy do udziału w naszych konferencjach, aby upowszechnić krajowe i międzynarodowe wyniki badań oświatowych i praktyczne dokonania dydaktyczne.

Bibliografia

- Finkstein A., Jurek K., *Ze wspomnień starego egzaminatora... Kilka uwag o systemie egzaminów zewnętrznych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.
- Groenwald M., *Diagnostyka edukacyjna z perspektywy czasu. Okresy napięć, kryzysów i zmian* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.
- Jakubowski M., Pokropek A., *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
- Małecki W. [zebrał i opracował], *Dylematy egzaminacyjne*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Marquand J., *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, 1993.
- Niemierko B., *Sprawczość i wspólnotowość uczestników konferencji PTDE* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.

- Szaleniec H., Szmigel M.K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 2001.
- Szmigel M.K., *Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej – obszary zainteresowań i refleksja związana z jubileuszem 10-lecia działalności* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, XX KDE, Gdańsk 2014.
- Udzik B., *O co pytają diagności? Funkcja pytań w tytułach artykułów z zakresu diagnozy edukacyjnej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, XXVI KDE, Warszawa 2020.

Otwarta baza

<https://www.cke.gov.pl/egzamin-maturalny/>

<https://www.cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>

<http://www.oke.krakow.pl/inf/>

Otwarte zasoby Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, <https://www.ptde.org>

dr hab. Beata Udzik, prof. UAM

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Efekt czy proces? Ocenianie wypracowania jako wyzwanie szkolne i egzaminacyjne

Abstrakt

Ocenianie wypracowań to zagadnienie, które było, jest i zapewne będzie jeszcze długo przedmiotem dyskusji w gronie nauczycieli i egzaminatorów, uczniów i rodziców, ale także metodyków czy specjalistów od pomiaru dydaktycznego. Autorka referatu podejmie próbę zestawienia proponowanych od lat dziewięćdziesiątych XX wieku sposobów oceniania wypowiedzi pisemnych w szkole i na egzaminie maturalnym z języka polskiego. Wagę refleksji dotyczącej oceniania wypracowań jako szkolnej i egzaminacyjnej formy wypowiedzi uzasadnia zarówno tradycja, jak i znaczenie rozbudowanych wypowiedzi pisemnych w kształtowaniu umiejętności o charakterze instrumentalnym i uniwersalnym (ponadprzedmiotowym) oraz sprawdzaniu osiągnięć uczniów w tym obszarze. Analiza porównawcza stosowanych przez trzydzieści lat kryteriów oceniania powiązana zostanie z perspektywą nie tylko kształcenia umiejętności pisania i oceniania wypracowań w szkole, ale także wyzwania, jakie w tym zakresie stawia przed edukacją sztuczna inteligencja.

Polonista to nie zawód, lecz hobby,
Polonistą być - nie życzę nikomu.
Polonista po godzinach nie dorobi,
Choćby zabrał robotę do domu.

Andrzej Waligórski „List w sprawie polonistów”

Jedną z ważnych umiejętności nabywanych przez dziecko w szkole jest posługiwanie się pisaną odmianą języka, a dalej konstruowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej. Przejście od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego wiąże się bowiem także z umiejętnością werbalizacji doświadczeń (codziennych, środowiskowych czy też edukacyjnych, opartych na podstawach naukowych) nie tylko ustnie, ale też pisemnie. Stąd kształtowanie umiejętności konstruowania dłuższej wypowiedzi pisemnej, nazywanej w szkole po prostu wypracowaniem, od zawsze było ważnym zadaniem edukacji, w tym szczególnie polonistycznej. Wydaje się, że dzisiaj paradoksalnie jego waga nie maleje, ale w świecie krótkich wiadomości tekstowych czy nierozbudowanych postów w mediach społecznościowych wzrasta. Przechodzenie od języka sytuacyjnego do języka abstrakcyjnego, od kodu ograniczonego do kodu rozwiniętego to podstawowa zasada kształtowania sprawności językowej i komunikacyjnej uczniów. Opowiedzenie o zdarzeniu, opisanie przedmiotu, scharakteryzowanie osoby czy sytuacji, sformułowanie stanowiska w jakiejś sprawie i uzasadnienie/obronienie go przy użyciu stosownych argumentów w formie pisanej staje się nie lada wyzwaniem

dla współczesnego cyfrowego tubylcy. Ten swoisty zestaw aktów mowy charakterystyczny dla „szkolnego pisania” daje się łatwo przełożyć na szkolne gatunki wypowiedzi. A szkoła nie uczy przecież pisania opowiadania, charakterystyki czy rozprawki dlatego, że jej absolwent w dorosłym życiu będzie się posługiwał w czystej postaci wyuczonymi schematami. Będzie natomiast często postawiony w sytuacji, w której należy pisemnie zdać relację z przebiegu zdarzenia, opisać jakiś fragment rzeczywistości czy rzeczowo uargumentować własne stanowisko.

Kształtowanie kompetencji tworzenia wypracowania to rozwijanie całego zespołu/ splotu umiejętności o charakterze odbiorczo-nadawczym, których emanacją staje się między innymi wypracowanie egzaminacyjne. To oczywiste, że nabywanie umiejętności pisania coraz bardziej złożonych form wypowiedzi pisemnych to długotrwały proces, a polonista, oceniając postępy ucznia, powinien stosować kryteria, które dotyczą zarówno umiejętności cząstkowych, jak i złożonych.

Ocenianie wypracowań to zagadnienie, które było, jest i zapewne będzie jeszcze długo przedmiotem dyskusji w gronie nauczycieli i egzaminatorów, uczniów i rodziców, ale także metodyków czy specjalistów od pomiaru dydaktycznego. Ocena wypracowania pozostaje bardzo ważnym elementem wyniku egzaminacyjnego. Ciągłe aktualne pozostaje pytanie, które zadałam w 2010 roku podczas konferencji w Toruniu: jak dalece kryteria egzaminacyjne powinny być stosowane w codziennej szkolnej praktyce, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakim zakresie powinny się stawać częścią wewnątrzszkolnych systemów oceniania?

Egzaminator sprawdzający wypracowanie anonimowego maturzysty ma za zadanie kryterialnie je ocenić, zgodnie ze swoją wiedzą przedmiotową, natomiast polonista w codziennej pracy z uczniem jest odpowiedzialny za kształtowanie umiejętności konstruowania dłuższej wypowiedzi pisemnej, a bieżące ocenianie powinno wspierać ów proces. Umiejętności cząstkowe wymagają procesowego kształtowania, któremu ocenianie powinno być podporządkowane. Powinno ono wspierać uczenie się, a nie uczenie się podporządkowywać ocenianiu. Bezkrytyczne stosowanie kryteriów egzaminacyjnych w codziennej pracy polonisty nie jest dobrym rozwiązaniem, ponieważ może odwracać uwagę od doskonalenia umiejętności, a skupiać się na efekcie, czyli uczniowskim wytworze. Ocenianie wewnętrzne ma pełnić przede wszystkim funkcje formacyjną i kształtującą, a nie selekcyjną i etykietującą.

Z drugiej jednak strony trudno dziś przecenić wkład, jaki system egzaminacyjny wniósł w podniesienie jakości szkolnego oceniania, wzrost świadomości zarówno nauczycieli, jak i uczniów czy rodziców w zakresie jego kryterialnego charakteru. Ocenianie kształtujące to między innymi jasne określanie wymagań. Kursy egzaminatorów organizowane przez okręgowe komisje egzaminacyjne odegrały ważną rolę w upowszechnianiu wiedzy na temat sprawdzania i oceniania prac, typów zadań i możliwości ich zastosowania, precyzyjnej klasyfikacji i sposobów oznaczania błędów np. w wypracowaniach. Diagnoza formalna rozwinęła się za sprawą systemu egzaminów zewnętrznych, znalazła w polskim systemie edukacyjnym trwale i ważne miejsce. Warto jednak zadawać sobie ciągle pytanie, jaki wpływ ma ona na codzienność polskiej szkoły, zwłaszcza w obliczu dość powszechnej, choć potocznej opinii na temat „zawłaszczania” procesu edukacyjnego na potrzeby wyników egzaminów.

Co ciekawe, choć pedagodzy i rodzice na większość szkolnych tematów zdają się mieć odmienne zdanie i gdzie indziej upatrują przyczyn problemów (to wasza wina, nie – wasza), w jednym się zgadzamy: coś jest nie tak z programami nauczania, z presją związaną z ocenami i z uczeniem pod egzamin. Różnimy się w ocenie tego, komu bardziej zależy na wysokim miejscu szkoły w rankingach placówek oświatowych, ale zwykle zgadzamy się, że walka o najlepsze stopnie i jak największą liczbę punktów na egzaminach nie jest tym, czego byśmy chcieli od edukacji. Kto towarzyszył dziecku w ósmej klasie, wie, jak to wygląda: od września do kwietnia tydzień w tydzień tłucze się testy i wypełnia arkusze egzaminacyjne z ubiegłych lat, próby egzaminów próbnych [...] Od początku roku szkolnego do samiułkich egzaminów państwowych ćwicz się rozprawki pisane i oceniane wg wzoru¹.

Spójrzmy zatem na owo „sprawdzanie i ocenianie wg wzoru”. To, że w przypadku egzaminu zewnętrznego najważniejszy jest wynik, a w ocenianiu wewnętrznym komentarz do wyniku, wiemy doskonale. Warto jednak spojrzeć na relację między procesem edukacyjnym a stosowaniem kryteriów egzaminacyjnych. W przypadku wypracowania maturalnego kryteria oceniania podlegają wyjątkowej zmienności. Dostrzegają to zwłaszcza poloniści, dlatego indywidualna nauczycielska perspektywa będzie wyznacznikiem prowadzonych w niniejszym artykule zestawień i obserwacji.

Tradycja polskiego egzaminu maturalnego z języka ojczystego związana jest z pisanem pracy w związku z literaturą. Ocenianie jej pozostaje wyzwaniem w zakresie skonstruowania kryteriów, które pozwalałyby uzyskać porównywalność wyników, a maturzystom dały poczucie sprawiedliwej oceny. Proponuję krótki przegląd stosowanych w ostatnich trzydziestu latach w polskich szkołach średnich i na egzaminie maturalnym kryteriów.

Polonista rozpoczynający pracę w liceum lub technikum na początku lat pięćdziesiątych XX wieku pierwsze prace egzaminacyjne własnych uczniów oceniał na podstawie intuicyjnie stosowanych kryteriów, podpowiadanych w poradnikach metodycznych, podczas szkoleń, ale nie miały one charakteru wystandaryzowanych narzędzi pomiarowych. Żaden dokument nie określał kryteriów oceny wypracowania zarówno szkolnego, jak i egzaminacyjnego. Nauczyciel korzystał z doświadczenia starszych koleżanek i kolegów, oceniał prace własnych uczniów, stąd egzamin pisemny był w zasadzie wewnętrzny. Abiturienti przez pięć godzin pisali pracę na wybrany temat. Miała ona charakter rozprawki historycznoliterackiej, sprawdzała przede wszystkim znajomość tekstów literackich wykorzystanych w realizacji tematu. Oprócz wartości merytorycznej i zgodności z tematem oceniana była kompozycja i poprawność językowo-stylistyczna. Znacznie większą wagę niż obecnie przywiązywano do błędów w zakresie zapisu, zwłaszcza błędów ortograficznych.

Po raporcie opracowanym w 1993 roku przez Unię Europejską na temat stanu polskiej oświaty ten sposób egzaminowania zostaje zakwestionowany. „Wnioski z raportu, który ukazał się późną jesienią 1993 r. w języku polskim, były oczywiste: należy w Polsce rozpocząć pracę nad budowaniem systemu

¹ J. Sokolińska, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023, s. 83–84.

sprawdzania, oceniania i egzaminowania². Wraz z powstaniem w 1994 roku programu Nowa Matura rozpoczęły się prace nad przygotowaniem do 2002 roku nowego systemu egzaminów maturalnych, który miał zapewnić porównywalność wyników. Zajęto się zatem opracowaniem standardów wymagań oraz kryteriów oceniania będących uszczegółowieniem standardów. Historia przygotowania i wprowadzania Nowej Matury została już wielokrotnie opisana. Celem niniejszego artykułu nie jest jej odtwarzanie, ale zwrócenie uwagi na zaproponowane wówczas zmiany w ocenianiu wypracowania maturalnego z języka polskiego, ponieważ to ono jest dla nas przedmiotem zainteresowania.

Wróćmy jednak do indywidualnej perspektywy polonisty, który w tym czasie otrzymuje kryteria oceniania pisemnej pracy z języka polskiego. Nie są one obowiązkowe, stają się jednak dużym wsparciem dla nauczycieli oceniających prace maturalne. Egzamin pozostaje ciągle w zasadzie egzaminem wewnętrznym: nauczyciel sprawdza i ocenia prace własnych uczniów. Egzamin składa się z pięciu zadań do wyboru – trzech tematów o charakterze otwartym, problemowym i przekrojowym oraz tematu czwartego o charakterze interpretacyjnym. W przypadku Wielkopolski³ były to w istocie dwa zadania: temat 4a to interpretacja tekstu lub tekstów poetyckich, a temat 4b to interpretacja fragmentu tekstu prozatorskiego w postaci odpowiedzi na pytania i krótkiego wypracowania.

Kryteria zaproponowane w „Informatorze maturalnym 1998” przygotowanym przez Poznański Zespół Regionalny ds. Egzaminów mają charakter holistyczny. Wyodrębniono w nich trzy standardy: dostrzeganie i rozwiązywanie problemów ujętych w temacie pracy, kształtowanie wypowiedzi pisemnej oraz poprawne i sprawne wypowiadanie się w ogólnej odmianie polszczyzny. Standardom przyporządkowano kryteria, które formalnie pozostają równorzędne (układ samoważący), ale ich liczba odniesiona do określonego standardu (aspektu pracy) pozwala na podkreślenie jego wagi bez stosowania wag statystycznych⁴.

Pierwszemu standardowi dotyczącemu wartości merytorycznej pracy przypisano aż sześć kryteriów: 1. dobór tekstów (literackich i kultury) zgodnie z przyjętą przez ucznia koncepcją potwierdzającą zrozumienie tematu; 2. wykorzystanie utworów literackich i tekstów kultury w funkcji argumentacyjnej, poprawność interpretacyjna i rzeczowa; 3. wnikliwość i samodzielność zaprezentowanych wątków; 4. ujmowanie tekstu literackiego w kontekstach (np. filozoficznym, estetycznym, historycznym, historycznoliterackim); 5. wskazywanie w literaturze i sztuce wartości uniwersalnych oraz aprobowanych przez siebie; 6. odczytywanie utworów na poziomie dosłownym i metaforycznym. Drugi standard dotyczący formy wypowiedzi i jej kompozycji zawierał w sobie dwa kryteria: 7. wybór formy wypowiedzi dostosowanej do tematu; 8. spójność i przejrzystość kompozycyjna wypowiedzi. Trzeci standard obejmował cztery kryteria; 9. zgodne z normą posługiwanie się leksyką, fleksją, frazeologią, składnią

² Z. Hryhorowicz, *Historia powstania zewnętrznego systemu egzaminacyjnego w Polsce i w Poznaniu* [w:] tejsze (red.) *Egzaminy szkolne. Udział Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu w tworzeniu krajowego systemu egzaminów zewnętrznych*, Poznań 2004, s. 7.

³ Przywołuję przykład Wielkopolski, ponieważ w tym czasie obowiązuje jeszcze zasada rejonizacji tematów maturalnych, a omówienie zadań maturalnych ze wszystkich województw wykracza poza ramy artykułu.

⁴ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 102.

i interpunkcją; 10. różnicowanie konstrukcji składniowych, różnorodność słownictwa i urozmaicenie frazeologii; 11. dostosowanie stylu i słownictwa do wybranej formy wypowiedzi z uwzględnieniem jej celu; 12. przestrzeganie zasad ortografii. Zaproponowanym kryteriom odpowiadały poziomy wymagania skorelowane z obowiązującą wówczas skalą stopni szkolnych.

Informacje o rewolucyjnych zmianach związanych z tworzeniem w Polsce systemu egzaminów zewnętrznych docierają do naszego polonisty około 2000 roku. Oto ukazuje się pierwszy ogólnopolski informator maturalny nazwany wówczas „syllabusem”. Rozpoczynają się pierwsze szkolenia egzaminatorów. Nasz polonista pracuje wówczas w czteroletnim cyklu, właśnie prowadzi drugą klasę liceum, która jako pierwszy rocznik ma zdawać w 2002 Nową Maturę. Rewolucja w egzaminach to zmiana nie tylko dla uczniów, których polonista przygotowuje wg zapowiadanych, a następnie w syllabusie opublikowanych standardów i kryteriów. Te ostatnie mają charakter analityczny, w warstwie merytorycznej zawierają podane wprost rozpoznania analityczne, są całkowitą nowością w spojrzeniu na wypracowanie wycenianie w punktach i procentach.

Nasz polonista w 2001 roku dowiaduje się jednak, że egzamin w formie, do której już zaczął przygotowywać swoich uczniów, zostaje odwołany. Uczniowie w tym jedynym roku mogą wybrać formułę egzaminu (starą lub nową). W latach 2003 i 2004 zdają już tylko egzamin w starej formule. Ponadto do zasad oceniania wypracowania maturalnego między 2000 a 2002 rokiem wprowadzone zostają zmiany⁵.

Nowa Matura przeprowadzona zostaje powszechnie w liceach w 2005, a w technikach w 2006 roku. I tutaj znów zachodzi zmiana w zakresie kryteriów oceniania pracy egzaminacyjnej z języka polskiego. Ma ona charakter ilościowy, zmieniona zostaje waga wypracowania w całościowym wyniku egzaminu z języka polskiego, zmieniają się także proporcje między punktacją za poszczególne kryteria: rośnie ranga wypracowania, a w rozkładzie kryteriów szczegółowych większą niż wcześniej liczbę punktów przyznaje się za wartość merytoryczną wypracowania (rozwińcie temat). Zarówno formuły tematów, jak i kryteria oceniania nastawione są na sprawdzenie umiejętności analityczno-interpretacyjnych w odniesieniu do fragmentu, a od piszącego pracę maturalną wymaga się ścisłego zrealizowania wskazówek interpretacyjnych ujętych w temacie. Konstrukcja zadania i kryteria wymagają analizy fragmentu na tle całego utworu, a nauczyciel polonista dopiero w następnych latach (aneksy z 2008 i 2010 roku) otrzymuje pełną werbalizację dotyczącą sposobu konstruowania kryteriów oceny wypracowania.

W sprawozdaniu CKE z egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2008 roku można znaleźć informacje na temat zasad tworzenia kryteriów rozwinięcia tematu. Czytamy w nich, że kryteria odnoszą się zawsze do konkretnego tematu, ale składają się z czterech części: wstępne rozpoznanie utworu, część analityczna, część interpretacyjna, wnioski.

⁵ Proporcje dotyczące punktacji za pracę egzaminacyjną zaproponowane w pierwszym „Syllabusie...” nie zaistniały nigdy na egzaminie.

Wszystkie sformułowania w propozycji rozwinięcia tematu, którą przygotowuje się dla egzaminatora, odnoszą się do **czynności wskazanych w temacie** (analityczno-interpretacyjnych) i sprawdzają ich wykonanie. Treść wypracowania maturalnego może być synonimiczna w stosunku do przykładowych konstatacji zawartych w propozycji, może też wykraczać poza nią, ponieważ zbiór przykładów nigdy nie jest skończony.

Ostateczny kształt kryteriów powstaje tuż po egzaminie maturalnym, po przeczytaniu kilkuset wypracowań z całej Polski⁶.

W latach 2005–2012 polonista, któremu towarzyszymy w pracy z przyszłymi maturzystami, przygotowuje młodzież do pisania wypracowań o charakterze analityczno-interpretacyjnym. Podstawowe rozpoznania w części merytorycznej wpisane zostają w kryterium rozwinięcia tematu, stąd między innymi powtarzany i nośny medialnie zarzut „klucza odpowiedzi”, w który maturzysta powinien się „wstrzelić”. To także czas, kiedy na dwa lata (2006–2007) wprowadzona została „amnestia maturalna”, zmienia się także egzamin na poziomie rozszerzonym z języka polskiego (inna waga szczegółowych kryteriów oceniania, punktacja, a przede wszystkim zniesienie obowiązku pisania egzaminu na poziomie podstawowym dla tych, którzy wybrali poziom rozszerzony).

W 2012 do szkoły średniej trafiają uczniowie realizujący w gimnazjum zmienioną podstawę programową. O tym, jak będą wyglądały kryteria oceniania wypracowania z języka polskiego, polonista i jego uczniowie dowiadują się w 2013 roku, realizując zmienioną podstawę programową. W 2015 roku uczniowie zdają egzamin maturalny w nowej formule, kryteria oceniania wypracowania z języka polskiego się zmieniają. Zachowując podstawowe dla specyfiki przedmiotu elementy (treść, kompozycja i spójność, język i styl, zapis), zmieniają swój charakter z analitycznego na hybrydowy. Zamiast wyznaczników treściowych w rozwinięciu tematu pojawiają się kategorie gatunkowe, co uzasadniane jest zwiększaniem trafności egzaminu w tej części kosztem rzetelności (z tego zdaje się zdawano sobie sprawę). Zmiana dotyczy także formuł tematycznych, wypracowanie występuje w dwóch do wyboru formach gatunkowych: rozprawki oraz interpretacji tekstu poetyckiego. Ponieważ ta druga forma jest dla uczniów zdających egzamin na poziomie podstawowym znacznie bardziej wymagająca, większość maturzystów wybiera rozprawkę. Kryteria w zakresie rozwinięcia tematu zmieniają swój charakter, zbliżając się nieco do zarzuconej, a obecnej w rozwiązaniach z lat dziewięćdziesiątych koncepcji oceny cech pracy, a nie obecnych w niej konkretnych rozpoznań analityczno-interpretacyjnych.

W rok szkolny 2019/2020 polonista wkracza z nową podstawą programową i rozpoczyna pracę z uczniami po ośmioletniej szkole podstawowej. O tym, jaki dokładnie będzie kształt zadań egzaminacyjnych, dowiaduje się

⁶ Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Komentarz do zadań z przedmiotów humanistycznych. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku, wstęp i redakcja: Lucyna Grabowska, Barbara Czarnecka-Cicha, Warszawa 2008, s. 15, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2008/spr_humanist_a.pdf [dostęp: 10.08.2023].

z opublikowanych w 2021 roku informatorów⁷. Następuje kolejna zmiana kryteriów oceniania wypracowania maturalnego. Wraz z komentarzami zajmują one ponad dwadzieścia stron. Warto zauważyć, że ich częścią są wyjaśnienia i charakterystyka zastosowanych w kryteriach kluczowych określeń, np. „funkcjonalność”, „argumentacja”, „kontekst”. Definicje pomiarowe słów używanych w języku ogólnym mają doprecyzować sposób rozumienia kryteriów, służą swoistemu „uzgodnieniu”, a może raczej „zakomunikowaniu znaczeń”. Nauka zna przecież zjawisko terminologizacji pojęć używanych na co dzień, właśnie owa terminologizacja wymaga bardzo dużej staranności. Obserwowane także w nauce „[...] procesy reinterpretacji kategorii pojęciowych [...] są bardzo żywe i odbywają się nieustannie”⁸.

Zmiany dotyczą zresztą nie tylko zasad oceniania, ale także sposobu konstruowania tematów wypracowań oraz oczekiwań co do sposobu ich realizacji. Analityczność ustępuje miejsca argumentacyjności wypowiedzi⁹. Warto dodać, że oprócz formuły tematów, kryteriów oceniania i listy lektur obowiązkowych zmienia się także część testowa egzaminu wraz z krótką formą wypowiedzi, zamiast streszczenia logicznego pojawia się notatka syntetyzująca. Waga wypracowania jednak maleje: na 70 możliwych do zdobycia za cały egzamin punktów za wypracowanie można uzyskać maksymalnie 35, co stanowi 50% całkowitej punktacji.

To jednak nie koniec zmian. Zanim egzamin planowany w nowej formule na 2023 rok się odbył, zaproponowane zostały aneksy do informatorów, opracowano wymagania egzaminacyjne na lata 2023 i 2024. Zaprezentowane w 2021 roku cechy zadań zostały zmodyfikowane w zakresie podstawy egzaminu, zmiany listy lektur obowiązkowych, liczby punktów możliwych do zdobycia, wagi zadań testowych i wypracowania, a nawet minimalnej wymaganej długości pracy maturalnej. Polonista pracuje z czwartą klasą, której uczniowie na początku trzeciego roku nauki poznali szczegółowe zasady egzaminu, aby na początku czwartej klasy otrzymać aneksy, których ostatnia (trzecia) aktualizacja pochodzi z marca 2023 roku.

Dynamikę i ogólnie ujęty zakres zmian kryteriów oceniania, ich wagi i znaczenia samego wypracowania odzwierciedlają tabele 1–4. Ujęto w nich także wypracowanie na poziomie rozszerzonym¹⁰.

⁷ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021; *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021.

⁸ B. Kudra, A. Kudra, *Znaczenie, sens, negocjowanie znaczeń – o „ambisemicznym” charakterze konceptualizacji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, 2014, s. 13, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/8560> [dostęp: 20.08.2023].

⁹ Mowa oczywiście o obserwowanej tendencji, ponieważ oczywiste jest, że w pracach o charakterze analityczno-interpretacyjnych w latach 2005–2015 oczekiwano także uargumentowania sądów, ale forma gatunkowa pracy nie była tak jednoznacznie dookreślona. Z kolei prace będące wypowiedzią argumentacyjną pisane są na podstawie materiału literackiego, zatem analizy i interpretacji dzieła także się w nich oczekuje (lata 2015–2022 oraz 2023).

¹⁰ Szczegółowe omówienie zmian w zakresie egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym wykracza już poza ramy niniejszego artykułu, ale zestawienie pozwala dostrzec relacje między oboma poziomami.

Tabela 1. Zestawienie szczegółowych kryteriów oceny wypracowania na egzaminie maturalnym od 2000 do 2025 na poziomie podstawowym¹¹

Dokument zawierający kryteria	Szczegółowe kryteria oceniania z punktacją i wagą w odniesieniu do całościowej punktacji za wypracowanie	Suma punktów
2000 <i>Syllabus z języka polskiego, Warszawa 2000</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwinięcie tematu 15 punktów = 37,5% • Kompozycja 3 punkty = 7,5% • Styl 3 punkty = 7,5% • Język 15 punktów = 37,5% • Szczególne walory pracy 4 punkty = 10% 	40 punktów
2002 <i>Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • I Rozwinięcie tematu 30 punktów ≈ 43% • II Kompozycja 5 punktów ≈ 7,1% • III Styl 5 punktów ≈ 7,1% • IV Język 26 punktów ≈ 37,1% • V Szczególne walory pracy 4 punkty ≈ 5,7% 	70 punktów
2005 <i>Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza I</i>	<ul style="list-style-type: none"> • I Rozwinięcie tematu 25 punktów = 50% • II Kompozycja 5 punktów = 10% • III Styl 5 punktów = 10% • IV Język 12 punktów = 24% • V Zapis (ortografia i interpunkcja) 3 punkty = 6% • VI Szczególne walory pracy 4 punkty (poza pułą punktów) 	50 punktów
2015 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Warszawa 2013</i>	<p>Rozprawka</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Sformułowanie stanowiska wobec problemu podanego w poleceniu 6 punktów = 12% • B. Uzasadnienie stanowiska 18 punktów = 36% • C. Poprawność rzeczowa 4 punkty = 8% • D. Zamysł kompozycyjny 6 punktów = 12% • E. Spójność lokalna 2 punkty = 4% • F. Styl tekstu 4 punkty = 8% • G. Poprawność językowa 6 punktów = 12% • H. Poprawność zapisu 4 punkty = 8% 	50 punktów
	<p>Interpretacja utworu poetyckiego</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Koncepcja interpretacyjna 9 punktów = 18% • B. Uzasadnienie koncepcji interpretacyjnej 15 punktów = 30% • C. Poprawność rzeczowa 4 punkty = 8% • D. Zamysł kompozycyjny 6 punktów = 12% • E. Spójność lokalna 2 punkty = 4% • F. Styl tekstu 4 punkty = 8% • G. Poprawność językowa 6 punktów = 12% • H. Poprawność zapisu 4 punkty = 8% 	50 punktów
2023 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1. spełnienie formalnych warunków polecenia 1 punkt ≈ 3% • 2. kompetencje literackie i kulturowe 16 punktów ≈ 46% • 3. kompozycja wypowiedzi 7 punktów = 20%: <ul style="list-style-type: none"> • 3a. struktura wypowiedzi 3 punkty ≈ 8,6% • 3b. spójność wypowiedzi (tj. logika i uporządkowanie wypowiedzi) 3 punkty ≈ 8,6% • 3c. styl wypowiedzi 1 punkt ≈ 2,8% • 4. język wypowiedzi 11 punktów ≈ 31%: <ul style="list-style-type: none"> • 4a. zakres i poprawność środków językowych 7 punktów = 20% • 4b. poprawność ortograficzna 2 punkty ≈ 5,5% • 4c. poprawność interpunkcyjna 2 punkty ≈ 5,5% 	35 punktów

¹¹ Wszystkie źródła informacji zawartych w tabeli, zostały umieszczone w bibliografii.

Tabela 2. Waga wypracowania w całościowym wyniku egzaminu maturalnego z języka polskiego od 2000 do 2025 na poziomie podstawowym

Dokument zawierający kryteria	Suma punktów za wypracowanie	Suma punktów możliwych do zdobycia z egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie podstawowym	Waga wypracowania
2000 <i>Syllabus z języka polskiego, Warszawa 2000</i>	40 punktów	70 punktów	≈57,1%
2002 <i>Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza I</i>	70 punktów	100 punktów	70%
2005 <i>Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza I</i>	50 punktów	70 punktów	≈71,4%
2015 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Warszawa 2013</i>	50 punktów	70 punktów	≈71,4%
2025 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021</i>	35 punktów	70 punktów	50%
2023, 2024 <i>Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024, Warszawa 2022⁵</i>	35 punktów	60 punktów	≈58,3%

Tabela 3. Zestawienie szczegółowych kryteriów oceny wypracowania na egzaminie maturalnym od 2000 do 2025 na poziomie rozszerzonym

Dokument zawierający kryteria	Szczegółowe kryteria oceniania z punktacją i wagą w odniesieniu do całościowej punktacji za wypracowanie	Suma punktów
2000 <i>Syllabus z języka polskiego, Warszawa 2000</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwinięcie tematu 17 punktów ≈ 56,6% • Kompozycja 2 punkty ≈ 6,7% • Styl 2 punkty ≈ 6,7% • Język 6 punktów = 20% • Szczególne walory pracy 3 punkty = 10% 	30 punktów
2002 <i>Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza III</i>	<ul style="list-style-type: none"> • I Rozwinięcie tematu 51 punktów = 51% • II Kompozycja 10 punktów = 10% • III Styl 10 punktów = 10% • IV Język 21 punktów = 21% • V Szczególne walory pracy 8 punktów = 8% 	100 punktów
2005 <i>Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza II</i>	<ul style="list-style-type: none"> • I Rozwinięcie tematu 22 punkty = 55% • II Kompozycja 3 punkty = 7,5% • III Styl 3 punkty = 7,5% • IV Język 10 punktów = 25% • V Zapis (ortografia i interpunkcja) 2 punkty = 5% • VI Szczególne walory pracy 4 punkty (poza pulą punktów) 	40 punktów
2007 <i>Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007. Komentarz do zadań z języka polskiego, Warszawa 2007</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwinięcie tematu 26 punktów = 65% • Kompozycja 2 punkty = 5% • Styl 2 punkty = 5% • Język 8 punktów = 20% • Zapis 2 punkty = 5% • VI Szczególne walory pracy 4 punkty (poza pulą punktów) 	40 punktów
2015 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Warszawa 2013</i>	<p>Wypowiedź argumentacyjna</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Określenie problemu 9 punktów = 22,5% • B. Sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu 9 punktów = 22,5% • C. Poprawność rzeczowa 2 punkty = 5% • D. Zamyśl kompozycyjny 6 punktów = 15% • E. Spójność lokalna 2 punkty = 5% • F. Styl tekstu 4 punkty = 10% • G. Poprawność językowa 4 punkty = 10% • H. Poprawność zapisu 4 punkty = 10% 	40 punktów
	<p>Interpretacja porównawcza</p> <ul style="list-style-type: none"> • A. Koncepcja porównywania utworów 6 punktów = 15% • B. Uzasadnienie tezy interpretacyjnej 12 punktów = 30% • C. Poprawność rzeczowa 2 punkty = 5% • D. Zamyśl kompozycyjny 6 punktów = 15% • E. Spójność lokalna 2 punkty = 5% • F. Styl tekstu 4 punkty = 10% • G. Poprawność językowa 4 punkty = 10% • H. Poprawność zapisu 4 punkty = 10% 	40 punktów

Dokument zawierający kryteria	Szczegółowe kryteria oceniania z punktacją i wagą w odniesieniu do całościowej punktacji za wypracowanie	Suma punktów
2023 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1. spełnienie formalnych warunków polecenia 1 punkt \approx 3% • 2. kompetencje literackie i kulturowe 16 punktów \approx 46% • 3. kompozycja wypowiedzi 7 punktów = 20%: <ul style="list-style-type: none"> • 3a. struktura wypowiedzi 3 punkty \approx 8,6% • 3b. spójność wypowiedzi (tj. logika i uporządkowanie wypowiedzi) 3 punkty \approx 8,6% • 3c. styl wypowiedzi 1 punkt \approx 2,8% • 4. język wypowiedzi 11 punktów \approx 31%: <ul style="list-style-type: none"> • 4a. zakres i poprawność środków językowych 7 punktów = 20% • 4b. poprawność ortograficzna 2 punkty \approx 5,5% • 4c. poprawność interpunkcyjna 2 punkty \approx 5,5% 	35 punktów

Tabela 4. Waga wypracowania w całościowym wyniku egzaminu maturalnego z języka polskiego od 2000 do 2025 na poziomie rozszerzonym

Dokument zawierający kryteria	Suma punktów za wypracowanie	Suma punktów możliwych do zdobycia z egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie rozszerzonym	Waga wypracowania
2000 <i>Syllabus z języka polskiego, Warszawa 2000</i>	30 punktów	30 punktów	100%
2002 <i>Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza I</i>	100 punktów	100 punktów	100%
2005 <i>Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza I</i>	40 punktów	40 punktów	100%
2007 <i>Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007. Komentarz do zadań z języka polskiego, Warszawa 2007</i>	40 punktów	50 punktów	80%
2010 <i>Egzamin maturalny od 2010 roku. Aneks do informatorów od 2008 roku, Warszawa 2009, s. 22</i>	40 punktów	40 punktów	100%
2015 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Warszawa 2013</i>	40 punktów	40 punktów	100%

Dokument zawierający kryteria	Suma punktów za wypracowanie	Suma punktów możliwych do zdobycia z egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie rozszerzonym	Waga wypracowania
2025 <i>Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021</i>	35 punktów	50 punktów	70%
2023, 2024 <i>Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024, Warszawa 2022</i>	35 punktów	35 punktów	100%

Zaprezentowane zestawienia oraz refleksje to jedynie wstępne rozpoznanie zmian, które dokonywały się w kryteriach oceniania wypracowań na egzaminie z języka polskiego od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Jestem przekonana, że tylko rzetelna ewaluacja stosowanych zasad pozwoli na wypracowanie optymalnych kryteriów oceniania uczniowskich prac jako zadań złożonych zarówno w ocenianiu wewnątrzszkolnym, w którym tak ważna pozostaje funkcja kształtująca oceny, czyli dowartościowanie dokonującego się w sprawnościach uczniowskich postępu, jak i w ocenianiu zewnętrznym, w którym tak ważna obok trafności jest rzetelność egzaminu.

Postulaty badawcze, które nasuwają się po wstępnym przeglądzie dokonujących się zmian, mają charakter ilościowy i jakościowy. Do zagadnień najistotniejszych w ramach analizy ilościowej należą:

1. kategoria wstępnych warunków i błędu kardynalnego (jego waga maleje wraz z obniżaniem rangi wypracowania na egzaminie, pozostają bowiem dwa testy, a nie unieważnia się całego testu ze względu na błąd kardynalny, który pojawił się w odpowiedzi na jedno z zadań testowych);
2. waga wypracowania w całościowym wyniku;
3. waga poszczególnych kryteriów.

Z kolei analiza jakościowa powinna objąć następujące zagadnienia:

1. kryteria szczegółowe, ich funkcja profilująca kształt pracy maturalnej;
2. charakterystyka kryteriów (definicje pomiarowe słów używanych w języku ogólnym).

Zagadnieniem ciągle aktualnym pozostaje oddziaływanie kryteriów stosowanych na egzaminie na kryteria służące procesowemu kształtowaniu umiejętności w praktyce szkolnej. Czy nauczyciel ma kształtować umiejętności, czy przygotować do egzaminu? Czy to się naprawdę wyklucza? O tym, jak wiele czynników, także intuicyjnych ma wpływ na ostateczną ocenę, może świadczyć przywołany przykład (niejednostkowy, jak sądzę, w szkolnej praktyce).

Uczeń Napiórkowski w pierwszej klasie liceum uzyskał następujące oceny z matematyki:

6, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 1

Niestety, dane te nie są zmyślone. Jak już wspomniałem w jednym z poprzednich rozdziałów, nie jestem z tego dumny. Co sądzicie o tym uczniu? Na jaką ocenę zasługuje na koniec roku?

Rozważmy teraz drugi przypadek. Ten zestaw danych pozostaje (też niestety) czysto hipotetyczny, choć wciąż liczę, że istnieje gdzieś równoległy wszechświat, w którym Marcin Napiórkowski jest dziś na przykład fizykiem matematycznym robiącym spektakularne rzeczy z wielodziałowym równaniem Schrödingera. Tym razem nasz uczeń otrzymał noty:

1, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6

Co byście o nim powiedzieli na podstawie takich wyników? Jaką ocenę otrzymałby od was na koniec roku?

Niby wszyscy zgadzamy się co do tego, że ocena powinna być bliska średniej. Jak łatwo policzyć, wynosi ona 3,5. A jednak większość osób, którym zadawałem to pytanie (oraz, niestety, moja nauczycielka matematyki z licem [...]), uznała, że pierwszy Napiórkowski, ten z naszego wszechświata, w żadnym razie nie zasługuje na 3+. Jego oceny opowiadają smutną historię o roztrwonieniu potencjału, o lenistwie, może nawet o jakichś poważniejszych problemach, jak sugerowała część respondentów, wśród których prowadziłem ten niewielki pilotażowy eksperyment.

Co innego Napiórkowski z równoległego wszechświata. Temu większość osób chciała postawić 4-. Za ciężką pracę, za wysiłek, za przełamywanie ograniczeń. Jego historia to intrygująca opowieść o rozwoju, pięciu się w górę, o harówce. Te same oceny, taka sama średnia, ale nasza wyobraźnia natychmiast dopisuje do nich odmienne historie¹².

Aby ocenianie wewnątrzszkolne mogło spełniać swą funkcję motywującą, musi nastąpić zmiana świadomości, wzięcie odpowiedzialności za własne uczenie się, co szczególnie uwidocznilo doświadczenia zdalnej edukacji.

Podczas pandemii i zdalnego nauczania uczeń zapytał, jak ja będę sprawdzał, czy oni nie ściągają na sprawdzianie. Powiedziałem, że wcale. Zapytałem: „Kogo chciałbyś oszukać, ściągając? Mnie czy siebie?”. Ja nie poluję na uczniów. Po co?¹³.

Pytanie o uczciwość i odpowiedzialność za własny rozwój pozostaje ciągle aktualne. Zwłaszcza w obliczu zmian związanych z rozwojem sztucznej inteligencji i wykorzystywania na szeroką skalę ChatuGPT, który przecież z wielokrotną możliwością oszukiwania, a tymczasem funkcjonalnie włączony w proces edukacyjny mógłby zwiększać efektywność uczenia się. W innym przypadku dość kasandryczne głosy, których nie brakuje, mogą okazać się rzeczywiście prorocze.

¹² M. Napiórkowski, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Kraków 2022, s. 275–276.

¹³ Wypowiedź Piotra Śmiałkowskiego, jednego z bohaterów książki powstałej na podstawie rozmów przeprowadzonych z nauczycielami: Joanna Sokolińska, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023, s. 38.

[...] Puste opakowanie, wypełnione tylko pianą. I to jest dokładnie to, co ChatGPT umie robić: produkować nieniosącą myśli pianę słowną. Odrobinę treści, rozbitą widelcem, żeby zajmowała więcej miejsca. Mówi się na to „sztuczna inteligencja”, ale tam nie ma żadnej inteligencji. Inteligencja polega na generowaniu myśli, a ChatGPT to generator tekstu – a nie generator myśli zapakowanych w tekst. [...]

– ChatGPT nie przejmie władzy nad światem, ale obawiam się czegoś innego. Boję się, że rządzący za bardzo uwierzą w te bajki o sztucznej inteligencji. Jakiś minister oświaty uzna, że niczym się ona nie różni od żywych nauczycieli, na przykład języka polskiego, a jest tańsza i nie bierze zwolnień. Więc zastąpi większość nauczycieli jakimś chatbotem. [...]

Raz się już zresztą wydawało, że technologia zagraża zawodowi nauczyciela. Mamy przecież masowe kursy online, nagrane wykłady prowadzone przez najsławniejszych uczonych. Już było słyhać, że zaraz zastąpią szkołę. Na szczęście przyszła pandemia i społeczeństwa zrozumiały, jaką wartością jest edukacja w interakcji z nauczycielem.

Z drugiej strony będziemy musieli jednak przemyśleć edukację. Szkoły muszą zacząć uczyć rzeczy, których sztuczna inteligencja nie potrafi. Na przykład odróżniać, co w tekście jest jego istotną treścią.

Nauczyciele też powinni się tego uczyć. [...]

Obawiam się, że jeśli lekcje języka polskiego mają polegać na pisaniu takich esejów, to ChatGPT doskonale sobie poradzi, po obu stronach zresztą, jako uczeń i jako nauczyciel.

Jako uczeń będzie się świetnie umiał wstrzelić w klucz oceny. Jako nauczyciel bezbłędnie oceni, czy uczeń wstrzelił się w klucz. A wręcz znakomity będzie w pisaniu kartkówek z lektur w stylu „Czego dotyczył w »Nad Niemnem« incydent ze żniwiarką?»

Kiedy czytam w gazecie, że ChatGPT zdał taki czy inny egzamin, to myślę, że ta informacja niewiele nam mówi o sztucznej inteligencji, a za to dużo o tych egzaminach. One sprawdzają wiedzę, a nie oparte na wiedzy umiejętności¹⁴.

Bibliografia

Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024, Warszawa 2022, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/2023/20230315%20Aneks_2023_2024_jezyk_polski_EM_PP_23.pdf [dostęp: 8.08.2023].

Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego w Formule 2023 obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024, Warszawa 2022, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/2023/20230315%20Aneks_2023_2024_jezyk_polski_EM_PR_23.pdf [dostęp: 8.08.2023].

¹⁴ J. Marcinkowski w wywiadzie z J. Dzikowską: *Mnie się nie da zastąpić sztuczną inteligencją, tam nie ma żadnej inteligencji*, „Gazeta Wyborcza” 31.05.2023, https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,29764431,mnie-sie-nie-da-zastapic-sztuczna-inteligencja-tam-nie-ma.html?_gl=1*1pohwyp*_gcl_au*OTQxMjk1NTc2LjE2ODY3Njk1OTc.*_ga*OTc3ODg0MDA0LjE2NzY1MTEwODE.*_ga_6R71ZMJ3KN*MTY5M-jY1ODgxNy40LjAuMTY5MjY1ODgxNy4wLjAuMA..&_ga=2.88378395.180636312.1692565075-977884004.1676511081#S.subskrypcyjna_hp-K.P-B.1-L.2.zw [dostęp: 10.08.2023].

- Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza I <https://arkuszematuralne.pl/matura/jezyk-polski-2002-maj-matura-podstawowa-odpowiedzi.pdf> [dostęp: 10.08.2023].
- Egzamin maturalny z języka polskiego – maj 2002. Model odpowiedzi i schemat oceniania arkusza III, <https://arkuszematuralne.pl/matura/jezyk-polski-2002-maj-matura-rozszerzona-odpowiedzi.pdf> [dostęp: 10.08.2023].
- Hryhorowicz Z., *Historia powstania zewnętrznego systemu egzaminacyjnego w Polsce i w Poznaniu* [w:] tejże (red.) *Egzaminy szkolne. Udział Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu w tworzeniu krajowego systemu egzaminów zewnętrznych*, Poznań 2004.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf [dostęp: 10.08.2023].
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PR.pdf [dostęp: 18.08.2023].
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, Warszawa 2013, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf [dostęp: 10.08.2023].
- Kudra B., Kudra A., *Znaczenie, sens, negocjowanie znaczeń – o „ambisemicznym” charakterze konceptualizacji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, 2014, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/8560> [dostęp: 20.08.2023].
- Marcinkowski J., w wywiadzie z J. Dzikowską: *Mnie się nie da zastąpić sztuczną inteligencją, tam nie ma żadnej inteligencji*, „Gazeta Wyborcza” 31.05.2023, https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,29764431,mnie-sie-nie-da-zastapic-sztuczna-inteligencja-tam-nie-ma.html?_gl=1*1pohwyp*_gcl_au*O-TQxMjk1NTc2LjE2ODY3Njk1OTc.*_ga*OTc3ODg0MDA0LjE2NzY1MTFwODE.*_ga_6R71ZMJ3KN*MTY5MjY1ODgxNy40LjAuMTY5MjY1ODgxNy4wLjAuMA..&_ga=2.88378395.180636312.1692565075-977884004.1676511081#S.subskrypcyjna_hp-K.P-B.1-L.2.zw [dostęp: 10.08.2023].
- Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza I, https://cke.gov.pl/images/stories/Matura2005/polski_odp_a1.pdf [dostęp: 12.08.2023].
- Modele odpowiedzi i schematy oceniania arkusza II, https://cke.gov.pl/images/stories/Matura2005/polski_odp_a2.pdf [dostęp: 12.08.2023].
- Napiórkowski M., *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Kraków 2022.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007. Komentarz do zadań z języka polskiego, Warszawa 2007.
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Komentarz do zadań z przedmiotów humanistycznych. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku, wstęp i redakcja: Lucyna Grabowska, Barbara Czarnecka-Cicha, Warszawa 2008, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2008/spr_humanist_a.pdf [dostęp: 10.08.2023].
- Sokolińska J., *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023.

dr Monika Jakubowska-Mirek

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Ewa Stożek

Zrozumieć zadanie, czyli opowieść o tym, jak próbowano zmierzyć niewiedzę ucznia

Streszczenie

W tym artykule dokonujemy krytycznego osądu zadania zamkniętego użytego w matematycznym teście diagnostycznym uczniów klas siódmych. Zastanawiamy się nad użytecznością złożonego zadania, którego rozwiązanie wymaga dobrego zrozumienia problemu matematycznego. Zadania o słabych parametrach psychometrycznych nie są pożądane w teście, ale prowokują do stawiania wielu pytań na drodze do zrozumienia, dlaczego one nie działają. Dążenie do zapewnienia optymalnego funkcjonowania zadania w teście przy badaniu zróżnicowanej pod względem wiedzy i umiejętności populacji uczniów wymusza nadmierne, naszym zdaniem, uproszczenie zadań.

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego od wielu lat wspiera lokalne samorządy w Kwidzynie i Ostrołęce w monitorowaniu osiągnięć uczniów szkół podstawowych. W ostatnich latach wraz z Urzędem Miasta Ostrołęki realizowany jest projekt „Co już umiemy?”¹, w ramach którego prowadzona jest, między innymi, diagnoza umiejętności matematycznych uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty. Uczniowie rozwiązują test, który powinien dać odpowiedź, w jakim stopniu są oni gotowi do osiągnięcia sukcesu na egzaminie ósmoklasisty oraz jakie braki wymagają dalszej pracy. Tegoroczne (2023 r.) badanie było przeprowadzone 19 maja w grupie 328 uczniów klas siódmych ostrołęckich szkół podstawowych, włączając w to uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz grupę uczniów – obywateli Ukrainy. Narzędzie diagnostyczne składało się z 20 zadań: 10 zadań zamkniętych wielokrotnej odpowiedzi (należało wybrać jedną poprawną odpowiedź: A, B, C lub D) oraz 10 zadań otwartych. Za cały test uczeń mógł maksymalnie uzyskać 30 punktów. W analizach uwzględniono wyniki 300 uczniów, którzy na egzaminie ósmoklasisty rozwiązywać będą zadania w arkuszu standardowym. Od 2022 roku w zadaniach zamkniętych dodatkowo prosimy uczniów o wybór jednego z trzech emotikonów na potwierdzenie tego, jak bardzo są pewni wyboru swojej odpowiedzi (Jakubowska-Mirek i Stożek, 2022). Pewność wyboru odpowiedzi w zadaniu zamkniętym może być charakterystyką ucznia, a może być też zinterpretowana jako charakterystyka zadania.

¹ <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/projekty/co-juz-umiemy/>

Koncepcja testu i strategia jego przygotowania

Przygotowanie testu co roku jest wyzwaniem. Uczniowie klasy siódmej nie są przyzwyczajeni do przekrojowych testów. Napotykamy trudności związane z tym, że treści realizowane w młodszych klasach są zapomniane, nieaktywne. Uczniowie nie pamiętają pojęć matematycznych, podstawowych reguł i wzorów. Badacze zajmujący się zagadnieniem pamięci i zapominania wskazują, że szybciej zapomina się *szczegół* niż *ogólny sens materiału* (Jagodzińska 2008, s. 280). W odniesieniu do nauczania matematyki kluczowe znaczenie ma więc to, czy uczniowie poznali i zrozumieli ogólny sens tego, czego się nauczyli. Jeśli poznany przez nich materiał stanowi zestaw niemających sensu szczegółów, to nie będzie on długo przechowywany w pamięci. Wychodzimy z założenia, że zadania testowe, w miarę możliwości, powinny dotyczyć właśnie ogólnego sensu problemów i zagadnień matematycznych.

Zwiększenie odporności na zapominanie jest także uwarunkowane rozłożeniem treningu w czasie (Jagodzińska, 2008, s. 291). Powtarzanie materiału, wplatanie do zadań treści z poprzednich działów stanowią trening pozwalający na podtrzymanie dotychczasowej wiedzy i umiejętności. Jednak taka praktyka jest niezwykle rzadka. Programy do nauczania matematyki nie zakładają takich rozwiązań, dlatego uczniowie dość szybko zapominają zrealizowany materiał. Powtórki do egzaminu ósmoklasisty zaczynają się dopiero w ósmej klasie, dlatego uczniowie kończący klasę siódmą mogą mieć problem z odtworzeniem treści z poprzednich lat, w szczególności jeśli nie były one dostatecznie zrozumiałe. Rozbieżność umiejętności uczniów klas siódmych i ósmych pokazały nasze badania pilotażowe.

Test budujemy na planie założeń teoretycznych z badania TIMSS (Mullis i in., 2020): zadania reprezentują treści z działów *Liczby* (40% punktów tegorocznego testu), *Geometria* (40%), *Algebra* (15%), *Elementy statystyki* (5%) oraz sprawdzają umiejętności rozwiązywania zadań w sytuacjach typowych (70% punktów tegorocznego testu) i w sytuacjach nietypowych (30%). Tworząc test, oprócz zadań autorskich, inspirujemy się zadaniami ze zbiorów zadań, podręczników, innych badań, wcześniejszych edycji egzaminu ósmoklasisty. Zdarza nam się do testu włączyć zadanie z egzaminu maturalnego (poziom podstawowy), którego rozwiązanie jest w zasięgu możliwości matematycznych siódmoklasisty. Zadania są dyskutowane i modyfikowane, w czym pomaga próbne zastosowanie testu, choć nie daje pełnej gwarancji, że zadania testowe będą bez wad. W tegorocznej edycji pilotaż był dwustopniowy: pierwsza wersja była testowana na 21-osobowej grupie ósmoklasistów, a kolejna – na 78-osobowej grupie siódmoklasistów.

Skoro test przede wszystkim ma służyć diagnozie, to już na etapie tworzenia/włączania zadania do testu należałoby przewidzieć, jakiego rodzaju informację zwrotną dla nauczyciela chcemy sformułować. Jak bardzo złożony jest to problem, pokażemy na przykładzie jednego zadania zamkniętego.

Sześć krawędzi sześcianu, czyli o tym, czy da się przewidzieć problemy i błędne przekonania uczniów

Bohaterem naszej opowieści będzie następujące zadanie:

Zadanie 5. (0–1)



Objętość sześcianu jest równa 27 cm^3 . Jaka jest suma długości wszystkich krawędzi tego sześcianu?

A. 18 cm

B. 36 cm

C. 24 cm

D. 12 cm

Uczeń wybiera jedną odpowiedź z czterech podanych oraz zaznacza jeden z emotikonów według zasady:

☺ – jestem pewny/pewna, że to poprawna odpowiedź,

☹ – mam wątpliwości, czy wybrałem/wybrałam poprawną odpowiedź,

☹ – odpowiedź wybrałem/wybrałam na chybił trafił.

Włączając to zadanie do testu, spodziewaliśmy się, że uczniowskim rozwiązaniom będą towarzyszyć wizualizacje – bo jak inaczej ustalić, ile krawędzi ma sześcian? Nie spodziewaliśmy się kłopotów z określeniem długości krawędzi sześcianu, bo przecież uczeń wie, że $3^3 = 27$. Dystraktory dobrane są tak, że odpowiadają różnej liczbie krawędzi sześcianu: A. 6 krawędzi; B. 12 krawędzi; C. 8 krawędzi; D. 4 krawędzi. Nasze oczekiwania spełniła badana grupa ósmoklasistów (poziom wykonania zadania 75%, moc różnicująca zadania 0,67). Jednak dla siódmoklasistów to zadanie okazało się zbyt trudne. Prześledźmy, co jest potrzebne, by poprawnie rozwiązać zadanie 5.

Uczeń:

- wie, co to jest sześcian oraz krawędzie sześcianu, potrafi go sobie wyobrazić oraz narysować;
- rozumie pojęcie objętości sześcianu i wie, jak obliczyć objętość sześcianu;
- potrafi wyznaczyć długość krawędzi sześcianu na podstawie jego objętości;
- poprawnie określa liczbę krawędzi sześcianu;
- sprawnie oblicza sumę długości wszystkich krawędzi sześcianu.

Na każdym z tych etapów uczniowi mogło brakować niezbędnej wiedzy, umiejętności, mógł się też zwyczajnie pomylić. Niewielu uczniów wspierało się rysunkami w brudnopisie czy na marginesie arkusza testowego. Dysponując jedynie informacją o tym, jaki uczeń wybrał dystraktor, nie mamy wglądu w jego tok rozumowania, ani nie znamy charakteru błędu, który popełnił.

Nasze doświadczenia z poprzednich edycji projektu sugerują również, że uczeń klasy VII może poczuć się przytłoczony językiem matematyki tego zadania. W tym krótkim poleceniu mamy nagromadzenie terminów matematycznych: sześcian, objętość, krawędź, długość, suma. Jak pokazują uczniowskie rozwiązania innych zadań, każde z nich w większym lub mniejszym stopniu może być problemem dla ucznia klasy VII.

Thomas M. Haladyna, Steven M. Downing oraz Michael C. Rodriguez dokonali przeglądu podręczników zawierających wskazówki do pisania testów, w szczególności zadań wielokrotnego wyboru (2002). Wymienili oni 31 wskazówek w obrębie 5 aspektów testu, które pojawiały się najczęściej w analizowanych podręcznikach. Między innymi wskazali na zasadę stosowania prostego słownictwa – adekwatnego do możliwości badanej grupy. Coraz częściej mówi się o potrzebie odwołania do doświadczeń uczniowskich, konstruowaniu treści zadań z wykorzystaniem fabuły, która jest im bliska. W ten sposób unika się negatywnego wpływu nieistotnych z perspektywy nauczania matematyki zmiennych, jak sprawność czytania czy zasób leksykalny. Co jednak w przypadku terminologii *stricte* matematycznej? Język matematyki jest precyzyjny – pozwala na jednoznaczne określenia i zapobiega błędom, wynikającym z interpretacji. Dlatego posługiwanie się nim jest tak istotne. Jednak, jak pokazują nasze doświadczenia w projekcie „Co już umiemy?”, uczniowie mają problem w posługiwaniu się językiem matematycznym. Uważamy, że uczeń kończący szkołę podstawową powinien swobodnie posługiwać się terminologią matematyczną, natomiast mamy świadomość, że w odniesieniu do omawianego tu zadania i aspektu diagnostycznego należy potraktować uczniowskie kłopoty z terminologią jako zmienną zakłócającą trafność informacji zwrotnej.

Niezależnie od przyczyny kłopotów z tym zadaniem, uczniowie wyraźnie deklarują swoją bezradność wobec postawionego problemu, zaznaczając emotikon ☹.

Pewność wyboru odpowiedzi² dla całego zadania jest ujemna i wynosi $-0,19$. Poziom wykonania zadania to 30%, a jego moc różnicująca to 0,36. Zatem według przyjętej interpretacji (Niemierko, 1999) to zadanie jest trudne i słabo różnicuje, mogłoby więc zostać zastąpione zadaniem o lepszych parametrach psychometrycznych. Z drugiej strony prowokuje ono do poszukiwania odpowiedzi związanych z trudnościami, jakie napotkali w nim uczniowie.

Spróbujmy dociec, jak działa to zadanie. W tabeli 1 zebrano charakterystyki poszczególnych dystraktorów, by zobaczyć, na ile uczniowie byli pewni swoich wyborów, jak często wybierali dany dystraktor (atrakcyjność) i jak to było skorelowane z ogólnym wynikiem testu (moc różnicująca). Najczęściej uczniowie wybierali poprawną odpowiedź B, choć wskaźnik pewności wyboru równy 0,14 pokazuje, że wielu uczniów nie było przekonanych, że jest to poprawna odpowiedź. Bardzo popularna wśród uczniów była też odpowiedź D, w której uczniowie ograniczyli się do obliczenia sumy krawędzi bocznych (lub krawędzi jednej podstawy). Przy wyborze tej odpowiedzi uczniowie byli najmniej przekonani o słuszności swojego wyboru.

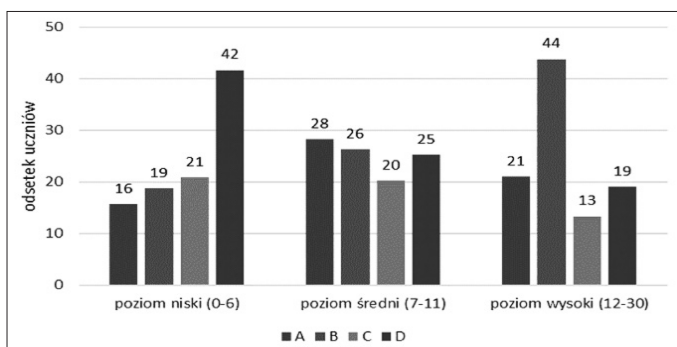
² Emotikonom zostały przypisane wartości liczbowe ☺ = 1, ☹ = 0, ☹ = -1. Jako syntetyczny wskaźnik pewności wyboru odpowiedzi dla zadania przyjęto średnią wartość „emotikonów” dla wszystkich uczniów. Wskaźnik ten przyjmuje wartości od -1 do 1 (-1 oznacza, że wszyscy uczniowie w tym zadaniu wybierali odpowiedź na chybił trafił, 1 oznacza, że wszyscy uczniowie byli pewni swojego wyboru odpowiedzi w zadaniu; ujemna wartość wskaźnika oznacza, że uczniowie w danym zadaniu częściej „strzelali”, niż byli pewni odpowiedzi, dodatnia wartość – częściej byli pewni odpowiedzi niż „strzelali”).

Tabela 1. Charakterystyki dystraktorów dla zadania 5.*

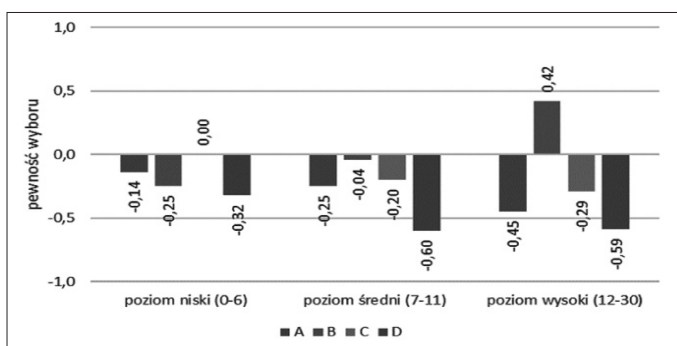
	A	B	C	D
pewność wyboru dystraktora	-0,30	0,14	-0,15	-0,46
atrakcyjność dystraktora	22%	30%	18%	28%
moc różnicująca dystraktora	-0,06	0,36	-0,10	-0,22

*wyniki dla 300 uczniów z badania głównego

Następnie podzielono uczniów ze względu na wynik testu na trzy grupy o porównywalnej liczebności: uczniowie o niskich wynikach z przedziału 0–6 punktów to 96 osób, uczniowie o średnich wynikach z przedziału 7–11 punktów to 99 uczniów oraz uczniowie o wysokich wynikach z przedziału 12–30 punktów to 105 uczniów. Okazuje się, wśród słabszych uczniów najbardziej popularny był dystraktor D, uczniowie o średnich wynikach mieli kłopot z ustaleniem, która z odpowiedzi jest najbardziej wiarygodna (z lekkim wskazaniem na odpowiedź A – być może uczniowie sądzili, że skoro to sześcian, to powinien mieć też sześć krawędzi), dopiero wśród uczniów o wysokich wynikach z testu poprawna odpowiedź B była najbardziej popularna (por. rys. 1).



Rysunek 1. Atrakcyjność dystraktorów (odsetek uczniów wybierających dany dystraktor) w grupach uczniów o różnym poziomie umiejętności mierzonym ogólnym wynikiem testu



Rysunek 2. Pewność wyboru dystraktorów w grupach uczniów o różnym poziomie umiejętności mierzonym ogólnym wynikiem testu

Choć uczniowie o niskim wyniku za cały test najchętniej wybierali odpowiedź D, to jednak byli jej najmniej pewni. Najbardziej byli pewni odpowiedzi C, która odpowiada sytuacji, gdy uczeń w obliczeniach uwzględni krawędzie podstaw, ale nie uwzględni krawędzi bocznych sześcianu. Wyniki zarówno dla grupy uczniów o niskich, jak i średnich wynikach są przypadkowe (por. rys. 2). Pokazują to wskaźniki pewności wyboru odpowiedzi i potwierdzają niskie wartości mocy różnicującej. Dopiero w grupie uczniów o wysokich wynikach w teście zadanie zaczyna funkcjonować w sposób zadowalający: zadanie jest nadal trudne, ale umiarkowanie różnicuje (por. tab. 2)

Tabela 2. Parametry zadania 5. w podziale na grupy ze względu na wynik w teście

poziom wyniku w całym teście	niski	średni	wysoki
poziom wykonania zadania 5.	19%	26%	44%
moc różnicująca zadania 5.	0,13	0,05	0,52

Zatem dla zróżnicowanej pod względem umiejętności matematycznych populacji zadanie jest wyraźnie za trudne i badaczowi nie pozostaje nic innego, jak je uprościć. Można zaproponować różne warianty tego uproszczenia, poniżej przedstawiono trzy propozycje. Zadanie 5.1 sprawdza tylko umiejętność obliczenia długości krawędzi sześcianu, jeśli dana jest jego objętość. Zadanie 5.2 sprawdza tylko to, czy uczeń poprawnie ustala liczbę krawędzi sześcianu.

Zadanie 5.1. (0–1)



Objętość sześcianu jest równa 27 cm^3 . Długość krawędzi tego sześcianu jest równa

- A. 9 cm B. 3 cm C. 8 cm D. 6 cm

Zadanie 5.2. (0–1)



Długość krawędzi sześcianu jest równa 3 cm. Jaka jest suma długości wszystkich krawędzi tego sześcianu?

- A. 18 cm B. 36 cm C. 24 cm D. 12 cm

Natomiast w zadaniu 5.3 treść pozostaje bez zmian, jedynie zmieniamy dystraktory, tak by uwzględnić najczęstsze błędy uczniów w obliczaniu długości krawędzi przy zadanej objętości oraz ustalaniu liczby krawędzi sześcianu. Najczęściej popełnianym przez uczniów błędem w wyznaczaniu długości krawędzi jest $a = 9$ (uczniowie utożsamiają potęgowanie z mnożeniem, pierwiastkowanie z dzieleniem (Rushton, 2014)), a najczęstszym błędem w określaniu liczby krawędzi $n = 6$. To nam daje cztery prawdopodobne odpowiedzi³.

Zadanie 5.3. (0–1)



Objętość sześcianu jest równa 27 cm^3 . Jaka jest suma długości wszystkich krawędzi tego sześcianu?

- A. 108 cm B. 36 cm C. 18 cm D. 54 cm

³ Odpowiednio dystraktor A: $a = 9 \text{ cm}$, $n = 12$; B: $a = 3 \text{ cm}$, $n = 12$; C: $a = 3 \text{ cm}$, $n = 6$; D: $a = 9 \text{ cm}$, $n = 6$.

Nowa, uproszczona forma zadania pozwoliłaby na bardziej jednoznaczne wnioski dotyczące uczniowskich umiejętności i popełnianych błędów. Propozycje 5.1 i 5.2 pozwalają określić jedynie poziom wiedzy ucznia, dopiero propozycja 5.3 daje szansę na poznanie rozumowania ucznia. Jednak żeby ocenić, czy ta wersja zadania charakteryzowałaby się lepszymi parametrami psychometrycznymi, należałoby przeprowadzić kolejne badanie.

Podsumowanie

Przeprowadzona krytyczna analiza złożonego zadania zamkniętego pokazała dylematy związane z jego użyciem w testach diagnostycznych. Przestrzeganie zasad tworzenia zadań zamkniętych oraz dążenie do optymalizacji odpowiednich parametrów zadania zachęca do stosowania w formie zadań zamkniętych prostych pytań dotyczących wiedzy i schematów oraz jednowątkowych problemów. Tymczasem zasadniczym celem nauczania matematyki jest rozumowanie matematyczne, u którego podstaw leży logiczne myślenie, umiejętność zastosowania poznanych reguł i zasad matematycznych.

W omawianym zadaniu założono opanowanie przez uczniów określonych podstaw (w tym opanowanie terminologii matematycznej). Poziom wykonania zadania może sugerować, że wielu uczniów nie posiada podstawowej wiedzy matematycznej i podstawowych nawyków rozwiązywania problemów matematycznych. Może też sugerować, że dla części uczniów zadanie było na tyle złożone w swojej strukturze i w warstwie językowej, że nawet nie podejmowali próby jego rozwiązania, o czym może świadczyć duża liczba deklarowanych wyborów odpowiedzi na chybił trafił. Jednocześnie analiza tak udzielonych odpowiedzi uczniowskich nie daje wglądu w sposób rozumowania ucznia, a więc uniemożliwia poznanie blokad hamujących rozwój myślenia matematycznego.

Nasze doświadczenia pokazują, że warto na etapie pilotażu zadań (testu) pozwolić uczniom w zadaniach zamkniętych zadeklarować pewność swojej odpowiedzi. Ujemna wartość wskaźnika pewności wyboru odpowiedzi jest ważnym sygnałem uczniowskich problemów z tym zadaniem.

Bibliografia

- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Jakubowska-Mirek, M., Stożek, E. (2022). *Pewność wyboru odpowiedzi w zadaniach zamkniętych*. W: Niemierko, B., Szmigel, K.M. (red.), *Diagnostowanie kształcenia w edukacji zdalnej i stacjonarnej*, Kraków: PTDE, 327-335.
- Haladyna T., Downing S., Rodriguez M. (2002), A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment Applied Measurement in Education, *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP
- Rushton, N. (2014). Common errors in Mathematics. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*, 17, 8-17. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/all-published-resources/research-matters/rm-17/>

SESJA PLENARNA III

Ewolucja pomiarowa diagnostyki edukacyjnej



fot. H. Szaleniec

prof. Francesca Borgonovi

Kolegium Uniwersyteckie w Londynie, Instytut Nauki

Navigating Transformations: Adapting International Large-Scale Assessments for a Changing World

In recent years, information and communication technology (ICT) has modified the world in which individuals work and live, learn and socialise. As a result, international large-scale assessments have had to adapt in order to remain relevant and contribute evidence that reflects technological and social transformations. At the same time, international large-scale assessments have also influenced economic, political, social and technological developments by inspiring policy making and contributing to the evidence base used to assess the relevance, efficiency and effectiveness of existing policies related to skill development. In her presentation, Francesca will review some of the key transformations that are likely to influence the demand for skills and skill measurement in the next decades, including technological innovations, population ageing and international migration. The presentation will consider strategies, responses and actions for the design, administration and analysis of international large-scale assessments, which can ensure that they remain relevant in a changing world. In particular, the presentation considers what transformations imply for the assessment of foundation skills and for the assessment of new skills.

Nawigacja po transformacjach: adaptacja międzynarodowych ocen na dużą skalę do zmieniającego się świata

W ostatnich latach technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) zmieniły świat, w którym ludzie pracują, żyją, uczą się i socjalizują. W rezultacie międzynarodowe oceny na dużą skalę musiały zostać dostosowane, aby zachować znaczenie i dostarczyć dowodów odzwierciedlających przemiany technologiczne i społeczne. Jednocześnie znacząco wpłynęły na rozwój gospodarczy, polityczny, społeczny i technologiczny, inspirując kształtowanie polityki i wnosząc wkład w bazę dowodową wykorzystywaną do oceny adekwatności, wydajności i skuteczności istniejących polityk związanych z rozwojem umiejętności. W swojej prezentacji Francesca Borgonovi dokona przeglądu niektórych kluczowych transformacji, które mogą wpłynąć na popyt na umiejętności i pomiar umiejętności w nadchodzących dziesięcioleciach, w tym innowacje technologiczne, starzenie się społeczeństwa i migrację międzynarodową. W prezentacji zostaną omówione istotne w zmieniającym się świecie strategie, reakcje i działania w zakresie projektowania, administrowania i analizy międzynarodowych ocen na dużą skalę.

Prezentacja rozważa, co transformacje oznaczają dla oceny umiejętności podstawowych i nowych.

dr Lale Khorramdel

Boston College, International Study Center

Digital-based international large-scale assessments

Abstract

The presentation will talk about the goals and innovations in digital-based large-scale assessment in general and illustrate some of these in specific by providing examples from TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). The main focus will be on the use of interactive item types to assess innovative content domains (such as mathematical and scientific problem solving) as well as the use of process data to examine response behavior and improve psychometric analysis.

Oparte na technologii cyfrowej międzynarodowe oceny na dużą skalę

Abstrakt

W prezentacji zostaną omówione ogólnie cele i innowacje w ocenianiu na dużą skalę oparte na technologii cyfrowej, a niektóre z nich zilustrujemy szczegółowo, podając przykłady z TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Główny nacisk zostanie położony na wykorzystanie interaktywnych typów elementów do oceny innowacyjnych dziedzin treści (takich jak rozwiązywanie problemów matematycznych i naukowych), a także wykorzystanie danych procesowych do zbadania reakcji na zachowanie i udoskonalenia analizy psychometrycznej.

dr Gabriela Olszowska

Fundacja Czerwona Kreska

Trzy prawne filary szkolnego oceniania – punkt widzenia dyrektora i nauczyciela

Abstrakt

By oceniać we współczesnej polskiej szkole, trzeba przed podjęciem aktu oceny zastosować obligatoryjnie i bez wyjątku, a także łącznie, czyli jednocześnie – artykuły trzech ustaw.

Pamiętając, że art. 44a-q Ustawy o systemie oświaty ustala zasady oceniania wewnątrzszkolnego, stosujemy bez wyjątku – uwaga: definicję legalną oceniania, realizujemy cele oceniania, wykorzystujemy tzw. język oceniania oraz zasadę indywidualizacji, a także komunikację z uczniem opartą konkretnie na informacji zwrotnej jako podstawowym narzędziu każdego nauczyciela. Zasady oceniania wewnątrzszkolnego są określone przez ustawodawcę, a obowiązek ustawowy nakazuje stosowanie. Nie wolno ich ani zawęźać, ani poszerzać, a tym bardziej odrzucić.

Ustawodawca pozwala szkołom natomiast uszczegółowić okoliczności oceniania, nazywając je warunkami, co nakazuje zapisać w statucie, są to np. skale oceniania, albo też zezwala na stosowanie opisu przy komunikowaniu w ocenianiu bieżącym, czyni to poprzez art. 98 pkt 8 Ustawy Prawo oświatowe. Szkoły mają autonomię.

Nie wolno też zapominać o autonomii nauczyciela określonej w art. 12 Ustawy Karta Nauczyciela, ograniczającej to nauczycielskie prawo do metod aktualnych naukowo. Znamienne tu jest sformułowanie – aktualne naukowo. Diagnostyka edukacyjna oraz psychologia, neurodydaktyka niosą bogactwo treści.

Należy pamiętać, że szkoła to instytucja, która porusza się wyłącznie w obrębie prawem nakazanych, dlatego należy być może zweryfikować jeszcze raz skutki działania tychże przepisów – definicję konstruktywistyczną oceniania obowiązującą od 1999 r., informację zwrotną od 2015 r.

Należy pamiętać też, że podstawowym pakietem dokumentów, które ma mieć nauczyciel są: (poprawne i funkcjonalne) wymagania edukacyjne, tryb uzyskiwania oceny wyższej niż przewidywana roczna oraz sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności (i dobrze by było, żeby nie były to jedynie testy i kartkówki).

Miejsca niejasne, do doprecyzowania prawnego:

- Czy wymagania edukacyjne formułuje się na podstawie podstawy programowej czy programu nauczania (są dwa różne zapisy)?
- Czy tryb uzyskiwania oceny rocznej wyższej niż przewidywana formułuje nauczyciel czy statut (wg mnie nauczyciel)?

- Czy na pewno ocena bieżąca związana jest z aktualnym stanem uczenia się ucznia odnośnie do wiedzy i umiejętności?
- Czy na pewno definicja oceniania wpisana w art. 44b odpowiada stanowi nauki?

Takich pytań jest więcej.

Jak czytać zapisy prawne związane z ocenianiem szkolnym A.D. 2023?

Szkoła jest instytucją, czyli osobą prawną, wg prawników i dokładniej – szkoła to ułomna osoba prawna, a jeszcze lepiej: tzw. zakład administracyjny. Te trudne dla przeciętnego nauczyciela i dyrektora szkoły określenia wzięte z dziedziny prawnej na pierwszy rzut nie ułatwiają zrozumienia aspektu prawnego oceniania w szkole. Szkoła jako osoba prawna podlega zasadzie legalizmu i może poruszać się wyłącznie w obrębie prawa i na podstawie prawa. Szkoła (nauczyciele i dyrektor) może w związku z ocenianiem wykonywać tylko to, co mówi prawo w tym zakresie.

Wobec osoby prawnej nieuprawnione jest stosowanie paremii prawnej: Co prawem nie jest zabronione, to prawem dozwolone – przez nauczycieli i dyrektora. Dlaczego? Dyrektor szkoły i nauczyciele są częścią instytucji i nie są osobami fizycznymi. Tylko przysłowiowy Kowalski może tę zasadę stosować, gdyż nie jest osobą prawną, a fizyczną. Osoba prawna działa wyłącznie w obrębie prawa i na jego podstawie, a fizyczna może dotąd swobodnie działać, aż spotka nakaz lub zakaz prawny. Nieznajomość prawa i nieumiejętne stosowanie go mści się wielokrotnie. Nauczyciele często oczekują zakazu stosowania takiej, a nie innej praktyki, nie rozumiejąc, że skoro jest napisane, co rozbić (co stosować), to to staje się nakazem prawnym, wyznaczającym bezdyskusyjnie sposób postępowania. Ustawodawca wobec osoby prawnej nie stosuje języka nakazu – opisuje niejako idealny stan funkcjonowania.

Dlaczego o tym piszę? Ocenianie mamy uregulowane w prawie tzw. oświatowym, śmiem twierdzić, że zupełnie nieźle. Gorzej jest ze stosowaniem tych uregulowań. Zgodnie z zasadą: znać – rozumieć i stosować.

Kolejnym zagadnieniem jest znajomość sposobu stosowania prawa, np. jeśli istnieją definicje prawne, to należy je bezwzględnie stosować, w przypadku oceniania, w art. 44 UoSO nie ma takich definicji, ale pojawia się w art. 44b wiążąca wszystkich tzw. definicja legalna oceniania:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do: 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...].

Wydaje się, że mogłyby się pojawić w art. 44a definicje, co być może pomogłoby w stosowaniu zapisów prawnych związanych z ocenianiem w szkole.

Warto, by naukowcy i specjaliści od diagnostyki edukacyjnej przyjrzeni się owej definicji, czy odpowiada ona standardom naukowym, czy jest niesprzeczna, czy błędnie prowadzi do jakichś nieuprawnionych konkluzji, czy jest wystarczająco pełna itp.

Stosuje się w czytaniu prawa tzw. **wykładnie** (sposoby czytania i rozumienia) i one także mają zastosowanie w związku z ocenianiem szkolnym. Głównie jest to **wykładnia językowa** (inaczej słownikowa), np. w ten sposób przy użyciu słownika języka polskiego można tłumaczyć, co to jest *rozpoznawanie*, *postęp* itp. występujące w przepisach na temat oceniania.

Wykładnia celowościowa (teleologiczna) ma zastosowania w odniesieniu do pojęcia *wymaganie edukacyjne* czy *kryterium*. Zastosowanie zwykłej wykładni językowej mogłoby prowadzić do nieporozumień, gdyż słownik stosuje pojęcia kryterium i wymaganie zamiennie, a pomiar dydaktyczny rozróżnia te pojęcia. Wykładnia celowościowa odnosi się do celu zamieszczenia pojęcia, czyli po co i dlaczego twórca przepisu stosuje te terminy, co przez nie rozumie, ew. dziedzina badawcza.

Wykładnię prawną (czyli dotyczącą prawa jako nauki) stosujemy, np. rozumiejąc zakres stosowania ustawy i statutu szkolnego i zależności pomiędzy nimi. Dotyczy ona tzw. doktryny prawnej obowiązującej w Polsce.

Nie jestem prawnikiem, ale ośmieliłam się jednak nieprawnikom wyjaśnić codziennym językiem kilka zasad, ponieważ być może nieprawniczy sposób przybliży problem – mimo iż nie jesteśmy specjalistami z zakresu prawa, to prawo nas obowiązuje i również ta jego część, która dotyczy oceniania. Ustawodawca tę dziedzinę uregulował, można zastanawiać się, czy poprawnie, czy czegoś nie przeregulował, a być może trzeba ocenianie szkolne przemyśleć od strony zapisów prawnych jeszcze raz, ale należy pamiętać, że to akt prawny – ustawa i zmiana zapisów nie jest prosta, gdy wymaga aktywności aż Sejmu RP. Zapisy prawne są wiążące, według mnie wystarczająco.

Definicja prawna oceniania pojawiła się pierwszy raz w rozporządzeniu dotyczącym oceniania już w roku 1999 i prawie niezmieniona powędrowała do ustawy w roku 2015 r. W tymże roku uzupełniono cele oceniania i wpisano jako obowiązkowe udzielanie informacji zwrotnej, ponieważ jest to zapis ustawowy obowiązuje każdego nauczyciela. Możemy śmiało mówić, że nowoczesna koncepcja oceniania pojawiała się już 25 lat temu. Art. 44a-q UoSO winien być przedmiotem dyskusji w każdej szkole. Jego znajomość obowiązuje każdego, kto chce o ocenianiu szkolnym rozmawiać. Jeśli chodzi o nauczycieli i dyrektorów, jest aktem obowiązkowym tak samo jak statut, do którego zgodnie ze sztuką legislacyjną nie wolno tego aktu zapisywać.

Ale trzeba również wiedzieć, iż ustawa (w tym wypadku o systemie oświaty) jest równoważna z innymi, a problem oceniania pojawia się też w innych ustawach, np. w Ustawie Prawo oświatowe.

Gdy dobrze się przypatrzeć tym aktom i ich wzajemnym relacjom, to widać różnice w zakresie obowiązywania. Art. 44 UoSO, pkt a-q (obejmujący ocenianie wewnątrzszkolne) dotyczy całej Polski, wszystkich szkół powszechnych bez wyjątku i zawiera identyczne zasady oceniania dla wszystkich.

Ale art. 98 ustawy prawo oświatowe w punkcie 8 dotyczy obowiązkowej zawartości statutu i nakazu dookreślenia szczegółowych warunków i sposobu oceniania w konkretnej szkole (mającej nazwę, adres działania itp.). Warto

zwrócić uwagę – zasady oceniania są określone w art. 44b UoSO i są niezmiennicze, obligatoryjne w całości, nie wolno ich dopełniać, pomijać itp. Ustawodawca, dając delegację do uszczegółowienia warunków oceniania i sposobu oceniania (SWiSOW), określił jej zakres. Tu szkoły będą się różnić, bo mogą i tego potrzebują – tu pojawia się pierwszy poziom autonomii. Co ustanowione w statucie, jest dla całej społeczności szkolnej obowiązkowe pod warunkiem, że jest wypełnieniem delegacji (rozszerzeniem, doprecyzowaniem itp.) niesprzecznym z zapisami art. 44a-q UoSO (nie zawęża, nie dopisuje zasad itp.). Statut jest aktem prawnym ograniczonym miejscowo do konkretnej placówki oświatowej.

Ja zaś dodam trzeci akt prawny na poziomie ustawy – Ustawę Karta Nauczyciela w art. 12, który warto przeczytać schodząco i wchodząco. Brzmi on następująco:

Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.

Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie.

Oto pojawia się głęboka odpowiedzialna autonomia nauczyciela z nakazem posiadania wiedzy aktualnej naukowo. Autonomii tej nie powinien też ograniczać statut szkoły. Diagnostyka edukacyjna, a zwłaszcza jej podwaliny i tzw. pomiar dydaktyczny, należą od dawna do wiedzy aktualnej, ocenianie intuicyjne winno odejść więc do lamusa. Tutaj wspomnę jeszcze, że podniesienie umiejętności komunikacyjnych z zakresu udzielania informacji zwrotnej oraz innych technik związanych z ocenianiem wspierającym także należy do tej części.

Te trzy filary ustawowe działają jednocześnie mniej więcej tak:

Oceniając, należy zastosować te trzy zapisy łącznie, czyli w tym samym momencie		
Ustawa UoSO	Ustawa UPO	Ustawa KN
art. 44a-q	art. 98, pkt 8	art. 12
USTAWA – nigdy nieprzepisywana do statutu (to elementarz stanowienia prawa)	STATUT – osobny obligatoryjny rozdział	PRAKTYKA NAUCZYCIELA Każda sala, boisko, wycieczka, online itp.
OGÓLNIE	SZCZEGÓŁOWO	INDYWIDUALNIE
Zasady oceniania wewnątrzszkolnego – zawsze identyczne, rozumiane <u>wszędzie</u> tak samo	Warunki oceniania = okoliczności Sposób oceniania = skale, pisemnie, hybrydowo + jako informacja zwrotna	Autonomia nauczyciela , ale nie swawola – oparta na nowoczesnych metodach: - dydaktyka ogólna (tu: diagnostyka edukacyjna) - dydaktyka szczegółowa (metodyka)

Są jednak także punkty wciąż niejasne, nieściśle w obowiązujących przepisach, np. jaki zakres jest brany do budowy wymagań – w jednym miejscu wpisano, że tylko podstawa programowa, w innym, że podstawa i program nauczania. Na zakończenie – prawo oraz nauka winny także kształtować jednoznaczny aparat pojęciowy w praktyce szkolnej, pomaga to uśredniać rozumienie, pogłębiać znaczenia i pomaga w komunikacji na wielu poziomach. Za niewiarygodne wręcz można uznać, iż nadal w niektórych szkołach obecne są pojęcia z aktów prawnych sprzed 1999 r. (np. ocena częściowa itp.).

dr hab. Sławomir Pasikowski, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

Pomiar lingwistyczny i jego zastosowanie w sprawdzaniu i ocenianiu uczenia się

Streszczenie

Pomiar lingwistyczny odwołuje się do języka naturalnego jako podstawy budowania systemów klasyfikacyjnych wykorzystywanych w tworzeniu reprezentacji mierzonych obiektów. Jego podstawą nie jest więc dziedzin liczb rzeczywistych, ale też pomiar ten nie zostaje sprowadzony do opisu, bo utrzymane zostają funkcje dla niego konstytutywne. Pomiar lingwistyczny pozwala zachować relacje rozmytego porządku na zbiorze mierzonych obiektów, co oznacza, że dany obiekt może zostać zaklasyfikowany do więcej niż jednej klasy. Te własności pomiaru lingwistycznego czynią go obiecującym z punktu widzenia uzupełniania, a miejscami zastępowania standardowych procedur pomiarowych i analiz porównawczych w procesie sprawdzania i oceniania uczenia się. Referat uwzględnia prezentację formalnej podstawy pomiaru lingwistycznego oraz warunki jego implementacji. Celem referatu jest zaproponowanie rozwiązania, które umożliwiłoby współdziałanie osoby ocenianej w procesie oceniania obejmującego poznawczy i emocjonalno-motywacyjny aspekt uczenia się, ale zarazem wspierałoby rozwój tej osoby w zakresie samoregulacji.

dr hab. Artur Pokropek, prof. IFiS PAN

Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii

Odkrywanie potencjału danych procesowych: rewolucja w pomiarze?

Dane procesowe w naukach społecznych to szczegółowe informacje o interakcjach osób badanych z zadaniem lub kwestionariuszem, które nie tylko pokazują, jaka odpowiedź została wskazana, ale również odzwierciedlają procesy, które doprowadziły do wybrania tej konkretnej odpowiedzi. W tym wystąpieniu Artur Pokropek skupi się na znaczeniu i wykorzystaniu danych procesowych w kontekście testów wiedzy i kwestionariuszy. Przedstawione zostanie, jak analiza danych procesowych może dostarczyć istotnych informacji o sposobach, w jakie uczniowie i respondenci podejmują interakcje z tymi narzędziami. Prezentacja pokaże, w jaki sposób te unikalne dane mogą odsłonić strategie rozwiązywania zadań oraz potencjalne trudności uczniów. Omówione zostaną potencjalne zastosowania danych procesowych w edukacji, badaniach, a także w praktyce pedagogicznej, z podkreśleniem potrzeby dalszej eksploracji tego obszaru.

dr hab. Radosław Kucharczyk, prof. UW

Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki – Wydział Neofilologii

Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języków obcych nowożytnych. Pierwsza próba i pierwsze wnioski

Abstrakt

Celem artykułu jest refleksja nad zadaniami sprawdzającymi umiejętności mediacyjne uczniów w kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych nowożytnych. Artykuł rozpocznie krótka charakterystyka działań mediacyjnych zaproponowana przez twórców Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, który wyznacza główne osie edukacyjnej polityki językowej. Następnie przeanalizowane zostanie miejsce mediacji w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych oraz w egzaminach maturalnych. Artykuł zakończy prezentacja zadań mediacyjnych, które pojawiły się na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i języka francuskiego w maju 2023 r. (poziom podstawowy i rozszerzony) oraz analiza wyników uzyskanych przez zdających.

1. Miejsce działań mediacyjnych w procesie kształcenia językowego

Pojęcie mediacji nie jest pojęciem nowym w dyskursie społecznym. Ogólnie rzecz ujmując, oznacza specyficzną formę komunikacji, której głównym celem jest ustanowienie porozumienia między stronami. Wspomniany brak porozumienia może mieć różnorakie źródła: różnica poglądów, różnice kulturowe, czy wreszcie różnice językowe. W dydaktyce nauczania języków obcych pojęcie mediacji pojawiło się w roku 2001¹ wraz z publikacją *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (dalej: ESOKJ). Wspomniany dokument, wydany przez Radę Europy, jest pokłosiem wieloletnich dyskusji nad kształtem europejskiej polityki językowej. Wyznacza zatem główne osie kształcenia językowego, które państwa członkowskie powinny uwzględnić przede wszystkim przy planowaniu własnej polityki edukacyjnej. Nie wchodząc w szczegóły, można stwierdzić, że z jednej strony twórcy dokumentu proponują nowe podejście do procesu kształcenia językowego, tzw. podejście zadaniowe. Z drugiej zaś sugerują ujednoczenie i skalibrowanie procesu uczenia się i nauczania języków obcych (w tym również ewaluacji kompetencji językowej) poprzez ustanowienie wspólnych – dla całej Europy – poziomów biegłości. Jeśli chodzi o podejście zadaniowe, promuje ono nauczanie języków traktowanych jako narzędzia komunikacji społecznej. To właśnie w tę optykę wpisuje się pojęcie mediacji, ponieważ – jak słusznie zauważa I. Janowska (2023: 365) – w czasie działań mediacyjnych użytkownik języka tworzy nową wiedzę, buduje nowe relacje czy też redefiniuje własną tożsamość. Co do propozycji ujednoczenia procesu uczenia się i nauczania języków obcych,

¹ Tłumaczenie dokumentu na język polski ukazało się w 2003 r., nakładem Wydawnictw Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Cytowania przedstawione w niniejszym tekście pochodzą z tej właśnie wersji językowej.

jak również procesu certyfikacji kompetencji językowych, autorzy ESOKJ wychodzą z założenia, że może być on pomocny w planowaniu programów nauczania (treści i cele), certyfikowaniu biegłości językowej (treści i kryteria oceniania) oraz form i programów samokształcenia (Kucharczyk 2018: 31). Z tego powodu zaproponowali sześciostopniową taksonomię poziomów biegłości językowej:

- A1: poziom podstawowy *Breakthrough*
- A2: poziom podstawowy *Waystage*
- B1: poziom samodzielności *Threshold*
- B2: poziom samodzielności *Vantage*
- C1: poziom biegłości *Effective Operational Proficiency*
- C2: poziom biegłości *Mastery*

Każdemu z wyżej wymienionych poziomów przyporządkowano szczegółowy opis. Skale biegłości językowej opisują zarówno działania językowe (np. recepcję, produkcję językową) jak również strategie komunikacyjne. Wskaźniki biegłości językowej, tworzące wspomniane skale, umożliwiają zoperacjonalizowanie teoretycznych definicji po to, aby wykorzystać je w praktyce dydaktycznej, a przed wszystkim w procesie oceniania kompetencji językowych.

1.1. Definicja działań mediacyjnych

Tak jak zostało wspomniane, mediacja została wyróżniona przez twórców ESOKJ jako jedno z działań językowych, obok produkcji, recepcji i interakcji, a co za tym idzie, rekomendowane jest, aby włączyć ją do programów kształcenia językowego oraz egzaminów sprawdzających biegłość językową. W 2001 roku została ona zdefiniowana w następujący sposób:

W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik pomiędzy rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy (ESOKJ 2003: 83).

Wynika z tego, że tak rozumiana mediacja obejmuje szeroko pojęte przetwarzanie tekstu zarówno pisemnego, jak i mówionego, w celu przekazania jego znaczenia osobie, która – z powodu bariery językowej – nie może go samodzielnie zrozumieć. Ten punkt widzenia znajduje odzwierciedlenie w przykładach zadań mediacyjnych zaproponowanych przez twórców dokumentu. W przypadku mediacji ustnej są to przede wszystkim tłumaczenia: symultaniczne, konsekwentne czy nieformalne. Jeśli zaś chodzi o mediację pisemną, do działań mediacyjnych można również zaliczyć tłumaczenia (dokładne czy literackie), a także zadania polegające na streszczeniu najważniejszych treści przeczytanego tekstu lub parafrazowanie (np. tekstów specjalistycznych dla laików). Warto w tym miejscu podkreślić, że umiejętności mediacyjne użytkowników języka nie są tożsame z kompetencją tłumaczeniową, mimo że tłumaczenie jako takie jest jedną z technik mediacyjnych. Jak podkreślają I. Janowska i M. Plak (2021: 27)

(...) mediacja, w porównaniu z tłumaczeniem, jest bardziej zogniskowana na sytuacji komunikacyjnej niż na oryginalnym tekście. Nie implikuje tworzenia tekstu docelowego maksymalnie zbliżonego do oryginału, ale wprowadza modyfikacje, stosownie do sytuacji komunikacyjnej.

Innymi słowy, kryterium skuteczności działań mediacyjnych jest skuteczność przekazu informacji zawartych w tekście źródłowym, a ta zależy od wielu czynników związanych ze statusem odbiorcy (np. znajomość języka, wiedza deklaratywna z danego obszaru tematycznego). Przykładowo treść artykułu popularnonaukowego napisanego w języku francuskim zostanie inaczej przekazana w języku polskim lekarzowi, a inaczej osobie, która nie ma wykształcenia medycznego. Zgodnie z opisem zaproponowanym przez autorów ESOKJ mediacja może być nie tylko ustna lub pisemna, lecz także może dokonywać się w obrębie jednego języka lub pomiędzy różnymi językami. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z mediacją o charakterze wewnątrzjęzykowym (mediacja intrajęzykowa), w drugim z mediacją o charakterze międzyjęzykowym (mediacja interjęzykowa). Analizując opis mediacji zaproponowany przez autorów ESOKJ w 2001 r., nie sposób zauważyć, że została ona potraktowana w sposób marginalny. Jej opisowi poświęcono zaledwie jedną stronę, podczas gdy opisy pozostałych działań językowych zajmują znacznie więcej miejsca. Ponadto, w odróżnieniu od innych działań językowych, brakuje deskryptorów biegłości językowej dla każdego z poziomów wyróżnionych przez ESOKJ, co uniemożliwia zoperacjonalizowanie działań mediacyjnych, a tym samym ich testowania. I wreszcie, opisując działania mediacyjne, twórcy dokumentu odnoszą się tylko do jej wymiaru językowego, co jest błędnym założeniem. Owszem, mediacja – jako specyficzna forma komunikacji – odbywa się za pomocą kanału werbalnego, ale wymaga uwzględnienia nie tylko właściwe dobranych form językowych, ale również wymiaru poznawczego i relacyjnego procesu komunikacji (Goullier 2019: 101). Obszar relacyjny to nic innego jak umiejętność zarządzania relacjami interpersonalnymi w czasie komunikacji. Obszar poznawczy obejmuje zaś umiejętności zrozumienia tekstów lub zachowań uczestników aktu komunikacji, które nie są zrozumiałe z przyczyn innych niż przyczyny *stricte* językowe (np. teksty specjalistyczne, słowa kulturowo uwarunkowane).

Braki te zostały uwzględnione w tomie uzupełniającym ESOKJ (dalej: ESOKJ TU), którego autorzy bardziej szczegółowo opisują działania mediacyjne:

W działaniach mediacyjnych użytkownik języka/uczeń zachowuje się jak uczestnik życia społecznego, który tworzy pomosty w celu konstruowania lub przekazywania znaczenia w obrębie tego samego języka lub w różnych jego odmianach (np. z języka mówionego na język migowy lub odwrotnie, w komunikacji intermodalnej), a niekiedy z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa). Nacisk kładziony jest na rolę języka w takich procesach, jak np. tworzenie przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współpraca w celu konstruowania nowego znaczenia, zachęcanie innych do konstruowania i rozumienia nowego znaczenia oraz trafne przekazywanie nowych informacji. Kontekst może być społeczny, edukacyjny, językowy lub zawodowy (ESOKJ TU, 2021: 96, tłumaczenie własne²).

² Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel.

Z przedstawionej definicji wynika, że mediacja wymaga od użytkownika języka nie tylko umiejętności natury językowej, aby mógł on przekazać treści tekstów, do których inni nie mają bezpośredniego dostępu. Mediator powinien także umieć tworzyć przestrzeń umożliwiającą skuteczną komunikację, powinien zachęcać uczestników procesu komunikacji do współtworzenia znaczenia różnych pojęć, jak również powinien trafnie wyjaśniać pojęcia, co do których znaczenia pozostali uczestnicy komunikacji nie są zgodni. Wyróżnione zostały zatem trzy typy mediacji: mediacja tekstu, mediacja pojęć oraz mediacja komunikacji. Co istotne, z punktu widzenia oceniania kompetencji w zakresie umiejętności mediacyjnych, do każdego z typów mediacji stworzono wskaźniki biegłości nawiązujące do sześciu poziomów wyróżnionych przez autorów ESOKJ³.

Jeśli chodzi o mediację tekstu, to jest ona tożsama z definicją mediacji zaproponowaną w 2001 roku: polega na przetworzeniu tekstu po to, aby osoba niemająca do niego bezpośredniego dostępu zrozumiała go. Obejmuje ona następujące umiejętności: przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych (np. grafów, diagramów, wykresów), przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie, wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne (w tym teksty literackie) oraz analizę i krytykę tekstów kreatywnych.

Co do mediacji pojęć, to polega ona na ułatwieniu drugiej osobie dostępu do wiedzy i pojęć, które z różnych przyczyn nie są jasne. Podkreślony zostaje zatem poznawczy wymiar mediacji: dzięki skutecznie prowadzonej mediacji jednostka zdobywa nową wiedzę, zarówno encyklopedyczną, jak i społeczną. Do umiejętności związanych z mediacją pojęć należy umiejętność współpracy w grupie polegająca na ułatwianiu współpracy i interakcji pomiędzy członkami zespołu, jak również kierowanie pracą grupy. Ta ostatnia umiejętność jest ściśle związana z zarządzaniem interakcją w celu zachęcenia do tzw. rozmowy koncepcyjnej.

I wreszcie ostatni typ mediacji to mediacja komunikacji, która „[m]a (...) swoje zastosowanie w sytuacjach, w których mediacja dotyczy w większym stopniu płaszczyzny socjokulturowej niż językowej (...)” (Janowska i Plak 2021: 120), czyli niemożność osiągnięcia konsensusu komunikacyjnego wynika z faktu, że uczestnicy komunikacji nie są w stanie zrozumieć zachowań lub punktu widzenia drugiej strony. Mediacja komunikacji obejmuje zatem takie umiejętności, jak umiejętność tworzenia przestrzeni różnokulturowej, działanie w roli pośrednika w sytuacjach nieformalnych czy też ułatwianie komunikacji w sytuacjach delikatnych i w przypadku nieporozumień.

Wyszczególnionym umiejętnościom właściwym każdemu z trzech typów mediacji towarzyszy również opis strategii mediacyjnych. Z jednej strony mowa o strategiach, które służą do wyjaśniania nowego pojęcia (np. łączenie z poprzednią wiedzą, dostosowywanie języka, dzielenie skomplikowanych informacji), z drugiej zaś wyróżnia się strategię upraszczania tekstu, takie jak rozwijanie związłego tekstu czy skracanie tekstu.

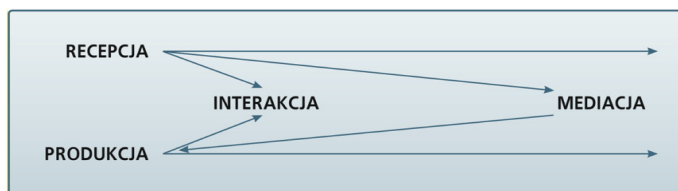
Warto w tym miejscu podkreślić, że mimo iż autorzy ESOKJ TU proponują trójpodział działań mediacyjnych, stanowczo podkreślają, że biorąc pod uwagę ich złożony charakter, wszystkie trzy formy mediacji wzajemnie się

³ Łącznie powstało 19 skal opisujących działania mediacyjne oraz 5 skal dla strategii mediacyjnych.

uzupełniają (ESOKJ 2021: 96). Wyróżnienie trzech form mediacji jest związane z chęcią jasnego wskazania jakie umiejętności mediacyjne są rozwijane w zależności od celów szczegółowych procesu kształcenia językowego.

1.2. Mediacja jako kompetencja

Przedstawiony opis działań mediacyjnych pozwala stwierdzić, że mediacja może być traktowana jako jedna z kompetencji, które powinny być rozwijane w czasie procesu kształcenia językowego. Jak zauważa B. Niemierko (2002: 125), kompetencja to złożona umiejętność, która umożliwia jednostce rozwiązywanie problemów w sposób praktyczny. Innymi słowy, jest to zbiór zachowań, który umożliwia stawienia czoła nieznanym dotychczas sytuacji przy wykorzystaniu zgromadzonych do tej pory zasobów wiedzy teoretycznej i nabytego doświadczenia (Bulea i Bronckart 2005: 195–196). Bez względu na przyjętą definicję kompetencji, jest ona zawsze wypadkową wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw jednostki, które są wartościami zmiennymi (Zając 2011: 21). Mediacja jest niewątpliwie umiejętnością złożoną, integrującą sprawności receptywne, produktywne oraz interakcyjne, co pokazano na schemacie (rys. 1).



Rysunek 1. **Złożony charakter działań mediacyjnych** (North i Piccardo 2016: 9)

Użytkownik języka, który chce przyjąć na siebie rolę mediatora, musi być zatem kompetentny w recepcji tekstu oraz w jego tworzeniu (produkcja). Powinien również umieć wchodzić w interakcję zgodnie z zasadami, które warunkują efektywność procesu mediowania i są wypadkową jego cech osobowościowych oraz umiejętności językowych. Skuteczny mediator umie zachować dystans do przekazywanych treści, a tym samym koncentrować się na informacjach, które ma przekazać, a nie emocjach uczestników procesu komunikacji (Plis 2020: 197). Innymi słowy, powinien on zachować obiektywizm w przekazywanych treściach, przy jednoczesnym zaangażowaniu w doprowadzeniu do konsensusu komunikacyjnego. Osoba, która przyjmuje na siebie rolę mediatora, powinna także umieć działać elastycznie, w zależności od potrzeb wymuszonych kontekstem interakcji (Sobczak 2017: 167–168). Co więcej, skuteczny mediator powinien też stosować właściwe techniki językowe, które umożliwią mu skuteczne przekazywanie treści. Chodzi przede wszystkim o takie techniki mediacyjne, jak parafraza, podsumowanie i klaryfikacja (Plis 2020: 201–202). Parafraza polega na przekazywaniu własnymi słowami treści zawartych w tekście źródłowym (ustnym lub pisanym). Zabieg ten ma celu stworzenie wspólnego kodu znaczeniowego, dzięki czemu uczestnicy procesu mediacji będą dzielić znaczenie przekazanych treści. Podsumowanie jest z kolei zabiegiem retorycznym, odnoszącym się do określonej części procesu komunikacji, umożliwiającym uporządkowanie przekazanych treści dzięki syntetycznemu zestawieniu wątków. Jeśli zaś chodzi o klaryfikację, to pomaga

ona doprecyzować wypowiedzi stron, po to, aby móc płynnie przejść do dalszego ciągu komunikacji. W kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych można przyjąć, że na kompetencję mediacyjną składają się następujące umiejętności (Kucharczyk 2023: 425):

- określanie myśli przewodniej tekstu źródłowego;
- wybieranie z tekstu źródłowego tych informacji, które należy przekazać, aby mediacja była skuteczna;
- streszczanie tekstu źródłowego i parafrazowanie jego fragmentów pod kątem wymagań zawartych w poleceniu do zadania;
- syntetyzowanie informacji zawartych w tekście źródłowym, aby móc je przedstawić w logiczny sposób;
- interpretowanie treści tekstu źródłowego w celu sformułowania trafnych wniosków z punktu polecenia do zadania;
- zajęcie stanowiska wobec treści tekstu źródłowego;
- wyjaśnianie pojęć zawartych w tekście źródłowym, które są istotne z punktu widzenia polecenia do zadania.

1.3. Charakterystyka zadań mediacyjnych

Rozwijając i sprawdzając umiejętności mediacyjne uczniów w języku obcym, należy zadbać o właściwe skonstruowanie zadań. Biorąc pod uwagę złożony charakter mediacji, zadania powinny spełniać następujące parametry (Janowska 2023: 371–372). Przede wszystkim uczniowi powinna zostać narzucona rola użytkownika języka, który – w precyzyjnie określonym kontekście społecznym – współdziała z innymi osobami, aby wspólnie tworzyć nowe znaczenia w języku obcym. Zadanie powinno zatem odpowiadać realnym potrzebom uczniów: poznawczym, językowym oraz kulturowym. Ponadto zadanie powinno być oparte na problemie, który uczeń ma rozwiązać. Mowa tu o konieczności pokonania barier, które mogą blokować skuteczną komunikację, np. językowych, kulturowych czy znaczeniowych. Innymi słowy, polecenie do zadania powinno być na tyle precyzyjne, żeby uczeń wiedział, z jakiego powodu i w jakim zakresie ma przyjąć na siebie rolę mediatora. Łączy się to z ostatnią cechą zadań mediacyjnych: w poleceniu konieczne jest wskazanie, w jakim celu dokonuje się mediacji i jaką formę ma ona przybrać. Chodzi o to, aby jasno określić rodzaj tekstu, który będzie produktem mediacji ucznia (wpis na blogu, list prywatny, list formalny, strona internetowa etc.), ponieważ warunkuje on formę przekazu.

Reasumując, można przyjąć, że zadania mediacyjne powinny spełniać następujące warunki (Janowska i Plak 2021: 151–154):

- opierać się na autentycznych sytuacjach komunikacyjnych,
- uwzględniać zainteresowania i potrzeby uczących się,
- jasno definiować sytuację komunikacyjną (cel komunikacyjny),
- jasno nawiązywać do potrzeb adresata,
- posiadać precyzyjnie skonstruowane polecenie,
- zawierać treści interkulturowe,
- umożliwiać wgląd w obcą kulturę i refleksję nad własną,
- dawać możliwość rozwijania autonomii,
- posiadać jasne i spójne kryteria oceny.

Wyżej wspomniane wymagania dotyczące zadań mediacyjnych powinny znaleźć zastosowanie zarówno w czasie procesu uczenia się i nauczania, jak i testowania biegłości językowej w zakresie języków obcych.

2. Działania mediacyjne w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego

Autorzy polskiej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla języków obcych nowożytnych wyodrębnili działania mediacyjne jako jeden z celów kształcenia językowego w czasie obowiązkowej nauki. Wynika to z faktu, że polska podstawa nawiązuje do treści zawartych w ESOKJ, nadającego – jak już zostało podkreślone – mediacji status pełnoprawnego działania językowego, które powinno być obecne zarówno na lekcji języka obcego, jak i w procesie testowania kompetencji językowej. W polskiej podstawie programowej mediacja nosi nazwę przetwarzania wypowiedzi, co sugeruje, że główny nacisk położony jest na umiejętności związane z mediacją tekstu. W tabeli 1 zestawiono cele szczegółowe (wymagania ogólne) oraz treści nauczana (wymagania szczegółowe) właściwe umiejętności przetwarzania wypowiedzi dla następujących wariantów podstawy programowej: III.P oraz III.1.R. Do tych wariantów podstawy odnoszą się zadania analizowane w dalszej części artykułu.

Tabela 1. Umiejętności mediacyjne w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego (na podstawie: Kucharczyk 2020: 10)

Przetwarzanie wypowiedzi				
szkoła	etap edukacyjny wariant podstawy programowej	poziom biegłości wg ESOKJ	cele kształcenia – wymagania ogólne	treści nauczania – wymagania szczegółowe
	III.1.P	B1+/B2	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie: <ul style="list-style-type: none"> • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); • przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; • przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film.

Przetwarzanie wypowiedzi				
szkoła	etap edukacyjny wariant podstawy programowej	poziom biegłości wg ESOKJ	cele kształcenia – wymagania ogólne	treści nauczania – wymagania szczegółowe
	III.1.R	B2+/C1	Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.	<p>Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach); • przekazuje w języku obcym nowożytnym lub polskim informacje sformułowane w tym języku obcym; • przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim; • przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film; • streszcza w języku obcym przeczytany tekst; • stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.

Tak jak zostało już stwierdzone, umiejętności mediacyjne dotyczą głównie mediacji tekstu, co znajduje odzwierciedlenie w sformułowaniu celów kształcenia: „uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych”. Również treści nauczania zdają się wpisywać w założenia mediacji tekstu, zarówno interjęzykowej, jak i intrajęzykowej. Należy wspomnieć, że polski kontekst edukacyjny sprzyja zwłaszcza pierwszemu typowi mediacji, ponieważ każdy uczeń zna język polski, co umożliwi mu dokonywanie operacji pomiędzy dwoma językami. W szkole ponadpodstawowej uczeń powinien umieć przedstawiać w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, a na poziomie rozszerzonym dokonywać również streszczenia tekstu (lub jego fragmentów) w języku obcym, a także stosować zmianę jego stylu lub formy. Osiągnięcie wymagań związanych z przetwarzaniem tekstu jest sprawdzane na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego. W dalszej części tekstu analizie zostaną poddane zadania mediacyjne występujące na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i francuskiego (poziom podstawowy i rozszerzony) w maju 2023 r.

3. Zadania mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego

3.1. Założenia ogólne

Zadania mediacyjne pojawiły się na egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego po raz pierwszy w maju 2023 r., co jest konsekwencją wprowadzonej w 2017 roku reformy szkolnictwa w Polsce⁴. Na poziomie podstawowym egzaminu jedno zadanie mediacyjne znajduje się w części sprawdzającej słuchanie

⁴ Wspomniana reforma wprowadziła ośmioletnią szkołę podstawową i czteroletnie liceum ogólnokształcące.

ze zrozumieniem⁵, natomiast na egzaminie na poziomie rozszerzonym występują dwa takie zadania: jedno w części sprawdzającej słuchanie i drugie w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem. Pokrywa się to z kompleksowym charakterem zadań mediacyjnych, o którym była mowa wcześniej: mediacja jest wypadkową wielu sprawności językowych, przede wszystkim recepcji, ponieważ nie sposób skutecznie mediować tekst bez jego uprzedniego zrozumienia.

Analizie zostaną poddane zadania oraz wyniki uzyskane przez zdających egzamin z języka angielskiego oraz języka francuskiego. Wybór ten jest celowy, ponieważ – w odczuciu piszącego te słowa – są to grupy o skrajnie różnym profilu. Język angielskim jest językiem, którego naukę uczniowie zazwyczaj zaczynają już w przedszkolu, podczas gdy język francuski pojawia się (choć rzadko) jako drugi język obcy nauczany w 7. klasie szkoły podstawowej. W szkole ponadpodstawowej naukę francuskiego zaczyna się zwyczajowo od podstaw i w ograniczonym wymiarze godzin. Co więcej, z językiem angielskim uczniowie spotykają się często poza kontekstem nauki formalnej w szkole, z językiem francuskim dużo rzadziej (Kucharczyk 2018). Nieczęsto używają go w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak np. pobyt za granicą. Tym samym egzamin maturalny z języka angielskiego jest egzaminem masowym (zwłaszcza na poziomie podstawowym), a do egzaminu z języka francuskiego przystępuje niewielka liczba zdających. Świadczą o tym dane zamieszczone co roku na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Taki stan rzeczy wpływa również na rynek wydawniczy. O ile materiałów okołopodrecznikowych zawierających zadania maturalne z języka angielskiego jest bardzo dużo, o tyle analogicznych materiałów do języka francuskiego, które pozwoliłyby ćwiczyć zadania typu maturalnego, właściwie brak. Jest to szczególnie widoczne w przypadku zadań mediacyjnych, które stanowią swojego rodzaju *novum* glottodydaktyczne. Nauczyciele języka angielskiego dysponują nie tylko gotowymi zadaniami rozwijającym u uczniów sprawności związane z przetwarzaniem tekstu, ale mają również możliwość uczestniczenia w prowadzonych przez wydawnictwa szkoleniach, w czasie których poznają założenia działań mediacyjnych. Nauczyciele języka francuskiego nie dysponują takimi możliwościami, co sprawia, że muszą sami poszukiwać rozwiązań dydaktycznych. Mimo że język angielski wydaje się uprzywilejowany względem języka francuskiego, można też przyjąć założenie, że maturzyści, którzy decydują się na przystąpienie do egzaminu z języka francuskiego, mogą być średnio bardziej zmotywowani i pewniejsi swoich kompetencji językowych niż uczniowie zdający egzamin z języka angielskiego.

3.2. Zadania mediacyjne – poziom podstawowy

Tak jak zostało stwierdzone, na egzaminie na poziomie podstawowym zadanie mediacyjne pojawia się w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem (zadanie 5.). Zadaniem zdającego jest przeczytanie w języku obcym czterech krótkich tekstów (wśród których mogą pojawić się również infografiki, wykresy etc.), połączonych wspólnym tematem, a następnie uzupełnienie tekstu użytkowego (w języku polskim lub obcym) (e-mail, blog, list) informacjami zaczerpniętymi z tekstów źródłowych. Każdorazowo zadanie mediacyjne zawiera cztery jednostki.

⁵ Od roku szkolnego 2024/2025 zadanie mediacyjne pojawi się również na poziomie podstawowym w części sprawdzającej słuchanie ze zrozumieniem.

Na egzaminie maturalnym z języka angielskiego zadaniem uczniów było przeczytanie tekstów związanych z lotnictwem (w tym jedna infografika), a następnie uzupełnienie w języku angielskim listu do koleżanki, w którym Michael udziela jej rad związanych z podróżą samolotem (Aneks 1). Luki zostały tak skonstruowane, że wymuszały na zdającym wykorzystanie informacji przeczytanych w tekstach źródłowych. Zadanie sprawdzało następujące umiejętności opisane w podstawie programowej: rozumienie wypowiedzi (znajdowanie w tekście określonych informacji) oraz przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w języku obcym). Była to więc mediacja o charakterze intrajęzykowym. Zadanie było skontekstualizowane poprzez precyzyjnie sformułowane polecenie. Analiza modelu odpowiedzi pozwala stwierdzić, że nacisk został położony na trafność przekazu komunikacyjnego: nieakceptowane były odpowiedzi, które były niezgodne z treścią tekstów źródłowych lub nietrafne z punktu widzenia zrozumienia odbiorcy. Jest to również zgodne z założeniem zadań mediacyjnych, o których była mowa wcześniej.

Wyniki osiągnięte przez zdających przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie podstawowym (mediacja – czytanie)

N=147 877				
jednostka zadania	5.4	5.5	5.6	5.7
współczynnik Pearsona	0,66	0,7	0,56	0,67
wskaźnik łatwości jednostki	0,88	0,71	0,86	0,85
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	łatwy	łatwy	łatwy

Jeśli zaś chodzi o egzamin z języka francuskiego, zadaniem uczniów było przeczytanie tekstów w języku francuskim, które łączył motyw róży (Aneks 2). Był to fragment tekstu literackiego, wpis na forum internetowym, tekst prasowy oraz zbiór wykresów. Następnie uczniowie musieli uzupełnić wpisy (również w języku francuskim) na forum internetowym precyzyjnymi informacjami zaczerpniętymi z tekstów źródłowych. Sprawdzane zatem były następujące umiejętności: rozumienie wypowiedzi (znajdowanie w tekście określonych informacji) oraz przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w języku obcym). Luki powinny zostać uzupełnione w języku francuskim, a zatem w grę wchodzi – podobnie jak w języku angielskim – mediacja intrajęzykowa. Analiza modelu odpowiedzi pozwala również stwierdzić, że w ocenie umiejętności uczniów nacisk położony jest na precyzyjne przekazanie informacji z tekstów źródłowych przy zachowaniu skuteczności komunikacyjnej, co jest słuszne z punktu widzenia założeń działań mediacyjnych. Wyniki osiągnięte przez zdających przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie podstawowym (mediacja – czytanie)

N=210				
jednostka zadania	5.4	5.5	5.6	5.7
współczynnik Pearsona	0,63	0,51	0,71	0,53
wskaźnik łatwości jednostki	0,84	0,79	0,57	0,62
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	łatwy	umiarkowanie trudny	umiarkowanie trudny

3.2. Zadania mediacyjne – poziom rozszerzony

Na poziomie rozszerzonym zadania mediacyjne pojawiają się w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu (zadanie 3.) oraz czytanie ze zrozumieniem (zadanie 6.).

Na egzaminie z języka angielskiego zadanie oparte na odsłuchu wymagało od ucznia wysłuchania rozmowy prowadzonej w języku angielskim na temat metod wykorzystywanych w tworzeniu reklam żywności, a następnie uzupełnienia notatki precyzyjnymi informacjami zaczerpniętymi z nagrania (Aneks 3). Luki należało uzupełnić w języku angielskim, a zatem ponownie zadanie opierało się na mediacji intrajęzykowej. Zadanie to sprawdzało następujące wymagania zawarte w podstawie programowej: rozumienie wypowiedzi, znajdowanie określonych informacji, przetwarzanie wypowiedzi (zmiana formy przekazu ustnego) oraz przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w tym języku. Podobnie jak w egzaminie na poziomie podstawowym, analiza modelu odpowiedzi pozwala stwierdzić, że akceptowane są tylko odpowiedzi trafne komunikacyjnie i zgodne z treścią wysłuchanego nagrania, co pozwala zakwalifikować zadanie jako zadanie mediacyjne. W tabeli 4 pokazano wyniki osiągnięte przez uczniów.

Tabela 4. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – słuchanie)

N=117 254				
jednostka zadania	3.1	3.2	3.3	3.4
współczynnik Pearsona	0,59	0,63	0,58	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,82	0,52	0,83	0,61
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	umiarkowanie trudny	łatwy	umiarkowanie trudny

Analogiczne zadanie na egzaminie z języka francuskiego polegało na wysłuchaniu wywiadu prowadzonego w języku francuskim z pisarzem Guillaume Musso, a następnie uzupełnieniu streszczenia wysłuchanego tekstu informacjami z nagrania (Aneks 4). Zadaniem ucznia jest uzupełnienie streszczenia frazami w języku francuskim, a zatem dokonanie mediacji intrajęzykowej. Podobnie jak wcześniej, akceptowane są odpowiedzi trafne komunikacyjnie oraz zgodne z treścią wysłuchanego tekstu, co pozwala zakwalifikować zadanie do zadań mediacyjnych. W tabeli 5 zestawiono wyniki osiągnięte przez uczniów przystępujących do egzaminu.

Tabela 5. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – słuchanie)

N=515				
jednostka zadania	3.1	3.2	3.3	3.4
współczynnik Pearsona	0,59	0,63	0,58	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,82	0,52	0,33	0,61
interpretacja wskaźnika łatwości	łatwy	umiarkowanie trudny	trudny	umiarkowanie trudny

Jeśli zaś chodzi o zadanie mediacyjne, które sprawdza, w jaki sposób zdający zrozumieli przeczytany tekst na egzaminie maturalnym z języka angielskiego, jest ono oparte na fragmencie powieści Michaela Crichtona *Sphere* (pol. *Kula*) (Aneks 5). Sam tekst jest dość wymagający, ponieważ sytuuje się on na pograniczu literatury science fiction oraz thrillera psychologicznego, w którym analizowane są ludzkie marzenia, lęki i pragnienia. Zadaniem ucznia jest przeczytanie fragmentu tekstu literackiego, a następnie uzupełnienie jego streszczenia, w języku angielskim, zgodnie z treścią tekstu źródłowego. Jest więc to mediacja o charakterze wewnątrzjęzykowym. Sprawdzane są następujące umiejętności: rozumienie różnorodnych złożonych wypowiedzi pisemnych, znajdowanie w tekście określonych informacji, wyciąganie wniosków wynikających z informacji zawartych w tekście, przetwarzanie wypowiedzi (przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w tym języku obcym). Analiza zaprezentowanego modelu odpowiedzi pozwala ponownie stwierdzić, że akceptuje się wyłącznie odpowiedzi, które oddają sens tekstu źródłowego oraz są trafne z punktu widzenia przekazywanych informacji, co pozwala zakwalifikować zadanie jako zadanie o charakterze mediacyjnym. W tabeli 6 przedstawiono wyniki uzyskane przez uczniów.

Tabela 6. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. angielskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – czytanie)

N=117 254				
jednostka zadania	6.5	6.6	6.7	6.8
współczynnik Pearsona	0,65	0,69	0,65	0,63
wskaźnik łatwości jednostki	0,49	0,67	0,49	0,48
interpretacja wskaźnika łatwości	trudny	umiarkowanie trudny	trudny	trudny

Na egzaminie z języka francuskiego analogiczne zadanie było oparte na tekście popularnonaukowym, którego autorzy wyjaśniają, w jaki sposób funkcjonuje ludzka pamięć (Aneks 6). Po przeczytaniu artykułu zadaniem zdającego było uzupełnienie, w języku francuskim, zdań, tak aby oddawały one sens tekstu wyjściowego. Analiza odpowiedzi ponownie wskazuje na konieczność zastosowania fraz, które oddadzą w sposób zrozumiały treści tekstu źródłowego, co jest spójne z założeniami zadań o charakterze mediacyjnym. Wyniki uzyskane przez uczniów przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Wyniki uzyskane przez uczniów przystępujących do egzaminu z j. francuskiego na poziomie rozszerzonym (mediacja – czytanie)

N=515				
jednostka zadania	6.5	6.6	6.7	6.8
współczynnik Pearsona	0,45	0,67	0,51	0,67
wskaźnik łatwości jednostki	0,23	0,64	0,37	0,60
interpretacja wskaźnika łatwości	trudny	umiarkowanie trudny	trudny	umiarkowanie trudny

3.3. Analiza wyników

Analiza wyników przedstawiona powyżej pozwala na sformułowanie następujących wniosków.

- Zadanie mediacyjne na poziomie podstawowym egzaminu z języka angielskiego okazało się stosunkowo łatwe dla zdających, o czym świadczą wartości wskaźnika łatwości dla poszczególnych jednostek zadania. Uczniom przystępującym do egzaminu z języka francuskiego zadanie również nie sprawiło większych problemów: dwie jednostki testu można zakwalifikować jako łatwe, a dwie jako umiarkowanie trudne. Niemniej jednak różnice pomiędzy zdającymi egzamin z języka francuskiego i angielskiego są widoczne, na korzyść drugiej grupy. Wartość współczynnika Pearsona, określającego moc różnicującą testu, wskazuje na wysoką rzetelność testu.
- Zadanie mediacyjne na poziomie rozszerzonym egzaminu z języka angielskiego w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu było trudniejsze niż zadanie na poziomie podstawowym: dwie jednostki zadania zostały zakwalifikowane jako jednostki łatwe, a dwie jako umiarkowanie trudne. Analogiczne zadanie na egzaminie z języka francuskiego okazało się trudniejsze dla zdających: tylko jedna jednostka zadania została określona jako łatwa, dwie jako umiarkowanie trudne, a jedna jako trudna. Wartość mocy różnicującej wskazuje ponownie na wysoką rzetelność zadania w obu egzaminach.
- Zadanie mediacyjne na poziomie rozszerzonym egzaminu z języka angielskiego w części sprawdzającej czytanie ze zrozumieniem nie było łatwe dla zdających: współczynnik łatwości został zinterpretowany dla trzech jednostek zadania jako trudny, a dla jednej jako umiarkowanie trudny. Nieco lepiej wygląda interpretacja analogicznego wskaźnika dla poszczególnych jednostek zadania, które pojawiło się na egzaminie z języka francuskiego: dwie jednostki zostały zinterpretowane jako umiarkowanie trudne, a dwie jako trudne. Moc różnicująca poszczególnych jednostek testu w obu egzaminach wskazuje na rzetelność testu.
- W maju 2023 r. na egzaminach maturalnych z języka angielskiego oraz francuskiego, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, nie było zadań mediacyjnych o charakterze międzyjęzykowym, mimo że pojawiły się one w informatorach o egzaminie. Ciekawe byłoby zbadanie, w jaki sposób uczniowie radzą sobie z takim typem zadań, ponieważ przetwarzanie w obrębie dwóch języków jest umiejętnością bardziej złożoną, a zatem może okazać się trudniejsze dla maturzystów niż mediacja o charakterze wewnątrzjęzykowym.

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, należy stwierdzić, że działania mediacyjne wpisały się na stałe w krajobraz kształcenia językowego w Polsce, w tym również w egzaminy zewnętrzne z języków obcych nowożytnych. Zadania oparte na założeniach mediacji sprawdzają albo słuchanie, albo czytanie ze zrozumieniem, co jest zgodne z kompleksowym charakterem działań mediacyjnych, o których była mowa wcześniej. W przypadku wspomnianych egzaminów ocenie poddana jest przede wszystkim mediacja tekstu (nazwana przez autorów polskiej podstawy programowej przetwarzaniem wypowiedzi), co nie wyklucza jednak sprawdzania także umiejętności związanych z mediacją pojęć czy komunikacji, ponieważ kryteria oceny zadań kładą nacisk na trafność komunikacyjną przekazu. Analiza wyników pokazuje, że tegoroczni maturzyści poradzi sobie dobrze z zadaniami mediacyjnymi, które wystąpiły na egzaminie maturalnym z języka angielskiego i języka francuskiego. Widoczne są jednak różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi na poziomie podstawowym i rozszerzonym egzaminu, co może być tłumaczone stopniem trudności tekstu źródłowego. Różnice są również widoczne (choć niezbyt duże) pomiędzy wynikami osiągniętymi przez uczniów zdających egzamin z języka angielskiego i języka francuskiego. Relatywnie lepsze wyniki uzyskane na egzaminie z języka angielskiego mogą być tłumaczone większą liczbą lekcji języka w kształceniu szkolnym i większą ekspozycją na język w kontekście pozaszkolnym.

Bibliografia

- Bulea, E., Bronckart, J.-P., *Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières)* [w:] Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (red.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses universitaires SEPTENTRION, Villeneuve d'Ascq 2005.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe, Strasbourg 2021.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Goullier, F., *Les clés du Cadre. enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Didier, Paris 2019.
- Janowska, I., Plak, M., *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2021.
- Janowska, I., *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères* [w:] „Neofilolog” 2023, nr 60/2, s. 362-378.
- Kucharczyk, R., *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej* [w:] „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 5-14.
- Kucharczyk, R., *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie* [w:] „Neofilolog” 2023, nr 60/2, s. 417-439.
- Kucharczyk, R., *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Werset, Lublin 2018.


- Niemierko, B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- North, B., Piccardo, E., *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Unités des politiques linguistiques, Strasbourg 2016.
- Plis, J., *Kompetencje komunikacyjne mediatora* [w:] „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria prawnicza. Prawo” 2020, nr 110, s. 195-209.
- Sobczak, E., *Spółeczny wymiar mediacji* [w:] „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 25, t. 2, s. 167-175.
- Zajac, J., *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa* [w:] Komorowska, H. (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

Aneks 1 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom podstawowy)

Zadanie 5. (0–7)

Przeczytaj cztery teksty (A–D). Wykonaj zadania 5.1.–5.7. zgodnie z poleceniami.

Tekst A

		When planning a plane trip...	
Avoid direct flights, book connecting flights instead.		Book your flight at least three weeks in advance.	
Be flexible with the dates of your flight! Wednesdays are the best days to fly and Sundays are the worst.			To get the cheapest tickets, book your flight on a Sunday. This is the day when most airlines announce their special offers.
This way, you'll have more money in your pocket!			

Na podstawie: www.quora.com


Tekst B

WALK MORE, WAIT LESS

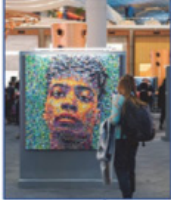
Some years ago, Houston airport received a large number of complaints from passengers who had to wait for their suitcases in the arrivals terminal. The airport administration made a careful analysis. They found that passengers spent just one minute walking from the arrival gate to the baggage pick-up area, and then seven minutes on average waiting for their bags. The airport administration moved the arrival gate further away, so passengers now have to walk six minutes instead of one, before they can pick up their luggage. Complaints have dropped to nearly zero since then. It seems that people prefer walking to just standing and waiting.

Na podstawie: www.nytimes.com

Tekst C

f @ vTRAVEL TIPS ABOUT BLOG DESTINATIONS RESOURCES COMMUNITY MEDIA SCHOOL SHOP


You won't believe what happened! Last Monday, on my return journey to New York, I had to spend almost 10 hours at Istanbul Airport. But I wasn't unhappy. Instead of just sitting there and getting bored I bought some souvenirs, tried some local Turkish dishes and relaxed at one of the airport cafés. And guess what! While exploring the airport and its attractions, I came across an art gallery with an exhibition of 20 amazing portraits. They were not painted but made from recycled rubbish such as leaflets, tickets and plastic bags thrown away by passengers at Istanbul Airport.



I really loved this picture!

Na podstawie: internationalairportreview.com

Tekst D



The First World War is over and Wally Shiers, an airplane mechanic, has promised his girlfriend, Helena, that he will return home and marry her. But fighter pilot Ross Smith asks Wally to join him to compete in a dangerous air race. A £10,000 prize has been offered for the first airmen to fly from England to Australia. Ross is a talented and brave pilot. Who could say "no" to his request? Wally writes to Helena to say he won't be home for another year. The drama of that year is excitingly told by Lainie Anderson right from the first page. She uses real diaries and letters to describe one of the most important chapters in aviation history.

Na podstawie: www.wakefieldpress.com.au

Przeczytaj wiadomość Michaela do Alice. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów A–D, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Uwaga: w każdej lukę można wpisać maksymalnie trzy wyrazy.

Hi Alice,

I'm so happy that you are coming to Australia for your summer holiday. I'm looking forward to showing you round Sydney, my hometown.

If you want to save money on airline tickets, choose connecting flights instead of direct ones. I suggest going via Istanbul. The airport is truly amazing there. There is even **5.4.** _____, where you can enjoy an exhibition of twenty fantastic portraits. The most unusual thing about the pictures is that the materials used to make them were collected at **5.5.** _____

Another useful tip is to buy your tickets online a few weeks before you fly. I read that it's important not only what day of the week you actually fly, but also when you make the booking. To have a chance of getting the best price you should book your ticket on **5.6.** _____.

Your journey will be a long one, so take a good book with you. I've recently read a wonderful historical novel. The main character, who worked during the war as **5.7.** _____, decides to take part in an air race from Europe to Australia while his girlfriend waits for him at home. It's a story full of romance and adventure. I'm sure you'll love it!

I can't wait to see you in Sydney!

Bye for now, Michael

Aneks 2 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom podstawowy)

Zadanie 5. (0–7)

Przeczytaj cztery teksty (A–D), które łączą słowo „rose”. Wykonaj zadania 5.1.–5.7. zgodnie z poleceniami.

Tekst A


La sonnette de la porte d'entrée me tire de mon profond sommeil. [...] J'ouvre et je découvre une agréable surprise. Il s'agit d'un gros bouquet de roses roses, mes préférées, dans les bras du livreur. [...]

– Tenez, c'est pour vous.

Je referme la porte, me dirige vers la cuisine pour y poser le gros bouquet. Je prends l'enveloppe pour voir de qui provient ce bouquet. Je ne pense pas trop m'avancer en disant qu'il s'agit de Robert. Mais comment a-t-il su que mes fleurs préférées sont les roses roses ? Il veut probablement s'excuser pour hier soir. Je prends la carte et lis ces quelques mots : « Je veux juste m'excuser pour hier et pour tous les autres jours où je t'ai fait tant souffrir. Tu me manques. »

Na podstawie: Rémi Deriu, *Cours bébé, cours*

Tekst B

<p>A PROPOS</p>  <p>EDDA</p> <p><i>D'origine italienne, je suis passionnée par tout ce qui tourne autour des saveurs.</i></p> <p>ME SUIVRE</p> <p></p>	<p>EAU DE ROSE</p> <p><i>21 mars 2019 publié par Edda</i></p> <p>L'eau de rose a quelque chose de romantique et vous permettra de voyager à travers mes propositions exotiques. Contrairement à ce que certains pensent, en ouvrant un flacon, vous ne sentirez pas l'odeur du savon mais plutôt un parfum doux de fraises qui se répand subtilement dans votre cuisine. L'eau de rose est utilisée dans la pâtisserie orientale ou indienne mais également en Afrique du Nord. Il suffit de penser aux loukoums, à la confiture ou à la glace aux pétales de rose : ces sucreries à la saveur d'eau de rose, vous apprendrez à les préparer grâce à ma dernière publication.</p> <p>Il faut dire aussi que l'huile essentielle (c'est-à-dire l'essence de rose mélangée avec des huiles végétales) est plutôt utilisée en parfumerie, mais j'en ajoute en petites doses dans mes plats. En France, Grasse est la capitale de sa production. À l'origine, on la préparait avec des pétales de rose de Damas, une ancienne variété qui pousse au Moyen-Orient.</p> <p></p>
--	---

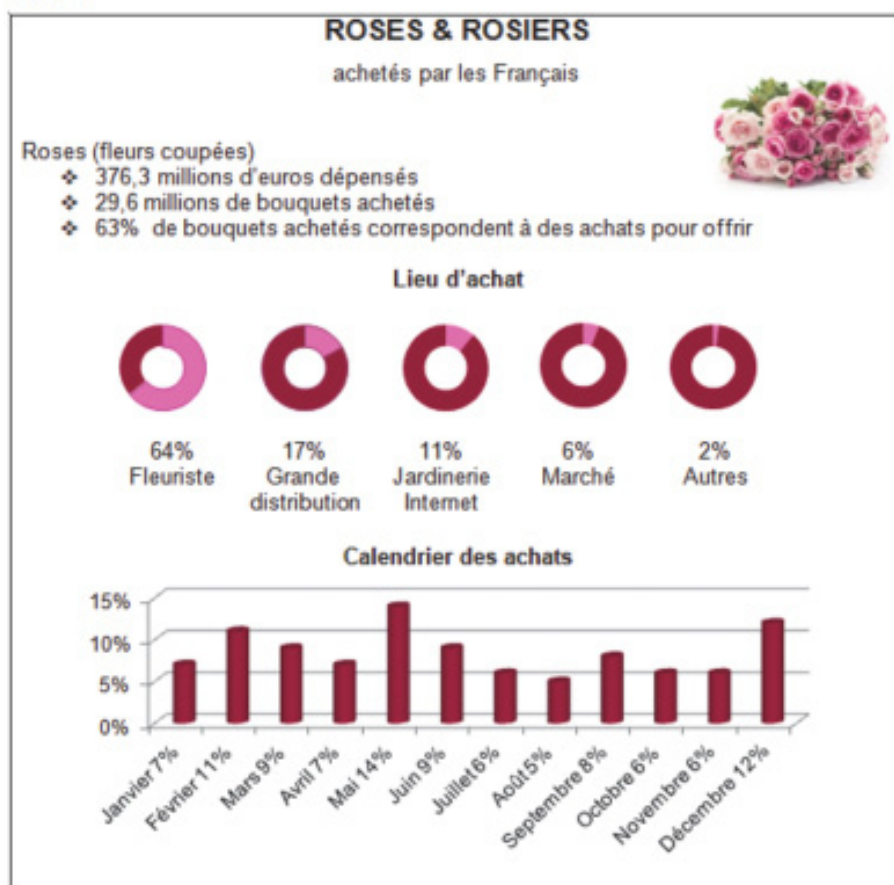
Na podstawie: www.undejeunerdesoleil.com

Tekst C

Avez-vous déjà remarqué des roses devant les rangs de vignes ? Elles sont sûrement très jolies mais elles ne sont pas là pour des raisons esthétiques. En fait, les roses préviennent les viticulteurs de l'arrivée de certaines maladies, en particulier d'un champignon qui peut causer de terribles dégâts, même la perte totale de la récolte. Comme les roses sont plus sensibles à cette maladie que la vigne, elles sont toujours attaquées en premier. Elles servent donc d'indicateur pour les viticulteurs. Selon une autre explication, les roses permettaient au cheval de savoir à quel moment il devait tourner vers le rang suivant pour ne pas arracher les vignes pendant le travail.

Na podstawie: www.gerbeaud.com

Tekst D



Na podstawie: www.valhor.fr

Przeczytaj wypowiedzi zamieszczone na forum. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens podanych informacji. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

FORUM planetedesroses.forumactif.com	
	<i>Et vous, à quoi pensez-vous quand vous entendez le mot ROSE ?</i>
DAVID Posté 4 juin	<p>À l'amour bien sûr. Je suis fleuriste et je vends surtout des roses. C'est la fleur idéale pour offrir à la personne que l'on aime. Mais savez-vous que le mois où j'en vends le moins, c'est 5.4. _____. Et vous, quand en achetez-vous le plus souvent ?</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
ROSA Posté 10 juin	<p>Aux roses de mon grand-père qui les plante dans les champs ! Grâce à cette tradition, sa vigne est protégée parce qu'il est alerté de la maladie provoquée par 5.5. _____.</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
MARIE Posté 14 juin	<p>Je pense tout de suite à cette scène de mon livre favori où l'héroïne est réveillée par 5.6. _____ qui a un bouquet de roses roses. Savez-vous pourquoi cette surprise ? Lisez ce livre et vous verrez que l'amour est plus fort que tout.</p> <p style="text-align: right;">Commentaire</p>
JACOB Posté 20 juin	<p>Je pense surtout à la rose de 5.7. _____ qui servait au début à la production de l'huile essentielle.</p>

Aneks 3 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom rozszerzony, słuchanie ze zrozumieniem)

Zadanie 3. (0–4)

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę na temat metod stosowanych przy tworzeniu reklam żywności. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w notatce, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

FOOD ADVERTISING

- Cornflakes – 3.1. _____ is used instead of milk.
- Roast turkey – it is not actually roasted because of 3.2. _____
_____.
- Baked potatoes – microwaved wet cotton balls are used to 3.3. _____
_____ so that potatoes look freshly baked.
- An ice cream dessert – the only ingredient which is not replaced with anything is 3.4. _____.

Zadanie 3.

- Woman:* We've all caught ourselves feeling hungry while watching food commercials. However, you wouldn't want to try the actual onscreen food. Today I'm talking to Nick Owen, a producer of food commercials. Nick, how do you make food in advertisements look so delicious?
- Nick:* There are lots of methods. When you advertise milk on its own, for example, it's usually shown being poured into a glass and it always looks fresh. But if you add it to cornflakes, they absorb it and look unappetizing. So instead of using real milk, advertisers use glue. But not just any glue. Obviously, it must be white.
- Woman:* How about other dishes? When Thanksgiving comes, we often see roast turkeys advertised on TV that look absolutely mouth-watering.
- Nick:* Yes, but a film crew can't wait six hours for a turkey to roast so the bird simply gets brushed with a mixture of browning sauce, yellow food colouring, and washing up liquid. This gives the same juicy look that you would get after roasting. It saves everybody a lot of time.
- Woman:* Now another one of my favourites. Baked potatoes. They're always steaming in commercials, which makes them look very appetizing.
- Nick:* That's another trick. Steaming food in advertising looks delicious, but in fact, the potatoes aren't even hot. Usually, wet cotton balls are put into a microwave and then skillfully hidden behind or inside potatoes. This creates a few minutes of steam for the commercial and makes viewers think that the potatoes have been freshly baked.
- Woman:* Are there any tricks of the trade for presenting desserts in commercials?
- Nick:* Ice cream is an interesting example. Real ice cream wouldn't last too long under hot studio lights, but mashed potatoes are camera-ready all day long so they are a perfect substitute. Viewers won't know the difference. If you want to advertise an ice cream dessert, you use mashed potatoes and replace the whipped cream with shaving foam, put pieces of fruit on top, and then use hair spray to make the dessert look shiny and fresh.
- Woman:* Well, Nick, I think I won't watch TV food commercials for a while. Thanks for talking to us.

Na podstawie: www.moneyversed.com

Aneks 4 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom rozszerzony, słuchanie ze zrozumieniem)

Zadanie 3. (0–4)

Usłyszysz dwukrotnie wywiad z pisarzem. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w zdaniach, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

PORTRAIT DE L'ÉCRIVAIN

Guillaume Musso a parcouru un long chemin. Influencé dans sa jeunesse par un livre d'une romancière anglaise, il s'est mis à l'écriture d'un roman à la suite de/d'

3.1. _____. Maintenant, il publie régulièrement ses livres en gardant certaines habitudes de sa vie de/d' 3.2. _____.

Par exemple, sa journée de travail est bien organisée.

L'action de plusieurs de ses romans se situe à New York car Guillaume Musso

3.3. _____ et en plus, il veut mettre de la distance entre le quotidien et la fiction. Évidemment, le cinéma n'a pas tardé à s'intéresser à ses best-sellers. Tout en acceptant les adaptations de ses romans, l'écrivain

3.4. _____ collaborer avec les cinéastes.

Zadanie 3.

Journaliste : *On ne présente plus Guillaume Musso. Près de 18 ans de carrière, autant de romans, tous devenus des best-sellers. Guillaume, comment avez-vous découvert la lecture ?*

Guillaume Musso : Je crois que j'avais 11 ans. Dans la bibliothèque de mon grand-père, il y avait un livre d'Emily Brontë. La lecture de ce roman a eu un impact assez important sur l'enfant que j'étais. J'ai commencé à beaucoup lire, je passais mes vacances dans la bibliothèque municipale où travaillait ma mère. À 15 ans, j'ai gagné un concours de nouvelles et j'ai été marqué par le fait que quelque chose sorti de mon imaginaire puisse avoir un écho chez les autres. Le passage à la décision d'écrire un roman est venu beaucoup plus tard, après un accident de voiture. J'ai eu envie d'en parler à travers une fiction.

Journaliste : *Ce rythme de publication d'un livre par an, est-il conscient ? Est-ce quelque chose que vous vous êtes imposé ?*

Guillaume Musso : J'aime travailler tous les jours. J'ai été professeur d'économie pendant 10 ans et j'ai gardé ce rythme. Je rentrais chez moi, je préparais mes cours et j'écrivais la nuit. Dans la vie d'un prof, la notion de temps est importante. Ça vous impose de ne pas vous laisser aller. De la même façon, je ne travaille pas chez moi. J'ai appris à pouvoir travailler presque partout. Vous n'avez pas de contrainte si vous travaillez chez vous, vous pouvez rester en pyjama. Je n'ai jamais aimé ça.

Journaliste : *Pourquoi les États-Unis sont-ils si présents dans vos histoires ?*

Guillaume Musso : On me demande tout le temps ça en interviews, alors que la moitié de mes romans ne se passent pas aux États-Unis et que je me limite souvent à New York, une ville que j'ai connue à 18 ans. J'y ai travaillé et j'y retourne souvent, mais je n'ai pas du tout une passion pour l'Amérique, sinon j'y habiterais. Le fait de situer mes histoires à New York permet de mettre de la distance entre le quotidien et la fiction.

*Egzamin maturalny z języka francuskiego (Formuła 2023) – poziom rozszerzony
maj 2023*

Journaliste : *Plusieurs de vos romans ont été adaptés au cinéma ou à la télévision. Avez-vous eu peur de voir vos histoires vous échapper ?*

Guillaume Musso : Non, il y avait plutôt une curiosité. D'ailleurs, je ne travaille jamais sur les adaptations, même si on me le propose. Je consacre tout mon temps à mes livres. C'est plus intéressant pour moi d'écrire une nouvelle histoire que de me replonger dans une autre où j'ai déjà donné une version que j'estime achevée.

Journaliste : *En dehors de la lecture et de l'écriture, quelles sont vos passions ?*

Guillaume Musso : L'art contemporain, l'art moderne. Et j'adore la création culinaire, l'inventivité que peuvent avoir certains chefs...

Na podstawie: www.youtube.com

Aneks 5 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka angielskiego (poziom rozszerzony, czytanie ze zrozumieniem)

Uzupełnij luki 6.5.–6.8. w streszczeniu zgodnie z treścią tekstu, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać jego sens. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Uwaga: w każdą lukę możesz wpisać maksymalnie sześć wyrazów.

The text describes an encounter between two men, Captain Barnes and Dr. Norman Johnson. During the meeting, the ship they're on experiences a temporary 6.5. _____ failure. Then Barnes discloses some information about an object that has recently been discovered. Dr. Johnson, whose job mainly involves investigating 6.6. _____, isn't initially surprised by the discovery. Later, however, his attitude changes, because he learns that the object is believed to be the wreck of a spacecraft which fell into the ocean centuries ago. Yet, as Barnes emphasizes, the spacecraft's present location makes it difficult to precisely determine 6.7. _____. At the end of the conversation, Dr. Johnson learns that he 6.8. _____ by Barnes because of his involvement in the ULF project.

Tekst 2.

THE DISCOVERY

"Welcome aboard, Dr. Johnson. How are you feeling?"

"I'd like to know what's going on," Norman Johnson said.

"How about some coffee first?" Barnes said, and then the room suddenly went dark except for a ray of sunlight that streamed in from a side porthole. A man came in through a side door. "Working on it, Captain, but the sea is rough, so it may take some time," he said.

"These things weren't built for the kind of power loads we put on them now. And – ah, there we are." The lights came back on. Barnes smiled. "Coffee, Dr. Johnson?"

"Black is fine," Norman said. Barnes poured him a mug. "Thank you. So, why was I called here? I'm usually called to airplane crash sites," Norman said. Barnes seemed uncomfortable.

"Actually, this isn't an airplane crash site, Dr. Johnson. It's a *spacecraft* crash site."

Norman nodded, "I see."

"That doesn't surprise you?" Barnes said.

"No," Norman said. "Actually, it explains a lot. If a military spacecraft crashed in the ocean, I can understand the secrecy. When did it crash?"

Barnes hesitated before answering. "We believe," he said, "it crashed about three hundred years ago."

There was a silence. Norman struggled to understand what he was being told. Three hundred years ago, he thought. But the space program wasn't three hundred years old. It was barely thirty years old. So how could a spacecraft be three hundred years old? Barnes must be mistaken. But how could Barnes be mistaken? He went over it again and again, getting nowhere, his mind dazed and shocked.

"Absolutely no question about it," Barnes was saying. "We can approximate the date from coral growth with great accuracy. Pacific coral grows two-and-a-half centimetres a year, and the object – whatever it is – is covered in about five metres of coral. That's a lot of coral. Of course, coral doesn't grow at a depth of a thousand feet, which means that the present shelf collapsed to a lower depth at some point in the past. The geologists are telling us that happened about a century ago, so they're assuming the craft is about three hundred years old. But it could, in fact, be much older. It could be a thousand years old."

Barnes shifted papers on his desk, arranging them into neat stacks, lining up the edges.

"I don't mind telling you, Dr. Johnson, this thing really scares me. That's why you're here."

Norman shook his head. "I still don't understand."

"We sent for you," Barnes said, "because of your association with the ULF project."

"ULF?" Norman said. And he almost added, "But ULF was a joke..." Seeing how serious Barnes was, he was glad he had caught himself in time.

Na podstawie: *Sphere* by Michael Crichton

Aneks 6 – zadanie mediacyjne na egzaminie maturalnym z języka francuskiego (poziom rozszerzony, czytanie ze zrozumieniem)

Uzupełnij luki 6.5.–6.8. zgodnie z treścią tekstu, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać jego sens. Luki należy uzupełnić w języku francuskim.

Les mémoires de l'homme diffèrent par la partie du cerveau qu'elles font intervenir et

6.5. _____.

La mémoire de travail est une notion paradoxale car **6.6.** _____

_____.

À la fin du texte, on présente une hypothèse selon laquelle, ce qui favorise la mémorisation des informations, c'est / ce sont **6.7.** _____.

Jonathan, héros du texte de Marc Levy, a répondu à la question de Clara en recourant à la mémoire **6.8.** _____.

Tekst 2.

LA MÉMOIRE

Vous souvenez-vous de ce que vous avez mangé il y a cinq jours ? C'est peu probable. En revanche, même après dix années sans pédaler, vous savez toujours faire du vélo. Pourquoi certains souvenirs sont-ils plus ancrés dans notre mémoire que d'autres ? Imaginez un grand dressing bien ordonné. Si vous cherchez votre tee-shirt rouge préféré, vous savez qu'il faudra ouvrir le tiroir des hauts. Pour les informations emmagasinées durant notre vie, c'est pareil. Toutes nos connaissances générales et factuelles (la capitale de la France est Paris, les chats mangent des croquettes) sont ordonnées par catégorie, de la plus générale à la plus précise, dans la grande commode qu'est la mémoire sémantique. Malgré ce rangement méthodique, il nous arrive parfois d'oublier des choses. Pourquoi ? En réalité, la mémoire sémantique n'intervient pas systématiquement. Quand il s'agit d'enregistrer une information, quatre autres mémoires entrent en jeu, chacune étant spécialisée dans le stockage d'un type d'informations. Et chacune faisant intervenir une zone du cerveau. Ainsi, si faire du vélo ne s'oublie pas, c'est parce que l'action de pédaler participe de la mémoire procédurale. C'est la mémoire des automatismes, située dans le cervelet, qui s'active de façon inconsciente.

À l'inverse, la mémoire de travail a pour but... d'oublier ! En effet, elle ne sert qu'à garder l'information pour une durée très brève, de l'ordre de quelques secondes. Cette mémoire à court terme est, par exemple, utile lorsque vous devez retenir un numéro de téléphone, le temps de le noter dans votre agenda. Et lorsqu'une voix vous est familière ou qu'un visage vous dit quelque chose, c'est grâce à la mémoire perceptive. Située à proximité des aires sensorielles du cerveau, cette mémoire imprime de façon inconsciente et automatique ce que l'on voit, sent ou entend grâce à nos cinq sens.

Enfin, il existe une dernière mémoire. Il s'agit de la mémoire épisodique. Située dans l'hippocampe, elle traite tous les souvenirs personnels importants pour nous. C'est donc une mémoire qui permet de voyager dans le temps, passé ou futur. Elle concerne des événements biographiques. En même temps que sont enregistrés les détails de l'évènement (lieu, date...), l'individu mémorise aussi l'état émotionnel dans lequel il était à ce moment-là. Il existe des techniques pour améliorer la mémoire. Par exemple, structurer l'information permet de situer le souvenir dans un ensemble. De plus, il paraît que les relations interhumaines (paroles, gestes, regards...) permettraient de mieux retenir les informations. Les résultats des recherches scientifiques confirment que le sommeil est également important : c'est durant cette période de repos que les informations sont triées et fixées.

Na podstawie: <https://sante.lefigaro.fr>

dr hab. Anna Perkowska-Klejman, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Refleksyjność jako kategoria diagnozująca rozwój studentów biorących udział w tutoringu akademickim

Celem badań było ustalenie, a następnie weryfikacja poziomu refleksyjności studentów biorących udział w tutoringu akademickim. W badaniach chodziło o określenie poziomu refleksyjności studentów w momencie rozpoczęcia uczestnictwa w tutoringu, a następnie weryfikację tego poziomu po trzech latach. Znaczenie metody tutoringu dla rozwoju refleksyjności mogło być lepiej rozpoznane dzięki przeprowadzeniu badania refleksyjności także w grupie studentów nieobjętych tutoringiem (grupa kontrolna). W badaniach ustalono również związek refleksyjności z wybranymi zmiennymi edukacyjnymi i społeczno-kulturowymi. Wzięto pod uwagę następujące zmienne: kierunek studiów, wyniki w nauce, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania, podejmowanie zajęć dodatkowych, podejmowanie pracy (związanej lub niezwiązanej z kierunkiem edukacji), hobby, wolontariat. W badaniach wzięło udział 120 studentów ($n = 57$ – grupa objęta tutoringiem; $n = 63$ – grupa kontrolna). Wykorzystano dwa narzędzia diagnostyczne: *Kwestionariusz refleksyjnego myślenia* oraz ankietę do pomiaru zmiennych edukacyjnych i społeczno-kulturowych.

Wojciech Małecki

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

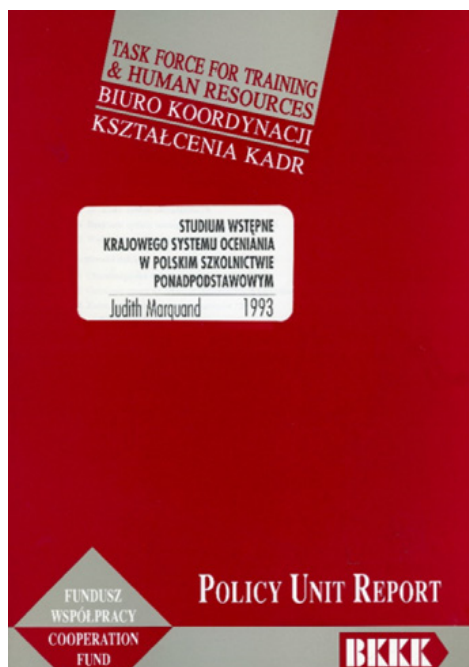
30 lat od raportu Judith Marquand Impuls do reformy systemu oceniania i nadal otwarte pytania

1. Nowa matura nie spadła nam z nieba

Do zewnętrznego egzaminu maturalnego już się przyzwyczailiśmy, organizujemy go od 2005 roku. Różnice między wcześniejszym egzaminem a nową maturą były ogromne, a wdrożona zmiana wręcz rewolucyjna. Przygotowania do zmiany trwały ponad 10 lat. A jaki był początek? W jakim kontekście powstała idea nowej matury?

Impuls do prac nad nowym egzaminem pojawił się w 1993 roku, 30 lat temu. Jest zatem okazja, żeby „impulsowi” poświęcić troszkę uwagi.

Impulsem był raport „Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym” autorstwa Judith Marquand. Raport został opublikowany w listopadzie 1993 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.



SPIS TREŚCI

Podsumowanie / I
Podsumowanie rekomendacji / IV
1. Wprowadzenie / 1
2. Cele nowego systemu oceniania / 1
3. Obecny system / 4
3.2 Struktura: typy szkół / 4
3.3 Struktura: system zarządzania / 8
3.4 Struktura: system oceniania osiągnięć uczniów / 16
3.5 Wady i zalety obecnego systemu / 19
4. Możliwości dalszego rozwoju systemu oceniania / 24
4.1 Charakterystyka dobrego systemu oceniania / 24
4.2 Ocenianie oparte na systemie ujednoczonych kryteriów / 26
4.3 Zadania systemu oceniania egzaminów / 29
Polska / 29
Wielka Brytania / 33
Francja / 34
Niemcy / 35
Holandia / 36
Matura międzynarodowa / 37
Doświadczenia międzynarodowe: niektóre wnioski / 37
4.4 Opcje dla polskiego systemu egzaminacyjnego / 38
5. Propozycje nowego systemu / 43
5.1 Proponowany system / 43
5.2 Kolejne posunięcia / 50
Przypisy / 53

Droga od raportu do egzaminu była długa i niełatwa. Niejednokrotnie analizowaliśmy proces dochodzenia do nowej matury i jej ewolucję. Dziś zwrócimy uwagę tylko na początek długiego procesu, którego efektem było powstanie systemu egzaminów zewnętrznych z maturą jako „flagowym okrętem” systemu.

Skąd wziął się raport? Jak powstawał? Jakie rekomendacje zawierał? Jak ma się aktualny system do pierwszego projektu zawartego w raporcie? Które rekomendacje nie zostały wdrożone, a warto się nad nimi zastanowić?

Spróbujemy w dalszej części odpowiedzieć na postawione pytania. Pełen raport został udostępniony na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

2. System oświatowy po zmianie ustroju: 1989–1993.

Potrzeba głębokich zmian

Wybory 4 czerwca 1989 roku zdecydowały o zmianie ustroju Polski. Podstawowym zadaniem rządu powołanego niedługo po wyborach była budowa państwa demokratycznego na tkance dysfunkcyjnego wtedy państwa autorytarnego.

Jednym z ważnych zadań rządu była przebudowa systemu oświaty. Zadanie to realizowało Ministerstwo Edukacji Narodowej kierowane przez prof. Henryka Samsonowicza. Demokratyzacja systemu oświatowego miała polegać na zwiększeniu autonomii szkół, reformie programowej i zasadniczej zmianie zarządzania systemem oświaty. O ile dwa pierwsze zadania wymagały dłuższego przygotowania, o tyle przebudowa zarządzania musiała być wdrażana natychmiast. Systematycznie zmieniano zadania i odpowiedzialność kuratorów oświaty oraz dyrektorów szkół. Jednak do sprawnego zarządzania niezbędne było pozyskiwanie informacji zwrotnej o efektach podejmowanych działań. Informacje o efektach działań organizacyjnych spływały do Ministerstwa utartymi ścieżkami. Nie istniały natomiast procedury przekazu informacji o efektach, a przede wszystkim o jakości kształcenia. W poprzednim systemie zwracano uwagę zwłaszcza na treści i sposoby ich przekazu. Ocenianie efektów kształcenia pozostawało domeną szkół. Efekty kształcenia były nieporównywalne, informacje o wynikach nauczania nie nadawały się do analiz. Nie istniały jakiegokolwiek standardy wymagań i kryteria oceniania. Dotyczyło to także egzaminu maturalnego. Tematy egzaminów (w każdym przedmiocie) ustalane były w 49 kuratoriach, oddzielnie dla każdego typu szkoły. Prace egzaminacyjne oceniane były w każdej szkole przez nauczycieli tych uczniów, którzy zdawali egzamin. Bezpośrednią konsekwencją tak zdefiniowanej matury była niemożność porównywania wyników (efektów kształcenia). Konsekwencją tego były egzaminy wstępne na uczelnie organizowane przez każdą uczelnię osobno... według własnego katalogu wymagań i kryteriów oceniania.

Ministerstwo nie dysponowało zatem wiedzą o jakości kształcenia, o efektach wprowadzanych zmian programowych. Nie było więc podstawy do przekazywania informacji zwrotnej umożliwiającej korekty w procesie kształcenia.

3. Znaczenie oceniania szkolnego w koncepcjach nowego systemu oświaty

Wobec przedstawionej wyżej sytuacji w Ministerstwie zaczęto rozważać ocenianie nie tylko jako narzędzie informujące uczniów o ich osiągnięciach, ale także jako narzędzie informowania o jakości kształcenia. Warunkiem koniecznym takiego podejścia było ujednoczenie wymagań i kryteriów oceniania. Postulat odnosił się do każdego etapu kształcenia. Predystynowanym do realizacji wspomnianego celu był egzamin maturalny. Konieczne było jednak takie przekształcenie matury, by umożliwiała osiągnięcie założonego celu. Powstała potrzeba opracowania nowej koncepcji matury, mocno różniącej się od tradycyjnego egzaminu dojrzałości. Wobec ograniczonego zaufania do badaczy w kraju związanych z dotychczasowym systemem oświaty i proponujących zmiany, które nie wystarczały do zmaterializowania wspomnianej już idei, postanowiono sięgnąć po ekspertów spoza kraju. Ostatecznie zadanie przygotowania koncepcji nowego systemu oceniania powierzono profesor Judith Marquand z Uniwersytetu w Sheffield.

4. Krótka prezentacja „Studium wstępnego...”

4.1. Cele raportu

Uzgodnionym ze zleceniodawcą celem raportu było rozpatrzenie:

- elementów systemu oceniania na poziomie szkoły, regionu i całego kraju;
- kwestii egzaminów maturalnych w liceach i technikach;
- relacji pomiędzy procedurami oceniania i kontrolą jakości dokonywaną przez kuratorium;
- relacji pomiędzy podejmowanymi obecnie inicjatywami w zakresie programu nauczania i możliwą decentralizacją takich inicjatyw w przyszłości;
- kwestii uznawania w Europie polskich standardów edukacyjnych i porównania z doświadczeniami europejskimi. (1.1)

Zgodnie z celami przygotowany raport:

- analizuje określone cele nowego systemu;
- opisuje najważniejsze cechy charakterystyczne obecnego systemu, włączając w to podjęte już reformy;
- przedstawia kilka wariantów przyszłego rozwoju, porównując je z doświadczeniami zagranicznymi oraz omawiając ich wady i zalety;
- analizuje możliwość realizacji wybranego wariantu oraz środki niezbędne do wprowadzenia go.

Wśród wielu rekomendacji dotyczących modyfikacji systemu oceniania autorka proponuje wprowadzenie systemu komisji egzaminacyjnych opartego na niewielkiej liczbie kuratoriów (4.4.15).

4.2. Metodologia pracy

Profesor Judith Marquand realizowała zadanie poprzez:

- analizę dokumentów stanowiących podstawę systemu oświaty w Polsce, artykułów dotyczących aktualnych problemów oświaty, zagranicznych opracowań przedstawiających rozwiązania koncepcyjne i organizacyjne oceniania;

- współpracę z prof. Alison Wolf z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego, która dostarczyła materiały dotyczące doświadczeń zagranicznych i komentarze do propozycji autorki;
- rozmowy z pracownikami Ministerstwa Edukacji Narodowej;
- wizyty w czterech ośrodkach (Kuratorium w Łodzi, Kuratorium w Poznaniu, Kuratorium w Warszawie, Kuratorium i WOM we Wrocławiu), wizyty polegały na wielu rozmowach (także z przedstawicielami szkół) i zapoznawaniu się z lokalnymi strategiami oświatowymi, rozwiązaniami w zakresie szkolenia nauczycieli i oceniania.

Autorka podkreśla, że praca została wykonana z pomocą dr Bogumiły Hiszpańskiej i mgr. Tomasza Sobiepana.

4.3. Opis i diagnoza systemu

W pierwszej części raportu autorka opisuje system oświaty w Polsce, dokonujące się zmiany i zamierzone reformy. Rozważa między innymi odpowiedzialność za kontrolę lub nadzór nauczania. (3.38 – 3.3.27) oraz strukturę systemu ocenia uczniów (3.4), porównując sytuację sprzed roku 1989 z aktualną (1993 r.). Przedstawia też i dyskutuje silne i słabe strony nowych rozwiązań. W szczególności analizuje kwestię oceny jako gwarancji jakości i strukturę systemu oceniania osiągnięć uczniów. Zauważa również dobre praktyki pracy z nauczycielami w zakresie nowego rozumienia oceniania. Omówienie oceniania jako instrumentu wspierającego rozwój traktuje jako kontekst, w którym będzie rozważała kwestię egzaminów (3.3.27).

4.4. Problemy do rozstrzygnięcia

Każdemu opisowi fragmentu rzeczywistości szkolnej towarzyszy ukazanie słabych i silnych stron, sformułowanie problemów, przedstawienie dobrych praktyk, zachęty do podjęcia prac nad zmianą i rekomendacje kierunków zmian. Na przykład po stwierdzeniu, że procedury „kontroli” nie powodują podnoszenia jakości szkoły (3.3.17), następuje opis możliwych działań mających na celu zmianę tej sytuacji, chociażby poprzez rozwój kontaktów między Ministerstwem a kuratoriami, między kuratoriami, szkołami, nauczycielami poszczególnych przedmiotów (3.3.22). Jako drogę prowadzącą do wzmożenia wymiany informacji wskazuje przedsięwzięcia podejmowane przez CODN i WOM-y (3.3.23). Szczegółowych analiz dotyczących oceniania znajdziemy w raporcie więcej. Ich podsumowaniem są tabele prezentujące zalety (tab. 3.5.5) oraz wady (tab. 3.5.6) ówczesnego systemu oświaty.

Zauważmy tu, że diagnozy są bardzo rzetelne, bez cienia negatywnej oceny i krytyki zarówno systemu, jak i zarządzających oraz nauczycieli. Czytając raport, widzimy, że autorka pracuje na rzecz zmiany systemu oceniania, tak aby był on rzetelny, wiarygodny i przyjazny. Z uznaniem można popatrzeć na czytelną strukturę raportu i jego wzorowe uporządkowanie.

4.5. Możliwości zmian jest wiele, ale na coś trzeba się zdecydować.

Kluczowe rozdziały raportu to rozdział 4 „Możliwości dalszego rozwoju systemu oceniania” i rozdział 5 „Propozycje nowego systemu”. Punktem wyjścia przedstawiania zmiany jest charakterystyka dobrego systemu oceniania (4.1).

System taki powinien stymulować wszechstronny rozwój uczniów (4.1.20), powinien stymulować nauczanie, w którym uczący się jest punktem centralnym (4.1.4) i umożliwiać dyrektorom szkół stworzenie szkolnych struktur doskonalenia nauczycieli – między innymi dzięki zespołom przedmiotowym (4.1.5). Pojawia się tu postulat reformy końcowych egzaminów szkolnych, czyli matury (4.1.8). Autorka pisze:

Zreformowanie egzaminów maturalnych tak, aby zapewnić porównywalne wskaźniki ogólnego rozwoju uczniów będzie zgodne z wysiłkami zmierzającymi ku stworzeniu systemu nauczania, w którym uczeń jest punktem centralnym. Pozostałe części systemu oceniania — ocena uczniów dokonywana na potrzeby szkoły, ocena nauczycieli, dyrektorów i ich szkół — już próbuje się opracowywać tak, by zmierzały w tym kierunku. Zreformowana matura będzie tu pomocą, a nie przeszkodą, jak w chwili obecnej, gdy egzaminy końcowe stanowią wymówkę dla nauczyciela pragnącego nadal uczyć w sposób tradycyjny (4.1.12).

Warunkiem koniecznym podjęcia reformy egzaminów jest opracowanie ujednoczonych kryteriów oceniania. To z kolei powinno być poprzedzone opracowaniem „[...] obiektywnych standardów dla każdego, ocenianego przedmiotu wraz z kryteriami określającymi, czy dane działania odpowiadają tym standardom. Ujednoczenie kryteriów wymaga wydania szeregu opinii przez osoby, które je ustalają: nie można pomniejszać znaczenia wspólnej kultury oceniania” (4.2.4).

Opracowanie ujednoczonych kryteriów jest bardzo trudnym zadaniem, co unaocznia autorka na konkretnych przykładach innych krajów. Jak dotąd w żadnym z krajów stosujących ujednoczone kryteria oceniania nie udało się osiągnąć pełnego sukcesu w tym obszarze.

Kryteria oceniania mają stanowić podstawę systemu oceniania egzaminów, który ma podjąć następujące zadania (4.3.1):

- określić kryteria, według których uczniowie mają być oceniani;
- ustalić pytania egzaminacyjne;
- wyszkolić oceniających;
- nadać uprawnienia oceniającym;
- przeprowadzić egzamin;
- dokonać oceny egzaminu;
- zapewnić porównywalność oceniania;
- ocenić działanie systemu oraz przekazać informację zwrotną wszystkim zainteresowanym jego prawidłowym funkcjonowaniem.

Dalej opisana jest i dyskutowana struktura systemów egzaminacyjnych w kilku krajach (Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Holandia) oraz realizacja (lub jej brak) wymienionych zadań w Polsce. Tę część raportu kończy prezentacja podziału zadań w polskim systemie egzaminacyjnym składającym się z wielu instytucji oraz opcje po wprowadzeniu nowego systemu – scentralizowanego lub zdecentralizowanego (tab. 4.4.1).

Po rozważeniu silnych i słabych stron wielu możliwych rozwiązań autorka rekomenduje, by wdrożyć „[...] system oparty na niewielkiej liczbie komisji egzaminacyjnych, bazujący na doświadczeniu silniejszych kuratorów i WOM-ów. Różnorakie funkcje centralnej koordynacji oraz funkcje prawodawcze mogłyby pozostać niezmienione i pełnione przez odpowiednie organy centralne” (5.1.1).

4.6. Propozycje nowego systemu egzaminacyjnego

W ostatniej części raportu autorka kreśli zarys struktury i zadań rekomendowanego do wdrożenia systemu egzaminacyjnego. Uzasadnia jego racje następująco (5.1.4):

System egzaminowania oparty o kilka dużych regionów jest bardziej zalecany niż system, w którym każde kuratorium jest jednostką egzaminującą, ponieważ:

- wszystkie kuratoria i WOM-y będą zajęte reorganizacją, podczas gdy zmniejszy się ich zaradność w dziedzinie oceny egzaminów;
- układanie i ocena egzaminów są procesem kosztownym; nie jest wcale pewne, czy korzyści z posiadania 12–20 komisji (zamiast 6–8) zrównoważą dodatkowe koszty;
- trudniej jest skoordynować i zapewnić jakość oceniania 12–20 różnych typów egzaminów niż 4–6;
- im bardziej lokalny charakter ma egzamin, tym łatwiej o zbyt „osobiste” traktowanie egzaminowanych i tym trudniej przychodzi zachować anonimowość szkół i kandydatów.

Proponuje też utworzenie struktury i określenie i zadań sieci nowego systemu (5.1.5, 5.1.6).

W ciągu kilku ostatnich lat kuratoria i WOM-y rozwijały silne sieci regionalne. Jest ich pięć:

Północny-Wschód
Południowy-Wschód
Południowy-Zachód
Północny-Zachód
Centrum.

Rekomenduje się, by regiony te stanowiły podstawę nowego systemu.

[...] **Rekomenduje się, aby komisje:**

- układały egzaminy, działając przez komisje tematyczne;
- zatrudniały ocenających, zapewniając im szkolenie w trakcie pracy polegające na nauce;
- kierowały przebiegiem procesu egzaminacyjnego — drukiem i dostarczaniem materiałów egzaminacyjnych, ustalaniem reguł dla sprawdzających, zbieraniem i przygotowywaniem do oceniania prac egzaminacyjnych;
- oceniały egzaminy;
- prowadziły dokumentację i analizę ocen, tak w trakcie, jak i po zakończeniu oceniania.

Dalej następuje omówienie sposobów realizacji szczegółowych zadań i reguł funkcjonowania komisji egzaminacyjnych. Autorka przedstawia obecny oraz proponowany system podziału zadań przy ocenianiu egzaminów w Polsce (tab. 5.1.18).

Tabela 5.1.18. Obecny oraz proponowany system podziału zadań przy ocenianiu egzaminów w Polsce

Zadanie	System obecny	System proponowany
Określenie kryteriów	nikt	5 komisji i organ centralny
Układanie egzaminów	wszystkie kuratoria i szkoły	5 komisji

Zadanie	System obecny	System proponowany
Szkolenie egzaminatorów	WOM, do pewnego stopnia	5 (lub więcej komisji?) WOM-ów, CODN, 5 komisji (szkolenie w trakcie pracy)
Nadawanie uprawnień oceniającym	nikt	5 (lub więcej?) WOM-ów i OCDN
Kierowanie procedurą egzaminacyjną	wszystkie kuratoria i szkoły	5 komisji
Ocenianie egzaminów	wszyscy nauczyciele	kwalifikowani egzaminatorzy
Zapewnienie porównywalności kryteriów oceniania	zasadniczo nikt	5 komisji i organ centralny
Ocena i informacja zwrotna a) na szczeblu regionalnym b) na szczeblu ogólnokrajowym	a) ograniczone badania b) nikt	a) 5 komisji b) organ centralny, inne jednostki realizujące centralnie zaplanowaną strategię badawczą

Źródło: *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w szkolnictwie ponadpodstawowym, 1993 r.*

Zawarte w tej części raportu rekomendacje są miękko sformułowanymi instrukcjami do sekwencji działań mających na celu utworzenie komisji egzaminacyjnych. Autorka odwołuje się do polskich realiów, jednak często postrzega je tak jak instytucje w swoim kraju, gdzie utrwalone są i szanowane reguły prawne, kultura relacji ma inną tradycję, procedury są jednoznaczne, ale demokratyczne. To, co oczywiste w Wielkiej Brytanii, nie musiało być oczywiste w Polsce w czasie dynamicznych zmian ustrojowych. Przykładem niech będzie kwestia finansowania komisji egzaminacyjnych. Nie znajdziemy w raporcie jednoznacznych rekomendacji, ale w domyśle rozważania uwzględniają finansowanie komisji egzaminacyjnych przez rząd oraz poprzez pobieranie opłat egzaminacyjnych od szkół – tak jak w Wielkiej Brytanii.

Wymieniana w tekście i widoczna w tabeli liczba 5 komisji ma znaczenie wyłączenie historyczne. Autorka raportu nie miała możliwości poznania struktury administracyjnej regionów w Polsce, tradycyjnych związków i lokalnych kultur. Liczbie pięciu komisji nadajemy znaczenie symboliczne, wyznaczające ideę decentralizacji systemu egzaminów. Już w czasie konstituowania się programu ta liczba została skorygowana. Uzgodniono, że powstanie osiem komisji regionalnych. I powstało osiem komisji okręgowych, które cały czas dobrze funkcjonują.

Ważne są rekomendacje od samego początku istnienia systemu egzaminacyjnego zarządzania systemem egzaminacyjnym oraz komisjami egzaminacyjnymi. Zgodnie z propozycjami autorki każda z pięciu komisji byłaby w całości odpowiedzialna za przygotowanie i organizację egzaminu maturalnego na swoim terenie. Oznacza to, że każda komisja opracowywałaby zestawy wymagań i kryteria oceniania. O porównywalność wymagań i kryteriów dbałby organ centralny (Komisja Wspólna). Jedną z opcji organizacji systemu byłaby rezygnacja z przypisania komisji do konkretnego rejonu kraju. Wtedy komisje konkurowałyby między sobą różnymi wymaganiami i kryteriami osiągnięć. Odpowiedzialność komisji wspólnej dbającej o zapewnienie porównywalności byłaby wtedy znacznie większa.

W kilku miejscach prof. Judith Marquand podkreśla konieczność monitorowania pracy komisji egzaminacyjnych, prowadzenia wszechstronnych analiz oferowanych przez nie egzaminów. Zadania te powinny jednostki badawcze powoływane przez MEN, ale niezależne merytorycznie. Rezultaty badań i analiz dawałyby zwrotną kierowaną do Ministerstwa, kuratoriów, szkół i innych instytucji. Przekazana informacja zwrotna służyłaby sterowaniu systemem na każdym poziomie organizacyjnym.

Raport zawiera wiele interesujących podpowiedzi dla systemu. Trudno je prezentować i komentować w krótkim opracowaniu. Warto sięgać do raportu i czytać oryginalny tekst prof. Judith Marquand.

I wreszcie wypada przytoczyć ostatni akapit raportu (5.2.9):

Na koniec terminy. Jeśli badania wdrożeniowe zostałyby zakończone do kwietnia/maja 1994 r., to możliwe będzie utworzenie komisji tak, aby mogły one opracować w roku szkolnym 1994/95 pierwsze egzaminy, które uczniowie zdawaliby latem 1995 r.

Założenie prof. Marquand było niezwykle optymistyczne, nie uwzględniało zarówno bezwładności administracji (od rządu do szkoły), jak i braku potencjalnych liderów projektu oraz finansów niezbędnych do szybkiego wdrażania nowego systemu.

Egzaminy nowej matury przygotowane były na rok szkolny 2001/2002, jednak politycy rządzącej wtedy partii zredukowali ich znaczenie, sprowadzając je do roli jednej z opcji do wyboru. Pierwszy obowiązujący zewnętrzny egzamin maturalny przeprowadzony został w maju 2005 roku. 10 lat później, ale za to skutecznie. Przygotowanie systemu zaprojektowanego w raporcie wymagało wiele pracy, przekonania do nowego decydentów i opinii publicznej.

Dzisiaj trudno sobie wyobrazić powrót do przeszłości. Warto natomiast dyskusować o rozwoju systemu egzaminów zewnętrznych, w szczególności matury.

5. Percepcja raportu i początek programu Nowa Matura

„Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym” zostało opublikowane w listopadzie 1993 roku. Egzemplarze raportu przekazane zostały do wielu instytucji. Analizowane były przede wszystkim w Ministerstwie Edukacji Narodowej. W lutym 1994 roku dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN Mirosław Sawicki zorganizował spotkanie, którego celem było przygotowanie dla kierownictwa Ministerstwa rekomendacji dotyczącej propozycji zawartych w raporcie Judith Marquand. Uczestnicy spotkania zdecydowanie opowiedzieli się za podjęciem prac nad wprowadzeniem nowego systemu egzaminacyjnego. Stanowisko to zostało zaakceptowane przez ministra. Dzięki temu powołano do życia program Nowa Matura. Pierwsza sesja programu odbyła się już we wrześniu 2004 roku w Sulejówku. I to był pierwszy krok w stronę nowej matury. Ale to już odrębna historia, niezwykle ważna, bogata w nowe koncepcje i rozwiązania, przyciągająca najlepszych z najlepszych. O niezwyklej i pięknym programie Nowa Matura opowiemy przy innej okazji.

6. System egzaminacyjny rekomendowany a system dziś funkcjonujący

System egzaminacyjny zarysowany w omawianym raporcie był projektem rekomendowanym Ministerstwu Edukacji Narodowej. Powstał w bardzo krótkim czasie, bez szerszych konsultacji z polskimi środowiskami oświatowymi, naukowymi, politycznymi. Formalnie przystawał do ówczesnego systemu oświaty. Jednak w małym stopniu brał pod uwagę tradycje polskiej oświaty i nieprzygotowanie jeszcze na tak dużą zmianę, nie tylko polityków oświatowych i nauczycieli, ale całego społeczeństwa.

Dlatego też przygotowywanie i wdrażanie nowego systemu trwało o wiele dłużej niż proponowała autorka raportu.

Porównując system proponowany z aktualnie funkcjonującym, zauważamy, że założycielska idea systemu, jaką była koncepcja egzaminów zewnętrznych wobec szkoły, została zachowana.

Główne założenia programowe i organizacyjne także zostały utrzymane.

Najważniejsze różnice między projektem a dzisiejszym systemem dotyczą:

- zadań i znaczenia organów centralnych,
- podziału odpowiedzialności między organem centralnym a komisjami okręgowymi,
- powiązań komisji okręgowych z lokalnymi instytucjami,
- finansowanie systemu egzaminacyjnego,
- zasad szkolenia egzaminatorów,
- liczby komisji okręgowych.

Inne niż rekomendowane w raporcie szczegółowe rozwiązania powstawały w czasie kilku lat pracy programu Nowa Matura. W krajowym programie uczestniczyło niemal stu specjalistów przedmiotowych (nauczycieli, doradców metodycznych, pracowników uczelni), specjaliści w zakresie zarządzania, partnerzy zagraniczni. Dodajmy jeszcze do tego grupy regionalne przygotowujące się do wdrożenia nowej matury. Założenia koncepcyjne, programowe, organizacyjne były szeroko konsultowane w Ministerstwie i kuratoriach oświaty. Rozwiązania inne niż zapisane w raporcie były efektem intensywnych prac wspomnianych grup, uwzględniały możliwości wdrożenia projektu, zasoby finansowe, kompetencje nauczycieli.

7. Obszary nieuwzględnionych rekomendacji raportu. Rozważmy je ponownie.

Jak już wspomniano, wiele rekomendacji zostało wdrożonych. Niektórych nie podjęto lub znacznie je zmodyfikowano. W każdym przypadku były ku temu powody. Warto dziś wrócić do tych niewdrożonych rekomendacji. Po kilkunastu latach skutecznego działania systemu egzaminacyjnego patrzymy na nie inaczej. To, co było abstrakcją 30 lat temu, dziś jest w pełni zrozumiałym problemem, nad którym warto się zastanowić. W szczególności warto zwrócić uwagę na:

7.1. Zasady i organizację analizy i doskonalenia egzaminów oraz przygotowywanie do systemu oświaty rekomendacji wynikających ze stwierdzonych osiągnięć uczniów. W raporcie – oprócz działań wewnątrz komisji egzaminacyjnych – proponowane są instytucje zewnętrzne o charakterze badawczym, niezależne od systemu egzaminacyjnego. Mowa jest też o powierzaniu zadań mających na celu monitorowanie egzaminów instytucjom już istniejącym, na przykład odpowiednim jednostkom w uczelniach czy IBE. Zewnętrzne spojrzenie na system egzaminów z pewnością byłoby pomocne w rozwoju systemu, ale też ułatwiłoby korzystanie z wyników egzaminów. Warto się nad tym zastanowić.

7.2. Finansowanie systemu egzaminacyjnego z budżetu państwa jest oczywiste. Kwestią do rozważenia jest utworzenie równoległego systemu finansowania systemu egzaminów zewnętrznych z dochodów własnych. Podstawowym źródłem dochodów byłyby tu opłaty za egzaminy wnoszone przez szkoły zgłaszające zdających. Wymagałoby to zmiany paradygmatu finansów publicznych. Jest to trudne, ale nie niemożliwe. Korzyści byłyby tu wielostronne. Warto się nad tym zastanowić.

8. Potrzeba refleksji, a może nawet nowego raportu

Raport Judith Marquand otworzył drzwi do wprowadzenia kluczowej modyfikacji systemu oświaty, jednej z najważniejszych w wieku XX i XXI. Rzecz jasna nie byłoby zmiany, gdyby nie wola polityczną, akceptacja środowiska oświatowego i akademickiego, a co najważniejsze – długa i skuteczna praca wielu osób. Bez tego nie mielibyśmy systemu egzaminacyjnego na miarę obecnych czasów.

Od opublikowania raportu minęło 30 lat, od powołania do życia komisji egzaminacyjnych 24 lata, a od pierwszego (wprowadzonego ustawą) zewnętrznego egzaminu maturalnego – 18 lat. System funkcjonuje dobrze, podejmuje aktualne zadania, jest w stanie dostosowywać się do nowych wyzwań. Przyzwyczailiśmy się do istniejącego systemu, trudno nam wyobrazić sobie inny.

Szkołę czekają ogromne zmiany będące konsekwencją przemian zachodzących w otaczającym nas świecie. Wiemy znacznie więcej o uczeniu się nauczaniu, redefiniujemy pojęcia wiedzy i kompetencji. Na ocenianie też patrzymy inaczej.

Czy w nowej rzeczywistości egzaminy znajdą swoje miejsce. Jakie będą te egzaminy? Jak się do ich wprowadzenia przygotować?

Dobrze byłoby zarysować koncepcje egzaminów odpowiednie do przyszłej szkoły.

Zachęcam wszystkich nas do pomyślenia o nowym studium krajowego systemu oceniania.

dr inż. Franciszek Wyrwa

Urząd Miasta i Gminy Margonin

dr Michał Wyrwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Psychologii
i Kognitywistyki

Etyka Graalem sztucznej inteligencji

Abstrakt

Referat podejmuje problematykę sztucznej inteligencji (SI) i jej wpływu na edukację. Dynamiczny rozwój i upowszechnianie się technologii generatywnej SI we wszystkich przestrzeniach społecznych jest historycznie bezprecedensowe. Niemniej relatywnie niewiele uwagi poświęca się sektorowi edukacji. Jest to tym bardziej groźne, że wypracowywanie norm nie może odbywać się wyłącznie na papierze – muszą zostać zinternalizowane przez społeczeństwo. Wykonania tego zadania musi podjąć się sektor edukacyjny. Etyka SI, prężnie rozwijająca się także w kontekstach pozaakademickich, mimo rosnącej presji potentatów technologicznych jest naszym zdaniem kluczem do przygotowania edukatorów w odpowiedzi na aktualne wyzwania związane z wdrażaniem SI do szkół i na uczelniach. W celu lepszego zrozumienia tematu prezentujemy zarówno wyłaniający się konsensus w zakresie rekomendacji etycznych odpowiedzialnego SI, jak i ich wprowadzania w proces nauczania.

1. Wstęp

„Chcemy maszyny, która może uczyć się na podstawie doświadczenia” – słowa Alana Turinga wygłoszone w trakcie wykładu dla Londyńskiego Towarzystwa Matematycznego w 1947 roku były znamienne dla rozwijających się w połowie XX wieku nauk informatycznych. Idea sztucznej inteligencji (SI) pojawiła się już w zasadzie w latach przedwojennych, kiedy Turing krytycznie odniósł się do rozważań nad myślącymi maszynami, proponując w ich miejsce ideę gry w udawanie – osławiony test Turinga – czyli efektywną metodę oceny sprawności, z jaką program komputerowy jest w stanie konwersować z człowiekiem. Wiara w możliwość konstrukcji maszyn wyposażonych w takie oprogramowanie była od początku silna. Weźmy choćby słowa drugiego z pionierów SI, Johna McCarthy’ego, który w 1956 roku powiedział: „Badanie [sztucznej inteligencji] ma opierać się na przypuszczeniu, że każdy aspekt uczenia się lub jakakolwiek inna cecha inteligencji może być w zasadzie tak dokładnie opisana, że można zmusić maszynę do jej symulacji” (Russel i Norvig 2010, s. 18).

Przez kolejne dekady XX wieku SI rozwijała się powoli przede wszystkim w ośrodkach naukowych, jednak szybko pojawiły się różnice w rozumieniu samego celu powstawania tej technologii. Jako część dyscyplin składowych kognitywistyki, wielu badaczy SI skupiało się na możliwości lepszego

rozumienia ludzkiego umysłu poprzez obliczeniowe modelowanie procesów poznawczych. Zdaniem Allena Newella i noblisty Herberta Simona (1976) – a także większości dzisiejszych kognitywistów – ośrodkowy układ nerwowy jest biologicznym komputerem. Modelowanie i puszczanie symulacji mogą więc być rozumiane dwojako (Searle, 1980, s. 429). Zwolennicy silnej SI są przekonani, że komputery o odpowiedniej architekturze i oprogramowaniu dosłownie mają umysły. Zwolennicy słabej SI natomiast są ostrożniejsi, twierdząc, że nie należy mylić efektywności modeli komputerowych z faktycznymi procesami poznawczymi realizowanymi przez organizmy istot żywych.

Gdzie stoimy dziś, biorąc pod uwagę dynamiczny rozwój SI w XXI wieku? Większość badaczy bierze ideę silnej SI za nieprzystającą do aktualnej technologii, a więc za należącą raczej do science fiction aniżeli nauki. Dobrym podsumowaniem są tu słowa Johna Searle'a, autora zresztą rozróżnienia silnej i słabej SI:

Aby skonstruować sztuczny umysł, musielibyśmy zbudować maszynę, która działa jak mózg i wytwarza świadomość. Nie wiemy jednak, jak działa mózg, zatem nie potrafimy go zbudować w sztuczny sposób. (...) sztuczna inteligencja może być pomocna w studiowaniu mózgu, tak jak jest pomocna w innych badaniach, ale, błędem jest przypuszczać, że symulacja czegoś jest realnie tym czymś (Searle, 2015).

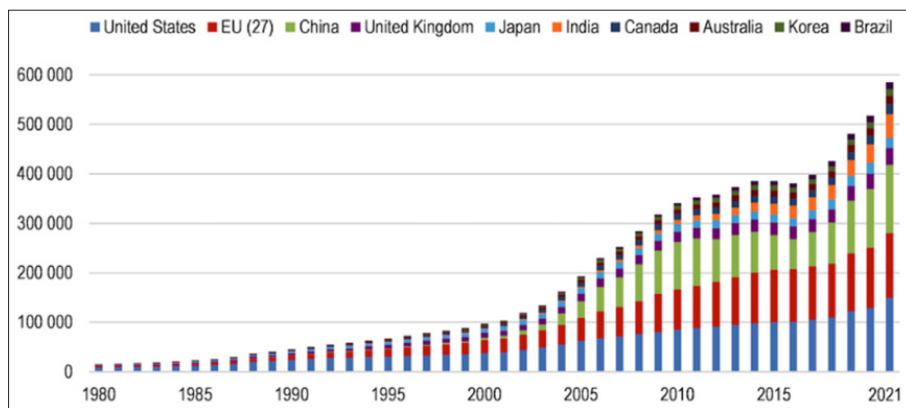
Technologiczny wybuch generatywnej SI w ostatniej dekadzie burzy obowiązujące dotychczas zasady. Tempo adopcji SI we wszystkich sektorach gospodarki i łatwość użytkowania narzędzi takich jak ChatGPT, już teraz wywołuje reperkusje cywilizacyjne. Ma to o tyle znaczenie, że trudno systematycznie przewidywać konsekwencje szerokiej adopcji nowoczesnej SI, co zgrabnie podsumował Stephen Hawking:

Potencjalne korzyści płynące z tworzenia inteligencji są ogromne. Nie możemy przewidzieć, co możemy osiągnąć, gdy nasze własne umysły zostaną wzmocnione przez SI. (...) Powstanie potężnej SI będzie albo najlepszą, albo najgorszą rzeczą, jaka kiedykolwiek spotkała ludzkość (Hawking, 2016).

Intensyfikacji ulec muszą więc prace przygotowujące społeczeństwo do obecności nie tylko algorytmów uczenia maszynowego w kodzie aplikacji, ale i bezpośredniego wchodzenia w interakcję z SI i korzystania z niego w pracy twórczej. Jako elementowi kognitywistyki, obszarowi SI od początku towarzyszy myśl filozoficzna (Brey i Soraker, 2009, s. 1342–1344), ale w ostatnich latach szczególnego znaczenia pozaakademickiego nabrała etyka sztucznej inteligencji. Na poziomie większości organizacji międzynarodowych, w tym UE, prowadzone są prace legislacyjne mające regulować rozwój i korzystanie z SI, prace, w których ta etyczna perspektywa wodzi prym. Jednym z mniej eksplorowanych aspektów jest sfera edukacji. Niestety, bo przecież to edukatorzy odpowiedzialni są za kształcenie i formowanie postaw jednostek, zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. W niniejszym referacie charakteryzujemy wyzwanie dla edukacji, jakie stoi nie tyle w konsekwencji samej technologii generatywnej SI, ile w tempie i masowości zmian cywilizacyjnych, jakie ze sobą niesie. Rozpoczynamy od opisanego tego tempa, aby następnie przejść do próby określenia, jak etyka sztucznej inteligencji wpływa na kształtowanie się norm dotyczących odpowiedzialnego rozwoju i korzystania z SI. Kończymy, wskazując na rolę SI w edukacji i możliwość przygotowania edukatorów do pełnienia tej roli.

2. Era sztucznej inteligencji

Choć od 40 lat obserwujemy wzrost badań nad SI, to gwałtowny ich przyrost nastąpił od roku 2000, gdy liczba publikacji naukowych wynosiła 100 tysięcy, do ponad 550 tysięcy w 2021 roku. Dają się przy tym zaobserwować trzy obszary wpływu na rozwój technologii: Stany Zjednoczone, Unia Europejska i Chiny, które łącznie odpowiadają za ponad 70% publikacji (rys. 1).



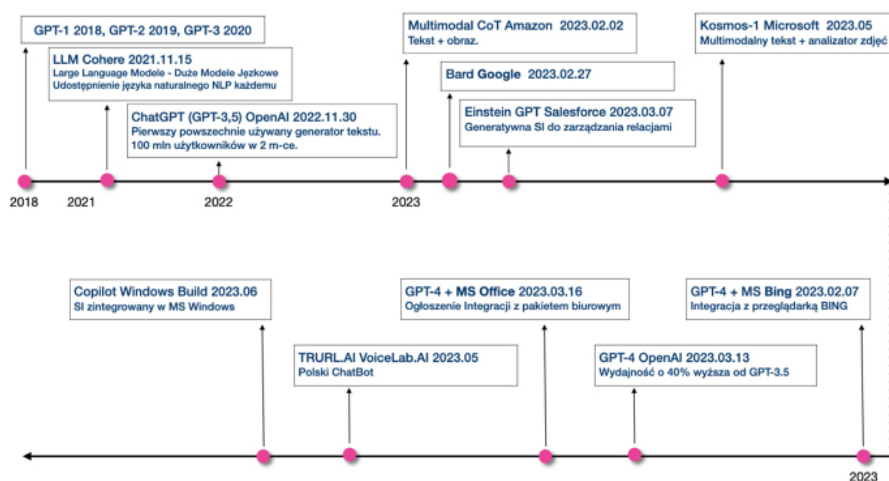
Rysunek 1. Liczba publikacji naukowych dotyczących SI w latach 1980–2021

Źródło: OECD.

Według prognozy IDC (*International Data Corporation*) globalne wydatki na SI osiągną w 2023 roku poziom 154 miliardów dolarów, co stanowić będzie wzrost o 27% w ciągu roku. Najwyższy poziom inwestycji przeznaczony zostanie na dwie branże: bankowość i handel detaliczny. Wzrost gospodarczy odegrał kluczową rolę w wydzwignięciu milionów ludzi z ubóstwa i przyczynił się do podniesienia standardu życia na całym świecie. Dzięki dynamicznemu rozwojowi gospodarczemu wiele społeczeństw osiągnęło znaczący postęp w zakresie dostępu do podstawowych usług, edukacji, opieki zdrowotnej i infrastruktury. Niestety, wraz z tym postępem ekonomicznym można zaobserwować pogłębiające się nierówności społeczno-ekonomiczne. Pomimo że wielu ludzi odniosło korzyści z rozwoju gospodarczego, inni nadal pozostają w tyle, trwając w ubóstwie i mając ograniczony dostęp do możliwości rozwoju. Zatem, mimo korzyści wzrostu gospodarczego, istnieje pilna potrzeba skoncentrowania się na redukcji nierówności społeczno-ekonomicznych i przyjęciu zrównoważonych praktyk gospodarczych. Obawy dotyczące rozwinięcia sztucznej inteligencji (SI) i jej potencjalnego wpływu na nierówności społeczno-ekonomiczne mają swoje uzasadnienie. Gwałtowny rozwój gospodarczy, który będzie wspierany przez SI, może prowadzić do jeszcze większych różnic między bogatymi a biednymi krajami oraz wewnątrz tych krajów.

W ostatnim czasie, a szczególnie w ciągu ostatniego roku, badania przyczyniły się do dynamicznego rozwoju narzędzi sztucznej inteligencji (rys. 2). Najbardziej znaczącym momentem było udostępnienie w listopadzie 2022 roku ChataGPT (GPT-3.5) – zaawansowanego bota konwersacyjnego opartego

na modelu językowym opracowanego przez OpenAI. Dodatkowo, integracja SI z systemem operacyjnym MS Windows, pakietem MS Office oraz przeglądarką MS Bing doprowadzi do jeszcze większego rozpowszechnienia narzędzi SI wśród zwykłych użytkowników. Wraz z dynamicznym rozwojem narzędzi SI ważne jest świadome korzystanie z nowych technologii oraz rozważenie potencjalnych skutków jej wpływu na kwestie prywatności, wiarygodności, stabilności zatrudnienia, predykcyjności, bezpieczeństwa i edukacji. Tworzona technologia z powodzeniem wdrożona zostaje w tak wielu branżach, że jej brak lub niedostateczny rozwój w niektórych sektorach, w tym w edukacji, skazuje te sektory na znaczące opóźnienia w rozwoju.



Rysunek 2. Oś czasu wybranych kamieni milowych rozwoju generatywnej SI konwersacyjnej

Technologie oparte na SI wymagają znacznych zasobów inwestycyjnych, infrastrukturalnych i wiedzy. Bogate kraje i korporacje są w stanie skorzystać z tych technologii i odnieść korzyści z ich zastosowania. Ważne jest więc, aby podejść do rozwoju SI z odpowiedzialnością społeczną i ekonomiczną. Wymaga to uwzględnienia działań mających na celu zniwelowanie potencjalnych skutków nierówności. Wspieranie innowacji i rozwoju SI powinno być naszym zdaniem połączone z inwestycjami w edukację, szkolenia zawodowe i rozwój umiejętności technologicznych wśród społeczeństwa w każdej jego populacji.

3. Etyka SI

Sztuczna inteligencja jest wyjątkowym przykładem technologii, która nie tylko wprowadza zmiany cywilizacyjne, ale również przekształca naszą codzienność. Porównując ją do technologii energetyki atomowej czy odnawialnej, które stanowią ogromną szansę dla ludzkości w walce ze zmianami klimatycznymi, można zauważyć, że dla przeciętnego użytkownika niewiele zmieniają się codzienne zachowania – nadal podłączamy sprzęt elektryczny do gniazdka w ścianie. Jednak w przypadku sztucznej inteligencji mamy zupełnie inną sytuację, ponieważ wpływa ona na charakter codziennego życia ogromnej liczby ludzi, którzy

żyją w skomputeryzowanych i zinternetowanych środowiskach. Dlatego istnieje pilna potrzeba nie tylko opracowania odpowiednich regulacji prawnych, jak to ma miejsce przy każdej nowej technologii, ale także kształtowania etycznego podejścia użytkowników i producentów do sztucznej inteligencji.

Jak wspomnieliśmy we wprowadzeniu, mamy przyływ inicjatyw i funduszy. Według danych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju do końca 2021 roku na świecie istniało ponad 800 inicjatyw legislacyjnych i propozycji norm dotyczących wszystkich aspektów sztucznej inteligencji. Prawo często następuje już po zmianach społecznych i cywilizacyjnych, ale wydaje się, że obecna faza rozwoju SI jest zjawiskiem o niespotykanej dotąd mocy dokonywania zmian. Stopień inwestycji w firmy rozwijające SI rośnie wręcz wykładniczo na przestrzeni ostatnich lat, w szczególności generatywnego SI, dla którego to sektora odnotowano ponad 11 000-procentowy wzrost inwestycji w ostatnim kwartale 2022 roku, a więc w okresie upublicznienia testowej wersji ChatGPT przez OpenAI¹. Wraz z nakładami finansowymi i coraz większą świadomością potrzeby legislacyjnej, w drugiej połowie drugiej dekady XXI wieku pojawiło się zainteresowanie etycznymi aspektami SI (Borenstein i in., 2021).

Pomimo swojej młodości etyka sztucznej inteligencji (SI) jest obecnie jednym z najszybciej rozwijających się obszarów etyki stosowanej, skupiającej się na badaniu i tworzeniu norm zachowań wokół konkretnych zjawisk i problemów w świecie ludzkim. Jednocześnie, rozwój tej dziedziny jest wyrazem rozpoznawanych zagrożeń związanych z SI. Istnieje już blisko setka etycznych zaleceń dotyczących rozwoju sztucznej inteligencji, opracowanych przez badaczy akademickich, organizacje publiczne i sektor prywatny (Jobin i in., 2019). Choć różnią się one w swoich postulatach, w ostatnim czasie zaczyna się powoli wyłaniać konsensus dotyczący szczególnie wrażliwych aspektów sztucznej inteligencji, które mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji społecznych. Przedstawiamy je w tabeli 1, uwzględniając najczęściej pojawiające się rekomendacje w ramach poszczególnych aspektów (Fjeld i in., 2020).

Tabela 1. Prezentacja obszarów konsensu etycznego oraz najczęstsze zalecenia przynależące do danych obszarów. Procenty wskazują na odsetek rekomendacji etycznych, w których dany obszar/zalecenie się pojawiły

OBSZARY KONSENSUSU	NAJCZĘSTSZE ZALECENIA W DANYCH OBSZARACH		
Prywatność (97%)	Kontrola użytkownika nad jego danymi (42%)	Konieczność wyrażania zgody przez użytkownika (25%)	Możliwość ograniczenia przetwarzania danych użytkownika (11%)
Odpowiedzialność za skutki (97%)	Ocena wpływu; rekomendacje przyjęcia nowych regulacji prawnych (53%)	Wymóg ewaluacji i audytu (47%)	Weryfikowalność i replikowalność (36%)
Bezpieczeństwo i ochrona (81%)	Ochrona danych (bezpieczeństwo dla technologii) (67%)	Bezpieczeństwo (użytkowania) (61%)	Przewidywalność działania (11%)

¹ Dane dostępne pod adresem <https://oecd.ai/> [wszystkie linki w niniejszym referacie mają datę dostępu 7.07.2023].

OBSZARY KONSENSUSU	NAJCZĘSTSZE ZALECENIA W DANYCH OBSZARACH		
Transparentność i wyjaśnialność (94%)	Wyjaśnialność (78%)	Transparentność działania (72%)	Użycie otwartych danych i algorytmów (28%)
Równość (fairness) i niedyskryminacja (100%)	Niedyskryminacja i zapobieganie uprzedzeniom SI (89%)	Równość (fairness) (56%)	Inkluzywność projektowa (47%)
Ludzka kontrola nad technologią (69%)	Ludzka kontrola nad technologią (64%)	Ludzki nadzór nad zautomatyzowanymi decyzjami (33%)	Możliwość wyłączenia zautomatyzowanego procesu decyzyjnego (8%)
Zawodowa odpowiedzialność (obowiązek) (78%)	Kolaboracja udziałowców (64%)	Odpowiedzialny design (44%)	Rozważenie efektów długofalowych (33%)
Promowanie wartości ludzkich (69%)	Przyczynianie się do wzrostu dobrobytu (64%)	Ludzkie wartości (44%)	Dostęp do technologii (31%)

Obecnie już nie jest zaskoczeniem obecność komórek zajmujących się aspektami etycznymi i społecznymi w rozwoju technologii i medycyny w rządowych i pozarządowych organizacjach publicznych. Jednak etyka sztucznej inteligencji (SI) jest w tym względzie wyjątkowa, ponieważ od samego początku cieszy się największym zainteresowaniem również ze strony komercyjnych organizacji. Wiodące firmy technologiczne utworzyły kolejne multidyscyplinarne zespoły, które pracują nad odpowiedzialnym rozwojem rozwiązań opartych na SI. Przykłady tego typu zespołów można znaleźć w firmach takich jak: Amazon, Google, Meta, Microsoft czy Twitter. W przeciwieństwie do czysto akademickich badań, które często mają ograniczony wpływ na rzeczywiste rozwiązania, specjaliści pracujący w tych zespołach rzeczywiście wpływają na rozwój technologii sztucznej inteligencji. Niektóre wybitne przykłady to prace Cynthii Dwork i Aarona Rotha dotyczące metod ochrony prywatności danych wykorzystywanych w rozwoju SI (2014), badania Timnit Gebru i Joy Buolamwini, które wykazały rasizm i seksizm w algorytmach SI do rozpoznawania twarzy, wynikające z nierównoważonych zbiorów danych treningowych (Buolamwini i Gebru, 2018), oraz opracowane przez zespół Margaret Mitchell standardy przejrzystego szkolenia modeli SI (2018).

W ciągu ostatnich kilku lat zauważono istotne zmiany w podejściu głównych graczy technologicznych do kwestii etyki. Na przykład Microsoft drastycznie zmniejszył swój zespół etyczny, z około 30 osób w 2020 roku do 7 osób w 2022 roku, a następnie w marcu 2023 roku zlikwidował go całkowicie (Schiffer i Newton, 2023). Meta, firma należąca do Marka Zuckerberga, również zlikwidowała swój około 20-osobowy zespół etyczny we wrześniu 2022 roku, podobnie jak Twitter, który zwolnił 17 z 18 osób odpowiedzialnych za rozwój odpowiedzialnych usług (de Vynck i Oremus, 2023). Podobne działania miały miejsce również w platformie streamingowej dla graczy, Twitch, należącej do Amazona. W 2021 roku Google zwolnił Timnit Gebru i Margaret Mitchell, dwie pionierki etyki SI i założycielki zespołu etycznego w Google, po tym, jak opublikowały wyniki dotyczące zagrożeń i słabości dużych modeli językowych

(*Large Language Models*, LLMs), które stanowią podstawę usług takich jak ChatGPT (Bender i in., 2021; Field, 2023). Choć Google zapowiedział zwiększenie zespołu etycznego w wyniku restrukturyzacji (Mickle, 2021), to zakończenie współpracy z niezależnymi badaczami stało się ich standardową praktyką. W 2022 roku Google próbował zablokować publikację El-Mahdi El-Mhamdiego, która ujawniła podatność dużych modeli SI na cyberprzestępczość, co doprowadziło do zerwania współpracy (Alba i Love, 2023). W tym samym roku Google zwolnił Satrajitę Chatterjee po jego pracach krytykujących wiarygodność i bezpieczeństwo wykorzystania SI w produkcji komputerowych układów scalonych (Wakabayashi i Metz, 2022).

Trudno znaleźć inny powód takich działań, jak wyścig między modelami generatywnymi SI, który osiągnął punkt kulminacyjny wraz z udostępnieniem testowej wersji ChatGPT przez OpenAI w listopadzie 2022 roku. Microsoft zainwestował miliard dolarów w OpenAI w 2019 roku, a do wiosny 2023 roku łączna suma inwestycji w firmę wyniosła 18 miliardów dolarów (Novet, 2023). W początkowym okresie bieżącego roku Google również wprowadził na rynek swoje generatywne SI językowe Bard, jednak zakończyło się to fiaskiem. Mimo negatywnej wewnętrznej oceny ryzyka oraz oporów ze strony pracowników, firma nazwała swoje produkty „wersją eksperymentalną” (Alba i Love, 2023; Google, 2023).

Obecnie jesteśmy daleko od wydarzeń z 2016 roku, kiedy Microsoft, po zaledwie 16 godzinach, zdecydował się zakończyć projekt bota Tay po wykazaniu przez niego mowy nienawiści (Schwarz, 2019). W dzisiejszych czasach żadna firma nie rozważa wyłączenia swoich generatorów SI do tworzenia tekstów, obrazów czy dźwięku ze względu na konsekwencje ekonomiczne. Choć coraz większy odsetek firm technologicznych deklaruje znaczenie etyki SI w swojej pracy, to większość z nich jeszcze nie podjęła odpowiednich działań w celu jej wdrożenia (Rossi, Rudden i Goehring, 2023). Przykłady działań wiodących graczy technologicznych, które zostały wcześniej wspomniane, sugerują raczej, że dążenie do dominacji na rynku SI zaczęło przysłonić potencjalną, ale być może fasadową, dobrą wolę firm w zakresie dostarczania bezpiecznych usług.

Naiwne jest więc oczekiwanie, że o dopasowanie SI (*alignment*), a więc także dostosowanie pod kątem wpływu na ludzki dobrostan, do reprezentujących różnorodne grupy społeczne użytkowników, będzie zapewnione przez samych ich producentów. Cytując słowa Josha Simonsa, byłego badacza etyki SI z Meta:

Zespoły Odpowiedzialnego SI są jednymi z nielicznych wewnętrznych bastionów wykorzystywanych przez korporacje technologiczne do zapewnienia, aby inżynierowie pamiętali o ludziach i społecznościach, dla których budują swoje rozwiązania SI. Prędkość, z jaką te zespoły upadają, zostawia firmy technologiczne na łasce imperatywów marketingu, podkopując dobrostan dzieci, podatnych grup społecznych i naszej demokracji (za: Criddle i Murgia, 2023).

Pozostawienie kwestii etyki SI wyłącznie w rękach firm technologicznych byłoby nieodpowiedzialne, ponieważ etyczność SI dotyczy nie tylko samego procesu tworzenia modeli i zbiorów danych, ale także użytkownika tych technologii. Obok wymiaru technicznego jest też wymiar etyczności użytkownika. Niezależnie od mechanizmów wpływających i dostosowujących się do użytkowników w usługach opartych na SI każdy użytkownik ma ostatecznie

prawo do korzystania z nich w odpowiedzialny sposób, zarówno dla siebie, jak i dla innych. Świadomość tego faktu i wypracowanie norm postępowania w tej kwestii nie mogą być pominięte w dziedzinie edukacji zarówno dzieci, jak i dorosłych, biorąc pod uwagę niezwykle szybkie tempo adopcji tych technologii.

Warto także zauważyć, że obecne standardy odpowiedzialnego rozwoju SI, przedstawione w tabeli 1, nie zawierają bezpośrednich wskazówek dotyczących potrzeby kształtowania etycznego użytkownika SI przez samych użytkowników. Ten obowiązek spoczywa zatem na edukatorach, którzy powinni włączyć tę tematykę do swojej pracy.

4. Przyszłość SI w edukacji

Rola sztucznej inteligencji w globalnej konkurencji spotyka się z dużym zainteresowaniem ze strony państw i organizacji międzynarodowych, które dostrzegają szansę na społeczny postęp. Kilka państw, takich jak Chiny i Finlandia, już wprowadziło programy promujące rozwój sztucznej inteligencji w społeczeństwie (Niemi, 2023, s. 265). Rola liderów rozwoju w tym kontekście jest niezwykle istotna, ponieważ bez ich zaangażowania nie wszyscy będą mogli w równym stopniu korzystać z dobrodziejstw technologii. Jednocześnie istotne są również działania filantropijne. Jak zauważył Bill Gates, „siły rynkowe nie będą naturalnie wytwarzać produktów i usług SI, które pomogą najuboższym (...) będziemy musieli skupić najlepsze na świecie rozwiązania SI na rozwiązywaniu ich największych problemów” (2023).

Jednym z kluczowych wyzwań jest wprowadzenie sztucznej inteligencji do systemów edukacyjnych. W ramach celu Zrównoważonego Rozwoju ONZ dąży się do zapewnienia wysokiej jakości edukacji dostępnej dla wszystkich. Aby osiągnąć ten ambitny cel, konieczne jest odpowiednie szkolenie i wsparcie dla kadry nauczycielskiej. W kontekście wdrażania sztucznej inteligencji w edukacji należy się zastanowić, kto jest odpowiedzialny za kompleksowe wprowadzenie tych rozwiązań. Jakie cele chcemy osiągnąć poprzez to wdrożenie i jak możemy dojść do tego punktu?

Jasno widzimy wiele negatywnych aspektów, których jako edukatorzy intuicywnie chcemy unikać. Przede wszystkim, obawiamy się, że sztuczna inteligencja będzie wykorzystywana przez uczniów nie jako narzędzie wspomagające, ale jako środek eliminujący wyzwania edukacyjne. Obecnie studenci masowo korzystają z usług wsparcia ChatGPT do pisania zadań domowych, mimo że zdają sobie sprawę, że jest to forma oszustwa (Intelligent.com, 2023). Oczywiście, uczniowie zawsze próbowali łamać zasady obowiązujące w systemach edukacyjnych (Rettinger i Gallant, 2020). Generatywna SI zmienia reguły gry o tyle, że nagle dostęp do tworzenia odpowiedzi na zadania na wystarczającym poziomie jest bezkosztowy, natychmiastowy i łatwy.

Nierozsądne korzystanie z narzędzi takich jak ChatGPT sprawia, że uczniowie nie rozwijają umiejętności krytycznego myślenia, weryfikacji informacji i samodzielnego rozwiązywania problemów. Biorąc pod uwagę inherentne uprzedzenia w danych, na których uczy się sztuczna inteligencja, odzwierciedlających społeczne nierówności i stereotypy, istnieje ryzyko, że uczniowie

wewnętrznie przyjmą te uprzedzenia w generowanych treściach. Sam fakt, że uczniowie polegają na generatorach do wykonywania pracy intelektualnej, ma poważne konsekwencje dla ilości i wiarygodności zdobywanej wiedzy, a także dla braku rozwoju postaw prospołecznych i proedukacyjnych. Reperkusje sztucznej inteligencji w edukacji nie ograniczają się jednak tylko do tego (zob. też Lo, 2023). Istnieje także zagrożenie dla miejsc pracy nauczycieli – po co zatrudniać wielu tutorów, skoro można uruchomić tyle instancji korepetytora opartego na SI, ilu jest uczniów? Tym bardziej że stosunkowo niewielu nauczycieli rozumie i korzysta z technologii sztucznej inteligencji, zwłaszcza w krajach o wysokim średnim wieku nauczycieli, takich jak Polska.

Dowodem na nieuniknione dominowanie sztucznej inteligencji w dziedzinie pracy intelektualnej i rozwojowej są znaczące nakłady finansowe oraz tempo adopcji (100 milionów użytkowników ChatGPT w trzy miesiące). W takiej sytuacji kluczowe staje się holistyczne podejście, które obejmuje zarówno edukację młodszych pokoleń w odpowiedzialnym korzystaniu z SI, jak i przygotowanie edukatorów do prowadzenia procesu nauczania opartego na tym podejściu.

5. Etyka SI w edukacji

W sektorze edukacji priorytetowym zasobem, który zaczyna być wykorzystywany, jest etyka sztucznej inteligencji (SI). Od lat istnieją pojedyncze kursy dotyczące tego tematu, zarówno na poziomie akademickim, jak i w formie kursów online. Jednak dopiero niedawno zaczęły powstawać odpowiednie programy studiów. Przykładem jest inicjatywa CFI, która wprowadziła jedne z pierwszych na świecie studiów magisterskich z zakresu AI Ethics and Society, przygotowujących specjalistów do pracy w obszarze etyki sztucznej inteligencji. Celem tych studiów jest wspieranie rozwoju sztucznej inteligencji w odpowiednim kierunku. Programy te mają silne skupienie na praktycznym zastosowaniu, z naciskiem na zrozumienie i umiejętności programowania uczenia maszynowego. Co ważne, specjaliści z dziedziny etyki sztucznej inteligencji są już zatrudniani w szkołach podstawowych i średnich, wprowadzając elementy sztucznej inteligencji w zaktualizowane programy nauczania (tab. 2).

Szybka adaptacja i modyfikacja powszechnego systemu kształcenia jest kluczowa w kontekście szkolenia specjalistów ds. odpowiedzialnych relacji ze sztuczną inteligencją. W przeciwieństwie do wielu rewolucji technologicznych z przeszłości, korzystanie z generatorów SI jest obecnie łatwo dostępne. Ważne jest, aby podczas procesu edukacji uczniowie nie tylko zrozumieli specyfikę narzędzi SI, ale i to, że głównym celem systemu szkolnego jest zdobywanie wiedzy i umiejętności. Samo opanowanie i umiejętność korzystania z narzędzi SI nie odzwierciedla pełnego zrozumienia przedmiotu nauki. Innymi słowy, jak to zostało zapisane w austriackim programie nauczania dla szkół podstawowych: „Uczniowie rozumieją również dylematy etyczne związane z korzystaniem z takich technologii i stają się aktywnymi uczestnikami społecznego dyskursu na ten temat” (AI Index, 2023, s. 262).

Tabela 2. Poziom wdrażania edukacji SI w krajowych programach nauczania. W większości państw świata takie wdrożenia nie są jeszcze przygotowywane

Kraj	Status	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła średnia
Armenia	Zatwierdzone i wdrożone		+	+
Austria	Zatwierdzone i wdrożone			+
Belgia	Zatwierdzone i wdrożone			+
Chiny	Zatwierdzone i wdrożone	+	+	+
Indie	Zatwierdzone i wdrożone		+	+
Kuwejt	Zatwierdzone i wdrożone	+	+	
Portugalia	Zatwierdzone i wdrożone	+	+	+
Katar	Zatwierdzone i wdrożone	+	+	+
Serbia	Zatwierdzone i wdrożone		+	+
Korea Południowa	Zatwierdzone i wdrożone			+
Zjednoczone Emiraty Arabskie	Zatwierdzone i wdrożone	+	+	+
Bułgaria	Przygotowywane	+	+	+
Niemcy	Przygotowywane	+	+	+
Jordania	Przygotowywane		+	+
Arabia Saudyjska	Przygotowywane	+	+	+
Serbia	Przygotowywane		+	+

Źródło: OECD, *The AI index 2023 annual report*.

Coraz większy wpływ na kształtowanie sztucznej inteligencji mają niewielkie, ale bogate podmioty z sektora prywatnego, zamiast szerokiego grona podmiotów społecznych, w tym związanych z edukacją. Przeglądając kalendarz wpływowych konferencji i seminariów na światową skalę poświęconych sztucznej inteligencji w tym roku, trudno znaleźć takie, które skupiają się na tematyce edukacyjnej. Globalne konferencje przyciągają przedstawicieli dużych firm technologicznych, naukowców i startupy, transmitując swoje wydarzenia na całym świecie. Wybór lokalizacji tych konferencji również nie jest przypadkowy, często odbywają się w miejscach takich jak: Boston, Santa Clara, Nowy Jork, Londyn, a nawet w Zjednoczonych Emiratach Arabskich (Hopkin, 2023). Większość tych konferencji uwzględnia kwestie etyczne związane ze sztuczną inteligencją, ale nie koncentrują się na aspektach edukacyjnych.

Jedną z niewielu konferencji o tematyce edukacyjnej, choć o mniejszym zasięgu, była *AI in the Service of Teaching and Learning*² zorganizowana przez Uniwersytet Stanforda. Podczas tego wydarzenia poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji w usprawnianiu procesu nauczania i nauki poprzez nowe metody pedagogiczne oraz nowe formy oceniania.

Wyzwaniem było również zastanowienie się, w jaki sposób sztuczna inteligencja może przekształcić proces nauczania i uczenia się w sposób etyczny, sprawiedliwy i bezpieczny. Konferencja zakończyła się stworzeniem listy

² <https://hai.stanford.edu/tlhai-agenda>.

rekomendowanych narzędzi SI. Wiele wystąpień z konferencji jest dostępnych na kanale YouTube Stanford HAI³. Poniżej przedstawiamy wybrane wnioski wynikające z tego wydarzenia.

1. Spersonalizowane wsparcie dla nauczycieli. SI daje możliwość wspierania nauczycieli w doskonaleniu ich rzemiosła na dużą skalę dzięki aplikacjom służącym do:
 - a. symulowania uczniów (SI jako uczniowie dla młodych nauczycieli);
 - b. informacji zwrotnych w czasie rzeczywistym (bank porad na żywo opartych na pedagogice eksperckiej);
 - c. raportowania po lekcjach przebiegu zajęć;
 - d. aktualizowania wiedzy dziedzinowej (nauczyciel na bieżąco z nowościami).

Przykładowe narzędzia dla usprawnienia procesu oceniania: Gradescope i Nuance Dragon.

2. Dla uczniów:
 - a. Zmiana tego, co jest ważne dla uczących się: SI nie wyręczy uczniów, lecz podniesie poprzeczkę wymagań. Zmusi ich do głębszego zaangażowania się w rozwiązywanie zadań. Staną się bardziej kreatywni.
 - b. Umożliwi wyzbycie się strachu przed ocenami. SI wspierać będzie motywację i pewność siebie uczniów. Uczący się są bardziej skłonni do zaangażowania, podejmowania ryzyka i bycia wrażliwymi. SI wspierać będzie umiejętności miękkie.
 - c. Technologie SI pozwolą na personalizację ścieżki edukacyjnej każdego ucznia.
 - d. Sztuczna inteligencja pozwala na spersonalizowane programy i naukę w tempie, które odpowiada uczniowi. Ta elastyczność zmniejsza obciążenie uczniów, co może mieć bardzo pozytywny wpływ na ich oceny końcowe.
 - e. Pomaga uczniom z trudnościami w uczeniu się zachować koncentrację (kanadyjski robot QT).

Przykładowe narzędzia: Altitude (wsparcie samodzielnej nauki), Cognii (indywidualny korepetytor), Knowji (nauka języka), Plaito (wirtualny nauczyciel), MATHia (nauka języka) oraz dla studentów: Knewton's Alta (kursy adaptacyjnego uczenia się).

3. Dla jakości uczenia się i oceniania:

Sztuczna inteligencja może szybko określić umiejętności ucznia, zaproponować rozwiązania w celu wypełnienia luk i dopasować je do ról, które faktycznie wymagają tych umiejętności.

Przykładowe narzędzia: Querium (pomoc w nauce), Century Tech (spersonalizowane planu nauczania).

³ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLYLBSCrrqNXzWmT6tr9GcdZCsuNAImdVg>.

6. Wnioski

Podsumowując, ryzyko etyczne związane ze sztuczną inteligencją jest ogromne, zwłaszcza gdy wynika z nieprzemyślanych działań korporacji i braku uwzględnienia negatywnych skutków SI już obecnego w świecie. Sztuczna inteligencja niesie ze sobą nowe sposoby realizacji istniejących od wieków zagrożeń. Potrzeba więc nowych metod blokowania tych ścieżek, tak abyśmy jak najrzadziej odczuwali chęć nimi podróżowania. Warunkowo zgadzamy się z pierwszą częścią myśli Hawkinga, że sztuczna inteligencja może być najlepszą rzeczą, jaka spotkała ludzkość. Nie można zatrzymać rewolucji związanej z SI, ale powinniśmy zaakceptować jej obecność w naszym życiu, o ile będzie użytkowana w sposób etyczny. W ten sposób rozwój sztucznej inteligencji staje się przynajmniej rozwojem, jak określa to Reid Blackman (2022), w dążeniu do „SI nie dla złego” (*AI for not bad*), a może nawet na rzecz „dobrego” (*AI for good*).

Szczególnie istotne staje się obecność narzędzi sztucznej inteligencji w edukacji. Bezpieczny użytek wymagać będzie nie tylko etycznego nauczania, ale również ich etycznego stosowania. Etyczne SI w edukacji to systemy, których głównymi zasadami są uczciwość, przejrzystość i odpowiedzialność, a nie jedynie cyfrowy odpowiednik dziesięciu przykazań. Aby wdrożyć je w praktyce jako użytkowników, konieczne są zmiany w podstawach programowych od najwcześniejszych etapów kształcenia, pamiętając przy tym, że kształtowanie etycznych postaw wymaga świadomego wysiłku i cierpliwości. Etyczny Graal nie jest drogą na skróty.

Bibliografia

- Alba D., Love J., *Google's Rush to Win in AI Led to Ethical Lapses, Employees Say*, Bloomberg, 2023, <https://www.bloomberg.com/news/features/2023-04-19/google-bard-ai-chatbot-raises-ethical-concerns-from-employees>.
- Bender E.M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S., *On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?*, [w:] *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, Association for Computing Machinery, Nowy Jork 2021, 610–623, <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Blackman R., *Ethical machines: your concise guide to totally unbiased, transparent, and respectful AI*, Harvard Business Publishing, Boston 2022.
- Borenstein J., Grodzinsky F., Howard A., Miller K., Wolf M., *AI Ethics: A Long History and a Recent Burst of Attention*, "Computer" 2021, 54(1), 96–102, <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MC.2020.3034950>.
- Brey P., Soraker J., *Philosophy of computing and information technology* [w:] Gabbay D.M., Meijers A.W.M., Woods J., Thagard P. (red.), *Philosophy of Technology and Engineering Sciences*: 9, North-Holland, Amsterdam 2009, 1341–1408.
- Buolamwini J., Gebru T., *Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification*, "Proceedings of Machine Learning Research" 2018, 81, 77–91, <https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a.html>.
- Criddle C., Murgia M., *Big tech companies cut AI ethics staff, raising safety concerns*, Financial Times, 2023, <https://www.ft.com/content/26372287-6fb3-457b-9e9c-f722027f36b3>.

- De Vynck G., Oremus W., *As AI booms, tech firms are laying off their ethicists*, The Washington Post, 2023, <https://www.washingtonpost.com/technology/2023/03/30/tech-companies-cut-ai-ethics/>.
- Dwork C., Roth A., *The Algorithmic Foundations of Differential Privacy*, "Foundations and Trends in Theoretical Computer Science" 2014, 9(3–4), 211–407, <http://dx.doi.org/10.1561/04000000042>.
- Fjeld J., Achten N., Hilligoss H., Nagy A., Srikumar M., *Principled Artificial Intelligence: Mapping Consensus in Ethical and Rights-based Approaches to Principles for AI*, Berkman Klein Center for Internet and Society, 2020, <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:42160420>.
- Field H., *How Google's 2021 AI ethics debate foreshadowed the future*, Tech Brew, 2023, <https://www.emergingtechbrew.com/stories/2023/03/07/how-google-s-2021-ai-ethics-debate-foreshadowed-the-future>.
- Gates B., *AI is most important tech advance in decades*. BBC News, 2023, <https://www.bbc.com/news/technology-65032848>.
- Hawking S., *The best of worst or worst thing to happen to humanity*, 2016, https://youtu.be/_5XvDCjrdXs.
- Hopkin G., *Top 10 artificial intelligence events in 2023*, AiMagazine.com, <https://aimagazine.com/top10/top-10-artificial-intelligence-events-in-2023>.
- IDC, *Worldwide Artificial Intelligence Spending Guide*, 2023, <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS50454123>.
- Intelligent.com, *Study: 30% of College Students Have Used ChatGPT for Essays*, <https://www.intelligent.com/nearly-1-in-3-college-students-have-used-chatgpt-on-written-assignments/>.
- Jobin A., Ienca M., Vayena E., *The global landscape of AI ethics guidelines*, "Nature Machine Intelligence" 2019, 1, 389–399, <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>.
- Komisja Europejska, *Niezależna grupa ekspertów wysokiego szczebla ds. sztucznej inteligencji, Wytyczne w zakresie etyki dotyczące godnej zaufania sztucznej inteligencji*, 2019, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>.
- Mickle T., *Google Plans to Double AI Ethics Research Staff*, The Wall Street Journal, 2021, <https://www.wsj.com/articles/google-plans-to-double-ai-ethics-research-staff-11620749048?mod=djemalertNEWS>.
- Mitchell M., Wu S., Zaldivar A., Barnes P., Vasserman L., Hutchinson B., Spitzer E., Raji I.D., Gebru T., *Model Cards for Model Reporting*. [w:] *Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, Association for Computing Machinery, Nowy Jork 2019, 220–229, <https://doi.org/10.1145/3287560.3287596>.
- Newell A., Simon H., *Computer Science as Empirical Inquiry. Symbols and Search*, "Communications of the ACM" 1976, 19(3), 113–126.
- Nguyen A., Ngan Ngo H., Hong Y., Dang B., Thi Nguyen B., *Ethical principles for artificial intelligence in education*, „Education and Information Technologies” 2023, 28(4), 4221–4241, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>.
- Niemi H., Pea R.D., Lu Y. (red.), *AI in Learning: Designing the Future*, Springer, Cham 2023.
- Novet J., *Microsoft's \$13 billion bet on OpenAI carries huge potential along with plenty of uncertainty*, CNBC, 2023, <https://www.cnbc.com/2023/04/08/microsofts-complex-bet-on-openai-brings-potential-and-uncertainty.html>.
- OECD, *Trends Shaping Education 2022*, OECD Publishing, Paryż 2022, <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>.
- Rossi F., Rudden B., Goehring B., *AI ethics in action: An enterprise guide to progressing trustworthy AI*, IBM, 2022, <https://www.ibm.com/thought-leadership/institute-business-value/en-us/report/ai-ethics-in-action>.
- Russel S., Norvig P., *Artificial intelligence – a modern approach*, Pearson Education, New Jersey 2010.

- Schiffer Z., Newton C., *Microsoft lays off team that taught employees how to make AI tools responsibly*, The Verge, 2023, <https://www.theverge.com/2023/3/13/23638823/microsoft-ethics-society-team-responsible-ai-layoffs>.
- Searle J., *Minds, Brains and Programs*, "Behavioural and Brain Sciences" 1980, 3(3), 417–424.
- Searle J., *Rozwiążemy „zagadkę umysłu”, gdy wyzwolimy się od błędnych założeń*, "Filozofuj!" 2015, 4, 21–23, <https://filozofuj.eu/john-searle-rozwiazemy-zagadke-umyslu-gdy-wyzwolimy-sie-od-blednych-zalozen/>.
- Stanford University Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, The AI index 2023 annual report*, Stanford University, 2023, <https://aiindex.stanford.edu/report/>.
- Turing A., *Lecture to the London Mathematical Society on 20 February 1947*, "MD Comput" 1995, 12, 390–397.

Leszek Lewoc

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Marek Legutko PTDE

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Jak AI może wesprzeć szkolną lub akademicką praktykę oceniania

Abstrakt

Wprowadzenie

Sztuczna inteligencja (AI) trafia właśnie pod strzechy. Ścisłejsze byłoby stwierdzenie, że ogólnie dostępne stają się narzędzia umożliwiające świadome korzystanie z możliwości sztucznej inteligencji. Szerokie udostępnienie narzędzi typu ChatGPT, Midjourney otwiera możliwości do niedawna niedostępne dla większości z nas. Pierwsze kontakty autorów prezentacji z ChatGPT wywoływały zachwyt nad jego możliwościami w edukacji, dość szybko odkryliśmy jego ograniczenia, ale jednak ostatecznie dodaliśmy ChatGPT do palety narzędzi nauczyciela praktyka. Jak zatem AI może wesprzeć szkolną czy akademicką praktykę oceniania?

Czy ChatGPT może wspierać ocenianie kształtujące?

Uważamy, że głównym wyzwaniem w codziennej praktyce kształtującego oceniania jest brak czasu po stronie nauczyciela. Samo przygotowanie sprawdzianu, staranna ocena rozwiązań zadań zabiera tyle czasu, że może go zabraknąć do zaplanowania wykorzystania wyników oceny prac uczniów/studentów w dalszym kształceniu. Coś, co mogłoby być świetną podstawą oceniania formatywnego, w praktyce może ograniczać się jedynie do oceny sumatywnej. Jak ChatGPT może tu pomóc, co AI może wziąć na siebie? Przedstawimy kilka propozycji dla AI, zaczynając od ułożenia testu, przedstawienia oceny możliwych rozwiązań zadań w powiązaniu z wymaganiami podstawy programowej/sylabusa, automatyzacji oceny z wykorzystaniem „klucza” w formie zasad oceniania. Ale uwaga – wszystkie propozycje AI powinny być przez nauczycieli/akademików praktyków sprawdzane. Mogą pojawiać się błędy. Do wskazania przez AI spersonalizowanej ścieżki dalszego kształcenia już bardzo blisko. Czy już dziś możliwe jest takie partnerstwo nauczyciela/akademika praktyka z AI? Kto jest autorem takiej wizji – ChatGPT czy edukatorzy?

AI może wspierać przygotowanie, przeprowadzenie i analizę wyników egzaminów zewnętrznych (na początek egzaminów próbnych). Prawda czy fałsz?

To może coś więcej niż marzenia o trafności przygotowanych przez AI przykładów zadań egzaminacyjnych sprawdzających poziom realizacji podstawy programowej / uczelnianego sylabusu, o wyeliminowaniu subiektywności przy ocenianiu zadań egzaminacyjnych przez AI i rzetelnej informacji zwrotnej formułowanej przez AI. W czasie warsztatów budowaliśmy katalog pytań do AI dotyczących tego marzenia. Wykorzystaliśmy test złożony z autentycznych zadań egzaminu próbnego dla ósmoklasistów z roku 2021, skorzystaliśmy też z przygotowanych przez CKE zasad oceniania rozwiązań tych zadań. Po zapoznaniu ChatGPT z kluczami ocen zadań otwartych podaliśmy mu do oceny kilkadziesiąt odpowiedzi zadań otwartych i porównaliśmy z ocenami proponowanymi przez zaproszonych egzaminatorów.

Sztuka zadawania pytań AI

Zadawanie uczniom/studentom pytań, na które nauczyciel zna odpowiedź, to szkolna/uczelniana codzienność. Przyszłość edukacji to szukanie razem z uczniami/ze studentami, pytań, które warto zadać. AI może przygotować dla nas odpowiedzi, których autorstwo czasem trudno poznać. W wielu przypadkach jesteśmy skłonni przypisać autorstwo człowiekowi.

Integracja ChatGPT z Moodle

AI może pomóc w ocenianiu zadań testowych przede wszystkim temu nauczycielowi, który ma doświadczenie pracy w zdalnym trybie z ogólnie dostępną platformą e-learningową, taką jak Moodle. ChatGPT może ułożyć test spełniający zadane kryteria, test ten można eksportować do kursu Moodle i zaopatrzyć w opisy rozwiązań pochodzące od AI. W Moodle dostępna jest analityka wyników testu, którą mogą wzbogacić komentarze AI. Nie trzeba mieć przygotowania informatycznego, by zaprząć AI do wsparcia nauczyciela w ocenianiu. Takie przygotowanie przyda się w wykorzystaniu bardziej zaawansowanych rozwiązań, o których będzie mowa w naszej prezentacji.

Test Turinga (z wykorzystaniem Mentimetera)

Na zakończenie wystąpienia poprosimy o zaznaczenie, które z poniższych odpowiedzi na tytułowe pytania pochodzą od ChatGPT. Z którymi zgadzają się Państwo?

1. Dzięki AI nauczyciele mogą automatycznie oceniać testy z zadaniami zamkniętymi, co oszczędza czas i pozwala im skupić się na bardziej indywidualnym wsparciu uczniów.
2. AI może służyć wyeliminowaniu subiektywności przy ocenianiu zadań zamkniętych i w ten sposób przyczynić się do większej rzetelności wyników.
3. AI może analizować dane o uczniach i dostosowywać materiały edukacyjne oraz zadania do indywidualnych potrzeb i poziomu zaawansowania uczniów. To pozwala na bardziej personalizowane podejście do nauki i lepsze dopasowanie do umiejętności każdego ucznia.

4. AI może analizować wyniki uczniów i wskazywać na konkretne obszary, w których uczniowie mają trudności. Nauczyciele mogą wtedy skoncentrować swoje wysiłki na wyjaśnianiu tych trudnych zagadnień.
5. AI może dostarczać nauczycielom różnorodnych narzędzi i zasobów edukacyjnych, co ułatwia przygotowywanie lekcji i dostosowywanie materiałów do potrzeb uczniów.

Bibliografia

Konferencyjny padlet z czerwca 2023: (<https://2023.konferencja-ptde.org/pl/news/c/7/3>)

AI-Powered Quizzes: ChatGPT for Moodle | Quick Guide

(<https://www.youtube.com/watch?v=LyDveJ80lDo>)

dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Jak mierzyć i oceniać zrównoważony rozwój i społeczną odpowiedzialność w uczelni? Perspektywa uczelni pedagogicznej

W ostatnich latach coraz większy nacisk kładziony jest na gromadzenie danych, analizę czynników oraz przygotowywanie raportów związanych ze społeczną odpowiedzialnością uczelni wobec środowiska społecznego i naturalnego oraz z realizacją i wdrażaniem Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Podczas gdy uczelnie ekonomiczne czy politechniki poruszające się w sieci interesariuszy biznesowych i korporacyjnych posługują się wymaganym w tak sprofilowanym otoczeniu językiem, dla uczelni pedagogicznych i z obszaru nauk społecznych mierniki oraz ich określanie, monitorowanie i ocenianie jest pewnego rodzaju novum i wyzwaniem. Podczas gdy zagadnienie edukacji dla zrównoważonego rozwoju stanowi istotny wkład w szerzenie idei społecznej odpowiedzialności, analiza, porównanie i ocena czynników ESG¹ dopiero się rozwija. W tym kontekście zaprezentowane zostaną doświadczenia Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w zakresie transformacji myślenia o ocenie i pomiarze wpływu społecznego uczelni w wyżej wymienionych kwestiach.

¹ ESG: E – czynniki środowiskowe (*environmental*), S – czynniki społeczne (*social*) oraz G – ład organizacyjny (*corporate governance*)

dr Liliia Hrynevych

Borys Grinchenko Kyiv University, First Vice-Rector

Tetiana Vakulenko

Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, Director

Educational Assessments in Ukraine Design, Development, Facing the War Challenges

The presentation reveals the stages of the formation of Ukraine's educational assessment system, from its inception in 2004 to the present day. It outlines the reasons and specifics behind the implementation of standardized external assessments at various education levels. Specifically, it covers the establishment of the external independent evaluation system and its gradual expansion from being the main criterion for selecting higher education applicants to a method for determining secondary school graduates' achievement level according to state education standards. The authors also provide information about the introduction of external entrance examinations for selecting entrants for master's programs in Ukraine. The report pays considerable attention to the development of the external monitoring system of the quality of education, including the national monitoring study at the primary school level and the international PISA study.

Of particular interest is the Ukrainian educational assessment system's experience in responding to the challenges of war. Despite the full-scale Russian aggression in 2022 and 2023, Ukraine successfully implemented a computer-based external testing system for applicants to bachelor's and master's degree programs at Ukrainian universities. It is noteworthy that these computer-based assessments were swiftly introduced for a significant number of applicants, even though large-scale assessments in Ukraine had previously been conducted only on paper. Additionally, due to the forced migration of Ukrainian citizens, testing had to be administered not only within Ukraine but also abroad (in 32 countries).

Oceny edukacyjne w Ukrainie Projektowanie, rozwój, stawianie czoła wyzwaniom wojennym

Autorki przedstawiają etapy formowania się w Ukrainie zewnętrznego systemu oceniania edukacyjnego, począwszy od jego powstania w 2004 roku po dziś. Ukazują przyczyny i specyfikę wdrażania standaryzowanych egzaminów zewnętrznych na różnych poziomach edukacyjnych. W szczególności dotyczy to wprowadzenia niezależnego systemu oceniania zewnętrznego i jego stopniowego przekształcenia od początkowej funkcji jako głównego kryterium rekrutacji kandydatów na studia wyższe do metody określania poziomu osiągnięć maturzystów w odniesieniu do państwowych (krajowych) standardów edukacyjnych.

Autorzy informują również o wprowadzeniu w Ukrainie zewnętrznych egzaminów wstępnych na studia magisterskie. Opracowano raport, w którym wiele uwagi poświęcono rozwojowi zewnętrznego systemu monitorowania jakości kształcenia, w tym krajowego monitoringu na poziomie szkoły podstawowej, oraz wykorzystaniu wyników międzynarodowego badania PISA.

Szczególnie interesujące jest doświadczenie ukraińskiego zewnętrznego systemu oceniania w warunkach wyzwań wojny. Mimo olbrzymiej skali rosyjskiej agresji w latach 2022 i 2023. Ukraina z sukcesem wprowadziła m.in. komputerowy system egzaminów zewnętrznych dla kandydatów na studia licencjackie i magisterskie w programach studiów na ukraińskich uniwersytetach. Warto zauważyć, że egzaminy zdawane z zastosowaniem komputerów zostały szybko wprowadzone dla znacznej liczby zdających, mimo że egzaminy na dużą skalę w Ukrainie były wcześniej prowadzone wyłącznie w wersji papierowej. Ponadto ze względu na przymusową migrację obywateli Ukrainy testy musiały być przeprowadzane nie tylko w Ukrainie, ale także za granicą (w 32 krajach).

Grzegorz Humenny

Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie

Prezentacja serwisu przedstawiającego uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe

Abstrakt

W artykule zaprezentowano serwis przygotowany w ramach działalności badawczej CKE i udostępniający informacje o uzyskiwaniu dyplomów zawodowych zdobywanych w systemie egzaminów zewnętrznych. Na wstępie omówiono zakres prezentowanych danych oraz związane z tym sposoby interpretacji raportowanych wskaźników. W drugiej części przedstawiono przykłady zestawień (w różnej formie) na trzech poziomach – ogólnopolskim, regionalnym i krajowym – potencjalnie użyteczne dla różnych odbiorców, takich jak ministerstwa, instytucje i organizacje mające w sferze zainteresowania szkolnictwo zawodowe w Polsce i projektujące, prowadzące czy analizujące działalność szkolnictwa zawodowego na poziomie regionalnym i lokalnym, jak również doradcy zawodowi oraz uczniowie podejmujące decyzje edukacyjne i ich rodzice lub opiekunowie prawni.

Wstęp

Co roku około połowy absolwentów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży kończy naukę w szkołach, w których można zdobyć dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe (lub dyplom zawodowy, lub świadectwo czeladnicze). Spośród kończących licea dla młodzieży 7% kontynuuje naukę w szkołach policealnych. Oznacza to, że ponad połowa młodzieży w Polsce kształci się zawodowo na poziomie średnim (3.–5. poziom PRK). Kształcenie zawodowe na poziomie ponadpodstawowym okazuje się zatem ważnym elementem szkolnictwa formalnego w Polsce. Jednocześnie informacje o egzaminach zawodowych i o uzyskiwalności dyplomów znacznie trudniej przebijają się do świadomości społecznej niż – chociażby – wyniki egzaminu dojrzałości. Także zainteresowanie mediów jest nieporównywalnie mniejsze. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być poziom skomplikowania samych egzaminów, a inną – trudność w dostępności do informacji o tym, jaka część absolwentów tego typu szkół uzyskuje dyplomy.

Relatywnie łatwo można uzyskać informację, jaka część absolwentów liceów lub techników zdała maturę. Albo o tym, ile procent nie zdało jednego egzaminu, a ile będzie mogło poprawiać egzamin dojrzałości dopiero w kolejnym roku. Analogiczna informacja dotycząca tego, jaka część uczniów danego typu szkoły uzyskała dyplom zawodowy, nie jest już tak łatwo dostępna (Szmigel i Szaleniec, 2017). Okręgowe komisje egzaminacyjne (OKE; przykładowo: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu, 2019) oraz Centralna Komisja Egzaminacyjna (przykładowo: CKE, 2014) publikują, co prawda, regularnie raporty o wynikach egzaminów zawodowych, jednak informują one przede

wszystkim o tym, jaka część spośród podchodzących w danej sesji do egzaminu na kwalifikacje lub certyfikaty uzyskała taki dokument. Przedstawiana jest również informacja o liczbie wydawanych dyplomów zawodowych, jednak trudno tę informację powiązać z liczbą absolwentów danego typu szkoły (Sitek, 2019).

Tym, co jeszcze bardziej utrudnia komunikowanie informacji o wynikach kształcenia zawodowego, jest fakt, że prowadzi się je w kilkuset zawodach. Zatem inaczej niż w przypadku matury, w trakcie której wszyscy przystępują do tego samego egzaminu (poza np. rokiem 2023), uczniowie kształcący się w różnych zawodach przystępują do różnych egzaminów. Chociaż formalnie kryteria uzyskiwalności dyplomów są takie same – 50% punktów z części pisemnej i 75% punktów z części praktycznej – to jednak egzaminy w każdym zawodzie okazują się inne. Ponadto uczniowie i dyrektorzy szkół zawodowych mają znacznie większą elastyczność w wyborze terminów, w których ci pierwsi przystępują do egzaminów – zdobywanie wszystkich potrzebnych świadectw można rozłożyć na kilka sesji lub lat (Szmigel i Szaleniec, 2017).

Aby ułatwić dostęp do informacji o uzyskiwaniu dyplomów zawodowych przez uczniów szkół zawodowych w Polsce, CKE przygotowała serwis, w ramach którego są prezentowane informacje o uzyskiwalności dyplomów. Jest to zgodne z kontrolno-ewaluacyjną funkcją egzaminów zewnętrznych, sformułowaną w prawie oświatowym (Sitek, 2019). Prace nad przygotowaniem i udostępnieniem danych do serwisu trwają od 2021 roku (Humenny, 2021). Ten artykuł ma za zadanie przybliżyć możliwości opracowanego serwisu oraz wskazać sposoby korzystania z niego przez różne grupy odbiorców. W pierwszej części omówiono zakres prezentowanych danych, ogólną logikę stojącą za ich przetwarzaniem oraz sposób interpretacji uzyskanych wyników. W drugiej części przedstawiono przykładowe wyniki analiz i grupy odbiorców potencjalnie zainteresowanych takimi zestawieniami.

Informacje znajdujące się w serwisie

Serwis operuje na danych gromadzonych w trakcie egzaminów zawodowych przez system egzaminów zewnętrznych. Nie jest powiązany z Systemem Informacji Oświatowej (SIO). Obecnie zawiera informacje o płci osób zdających egzamin oraz o posiadaniu przez nich PESEL (dane do roku 2022 pozwalają dzięki temu z dużym prawdopodobieństwem zidentyfikować obcokrajowców), o podstawie programowej, w ramach której zdawano egzaminy, kod i nazwę zawodu oraz – powiązaną z tymi informacjami – liczbę kwalifikacji wymaganych do uzyskania dyplomu, a także branżę, do której ten zawód należy. Dostępna jest również informacja o podstawie zdawania egzaminu – wskazanie, w jakiej formie dana osoba przygotowywała się do egzaminów zawodowych (uczeń lub absolwent, kursant, ekstern). Ponadto w przypadku uczniów lub absolwentów określono typ szkoły, w której kształcili się oni zawodowo, lokalizację tej szkoły (gminę, powiat, województwo) oraz OKE. Możliwe jest również określenie roku oraz sesji, w której dana osoba rozpoczęła zdawanie egzaminów w danym zawodzie, to, czy uzyskała ona dyplom oraz czy zrobiła to w terminie, a także rok uzyskania dyplomu i czas od pierwszego egzaminu do uzyskania dyplomu. Serwis umożliwi identyfikację szkół na podstawie RSPO.

Serwis pozwala na przeprowadzenie analiz z dwóch perspektyw: efektywności nauczania i rynku pracy. Pierwsza traktuje każdą osobę, która podchodziła do egzaminów w kilku zawodach, jako odrębne „osobozawody”. Zatem jeśli uczeń zdobył dyplom po ukończeniu branżowych szkół pierwszego i drugiego stopnia, to jego wkład w efektywność każdej ze szkół jest wliczany niezależnie. Jednak z perspektywy pracodawcy dostępna na rynku pracy jest tylko jedna osoba. Ta druga perspektywa ma znaczenie przede wszystkim w połączeniu z prezentacją liczby osób z dyplomem trafiających na rynek pracy.

Wyniki mogą być przedstawiane na trzy sposoby: za pomocą wykresów słupkowych, wykresów liniowych oraz tabel z danymi. Formy pierwsza i ostatnia umożliwiają wybór dowolnej cechy będącej podstawą agregacji danych. W przypadku wykresów liniowych podstawą agregacji są rok rozpoczęcia zdawania, liczba kwalifikacji oraz czas zdawania. Wszystkie formy prezentacji pozwalają na wprowadzenie drugiego wymiaru agregacji, np. do podziału na rok rozpoczęcia zdawania egzaminów zawodowych można dołożyć podział na typy szkół.

Wyniki odpowiadają odsetkom lub liczbom osób, które zdobyły dyplom kiedykolwiek lub w terminie¹. Co ważne, każda cecha ucznia, szkoły czy zawodu może być podstawą do odfiltrowania danych przed ich prezentacją. Domyślnie żaden filtr nie jest włączony, czyli uzyskujemy informację o efektywności uzyskiwania dyplomów zawodowych przez wszystkie osoby, które kiedykolwiek rozpoczęły taki proces przed OKE. Możemy jednak dowolnie zawęzić prezentowane dane, np. do wybranego województwa, do konkretnej branży, do danego typu szkoły czy do konkretnej płci. Liczba filtrów możliwych do jednoczesnego aktywowania jest nieograniczona – poza strukturą danych. Nie można – przykładowo – odfiltrować cech powiązanych ze szkołą dla eksternów.

Każdy wygenerowany wykres oraz każda tabela są możliwe do pobrania i zawierają – poza danymi – opis zestawu filtrów użytych do ich wygenerowania.

Ważnym ograniczeniem serwisu – wynikającym z tego, że nie jest on powiązany z danymi SIO – jest to, że nie ma w nim informacji o tym, czy ktoś uczył się w tej samej klasie co ktoś inny lub kiedy został absolwentem danej szkoły. Z tego powodu identyfikacja osób uczących się razem jest możliwa jedynie w przybliżeniu – po przyjęciu założenia, że jeżeli uczyły się one w jednej szkole w tym samym zawodzie to do pierwszego egzaminu przystąpiły w tej samej sesji. Brak informacji o zakończeniu nauki z sukcesem (o dacie uzyskania świadectwa ukończenia szkoły) wpływa na to, że nie ma możliwości prowadzenia analiz z naturalnie narzucającej się perspektywy, którą przyjmuje się – przykładowo – w stosunku do maturzystów². Dlatego w serwisie sensowny podział na roczniki możliwy jest tylko na podstawie roku przystąpienia do pierwszego egzaminu w kwalifikacji składającej się na dany zawód.

¹ Termin, w którym uczeń powinien zdobyć dyplom, wyznaczono jako medianę uzyskania dyplomu przez wszystkich, którzy wspólnie rozpoczynali przystępowanie do egzaminów zawodowych w danym zawodzie i w danej szkole, plus rok, jednak nie później niż 3 lata od przystąpienia do pierwszego egzaminu.

² Typowo przedstawia się wyniki matur w odniesieniu do osób przystępujących do egzaminu maturalnego po raz pierwszy w danym roku – czyli stwierdzenie: „W bieżącym roku 86% maturzystów uzyskało świadectwo dojrzałości” oznacza, że spośród tegorocznych absolwentów, którzy złożyli deklarację przystąpienia do egzaminu maturalnego, 86% zdało wszystkie egzaminy.

Zaletą takiego podejścia jest przyjmowanie za podstawę procentowania przy wyliczaniu efektywności kształcenia nie tylko absolwentów szkół, lecz także wszystkich, którzy zdecydowali się rozpocząć zdawanie egzaminów w danym zawodzie. Z danych wynika, że największa rotacja uczniów między klasami w szkołach oraz między szkołami (także – różnych typów) zachodzi przede wszystkim w trakcie nauki w pierwszej klasie lub po jej ukończeniu. Z kolei przystępowanie do egzaminów zawodowych rozpoczyna się zwykle w kolejnych klasach. Dlatego można przyjąć, że osoby przystępujące do pierwszego z egzaminów na kwalifikację w zawodzie nie robią tego przypadkowo. Tak opisana populacja powinna się przełożyć na lepsze oszacowanie efektywności kształcenia zawodowego niż populacja absolwentów szkoły.

Wada takiego podejścia wynika przede wszystkim z tego, że uczniowie rozpoczynający zdawanie egzaminów w tym samym roku nie muszą kończyć nauki razem w tym samym roku lub w kolejnych latach. Dzieje się tak co najmniej z dwóch powodów. Pierwszy jest taki, że do zdobycia dyplomu zawodowego trzeba zdać od dwóch do sześciu egzaminów (po tyle samo pisemnych i praktycznych). Chociaż teoretycznie możliwe jest przystąpienie do wszystkich w trakcie jednej sesji, to w praktyce optymalne jest rozłożenie podchodzenia do egzaminów potwierdzających kwalifikację na kilka sesji (zwykle po dwa: pisemny i praktyczny z jednej kwalifikacji w jednej sesji). W podstawie programowej z 2012 roku w każdym typie szkół znalazły się zawody, na które składało się od jednej do trzech kwalifikacji. Zatem osoby rozpoczynające przystępowanie do egzaminów w tym samym roku mogły być w różnych klasach, a co za tym idzie – czas od pierwszego egzaminu do ukończenia szkoły i od uzyskania dyplomu mógł okazać się dla nich bardzo różny. Dodatkowo w różnych szkołach przygotowanie pod egzaminy mogło zostać różnie rozplanowane, co zapewne przełożyło się na sytuację, w której uczniowie uczący się tego samego zawodu w różnych szkołach przystępowali do pierwszego egzaminu w różnych klasach.

Z tego powodu przyjęto zasadę, że serwis udostępnia dane, które zapewniają porównywalność między zawodami i typami szkół. W praktyce przekłada się to na podejście, w którym najmłodszy analizowany rocznik osób rozpoczynających zdawanie jest cofnięty o trzy lata w stosunku do danych, na podstawie których jest prowadzona analiza. Oznacza to, że potrzeba przynajmniej dwóch lat od pierwszego egzaminu do ukończenia szkoły oraz że należy dołożyć rok po to, by dać możliwość uzyskania dyplomów tym, którzy nie zrobili tego w trakcie nauki, ale podjęli taki wysiłek w okresie, gdy byli absolwentami (12 miesięcy od ukończenia szkoły). Analiza kończąca się na 2018 roku (rozpoczęcia zdawania) oznacza, że w części zawodów w części szkół zdający tracili status absolwenta dopiero w 2021 roku. A co za tym idzie – sprawiedliwe porównania między różnymi typami szkół i zawodów okazują się możliwe dla tego rocznika.

Przykładowe analizy z wykorzystaniem serwisu

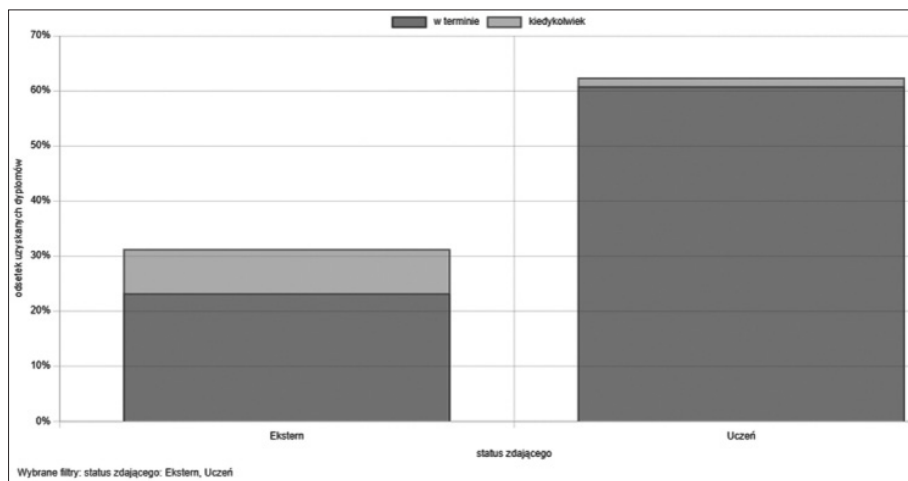
Jak wspomniano, serwis umożliwia prezentację danych na bardzo zróżnicowanych poziomach agregacji, dzięki czemu wyniki w nim prezentowane mogą stać się przydatne zróżnicowanej grupie odbiorców.

Poziom ogólnopolski

Prezentacja wyników na poziomie ogólnopolskim może być narzędziem służącym do odpowiedzi na pytania związane z efektywnością kształcenia, potencjalnie zadawane przez instytucje centralne.

Dzięki serwisowi można łatwo sprawdzić, jaka jest efektywność kształcenia formalnego w szkołach ponadpodstawowych lub ponadgimnazjalnych. Po odfiltrowaniu jedynie uczniów okazuje się, że wśród rozpoczynających zdawanie egzaminów zawodowych w latach 2013–2018 niemal 61% uzyskało dyplom w terminie i nieco ponad 1,5% zrobiło to w późniejszym okresie. W pierwszej chwili trudno ocenić, czy jest to wskaźnik wysoki czy niski. Czy trzech na pięciu uczniów kształcących się w zawodzie i zdobywających dyplom to sukces czy porażka kształcenia zawodowego?

Pomocne w odpowiedzi na tak sformułowane pytanie mogą się okazać kolejne zestawienia udostępniane przez serwis. Można zadać pytanie: Co by się stało, gdyby do egzaminów przystępowały osoby, które nie kształciły się formalnie? Aby sformułować odpowiedź, należy zauważyć, że w systemie egzaminów zewnętrznych kwalifikacje mogą być potwierdzane także przez osoby, które nie kształciły się formalnie w zawodzie, ale mają doświadczenie zawodowe i chcą – właśnie – potwierdzić swoje kwalifikacje. Takie osoby mogą przystąpić do egzaminów jako eksterni. Wybór takiej ścieżki potwierdzenia kwalifikacji nie jest powszechny i świadczy o wysokiej motywacji osób zainteresowanych. Jak zatem na ich tle prezentują się wyniki uczniów? Takie zestawienie przedstawiono na wykresie 1, wygenerowanym w serwisie.



Wykres 1. Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w grupie uczniów (i absolwentów) oraz eksternów, którzy zdawanie egzaminów zawodowych rozpoczęli w latach 2013–2018

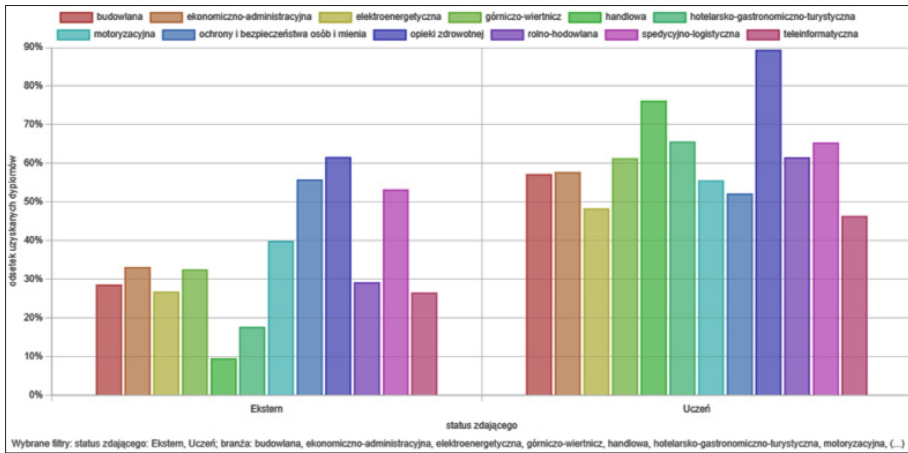
Okazuje się, że wśród eksternów 23% uzyskuje dyplom zawodowy w terminie, a kolejnych 8% – w dłuższym okresie. Zatem łącznie eksterni dwa razy rzadziej uzyskują dyplomy zawodowe niż uczniowie i absolwenci szkół. Zatem szkolnictwo branżowe zdecydowanie bardziej zwiększa szansę na uzyskanie dyplomu zawodowego niż przygotowywanie się do egzaminu samodzielnie, wykorzystując jedynie własne doświadczenie zawodowe.

Oczywiście, odpowiedź na tak zadane pytanie rodzi kolejne pytania, np. czy taka efektywność jest powszechna w zawodach we wszystkich branżach, czy występują jednak różnice pod tym względem. Aby odpowiedzieć na to pytanie, można do porównań wybrać branże, w których egzaminy w zawodzie rozpoczęło minimum 30 osób. Listę takich branż łatwo uzyskuje się po wybraniu odpowiedniego zestawienia w serwisie. Takie zestawienie przedstawiono w tabeli 1 – branż spełniających ten warunek jest 12.

Tabela 1. Branże o największej liczbie osób rozpoczynających zdawanie egzaminów zawodowych jako eksterni

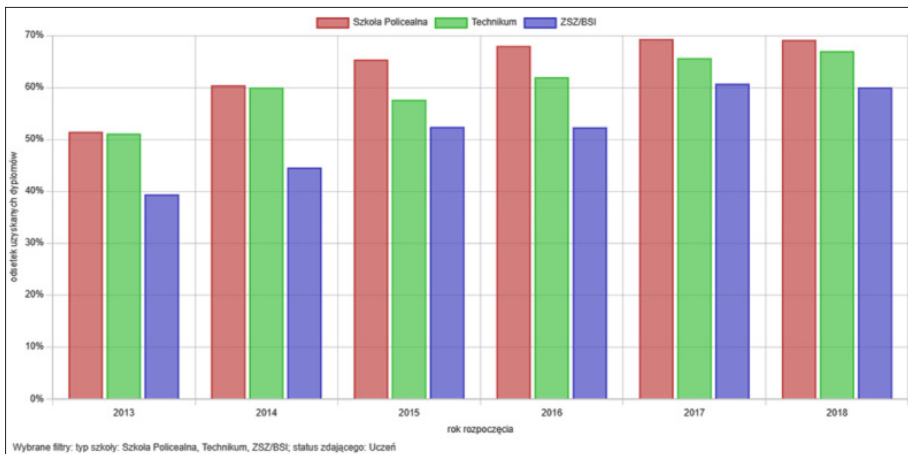
branża	status zdającego Ekstern	status zdającego Uczeń	liczba uczniów
liczba uczniów	6775	974047	980822
górnictwo-wiertniczy	972	3426	8577
ochrony i bezpieczeństwa osób i mienia	307	23280	45154
rolno-hodowlana	207	23441	38768
motoryzacyjna	103	29453	53279
elektroenergetyczna	83	13901	29058
opieki zdrowotnej	69	95540	106940
hotelarsko-gastronomiczno-turystyczna	51	90584	138381
ekonomiczno-administracyjna	46	54638	94788
spedycyjno-logistyczna	41	32233	49405
handlowa	35	23339	30996
teleinformatyczna	35	50786	109665
budowlana	34	32266	56522

Po odfiltrowaniu tych branż oraz po dodatkowym zgrupowaniu danych na wykresie przez tę kategorię otrzymujemy zestawienie przedstawione na wykresie 2. Efektywność kształcenia zawodowego – w porównaniu z efektywnością uzyskiwania dyplomów przez eksternów – okazuje się bardzo zróżnicowana. Przykładowo: w branży handlowej nieco ponad 9% eksternów uzyskało dyplom, podczas gdy wśród uczniów było to ponad 76% osób. Z kolei w branży ochrony i bezpieczeństwa osób i mienia 56% eksternów zdobyło dyplom, podczas gdy wśród słuchaczy (i absolwentów) szkół policealnych dyplom zdobywa 52% osób.



Wykres 2. Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe w grupie uczniów (i absolwentów) oraz eksternów, którzy zdawanie egzaminów zawodowych rozpoczęli w latach 2013–2018, w podziale na branże o największej liczbie osób przystępujących do egzaminów jako eksterni

Duża liczba zmiennych w serwisie umożliwia formułowanie odpowiedzi na coraz bardziej szczegółowe pytania, dzięki czemu możliwe stanie się kształtowanie polityki edukacyjnej na bazie faktów. Ostatnim przykładem pytania dotyczącego całego systemu szkolnictwa zawodowego jest to, jak długo trwa przystosowanie się szkolnictwa do efektywnego wdrożenia kształcenia w nowej podstawie programowej. Odpowiedź na to pytanie wynika z zestawienia uzyskiwalności dyplomów w kolejnych latach, a z uwagi na różną długość cyklu kształcenia – także w podziale na typ szkoły. Takie dane przedstawiono na kolejnym wykresie (wykres 3).



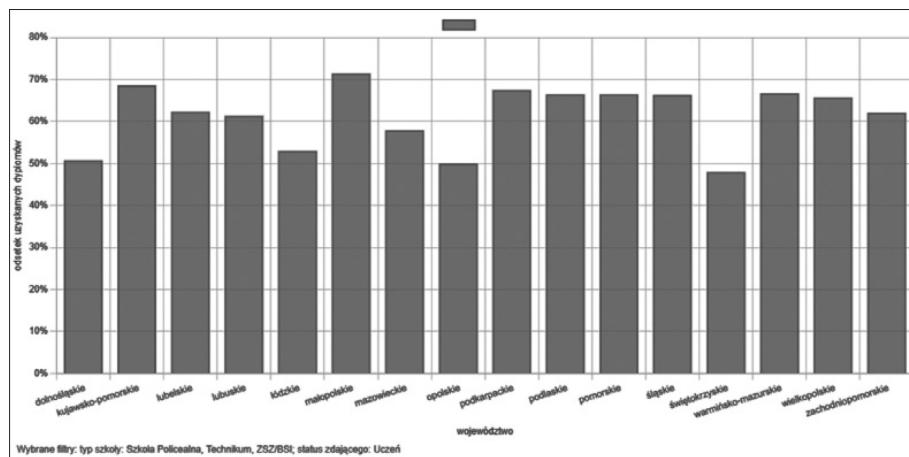
Wykres 3. Uzyskiwanie dyplomu przez kolejne roczniki uczniów wspólnie rozpoczynających zdawanie egzaminów, w podziale na typ szkoły

Typem szkół o najkrótszym cyklu kształcenia są szkoły policealne. W tej grupie stabilizację poziomu zdawalności można zauważyć od 2016 roku. W grupie zasadniczych szkół zawodowych stabilizacja tego wskaźnika efektywności na najwyższym poziomie występuje od 2017 roku. Z kolei w technikach w całym okresie następuje wzrost wskaźnika uzyskiwalności dyplomów (z jedną wyjątkiem – między 2014 a 2015 rokiem). Można zatem wysunąć hipotezę, że w szkolnictwie zawodowym dochodzenie do maksymalnej efektywności po zmianie systemu zajęło około dwóch pełnych cykli kształcenia.

Dane z serwisu przedstawiane na poziomie ogólnopolskim mogą służyć przede wszystkim refleksji nad funkcjonowaniem całego systemu szkolnictwa zawodowego. Z tego powodu ich odbiorcami są przede wszystkim osoby i instytucje zajmujące się analizą i kształtowaniem tej części szkolnictwa formalnego. Wyniki mogą być przydatne MEiN, organizacjom zajmującym się kształceniem zawodowym oraz naukowcom.

Poziom regionalny

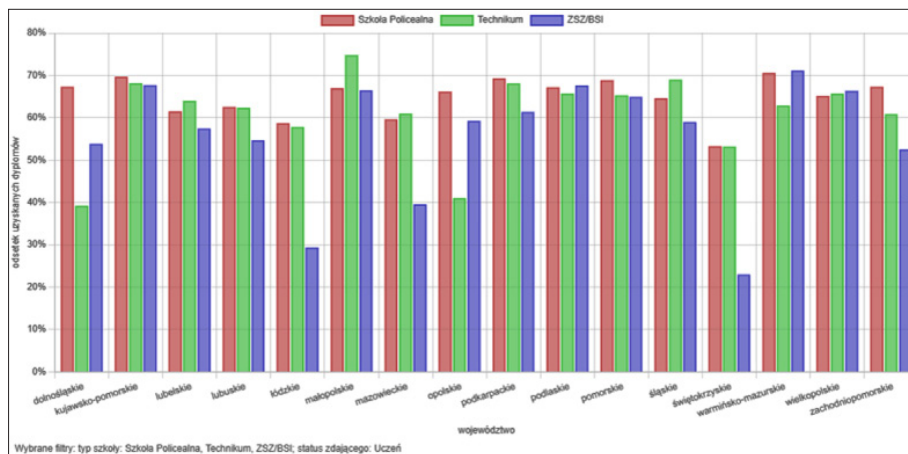
Dokładnie takie same zestawienia jak powyższe (na poziomie ogólnopolskim) można przygotować dla każdego województwa osobno, podobnie jak porównania międzywojewódzkie. Najprostsze okazuje się zestawienie uzyskiwalności dyplomów przez uczniów (i absolwentów) w poszczególnych województwach. Takie dane przedstawia wykres 4.



Wykres 4. Uzyskiwalność dyplomów zawodowych w podziale na województwa

Takie zestawienie wskazuje, że średnia zdawalność między województwami różni się o ponad 20 punktów procentowych. Wyraźnie niższe wyniki odnotowano w województwach: dolnośląskim, łódzkim, opolskim i świętokrzyskim. Rodzi się zatem pytanie o przyczyny takiego zróżnicowania. Pierwsze spostrzeżenie jest takie, że te województwa są obsługiwane przez dwie okręgowe komisje egzaminacyjne. Możliwe zatem, że obserwowane efekty stały się nie tyle wynikiem zróżnicowanego poziomu umiejętności uczniów, ile

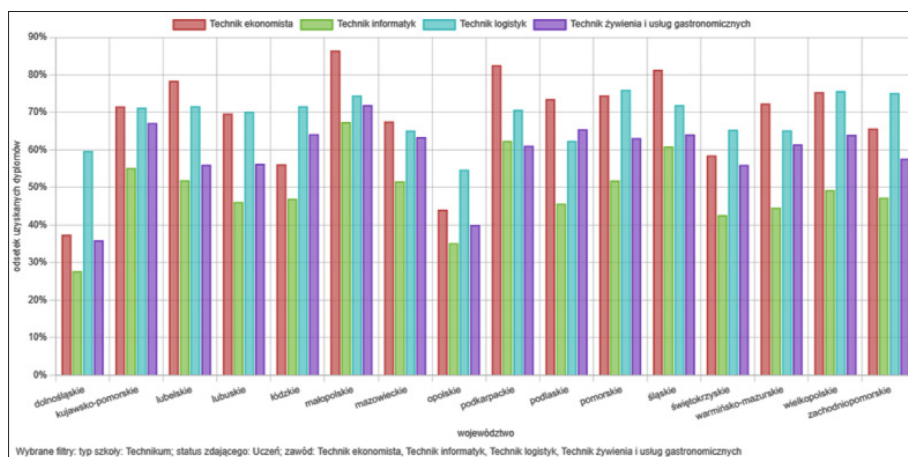
artefaktem będącym skutkiem innego funkcjonowania systemu egzaminacyjnego we wskazanych OKE. Danych do weryfikacji takiej hipotezy może dostarczyć zestawienie, które na powyższy podział nakłada podział na typy szkół. Przedstawiono to na wykresie 5.



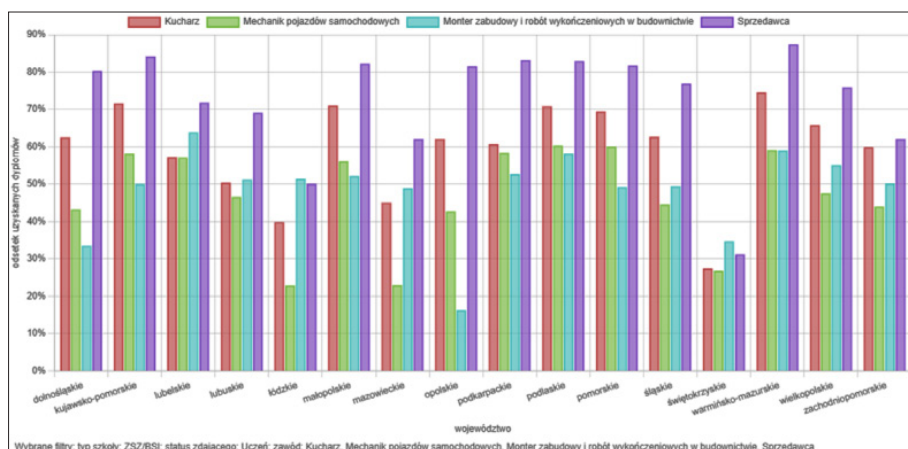
Wykres 5. Uzyskiwalność dyplomów zawodowych w podziale na województwa i typy szkół

Wynika z niego, że obserwowane niższe wyniki w województwach łódzkim i świętokrzyskim są przede wszystkim konsekwencją niższych wskaźników uzyskiwanych przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Z kolei niższe wyniki w województwach dolnośląskim i opolskim stały się efektem niższej uzyskiwalności dyplomów przez uczniów techników. Uzyskiwalność dyplomów przez uczniów pozostałych typów szkół w tych województwach jest taka jak przeciętnie w pozostałych regionach. Zatem hipoteza o wpływie samego systemu egzaminacyjnego na obserwowane różnicowanie nie znajduje potwierdzenia w danych.

Dalszych podpowiedzi co do przyczyn obserwowanych różnic może dostarczyć zestawienie dla czterech najczęściej nauczanych zawodów w technikach i w zasadniczych szkołach zawodowych. Dla techników są to: Technik informatyk, Technik żywienia i usług gastronomicznych, Technik ekonomista oraz Technik logistyk, przy czym w województwach dolnośląskim i opolskim najczęściej nauczanymi zawodami są Technik informatyk i Technik logistyk. Szczegóły prezentuje wykres 6. Dla zasadniczych szkół zawodowych najliczniejsze zawody to Kucharz, Sprzedawca, Mechanik pojazdów samochodowych oraz Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie. Przy czym w województwie łódzkim dwa najczęściej wybierane przez uczniów zawody to Kucharz i Sprzedawca, a w województwie świętokrzyskim – Kucharz i Mechanik pojazdów. Zdawalność w każdym z tych zawodach przedstawiono na wykresie 7.



Wykres 6. Uzyskiwalność dyplomów zawodowych w podziale na województwa i na najliczniej nauczane zawody w technikach



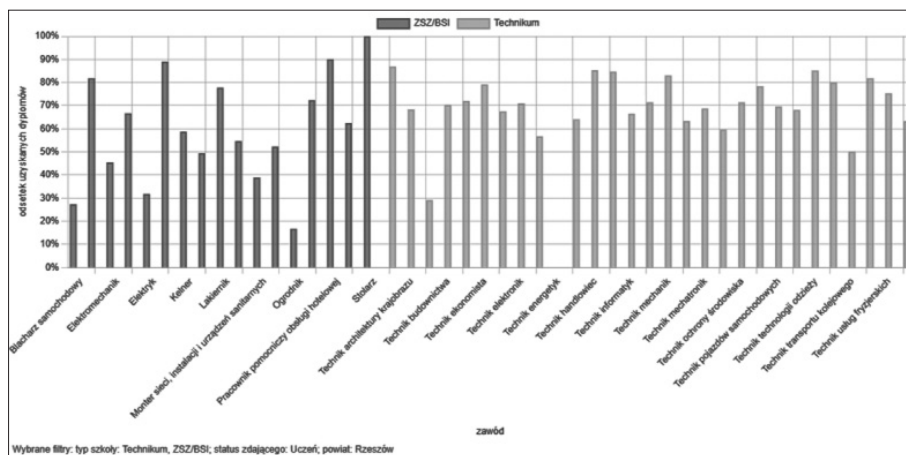
Wykres 7. Uzyskiwalność dyplomów zawodowych w podziale na województwa i na najliczniej nauczane zawody w zasadniczych szkołach zawodowych

Z prezentowanych zestawień wynika, że nie we wszystkich zawodach w województwach o niskim poziomie uzyskiwalności dyplomów obserwujemy taki problem. Może to zatem sugerować, że jego źródłem jest sposób nauczania wybranych zawodów – a to powinno się stać przyczynkiem do refleksji dla odpowiednich organów na poziomie regionalnym.

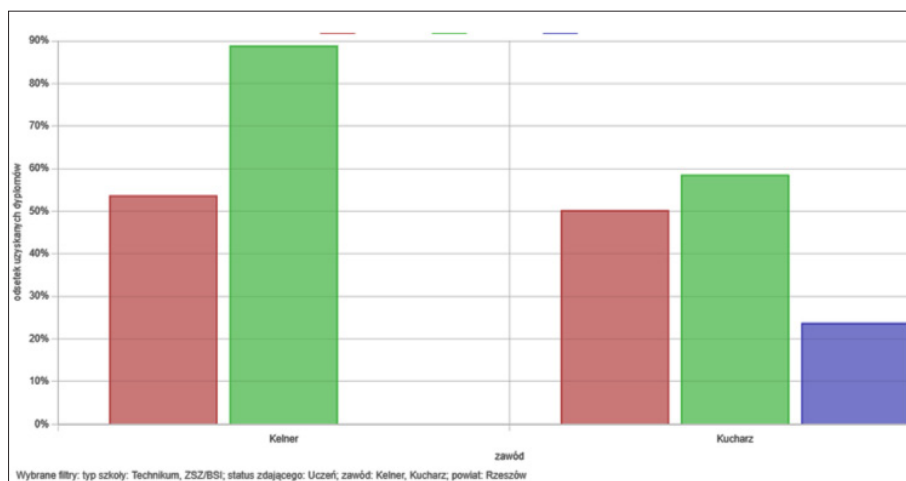
Informacje na poziomie regionalnym mogą się okazać przydatne dla kuratorów oświaty, dla jednostek samorządów wojewódzkich odpowiedzialnych za kreowanie regionalnej polityki oświatowej, dla wojewódzkich rad zatrudnienia czy dla regionalnych organizacji pracodawców.

Poziom powiatowy

Informacje na tym poziomie są dostępne we wszystkich powyższych zestawieniach po odfiltrowaniu odpowiedniego powiatu lub grupy powiatów. Tego typu zestawienia mogą być przydatne zwłaszcza uczniom szkół podstawowych, ich rodzicom czy doradcom zawodowym. Na przykładowym wykresie (wykres 8) przedstawiono uzyskiwalność dyplomów we wszystkich zawodach nauczanych w Rzeszowie, w podziale na zawody nauczane w szkołach branżowych pierwszego stopnia oraz w technikach.



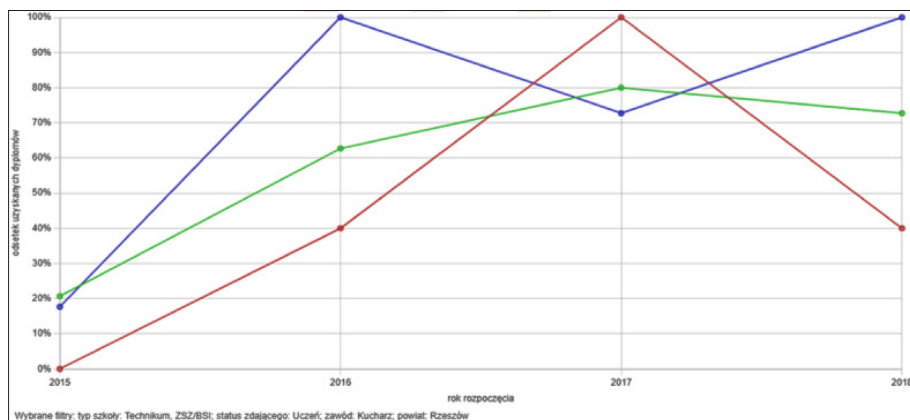
Wykres 8. Uzyskiwanie dyplomów we wszystkich zawodach nauczanych w technikach i ZSZ w latach 2013–2018 w Rzeszowie



Wykres 9. Uzyskiwanie dyplomów w zawodach Kucharz oraz Kelner w latach 2013–2018 w Rzeszowie, w podziale na szkoły

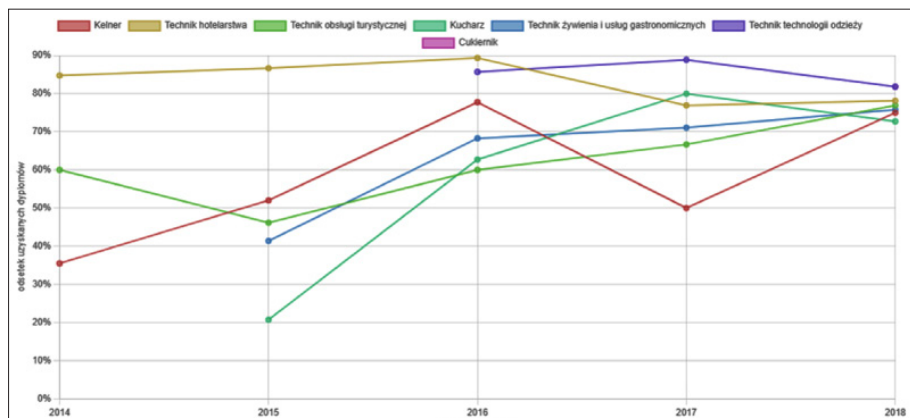
Dzięki takiemu zestawieniu łatwo można zidentyfikować zawody, w których np. szczególnie trudno jest uzyskać dyplom. Z kolei po wyborze zawodu możliwa staje się analiza w podziale na szkoły, jak również – zapoznanie się z użytecznością dyplomów w każdej z nich.

Można również porównać w kolejnych latach uzyskiwalność dyplomów w jednym zawodzie w kilku szkołach – co przedstawiono na wykresie 10.



Wykres 10. Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie Kucharz w latach 2013-2018 w Rzeszowie, w podziale na szkoły

Można też sprawdzić, jaki jest poziom uzyskiwalności dyplomów w wybranej szkole w poszczególnych zawodach w kolejnych latach. Przedstawia to wykres 11.



Wykres 11. Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie w latach 2013-2018 w wybranej szkole w Rzeszowie, w podziale na zawody

Możliwe okazują się także prezentacja i pobranie przedstawionych danych w formie tabelarycznej (tab. 2), w której oprócz wskaźnika procentowego osób wspólnie rozpoczynających zdawanie egzaminów w danym zawodzie podaje się także liczbę uczniów rozpoczynających wspólnie egzaminy.

Pokaż 25 pozycji		KOPUW EXCEL CSV			Szukaj: <input type="text"/>	
zawód	rok rozpoczęcia 2014	rok rozpoczęcia 2015	rok rozpoczęcia 2016	rok rozpoczęcia 2017	rok rozpoczęcia 2018	
Cukiernik					81.82% (z 11)	
Kelner	35.48% (z 31)	52.00% (z 25)	77.78% (z 18)	50.00% (z 22)	75.00% (z 12)	
Kucharz		20.69% (z 87)	62.71% (z 59)	80.00% (z 45)	72.73% (z 22)	
Technik hotelarstwa	84.78% (z 92)	86.67% (z 60)	89.36% (z 47)	76.92% (z 39)	78.13% (z 32)	
Technik obsługi turystycznej	60.00% (z 25)	46.15% (z 26)	60.00% (z 20)	66.67% (z 15)	76.92% (z 13)	
Technik technologii odzieży			85.71% (z 7)	88.89% (z 9)	81.82% (z 11)	
Technik żywienia i usług gastronomicznych		41.38% (z 145)	68.29% (z 164)	71.07% (z 121)	75.78% (z 128)	

Pozycje od 1 do 7 z 7 łącznie Poprzednia 1 Następna

Tabela 2. Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie w latach 2013–2018 w wybranej szkole w Rzeszowie, w podziale na zawody

Przedstawione dane mogą również okazać się przydatne wydziałom edukacji organów prowadzących. Takie informacje umożliwiają podejmowanie lepszych decyzji np. z myślą o wsparciu poszczególnych szkół w zakresie podniesienia kompetencji kadry nauczycielskiej czy też o poprawie infrastruktury związanej z nauczanymi zawodami.

Podsumowanie

W ramach działalności badawczej CKE przygotowano serwis informacyjny udostępniający dane o uzyskiwaniu dyplomów zawodowych w systemie egzaminów zewnętrznych. Jest to wyjście naprzeciw oczekiwaniom związanym z udostępnianiem danych oraz z wykorzystywaniem ich w ewaluacji zarówno poszczególnych szkół, jak i całego systemu szkolnictwa zawodowego (Sitek, 2019; Szmigiel i Szaleniec, 2017). Zestawienia dostępne w serwisie dotyczą przede wszystkim uczniów szkół ponadpodstawowych lub ponadgimnazjalnych, ale również odnoszą się do uczestników kursów oraz do osób przystępujących do egzaminów jako eksterni. Ten serwis ma za zadanie ułatwić dostęp do tych informacji szerokiemu gronu odbiorców. Jak przedstawiono to powyżej, udostępnione dane mogą okazać się pomocne w walidacji i kreowaniu polityki oświatowej na różnych poziomach: od lokalnego przez regionalny aż po ogólnopolski. To również ważne źródło informacji dla osób podejmujących decyzję o wyborze ścieżki kształcenia zawodowego i dla ich rodziców, podobnie jak dla doradców zawodowych. Ponadto te dane mają potencjał do wykorzystania w pracach naukowych.

Serwis udostępnia dane w formie graficznej oraz tabelarycznej z możliwością eksportu tak przygotowanych danych w formie wygodnej dla odbiorcy. W planach jest coroczna aktualizacja prezentowanych danych o wyniki egzaminów z poprzedniego roku.

Bibliografia

- CKE (2014), *Sprawozdanie z przebiegu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie w 2013 roku (nowa formuła egzaminu)*, CKE.
- Humenny G. (2021), *Uzyskiwanie dyplomów potwierdzających kwalifikacje zawodowe – analiza ilościowa* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna* (s. 317–346), Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu (2019), *Wyniki sesji styczeń – luty 2019 „nowego” egzaminu zawodowego wg podstawy programowej 2012*, https://www.oke.poznan.pl/cms,5238,2019_sesja_styczen_luty.htm
- Sitek M. (2019), *Egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe* [w:] U. Sztanderska i E. Drogosz-Zabłocka (red.), *Wykształcenie zawodowe Perspektywa systemu edukacji i rynku pracy* (vol. 9, s. 216–243), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szmigel M.K. i Szaleniec H. (2017), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w egzaminach z kwalifikacji zawodowych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania* (s. 88–108), Grupa Tomami.

dr Tomasz Żółtak

Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie
Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii

Nowe kierunki rozwoju polskich wskaźników EWD

Abstrakt

W tekście przedstawiono wyniki prac nad udoskonaleniem metod obliczania i prezentacji polskich wskaźników EWD dla szkół kończących się maturą, podejmowane w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej od 2019 roku. Omówiono w nim motywacje leżące u podstaw opracowania nowej metody obliczania wskaźników, zaproponowane rozwiązania, wyniki symulacyjnych badań własności nowych wskaźników oraz trudności, jakie zdiagnozowane w trakcie analizowania ich własności przy wykorzystaniu do ich obliczania prawdziwych danych egzaminacyjnych.

Wprowadzenie

Wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej (EWD), mające na celu wsparcie oceny jakości pracy szkoły dzięki porównaniu wyników jej uczniów z egzaminów na początku oraz na końcu danego etapu kształcenia, były w Polsce rozwijane w latach 2004–2015 (Dolata i in., 2007, 2013, 2015; Karwowski, 2013). Najpierw obliczano je z wykorzystaniem bardzo prostych metod statystycznych, jedynie w odniesieniu do gimnazjów i dla bardzo wąskiego zakresu przedmiotów. Z czasem stosowane podejście modyfikowano. Wprowadzano nowe, bardziej skomplikowane sposoby modelowania statystycznego, zarówno w aspekcie skalowania wyników egzaminów (Pokropek, 2011; Żółtak, 2015b), jak i na potrzeby analizy związków między wynikami egzaminu *na wejściu* i wynikami egzaminu *na wyjściu* a *efektywnością* pracy szkoły (Pokropek, 2009; Pokropek i Żółtak, 2012; Żółtak, 2015a). Pozwoliło to na zwiększenie zestawu publikowanych wskaźników o odnoszące się do liceów ogólnokształcących i techników oraz na rozszerzenie zakresu przedmiotów uwzględnianych przy ich obliczaniu (Dolata i in., 2015; Żółtak, 2020, s. 232–258).

Po zakończeniu z końcem 2015 roku projektów badawczo-wdrożeniowych finansowanych ze środków europejskich metody obliczania i sposób publikacji polskich wskaźników EWD nie podlegały już poważnym modyfikacjom. Jedynym wyjątkiem stało się tu zaprzestanie publikacji wskaźników dla gimnazjów – w związku ze zmianą struktury polskiego systemu edukacji, przywracającą ośmioletnią szkołę podstawową – oraz związane z tym zaprzestanie publikowania tzw. Kalkulatora EWD, pozwalającego na prowadzenie analiz wewnątrzszkolnych (por. Dolata i in., 2015).

Istniała jednak świadomość pewnych ograniczeń i wad wskaźników EWD w ich obecnej formie. W konsekwencji Wydział Analiz Wyników Egzaminacyjnych CKE podjął w 2019 roku na nowo prace nad rozwojem metod obliczania EWD.

Początkowo prowadzono je w węższym gronie. Wraz z krystalizowaniem się nowego podejścia i z uzyskaniem wyników pierwszych analiz własności metod proponowanych do wdrożenia poszerzono w 2021 roku grono ekspertów zaangażowanych w konsultowanie przygotowywanych rozwiązań: do współpracy zaangażowano dużą część zespołu pracującego nad rozwojem wskaźników EWD w latach 2009–2015. Niniejszy tekst ma za zadanie przybliżyć szerszemu gronu odbiorców wyniki tych prac oraz trudności wiążące się z nimi.

W kolejnych częściach tekstu opisuję kolejno problemy z obecnie wykorzystywanymi wskaźnikami EWD, którym starano się w ramach prowadzonych prac zaradzić, i zaproponowane sposoby rozwiązania tych kwestii wraz z wynikami dostępnych analiz obrazujących, w jakim stopniu udało się to osiągnąć. Artykuł kończy refleksja na temat uwarunkowań pozytywnego przyjęcia proponowanych zmian przez odbiorców wskaźników EWD.

Ograniczenia dotychczas stosowanych metod obliczania polskich wskaźników EWD

Kwestię wyraźnego związku pomiędzy wartościami polskich wskaźników EWD a średnimi wynikami uczniów szkół *na wejściu* rozpoznano już dosyć dawno (Żółtak, 2011, 2015a, s. 47–49). Jednocześnie stwierdzono, że ma ona nieliniowy przebieg, co sprawia, że jej adekwatne wyeliminowanie okazuje się trudne. Zachodziły też uzasadnione obawy, że uwzględnienie średnich wyników *na wejściu* do przewidywania wyników *na wyjściu* w modelu EWD wytrąci z obliczanych wskaźników również pewną część prawdziwego zróżnicowania jakości pracy szkół (McCaffrey i in., 2003, s. 68–75; OECD, 2008, s. 125–139; Pokropek, 2013; Raudenbush i Willms, 1995). Waga problemu zwiększyła się, gdy (wobec zmian w strukturze systemu oświaty) wskaźniki EWD zaczęto publikować wyłącznie dla szkół kończących się maturą, gdyż w liceach ogólnokształcących związek między średnimi wynikami *na wejściu* a wartościami EWD okazuje się znacznie silniejszy – średnia wartości współczynnika korelacji liniowej dochodzi tu do 0,74 dla wskaźnika odnoszącego się do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, wobec 0,56 – w gimnazjach, a 0,54 – w technicach (Żółtak, 2020, s. 324). Konsekwencją tego faktu stał się też bardzo silny związek wskaźników EWD ze średnimi wynikami uczniów *na wyjściu* (średnia korelacja Pearsona równa 0,92 dla przedmiotów matematyczno-przyrodniczych), co sprawia, że wskaźniki EWD niosą ze sobą relatywnie niewiele takich informacji o szkołach, jakich nie przekazywałyby już wyniki egzaminów końcowych. Dlatego za jeden z podstawowych postulatów wobec nowo opracowywanych metod obliczania wskaźników EWD przyjęto osłabienie związku między średnimi wynikami *na wejściu* a EWD.

Kolejną kwestią, co do której było wiadomo, że jest problematyczna, ale w toku dotychczasowego rozwoju wskaźników EWD (nie tylko w Polsce) nie zdawano sobie w pełni sprawy z jej konsekwencji, okazało się zróżnicowanie wielkości błędu pomiaru umiejętności uczniów za pomocą wyników egzaminów (McCaffrey i in., 2004, s. 73; Żółtak, 2015a, s. 58). Tymczasem analizy przeprowadzone przez Bartosza Kondratka w latach 2021–2022 z wykorzystaniem tzw. wartości potencjalnych (ang. *plausible values*, zob. Kondratek i Pokropek, 2015, s. 27)

wykazały, że przebieg nieliniowego związku między przewidywaniami umiejętności uczniów na egzaminie gimnazjalnym i na maturze, uzyskanymi za pomocą dotychczas wykorzystywanych estymatorów EAP, pozwala się zasadniczo wytłumaczyć większą wielkością błędu pomiaru szczególnie niskich i szczególnie wysokich umiejętności (w porównaniu z umiejętnościami zbliżonymi do średniej). Prowadzi to do wniosku, że wspomniany wyżej nieliniowy przebieg, którego adekwatne modelowanie stało się znacznym wyzwaniem technicznym i metodologicznym, okazuje się statystycznym artefaktem. Odpowiednim sposobem poradzenia sobie z nim stałoby się z kolei zwrócenie się przy obliczaniu wskaźników EWD ku jakiejś formie modelowania *latentnego*, czy to z wykorzystaniem *wartości potencjalnych*, czy też – modeli równań strukturalnych. Chociaż pewne próby w tym kierunku już podjęto w przeszłości, nie doprowadziły one do rozwiązań nadających się do wdrożenia (Żółtak, 2015a, s. 58–62).

Wiąże się z tym kolejne zagadnienie: wykorzystanie w skalowaniu wyników egzaminów adekwatnych sposobów modelowania związku między poziomem umiejętności a prawdopodobieństwem udzielenia poprawnej odpowiedzi na konkretne pytanie. Ze względu na ograniczenia oprogramowania, które wykorzystywane było do tej pory do skalowania wyników egzaminów na potrzeby obliczania polskich wskaźników EWD, niemożliwe było użycie tzw. trzyparametrycznego modelu logistycznego (3PL), pozwalającego uwzględnić podejmowanie prób zgadnięcia odpowiedzi na pytania testowe przez uczniów o niskim poziomie umiejętności (por. Żółtak, 2015a, s. 23–34). Jest to o tyle istotne, że w zależności od rodzaju wykorzystanego dla danego zadania modelu IRT zmienia się przebieg związku między poziomem umiejętności a wielkością błędu pomiaru (por. Kondratek i Pokropek, 2015, s. 27–28). Zatem jeśli określone zadania istotnie są narażone na zgadywanie, to uwzględnienie tego faktu ma zasadnicze znaczenie dla możliwości adekwatnego wymodelowania związku między umiejętnościami uczniów *na wejściu* a umiejętnościami uczniów *na wyjściu* – na podstawie danych informujących o punktacji uzyskanej za poszczególne zadania egzaminacyjne.

Ostatnia problematyczna kwestia nie ma – w odróżnieniu od wcześniejszych – charakteru statystycznego, lecz wiąże się ze sposobem wykorzystania wskaźników EWD przez ich użytkowników. Dla liceów ogólnokształcących i dla techników publikowano do tej pory po cztery różne wskaźniki EWD: dwa z nich odnosiły do pojedynczych przedmiotów obowiązkowo zdawanych przez wszystkich maturzystów (język polski, matematyka), a dwa – do szeroko zdefiniowanych grup przedmiotów (humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze), obejmujących również przedmioty obowiązkowe, wymienione wcześniej. O ile objęcie jednym wskaźnikiem wielu przedmiotów, w tym jednego przedmiotu obowiązkowego, miało tę zaletę, że umożliwiało opublikowanie wyników dla bardzo dużej liczby szkół, o tyle stawało się również przyczyną trudności z ich interpretacją. Aby zrozumieć przyczyny uzyskania konkretnej wartości wskaźnika przez szkołę, należało posiłkować się tabelą opisującą liczbę zdających poszczególne przedmioty maturalne – w ujęciu ogólnym: dany przedmiot miał tym większy wpływ na uzyskaną wartość EWD, im większa była liczba zdających go uczniów, którzy zostali uwzględnieni w analizach (Dolata i in., 2015). Wyizolowanie – na podstawie takiego wskaźnika – informacji o pojedynczym przedmiocie było właściwie niemożliwe. W konsekwencji przy porównywaniu szkół, które znacząco

różniły się profilem przedmiotów maturalnych wybieranych przez ich uczniów, trudno było określić, z czego dokładnie wynikają ewentualne różnice prezentowanych wartości wskaźników EWD i średnich wyników matury.

Propozycje zmian

Skalowanie wyników egzaminów

Propozycje zmian metod obliczania wskaźników EWD przygotował Bartosz Kondrątek. W zakresie sposobu skalowania wyników egzaminów objęły one przede wszystkim wykorzystanie w tym celu programu *uirt* (Kondrątek, 2022), umożliwiającego modelowanie zgadywania odpowiedzi na pytania zamknięte, w tym automatyczne wykrywanie zadań (spośród zadanego zestawu zadań zamkniętych), w których zjawisko to występowało.

Zakres przedmiotowy wskaźników

Druga poważna zmiana wiązała się z propozycją odejścia od obliczania wskaźników uwzględniających wiele przedmiotów maturalnych jednocześnie na rzecz obliczania EWD oddzielnie dla każdego z nich. Pozwoliłoby to znacznie uprościć interpretację publikowanych wskaźników, chociaż – oczywiście – odbyłoby się to kosztem ograniczenia liczby szkół, dla których poszczególne wskaźniki będą dostępne. Aby to zilustrować, przeprowadzono analizy z wykorzystaniem danych egzaminacyjnych obejmujących roczniki absolwentów 2020–2022. Sprawdzono w nich, jak kształtowałyby się liczba szkół, dla których publikowano by trzyletnie wskaźniki EWD, w stosunku do liczby szkół, dla których są dostępne wskaźniki z przedmiotów obowiązkowych. Tylko dla biologii i geografii w liceach ogólnokształcących i geografii w technikach ten odsetek wyniosłby około 50%. W liceach byłoby to jeszcze około 37% dla chemii i około 25% dla historii, dla WOS-u i dla fizyki. Z kolei w technikach byłoby to jeszcze około 10% dla biologii, dla fizyki i dla informatyki. Z kolei wskaźniki z informatyki dla liceów, a z chemii, z historii i z WOS-u dla techników byłyby dostępne jedynie dla kilkudziesięciu szkół w skali całego kraju.

Na potrzeby interpretacji przytoczonych wyników należy zastrzec, że otwartą kwestią pozostaje, jaki wpływ na wybieralność przedmiotów maturalnych będzie mieć zmiana formuły tego egzaminu, wchodząca właśnie w życie. Jednak można bezpiecznie przyjąć, że duża część wskaźników będzie dostępna dla relatywnie niewielkiej części szkół. Z drugiej strony – poprzez zastosowanie takich wskaźników można uzyskać porównanie ze sobą właśnie tych szkół, które specjalizują się w kształceniu w określonym przedmiocie (a więc większa jest w nich liczba zdających go uczniów). Pozwala to zakładać, że wskaźniki EWD obliczane oddzielnie dla poszczególnych przedmiotów stałyby się dla szkół znacznie bardziej użyteczne w kontekście prób oceny skuteczności praktyk dydaktycznych, które są w nich stosowane.

Model EWD

Najpoważniejsza z proponowanych zmian dotyczy wdrożenia *latentnych* wskaźników EWD, obliczanych w sposób dający możliwość w pełni adekwatnego kontrolowania błędu pomiaru umiejętności za pomocą egzaminów.

Wymaga to użycia modelu statystycznego, który będzie obejmował jednocześnie tzw. część pomiarową, opisującą związek między poziomem umiejętności a wynikami uzyskanymi za poszczególne zadania danego egzaminu, oraz tzw. część strukturalną, opisującą związek między umiejętnościami uczniów *na wyjściu* a umiejętnościami uczniów *na wejściu*, efektywnością pracy szkół (której oszacowaniem jest wartość EWD) i ewentualnymi dodatkowymi zmiennymi kontrolnymi (dla polskich wskaźników EWD: płcią i posiadaniem na egzaminie zaświadczenia o dysleksji).

Aby uprościć estymację tak złożonego modelu, zdecydowano o przyjęciu podejścia polegającego na estymowaniu najpierw parametrów jego części pomiarowej – skaluje się oddzielnie wyniki egzaminu *na wyjściu* i *na wejściu* (przy czym – aby uwzględnić uczniów o toku kształcenia wydłużonym o rok – konieczne staje się tu przeprowadzenie skalowania jednocześnie dla dwóch kolejnych roczników egzaminu *na wejściu*). Następnie wartości parametrów (oraz ich macierze kowariancji) w ten sposób uzyskane są przekształcane liniowo tak, aby zagwarantować wartość oczekiwaną 0 i odchylenie standardowe 1 wśród grupy uczniów uwzględnianych przy obliczaniu danego wskaźnika EWD. W dalszej estymacji, odnoszącej się do części strukturalnej modelu, są już one traktowane jako dane (stałe niepodlegające estymacji). Ta procedura w swoim ogólnym kształcie okazuje się analogiczna do podejścia rozwijanego w ostatnich latach w odniesieniu do modeli strukturalnych, w których obserwowane wskaźniki są ciągłe (a nie – jak w przypadku egzaminów – binarne lub porządkowe), określanego jako *global structural after measurement* (Rosseel i Loh, 2022).

Bartosz Kondratek zaproponował bardzo poważne zmiany w odniesieniu do części strukturalnej modelu, którą można zestawić z dotychczas stosowaną formą modeli EWD. W odróżnieniu od wcześniej stosowanego podejścia, w którym wyniki egzaminu *na wyjściu* były przewidywane ze względu na wyniki egzaminu *na wejściu*, nowa propozycja jest w swojej ogólnej formie analogiczna do tzw. *layered model*, zaproponowanego przez Williama Sandersa i dosyć szeroko stosowanego w USA do obliczania wskaźników EWD nauczycieli (McCaffrey i in., 2004; Sanders i Horn, 1994). Jednostką obserwacji w takim modelu jest wynik konkretnego egzaminu konkretnego ucznia. W przypadku polskich wskaźników EWD każdy uczeń jest więc reprezentowany przez dwie obserwacje. Jedna opisuje jego umiejętności podczas egzaminu *na wejściu*, a druga opisuje jego umiejętności podczas egzaminu *na wyjściu*. Obie te umiejętności są w ramach modelu przewidywane ze względu na efekty opisujące: a) średnie umiejętności uczniów danej szkoły *na wejściu*, b) średnią zmianę relatywnego poziomu umiejętności uczniów danej szkoły między egzaminem *na wejściu* a egzaminem *na wyjściu* (oszacowanie wielkości tego efektu będzie w ramach tego podejścia wartością wskaźnika EWD) oraz c) składnik błędu indywidualnego, odpowiedzialny za opisanie odchyłeń poszczególnych obserwacji od sumy wcześniej wymienionych efektów (przy czym w odniesieniu do wyników egzaminu *na wejściu* wartość efektu związanego ze zmianą przyjmuje się – oczywiście – za równą 0).

Poważne wyzwanie stanowi estymacja parametrów takiego modelu z uwzględnieniem niepewności pomiarowej dotyczącej zarówno poziomu umiejętności poszczególnych uczniów, jak i oszacowań parametrów części pomiarowej modelu.

W tym celu Bartosz Kondratek napisał specjalny pakiet języka Python – *pvrég* – w którym została zaimplementowana jego autorska metoda szacowania błędów standardowych oszacowań wymienionych wcześniej efektów części strukturalnej modelu z wykorzystaniem uproszczonego podejścia MCMC (ang. *Markov Chain Monte Carlo*). Pozwala ona również uzyskać wartości potencjalne umiejętności poszczególnych uczniów podczas egzaminu *na wejściu* i podczas egzaminu *na wyjściu*, obliczone przy założeniu, że związek między tymi umiejętnościami został adekwatnie opisany przez założony model strukturalny.

Analiza własności wskaźników obliczonych z wykorzystaniem zaproponowanej metody w odniesieniu do uczniów kończących licea i technika w latach 2020–2022 pokazała, że wskaźniki te wyraźnie się różnią od dotychczas stosowanych. Większe zróżnicowanie wartości nowo proponowanych wskaźników EWD nie jest zaskoczeniem, gdyż jest cechą charakterystyczną dla użycia modeli *latentnych* (Żółtak, 2015a, s. 58–62). Jednak – w związku z uwzględnieniem w modelu błędu pomiaru związanego z wynikami egzaminów – towarzyszy temu zwiększenie się wartości błędów standardowych wskaźników, czyli – w konsekwencji – powiększenie się obszarów ufności (elips prezentowanych użytkownikom). Łączny efekt obu tych zmian to wyraźne zmniejszenie się liczby szkół, które można uznać za mające EWD istotnie statystycznie różne od 0.

Co bardzo istotne, nowo proponowane wskaźniki okazały się jedynie umiarkowanie silnie powiązane z dotychczas obliczanymi – dla wskaźników trzyletnich obejmujących roczniki maturzystów 2020–2022 korelacje Pearsona wyniosły 0,51 i 0,64 – odpowiednio – dla liceów i dla techników w odniesieniu do języka polskiego, a 0,65 i 0,81 w odniesieniu do matematyki (po uwzględnieniu tylko tych szkół, których wskaźniki są prezentowane). Różnice między wskaźnikami układają się w sposób systematyczny – w nowo proponowanym podejściu niższe wartości wskaźników EWD typowo odpowiadają szkołom o wyższych średnich wynikach *na wejściu*, a wartości wyższe okazują się typowe dla szkół o niższych wynikach *na wejściu*. Wiąże się z tym dramatyczna wręcz zmiana siły związku wskaźników EWD ze średnimi wynikami *na wejściu*. Dla wskaźników matematycznych w nowo proponowanym podejściu taki związek właściwie nie występuje, a dla języka polskiego okazuje się wręcz negatywny (korelacja Pearsona równa $-0,37$ zarówno w liceach, jak i w technicach).

O ile ta ostatnia własność proponowanych wskaźników niejako wychodzi na przeciw oczekiwaniom odnośnie do pożądaných zmian własności wskaźników EWD, o tyle pojawiają się poważne wątpliwości, czy nie jest to jednak zmiana zbyt duża. Rozpatrzmy tę kwestię czysto teoretycznie: w systemie, w którym rekrutacja do szkół na danym etapie edukacji jest konkursowa i prowadzona na podstawie wyników egzaminacyjnych, należałoby się raczej spodziewać pozytywnego związku między średnimi wynikami *na wejściu* a jakością pracy szkoły (por. Żółtak, 2020, s. 125–128), chociaż zapewne dalece mniej silnego niż w przypadku obecnie wykorzystywanych wskaźników EWD. Jeśli miałby on nie występować lub wręcz być negatywny, musiałoby to się zapewne wiązać z wadliwie działającymi mechanizmami przepływu informacji o jakości pracy szkół do rodziców tych uczniów, i samych uczniów, którzy kończą wcześniejszy etap kształcenia. Trudno bowiem sobie wyobrazić, aby osoby mogące wybrać

szkołę – z racji uzyskanych wysokich wyników egzaminacyjnych – świadomie wybierały placówki dające im mniejsze szanse na uzyskanie dobrych postępów w nauce na kolejnym etapie edukacji.

Blizsze przyjrzenie się temu problemowi od strony empirycznej wykazało, że wśród szkół rekrutujących uczniów o szczególnie wysokich wynikach egzaminów nie ma w ogóle takich, które w ramach nowo proponowanego podejścia uzyskiwałyby pozytywne wartości wskaźników EWD. Jest to związane z faktem, że pod względem formalnym zaproponowany *model strukturalny* można opisać jako wariant tzw. modelu wzrostu (p. Żółtak, 2020, s. 285–293), odznaczający się tą własnością, że ustala on *oczekiwania* co do średnich umiejętności uczniów danej szkoły *na wyjściu* w tym samym punkcie (gdy chodzi o rozkład danego egzaminu wystandaryzowany w ramach analizowanej populacji) co średnie umiejętności uczniów tej szkoły *na wejściu*. To oczekiwanie przyjmuje się arbitralnie w tym sensie, że wynika ono z formalnych własności założonego *modelu strukturalnego*, a nie z własności analizowanych danych. Zatem – tak jak zachodzi to w polskich liceach charakteryzujących się szczególnie dobrym naborem – empirycznie może się okazać, że dla pewnego zakresu średnich umiejętności *na wejściu* nie ma żadnych szkół, które zdołałyby tak postawione *oczekiwania* przekroczyć lub chociażby wypełnić. Jednocześnie należy zauważyć, że takiego założenia nie przyjmowano w dotychczas stosowanych modelach EWD, w których współczynnik, przez jaki należy przemnożyć umiejętności *na wejściu*, aby uzyskać (optymalne ze względu na związki między zmiennymi zachodzące w danych) oczekiwane umiejętności *na wyjściu*, był parametrem modelu podlegającym estymacji.

Kwestia, w jakich okolicznościach założenie zawarte w modelu zaproponowanym przez Bartosza Kondratka i opisane powyżej staje się zasadne, a w jakich nie, wymaga dalszej, pogłębionej refleksji. Wydaje się jednak, że może się ono okazać problematyczne w sytuacji, gdy oba modelowane egzaminy mierzą nieco inne umiejętności (por. Żółtak, 2020, s. 285–287). Można jeszcze odnotować, że było ono krytykowane również w przypadku amerykańskiego *layered model*, w odniesieniu do którego zaproponowano modyfikację pozwalającą z tego założenia zrezygnować (McCaffrey i in., 2004).

Obecnie prace nad przygotowaniem nowej metody obliczania wskaźników EWD są ukierunkowane na wykorzystanie *wartości potencjalnych* wygenerowanych przez program *uirt* w modelach regresji mieszanych efektów o formie zbliżonej do tych, jakie były dotychczas wykorzystywane. Takie rozwiązanie pozwala na uwzględnienie błędów pomiaru przy jednoczesnym uzyskaniu większej elastyczności co do specyfikacji formy modelu stosowanego do obliczania samych wartości wskaźników EWD. Dodatkowych analiz wymaga jednak kwestia stopnia, w jakim konkretna forma *modelu strukturalnego* założonego w programie *uirt* w ramach procedury prowadzącej do wygenerowania *wartości potencjalnych* (gdzie wykorzystuje się niezmiennie model zaproponowany przez Bartosza Kondratka) wpływa (lub nie) na własności statystyczne tychże *wartości potencjalnych* w późniejszych analizach, a w konsekwencji – na wartości uzyskiwanych wskaźników EWD.

Możliwości oddziaływania nowych wskaźników EWD na system edukacji

Z myślą o ewentualnych zmianach w sposobie obliczania i prezentacji polskich wskaźników EWD warto jeszcze rozważyć, jak te zmiany mogą wpłynąć na społeczny odbiór wskaźników oraz na popularność ich wykorzystania w ramach systemu edukacji. W istocie – o zakresie obecnego wykorzystania wskaźników EWD wiemy bardzo niewiele. Ostatnie badania na ten temat przeprowadzono przed niemal 10 laty, w ramach ewaluacji projektów unijnych poświęconych rozwojowi wskaźników EWD. Można przy tym założyć, że w ostatnich latach popularność wskaźników EWD raczej się zmniejszała, chociażby ze względu na – związane ze zmianami w strukturze kształcenia – zakończenie publikowania wskaźników EWD gimnazjów. Wiadomo bowiem, że w przeszłości to w szkołach tego typu korzystanie z nich było najbardziej rozpowszechnione (Bąbiak i in., 2014; Miszczuk i Karmiński, 2015). Bezspornym faktem – ograniczającym zainteresowanie ze strony dyrektorów i nauczycieli – pozostaje brak odniesień do wskaźników EWD w oficjalnych dokumentach opisujących wymagania państwa wobec szkół. Również działalność szkoleniową i promocyjną dotyczącą wykorzystania EWD prowadzono po 2015 roku jedynie w bardzo ograniczonym zakresie.

W tym kontekście wydaje się, że o ile proponowane zmiany mają potencjał uczynienia polskich wskaźników EWD obiektywnie bardziej użytecznymi – czy to poprzez dostarczenie bardziej szczegółowych informacji w rozbiciu na poszczególne przedmioty, czy to poprzez poprawę trafności tych wskaźników, jak również ograniczenie (wedle wszelkiego prawdopodobieństwa nadmiernie silnego) związku między EWD a średnimi wynikami *na wejściu*, o tyle nie jest wcale oczywiste, że nieuchronnie przełożą się one na subiektywne poczucie użyteczności ze strony ich potencjalnych użytkowników. Konieczne w tym celu stałoby się opracowanie odpowiednich materiałów informacyjnych i szkoleniowych, a być może również całego programu szkoleń. Znaczenie przygotowania odpowiedniej strategii komunikacji odnośnie do wprowadzanych zmian będzie tym większe, im większa okaże się skala zmian wartości (i ogólniej: własności) nowo wprowadzanych wskaźników EWD w porównaniu z obecnie stosowanymi. Zaniedbanie tej kwestii może skutkować utratą zaufania (i zainteresowania) ze strony obecnych użytkowników przy jednoczesnym niepozyskaniu nowych. Tymczasem wcześniejsze badania nad sposobami wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły wskazują, że budowa kultury wykorzystania tych wskaźników w sposób zaangażowany, a nie wyłącznie fasadowy, okazuje się zadaniem trudnym i przynoszącym ograniczone efekty nawet przy relatywnie dużym natężeniu działalności upowszechniającej i szkoleniowej (Bąbiak i in., 2014; Kędracka i in., 2015; Miszczuk i Karmiński, 2015).

Bibliografia

- Bąbiak I., Matuszczak K. i Zielonka P. (2014), *Raport z ewaluacji wewnętrznej projektu EWD*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska A., Koniewski M., Majkut P. i Żółtak T. (2013), *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska-Maciążek A., Rappe A., Stożek E. i Żółtak T. (2015), *Metoda edukacyjnej wartości dodanej w Polsce* [w:] R. Dolata i M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzamininy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej* (s. 145–219), Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A., Rappe A. i Stożek E. (2007), *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania*, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Karwowski M. (red.) (2013), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kędracka E., Rappe A. i Stożek E. (2015), *Opis poziomów wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kondrątek B. (2022), *uirt: A command for unidimensional IRT modeling*, „The Stata Journal. Promoting Communications on Statistics and Stata”, vol. 22(2) (s. 243–268), <https://doi.org/10.1177/1536867X221106368>
- Kondrątek B. i Pokropek A. (2015), *Teoria odpowiedzi na pozycje testowe. Jednowymiarowe modele dla cech ukrytych o charakterze ciągłym* [w:] A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania* (s. 15–32), Instytut Badań Edukacyjnych.
- McCaffrey D.F., Lockwood J.R., Koretz D.M. i Hamilton L.S. (2003), *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND.
- McCaffrey D.F., Lockwood J.R., Koretz D.M., Louis T.A. i Hamilton L. (2004), *Models for Value-Added Modeling of Teacher Effects*, „Journal of Educational and Behavioral Statistics”, vol. 29(1) (s. 67–101).
- Miszczuk E. i Karmiński M. (2015), *Badania na temat wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) przez szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD.
- Pokropek A. (2009). *Metody statystyczne wykorzystywane w szacowaniu trzyletnich wskaźników egzaminacyjnych* [w:] M.K. Szmigel i B. Niemierko (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 4–6.12.2009* (s. 137–153), Grupa Tomami.
- Pokropek A. (2011), *Matura z języka polskiego. Wybrane problemy psychometryczne* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Ėwaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23–25.09.2011* (s. 438–450), Grupa Tomami.
- Pokropek A. (2013), *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pokropek A. i Żółtak T. (2012), *Nowe modele jednorocznej EWD* [w:] M.K. Szmigel i B. Niemierko (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne. XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław, 21–23.09.2012 r.* (s. 178–187), Grupa Tomami.
- Raudenbush S.W. i Willms J.D. (1995), *The Estimation of School Effects*, „Journal of Educational and Behavioral Statistics”, vol. 20(4) (s. 307–335).
- Rossee Y. i Loh W.W. (2022), *A structural after measurement approach to structural equation modeling*, „Psychological Methods”, <https://doi.org/10.1037/met0000503>

- Sanders W. i Horn S.P. (1994), *The Tennessee Value-Added Assessment System (TVA-AS). Mixed-Model Methodology in Educational Assessment*, „Journal of Personnel Evaluation in Education, vol. 8(3) (s. 299–311).
- Żółtak T. (2011), *Znaczenie informacji o średnim wyniku uczniów na wejściu dla własności jednorocznych wskaźników EWD gimnazjów* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmiigel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy. XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23–25.09.2011* (s. 505–523). Grupa Tomami.
- Żółtak T. (2015a), *Statystyczne modelowanie wskaźników Edukacyjnej Wartości Dodanej. Podsumowanie polskich doświadczeń 2005–2015*, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żółtak T. (2015b), *Wykorzystanie IRT w skalowaniu kompozycyjnej miary osiągnięć maturalnych* [w:] A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania* (s. 308–319), Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żółtak T. (2020), *Edukacyjna wartość dodana: Teoria i zastosowania, kontrowersje i perspektywy*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6965603>

Aleksander Ławiński

Zespół Szkół Zawodowych w Wolsztynie

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze

Nauczyciel-doradca metodyczny geografii i sztuczna inteligencja (AI) w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o skuteczność w kształceniu umiejętności posługiwania się mapą

Wstęp

Inspiracją do napisania tego artykułu była obserwacja pracy uczniów poczyniona na lekcji geografii w klasie I technikum logistycznego, dla których mapa Europy jest podstawowym narzędziem w ich przyszłej pracy. Zadaniem dla grup uczniów było opisanie na podstawie czytelnej, konturowej mapy synoptycznej Europy stanu pogody nad Polską oraz przedstawienie prognozy pogody dla Polski na dzień następny. Na mapie zaznaczono rozkład temperatur, fronty atmosferyczne oraz rozkład ośrodków ciśnienia z głębokim niżem nad północnym Atlantykiem, który bardzo często przynosi zmianę pogody w Polsce. Uczniowie w trakcie wykonywania ćwiczenia mieli dostęp do mapy ściennej Europy, podręczników, atlasów oraz urządzeń mobilnych. W pewnym momencie jedna z 4-osobowych grup pracujących nad zadaniem zwróciła się do prowadzącego zajęcia nauczyciela z dość szokującym pytaniem:

Gdzie na tej mapie jest Atlantyk, a gdzie Europa?

Opisana wyżej sytuacja skłania nauczyciela-doradcę metodycznego do refleksji i dalszych poszukiwań odpowiedzi na pytania:

1. Dlaczego kandydaci do zawodu logistyka nie rozpoznają kontynentu Europy na mapie konturowej?
2. Które kompetencje w posługiwaniu się mapą wynikają z podstawy programowej?
3. Które kompetencje w posługiwaniu się mapą są szczególnie przydatne w życiu codziennym obywatela?
4. Jaki jest poziom kompetencji uczniów/absolwentów w posługiwaniu się mapami?
5. Jakie są przyczyny zaobserwowanych i zbadanych niskich kompetencji w zakresie posługiwania się mapami?
6. Jakie strategie nauczania i uczenia się należy przyjąć w podnoszeniu poziomu kompetencji w posługiwaniu się mapą?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania wykorzystano: obserwacje lekcji, studium przypadku, wywiady zogniskowane, badania ankietowe opinii, własne eksperymenty z różnymi strategiami oceniania uczniów oraz analizę wybranych źródeł. W analizie problemu wykorzystano sztuczną inteligencję w aplikacji **Open Chat AI GPT**, testując jej przydatność w rozwiązywaniu wybranych problemów metodycznych.

Prezentowany materiał zawiera refleksje i opinie oparte na doświadczeniach autora jako nauczyciela geografii, doradcy metodycznego oraz trenera/doradcy nauczycieli i dyrektorów w programach szkoleniowych i doradczych w obszarze oceniania kształtującego i wspomagania.

1. „Między prawdą a skutecznością”

Nauczyciele geografii szkół ponadpodstawowych na ogół przyjmują założenie, że absolwenci szkół podstawowych (SP), rozpoczynając naukę na kolejnym etapie kształcenia, posiadają podstawowe umiejętności w zakresie zastosowania map tematycznych do rozwiązywania problemów wskazanych w podstawie programowej. Oznacza to, że absolwenci szkół podstawowych powinni posiadać między innymi następujące praktyczne umiejętności:

- korzystanie z planów, map, fotografii, rysunków, wykresów, diagramów, danych statystycznych, tekstów źródłowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych;
- interpretowanie map różnej treści (...).

Zakres szczegółowy umiejętności w opisuje aktualna podstawa programowa SP (<https://www.podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Geografia>)

Autorzy podstawy programowej geografii w szkole podstawowej, opisując w komentarzu warunki i sposoby jej realizacji, sformułowali zalecenie:

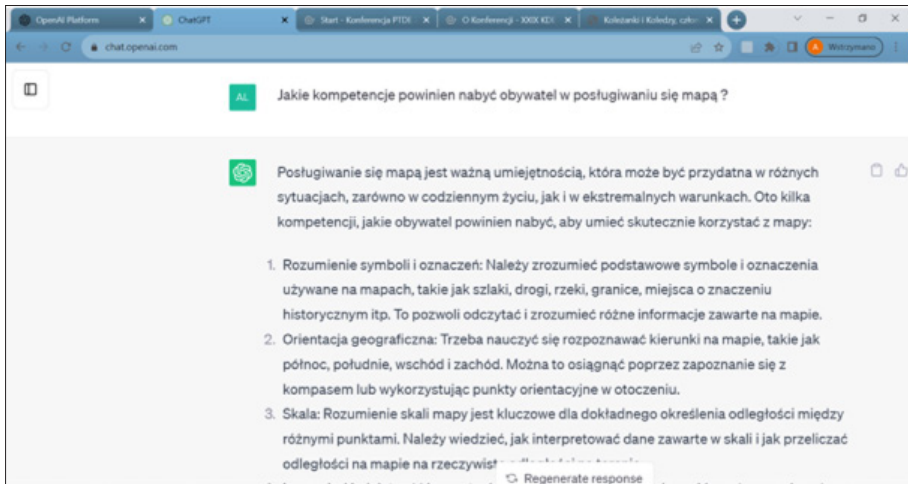
Realizacja celów kształcenia geograficznego powinna odbywać się przez [między innymi]: traktowanie mapy (w tym cyfrowej) jako podstawowego źródła informacji oraz pomocy służącej kształtowaniu umiejętności myślenia geograficznego.

Podstawa programowa liceum i technikum (LO i T) wskazuje, że uczeń powinien w szkole nabyć umiejętności np.:

- czytania i interpretacji różnych map (poziom podstawowy),
- posługiwania się mapą topograficzną w terenie (poziom rozszerzony)(...).

Zakres szczegółowy umiejętności opisuje aktualna podstawa programowa LO i T (<https://www.podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia>)

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: **Które kompetencje w posługiwaniu się mapą są szczególnie przydatne w życiu codziennym obywatela?** wykorzystano sztuczną inteligencję (AI), opierając się na aplikacji OpenChat AI. Pytanie (tzw. prompt) do AI sformułowano tak, jak przedstawiono na rycinie 1.



Rycina 1. Zrzut ekranu aplikacji OpenChat AI GPT

Rekomendacje Chat Open AI

Odpowiedź na pytanie: *Jakie kompetencje powinien nabyć obywatel w zakresie posługiwania się mapą?*

Posługiwanie się mapą jest ważną umiejętnością, która może być przydatna w różnych sytuacjach, zarówno w codziennym życiu, jak i w ekstremalnych warunkach. Oto kilka kompetencji, jakie obywatel powinien nabyć, aby umieć skutecznie korzystać z mapy:

1. **Rozumienie symboli i oznaczeń:** Należy zrozumieć podstawowe symbole i oznaczenia używane na mapach, takie jak szlaki, drogi, rzeki, granice, miejsca o znaczeniu historycznym itp. To pozwoli odczytać i zrozumieć różne informacje zawarte na mapie.
2. **Orientacja geograficzna:** Trzeba nauczyć się rozpoznawać kierunki na mapie, takie jak północ, południe, wschód i zachód. Można to osiągnąć poprzez zapoznanie się z kompasem lub wykorzystując punkty orientacyjne w otoczeniu.
3. **Skala:** Rozumienie skali mapy jest kluczowe dla dokładnego określenia odległości między różnymi punktami. Należy wiedzieć, jak interpretować dane zawarte w skali i jak przeliczać odległości na mapie na rzeczywiste odległości na terenie.
4. **Legenda:** Umiejętność korzystania z legendy na mapie jest niezwykle ważna, ponieważ dostarcza ona kluczowych informacji dotyczących symboli i oznaczeń używanych na mapie.
5. **Odczytywanie współrzędnych:** Nauka odczytywania współrzędnych geograficznych na mapie pomoże określić dokładne położenie różnych miejsc i punktów na mapie.
6. **Planowanie trasy:** Potrzebna jest zdolność planowania trasy i nawigacji z wykorzystaniem mapy, aby bezpiecznie i skutecznie dotrzeć do celu.

7. **Wykorzystanie różnych rodzajów map:** Należy nauczyć się korzystać z różnych typów map, takich jak mapy topograficzne, turystyczne, drogowe, lotnicze itp., ponieważ każda z nich może dostarczyć unikalnych informacji.
8. **Nawigacja w terenie:** W praktyce warto również zdobyć umiejętność nawigacji w terenie na podstawie mapy, aby uniknąć zagubienia i bezpiecznie dotrzeć do celu.
9. **Interpretacja informacji:** Trzeba być w stanie analizować i interpretować informacje zawarte na mapie, aby zrozumieć charakterystykę terenu, topografię, zagrożenia naturalne i inne istotne informacje.
10. **Technologie GPS:** Chociaż umiejętność korzystania z tradycyjnych map jest ważna, warto również poznać podstawy działania systemów nawigacji satelitarnej GPS, które są powszechnie używane we współczesnym świecie.

(<https://chat.openai.com/> [dostęp: 24.07.2023])

Mając do dyspozycji opis kompetencji wymaganych w szkołach oraz wygenerowanych przez AI na podstawie dostępnych w sieci zasobów, można określić zakres szczegółowych umiejętności, jakie powinien/powinna nabyć absolwent/absolwentka szkoły w zakresie posługiwania się mapą. Wobec rosnącej swobody przemieszczania się, wzrostu szeroko rozumianej mobilności oraz zjawisk migracji zarobkowej i turystycznej, umiejętności w zakresie wykorzystania mapy i systemów orientacji przestrzennej są kluczowe i decydują o możliwościach udziału obywateli w życiu społecznym i gospodarczym. Brak tych umiejętności może sprzyjać wykluczeniu.

Jaki jest więc poziom kompetencji uczniów/absolwentów w posługiwaniu się mapami? Jednym ze sposobów sprawdzenia poziomu nabytych kompetencji uczniów jest analiza sprawozdań z egzaminu maturalnego z geografii. Wyniki, wnioski i rekomendacje zawarte w raportach CKE odnoszą się jedynie do tej części populacji absolwentów, która uczestniczyła w egzaminie. Zakres umiejętności posługiwania się mapą także jest ograniczony obecną „papierową” formą egzaminu. Można jednak dokonać sprawdzenia, czy oparte na obserwacjach i doświadczeniach nauczycieli przekonanie o niskich kompetencjach uczniów oraz absolwentów w zakresie posługiwania się mapą znajduje potwierdzenie w rzetelnych, istotnych statystycznie badaniach dużych grup absolwentów.

W tabeli 1 zamieszczono wybrane pod kątem kompetencji posługiwania się mapą wnioski i rekomendacje CKE sformułowane w raportach z egzaminów maturalnych z geografii z lat 2018–2022.

Wnioski CKE formułowane w latach 2018–2022 wyraźnie podkreślają niski poziom kompetencji absolwentów przystępujących do egzaminu maturalnego z geografii w zakresie umiejętności korzystania z map w rozwiązywaniu zadań opartych na założeniach podstawy programowej.

We wskazanym okresie tylko w 2018 roku CKE sformułowała w raporcie rekomendacje dla nauczycieli geografii w zakresie kształcenia umiejętności posługiwania się mapą, w kolejnych latach, niestety, zrezygnowano z tej pożytecznej praktyki.

Tabela 1. Wybrane wnioski i rekomendacje CKE sformułowane w raportach z egzaminów maturalnych z geografii 2018–2022

Rok	Wnioski i rekomendacje CKE dotyczące kompetencji posługiwania się mapą
2022	4. Nieznajomość terminologii geograficznej oraz położenia ważnych obiektów na mapie Polski i świata uniemożliwiła wielu zdającym udzielenie poprawnych odpowiedzi. (...)
2021	4. Nieznajomość terminologii geograficznej, podziału administracyjnego Polski oraz położenia ważnych obiektów na mapie świata uniemożliwiła wielu zdającym udzielenie poprawnych odpowiedzi. (...)
2020	7. Nieznajomość terminologii geograficznej oraz położenia obiektów i miejsc występowania zdarzeń, zjawisk i procesów w przestrzeni uniemożliwiła wielu zdającym udzielenie poprawnych odpowiedzi. (...)
2019	10. Słaba znajomość terminologii geograficznej oraz położenia obiektów, zdarzeń, zjawisk i procesów na mapach Polski, Europy i świata uniemożliwiła wielu zdającym udzielanie poprawnych odpowiedzi. (...)
2018	11. Podczas pracy z barwną mapą szczegółową powinno się zwracać uwagę na stosowanie map w różnych skalach oraz współrzędnych geograficznych do obliczeń matematyczno-geograficznych i astronomicznych. 12. Należy zwrócić szczególną uwagę na umiejętność korelacji treści map ogólnogeograficznych i tematycznych, w tym gęstości zaludnienia. 13. Słaba znajomość terminologii geograficznej oraz położenia obiektów, zdarzeń, zjawisk i procesów na mapach Polski, Europy i świata uniemożliwiła wielu zdającym udzielanie poprawnych odpowiedzi. (...)

Treść wniosków formułowanych w raportach w kolejnych latach jest zbliżona, co oznacza, że sytuacja w tym zakresie się nie poprawiła, a szkoły, nauczyciele i uczniowie systematycznie słabo radzą sobie z problemem.

Pytanie: Dlaczego?!

2. „O skutecznym rad sposobie”

Skoro Centralna Komisja Egzaminacyjna w swoich raportach zrezygnowała z formułowania ogólnych rekomendacji dla nauczycieli geografii, spróbujmy zapytać Chat Open AI o przyczyny stanu rzeczy i sposoby rozwiązania problemu niskich osiągnięć uczniów/absolwentów w zakresie umiejętności zastosowania map.

Rekomendacje Chat Open AI

Odpowiedź na pytanie: *Jakie są przyczyny niskich umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się mapą?*

Ogólnie rzecz biorąc, umiejętność korzystania z mapy wymaga praktyki i doświadczenia. Niezależnie od tego, czy jest to tradycyjna mapa papierowa, czy też cyfrowa, nabywanie tych kompetencji może znacznie ułatwić poruszanie się w nieznanym terenie i zwiększyć naszą samodzielność i bezpieczeństwo.

Przyczyny niskich umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się mapą mogą być różnorodne i związane z wieloma czynnikami. Oto kilka potencjalnych powodów:

1. **Brak nauczania kartografii:** Szkoły nie zawsze poświęcają wystarczającą uwagę nauczaniu kartografii i umiejętności czytania map. Program nauczania może być zbyt ograniczony lub skoncentrowany na innych przedmiotach, co prowadzi do zaniedbywania tej umiejętności.
2. **Brak zainteresowania:** Niektórzy uczniowie mogą nie interesować się tematem czytania map, co może skutkować brakiem zaangażowania w naukę i praktykę.
3. **Technologiczna konkurencja:** W dzisiejszym cyfrowym świecie zastosowanie nawigacji GPS i map internetowych staje się powszechne. Uczniowie mogą polegać na nowoczesnych technologiach, nie zdobywając w pełni umiejętności korzystania z tradycyjnych map papierowych.
4. **Trudności w percepcji przestrzeni:** Niektóre osoby mają trudności z rozumieniem przestrzeni i związanymi z tym reprezentacjami graficznymi, co może utrudniać im zrozumienie map.
5. **Zaniedbywanie umiejętności praktycznych:** W wielu szkołach brakuje czasu na naukę praktycznych umiejętności, takich jak czytanie map. Nauczyciele mogą skupiać się na nauce teoretycznej i egzaminach standardowych, pomijając bardziej praktyczne umiejętności.
6. **Skomplikowane mapy:** Niektóre mapy mogą być skomplikowane w odczytaniu, zwłaszcza dla osób bez doświadczenia w korzystaniu z map. Zbyt zaawansowane mapy mogą zniechęcać uczniów do nauki.
7. **Brak wsparcia ze strony nauczycieli:** Jeśli nauczyciele sami nie są wystarczająco zaznajomieni z czytaniem map lub nie potrafią przekazywać tej wiedzy w interesujący sposób, uczniowie mogą mieć trudności w zdobywaniu tej umiejętności.
8. **Niedostosowanie programu nauczania:** Program nauczania może być niewystarczająco dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów, co sprawia, że niektórzy z nich zostają w tyle w zakresie umiejętności kartograficznych.

Warto podkreślić, że te przyczyny mogą się wzajemnie nakładać i różnić w zależności od regionu, systemu edukacji i indywidualnych okoliczności.

Rozwiązaniem problemu może być zwiększenie znaczenia nauki kartografii w programie nauczania, uatrakcyjnienie lekcji związanych z mapami, wykorzystanie nowoczesnych technologii, a także indywidualne podejście do uczniów z trudnościami w nauce tej umiejętności (<https://chat.openai.com/> [dostęp: 24.07.2023]).

Wskazane przez AI przyczyny niskich kompetencji uczniów w zakresie zastosowania map wydają się merytorycznie trafne. Przyczyny problemu można upatrywać w specyficznej sytuacji szkół, nauczycieli i uczniów, związanej z tzw. stratą edukacyjną, będącą efektem długotrwałego i mało skutecznego nauczania zdalnego w warunkach epidemii COVID-19 oraz skutków radykalnych zmian strukturalnych w systemie oświaty zbadanych i opisanych przez zespół M. Jakubowski, T. Gajderowicz, S. Wrona (2022).

Z wywiadów przeprowadzonych przez autora artykułu z uczniami szkół ponadpodstawowych oraz nauczycielami z geografii prowadzonymi w ramach konsultacji wynika, że obecnie:

- wielu uczniów w trakcie nauczania zdalnego i stacjonarnego nie wykorzystywało map i atlasów geograficznych;
- wielu uczniów klas I szkół ponadpodstawowych twierdzi, że nie korzystało z atlasów geograficznych od co najmniej 3 lat;
- większość uczniów nie posiada w domu własnego szkolnego atlasu geograficznego;
- uczniowie są przekonani, że wszystko, czego potrzebują, znajdują w sieci, więc nie potrzebują atlasów, podręczników i zeszytów ćwiczeń;
- wobec powszechnej praktyki „kopiuj/wklej” i wykorzystania wyszukiwarek oraz technologii AI w rozwiązywaniu ćwiczeń i zadań domowych przez uczniów nauczyciele rezygnują z zeszytów ćwiczeń zawierających zadania oparte na mapach tematycznych w ramach prac domowych i ćwiczeń na lekcjach;
- większość uczniów w realizacji zadań wymagających dostępu do sieci wykorzystuje urządzenia mobilne z małymi ekranami, co utrudnia wykorzystanie szczegółowych map tematycznych i małoskalowych;
- do ćwiczeń nauczyciele często wykorzystują czarno-białe materiały ksero opracowane z wykorzystaniem generatorów testów oferowanych przez wydawnictwa;
- zastosowanie przez nauczycieli atlasów cyfrowych jest niewielkie;
- większość uczniów nie pracowała w terenie z planem i mapą topograficzną, kompasem, busolą, nie rysowała planu w dużej skali, np. planu boiska szkolnego, nie wykorzystywała technologii GIS i GPS na zajęciach organizowanych przez szkołę;
- większość zajęć geografii w przepelnionych podwójnymi rocznikami szkołach ponadpodstawowych jest realizowana poza gabinetem geograficznym, co znacząco utrudnia systematyczny dostęp do zasobów atlasów i map ściennych;
- przepelnione szkoły ponadgimnazjalne w większości mają zazwyczaj jeden gabinet geograficzny i 1–2 zestawy atlasów geograficznych wydanych w ciągu ostatnich 20 lat, często niedostosowanych do wymogów aktualnej podstawy programowej;
- nauczyciele pracujący poza gabinetami geograficznymi najczęściej rezygnują, ze względów organizacyjnych i logistycznych, ze stosowania na lekcjach map ściennych i zestawów szkolnych atlasów geograficznych;
- wyegzekwowanie przyniesienia na zajęcia geografii własnych atlasów geograficznych jest trudne;
- przygotowania do matur z geografii prowadzone są najczęściej z wykorzystaniem kart zadań maturalnych oferowanych przez wydawnictwa;
- wycieczki szkolne mają obecnie charakter głównie rekreacyjny i realizowane są zazwyczaj w oderwaniu od wymagań podstawy programowej związanych z umiejętnościami zastosowania map.

W pracy nauczyciela doradcy metodycznego istotnym jest formułowanie trafnej diagnozy problemu i wspomaganie nauczycieli w ich rozwiązywaniu. W praktyce oznacza to prowadzenie z nauczycielami dyskusji w ramach: konsultacji indywidualnych i zespołowych, obserwacji lekcji, spotkań metodycznych oraz sieci współpracy. W tym przypadku może to oznaczać potrzebę formułowania

kolejnych pytań służących opracowaniu konkretnych odpowiedzi oraz praktycznych strategii i technik podnoszenia kompetencji uczniów w posługiwaniu się mapą. Poniżej sformułowano przykłady takich pytań związanych z tematyką XXIX KDE oraz praktyczne rekomendacje AI w tym zakresie.

Jak rozwiązać problem niskich kompetencji uczniów w posługiwaniu się mapą?

Jakie strategie nauczania i uczenia się należy przyjąć w podnoszeniu poziomu kompetencji w posługiwaniu się mapą?

Jakie strategie oceniania kształtującego można zastosować w odniesieniu do umiejętności posługiwaniu się mapą?

Rekomendacje Chat Open AI

Odpowiedź na pytanie: *Jak nauczyć uczniów posługiwania się mapą?*

Nauczenie uczniów posługiwania się mapą może być ciekawym i skutecznym doświadczeniem edukacyjnym. Oto kilka kroków, które mogą pomóc w nauczaniu tego umiejętności:

1. **Wprowadzenie do mapy:** Rozpocznij od wprowadzenia uczniów w temat mapy jako reprezentacji terenu lub obszaru. Wyjaśnij, że mapy są używane do ukazywania informacji na temat miejsc, odległości, kierunków itp.
2. **Podstawowe pojęcia:** Wyjaśnij podstawowe pojęcia związane z mapami, takie jak kierunki (północ, południe, wschód, zachód), skala, legenda, znaki i symbole.
3. **Odkrywanie swojego otoczenia:** Zaczynaj od mapy najbliższego otoczenia uczniów, na przykład planu szkoły lub osiedla. Uczniowie będą bardziej zainteresowani, jeśli zobaczą coś, co jest im bliskie.
4. **Gry i zabawy:** Zorganizuj gry i zabawy, które wymagają korzystania z mapy. Na przykład poproś uczniów, aby znaleźli najkrótszą trasę między dwoma punktami, korzystając z mapy.
5. **Różne rodzaje map:** Pokaż różne rodzaje map, takie jak mapy polityczne, fizyczne, tematyczne czy mapy satelitarne. Porównaj je i zidentyfikuj ich różne zastosowania.
6. **Wycieczka terenowa:** Zorganizuj krótką wycieczkę terenową w pobliżu szkoły lub na terenie szkolnym. Poprowadź uczniów po terenie, korzystając z mapy, aby pokazać im, jak stosować wiedzę w praktyce.
7. **Znaki i symbole:** Naucz uczniów, jak interpretować znaki i symbole na mapie. Wyjaśnij, co oznaczają różne kolory, kształty i linie.
8. **Ćwiczenia rysowania map:** Poproś uczniów, aby samodzielnie narysowali mapę swojego pokoju, klasy lub ogrodu. To pozwoli im lepiej zrozumieć skalę i proporcje.
9. **Zastosowanie technologii:** Wprowadź uczniów w korzystanie z mapy na urządzeniach elektronicznych, takich jak smartfony lub tablety. Wiele aplikacji oferuje interaktywne mapy, które ułatwiają nawigację.
10. **Projekty związane z mapami:** Zachęć uczniów do wykonania projektów z wykorzystaniem map, na przykład prezentacji o wybranym kraju, regionie lub miejscu na świecie.

11. **Mapy historyczne:** Przedstaw uczniom mapy historyczne, aby zrozumieli, jak zmieniały się granice i terytoria na przestrzeni czasu.
12. **Regularne praktyki:** Regularnie przeprowadzaj ćwiczenia z mapami, aby utrwalić wiedzę i umiejętności uczniów.

Pamiętaj, że każdy uczeń uczy się w swoim tempie, więc ważne jest, aby stworzyć przyjazne i wszechstronne środowisko edukacyjne, w którym uczniowie mogą eksperymentować i zadawać pytania. Cierpliwość i entuzjazm ze strony nauczyciela będą kluczowe dla zainteresowania uczniów nauką posługiwania się mapami (<https://chat.openai.com/> [dostęp: 24.07.2023]).

3. „Uczę (się) w szkole”

W ostatnich latach wiele uwagi i nadziei na podniesienie efektywności uczenia się i nauczania pokłada się w strategiach nauczania / uczenia się z wykorzystujących postulaty oceniania kształtującego (OK).

W skali systemu edukacji wdrożono wiele ekstensywnych i kosztownych programów służących upowszechnieniu stosowania strategii oceniania kształtującego, formułując wiele praktycznych rekomendacji dla nauczycieli i dyrektorów. Prowadzenie tych działań oparto na wnioskach wynikających z badań naukowych, w tym metaanaliz przeprowadzonych między innymi przez Johna Hattie, 2008, 2015 (wyd. ORE), popularyzowanych na przykład przez Marcina Polaka 2014 (Edunews.pl). Programy szkoleniowo-doradcze, ze wsparciem środków zewnętrznych EU, prowadziły między innymi: MEN/MEiN, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, a po jego przekształceniu Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej. W ramach tych programów opracowano wiele procedur, narzędzi badawczych oraz rekomendacji służących praktycznemu wprowadzaniu strategii oceniania kształtującego. Na szczególną uwagę zasługują znane i powszechnie dostępne poradniki dla nauczycieli autorstwa Danuty Sterny, 2014 (wyd. CEO/ORE), Doroty Pintal, 2022 (wyd. ORE) oraz materiały serwisu *CEO Pomagaj się uczyć*, który publikuje materiały przydatne we wdrażaniu strategii wspierających uczenie się.

Przykład poglądowego i syntetycznego zestawienia ponadprzedmiotowych rekomendacji w zakresie stosowania aktywnych strategii uczenia się, wynikających z oceniania kształtującego, zawarto w opracowaniu A. Kapci, M. Wojnarowskiej, 2015 (zob. Załącznik 1).

W praktyce realizacja postulatów i strategii oceniania kształtującego okazuje się trudna. W ramach programu wspomaganie prowadzonego przez autora w jednym z lubuskich liceów przeprowadzono, inspirowane metodologią stosowaną przez CEO, anonimowe badanie ankietowe opinii 16 nauczycieli i 48 uczniów w obszarze wybranych strategii oceniania kształtującego stosowanych w szkole. W badaniu postaw i działań nauczycieli zastosowano arkusz, w którym nauczyciele dokonali samooceny w zakresie kryteriów – dowodów na to, że doceniają i realizują w praktyce wybrane elementy strategii oceniania kształtującego. Zbiórce wyniki badania opinii nauczycieli zamieszczono w Załączniku 2.

Analiza rozkładów odpowiedzi nauczycieli wskazała na duże zróżnicowanie potrzeb rozwojowych nauczycieli i zasygnalizowała różne w zakresie potrzeby doskonalenia zawodowego w wybranych obszarach. Na podstawie zebranych w badaniu opinii deklaracji można pogrupować nauczycieli: przekonanych o skuteczności strategii OK (tzw. „wierzących”) i praktykujących ocenianie kształtujące, nieprzekonanych („niewierzących”), jednak praktykujących ocenianie kształtujące, przekonanych („wierzących”), lecz niepraktykujących oceniania kształtującego, nieprzekonanych („niewierzących”) i konsekwentnie niepraktykujących oceniania kształtującego. Zaproponowany na podstawie wyniku badania podział ma duży potencjał rozwojowy z punktu widzenia planowania i realizacji kolejnych działań szkoleniowych i doradczych wobec wyróżnionych grup, w ramach planów nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły, w tym planów wspomaganie i doskonalenia oraz planów rozwoju zawodowego nauczycieli szkoły.

Prawdziwym szokiem dla nauczycieli liceum okazały się wyniki anonimowego badania opinii ich uczniów arkuszem zawierającym te same kryteria odnoszące się do wybranych strategii oceniania kształtującego. Okazało się, że rozkłady odpowiedzi uczniów na temat strategii stosowanych przez nauczycieli są znacząco przesunięte w lewo w kierunku ocen niskich. Uczniowie w ocenie szkolnej rzetelności okazali się bardziej krytyczni niż nauczyciele. Szczególnie duże różnice opinii, pomiędzy nauczycielami a uczniami, dotyczyły kryteriów:

- stwarzam atmosferę sprzyjającą uczeniu się, w której są dopuszczalne różne style działania
- dzielę się z uczniami celami lekcji
- pozostawiam uczniom czas na refleksję na temat tego, czego się nauczyli
- nie przechodzę dalej, jeśli nie mam pewności, że wszyscy uczniowie zrozumieli dane zagadnienie
- popełnianie błędów traktuję jako drogę do rozwoju
- włączam uczniów do planowania celów i kryteriów sukcesu
- pomagam uczniom rozpoznać ich następne działanie w procesie uczenia się
- udzielam uczniom informacji zwrotnej, wspierając ich rozwój i motywując do nauki
- pokazuję uczniom różnorodne techniki samooceny
- zachęcam uczniów do samooceny
- zachęcam uczniów do refleksji nad swoim procesem uczenia się
- zachęcam uczniów do wzajemnego korzystania ze swojej wiedzy
- zadaję uczniom pytania zmuszające ich do myślenia.

Badanie wykorzystano w procesie ewaluacji wewnętrznej liceum. W trakcie dyskusji nad interpretacją uzyskanych wyników nauczycielka biologii z dużym stażem stwierdziła: *Zrozumiałam, że wszystko, co do tej pory robiłam, robiłam źle.* Egzystencjalne doświadczenie niektórych uczestników warsztatów rozwojowych okazało się wstrząsające, wytrącając wielu nauczycieli liceum ze „strefy komfortu” oraz przeświadczenia o własnych wysokich kompetencjach w zakresie umiejętności zastosowania strategii oceniania kształtującego. Stanowiło też punkt wyjścia i podstawę do podjęcia pracy nad zmianą sposobów działania.

Nauczyciele liceum, w raporcie z ewaluacji wewnętrznej, przyjęli następujące wnioski i rekomendacje:

1. Powinniśmy nadal pracować nad atmosferą uczenia się.
2. Należy konsekwentnie i powszechnie wdrażać uczniów do wspólnego ustalania kryteriów sukcesu.
3. Należy zadbać o to, aby uczeń miał czas na sformułowanie odpowiedzi – zasada 20 sekund.
4. Powinniśmy bardziej akceptować u uczniów możliwość popełniania błędów.
5. Zadbać o częstsze włączanie uczniów w proces planowania celów i kryteriów sukcesu.
6. Powinniśmy częściej wskazywać uczniom drogę rozwoju.
7. Powszechniej udzielać uczniom pełnej informacji zwrotnej w odniesieniu do odpowiedzi ustnych.
8. Powinniśmy częściej podawać uczniom różnorodne techniki samooceny i zachęcać ich do niej.
9. Udoskonalić tutoring i położyć większy nacisk na tutoring rówieśniczy.
10. Ćwiczyć konstruowanie pytań kluczowych – zaplanować w ramach doskonalenia warsztaty dla nauczycieli.

Znalezienie wyników podobnych badań w zakresie umiejętności stosowania strategii oceniania kształtującego w pracy z mapą jest trudne i może okazać się interesującym zagadnieniem badawczym na polu diagnostyki edukacyjnej.

Badanie rekomendacji AI w zakresie zadanego tematu: **Strategie oceniania kształtującego w posługiwaniu się mapą** przyniosło jak na razie skromne rezultaty. Zamieszczone poniżej rekomendacje AI w niewielkim stopniu odnoszą się do strategii, a dotyczą technik i metod nauczania, są raczej ogólnikowe i nie wykraczają ponad wcześniejsze sformułowania. Wskazuje to na potrzebę uzupełnienia opisu problemu, poprawną operacjonalizację zadań dla AI i pogłębienia analizy w kolejnych próbach współpracy z AI. Warto też zastosować postulaty oceniania kształtującego w odniesieniu do procesów uczenia się systemów sztucznej inteligencji, np. w zakresie udzielania AI opartej na faktach i wynikach rzetelnych badań informacji zwrotnej.

Rekomendacje Chat Open AI

Odpowiedź na zadany temat: *Strategie oceniania kształtującego w posługiwaniu się mapą.*

Ocenianie kształtujące (*formative assessment*) w posługiwaniu się mapą jest ważnym narzędziem w procesie nauczania i uczenia się geografii oraz orientacji przestrzennej. Strategie oceniania kształtującego pozwalają na śledzenie postępów uczniów, identyfikowanie ich mocnych stron i obszarów wymagających poprawy oraz dostarczają informacji zwrotnej, która może wpłynąć na dalsze nauczanie i naukę.

Oto kilka strategii oceniania kształtującego w posługiwaniu się mapą:

1. **Ukierunkowane pytania:** Zadawaj uczniom ukierunkowane pytania dotyczące konkretnej mapy, takie jak „Wskaż północ na tej mapie” lub „Znajdź określone miasto”. Odpowiedzi uczniów pozwolą na ocenę ich orientacji przestrzennej i zrozumienia mapy.

2. **Porównywanie map:** Poproś uczniów o porównanie różnych map, na przykład mapy topograficznej i mapy politycznej. Poproś ich, aby wskazywali różnice i podobieństwa między nimi. To pomoże w zrozumieniu różnych rodzajów map i ich zastosowania.
3. **Mapy zadań:** Przygotuj mapy z zaznaczonymi miejscami i wyznacz zadania, które uczniowie muszą wykonać na tej mapie. To może obejmować wytyczenie trasy między dwoma punktami, znalezienie najkrótszej drogi między różnymi miejscami czy też zlokalizowanie miejsc o określonych współrzędnych geograficznych.
4. **Projekty kartograficzne:** Poproś uczniów, aby samodzielnie stworzyli mapy na podstawie określonych danych. To pozwoli ocenić ich zdolności w interpretacji informacji przestrzennych i umiejętności kartograficznych.
5. **Użycie technologii:** Wykorzystaj technologie GIS (Systemy Informacji Geograficznej) lub aplikacje do tworzenia interaktywnych map. To pozwoli na ocenę umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi do analizy i prezentacji danych geograficznych.
6. **Gry i symulacje:** Skorzystaj z gier i symulacji, które wymagają od uczniów korzystania z mapy do wykonywania zadań, takich jak znalezienie skarbów na skomplikowanej mapie wyspy.
7. **Obserwacja w terenie:** Zorganizuj wycieczkę terenową, podczas której uczniowie będą musieli korzystać z mapy do nawigacji i rozwiązywania problemów związanych z lokalizacją i orientacją.

Ważne jest, aby podczas stosowania tych strategii oceniania kształtującego skupić się na dostarczeniu uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej, która pomoże im doskonalić umiejętności związane z posługiwaniem się mapą. Ocenianie kształtujące powinno być procesem ciągłym, umożliwiającym uczniom rozwijanie swoich kompetencji geograficznych w miarę postępów w nauce (<https://chat.openai.com/> [dostęp: 24.07.2023]).

Wnioski i rekomendacje

1. Przeprowadzona analiza problemu wykazała niski poziom osiągnięć uczniów/absolwentów w zakresie kompetencji zastosowania map w rozwiązywaniu zadań praktycznych.
2. Sytuacja jest trudna i wymaga pilnej interwencji ze strony nauczycieli, dyrektorów nadzoru pedagogicznego, jednostek systemu doskonalenia nauczycieli i organów prowadzących.
3. Potrzebne są pogłębione diagnozy kontekstu niskich wyników w badaniach kompetencji związanych z zastosowaniem map w edukacji, w tym wpływu warunków i sposobu organizacji kształcenia na wyniki.
4. Ugruntowanie wśród nauczycieli przekonania o wysokiej skuteczności oceniania kształtującego w praktyce szkolnej wymaga upowszechniania przykładów dobrych praktyk, czasu, cierpliwości oraz konsekwencji we wdrażaniu wartościowych strategii edukacyjnych.
5. Postęp technologiczny i praktyka szkolna wskazują potrzebę aktualizacji wymagań podstawy programowej oraz egzaminów pod kątem wyzwań, jakie niesie współczesność w zakresie umiejętności zastosowania technologii cyfrowych w posługiwaniu się mapami oraz geograficznymi systemami informacji (GIS) jako źródłami informacji i orientacji w przestrzeni.

6. Zastosowanie w analizie sztucznej inteligencji AI przyniosło zadowalające rezultaty, ukazując szanse na jej szersze, lecz krytyczne wykorzystanie w pracy nauczyciela-doradcy metodycznego.

Bibliografia

- Hattie J., 2008, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*. Wyd. CEO. 2015
- Jakubowski M., Gajderowicz T., Wrona S., *Osiągnięcia uczniów szkół średnich po zmianach w oświacie i nauczaniu w pandemii, Wyniki badania TICKS 2021 w Warszawie*. Evidence Institute. 2022. https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/2022/01/POLICY-NOTE-1-2022_final.pdf
- Kapcia A., Wojnarowska M., *W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów z projektu Przywództwo zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*. ORE. 2015, s. 39 <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=4009>
- Pintal D., *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji*. Wyd. CEO/ORE. 2022 <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=40768>
- Polak M., *Osiem zasad istotnych w pracy nauczyciela*. Edunews.pl. 2014 <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2832-osiem-zasad-istotnych-w-pracy-nauczyciela>
- Sterna D., *Uczę (się) w szkole*. Wyd. CEO. 2014 http://www.bc.ore.edu.pl/Content/657/Sterna_Ucze-sie-w-szkole.pdf

Raporty CKE z egzaminu maturalnego z geografii 2018–2022

- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2022/sprawozdanie/EM_geografia_sprawozdanie_2022.pdf
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2021/sprawozdanie/EM_geografia_sprawozdanie_2021.pdf
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/sprawozdanie/EM_Geografia_sprawozdanie.pdf
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdanie/Sprawozdanie%202019%20-%20Geografia.pdf
- https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2018/sprawozdanie/Sprawozdanie%202018%20-%20Geografia.pdf

W tekście artykułu zamieszczono śródtytuły inspirowane wskazanymi poniżej publikacjami.

1. „Między prawdą a skutecznością”
Niemierko B., 2010, Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego. Materiały XVI Konferencji Diagnostyka Edukacyjna. Toruń. PTDE; https://www.ptde.org/pluginfile.php/679/mod_page/content/3/Archiwum/XVI_KDE/niemierko.pdf
2. „O skutecznym rad sposobie”
Konarski S., 1760, O skutecznym rad sposobie albo o utrzymywaniu ordynarynych seymów; <https://polona.pl/preview/264e6140-40cb-4da3-95af-047c09fe003b>
3. „Uczę (się) w szkole”
Sterna D., 2014, Uczę (się) w szkole. Wyd. CEO/ORE. Warszawa; http://www.bc.ore.edu.pl/Content/657/Sterna_Ucze-sie-w-szkole.pdf

Załącznik 1.

Strategie efektywnego uczenia się wynikające z oceniania kształtującego

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

STRATEGIE EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ WYNIKAJĄCE Z OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Strategie w języku nauczyciela	Strategie w języku ucznia	Co powinno się wydarzyć w klasie, by realizowana była strategia?
I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.	Wiem, po co i czego się mam uczyć, a także po czym poznam, że się nauczyłem.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie otrzymują cele i kryteria sukcesu podczas lekcji. • Uczniowie oceniają, na ile cele i kryteria zostały zrealizowane podczas lekcji. • Uczniowie wskazują kryteria, które nie zostały spełnione w ich przypadku. • Uczniowie uczą się samodzielnie formułować cele i kryteria. • Uczniowie otrzymują odpowiedź na pytanie, po co uczyć się danego zakresu wiedzy czy umiejętności. • Rodzice wspierają uczniów w nauce w oparciu o kryteria sukcesu.
II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.	Zadaję pytania i rozwiązuję zadania, dzięki którym nauczyciel na bieżąco wie, gdzie jestem w danym momencie procesu uczenia się.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie zadają pytania nauczycielowi w sytuacji, gdy nie rozumieją czegoś. • Nauczyciel dostosowuje treści do potrzeb uczniów – nie realizuje dalej materiału, jeśli są uczniowie, którzy nie rozumieją i nie potrafią osiągnąć celów. • Uczniowie uczą się układać dobre pytania. • Uczniowie formułują pytania dla innych uczniów. • Dyskusje uczniów dotyczą rozwiązania jakiegoś problemu, kwestii spornej.
III. Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.	Korzystam z informacji zwrotnej: wiem, co zrobiłem dobrze, co i jak powinienem poprawić i jak mogę się dalej rozwijać.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie otrzymują informacje na temat wykonywanej przez nich pracy w odniesieniu do kryteriów. • W informacji zwrotnej wskazano: które kryteria zostały zrealizowane (sukces ucznia), błędy w odniesieniu do kryteriów, sposób, w jaki można poprawić pracę (mechanizm błędu), działania umożliwiające uczniowi rozwój. • Uczeń sygnalizuje nauczycielowi, na ile informacja zwrotna jest pomocna i poprawia pracę zgodnie ze wskazówkami.
IV. Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.	Korzystam z wiedzy i umiejętności moich kolegów i koleżanek.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczniowie ustalają zasady współpracy. • Uczniowie wspierają się w rozwiązywaniu trudnych zadań. • Uczniowie sprawdzają sobie nawzajem prace – efekty działań. Dokonują oceny koleżeńskiej w odniesieniu do kryteriów. • Uczniowie potrafią określić swoje mocne strony i potrzeby i w wyniku tego właściwie dobierają osoby do współpracy. • Uczniowie uczą się od siebie.
V. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.	Jestem świadomy tego, w jaki sposób i kiedy najbardziej efektywnie się uczę. Jestem odpowiedzialny za swój proces uczenia się.	<ul style="list-style-type: none"> • Uczeń uczy się dokonywać samooceny swojej pracy (swoich postępów) w odniesieniu do kryteriów. • Uczeń wraz z nauczycielem (innym uczniem) planuje dalszy krok w uczeniu się w oparciu o samoocenę. • Uczeń samodzielnie ustala kryteria pracy, którą ma wykonać.

Źródło: A. Kapcia, M. Wojnarowska, 2015, W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów z projektu *Przywództwo zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*. ORE. Warszawa, s. 39.

Załącznik 2.

Zbiornicze wyniki anonimowego badania opinii nauczycieli lubuskiego liceum na temat wybranych nauczycielskich strategii oceniania kształtującego

NAUCZYCIELSKIE STRATEGIE OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO
ARKUSZ SAMOOCENY NAUCZYCIELA LO (N=16)

KRYTERIUM	Liczba wskazań. Jak oceniam ważność danego działania dla procesu uczenia się uczniów?						Liczba wskazań. Na ile dane działanie jest obecne na moich lekcjach?					
	nisko						wysoko					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Stwarzam atmosferę sprzyjającą uczeniu się, w której są dopuszczalne różne style działania.				3	7	6			1	2	8	4
Dzielę się z uczniami celami lekcji.	1			2	8	5	1			3	8	4
Ustalęm kryteria sukcesu i informuję o nich uczniów.			1	6	11	10			2	4	15	6
Pozostawiam uczniom czas na refleksję na temat tego czego się nauczyli.	1		1	5	7	2	1	1		4	7	3
Sprawdzam, czy i jak moi uczniowie się uczą.			1	4	10	2		1		4	11	
Nie przechodzę dalej, jeśli nie mam pewności, że wszyscy uczniowie zrozumieli dane zagadnienie.	1		4	4	4	3		1	4	5	4	2
Popelnianie błędów traktuję jako drogę do rozwoju.			1	6	6	3			1	5	8	2
Włączam uczniów do planowania celów i kryteriów sukcesu.	1		5	4	2	4		1	5	5	3	2
Pomagam uczniom rozpoznać ich następne działanie w procesie uczenia się.		2	2	8	4			1	4	7	3	1
Udzielam uczniom informacji zwrotnej wspierając ich rozwój i motywując do nauki.			1		8	7			1	3	6	6
Pokazuję uczniom różnorodne techniki samooceny.		2	2	7	4	1		4	5	4	3	
Zachęcam uczniów do samooceny.		2	3	5	5	1		3	4	5	3	1
Zachęcam uczniów do refleksji nad swoim procesem uczenia się.		1	1	4	6	4		1		6	7	2
Stosuję pracę w grupach i w parach.			2	3	7	4		1	1	4	6	4
Zachęcam uczniów do wzajemnego korzystania ze swojej wiedzy.			1	4	8	3		1	1	4	8	2
Zadaję uczniom pytania zmuszające ich do myślenia.				2	4	10				2	4	10

**dr Elżbieta Jasińska^{1,3}, dr hab. inż. Michał Jasiński, prof. uczelni^{1,3},
dr inż. Marek Jasiński^{2,3}, dr inż. Laura Jasińska^{1,3}, mgr inż. Łukasz
Jasiński¹, Jan Jasiński⁴, mgr Adam Jarzabek⁵**

1. Politechnika Wrocławska
2. Wrocławska Wyższa Szkoła Informatyki Stosowanej Horyzont
3. Zespół Szkół nr 18 we Wrocławiu
4. Szkoła Podstawowa nr 97 we Wrocławiu
5. Przełożony Wspólnoty Zakonnej NSPJ w Częstochowie

Rola oceniania orientującego w efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w strategiach nauczycieli szkolnych i akademickich, w systemach edukacyjnych i poza nimi w innych koncepcjach

Streszczenie

W ramach podjętej pracy przeprowadzono badania nad wykorzystaniem oceniania orientującego na różnych szczeblach edukacji oraz w obszarze poza nią. Autorzy zaproponowali arkusz identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim. Opisano przypadki dotyczące diagnoz realizowanych w szkole podstawowej, szkolnictwie średnim, uczelni wyższej oraz ewaluacji prowadzonej w ramach ścieżek rozwoju i awansów na przykładzie branży IT.

Wstęp – ocenianie orientujące

Ocenianie orientujące w literaturze określone jest jako „wartościowanie wyników uczenia się ze względu na cele, do których osiągnięcia jednostka lub grupa zbliża się różnymi drogami i w różnym tempie” (Niemierko, 2010). Traktowane jako trzeci rodzaj oceniania, w ocenie autorów spełnia aktualnie swoje zadania. Zapewnia ono możliwość uzyskiwania jak najlepszych oczekiwanych i pożądanych efektów oceniania kształtującego lub formułującego. Ocenianie orientujące wykorzystywane jest w ramach obowiązków i powinności służbowych nauczycieli szkolnych, akademickich czy pozaszkolnych liderów kształcenia. Realizacja diagnoz orientujących charakteryzuje się szerokim gronem odbiorców, efektów oraz korzyści dla oceniania edukacyjnego generowanych przez ich autorów. W ich poczet wchodzi odbiorcy zróżnicowani:

- pod względem wielu kryteriów, m.in. ze względu na poziom kształcenia w systemie edukacji w Polsce (od nauczania zintegrowanego przez podstawowe, ponadpodstawowe i kształcenie akademickie)
- przyjętego pozasystemowego poziomu kształcenia na drodze ewaluacji pracowniczych (np. junior, mid, senior w branży IT).

Różnorodność diagnoz obejmuje także organizację, zakres, moment czasowy, np. diagnozy na wejściu, diagnozy oddziałowe po konkretnej klasie, próbne egzaminy, treningi, ewaluacje – przykładowo dla szczebli awansu w IT.

Rozdział 1. Arkusz identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim

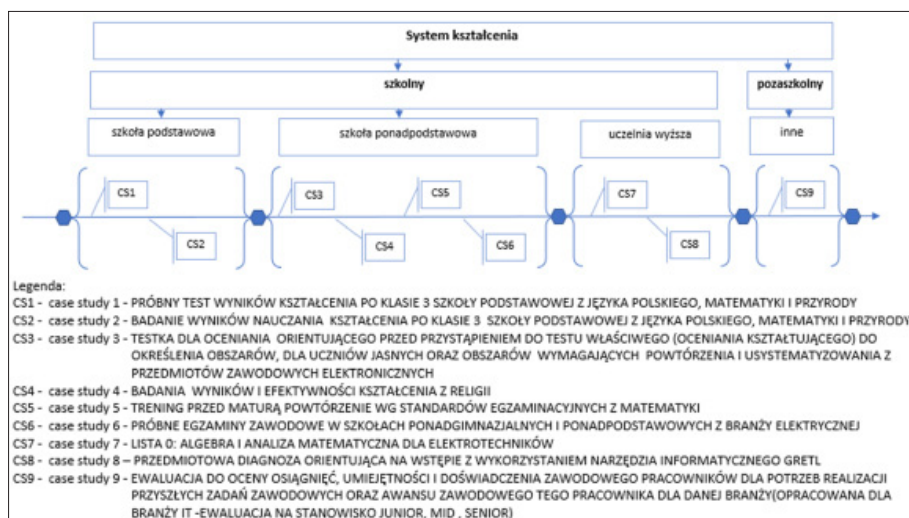
W realiach szkolnych realizowanych jest wiele diagnoz przez nauczycieli, ale nie definiują tego jako ocenianie orientujące. W ramach pracy zaproponowano arkusz, który wspiera proces oceny, czy realizowana diagnoza może być traktowana jako ocenianie orientujące albo czy chociaż ma jego znamiona. Dzięki uporządkowaniu wiedzy o realizowanych diagnozach i porównaniu z prowadzonymi autorzy mają nadzieję na podniesienie efektywności pozostałych diagnoz. Zaproponowane narzędzie wykorzystywane może być także w realiach pozaszkolnych. W tabeli 1 wskazano zaproponowany przez autorów artykułu arkusz do identyfikacji roli oceniania orientującego.

Tabela 1. Zaproponowany autorski arkusz do oceny identyfikacji roli oceniania orientującego

<i>Część I arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i>
1. Czy diagnoza i/lub ewaluacja spełnia funkcję oceniania orientującego?
2. Czy diagnoza może pełnić i spełnia funkcję oceniania orientującego?
3. Poziom kształcenia
4. Tytuł diagnozy i/lub ewaluacji
5. Podmiot lub grupa przedmiotów wyznaczonych do diagnozy i ewaluacji
6. Nadawca diagnozy i/lub ewaluacji
7. Odbiorca diagnozy i/lub ewaluacji
8. Miejsce diagnozy i/lub ewaluacji
9. Źródło narzędzia diagnostycznego
10. Kto raportował wyniki przeprowadzonych diagnoz i/lub ewaluacji (autor bądź współautor raportu diagnostycznego)
11. Kto komunikował wyniki diagnozy i/lub ewaluacji
12. Czy diagnoza/ewaluacja to rozwiązanie systemowe (polski system oceniania edukacyjnego)
13. Czy indywidualne koncepcje systemu oceniania
<i>Część II arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników dla potrzeb realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i>
1. Opis diagnozy i/lub ewaluacji

Rozdział 2. Identyfikacja roli oceniania orientującego na rzeczywistych przykładach szkoły podstawowej, szkół średnich, uczelni wyższej i realiach poza szkolnych – doświadczenie i praktyka autorów

Ocenianie orientujące, obok oceniania kształtującego i sumującego (formującego w akademickich systemach oceniania), po pierwsze na dobre umiejscowiło się w systemach oceniania szkolnego i akademickiego, po drugie umiejscowiło się w strategiach szkolnych czy akademickich w aktualnych systemach edukacyjnych, po trzecie umiejscowiło się w realiach szkolnych i akademickich oraz poza sferą szkolnictwa, czyli na poziomach poza edukacją szkolną czy akademicką w realiach, których nikt ogólnie nie definiuje terminologią szkolną jako orientującej roli oceny już pracowników w ich ocenie do awansu. Z wykorzystaniem opisanego w rozdziale 1 arkusza autorzy opisali dziewięć rzeczywistych przypadków realizowanych diagnoz, których byli nadawcami i/lub odbiorcami. Na rysunku 1 zaprezentowano graficzne ujęcie na osi opisywanych przez autorów publikacji diagnoz i/lub ewaluacji realizowanych w systemie edukacyjnym (w horyzoncie od nauczania zintegrowanego do kształcenia akademickiego) oraz w systemie pozaszkolnym (w horyzoncie pozaedukacyjnym).



Rysunek 1. Oś diagnoz/ewaluacji wg kryterium poziomu kształcenia. Opracowanie własne na podstawie badań. Dane źródłowe pierwotne i wtórne.

W ramach poszczególnych przypadków autorzy przeanalizowali diagnozy:

- na poszczególnych etapach edukacji: szkoła podstawowa, technikum i szkoła branżowa; uczelnia wyższa oraz po zakończeniu edukacji szkolnej czy akademickiej;
- w obrębie różnych przedmiotów kształcenia: przedmiotów zawodowych (elektrycznych, elektronicznych, mechatronicznych), przedmiotów ogólnokształcących (w tym ściśle oraz z uwzględnieniem także matematyki, przyrody czy też języka polskiego oraz religii), przedmiotów

akademickich (statystyka opisowa, statystyka matematyczna i ekonometria, podstawy elektrotechniki, obwody elektryczne);

- różne ze względu na cel, np. diagnoza na wstępie, diagnoza przed egzaminem, jak również związana z awansem na wyższe stanowisko.

W tabeli 2 zaprezentowano syntetyczny przegląd systemowych rozwiązań, przykładowych strategii wynikających z inicjatyw m.in. nadzoru szkolnego, ośrodków oświatowych, ośrodków kształcenia nauczycieli czy przyjętych systemów pozaoświatowych, określonych na potrzeby drogi awansu na przykładzie branży IT, oceniania kształtującego i sumującego oraz jego efektywności w strategiach realizowanych przez nauczycieli szkolnych i akademickich w różnych systemach edukacyjnych i przez ewaluatorów poza tymi systemami. Wskazane w tabeli 2 wyniki badań prezentują doświadczenia poszczególnych autorów będących zarówno nadawcą, jak i odbiorcą wskazanych diagnoz.

Tabela 2. Syntetyczny przegląd rozważanych studiów przypadków w realiach szkolnych, akademickich i pozaedukacyjnych. Opracowanie własne na podstawie badań i doświadczeń. Dane źródłowe pierwotne i wtórne. Źródło: (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2020), (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2021), (Jasińska E., Jasiński M., 2022), (Jasińska E. i in., 2022), (Jasińska E., i in. 2017), (Jasińska E., i in. 2015), (Jasińska E., Jasiński M., 2010).

CS	Nazwa
1	PRÓBNY TEST WYNIKÓW KSZTAŁCENIA PO KLASIE 3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ
2	BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA KSZTAŁCENIA PO KLASIE 3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ
3	TESTKA DLA OCENIANIA ORIENTUJĄCEGO PRZED PRZYSTĄPIENIEM DO TESTU WŁAŚCIWEGO (OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO) DO OKREŚLENIA OBSZARÓW, DLA UCZNIÓW JASNYCH ORAZ OBSZARÓW WYMAGAJĄCYCH POWTÓRZENIA I USYSTEMATYZOWANIA
4	BADANIA WYNIKÓW I EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA Z RELIGII
5	TRENING PRZED MATURĄ POWTÓRZENIE WG STANDARDÓW EGZAMINACYJNYCH
6	PRÓBNE EGZAMINY ZAWODOWE W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH I PONADPODSTAWOWYCH
7	LISTA 0: ALGEBRA I ANALIZA MATEMATYCZNA DLA ELEKTROTECHNIKÓW
8	PRZEDMIOTOWA DIAGNOZA ORIENTUJĄCA NA WSTĘPIE Z WYKORZYSTANIEM NARZĘDZIA INFORMATYCZNEGO GRETL
9	EWALUACJA DO OCENY OSIĄGNIĘĆ, UMIEJĘTNOŚCI I DOŚWIADCZENIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW NA POTRZEBY REALIZACJI PRZYSZŁYCH ZADAŃ ZAWODOWYCH ORAZ AWANSU ZAWODOWEGO TEGO PRACOWNIKA DLA DANEJ BRANŻY (OPRACOWANA DLA BRANŻY IT – EWALUACJA NA STANOWISKO JUNIOR, MID, SENIOR)
<i>Część I arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i>	
1. Czy diagnoza i/lub ewaluacja spełnia funkcję oceniania orientującego?	
CS	Odpowiedź
1	Tak
2	Tak
3	Tak
4	Tak
5	Tak

6	Tak
7	Tak
8	Tak
9	Tak, ocena poziom i doświadczenie pracownika; określa i orientuje go, na ile jest przygotowany do realizacji przyszłych zadań w kolejnych projektach oraz na ile sobie z tymi zadaniami poradzi
2. Czy diagnoza może pełnić i spełnia funkcję oceniania orientującego?	
CS	Odpowiedź
1	W pełnym zakresie
2	W pełnym zakresie
3	W pełnym zakresie
4	W średnim zakresie, ponieważ istnieje niedobór narzędzi diagnostycznych do pomiaru osiągnięć ogólnodostępnych dla nauczycieli lekcji religii
5	W pełnym zakresie
6	W pełnym zakresie
7	W pełnym zakresie
8	W pełnym zakresie
9	W pełnym zakresie
3. Poziom kształcenia	
CS	Odpowiedź
1	Nauczanie zintegrowane w szkole podstawowej
2	Nauczanie zintegrowane w szkole podstawowej
3	Nauczanie przedmiotów zawodowych w szkole średniej (technikum elektroniczne)
4	Szkolnictwo ponadpodstawowe (licea, technika i szkoły branżowe)
5	Szkolnictwo ponadpodstawowe – technikum
6	Szkolnictwo ponadpodstawowe – technikum, szkoła branżowa
7	Uczelnia wyższa – studia inżynierskie
8	Uczelnia wyższa – studia licencjackie, inżynierskie i magisterskie
9	Weryfikacja umiejętności i wiadomości, ocena doświadczenia wśród pracowników branży IT – pozaszkolny system weryfikacji
4. Tytuł diagnozy i/lub ewaluacji	
CS	Odpowiedź
1	Próbna diagnoza po 3 klasie szkoły podstawowej
2	Diagnoza po 3 klasie szkoły podstawowej
3	Powtórzenie wiadomości przed sprawdzianem podsumowującym wybrany dział – testka
4	Badania wyników i efektywności kształcenia z religii
5	Trening przed maturą powtórzenie wg standardów
6	Próbny egzamin zawodowy wg standardów egzaminacyjnych z dla branży elektrycznej
7	Lista 0 – powtórzenie z algebry i analizy matematycznej
8	Przedmiotowa diagnoza orientująca na wstępie z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl
9	Ewaluacja do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i na potrzeby awansu zawodowego w tej branży (branża IT- ewaluacja na: junior (np. junior software engineer) czy mid lub senior – w różnych poziomach i specjalizacjach
5. Podmiot lub grupa przedmiotów wyznaczonych do diagnozy i ewaluacji	
CS	Odpowiedź
1	Język polski, matematyka i przyroda
2	Język polski, matematyka i przyroda
3	Przedmioty zawodowe elektroniczne

4	Religia
5	Matematyka
6	Eksploatacja maszyn i urządzeń elektrycznych, maszyny elektryczne, instalacje elektryczne, urządzenia elektryczne
7	Podstawy elektrotechniki, teoria obwodów, obwody elektryczne
8	Statystyka opisowa, statystyka matematyczna i ekonometria, techniki eksploracji danych, ekonomia matematyczna
8	Pozaprzedmiotowe systemy ewaluacji w omawianym przypadku ewaluacja dotyczących przykładowych przedmiotów zagadnień, np. proces tworzenia oprogramowania, proces testowania
6. Nadawca diagnozy i/lub ewaluacji	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu
2	Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (WCDN) – rekomendowany/obowiązkowy dla miasta Wrocławia
3	Nauczyciel przedmiotów zawodowych elektronicznych teoretycznych
4	Nauczyciel religii
5	Nauczyciel matematyki zespołów szkół województwa dolnośląskiego
6	Nauczyciele przedmiotów zawodowych elektrycznych Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu
7	Prowadzący kurs z Zespołu Elektrotechniki Teoretycznej Politechniki Wrocławskiej
8	Prowadzący kursy z Katedry Badań Operacyjnych i Inteligencji Biznesowej Politechniki Wrocławskiej
9	W zasadzie ewaluacja nie jest obowiązkowa, ale jest wyznacznikiem ścieżki awansu zawodowego na poszczególne poziomy. Przystąpienie do diagnozy jest dobrowolne z jednej strony, ale z drugiej jest determinantem uzyskiwania awansu w danej organizacji
7. Odbiorca diagnozy i/lub ewaluacji	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Absolwent trzeciej klasy Szkoły Podstawowej nr 97 we Wrocławiu
2	Absolwent trzeciej klasy Szkoły Podstawowej nr 97 we Wrocławiu
3	Uczeń klasy 1 technikum elektronicznego
4	Uczeń 1. Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Lubinie; 2. Zespół Szkół w Lubinie; 3. Zespół Szkół w Chocianowie
5	Uczniowie technikum, m.in. klas elektrycznych, mechatronicznych, mechanicznych oraz informatycznych zespołów szkół województwa dolnośląskiego
6	Uczniowie technikum i szkoły branżowej z branży elektrycznej Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu
7	Student 1. roku studiów inżynierskich
8	Studenci studiów licencjackich, inżynierskich i magisterskich
9	Pracownik branży IT sam decyduje, czy chce brać udział w ewaluacji, która jest wyznacznikiem poziomu wiedzy i doświadczenia
8. Miejsce diagnozy i/lub ewaluacji	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Szkoła Podstawowa nr 97 we Wrocławiu
2	Szkoła Podstawowa nr 97 we Wrocławiu
3	Technikum nr 10 im. Fryderyka Joliot-Curie we Wrocławiu
4	1. Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Lubinie; 2. Zespół Szkół w Lubinie; 3. Zespół Szkół w Chocianowie
5	Zespoły szkół województwa dolnośląskiego w Polsce
6	Zespół Szkół nr 18 we Wrocławiu
7	Wydział Elektryczny Politechniki Wrocławskiej
8	Wydział Zarządzania Politechniki Wrocławskiej

9	Ewaluacje prowadzone są w trybie online, gdzie w ewaluacji bierze udział zainteresowany pracownik oraz wyznaczony ewaluator
9. Źródło narzędzia diagnostycznego	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Testy z wcześniejszych lat opracowane przez wydawnictwo Nowa Era
2	WCDN
3	Testy konstruowane przez nauczyciela przedmiotów zawodowych na podstawie przerobionego materiału będącego odzwierciedleniem podstawy programowej
4	Narzędzie diagnostyczne do badania wyników kształcenia i efektywności kształcenia z religii opracowane przez nauczyciela religii
5	Arkusze treningowe do indywidualnego testowania dla zadań otwartych i krótkiej odpowiedzi, konstruowane przez nauczyciela matematyki, który zaplanował i zrealizował diagnozę w formule treningów dla uczniów technikum niezależnie od klasy w ponadpodstawowym poziomie kształcenia
6	Arkusze złożony z wyselekcjonowanych pytań z poprzednich rzeczywistych arkuszy egzaminacyjnych do indywidualnego testowania wybranych przez nauczyciela przedmiotów zawodowych
7	Lista opracowana przez pracowników Zespołu Elektrotechniki Teoretycznej Politechniki Wrocławskiej
8	Arkusze diagnostyczne z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl
9	Na stronie firmy za pomocą odpowiedniej aplikacji są wskazane zagadnienia i wymagania na poszczególne poziomy, według których pracownik może przygotować się do ewaluacji
10. Kto raportował wyniki przeprowadzonych diagnoz i/lub ewaluacji (autor bądź współautor raportu diagnostycznego)	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Nauczyciel kształcenia zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu
2	WCDN
3	Autor testu – nauczyciel przedmiotów zawodowych
4	Autor narzędzia diagnostycznego do badania wyników kształcenia i efektywności z religii opracowane przez nauczyciela religii według własnych potrzeb diagnostycznych i ewaluacyjnych
5	Autor testu „treningu przed maturą – powtórzenia wg standardów”
6	Autorzy arkuszy – nauczyciele przedmiotów zawodowych
7	Prowadzący kurs
8	Bez raportowania formalnego
9	Brak raportów, jedynie efekt ewaluacji jest umieszczany w systemie do wglądu dla zainteresowanego pracownika i jego zwierzchników
11. Kto komunikował wyniki diagnozy i/lub ewaluacji	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu
2	WCDN
3	Nauczyciel przedmiotów zawodowych
4	Przewodniczący zespołu nauczycieli religii
5	Nauczyciel matematyki zespołów szkół województwa dolnośląskiego
6	Nauczyciele przedmiotów zawodowych elektrycznych Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu
7	Prowadzący kurs
8	Prowadzący kursy
9	Ewaluator przez system
12. Czy diagnoza ewaluacja to rozwiązanie systemowe (polski system oceniania edukacyjnego)	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Nie, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie przez nauczyciela nauczania zintegrowanego

2	Tak, ponieważ diagnoza ta była rekomendowana/obowiązkowa. Została zaplanowana i ujęta w strategii badań osiągnięć uczniów po klasie 3 w nauczaniu zintegrowanym w obrębie szkoły podstawowej (wszystkie szkoły podstawowe we Wrocławiu województwo dolnośląskie)
3	Nie, gdyż nauczanie uczniów przez nauczyciela było prowadzone na podstawie autorskich treści opracowywanych przez nauczyciela, bazujących na treściach zawartych w podstawie programowej oraz podręcznikach (w Technikum nr 10 jest prowadzone nauczanie modułowe przedmiotów zawodowych, co wymusza wspomniane podejście). Opisane ocenianie orientujące było również autorskim pomysłem nauczyciela
4	Nie, ponieważ system nie rozwiązuje zapotrzebowania na działania diagnostyczne w obrębie religii. Ten sam system nie uwzględnia zapotrzebowania na diagnozowanie wyników kształcenia i efektów pracy na przedmiocie religia. Diagnozy i ewaluacje w obrębie przedmiotu religia najczęściej były podejmowana z inicjatywy nauczycieli religii uczestniczących w procesie uzyskiwania stopni awansu zawodowego, który stał się przyczynkiem do podejmowania procesów diagnostycznych i ewaluacyjnych w obrębie ich przedmiotu, by spełnić wymagania na stopnie awansu zawodowego wyznaczone w przepisach prawa oświatowego dla podniesienia z jednej strony, a z drugiej dla jakości tego kształcenia
5	Nie, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie w formule treningów przed maturą – powtórzenie wg standardów przez nauczyciela matematyki
6	Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone przez nauczycieli przedmiotów zawodowych z racji braku rozwiązań systemowych
7	Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone, by uporządkować wiedzę niezbędną do realizacji zadań w kursie na podstawie pozyskaną na wcześniejszych semestrach na innych kursach
8	Nie, diagnozy w systemach akademickich nie są sformalizowane, wyniki kształcenia i ich poziom oceny odbywa się na drodze procesów kontrolnych realizowanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną
9	Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone specyficzne dla danej branży i firmy
13. Czy indywidualne koncepcje systemu oceniania	
CS	<i>Odpowiedź</i>
1	Tak, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie przez nauczyciela nauczania zintegrowanego
2	Nie, ponieważ przedsięwzięcia edukacyjne, takie jak treningi, diagnozy na wejściu, diagnozy po drodze, diagnozy oddziałowe, próbne egzaminy, stały się aktualnie w rzeczywistości oceniania szkolnego stanowiącego przejawy ocenianie orientującego nader często występującym zjawiskiem. Aktualnie te przedsięwzięcia nabrały charakteru sformalizowanego i obowiązkowego, a których realizację i przebieg nadzorują na przykład wydawnictwa oświatowe (Nowa Era, Operon), ośrodki kształcenia nauczycieli (WCDN – Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli) czy kuratoria, minimalizując tym samym scedowanie diagnoz z indywidualnych przedsięwzięć nauczycielskich na barki formalnych, systemowych, a przede wszystkim obowiązkowych działań, które cechują się cyklicznością realizacyjną na dalszych latach kształcenia. Nadal w szkole podstawowej, w technikach i liceach, szkołach branżowych wg stałych, a przede wszystkim obowiązkowych harmonogramów przeprowadzania diagnoz w postaci diagnoz na wstępie, po drodze, prób przed właściwymi egzaminami z różnych przedmiotów wg szkolnych potrzeb
3	Tak
4	Tak, w autorskiej formule diagnozowania dla efektów oceniania szkolnego
5	Tak, ponieważ było to indywidualne realizowanie z uczniami techników treningów przed maturą – powtórzenie wg standardów przez nauczyciela nauczania matematyki w autorskiej formule diagnozowania dla efektów oceniania szkolnego
6	Tak, ponieważ nauczyciele sami przygotowują, przeprowadzają i podsumowują organizują takie diagnozy
7	Tak, ponieważ nauczyciele akademicy sami przygotowują, przeprowadzają i podsumowują organizują takie diagnozy
8	Tak, indywidualne procesy diagnostyczne na wejściu, a orientująca gotowość studentów do realizacji ogólnych przedmiotów za pomocą innego narzędzia diagnostycznego
9	Tak, ponieważ autor ewaluacji określa sposób oceny realizacji poszczególnych elementów

Część II arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na juniora, mida i seniora)

1. Opis diagnozy i/lub ewaluacji

CS	Odpowiedź
1	Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej numer 97 we Wrocławiu w ramach próbnego treningu przed właściwym badaniem wyników przeprowadził próbę badania wyników nauczania po klasie 3 na poziomie nauczania zintegrowanego. Trening pozwalał uczniom na uzyskanie prognozy i orientacji, na jakim poziomie i jaki mogą uzyskać wynik na teście właściwym zorganizowanym systemowo na koniec klasy 3 szkoły podstawowej. Trening przygotowywał ich do zasad kryterialnego oceniania i sposobu formułowania odpowiedzi na próbie właściwej. Uczniowie w ramach zajęć szkolnych trenowali rozwiązywanie przykładowych testów (w warunkach organizacyjnych takich samych jak próba właściwa) z języka polskiego, matematyki i przyrody. Sprawdzenia dokonywał nauczyciel, który zorganizował trening w ramach oceniania orientującego. Następnie wynik przełożył na efekt oceniania sumującego, ale na poziomie kształcenia zintegrowanego (jednak niestanowiącego do końca formalnego oceniania zewnętrznego, a będącego rzeczywiście również rodzajem oceniania orientującego po trzech latach. Działania te podjęte zostały więc na rzecz orientacji w dalszym ocenianiu kształcenia w szkole podstawowej, by tu po klasie 8 rzeczywiście wyniki oceniania uzyskać na drodze egzaminów ośmioklasistów (a te z kolei w sposób pełny i systemowy spełniały zasady oceniania sumującego)
2	Uczniowie w ramach zajęć szkolnych wcześniej trenowali (case 1) rozwiązywanie przykładowych testów (w warunkach organizacyjnych takich samych jak wskazana powyżej próba właściwa) z języka polskiego, matematyki i przyrody, a sprawdzenia dokonywał szkolny nauczyciel. Jednak w tym przypadku zarówno zakres diagnozy, jak i ocenę przeprowadziła zewnętrzna instytucja – WCDN, jednakże z celem analogicznym jak w przypadku 1
3	W opisywanym przypadku wykorzystanie narzędzi charakterystycznych dla oceniania orientującego było podyktowane chęcią obserwacji postępów uczniów w określonym obszarze wiedzy – dlatego została przeprowadzona testka, która stanowiła odzwierciedlenie planowanego sprawdzianu. Uczniowie przed przystąpieniem do testu właściwego zostali poinformowani o tym, że testka ta służy do określenia obszarów, które są dla uczniów jasne, oraz tych, które wymagają jeszcze powtórzenia oraz usystematyzowania. Ponadto zostało wyraźnie podkreślone przez nauczyciela, że uczniowie nie będą oceniani przez pryzmat tej testki, gdyż jest ona przeprowadzana w celu podniesienia samoświadomości uczniów na temat własnej wiedzy oraz zebrania informacji przez nauczyciela, które obszary wymagają/ nie wymagają dalszej pracy. Co więcej, uczniowie również zostali poinformowani, iż forma tej testki odpowiada (odzwierciedla) formie sprawdzianu (służy ocenianiu kształtującemu). Po przeprowadzeniu testki została ona omówiona na forum klasy – kolejne iteracje były przeprowadzane już za pomocą narzędzi multimedialnych, co z kolei umożliwiło zaprezentowanie uczniom statystyk każdego pytania (bez wskazania na indywidualne wyniki – jedynie zbiorcze informacje), a to umożliwiło uczniom właściwą dla siebie interpretację wyników. Wdrożenie powtórzenia wiadomości w prezentowanej formie spotkało się z pozytywnym odbiorem u uczniów
4	Diagnoza przeprowadzona została w formie ustnej i pisemnej. Miała ona za zadanie sprawdzenie efektywności nauczania i kształcenia młodzieży. Czas diagnozy to 45 minut, czyli 1 godzina lekcyjna na wszystkich poziomach kształcenia. Uczniowie byli wcześniej informowani o zamiarze przeprowadzenia diagnozy. Uczniowie, odpowiadając na pytania, bardzo często wykazywali ogólną wiedzę z zakresu Pisma Świętego (Ewangelii, Jezusa, Maryi, Apostołów oraz postaci biblijnych), tradycji Kościoła, modlitw i pieśni religijnych oraz Sakramentów Świętych i świąt kościelnych. Zauważa się również odpowiedni poziom wiedzy moralnej opartej na Dekalogu. Brakuje większej motywacji do praktyki życia zgodnie z Dekalogiem. Idąc dalej, z tej oceny z zakresu diagnozy wynika, iż nie wszyscy uczniowie potrafią posługiwać się językiem teologicznym, co ma swoje przełożenie na problem z interpretacją Pisma Świętego, dokumentów Kościoła i innych pism oraz artykułów teologicznych

5	<p>Trening przed maturą powtórzenie według standardów to propozycja diagnoz z matematyki w obrębie oceniania orientującego na rzecz poprawy efektywności oceniania sumującego, czyli egzaminów maturalnych na poziomie oceniania ponadpodstawowego. Treningi przed maturą – powtórzenie według standardów funkcjonowały i były realizowane na lekcjach matematyki równoległe z kryteriami oceniania kształtującego na tych samych lekcjach matematyki w klasach technikum o różnym profilu (tj. w klasach elektrycznych, mechanicznych, mechatronicznych, informatycznych). Uczniowie technikum realizowali treningi przed maturą w każdej klasie, począwszy od pierwszej, do klasy maturalnej; wielokrotnie w każdym roku szkolnym w okresie wprowadzania nowych działów, po zakończeniu ich realizacji; wielokrotnie też w trakcie realizacji tego działu w poszczególnych klasach nauczania z matematyki w technikum na podstawie programu Nowej Ery, a przede wszystkim na podstawie Informatora Maturalnego do Matematyki udostępnianego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w różnych latach kształcenia. Trening przed maturą powtórzenie według standardów udzielał odpowiedzi uczniowi technikum, jaką notę uzyskał w ocenianiu nadaną przez symulowanego w ocenianiu orientującym egzaminatora za rozwiązane zadanie podczas treningu przed maturą – powtórzeniu wg standardów. Treningi dla poszczególnych klas elektrycznych, mechanicznych, mechatronicznych charakteryzowały się systematycznością przeprowadzania, wielokrotnością powtarzalności (diagnozy – treningi multiplikatywne) i cyklicznością przez cały okres kształcenia w szkole ponadpodstawowej</p>
6	<p>Arkusze zawierały pakiet wybranych zadań z różnych rzeczywistych arkuszy egzaminacyjnych przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną o łącznej liczbie punktów równej liczbie punktów na egzaminie. Diagnozy te realizowane są regularnie przez cały rok (aż do miesiąca egzaminów – zwyczajowo początku czerwca) w liczbie 1–2 miesięcznie. Diagnozy były realizowane przez cały cykl kształcenia – nie tylko w ostatniej klasie i nie tylko tuż przed egzaminem. Arkusze udostępnianie były dla uczniów w formie pliku PDF</p>
7	<p>Arkusze (przyjęty pod nazwą lista 0) zawierał pakiet wybranych zadań z zakresu kursu algebra i analiza matematyczna. W ramach zadań student testował swoją wiedzę i umiejętności dotyczące wektorów, macierzy i liczb zespolonych. Zadania były ułożone w ten sposób, by dla studenta problemem nie był problem matematyczny, a jedynie zakres wiedzy z elektrotechniki</p>
8	<p>Przedmiotowe diagnozy orientujące z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl na wyższej uczelni były akademicką alternatywą dla oddziałowych diagnoz w technikum szkoły ponadgimnazjalnej po klasie 1, 2, 3 i 4. Przedmiotowe diagnozy orientujące podobnie jak oddziałowe diagnozy również komunikowały o gotowości studentów do realizacji konkretnych przedmiotów po raz kolejny (statystki opisowej, statystyki matematycznej i ekonometrii, technik eksploracji danych oraz ekonomii matematycznej), ale przy użyciu kolejnego narzędzia informatycznego – pakietu R</p>
9	<p>W wyznaczonym terminie odbywa się ewaluacja po uprzednim przygotowywaniu się zainteresowanego pracownika według wskazanych wytycznych. Ewaluacja z reguły trwa kilkanaście godzin, w zależności od poziomu i stopnia trudności. W czasie ewaluacji ewaluator ocenia dotychczasowe osiągnięcia pracownika, jego doświadczenie zawodowe, umiejętności i wiedzę potrzebną do realizacji zadań wyznaczonych w projektach, do których zatrudniony jest i/lub będzie dany pracownik. Ewaluacji dokonują inni programiści, którzy posiadają doświadczenie i wpisują się na listę ewaluatorów, by dokonywać oceny umiejętności, wiadomości oraz doświadczenia pracowników w danej jednostce według przyjętych kryteriów na poszczególne stanowiska</p>

Podsumowanie

Autorzy, pokazując przegląd wybranych i opisanych przypadków diagnoz/ewaluacji, tym samym pragną zachęcić do zintensyfikowania wykorzystania możliwości podniesienia roli oceniania orientującego na rzecz oceniania kształtującego i sumującego niezależnie od poziomu kształcenia, przedmiotów i ich grup.

Autorzy podkreślają również, że efektywność oceniania to także świadomość funkcyjności poszczególnych rodzajów oceniania, a poziom osiągniętej świadomości pozwoli z kolei tę jakość oceniania kształtującego i sumującego budować, opierając się na możliwościach, jakie daje właśnie ocenianie orientujące. To ono, na podstawie obserwacji autorów, stało się już mocno ugruntowaną praktyką popartą doświadczeniami edukacyjnymi na różnych poziomach, o czym świadczą chociażby przytaczane przez nich różne przykłady.

Autorzy ostatecznie postulują i podkreślają, by organizatorzy i realizatorzy przyjętych koncepcji na rzecz oceniania edukacyjnego w strategiach szkolnych, akademickich skupili się na zwiększonej roli oceniania orientującego w diagnostyce i ewaluacji. Ponadto by zachęcali, aby dla oceniania kształtującego, sumującego w przyjmowanych i realizowanych przez siebie strategiach nie ograniczać się jedynie organizacyjnie i merytorycznie do poziomów koncepcji oceniania szkolnego i akademickiego, ale spróbować dodatkowo rozszerzyć ten proces (dostrzec lukę) właśnie o strefę pozaszkolną. Zapewni to poszerzoną przestrzeń, w którą wpadają pracownicy ze swoimi potrzebami: oceny, określenia wyników kształcenia, diagnozowania kompetencji kluczowych, umiejętności, wiadomości i doświadczenia zawodowego. Odbiorcy edukacyjni – klienci edukacyjni, którzy już systemy edukacji formalnej opuścili, nadal są poza tymi systemami ewaluowani i diagnozowani wg równie interesujących koncepcji i strategii. Dzięki temu możliwe jest określenie dodanej wartości edukacyjnej i przeniesienie jej na potrzeby zawodowe i jakość ich pracy czy wręcz prozaicznie – na stopień ich awansu zawodowego.

Bibliografia

- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z matematyki*, Warszawa 2021.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie zawodowym – Technik elektryk 311303*, Warszawa 2020.
- Jasińska E., Jasiński M., *Initial diagnoses in university courses as an innovation in education – case study from Poland*, Heliyon, Volume 8, Issue 9, 2022.
- Jasińska E., Jasiński M., *Indywidualne prognozy zdawalności jako nieformalne, wewnątrzszkolne ocenianie dla przyszłości wyników egzaminów zewnętrznych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Toruń 2010.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński Ł., Jasiński M., Jasińska L., *Podniesienie efektywności diagnozowania kształcenia w szkolnictwie wyższym i średnim z wykorzystaniem narzędzi informatycznych dla edukacji stacjonarnej i zdalnej, w okresie pre- i postcovidowym* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków 2022.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński M., Jasiński Ł., *Kwalitologiczne możliwości wsparcia diagnozowania umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania. Zarys problematyki* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Łódź 2017.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński M., Jasiński Ł., Jasińska L., *Potrzeba diagnozy edukacyjnej i ewaluacji szkolnej a kształtowanie kompetencji współczesnego nauczyciela* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Bydgoszcz 2015.
- Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Toruń 2010.

SEKCJA A

Ocenianie kształtujące



fot. H. Szaleniec

Małgorzata Ostrowska

Centrum Edukacji Obywatelskiej

Skąd wiem, że umiem? Ocenianie kształtujące od diagnozy do sukcesu edukacyjnego

Abstrakt

Celem referatu jest przedstawienie roli, jaką ocenianie kształtujące odgrywa w nauczycielskiej praktyce rozpoznawania/diagnozowania kompetencji uczniów i powiązanych ze sobą procesów nauczania – uczenia się oraz ich ewaluacji, aby każda uczennica i każdy uczeń mogli osiągnąć sukces edukacyjny.

Spostrzeżenia i wnioski dotyczące tematu wystąpienia zostały sformułowane na podstawie doświadczeń nauczycieli w cyklicznej realizacji pięciu strategii oceniania kształtującego. Referat wyjaśnia sposoby zastosowania tych strategii w praktyce:

- oceny wstępnej wiedzy i umiejętności uczniów (diagnoza),
- realizacji zintegrowanych ze sobą procesów nauczania i uczenia się,
- dostarczania uczniom informacji pozwalających im rozpoznać swoje uczenie się,
- monitorowania i podsumowania osiągnięć uczniów.

Wprowadzenie

Uczeniu się towarzyszy ocenianie. Jest procesem wpisanym w działalność szkoły. Doświadczają go nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Dla jednych jest priorytetem, dla innych nie ma większego znaczenia. Mimo że w szkole najważniejsze jest uczenie się w relacjach, które temu sprzyjają, ocenianiu nadawana jest wyjątkowa ranga ze względu na porównywanie wyników uczniów, pracy nauczycieli i rankingi szkół. Budzi ono kontrowersje i emocje, gdyż często nie spełnia oczekiwań lub nadziei.

Bill Lucas nazwał ocenianie metaforycznym ogonem, który macha psem. Napisał:

Niemal każda osoba związana zawodowo z oświatą wie, że uczy się przede wszystkim tego, z czego są egzaminy. Nawet jeśli program nauczania jest ambitny i szeroki, to w miarę zbliżania się egzaminów uwaga zwraca się ku tym jego elementom, które będą testowane. Ocenianie osiągnięć wpływa nie tylko na to, czego się uczy, ale i jak się to robi (Lucas, 2019).

Praktycy oceniania kształtującego wprowadzają działania, które mogą przełamać ten pogląd. Pomaga im w tym wykorzystanie pięciu strategii.

Pięć strategii oceniania kształtującego

Zostały one sformułowane w amerykańskim programie doskonalenia nauczycieli *Keeping Learning on Track* wdrażanym przez *Education Testing Service (ETS)*¹. Centrum Edukacji Obywatelskiej w programie „Szkoła ucząca się” od ponad 20 lat z sukcesem wspiera implementację w polskich szkołach tych strategii:

1. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielanie uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają im widoczny postęp.
4. Tworzenie uczniom przestrzeni do tego, by korzystali ze swojej wiedzy i umiejętności.
5. Wspieranie uczniów w stawaniu się autorami własnego procesu uczenia się.

Realizacja każdej z nich ma znaczenie dla budowania dobrych relacji w szkole, wartościowego uczenia się uczniów i prowadzenia tego procesu przez dydaktyków. Znajduje to potwierdzenie w praktyce nauczycielskiej i w badaniach edukacyjnych (Hattie, 2012).

Dlaczego wdrażamy ocenianie kształtujące?

Ponieważ postrzegamy je jako mocno uzasadnione. Zbiera wiele teorii naukowych dotyczących uczenia się i rozwoju. Wpływa pozytywnie na motywację, odwagę i wytrwałość w uczeniu się. Nauczycielom pozwala uzyskać obraz uczenia się w klasie, a uczniom zauważać krok po kroku własne postępy.

Nazwa „ocenianie kształtujące” może być myląca i może sugerować, że chodzi w nim tylko o ocenianie. Tymczasem oznacza także badanie dotychczasowej wiedzy uczniów potrzebnej do nadbudowywania nowej i ciągle szacowanie postępu, aby móc zaplanować dalszy proces uczenia się. Informacje zwrotne na temat opanowanych już umiejętności, tego co wymaga dalszej pracy oraz instrukcje dotyczące sposobu nauki pomagają uczniom budować świadomość na temat zdobytej wiedzy i rozwijają kompetencje uczenia się, a tym samym przynoszą sukcesy w szkole i poza nią.

Jakie wyzwania stoją przed nauczycielami oceniającymi efekty uczenia się dzieci i młodzieży?

Niezależnie od preferowanego sposobu oceniania przed nauczycielami stoją liczne wyzwania. Dotyczy to między innymi:

- metod i form diagnozowania początkowej wiedzy i umiejętności uczniów jako podstawy do oceniania ich postępów edukacyjnych;
- wyboru wymagań edukacyjnych, do których będzie się odnosić ocena;
- skonstruowania lub wyboru odpowiednich zadań/pytań, które pozwolą ocenić poziom spełnienia wybranych wymagań;

¹ Źródło: <https://www.ets.org>.

- sformułowania zadań/pytań w taki sposób, aby wszyscy uczniowie (również ci, dla których język polski nie jest pierwszym językiem) mogli je zrozumieć;
- określenia konkretnych, sprawdzalnych kryteriów oceny i wyrażenia ich w języku dostępnym dla każdego ucznia;
- dbania o to, by sposób oceniania osiągnięć uczniów nie wpływał negatywnie na relacje w klasie;
- dostosowania szkolnego i przedmiotowego systemu oceniania do istniejących warunków i potrzeb.

Ocenianie kształtujące uwzględnia stan wiedzy i umiejętności oraz ich przyrost.

Skąd nauczyciele wiedzą, czego i w jaki sposób uczniowie będą się uczyć?

Każda klasa jest inna, w odmienny sposób zróżnicowana pod względem zasobów. Ocenianie kształtujące wymaga od nauczycieli uważności na to, że dzieci i młodzież przychodzą do szkoły z szeroką wiedzą, czasami większą na dany temat niż ich nauczyciele (np. hobbyści, sportowcy, osoby doskonale znające język obcy w wyniku edukacji za granicą). W klasie mogą być także uczniowie, których wiedza o świecie jest zaledwie elementarna. Dlatego nauczyciele „okejowcy” z lekcji na lekcję badają i monitorują nie tylko wyjściową wiedzę i postępy uczniów, ale także przyglądają się uważnie rozwojowi kompetencji uczenia się. Co wykorzystują zamiast testów? Oto kilka przykładów takich praktyk zebranych przez autorkę referatu.

Ćwiczenia w przywoływaniu (ang. *retrieval practice*)

Kiedy myślimy o uczeniu, skupiamy się na wtłaczaniu informacji do głów naszych uczniów. Zamiast tego powinniśmy skupić się na ich wydobywaniu.

Agarwal, 2019.

Przywoływanie to jedna z najskuteczniejszych metod uczenia się, potwierdzona badaniami edukacyjnymi (Dunlosky, 2013). Aktywuje i diagnozuje wiedzę początkową, utrwała i porządkuje zasoby pamięci. Obejmuje np. krótkie formy ćwiczeń na dobry początek lekcji, nieobciążające emocjonalnie, bez stopni i nagród. Celem jest przypomnienie sobie przez uczniów faktów, pojęć, reguł, koncepcji itp., potrzebnych do osiągnięcia sukcesu na bieżącej lekcji. Przykłady takich aktywności:

- przedstawienie odpowiedzi na pytanie „sondujące” wiedzę, także pozaszkolną;
- krótkie wyjaśnienie przyswojonego wcześniej pojęcia potrzebnego do zrozumienia kolejnych treści;
- zapisanie poznanego wcześniej prawa;
- przećwiczenie w parze elementarnych umiejętności liczenia, pisania lub czytania;
- przypomnienie sobie słówek w języku obcym albo treści wiersza, wskazywanie obiektów na mapie itp.

Podczas ćwiczenia w przywoływaniu nauczyciel obserwuje wybranych uczniów i analizuje efekty ich pracy. Na tej podstawie może określić wstępną wiedzę młodych osób potrzebną do osiągnięcia celów bieżącej lekcji. Trudnością może być rozróżnienie, czy ewentualny problem z wyrażeniem myśli przez uczniów wynika z braku wiedzy, czy z ograniczeń językowych, np. z nieznajomości pojęć.

Rozmowa diagnozująca

Jej celem jest zdobycie informacji na temat uczenia się młodych ludzi. Prowadzona jest językiem dostosowanym do możliwości osoby. Często wymaga przeprowadzenia prostymi słowami, w miarę możliwości zdaniami pojedynczymi z wykorzystaniem krótkich pytań (np.: *Co już wiesz o...? Podaj, proszę, przykład... O czym jest to zadanie? Które z tych dwóch zadań potrafisz rozwiązać? Na które z tych pytań znasz odpowiedź? Podaj, proszę, tę odpowiedź. Jakie pytanie można zadać na temat...? Opowiedz, co widzisz na tym zdjęciu/rysunku/schemacie/wykresie. Co jest łatwe w...? Co jest trudne w...? Co jest niezrozumiałe w...?*). Warto pamiętać, żeby unikać mechanicznego stosowania uproszczonego języka wobec uczniów, którzy tego nie potrzebują.

Przekaz słowny warto uzupełniać znanymi uczniom symbolami i nieskomplikowanymi wizualizacjami, np. schematami, rysunkami lub zdjęciami, oraz upewniać się w trakcie rozmowy, czy dobrze zrozumieliśmy informacje przekazane przez ucznia.

Diagnostyczna analiza zapisów w zeszytu ucznia

Uważny nauczyciel znajdzie wiele cennych informacji o uczeniu się i umiejętnościach młodego człowieka, analizując zapisy w jego zeszycie. Z praktyki oceniania kształtującego wywodzi się tzw. OK zeszyt. Jest on uważany za „miejsce uczenia się”, w którym są zapisane cele lekcji, kryteria sukcesu i wykonane zadania, a także rozmaite, często nieschematyczne notatki ucznia, nauczycielskie lub koleżeńskie informacje zwrotne do zadań, a także refleksje i podsumowania. Warto przyglądać się zadaniom wykonanym przez ucznia i na tej podstawie formułować spostrzeżenia na temat bieżącej diagnozy wiedzy i umiejętności.

Obserwacja pracy uczniów podczas lekcji

W bieżącej diagnozie wiedzy i umiejętności przydatna może być obserwacja pracy uczniów nad zadaniem edukacyjnym. Nauczyciel notuje, które osoby wykonały zadanie dużo wcześniej niż pozostałe, a kto potrzebuje więcej czasu. Obserwuje też, czy jakieś zadanie sprawiło kłopot wszystkim uczniom, jaka jest natura trudności i jakiego rodzaju błędy zdarzyły się klasie podczas wykonywania zadania. A może wszyscy wykonali je całkowicie poprawnie i nadszpiekanie szybko?

Wykorzystanie strategii określania i wyjaśniania uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu

Praktycy oceniania kształtującego mają świadomość, że aby osiągnąć cel lekcji, potrzebna jest wiedza o tym, co uczniowie już umieją, by ucząc się i dążąc do osiągnięcia celu, mogli połączyć swoją dotychczasową wiedzę z nową. Po rozpoznaniu wyjściowej wiedzy i umiejętności nauczyciele mogą planować kolejne etapy uczenia się uczniów.

Cele nadają sens nauce i ukierunkowują aktywność poznawczą

Najbardziej zachęcają do uczenia się, gdy są ambitne i równocześnie osiągalne. Cele będące wyzwaniem skłaniają uczniów do wysiłku, który sprawia, że uczenie się przynosi oczekiwane rezultaty (Hattie, 2012).

Aby cel był zrozumiały dla uczniów, formułowany jest w dostępnym dla nich języku. Dowodem zrozumienia celu przez uczniów może być umiejętność wyrażenia go własnymi, prostymi słowami.

Sprawdzenie osiągnięcia celu

W toku lekcji uczniowie wykonują zadania, które prowadzą ich do osiągnięcia postawionego celu, a pod jej koniec będą mogli sprawdzić razem z nauczycielem, czy ten cel osiągnęli. Zrobią to na podstawie kryteriów sukcesu i dowodów uczenia się zdobytych podczas lekcji, którymi mogą być na przykład wypowiedzi, zawartość prac uczniów, wytwory, demonstrowane umiejętności praktyczne.

Wykorzystanie strategii organizowania w klasie dyskusji, zadawania pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą

Strategia ta pomaga monitorować rozwój wiedzy i kompetencji uczenia się.

Nauczyciele realizujący ją zapewniają optymalne warunki pozyskiwania informacji o stanie wiedzy uczniów w czasie każdej lekcji. Rolą uczniów jest podejmowanie autorefleksji i dzielenie się z nauczycielami spostrzeżeniami na temat osobistych sukcesów i trudności, a także metod, technik i form pracy wykorzystanych podczas lekcji. Praca z uczniami polega w tym przypadku na stawianiu pytań na temat procesu uczenia się oraz na wykorzystaniu kryteriów sukcesu do zadań edukacyjnych, samodzielnej nauki w domu i form sprawdzania wiedzy.

Pytania i zadania edukacyjne

Skuteczność tej strategii zależy od jakości pytań i zadań edukacyjnych stawianych przed uczniami, a także umiejętności rozpoznania przez nauczycieli i odróżniania zadań wymagających głębokiego przetwarzania wiedzy od zadań i pytań ćwiczeniowych. Praktycy oceniania kształtującego dążą do tego, aby zadania przeznaczone dla uczniów były o pożądanej trudności, tzn. nie za trudne i nie za łatwe. Aby spełnić ten warunek, często proponują klasie zadania do wyboru i omawiają z nimi istotę poszczególnych zadań. W ten sposób rozwijają kompetencje uczniów potrzebne do dokonania świadomego i trafego wyboru.

Analiza prac uczniów

Nauczyciele mogą indywidualnie lub zespołowo przeprowadzić analizę prac uczniów, aby rozpoznać, w czym uczniowie osiągnęli już biegłość i jakie mają trudności. Analiza jakościowa zadania pozwala im ocenić, jakie wymagania stawia zadanie przed uczniami i czy dla grupy uczniów, którzy je wykonali, było zadaniem o pożądanej trudności (nie za łatwe i osiągalne). Na tej podstawie formułują wnioski dotyczące przebiegu uczenia się i modyfikują zadania lub swój sposób pracy z uczniami.

Autorefleksja uczniów

Dzięki niej proces uczenia się staje się dla uczniów widoczny. Autorefleksja jest odpowiedzią na pytania na temat uczenia się i jego rezultatów (np. *Czego się nauczyłem i jak? Dlaczego to jest ważne? Do czego mi się to przyda? Jak dzisiaj pracowałem na lekcji? Co mnie zainteresowało? Co mnie zdziwiło? Jakie błędy wystąpiły w mojej pracy? Których błędów chcę uniknąć w przyszłości? Co zrobię, by ich nie popełnić? Jak doszedłem do rozwiązania? Czego jeszcze chciałbym się dowiedzieć i dlaczego? Co chcę powtórzyć lub uzupełnić?*).

Autorefleksji mogą być poddane np.: wykonanie zadania, zaangażowanie, uczenie się we współpracy z innymi uczniami, organizacja własnego uczenia się. Pytania ułatwiające uczniom autorefleksję nauczyciele umieszczają zazwyczaj w stale dostępnym miejscu (np. na tablicy magnetycznej, ścianie, gazetce) lub uczniowie wklejają je do zeszytu na ostatniej stronie.

Wsparciem w podsumowaniu lekcji może być też **Pudełko refleksji** – 28 kart z graficznie przedstawionymi technikami autorefleksji, które ułatwiają wyrażanie myśli².

Nauczyciele zauważają, że uczniowie stają się także bardziej samodzielni w procesie uczenia się i odpowiedzialni za swoją naukę, gdy potrafią dokonać autorefleksji. Zaczynają też lepiej rozumieć, że celem uczenia się nie jest otrzymanie ocen, lecz zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności. Klasowe dyskusje na ten temat mają dużą wartość i znaczący wpływ na dzielenie się z uczniami odpowiedzialnością za przebieg i efekty procesu uczenia się. W toku takich rozmów o uczeniu się nauczyciele mogą zebrać informacje, które wykorzystają do doskonalenia praktyki zawodowej.

Wykorzystanie oceny kształtującej, czyli rozwojowa informacja zwrotna w trzech odsłonach

Uczenie się jest procesem rozwojowym, którego można doświadczać przez całe życie. Dlatego warto być dobrze zorientowanym, co już umiemy, a czego potrzebujemy i chcemy się nauczyć, aby osiągnąć swoje cele. Tak samo jest w szkole.

² Więcej o pudełku refleksji można dowiedzieć się z opisu tego narzędzia: <https://civitas.com.pl/pl/p/Pudełko-Refleksji/85>.

Informacja zwrotna nauczyciela dla ucznia

Szkolne postępy uczniów oceniane są głównie za pomocą stopni, które pokazują na skali stan wiedzy w porównaniu z wymaganiami. Nie dają jednak żadnej informacji o potrzebach edukacyjnych ucznia ani wskazówek rozwojowych, np. nie zawierają wyjaśnień dotyczących rodzaju i istoty popełnianych błędów, instrukcji dotyczących ich korekty, rekomendacji, jak dalej się uczyć. Inaczej jest w przypadku edukacyjnej informacji zwrotnej, której struktura zapewnia wszystkie te elementy:

- + + wskazanie i docenienie tego, co w pracy ucznia wykonane jest prawidłowo;
- informacja, czego brakuje w pracy lub co jest wykonane błędnie;
- Δ konkretne wskazówki, co i w jaki sposób poprawić, aby praca spełniała wyznaczone dla niej kryteria sukcesu;
- ↗ rekomendacje, które umiejętności i w jaki sposób dalej rozwijać.

Praktycy oceniania kształtującego ukierunkowują informację zwrotną na naukę i jej efekty. Dostarczenie uczniowi wiedzy o procesie myślenia i czynności, jakich wymagało zadanie, oraz o sposobach wzmocnienia nauki jest tak samo ważne jak zakomunikowanie, co w zadaniu wykonane jest poprawnie i jak zniwelować luki w wiedzy. Na przykład komunikat odnoszący się do efektów może brzmieć: *Namalowana przez Ciebie jabłoń ma kształt i kolory takie jak żywa. Do procesu pracy nad zadaniem odnosi się np.: Widzę, że uzyskałaś różne odcienie zieleni liści, mieszając farbę niebieską z żółtą w różnych proporcjach. Wielokolorowe owoce można namalować, łącząc farbę żółtą z czerwoną.*

Informacja zwrotna daje uczniom odwagę i siłę do podejmowania kolejnych prób ze względu na niską stawkę emocjonalną, a nauczycielom pozwala śledzić rozwój umiejętności uczniów.

Zazwyczaj na początku wprowadzana jest dwuelementowa informacja zwrotna – dwie gwiazdy i jedno życzenie. Wskazuje się w niej dwie mocne strony wykonanej pracy i jedną rzecz wymagającą poprawy.

Łatwym niewerbalnym sposobem wskazania, które elementy zadania uczeń wykonał dobrze, a których nie, jest „poprawienie” pracy na zielono. Nauczyciel lub kolega z klasy zaznacza zielonym zakreślaczem wszystkie poprawnie wykonane elementy. To, co nie zostało zakreślone, zawiera błędy i wymaga poprawienia przez autora pracy. Sposób korekty jest omawiany z nauczycielem. Użycie koloru zielonego do wskazania mocnych stron zadania jest docenieniem za wykonaną pracę. Dzięki temu uczniowie nabierają wiary w swoje możliwości.

Za każdym razem, kiedy nauczyciel udziela informacji zwrotnej, powinien się upewnić, jak uczeń ją zrozumiał.

Koleżeńska informacja zwrotna

Jest rozwijająca i dla osoby, która jej udziela, i dla tej, która jest jej odbiorcą. Wynika to z faktu, że przekazywanie informacji zwrotnej wymaga wnikliwej analizy zadania wykonanego przez koleżankę lub kolegę i przełożenia wiedzy na temat ich pracy na konkretny i przyjazny komunikat.

Aby uczniowie potrafili udzielić i skorzystać z informacji zwrotnej, nauczyciele „okejowi” modelują sposób jej przekazywania w trzech etapach:

JA – przedstawiają uczniom jej zasady i przekazują do zadań wykonanych przez uczniów,

My – wspólnie z uczniami formułują jej fragmenty,

TY/WY – tworzą przestrzeń do samodzielnego formułowania komunikatów przez uczniów i wspierają ten proces przydatnymi dla nich „rusztowaniami”. Może to być przedstawienie w stałym miejscu w klasie struktury informacji zwrotnej lub jej obraz symboliczny (++, -, Δ, ↗), początki zdań ułatwiających ułożenie komunikatu, słowa i wyrażenia przydatne w informacji zwrotnej itp.

Informacja zwrotna dla nauczyciela

Tak jak zapewnienie uczniom informacji zwrotnych silnie wpływa na proces uczenia się i jego efekty (Hattie, 2012), zapewnienie oceny kształtującej nauczania jest potrzebne nauczycielom do modyfikacji sposobów pracy z uczniami. Informacja zwrotna dla nauczyciela praktykowana jest po koleżeńskej obserwacji lekcji. Obserwator opracowuje ją na podstawie arkusza obserwacji przygotowanego wspólnie z osobą prowadzącą lekcję.

Część nauczycieli prosi swoich uczniów o informację na temat tego, co w lekcji pomagało im się uczyć, co było dla nich łatwe, a co trudne, co mogłoby im pomóc w uczeniu się następnym razem. Praktyka wskazuje, że spostrzeżenia uczennic i uczniów mogą być pomocne we wprowadzeniu modyfikacji w nauczaniu.

Tworzenie uczniom przestrzeni do tego, by korzystali ze swojej wiedzy i umiejętności

U podstaw strategii umożliwiania uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności leży założenie mówiące o tym, że uczenie się jest procesem kognitywnym i zachodzi w kontekście społecznym (Bandura, 1977). Efektywność uczenia się we współpracy potwierdzają także trzydziestoletnie badania, których przegląd przedstawił R.E. Slavin (2014). Istnieje też przekonanie, że najlepiej uczymy się, ucząc innych – *Docendo discimus* (Seneka Młodszy). Modelowanie rówieśnicze i wzajemne wyjaśnianie sobie poznawanych pojęć może pomagać uczniom w rozumieniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw.

Wpływ wzajemnego nauczania na proces uczenia się

Do wyjaśnienia czegoś/nauczenia kogoś innego potrzebne jest przywołanie własnej wiedzy, przetworzenie i połączenie jej z nową, zwerbalizowanie myśli i nierzadko wizualne ich zakodowanie oraz uporządkowanie, aby móc przedstawić zagadnienie w sposób zrozumiały.

Nauczyciele stosujący strategię wzajemnego nauczania spostrzegli, że w wielu przypadkach wzajemne wyjaśnienia uczniów lepiej trafiają do nich niż wykłady nauczyciela. Dzieje się tak ze względu na prosty język przekazu i podobny sposób rozumowania. Warto jednak zawsze pamiętać o tym, aby weryfikować

wiedzę, którą uczniowie dzielą się między sobą, i wyjaśniać ewentualne nieścisłości, rozwiewać wątpliwości, pomagać korygować błędy i przeciwdziałać iluzji wiedzy, która ma miejsce wówczas, gdy uczeń nie wie, co wie, i nie wie, czego nie wie. Uczenie się uczniów wzajemnie od siebie potrzebuje informacji zwrotnej nauczyciela dotyczącej procesu i efektów.

Przykłady uczenia się we współpracy: poszukiwanie w parach odpowiedzi na zadane pytanie, wyjaśnianie poleceń, dociekanie, na czym polega błąd, tłumaczenie i wykonanie zadań, układanie pytań i zadań, a nawet pisanie kartkówki lub sprawdzianu bez stopni, przekazywanie informacji zwrotnej koleżeńskiej, praca w grupach nad zadaniem, problemem, tworzenie gier dydaktycznych, realizacja zespołowego projektu, grupy eksperckie (znane także pod nazwami układanka, puzzle, JIGSAW), w których uczniowie najpierw pozyskują „wiedzę ekspercką” i przygotowują się do przekazania jej innym, a następnie dzielą się swoją wiedzą z inną grupą uczniów i korzystają z tego, czego uczą ich koleżanki i koledzy.

Wspomaganie uczniów, by stali się odpowiedzialnymi autorami procesu swojego uczenia się

Istotą tej strategii jest wspieranie uczniów w stopniowym nabywaniu umiejętności samoregulacji w uczeniu się. Co to oznacza w praktyce? – tworzenie przez nauczycieli takich sytuacji, w których uczniowie będą mogli próbować samodzielnego planowania, monitorowania i podsumowania uczenia się.

Iluzja samodzielności w uczeniu się

Dzieci i młodzież nie staną się autorami swojego uczenia się automatycznie wraz z wiekiem. Potrzebują świadomego wsparcia dorosłych, którzy mogą stać się sojusznikami uczniów i zadbać o pole do rozwijania samodzielności. Jest na to miejsce i w szkole, i w domu.

Możliwość wyboru

W kształtowaniu umiejętności uczenia się niemal magicznie działa umożliwienie uczniom dokonywania wyboru. Nauczyciele mogą pozwolić na podejmowanie decyzji dotyczących np.: wyboru zadania i koncepcji rozwiązania, formy pracy (indywidualnej lub zespołowej), sposobu prezentacji wyników, wyboru źródeł informacji, formy notatki, sposobu podsumowania lekcji. W wielu przypadkach będzie to wymagało wcześniejszego przygotowania przez nauczyciela co najmniej dwóch możliwych wariantów np. zadań, materiałów, alternatywnych form pracy, a czasem konieczność dokonania wyboru pojawi się spontanicznie i wtedy warto ją uchwycić i wykorzystać.

Ocenianie przyjazne uczniom

Wszyscy uczniowie potrzebują empatycznego podejścia do oceniania i zrozumiałych, transparentnych zasad. Ich ustalenie to jedno z pierwszych zadań dla nauczycieli. Mogą oni zaprosić uczniów do wspólnego wypracowania takich zapisów, aby silniej się z nimi utożsamiali.

Przykład prostych zasad oceniania z perspektywy uczniów:

- Naszym celem jest uczenie się, a nie zdobywanie stopni.
- Przed oceną naszej pracy nauczyciele umawiają się z nami, co i jak będą oceniać.
- Możemy wybrać zadanie, które będzie ocenione.
- Przez pierwsze miesiące nauki możemy otrzymać zadanie zapisane w języku, który znamy lepiej niż język polski, lub zadanie z ułatwieniami językowymi.
- Zadania, które będą oceniane, wykonujemy najlepiej jak umiemy.
- Możemy poprawić swoją pracę i poprosić o nową ocenę.
- Oceną jest dla nas także informacja zwrotna od nauczyciela albo od koleżanek i kolegów.
- Rozumiemy, dlaczego prace koleżanek i kolegów z Ukrainy mogą być oceniane inaczej niż prace polskich uczniów.
- Wszyscy przestrzegają zasad, na które umówiliśmy się z nauczycielami.

Zadania „przy otwartej książce”

Nauczyciel umawia się z uczniami, że oceni zadanie wykonane podczas lekcji w parach lub grupowo. Młodzi ludzie mogą przy tym korzystać z książek i zeszytów. Nauczyciel podaje konkretne i mierzalne kryteria sukcesu, sprawdza, jak uczniowie je rozumieją, i zapewnia przestrzeń do samodzielnej pracy nad zadaniem. Kryteria mogą mieć postać listy sprawdzającej. Dzięki temu osoby w klasie będą mogły samodzielnie skontrolować, czy spełniły każde z nich.

Zadania wykonywane w klasie mogą być ocenione za pomocą stopnia lub opatrzone informacją zwrotną, która odnosi się do kryteriów. Nauczyciel umawia się w tej sprawie z uczniami przed wykonaniem zadania.

Wybór zadania sprawdzającego z ułatwieniami

W ocenie umiejętności uczniów pomaga nauczycielom przygotowanie zadań w dwóch formach: pełnej i z ułatwieniami – do wyboru przez ucznia. Ułatwieniem może być na przykład podpowiedź, od czego zacząć, podanie pojęć lub wzorów, które trzeba zastosować, ujawnienie wyniku obliczeń, podanie reguły gramatycznej, rysunek pomocniczy, dodatkowe pytanie naprowadzające na koncepcję, którą należy zastosować, podanie algorytmu lub przykładu i wiele innych „rusztowań”, które pomogą uczniowi wykazać się umiejętnościami. To, że młoda osoba może wybrać, czy chce skorzystać z ułatwień, zmniejsza stres wywołany sytuacją oceniania, pozwala poczuć się pewniej i zwiększa odwagę do podejmowania wyzwań w uczeniu się.

Zadania sprawdzające o różnym stopniu trudności

Można zaproponować klasie zadania o różnym stopniu trudności – przedstawić je uczniom i poprosić, aby każda osoba świadomie wybrała, które chce wykonać. Jeśli w trakcie pracy uczeń nie będzie mógł sobie poradzić z wybranym zadaniem, może jeden raz zmienić decyzję i poprosić o łatwiejsze. Niezależnie od stopnia trudności każde zadanie powinno zawierać kryteria sukcesu, aby już w trakcie pracy uczeń mógł ocenić, czy zmierza w dobrym kierunku.

Jeśli jest taka potrzeba, należy umożliwić młodym ludziom skorzystanie z wydłużonego czasu pracy nad zadaniem sprawdzającym. Nauczyciel powinien też upewnić się, czy jest ono zrozumiałe pod względem językowym dla każdej osoby.

Odzwierciedlenie uczenia się w zeszycie

Ważnym materiałem pozwalającym na obserwację i ocenę rozwoju umiejętności uczniów są samodzielnie wykonane notatki, np. streszczenia, mapy pojęć i myśli, tabele, notatki graficzne, wykresy, spostrzeżenia z obserwacji. Warto porównać uczniowskie zapisy w zeszycie zrobione na początku kształcenia danej umiejętności oraz na etapie, który nauczyciel uznał za odpowiedni dla oceny sumującej.

Stoliki zadaniowe, praca w grupach i w parach

Ocenie mogą podlegać prace wykonywane w parach lub grupach przy tzw. stolikach zadaniowych (stacjach). Może to być wyjściem w sytuacji, gdy osoby nie radzą sobie z zadaniem podczas indywidualnej pracy. Jeśli możliwości uczniów są na różnych poziomach, jeden może być dla drugiego wsparciem w uczeniu się i jednocześnie sam skorzystać z tego, że tłumaczy coś koledze. Można także połączyć w pary lub grupy uczniów o podobnych możliwościach i przekazywać różnym zespołom kryteria oceny na właściwym dla nich poziomie. Wynik pracy grupowej prawdopodobnie będzie wyższy niż rezultaty indywidualnych działań.

Karty pracy i portfolia

Uczeń, a w klasach najmłodszych nauczyciel, może zbierać różne prace i wykonane w klasie zadania w postaci teczek (portfolia) dokumentującej uczenie się w określonym czasie. Podstawą oceny umiejętności młodej osoby mogą być wybrane przez nią materiały zgromadzone w tezcze. Praktyka wskazuje, że pozwolenie uczniom na wybór prac do oceny zwiększa odpowiedzialność i chęć uczenia się. Portfolio może także posłużyć do wystawienia oceny klasyfikacyjnej.

Projekty edukacyjne

Pozwalają kształtować równocześnie wiele uczniowskich kompetencji, które można ocenić. Świetnie nadają się do oceny rezultatów w postaci informacji zwrotnej, można je także poddać ocenie wyrażonej stopniem. Uczniowie powinni znać wszystkie kryteria oceny już na etapie planowania pracy, a jeszcze lepiej jest, gdy sami uczestniczą w ich ustalaniu. Kryteria mogą dotyczyć wiedzy i umiejętności przedmiotowych nabytych w czasie realizacji projektu, a także kompetencji społecznych i osobistych, np. współpracy nad realizacją zadań, rozwiązywania problemów, zarządzania sobą czy komunikacji.

Obserwacja zaangażowania w uczenie się podczas lekcji

Ocena zaangażowania młodych ludzi w uczenie się jest kryterialna. Może być dokonana na przykład na podstawie takich kryteriów sukcesu:

- Wykonuję zadanie wytrwale od początku do końca.
- W czasie pracy nad zadaniem w parze lub w grupie zgłaszam własne pomysły i wykonuję część zadania, za którą odpowiadam.

- W razie trudności proszę nauczyciela lub kolegę o wskazówkę.
- Jeśli potrafię, pomagam innym w wykonaniu zadania, gdy tego potrzebują.

Ocena kształtująca w klasach I–III

Prawo oświatowe umożliwia całkowite odejście od stopni w najmłodszych klasach. Można zatem – dla dobra uczniów – wykorzystywać do bieżącej oceny ich szeroko pojętej wiedzy koleżeńską lub nauczycielską informację zwrotną oraz autorefleksję. Tej ostatniej trzeba dzieci stopniowo nauczyć, stawiając im proste pytania dotyczące uczenia się. Opis umiejętności dzieci dostarcza rodzicom wiedzy o postępach i obszarach wymagających wzmocnienia. Nie dają tego stopnie, buźki, stempelki i podobne ekwiwalenty ocen.

Jakie praktyki mogą być pomocne w radzeniu sobie z wyzwaniami w zakresie oceniania klasyfikacyjnego?

Porozumienie nauczycieli w sprawie ocen klasyfikacyjnych

Warto w czasie spotkań zespołów nauczycieli uczących daną klasę porozmawiać o uczeniu się młodych ludzi i o sposobach oceniania. Dzielenie się różnymi praktykami oceniania oraz wspólny namysł nad sposobem wystawiania ocen klasyfikacyjnych pomoże kadrze pedagogicznej przygotować użyteczny system klasyfikacji. Podczas rozmowy w zespole nauczyciele mogą ustalić, w jaki sposób wykorzystają ocenianie bieżące do klasyfikacji uczniów. Stosowanie wspólnych praktyk oceniania pomaga nauczycielom osiągnąć zbiorową skuteczność, której prawdopodobnie nigdy by nie osiągnęli, gdyby każdy z nich oceniał inaczej.

Budowanie świadomości rodziców na temat oceniania klasyfikacyjnego

Rodzice powinni rozumieć sposób klasyfikacji. Pozwoli im to uniknąć poczucia krzywdy z powodu zróżnicowanej oceny osiągnięć uczniów w klasie i uwolnić się od tendencji do porównywania i rywalizacji. Wychowawca może zaprosić rodziców na spotkanie, w czasie którego w aktywny sposób (np. poprzez warsztat, analizę przypadku, symulację, pracę z tekstem) będą mogli zapoznać się z zasadami i procedurami wystawienia ocen klasyfikacyjnych.

Przygotowanie uczniów do klasyfikacji półrocznej i rocznej

Wiedza uczniów o tym, w jaki sposób będzie wystawiona ocena klasyfikacyjna z przedmiotu na półroczcie i na koniec roku szkolnego, jest ważna dla ich uczenia się, bo dzięki temu mogą czuć się bezpiecznie – mają poczucie ładu związanego z ocenianiem. Działania kadry pedagogicznej są dla nich przewidywalne. Młodym ludziom nie wystarczy zakomunikowanie zasad oceniania w postaci wykładu z prezentacją. Potrzebują pełnego zrozumienia tego, co ich czeka. Dlatego warto przedyskutować z nimi sposób ustalania oceny klasyfikacyjnej z przedmiotu, a nawet przećwiczyć ten proces na konkretnych przykładach.

Propozycje praktyk ustalania ocen klasyfikacyjnych Kompromis między oceną kształtującą a oceną sumującą

Polega on na tym, że w trakcie pracy uczniów nad opanowaniem jakiejś umiejętności następuje ocena za pomocą informacji zwrotnej. Na koniec pracy nad danymi umiejętnościami nauczyciel w ustalonej formie sprawdza, jak uczniowie je opanowali, i ocenia w postaci stopnia lub opisu opanowanych umiejętności.

Narada z uczniem

Na podstawie ocenianych umiejętności uczniów i zebranych podczas lekcji obserwacji na temat ich rozwoju nauczyciel proponuje oceny klasyfikacyjne, z którymi młodzi ludzie mogą się zgodzić lub nie. W przypadku kontrowersji co do zaproponowanej oceny (niezależnie od tego, czy osoba spodziewała się oceny wyższej, czy niższej) nauczyciel zaprasza ucznia na wspólną naradę na temat osiągnięć, w czasie której młody człowiek przedstawia dowody swojego uczenia się (zgrupowane w zeszytach i w postaci wykonanych prac) oraz argumenty przemawiające za poczynionymi postępami. Narada ta jest prowadzona przez nauczyciela w duchu zrozumienia, empatii i przychylności w stosunku do argumentów ucznia.

Tabela postępu

Ten sposób warto wykorzystać do oceny umiejętności uczniów, które są rozwijane przez dłuższy czas. Polega on na ustaleniu, po czym rozpoznamy, że uczeń opanował daną umiejętność (kryteria sukcesu) i zapisaniu tego w prostej tabeli. Na przykład nauczyciel wyjaśnia uczniowi, że do określania położenia geograficznego potrzebnych jest kilka umiejętności o różnym stopniu trudności, i zapisuje je w tabelce:

Umiejętności Uczennica/uczeń:	Praktykuje	Już potrafi	Stosuje biegle
Pokazuje na globusie albo na mapie świata równik, południk zerowy i 180°.			
Pokazuje i nazywa półkule.			
Zapisuje długość i szerokość geograficzną punktów wskazanych na mapie.			
Znajduje miejsce na mapie na podstawie podanej długości i szerokości geograficznej.			
Wyznacza położenie punktu w terenie za pomocą GPS.			

W miarę uczniowskich postępów nauczyciel (najlepiej razem z uczniem) ocenia i w umówiony sposób zaznacza w tabelce, na jakim etapie uczenia się jest młoda osoba: czy jeszcze praktykuje daną umiejętność, czy i w jakim stopniu ją opanowała.

Podobne tabele przygotowane dla innych, ważnych umiejętności przedmiotowych lub uniwersalnych będą pomocne w wystawianiu oceny klasyfikacyjnej. Należy jednak konstruować je rozważnie oraz racjonalizować ich liczbę. Wystarczające może się okazać przygotowanie 2–4 tabel w czasie półrocza. Gdy uczniowie rozwijają bardziej złożone umiejętności (np. pisanie równań reakcji chemicznych, rozwiązywanie zadań z treścią czy charakterystyki postaci) i proces ich kształtowania jest długi, można przygotować tabelę postępu na cały rok.

Sprawnościowe ocenianie kształtujące

W szkołach praktykujących ocenianie kształtujące nauczyciele, którzy zrezygnowali ze stopni, wykorzystują zdobywanie przez uczniów sprawności na wzór tych stosowanych w harcerstwie. Na podstawie wymagań edukacyjnych pedagogicy ustalają z uczniami kryteria sukcesu do uzyskania wspólnie wymyślonych sprawności, które obejmują wiedzę i umiejętności z działu nauczania, np. znawca płazów, przewodnik po Warszawie, profesjonalista w czytaniu mapy, pogromca wyrażen algebraicznych, człowiek średniowiecza, twórca opowiadań. Liczba zdobytych sprawności pomaga w ustaleniu oceny klasyfikacyjnej.

Bibliografia

- Agarwal P., Bain P., *Powerful Teaching. Unleash the Science of Learning*, 2019.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Dunlosky J., *Strengthening the Student Toolbox: Study Strategies to Boost Learning*, 2013.
- Hattie J., *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*, 2012, Routledge, edycja polska 2015, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Lucas B., *Rethinking assessment in education: The case for change*, Centre for Strategic Education, Victoria 2019; polskie wydanie *Nowe spojrzenie na ocenianie w edukacji. Czas na zmiany*, 2022, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mikulska A., *Analiza prac uczniów*, „Dyrektor Szkoły” nr 2/2020, s. 50–54.
- Ostrowska M., *Dlaczego ocenianie kształtujące podoba się naszym uczniom?*, <https://pomagajsiuczyc.ceo.org.pl/materialy/dlaczego-ocenianie-kszaltujace-podobanie-naszym-uczniom/> [dostęp: 8.10.2021].
- Ostrowska M., *Metody oceniania, które sprawdzą się w klasach o dużym zróżnicowaniu wiedzy i umiejętności uczniów*, <https://biblioteka.ceo.org.pl/metody-oceniania-ktore-sprawdza-sie-w-klasach-o-duzym-zroznicowaniu-wiedzy-i-umiejtnosci-uczniow/> [dostęp: 29.11.2022].
- Ostrowska M., *Pięć strategii wspierających proces uczenia się*, <https://pomagajsiuczyc.ceo.org.pl/material/strategie-oceniania-kszaltujacego/> [dostęp: 25.10.2021].
- Slavin R.E., *Cooperative learning in elementary schools*, 2014, Johns Hopkins University, https://www.researchgate.net/publication/271714943_Cooperative_learning_in_elementary_schools [dostęp: 15.04.2021].
- Sterna D., *Jak osiągnąć kompromis pomiędzy ocenianiem kształtującym a koniecznością wystawiania stopni. 10 praktycznych sposobów*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2022/02/03/kompromis-w-ocenianiu> [dostęp: 2.11.2022].
- Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014.
- Sterna D., Wenda A., *OK zeszyt*, Wydawnictwo Civitas Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2020.
- Thuściak-Deliowska A., Czyżewska M., *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2020.

dr hab. Robert Zakrzewski, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki, Wydział Chemii

Zastosowanie modułu „Warsztat” platformy Moodle w ocenianiu akademickim¹

Tradycyjne metody oceniania w praktyce akademickiej

Tradycyjne ocenianie w praktyce akademickiej polega na wystawianiu studentom ocen za ich wyniki w nauce (Boraie, 2018). Mają one na celu pomóc uczącym się w ich rozwoju i umożliwiają im monitorowanie swoich postępów. Ocenianie także daje informacje nauczycielom na temat osiągnięć swoich podopiecznych i pozwala na identyfikację słabych i mocnych stron (Black i Wiliam, 2010). W praktyce akademickiej oceny wystawiane są zazwyczaj na podstawie wyników testów, prac pisemnych, projektów i innych form aktywności studenckich. Stopnie te powinny być obiektywne i odpowiednie do poziomu trudności materiału i wkładu pracy studenta.

Oprócz tradycyjnej skali ocen (od 2 do 5) niektóre instytucje akademickie używają również innych narzędzi oceniania, takich jak punkty lub stopnie procentowe. Ważne jest, aby wymagania na poszczególne oceny były jasno zdefiniowane i łatwo zrozumiałe dla studentów. Ocena w praktyce akademickiej ma za zadanie ocenianie postępów studentów i wspieranie ich rozwoju (Boud, 2007).

Ocenianie formatywne i sumujące to dwa różne podejścia. Ocenianie formatywne koncentruje się na pomaganiu osobom studiującym w rozwoju i uczeniu się poprzez okresowe ocenianie ich postępów i dostarczanie im informacji zwrotnej na ten temat. Jego celem jest zmotywowanie uczniów do dalszego rozwoju i pomoc w identyfikowaniu ich mocnych i słabych stron. Ocenianie sumujące jest podejściem, które koncentruje się na ostatecznym rezultacie pracy ucznia na koniec okresu, takiego jak semestr czy rok akademicki. Tego typu podejście skupia się na zdobyciu informacji dotyczących tego, czy student osiągnął zakładane efekty uczenia się i czy został przygotowany do przejścia do następnego poziomu.

Obie metody mają swoje zalety i wady, często stosuje się je w połączeniu, aby zapewnić pełne i wszechstronne ocenianie podopiecznych (Black i Wiliam, 1998).

Ocenianie w dobie pandemii COVID-19 i rola e-oceniania

Ocenianie w dobie pandemii COVID-19 było trudne i wymagało elastycznego i innowacyjnego podejścia. Wiele szkół i uczelni na całym świecie zostało zmuszonych do przejścia na naukę zdalną, co spowodowało zmianę tradycyjnych metod oceniania. Niektóre z możliwych strategii w dobie pandemii COVID-19 to ocenianie oparte na:

¹ Artykuł powstał przy pomocy sztucznej inteligencji w zakresie korekty tekstu z zastosowaniem promtów typu popraw styl, rozwiń lub skróć myśl.

1. projektach – uczniowie byli proszeni o przedstawianie swoich projektów i prezentacji w formie wideo, co pozwalało na ocenę ich umiejętności i wiedzy na dany temat;
2. zadaniach – uczniowie wykonywali zadania i prace domowe, które można było ocenić na podstawie jakości i dokładności realizacji;
3. wynikach testów – uczniowie brali udział w testach online lub w innych formach sprawdzania wiedzy, takich jak quizy i ankiety;
4. macierzach kryteriów oceniania (rubrykach) – nauczyciele ustalali wcześniej uzgodnione kryteria w postaci matryc, aby ocenić uczniów na podstawie ich postępów i zaangażowania.

Pomimo trudności ocenianie w dobie pandemii COVID-19 było ważne, aby zapewnić uczniom odpowiednie wsparcie i motywację do rozwijania ich umiejętności i poszerzania wiedzy. Wymagało to jednak elastycznego i innowacyjnego podejścia oraz współpracy i wzajemnego zrozumienia celów kształcenia zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów.

E-ocenianie jest formą oceniania, w której wykorzystuje się technologię, taką jak komputery i internet, aby zweryfikować zakładane efekty uczenia się studentów. Zastosowanie e-oceniania w dydaktyce ma wiele korzyści:

1. Oszczędność czasu – dzięki automatycznym zbieraniu i analizowaniu danych, które znacznie skraca czas potrzebny na te działania.
2. Dostępność osiągalna cały czas – pozwala uczniom na uzyskanie wyników swoich testów i ocen w czasie rzeczywistym.
3. Personalizacja – dopasowanie do treści i pytań testowych dla każdego ucznia, które zwiększa ich motywację i zaangażowanie.
4. Prostota użytkowania – łatwa w użyciu dla nauczycieli i uczniów umożliwia szybsze i bardziej efektywne ocenianie.
5. Trafność i rzetelność – zapewniają bardziej dokładne i obiektywne wyniki, ponieważ są oparte na automatycznych systemach oceniania.
6. Oszczędność papieru – pozwala uniknąć drukowania i skanowania testów i odpowiedzi, co jest korzystne dla środowiska.
7. Dostępność wyników – zapewnia łatwy dostęp do ocen zarówno nauczycielom, jak i uczniom.
8. E-ocenianie jest skuteczną metodą oceniania, która pozwala na zwiększenie efektywności i jakości dydaktyki. Ważne jest jednak, aby zastosować e-ocenianie z uwzględnieniem potrzeb i wymagań studentów oraz zapewnić odpowiednie wsparcie i narzędzia (Rovai, 2000) (Gikandi i in., 2011) (Redecker i Johannessen, 2013).

Rozwój nowych narzędzi do nauczania i uczenia się pomaga studentom w osiągnięciu lepszych wyników i zrealizowaniu celów dydaktycznych. Technologia ułatwia nauczycielom efektywne wykorzystywanie czasu, a uczniom umożliwia dostęp do szerszych zasobów edukacyjnych. Edukacyjne programy, gry i inne narzędzia wykorzystywane w szkołach pozwalają uczniom rozwijać umiejętności i poszerzać zasób wiedzy. Nowe narzędzia do nauczania i uczenia się nie tylko zapewniają płynny przebieg lekcji, ale także umożliwiają nauczycielom ocenianie postępów uczniów i dostosowanie procesu uczenia się do potrzeb i umiejętności każdego z nich. Nowe narzędzia technologiczne, takie jak e-learning,

wirtualna rzeczywistość i platformy internetowe, pozwalają nauczycielom na tworzenie interaktywnych zajęć, umożliwiając studentom zadawanie pytań i aktywne uczestnictwo w różnych formach zajęć. Nowe metody znacznie zmieniły sposób, w jaki nauczyciele i uczniowie z nich korzystają. Technologia pozwala nauczycielom wykorzystać czas w sposób efektywny i dostarczyć uczniom bogate źródło informacji. Nowe technologie wspierają także uczniów w rozwijaniu twórczych umiejętności oraz w osiągnięciu lepszych wyników w nauce.

Dobrym pomysłem jest stworzenie platformy, która umożliwi uczniom dostęp do materiałów szkoleniowych, wideo wykładów, quizów i innych ćwiczeń. Ma to im ułatwić rozumienie i zapamiętywanie materiału. Platforma powinna mieć również funkcję czatu, dzięki któremu uczniowie mogą porozmawiać z nauczycielem, aby uzyskać wsparcie w procesie uczenia się. Ponadto ważne jest, aby wykładowcy oferowali zajęcia w różnych formach, takich jak wideo, prezentacje, ćwiczenia, żeby zachęcić młodzież do uczenia się. Nauczyciele powinni również wykorzystywać technologię, która ułatwi uczniom zdobywanie informacji. Konieczne jest także, aby nauczyciele tworzyli przyjazne środowisko do uczenia się w domu, wprowadzając system oceniania i nagród, który motywuje uczniów do odnoszenia sukcesów w nauce. Nauczyciele powinni korzystać z narzędzi do monitorowania postępów uczniów, aby zapewnić, że są oni na dobrej drodze do osiągnięcia sukcesu.

Istnieje wiele platform internetowych, które służą do e-oceniania, np.: Google Classroom, Moodle, Blackboard, Edmodo, Kahoot!, Quizlet. Pozwalają one na tworzenie i udostępnianie testów i quizów, a także na śledzenie postępów studentów (Díaz-Sainz i in., 2021). Programy te są skuteczne w e-ocenianiu, ponieważ pozwalają na automatyczne zbieranie i analizowanie danych, co umożliwia nauczycielom bardziej efektywne i dokładne ocenianie uczniów. Ważne jest jednak, aby wybrać platformę, która odpowiada potrzebom i wymaganiom zarówno samej uczelni, jak i nauczycieli.

Gamage i inni badali wpływ technologii na wyniki nauczania, wykorzystując systemy ewaluacji i analizę danych do określenia poprawy wyników nauczania (Gamage i in., 2019). Dzięki temu uczniowie mają szansę bardziej wszechstronnego i praktycznego podejścia do nauki, co w konsekwencji przyczynia się do lepszego zrozumienia omawianych zagadnień. Badania te dotyczyły zarówno wpływu technologii na relacje między nauczycielami a uczniami, jak i ich poprawy.

Moodle jako platforma e-learningowa i narzędzie do e-oceniania

Jedną z najpopularniejszych platform e-learningowych na świecie to Moodle, która umożliwia tworzenie i dostarczanie kursów on-line. To otwarty system zarządzania kursem (LMS) oparty na licencji GPL. Zapewnia on łatwy w użyciu i wszechstronny interfejs do tworzenia w pełni funkcjonalnych kursów (Amin i in., 2023). Natywne narzędzia e-oceniania, które można wykorzystać na tej platformie, obejmują wszelkiego rodzaju testy, quizy i ćwiczenia, a także narzędzia do tworzenia ankiet i opinii. Moodle umożliwia również tworzenie i dostarczanie materiałów edukacyjnych, takich jak wykłady, filmy, prezentacje, strony internetowe itp. Wykorzystuje się je do oceniania uczniów w celu określenia ich postępów w nauce. Narzędzia e-oceniania mogą być stosowane do tworzenia natywności,

pozwalają określić, w jaki sposób uczniowie wykonali określone zadanie lub test (Cakiroglu i in., 2017). Platforma Moodle może również być używana do tworzenia ankiet, które pozwolą lepiej zrozumieć postawy i opinie studentów.

Rola LMS (ang. *learning management system*, czyli system zarządzania nauczaniem) w edukacji STEM (ang. *science, technology, engineering, mathematics*) jest znacząca (Gamage i in., 2022). Systemy LMS dają nauczycielom i studentom dostęp do wielu narzędzi, takich jak funkcje społecznościowe, narzędzia tworzenia testów, quizów, materiałów do nauki, wirtualnej platformy współpracy. Ich wykorzystanie pozwala nauczycielom skuteczniej uczyć, a uczniom rozwijać swoje umiejętności. Dzięki udostępnianiu aktualizacji materiałów multimedialnych i innych zasobów wszystkim zainteresowanym LMS zapewnia również wszystkim lepszy dostęp do nauki.

Moduł warsztat w ocenianiu koleżeńskim na platformie Moodle

Idealnym narzędziem do wdrażania ćwiczeń projektowych jest moduł warsztat, gdzie studenci otrzymują zadanie, a następnie muszą je wykonać i ocenić prace innych osób. Świetnie sprawdza się w kursach, w których studenci są zobowiązani do wykonania jakiegoś projektu, a następnie zrecenzować ocenę prac kolegów. Moduł jest też idealnym narzędziem do rozwijania krytycznego myślenia, jak np. analiza artykułu, ponieważ pozwala nauczycielowi określić kryteria oceny i wygenerować wiele przykładów dla studentów do wykorzystania w ocenianiu (Dahal i in., 2022). Aby użyć warsztatu jako narzędzia oceny koleżeńkiej (*peer-assessment*) w Moodle, nauczyciel musi najpierw utworzyć zadanie warsztatowe. Po utworzeniu zadania warsztatowego nauczyciel przydziela prace do recenzji każdemu uczestnikowi kursu. Może to zrobić automatycznie lub ręcznie, wybierając studentów do oceny pracy innego studenta. Jest możliwość, aby to sami studenci wybrali prace, które będą analizować.

Nauczyciel może udostępnić studentom narzędzie do oceny oparte na skali, którą ustalili wcześniej. Podczas tej aktywności istnieje sposobność zostawiania komentarzy, aby dostarczyć innym informacji zwrotnych.

Po zakończeniu tego etapu prac nauczyciel może wyświetlić wyniki koleżeńskej oceny dla każdego studenta, a także dla całej klasy/grupy. Niewątpliwie takie podejście pomaga w zmniejszeniu ilości czasu poświęconego ocenianiu prac przez nauczyciela.

Taka natywność także daje studentom możliwość pracowania nad odpowiedzialnym i pozytywnym komunikowaniem się w grupie. W szczególności recenzje koleżeńskie i informacje zwrotne umożliwiają studentom uczenie się od siebie nawzajem i tworzenie silnych więzi między członkami grupy studenckiej. Przyjmowanie informacji zwrotnych i recenzji koleżeńskich może także pomóc uczniom w rozwijaniu poczucia własnej wartości, które jest kluczowe dla ich rozwoju (Hsiung, 2018).

Większość studentów sądzi, że narzędzie to jest bardzo przydatne i łatwe w użyciu. Uważają, że jest ono zarówno skutecznym sposobem na zwiększenie samoświadomości i uczenie się, jak i lepszą współpracę. Jednak niektórzy nauczyciele wskazują, że narzędzie jest zbyt czasochłonne i skomplikowane. Utrzymują, że narzędzie wymaga zbyt wiele wysiłku i czasu, aby było skuteczne (Divjak i Maretić, 2017).

Zaletą tej metody jest to, że nauczyciele mogą skupić się na dalszym wspieraniu uczniów w ich postępach. Mogą również wykorzystać czas, który zwykle poświęcali na ocenianie, na inne projekty, które pomogą studentom zdobyć wiedzę. Warsztat także pomaga w zwiększeniu wiary uczniów w ich własne umiejętności. Mogą oni koncentrować się zarówno na dokładnym zrozumieniu materiału dydaktycznego, jak i na własnym postępie. Z drugiej strony taka metoda może osłabić motywację uczniów do wykonywania wartościowych prac, ponieważ nie są one tak dobrze oceniane jak w przeszłości (Wilson i in., 2015). Z tego powodu zaleca się, aby nauczyciele korzystali z warsztatów ocen koleżeńskich tylko wtedy, gdy istnieje konkretny cel edukacyjny. Należy również zachować zdrowy rozsądek, aby uniknąć nadużywania warsztatów, i zapewnić, żeby uczniowie nadal uczyli się i rozwijali inne umiejętności w tym samym czasie (Dolezal i in., 2018). Nie ma uniwersalnego rozwiązania tego problemu, ale istnieją pewne kroki, które można podjąć, aby temu zaradzić. Przede wszystkim należy zapewnić uczniom wystarczające szkolenie w zakresie oceny koleżeńskiej. To szkolenie powinno zawierać informacje na temat tego, jak właściwie wykonać ocenę, a także jakie standardy należy stosować, aby ocena była obiektywna i profesjonalna. Ponadto warto również umożliwić studentom wyrażenie swoich opinii na temat procesu oceniania. To pozwoli im wyrazić wątpliwości, jakie mogą mieć, oraz być może pomóc w rozwiązaniu problemu. Jednym z narzędzi, które można wykorzystać do mierzenia trafności oceny koleżeńskiej, jest metoda porównawcza. Metoda ta wykorzystuje wyniki oceny koleżeńskiej w połączeniu z wynikami innych źródeł, takich jak testy, oceny nauczycieli, oceny innych uczniów lub oceny systemu oceniania. Porównanie wyników oceny koleżeńskiej i innych źródeł pozwala na stwierdzenie, czy oceny koleżeńskie są odpowiednio trafne (Strang, 2017). Ocena studenta jest określana poprzez połączenie dwóch składników. Składnik pierwszy to średnia ocen, jakie student dostał od innych uczestników warsztatów. Składnik drugi to porównanie noty, jaką student wystawił innym, z oceną wzorcową. Aby uzyskać wysoką ocenę, student powinien zarówno dobrze wykonywać swoje zadania, jak i dokładnie i obiektywnie oceniać prace innych.

Surowość oceniania studentów pierwszego roku chemii w zależności od rocznika: analiza przypadków ocen wystawianych za prace pisemne i ocen kolegów

Badanie przeprowadzono podczas zajęć wykładowych z przedmiotu Wstęp do chemii, które to zajęcia były wspomagane e-kursem zamieszczonym na platformie Moodle. Jednym z tematów poruszonych w tym kursie było zagadnienie systematyki związków nieorganicznych. Ostatnim zadaniem w ramach tego kursu było napisanie pracy pisemnej dotyczącej właściwości chemicznych soli. Zadanie to wymagało dokończenia równań reakcji, opisu przebiegu doświadczenia oraz zaprojektowania eksperymentu chemicznego. Ocena tego zadania została przeprowadzona za pomocą aktywności Warsztat na platformie Moodle.

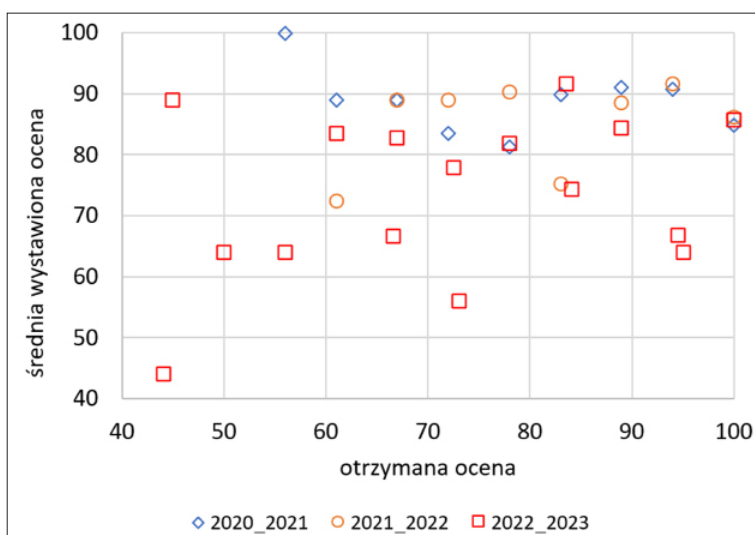
Niniejsze badanie miało na celu zbadanie surowości oceniania studentów pierwszego roku chemii w zależności od rocznika. Grupą badawczą były trzy roczniki studentów pierwszego roku pierwszego stopnia Wydziału Chemii

Uniwersytetu Łódzkiego (2020/2021, 2021/2022 oraz 2022/2023), a liczność poszczególnych roczników wahała się między 68 a 98. W badaniu skupiono się na analizie przypadków, w których studenci otrzymali ocenę za swoją pracę pisemną i sami wystawili przynajmniej jedną z dwóch ocen dla swoich kolegów.

Badanie polegało na porównaniu ocen wystawianych przez studentów za swoją pracę pisemną oraz ocen, które wystawiają swoim kolegom. Celem jest zbadanie, czy istnieje korelacja między tymi ocenami oraz czy rocznik studenta ma wpływ na tę korelację. Można również zbadać, czy różnice w liczności poszczególnych roczników wpływają na tę zależność.

Wykorzystano metody statystyczne w celu porównania surowości ocen między rocznikami oraz ocen wystawianych za prace pisemne i ocen kolegów.

Do badania wybrano łącznie 341 przypadków, które spełniały kryteria, tj. ocenę za pracę pisemną otrzymaną przez studenta oraz wystawienie przynajmniej jednej oceny dla kolegów. Wyniki pokazano na wykresie 1. Analizowano oceny wystawione za prace pisemne oraz oceny kolegów. Wykorzystano testy statystyczne, takie jak analiza wariancji (ANOVA) oraz testy korelacji, w celu przeprowadzenia odpowiednich analiz statystycznych.



Wykres 1. Zależność średniej wartości wystawionej oceny od otrzymanej oceny za rozwiązanie zadania (w %)

W trakcie analizy chciano uzyskać odpowiedź na następujące pytania:

1. Czy występują istotne różnice w surowości oceniania pomiędzy różnymi rocznikami?
2. Czy występują istotne różnice w surowości oceniania wynikające z otrzymanych ocen za wykonanie zadania?
3. Czy między czynnikami „wystawiona ocena” i „otrzymana ocena” występuje pewne wzajemne oddziaływanie zwane interakcją?

Analizując otrzymane wyniki, zauważono:

1. istotny ($p = 0,017 < \alpha = 0,05$) wpływ wystawionej oceny. Oznacza to, że wystawiona ocena istotnie różnicuje otrzymaną ocenę za rozwiązanie zadania;
2. istotny ($p = 0 < \alpha = 0,05$) wpływ rocznika. Oznacza to, że poszczególni studenci przynależni do rocznika różnicują istotnie surowości w wystawieniu oceny za rozwiązanie zadania;
3. nieistotną ($p = 0,90 > \alpha = 0,05$) interakcję. Oznacza to, że nie ma wpływu wystawionej oceny od otrzymanej oceny.

Podsumowanie

Ocenianie może być trudne i emocjonalne dla zarówno oceniającego, jak i ocenianego. Może motywować lub zniechęcać uczniów, więc warto zastanowić się, jaki jest cel oceny. Nauczyciel powinien monitorować postępy uczniów i oceniać ich stopień wykonania zadań częściowych, a także brać pod uwagę zaangażowanie, kreatywność, chęć do pracy i rzetelność w wykonywaniu zadań. Ważne są też umiejętności komunikacji i współpracy oraz przestrzeganie zasad. Powinien on korzystać z narzędzi oceny, które umożliwią uczniom samodzielną ocenę swojego postępu (Carrillo i Flores, 2020).

Bibliografia

- Amin, M., Muin Sibuea, A., Mustaqim, B., Baru, K., Sei Tuan, P., Serdang, D., & Sumatera, N. (2023). The effectiveness of Moodle among engineering education college students in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 1–8. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V12I1.23325>.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119/FORMAT/EPUB>
- Boraie, D. (2018). Types of Assessment. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0350>
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term* (pp. 14–25). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Cakiroglu, U., Erdogan, F., Kokoc, M., & Atabay, M. (2017). Students' preferences in online assessment process: influences on academic performances. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 132–142. <https://doi.org/10.17718/TOJDE.285721>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Dahal, N., Luitel, B. C., Pant, B. P., & Rajbanshi, R. (2022). Enhancing Student-Teachers Assessment Skills: A Self-and Peer-Assessment Tool in Higher Education. *International Journal of Education and Practice*, 10(4), 313–321. <https://doi.org/10.18488/61.v10i4.3173>

- Díaz-Sainz, G., Pérez, G., Gómez-Coma, L., Manuel Ortiz-Martínez, V., Domínguez-Ramos, A., Ibáñez, R., & Rivero, M. J. (2021). Mobile learning in chemical engineering: An outlook based on case studies. *Education for Chemical Engineers*, 35, 132–145. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2021.01.013>
- Divjak, B., & Maretić, M. (2017). Learning Analytics for Peer-assessment. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 41(1), 21–34. <https://doi.org/10.31341/jios.41.1.2>
- Dolezal, D., Posekany, A., Roschger, C., Koppensteiner, G., Motschnig, R., & Pucher, R. (2018). Person-Centered Learning using Peer Review Method – An Evaluation and a Concept for Student-Centered Classrooms. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 8(1), 127–147. <https://doi.org/10.3991/IJEP.V8I1.8099>
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., & Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(9), 2–24. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., Behrend, M. B., & Smith, E. J. (2019). Optimising Moodle quizzes for online assessments. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/S40594-019-0181-4/FIGURES/11>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2011.06.004>
- Hsiung, W. Y. (2018). The Use of E-Resources and Innovative Technology in Transforming Traditional Teaching in Chemistry and its Impact on Learning Chemistry. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 12(7), 86–96. <https://doi.org/10.3991/IJIM.V12I7.9666>
- Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing Assessment - Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79–96. <https://doi.org/10.1111/ejed.12018>
- Rovai, A. P. (2000). Online and traditional assessments: what is the difference? *The Internet and Higher Education*, 3(3), 141–151. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00028-8)
- Strang, K. D. (2017). Predicting Student Satisfaction and Outcomes in Online Courses Using Learning Activity Indicators. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 12(1), 32–50. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2017010103>
- Wilson, M. J., Diao, M. M., & Huang, L. (2015). ‘I’m not here to learn how to mark someone else’s stuff’: an investigation of an online peer-to-peer review workshop tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.881980>

Ewa Borgosz

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń

Ocenianie progresywne

Nie jest to tekst naukowy, moje wnioski i sam pomysł nie opierają się na dowodach naukowych i nie są poprzedzone badaniami. Są za to wynikiem moich doświadczeń jako nauczycielki i dyrektorki szkoły i wynikającej z nich intuicji.

Ocenianie progresywne polega na stałym obserwowaniu i odnotowywaniu postępów ucznia w zakresie wiedzy i umiejętności. Taki sposób oceniania pozwala zrealizować cele zapisane w Ustawie o Systemie Oświaty Art. 44b ust. 5:

*Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które **ma na celu**:*

- 1) *informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych (...) oraz o postępach w tym zakresie;*
- 2) *udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;*
- 3) *udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;*
- 4) *motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;*
- 5) *dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce (...) ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;*
- 6) *umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.*

W ust. 3 Art. 44b czytamy:

*Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia **wiedomości i umiejętności** w stosunku do:*

- 1) *wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania.*

Wiedomości możemy ocenić zero-jedynkowo – uczeń posiada je w danym momencie lub nie. Progresywność oceniania polega na tym, że w każdej chwili „zero” może zamienić się w „jeden” – nie musimy w tym celu przeprowadzać testu, sprawdzianu czy odpytywania. Wystarczy obserwacja ucznia lub odpowiednio zadane pytanie.

Podkreślić należałoby, że wiedzę możemy określić tylko w **danym momencie**. Bo jeśli dziś poproszę wykształconą osobę z tytułem magistra, doktora lub nawet profesora o odpowiedź na kilka pytań z zakresu szkoły podstawowej, to z pewnością okaże się, że już nabytej wówczas wiedzy w całości nie posiadamy. Chcą Państwo sprawdzić? (odpowiedzi znajdą Państwo na końcu tekstu)

1. Utwórz imiesłów przysłówkowy współczesny od czasownika „zgubić”.
2. Podaj trzy przyczyny wybuchu powstania listopadowego.
3. Opisz wzajemne oddziaływanie ciał, posługując się trzecią zasadą dynamiki.

Umiejętności są bardziej złożone do ocenienia, trudno jest zastosować skalę zero-jedynkową. W praktyce można przyjąć cztery poziomy:

1. jeszcze nie potrafię,
2. potrafię, ale zajmuje mi to wiele czasu,
3. potrafię sprawnie, bezbłędnie i szybko,
4. potrafię nauczyć tego innych.

Obserwując działania ucznia i odnotowując zmiany, pokazujemy uczniowi w sposób wyraźny jego postępy. *Dwa tygodnie temu byłeś na poziomie 1, a teraz jesteś na poziomie 3.* Możemy wspólnie z uczniem zastanowić się, co zrobić, by przejść na wyższy poziom. Zamiast cyferek w praktyce stosowałam kolory 1 – brak koloru, 2 – żółty, 3 – niebieski, 4 – zielony. Pokazujemy postęp, a tym samym budujemy motywację wewnętrzną.

Obiektywne i rzetelne ocenianie w szkole nie jest możliwe bez dogłębnej znajomości przez nauczycieli **wymagań określonych w podstawie programowej**. Mogę z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że wielu nauczycieli tych wymagań nie zna. Znają programy, opierają się na treściach podręczników, natomiast nie dostrzegają, że podstawa programowa zawiera niemal gotowy materiał do pracy z uczniem. Ocenianie progresywne wymaga opracowania przedmiotowych sylabusów przez nauczycieli. Sylabusy miały dla mnie bardzo porządkujący charakter. Nawet jeśli korzystałam z podręcznika i gotowych programów, to najpierw sprawdzałam, czy zawarte w nich treści i przewidywane efekty zgadzają się z podstawą programową. Z kolei omawianie sylabusów z uczniami pozwalało już na wstępie zdiagnozować uczniów, wyselekcjonować „ekspertów”, a nawet wspólnie zaplanować kolejność realizacji wymagań podstawy programowej. Uczniowie nie byli zaskakiwani moimi wymaganiami, jednocześnie czuli się bardziej odpowiedzialni za swoje uczenie się. Bieżące ocenianie miało charakter informacji zwrotnej, a ocena roczna wynikała z okresowych sprawdzianów i obserwacji postępów ucznia. Poniżej znajduje się fragment sylabusu dla klasy 4, z którego korzystałam w pracy z uczniami i nauczycielami. W kolumnie W (wiedza) i U (umiejętności) można na bieżąco zaznaczać, które umiejętności uczeń już opanował i na jakim poziomie. Sylabus jest rodzajem dzienniczka z informacją zwrotną dla ucznia i jego rodziców. Nauczyciel wypełnia identyczną tabelę w Excelu, w której odnotowuje swoje obserwacje dotyczące każdego z uczniów w klasie. Dzięki temu uzyskuje na bieżąco informację zwrotną dla siebie: nad czym powinien popracować z grupą uczniów, z całą klasą, a które zagadnienia są już opanowane.

Sformułowanie wymagań w pierwszej osobie liczby pojedynczej sprawia, że uczeń w większym stopniu rozumie, że wymagania te dotyczą jego samego, a nie działań nauczyciela, choć te drugie są trudne do przecenienia. Staramy się pamiętać o tym, że uczenie się jest procesem wewnętrznym i wymaga aktywności uczących się.

		W	U
Język polski			
1.	Czytam z uwzględnieniem znaków interpunkcyjnych		
2.	Określam temat i główną myśl tekstu		
3.	Oddzielam informacje istotne od drugorzędnych		
4.	Identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi		
5.	Rozpoznaję epitet, porównanie, przenośnię, ożywienie, uosobienie		
6.	Dzielę wyrazy na głoski i litery		
7.	Zadaję rzeczowe i celowe pytania		
8.	Tworzę krótkie opisy ludzi, przedmiotów, krajobrazu, zwierząt		
9.	Zapisuję dialog		
10.	Redaguję opowiadanie		
Historia			
1.	Opowiadam o historii i tradycjach swojej okolicy, opisuję lokalne zabytki i ich dzieje		
2.	Znam symbole narodowe (barwy, godło, hymn państwowy), najważniejsze święta narodowe i państwowe, potrafię wytłumaczyć ich znaczenie		
3.	Opowiadam treść jednej legendy o początkach państwa polskiego		
4.	Wskazuję sposoby mierzenia czasu w historii i posługuję się pojęciami chronologicznymi		
5.	Rozpoznaję rodzaje źródeł historycznych		
Przyroda			
1.	Rozpoznaję składniki przyrody ożywionej i nieożywionej		
2.	Opisuję sposoby poznawania przyrody		
3.	Podaję przykłady zjawisk pogodowych, opadów i osadów atmosferycznych oraz wskazuję ich stan skupienia		
4.	Prowadzę obserwacje składników pogody, zapisuję i analizuję ich wyniki oraz dostrzegam zależności		
5.	Opisuję układ pokarmowy i jego funkcje		
Matematyka			
1.	Dodaję i odejmuję w pamięci liczby naturalne dwucyfrowe		
2.	Porównuję liczby naturalne z wykorzystaniem ich różnicy		
3.	Rozwiązuję zadania tekstowe		
4.	Obliczam obwód prostokątów i kwadratów o danych długościach boków		
5.	Wskazuję na rysunku cięciwę, średnicę oraz promień koła i okręgu		
6.	Rysuję cięciwę koła i okręgu, a także, jeżeli dany jest środek okręgu, promień i średnicę		
7.	Porównuję ułamki zwykłe		
8.	Rozszerzam i skracam ułamki zwykłe		

		W	U
9.	Znam różne zapisy tego samego ułamka dziesiętnego		
10.	Porównuję ułamki dziesiętne		
Język angielski			
1.	Przedstawiam się		
2.	Opisuję siebie i osoby z najbliższego otoczenia		
3.	Przedstawiam siebie oraz swoich przyjaciół i znajomych		
4.	Stosuję zaimki dzierżawcze: my, your, his, her		
5.	Stosuję czasownik to be w zdaniach twierdzących		
6.	Stosuję czasownik to be w przeczeniach		
7.	Stosuję czas Present Simple do podawania danych personalnych		
8.	Stosuję czasownik have got w zdaniach twierdzących i przeczących		
9.	Stosuję czas Present Simple do opisywania wyglądu zewnętrznego i cech charakteru		
10.	Opowiadam o czynnościach wykonywanych w czasie wolnym		
Informatyka			
1.	Znam zasady zdrowej pracy przy komputerze		
2.	Wiem, jak komputer pomaga w pracy i w nauce		
3.	Otwieram foldery i pliki		
4.	Tworzę i zapisuję foldery i pliki		
5.	Wymieniam zagrożenia związane z powszechnym dostępem do Internetu i opisuję metody wystrzegania się ich		

Ocenianie progresywną można zawrzeć w trzech P.

POPATRZ – POROZMAWIJ – POKAŻ

Najpierw **popatrz**. Obserwuj dziecko, jego zachowania, zainteresowania, wypowiedzi, pytania. Co robi? Jakimi czynnościami zajmuje się chętnie, a jakimi – nie. W przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej w idealnych warunkach dorosły towarzysz grupy dzieci najpierw mógłby obserwować je codziennie przez kilka tygodni, nie ingerując w zabawy i aktywności, a jedynie organizując do nich przestrzeń i materiały. Nie mamy idealnych warunków, ale nawet w takich, jakimi dysponujemy w szkole (miłościwie nam panującej podstawy programowej), możemy zastosować zasadę – najpierw popatrz, co dziecko już potrafi. Nauczyciel powinien zaobserwować i odnotować, jakie elementy podstawy dziecko ma już opanowane. Odnotować po to, by nie zanudzać dziecka informacjami, w których młody człowiek może mieć większą wiedzę od nauczyciela, i po to, żeby umożliwić dziecku podzielenie się swoją wiedzą z innymi. Zaobserwować i odnotować, żeby potem sensownie zaplanować swoje działania.

Potem **porozmawiaj** – powiedz dziecku, co w nim zobaczyłeś, jaki potencjał, jaką wiedzę, jakie umiejętności. Doceniaj, nie oceniaj. Dzięki rozmowie poznaj sposób myślenia i rozumowania ucznia, jego uczucia, emocje, marzenia, pragnienia,

potrzeby i plany. W takiej rozmowie niezwykle istotne jest słuchanie. To wbrew pozorom niełatwa sztuka. Mamy pewne ograniczenia i przyzwyczajenia – szczególnie dotyczy to relacji z dziećmi. My, dorośli, a zwłaszcza nauczyciele, wiemy, co dla dziecka jest dobre, a co – nie. Tak nam się najczęściej wydaje. My mamy plan na dziecko, wiemy, jakie chcemy, żeby było, jakim ma się stać człowiekiem. Mamy więc skłonność do pouczania, negocjowania, doradzania i nakazywania. I tę skłonność musimy powstrzymać, jeśli chcemy poznać i zrozumieć dziecko.

Punkt trzeci to **pokaż**. Pokaż perspektywę, możliwości, jakie stoją przed dzieckiem, szanse i wyzwania. Pokazuj, nie narzucaj, pozostaw dziecku zawsze możliwość wyboru. Jeśli jesteśmy w realiach podstawy programowej, pokażmy dziecku, jakie zagadnienia zawiera podstawa i co jest do zrobienia w związku z tymi wymaganiami, jak i co można zrobić w zgodzie z zainteresowaniami i potrzebami dziecka w sposób prosty, zabawowy, przyjazny. Dziecko nie jest przedmiotem – jest podmiotem. Dziecka nie uczymy – to ono się uczy. My możemy ułatwić lub utrudnić to uczenie się. Ułatwiamy, jeśli podążamy za dzieckiem, zachęcamy je do stawiania sobie ambitnych i realnych celów oraz stwarzamy warunki do ich osiągnięcia. Utrudniamy – jeśli zmuszamy, krytykujemy, skupiamy się na błędach, odbieramy dziecku autonomię i niszczymy wewnętrzną motywację. Ułatwiamy, jeśli odpowiadamy na pytania dziecka, utrudniamy, jeśli tylko my zadajemy pytania i oczekujemy jedynej prawidłowej odpowiedzi.

Marzycielka – powiecie? Jestem marzycielką, co nie wyklucza realizmu! A to, o czym napisałam, jest jak najbardziej realne.

Odpowiedzi:

1. Nie da się, taki imiesłów można utworzyć tylko od czasownika niedokonanego, np. gubić – gubiąc; od czasownika „zgubić” możemy utworzyć imiesłów przysłówkowy uprzedni, czyli „zgubiwszy”.
2. Chęć i gotowość odzyskania niepodległości; sytuacja polityczna, ekonomiczna i społeczna w kraju; prześladowania Polaków, głównie chłopów; łamanie konstytucji przez zaborców, to znaczy Rosję, Austrię i Prusy; surowa dyscyplina w armii, wprowadzona przez Wielkiego Księcia Konstantego; międzynarodowa sytuacja, liczne powstania i rewolucje (m.in. odzyskanie wolności przez Greków, wojna rosyjsko-turecka w 1829 roku, rewolucja francuska w 1830 r., powstanie narodowe Belgii przeciw Holandii); spisek przeciw Wielkiemu Księciu Konstantemu, który był bratem cara Mikołaja I; zamiar wysłania wojska do Francji i Belgii.
3. Jeżeli ciało A działa siłą na ciało B, to ciało B działa na ciało A siłą równą co do wartości, mającą ten sam kierunek, lecz przeciwny zwrot.

dr Aleksandra Jasińska-Maciażek

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Joanna Stelmach

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Jakie prace domowe wspierają szkolne uczenie się?

Wiele osób, szczególnie nauczycieli, postrzega pracę domową jako nieodłączny element nauczania (Dolata i in., 2015). Czy w istocie jest jednak niezbędna? Uczniowie poświęcają na nią sporą część swojego czasu. Jak pokazało badanie PISA, polscy 15-latkowie spędzają na odrabianiu prac domowych ok. 6,5 godz. tygodniowo (OECD, 2013), czyli znacznie więcej niż ich rówieśnicy z większości krajów OECD (Jakubowski i Wiśniewski, 2017). Czy ten czas dodatkowej nauki jest owocnie wykorzystywany? Co można robić, by prace domowe uczynić skuteczniejszym narzędziem wspierającym uczniów w uczeniu się? Odpowiedzi m.in. na te pytania poszukiwano w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”, prowadzonego od 2019 r. we współpracy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Urzędem Miasta Ostrołęki. Badanie dotyczące prac domowych przeprowadzono w roku szkolnym 2021/2022 z udziałem ósmoklasistów (N=576) publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce i ich rodziców. Odpowiedzi na pytania ankietowe rodziców i uczniów połączono z wynikami egzaminu ósmoklasisty.

Badanie wykazało, że częstotliwość zadawania prac domowych nie jest powiązana z wynikami nauczania, samoregulacją poznawczą oraz motywacją do uczenia się języka polskiego i matematyki (częstsze prace domowe z języka angielskiego były jednak pozytywnie skorelowane z korzystniejszym profilem motywacji do uczenia się). Co czwarty uczeń regularnie odpisuje prace domowe z języka polskiego i matematyki od kolegów lub korzysta z gotowych rozwiązań z internetu (samodzielność odrabiania pracy domowej z języka angielskiego jest większa). Uczniowie, których rodzice kontrolują, czy dziecko odrabia prace domowe, osiągają niższe wyniki w nauce. Ponadto uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym mniej czasu poświęcają na wykonywanie zadań domowych niż ich rówieśnicy pochodzący z bardziej uprzywilejowanych środowisk. Wyniki te powinny skłaniać do refleksji nad zasadnością prac domowych, szczególnie tych zadawanych jako element szkolnej rutyny.

Badanie wykazało również, że zaangażowanie w wykonywanie prac domowych (odrabianie ich samodzielnie, odrabianie zadań dla chętnych, z troską o jakość, nieodpisywanie) jest pozytywnie powiązane z osiągnięciami szkolnymi oraz samoregulacją poznawczą, która także pomaga osiągać wyższe wyniki. Dodatkowo otrzymywanie od nauczyciela informacji zwrotnych o pracach domowych (co jest dobrze, co nie i jak poprawić) pomaga, w przypadku języka polskiego, osiągać lepsze wyniki nauczania.

W badaniu nie znaleziono dowodów na to, by więcej prac domowych mogło przekładać się na wyższe osiągnięcia uczniów. Natomiast dobra jakościowo praca domowa może wspierać uczenie się oraz kształtować umiejętność zarządzania tym procesem. Na pewno musi to być praca domowa angażująca uczniów, którą będą chcieli wykonać samodzielnie. Warto także tak planować prace domowe, by móc przekazać o nich wspierającą informację zwrotną. Praca domowa przyniesie efekty, jeśli jej cel będzie znany i przyjęty zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów (Moss i Brookhart, 2014) oraz powiązany z celem przeprowadzonej lekcji. Skupienie się na celu edukacyjnym (merytorycznym) pracy domowej może również skutkować mniejszą liczbą zadań do wykonania.

Zmiana podejścia do zadawania prac domowych może również wynikać z wprowadzenia całościowego, nowatorskiego systemu pracy. Inspiracji szukałyśmy m.in. w metodzie odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*) (Bergmann i Sams, 2014), w której zamieniono miejscami część wykładową lekcji oraz pracę domową polegającą na wykonywaniu zadań związanych z poznawaniem w czasie lekcji teorią. Teraz uczniowie zapoznają się z teorią w domu, np. poprzez oglądanie filmów nagranych przez nauczyciela, a trudniejszą część, związaną z zastosowaniem nowo zdobytej wiedzy i ćwiczeniem umiejętności, wykonują w klasie, pod okiem nauczyciela. W takim systemie uczniowie są w stanie samodzielnie wykonać pracę domową i widzą tego efekty. Z kolei Peter Liljedahl, twórca metody myślącej klasy, proponuje zmienić termin „praca domowa” na zestaw zadań „sprawdź, czy rozumiesz” (Liljedahl, 2023). Reguły tych zadań zawarte są w nowej nazwie – to uczeń sam sprawdza, czy zrozumiał zagadnienie, nauczyciel nie kontroluje tego procesu, nie sprawdza zadań i nie ocenia ich. Dostarcza jedynie uczniom odpowiedzi (lub – po pewnym czasie – rozwiązań) do samosprawdzenia. Okazuje się, że rośnie liczba uczniów wykonujących zadania podsumowujące (niekoniecznie w domu) samodzielnie. Uczniowie, którzy i tak nie odrabiali prac domowych, nie są zmuszani do wykonywania działań pozornych, takich jak spisywanie zadań od kolegów bądź z internetu pod groźbą kary (negatywnej oceny).

Opisane wyżej metody są przykładami efektów, jakie przynosi krytyczne spojrzenie na elementy zakorzenione w tradycji szkolnictwa, takie jak prace domowe, którym właśnie się przyglądamy. Podjęto próby zmian zgodnie z zaplanowanym celem i spowodowały one wzrost skuteczności działań nauczycieli i uczniów.

Literatura cytowana w abstrakcie:

- Bergmann, J., Sams, A. (2014) *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. International Society for Technology in Education. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement - Jonathan Bergmann, Aaron Sams - Google Książki
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (Red.). (2015). *Szkolne pytania: Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Jakubowski, M., & Wiśniewski, J. (2017). *Zadawać czy nie? Prace domowe w świetle badań* (Policy Note 3/2017). Evidence Institute. <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/policy-notes/EI-Policy-Note-3-I-1.pdf>
- Liljedahl, P. (2023) *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się: dla szkół podstawowych i średnich*. Warszawa: Fundacja Dobrej Edukacji
- Moss, C. M., Brookhart, S. M. (2014) *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>

dr Anna Abramczyk

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Przekonania, opór, detoks... Identyfikacja czynników utrudniających wprowadzenie zmiany oceniania wewnątrzszkolnego na przykładzie wdrażania innowacji z oceniania „Jeszcze się uczyć”

Streszczenie

Wśród czynników, które w badaniach zostały zidentyfikowane jako mające istotny wpływ na efektywność uczenia się uczniów, znajdujemy m.in. jakość lekcji, które dostarczają różnorodnych bodźców, oraz jakość diagnozowania, która stanowi podstawę indywidualnego wsparcia uczniów. Praca na rzecz rozwijania przez nauczycieli kompetencji dydaktycznych oraz umiejętności diagnozowania i oceniania jest zatem drogą do podniesienia wyników nauczania. O ile w ostatnich dekadach obserwuje się wzrost działań na rzecz stosowania metod i technik pracy aktywizujących uczniów, o tyle jednak większość szkół nadal stosuje tradycyjne metody oceniania, czyli wykorzystuje stopnie szkolne jako motywator. Warto przyglądać się szkołom, które szukają alternatywnych sposobów na tak istotną kwestię jak ocenianie wewnątrzszkolne, i korzystać z ich doświadczeń. Wybór podejścia w ocenianiu ma zasadnicze znaczenie dla motywacji i postaw uczniów. Zmiana sposobu oceniania uczniów nie jest jednak łatwa i wiąże się z wieloma wyzwaniem. Niektóre z nich zidentyfikowali nauczyciele jednego z wrocławskich techników wdrażający innowację „Jeszcze się uczyć”.

Poszukiwanie sposobu na podniesienie wyników nauczania oraz czerpania przez uczniów radości z uczenia się zdaje się trwać w najlepsze od... wielu dekad. Wyniki badań¹ wskazują dwa czynniki, które zdecydowanie pozytywnie wpływają na uczenie się uczniów. Pierwszy można określić jako jakość lekcji dostarczających możliwie wiele bodźców, drugi jako jakość diagnozowania, będącego podstawą indywidualnego wsparcia. Obydwa czynniki są kwestią inwestycji w rozwój kompetencji nauczycieli i wsparcia ich w rozwijaniu umiejętności, w tym diagnozowania i oceniania². I o ile obserwujemy w ostatnich latach „dydaktyczną/ metodyczną odnowę” rozumianą jako działania na rzecz stosowania metod i technik pracy wspierających samodzielne uczenie się uczniów (np. stacje samodzielnego uczenia się), rozwijających kompetencje przyszłości, np. pracę projektową czy techniki kooperatywnego uczenia się, włączanie nowych technologii, o tyle ocenianie uczniów w zdecydowanej większości szkół pozostało na utartych przez akty normatywne ścieżkach.

¹ D. Wiliam, *Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth*, 2007, s. 241–270.

² H. Gardner, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 2006.

„Marchewki”³ ma się tak samo dobrze, jak przed trzydziestu laty, strach przed oceną niedostateczną lub nadzieja na ocenę celującą skłoniły niejednego ucznia do... No właśnie, do czego? Czy do (na)uczenia się, czy wkucia i zaliczenia wymaganych przez nauczyciela treści? Stopnie szkolne, bo o nich mowa, nadal są silnym motywatorem. Wprawdzie zwiększyła się pula form sprawdzania wiedzy, oprócz sprawdzianów, kartkówek, odpowiedzi ustnych można dostać ocenę za projekt, referat, prezentację, a co u bardziej kreatywnych nauczycieli i za inne aktywności. Deklaratywnie nauczyciele skłaniają się do przykłaśnięcia twierdzeniu, iż najważniejsza w toku lekcji jest poznawcza aktywność uczniów. Nie odzwierciedlają jednak tego np. wagi ocen. Aktywny udział w lekcji jest premiowany plusami lub co najwyżej oceną z wagą, nierzadko dziesięciokrotnie niższą niż test pisemny z działu. Kwestia wag ocen to osobny temat, który warto podnieść również w rozważaniach nad ocenianiem szkolnym. Praktyka ich stosowania rozpowszechniła się wraz z dziennikami elektronicznymi, a nauczyciele ulegli złudnemu poczuciu osiągnięcia sprawiedliwości w ocenianiu i dali się zwieść liczbom, które zaliczają ucznia do wyliczonej matematycznie kategorii osiągnięć, tracąc z oczu jego pełny obraz, a „uczeń ma wiele oryginalnych cech własnych, ważnych dla niego samego i dla jego otoczenia”⁴.

W dydaktyce słyhać wołanie o kompetencje. Nauczyciele powinni rozwijać u uczniów umiejętność współpracy, krytycznego myślenia, komunikacji, w tym w językach obcych, rozwiązywania problemów, argumentowania... Ważne cele uczenia się, nauczania, niestety są trudne do diagnozowania i oceniania. Wybrane szkoły, nauczyciele próbują szukać sposobów usunięcia tej bólaćki z lepszym lub gorszym skutkiem i robią to umocowane w prawie, bo zasady ocenia w każdej placówce regulują zapisy statutu. Nawet jeśli skutki tych prób nie są satysfakcjonujące, to fakt podjęcia tematu oceniania i rozmawiania o ocenianiu w różnych gremiach należy uznać za dobry znak. Rozmowa o ocenianiu oznacza rozmowę o diagnozowaniu, a nie ma diagnozowania bez nauczania. Kwestia oceniania jest bardziej zawiła i implikuje więcej pytań i rozterek niż wydawałoby się po przeczytaniu, na pierwszy rzut oka, jednoznacznego zapisu z Ustawy o systemie oświaty, który brzmi:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do: 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania; 2) wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych.

³ Pojęcie zapożyczone od prof. A. Bliklego, *Wystąpienie prof. Andrzeja Bliklego na II Ogólnopolskim Kongresie Tutoringu*, Warszawa 2015.

⁴ B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018, s. 45.

Analiza zapisu skłania do przyjęcia pierwszego z dwóch powszechnych podejść w ocenianiu:

1. ocenianie wiedzy i umiejętności,
2. ocenianie wysiłku wkładanego przez uczniów w uczenie się.

Ustawowe określenie „postępów” zdaje się leciutko niwelować kategorię zapisu. Czy zatem nauczyciele nie powinni uwzględniać w ocenianiu innych aspektów niż wiedza i umiejętności określone w podstawie programowej/ programie, podawane przez nauczyciela w formie wymagań edukacyjnych na dany rok szkolny? Tu zaczynają się wątpliwości, bo ten sam akt prawny wskazuje na sześć celów oceniania wewnątrzszkolnego:

1. informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
2. udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
3. udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
4. motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
5. dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
6. umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

A zatem nie o samo rozpoznanie poziomu i postępów opanowanej wiedzy i umiejętności chodzi, lecz również np. o motywowanie uczniów, którego wartość podkreśla prof. Niemierko: „Spontaniczne uczenie się owocuje wartościami i umiejętnościami, które trudniej ogarnąć niż wiedzę odtwórczą, ponieważ zasadniczą rolę odgrywa w nich motywacja. Wyjaśnia ona obecne i zapowiada przyszłe osiągnięcia uczniów. Objęcie jej ocenianiem zmniejsza obiektywizm wyników, ale zwiększa ich trafność”⁵. Wtórują mu Hattie i inni badacze, twierdząc, że motywacja i pozytywne emocje są ważnymi czynnikami sukcesu w uczeniu się⁶. Jeśli przyjmiemy definicję motywacji, która współcześnie często jest rozumiana jako konstrukt modelu poznawczo-społecznego, to sprowadzi się ona do stawianych celów i przyczyn uczestnictwa ucznia w lekcji lub jego braku. Stawiane cele mogą wysuwać uczenie się na pierwszy plan i mamy wtedy do czynienia z celami uczenia się (ang. *Learning Goals*) lub być zorientowane na osiągnięcia (ang. *Performance Goals*).

W pierwszym przypadku chodzi o efektywne poznanie kognitywne w ujęciu np. Petera Sloterdijka⁷, czyli poznanie, na które ciekaw wiedzy uczeń powinien być otwarty i czerpać z tego poznania radość.

W drugim przypadku uczniowie są zorientowani na wykazanie się osiągnięciami lepszymi od innych, ewentualnie uniknie zdemaskowania faktu, iż osiągają wyniki niższe od kolegów i koleżanek. Carol Dweck ujmuje to jeszcze inaczej. Badaczka pisze o dwóch nastawieniach, nastawieniu na rozwój, którego istotą

⁵ B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.

⁶ J. Hattie, *Lernen sichtbar machen: mit Index und Glossar*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2020.

⁷ R. Kahl, Interview mit Peter Sloterdijk, *McK Wissen* 14, [online], [dostęp: 18.07.2023].

jest uczenie się, rozumiane jako praca nad pokonywaniem swoich własnych deficytów, i nastawieniu na trwałość, w którym osiągnięcie, które powinno być przejściowym szacowaniem poziomu wiedzy i umiejętności, kończy proces uczenia się. Oczywiście „nawet przy nastawieniu na rozwój porażka zazwyczaj boli. Ale nie definiuje tego, kim jesteś. To po prostu problem, z którym trzeba się zmierzyć, rozwiązać go i wyciągnąć z niego naukę” – tłumaczy badaczka⁸.

Zapisy Ustawy o systemie oświaty, rozdział 3 i odnoszące się do niego akty wykonawcze stawiają przed nauczycielem karkołomne zadanie, z jednej strony rozpoznania poziomu wiedzy, umiejętności i postępów ucznia w odniesieniu do wymagań edukacyjnych, a z drugiej strony rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce.

Ten fakt skłania wielu pedagogów do dyskusji na temat możliwości oceniania np. wysiłku wkładanego przez uczniów w uczenie się. Dla wielu nauczycieli „sens pojęcia *stopień szkolny* jest ściśle związany z nakładem pracy ucznia. Stopnie są dla nich czymś, co uczniowie zarabiają – są wynagrodzeniem za wkład pracy na pewnym poziomie”⁹. Niemalym wyzwaniem staje się w kontekście oceniania edukacja włączająca, uczniom trudno zrozumieć, dlaczego nauczyciel stosuje niejednolite kryteria, a akurat stopnie szkolne są łatwo porównywalne.

Konieczność oceniania frustruje wielu nauczycieli, którzy próbują znaleźć balans między odniesieniem oceny do obiektywnego kryterium, jakim jest spełnianie wymagań podstawy programowej, uwzględnianiem motywacyjnego charakteru oceny szkolnej i indywidualnych potrzeb uczniów oraz nierzadko sprzecznymi interesami rodziców, dzieci czy organu prowadzącego szkołę. Zdaje się, że ta trudność może wynikać

- a. ze zbyt wielu celów stawianych ocenianiu wewnątrzszkolnemu (informacyjny, motywacyjny, selekcyjny),
- b. z braku wypracowanych, zorientowanych na podstawę programową narzędzi diagnostycznych, które mogłyby zastąpić stopnie szkolne.

Trzeba jednak pamiętać, że historycznie stabilna skala ocen ma też zalety, o których często zapominamy, mało tego – przyjęła się również w innych dziedzinach (ocena poziomu bólu, produktów, usług). Przy wielu obciążeniach jest dla nauczyciela jednym z najbardziej ekonomicznych czasowo sposobów wywiązania się z obowiązku oceniania uczniów. Ocena jest jednoznaczna, transparentna, łatwa w komunikowaniu, nie przysparza uczniom ani rodzicom większych kłopotów interpretacyjnych.

Alternatywne sposoby dawania uczniom informacji zwrotnej, np. w formie tekstowej, wymagają dużo większego nakładu pracy nauczyciela, są podatne na zniekształcenia interpretacyjne i stwarzają trudności, zwłaszcza przy formułowaniu uwag negatywnych. W dodatku dość często nie spełniają wymagań

⁸ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu: nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa 2020. s. 42.

⁹ S. Brookhart, *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*. Journal of Educational Measurement, Vol. 30, No. 2, 1993.

informacji zwrotnej, która „działa”¹⁰, bo wielu nauczycieli nie dysponuje kompetencjami w zakresie jej udzielania. Ale jeśli nawet szkoła wypracuje narzędzia alternatywne, np. mapy kompetencji, tabelaryczne arkusze oceny, czy też wprowadzi jakieś procedury dyskursywne, np. planowanie i omawianie postępów w uczeniu się z uczniem i rodzicem raz na kwartał, to i tak przepisy sprowadzają przyjęty sposób postępowania do skali 1–6, bo tylko takie rozwiązanie zakłada Ustawa o systemie oświaty w klasach 4–8 szkoły podstawowej i szkołach ponadpodstawowych.

Czego uczą się uczniowie w zależności od przyjętego sposobu oceniania

W przyjętym w placówce sposobie oceniania manifestuje się ukryty program szkoły. Purystyczne ocenianie wyłącznie wiedzy, umiejętności i postępów w odniesieniu do wymagań edukacyjnych, bez brania pod uwagę innych czynników, które mogą mieć wpływ na osiągnięcia, sprowadzi się do wyróżniania wysokimi stopniami uczniów, którzy mają duży potencjał poznawczy, są odporni psychicznie, zorientowani na cel. Uczniowie placówki przyjmującej takie założenia w ocenianiu, szybko się orientują, że w szkole liczą się tylko wysokie wyniki, a pozytywna informacja zwrotna lub oceny celujące są zasobami ograniczonymi, dla wybrańców. Wszyscy uczniowie nie mogą być lepsi od innych. Dobre noty są tu z założenia potwierdzeniem, że uczeń opanował podlegające ocenie treści bardzo dobrze. I odwrotnie, słabe stopnie są dowodem braku umiejętności. U ucznia, który wkłada dużo wysiłku w naukę, ale nie przynosi to oczekiwanych rezultatów, może jednak prowadzić do niskiego poczucia wartości i bezradności, w rezultacie osiągnięć nieadekwatnych do jego możliwości. Z kolei włączenie do oceniania wysiłku i chęci poprawienia przez ucznia swoich wyników daje szansę wielu uczniom na uzyskiwanie pozytywnych, a nawet dobrych ocen, mimo iż kompetencje (osiągnięcia) uczniów w zespole klasowym są zróżnicowane. W takim podejściu uczniowie otrzymują informację, że błąd jest drogą do celu. Uczeń rywalizuje sam ze sobą, ewentualne niepowodzenie jest stanem przejściowym, wyzwaniem, a nie utrwaleniem pozycji ucznia w klasowej hierarchii. Jest to podejście pożądane, zresztą coraz częściej postulowane, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę edukację włączającą i coraz większą heterogeniczność zespołów klasowych.

Szkoły próbują wykonywać swoisty szpagat, odnaleźć się między tymi dwoma podejściami w imię obiektywizmu, sprawiedliwości czy wychowawczej funkcji szkoły itp. W szkolnych systemach oceniania roi się od zapisów nie tylko niezgodnych z przepisami, ale ukazujących rozdzieranie między przyjęciem indywidualnej i/lub społecznej ramy odniesienia w ocenianiu. Z jednej strony nauczyciele pozwalają (a powinni wspierać i zachęcać) uczniom poprawić uzyskane wyniki, ale *żeby było sprawiedliwie*, osiągnięcie ocenniają, wyciągając średnią z uzyskanych kolejno stopni, np. sprawdzianu i poprawy sprawdzianu. Dość powszechną praktyką jest także ograniczanie np. możliwości poprawienia wybranych form sprawdzania wiedzy, statuty stanowią, że można poprawić sprawdzian z działu, ale kartkówki już nie. Ograniczenia dotyczą też liczby dopuszczalnych popraw (np. dany zakres bądź pracę można poprawiać tylko raz), skali ocen,

¹⁰ J. Hattie, H. Timperley, *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, Vol. 77, 2007, s. 81–112.

np. niektóre szkoły przyjmują rozwiązania, które dopuszczają poprawianie tylko ocen niedostatecznych, jeszcze inne ograniczają możliwość uzyskania najwyższych not z poprawy, za którą można uzyskać najwyżej ocenę dobrą.

W statutach można spotkać też zapisy, które informują o włączeniu do oceniania z przedmiotu np. terminowości wykonania zadania, oddanie pracy po terminie powoduje obniżenie oceny, nawet gdyby praca świadczyła o wybitnym spełnianiu wymagań. Ocena z przedmiotu często pełni funkcję wychowawczą bądź dyscyplinującą, o czym świadczy chociażby termin „karna kartkówka”, która jest konsekwencją za złe zachowanie klasy. Każdy zapis wewnątrzszkolnego systemu oceniania uczy podopiecznych placówki zachowań niekoniecznie będących celem oficjalnego programu szkoły. Miłosz – pasjonat historii – przyznaje, że jeśli nie jest pewien wszystkich odpowiedzi, pisze test tak, *by nie dostać oceny wyższej niż dopuszczająca*, bo w jego szkole można poprawiać tylko oceny niedostateczne i dopuszczające. Kasia uważa, że *najgorzej jest dostać słabą ocenę wtedy, gdy wszyscy inni dostali lepszą. Rodzice są wtedy jeszcze bardziej rozczarowani*. Dostanie oceny dostatecznej jest akceptowane przez jej rodziców, gdy cała klasa napisze test słabo, ale gdy koledzy Kasi dostaną oceny lepsze od niej *gadaniu nie ma końca*. Z kolei Gabrysia przyznaje się do ściągania: *Jak tylko mogę, ściągam na sprawdzianach. Udaje się. To dobre rozwiązanie, by uniknąć kłopotów i w domu, i w szkole*. Przykłady te dowodzą, że oceny wywierają wpływ na postawy uczniów, które manifestują się w ich zachowaniach. Ocenianie wpływa na kształtowanie u uczniów poczucia własnej wartości, wzmacnia lub osłabia poczucie skuteczności własnej. Oceny stają się zwierciadłem, w którym uczeń widzi siebie jako ucznia słabego bądź wzorowego, a czasami przenosi ten osąd na swoją osobę w całości.

Ocenianie uczniów jest niewątpliwie trudną sztuką. Nauczyciele szybko orientują się, że nie są w tej kwestii kompetentni, nikt ich nie uczył ani diagnozowania, ani oceniania. Z wypowiedzi wynika, iż na początku swojej kariery zawodowej oceniali inaczej, praktyka i doświadczenia zmieniają ich przekonania na temat oceniania. Wielu deklaruje wręcz chęć rezygnacji z oceniania, które uważa za jeden z najgorszych aspektów pracy nauczyciela.

Tymczasem oczekiwania społeczne wobec pracy nauczyciela, w tym jakości oceniania w szkole, są bardzo wysokie. Wszyscy aktorzy szkolni (od uczniów począwszy, przez rodziców, a na nadzorze skończywszy) „chcą wierzyć, że nauczyciel uznaje wartość wszystkich swoich obowiązków, potrafi zdobyć pełną informację o wynikach nauczania i skutecznie unika jakichkolwiek uprzedzeń wobec uczniów”¹¹, dlatego o ocenianiu należy rozmawiać. Czas na refleksję o ocenianiu powinien znaleźć każdy nauczyciel z osobna, każdy zespół nauczycieli, a także akademicy kształcący nauczycieli. Obowiązują akty normatywne (Ustawa o systemie oświaty i Rozporządzenie o ocenianiu, klasyfikowaniu i promowaniu uczniów...) pozwalają na przyjęcie różnorodnych rozwiązań w zakresie oceniania bieżącego, stąd też w wybranych placówkach testowane są różne koncepcje i podejścia w ocenianiu.

¹¹ B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.

Po co? Od dywagacji do innowacji

Wybrane bolączki oceniania opisane powyżej były i są nieobce grupie nauczycieli jednego z wrocławskich techników. Antidotum na nie miało okazać się wdrożenie innowacji z oceniania. Jej wprowadzenie poprzedzone zostało przygotowaniem do wdrażania zmiany. Jednym z elementów przygotowań były szkolenia zespołu nauczycieli na temat skutecznego wdrażania zmian w edukacji. Jedno z nich prelegentka zakończyła słowami: *Jeśli uważacie Państwo, że dobrze jest, jak jest, to możecie zostać przy ocenianiu sumującym*. Zdanie to utkwiło w pamięci uczestników szkolenia i na nowo otworzyło dyskusję, którą grono pedagogiczne zdawało się mieć już za sobą. Nauczyciele przekonani do potrzeby zmiany poczuli złość na prelegentkę, raczej liczyli, że pomoże przekonać nieprzekonanych. Tymczasem jej prowokacyjne twierdzenie pozwoliło im dojść do konkluzji, że można zostać przy ocenianiu sumującym, bo jest dobrze. Zabrakło pytań. Komu jest dobrze? Nauczycielom? Rodzicom? A może uczniom? Co osiągamy, stosując ocenianie sumujące? Czy uczniowie robią postępy? Co świadczy o tym, że cyferki 1–6 pomagają im się uczyć? Czy dzięki nim uczniowie otrzymują wsparcie? Czy ocenianie sumujące doprowadziło uczniów do umiejętności planowania rozwoju, rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia? Czy uczniowie przychodzą z podziękowaniami za pomoc w rozwijaniu talentów, chwalą się sukcesami, które osiągają dzięki udzielonemu im przez nas – nauczycieli – wsparciu? Co mówi np. cyferka 3? O jakich umiejętnościach opanowaniu informuje? Nad czym i jak uczeń miałby jeszcze popracować? Jak może go wspomóc rodzic? Wreszcie, czy ja, nauczyciel, po wystawieniu takiej oceny mogę stwierdzić, że jest rzetelna, trafna i odzwierciedla rzeczywistość poziom wiedzy, umiejętności i postępy, jakie poczynił uczeń? Odpowiedź na te wszystkie (choć wybiórczo wylistowane) pytania brzmi: nie lub raczej nie! A zatem nie jest dobrze. Ocenianie wewnątrzszkolne wymaga przemyślenia i zmiany. Ostatecznie rękawicę zmiany podjęło 10 % kadry dydaktycznej placówki, do innowacji z oceniania przystąpiło 6 nauczycieli, którzy uznają to za dobre rozwiązanie: „zrobimy pilotaż”.

Nie wyważamy otwartych drzwi

Innowacja w zakresie oceniania „Jeszcze się uczyć” została przygotowana i wdrożona w roku szkolnym 2022/ 2023 w wybranych oddziałach szkoły, na przedmiotach, nauczanych przez nauczycieli, którzy zdecydowali się na jej realizację. Szukano rozwiązania, które

- a. będzie ewolucją, a nie rewolucją;
- b. wyeliminuje strach uczniów przed ocenami, w szczególności niedostatecznymi;
- c. umożliwi przekazanie odpowiedzialności za proces uczenia się w ręce uczniów;
- d. będzie koncentrować się na wiedzy i umiejętnościach uczniów, a nie przylapywaniu ich na brakach.

Oczekiwanym skutkiem wprowadzenia innowacji powinien być bardziej pozytywny stosunek uczniów do szkoły oraz rozwijanie u nich kompetencji kluczowych, m.in. takich jak umiejętność planowania swojej pracy, brania

odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. Warunki te zdawał się spełniać system wdrażany już w jednym z lubelskich liceów¹². Postanowiliśmy skorzystać z przetestowanego rozwiązania. Spotkanie online z panią dyrektorem lubelskiego liceum, Marzeną Kamińską, przekonało nas, że może ono sprawdzić się również u nas. Dyrektorka wskazała na wiele zalet systemu (lepsze relacje w szkole, wyższa frekwencja, brak konfliktów z rodzicami na tle oceniania). Wypracowany w Lublinie system nie zakłada rezygnacji ze stopni, ale nie opiera się na średniej ważonej. Jest rozwiązaniem umożliwiającym rozwijanie u uczniów nastawienia na rozwój. Oceny bieżące są w nim przejściowym szacowaniem osiągnięć, a błąd drogą do uczenia się. Z inicjatywy ucznia każda ocena może zostać poprawiona. Niewątpliwym walorem rozwiązania jest również techniczna łatwość jego wprowadzenia oraz brak konieczności przekonania społeczności szkolnej o rezygnacji ze stopni, do których przywykli uczniowie, rodzice, nauczyciele. Zaletą systemu jest również to, że zaplanowanie w dzienniku form sprawdzania wiedzy i umiejętności przedmiotowych ściśle wiąże się z podaniem uczniom wymagań edukacyjnych. Warunek formalny, zgodność proponowanego rozwiązania z prawem, też jest spełniony. Sednem modyfikacji jest zaplanowanie pracy przez nauczyciela poprzez wskazanie z góry, w dzienniku Librus, wiadomości i umiejętności, które będą podlegały diagnozie w danym semestrze wraz z orientacyjnym terminem ich zaliczenia (opisane znaki „X” w Librusie). Pozwala to uczniom na planowanie swojej pracy z wyprzedzeniem. Uczeń nie jest zaskakiwany niezapowiedzianymi pracami. Ocenę, która zastąpi znak „X”, uczeń otrzymuje tylko w sytuacji pozytywnego rezultatu weryfikacji wiedzy i/lub umiejętności. Na spotkaniu nauczycieli zdecydowanych na wprowadzenie innowacji zostały opracowane ogólne zasady oceniania obowiązujące nauczycieli wdrażających innowację „Jeszcze się uczyć”:

1. Szczegółowe zasady dotyczące form i kryteriów oceniania formułują nauczyciele w ramach przedmiotowych zasad oceniania.
2. Nauczyciel na początku każdego roku szkolnego informuje uczniów oraz ich rodziców o:
 - a. ustalonych kryteriach i wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania;
 - b. sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych;
 - c. założonych osiągnięciach ucznia.
3. Oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców.
4. Nauczyciel dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych możliwości psychofizycznych i edukacyjnych.
5. Nauczyciel indywidualizuje pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

Nauczyciele realizujący innowację pilotażowo w roku szkolnym 2022/ 2023 wskazali klasy i przedmioty, na których obowiązywał zmodyfikowany system oceniania. O wdrażanej modyfikacji zostali poinformowani uczniowie, rodzice oraz całe grono pedagogiczne placówki.

¹² VI Liceum Ogólnokształcące im. Hugona Kołłątaja w Lublinie.

Zasady oceniania uczniów objętych innowacją

Na początku każdego semestru nauczyciele zaplanowali formy sprawdzania nabytej przez uczniów wiedzy i opanowanych umiejętności. W dzienniku elektronicznym zostały utworzone odpowiednie rubryki, a w komentarzu ustalone ramy czasowe dla każdej formy sprawdzenia osiągnięć ucznia. Do każdej rubryki nauczyciele wpisali symbol „X”, któremu nadano znaczenie „jeszcze się uczyć”. Był on zastępowany oceną, gdy wiedza i umiejętności ucznia, z określonej części realizowanego przez nauczyciela programu nauczania, zostały przez niego opanowane.

Każdemu „X” zostały w komentarzu przypisane konkretne umiejętności i sposób zaliczenia ich opanowania oraz orientacyjny termin zaliczenia, np. *relacjonowanie przebiegu dnia w czasie przeszłym Perfekt, praca pisemna, listopad*.

Uczniowie w terminach określonych przez nauczyciela powinni przystępować do zaliczania wymaganych prac. Jeśli uczeń opanował daną umiejętność w stopniu co najmniej dopuszczającym, nauczyciel zamieniał „X” na ocenę, w przeciwnym razie symbol „X”, oznaczający, że uczeń jeszcze się uczy, pracuje nad danym zakresem, pozostawał w dzienniku, aż do momentu opanowania przez ucznia danego zagadnienia. W przypadku gdy uczeń nie przystąpił do danej formy sprawdzania w terminie wyznaczonym dla klasy, mógł zaliczyć „X” na konsultacjach bądź w terminach ustalonych z nauczycielami. Nauczyciele ustalali ocenę śródroczną i końcoworoczną, uwzględniając samoocenę ucznia oraz stopień opanowania przez niego wiedzy i umiejętności wynikających z wymagań edukacyjnych, obowiązujących odpowiednio w danym semestrze lub roku. Każda forma sprawdzania wiedzy i umiejętności była zapowiedziana i opisana na początku semestru w dzienniku. Do uzyskania pozytywnej oceny semestralnej lub końcoworocznej uczeń powinien uzyskać oceny z zaplanowanych prac (oznaczone w Librusie kolorem zielonym). Wybrane zakresy (wskazywał je nauczyciel przedmiotu, na którym jest realizowana innowacja) można było zaliczyć również poprzez uzyskanie ocen cząstkowych (oznaczanych w Librusie kolorem pomarańczowym), np. uczeń nie pisał testu z danego działu, ale wykonał kilka innych prac czy zadań wskazujących na opanowanie umiejętności z tego działu. Tak jak dotychczas, na mocy obowiązujących przepisów, uczniowie uczestniczący w innowacji mogli ubiegać się o podwyższenie proponowanej oceny śródrocznej i rocznej. W uzgodnieniu z nauczycielem (który określa zakres, formę sprawdzania opanowania wiedzy i umiejętności oraz termin) musieli potwierdzić wyższy poziom opanowania wymagań realizowanych w danym semestrze/roku. W przypadku nieopanowania materiału z zakresu danego semestru/roku uczeń otrzymywał śródroczną lub roczną ocenę niedostateczną, która tak jak pozostałe oceny nie była wynikiem matematycznych wyliczeń, a rozpoznaniem przez nauczyciela poziomu opanowania przez ucznia wymagań.

Wdrożenie

Już na poziomie rozmów o zmianie systemu oceniania, najpierw w całym gronie pedagogicznym, a potem między nauczycielami ochotnikami, pojawiały się kwestie budzące kontrowersje, np. potencjalny brak systematyczności pracy uczniów i wielokrotna możliwość poprawiania oceny, co się wiąże

z dodatkowymi nakładami czasowymi nauczyciela. Te i kilka innych kwestii (w tym dyscyplinowanie uczniów niepodjęających pracy nad przedmiotem) wracały przy każdej rozmowie jak bumerang, co obnażało trwałość przekonań, z którymi nauczyciele rozpoczynali innowację, i trudność całego przedsięwzięcia. Na szczęście początkowy entuzjazm uczniów, którzy z zakomunikowanych zasad oceniania zarejestrowali przede wszystkim informację o tym, że nie można dostać bieżącej oceny niedostatecznej, poniósł na fali i nauczycieli. Z technicznym wdrożeniem systemu nie było większych trudności, administrator systemu stworzył możliwość wpisania symbolu „X”, nauczyciele stworzyli kategorie ocen, zaplanowali formy sprawdzania na cały semestr, opisali w komentarzu sprawdzane wymagania. W październiku okazało się jednak, że „X-y”, na których zaliczenie nauczyciele już liczyli, nadal pozostają niezaliczone. Uczniowie nie przywykli do systemu, w którym sami powinni zaplanować i uzgodnić z nauczycielem termin pochwalenia się opanowaniem jakiejś umiejętności przedmiotowej. Nad ich głowami nie wisiał topór w postaci jedynki... Na zebraniu realizatorów innowacji została podjęta decyzja o ponownym poinformowaniu uczniów o jej zasadach oraz o odbyciu z uczniami pogadek na temat zauważonego braku ich aktywności, co się zadziało. Próby znalezienia rozwiązania, które wymuszałyby systematyczność pracy uczniów, spełzły jednak na niczym. Nauczyciele poczuli się bezradni wobec braku motywacji podopiecznych i chęci skorzystania przez nich ze stworzonej im możliwości autonomii. Do świadomości nauczycieli, którzy sami zaczęli zauważać niedogodności rozwiązania, przebiła się informacja, że zarówno nauczyciele pozbawieni marchewkija, jak i uczniowie potrzebują czasu na odwyknięcie od dotychczasowego systemu oceniania. W planie innowacji został niedoszacowany, a może nawet nieuwzględniony czas detoksu od rozwiązania, w którym wszyscy się wychowali. Zadanie utrudniał fakt, że innowacja była wdrażana tylko na wybranych przedmiotach przez wybranych nauczycieli. Oznaczało to, że uczeń postawiony przed wyborem: uczyć się na przedmiot, z którego mógł otrzymać ocenę niedostateczną, czy na przedmiot, na którym na pewno jej nie otrzyma, bo „X” może zaliczyć na każdych konsultacjach, zawsze wybierał ten pierwszy. Założony cel innowacji, by uczniowie rozwijali kompetencje planowania, zarządzania czasem, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, ale i ponoszenia ich konsekwencji nie miał szansy zostać zrealizowany w oczekiwanym stopniu, właśnie dlatego, że innowacja nie objęła wszystkich przedmiotów i nauczycieli. Konsekwencje ciągłego przesuwania przez uczniów zajęcia się przedmiotami, na których wdrażana była innowacja, były odroczone, poza zasięgiem ich przewidywania. Nauczyciele stale obserwowali uczniów i rozmawiali z nimi o wprowadzonym sposobie oceniania, zachęcali do systematycznej pracy. Zdecydowana większość uczniów wyrażała zadowolenie z faktu braku bieżących ocen niedostatecznych. Uczniowie przychodzili (celowo nie piszę: uczestniczyli) na lekcje, nawet gdy nie odrobili zadania, nic nie przygotowali, nie przynieśli zeszytu czy książki. Stan ten dobrze oddaje sformułowanie zapożyczone z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów: *Luzik!*. Po pierwszym semestrze zostały wprowadzone ustalenia, które miały pozytywnie wpłynąć na proces wdrażania innowacji, m.in. sposób sygnalizowania uczniom prac, które już powinni mieć zaliczone (przewidziany przez nauczyciela termin zaliczenia minął). Została wprowadzona kategoria oceny:

do zaliczenia na konsultacjach, oznaczona symbolem „X” w kolorze pink. Inne ustalenia były częściowo natury technicznej, np. kolejność ustawienia ocen w Librusie czy zmniejszenie liczby prac przewidzianych do weryfikacji. Założono również częstsze ocenianie prac uczniów, wykonanych w trakcie lekcji i ponowne przypomnienie za pomocą wiadomości w dzienniku Librus rodzicom i uczniom o przyjętym systemie oceniania.

Wyniki działań

Prowadzone obserwacje, rozmowy z uczniami i wyniki badania ankietowego potwierdziły, że postawiony cel wyeliminowania lęku został zrealizowany, uczniowie nie odczuwali stresu związanego z ocenianiem. Założonych celów było jednak dużo więcej, m.in. wzrost motywacji wewnętrznej, chęć uzyskania wyższych not. Niestety, takiego zjawiska w ujęciu powszechnym nie zaobserwowaliśmy, pojedynczy uczniowie potraktowali innowację jako szansę na rozwój. Zdecydowana większość uczniów przyznała zarówno w rozmowach, jak i ankietach, że *jedynki motywują bardziej*. Symbol „X” nie wywierał na nich takiej presji, jak oceny niedostateczne, które konotują możliwość niezaliczenia przedmiotu. Również opcja zaliczania i poprawiania ocen, w każdym terminie, okazała się dla uczniów wyzwaniem i obnażyła ich niekompetencję w zakresie planowania. Uczniowie przyznali, że *trudno się samemu zmobilizować, jeśli nauczyciel nie określa z góry terminu. Można ciągle odwlekać i na koniec semestru jest za dużo pracy*. W wypowiedziach uczniów dość często pojawiał się – jako wskazanie mankamentu innowacji – brak średniej ważonej: *Nie wiadomo, jaka wyjdzie ocena, bo nie ma średniej ważonej*. Niestety, nie dociekaliśmy, czy brak średniej ważonej doskwierał uczniom w aspekcie braku zaufania co do kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania i groźby niedoszacowania wiedzy i umiejętności, czy raczej doskwierał uczniom brak możliwości wyliczenia minimum na pozytywną ocenę, co zwykle dotychczas robili.

Wnioski

Na podstawie ankiet, prowadzonych obserwacji, rozmów między wdrażającymi ją nauczycielami i uczniami zidentyfikowane zostały – tylko wybrane – przyczyny trudności jej wdrożenia. Pierwsza z nich, której zdecydowanie można było zapobiec, to deficyt informacji. Nawet w drugim semestrze, w szczególności przy wystawianiu ocen końcoworocznych zdarzało się uczniom stwierdzać: *A ja nie wiedziałem, że można było poprawiać tyle razy, ile się chce*. W trakcie rozmów o ocenie okazało się również, że niektórzy uczniowie nie zrozumieli założeń innowacji. Może to być wynik braku ujednoczonego systemu oceniania, ale też wynik zbyt małej częstotliwości przypominania uczniom jednak całkowicie odmiennych zasad oceniania. Na drodze do sukcesu niewątpliwie stanęły przyzwyczajenia i przekonania zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jeden z uczniów poprosił w trakcie semestru o zamianę X-ów na oceny niedostateczne. Na pytanie nauczycielki, dlaczego miałyby tak zrobić, odpowiedział, że jego ojciec, *by się od niego odczepił i przestał liczyć na zaliczenie przez niego X-ów*, bo by rozumiał, że on nie umie, a teraz to myśli, że *mu się nie chce*. Na pytanie nauczycielki, a jak jest naprawdę, potwierdził przypuszczenia rodzica. Wielu ankietowanych uczniów przyznało, że dla nich najsilniejszą motywacją

są jednak... oceny niedostateczne, co można interpretować jako uzależnienie od motywacji zewnętrznej. Oddziaływanie ocenami na zachowania uczniów wyparło z ich postawy motywatory wewnętrzne, w tym radość z uczenia się. Uczniowie są w procesie, muszą oduczyć się systemu, w którym wzrastali. Jest to zadanie bardzo trudne i czasochłonne. Realizacja innowacji uświadomiła wdrażającym ją nauczycielom luki kompetencyjne zarówno własne, jak i uczniów.

W przypadku nauczycieli można je określić jako niedostatki metodyczne. Zmiana sposobu oceniania wiąże się ze zmianą sposobu pracy z uczniami. Zainteresowanie niezainteresowanych przedmiotem wynika, w przyjętym systemie oceniania, ze wzbudzania potencjału ucznia oraz chęci działania na rzecz podnoszenia kompetencji, czyli rozwoju, nawet jeśli oznacza to konieczność kilkakrotnego zmagania się z nie zawsze łatwymi do opanowania wymaganiami edukacyjnymi. W przypadku uczniów zidentyfikowane luki kompetencyjne pokrywają się z wynikami innych badań¹³. Obserwacje wskazują, że zdecydowana większość uczniów nie została wdrożona do samodzielności w planowaniu, do zarządzania czasem czy podejmowania decyzji. Z wypowiedzi uczniów wynika, że czuli się przytłoczeni indywidualną odpowiedzialnością za planowanie potwierdzenia swoich wyników kształcenia: *To nauczyciel powinien określać termin oddania zadania, wtedy wiadomo, na kiedy trzeba je zrobić*. Niepokój uczniów budził również brak przewidywalności wyniku końcowego, są przyzwyczajeni do monitorowania „swojej sytuacji”, czyli stałym wglądem do wyliczanej przez dziennik elektroniczny (Librus) średniej ważonej. Szczególna uwaga została zwrócona na uczniów, którzy w poprzednim roku szkolnym mieli trudności z pozytywnym zaliczeniem przedmiotów. Nowy system wydawał się szansą na podniesienie wyników, tak się nie stało. Została odnotowana zwiększona liczba wystawionych proponowanych ocen niedostatecznych. W obliczu zagrożenia uczniowie natychmiast mobilizowali się i zaliczali wskazane wymagania. Nie odnotowano zwiększonej liczby uczniów niepromowanych, ani nie zaobserwowano podniesienia wyników nauczania, ze względu na zbyt małą próbę i krótki czas nie zostały wykonane obliczenia statystyczne.

Nauczyciele wdrażający innowację wskazali jako jej główną zaletę, podobnie jak uczniowie, brak lęku przed ocenami niedostatecznymi i „niezobowiązującą” obecność ucznia na lekcji, która przejawiała się dwojako, np. w większej śmiałości do zabierania głosu i podejmowaniu prób wykonywania zadań przez tzw. uczniów słabych, ale czasami też brakiem uwagi i zaangażowania w tok lekcji. Drugi aspekt, który pojawił się w wypowiedziach nauczycieli, to kwestia odpowiedzialności za uczenie się uczniów. Nauczyciele dobrze czuli się z brakiem presji, o czym świadczy wypowiedź jednej z nauczycielek: *zeszło ze mnie ciśnienie, ustalanie popraw jest po stronie ucznia*. Jednocześnie odczuwali jednak niepokój, czy uczniowie będą w stanie podołać zadaniu samodzielnego zmobilizowania się, bo *brak przysłowiowego bata nie na wszystkich działa motywująco*, co świadczy o dyskomforcie związanym z utratą kontroli nad całością procesu dydaktycznego.

¹³ J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.

Po roku wdrażania innowacji udało się zidentyfikować przyczyny, które mogą utrudniać wprowadzenie w placówce alternatywnego sposobu oceniania, m.in.

1. Brak jednolitego systemu oceniania i działania przez nauczycieli danej placówki. Nauczyciele danej szkoły powinni wyznawać podobne wartości, podzielać przekonania i działać jednolicie, zgodnie z ustalonymi zasadami.
2. Brak przygotowania do wdrażania innowacji w aspekcie pracy nad przekonaniem uczniów i nauczycieli, co prowadzi w sytuacjach trudnych do powrotu do utrwalonych sposobów działania i oporu przed zmianą.
3. Deficyt informacji. W przypadku wdrażania zmian zalecana jest nadpodaż informacji i częste sprawdzanie, czy zostały one dobrze zrozumiane, zinterpretowane.
4. Oczekiwanie szybkich efektów, co w przypadku ich braku budzi frustrację. Zmiana potrzebuje czasu, w tym wypadku na oduczenie się starego systemu, wprowadzenie nowego i jego utrwalenie.
5. Założenie, że wprowadzane rozwiązanie jest wolne od mankamentów, i oczekiwanie tylko pozytywnych rezultatów. Należy cieszyć się sukcesami, rejestrować deficyty przyjętego rozwiązania i je doskonalić.

Podsumowanie

Kwestia ewaluacji osiągnięć uczniów często jest opisywana jednostronnie, w aspekcie problemów, które mają z ocenianiem uczniowie, nauczyciele, ewentualnie rodzice. Tymczasem to również szansa na rozwój szkoły. Diagnostowanie jest ściśle powiązane z nauczaniem. Zmiana systemu oceniania wymusza na nauczycielach zmianę sposobu pracy, poszukiwania metod i technik pracy, które zwiększałyby prawdopodobieństwo systematyczności pracy uczniów, ich aktywności poznawczej na lekcji i przejmowania odpowiedzialności za uczenie się.

Doświadczenia zebrane w toku wdrażania innowacji skłaniają do wielu przemyśleń o ocenianiu szkolnym. Praca nad doskonaleniem sposobu oceniania wymaga działań na wielu płaszczyznach.

W pierwszej kolejności należałoby odpowiedzieć sobie: po co? Czemu ocenianie wewnętrzne ma służyć? Należy jednoznacznie określić, może zawęzić cel oceniania wewnątrzszkolnego, teraz ocena ma wiele funkcji: informacyjną, motywacyjną, wspierającą, ale i różnicującą, selekcyjną (nabór do szkół).

Dobrze byłoby jednoznacznie wyartykułować, że czym innym jest ocenianie wewnętrzne, a czym innym zewnętrzne. Wielu nauczycieli boi się stawiać wyższe oceny, gdyż być może egzamin zewnętrzny ich nie potwierdzi. A powinien? Nie. Ocenianie zewnętrzne ma inne cele.

Dobrze byłoby, gdyby uregulowania prawne były sformułowane jednoznacznie, pozostawiały mniej przestrzeni do interpretacji, np. kwestia poprawiania ocen bieżących. Postulowany przez niektóre gremia brak stopni wydaje się na dzisiaj, ze względu na brak alternatywnych, równie ekonomicznych, jeśli chodzi o nakłady czasowe i jednoznacznych interpretacyjnie propozycji, systemowo nierealny, zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych. Na drodze zmiany

stoją również przekonania społeczne na temat oceniania, balansowanie szkoły między nierzadko sprzecznymi oczekiwaniami jednostki, rynku pracy i wizją edukacji państwa. Kolejną kwestią, którą należy włączyć do rozważań, jest intensyfikacja badań edukacyjnych nad ocenianiem i przygotowanie nauczycieli do diagnozowania uczniów. Kwestią zasadniczą jest również pytanie o to, czego powinniśmy uczniów uczyć, jakie kompetencje kształtować i jakie narzędzia diagnostyczne będą adekwatne do rozpoznawania osiągnięć uczniów.

Bibliografia

- Bosch J., *Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen?*, Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr.11, 2017, https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.pdf [dostęp: 18.07.2023].
- Brookhart S., *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*, Journal of Educational Measurement, Vol. 30, No. 2, 1993.
- Dweck C., *Nowa psychologia sukcesu: nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa 2020.
- Gardner H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 2006.
- Hattie J., *Lernen sichtbar machen: mit Index und Glossar*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2020.
- Hattie J., Timperley H., *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, Vol. 77, 2007, s. 81–112.
- Kahl R., *Interview mit Peter Sloterdijk*, McK Wissen 14, [online] , <https://www.reinhardkahl.de/interview-mit-peter-sloterdijk-mck-wissen-14/> [dostęp: 18.07.2023].
- Lucas B., *Nowe spojrzenie na ocenianie w edukacji. Czas na zmiany*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2022.
- Niemierko B., *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.
- Oelkers J., *Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung*, Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Gymnasiums Hofwil im coop-Zentrum Muttentz am 11.2.2002.
- Pyżalski J. (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. 2019 poz. 373.
- Stern T., *Förderliche Leistungsbewertung*, Wien 2010, https://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf [dostęp: 18.07.2023].
- USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2022 r. poz. 2230 oraz z 2023 r. poz. 1234, ogłoszono dnia 2 listopada 2022.
- Wiliam D. *Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth*, 2007, s. 241–270.
- World Economic Forum, *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, Genewa 2015.
- Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz.U. UE 2018/C 189/01.

Joanna Stelmach

Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Zuzanny Ginczanki w Warszawie

Mirosława Puczko-Szymańska

Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Zuzanny Ginczanki w Warszawie

Tabele umiejętności jako przykład informacji zwrotnej na lekcjach matematyki w liceum ogólnokształcącym

Abstrakt

W Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. Zuzanny Ginczanki w Warszawie odeszliśmy od ocen numerycznych na rzecz oceniania kształtującego. Na lekcjach matematyki głównym narzędziem do przekazywania informacji zwrotnej uczyniliśmy tabele oceniania (nazywane przez nas tabelami umiejętności). Jest to narzędzie zaczerpnięte z amerykańskiej praktyki oceniania opartego na standardach (Sterna, *Ocenianie...*). Przedstawiamy zmodyfikowaną jego wersję, z której korzystamy w codziennej praktyce nauczycielskiej.

Informacja zwrotna to centralny punkt oceniania kształtującego. Jego celem jest stworzenie kultury uczenia z centralną postacią osoby uczącej się, zdobywającej „różne strategie samoregulowanego uczenia się, które podtrzymują stabilną motywację, przyczyniają się do wzrostu osiągnięć i wzmacniają wewnętrzny pęd do uczenia się przez całe życie” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018, s. 77).

W Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym im. Zuzanny Ginczanki w Warszawie odeszliśmy od ocen numerycznych na rzecz oceniania kształtującego. Na lekcjach matematyki głównym narzędziem do przekazywania informacji zwrotnej uczyniliśmy tabele oceniania (nazywane przez nas tabelami umiejętności). Jest to narzędzie zaczerpnięte z amerykańskiej praktyki oceniania opartego na standardach (Sterna, *Ocenianie...*).

Tak jak Danuta Sterna, specjalistka od oceniania kształtującego, w odniesieniu do polskiego systemu edukacji za standardy uznajemy podstawę programową. Według ekspertki „celem tworzenia tabel jest dostarczania uczniowi informacji zwrotnej na temat jego postępów w osiąganiu postawionego przed nimi celu. Tabele oceniania powinny pomóc uczniom zrozumieć, czego się od nich oczekuje i pomóc w ocenieniu ich własnych postępów w nauce” (Sterna, *Tworzenie...*).

Tabele oceniania przygotowujemy w odniesieniu do działu. Planując dział, wypisujemy umiejętności, oparte na podstawie programowej oraz podręczniku, które uczniowie i uczennice będą nabywać. Nie jest to *stricte* tabela oceniania ze zdefiniowanym (opisanym) każdym poziomem umiejętności. Jak argumentuje takie podejście Peter Liljedahl, autor metody myślącej klasy, tabele z opisanym każdym poziomem umiejętności bywają niezrozumiałe nie tylko dla uczniów, ale nawet nauczycieli (Liljedahl, 2023). Autor proponuje wprowadzenie nie

stopniowego, lecz ciągłego poziomowania opanowania danej umiejętności. Bazujemy wtedy na intuicyjnym rozumieniu postępu, na które i tak uczniowie i uczennice musieliby przetłumaczyć sobie skomplikowane tabele oceniania.

My wybrałyśmy model pośredni, w którym określamy stopnie opanowania umiejętności, ale są one uniwersalne i intuicyjne. Po roku stosowania czterech poziomów (jeszcze nie umiesz, umiesz nieźle, umiesz dobrze, umiesz świetnie) usunęłyśmy – trochę sztuczne – rozróżnienie na poziomy „dobrze” i „świetnie”. Teraz uczniowie wiedzą, że albo jeszcze nie opanowali danej umiejętności (skupiamy się na słowie „jeszcze”, żeby pokazać, że jest to w ich zasięgu), albo w jakimś stopniu ją opanowali, ale wciąż jest przestrzeń do nauki (np. umieją zrobić tylko zadanie z typowym zastosowaniem), albo opanowali ją całkowicie (umieją rozwiązać zadania typowe i nietypowe).

W zależności od działu, z tabelą umiejętności można pracować na różne sposoby. Czasami definiujemy umiejętności kluczowe dla dalszej nauki (bez których zdobywanie kolejnych umiejętności będzie mocno utrudnione) oraz umiejętności rozszerzające. Wtedy w tabeli pojawiają się pola z minimalnymi wymaganiami – stopnie, które trzeba osiągnąć, aby móc pójść dalej (zaliczyć dany dział).

Poniżej prezentujemy przykładową tabelę umiejętności do działu „równania kwadratowe”:

RÓWNANIA KWADRATOWE - UMIEJĘTNOŚCI		Jeszcze nie umiesz	Umiesz nieźle	Umiesz dobrze
1	Równania kwadratowe			
1.1	Rozpoznajesz równanie kwadratowe.			
1.2	Przekształcasz równanie kwadratowe do postaci ogólnej.			
2	Równania postaci $ax^2 + c = 0$			
2.1	Określasz poprawnie liczbę rozwiązań takiego równania.			
2.2	Rozwiązujesz równanie postaci $x^2 = C$.			
2.3	Rozwiązujesz równanie przy użyciu różnicy kwadratów.			
3	Równania postaci $ax^2 + bx = 0$			
3.1	Rozwiązujesz równanie, wyciągając x przed nawias.			
3.2	Rozwiązujesz równanie, dopełniając do kwadratu sumy lub różnicy.			
4	Równania postaci $ax^2 + bx + c = 0$			
4.1	Rozwiązujesz równanie, dopełniając do kwadratu sumy lub różnicy.			
4.2	Znasz i stosujesz wzór na wyróżnik trójmianu kwadratowego.			
4.3	Przewidujesz liczbę rozwiązań w zależności od wartości wyróżnika t.kw.			
4.4	Znasz i stosujesz wzory na rozwiązania równania kwadratowego.			
4.5	Stosujesz najprostszą metodę rozwiązania równania kwadratowego.			

minimum konieczne do zaliczenia

Czasami trudno wskazać w dziale umiejętności kluczowe, bo wszystkie są wymagane w podstawie programowej. Wtedy do zaliczenia należy wykazać się wszystkimi umiejętnościami opanowanymi co najmniej na poziomie niezłym.

PLANIMETRIA cz. 2 (koła i okręgi) – UMIEJĘTNOŚCI		Jeszcze nie umiesz	Umiesz niezle	Umiesz dobrze
1.1	Obliczasz pole wycinka koła.			
1.2	Obliczasz długość łuku.			
2	Rozpoznajesz kąty wpisane i środkowe oraz korzystasz z ich własności.			
3.1	Korzystasz z własności stycznej do okręgu.			
3.2	Korzystasz z twierdzenia o kącie między styczną i cięciwą.			
4	Znajdujesz odległość między środkami okręgów w różnych konfiguracjach przestrzennych.			
5.1	Korzystasz z własności trójkąta wpisanego w okrąg.			
5.2	Korzystasz z własności trójkąta opisanego na okręgu.			
6.1	Obliczasz sumę kątów w n -kącie.			
6.2	Obliczasz liczbę przekątnych w n -kącie.			
6.3	Obliczasz miarę kąta wewnętrznego n -kąta foremnego.			
6.4	Korzystasz z własności wielokątów foremnych.			

Informacje zwrotne są istotnym elementem oceniania kształtującego i trudno oddzielić pracę z informacjami zwrotnymi od pozostałych kwestii. Używanie tabel umiejętności indukuje konkretne rozwiązania w innych obszarach pracy.

Zaczynając pracę z nowym działem, uczniowie otrzymują tabele z umiejętnościami, które traktujemy jako cele średniego zasięgu. Celem pojedynczej lekcji lub kilku lekcji może być praca nad daną umiejętnością. Uczniowie podchodzą do kartkówki z jednej lub kilku powiązanych umiejętności i mogą sami uzupełniać tabelę, aby śledzić swój postęp. Powtórzenie całego działu znów opiera się na powrocie do tych umiejętności. Uczniowie dostają zestaw zadań, który ćwiczy poszczególne umiejętności na różnych poziomach, albo otrzymują kolejną tabelę, tym razem z numerami zadań przypisanymi do danej umiejętności (przykład poniżej).

LOGARYTMY – UMIEJĘTNOŚCI		Numer zadania ze zbioru
1	Definicja logarytmu	
1.1	Zapisujesz logarytm w postaci potęgi.	2, 3/59; 11, 15/61; 36/64; 40, 44/65
1.2	Zapisujesz potęgę w postaci logarytmu.	1/59; 8/60; 12/61; 27/63
1.3	Obliczasz wartość logarytmu (w zakresie liczb wymiernych).	4, 5, 6, 7/60
2	Działania na logarytmach	
2.1	Stosujesz twierdzenie o logarytmie iloczynu.	21, 22, 23, 25/62; 26, 28, 30/63; 33/64; 41/65
2.2	Stosujesz twierdzenie o logarytmie ilorazu.	21, 22, 23, 25/62; 26, 28, 30/63; 33/64; 41/65

LOGARYTMY – UMIEJĘTNOŚCI		Numer zadania ze zbioru
2.3	Stosujesz twierdzenie o logarytmie potęgi.	9/60; 10/61; 21, 22, 24/62; 26, 28, 30/63; 33/64; 41/65
2.4 R	Stosujesz wzór na zamianę podstawy logarytmu.	31, 32/63; 34, 35/64; 41, 42, 43/65
2.5 R	Uzasadniasz tożsamości wykorzystując własności logarytmu.	16, 17/61; 45/65; 46, 47/66

Kolejnym elementem tego systemu są sprawdziany konstruowane tak, żeby sprawdzały konkretne umiejętności, zatem wymagania są znane uczniom od początku działu. Ponadto dajemy uczniom możliwość podchodzenia wielokrotnie do pisania sprawdzianów i poprawiania pojedynczych umiejętności. To rozwiązanie, choć czas- i pracochłonne, ma kilka zalet: po pierwsze, ogranicza stres związany z pisaniem sprawdzianu w pierwszym terminie. Po drugie, uczniowie i uczennice mogą wtedy uczyć się celowo, wybierając konkretne umiejętności do doszlifowania. Po trzecie, młodzież wie, czego dokładnie się uczy, i ma szansę zobaczyć swoje postępy.

Uczniowie dostają informację zwrotną do sprawdzianu w postaci tabeli umiejętności z zaznaczonymi/wypisanymi poziomami jej opanowania oraz listą umiejętności koniecznych do poprawy (przykładowa (zanonimizowana) na obrazie poniżej). Zdarza się, że sprawdzian napisany poprawnie w 90% musi być poprawiony ze względu na nieopanowanie jednej, kluczowej umiejętności. W tym tkwi siła tego rozwiązania – celem długiego zasięgu i oczekiwanym minimalnym efektem końcowym jest zdobycie przez wszystkich uczniów i uczennice umiejętności kluczowych do dalszej nauki w stopniu co najmniej niezłym.

H.

Kartkówka podsumowująca potęgi

JN - jeszcze nie N - niezłe D - dobrze

- Wykonujesz działania na potęgach o wykładniku rzeczywistym:
 - mnożenie: D
 - dzielenie: N
 - potęgowanie: N
 - mnożenie (ident. wykł.): N
 - dzielenie (ident. wykł.): N
- Zapisujesz wyrażenie algebraiczne w postaci potęgi o podanym wykładniku: JN
- Zamieniasz potęgi o wykładniku wymiernym na pierwiastki i odwrotnie: D
- Porównujesz potęgi: do uzasadnienia
- Szacujesz wartość potęgi o wykładniku rzeczywistym: JN
- Zapisujesz potęgę w notacji wykładniczej: JN

* Uzasadniasz podzielność wyrażenia zawierającego potęgi:

H., sporo dobrego!

Poproszę Cię o uzasadnienie punktu 4. i poprawę koniecznie pkt. 6, ewentualnie też 2 (mało brakowało! Dobrze myślisz, ale chyba nie wiesz, co zrobić dalej) i 5.

Narzędzie to od początku stosowania ulega zmianie i wciąż analizujemy wszelkie jego aspekty pod kątem udoskonalenia, ale nawet w przedstawionej, nieidealnej postaci widzimy pozytywne efekty działania na zdolność naszych uczennic i uczniów do skutecznego uczenia się matematyki w liceum.

Bibliografia

- Liljedahl P. (2023), *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się: dla szkół podstawowych i średnich*. Warszawa: Fundacja Dobrej Edukacji
- Sterna D., *Ocenianie oparte na standardach*. Artykuł na stronie „OK nauczanie”. <https://oknauczanie.pl/ocenianie-oparte-na-standardach> [dostęp: 31.07.2023].
- Sterna D., *Tworzenie tabel oceniania, które sprzyjają rozwojowi uczniów*. Artykuł na stronie „OK nauczanie”. <https://oknauczanie.pl/tworzenie-tabel-oceniania-ktore-sprzyjaja-rozwojowi-uczniow> [dostęp: 31.07.2023].
- Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M. (2018), *Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym*. Przegląd Pedagogiczny I/2018, s. 69–81. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pobrano z: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f404d4ae-5b86-4337-b552-1bb2dc08cd93> [dostęp: 31.07.2023].

SEKCJA B

Uwarunkowania sukcesu egzaminacyjnego



fot. J. Peter

dr Krzysztof Jurek

Międzynarodowa Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Łodzi

dr Jacek Koziel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi

Marzena Makiewicz-Stańdo

Fundacja Edukacja i Sport w Łodzi

Cudzoziemcy na egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego (studium pewnego przypadku)

Wstęp

Chodzący do polskich szkół różnych szczebli cudzoziemcy co roku muszą się mierzyć z wyzwaniem, jakim są dla nich egzaminy zewnętrzne. O ile łatwiej im rozwiązać (i osiągnąć wyższy wynik) zadania na egzaminach z matematyki i języka obcego nowożytnego, to egzamin z języka polskiego stanowi dużą trudność. Jego wynik zależy od stopnia znajomości języka polskiego, ale także pewnej orientacji w kodach kulturowych, w tym także znajomości lektur. Nawet uczniowie przebywający w Polsce od lat i dobrze znający język mają z tym problem i rzadko osiągają wysokie wyniki.

Od początku istnienia egzaminu ósmoklasisty, czyli od roku 2019, przygotowywane są dla cudzoziemców specjalne arkusze egzaminacyjne – przeznaczone dla uczniów, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia znajomość czytanego tekstu. Zawierają one zadania dostosowane do ich potrzeb. W niektórych latach w arkuszu egzaminacyjnym dla cudzoziemców jeden z dwóch podstawowych tekstów, stanowiących punkt wyjścia do konstruowania zadań, był taki sam jak w arkuszu standardowym (np. w roku 2020 tekst nieliteracki został skrócony o jedną trzecią, obydwie teksty są opatrzone przypisami, w których wyjaśniono trudniejsze słowa i zwroty), również część zadań powtarzała się, choć przeredagowano je, aby uczynić je łatwiejszymi do zrozumienia. Część jednak była inna, by sprawić mniej kłopotu zdającym. Zasady oceniania nie różnią się w istotny sposób od tych, jakie przyjęto w arkuszu standardowym. Na każdym poziomie użytego w wypracowaniu zakresu języka cudzoziemcy mogą popełnić o jeden błąd językowy więcej. Podobnie jest w ocenie ortografii i interpunkcji.

Należy dodać, że liczba cudzoziemców zdających egzamin ósmoklasisty nie jest bardzo wysoka. Tabela 1 zawiera zestawienie liczby cudzoziemców zdających egzamin w stosunku do całości populacji. Znacząca różnica w liczbie zdających w roku 2022 w stosunku do poprzednich lat wynika z tego, że w ubiegłym roku do egzaminu przystąpili w Polsce uczniowie, którzy do szkoły podstawowej trafili zarówno jako sześć-, jak i siedmiolatkowie.

Tabela 1. Liczba uczniów przystępujących do egzaminu ósmoklasisty z j. polskiego

Rok	Cudzoziemcy	Całość populacji	Procent
2019	1 684	361 185	0,47
2020	2 444	330 720	0,74
2021	3 200	342 797	0,93
2022	4 669	478 110	0,98

Zmiana kontekstu politycznego

Warto zwrócić uwagę na znaczący wzrost liczby cudzoziemców spowodowany wydarzeniami politycznymi ostatniego roku. Od czasu wybuchu wojny na Ukrainie, czyli od 24 lutego 2022 r. do marca 2023 r. (wtedy powstał niniejszy artykuł), zmieniła się w Polsce sytuacja. Według danych Straży Granicznej w okresie od lutego 2022 r. przyjechało do Polski 10,3 mln uchodźców z Ukrainy, z czego 8,4 mln powróciło do swojego państwa lub wyjechało do innych krajów¹. Różnica, czyli 1,9 mln, to orientacyjna liczba obywateli Ukrainy przebywających w Polsce. Dane te nieustannie się zmieniają (zainteresowanych odsyłamy do aktualizowanej strony poświęconej temu problemowi²). Postawiło to potężne wyzwania przed wszystkimi dziedzinami życia społecznego w Polsce, w tym również przed szkolnictwem. Obecność dzieci obcojęzycznych w polskich szkołach stała się faktem, wobec którego nie można przejść obojętnie. Dla wielu z nich samo uczęszczanie do polskiej szkoły jest wielkim wyzwaniem, a cóż dopiero przystępowanie do egzaminów. Przed szkołami stawia to ogromne wyzwania, poczynając od problemów natury komunikacyjnej (znajomość języka). Z tymi zagadnieniami będzie musiało się w najbliższych latach uporać polskie szkolnictwo.

Szkoła

Szkoła, której dane zamierzamy analizować, prowadzona jest w Łodzi przez Fundację „Edukacja i Sport”. Powstała ona w roku 2014, początkowo jako gimnazjum i liceum ogólnokształcące. Od samego początku nastawiona była na kształcenie dzieci, które pochodziły spoza wschodniej granicy Polski. Pierwszą grupę uczniów stanowiło 50 osób, które rozpoczęły naukę w liceum ogólnokształcącym. Od początku była to placówka o profilu sportowym, co spowodowało, że większość uczniów celowała w rozmaitych dyscyplinach sportowych (np. badminton, boks, judo, strzelectwo). Obecnie (w roku szkolnym 2022/2023) jest to zespół szkół, w którego skład wchodzi szkoła podstawowa oraz liceum. W ciągu minionych lat zmienił się nieco profil szkół. Obecnie szkoły liczą około 550 uczniów. Uczęszcza do nich grupa dzieci polskich oraz cudzoziemskich. Cudzoziemcy stanowią ok. 40% wszystkich uczniów. Większość spośród nich stanowią obywatele Ukrainy, ale zdarzają się również dzieci z Białorusi, Mołdawii, Rosji, Gruzji, Armenii, Kazachstanu, a nawet (po raz pierwszy w tym roku) dzieci z Wietnamu. Specyfika zespołu szkół powoduje, że jest zapewne jedyną placówką w mieście, która posiada tak szerokie doświadczenie w prowadzeniu zajęć z dziećmi cudzoziemskimi.

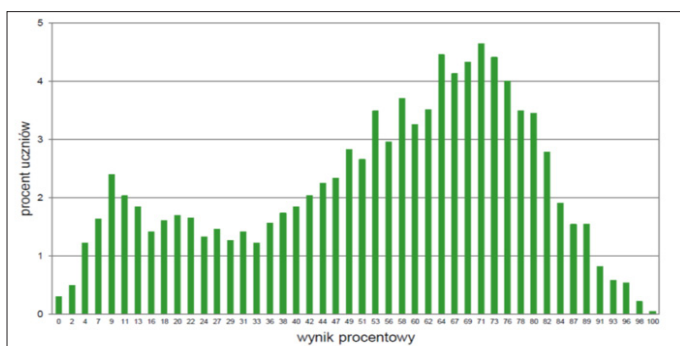
¹ Dane za: <https://300gospodarka.pl/news/uchodzczy-z-ukrainy-aw-polsce-liczba> [dostęp: 9.03.2023].

² <https://www.ukrainianinpoland.pl/how-many-ukrainians-have-crossed-the-ukrainian-polish-border-since-the-beginning-of-the-war-current-data-pl/> [dostęp: 9.03.2023].

W prezentowanym tekście zajęliśmy się wynikami uzyskanymi przez uczniów klasy ósmej, którzy w roku szkolnym 2021/2022 przystąpili do egzaminu ósmoklasisty. Sądzymy, że ich wyniki są reprezentatywne dla populacji, a jednocześnie skoncentrowanie się na uczniach jednego oddziału pozwoliło uchwycić w naszych badaniach kontekst społeczny. Tekst ten jest również jednym z elementów autorefleksji, która jest prowadzona w szkole.

Wyniki w szkole

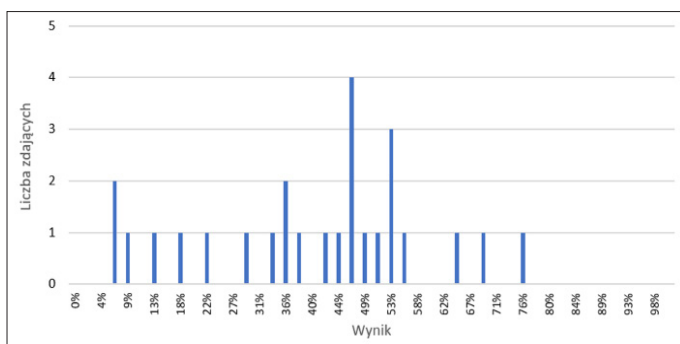
Do egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2021/2022 przystąpiła jedna klasa ósma. Były to dzieci posiadające pochodzenie i obywatelstwo ukraińskie. Wyniki przez nie osiągnane są zwykle słabsze niż wyniki ich rówieśników polskich. Jednakże wśród zdających byli tacy, którzy zdali zdecydowanie lepiej. Najwyższy uzyskany w szkole wynik to 75%.



Wykres 1. Ogólnopolskie wyniki cudzoziemców z egzaminu ósmoklasisty z j. polskiego

Tabela 2. Wyniki cudzoziemców w kraju – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
4669	0	100	58	71	54	24



Wykres 2. Wyniki osiągnięte przez uczniów analizowanej szkoły

Tabela 3. Parametry statystyczne analizowanej szkoły

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)
26	7	76	45,5	47	40

Oczywiście, zdajemy sobie sprawę z tego, że niewielka liczba zdających w analizowanej klasie oraz kontekst społeczny wpływają na kształt i zawartość wykresu 2 i tabeli 3.

Analiza wyników egzaminów zewnętrznych stanowi narzędzie pomiarowe służące ewaluacji pracy szkoły. Jednakże same dane statystyczne, dotyczące mocnych i słabych stron uczniów zdających egzamin, nie wydają się wystarczające do opracowania planu działań w kolejnych latach pracy. Wynika to nie tylko ze specyfiki danej grupy, ale też z wielu różnych czynników, które mogą mieć znaczący wpływ na funkcjonowanie uczniów ukraińskich w polskiej szkole.

Niniejsza analiza skupiać się będzie na czynnikach pozaszkolnych, takich jak sytuacja środowiskowa i rodzinna, płeć czy czas pobytu ucznia obcojęzycznego w Polsce. Szersze spojrzenie badawcze daje możliwości uwzględnienia wskazanych czynników w procesie adaptacji ucznia cudzoziemskiego w polskim systemie szkolnictwa, daje także obraz potrzeb takiego ucznia i otwiera drogę do indywidualizacji kształcenia dzieci cudzoziemskich. Uczniów, którzy stają przed wyzwaniem napisania egzaminu ósmoklasisty w obcym dla siebie języku i którzy mają świadomość znaczenia wyników tego egzaminu dla przyszłości własnej (wybór szkoły ponadpodstawowej), jak również wartości „rankingowej” wyników egzaminu dla szkoły. Z tego powodu warto przyrzeć się poszczególnym aspektom funkcjonowania uczniów z Ukrainy w kontekście wyników osiągniętych podczas egzaminu ósmoklasisty.

Dane wstępne

Egzamin ósmoklasisty z języka polskiego odbył się 25 maja 2022 roku. Arkusz C00 zawierał 21 zadań, w tym 12 zadań zamkniętych (zadania wyboru jednokrotnego, zadania prawda/fałsz i zadania na dobieranie) i 9 zadań otwartych (w tym krótka i długa forma wypowiedzi pisemnej). Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań można było uzyskać maksymalnie 45 punktów. Uczniowie mieli dostosowanie w postaci wydłużonego czasu (do 180 minut)³.

Średni wynik egzaminu z języka polskiego to odpowiednio 60% – ogólnopolski, 58,32% – woj. łódzkie, 58,95% – powiat m. Łódź. Jest to jednak wynik obejmujący wszystkie arkusze, zarówno standardowe, jak i te z dostosowaniami.

Z analizy wyników egzaminu uczniów z Ukrainy, dostępnych na stronie MEiN, wynika, że „do egzaminu ósmoklasisty przystąpiło ok. 6 150 uczniów z Ukrainy. Średnio z egzaminu z języka polskiego otrzymali 22 proc.”⁴.

³ Na podstawie: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/2022-2/> [dostęp: 5.03.2023].

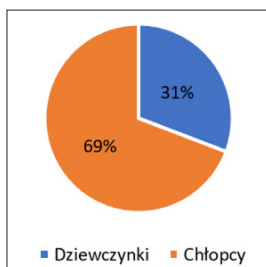
⁴ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wyniki-egzaminu-osmoklasisty-2022> [dostęp: 5.03.2023].

Analiza właściwa

Poniższa analiza dotyczy grupy 26 zdających z Ukrainy, podczas egzaminu mierzyli się oni z arkuszem dla uczniów, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu. W analizie starano się uchwycić wpływ kilku czynników, które mogą mieć wpływ na zróżnicowanie wyników zdających. Należą do nich: płeć zdających, czas pobytu w Polsce, frekwencja na zajęciach szkolnych, poziom przygotowania językowego oraz, w miarę możliwości, motywacja zdających.

Płeć zdających

W analizach wyników egzaminów zewnętrznych, zamieszczanych przez MEiN⁵, zawsze pojawia się rozróżnienie ze względu na płeć. Będzie to dla nas pierwszy parametr brany pod uwagę.



Wykres 3. Płeć zdających

Jak widać, wśród zdających przewagę mają chłopcy. Wynika to głównie ze specyfiki szkoły sportowej. Jak zatem przekłada się to (i czy w ogóle) na wyniki egzaminu? Przedstawia to tabela 4.

Tabela 4. Podział zdających wg płci w odniesieniu do wyników egzaminu

Płeć	Liczba uczniów	Wynik egzaminu (przedział)
Dziewczynki	8	6,67–68,89%
Chłopcy	18	6,67–75,55%

Wyższy wynik średni osiągnęli chłopcy, jednakże są to różnice nieznaczne, a ponadto najniższy wynik, 6,67%, odnotowano zarówno u dziewczynki, jak i u chłopca. A zatem płeć nie ma większego znaczenia w kontekście wyników egzaminu. Przedziały procentowe całej badanej populacji podane zostały w tabeli 5.

Z danych wynika, że w badanej grupie 21 zdających uzyskało wynik równy 22% lub wyższy, a zatem w skali ogólnopolskiej jest to bardzo dobry poziom zdawalności. Zaledwie 5 uczniów znalazło się poniżej średniej ogólnopolskiej.

⁵ Por. tamże [dostęp: 5.03.2023].

Tabela 5. Wynik uzyskany na egzaminie

Przedział procentowy	Liczba uczniów
0–9,99	3
10–19,99	2
20–29,99	2
30–39,99	4
40–49,99	7
50–59,99	5
60–69,99	2
70–79,99	1
80–89,99	0
90–100	0

Czas pobytu w Polsce

Należy tu podkreślić, iż analiza dotyczy uczniów szkoły międzynarodowej, których czas pobytu w Polsce jest różny. Przyjrzyjmy się zatem analizie czasu pobytu w Polsce w odniesieniu do wyników.

Tabela 6. Czas pobytu ucznia w Polsce w odniesieniu do wyników egzaminu z j. polskiego

Czas pobytu w Polsce	Liczba uczniów	Przedział wyników egzaminu	Średni wynik egzaminu
3 lata	4	6,67–28,88%	17,75%
2 lata	11	6,67–64,44%	35,55%
1 rok 8 miesięcy	1	75,55%	–
1 rok	9	13,33–68,89%	41,11%
3 miesiące	1	48,89%	–

Biorąc pod uwagę powyższe dane, jednoznacznie można stwierdzić, że czas pobytu w Polsce nie przekłada się bezpośrednio na wyniki egzaminu. Wręcz przeciwnie – uczniowie, którzy w naszym kraju uczyli się od 3 lat, napisali egzamin najslabiej, natomiast uczennica, która przybyła do Polski zaledwie 3 miesiące przed egzaminem, uzyskała wynik bliski 50%, co zapewne wynikało z konieczności samodzielnego uzupełnienia wiedzy programowej z klasy 7 i części klasy 8.

Sytuacja środowiskowa

Podajmy zatem analizie sytuację środowiskową: czy uczeń mieszka w bursie, czy też z rodzicami? Czy jest w Polsce sam, czy z rodzeństwem?

Przyglądając się poniższym wskaźnikom, łatwo dostrzec, iż uczniowie mieszkający na terenie Polski wraz z rodzicami (lub jednym z rodziców) osiągnęli zarówno najniższe, jak i najwyższe wyniki. Podobnie rzecz ma się z wynikami uczniów mieszkającymi samodzielnie w bursie. Wysokie wyniki egzaminu

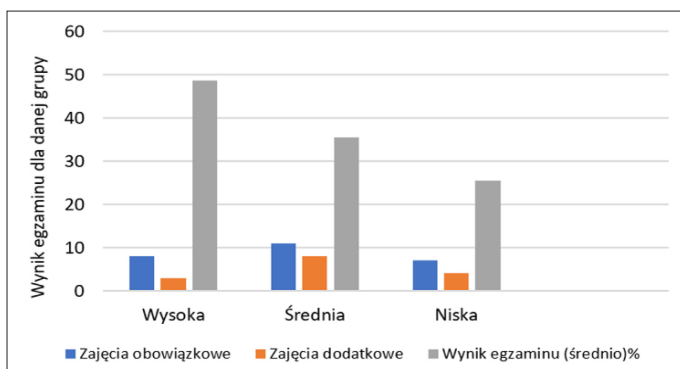
u uczniów przebywających w bursie z rodzeństwem mogłyby być interesujące, gdyby liczba takich uczniów była większa. Przy obecnej próbie trudno określić, czy rzeczywiście ma to znaczenie. Być może chodzi o rywalizację między rodzeństwem, ale – jak wspomnieliśmy – nie można tego stwierdzić z jakąkolwiek dozą pewności. Mimo wszystko uśrednione wyniki wskazują na korzystny wpływ mieszkania z rodzeństwem i/lub rodzicami.

Tabela 7. Sytuacja środowiskowa uczniów w odniesieniu do wyników egzaminu

Sytuacja środowiskowa	Liczba uczniów	Przedział wyników egzaminu	Średni wynik egzaminu
uczeń mieszkający w bursie sam	14	6,67–55,55%	31,11%
uczeń mieszkający z rodzicami	10	6,67–75,55%	41,11%
uczeń przebywający w bursie z rodzeństwem	2	46,67–53,33%	50%

Frekwencja ucznia

Przejdźmy do analizy kolejnego elementu funkcjonowania ucznia, a mianowicie – do frekwencji na zajęciach szkolnych oraz udziału w zajęciach dodatkowych z języka polskiego. Ze względu na brak precyzyjnych danych liczbowych użyję opisowych określeń wartościujących.

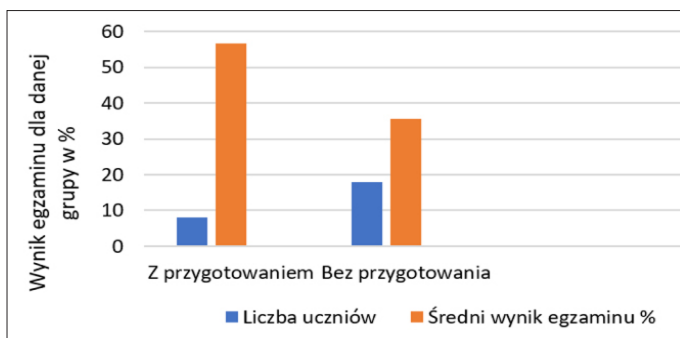


Wykres 4. Uczniowie wg frekwencji

Wykres 4 obrazuje zależność między obecnością na zajęciach szkolnych i dodatkowych a wynikiem egzaminu. Warto podkreślić, że zajęciami dodatkowymi byli objęci uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w Polsce w roku szkolnym 2021/2022 (stąd różnice w wartościach liczbowych). Analiza jasno wskazuje na ścisłą zależność pomiędzy uczęszczaniem do szkoły a wynikami uzyskanym podczas egzaminu. Okazuje się, że uczniowie, którzy wykazali się wysoką frekwencją, napisali egzamin stosunkowo lepiej niż ich koledzy, którzy opuszczali zajęcia szkolne. Nie powinno to nikogo zaskakiwać, ponieważ uczeń obecny na większości zajęć ma szansę nabyć umiejętności przewidziane podstawą programową. Niniejsza analiza nie byłaby kompletna bez jeszcze dwóch istotnych elementów: wcześniejszej znajomości języka oraz motywacji do nauki.

Przygotowanie językowe

Zajmijmy się zatem od pierwszego z wymienionych zagadnień. Część uczniów, których wyniki zostały poddane analizie, przed przyjazdem do Polski lub tuż po przyjeździe chodziła na kurs języka polskiego jako obcego, co może mieć znaczenie dla szybszego pokonania bariery językowej i – tym samym – może się przekładać na wyższy wynik egzaminu. Czy tak jest w istocie? Przyjrzyjmy się wykresowi, choć poniższe dane należy traktować jako orientacyjne, ze względu na brak materiału źródłowego (wykazu uczniów z przygotowaniem językowym). Poniższe analizy są oparte jedynie na ustnych oświadczeniach uczniów.



Wykres 5. Przygotowanie językowe uczniów

Z przedstawionych danych wynika, że wcześniejsze przygotowanie językowe znacząco pomaga uczniom w osiągnięciu wyższego wyniku, bowiem eliminuje początkową barierę językową i skraca okres adaptacji w nowej sytuacji. W przypadku uczniów, którzy przybywają do Polski bez przygotowania, potrzeba niekiedy kilku miesięcy na pokonanie bariery i nabycie choćby niewielkiej sprawności w posługiwaniu się językiem polskim.

Z naszej praktyki szkolnej wynika, że uczniowie nieznający języka często ograniczają się jedynie do zadań zamkniętych, nie podejmując nawet próby zredagowania własnej wypowiedzi pisemnej czy nawet krótkich odpowiedzi w języku polskim. Jest to spowodowane przede wszystkim faktem, że na lekcjach nie ma zbyt wiele czasu na nauczanie podstaw języka polskiego (a w zasadzie nie ma tego czasu wcale).

Uczeniowie rozpoczynający naukę w polskiej szkole zderzają się niemal od razu z koniecznością czytania i omawiania lektur obowiązkowych, należących do kanonu literatury polskiej, a więc w większości niedostępnych w ich ojczystym języku. To bardzo często powoduje zniechęcenie i spadek motywacji. Tu dochodzimy do ostatniego z analizowanych przez nas elementów, które mogą wpływać na funkcjonowanie uczniów cudzoziemskich w szkole polskiej.

Motywacja do nauki

Motywacja do uczenia się jest zagadnieniem niezwykle złożonym i wciąż badanym. Znacząco różni się bowiem od motywacji wewnętrznej, towarzyszącej uniesieniu przy samorealizacji, zdobywaniu własnych celów.

W rzeczywistości szkolnej trudno, z wielu powodów, o uniesienie i motywację wewnętrzną, które są związane z autonomicznym stawianiem celów, odpowiadającym osobistym zainteresowaniom. Uczęszczanie do szkoły jest bowiem obowiązkowe, treści nauczania narzucone z zewnątrz, osiągnięcia oceniane, czemu niejednokrotnie towarzyszy strach, że nie osiągnie się sukcesu, a doświadczy publicznego wstydu, bo klasa szkolna to środowisko społeczne. Z wymienionych wyżej względów motywacja wewnętrzna i uniesienie stanowią nierealny model motywacji uczniów, a co najwyżej może on dotyczyć wyjątkowych, okazjonalnych sytuacji, ale nie codziennych zajęć w szkole. Toteż, bardziej realistycznym rozwiązaniem wydaje się dążenie do ukształtowania i utrzymania u uczniów motywacji do uczenia się jako środka, dzięki któremu osiąga się określone korzyści poznawcze⁶.

A zatem trudno tu jednoznacznie określić poziom motywacji uczniów w badanej grupie, choć w poszczególnych przypadkach widać ponadprzeciętne zaangażowanie i chęć do zdobywania wiedzy. Poniższe zestawienie ma więc charakter subiektywny, oparty na osobistych odczuciach nauczyciela, co jednak nie wyklucza znaczenia tej analizy w kontekście wyników egzaminu.

Tabela 8. Poziom motywacji a średni wynik egzaminu

Poziom motywacji do nauki	Średni wynik egzaminu w %
Wysoki	64,44
Powyżej przeciętnej	57,78
Przeciętny	34,44
Poniżej przeciętnej	28,88
Niski	26,67

Zestawienie przynosi odpowiedź na pytanie o znaczenie motywacji w procesie przyswajania wiedzy. Widać znaczące różnice w wynikach uzyskiwanych przez uczniów o wysokiej motywacji i ich mniej zmotywowanych kolegów. Jak jednak już zauważyliśmy, motywacja do nauki jest zagadnieniem złożonym i wieloaspektowym. Przy niniejszej analizie nie mamy dostępu do wskaźników takich, jak poziom stresu, zdolności adaptacyjne czy samoocena ucznia pod kątem własnych możliwości.

Warto również wspomnieć o tematyce wypracowań. W części z nich, głównie w rozprawkach, autorzy odwoływali się do obecnej sytuacji na Ukrainie spowodowanej wojną. Ich wypowiedzi miały osobisty, emocjonalny charakter, co wobec dramatycznych wydarzeń za wschodnią granicą Polski jest zrozumiałe.

Wnioski końcowe

Niniejsza analiza jednoznacznie wskazuje, że na wynik egzaminu ósmoklasisty może mieć przełożenie kilka równocześnie oddziałujących czynników. Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, można wysnuć wnioski, że wyniki osiągnięte podczas egzaminu z języka polskiego są wypadkową zarówno sytuacji środowiskowej, wstępnego przygotowania językowego, jak i motywacji do nauki,

⁶ M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20, s. 158.

która – jak można podejrzewać – jest silnie związana z czasem przebywania w Polsce, procesem adaptacji ucznia w środowisku, ustalaniem swojego miejsca w grupie rówieśniczej, a więc elementem rywalizacji.

Nie bez znaczenia pozostaje postawa nauczyciela, który przyjmuje na siebie rolę motywatora zewnętrznego, próbując znaleźć równowagę pomiędzy wymuszonym systemem oceniania, „wyścigiem umiejętności i wyników” a rolą kierownika-lidera, motywującego uczniów do rozwoju zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami jednostki. Jak pisze M. Cywińska:

[...] pozytywną motywację do nauki oddają sytuacje, w których nagradza się samodoskonalenie, kreatywność, ciekawość, podejmowanie się realizacji nowych zadań intelektualnych, znamionujących „grę równych szans”, której reguły dają wszystkim uczniom możliwość wykazania się, dokonania oceny wykonanego przez nich zadania, zgodnie z przyjętymi standardami doskonałości, a nie w kontekście prac wykonanych przez innych uczniów, albo kto w klasie wykonał zadanie lepiej⁷.

Pamiętajmy, że każdy uczeń to niepowtarzalny, jednostkowy człowiek, ze swoim bagażem doświadczeń, zespołem cech i umiejętności, spektrum zainteresowań pozaszkolnych. Nie wolno nam zatem przekładać wyniku egzaminu czy jakiegokolwiek sprawdzianu na wartość ucznia jako człowieka.

Nasze doświadczenie w pracy z dziećmi cudzoziemskimi wskazuje, że obowiązujące obecnie zakresy wymagań (podstawa programowa) nie uwzględniają ich potrzeb. Jest to do pewnego stopnia zrozumiałe, bowiem dopiero teraz mamy do czynienia z takim zjawiskiem w skali masowej. Z drugiej strony, jeśli myślimy nad włączeniem tych dzieci i młodzieży do społeczeństwa polskiego (a w znacznej części przypadków tak się stanie), to nie możemy pomijać tego faktu w procesie kształcenia. Stawia to wyzwania przed czynnikami wpływającymi na ten proces, wśród których władze państwowe mają zapewne najwięcej do powiedzenia. Nasza szkoła nabrała doświadczenia w minionych latach i potrafiła poradzić sobie z problemem kształcenia tak specyficznej grupy uczniów. Dobrze również wiemy (choćby z prywatnych kontaktów z nauczycielami innych placówek), że napływ dużej liczby dzieci cudzoziemskich zdezorganizował pracę wielu placówek lub też uczynił ją o wiele trudniejszą. Będzie to wielkie wyzwanie w kolejnych latach.

Bibliografia

- Cywińska M., *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20, s. 153–166.
<https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/2022-2/> [dostęp: 5.03.2023].
<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wyniki-egzaminu-osmoklasisty-2022> [dostęp: 5.03.2023].

⁷ Tamże, s. 154.

Joanna Peter

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Anna Rappe

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Wybór dodatkowych przedmiotów maturalnych przez małopolskich abiturientów

Egzamin maturalny w Polsce jest jednym z kluczowych egzaminów w systemie edukacji i odgrywa istotną rolę zarówno dla uczniów, jak i dla rekrutacji do szkół wyższych. System egzaminów zewnętrznych w Polsce ma na celu zapewnienie obiektywnej oceny uczniów i dostarczenie wiarygodnych wyników, które są brane pod uwagę między innymi przy rekrutacji na studia.

Trzecia duża reforma szkolnictwa w Polsce została wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej 1 września 1999 r. Wtedy też wprowadzono sześciolletnie szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja oraz trzyletnie licea i czteroletnie technika. Egzamin dojrzałości zdawany przed 2005 rokiem określa się obecnie mianem „starej matury”. Przed wprowadzeniem zmian egzamin maturalny składał się głównie z egzaminu pisemnego i ustnego z języka polskiego oraz kilku innych egzaminów z przedmiotów wybranych przez ucznia. System ten był krytykowany za niski poziom trudności, brak spójności i zbyt dużą rolę nauczycieli w ocenianiu. Podczas rekrutacji na wyższe uczelnie kandydat musiał posiadać świadectwo maturalne oraz podejść do egzaminu wstępnego na studia, przeprowadzanego przez każdą uczelnię na własnych zasadach.

Matura w formie zbliżonej do obecnej, została przeprowadzona masowo po raz pierwszy w 2005 roku jako tzw. nowa matura i była znaczącą reformą w systemie egzaminów maturalnych. Jej głównym założeniem było podniesienie standardów oceny uczniów, dostosowanie egzaminów do nowoczesnych wymagań edukacyjnych oraz zwiększenie obiektywności i wiarygodności oceniania. Zmiany obejmowały między innymi wprowadzenie dwóch poziomów egzaminów: podstawowego i rozszerzonego oraz zewnętrznych egzaminatorów (niezwiązanych bezpośrednio ze zdającym) przy ocenianiu egzaminów. Dodatkowo wyniki matury stały się *de facto* jedyną przepustką na studia.

Od wprowadzenia „nowej matury” system ulegał stopniowemu przekształceniu. W ciągu kilku lat po reformie wprowadzano różne poprawki i dostosowywano egzaminy do potrzeb edukacyjnych. Obecnie egzamin maturalny zdaje się z przedmiotów obowiązkowych:

- języka polskiego,
- matematyki (od 2010),
- języka mniejszości narodowej (tylko dla uczniów szkół lub oddziałów z nauczaniem tego języka),
- wybranego języka obcego nowożytnego,

a także przedmiotów dodatkowych, pisanych zawsze na poziomie rozszerzonym, maksymalnie sześciu do wyboru spośród: biologii, chemii, filozofii, fizyki, geografii, historii, historii muzyki, historii sztuki, informatyki, języka łacińskiego i kultury antycznej, języka mniejszości etnicznej (język łemkowski), języka mniejszości narodowej (białoruski, litewski, niemiecki, ukraiński), języka obcego nowożytnego (angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, włoski), języka polskiego, języka regionalnego (język kaszubski), matematyki oraz wiedzy o społeczeństwie.

Wszystkie egzaminy przeprowadzane są w formie pisemnej, a język polski, języki mniejszości narodowych, etnicznych i regionalny oraz języki obce nowożytne również w formie ustnej.

Ostatnią reformą szkolnictwa jest ta podjęta 1 września 2017 r. Obecnie uczniowie realizują naukę w strukturze obejmującej:

- 8-letnią szkołę podstawową,

a następnie (do wyboru):

- 4-letnie liceum ogólnokształcące,
- 5-letnie technikum,
- 3-letnią szkołę branżową I stopnia,
- 2-letnią szkołę branżową II stopnia.

Do matury w 2023 roku przystąpili uczniowie objęci reformą edukacji z 2017 roku oraz ci, których – ze względu na rozpoczęty cykl kształcenia – reorganizacja jeszcze nie objęła. Z tego względu absolwenci szkół średnich przystąpili do egzaminów w dwóch formułach: w formule 2015 oraz formule 2023. Do egzaminu w formule 2023 przystąpili abiturienti czteroletnich liceów ogólnokształcących, a do formuły 2015 – absolwenci techników, szkół branżowych II stopnia, szkół artystycznych oraz licealiści, którzy realizowali 3-letni tok nauczania.

Niezmienne celem egzaminu maturalnego jest ocena wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów po ukończeniu szkoły średniej (liceum lub technikum). Matura ma potwierdzić, że absolwent szkoły średniej osiągnął określony poziom edukacji, który pozwala na kontynuowanie nauki na uczelniach wyższych lub w innych instytucjach edukacyjnych. Przygotowanie do egzaminu maturalnego jest długotrwałym procesem. Szkoły średnie organizują dodatkowe zajęcia i kursy, a także egzaminy próbne, aby pomóc uczniom w przygotowaniu się do matury.

W Polsce obowiązuje system punktowy rekrutacji na studia. Każda uczelnia określa swoje własne zasady rekrutacji oraz wagę poszczególnych kryteriów. Uczniowie ubiegający się o miejsce na studiach są przyjmowani na podstawie wyników matury oraz innych kryteriów, takich jak oceny z wybranych przedmiotów w szkole średniej, wyniki egzaminów wstępnych (jeśli są wymagane), a także dodatkowe osiągnięcia i umiejętności kandydata.

Uczelnie przy rekrutacji najczęściej uwzględniają wyniki procentowe zdania matury na poziomie podstawowym z języka polskiego oraz z wybranego języka obcego. Co więcej, bardziej oblegane kierunki studiów mogą wymagać zdania matury na poziomie rozszerzonym z określonych przedmiotów, które

są związane z profilem kierunku studiów (np. rozszerzona matematyka dla kierunków technicznych). To w znacznym stopniu wpływa na wybór przez ucznia odpowiednich przedmiotów rozszerzonych na maturze.

Odpowiednio wczesna znajomość warunków przyjęcia na wybrane studia determinuje wybór przedmiotów uczonych w szkole na poziomie rozszerzonym, tak aby odpowiednio się przygotować i zwiększyć szanse na przyjęcie.

Zgodnie z art. 70 ust. 1 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2022 r. poz. 574, z późn. zm.) to uczelnia ustala warunki, tryb oraz termin rozpoczęcia i zakończenia rekrutacji, jak również sposób jej przeprowadzenia. Podstawą przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie są wyniki:

- egzaminu dojrzałości,
- egzaminu maturalnego,
- egzaminu dojrzałości lub egzaminu maturalnego i egzaminu lub egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie,
- egzaminu dojrzałości lub egzaminu maturalnego i egzaminu lub egzaminów zawodowych.

Natomiast każda uczelnia, na zasadzie autonomii decyduje i ogłasza (do 30 czerwca roku poprzedzającego rok akademicki, w którym ma się odbyć rekrutacja, a w przypadku utworzenia uczelni lub studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu – niezwłocznie), jakie wyniki będą brane pod uwagę przy rekrutacji na poszczególne kierunki studiów.

Ważne jest, aby dokładnie zapoznać się z wymaganiami rekrutacyjnymi na wybranych uczelniach i kierunkach, aby wybrać odpowiednie przedmioty maturalne. Kandydaci na studia poszukujący odpowiedniej uczelni czy kierunku, mogą skorzystać z wielu źródeł informacji, w tym stron internetowych przygotowanych tylko w tym celu, jak choćby strona www.kierunkistudiow.pl lub www.dlamaturzysty.info. Umożliwiają one wyselekcjonowanie kierunków studiów z uwzględnieniem wybranych przedmiotów maturalnych. Poniżej przykład (drugiej z podanych stron) z wyborem matematyki na poziomie podstawowym i rozszerzonym i zawężeniem uczelni do terenu Małopolski. Wynikiem jest lista 116 kierunków na kilkudziesięciu uczelniach.

Jak już wspomniano, przystępujący do matury sam decyduje o wyborze przedmiotów dodatkowych oraz ich liczbie. W tej chwili może wybrać od 1 do 6 przedmiotów dodatkowych na poziomie rozszerzonym albo – w przypadku języków obcych – dwujęzycznym, natomiast osoby posiadające dyplom zawodowy lub dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe mogą nie przystępować do egzaminu z przedmiotu dodatkowego, zgłaszając w jego miejsce uprawnienia zawodowe.

Dla wielu kierunków studiów, zwłaszcza tych związanych z naukami ścisłymi, technicznymi, ekonomicznymi czy informatyką, wymagane są wyniki egzaminu z matematyki, niekiedy także na poziomie rozszerzonym.

Kierunki studiów wg przedmiotów na maturze

Kryteria przyjęć wymagane przez uczelnie podczas rekrutacji.
Studia stacjonarne, formuła "Nowa matura".

przyjęcia na studia - wybierz opcję

- kryteria przyjęć wg przedmiotów z matury
- brak kryteriów na podstawie przedmiotów

Kryteria przyjęć

zaznacz przedmioty z matury

poziom podstawowy

- język polski
- matematyka
- język angielski
- język francuski
- język hiszpański
- język niemiecki
- język rosyjski
- język włoski
- j. mn. nar.

poziom rozszerzony

- język polski
- matematyka
- język angielski
- język francuski
- język hiszpański
- język niemiecki
- język rosyjski
- język włoski
- j. łac. i kult. ant.
- biologia
- chemia
- filozofia
- fizyka
- geografia
- historia
- historia muzyki
- historia sztuki
- informatyka
- WOS
- j. mn. nar.
- j. grupy etnicznej
- j. reg. kaszubski

wybierz rodzaj wyszukiwania

- zaznaczone przedmioty wystarczą

Zaznaczone powyżej przedmioty spełniają warunki przyjęcia.
Im więcej przedmiotów zaznaczysz, tym więcej kierunków znajdziesz.

- zaznaczone przedmioty są uwzględniane

Zaznaczone powyżej przedmioty znajdują się wśród wymaganych.
Im mniej przedmiotów zaznaczysz, tym więcej kierunków znajdziesz.

Wyszukaj

możesz zawęzić poszukiwania (nie musisz)

województwo	<input type="text" value="województwo"/>	X
miasto	<input type="text" value="miasto"/>	
grupa kierunków	<input type="text" value="grupa kierunków"/>	
język	<input type="text" value="język"/>	
typ uczelni	<input type="text" value="typ uczelni"/>	
status uczelni	<input type="text" value="status uczelni"/>	
<input type="text" value="wpisz kierunek"/>		<input type="button" value="Szukaj"/>

wynik wyszukiwania

Znalezionych: 116

Rysunek 1. Przykład portalu ułatwiającego poszukiwania kierunku studiów

W opracowaniu skoncentrowano się na wyborach maturalnych przedmiotów dodatkowych przez uczniów małopolskich szkół średnich w kontekście wymagań rekrutacyjnych uczelni wyższych.

W Małopolsce, tak jak i w całej Polsce, istnieje kilka kierunków, które cieszą się stałą popularnością ze względu na ich perspektywy zawodowe. Poniżej zaprezentowano kilka przykładów popularnych kierunków studiów na uczelniach w Małopolsce wraz z przedmiotami maturalnymi, które są wymagane lub brane pod uwagę przy rekrutacji.

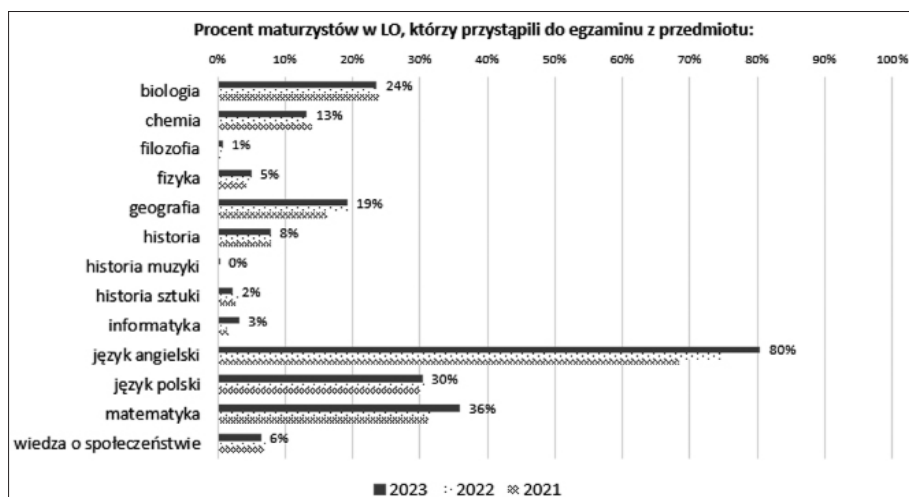
Tabela 1. Przykładowe kierunki studiów wraz z przedmiotami maturalnymi, które są wymagane lub brane pod uwagę przy rekrutacji

Kierunek	Przedmioty wymagane/Do wyboru
Psychologia UJ	biologia, chemia, filozofia, fizyka, geografia, historia, informatyka, język angielski, język polski, matematyka , wiedza o społeczeństwie
Prawo UJ	historia, język polski, matematyka , wiedza o społeczeństwie
Informatyka PK	obowiązkowo matematyka , a także jeden przedmiot wybrany spośród: fizyka, fizyka i astronomia, matematyka
Ekonomia UEK	język obcy, matematyka , geografia, historia, język polski, wiedza o społeczeństwie
Filologia angielska UJ	język angielski oraz jeden przedmiot do wyboru spośród: język polski, drugi język obcy, język łaciński i kultura antyczna
Finanse i rachunkowość UEK	obowiązkowo: nowożytny język obcy oraz do wyboru: matematyka , biologia, chemia, fizyka, geografia, historia, wiedza o społeczeństwie
Budownictwo PK	obowiązkowo matematyka , a także jeden przedmiot wybrany spośród: fizyka i astronomia, chemia, matematyka , informatyka
Informatyka AGH	uwzględniane są dwa przedmioty główne: matematyka oraz fizyka albo informatyka
Kierunek lekarski UJ	biologia, chemia, fizyka lub matematyka

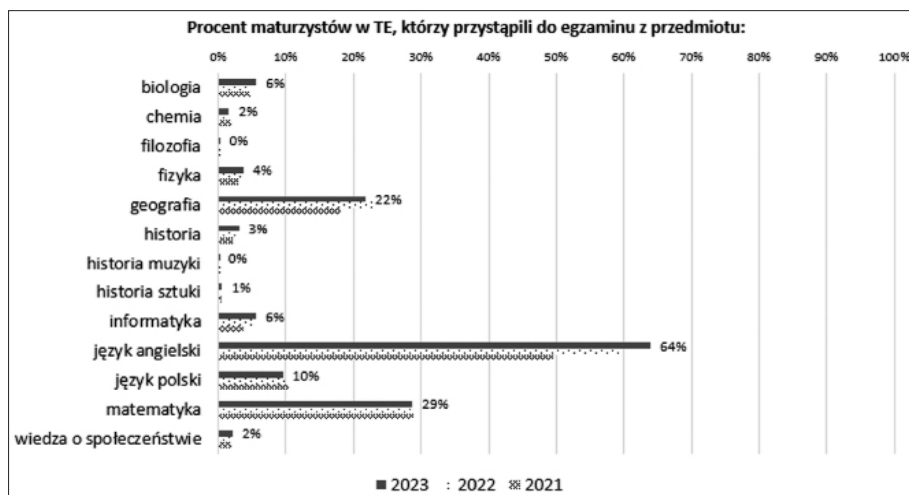
Na niemal wszystkie najpopularniejsze kierunki obowiązkowa lub możliwa do wyboru przy rekrutacji jest matematyka.

Spośród około dwudziestu możliwych do wyboru przedmiotów zdawanych jako dodatkowe uczniowie wybierają zasadniczo kilka: język angielski, język polski, matematyka, geografia, biologia, chemia. Wybór trzech pierwszych nie budzi zdziwienia: uczniowie zdają te przedmioty, których i tak uczą się do egzaminu obowiązkowego. Wybór pozostałych jest prawdopodobnie dyktowany z jednej strony wymogami stawianymi przez uczelnię, z drugiej zaś osobistymi preferencjami i zainteresowaniami uczniów.

Na wykresach przedstawiono wybory egzaminów dodatkowych przez uczniów liceów i techników w Małopolsce w ciągu ostatnich trzech lat.



Rysunek 2. Wybory egzaminów dodatkowych małopolskich licealistów w latach 2021–2023

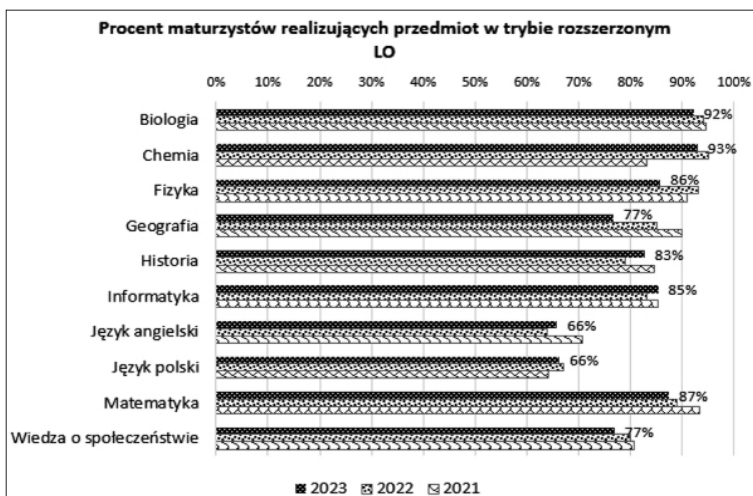


Rysunek 3. Wybory egzaminów dodatkowych abiturientów małopolskich techników w latach 2021–2023

Jak widać, w obu typach szkół wybory zdających nie zmieniają się szczególnie w ciągu lat. Wyjątkiem jest język angielski, który każdego roku wybiera coraz większa grupa maturzystów. Egzamin z języka angielskiego jest stosunkowo łatwy dla zdających – corocznie osiągane są na nim bardzo wysokie wyniki.

Uczniowie, przygotowując się do matury, mogą wybrać program nauczania na poziomie rozszerzonym. W założeniu uczeń już na początku nauki w szkole średniej wybiera profil kształcenia, z którym powiązana jest nauka przedmiotów zdawanych później na maturze.

Na rysunkach 4 i 5 przedstawiono procent maturzystów, którzy realizowali poszczególne przedmioty w trybie rozszerzonym, a następnie wybrali je na maturze jako przedmioty dodatkowe, czyli rozszerzone.



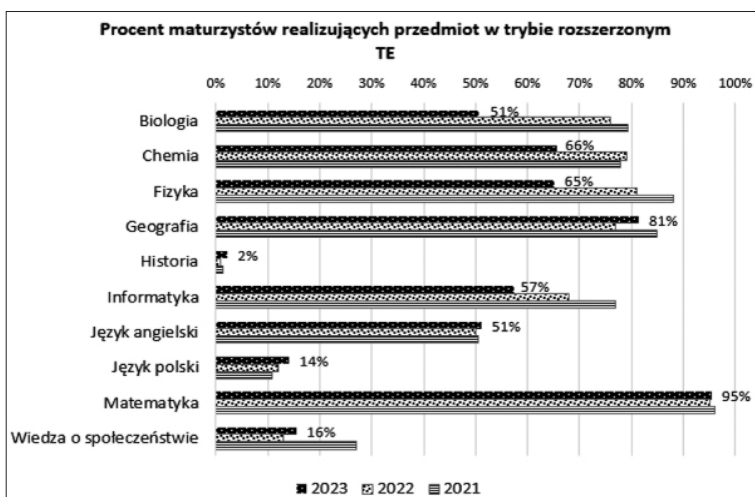
Rysunek 4. Procent maturzystów liceów ogólnokształcących realizujących przedmiot zdawany na maturze na poziomie rozszerzonym

Ponad 90% zdających biologię i chemię w liceach ogólnokształcących miało zwiększoną liczbę godzin z tych przedmiotów w cyklu nauczania. Najmniej maturzystów realizowało naukę na poziomie rozszerzonym z języka polskiego i języka angielskiego, było to jednak i tak ponad 60%.

Na przestrzeni trzech lat nie ma wyraźnych zmian w tendencji wyborów egzaminów w związku z kształceniem w trybie rozszerzonym. Wyjątek stanowią geografia i fizyka, które w 2023 roku były wybierane na maturze, mimo że rzadziej realizowano programy rozszerzone.

W technikach zdecydowana większość maturzystów (ponad 90%) zdających matematykę na poziomie rozszerzonym miała zwiększoną liczbę godzin nauki tego przedmiotu. Przedmioty przyrodnicze, zdawane jako egzaminy dodatkowe, również przez większość maturzystów były realizowane w zwiększonej liczbie godzin. Jedynie przedmioty humanistyczne były w niewielkim procencie wybierane jako rozszerzone w trakcie nauki w technikach.

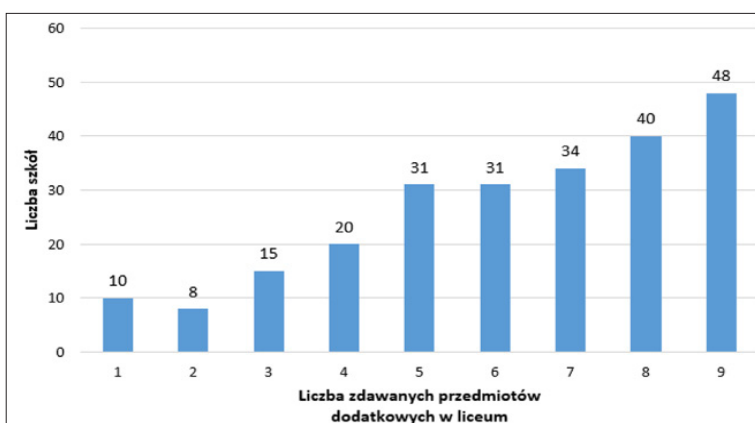
Warto zauważyć, że w kolejnych latach przedmioty przyrodnicze oraz informatyka były coraz częściej wybierane jako przedmioty maturalne przez uczniów, którzy nie kształcili się z nich na poziomie rozszerzonym.



Rysunek 5. Procent maturzystów techników realizujących przedmiot zdawany na maturze na poziomie rozszerzonym

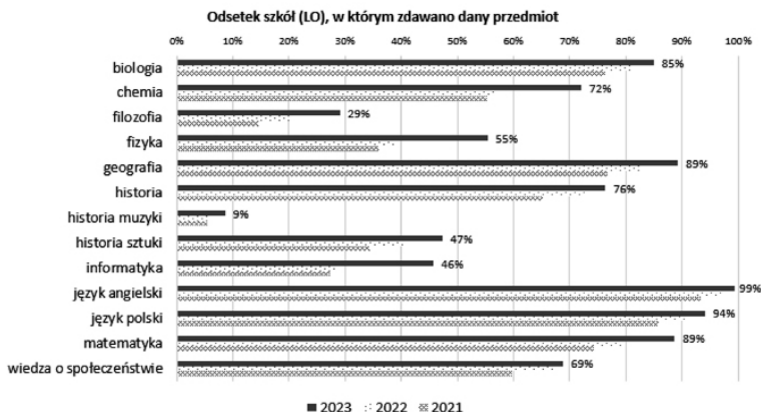
Należy również pamiętać, że w szkołach technicznych istnieje możliwość niezdawania przedmiotu dodatkowego, jeżeli absolwent posiada dokumenty poświadczające uzyskanie dyplomu zawodowego na poziomie technika. W 2023 roku 1233 absolwentów techników i szkół branżowych w Małopolsce – co stanowi 12% zdających – skorzystało z tej możliwości. Natomiast 445 maturzystów zdało przedmiot dodatkowy, mimo uzyskania wcześniej tytułu technika.

W szkołach ma miejsce duża różnorodność wyboru zdawanych przedmiotów maturalnych. W 2023 roku na 186 szkół licealnych w Małopolsce w 48 liceach uczniowie wybrali 9 różnych przedmiotów dodatkowych. W ponad 150 szkołach zdawano ponad 5 przedmiotów dodatkowych.



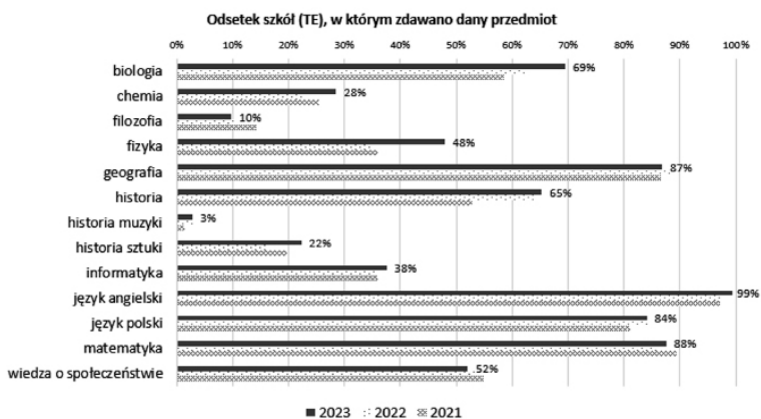
Rysunek 6. Liczba zdawanych przedmiotów dodatkowych w małopolskich liceach w 2023 r.

Jednocześnie takie przedmioty jak: język angielski, matematyka, język polski, biologia i geografia zdawane były w 4/5 liceów ogólnokształcących. Chemię, fizykę, historię, WOS, historię sztuki i informatykę maturzyści zdawali na poziomie rozszerzonym w połowie szkół licealnych.



Rysunek 7. Odsetek szkół licealnych w Małopolsce, w których w 2023 r. zdawano dany przedmiot

Dla porównania: biologię, geografę, historię, język angielski, język polski, matematykę i WOS zdawano w połowie szkół technicznych w Małopolsce.



Rysunek 8. Odsetek techników w Małopolsce, w których w 2023 r. zdawano dany przedmiot

Sporadycznie zdarzają się też szkoły, w których uczniowie wybierają jako dodatkowe tylko te przedmioty, które musieli zdawać jako obowiązkowe. W 2022 r. w Małopolsce było takich szkół 14, w tym 8 liceów i 6 techników. Natomiast w 2023 roku – 10 liceów i 3 technika.

Podsumowanie

Popularność przedmiotów dodatkowych zdawanych na maturze jest wypadkową różnych czynników:

- **uwarunkowań historycznych** – od lat przedmiotami zdawanymi na egzaminie dojrzałości były język polski i matematyka i nadal te przedmioty są jednymi z najczęściej zdawanych.
- **profilu szkół**, w których zdawane są egzaminy maturalne – szczególnie w dużych miastach szkoły maturalne zachęcają uczniów ciekawą ofertą edukacyjną, umożliwiając np. naukę z dziedzin humanistycznych, typu: dziennikarstwo, elementy kulturoznawstwa czy teatrologii, uzupełniając w ten sposób wiedzę uczniów o elementy przydatne na egzaminach z języka polskiego, historii czy WOS.
- **preferencji uczelni**, które korzystając z obiektywnych wyników egzaminacyjnych, chcą równocześnie pozyskać studentów legitymujących się wiedzą z konkretnych przedmiotów, zgodnych z kierunkiem studiów. Wpływają zatem na wybory abiturientów, dyktując listę zdawanych przedmiotów maturalnych, i tak na przykład:
 - większość uczelni technicznych wymaga matematyki na poziomie rozszerzonym, często dając także możliwość zastąpienia wyników egzaminu z fizyki wynikami z informatyki, a kierunek lekarski na UJ umożliwia zastąpienie wyników z fizyki wynikami z matematyki na poziomie rozszerzonym. Ponieważ uczniowie i tak uczą się matematyki do obowiązkowego egzaminu z matematyki, uznają, że łatwiej przygotować się z tego przedmiotu na poziomie rozszerzonym, niż uczyć kolejnego przedmiotu. Z tego też powodu niektóre przedmioty (np. fizyka) stają się coraz rzadziej wybierane na egzaminie maturalnym.
 - wyniki z geografii są uwzględniane przy rekrutacji na wiele różnorodnych kierunków: humanistycznych, technicznych, rolniczych. Egzamin stosunkowo mało zmieniał się przez lata, jest przewidywalny, sposób oceniania jest jasny, przejrzysty. Większość zadań w arkuszu (ok. 80%) zawiera barwne załączniki, obrazy ułatwiają zrozumienie poleceń. Stąd przekonanie, że egzamin jest stosunkowo łatwy i dający wiele możliwości studiowania.
- **znajomości** języka angielskiego, która stała się prawie koniecznością w obecnych czasach, jest to więc język nauczany od dzieciństwa i w naturalny sposób uznawany przez uczniów za raczej prosty na egzaminie. Zdając egzamin z języka angielskiego na poziomie obowiązkowym, maturzyści próbują sił również na poziomie rozszerzonym.

W opracowaniu jedynie zasygnalizowano kilka aspektów związanych z wyborem przez maturzystów przedmiotów zdawanych na poziomie rozszerzonym. Interesująca byłaby dokładniejsza analiza strategii wyboru przedmiotów maturalnych na przykładzie różnych typów wybranych szkół i być może badań ankietowych wśród zdających.

Znajomość preferencji wyborów uczniowskich oraz wymagań uczelni wyższych mogłaby pomóc szkołom średnim w przygotowaniu dobrej oferty edukacyjnej na kolejne lata.

dr Inga Bator

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Genetyka klasyczna na egzaminie maturalnym z biologii

Streszczenie

Celem artykułu jest porównanie zadań z genetyki klasycznej, które pojawiły się na egzaminie maturalnym z biologii w ciągu ostatnich pięciu lat. Są to zadania, które w różny sposób sprawdzają wiedzę z zagadnień dotyczących genetyki klasycznej Mendla poszerzonej o informacje o allelach wielokrotnych, dominacji niepełnej, kodominacji oraz współdziałaniu genów. Ze względu na różnorodność zaprezentowanych w artykule zadań zdający nie mogą na podstawie wcześniejszych arkuszy maturalnych wyrokować o poprawnych odpowiedziach do zadań w kolejnych latach.

W tym artykule porównano zadania zamieszczone w arkuszach maturalnych w latach 2019–2023, które sprawdzają szczegółowe wymagania dotyczące dziedziczenia oparte głównie na genetyce klasycznej. Porównanie to jest możliwe, ponieważ zakres wiadomości i umiejętności wymaganych od zdających jest zbliżony dla matury w formule 2015 i 2023 (uwzględniając wymagania egzaminacyjne).

Wymagania egzaminacyjne dotyczące genetyki obejmują treści zapisane w najnowszej podstawie programowej dla matury 2023, zamieszczone w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. 2018 poz. 467).

XIV. Genetyka klasyczna.

1. Dziedziczenie cech. Uczeń:

3) zapisuje i analizuje krzyżówki (w tym krzyżówki testowe) oraz określa prawdopodobieństwo wystąpienia określonych genotypów i fenotypów oraz stosunek fenotypowy w pokoleniach potomnych, w tym cech warunkowanych przez allele wielokrotne;

4) przedstawia dziedziczenie jednogenowe, dwugenowe i wielogenowe (dominacja pełna, dominacja niepełna, kodominacja, współdziałanie dwóch lub większej liczby genów).

Treść zawarta w analogicznym punkcie podstawy programowej dla formuły 2015 jest zamieszczona w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2012 poz. 977).

VI. Genetyka i biotechnologia.

5. Genetyka mendlowska. Uczeń:

3) zapisuje i analizuje krzyżówki jednogenowe i dwugenowe (z dominacją zupełną i niezupełną oraz allelami wielokrotnymi, posługując się szachownicą Punnetta) oraz określa prawdopodobieństwo wystąpienia poszczególnych genotypów i fenotypów w pokoleniach potomnych.

Zadanie 15 z maja 2023 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 45%

To zadanie w nowej formule, za które można było maksymalnie zdobyć 3 punkty. Warunkiem zdobycia pierwszego punktu było poprawne zapisanie genotypów samicy i samicy oraz krzyżówki genetycznej. Kolejne punkty można było zdobyć za określenie stosunku fenotypów i podanie prawdopodobieństwa, że żółte szczenię będzie miało ciemny nos. Błędne określenie fenotypów rodziców lub niepoprawne zapisanie krzyżówki genetycznej skutkowało stratą trzech punktów. Jest to logiczna decyzja – błędny tok rozumowania nie może prowadzić do poprawnych wyników i wniosków. Zadanie było trudne, ponieważ dotyczyło współdziałania dwóch genów.

Zadanie 15. (0–3)

Psy rasy labrador retriever mogą mieć sierść czarną, brązową lub żółtą. Za barwę sierści psów tej rasy odpowiadają dwa niezależnie dziedziczone geny. Każdy z tych genów ma dwa allele.

- Allele pierwszego genu warunkują powstanie pigmentu – allel dominujący **E** warunkuje jego wytworzenie i powstanie ciemnej sierści, natomiast recesywny allel **e** w układzie homozygotycznym uniemożliwia wytworzenie pigmentu i sierść pozostaje jasna – żółta.
- Allele drugiego genu są odpowiedzialne za kolor ciemnej sierści – dominujący allel **B** odpowiada za wytworzenie czarnego barwnika, natomiast recesywny allel **b** – za barwnik brązowy.

Psy o sierści żółtej mogą mieć różny kolor nosa – może on być ciemny, jeżeli w ich genotypie występuje przynajmniej jeden allel **B**, albo jasny – gdy nie mają tego allelu.

Skrzyżowano żółtą samicę i brązowego samca mających już szczenięta: czarne, brązowe i żółte.

Na podstawie: www.labrador.org.pl

Zapisz krzyżówkę genetyczną i na jej podstawie podaj oczekiwany stosunek fenotypowy szceniąt czarnych, brązowych i żółtych w potomstwie opisanej pary psów oraz określ prawdopodobieństwo, że żółte szczenię będzie miało ciemny nos.

Krzyżówka genetyczna:

Oczekiwany stosunek fenotypowy:.....

Prawdopodobieństwo, że żółte szczenię będzie miało ciemny nos:.....

Przykładowe rozwiązanie:

♀ ♂	<i>eB</i>	<i>eb</i>
<i>Eb</i>	<i>EeBb</i> (czarny)	<i>Eebb</i> (brązowy)
<i>eb</i>	<i>eeBb</i> (żółty)	<i>eebb</i> (żółty)

Oczekiwany stosunek fenotypowy: czarne : brązowe : żółte = 1 : 1 : 2

Prawdopodobieństwo, że żółte szczenię będzie miało ciemny nos: 50%

Zadanie 18 z maja 2022 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 60%

Jest to dużo łatwiejsze zadanie niż w roku 2023, ponieważ dotyczyło dziedziczenia jednogenowego i pełnej dominacji allelu, który wywołuje chorobę Huntingtona. W podręcznikach szkolnych dziedziczenie tej choroby jest dokładnie opisane. Za zadanie można było zdobyć dwa punkty – podobnie jak w roku 2023 jeden punkt otrzymywali zdający, którzy poprawnie zapisali genotypy rodziców, dwa punkty przysługiwały za poprawny zapis krzyżówki genetycznej oraz poprawne podanie prawdopodobieństwa wystąpienia choroby Huntingtona u potomstwa. Trudność tego zadania polegała na podaniu we wstępie dwóch oznaczeń: genu *HTT* oraz allelu *h*. W praktyce szkolnej w treści zadania pojawia się tylko oznaczenie allelu (*h*), dlatego zdający mieli problemy z poprawnym zapisaniem oznaczeń allelu, co w konsekwencji prowadziło do błędów w zapisie genotypów rodziców i krzyżówki genetycznej.

Zadanie 18.

Autosomalny gen *HTT* koduje białko – huntingtynę. Niezmutowany allel *h* koduje huntingtynę o prawidłowej strukturze, podczas gdy zmutowany allel *H* skutkuje powstaniem niewłaściwej formy huntingtyny, warunkującej chorobę Huntingtona. Allel *H* ma charakter dominujący, a obecność nawet tylko jednej jego kopii w genomie jest przyczyną poważnych zaburzeń fizycznych i umysłowych, które powodują śmierć w przeciągu 15–20 lat od wystąpienia objawów.

W genie *HTT* stosunkowo często pojawia się mutacja polegająca na występowaniu dodatkowych kodonów CAG. Wywołujący chorobę allel *H* ma więcej niż 35 takich trójek nukleotydów. W większości przypadków objawy choroby rozwijają się między czwartą a szóstą dekadą życia.

Na podstawie: journals.viamedica.pl; www.huntington.pl

Zadanie 18.3. (0–2)

Określ prawdopodobieństwo wystąpienia choroby Huntingtona u dziecka heterozygotycznej matki pod względem genu *HTT* oraz ojca będącego homozygotą recesywną pod względem tego genu. Odpowiedź uzasadnij, zapisując genotypy rodziców oraz krzyżówkę genetyczną.

Genotyp matki:..... Genotyp ojca:.....

Krzyżówka:

Prawdopodobieństwo wystąpienia choroby Huntingtona:.....

Przykładowe rozwiązanie:

Genotyp matki: **Hh** Genotyp ojca: **hh**

♀ \ ♂	H	h
h	Hh	hh

Prawdopodobieństwo wystąpienia choroby Huntingtona: 50%

Zadanie 17 z maja 2021 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 72%

To w opinii egzaminatorów to bardzo łatwe zadanie, jednak na egzaminie było zadaniem tylko łatwym, mimo przyjaznego dla ucznia typu zadania, czyli zadania wielokrotnego wyboru.

Zadanie 17.

Przyczyną wrodzonej nietolerancji fruktozy są mutacje w genie *ALDOB*, kodującym enzymem aldolazę B i zlokalizowanym na chromosomie 9. Jeżeli uszkodzona jest tylko jedna kopia genu, oznacza to nosicielstwo tej choroby, co w większości przypadków nie wywołuje żadnych objawów. Częstość występowania wrodzonej nietolerancji fruktozy u człowieka wynosi 1/40 000. Objawy choroby ujawniają się zwykle w okresie niemowlęcym po zakończeniu karmienia dziecka wyłącznie mlekiem matki, kiedy do diety dziecka wprowadzane są pierwsze owoce i warzywa. Wrodzona nietolerancja fruktozy prowadzi, po spożyciu tego cukru, do gromadzenia się jego metabolitów w komórkach wątroby: brak aldolazy B powoduje nagromadzenie fruktozo-1-fosforanu, co z kolei prowadzi do upośledzenia glukoneogenezy oraz ograniczenia syntezy ATP. U osób chorych należy wykluczyć z diety owoce, niektóre warzywa, miód oraz cukier spożywczy (sacharozę).

Na podstawie: <https://biotechnologia.pl/>;

L. Szablewski, A. Skopińska, *Zaburzenia metabolizmu węglowodanów powodowane mutacjami i rola diety jako terapii. Część II. Fruktozemia*, „Medycyna Rodzinna” 4, 2005.

Zadanie 17.1. (0–1)

Dokończ zdanie. Zaznacz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Wrodzona nietolerancja fruktozy jest dziedziczona w sposób

- A. autosomalny recesywny.
- B. autosomalny dominujący.
- C. sprzężony z płcią recesywny.
- D. sprzężony z płcią dominujący.

Rozwiązanie: A

Zadanie 18. z maja 2021 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 61%

To drugie zadanie zamknięte z genetyki, które pojawiło się w roku 2021. By udzielić poprawnej odpowiedzi, należało przeczytać ze zrozumieniem tekst dotyczący analizy wyników badań nad dziedziczeniem barwy kwiatów przez gatunki roślin oznaczone jako A i B. W obydwu przypadkach hipotezy zostały potwierdzone. Mimo że wszystkie dane znajdowały się w tekście wprowadzającym do zadania, okazało się ono umiarkowanie trudne.

Zadanie 18. (0–2)

Badacze postanowili określić mechanizm dziedziczenia barwy kwiatów roślin należących do dwóch różnych gatunków. Zarówno rośliny gatunku A, jak i rośliny gatunku B wytwarzają kwiaty czerwone lub białe.

Hipoteza 1.: Barwa kwiatów u gatunku A jest warunkowana jednogenowo przez jedną parę alleli, z których jeden wykazuje pełną dominację w stosunku do drugiego.

Hipoteza 2.: Barwa kwiatów u gatunku B jest warunkowana przez dwa współdziałające, dziedziczące się niezależnie geny, każdy mający po dwa allele: jeden dominujący, a drugi – recesywny.

W obydwu przypadkach badacze skrzyżowali rośliny o kwiatach czerwonych i rośliny o kwiatach białych należące do linii czystych (homozygoty). W obydwu przypadkach w pokoleniu F_1 uzyskano wyłącznie rośliny kwitnące na czerwono. W celu uzyskania roślin stanowiących pokolenie F_2 skrzyżowano rośliny z pierwszego pokolenia mieszańców (F_1).

W poniższej tabeli przedstawiono wyniki krzyżowania uzyskane w F_2 .

Rośliny stanowiące pokolenie F_2			
gatunek A		gatunek B	
kwiaty czerwone	kwiaty białe	kwiaty czerwone	kwiaty białe
119	39	91	69
Stosunek fenotypów \approx 3:1		Stosunek fenotypów \approx 9:7	

Uzupełnij poniższe zdania tak, aby w poprawny sposób opisywały wnioski wyciągnięte na podstawie przedstawionych wyników badań. W każdym nawiasie podkreśl właściwe określenie.

Hipoteza 1. została (*potwierdzona / odrzucona*), ponieważ przy założeniu prawdziwości tej hipotezy wartość teoretyczna stosunku fenotypów wynosi ($2:1 / 3:1 / 9:7$), co jest (*zgodne / niezgodne*) z otrzymanymi wynikami badań.

Hipoteza 2. została (*potwierdzona / odrzucona*), ponieważ przy założeniu prawdziwości tej hipotezy wartość teoretyczna stosunku fenotypów wynosi ($2:1 / 3:1 / 9:7$), co jest (*zgodne / niezgodne*) z otrzymanymi wynikami badań.

Rozwiązanie:

Hipoteza 1. została (**potwierdzona** / odrzucona), ponieważ przy założeniu prawdziwości tej hipotezy wartość teoretyczna stosunku fenotypów wynosi (2:1 / **3:1** / 9:7), co jest (**zgodne** / niezgodne) z otrzymanymi wynikami badań.

Hipoteza 2. została (**potwierdzona** / odrzucona), ponieważ przy założeniu prawdziwości tej hipotezy wartość teoretyczna stosunku fenotypów wynosi (2:1 / 3:1 / **9:7**), co jest (**zgodne** / niezgodne) z otrzymanymi wynikami badań.

Zadanie 16. z maja 2020 r.

To wiązka zadań, z których dwa: 16.1 oraz 16.2, dotyczyły dziedziczenia alleli warunkujących nietolerancję laktozy. Choroba ta powstaje z powodu niedoboru enzymu laktazy odpowiedzialnego trawienie tego cukru. Powstanie lub brak choroby jest warunkowany przez trzy allele wymienione w poniższym wstępie do zadania.

Zadanie 16.

U wielu dorosłych osób występuje nietolerancja laktozy, do której dochodzi, gdy organizm nie wytwarza wystarczającej ilości enzymu – laktazy. Po spożyciu pokarmów mlecznych pojawiają się u nich dolegliwości ze strony układu pokarmowego, np. bóle brzucha, biegunki. Aktywność laktazy jest największa u niemowląt, dla których mleko stanowi główne źródło pożywienia. Po okresie niemowlęcym produkcja tego enzymu przez całe życie występuje jedynie u części ludzi, a u innych zmniejsza się wraz z wiekiem. Laktaza jest kodowana przez autosomalny gen LCT, który ma trzy allele:

- allel L – warunkujący aktywność laktazy przez całe życie;
- allel I_1 – recesywny allel powodujący brak laktazy w wieku dorosłym;
- allel I_2 – recesywny allel względem L i I_1 , powodujący całkowity brak laktazy.

Wyróżnia się trzy typy nietolerancji laktozy:

- wrodzoną nietolerancję laktozy, która występuje bardzo rzadko i wymaga całkowitej eliminacji laktozy z diety już u noworodków;
- pierwotną nietolerancję laktozy, spowodowaną zmniejszonym wytwarzaniem laktazy wraz z wiekiem;
- nietolerancję wtórną (nabytą), której przyczyną mogą być infekcje bakteryjne, choroby jelit, a nawet niedożywienie.

Diagnostyka i rozpoznanie przyczyn nietolerancji laktozy są ważne ze względu na możliwe jej powikłania, m.in. obniżone przyswajanie wapnia grożące osteoporozą, bóle stawów i kości. Obecnie łatwo dostępne są badania genetyczne pozwalające stwierdzić predyspozycję genetyczną do pierwotnej nietolerancji laktozy.

Na podstawie: G. Drewa, T. Ferenc, Genetyka medyczna, Wrocław 2015, <http://www.poradnikzdrowie.pl>

Zadanie 16.1 z maja 2020 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 21%

Zadanie to okazało się najtrudniejsze ze wszystkich zadań z genetyki w ciągu ostatnich pięciu lat. Najczęściej podane odpowiedzi były niepełne – zdający nie podawali wszystkich możliwych genotypów lub używali innych niż w poleceniu, niejednoznacznych oznaczeń.

Zadanie 16.1. (0–1)

Na podstawie przedstawionych informacji zapisz w tabeli wszystkie możliwe genotypy członków rodziny, w której dziecko ma pierwotną nietolerancję laktozy i ma ją także jego ojciec, natomiast matka dziecka toleruje laktozę w pokarmie. Wykorzystaj oznaczenia alleli podane w tekście.

Członkowie rodziny	Genotypy
dziecko	
matka dziecka	
ojciec dziecka	

Zadanie 16.2. z maja 2020 r. Poziom wykonania zadania w Polsce: 45%

Trudność tego zadania polega na powstawaniu cechy warunkowanej przez trzy allele tego samego genu. Zagadnienie powinno być znane zdającym, ponieważ allele wielokrotne były omawiane już na poziomie gimnazjum na przykładzie dziedziczenia grup krwi.

Zadanie 16.2. (0–1)

Określ prawdopodobieństwo (w %) wystąpienia wrodzonej nietolerancji laktozy u kolejnego dziecka rodziców, u których nie występuje żadna postać nietolerancji laktozy, ale mają oni już jedno dziecko chore na tę chorobę. Odpowiedź uzasadnij, uwzględniając genotypy rodziców lub zapisując odpowiednią krzyżówkę genetyczną.

Zadanie 18. z maja 2020 r. Poziom wykonania zadania 18.1 w Polsce to 32%, a zadania 18.2 to 36%.

Zadanie to dotyczyło dziedziczenia barwy sierści u myszy, która może być brązowa, czarna lub biała. Umaszczenie jest warunkowane obecnością dwóch alleli: **B** i **D**. Obydwa zadania z tej wiązki okazały się trudne: pierwsze z powodu podawania niepełnych odpowiedzi, drugie ze względu na pomyłki na każdym etapie rozwiązywania: błędne zapisanie genotypów, niepoprawna krzyżówka lub nieprawidłowy zapis fenotypów.

Zadanie 18.

Allele genu warunkującego barwę sierści u większości szczepów myszy wykazują dominację zupełną: dominujący allel **B** warunkuje umaszczenie czarne, a recesywny allel **b** – umaszczenie brązowe. Recesywny allel **d** innego niesprzężonego genu hamuje w układzie homozygotycznym ekspresję alleli **B** i **b**, co powoduje, że nie dochodzi do syntezy barwnika i sierść jest wtedy biała.

Zadanie 18.1 (0–1)

Zapisz wszystkie możliwe genotypy myszy o sierści czarnej, uwzględniając oba geny odpowiadające za umaszczenie myszy.

Rozwiązanie: BBDD, BBDD, BbDD, BbDd

Zadanie 18.2 (0–2)

Określ stosunek liczbowy możliwych fenotypów wśród potomstwa podwójnie heterozygotycznej samicy i samca będącego podwójną homozygotą recesywną. Zapisz genotypy osobników rodzicielskich oraz odpowiednią krzyżówkę genetyczną (szachownicę Punnetta).

Genotyp samicy:..... Genotyp samca:.....

Krzyżówka:

Fenotypy potomstwa i ich stosunek liczbowy:

Rozwiązanie: Genotyp samicy: BbDd Genotyp samca: bbdd

Krzyżówka:

♀	BD	Bd	bD	bd
♂	BbDd (czarny)	Bbdd (biały)	bbDd (brązowy)	bbdd (brązowy)

Przykładowe rozwiązanie:

Fenotypy potomstwa i ich stosunek liczbowy: 1:1:2 (czarny brązowy, biały)

Zadanie 18. z maja 2019 r. Poziom wykonania zadania 18.1 w Polsce to 41%, a zadania 18.2 to 51%.

Zadanie wymaga znajomości dziedziczenia grup krwi w układzie AB0 człowieka. Podczas jego rozwiązywania należy skorzystać z wiedzy obejmującej dziedziczenie cech warunkowanych wielogenowo i jednogenowo oraz z informacji dotyczących kodominacji.

Zadanie 18.

Ze względu na występowanie swoistych antygenów na powierzchni erytrocytów wyróżnia się u ludzi wiele układów grupowych krwi. Największe znaczenie ze względów praktyki lekarskiej ma układ AB0. Gen warunkujący grupy krwi układu AB0 znajduje się na chromosomie 9 i ma trzy allele: I^A , I^B , i. W latach trzydziestych ubiegłego wieku opisano grupy krwi układu MN. Gen odpowiedzialny za występowanie antygenów tego układu ma: locus na chromosomie 4 i dwa kodominujące allele (L^M i L^N) warunkujące grupę M, N lub MN. Kobieta mająca grupę krwi AB N urodziła dziecko, którego ojciec ma grupę krwi 0 M.

Na podstawie: G. Drewa, T. Ferenc, Genetyka medyczna, Wrocław 2015.

Zadanie 18.2. (0–1)

Zapisz genotypy opisanych rodziców – kobiety mającej grupę krwi AB N i mężczyzny mającego grupę krwi 0 M. Wykorzystaj podane w tekście oznaczenia alleli warunkujących oba rodzaje grup krwi.

Genotyp matki:..... Genotyp ojca:.....

Rozwiązanie: Genotyp matki: $I^A I^B L^N L^N$ lub $L^N L^N I^A I^B$ Genotyp ojca: $ii L^M L^M$ lub $L^M L^M ii$

Zadanie 18.3. (0–1)

Określ i zaznacz spośród A–E prawdopodobieństwo, że kolejne dziecko tej pary będzie miało grupę krwi A MN. Odpowiedź uzasadnij, zapisując krzyżówkę genetyczną.

- A. 0% B. 25% C. 50% D. 75% E. 100%

Rozwiązanie: C

Krzyżówka:

	♀	$I^A L^N$	$I^B L^N$
♂	$ii L^M$	$I^A i L^N L^M$	$I^B i L^N L^M$

W tabeli 1 porównano arkusze maturalne pod względem zadań z genetyki na przestrzeni pięciu lat. Rozwiązanie zadań z genetyki dawało od 3% do 8% wyniku egzaminu maturalnego. Różnice pomiędzy poszczególnymi latami w liczbie możliwych do zdobycia punktów są uprawnione, ponieważ poszczególne zadania badały różne zakresy wiedzy i umiejętności wymienione w jednym punkcie podstawy programowej.

Tabela 1. Porównanie arkuszy maturalnych pod względem zadań z genetyki na egzaminie maturalnym z biologii w latach 2019–2023

Rok	Liczba zadań	Suma punktów w danym roku	Numery poleceń	Liczba punktów	Procent wykonania [%]
2019	1	2	18.2	1	41
			18.3	1	51
2020	2	5	16.1	1	21
			16.2	1	45
			18.1	1	32
			18.2	2	36
2021	2	3	17.1	1	72
			18	2	61
2022	1	2	18.3	2	60
2023	1	3	1	3	45

Warto analizować arkusze maturalne z poprzednich lat, ale na podstawie przedstawionych zadań nie można stwierdzić, że na egzaminie maturalnym będzie na pewno dany typ zadania. W zestawieniu pojawiły się zadania bardzo łatwe i trudne, jak również nietypowe. Wszystkie z przedstawionych zadań odpowiadają punktom podstawy programowej, którą podano na początku. Jedyna rada dla przyszłych maturzystów to pełne opanowanie umiejętności i wiedzy określonej w podstawie programowej. Rozwiązywanie zadań z poprzednich lat na pewno ćwiczy umiejętności i utrwala wiedzę, ale bazę dla zdających powinny stanowić zajęcia szkolne, podczas których nauczyciel wskaże sposób na opanowanie zakresu materiału.

dr Beata Prościak

Zespół Szkół Technicznych im. Tadeusza Kościuszki w Leżajsku

Marcin Prościak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dorota Kostek

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Leżajsku

Wojciech Kostek

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Leżajsku

**Deficyt uwagi uczniów –
problemem współczesnego pokolenia cyfrowego
w kontekście SPE i potrzeby redefiniowania zadań
szkoły XXI wieku**

**Subject: Student attention deficit
– a problem of the modern digital generation
in the context of SEN and the need to redefine the tasks
of the 21st century school**

Abstrakt

1. **Cel:** Redefiniowanie zadań szkoły w kontekście deficytu uwagi uczniów z SPE – zjawisko i możliwe rozwiązania
2. **Metody:** Wśród metod badawczych w badaniach społecznych wykorzystano ankietę internetową o zasięgu ogólnopolskim w grupach zajmujących się SPE na Facebooku.
3. **Wyniki:** Grupą najbardziej potrafiącą skupić uwagę była grupa respondentów z dysgrafią (26,61%). Jednak najgorzej wypadła grupa z ADD, która miała największe problemy ze skupianiem uwagi (10,53%). Respondenci z dysleksją byli na drugim miejscu pod względem możliwości skupiania uwagi (23,4%), ADHD na trzecim (16,70%), z zespołem Aspergera na czwartym (15%). Natomiast w zakresie utraty uwagi respondenci z dysgrafią mieli najbardziej różniący się poziom uwagi podczas wykonywania zadań w kolejnych jego częściach (19,89%). Ich poziom uwagi gwałtownie malał i zdobywali gorszy wynik w dalszych częściach ćwiczenia. Drugą z kolei najgorszą grupą pod tym względem byli badani z ADD (12,28%). Respondenci z zespołem Aspergera byli na trzecim miejscu (8,33%). Natomiast z ADHD oraz z dysleksją okazali się najlepsi wśród grup badanych ze SPE i zdobyli ten sam wynik (6,34%). Dodatkowo wśród respondentów z ADD osiągnęli najgorsze wyniki w skupieniu uwagi i w trakcie wykonywania ćwiczeń szybko tracili uwagę (zaraz po

grupie z dysgrafią). Natomiast grupa z dysgrafią była najlepsza w skupianiu uwagi, ale najszybciej też ją utraciła. Stąd najmniejszą stabilność uwagi mają uczniowie z dysgrafią, a w następnej kolejności z ADD.

4. **Wnioski:** Potrzeba redefiniowania zadań szkoły XXI wieku wynika z faktu, że wśród młodego pokolenia pogłębia się nowe nagminne zjawisko braku uwagi. Nauczyciele mają już kontakt z całkiem nowym pokoleniem, które posiada zupełnie inne potrzeby edukacyjne. Stąd zaleca się modyfikację aktywizujących metod nauczania i postawienie nauczyciela w roli programisty komputerowego. Proponuje się też wykorzystanie w pracy z uczniem z SPE najnowszej metody gamifikacji faktów i błędów.
5. **Wartość poznawcza (oryginalność ujęcia tematu):** Nietypowość ujęcia tematu polega na ukazaniu problemu skupienia uwagi, jej utraty oraz stabilności w poszczególnych grupach ze SPE. Pokazanie możliwości rozwiązań edukacyjnych w szkole dla pokolenia cyfrowego.

Abstract

1. **Objective** Redefining the tasks of the school in the context of the attention deficit of students with SEN - the phenomenon and possible solutions
2. **Methods** Among the research methods in social research, a nationwide internet survey was used in groups dealing with SEN on Facebook.
3. **Results** The group that was most able to focus attention was the group of respondents with dysgraphia (26.61%). However, the group with ADD, which had the greatest problems with focusing attention, performed the worst (10.53%). Respondents with dyslexia ranked second in terms of attention span (23.4%), ADHD third (16.70%), with Asperger fourth (15%). In turn, in terms of loss of attention, respondents with dysgraphia had the most different levels of attention when performing tasks in its subsequent parts (19.89%). Their level of attention decreased rapidly and they scored worse in the later parts of the exercise. The second worst group in this respect were those with ADD deficit (12.28%). Respondents with Asperger's syndrome were in third place (8.33%). On the other hand, those with ADHD and dyslexia turned out to be the best among the groups of subjects with SEN and scored the same result (6.34%). In addition, among the respondents with ADD, they achieved the worst results in attention and during the exercises they quickly lost attention (just after the group with dysgraphia). The dysgraphia group, on the other hand, was the best at paying attention, but also lost it the fastest. Hence, students with dysgraphia have the lowest stability of attention, followed by those with ADD.
4. **Conclusions** The need to redefine the tasks of the 21st century school results from the fact that a new common phenomenon of lack of attention is deepening among the young generation. Teachers are already in contact with a completely new generation that has completely different educational needs. Therefore, it is recommended to modify activating teaching methods and put the teacher in the role of a computer programmer. It is also proposed to use the latest method of gamification of facts and errors when working with a student with SEN.

5. **Cognitive value (original approach to the topic)** The unusual approach to the topic consists in showing the problem of focusing attention, its loss and stability in individual groups with SEN. Showing the possibilities of educational solutions at school for the digital generation.

Głównym powodem powstania artykułu jest przedstawienie zjawiska deficytu uwagi uczniów ze SPE jako problemu współczesnego pokolenia cyfrowego. Inspirację do powstania artykułu stanowiły wcześniejsze badania deficytu uwagi uczniów. Zamysłem autorów było skorzystanie z badań ogólnoswiatowych, które określiły, czy wśród współczesnych młodych ludzi istnieje ogólna tendencja braku uwagi. Zostały one przedstawione podczas Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej z cyklu „Osoba”, pt. „Akceptacja, Partycypacja, Solidarność społeczna – interdyscyplinarne wyzwania w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich”, która odbyła się 15 grudnia 2022 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorzy wykazali, że kłopoty ze zrozumieniem tekstu wynikają z deficytu uwagi uczniów, co stanowi obecnie już problem całego pokolenia cyfrowego¹.

Zamysłem autorów było odwołanie się wspomnianych badań, ich rozszerzenie oraz doprecyzowanie pod kątem uczniów ze SPE.

Przedmiotem zainteresowań autorów opracowania stało się przeanalizowanie poziomu skupienia uwagi i utarty uwagi u osób z najczęściej rozpoznawanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Artykuł został opracowany z perspektywy nauczycieli i pedagogów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Diagnostykę uczniów ze SPE w powiecie leżajskim prowadzi również Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Leżajsku, obejmująca swym zasięgiem 18 przedszkoli, 34 szkoły podstawowe, 3 szkoły ponadpodstawowe, do których w roku szkolnym 2022/2023 uczęszczało 2496 dzieci i 8954 uczniów. W pierwszym półroczu roku szkolnego 2022/2023 poradnia wydała 19% opinii o specyficznych trudnościach w nauce czytania, pisania, liczenia (dysleksji, dyskalkulii) i 3,2 % orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci i uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera, w stosunku do wszystkich zdiagnozowanych osób. W latach 2018/2019–2021/2022 poradnia przyjęła 3475 dzieci i uczniów objętych wychowaniem przedszkolnym oraz obowiązkiem szkolnym i wydała 11,1% opinii o specyficznych trudnościach w nauce oraz 3,86% orzeczeń dla dzieci i uczniów z autyzmem. Analiza danych z ostatnich pięciu lat (2018–2023) wskazuje na ciągły trend wzrostowy odsetka uczniów z diagnozowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz dzieci i uczniów ze spektrum autyzmu². Nie tylko w Polsce, ale też na całym świecie, rośnie liczba diagnoz dotyczących spektrum autyzmu.

¹ B. Prościak, H. Samko, M. Prościak, *Równoważenie deficytu uwagi uczniów dzięki zastosowaniu nowatorskiej metody aktywizującej w nauczaniu – gamifikacji błędów oraz faktów*, wystąpienie wygłoszone podczas Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej z cyklu „Osoba”, pt. „Akceptacja, Partycypacja, Solidarność społeczna – interdyscyplinarne wyzwania w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich”, która odbyła się 15 grudnia 2022 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² Dane z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Leżajsku.

W skali kraju dysleksja dotyczy 10–15 % populacji. Potwierdzają to coroczne raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, które podają, jaki odsetek uczniów skorzystał z dostosowania warunków i form na egzaminach zewnętrznych na podstawie opinii i orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych³.

Oznacza to sporą grupę osób wymagających dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych oraz programów wspierających uwagę jako jednego z czterech podstawowych filarów funkcji poznawczych, oprócz pamięci, mowy i myślenia. Ze strony szkoły pojawia się potrzeba zredefiniowania zadań w kontekście problemów współczesnego pokolenia cyfrowego, które nie zna świata bez internetu.

Kilka słów teorii

Jak wiadomo, akronim ADD odnosi się do zespołu deficytu uwagi. Może on być połączony z nadpobudliwością, ale nie musi. Przyczyn zespołu deficytu uwagi niektórzy doszukują się w podłożu genetycznym albo w złym rodzicielstwie⁴. Co ciekawe, dzieci z ADD często mogą odgrywać rolę klasowych klaunów⁵.

Natomiast występowanie tej dysfunkcji wiąże się również z brakiem porządku w życiu⁶. Badacze twierdzą, że w organizacji pracy z dzieckiem z ADD warto stosować metodę F. I. R. S. T. (*fun, individualism, rulet, simplicity, time management* – zabawa, poszanowanie indywidualności, zasady, jednoznaczność, zarządzanie czasem). Dodatkowo u uczniów z ADD ważne są takie zasady jak: równowaga między zabawą a stanowczością, indywidualne podejście zgodnie z zainteresowaniami, jednoznaczny i konkretny sposób komunikowania się, systematyczne egzekwowanie reguł⁷.

Deficyt uwagi ADD wpisany jest w obręb ADHD, czyli nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami uwagi⁸. W obszarze nadpobudliwości psychoruchowej wyróżnia się zaburzenia uwagi polegające nie tylko na całkowitym rozkojarzeniu, ale również na nadmiernym skupieniu, kiedy do dziecka nic nie dociera⁹.

Problemy z koncentracją uwagi i jej utrzymaniem mogą mieć różne przyczyny. Czasami wynikają z zewnętrznych czynników rozpraszających, np. hałasu, innym razem mogą być spowodowane czynnikami wewnętrznymi, takimi jak przemęczenie lub stres. Jest i tak, że trudności z koncentracją to poważny problem, który należy traktować w odpowiedni sposób.

³ M. Ignaciuk, *Uczeń z dysleksją w szkole a zaburzenia emocjonalno-motywacyjne*, „Głos Pedagogiczny” grudzień 2022 – styczeń 2023, s. 38.

⁴ G. Maté, *Rozproszony umysł. Przyczyny i leczenie zespołu deficytu uwagi*, przeł. P. Cieślak, Czarna Owca, Warszawa 2023, s. 16.

⁵ Tamże, s. 39.

⁶ Tamże, s. 43.

⁷ Ch.R. Carter, *Jak pomóc dziecku ogarnąć chaos?*, tłum. K. Kraczkowska, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2012, s. 14.

⁸ M. Kamińska, *Zrozumieć dziecko z ADHD i pomóc mu*, Harmonia, Gdańsk 2010, s. 11.

⁹ Tamże, s. 17.

Zjawisko deficytu uwagi, w większym lub mniejszym stopniu, dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W niniejszym artykule uwzględniono osoby z rozwojowymi zaburzeniami uczenia się (dysleksja rozwojowa), zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywności (ADHD), z podtypem nieważnym (ADD) oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (w tym wg ICD-10 z zespołem Aspergera)¹⁰.

Trzy pierwotne objawy ADHD to: hiperaktywność, zubożenie uwagi, impulsywność. W literaturze spotyka się opis innych typów zespołu zaburzeń uwagi. Przyczyną występowania ADD I (deficyt uwagi, nadaktywność, impulsywność) i II typu (deficyt uwagi, brak nadpobudliwości ruchowej i impulsywności lub pojawienie się jej w nieznacznym stopniu) jest niedobór dopaminy, III typu – również serotoniny. Natomiast podłoża występowania ADD typu IV doszukuje się w dysfunkcji płatów skroniowych w połączeniu z niską aktywnością kory przedczołowej. Z kolei ADD typu V przypomina depresję o lekkim nasileniu (negatywne nastawienie i myśli, smutek, przygnębienie). Przy ADD typu VI objawy są na tyle nasilone (znaczna nadpobudliwość, rozproszenie uwagi, impulsywność, nadwrażliwość, cykliczne zmiany nastroju), że istnieje pewne podobieństwo do choroby afektywnej dwubiegunowej¹¹.

Co ciekawe, autyzm jeszcze do niedawna zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób ICD-10 ujmowano w kategorii całościowych zaburzeń rozwojowych (symbol F.84) o różnym nasileniu i przebiegu. Od stycznia 2022 roku, zgodnie z kolejną edycją (ICD-11), mieści się w kategorii spektrum autyzmu (symbol 6A02). To zmiany podobne do tych, które nastąpiły w klasyfikacji DSM-5¹².

Warto nadmienić, że zespół nadpobudliwości ruchowej z deficytem uwagi ADHD został dodany do ICD-11 do grupy zaburzeń neurorozwojowych. Odstąpiono od dokładnego wieku, w którym miały pojawić się objawy. Jest to bardziej holistyczne spojrzenie na problem niż w klasyfikacji ICD-10¹³. W tej ostatniej było to zaburzenie hiperkinetyczne. W Ameryce Północnej diagnozowane jest według DSM-5. Do charakterystycznych symptomów ADHD zalicza się: zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość, nadmierną impulsywność (nadpobudliwość w sferze emocjonalnej). Przy czym zaburzenia koncentracji uwagi polegają nie tylko na rozpraszeniu się pod wpływem bodźców zewnętrznych, ale również niedoprowadzanie rozpoczętych zadań do końca (zwłaszcza długich) oraz przerywanie ich w połowie przez małą trwałość uwagi, podchodzenie z niechęcią do zadań, które wymagają wydłużonego wysiłku, niezwracanie uwagi na szczegóły, chęć natychmiastowej gratyfikacji, zapominanie poleceń, które muszą być wielokrotnie powtarzane, gubienie przedmiotów itp. Natomiast wśród podtypów ADHD wyróżnia się: podtyp

¹⁰ E. Polak-Janik, *Dziecko z dysleksją w spektrum autyzmu*, „Głos Pedagogiczny” kwiecień 2023, s. 24.

¹¹ D.G. Amen, *Z ADHD można wygrać. Jak pomóc ludziom cierpiącym na ADHD i inne typy zaburzeń uwagi*, przeł. S. Hejmej, Medium, Łódź 2010, s. 378–388.

¹² https://ezdrowie.gov.pl/pobierz/icd_10_tom_ii [dostęp: 9.07.2023].

¹³ R. Gardian-Miałkowska, E. Weremczuk, M. Przybysz-Zaręba, *Specjalne potrzeby edukacyjne w praktyce szkolnej. Wybrane obszary i rozwiązania*, Toruń 2020, s. 63.

z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi (bez nadpobudliwości ruchowej), podtyp z przewagą nadruchliwości, podtyp mieszany. W spectrum objawów koniecznych do rozpoznania ADHD nie wyróżnia się przy tym agresji¹⁴.

Dodatkowo dzieci z ADHD mają również trudności emocjonalne, zwłaszcza z emocjonalną samokontrolą, z relacjami rówieśniczymi, wzbudzeniem wewnętrznej motywacji do działania, samooceną i poczuciem własnej wartości¹⁵.

Metodyka badań

Badania do tego artykułu przeprowadzono, opierając się na dwóch ankietach¹⁶ badawczych w języku polskim o zasięgu ogólnopolskim. Inspiracją do opracowania pytań stanowiła publikacja z zakresu koncentracji uwagi (Jurek, 2014).

Pierwsza ankieta była wystawiona 3 października 2022 roku w trzech grupach skupiających osoby zainteresowane dysleksją na Facebooku, natomiast druga ponowiona została 13 kwietnia 2023 roku¹⁷. Liczba członków badanych grup ankietowych ze SPE (Polska) wynosi 7,8 tys. W badaniu wzięło udział łącznie w dwóch ankietach 65 respondentów ze SPE oraz 253 bez SPE. Jednak celem badawczym było tylko przeanalizowanie funkcjonowania deficytu uwagi wśród uczniów ze SPE. Ponieważ ankieta zawierała możliwość wielokrotnego wyboru przy pytaniu dotyczącym rodzaju dysfunkcji respondenta, wielu badanych wybierało kilka z nich jednocześnie. Stąd gdyby zliczyć deklarowane dysfunkcje, byłoby ich łącznie 159, w tym: 47 – dysleksja, 42 – ADHD, 19 – ADD, 20 – zespół Aspergera, 31 – dysgrafia. Wykaz badanych grup respondentów zamieszczono w aneksie.

Analiza ankiety badawczej wśród respondentów ze SPE (dla poszczególnych zaburzeń)

Pytania ankietowe zostały ułożone w trzy bloki tematyczne. Każdy z nich zawierał identyczne polecenie, ale inne przykłady słów lub cyfr¹⁸. Analizując odpowiedzi na pytania ankietowe, wzięto też pod uwagę problemy percepcyjne osób z dysleksją, np. efekt rozmycia, wiru, rzeki, fali, drżenia¹⁹.

W tabelach 1–5 zamieszczono zestawienia ilościowe prawidłowych odpowiedzi respondentów deklarujących u siebie SPE.

¹⁴ Tamże, s. 65–74.

¹⁵ A. Nowogrodzka, B. Piasecki, *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (ADHD) – rozpoznawanie nieadaptacyjnych schematów emocjonalnych i interwencje terapeutyczne*, ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA LUBLIN – POLONIA VOL. XXXIV, 2 SECTIO J 2021, s. 135, <https://journals.umcs.pl/j/article/download/10537/8820> [dostęp: 6.07.2023].

¹⁶ Link do ankiety w języku polskim: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfd4V2-SZ6-T96bU1vZhOFLCWYBR-KeOV-rUx2TrWOSvTd8qQ/viewform>

¹⁷ Link do ankiety z 3 października 2022 roku: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfd4V2-SZ6-T96bU1vZhOFLCWYBR-KeOV-rUx2TrWOSvTd8qQ/closedform>. Link do ankiety z 13 kwietnia 2023 roku: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc43PICbUiPP3EKSFdc7khvBcTdCDrvkQ-iLp3_mV5WVoxhNrQ/closedform

¹⁸ Tekst ankiety zawarty jest w aneksie.

¹⁹ Z. Pomirska, *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania w perspektywie inkluzji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022, s. 31, [za:] http://www.animated-vision.com/dyslexia_types.htm [dostęp: 6.07.2023].

Analiza statystyczna

Przeanalizowano wyniki ćwiczeń z badania ankietowego za pomocą takich miar pozycyjnych jak mediana i rozstęp. Przedstawiono również sposób obliczenia autorskich współczynników ogólnego poziomu skupienia uwagi i utraty skupienia uwagi.

Poziom ogólnego skupienia uwagi

Poziom ogólnego skupienia uwagi (w skrócie: „posu”) jest wskaźnikiem oszacowania zdolności respondentów do skupienia uwagi na poprawnym wykonaniu ćwiczenia.

Jest szacowaniem możliwości skupienia uwagi przez respondenta na ćwiczeniu. Obliczany jest poprzez ustalenie mediany z wyników uzyskanych w różnych podpunktach ćwiczenia. Określa on dodatkowo stopień wykonania poszczególnych ćwiczeń.

Tabela 1. Wyniki ćwiczeń respondentów z dysleksją

Wyniki ćwiczeń (47 osób)	Ćwiczenie 1	Ćwiczenie 2	Ćwiczenie 3
Część 1	4 (8,51%)	14 (29,79%)	13 (27,66%)
Część 2	4 (8,51%)	18 (38,3%)	6 (12,77%)
Część 3	4 (8,51%)	17 (36,17%)	12 (25,53%)

Źródło: opracowanie własne.

Mediana_{ćw.1} = 8,51%, **8,51%**, 8,51%

Posu_{ćw.1} = **8,51%**

Mediana_{ćw.2} = 29,79%, **36,17%**, 38,3%

Posu_{ćw.2} = **36,17%**

Mediana_{ćw.3} = 12,77%, **25,53%**, 27,66%

Posu_{ćw.3} = **25,53%**

Poziom ogólnego skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z dysleksją wynosi, uśredniając, **23,4%**.

Współczynnik utraty skupienia uwagi

Współczynnik utraty skupienia uwagi (w skrócie: „wusu”) jest wskaźnikiem oszacowania utraty skupienia uwagi przez respondentów w trakcie wykonywania ćwiczeń. Jest obliczany jako rozstęp wyników uzyskanych w różnych podpunktach ćwiczenia. Oznacza on maksymalny procent utraconej uwagi przez respondenta podczas ćwiczenia.

$$wusu = R(wusu_{max}) - R(wusu_{min})$$

Skrajnie wysoki wynik współczynnika utraty skupienia uwagi (wusu) może być przesłanką do podejrzenia ADD u badanego lub w badanej grupie.

Rozstęp_{ćw.1} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 max}}) = 8,51\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 min}}) = 8,51\%$

Wusu_{ćw.1} = 0%

Rozstęp_{ćw.2} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.2max}}) = 38,3\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2min}}) = 29,79\%$

Wusu_{ćw.2} = 8,51%

Rozstęp_{ćw.3} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.2max}}) = 27,66\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2min}}) = 12,77\%$

Wusu_{ćw.3} = 10,5%

Współczynnik utraty skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z dysleksją wynosi, uśredniając, **6,34%**.

Tabela 2. Wyniki ćwiczeń respondentów z ADHD

Wyniki ćwiczeń (42 osoby)	Ćwiczenie 1	Ćwiczenie 2	Ćwiczenie 3
Część 1	3 (7,14%)	7 (16,67%)	6 (14,29%)
Część 2	5 (11,9%)	10 (23,81%)	7 (16,67%)
Część 3	4 (9,52%)	9 (21,43%)	9 (21,43%)

Źródło: opracowanie własne.

Mediana_{ćw.1} = 7,14%, **9,52%**, 11,9%

Posu_{ćw.1} = **9,52%**

Mediana_{ćw.2} = 16,67%, **21,43%**, 23,81%

Posu_{ćw.2} = **21,43%**

Mediana_{ćw.3} = 14,29%, **16,67%**, 21,43%

Posu_{ćw.3} = **16,67%**

Poziom ogólnego skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z ADHD wynosi, uśredniając, **16,7%**.

Rozstęp_{ćw.1} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 max}}) = 11,9\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 min}}) = 7,14\%$

Wusu_{ćw.1} = **4,76%**

Rozstęp_{ćw.2} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.2max}}) = 23,81\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2min}}) = 16,67\%$

Wusu_{ćw.2} = **7,14%**

Rozstęp_{ćw.3} = $R(\text{wusu}_{\text{ćw.2max}}) = 21,43\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2min}}) = 14,29\%$

Wusu_{ćw.3} = **7,14%**

Współczynnik utraty skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z ADHD wynosi, uśredniając, **6,34%**.

Jak wiadomo, sama dysfunkcja ADHD jako nadpobudliwość ruchowa z zaburzeniami uwagi to problem znany już od ponad stu lat²⁰. Dotyczy nie tylko dzieci, ale również dorosłych²¹. Z ADHD wiąże się też współchorobowość²².

²⁰ M. Kamińska, *Zrozumieć dziecko z ADHD i pomóc mu*, Harmonia, Gdańsk, 2010, s. 11.

²¹ S. Bernau, *ADHD u dorosłych. Jak ułatwić sobie życie i uspokoić myśli?*, przeł. M. Labiś, Mando, Kraków 2022, s. 15–17, <https://journals.umcs.pl/j/article/download/10537/8820> [dostęp: 6.07.2023].

²² T. Kowalczyk, *ADHD: niewidzialna choroba*, „Psychiatria Spersonalizowana” 2022, nr 1, s. 27, <https://www.termedia.pl/Journal/-169/pdf-47198-10?filename=ADHD.pdf> [dostęp: 2.07.2023].

W tabeli 3 zamieszczono wyniki ćwiczeń badanych z ADD.

Tabela 3. Wyniki ćwiczeń respondentów z ADD

Wyniki ćwiczeń (19 osób)	Ćwiczenie 1	Ćwiczenie 2	Ćwiczenie 3
Część 1	2 (10,53%)	2 (10,53%)	3 (15,79%)
Część 2	3 (15,79%)	1 (5,26%)	2 (10,53%)
Część 3	1 (5,26%)	0 (0%)	5 (26,32%)

Źródło: opracowanie własne.

Mediana_{ćw.1} = 5,26%, **10,53%**, 15,79%

Posu_{ćw.1} = **10,53%**

Mediana_{ćw.2} = 0%, **5,26%**, 10,53%

Posu_{ćw.2} = **5,26%**

Mediana_{ćw.3} = 10,53%, 15,79%, 26,3%

Posu_{ćw.3} = **15,79%**

Poziom ogólnego skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z ADD wynosi, uśredniając, **10,53%**.

Rozstęp_{ćw.1} = $R(\text{wusu}_{ćw.1 \max}) = 15,79\% - R(\text{wusu}_{ćw.1 \min}) = 5,26\%$

Wusu_{ćw.1} = **10,53%**

Rozstęp_{ćw.2} = $R(\text{wusu}_{ćw.2 \max}) = 10,53\% - R(\text{wusu}_{ćw.2 \min}) = 0\%$

Wusu_{ćw.2} = **10,53%**

Rozstęp_{ćw.3} = $R(\text{wusu}_{ćw.3 \max}) = 26,3\% - R(\text{wusu}_{ćw.3 \min}) = 10,53\%$

Wusu_{ćw.3} = **15,77%**

Współczynnik utraty skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z ADD wynosi, uśredniając, **12,28%**.

Tabela 4. Wyniki ćwiczeń respondentów z zespołem Aspergera

Wyniki ćwiczeń (20 osób)	Ćwiczenie 1	Ćwiczenie 2	Ćwiczenie 3
Część 1	1 (5%)	4 (20%)	5 (25%)
Część 2	2 (10%)	3 (15%)	2 (10%)
Część 3	2 (10%)	3 (15%)	4 (20%)

Źródło: opracowanie własne.

Mediana_{ćw.1} = 5%, **10%**, 10%

Posu_{ćw.1} = **10%**

Mediana_{ćw.2} = 15%, **15%**, 20%

Posu_{ćw.2} = **15%**

Mediana_{ćw.3} = 10%, **20%**, 25%

Posu_{ćw.3} = **20%**

Poziom ogólnego skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z zespołem Aspergera wynosi, uśredniając, **15%**.

$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.1}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 max}}) = 10\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 min}}) = 5\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.1}} = 5\%$$

$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.2}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 max}}) = 20\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 min}}) = 15\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.2}} = 5\%$$

$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.3}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 max}}) = 25\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 min}}) = 10\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.3}} = 15\%$$

Współczynnik utraty skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z zespołem Aspergera wynosi, uśredniając, **8,33%**.

Tabela 5. Wyniki ćwiczeń respondentów z dysgrafią

Wyniki ćwiczeń (31 osób)	Ćwiczenie 1	Ćwiczenie 2	Ćwiczenie 3
Część 1	6 (19,35%)	10 (32,26%)	7 (22,58%)
Część 2	7 (22,58%)	11 (35,48%)	6 (19,35%)
Część 3	5 (16,13%)	11 (35,48%)	12 (38,71%)

Źródło: opracowanie własne.

$$\text{Mediana}_{\text{ćw.1}} = 16,13\%, \mathbf{19,35\%}, 22,58\%$$

$$\text{Posu}_{\text{ćw.1}} = \mathbf{19,35\%}$$

$$\text{Mediana}_{\text{ćw.2}} = 32,26\%, \mathbf{35,48\%}, 35,48\%$$

$$\text{Posu}_{\text{ćw.2}} = \mathbf{35,48\%}$$

$$\text{Mediana}_{\text{ćw.3}} = 25\%, \mathbf{25\%}, 75\%$$

$$\text{Posu}_{\text{ćw.3}} = \mathbf{25\%}$$

Poziom ogólnego skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z dysgrafią wynosi, uśredniając, **26,61%**.

$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.1}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 max}}) = 22,58\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.1 min}}) = 16,13\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.1}} = \mathbf{6,45\%}$$

$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.2}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 max}}) = 35,48\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 min}}) = 32,26\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.2}} = \mathbf{3,22\%}$$

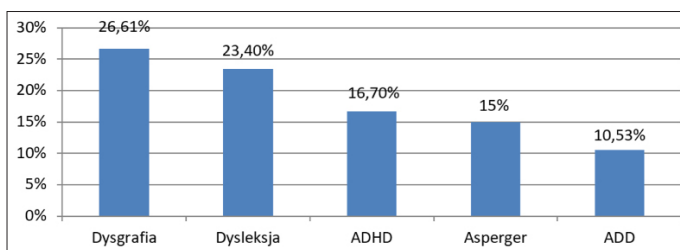
$$\text{Rozstęp}_{\text{ćw.3}} = R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 max}}) = 75\% - R(\text{wusu}_{\text{ćw.2 min}}) = 25\%$$

$$\text{Wusu}_{\text{ćw.3}} = \mathbf{50\%}$$

Współczynnik utraty skupienia uwagi dla wszystkich ćwiczeń w grupie respondentów z dysgrafią wynosi, uśredniając, **19,89%**.

Wyniki

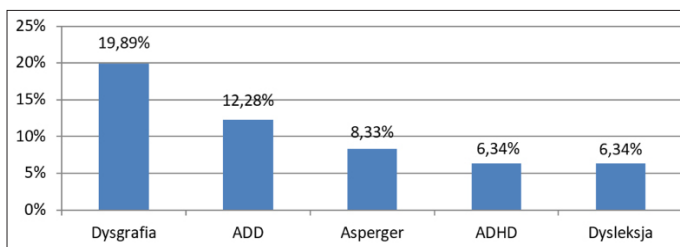
Na podstawie powyższych badań opracowano wykres nr 1, który prezentuje uśrednioną wartość współczynnika poziomu ogólnego skupienia uwagi w badanych grupach SPE.



Wykres 1. Uśredniona wartość współczynnika poziomu ogólnego skupienia uwagi („posu”) dla wszystkich ćwiczeń w poszczególnych badanych grupach ze SPE

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Okazuje się, że grupą najbardziej potrafiącą skupić uwagę była grupa respondentów z dysgrafią (26,61%). Natomiast najgorzej wypadła grupa z ADD, która miała największe problemy ze skupianiem uwagi (10,53%). Respondenci z dysleksją uplasowali się na drugim miejscu (23,4%), z ADHD na trzecim (16,70%), z zespołem Aspergera na czwartym (15%). Poniżej zamieszczono wyniki w zakresie utraty skupienia uwagi w poszczególnych grupach ze SPE.



Wykres 2. Uśredniona wartość współczynnika utraty skupienia uwagi („wusu”) dla wszystkich ćwiczeń w poszczególnych badanych grupach ze SPE

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Jak widać, respondenci z dysgrafią mieli najbardziej różniący się poziom uwagi podczas wykonywania zadań w kolejnych jego częściach (19,89%). Ich poziom uwagi gwałtownie malał i uzyskiwali gorszy wynik w dalszych częściach ćwiczenia. Drugą z kolei najgorszą grupą pod tym względem byli badani z deficytem ADD (12,28%). Respondenci z zespołem Aspergera byli na trzecim miejscu (8,33%). Natomiast z ADHD oraz z dysleksją okazali się najlepsi wśród grup badanych ze SPE i zdobyli ten sam wynik (6,34%).

Można zauważyć ciekawe zjawisko wśród respondentów z ADD, czyli deficytem uwagi. Otóż ta grupa osiągnęła najgorsze wyniki w skupieniu uwagi i w trakcie wykonywania ćwiczeń szybko traciła uwagę (zaraz po grupie z dysgrafią). Natomiast grupa z dysgrafią była najlepsza w skupianiu uwagi, ale najszybciej też ją utraciła. Wynika stąd, że najmniejszą stabilność uwagi mają uczniowie z dysgrafią, a w następnej kolejności z ADD. Stabilność rozumiana jest jako zdolność do koncentracji uwagi, która utrzymuje się na stałym poziomie²³.

²³ T. Srebrnicki, T. Wolańczyk, *One są wśród nas. Dziecko z ADHD w szkole i w przedszkolu*, ORE, Warszawa 2010, s. 22.

Wnioski

Z badań wynika, że ciągle rośnie odsetek uczniów z diagnozą specyficznych trudności w uczeniu się oraz dzieci i uczniów ze spektrum autyzmu. Największe problemy ze skupieniem uwagi ma grupa badanych z ADD. Co ciekawe, okazało się też, że grupą najbardziej potrafiącą skupić uwagę była grupa respondentów z dysgrafią. Jednak jednocześnie miała ona najmniejszą stabilność uwagi. W następnej kolejności problemy ze stabilnością uwagi miała grupa z ADD.

Powodem tak niskiej stabilności uwagi u osób z dysgrafią może być brak kontroli motorycznej w zakresie motoryki małej (grafomotoryki). Przyczynę może też stanowić mała ilość ćwiczeń pisania ręcznego w szkole i w domu. Jest to wynik funkcjonowania pokolenia cyfrowego, pisania na klawiaturze, w panelach dotykowych. Pisanie ręczne to czynność żmudna, wymagająca powtarzania tych samych ruchów ręki. Zakłóceniu ulega kolejność nauki pisania: **dzieci najpierw wystukują litery na laptopie, tablecie rodziców, a dopiero później zaczynają je pisać ręką.** Tymczasem **pisanie ręczne** aktywuje w mózgu ośrodki odpowiedzialne za koncentrację (kontrolę uwagi), dobrą pamięć, orientację przestrzenną, umiejętność rozwiązywania problemów.

W praktyce szkolnej zaleca się też bardzo dokładny wybór nauczyciela, który uczy dzieci z dysfunkcjami. Wszystko zależy od jego umiejętności i wiedzy na temat dysfunkcji²⁴. Nauczyciela obecnie stawia się w roli menedżera²⁵. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że wśród młodego pokolenia pogłębia się nowe nagminne zjawisko braku uwagi, trzeba mieć świadomość, że nauczyciele mają już kontakt z całkiem nowym pokoleniem, które posiada zupełnie inne potrzeby edukacyjne. Nagminny brak uwagi nie jest już zależny w znacznej mierze od ADHD czy ADD, czy też innych dysfunkcji, ale charakterystyczny dla całego pokolenia cyfrowych tubylców. Istnieje więc potrzeba redefiniowania zadań szkoły XXI wieku. Autorzy niniejszej publikacji zalecają modyfikację aktywizujących metod nauczania i postawienie nauczyciela w roli programisty komputerowego. Stąd proponuje się zastosowanie w pracy z uczniem ze SPE najnowszej metody gamifikacji faktów i błędów²⁶.

²⁴ G.D. Amen, *Z ADHD można wygrać. Jak pomóc ludziom cierpiącym na ADHD i inne typy zaburzeń uwagi*, przeł. P. Hejmej, Medium, Konstancin-Jeziorna 2012, s. 389.

²⁵ *Nauczyciel-uczeń w przestrzeniach życia i edukacji – dobre praktyki*, A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 25.

²⁶ Autorstwo metody: Beata Prościak, Marcin Prościak, Halina Samko, *Równoważenie deficytu uwagi uczniów dzięki zastosowaniu nowatorskiej metody aktywizującej w nauczaniu – gamifikacji błędów oraz faktów*, wystąpienie wygłoszone podczas Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej z cyklu „Osoba”, pt. „Akceptacja, Partycypacja, Solidarność społeczna – interdyscyplinarne wyzwania w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich”, która odbyła się 15 grudnia 2022 w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Bibliografia

- Amen G.D., *Z ADHD można wygrać. Jak pomóc ludziom cierpiącym na ADHD i inne typy zaburzeń uwagi*, przeł. P. Hejmej, Medium, Konstancin-Jeziorna 2012.
- Carter Ch.R., *Jak pomóc dziecku ogarnąć chaos?*, tłum. K. Kraczkowska, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2012.
- Gardian-Miałkowska R., Weremczuk E., Przybysz-Zaręba M., *Specjalne potrzeby edukacyjne w praktyce szkolnej. Wybrane obszary i rozwiązania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Jurek A., *Skoncentruj się. Zestaw ćwiczeń dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, Harmonia, Gdańsk 2014.
- Kamińska M., *Zrozumieć dziecko z ADHD i pomóc mu*, Harmonia, Gdańsk 2010.
- Maté G., *Rozproszone umysły. Przyczyny i leczenie zespołu deficytu uwagi*, przeł. P. Cieślak, Czarna Owca, Warszawa 2023.
- Nauczyciel-uczeń w przestrzeniach życia i edukacji – dobre praktyki*, A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.

Artykuły w czasopismach

- Kowalczyk T., *ADHD: niewidzialna choroba*, „Psychiatria Spersonalizowana” 2022, nr 1, s. 25–31, <https://www.termedia.pl/Journal/-169/pdf-47198-10?filename=ADHD.pdf> [dostęp: 2.07.2023].
- Ignaciuk M., *Uczeń z dysleksją w szkole a zaburzenia emocjonalno-motywacyjne*, „Głos Pedagogiczny” grudzień 2022 – styczeń 2023, s. 37–41.
- Polak-Janik E., *Dziecko z dysleksją w spektrum autyzmu*, „Głos Pedagogiczny” kwiecień 2023, s. 23–26.

Publikacje internetowe

- Bernau S., *ADHD u dorosłych. Jak ułatwić sobie życie i uspokoić myśli?*, przeł. M. Labiś, Mando, Kraków 2022, <https://journals.umcs.pl/j/article/download/10537/8820> [dostęp: 6.07.2023].
- Pomirska Z., *Polski bez barier. Potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisanie w perspektywie inkluzji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022 [za:] http://www.animated-vision.com/dyslexia_types.htm [dostęp: 6.07.2023].
- Srebrnicki T., Wolańczyk T., *One są wśród nas. Dziecko z ADHD w szkole i w przedszkolu*, ORE, Warszawa 2010, http://bc.ore.edu.pl/Content/195/04ore_adhd.pdf [dostęp: 6.07.2023].
- https://ezdrowie.gov.pl/pobierz/icd_10_tom_ii [dostęp: 9.07.2023].

Publikacje internetowe (czasopisma)

- Nowogrodzka A., Piasecki B., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (ADHD) – rozpoznawanie nieadaptacyjnych schematów emocjonalnych i interwencje terapeutyczne*, ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA LUBLIŃ – POLONIA VOL. XXXIV, 2 SECTIO J, 2021, <https://journals.umcs.pl/j/article/download/10537/8820> [dostęp: 6.07.2023].

Aneks

Grupy na Facebooku biorące udział w badaniu ankietowym

- Grupy SPE (polskie): Dysleksja a języki obce (1,5 tys. Członków) <https://www.facebook.com/groups/1776049222702182>
- Dysleksja i inne specyficzne trudności w uczeniu się – wsparcie i rozwój (4,4 tys. Członków) <https://www.facebook.com/groups/404859333223219>
- Oczami Dyslektyka – dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia... (1,9 tys. Członków) <https://www.facebook.com/groups/oczamidyslektyka/>

Ankieta

Poniżej zaprezentowano autentyczne pytania ankietowe.

Ćwiczenie 1 – Ile jest antonimów w podpunktach ze zdjęcia nr 1 (łącznie)?

Część 1:

- niezgodny, rozbieżny, spreczny, jednakowy, odmienny, przeciwny
- porażka, niepowodzenie, sukces, klęska, przegrana, pogrom
- potrzebny, zbędny, bezużyteczny, zbyt, niecelowy, nieprzydatny
- główny, istotny, centralny, podstawowy, nieważny, naczelny

Część 2:

- sprzeciw, protest, odmowa, przystanie, zakaz, zaprzeczenie
- sprawny, niezawodny, zręczny, zwinny, czynny, operatywny
- oburzenie, gniew, wzburzenie, złość, wściekłość, irytacja
- smutny, markotny, ponury, przygnębiony, posępny, smętny

Część 3:

- zmęczony, znużony, wypoczęły, wyczerpany, strudzony, wykończony
- zrozumiały, logiczny, oczywisty, przystępny, trudny, czytelny
- zniechęcać, zrażać, hamować, odradzać, wyperswadować, odwozić
- ocalić, zaginać, uratować, odszukać, odnaleźć, wydobyć

Ćwiczenie 2 – W każdym z podpunktów zdjęcia jest jedna powtórzona liczba (powtarzająca się). Wybierz po jednej powtórzonej (powtarzającej się) liczbie z każdego podpunktu. Pytanie wielokrotnego wyboru.

Część 1:

- 200, 992, 192, 117, 191, 120, 120
- 552, 336, 354, 554, 332, 554, 355
- 121, 013, 103, 022, 013, 105, 212
- 483, 485, 483, 249, 825, 429, 843

Część 2:

- 617, 613, 622, 262, 217, 127, 217
- 276, 726, 528, 528, 753, 584, 573
- 675, 658, 675, 875, 639, 891, 569
- 018, 874, 271, 625, 625, 735, 906

Część 3:

- i) 239, 672, 875, 236, 438, 282, 672
- j) 911, 743, 343, 554, 277, 911, 902
- k) 665, 543, 674, 764, 246, 764, 322
- l) 544, 772, 745, 272, 879, 647, 772

Ćwiczenie 3 – Na zdjęciu w podpunktach znajdują się pary liczb. Ile par nie jest jednakowych (liczby różnią się)? (łącznie)?

Część 1:

- a) 66, 66
- b) 111, 112
- c) 3676, 3616
- d) 15906, 15900
- e) 699199, 699169
- f) 78, 78
- g) 356, 356
- h) 6338, 6336
- i) 44491, 44491
- j) 749777, 739777
- k) 49, 94

Część 2:

- l) 372, 726
- m) 2059, 5059
- n) 34932, 34932
- o) 234545, 234544
- p) 26, 62
- q) 669,696
- r) 2639, 2631
- s) 93878, 63878
- t) 331330, 333130
- u) 28, 28

Część 3:

- v) 744, 744
- w) 4232, 4323
- x) 35942, 35992
- y) 648384, 688384
- z) 77, 77
- aa) 188, 186
- bb) 5795, 5759
- cc) 66483, 66483
- dd) 272777, 277217
- ee) 89, 89

Maria Michłowicz

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Anna Gruntkowska

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Rozumieć język Kompetencje leksykalne uczniów

Czytanie i rozumienie

William Szekspir powiedział: „Jeżeli w książkach czyta się tylko to, co zostało napisane, to całe czytanie na nic”, a współcześni dydaktycy twierdzą, że w edukacji powinno chodzić dokładnie o to właśnie: by pomóc uczniowi zbudować jego „własny, symboliczny świat”, pomóc mu „rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie”. Pomóc – to znaczy, przede wszystkim, nie wykonywać za niego. Pomóc uczniowi „zbudować” jego „własny, symboliczny świat”, to znaczy nie „przekazywać” mu świata gotowego – na przykład w formie gotowej wiedzy o epokach literackich, o poszczególnych utworach, o dziełach malarskich, konwencjach czy o twórcach – bo to nie będzie jego świat. Uczeń może przecież samodzielnie budować własny świat. Obowiązkiem szkoły jest zatem przede wszystkim stwarzanie uczniowi optymalnych sytuacji budowania własnego świata, to znaczy optymalnych sytuacji uczenia się¹.

Sytuacje dydaktyczne (optymalne) budowane na lekcjach języka polskiego przekładają się na proces poznania i przetwarzania różnego rodzaju tekstów kultury. Poznawanie rzeczywistości to akt twórczy, który zwraca uwagę na złożoność otaczającej ucznia rzeczywistości. Prowadzi ucznia od zdobywania informacji na temat określonych zagadnień, umożliwiała ich analizę, dostrzeżenie zależności między obserwowanymi zjawiskami, wykorzystanie zdobytych kompetencji do interpretacji i wyrażenia własnych spostrzeżeń. Zatem umiejętność czytania i odbioru tekstów kultury staje się kluczowa w procesie nauczania,

jest podstawowym narzędziem poznania, ale sama nauka efektywnego czytania usprawnia i kształci myślenie, koncentrację uwagi, wyobraźnię, pamięć, uczucia wyższe, aktywne i twórcze postawy, ponieważ proces czytania jako postrzeganie i rozpoznawanie znaków oraz ich rozumienie to złożone procesy psychiczne, aktywna twórczość umysłowa, rozwiązywanie zadań, intensywne myślenie².

Wnioskując, umiejętność czytania, a przede wszystkim **„rozumienie jest procesem, ma charakter rozwojowy i dynamiczny, a czynności rozumienia można i trzeba uczniów nauczyć”**³. Współczesna dydaktyka polonistyczna,

¹ P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Collegium Columbinum, Kraków 2013, s. 254.

² R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009, s. 13.

³ R. Pawłowska, *Bariera językowa – pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiste utrudnienie [w:] Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, B. Myrdziak, M. Karwatowska (red.), Lublin 2005, s. 264.

zwłaszcza w kontekście egzaminów zewnętrznych, nie może pomijać paradygmatu diagnostyki edukacyjnej, który Bolesław Niemierko określa jako: „uściślone poznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się”⁴. „Diagnozowanie bowiem to poznawanie tego, co bezpośrednio zauważalne, poddające się obserwacji”⁵. Należy podkreślić, że rozwiązywanie zadań zamieszczonych w arkuszach egzaminacyjnych z języka polskiego to każdorazowo obcowanie ucznia z kulturą, to rozumienie i interpretacja zróżnicowanych formalnie i funkcjonalnie tekstów. Toteż warto zadać pytania, które kierunkują nasze myślenie w stronę diagnozy warsztatu pracy ucznia i warsztatu pracy nauczyciela. To również pytania pozwalające na właściwe rozpoznanie stanu wiedzy i umiejętności ucznia: czy uczniowie czytają lektury szkolne? Czy czytając, rozumieją sensy dosłowne, przenośne i symboliczne? Jakie są ich kompetencje leksykalne i czy rozumieją wyrazy o znacznej liczbie odniesień do kultury? Czy uczniowie redagując/komponując swoje odpowiedzi, wykorzystują nabyte wcześniej doświadczenie, zdobytą wiedzę i umiejętności?

Horyzonty zainteresowań

Konstruowanie zadań otwartych na egzaminie z języka polskiego wymagających tworzenia własnego tekstu było i jest podstawową formą sprawdzania umiejętności polonistycznych. Redagowanie wypowiedzi wymaga od ucznia dużej dyscypliny pracy i wykorzystania doświadczenia, wiedzy i umiejętności zdobytych w procesie edukacyjnym. Aby odczytać, zinterpretować fragment tekstu czy zredagować odpowiedź pisemną, by spełnić formalne wymagania gatunków wypowiedzi⁶, uczeń musi posiadać szeroki zasób słownictwa, stosować odpowiednie środki językowe, musi wykazać się wysoką kulturą języka. Zatem, aby uczniowie stali się świadomymi uczestnikami procesu edukacji i aby rozpoznali swoje potrzeby w zakresie podnoszenia poziomu wiadomości i umiejętności, powinni być wspierani w zakresie kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. W kontekście podobnych rozważań warto podjąć refleksję na temat sposobów inspirowania, do wysiłku intelektualnego, młodego człowieka, żyjącego we współczesnym konsumpcyjnym społeczeństwie. Na pewno zadaniem szkoły jest stworzenie odpowiedniego pola interpretacyjnego dla odbioru rozmaitej twórczości, w tym klasycznego kanonu⁷. Twórczość klasyków to fakty

⁴ B. Niemierko, *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej* [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, B. Niemierko, G. Szyling (red.), Gdańsk 2005, s. 11–12.

⁵ B. Udził, K. Rybicka, *Diagnoza edukacyjna jako sposób rozpoznania umiejętności ucznia klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej* [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań 2008, s. 293.

⁶ Uczniowie w szkole podstawowej poznają między innymi następujące formy wypowiedzi: dialog, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie, dedykacja, zaproszenie, ogłoszenie, rozprawka, przemówienie, wywiad.

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego przedmiotu język polski szkoła podstawowa wyraźnie określa cele kształcenia w tym zakresie: „znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii; kształtowanie umiejętności uczestnictwa w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli; rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej, kulturowej; rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości”.

zapisane w historii literatury i sztuki, dlatego należy dać uczniom określone narzędzia poznania, a także odpowiednio ich zmotywować, by chcieli z tą literaturą, sztuką i ojczystym językiem obcować. W tym kontekście warto pamiętać o tym, że na przestrzeni lat zjawisko archaizacji języka to naturalny proces i dlatego koniecznie należy poszerzać kod językowy ucznia. Warto tutaj przywołać opinię nauczyciela praktyka⁸ wyrażającą diagnozę współczesnej szkoły.

Poloniści narzekają, że uczniowie nie chcą czytać, uczniowie, że każe im się na lekcjach poznawać coś, co im się do niczego nie przyda. [...] Dlatego przekonana jestem, że szkoła, jeśli nie chce być jedynie skostniałą strukturą do przekazywania informacji o epokach, biografiami, środkach stylistycznych etc. (zresztą w dobie Google'a dotarcie do nich nie jest niczym trudnym), powinna wciąż na nowo podejmować walkę o prawdziwy kontakt ucznia z twórczością, o jego jak najbardziej świadome funkcjonowanie w kulturze. Ludzkość to przecież kultura, a więc wszystko to, co wyrasta ponad biologiczną konieczność istnienia. [...] staram się na swoich lekcjach zawsze wychodzić od działań praktycznych i dopiero na ich podstawie budować uczniowski aparat pojęciowy. Zależy mi bardziej na tym, żeby uczeń mógł dostać narzędzia (te najbardziej podstawowe, bo przecież nie jesteśmy – ani on, ani ja – teoretykami sztuki, filozofami czy muzykologami) umożliwiające mu kontakt z dziełem i żeby nie czuł się wobec niego zupełnie bezradny. Zależy mi na tym, żeby miał świadomość, że dzieło mówi o nim samym – o jego rozterkach, wątpliwościach, lękach. Że wpływa na niego – jego postawy, wybory, ale czasami może także służyć manipulacji.

[Ważna uwaga] to szkoła winna promować twórczość i oryginalność, aby projektowanie sytuacji dydaktycznych było efektywne dla różnych grup uczniów i pomogło otwierać horyzonty zainteresowań⁹.

Diagnoza zewnętrzna

Odnosząc się do procesu diagnozowania, jako poznawania tego, co „bezsprawnie zauważalne i poddające się obserwacji”¹⁰, należy zauważyć, że „każde zaproponowane zadanie (forma i treść) stawia ucznia w obliczu nowego problemu do rozwiązania, a co za tym idzie, uruchamia jego twórczy potencjał i kreatywność”¹¹, które przekładają się na realizację warunków zawartych w poleceniach zadań egzaminacyjnych z języka polskiego. Poniżej zaprezentowano realizację wybranych przykładów otwartego zadania testowego z języka polskiego na poziomie szkoły podstawowej (wcześniej gimnazjum, rzecz dotyczy piętnastolatków)¹². Zadanie badało umiejętność objaśniania znaczeń

⁸ B. Barańska, *Twórczość na lekcjach języka polskiego – o warsztacie ucznia i nauczyciela* [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016, s. 475–476.

⁹ M.K. Szmigel, M. Michłowicz, A. Gruntkowska, P. Majkut, *Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu* [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2015, s. 29.

¹⁰ B. Udzik, K. Rybicka, *Diagnoza edukacyjna jako sposób rozpoznania umiejętności ucznia klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej* [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań 2008, s. 293.

¹¹ M. Michłowicz, G. Gruntkowska, *Czy egzamin może mieć charakter przygody w życiu ucznia?* [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016, s. 419.

¹² Badawca wiązka zadań składała się z sześciu zadań zamkniętych i jednego zadania otwartego. Wybrane zadanie otwarte sprawdzało umiejętność rozumienia sensów naddanych. Rozumienie metafory.

przenośnych w kontekście treści wybranego zadania¹³: *Czy autor tekstu ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą? Uzasadnij swoją opinię, odwołując się do konkretnego przykładu z życia.* W badaniu wzięło udział 258 uczniów: wieś i małe miasto reprezentowało 60% badanych, miasto od 20 tysięcy do 100 tysięcy – 10% i duże miasto powyżej 100 tysięcy – 30% badanych. Wybrane zadanie okazało się umiarkowanie trudne dla uczniów. Poziom wykonania to 61%. Swojego stanowiska nie wyraziło 22% badanych i nie uzasadniło swojej opinii, ponieważ nie zrozumiało polecenia, a wielu z nich zaznaczyło, że nie rozumie pojęcia *heroizm*. Jedynie 44% uczniów zdobyło maksymalną liczbę punktów, zrozumiało metaforę i uzasadniło swoją opinię, odwołując się do konkretnego przykładu z życia. Analiza ilościowa i jakościowa zadania stała się podstawą dla formułowania wniosków na temat kompetencji leksykalnych wybranej grupy piętnastolatków.

Zadanie: *Czy autor tekstu ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą? Uzasadnij swoją opinię, odwołując się do konkretnego przykładu z życia.*

Przykłady wypowiedzi:

Według mnie autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą, ponieważ z każdym dniem życie nas zaskakuje. Przykładem może być choroba serca, z którą musimy walczyć, aby nasze życie toczyło się dalej.

Myślę, że autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą, ponieważ człowiek na każdym kroku walczy z przeciwnościami losu. Dwa lata temu zmarł mój ukochany dziadek, z którym byłem związany przez całe moje życie. Śmierć to rzecz, której człowiek nie może pokonać, jest ona rzeczą nadludzką.

Autor ma rację, ponieważ każda walka z chorobą, z własnymi problemami i cierpieniami oraz walka ze swoimi słabościami jest heroiczną przygodą. Przykładem stosującym obrazowe wytłumaczenie moich słów jest moja walka, którą staczam każdego dnia z moimi nałogami i złymi przyzwyczajeniami, a jest to trudna walka.

Autor zdecydowanie miał rację, nazywając życie „heroiczną przygodą”. Różnie każdego z nas życie doświadcza, to wiadomo. Znam dziewczynę, chorą na stwardnienie rozsiane. Jest bardzo dzielna i potrafi naprawdę heroicznie zmagać się ze swoim losem. Przyjmuje leki, spędza życie w szpitalu, ale się nie poddaje i chce wciąż żyć.

Moim zdaniem autor ma rację, stwierdzając, że życie jest heroiczną przygodą. Stwierdzenie to udowadnia chociażby chodzenie do szkoły, w której każdego dnia roboczego my, uczniowie, musimy starać się o lepsze oceny.

Komentarz Uczniowie, uzasadniając swoje rozumienie życia jako *heroicznej przygody*, odwoływali się do konkretnych przykładów, opisywali sytuacje życiowe i osobiste.

¹³ Inspiracją do powstania wiązki zadań była wypowiedź o znaczeniu mitów i mitologii w kulturze na podstawie fragmentu tekstu Josepha Campella *Potęga mitu*. W zaprezentowanym wywodzie dyskutowano o wybranych aspektach rozumienia mitów, na przykład analizowano ujęcia, które pozwalały człowiekowi lepiej rozumieć otaczającą go rzeczywistość i opisywały prawdę dzięki przenośnym sensom i metaforom.

Autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. Dobrym przykładem może być pani Ewa Błaszczak, która założyła fundację Budzik dla dzieci w śpiączce. To jest jej heroiczna przygoda, ale każdy ma swoją. Musimy tylko w odpowiednim czasie powiedzieć jej „tak”.

Uważam, że autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. Heroizm można rozumieć na wiele sposobów, ale jest wiele takich osób, które łączą w swoim życiu wiele aspektów heroizmu. Czytelny przykładem jest m.in. strażak. Jego życie w dużej części polega na ryzykowaniu własnego życia dla dobra innych ludzi. Każde życie można nazwać przygodą i każdy ma w życiu chociaż odrobinę heroizmu.

Zgadzam się ze stwierdzeniem, że życie jest heroiczną przygodą. Przykładem takiego życia jest życie Jana Pawła II, ponieważ jego żywot był „ryzykowną przygodą”. Papież podjął ryzykowną walkę ze złem, choćby w postaci komunizmu, tak jak zrobiłby to heros.

Komentarz Przywoływanie w uzasadnieniach przykładów odwołujących się do konkretnej sytuacji społecznej, przedsięwzięć o charakterze charytatywnym, do konkretnych osób, których sytuacje życiowe/społeczne/polityczne determinują podejmowanie wyzwań.

Autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. Przykładem potwierdzającym to jest przyznanie się do winy. Trudno się przyznać.

Życie jest heroiczną przygodą, gdyż nawet ludzie, którzy żyją chwilą, czasami, dochodzą do momentu śmierci kogoś bliskiego. Gdyby nie zaparcie i chęci oraz wola walki, nie podnosiliby się z tego przytłoczeni ciężarem smutku i rozpacz, a przecież wola walki z przeciwnościami to też heroizm.

Sądzę, że autor ma rację. Na przykładzie z życia spróbuję to udowodnić. Raz na święta przyjechali do mnie znajomi, za którymi nie przepadam. Nie chciałam z nimi spędzać tej uroczystości. Jednak wiedziałam, że nie mam na to wpływu, a ci ludzie są samotni i nas potrzebują. Próbowałam być empatyczna i w ten sposób odegrałam heroiczną walkę sama z sobą.

Komentarz W uzasadnieniu zawarto aspekt osobistego wyzwania oraz wewnętrznej przemiany.

Moim zdaniem autor, nazywając życie heroiczną przygodą, miał rację. Przykładem potwierdzającym to stwierdzenie może być styl życia ludzi XXI wieku, gdyż człowiek w dzisiejszych czasach narażony jest na ciągły stres, z którym musi walczyć, a niełatwo wygrać.

Autor jak najbardziej ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. Przez całe życie musimy zmagać się z cierpieniem, musimy być herosami i stawić życiu czoła. Życie jest dla nas największą i najlepszą przygodą. Choć czasem chciałoby się powiedzieć stop lub koniec, to nie wolno tego zrobić. Trzeba przeżyć tę przygodę jak **bohater**.

Autor ma rację, ponieważ w ciągu całego życia musimy mierzyć się z różnymi przeciwnościami takimi jak: choroby, klęski, problemy w życiu czy straty bliskich osób. Trzeba być naprawdę silnym człowiekiem, by nie załamywać się, tylko być **herosem** w swoim własnym życiu.

Autor ma rację, gdy nazywa życie heroiczną przygodą, ponieważ w życiu należy walczyć o wiele rzeczy. Każdy z nas chce coś osiągnąć w swoim istnieniu, np. biznesmeni chcą rozwijać swoje firmy czy korporacje. Mój przykład to ludzie chorzy na nowotwory. Uważam, że są to ludzie z wielką siłą i nigdy się nie poddają w tej walce, ponieważ wiedzą, że życie jest piękne, a my śmiało możemy **nazywać ich herosami**.

Życie jest heroiczną przygodą i to tylko od nas zależy, czy staniemy się jej bohaterami i herosami. Na przykład Jasiu Mela, chłopak, który nie był sprawny, zdobył biegun i stał się wzorem i autorytetem dla ludzi po amputacjach. Przeżył swoją przygodę i zapamiętano go jako **bohatera**.

Autor, nazywając życie heroiczną przygodą, ma rację. Jednak samo stwierdzenie, że życie jest przygodą, zależy od człowieka i jego poglądów na sprawy egzystencjalne. Według mnie życie jest przygodą, ale czy heroiczną? Na pewno. Mierzenie się z problemami codziennego życia możemy porównać **do walki herosa**. Już nawet to, że piszę ten egzamin i staram się odpowiedzieć na wszystkie odpowiedzi, można porównać do heroicznej walki. Czy więc stwierdzenie autora jest prawdziwe? Według mnie zdecydowanie tak.

Według mnie życie można nazwać heroiczną przygodą. Każdego prawie dnia stajemy przed wielkimi wyzwaniem, takimi chociażby jak choroba czy śmierć bliskiej osoby. Chcąc nie chcąc, musimy się z nimi zmierzyć, stawić czoła naszym lękom i słabościom, tak jak robili to herosi opisani w mitach i legendach.

Komentarz W uzasadnieniach pojawił się motyw kulturowy – odwołanie do mitów – człowiek herosem. Życie człowieka, jego codzienne zmaganie się z rzeczywistością, słabościami, chorobami jest samo w sobie heroiczną przygodą.

Myślę, że życie można nazwać heroiczną przygodą, ponieważ nieraz zdarzy się, że człowiek współczuje, ryzykuje dla innych i lituje się bez względu na resztę. Na przykład ludzie, którzy są ze sobą związani, wspólnie przeżywają tragedie jednej osoby. Pochopnie działają w obronie ukochanej osoby i są to naturalnie ludzkie zachowania.

Według mnie życie każdego człowieka może być heroiczną przygodą, ale nią być nie musi. Człowiek może zachowywać się heroicznie, przeżywać heroiczną przygodę w wielu momentach swojego życia, np. może ratować innych, pomagać ludziom umierającym, dawać z siebie więcej niż inni, co będzie oznaką heroizmu. Jednak każdy sam przeżywa swoje życie i może wybrać zwykłą, pospolitą, nie heroiczną ścieżkę.

Moim zdaniem autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. Czasem musimy podejmować różne decyzje, które mogą okazać się ryzykowne. Taką decyzją może być niesienie pomocy drugiemu człowiekowi, kiedy np. grozi mu niebezpieczeństwo, ryzykujemy wtedy również swoje życie lub zdrowie.

Komentarz Heroiczna przygoda to także relacja z drugim człowiekiem – współdziałanie, altruizm, poświęcenie dla drugiego człowieka, współodczuwanie.

Autor ma rację, twierdząc, że życie jest „heroiczną przygodą”. Życie jest piękne, lecz potrafi być również bardzo trudne. Każdy w życiu zmagają się z różnymi problemami, np. chorobami, biedą. Bardzo często podejmując różne decyzje, ryzykuje. Myślę, że właśnie z tego względu, że w życiu ryzykujemy, można je nazwać „heroiczną przygodą”.

Moim zdaniem autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą. W życiu człowiek często musi podejmować decyzje, które wpływają na jego dalsze losy. Nawet jeśli te okazują się złe, będzie on musiał szukać dobrych stron swojego życia i przeżyć je jak najlepiej.

Autor ma rację, nazywając życie heroiczną przygodą, ponieważ często w życiu ryzykujemy i stawiamy na coś, co może się udać, ale także nie musi się udać, np. otwierając większą firmę, dajemy wszystkie nasze pieniądze na nią, ale nie mamy stuprocentowej gwarancji, że ona się uda.

Życie stawia przed nami wymagania, daje nam wybór, jaką drogą chcemy podążać i kim chcemy być. Spotykamy na swojej drodze cierpienia, smutki, radości i ludzi, którzy nam ich dokładają. Więc tak, życie jest heroiczną przygodą. Wymaga od nas odwagi do podejmowania decyzji i wytrwałości, aby kontynuować je w wybrany sposób. Heroizm jest potrzebny, żeby cokolwiek w nim, w tym życiu zmienić.

Ryzyko, które tkwi w życiu, jest potrzebne, bo inaczej świat byłby nudny.

Komentarz Uzasadnienia uogólniające prawdy życiowe. Próba uniwersalizacji doświadczeń ludzkich. Życie jest ciągłym ryzykiem. Ryzyko w podejmowaniu życiowych decyzji.

W prezentowanych odpowiedziach uczniów (ocenionych na maksymalną liczbę punktów) uzewnętrznia się świadomość młodego człowieka, jego myśli i uczucia, jego odbiór rzeczywistości. Młodzi ludzie, oceniając i wartościując zjawiska otaczającego świata, prezentują swoją dojrzałość i odpowiedzialność. Wypowiedzi uczniów obrazują ich sposób myślenia i przyjętą formę realizacji. Przywoływanie przykładów odnoszących się do osobistych doświadczeń i społecznych zachowań uzasadniających rozumienie metaforycznych pojęć mówi nam o wrażliwości młodych ludzi, o ich empatycznym postrzeganiu świata, i to zarówno w relacjach z najbliższymi, jak i z tymi, którzy bezinteresownie, z odwagą mierzą się z losem, z wyzwaniem codzienności. A pojawiające się odniesienia do wyrazów związanych z mitologią: heros, heroizm, bohater świadczą o kompetencji leksykalnej konkretnych uczniów i zanurzeniu w kulturze. Natomiast uczniowska bezradność wobec tekstów kultury związana jest często z brakiem umiejętności językowych. Bariera leksykalna¹⁴ w odbiorze lektury dzieł literatury współczesnej oraz klasycznej i w zrozumieniu poleceń skierowanych do ucznia (w tym w sytuacji egzaminacyjnej) pojawia się wówczas, kiedy zakres kompetencji leksykalnej odbiorcy jest ograniczony. Należy uzupełnić, że jakość odbioru i rozumienia tekstów zależy również od innych aspektów. Tu oprócz poziomu rozwoju języka ucznia ważna jest jego wiedza, rodzaj doświadczenia życiowego czy umiejętność wnioskowania.

Podsumowanie

„Punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność ucznia”¹⁵, więc „to szkoła winna pomagać i wspierać, wyzwalając kreatywność, dać narzędzie, aby uczeń rozwijał swoje kompetencje komunikacyjne i łamiąc schematy, wypełnił zadanie swoją treścią”¹⁶. Rozwijanie kompetencji leksykalnych uczniów, umiejętność odczytywania i rozumienia tekstów kultury i poleceń egzaminacyjnych przez młodego człowieka zależy od jakości formułowania wymagań w codziennej edukacji. Zatem temu celowi powinny być podporządkowane działania nauczyciela języka polskiego, do których należą przede wszystkim:

1. rozwój umiejętności funkcjonalnego czytania różnych tekstów literackich, informacyjnych i argumentacyjnych;
2. wprowadzenie ucznia w świat nauki przez poznanie języka i pojęć pozwalających opisać zjawiska z zakresu danej dyscypliny wiedzy;
3. rozwijanie kompetencji leksykalnych ucznia – na każdym poziomie edukacyjnym z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów: filozoficznego, historycznego, historycznoliterackiego, kulturowego, społecznego;

¹⁴ B. Walczak, *Diagnoza edukacyjna jako sposób rozpoznania umiejętności ucznia klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej* [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań 2008, s. 115. Autor przywołuje w artykule wyniki badań z prac magisterskich z zakresu różnych kręgów leksykalnych (na przykład o rozumieniu słownictwa społeczno-politycznego, ekonomicznego różnych użytkowników języka). Zaznacza również, że na seminarium powstawały prace na temat stopnia rozumienia innych kręgów leksykalnych, na przykład słownictwa literatury i sztuki, słownictwa informatycznego.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 314.

¹⁶ M.K. Szmigiel, M. Michłowicz, A. Gruntkowska, P. Majkut, *Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu* [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigiel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2015, s. 38.

4. wprowadzenie młodego człowieka w świat kultury i sztuki;
5. rozbudzanie oraz rozwój świata zainteresowań z perspektywy indywidualnych potrzeb i celów ucznia;
6. budowania świata wartości;
7. rozwijanie wyobraźni;
8. motywowanie do samodzielnego wyboru lektur i inspirowanie do czytania tekstów literatury współczesnej i dzieł literatury klasycznej.

Bibliografia

- Barańska B., *Twórczość na lekcjach języka polskiego – o warsztacie ucznia i nauczyciela* [w:] *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigela, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016.
- Brożek B., *Granice interpretacji*, Kraków 2014, s. 158.
- Brożek A., Biedrzycki K., Bobiński W., Dobkowska J., *Szkoła samodzielnego myślenia. Koncepcja badania umiejętności czytania ze zrozumieniem, interpretacji tekstu oraz tworzenia tekstu argumentacyjnego* [w:] *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków 2011.
- Dumont H., Istancie D., Benavides F., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 314.
- Michłowicz M., Gruntkowska A., *Czy egzamin może mieć charakter przygody w życiu ucznia?* [w:] *Diagnostowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigela, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej* [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, B. Niemierko, G. Szyling (red.), Gdańsk 2005.
- Pawłowska R., *Bariera językowa – pretekst do rezygnacji z czytania literatury pięknej czy rzeczywiste utrudnienie* [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), Lublin 2005, s. 264.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego – szkoła podstawowa, język polski, 2017.
- Szaleniec H., Szmigiel M.K., *Egzaminy zewnętrzne*, Kraków 2001.
- Szmigiel M., Michłowicz M., Gruntkowska A., Majkut P., *Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu* [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigela, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2015.
- Udzik B., Rybicka K., *Diagnoza edukacyjna jako sposób rozpoznania umiejętności ucznia klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej* [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań 2008.
- Walczak B., *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej* [w:] *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań 2008.

dr Henryk Palkij

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Wiedza i umiejętności historyczne uczniów z perspektywy zmian egzaminu maturalnego z historii

Kolejne zmiany w egzaminie maturalnym, które obowiązują od 2023 roku, objęły także egzamin maturalny z historii na poziomie rozszerzonym. Wprowadziły one kilka istotnych elementów: powiększenie punktacji w zadaniach zamkniętych do 2 punktów, wprowadzenie zadania umożliwiającego wszechstronną analizę ilustracji oraz nowego typu wypracowania. Teraz zdający ma do wyboru trzy tematy wypracowań, w których znajduje się określona teza. Jego zadaniem jest zajęcie stanowiska wobec zaprezentowanej tezy i podanie argumentów uzasadniających własne stanowisko z uwzględnieniem trzech aspektów właściwych dla wybranego tematu. Wypracowania są oceniane według nowych kryteriów. Ocenia się funkcjonalne wykorzystanie wiedzy historycznej dla każdego z aspektów, a o przyznaniu punktów decyduje poziom argumentacji znajdujący się w wypowiedzi zdającego. Osobne kryterium odnosi się do spójności wypowiedzi. Pozostałe typy zadań znajdujących się w arkuszach egzaminacyjnych były stosowane już w poprzednich sesjach.

Na podstawie wyników z jednej sesji nie można jeszcze ocenić, w jakim stopniu wpłynęły one na poprawę skuteczności sprawdzania wiedzy i umiejętności historycznych zdających. Tym bardziej że sesja wiosenna 2023, jak zresztą i kolejna sesja naznaczone są wpływem pandemii COVID-19, która znacząco wpłynęła na systematyczność nauczania, a więc także na poziom przygotowania się uczniów do egzaminów. Do czynników, które należy uwzględnić podczas analizy wyników, należą jeszcze zmiany zachodzące w podstawach programowych oraz wynikające z nich zmiany w materiałach dydaktycznych. Wydaje się jednak, że pomimo tych zastrzeżeń jest to dobry moment, żeby podjąć systematyczną obserwację ewolucji zadań i ich przydatności do oceny wiedzy i umiejętności historycznych zdających.

Niektóre ze stosowanych zadań nie zmieniły się wiele (jak np. zadanie typu: rozstrzygnięcie i uzasadnienie, wyjaśnienie), więc umożliwiają analizę wyników zdających w dłuższym okresie i pozwalają na wyciąganie wniosków o stopniu opanowania wiedzy i umiejętności historycznych przez zdających i wykrywanie zmian zachodzących w efektach nauczania szkolnego. Zadania zamknięte, w których zwiększono punktację, pozwalają natomiast na lepsze zróżnicowanie zdających i poprawniejszą analizę stopnia opanowania wiedzy i umiejętności zdających, a przez to dokładniejszą obserwację zachodzących zmian. Wydaje mi się, że w tych obszarach wyniki analiz mogą być bardzo porównywalne i miarodajne. Do tego typu zadań zaliczyłbym także „klasyczne” zadania sprawdzające wybrane umiejętności historyczne, np. zadania z mapą, planami, praca z tablicami genealogicznymi, zadania z tabelami statystycznymi czy zadania skupiające się na analizie tekstu źródłowego. Po uwzględnieniu

zastosowanych typów zadań towarzyszących takiemu wyposażeniu (czyli np. zadań zamkniętych, rozstrzygnięcie – uzasadnienie, wyjaśnienie) można będzie obserwować tendencje pojawiające się w dłuższym przekroju czasowym.

Nowe możliwości dają zadania wprowadzone w tej sesji egzaminacyjnej. Zadania za trzy punkty zastosowane do analizy rysunku, karykatury pozwolą chyba na lepsze sprawdzenie wiedzy i umiejętności historycznych. Zdający musi wyjaśnić wymowę rysunku lub powinien wyjść poza proste odczytanie jego elementów. Powinien zinterpretować odpowiednie elementy graficzne i załączone do rysunku ewentualne inne elementy, jak napisy, tytuł itp., a więc wykazać się dokładnością analizy załączonego materiału. Na koniec zdający musi wykazać się odpowiednią wiedzą dla rozpoznania i uwzględnienia kontekstu historycznego. Jeśli do tego dodamy ustrukturyzowany schemat oceniań zadania, to otrzymujemy dobre narzędzie do analizy sposobu wnioskowania, argumentowania, czyli poziomu myślenia historycznego.

Zmiany wprowadzone w wypracowaniu zmierzają w podobną stronę. Kładą nacisk na funkcjonalne posługiwanie się wiedzą. Wymagają selekcji opanowanego materiału na poziomie ogólnym: wyboru tematu oraz wyboru aspektów wybranego problemu czy wyboru odpowiednich wydarzeń historycznych należących do problemu. Wymagają selekcji materiału na poziomie szczegółowym, czyli wyboru faktów, wydarzeń, postaci itp. Ponadto wymagają wykazania się samodzielnością tworzenia wypowiedzi, zajęcia przez siebie stanowiska. Odtwarzanie materiału jest konieczne tylko o tyle, o ile zdający musi znaleźć odpowiednie argumenty. Wydaje mi się, że zmiany te idą równolegle ze zmianami w sposobie myślenia uczniów, którzy preferują krótsze formy wypowiedzi. Uważam, że należy dokładnie obserwować wyniki uzyskane z tego zadania oraz sposoby realizacji wybranych tematów przez zdających, aby uzyskać pełną jasność, w jakim stopniu ten typ wypracowania pozwala na dokładne sprawdzenie wiedzy i umiejętności zdających, ocenić stopień przydatności tego wypracowania do celów egzaminacyjnych. Mam nadzieję, że będzie ono przydatne, gdyż w przeciwnym razie staniemy przed coraz bardziej rysującą się koniecznością likwidacji wypracowania w arkuszu egzaminacyjnym.

Innym problemem, który należy poddać dokładnemu badaniu, jest sposób konstruowania wypowiedzi przez zdających. Chodzi mi o analizę jakościową wypowiedzi zdających, która pokazuje zmiany zachodzące w edukacji. Jeden punkt w zadaniu z wyjaśnieniem można otrzymać za rozbudowaną wypowiedź zawierającą poprawne, rozbudowane, dobrze skonstruowane zdania zawierające kilka argumentów (faktów itp.), w których zdający posługuje się odpowiednią terminologią historyczną. Można też otrzymać jeden punkt za lakoniczną wypowiedź, zawierającą minimum elementów zgodnych z kryteriami oceniania. Wszystko to wynika ze zmiany stylu komunikacji, skrótowości myślenia. W przypadku analizy myślenia historycznego skrótowość odpowiedzi zdających utrudnia prawidłowe ocenianie wypowiedzi.

Tymczasem można zauważyć, że takich skrótowych wypowiedzi przybywa. Mam wrażenie, że zaczynają one być tak skrótowe, że coraz trudniej spełniają one kryterium *wyjaśnij* – to znaczy: daj rozbudowaną odpowiedź, a zbliżają się raczej do znaczenia polecenia, które stosujemy w zadaniach typu *podaj*. Myślę,

że tutaj pojawia się pole do eksperymentu: jak skonstruować polecenie, które w sposób jednoznaczny będzie określało konieczność napisania bardziej rozbudowanej wypowiedzi przez zdających wraz z konstrukcją odpowiednich kryteriów oceniania. Nie potrafię jednak ocenić, czy to jest możliwe do wykonania. Na razie pozostaje nam niedosyt, który czujemy, gdy mamy pięknie napisaną pracę z rozwiniętą argumentacją, zastosowaną terminologię historyczną itp. oraz pracę napisaną lakonicznie, skrótowo, które otrzymują taką samą liczbę punktów. Możliwe, że jest to problem, którego nie da się rozwiązać na poziomie egzaminu maturalnego z historii. Prawdą jest, że ten niedosyt częściowo niweluje istnienie wpracowania w arkuszu egzaminacyjnym. Może należy uznać, że tego rodzaju problemy oceniane są na egzaminie z języka polskiego.

Do tych trudności dochodzą zmiany zachodzące w języku współczesnym, które w przypadku historii skutkują tym, że eliminowana jest powszechnie dotąd stosowana terminologia historyczna. Tradycyjne terminy zastępowane są wyrazami bliskoznacznymi, co jednak utrudnia ocenienie, czy zdający rozumie zjawiska zachodzące w czasie, gdyż stosowanie takich pojęć, jak woj, rycerz, wojsko zaciężne, armia, żołnierz, szlachcic, ziemianin, lokacja itp. oznacza konkretne osadzenie w czasie, a stosowanie słowa bliskoznacznego tworzy pole do niejasności. Może trzeba będzie wprowadzić zadania sprawdzające jednoznacznie tego rodzaju specyficzne treści historyczne.

Teresa Bulska-Leśniak

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Maria Szymkowska

I Liceum Ogólnokształcące w Bochni

„Realistyczne przedstawienie realiów”, czyli o błędach językowych w wypracowaniach maturzystów na poziomie rozszerzonym

We wnioskach o weryfikację sumy punktów z języka polskiego na poziomie rozszerzonym oraz w odwołaniach do Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego maturzyści piszą, że zakres i poprawność środków językowych w ich wypracowaniach został oceniony za nisko, niesprawiedliwie, a błędy wskazane na marginesie niesłusznie. Czytamy na przykład:

- Nie wszystkie zaznaczone przez egzaminatora błędy są błędami językowymi, a jedynie usterkami.
- Język w wypracowaniu jest bogaty i poprawny, a błędy zostały zaznaczone niesłusznie.
- Uważam, że błędy językowe w mojej pracy nie są rażące i nie naruszają jej komunikatywności.
- Moje poważne wątpliwości budzi zaznaczenie tak wielu błędów językowych na marginesie.
- Proszę o weryfikację mojej pracy pod względem zakresu i poprawności środków językowych, bo nigdy tak wielu błędów nie miałam w wypracowaniu.
- Uważam, że podkreślenie tak wielu błędów językowych jest niesłuszne.
- Język nie jest schematyczny i wciąż ewoluuje, powinno się to brać pod uwagę w ocenie pracy.

Zacytowane wypowiedzi są wyrazem niepokoju absolwentów. Nie cytujemy bowiem często przysyłanych do OKE wniosków o weryfikację sumy punktów napisanych przez osoby trzecie. Przez polonistów, którzy dokonali ekspertyzy pracy maturzysty i polemizują z egzaminatorem. Powyższe głosy to przede wszystkim prośba o ponowne zweryfikowanie języka w wypracowaniu, ale także wyraz zaskoczenia liczbą zaznaczonych błędów.

Zasady oceniania zakresu i poprawności środków językowych

Kryterium, które stosują egzaminatorzy podczas oceniania matury w formule 2023, nazywa się *Zakres i poprawność środków językowych*. Zdający może uzyskać za realizację tego kryterium maksymalnie 7 punktów. Brany jest pod uwagę **zakres środków językowych**, który może być:

1. **Szeroki**, tzn. w pracy występuje zróżnicowana składnia (w pracy zdający wykorzystał poprawnie co najmniej 4 różne struktury składniowe, np.: zdanie pojedyncze, zdanie złożone, zdanie wielokrotnie złożone, równoważnik zdania, imiesłowy równoważnik zdania, stronę bierną, paralelizm składniowy, poprawne wprowadzanie cytatu, zdanie pytają-

ce, zdanie wtrącone), zróżnicowana leksyka, w pracy zdający np. stosuje wyrazy/wyrażenia synonimiczne, stosuje bogatą frazeologię, używa precyzyjnego słownictwa, w tym np. terminologii. Użyte środki umożliwiają pełną i swobodną realizację tematu.

2. **Zadawalający**, gdy składnia i leksyka są odpowiednie do realizacji tematu.
3. **Wąski**, gdy składnia i leksyka są proste/ograniczone, utrudniające realizację tematu.

W wypracowaniach na poziomie rozszerzonym egzaminatorzy uznawali, że zakres środków językowych jest co najmniej zadawalający, a często wysoki. Rzadko uznawali, że jest on wąski. Zatem doceniali kompetencje językowe maturzystów.

Drugi ważny element kryterium to **poprawność użytych środków językowych**. Ocena poprawności zależy od liczby popełnionych w pracy błędów. Gdy zakres środków językowych jest szeroki, zdający otrzyma maksymalną liczbę punktów, jeśli popełni nie więcej niż 3 błędy językowe. Gdy zaś popełni więcej niż 18 błędów, egzaminator oceni wypracowanie na 0 punktów. W tabeli 1 zilustrowano sposób oceniania zakresu i poprawności środków językowych¹.

Tabela 1. Zakres i poprawność środków językowych

4a. Zakres i poprawność środków językowych									
Poprawność środków		Nie więcej niż 3 błędy jęz.	4–5 błędów jęz.	6–7 błędów jęz.	8–9 błędów jęz.	10–11 błędów jęz.	12–14 błędów jęz.	15–17 błędów jęz.	18 lub więcej błędów jęz.
Zakres środków		A	B	C	D	E	F	G	H
1.	Szeroki zakres środków językowych, tzn. <ul style="list-style-type: none"> • zróżnicowana składnia, • zróżnicowana leksyka, w tym np. bogata frazeologia, precyzyjne słownictwo, umożliwiających pełną i swobodną realizację tematu. 	7 pkt	6 pkt	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt
2.	Zadawalający zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka stosowne / odpowiednie do realizacji tematu.	6 pkt	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt
3.	Wąski zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka proste / ograniczone, utrudniające realizację tematu.	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt	0 pkt

Przykładowo: za wypowiedź, w której zakres środków językowych wykorzystanych przez zdającego jest zadawalający i w której znajdują się 4 błędy językowe, egzaminator przyzna 5 pkt w tym kryterium.

Definicja błędu jest następująca: *Błędem jest nieporadność językowa będąca oczywistym nieuzasadnionym naruszeniem obowiązującej normy językowej*².

¹ Jak wyżej.

² Zasady oceniania egzaminu z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2023/Jezyk_polski/poziom_rozszerzony/MPOP-R0-100-2305-zasady.pdf

Egzaminator ma więc nie zaznaczać usterek, będących przejawem nieporadności językowej, a indywidualne upodobania językowe egzaminatora nie mogą wpływać na ocenę poprawności środków językowych w pracy zdającego.

Wyniki w kryterium *Zakres i poprawność środków językowych* uzyskane przez maturzystów zdających egzamin na poziomie rozszerzonym

Wyniki w kryterium *Zakres i poprawność środków językowych*, jakie uzyskali maturzyści w OKE w Krakowie, czyli zdający z województw: małopolskiego, podkarpackiego i lubelskiego, były niskie. W tabeli 2 przedstawiono podstawowe parametry.

Tabela 2. Podstawowe parametry statystyczne w kryterium *Zakres i poprawność środków językowych*

średnia	2,29
moc różnicująca	74%
moda	0

Średnia punktów to 2,79, czyli niespełna 3 punkty na 7 możliwych do uzyskania. Modalna, czyli najczęściej występują wynik, to 0 punktów. Tym samym moc różnicująca tego kryterium była wysoka, pozwalająca wyłonić najlepszych. Tylko 8,20% zdających uzyskało maksymalny wynik – 7 punktów. Wykazali się oni szerokim zakresem środków językowych i popełnili nie więcej niż 3 błędy językowe.

Większość zdających – 40,22% – nie otrzymała punktów w tym kryterium. Liczba popełnionych przez nich błędów przekraczała 18 przy szerokim zakresie środków językowych lub 15 przy wąskim i zadowalającym zakresie środków językowych.

W tabeli 3 przedstawiono rozkład wyników dla wszystkich zdających poziom rozszerzony w standardowej wersji arkusza w OKE w Krakowie.

Tabela 3. Rozkład wyników dla wszystkich zdających poziom rozszerzony w standardowej wersji arkusza w OKE w Krakowie

punkty	liczba	procent
0	3620	40,22%
1	932	10,36%
2	821	9,12%
3	758	8,42%
4	749	8,32%
5	731	8,12%
6	651	7,23%
7	738	8,20%

Razem	9000	100,00%
-------	------	---------

Uważne przestudiowanie tabeli 3 prowadzi do zasmucających wniosków. Większość absolwentów popełniła wiele błędów w wypracowaniu. Zazwyczaj ich liczba znacznie przekracza 15 lub 18. Zdarza się, że jest to kilkadziesiąt błędów. Zaledwie 32% zdających uzyskało wynik 4 i wyżej, czyli wynik wyższy niż połowa możliwych do uzyskania punktów.

Zakres użytych w pracy środków językowych ma wpływ na ostateczny wynik, co można sprawdzić w tabeli 2. Można więc zastanawiać się, jaka jest zależność między ocenami za zakres i poprawność środków językowych a wysokimi wynikami uzyskanymi za KLiK (kompetencje literackie i kulturowe), czyli posiadaną przez zdającego wiedzą, znajomością literatury, umiejętnością budowania wywodu argumentacyjnego, wykorzystywania kontekstów oraz erudycją.

Kompetencje literackie i kulturowe to najwyżej punktowany element wypracowania. Zdający może uzyskać za to kryterium maksymalnie 16 punktów. Zestawiamy zatem dwa najwyżej punktowane kryteria: KLiK – maksymalnie 16 punktów oraz zakres i poprawność środków językowych – 7 punktów.

Interesowały nas wyniki tych, którzy w kryterium KLiK uzyskali 16 lub 15 punktów. Wykazali się oni bogatą lub przynajmniej zadowalającą argumentacją, erudycją oraz w pełni funkcjonalnie wykorzystali kontekst. Jeśli popełnili błąd rzeczowy, to był to tylko jeden taki błąd. Większość z nich posiada również wysokie kompetencje językowe. Niestety, 13% spośród tych, którzy za KLiK otrzymali 15–16 punktów, nie uzyskało punktów za poprawność językową, ponieważ popełnili co najmniej 15, a najczęściej ponad 18 błędów językowych. Może to świadczyć o nieprzywiązywaniu wagi do tego, jak się wyraża myśli, oraz o braku wrażliwości na stylistyczną jakość wypowiedzi.

Typy błędów popełnianych przez zdających – analiza materiału źródłowego

Wiemy już, jakie wyniki za zakres i poprawność środków językowych uzyskali maturzyści, którzy przystąpili do egzaminu na poziomie rozszerzonym, czyli egzaminu zdawanego jako przedmiot dodatkowy, dobrowolnie wybrany, sprawdzający kompetencje polonistyczne. Wiemy już, że są powody do niepokoju, poznamy więc typy błędów popełnianych przez zdających.

W tej części znajdują się przykłady błędów wybranych z prac maturzystów, którzy zdawali w OKE w Krakowie.

I. Błędy leksykalne³

1. Niekiedy realistycznym jednostkom potrzeba uświadomienia [...]
2. Fantastyka może nieść za sobą pewne intencje.
3. Całkiem inną plaszczyzną przybierają Lechici.
4. Zjawiska odgrywają się na pograniczu jawy i snu.
5. Makbet sam uprzął swój los.
6. [...] nie jedzie roznieść wisi (wici)

³ W wielu przykładach można wskazać kilka rodzajów popełnionych błędów językowych w jednym wypowiedzeniu.

7. Kreacja tej postaci jest immanentnie niejednoznaczna.
8. [...] pamięć o dorobkach [...]
9. [...] sceny, z których nie tak łatwo wyciągnąć prawdę.
10. na wskutek tego

II. Błędy stylistyczne

1. Główny bohater, który z początku jest mężczyzną o lodowatym, zatwardziałym sercu. Osobnik nie patrzy na tragizm innych.
2. Ktoś, kto był wyjątkowo lodowatą osobą, zmienił się diametralnie. Duchy pozwoliły na zmianę o sto osiemdziesiąt stopni.
3. Takie splątanie służyć może jednak również skuteczniejszemu trafieniu do głowy czytelników i przekazaniu wizji autora. [o przenikaniu się konwencji]
4. Takie przeniknięcie konwencji pozwoliło na to, aby spisać historię i nosić w sercach i głowach tych, o których już zapomniano.
5. Przenikanie dwóch konwencji – realistycznej i fantastycznej nie tylko pomaga w dodaniu lekturze pazura, lecz także uczy nas co ważne.
6. Początkowo awanturnik, nieodpowiedzialny, pijaczyna zamienia się w odważnego wojownika, który niszczy działo Szwedom, ratuje wiele żyć podczas obrony Jasnej Góry.
7. Niekiedy realistycznym jednostkom potrzeba uświadomienia, ważne jest pokazanie, jak ważna jest na przykład dobra zmiana.
8. W swoim dziele autor realizuje część fantastyczną za pomocą ducha zmarłego króla.
9. Wyspiański wykorzystuje realistycznych bohaterów, których miesza z duchami.
10. Kolejnym elementem onirycznym jest rozmowa z koniem.
11. Nieprawdopodobne jednak wydaje się być to, że zrozumiały one to, co bohater do nich mówił.
12. [...] przedstawia życie tytułowego świętego wraz z cudami [...]
13. Fakt, że akcja ma miejsce w Danii sprawia wrażenie, że opisane wydarzenia są oparte na prawdziwych i stanowią przestrożę dla odbiorcy.
14. Był to niejako „początek” naszej kultury, fundamenty pozostawione przez starożytne cywilizacje, na których budujemy kolejne piętra osiągnięć wszystkich dziedzin.
15. Potem w romantyzmie powstał dramat romantyczny, głównie dzięki Goethemu.
16. Niewątpliwie, chociaż jesteśmy takimi samymi biologicznie ludźmi jak Arystoteles, Platon czy Sofokles, to zaszliśmy nieco dalej niż oni.
17. Istnieje wiele sposobów nawiązywania do tradycji antycznej oraz biblijnej w literaturze. Jednym ze sposobów na posłużenie się dorobkiem antycznym było nawiązanie do ważnych wydarzeń dla antyku.
18. [...] w celu na zwrócenie uwagi. Biblijny tekst nie zwraca uwagi na uczucia jednostki a jedynie grupy, całej ludzkości
19. Konflikty zbrojne i masowa śmierć nieodwracalnie zmieniły ludzki światopogląd lekko go zakrzywiając.
20. Na przestrzeni lat rozum zaczynał być wypaczany przez serce i wewnętrzną wrażliwość.

21. Jednak nie tylko Szekspir świeci przykładem...
22. Diabelska świta miesza w codziennym życiu Rosjan [...].
23. realizm może komplementować fantastykę i vice versa.
24. Rozdaje on wtedy piękne, drogie ubrania i perfumy kobietom, a publiczność otrzymuje pieniądze, które łapczywie zabiera.
25. Partia bez problemu potrafi pozbyć się ludzi niewygodnych i sprzecznych z ideą państwa.
26. Bóg w końcowej scenie wychodzi z za chmury [...]
27. Realistyczne przedstawienie realiów w utworze [...]

III. Błędy składniowe

1. Ukazując codzienność postrzeganą oczyma małego chłopca, z szeroką wyobraźnią.
2. Lekcje w gimnazjum, w którym uczył się protagonista odbywają się w nocy, ulice wydają się dla bohatera takie same.
3. Reasumując, przenikanie się konwencji fantastycznej i konwencji realistycznej w tym samym utworze miało w literaturze szczególne znaczenie. Pomagało ono w zrozumieniu charakteru, oraz powodu powstania dzieła, czyli tak jak Eliza Orzeszkowa, nawiązywało do wydarzeń z przeszłości, o których czytelnik nie dowiedział by się bez opowiadań przyrody.
4. Realistyczne jak i fantastyczne wątki mogą pokazywać całkiem różniące się od siebie cechy. Lekturę możemy zinterpretować, że polacy posiadają „coś” zarówno od tych (?) dobrych, mistycznych, nierealistycznych jak i tych zwykłych.
5. Wybitnie przedstawił to Bruno Schulz w tytułowym opowiadaniu „Sklepy cynamonowe”, gdzie codzienność rodziny, wychodzenie na spacer, oraz do teatru, były początkiem do niespotykanych, a nawet onirycznych doświadczeń małego chłopca.
6. Na przykład zjawiska pogodowe czy zmiany pór roku miały istnieć, dzięki potęgi fikcyjnych Bogów.
7. Fantastyczna postać wiedzim popycha bohatera i nadaje sens w jego rozumowaniu i działaniu.
8. Natomiast w dziele Wyspiańskiego poznajemy ważne tematy, które urozmaicone zostały przez elementy fantastyczne, dzięki którym treść jest przyjemniejsza w odbiorze.
9. Dialog widać nie tylko po treści utworów, ale też po ich budowie genologicznej.
10. [...] „Noc listopadowa” staje się uniwersalnym dziełem opowiadającym bieg historii, która zatacza koło.
11. Michał Bułhakow, który jako bezpośredni świadek rządów komunistycznych w państwie wschodnim nie zgadzał się ze słusznością jego egzystencji.
12. [...] nie umożliwiały już trafnej jego ocenie.
13. [...] nawiązanie do ważnych wydarzeń dla antyku jak np. Wojna trojańska, a konkretniej wydarzeniami tuż przed nią [...]
14. Służyły one ukazaniu wad polskiego społeczeństwa i pełniły funkcję moralizatorską, która przestrzegała Polaków o zachowaniach i postawach, które nie były w stanie pomóc w odzyskaniu niepodległości.

15. Rolą Wolanda i jego świty były igraszki z ludźmi, którzy źle czynili. Przykładem może być sytuacja, która wydarzyła się w teatrze [...]
16. Idealnie obrazuje to postać Kordiana, tytułowy bohater dzieła Juliusza Słowackiego.
17. Jednym ze sposobów na posłużenie się [...]
18. [...] zostaje zamordowany przez własną żonę, która następnie zakopuje go w ziemi, na której zasadza nasiona tytułowych kwiatów.
19. Z podobnym spojrzeniem na kwestię prawdy o świecie widzimy w baladzie „Lilije”.
20. Przenikanie się konwencji realistycznej i fantastycznej w utworze może pełnić wiele funkcji. Jest to m.in. dydaktyczna lub symboliczna, za pomocą których [...]
21. [...] w celu przedstawienia ukrytego sensu rzeczy, wielu płaszczyzn tematycznych oraz odwołaniu się do tradycji lub polemiki z nią.
22. Albert Camus w utworze „Dżuma” ukazuje w morale walkę dobra ze złem.
23. [...] utwór byłby kompilacją niepowiązanych ze sobą anegdot, opowiadających historie, oraz opinie i poglądy uczestników wesela.
24. Tak właśnie było w Związku Radzieckim przez stalinizm, że wszechwładza totalitaryzmu i terroru sprawiała, że niemożliwe staje się możliwym [...]

We wszystkich zacytowanych wypowiedziach zachowano oryginalną pisownię.

I co dalej? Refleksje polonisty

W wielu zacytowanych powyżej fragmentach wypowiedzi występuje równocześnie kilka błędów. Ich źródło tkwi w ograniczonym zasobie słownictwa i nieumiejętności posługiwania się złożonymi konstrukcjami składniowymi. Mamy oczywiście świadomość, że stresująca sytuacja egzaminacyjna sprzyja popełnianiu błędów. Niestety, skala problemu wskazuje na niski poziom kompetencji językowych zdających, którzy zdecydowali się zdawać egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, jako przedmiot wybrany spośród wielu innych. Niski poziom kompetencji językowych, a czasem brak świadomości istoty rzeczy, znajduje również potwierdzenie w treści *Wniosków o weryfikację sumy punktów*, na przykład:

- Wnioskuje o ponowne sprawdzenie kryterium kompetencji literackich. Odniosłam się do trzech lektur rozszerzonych, zawarłam konteksty i sensowne argumenty, które były rozbudowane. Proszę zwrócić uwagę na błędy językowe, ponieważ nie w każdym przypadku są one zasadnie wypunktowane.
- Wypracowanie powinno zostać ponownie ocenione w kryterium 4a – zakres i poprawność środków językowych, ze względu na to, że według poprzedniej oceny jako błędy zaznaczone zostały powszechnie używane związki frazeologiczne, to nie wiem dlaczego mam błędy.
- Jeżeli chodzi o zakres środków językowych to używałam bogatej frazeologii oraz odpowiednio do tematu słownictwo.
- Uważam, że moja praca została niesprawiedliwie oceniona, ponieważ mam dysortografię, a całokształt pracy był moim zdaniem lepszy niż punkty, które uzyskałam.

W zacytowanych przykładach zachowana została pisownia zgodna z oryginałem.

Wskazywanie błędów popełnianych na egzaminie przez absolwentów szkół średnich prowadzi do trudnych wniosków. Sytuacji, z którą mamy do czynienia, sprzyja powszechne obniżenie standardów językowych. Nie chodzi tylko o zasady, które funkcjonują w świecie komunikatorów internetowych (promujące posługiwanie się niewielką liczbą słów, skrótami, emotikonami, pozwalające na zaniedbywanie zasad ortografii i interpunkcji). Brak dbałości o poprawność językową charakteryzuje wiele współczesnych publikacji. Dotyczy to szczególnie artykułów zamieszczanych na portalach internetowych.

Czy w sytuacji, gdy absolwenci liceum nie wykazują się zadowolającymi wynikami jeżeli chodzi o zakres środków i poprawność językową, polonista jest bezradny? Być może tak czuje, bo brak szacunku dla języka, łamanie zasad poprawnościowych jest powszechne. Daje się zauważyć w prasie, w publicystyce, w polityce, w szeroko rozumianej przestrzeni publicznej. Co więcej, polonista został pozostawiony sam z problemem niestarannych i nieporadnych wypowiedzi uczniów w formie mówionej i pisanej. Z praktyki szkoły średniej zniknęła konieczność poprawiania błędów językowych i błędów zapisu w sprawdzianach z przedmiotów innych niż język polski. Ponieważ brak kompetencji językowych nie pociąga za sobą konsekwencji w postaci obniżenia oceny ze sprawdzianu, wielu nauczycieli nie poświęca czasu na żmudne zaznaczanie błędów w klasówce z historii czy biologii.

Może jednak polonista ma możliwość podjęcia działań, które mogą realnie wpłynąć na zwiększenie kompetencji językowych młodego człowieka.

Zapewne wskazane jest wymaganie od uczniów, aby już od pierwszej klasy pisali krótkie teksty. Mamy tu na myśli krótkie wypowiedzi pisemne, nie wypracowania typu maturalnego. Może to być na przykład pisemne formułowanie jednego argumentu w odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela. Argumentu popartego przykładem, a także wzbogaconego o kontekst. Takie ćwiczenie łatwo można przeprowadzić na lekcji, a więc zweryfikować jej samodzielność. Oczywiście trzeba każde wykonane ćwiczenie sprawdzić i ocenić pod względem treści, spójności wewnętrznej, ortografii, interpunkcji i zakresu oraz poprawności środków językowych. Zdający MUSI otrzymać informację zwrotną. Dlaczego? Dlatego, że samo zaznaczenie błędów na marginesie to za mało. Żeby się nauczyć, nasz podopieczny musi być prowadzony przez nauczyciela. Musi być nauczany.

Dopiero gdy nauczymy, możemy rozpocząć sprawdzanie i ocenianie. Tymczasem w szkołach średnich daje się zauważyć tendencję do sprawdzania, kontrolowania, weryfikowania, która dominuje nad wyjaśnianiem i utrwalaniem wiedzy i umiejętności. Często zaobserwować można skłonność do zadawania wypracowań typu maturalnego już w pierwszych klasach. Jest to jednak temat na odrębną dyskusję.

Warto podjąć każde skuteczne działanie, które pozwoli maturzystom precyzyjnie i zgodnie z normą językową formułować swoje myśli, a egzaminatorom uniknąć zderzenia z wypracowaniami, których poziom reprezentuje poniższy cytat:

Utwór „Lalka” autorstwa Bolesława Prusa ukazuje nam naukę o tym, że kobiety są podstępne i zależy im tylko na statucie i pieniądzu. Zachowanie takie widzimy u Izabeli Łęckiej, która nie postrzegła Stanisława Wokulskiego jako swojego potencjalnego narzyczonego, ponieważ był kupcem. Izabela postanowiła zaakceptować Stanisława Wokulskiego dopiero wtedy gdy inni kandydaci na męża się wykruszyli. Izabela pomimo tego, że była zaręczona z Wokulskim zdradzała go i tak oto straciła Stanisława Wokulskiego (pisownia oryginalna).

Naszym celem podczas pisania niniejszego tekstu było przedstawienie problemu i zachęcenie do refleksji, a może do dyskusji na temat kształcenia i doskonalenia kompetencji językowych maturzystów.

SEKCJA C

Informacja zwrotna i samoregulacja uczenia się



fot. H. Szaleniec

dr hab. Dorota Pauluk, prof. UJ

Uniwersytet Jagielloński

Informacja zwrotna w edukacji akademickiej

Streszczenie

W artykule przedstawiam rolę i znaczenie informacji zwrotnej dla wspierania (samoregulowanego) uczenia się oraz podnoszenia jakości osiągnięć edukacyjnych. Wskazuję, że informacje zwrotne mają pomagać w zamykaniu luki pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć, a przez to zdobywać umiejętność samodzielnego kierowania procesem własnego uczenia się. Są to znaczące edukacyjne cele ukierunkowane na przygotowanie absolwentów szkół wyższych do uczenia się po zakończeniu formalnej edukacji.

Wprowadzenie

Znaczenie informacji zwrotnej dostrzegali teoretycy i praktycy w połowie XX wieku. Rozumieli ją jednak wąsko, ograniczając do wiedzy o wynikach. Optymistycznie zakładano, że kiedy uczeń¹ czy student dowie się, jaki uzyskał stopień czy wynik z odpowiedzi na teście, to będzie potrafił z tego zrobić właściwy użytek. Dziś już wiadomo, że takie podejście do informacji zwrotnej było niepełne i zwodnicze dla praktyki edukacyjnej. Stało się też przedmiotem krytyki zwolenników alternatywnego myślenia o edukacji, w tym formatywnego oceniania.

Od lat 90. XX wieku postuluje się model edukacji skoncentrowany na uczniu/studentzie i procesie uczenia się. Doceniając jego wewnętrzne predyspozycje do samodzielnego uczenia się, jednocześnie ma się na uwadze przygotowanie ucznia/studenta do życia po zakończeniu formalnego kształcenia. Przyjmuje się, że w warunkach autonomii i we wspierającym środowisku edukacyjnym student z powodzeniem może przejąć kontrolę nad własnym uczeniem się.

W kontekście wyzwań współczesności – postęp technologiczny, niewyobrażalny przyrost wiedzy we wszystkich dziedzinach – zmianie ulegają przekonania na temat istoty edukacji oraz edukacyjnych priorytetów. Nawiązując w swych założeniach do konstruktywizmu poznawczego i społecznego, formalne kształcenie (nauczanie, uczenie się i ocenianie) ma przypominać interaktywny proces. Stała wymiana informacji ma stanowić rusztowanie wspierające studenta w samodzielnym zdobywaniu wiedzy przedmiotowej i umiejętności, ma być przewodnikiem na drodze do tego, aby uczyć się uczyć. Opuszczając szkołę wyższą, młody człowiek ma być przygotowany do radzenia sobie w otaczającym świecie na różnych etapach swojego życia.

¹ W artykule w takich kontekstach nie różnicuję płci i mam na uwadze uczniów i uczennice, studentów i studentki, nauczycieli i nauczycielki itp.

Informacja zwrotna stanowi sedno współczesnej edukacji i główne narzędzie oceniania formatywnego, które wykorzystuje jakościowe komentarze na temat prac studenta do tego, aby doskonalić jego kompetencje „omijając przypadkowość i nieefektywność uczenia się metodą prób i błędów”².

Zwrócono uwagę, że nie można dłużej ignorować roli i znaczenia integralnego elementu kształcenia, jakim jest ocenianie osiągnięć edukacyjnych, które decyduje o wyborze podejścia do uczenia się, a tym samym wpływa na jakość osiągniętych efektów dydaktycznych i pozadydaktycznych w krótko- i długofalowej perspektywie. Postuluje się zastępowanie stopni wysokiej jakości merytoryczną informacją zwrotną³. Ale i to nie wystarcza. Studenci nie mogą pozostawać jedynie biernymi jej odbiorcami, ale sami muszą ją formułować i przekazywać innym – tak, jak dzieje się to w realnym świecie. Wymiana informacji zwrotnych staje się zatem doskonałą okazją edukacyjną, aby ich aktywizować i angażować do brania odpowiedzialności za własną naukę.

Od lat 80. XX wieku w kształceniu akademickim postuluje się stosowanie informacji zwrotnych w promowaniu (samoregulowanego) uczenia się i podnoszeniu jakości edukacyjnych osiągnięć. Informacja zwrotna ma pomagać w znoszeniu luki pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć edukacyjnych⁴. Badacze pokazują zależność pomiędzy stosowaniem informacji zwrotnych a opanowywaniem zdolności do samodzielnego kierowania swoim uczeniem się. Student, który to potrafi, kieruje swoje myśli, emocje i działania na osiągnięcie wyznaczonych celów, jest świadomy swoich mocnych stron i ograniczeń, potrafi wyznaczać sobie nowe cele i dopasować do nich adekwatne strategie. Autonomia, zaangażowanie, odpowiedzialność czynią go bardziej zmotywowanym do ich realizacji. Osoba ucząca się ma satysfakcję z nauki nie z powodu zewnętrznych nacisków (stopnie, wyniki z testów, opinia rówieśników, doping nauczycieli, rodziców), ale odczuwa wewnętrzną satysfakcję, bo dostrzega sens wkładanego w naukę wysiłku i efektów pracy. Taka osoba potrafi dokonywać refleksji nad postępem swoich osiągnięć, rozwija umiejętność uczenia się przez całe życie, które potrzebne jest po zakończeniu formalnego kształcenia, gdzie będzie zmuszona uczyć się wielu ważnych umiejętności w sposób nieformalny⁵.

Coraz wyraźniej akcentuje się, że informacja zwrotna, w swej treści i formie, musi być ukierunkowana na przyszłość, wykraczać poza ściśle określone ramy programowe, wspierając kompetencje społeczne, formułowanie obiektywnych sądów na temat pracy innych, dokonywanie samooceny i autorefleksji. Studenci powinni szukać informacji zwrotnych poza salami akademickimi, wymieniać się nimi z rówieśnikami, praktykami czy pracodawcami. Powinni sami sobie dostarczać korygujących informacji zwrotnych.

² D.R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems* [w:] „Instructional Science” 1989, nr 18, s. 120.

³ D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

⁴ Za: D.R. Sadler, *Formative assessment...*

⁵ J.B. Zimmerman, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview* [w:] „Educational Psychologist” 1990, nr 25(1).

1. Informacja zwrotna i jej funkcje we wspieraniu (samoregulowanego) uczenia się⁶

Znawcy zagadnienie uważają, że informacja zwrotna jest nie tylko kluczowym elementem oceniania formatywnego, ale i sercem współczesnej edukacji⁷. Ma pomóc w zdobywaniu wiedzy i umiejętności:

[...] ale także w stopniowym uniezależnianiu się od nauczyciela w procesie uczenia się przez całe życie. Stąd, jeśli informacje zwrotne dostarczane przez nauczyciela mają ustąpić miejsca samoocenie i samokontroli, część tego, co nauczyciel wnosi do aktu oceniania, musi sama stać się częścią programu nauczania dla studenta, a nie przypadkowym lub nieistotnym dodatkiem do niego⁸.

Traktowana jest jako autentyczna pomoc i przewodnik (samoregulowanego) uczenia się. Aby uczyć się efektywniej, student musi wiedzieć, jak dobrze sobie radzi i co ewentualnie może zrobić, aby poprawić czy udoskonalić swoją pracę⁹.

Ze względu na dużą wartość poznawczą i praktyczną współcześni badacze związani z edukacją posługują się definicją informacji zwrotnej zaczerpniętą z nauk technicznych, która ujmuje ją jako informację „[...] o różnicy między rzeczywistym poziomem a poziomem odniesienia parametru systemowego, który jest używany, aby w jakiś sposób zmienić lukę”¹⁰. Jak dodaje David G. Sadler, o informacji zwrotnej możemy mówić dopiero wtedy, gdy prowadzi ona do zmiany tej różnicy.

W zależności od celu nauczyciel może podawać uzasadnienie stopnia, szczegółowe wyjaśnienia, komentarze na temat wykonania pracy, pochwały i zachęty, wskazywać słabe strony oraz sugestie, jak zająć się konkretnymi brakami i poprawić wykonanie. Wskazywać na te różne formy jakościowych informacji kierowanych do studentów i dwie jej funkcje, tj. retrospektywną i prospektywną. Nauczyciel, pokazując mocne i słabe strony, dostarcza informacji na temat pracy i jej wykonania. Druga funkcja – prospektywna – wymaga od nauczyciela wsparcia studenta w procesie uczenia się poprzez udzielenie mu wskazówek i sugestii na temat możliwości poprawy czy udoskonalenia pracy¹¹.

⁶ Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji podejmujących problematykę informacji zwrotnej w kontekście oceniania, doceniając jej znaczenie i wagę. Są one kierowane głównie do nauczycieli i dyrektorów szkół. Na temat przepisów prawnych oraz polskiego kontekstu stosowania informacji zwrotnej przeczytać można w książce G. Olszewskiej, *Olcena w szkole. Nieodrobione lekcje (Od przepisów do sztuki oceniania)*, Fundacja: Czerwona Kreska, Kraków 2023. O wykorzystaniu wzorcowych przykładów prac uczniowskich traktuje artykuł D. Sterni, *Efektywna informacja zwrotna w 5 krokach*, <https://oswiata.ceo.org.pl/2023/05/05/efektywna-informacja-zwrotna-w-5-krokach/>. Z kolei o znaczeniu informacji zwrotnej i trudnościach z jej stosowaniem w akademickiej praktyce edukacyjnej pisze G. Szyling, *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3(249), s. 122–137. Praktyczne porady znaleźć można w materiałach np. „Szkoły uczącej się”, a umiejętności stosowania informacji zwrotnej ćwiczyć na warsztatach organizowanych np. przez „Fundację: Szkoła bez ocen”.

⁷ D. Carless, *Differing perceptions in the feedback process* [w:] “Studies in Higher Education” 2006, nr 2(31).

⁸ D.R. Sadler, *Formative Assessment: revisiting the territory* [w:] “Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 1998, nr 1, s. 82.

⁹ D. Carless, *Differing perceptions...*

¹⁰ Za: P. Black, D. Wiliam, *Assessment and classroom learning* [w:] “Assessment in Education” 1998, nr 5(1), s. 48.

¹¹ D.R. Sadler, *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal* [w:] “Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, nr 35.

Dzięki takim zabiegom osoba ucząca się jest stale zaangażowana i skoncentrowana na pracy własnej, na bieżąco monitoruje błędy oraz osiągnięcia, ma sposobność wzmocnić pozytywne aspekty pracy, wykorzystywać je przy okazji innych zadań, a błędy eliminować. Ciągłe ma na uwadze cel, który zamierza osiągnąć. Cykl zostaje zamknięty, kiedy luka pomiędzy aktualnym a pożądanym poziomem osiągnięć zostaje „zasypana”.



Rysunek 1. Cykl zamykania luki między aktualnym a pożądanym poziomem uczenia się z wykorzystaniem informacji zwrotnej

Źródło: opracowanie własne.

2. Informacja zwrotna – od wymagań do osiągnięć

Wiem, do czego dążę

Wyniki badań i codzienna praktyka pokazują, że ani nauczyciele, ani uczniowie/studenci nie przykładają wagi do informacji zwrotnej. Ci ostatni, nawet kiedy ją otrzymują, nie są nią zainteresowani. Zarówno nauczyciele, jak i studenci powinni być wcześniej przygotowywani do formułowania i komunikowania informacji zwrotnych. Powinni znać zasady ich stosowania z uwzględnieniem celu i kryteriów sukcesu:

[...] studenci powinni zostać przeszkoleni w zakresie interpretowania informacji zwrotnych, łączenia informacji zwrotnych ze specyfiką pracy, którą wykonują oraz tego, w jaki sposób mogą poprawić swoją pracę. Nie można po prostu założyć, że kiedy studenci otrzymają informację zwrotną, będą wiedzieli, co z nią zrobić w przyszłości¹².

Priorytetową sprawą jest jednoznaczne zrozumienie przez studentów celu (efektu uczenia się) i kryteriów sukcesu. Wyniki badań pokazują, że wykładowcy i studenci odmiennie je rozumieją¹³. Potwierdzono również, że słabe

¹² D.G. Sadler, *Formative assessment...*, s. 78.

¹³ D. Carless, *Differing perceptions...*

wyniki są skorelowane ze stopniem tej rozbieżności¹⁴. Okazuje się, że nauczycielom sprawia nie lada trudność dokładne sformułowanie celu, opisanie wymagań, a „[n]auczycielskie koncepcje jakości są zazwyczaj trzymane, głównie w niewyartykułowanej formie, w ich głowach jako wiedza ukryta”¹⁵.

Inny problem dotyczy tego, że studenci zmuszeni są realizować cele odległe od swoich potrzeb i oczekiwań. Niechętnie angażują swój czas i wysiłek w aktywności, które uznają za mało interesujące, niezwiązane z życiem, praktycznym zastosowaniem czy swoją przyszłością¹⁶. Aby zaangażować się w naukę, muszą dostrzec sens tego, co mają osiągnąć, także w dłuższej perspektywie. Na zajęciach warto zatem negocjować ze studentami listę celów tak, aby uznali je za własne. Daje to szansę na lepsze ich zrozumienie i uwewnętrznienie, eliminuje też niejasności i nieporozumienia, a studenci czują się zobowiązani do ich realizacji. Do uczenia się motywują cele autentyczne, takie, które skłaniają do współpracy z rówieśnikami oraz cele-wyzwania, tj. wykraczające poza aktualny poziom rozwojowych możliwości (por. teoria J. Piageta, strefa najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego). I odwrotnie, kiedy studenci spostrzegają, że cele są im „obce”, „nieżyciowe”, a nauczyciele oczekują pamięciowego uczenia się i odtworzenia faktów na egzaminie (zdradzają to metody nauczania i oceniania, takie jak testy wyboru), wtedy pojawia się groźba wyboru płytkich strategii uczenia się oraz niskich osiągnięć¹⁷.

Na problem wskazuje Sadler, który dostrzega, że poziom odniesienia:

Staje się celem, gdy jest pożądaný, skierowany do niego lub do niego aspiruje. Niektóre cele są zewnętrzne (przypisane przez nauczyciela), podczas gdy inne są opracowywane lub dostosowane przez samych studentów. Student może zdecydować o zignorowaniu lub odrzuceniu celu zewnętrznego, w którym to przypadku prawdopodobnie będzie miał niewielki lub żaden wpływ na osiągnięcie, chyba że w sytuacji przymusu. Tylko wtedy, gdy student przejmuje kontrolę nad celem, może on odegrać znaczącą rolę w dobrowolnej regulacji wykonania¹⁸.

Zdaniem cytowanego autora największy wpływ na osiągnięcia mają cele konkretne, stosunkowo trudne, stanowiące wyzwanie i takie, które są bliżej górnej granicy zdolności studenta do ich wykonania niż do aktualnego poziomu jego osiągnięć. Motywują do aktywności i zwiększają wytrwałość przy wykonywaniu zadania. Jeśli student postrzega rozbieżność pomiędzy celem (uzna cel za nieosiągalny), do którego dąży, a własnym poziomem osiągnięć, może zaniechać zaangażowania, żeby go zdobyć. Ta sama luka może jednak stanowić potężny bodziec dla innego, wysoce zmotywowanego i pewnego siebie studenta, którego nie zniechęciłaby sekwencja początkowych niepowodzeń. I odwrotnie, jeśli luka jest postrzegana jako zbyt mała, to jej zamknięcie może zostać uznane za nieopłacalne do podjęcia wysiłku.

¹⁴ D. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* [w:] „Studies in Higher Education” 2006, nr 31(2).

¹⁵ D.R. Sadler, *Formative assessment...*, s. 126.

¹⁶ D. Pauluk, *Model oceniania...*

¹⁷ Tamże.

¹⁸ D.R. Sadler, *Formative assessment...*, s. 129.

Między celami studentów a tymi wyznaczonymi przez nauczyciela musi istnieć względna spójność¹⁹. Aby zwiększyć przejrzystość i transparentność oczekiwań, dobrą praktyką jest upublicznienie listy celów i kryteriów sukcesu. Zabieg ten przynosi korzyści nie tylko studentom, ale i wykładowcom, pozwala lepiej uświadomić i uporządkować im własne oczekiwania. Poza standardowym sylabusem mogą to być inne narzędzia, które będą precyzyjnie opisywać kryteria sukcesu i poziomy osiągnięć, np. specjalne arkusze czy matryce osiągnięć²⁰. Lepszemu zrozumieniu celów służyć mogą dyskusje, warsztaty z kursów przedmiotowych, okazje dydaktyczne pozwalające na ocenianie wytworów prac z uwzględnieniem przyjętych kryteriów i standardów.

Ze względu na wysoki stopień złożoności i wielowymiarowość akademickich celów, niekiedy trudnych do sformułowania w prosty sposób, zaleca się stosowanie wzorcowych przykładów przez nauczycieli i rówieśników. W zależności od dyscypliny naukowej ważne jest zobrazowanie tego, co jest oczekiwane, np. zaprezentowanie wzorcowej mapy mentalnej wykonanej przez rówieśnika; w szkole aktorskiej wykładowca, sam recytując fragment utworu, może pokazać sposób akcentowania, modulowania głosu itp.: „Zaletą wzorców zarówno dla nauczyciela, jak i dla studenta jest to, że są konkretne”²¹.

Zdaniem wspomnianego badacza oczekiwany poziom osiągnięć można też lepiej uprzystępnąć, kontrastując wysoką jakość z niską jakością wykonania.

Wiem, jak to osiągnąć

Z badań wynika, że nauczyciele mają niską świadomość roli i znaczenia informacji zwrotnych. Koncentrują się przede wszystkim na stopniach, przeceniają znaczenie funkcji sprawdzającej i kontrolnej oraz podejścia normatywnego, które polega na porównywaniu uczniów zamiast na orientowaniu ich na realizację zadań wymagających osobistego zaangażowania²². Studenci przyznawali, że podawane im informacje są bezużyteczne, ponieważ ograniczają się do wystawiania stopni, brakuje wskazówek dotyczących korekty, komentarze formułowane są w niezrozumiały sposób, podawane są z opóźnieniem, mają negatywny wpływ na ich samoocenę i pewność siebie²³.

W tradycyjnym ocenianiu student jest odbiorcą informacji zwrotnej, najczęściej w formie stopni wyrażonych cyfrą. Te informują jedynie o aktualnym poziomie osiągnięć, ale nie wyjaśniają, na czym polega błąd, nie dają wskazówek, co ewentualnie zmienić, zmodyfikować. Nie wnoszą wiedzy na temat istoty błędów czy sposobów ich poprawy, nie pozwalają śledzić kolejnych punktów na drodze dochodzenia do pożądanego celu. Tak więc „pętla sterowania” nie może zostać zamknięta, gdy stopnie zastępują sprzężenie zwrotne²⁴. Zmiana

¹⁹ D. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated...*

²⁰ Tamże.

²¹ D.G. Sadler, *Formative assessment and the design...*, s. 128.

²² P. Black, D. Wiliam, *Assessment and...*

²³ D. Carless, *Differing perceptions...*

²⁴ D.G. Sadler, *Formative assessment and the design...*

może nastąpić, jeśli nauczyciel zapewni odpowiednie środki zaradcze, udzieli wskazówek, podpowie kolejny krok na drodze uczenia się, a osoba ucząca się zaangażuje się w te działania.

Aby wspierać studenta w opanowywaniu (samoregulowanego) uczenia się, trzeba dążyć do stwarzania okazji, aby student samodzielnie, krok po kroku „zasypywał” lukę pomiędzy aktualnym a oczekiwanym poziomem osiągnięć. Potrzebuje uświadomić sobie rozbieżności pomiędzy tym, co już wie i umie, jakie popełnia błędy, a tym, do czego dąży. Postawiony w takiej sytuacji musi wybrać strategię, wzbudzić motywację, emocje do podjęcia aktywności i mierzenia się z wyzwaniem na drodze do celu:

Chociaż nauczyciel może stymulować i kierować tym procesem, uczenie się musi być wykonywane przez studenta. Błędem byłoby postrzeganie studenta jako biernego odbiorcy jakiegokolwiek wezwania do działania: istnieją złożone powiązania między sposobem rozumienia i spostrzegania komunikatu, które motywują do wyboru spośród różnych sposobów działania, a mogącymi z nich wynikać czynnościami edukacyjnymi²⁵.

Na podstawie literatury można wskazać kilka istotnych cech informacji zwrotnej, aby pełniła swoją funkcję, tj. powinna:

1. pozwalać dobrze zrozumieć cel i kryteria sukcesu;
2. zostać „skrojona na miarę” potrzeb studenta;
3. zostać dostrojona do realizowanego celu;
4. zostać podana na czas – im szybciej, tym lepiej;
5. wskazywać mocne strony pracy, a w sposób taktowny także błędy i braki;
6. dawać wskazówki i sugestie, jak poprawić błędy i udoskonalić pracę;
7. doceniać pozytywne strony, wskazując na ich wartość, zasób, dostrzec możliwości ich wykorzystania w innych kontekstach;
8. zachęcać do refleksji nad procesem własnego uczenia się;
9. skłaniać do korekty;
10. wyzwać motywację wewnętrzną do uczenia się, pokazując jej znaczenie dla przyszłego życia studenta.

W alternatywnych rozwiązaniach edukacyjnych odchodzi się od jednokierunkowego przekazu informacji zwrotnej, od nauczyciela do studenta. Na drodze (samoregulowanego) uczenia się efektywniejszą praktyką jest wymiana informacji zwrotnych pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Nie tylko zatem odbiór i interpretacja komentarzy, ale samodzielne ich formułowanie i komunikowanie ma edukacyjną wartość²⁶.

²⁵ Za: D. Hounsell, *Towards more sustainable feedback to students* [w:] D. Boud N., Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London-New York 2007, s. 106.

²⁶ C. Evans, *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education* [w:] „Review of Educational Research” 2013, nr 1, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654312474350> [dostęp: 12.03.2023].

Ocena rówieśnicza

Merytoryczne informacje zwrotne mogą mieć charakter formalnych i nieformalnych komentarzy od nauczycieli, praktyków czy pracodawców. Szczególną wartość mają jednak informacje zwrotne od rówieśników. Przede wszystkim są oni łatwo dostępni, gdyż prawie zawsze są „pod ręką”, szybko można uzyskać informacje o błędzie czy podpowiedź, co dalej. Poza tym taka wymiana informacji jest bezstresowa. Także cele, kryteria sukcesu, wzorcowe przykłady stają się bardziej zrozumiałe, kiedy przedstawia je rówieśnik, a nie wykładowca, który często używa naukowego języka. Rówieśnicy nawet w sposobie formułowania naukowych wymagań i oczekiwań wykorzystują język, jakim na co dzień się komunikują. Komentując prace innych, są mniej zaangażowani emocjonalnie niż w stosunku do własnej pracy, a wszystko to pomaga w osiągnięciu większej dozy obiektywizmu i konstruktywnej krytyki.

Wartość komentarzy studenckich jest niezaprzeczalna, jeżeli chodzi o zamykanie luki między poziomem aktualnych osiągnięć a tym pożądanym. Kiedy student zamiast biernego odbiorcy informacji od nauczyciela ma możliwość przeglądania prac rówieśników, porównywania ich z wzorcowymi przykładami, odnoszenia do kryteriów, zadawania pytań, upewnia się, czy wszystko dobrze rozumie, dawania wskazówek, wtedy jest zaangażowany i uczy się efektywniej. Przygotowuje się do samooceny, ale i przygotowywania własnej pracy. Wymiana informacji zwrotnych łączy się z konfrontacją innych punktów widzenia, które prowokują konflikty poznawcze i stymulują myślenie. Otrzymane od rówieśników komentarze pozwalają także przyjrzeć się efektom pracy własnej z innej perspektywy²⁷. Studenci stają się bardziej świadomi tego, co robią, zwłaszcza wtedy, kiedy argumentują swoje decyzje²⁸.

Wymiana informacji zwrotnych dokonuje się podczas kooperatywnego uczenia się w grupach zajęciowych, ale także poza murami uczelni dyskutują na temat swoich prac i sposobów ich realizacji. Docenia się wartość nieformalnych informacji zwrotnych, które nie są planowane w szczegółach i pojawiają się w ramach procesu kształcenia jako ich produkt uboczny²⁹. W grupie rówieśniczej odważniej jest wyartykułować swoje oczekiwania odnośnie do narzuconych celów czy kryteriów oceny. Wtedy też łatwiej negocjować i ustalać kompromisowe rozwiązania.

Studenci, którzy na co dzień wymieniają się komentarzami, dyskutują, mają lepsze zrozumienie celów i kryteriów sukcesu. Są bardziej zaangażowani i zmotywowani do nauki, uczą się w pogłębiony sposób i osiągają wyższe wyniki³⁰.

Aby nauczyć studentów formułowania obiektywnych i merytorycznych informacji zwrotnych, nauczyciel sam powinien być wzorcem do naśladowania. Może również zachęcać do dyskusji na temat określonej pracy, jej wykonania,

²⁷ Tamże.

²⁸ R.D. Sadler, *Formative assessment...*

²⁹ K. Sambell, L. McDowell, C. Montgomery, *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London-New York 2013.

³⁰ D. Pauluk, *Model oceniania...*

by następnie wspólnie ją omawiać; może aranżować „na żywo” wymianę informacji zwrotnych (np. na temat celowo przygotowanej na potrzeby takich ćwiczeń pracy) ze wskazaniem jej zalet i słabych stron.

Obserwacja wymiany informacji zwrotnych między studentami ma zatem wartość diagnostyczną. Dostarcza nauczycielowi także wiedzy na temat tego, jak rozumieją cele i kryteria oceniania, w jaki sposób komunikują swoje opinie, zwłaszcza te dotyczące niedociągnięć i błędów w pracach innych.

Ocenianie rówieśnicze oparte na wymianie informacji zwrotnych jest okazją do rozwijania kompetencji społecznych i uczenia się odpowiedzialności za innych. Poprzedzone powinno być ćwiczeniami z komunikacji interpersonalnej. W długofalowej perspektywie przynosi wiele wymiernych korzyści. Wpływa na wyższy poziom wykonania zadań, rozwój krytycznego i niezależnego myślenia, prowadzenia negocjacji, zwiększa pewność siebie oraz redukuje stres³¹.

Samoocena

Zwolennicy alternatywnego myślenia o ocenianiu podkreślają znaczenie informacji zwrotnej w przebiegu całego procesu uczenia się. Za finalny cel uznaje się zamknięcie luki pomiędzy aktualnym poziomem osiągnięć a poziomem odniesienia. Ta droga domykania kolejnych cykli na drodze własnego uczenia się prowadzi w ostatecznym rozrachunku do samoregulowanego uczenia się.

Ważnym narzędziem, a także osiągnięciem tego procesu, jest samoocena. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznawczego nikt nie wie lepiej, jak się uczyć niż sama osoba ucząca się. Samoocena wspiera autonomię i odpowiedzialność studenta, uczy stawania się świadomymi własnej aktywności poznawczej podmiotami. I w tym przypadku student musi dokładnie znać cel i kryteria sukcesu, aby odnosić je do efektów swojej pracy. Ułatwiają mu to wzorcowe przykłady z różnych źródeł. Samoocena wspiera uczenie się przede wszystkim wtedy, gdy jest stosowana formatywnie. Badaczka zagadnienia – M. Taras – wskazuje, że studenci w naturalny sposób łączą ocenę formatywną z podsumowującą, a informacje zwrotne od nauczyciela i rówieśników powinny być nierozłączne. Jeśli staną się rozłączone, to formatywny aspekt oceny zostaje utracony³².

Nauczyciele powinni prowokować do samodzielnego formułowania sądów na temat pracy własnej zgodnie z celem i przyjętymi kryteriami sukcesu, zachęcać do wskazywania mocnych stron pracy, wychwytywania błędów i braków, uważnego ich przeglądania, porównania z przyjętymi kryteriami, wzorcowymi przykładami, dokonywania korekty. Okazuje się, że już przedszkolaki, przy wsparciu nauczyciela, potrafią z powodzeniem dokonywać oceny własnych wytworów i ich wykonania³³.

³¹ Za: N. Falchicov, *The place of peers in learning and assessment* [w:] D. Boud, N. Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London-New York 2007.

³² M. Taras, *To feedback or not to feedback in student self-assessment* [w:] „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2003, nr 5.

³³ S.G. Paris, L.R. Ayer, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski i M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Do narzędzi wspierających samoocenę można zaliczyć dzienniki uczenia się, pamiętniki, które zawierają regularne wpisy studenta i jego doświadczenia towarzyszące procesowi uczenia się. Mogą to być komentarze zawarte pod wykonanym zadaniem, przemyślenia i refleksje. We wspierających wspólnotach edukacyjnych studenci „myślą na głos”, dzieląc się tokiem rozumowania, a tym samym lepiej uświadamiając sobie stan swojej wiedzy i niewiedzy. Możliwość metapoznawczego myślenia o procesie uczenia się jest możliwa, gdy studenci mają czas, aby zapoznać się dokładnie z otrzymaną informacją, ale i żeby się do niej odnieść, przedstawić swoje przemyślenia na temat trudności, niepowodzeń, emocji, strategii poznawczych i metapoznawczych towarzyszących realizacji celu.

Bibliografia

- Black P., Wiliam D., *Assessment and classroom learning* [w:] „Assessment in Education” 1998, nr 5(1), s. 7–74.
- Carless D., *Differing perceptions in the feedback process* [w:] „Studies in Higher Education” 2006, nr 2(31), s. 219–233.
- Evans C., *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education* [w:] „Review of Educational Research” 2013, nr 1, s. 70–120, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654312474350> [dostęp: 12.03.2023].
- Falchikov N., *The place of peers in learning and assessment* [w:] D. Boud, N. Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London–New York 2007.
- Hounsell D., *Towards more sustainable feedback to students* [w:] D. Boud N., Falchikov (red.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, Routledge: Taylor and Francis, London–New York 2007.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D., *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice* [w:] „Studies in Higher Education” 2006, nr 31(2), s. 199–218.
- Olszowska G., *O!cena w szkole. Nieodrobione lekcje (Od przepisów do sztuki oceniania)*, Fundacja: Czerwona Kreska, Kraków 2023.
- Paris S.G., Ayres, L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski i M. Micińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Pauluk D., *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
- Sadler R.D., *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal* [w:] „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, nr 35, s. 535–550.
- Sadler R.D., *Formative assessment and the design of instructional systems*, „Instructional Science” 1989, nr 18, s. 119–144.
- Sadler R.D., *Formative Assessment: revisiting the territory* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 1998, nr 1, s. 77–84.
- Sambell K., McDowell L., Montgomery C., *Assessment for learning in higher education*, Routledge, London–New York 2013.
- Sterna D., *Efektywna informacja zwrotna w 5 krokach*, <https://osswiata.ceo.org.pl/2023/05/05/efektywna-informacja-zwrotna-w-5-krokach/> [dostęp: 15.07.2023].

- Szyling G., *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce* [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 3(249), s. 122–137.
- Taras M., *To feedback or not to feedback in student self-assessment* [w:] “Assessment & Evaluation in Higher Education” 2003, nr 5, s. 549–565.
- Yang M., Carless D., *The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes* [w:] “Teaching in Higher Education” 2013, nr 3, s. 285–297.
- Zimmerman B.J., *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview* [w:] “Educational Psychologist” 1990, nr 25(1), s. 3–17.

dr hab. Danuta Piróg, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie,
Katedra Edukacji Geograficznej i Logistyki, Instytut Prawa, Ekonomii
i Administracji

Kompetencje interpersonalne nauczyciela akademickiego a ocenianie efektów kształcenia u studentów

Ważnym elementem pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich jest weryfikowanie efektów uczenia się. Obejmuje ono ocenę precyzyjnie określonych w kartach kursów osiągnięć studentów z zakresu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. O ile kontrola i ocena dwóch pierwszych komponentów odbywa się na ogół sprawnie, z zastosowaniem bogatego i trafnego wachlarza technik i narzędzi, o tyle sprawdzanie nabycia kompetencji społecznych bywa wyzwaniem.

W świetle studiów literatury wynika to, z jednej strony, z natury tej puli efektów kształcenia, a z drugiej – z niewystarczającego przygotowania wykładowców do realizacji takich zadań. Tymczasem aspekt posiadania różnego rodzaju kompetencji społecznych stanowi ważny element sylwetki absolwenta każdego kierunku studiów. Nadto właśnie te osiągnięcia stanowią najważniejszy kapitał edukacyjny absolwentów na rynku pracy. Zatem konieczna jest zarówno prawidłowa diagnoza poziomu opanowania poszczególnych, przewidzianych w programach studiów, kompetencji społecznych u studentów, jak i skuteczne działanie na rzecz ich nabywania oraz rozwoju.

Celem referatu jest przedstawienie:

- a. wyników badań literaturowych dotyczących wypracowanych dotąd tych koncepcji przygotowania nauczycieli akademickich, które akcentują kompleksową ocenę efektów uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji społecznych;
- b. autorskiego modelu holistycznej weryfikacji tych efektów, osadzonego na koncepcji bliskości interpersonalnej pomiędzy wykładowcą a studentami.

Małgorzata Iwanowska

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Koordynator projektu „Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych”

Beata Wąsowska-Narajczyk

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Koordynator międzywydziałowego zespołu nauczycieli konsultantów MSCDN ds. matematyki

Aspekty oceniania związane z nauczaniem problemowym

Jeżeli nie znasz portu, do którego płyniesz,
i wiatry nie będą Ci sprzyjać.
Seneka

1. Dlaczego nauczanie problemowe jest tak ważne?

Matematyczność jest cechą świata. Oznacza ona, że świat można opisać matematycznie, choć czasem jest to bardzo trudne i istnieje jeszcze wiele zagadnień do rozwiązania. Albert Einstein napisał nawet, że jest to jedyna naprawdę niezrozumiała rzecz. Znaczenie matematyki z roku na rok wzrasta we wszystkich dziedzinach życia.

Uczenie się/nauczanie matematyki jest także trudne, ponieważ musi być dostosowane do etapu rozwoju techniki, nauki i pokolenia, którego dotyczy. Obecnie w szkołach podstawowych mamy pokolenie Alpha (*Always on*). Charakteryzuje się ono biegłością technologiczną, zastępowaniem pisania na klawiaturze mową, znaczną ilością czasu spędzanego przed ekranem telefonu, posiadaniem krótszej zdolności skupienia uwagi i wchodzeniem w mniejszą ilość interakcji społecznych. Uczniowie czerpią wiedzę z aplikacji, blogów, forów i platform społecznościowych, przedkładają smartfony nad komputery, nie potrzebują telewizji. Uczą się intuicyjnie. Są wielozadaniowcami.

A obecna szkoła realizuje zajęcia z edukacji matematycznej, na której omawia się niedobre podręczniki, kartka po kartce, strona po stronie. Nie uczy natomiast ani myślenia, ani działalności matematycznej (prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska). Kładzenie w czasie edukacji matematycznej dużego nacisku na stronę formalną w nauczaniu matematyki sprawia, że przejęcie inicjatywy przez uczniów w stawianiu zagadnień i sprawdzaniu hipotez jest dla nich bardzo trudne. Zbyt mało jest sytuacji dydaktycznych, w czasie których uczeń najpierw wyznacza samodzielnie cel do osiągnięcia w problemie matematycznym, a następnie dobiera odpowiednio metody rozwiązania. Zadania w podręcznikach nie są wystarczająco szybko dostosowywane do istniejącego pokolenia (obecnie przeważają zadania zgodne z koncepcją powstałą w 1999 roku). Narzędzia i metody, które były dotychczas skuteczne, niekoniecznie muszą się sprawdzić w pracy z naszymi uczniami dziś.

Coraz bardziej ingeruje w nasze życie SZTUCZNA INTELIGENCJA. Wykorzystywanie jej powoduje, że wiele prac wykonywanych dotychczas przez ludzi będzie wykonywane przez inteligentne roboty. Eksperci wskazują, że szanse na pozostanie w zawodzie będą mieli jedynie ci pracownicy, którzy potrafią rozwiązywać złożone problemy, zbyt trudne dla sztucznej inteligencji.

2. Projekt „Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych poprzez zwiększenie kreatywności uczniów i samodzielne formułowanie zadań do rozwiązania”

Pożądaną jest zatem stwarzanie sytuacji dydaktycznych, w czasie których uczeń najpierw wyznaczy samodzielnie cel do osiągnięcia w problemie matematycznym, a następnie będzie dobierał odpowiednio metody rozwiązania. W celu przygotowania nauczycieli do nauczania problemowego został przez autorki niniejszego artykułu opracowany i realizowany projekt, którego głównym celem jest kształcenie u nauczycieli umiejętności rozwiązywania problemów poprzez tworzenie i rozwiązywanie przez uczniów zadań problemowych z różnych obszarów matematyki, interdyscyplinarnych.

Cele szczegółowe:

1. stosowanie przez nauczycieli w trakcie nauczania matematyki metod problemowych,
2. rozwijanie kreatywności uczniów,
3. doskonalenie rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych,
4. konstruowanie przez uczniów zadań matematycznych ukierunkowanych na rozwiązanie problemu,
5. formułowanie i rozwiązywanie przez uczniów problemów interdyscyplinarnych z wykorzystaniem narzędzi matematycznych,
6. doskonalenie roli nauczyciela matematyki jako coacha w zespołowym rozwiązywaniu problemów przez uczniów.

Adresaci:

- Nauczyciele matematyki I i II etapu edukacyjnego
- *Nauczyciele dowolnego przedmiotu dla II etapu edukacyjnego zainteresowani rozwiązywaniem problemów z ich obszaru metodami matematycznymi* (nieobligatoryjnie)
- Uczniowie klas III –VII szkoły podstawowej (pośrednio)

Zamierzone korzyści dla uczestników:

Udział w projekcie przyczyni się do zwiększenia kompetencji matematycznych i społecznych nauczycieli oraz poprawy efektywności nauczania w zakresie rozwiązywania matematycznych zadań problemowych i zwiększenia kreatywności uczniów. Projekt dotyczy problemów matematycznych, ale ma charakter interdyscyplinarny.

Czas trwania projektu: trzy lata (2023–2025).

Zasięg (rekrutacja):

- rok 2023 (pilotaż) – szkoły podstawowe z terenu MSCDN Wydział w Warszawie;
- rok 2024 – szkoły podstawowe z terenu Mazowsza (MSCDN);
- rok 2025 – szkoły podstawowe z terenu Mazowsza (MSCDN) oraz Białegostoku.

Projekt realizowany przy współpracy z Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki (Wydział Matematyki, Uniwersytet w Białymstoku).

Do realizacji projektu w roku 2023 (pilotaż) przystąpiło 15 szkół podstawowych, z których zgłoszono 53 nauczycieli różnych specjalności. Zostały utworzone zespoły szkolne 2–5-osobowe.

Nauczyciele m.in. uczestniczyli w:

- kursie doskonalącym (20 godz.) *Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych*. Podczas szkolenia nauczyciele opracowali w zespołach szkolnych scenariusz interdyscyplinarny i przeprowadzili lekcję z wykorzystaniem metody problemowej; uczestnicy szkolenia mieli możliwość udziału w lekcji otwartej (opartej na opracowanym scenariuszu) w macierzystej placówce lub, na zaproszenie, w innej placówce będącej w projekcie. W ramach kursu nauczyciele mieli możliwość uczestnictwa w konsultacjach online;
- warsztatach metodycznych (10 godz.) *Jak kształtować kreatywność uczniów?* Podczas szkolenia nauczyciele prezentowali kreatywne prace uczniów, do których zostali przez nich zainspirowani, a także omawiali przeprowadzone lekcje otwarte – *Forum Wymiany Doświadczeń*. Ponadto w ramach pracy w zespołach szkolnych nauczyciele dzielili się wnioskami z realizacji proponowanych rozwiązań metodycznych, a tym samym doskonalili praktyczne umiejętności z zagadnień będących przedmiotem szkolenia.

Pilotaż zakończy ewaluacja osiągnięcia celów oraz listopadowa konferencja podsumowująca pierwszy rok realizacji projektu.

3. Realizacja zapisów podstawy programowej w nauczaniu problemowym

Nauczanie problemowe pozwala na doskonalenie przez uczniów takich kompetencji, jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość. Sprzyja rozwijaniu umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania. Rozwój tych kompetencji i umiejętności jest zgodny z celami kształcenia ogólnego podanymi w podstawie programowej (punkty 4 i 5). Należy opracować narzędzia do ich monitorowania i ewaluacji.

Najważniejszymi umiejętnościami rozwijanymi w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej są:

- 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;

4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;

5) rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych.

Wszystkie powyższe zapisy podstawy programowej są realizowane w czasie nauczania problemowego. Stopień ich wykształcenia u uczniów powinien być systematycznie oceniany przez nauczyciela.

Efekty nauczania problemowego należy oceniać dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna) poprzez osiągnięcia ucznia w zakresie umiejętności stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, umiejętności samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.

Efekty nauczania problemowego dla II etapu edukacyjnego (klasy IV–VIII) należy oceniać poprzez osiągnięcia ucznia w zakresie używania prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, interpretowania pojęć matematycznych, operowania obiektami matematycznymi, sposób dobierania modelu matematycznego do prostej sytuacji oraz budowania go w różnych kontekstach, także w kontekście praktycznym.

Szczególne znaczenie w tym okresie nauczania/uczenia się będzie mieć ocena przeprowadzanego prostego rozumowania, podawania argumentów uzasadniających poprawność rozumowania, rozróżniania dowodu od przykładu.

Oceniane rozwiązania problemu przez poszczególnych uczniów mogą dotyczyć stosowanej strategii i umiejętności łączenia wiedzy z różnych działów matematyki. Należy stosować indywidualizację oceniania.

W czasie projektu nauczyciele zostali zaznajomieni z klasyczną metodą problemową, metodą przypadków, metodą sytuacyjną, giełdą pomysłów, mikro-nauczaniem i grami dydaktycznymi.

4. Ocenianie w klasycznej metodzie problemowej

W klasycznej metodzie problemowej dominuje uczenie się nad nauczaniem. Polega na ciągłej interakcji między nauczycielem a uczniami. Ograniczamy ilość i zakres gotowych wiadomości przekazywanych przez nauczyciela. Uczniowie zdobywają nowe informacje oraz umiejętności w trakcie rozstrzygnięcia zadanych problemów (teoretycznych i praktycznych). Uczeń stawia sobie kolejno odpowiednie pytania problemowe, a następnie formuje odpowiadające im hipotezy. Hipotezy zostają przez niego zweryfikowane (poprzez umysłowe lub praktyczne operacje). Nauczyciel wspiera uczniów w samodzielnej pracy poprzez zadawanie naprowadzających pytań. Zastosowanie pomocniczych pytań przez nauczyciela jest uzasadnione, gdy uczniowie w procesie rozwiązywania zadania natrafiają na zbyt wielką dla nich trudność. Celem pomocniczych pytań jest obniżenie progu tej trudności. Zamiast pomocniczych pytań można też stosować polecenia naprowadzające, np. „zrób..., aby sprawdzić...”.

Przy ocenianiu w klasycznej metodzie problemowej należy uwzględnić ilość i stopień trudności naprowadzania na wynik w pytaniach, wskazówkach udzielanych przez nauczyciela. Im mniejsza liczba wskazówek pomocniczych, tym wyższa jest ocena pracy ucznia. Należy tutaj zastosować indywidualizację nauczania.

Działania wykonywane przez ucznia opisane są w podstawie programowej. Dla klas I–III są to czasowniki podane w Osiągnięciach, takie jak: prezentuje, wyjaśnia, porównuje, rozwiązuje, stosuje własne strategie, analizuje, dostrzega problem matematyczny, klasyfikuje. Odpowiednio dla klas IV–VIII są to umiejętności zapisane w Wymaganiach szczegółowych, takie jak: interpretuje, rozwiązuje, stosuje własne strategie rozwiązania, analizuje, weryfikuje, tworzy, stawia nowe pytania związane z sytuacją, wykazuje.

5. Ocenianie w metodzie problemowej z uwagi na rodzaje rozwiązywanych problemów

Zadania problemowe ze względu na kryterium liczby możliwych rozwiązań można podzielić na: konwergencyjne – z jednym możliwym rozwiązaniem i dywergencyjne – z możliwością więcej niż jednego rozwiązania. Problemy opisane w tych zadaniach mogą dotyczyć zarówno sytuacji teoretycznych, jak i sytuacji praktycznych.

Nauczyciele biorący udział w projekcie w opracowywanych przez siebie scenariuszach wprowadzali:

- przykłady sytuacji teoretycznych (np. opisanie przez ucznia części danej całości za pomocą ułamka, wypracowanie metody obliczania kwoty obniżki),
- przykłady sytuacji praktycznych (np. sposób ważenia za pomocą wagi szalkowej, analizowanie, czy duży przedmiot jest zawsze cięższy od małego, sposób szacowania wagi przedmiotu za pomocą obserwacji, opracowanie wzoru na obliczenie objętości na podstawie pomiarów, badanie zjawiska wyporu).

Ocena ucznia powinna być proporcjonalna do adekwatności przyjętej przez niego metody rozwiązania i liczby podanych przez niego możliwych rozwiązań.

6. Ocenianie przygotowania i wykorzystania umiejętności/wiedzy potrzebnych do rozwiązania problemu

Ocenie powinien także podlegać sposób pozyskiwania, zakres i atrakcyjność, z punktu widzenia uzyskania optymalnego rozwiązania, wykorzystanej wiedzy.

Ucniowie mogą stosować różne strategie pozyskiwania wiedzy, umiejętności wykorzystanych przy rozwiązywaniu problemu:

- rozwiązują zadania przypominające potrzebną wiedzę i umiejętności zdobyte na poprzedniej lekcji, w ramach pracy domowej, „na rozgrzewkę” na początku lekcji,
- dzielą się swoimi doświadczeniami i wiedzą z członkami swojej grupy,
- pozyskują informacje na podstawie wyświetlanych filmów lub materiałów pomocniczych przekazanych przez nauczyciela, np. w postaci kart pracy,

- uzyskują informację na podstawie przeprowadzonych doświadczeń lub wyników rozwiązań zadań pomocniczych teoretycznych albo praktycznych,
- pozyskują informacje z internetu.

Ocena stopnia osiągnięcia celów lekcji poprzez ewaluację

Lekcja z wykorzystaniem nauczania problemowego, tak jak każda inna lekcja, ma na celu osiągnięcie określonych celów.

Zaleca się przeprowadzenie ewaluacji z wykorzystaniem jednego z podanych sposobów: światła drogowe, dyskusja na zakończenie lekcji, niedokończone zdania, zaznaczania stopnia osiągnięcia celów na wywieszonym plakacie, ankieta ewaluacyjna, kontrolna karta pracy z zadaniami do rozwiązania, ankieta on-line, kwestionariusz do analizy zadań rozwiązywanych w czasie lekcji, praca domowa, prezentacja wyników rozwiązania problemu na forum klasy, zaznaczanie oceny na osi oceniającej lekcję.

Dla każdego z podanych sposobów należy opracować narzędzie podające sposób i kryteria oceniania.



Rysunek 1. Logo projektu [źródło własne].

Bibliografia

- Królikowska E., *Najlepiej widać na przykładzie, czyli studium przypadku jako metoda nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej [dostęp: 20.06.2023].
- Kulińska K., Szuba D., *Jak wykorzystać architekturę i przyrodę w edukacji matematycznej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Nęcka E., *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Oakley B., *Głowa do liczb*, Helion, Gliwice 2015.
- Polya G., *Jak to rozwiązać? Nowy aspekt metody matematycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych poprzez zwiększenie kreatywności uczniów i samodzielne formułowanie zadań do rozwiązania*, <https://mcsdn.pl/rozwijanie-zdolnosci-rozwiazywania-problemow-matematycznych-poprzez-zwiekszenie-kreatywnosci-uczniow-i-samodzielne-formulowanie-zadan-do-rozwiazania/> [dostęp: 20.06.2023].

dr Anna Kreft

Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

Jerzy Paczkowski

Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

Ocenianie wspierające rozwój ucznia – na przykładzie Pomorskiej Ligi Zadaniowej *Zdolni z Pomorza*

Streszczenie

W niniejszym artykule autorzy przedstawiają wyniki oraz analizę osiągnięć uczniów szkół podstawowych/gimnazjów i ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych biorących udział w trzyetapowym konkursie wojewódzkim Pomorska Liga Zadaniowa (PLZ) *Zdolni z Pomorza*, organizowanym na terenie województwa pomorskiego. Taką analizą objęto konkursy przedmiotowe z matematyki, fizyki oraz chemii, które odbyły się w latach szkolnych 2020/2021–2022/2023. Przeprowadzono analizę porównawczą wyników uczniów z etapu powiatowego i wojewódzkiego celem zbadania, w jakim stopniu zachodzi zależność między tymi wynikami. Przeprowadzono również analizę porównawczą wyników etapu wojewódzkiego oraz wyników uzyskanych za uczniowską propozycję zadania, jaką mogli oni przygotować w ramach etapu wojewódzkiego. Na tej podstawie autorzy – w związku z wypracowaną formułą PLZ *Zdolni z Pomorza* – podkreślają wspierającą rolę tych konkursów przedmiotowych w rozwoju ucznia, jak również w odniesieniu do nauczycieli opiekunów tych uczniów, którzy ich przygotowywali.

Wstęp

Proces oceniania osiągnięć i rozwoju ucznia w systemie szkolnym jest istotny, świadczy o tym również bogata literatura i liczne opracowania badań w polskiej przestrzeni naukowej, dotyczące tego obszaru organizacyjno-funkcjonalnego w edukacji szkolnej (B. Niemierko, K. Konarzewski, D. Klus-Stańska, B. Wojciszke i in.). Grażyna Szyling przytacza rozważania wielu badaczy na temat stymulowania rozwoju ucznia oraz wyposażenia w odpowiednią wiedzę i umiejętności. Badacze ci najczęściej wskazują na dwa systemy/modele oceniania: tradycyjny (oparty na podejściu technologicznym) oraz postępowy (inspirowany konstruktywizmem)¹. Szyling omawia przy tym także dwa systemy oceniania: sumujący (jako końcowy, wsparty często egzaminem zewnętrznym) i kształtujący, który ma charakter wewnątrzszkolny. Przy czym następstwem funkcji oceniania kształtującego jest znaczne poszerzenie przedmiotu oceny i jej dynamiczność – cechy bliskie ocenianiu holistycznemu. Iwona Morawska natomiast wskazuje na coraz szerszy i bardziej różnorodny obszar badawczy związany z ocenianiem:

¹ G. Szyling *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Impuls, Kraków 2011, s. 42 i nn., s. 73 i nn.

Ocenianie szkolne jako przedmiot badań interdyscyplinarnych opisywane jest między innymi jako: [...] integralna część procesu nauczania i uczenia się, która – zależnie od wybranego stylu kształcenia – może odnosić się albo do tego, co uczeń umie, co i jak opanował, jakiego wsparcia potrzebuje (styl wspierający, kształtujący), albo do tego, czego uczeń nie umie, co stanowi jego słabą stronę, a co wykażą wyniki zewnętrznego testu czy innej formy weryfikacji osiągnięć (styl represyjny)².

Konteksty oceniania wspierającego uczenie się i rozwój ucznia analizuje D. Pauluk. Pisze ona o trzech charakterystykach oceniania: 1) ocena jako pomiar, 2) ocena jako procedura, 3) ocena jako dociekanie/badanie. Autorem charakterystyk jest Frank Serafini, który dopasował je do trzech teorii programowych, (a) dominacji wiedzy jako towaru, który można „przenosić” od nauczyciela do ucznia, (b) stosowanych procedur oceniania w procesie nauczania–uczenia się, w tym także o charakterze jakościowym, oraz (c) tworzenia pozytywnego klimatu w relacji nauczyciel–uczeń, sprzyjającego podejmowaniu badań przez ucznia.

Ocena pełni wiele funkcji: dydaktyczną, wychowawczą, społeczno-emocjonalną. We współczesnej szkole ocenianie to nie tylko wystawianie stopni w postaci cyfrowej, sumujących osiągnięcia ucznia na danym etapie kształcenia. Ocenianie to proces w relacjach nauczyciela i ucznia, którego istotą i nieodzownym elementem jest komunikacja werbalna i niewerbalna, prowadząca m.in. do wzajemnego przekazu informacji zwrotnej o rozwoju ucznia i efektach pracy nauczyciela.

Ocenianie to nieodłączny element w edukacji szkolnej, towarzyszący uczniom i nauczycielom, to nieodłączny element w życiu człowieka, na każdym jego etapie. Ocenianie może mieć sprawczą i motywującą rolę w rozwoju człowieka, w którym nie nastawiamy się jedynie na krytycyzm, ale chcemy wskazać kierunki i możliwości dalszego rozwoju edukacyjnego, emocjonalnego i społecznego.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych czytamy: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”³. Ten prawny zapis konieczny do realizacji w szkole przypomina w dość dużym stopniu założenia oceniania kształtującego, na pewno podkreśla wspierającą rolę oceniania szkolnego.

Jednym ze sposobów wspierania rozwoju ucznia jest organizowanie przez nauczycieli kół przedmiotowych oraz innych dodatkowych zajęć z uczniem, wspomagających rozwój jego uzdolnień i zainteresowań. Może to mieć później przełożenie na udział dzieci i młodzieży w konkursach przedmiotowych organizowanych przez kuratoria oświaty czy też inne placówki edukacyjne.

² Iwona Morawska wymienia 11 obszarów badawczych dot. oceniania szkolnego. W dalszej części swojego artykułu autorka wymienia 10 strategii oceniania, cechujących się komunikacyjno-interakcyjną realizacją. Patrz: I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna* [w:] *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – Dylematy – Inspiracje*, M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), Lublin 2020, Wydawnictwo UMCS, s. 83 i nn. oraz s. 90 i nn.

³ *Rozporządzenie MEN z dnia 22.02.2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. 2019, poz. 373.

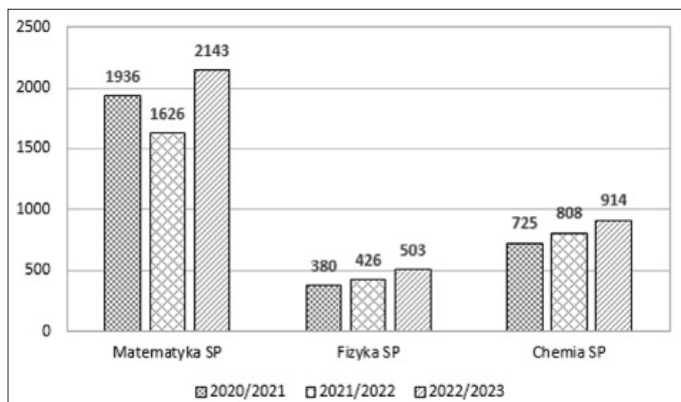
W niniejszym artykule autorzy przedstawiają analizę osiągnięć uczniów szkół podstawowych/gimnazjów i ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych, biorących udział w konkursie wojewódzkim Pomorskiej Ligi Zadaniowej (PLZ) *Zdolni z Pomorza*, organizowanym na terenie województwa pomorskiego. Analizie poddano konkursy przedmiotowe z matematyki, fizyki oraz chemii.

Charakterystyka etapów konkursu zadaniowego w ramach Pomorskiej Ligi Zadaniowej *Zdolni z Pomorza*

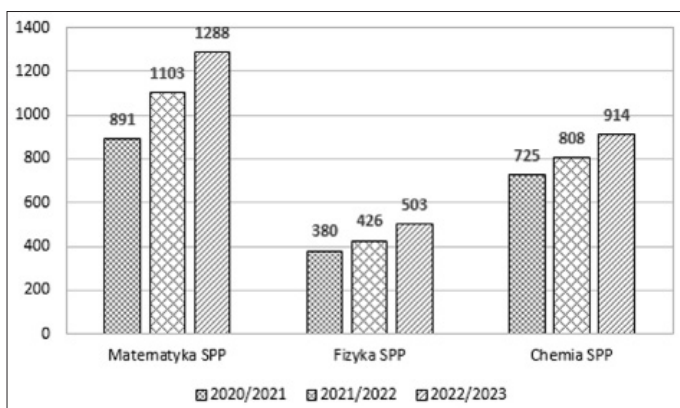
Pomorska Liga Zadaniowa *Zdolni z Pomorza* to konkurs dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (wcześniej również gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) województwa pomorskiego z matematyki, fizyki, informatyki, biologii, chemii oraz przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne, organizowany od roku szkolnego 2016/2017 przez Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (PODN) w Słupsku. Realizacja PLZ *Zdolni z Pomorza* była możliwa dzięki dofinansowaniu ze środków Unii Europejskiej w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Pomorskiego na lata 2014–2020 – projekt *Zdolni z Pomorza*.

Konkurs PLZ *Zdolni z Pomorza* wpisał się już w kalendarz wydarzeń edukacyjnych w województwie pomorskim, stał się konkursem powszechnym, z roku na rok z coraz większą liczbą startujących w nim uczniów. W roku szkolnym 2022/2023 we wszystkich konkursach przedmiotowych startowały łącznie 12 463 osoby.

Na rycinach 1 i 2 przedstawiono zestawienie liczby uczestników w konkursie z matematyki, fizyki i chemii za ostatnie trzy lata szkolne na dwóch poziomach edukacyjnych.



Rycina 1. Liczba uczestników PLZ *Zdolni z Pomorza* z przedmiotów: matematyka, fizyka, chemia ze szkół podstawowych/gimnazjalnych w latach szkolnych 2020/2021 – 2022/2023



Rycina 2. Liczba uczestników PLZ Zdolni z Pomorza z przedmiotów: matematyka, fizyka, chemia ze szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych w latach szkolnych 2020/2021 – 2022/2023

Dobór przedmiotów do analizy wynikowej w tym artykule też nie był przypadkowy, na wielu płaszczyznach uczniowie na lekcjach matematyki, fizyki i chemii zdobywają wiedzę i kształtują umiejętności, które są zbieżne. W tej grupie uczniów można było spotkać uczestników, którzy próbowali swoich sił z matematyki i fizyki, z matematyki i chemii czy z fizyki i chemii.

Każdego roku konkurs przeprowadzany był w trzech etapach:

- Etap kwalifikacyjny, przeprowadzony w szkołach macierzystych uczniów w wyznaczonych terminach w ciągu jednego dnia – uczeń mógł uzyskać maksymalnie 30 punktów za rozwiązanie zadań konkursowych.
- Etap powiatowy, o charakterze on-line – uczeń miał kilka dni na zapoznanie się z zadaniami, zamieszczonymi na konkursowej stronie internetowej, a następnie na ich rozwiązanie; uczeń mógł uzyskać maksymalnie 50 punktów.
- Etap wojewódzki, przeprowadzony stacjonarnie jednego dnia w miejscu podanym przez organizatora konkursu (dwie lokalizacje) – uczeń mógł uzyskać maksymalnie 50 punktów; ponadto uczniowie zakwalifikowani do tego etapu mogli w ramach konkursu przygotować propozycję własnego zadania wraz z jego przykładowym rozwiązaniem, uzyskując tym samym dodatkowo 10 punktów doliczanych do ogólnego wyniku konkursowego; łącznie uczeń mógł uzyskać maksymalnie 60 punktów.

Do wszystkich zestawów zadań konkursowych przygotowano modele i schematy punktacji rozwiązań zadań.

Zadania na etapie kwalifikacyjnym sprawdzali w szkołach nauczyciele odpowiednich przedmiotów. Natomiast rozwiązania zadań z etapu powiatowego i wojewódzkiego sprawdzali eksperci przedmiotowi, powołani przez PODN w Słupsku, organizatora PLZ Zdolni z Pomorza.

Ocenianie zadań konkursowych

Ilekcroć mówimy o ocenianiu twórczości uczniów w postaci prezentowanych przez nich rozwiązań poszczególnych zadań, mamy na myśli między innymi różnorodność tychże – niezależnie od założonego modelu rozwiązań. Uwzględnić trzeba zarówno odmienność zapisu (w dość dużym stopniu zależne jest to od wcześniejszych metod pracy nauczyciela z uczniem i wprowadzanych zapisów), jak i pomysłowość uczniów oraz przyjętą strategię rozwiązań.

Czy w tej sytuacji możemy mówić o **ocenianiu sprawiedliwym**? Ależ tak, bowiem model oceniania powinien być na tyle elastyczny, aby uwzględnić tę różnorodność twórczego podejścia uczniów do zmierzenia się z problemem, postawionym w zadaniu. A schemat oceniania winien uwzględniać porównywalność różnorodnych propozycji rozwiązań.

Czy w tym przypadku w cyklu konkursowym możemy mówić o **ocenianiu kształtującym**? Trudno dać jednoznaczną odpowiedź, jeżeli uczeń jako informację zwrotną widzi jedynie punkty, które uzyskał, a za tymi punktami nie kryje się komentarz do nich.

Czy może jednak można mówić o **ocenianiu wspierającym i motywującym** rozwój ucznia? Z pewnością tak – w zależności od formy konkursu, relacji nauczyciel–uczeń, zwłaszcza przy analizie otrzymanych wyników i omawianiu pozytywnych elementów w uczniowskich rozwiązaniach zadań, jak też popełnionych przez niego błędów.

Wszystkie wymienione cechy, opisujące ocenianie stosowane podczas konkursów przedmiotowych Pomorskiej Ligi Zadaniowej *Zdolni z Pomorza*, zdaniem piszących ten tekst, zarówno organizatorzy konkursu, jak i nauczyciele/opiekunowie uczniów starali się realizować. Eksperti oceniali prace uczniów, dysponując schematem oceniania, przy czym każda inna strategia i metoda rozwiązania zadania przez ucznia, prowadząca do uzyskania ostatecznego poprawnego wyniku czy wniosku, zawsze była oceniana pozytywnie.

O **elementach oceniania kształtującego** możemy mówić jedynie w odniesieniu do etapu kwalifikacyjnego (szkolnego) i powiatowego. Znaczącą rolę mogli odegrać tu nauczyciele/opiekunowie uczniów, bowiem mieli oni możliwość przeanalizowania wspólnie z uczniami rozwiązanych zadań w pracach z etapu kwalifikacyjnego. Ponadto nauczyciele, sprawujący opiekę nad uczniami w trakcie konkursu, mogli jako moderatorzy podczas etapu powiatowego, realizowanego on-line, stosować elementy oceniania kształtującego, wskazując i dyskutując z uczniami nad kolejnymi kierunkami poszukiwań i metodami analizy/weryfikacji rozwiązywanych zadań konkursowych z tego etapu.

Na etapie powiatowym dostrzegamy wspierającą i motywującą rolę nauczycieli moderatorów w ocenie działań i wytworów uczniowskich, choćby poprzez relacje nauczyciel–uczeń oraz przekazywanych wzajemnie i dyskutowanych informacji zwrotnych. Etap ten był chyba najmniej stresujący dla uczestnika konkursu, który miał więcej czasu, aby wczytać się w treści zadań, oswoić się i zmierzyć z problemami zawartymi w tych zadaniach, poszukać dodatkowych informacji w podręcznikach i internecie, skorzystać ze wskazówek ukierunkowujących od

swojego mentora. Jeśli przy tym uczeń miał mentora, który potrafił kierować jego myśleniem i poszukiwaniami, wskazywać mu źródła (podręczniki, publikacje, źródła internetowe), z którymi warto się zapoznać, ale przy tym nie narzucał własnej koncepcji i strategii rozwiązania, to wtedy możemy mówić o rozwoju edukacyjnym ucznia przy wsparciu przez mentora.

Wyżej wymienione działania nauczyciela/mentora oraz wzajemnie zwrotne komunikaty w relacji nauczyciel–uczeń wpisują się w szeroko rozumiany kontekst **ocenia-
nia kształtującego**, którego popularyzatorem jest CEO i główna jego propagatorka Danuta Sterna, a co za tym idzie, jest też ono **ocenianiem wspierającym i motywującym** rozwój ucznia – nie tylko w edukacji formalnej w systemie klasowo-lekcyjnym, lecz także w edukacji pozaformalnej, ale jeszcze w systemie szkolnym⁴.

Nie sposób określić (nawet badaniami ankietowymi), z iloma takimi mentorami kontaktowali się i pracowali uczniowie.

Ponieważ zgodnie z Regulaminem Pomorskiej Ligi Zadaniowej *Zdolni z Pomorza...*⁵ nauczyciele uczniów, którzy uzyskali lokaty od 1. do 10. na etapie wojewódzkim, otrzymują Listy Gratulacyjne Marszałka Województwa Pomorskiego, organizatorzy kierowali do wszystkich uczestników etapu wojewódzkiego prośbę o podanie imienia i nazwiska nauczyciela przygotowującego go do konkursu, bezpośrednio zaangażowanego w proces przygotowawczy. Należało je zapisać w metryczce na arkuszach z zadaniami etapu wojewódzkiego. Nie zawsze był to nauczyciel, z którym uczeń miał do czynienia podczas zajęć lekcyjnych danego przedmiotu w macierzystej szkole. Wielu uczniów wymieniało jako swojego opiekuna/mentora również nauczyciela przygotowującego do konkursu w tzw. Lokalnych Centrach Nauczania Kreatywnego (LCNK), zorganizowanych w ramach projektu *Zdolni z Pomorza* w każdym z powiatów. Niekiedy uczniowie podawali zarówno nauczyciela ze szkoły, jak i z LCNK.

Tabela 1. Udział procentowy wpisanych nauczycieli przygotowujących do PLZ *Zdolni z Pomorza* przez uczestników etapu wojewódzkiego

Przedmiot	Udział procentowy wpisanych przez uczniów nauczycieli przygotowujących do konkursu	
	szkoły podstawowe	szkoły ponadpodstawowe
Matematyka	78,72 %	73,91 %
Fizyka	84,00 %	80,00 %
Chemia	97,82 %	83,33 %

Jednak nie wszyscy uczniowie podawali imię i nazwisko nauczyciela, uzasadniając to tym, że przygotowywali się sami lub wspierali ich w tym przygotowaniu rodzice, rówieśnicy lub znajomi z klas programowo wyższych. W tabeli 1 przedstawiono udział procentowy wpisanych przez uczniów nauczycieli, którzy ich zdaniem wspierali uczestnika w przygotowaniach konkursowych do PLZ *Zdolni z Pomorza* w roku szkolnym 2022/2023.

⁴ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.

⁵ REGULAMIN POMORSKIEJ LIGI ZADANIOWEJ ZDOLNI Z POMORZA [...] województwa pomorskiego z matematyki, fizyki, informatyki, biologii, chemii oraz przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne w roku szkolnym 2022/2023, https://www.odn.slupsk.pl/files/userfiles/Anna%20Kreft/Liga%202022_2023/PZL_regulamin_2022_23_sp.pdf [dostęp 5.07.2023].

Porównanie wyników etapu powiatowego i wojewódzkiego PLZ *Zdolni z Pomorza*

Analizie poddano wyniki uczniów szkół podstawowych/gimnazjalnych i ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych, jakie uzyskali oni podczas etapu wojewódzkiego PLZ *Zdolni z Pomorza* z przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia). Liczbę finalistów tego etapu przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Liczba uczniów, biorących udział w etapie wojewódzkim konkursu PLZ z przedmiotów: matematyka, fizyka, chemia ze szkół podstawowych/gimnazjalnych (SP) i szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych (SPP) w latach szkolnych 2020/2021–2022/2023

Rok szkolny	Szkola podstawowa/gimnazjalna (SP)			Szkola ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna (SPP)		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Matematyka	36	29	46	29	22	46
Fizyka	21	44	50	17	47	38
Chemia	50	46	46	45	43	42

Biorąc pod uwagę liczbę od kilkuset do blisko 2000 uczniów, startujących każdego roku i z każdego przedmiotu w etapie kwalifikacyjnym/szkolnym (ryc. 1 i 2), można mówić o wysokim stopniu selektywności uczestników konkursu do kolejnego etapu z każdego przedmiotu konkursowego – w szczególności jest to widoczne na etapie szkolnym (kwalifikacyjnym), kiedy do etapu powiatowego zakwalifikowuje się około 10–20 % uczniów, którzy przekroczyli wyznaczony próg punktowy. Ponadto mając na względzie potrzebę dodatkowego wsparcia rozwoju ucznia (często z małych ośrodków) – w przypadku szkół, gdzie nie było wyniku umożliwiającego startowanie uczniom w kolejnym etapie – organizatorzy dopuścili możliwość udziału w konkursie osób (po jednej osobie z każdego z przedmiotów), uzyskujących wynik poniżej progu punktowego, ale najwyższy w danej szkole.

Przejsie do etapu wojewódzkiego wiązało się również z pokonaniem pewnego progu punktowego za rozwiązane zadania na etapie powiatowym, przy założeniu (zgodnie z Regulaminem PLZ *Zdolni z Pomorza*), że maksymalna liczba uczestników etapu wojewódzkiego wynosi 50 (chyba że osoby znajdujące się na pozycji 50. i wyżej uzyskały taką samą liczbę punktów) – stąd liczba uczestników etapu wojewódzkiego zasadniczo nie przekraczała 50 uczniów z każdego z przedmiotów. Pokazano to w tabeli 2.

Wyniki uczniów z etapu wojewódzkiego zestawiono z wynikami, jakie uzyskali oni, rozwiązując zadania z etapu powiatowego. Z uwagi na formułę etapu powiatowego uczniowie, mając więcej czasu na przemyślenie i rozwiązanie zadań, mogli zaprezentować swoje kreatywne możliwości w postaci rozwiązań tych zadań. W okresie kilku dni, jakie przeznaczono na etap powiatowy (w formie on-line), uczniowie mieli możliwość skorzystania z dostępnych źródeł, jak również z konsultacji z nauczycielami przygotowującymi ich do konkursu, co z pewnością miało wpływ na rozwój uczniów oraz zweryfikowanie swojego stanu posiadania wiedzy i nabytych umiejętności, a także poszerzenie

wiedzy i umiejętności w zakresie danego przedmiotu. Siłą rzeczy wyniki tego etapu były wysokie. Zweryfikować je mógł etap wojewódzki. Wyznaczenie dość krótkiego czasu do realizacji tego zadania przez uczniów miało ograniczyć zbyt bezpośrednie wsparcie przez osoby trzecie w przygotowaniu pracy uczestnika konkursu, poddawanej potem ocenie ekspertów.

Celem **analizy porównawczej wyników uczniów z etapu powiatowego i wojewódzkiego** było zbadanie, w jakim stopniu zachodzi korelacja między tymi wynikami. I choć roboczo i „naocznie” dała się zauważyć niska zależność korelacyjna dla poszczególnych przedmiotów między tymi dwoma zbiorami wyników, podjęto próbę zbadania tego problemu przy wykorzystaniu współczynnika korelacji r Pearsona. Wyliczone współczynniki korelacji r Pearsona przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Współczynnik korelacji między wynikami etapu wojewódzkiego i etapu powiatowego w szkołach podstawowych/gimnazjalnych (SP) i szkołach ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych (SPP) w latach szkolnych 2020/2021–2022/2023

Rok szkolny	Szkoła podstawowa/gimnazjalna (SP)			Szkoła ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna (SPP)		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Matematyka	0,0998	0,5272	0,3038	0,5050	0,0923	0,0222
Fizyka	0,5662	0,4116	- 0,0238	0,3042	0,2386	0,2873
Chemia	0,4205	0,1760	0,0568	0,1207	0,2508	0,1941

Legenda: Kolorem szarym zaznaczono wskaźniki korelacji umiarkowanej.

Z tabeli wynika, że tylko w pięciu przypadkach mamy dodatnią umiarkowaną korelację wyników:

- z matematyki – SP 2021/2022, SPP 2020/2021;
- z fizyki – SP 2020/2021, SP 2021/2022;
- z chemii – SP 2020/2021,

czyli rosnącym wynikiom etapu wojewódzkiego odpowiadały w umiarkowanym stopniu rosnące wyniki etapu powiatowego, w pewnym sensie potwierdzając twórcze i kreatywne samodzielne działania uczniów przy rozwiązywaniu zadań z etapu powiatowego.

Natomiast dla fizyki SP w roku szkolnym 2022/2023 mamy bardzo słabą korelację ujemną, bliską zeru (prawie żadną), czyli wraz ze wzrostem wyników etapu wojewódzkiego wyniki etapu powiatowego zmieniały się w niewielkim stopniu przy ich niewielkim rozproszeniu.

Podczas gdy na etapie powiatowym we wszystkich analizowanych przedmiotach (matematyka, fizyka, chemia) możemy zauważyć dość wysokie wyniki uczniów, z niewielkim rozproszeniem, to już na etapie wojewódzkim można zaobserwować zróżnicowane i znacznie rozproszone wyniki uczniów.

Dlatego podjęto kolejną porównawczą analizę uczniowskich wyników – w dwóch obszarach populacji: uczniów o wysokich wynikach na etapie wojewódzkim (od 30 do 50 punktów) oraz uczniów o niskich wynikach na

etapie wojewódzkim (20 i mniej punktów). Wyliczone współczynniki korelacji r Pearsona dla wyższych wyników etapu wojewódzkiego – w porównaniu z odpowiadającymi im wynikami etapu powiatowego – przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Współczynnik korelacji między wynikami etapu wojewódzkiego i etapu powiatowego – dla uczniów szkół podstawowych/gimnazjalnych (SP) i szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych (SPP) o wysokich wynikach na etapie wojewódzkim (30–50 punktów)

Rok szkolny	Szkoła podstawowa/gimnazjalna (SP)			Szkoła ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna (SPP)		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Matematyka	0,4913	0,7821	0,4045	-1,0000	brak	-0,3660
Fizyka	0,6129	0,0175	-0,3745	0,4316	0,6449	0,3962
Chemia	0,2603	-0,2974	-0,2365	0,3970	0,3677	0,0170

Legenda: Kolorem szarym zaznaczono wskaźniki korelacji umiarkowanej; wskaźniki dość silnej/silnej korelacji wyróżniono czcionką pogrubioną.

Daje się zauważyć:

- dość silną korelację wyników z matematyki SP 2021/2022 i w miarę silną korelację z fizyki SP 2020/2021, SPP 2021/2022;
- umiarkowaną korelację wyników z matematyki SP 2020/2021 i SP 2022/2023;
- a także słabą korelację ujemną wyników: z matematyki SPP 2022/2023, fizyki SP 2022/2023, chemii SP 2021/2022 i SP 2022/2023.

Podobną analizę wskaźnika korelacji r Pearsona przeprowadzono dla niższych wyników etapu wojewódzkiego – w porównaniu z odpowiadającymi im wynikami etapu powiatowego. Wyliczone współczynniki korelacji r Pearsona przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Współczynnik korelacji między wynikami etapu wojewódzkiego i etapu powiatowego – dla uczniów szkół podstawowych/gimnazjalnych (SP) i szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych (SPP) o niskich wynikach na etapie wojewódzkim (1–20 punktów)

Rok szkolny	Szkoła podstawowa/gimnazjalna (SP)			Szkoła ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna (SPP)		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Matematyka	0,7146	0,3635	0,3027	0,2729	0,0077	0,4082
Fizyka	0,3035	0,4518	0,4021	0,8984	0,3686	0,3756
Chemia	0,0180	0,1234	0,0159	0,0920	0,1726	0,7783

Legenda: Kolorem szarym zaznaczono wskaźniki korelacji umiarkowanej; wskaźniki dość silnej/silnej korelacji wyróżniono czcionką pogrubioną.

Daje się zauważyć:

- dość silną korelację wyników: z matematyki SP 2020/2021, z fizyki SPP 2020/2021 i chemii SPP 2022/2023;
- a także umiarkowaną korelację wyników: z fizyki SP 2021/2022 i SP 2022/2023 oraz z matematyki SP 2022/2023.

Nie sposób określić zależności przyczynowo-skutkowej wskazanych wskaźników korelacji wyników etapu wojewódzkich i etapu powiatowego.

Można jedynie domniemywać, że na przykład:

- zadania etapu powiatowego wyżej wymienionych przedmiotów (matematyka, fizyka, chemia) były umiarkowanie trudne – stąd znacząco wysokie i mniej rozproszone wyniki z tego etapu;
- lub miała na to wpływ specyfika związana z organizacją etapu powiatowego (konkurs realizowany w formie on-line, krótki czas rozwiązywania zadań – kilka dni); uczniowie, rozwiązując zadania, mieli możliwość korzystania z odpowiednich podręczników, z dostępu do internetu;
- albo też konsultacje z nauczycielem lub inną osobą, przygotowującymi ucznia do konkursu, niekoniecznie miały *stricte* charakter ukierunkowujący myślenie i strategię zmierzenia się z problemem.

Są to tylko przypuszczenia, niepotwierdzone żadnym badaniem.

Kreatywność uczniów – na przykładzie zadań własnych

Jak już wspomniano przy omawianiu etapów konkursu zadaniowego PLZ *Zdolni z Pomorza*, uczniowie zakwalifikowani do etapu wojewódzkiego mogli przygotować propozycję własnego zadania wraz z jego przykładowym rozwiązaniem, uzyskując tym samym dodatkowo 10 punktów doliczanych do ogólnego wyniku konkursowego. Kryteria i zakres oceny były jawne i dostępne na stronie internetowej dla każdego przedmiotu i etapu edukacyjnego. Tak więc i w tym przypadku możemy mówić o **motywującym charakterze** tego elementu konkursu.

Warto podkreślić właśnie ten element konkursu zadaniowego PLZ *Zdolni z Pomorza* – **przygotowanie propozycji własnych zadań z rozwiązaniami**. Mogły nimi być zadania matematyczne, obserwacje, doświadczenia i eksperymenty biologiczne, fizyczne i chemiczne, tworzenie własnych programów komputerowych, napisanie eseju. Przygotowanie takich propozycji było dobrowolne. Choć wykonanie tego zadania mogło mieć znaczący (punktowy) wpływ na końcową lokatę ucznia.

W tym artykule autorzy skupią się wyłącznie na zadaniach z matematyki, fizyki i chemii.

Podjęto próbę zbadania, czy zachodzi zależność między wynikami uzyskanymi za zadania własne, a wynikami etapu wojewódzkiego. Już „naocznie” można było się przekonać, że wyniki są nieporównywalne. Zbadano je przy pomocy współczynnika korelacji r Pearsona. Wyliczone współczynniki korelacji r Pearsona przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Współczynnik korelacji między wynikami etapu wojewódzkiego a wynikami za zadania własne ucznia – dla uczniów szkół podstawowych/gimnazjalnych (SP) i szkół ponadpodstawowych/ponadgimnazjalnych (SPP)

Rok szkolny	Szkoła podstawowa/gimnazjalna (SP)			Szkoła ponadpodstawowa/ponadgimnazjalna (SPP)		
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Matematyka	0,3162	0,0419	0,3065	0,6158	0,5110	0,3155
Fizyka	0,6606	brak	brak	-0,4990	brak	brak
Chemia	0,1882	-0,0480	0,0142	0,1599	0,0680	0,2227

Legenda: Kolorem szarym zaznaczono wskaźniki korelacji umiarkowanej; wskaźniki dość silnej/silnej korelacji wyróżniono czcionką pogrubioną.

Tym razem przy analizie porównawczej uzyskanych wyników za tzw. zadanie własne ucznia i za etap wojewódzki nie można mówić, że „etap wojewódzki zweryfikował” kreatywność uczniów w tym zakresie, bowiem oba obszary działań mają całkowicie odmienny charakter. W przypadku zadań własnych uczeń odwoływał się do swoich doświadczeń, zainteresowań pozaszkolnych, emocji, wizji i kontekstu świata otaczającego. Efektem tego i przemyśleń było zaproponowane zadanie – twórcze i kreatywne, indywidualne i odmienne dla każdego ucznia. Natomiast na etapie wojewódzkim uczniowie wykazywali swoją kreatywność, rozwiązując te same zadania w ściśle określonym czasie i miejscu.

W tabeli 6 możemy zauważyć, że jedynie w trzech przypadkach mamy korelację umiarkowaną lub w miarę silną:

- z matematyki – SPP 2020/2021 i SPP 2021/2022,
- z fizyki – SP 2020/2021.

W pozostałych latach i przedmiotach korelacja między tymi wynikami była słaba lub umiarkowanie ujemna (fizyka SPP 2020/2021) albo prawie żadna (chemia SP 2021/2022).

Organizatorzy konkursu przygotowali publikację pt. *Kreatywność uczestników Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza. Uczniowie twórcami zadań* zawierającą zbiór wybranych zadań własnych, zaproponowanych przez uczniów, ze wszystkich przedmiotów konkursowych. Wgląd do tej publikacji przez nauczycieli i uczniów, których prace tam zostały zamieszczone, w wyraźny sposób może wspierać ucznia w dalszym jego rozwoju. Książka jest ogólnie dostępna w wersji elektronicznej. Miała również swoje papierowe wydanie⁶.

Podobną próbę zaprezentowania wybranych uczniowskich zadań własnych wraz z komentarzem, podjęto w roku 2020 w odniesieniu do zadań z matematyki. W ten sposób pokazano szeroki obszar pozamatematycznych zainteresowań uczniów, które przedstawili oni w formie problemu matematycznego⁷.

⁶ A. Kreft (red.), *Kreatywność uczestników Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza. Uczniowie twórcami zadań*, PODN w Słupsku, Słupsk 2023.

⁷ J. Paczkowski, *Kreatywność uczniów – na przykładzie zadań matematycznych Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza* [w:] *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Kraków 2020.

Ocena jakościowa uczestników konkursu Pomorska Liga Zadaniowa *Zdolni z Pomorza* – odpowiedzi ankietowe uczniów, uczestników etapu wojewódzkiego w roku szkolnym 2021/2022

Niezależnie od wyników, jakie uzyskiwali uczniowie w minionych latach z poszczególnych przedmiotów konkursu zadaniowego PLZ *Zdolni z Pomorza*, istotna jest opinia samych uczniów, która w pewnym sensie może m.in. wskazywać na **wspierającą i motywacyjną rolę tego konkursu**. Organizatorzy PLZ zasięgnęli opinii wśród uczestników etapu wojewódzkiego w roku szkolnym 2021/2022, proponując im wypełnienie ankiety. Zawarte w niej pytania o charakterze otwartym dotyczyły oceny wpływu konkursu na rozwój własny ucznia. Udział w ankiecie był dobrowolny.

Czy konkurs jest dobrym systematyzowaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności? Czy miał wpływ na rozwój ucznia? Z pewnością tak – potwierdzają to odpowiedzi uczniów na pytania ankietowe.

Poniżej przedstawiamy niektóre z tych wypowiedzi/opinii.

Uczeń 1: *Największą radość wzbudził we mnie fakt, że osiągnęłam wyznaczony przeze mnie cel, oraz świadomość, że dobrze wykorzystałam czas, podczas którego przygotowywałam się do konkursu.*

Uczeń 2: *Udział w PLZ nauczył mnie rozwiązywania skomplikowanych problemów. Największą radość wzbudziło we mnie kończenie rozwiązywania zadań.*

Uczeń 3: *Udział w PLZ nauczył mnie innego sposobu patrzenia na zadania.*

Uczeń 4: *Udział w PLZ nauczył mnie, że coś potrafię. Największą radość wzbudziło we mnie uzyskanie bardzo dobrych wyników w etapie powiatowym – było to dla mnie zaskoczeniem.*

Uczeń 5: *Udział w PLZ nauczył mnie, że trzeba zawsze wierzyć w siebie i się nie poddawać. Szukać odpowiedzi na zadania, a czasem iść pod prąd. Zajęcie pierwszego miejsca, szczególnie kiedy przypomnę sobie, jak dużo osób pisało razem ze mną ostatni etap, i wykonywanie wymyślonego przeze mnie zadania konkursowego.*

Uczeń 6: *Każdy etap był wyzwaniem i wszystkie razem przyniosły ostateczny sukces. Gdybym miała odpowiedzieć, co poszło najlepiej, to wybrałabym końcowy test, bo on dał mi zwycięstwo.*

Uczeń 7: *Udział w PLZ nauczył mnie systematycznej pracy, kreatywności i szukania informacji w różnych źródłach.*

Uczeń 8: *Udział w PLZ nauczył mnie wytrwałości, licznych umiejętności praktycznych w związku z przeprowadzaniem doświadczeń, cierpliwości i lepszego przetwarzania źródeł informacji w celu wyodrębnienia z nich danych, które można wykorzystać w tworzeniu własnych zadań na ich podstawie.*

Uczeń 9: *Największą radość wzbudziła we mnie informacja o otrzymaniu nagrody, ponieważ dzięki temu zobaczyłam, że praca, jaką włożyłam w przygotowania do olimpiady, a także poświęcony czas zostały docenione.*

Uczeń 10: *Najlepiej poszło mi wykonywanie zadań wymagających kreatywnego myślenia i własnego wkładu, np. wymyślanie własnych doświadczeń lub własnych zadań.*

Uczeń 11: *Udział w PLZ nauczył mnie jak trudne jest tworzenie zadań obliczeniowych.*

Uczeń 12: *Największą radość wzbudziło we mnie otrzymanie tytułu finalisty i wyróżnienia.*

Uczeń 13: *Najlepiej poszło mi samodzielne wykonywanie doświadczeń chemicznych w ramach zadania z drugiego etapu ligi.*

Uczeń 14: *Udział w PLZ nauczył mnie tego, że zawsze można spróbować za rok... Przygotowywanie się do PLZ nauczyło mnie więcej niż sam konkurs... Dowiedziałem się wtedy wielu ciekawych informacji z dziedziny informatyki i matematyki. Dowiedziałem się też, jak to jest pracować w stresie i pod presją.*

Uczeń 15: *Udział w PLZ nauczył mnie rozwiązywania skomplikowanych problemów. Największą radość wzbudziło we mnie kończenie rozwiązywania zadań.*

Uczeń 16: *Przygotowywanie się do PLZ nauczyło mnie więcej niż sam konkurs... Dowiedziałem się wtedy wielu ciekawych informacji z dziedziny informatyki i matematyki.*

Wspierające i motywujące oddziaływanie Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza na rozwój uczniów (i nauczycieli) – podsumowanie

W Regulaminie Pomorskiej Ligi Zadaniowej *Zdolni z Pomorza...* rokrocznie zapisane zostały cele edukacyjne i wychowawcze tego konkursu zadaniowego – wymienimy tylko niektóre z nich, przytaczając zapisy z regulaminu z roku szkolnego 2022/2023 dla szkół podstawowych, choć zapis ten pozostawał niezmienny w każdej z organizowanych edycji i na każdym z poziomów:

1. Popularyzacja przedmiotów ścisłych i rozwijających kompetencje społeczne.
2. Motywowanie do promowania wartości pracy nad rozwojem swoich uzdolnień.
3. Rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań uczniów oraz wspieranie ich uzdolnień kierunkowych.
4. Stwarzanie sytuacji pobudzających uczniów do twórczego myślenia i sprawdzania nabytych umiejętności.
5. Wdrażanie do samokształcenia i samorozwoju.
6. Inspirowanie uczniów do obserwacji otaczającego świata, stwarzanie możliwości wykonywania doświadczeń/eksperymentów, prowadzenia obserwacji – biologicznych, chemicznych i fizycznych, ilustrujących procesy zachodzące wokół człowieka.
7. Kształtowanie umiejętności posługiwania się metodą naukową w praktyce i teorii⁸.

Przedstawione zasady i cele konkursu, możliwość skonfrontowania się uczniów z oceną własnych rozwiązań zadań na etapie kwalifikacyjnym (szkolnym) i powiatowym wskazują, że ta forma motywowała ucznia do poszerzenia swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności. Istotną rolę w rozwoju ucznia, biorącego udział w konkursie, odgrywał nauczyciel mentor (choć nie zawsze).

⁸ REGULAMIN POMORSKIEJ LIGI ZADANIOWEJ ZDOLNI Z POMORZA dla uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej województwa pomorskiego z matematyki, fizyki, informatyki, biologii, chemii oraz przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne w szkolnym 2022/2023 roku, https://www.odn.slupsk.pl/files/userfiles/Anna%20Kreft/Liga%202022_2023/PZL_regulamin_2022_23_sp.pdf [dostęp 5.07.2023].

Osobowość nauczyciela mentora możemy analizować w czterech obszarach: (1) merytorycznym (zna), (2) metodycznym (rozumie i potrafi stosować posiadane umiejętności), (3) społecznym (potrafi dostosować swoją ofertę do specyficznych sytuacji oraz szczególnych potrzeb uczniów – stosuje posiadane umiejętności w sytuacjach nietypowych), (4) refleksji i samorozwoju (potrafi analizować, wyciągać wnioski i korzystać z tak zdobytej wiedzy w celu poprawy swoich kompetencji oraz rozwoju warsztatu pracy)⁹. Obszary te są wzajemnie równoważne i uzupełniające się. Zwłaszcza w relacjach nauczyciel–uczeń niezbędna jest zdolność dostosowania się mentora do potrzeb i oczekiwań ucznia, jak też umiejętność nauczyciela/mentora kierowania uczniem (wspierana szerokim zasobem wiedzy mentora, jak również praktyką metodyczną), bez narzucania własnej wizji i strategii rozwiązania problemu/zadania.

Możemy również mówić o własnym rozwoju nauczyciela mentora, gdy jego uczeń poddany zostaje ocenie konkursowej. Nauczyciel również potrzebował wsparcia. Ponieważ organizatorem konkursu jest placówka doskonaląca nauczycieli, więc podejmowano działania skierowane bezpośrednio do nauczycieli, m.in. matematyków, fizyków, chemików, poprzez ofertę szkoleń wspierających pracę z uczniem uzdolnionym przedmiotowo. W trakcie takich spotkań nauczyciele mieli możliwość zapoznania się z komentarzem do zadań konkursowych z poprzednich lat, poznać przykłady typowych błędów czy też niestandardowe, ciekawe rozwiązania uczniów. Dodatkowym wsparciem była możliwość zapoznania się z analizą zadań konkursowych, zamieszczaną w „Informatorze Oświatowym” wydawanym przez PODN w Słupsku, po każdej edycji konkursu PLZ¹⁰.

Ponadto nauczyciel miał możliwość analizy zadań konkursowych z etapu kwalifikacyjnego i powiatowego z poprzednich lat, gdyż były one ogólnie dostępne. Nauczyciel, a także uczeń mieli możliwość zapoznania się z rozwiązaniami zadań i bieżącego ich komentarza po przeprowadzeniu konkursu w szkole (informacja zwrotna). Poza tym już na etapie powiatowym nauczyciel miał możliwość wsparcia ukierunkowującego (!) ucznia, gdyż zadania te były ogólnodostępne.

Autorzy mają nadzieję, że nauczyciel lub inna osoba przygotowująca ucznia do konkursu rzeczywiście mu towarzyszyła w przygotowaniach do zmagania konkursowych. Natomiast uczeń prócz wsparcia ze strony nauczyciela, przygotowującego go do konkursu, mógł uzyskać dodatkowe wsparcie w Lokalnych Centrach Nauczania Kreatywnego oferujących dodatkowe zajęcia dla uczniów uzdolnionych, a zlokalizowanych na terenie każdego z powiatów w województwie pomorskim, stworzonych w ramach projektu *Zdolni z Pomorza*.

Przedstawione w niniejszym artykule zasady i formy organizacji oraz charakterystyka konkursu, m.in. możliwość zapoznania się przez uczniów i nauczycieli/opiekunów z oceną prac konkursowych na etapie kwalifikacyjnym (szkolnym), także twórczą kreatywność uczniów przy rozwiązywaniu zadań

⁹ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013, s. 92.

¹⁰ „Informator Oświatowy” nr 2/2023, PODN w Słupsku – A. Kreft, *Kreatywni młodzi po raz kolejny w rywalizacji Pomorska Liga Zadaniowa Zdolni z Pomorza w roku szkolnym 2022/2023* (s. 7); J. Paczkowski, *Matematyka – jak wygrać z Królową Nauk?* (s. 9); E. Korzeniak, *Uczniowie z Pomorza na fali wiedzy chemicznej* (s. 12); M. Brozis, *Zmagania fizyków* (s. 18).

z etapu powiatowego oraz przy prezentowaniu własnych propozycji zadań wraz z przykładowymi rozwiązaniami, nadsyłanymi na etap wojewódzki – przy niewątpliwie ukierunkującym wsparciu nauczyciela/opiekuna, a także przedstawione porównania, analizy ilościowe i jakościowe pozwalają stwierdzić, że udział w konkursie Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza miał znaczący wpływ na oddziaływanie wspierające i motywujące rozwój uczniów (i nauczycieli).

Bibliografia

- Rozporządzenie MEN z dnia 22.02.2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, Dz.U. 2019, poz. 373.
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer business, ABC, Warszawa 2013.
- Kreft A. (red.), *Kreatywność uczestników Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza. Uczniowie twórcami zadań*, Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, Słupsk 2023.
- Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – Dylematy – Inspiracje*, M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Pauluk D., *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
- Sterna A., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
- Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Netografia

- Regulamin Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza dla uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej województwa pomorskiego z matematyki, fizyki, informatyki, biologii, chemii oraz przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne w roku szkolnym 2022/2023 https://www.odn.slupsk.pl/files/userfiles/Anna%20Kreft/Liga%202022_2023/PZL_regulamin_2022_23_sp.pdf [dostęp 5.07.2023].

Maja Gajda

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach¹

Abstrakt

Umiejętność samoregulacji jest nabywana w relacjach z innymi na podstawie obserwacji, tzn. poprzez modelowanie. Wsparcie nauczycieli, obok wsparcia rodziny i grupy rówieśniczej, może odgrywać istotną rolę we wspieraniu uczniów w rozwijaniu samoregulacji. W opracowaniu tym przyjrzymy się znaczeniu samoregulacji oraz jej uwarunkowaniom.

Samoregulacja to zdolność do kontrolowania własnych myśli, emocji i zachowania. Wysoki poziom samoregulacji umożliwia podejmowanie działań ukierunkowanych na cel, np. odraczenie gratyfikacji, nieuleganie impulsom, planowanie i wdrażanie planów w życie. Ważnym aspektem samoregulacji jest zdolność do regulacji wewnętrznego stanu pobudzenia (np. regulacja emocji) i autorefleksja, dzięki której możliwe jest przemyślane i celowe działanie. Według jednej z definicji samoregulacja „integruje informacje płynące z doświadczeń, zarządza zachowaniem i stanem psychicznym w ten sposób, że osoba potrafi formułować własne cele, podejmować decyzje oraz realizować je, mimo trudności osobowościowych i rozmaitych przeszkód sytuacyjnych” (Kuhl i in., 2006 cyt. za: Schiep i in., 2013). Rozumiana w ten sposób umiejętność samoregulacji jest ważna dla prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego i szkolnego uczniów. Badania wskazują, że dzieci, które mają wysoki poziom samoregulacji, szybciej osiągają gotowość szkolną (Eisenberg i in., 2010) i odnoszą więcej sukcesów w nauce (Choi i in., 2018). Lepiej rozwinięta umiejętność samoregulacji w dzieciństwie i okresie dojrzewania wiąże się także z większą szansą na zdobycie wyższego wykształcenia i znalezienia zatrudnienia na rynku pracy (Fergusson i in., 2013). Uczniowie, którzy potrafią lepiej regulować swoje emocje, myśli i zachowanie, są również mniej skłonni do podejmowania zachowań ryzykownych, takich jak upijanie się, uprawianie seksu bez zabezpieczenia, wandalizm, wagarowanie, czy przemoc rówieśnicza (Dishion i in., 2006; Garland i in., 2011; Richmond-Rakerd i in., 2021). Ponadto badania wykazały, że umiejętność samoregulacji pomaga uczniom radzić sobie z poważnymi problemami rodzinnymi lub środowiskowymi, takimi jak ubóstwo, uzależnienia czy choroby psychiczne w rodzinie (Rollins i Crandall, 2021). Chroni ona również przed depresją i zaburzeniami lękowymi (Rollins i Crandall, 2021).

¹ Tekst jest przedrukiem fragmentów broszury przygotowanej dla nauczycieli, pedagogów i psychologów ostrołęckich szkół w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”: Gajda, M. (2023). *Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach*. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2022/23. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Trzy obszary samoregulacji: myśli, emocje i zachowanie

W badaniach nad samoregulacją wyodrębnia się jej trzy główne obszary, które oddziałują na siebie wzajemnie: obszar poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny.

Samoregulacja poznawcza obejmuje umiejętności planowania i wyznaczania celów, monitorowania własnych stanów wewnętrznych i myśli, podejmowania refleksji nad własnym działaniem oraz umiejętności metapoznawcze polegające na „myśleniu o myśleniu”. Ważnym zadaniem każdego ucznia jest stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własny proces uczenia się, co wiąże się z koniecznością nabycia umiejętności takich jak: hamowanie reakcji, koncentracja uwagi, wyznaczanie celu, planowanie działań i ich organizacja w czasie i przestrzeni, elastyczność w działaniu oraz autorefleksja i monitorowanie własnych postępów (Brzezińska, 2012).

Samoregulacja emocjonalna opiera się na rozpoznawaniu i rozumieniu własnych emocji, wyrażaniu ich w społecznie akceptowalny i zdrowy sposób oraz wykorzystywaniu odpowiednich sposobów na rozładowanie trudnych emocji. Na przykład, aby obniżyć poziom złości i przywrócić równowagę emocjonalną, uczeń może zastosować techniki oddechowe, pójść na spacer, posłuchać głośnej muzyki i potaćzyć, przytulić się do kogoś lub porozmawiać o swoich uczuciach. Im szerszy wachlarz strategii danej osoby, tym większa szansa na skuteczne rozładowanie trudnych emocji. Z samoregulacją emocjonalną wiąże się także umiejętność autorefleksji, dzięki której możemy lepiej zrozumieć samych siebie i powody, dla których odczuwamy daną emocję. Na przykład powodem odczuwania gniewu często jest smutek, a powodem odczuwania złości, frustracji lub niechęci może być naruszanie naszych granic przez inną osobę. Autorefleksja pozwala nam uświadomić sobie, że emocje są przejściowe i że są formą komunikatu, który pozwala nam lepiej zrozumieć samych siebie. Umiejętność regulacji emocji pozwala jednostkom radzić sobie w trudnych sytuacjach, utrzymywać równowagę emocjonalną, podejmować świadome decyzje i pielęgnować relacje.

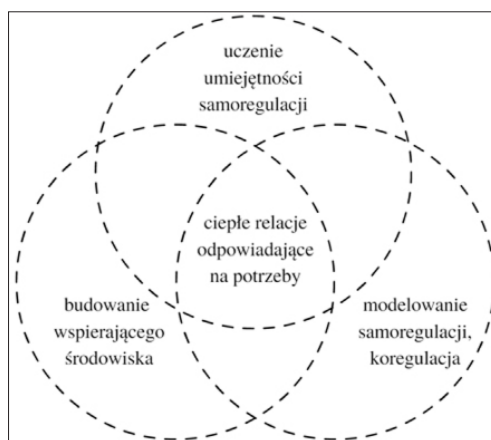
Samoregulacja behawioralna odnosi się do zdolności kontrolowania własnego zachowania i objawia się pod postacią zachowań takich jak: czekanie na swoją kolej, przestrzeganie zasad, odrzucanie gratyfikacji, wykonywanie poleceń. W obszarze behawioralnym niski poziom samoregulacji może objawiać się ponadprzeciętną ruchliwością, rozproszeniem uwagi, impulsywnością i nieorganizowaniem. Niekiedy trudności z powstrzymaniem się od podejmowania działań pod wpływem impulsu wiążą się ze skłonnością do podejmowania zachowań ryzykownych (Quinn i Fromme, 2010; Zakszeski i in., 2020).

Rozwój umiejętności samoregulacji u dzieci i młodzieży

Umiejętność samoregulacji rozwija się od wczesnego dzieciństwa do późnej starości. Dużą rolę w zdobywaniu umiejętności samoregulacji odgrywają wrodzone predyspozycje, typ osobowości czy temperament (Hampson i in., 2016). Poziom umiejętności samoregulacji jest uzależniony od wieku dziecka i uwarunkowany stopniowym dojrzewaniem struktur w mózgu odpowiedzialnych za

kontrolowanie emocji i procesów poznawczych (Montroy i in., 2016). Pomimo niewątpliwego znaczenia czynników biologicznych umiejętność samoregulacji jest nabywana w kontakcie z innymi ludźmi i na jej rozwój w znacznym stopniu wpływa środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne. Na początkowym etapie rozwoju dziecko uczy się samoregulacji głównie w relacji z rodzicami lub głównymi opiekunami. Niemowlęta i małe dzieci nie potrafią jeszcze w pełni samodzielnie regulować swojego stanu pobudzenia. Rolą dorosłych jest modelowanie odpowiednich zachowań i stopniowe uczenie dzieci umiejętności regulacji emocji, przewidywania konsekwencji, planowania oraz dostosowywania się do norm społecznych. W kolejnych etapach rozwoju coraz większą wagę zaczynają odgrywać związki z innymi ludźmi, np. przyjaźnie oraz relacje w środowisku szkolnym (Farley i Kim-Spoon, 2014). Z tego powodu wiele z programów wspierających rozwój samoregulacji jest wdrażanych w szkołach (Murray, 2016). Choć prawdą jest, że poziom samoregulacji zależy od wieku czy temperamentu, badania wskazują, że można rozwijać umiejętności związane z samoregulacją i że nauczyciele odgrywają ważną rolę w tym procesie (Peeters i in., 2013).

Według Desiree Murray, badaczki zajmującej się tematem samoregulacji (Murray i in., 2019), można sformułować kilka podstawowych zasad rozwijania umiejętności samoregulacji u dzieci i nastolatków. Na rysunku 1 przedstawiono cztery podstawowe założenia modelu teoretycznego zaproponowanego przez Murray. Na skuteczne wspieranie dzieci i młodzieży w rozwijaniu samoregulacji składa się budowanie wspierającego środowiska, przekazywanie wiedzy na temat tego, czym jest samoregulacja i jak można ją rozwijać, a także modelowanie samoregulacji poprzez własne zachowanie i stosowanie strategii samoregulacji. Dodatkowo u podstaw każdego z tych działań leży podstawowy czynnik, jakim są życzliwe i ciepłe relacje, w których jest miejsce na dostrzeżenie potrzeb uczniów i odpowiedź na te potrzeby.



Rysunek 1. Czynniki wspierające rozwój samoregulacji dzieci i młodzieży

Źródło: Opracowanie własne na podstawie "An Applied Contextual Model for Promoting Self-Regulation Enactment Across Development: Implications for Prevention, Public Health and Future Research", Murray i in., 2019.

Według Desiree Murray rozwijanie umiejętności samoregulacji można porównać do rozwijania umiejętności czytania i pisania. Umiejętności te pojawiają się wcześniej, gdy dzieci znajdują się w środowisku, które wspiera je w nauce, np. poprzez wspólne czytanie, uczenie liter, sylabizowania, pisanie pierwszych słów, odbywające się pod czujnym okiem dorosłego (Murray i in., 2019). Podobnie jest z samoregulacją, która rozwija się przy wsparciu dorosłych, zapewniających poczucie bezpieczeństwa, odpowiednią strukturę i właściwy wzór do naśladowania. Gdy uczniowie mają trudności w czytaniu i pisaniu lub inne trudności w nauce na późniejszych etapach edukacji, zapewniamy im dodatkową pomoc. Takiego samego wsparcia wymagają dzieci i nastolatki w rozwijaniu umiejętności samoregulacji.

Metodologia badań własnych

Badanie przeprowadzono w czerwcu 2022 r. w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”².

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 580 ósmoklasistów z siedmiu ostrołęckich publicznych szkół podstawowych w roku szkolnym 2022/2023. Komplet informacji potrzebnych do analiz udało się uzyskać dla 561 osób (głównie braki danych o wykształceniu rodziców z ankiety rodzicielskiej).

Narzędzia

W badaniu zostały wykorzystane narzędzia diagnostyczne Diagmatic (Wysocka i in., 2021), z których do analizy wybrano zmienne związane z poziomem kompetencji społecznych (zdolności asertywne, kooperacyjne, empatyczne, prospołeczne) oraz funkcjonowaniem szkolnym (stosunek do nauki, niepowodzenia edukacyjne). Ponadto wykorzystano Kwestionariusz Samoregulacji, który uwzględnia emocjonalny, poznawczy i behawioralny wymiar samoregulacji (Gajda i in., 2022).

Analiza danych

W celu zbadania zależności, jakie zachodzą pomiędzy poziomem samoregulacji a wybranymi kompetencjami społecznymi i funkcjonowaniem szkolnym, przeprowadzono analizy statystyczne (analizę wariancji i analizę regresji wielozmiennowej) przy użyciu programu do analizy danych SPSS.

Różnice międzyszkolne w poziomie samoregulacji

Analiza różnic międzyszkolnych, przeciętny poziom samoregulacji uczniów w poszczególnych szkołach w Ostrołęce jest podobny. Jedyne dwie szkoły (oznaczone tutaj symbolami D i E) różniły się istotnie pod względem poziomu samoregulacji behawioralnej uczniów. Porównania wielokrotne testem Bonferroniego wykazały, iż uczniowie ze szkoły D cechują się istotnie wyższym średnim nasileniem wymiaru behawioralnego samoregulacji ($M = 0,20$; $SD = 1,02$; $p < 0,05$) niż uczniowie ze szkoły E ($M = -0,33$; $SD = 0,83$).

² Projekt naukowy „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe” jest prowadzony na podstawie umowy o współpracy między Miastem Ostrołęką a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.



Wykres 1. Różnice międzyszkolne w średnim poziomie samoregulacji uczniów

Znaczenie samoregulacji dla społecznego i szkolnego funkcjonowania uczniów

W celu przeanalizowania, w jaki sposób uczniowie o niskim, średnim i wysokim poziomie samoregulacji różnią się w zakresie funkcjonowania społecznego oraz szkolnego, przeprowadzono analizę wariancji w planie międzygrupowym. Analiza została przeprowadzona w podgrupach uczniów o niskim, średnim i wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej. Uwzględnione kompetencje społeczne obejmują poziom zachowań asertywnych (ZA), empatycznych (ZE), kooperacyjnych (ZK) i prospołecznych (ZP). Ponadto podgrupy uczniów zostały także porównane pod kątem deklarowanego stosunku do nauki (SN) i spostrzeganego poziomu niepowodzeń edukacyjnych (NE). Przedstawione poniżej wyniki uwzględniają różnice w średnich poziomach kompetencji społecznych (ZA, ZE, ZK, ZP) oraz w średnim poziomie wybranych aspektów funkcjonowania szkolnego (NE, SN).

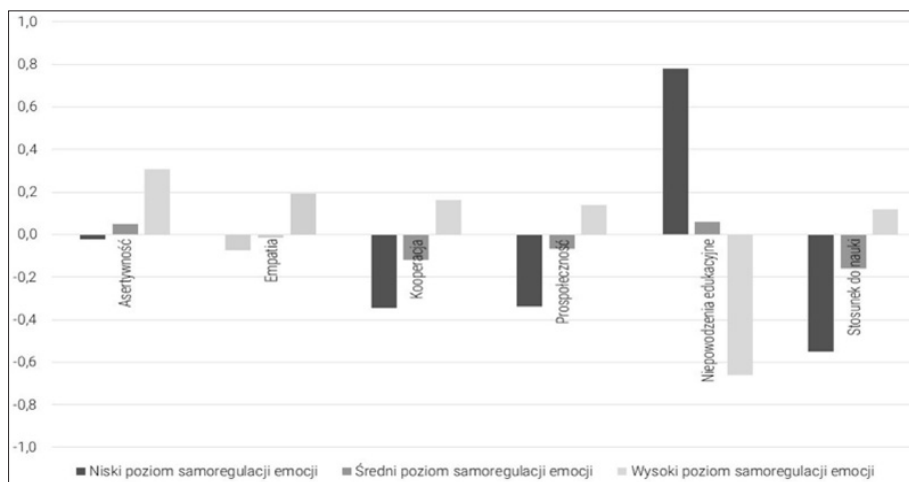
Tabela 1. Liczebność uczniów w poszczególnych podgrupach

	Niski poziom	Średni poziom	Wysoki poziom
Samoregulacja emocjonalna	92	394	94
Samoregulacja poznawcza	89	395	96
Samoregulacja behawioralna	91	395	94

Samoregulacja emocjonalna a poziom kompetencji społecznych

Samoregulacja emocjonalna opiera się na umiejętności rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz wyrażania silnych emocji, takich jak na przykład złość, w sposób akceptowalny społecznie. Uczeń o wysokich kompetencjach w tym zakresie ma świadomość odczuwanych przez siebie emocji i potrafi je nazwać oraz zaakceptować jako naturalną część życia. Jest także w stanie odczytywać sygnały płynące z ciała, które świadczą o przeżywaniu emocji. Wysoki poziom samoregulacji emocjonalnej pozwala uczniom poradzić sobie z silnymi emocjami poprzez wykorzystywanie różnych sposobów samouspokojenia.

Wyniki analizy wariancji wskazują, że uczniowie o niskim poziomie samoregulacji emocjonalnej są mniej skłonni do kooperacji, mniej asertywni oraz charakteryzują się niższym poziomem zachowań prospołecznych niż rówieśnicy o średnim i wysokim poziomie samoregulacji. Niski poziom regulacji emocji wiąże się także z gorszym stosunkiem do nauki i wyższym poczuciem niepowodzeń edukacyjnych. Uczniowie w tej grupie gorzej postrzegają swoje umiejętności szkolne, czyli uważają, że wiele rzeczy w szkole jest dla nich za trudnych, wolno się uczyć i uzyskują niezadowolające oceny z większości przedmiotów. Analiza, którą przeprowadziliśmy, nie wykazała istotnych różnic między uczniami o niskim, średnim lub wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej w poziomie empatii (ZE ($F(2,560) = 1,36; p > 0,05$)).

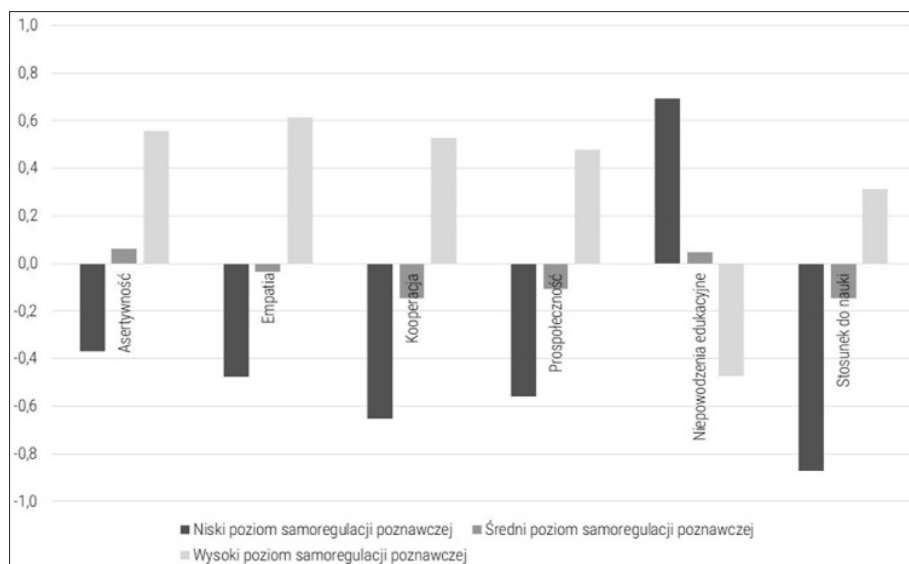


Wykres 2. Poziom wybranych kompetencji społecznych u uczniów o niskim, przeciętnym i wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej

Samoregulacja poznawcza

Samoregulacja poznawcza uwzględniona w badaniu dotyczy umiejętności wyznaczania celów, planowania, a także skłonności do autorefleksji (myślenia o własnych błędach) i myślenia o sposobach na osiągnięcie celów. Okazuje się, że uczniowie, którzy mają wyższy poziom samoregulacji poznawczej niż pozostali uczniowie, nie tylko mają bardziej pozytywny stosunek do szkoły i niższe

poczucie niepowodzeń edukacyjnych, ale także funkcjonują lepiej we wszystkich czterech obszarach relacji społecznych. Wyniki wskazują, że uczniowie ci mają średnio wyższy poziom empatii i asertywności, a także zachowań kooperacyjnych i prospołecznych. Różnice w zdolnościach kooperacyjnych między uczniami o niskim i wysokim poziomie samoregulacji są bardzo duże, co wskazuje na bardzo silne powiązanie tych zmiennych.

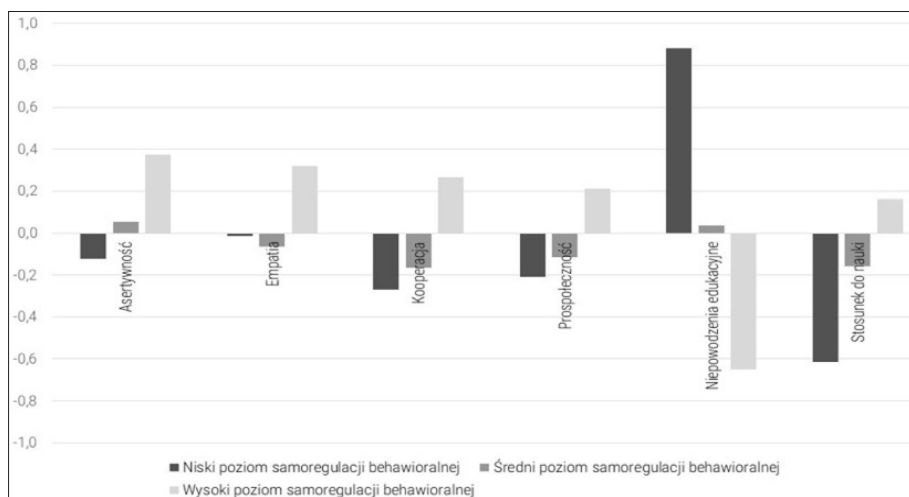


Wykres 3. Poziom wybranych kompetencji społecznych u uczniów o niskim, przeciętnym i wysokim poziomie samoregulacji poznawczej

Samoregulacja behawioralna

Niski poziom samoregulacji behawioralnej może wiązać się ze skłonnością do impulsywnego podejmowania decyzji i popadania w zachowania ryzykowne. Uczniowie mogą mieć trudności w skupieniu uwagi, w przechodzeniu od jednego zadania do drugiego, w wykonywaniu i oddawaniu zadań na czas oraz w utrzymaniu porządku. Trudności w nauce mogą wywoływać frustrację, wybuchy złości i niską samoocenę oraz wpływać negatywnie na motywację i stosunek do szkoły. Uczeń może mieć trudność z kontrolowaniem swojego zachowania, w związku z czym przerywa nauczycielowi, odzywa się poza kolejnością, co może rozpraszać innych uczniów.

Wyniki wskazują, że podobnie jak w przypadku samoregulacji emocjonalnej i poznawczej, uczniowie, którzy mają niski poziom samoregulacji behawioralnej wyraźnie się różnią się pod kątem funkcjonowania społecznego i szkolnego od uczniów o jej wysokim poziomie. Szczególną uwagę zwraca dużo wyższy poziom niepowodzeń edukacyjnych wśród uczniów o niskim poziomie samoregulacji behawioralnej oraz ich znacznie gorszy stosunek do nauki w porównaniu z pozostałymi uczniami. Badanie ostrołęckie pokazało natomiast, że uczniowie o niskim i średnim poziomie samoregulacji behawioralnej mają zbliżony poziom empatii.



Wykres 4. Poziom wybranych kompetencji społecznych u uczniów o niskim, przeciętnym i wysokim poziomie samoregulacji behawioralnej

Społeczne uwarunkowania samoregulacji

Do rozwijania umiejętności samoregulacji mogą przyczynić się relacje w domu, w środowisku rówieśniczym oraz relacje z nauczycielami. Aby dowiedzieć się, który z rodzajów wsparcia pozwala najsilniej przewidywać poziom samoregulacji ostrołęckich uczniów, przeprowadziliśmy analizę regresji. W uproszczeniu analiza regresji pozwoliła nam określić, w jaki sposób każdy z wymienionych rodzajów wsparcia przyczynia się do wyjaśnienia poziomu samoregulacji badanych uczniów i który rodzaj wsparcia jest ważniejszy, a który mniej istotny.

Wyniki analizy regresji wskazują, że wsparcie ze strony rodziny jest najsilniej powiązane z poziomem samoregulacji uczniów w każdym obszarze. Wsparcie grupy rówieśniczej także pozwala przewidywać poziom samoregulacji uczniów, zwłaszcza w obszarze emocjonalnym i behawioralnym, ale w mniejszym stopniu niż wsparcie rodziny. W przypadku wsparcia ze strony nauczycieli wyniki nie wskazują jednoznacznie na jego znaczenie dla samoregulacji. Stwierdzono słaby, pozytywny związek wsparcia ze strony nauczycieli z samoregulacją behawioralną i emocjonalną, ale tylko w grupie dziewczynek. Oznacza to, że potrzebne są dodatkowe badania, które pomogą zrozumieć, jaki konkretnie rodzaj wsparcia nauczycieli może wspierać samoregulacją uczniów, zarówno dziewczynek, jak i chłopców. Niemniej analizy wskazują, że wsparcie społeczne jest ważnym czynnikiem, który jest powiązany z samoregulacją.

Podsumowanie

Samoregulacja jest ważna dla prawidłowego funkcjonowania szkolnego i społecznego uczniów. Wyższy poziom samoregulacji jest powiązany m.in. z wyższą średnią ocen, lepszym przystosowaniem społecznym, wyższą samooceną, wyższymi umiejętnościami interpersonalnymi (Tangney i in., 2004). Inne

badania potwierdzają, że samoregulacja ma znaczenie dla poziomu osiągnięć (Michaelides i in., 2021) oraz funkcjonowania społecznego (Blair i in., 2015; Rhoades i in., 2009; Shields, Moilanen i Manuel, 2017). Samoregulacja umożliwia uczniom kontrolowanie emocji i impulsywnych zachowań oraz podejmowanie bardziej przemyślanych decyzji (Anderson i Briggs, 2019), co przekłada się na zachowanie w klasie i relacje rówieśnicze. Trudności w samoregulacji, które mają negatywne konsekwencje dla innych osób, mogą utrudniać utrzymywanie wspierających relacji i prowadzić do odrzucenia rówieśniczego oraz poczucia samotności (Stavrova i in., 2021). Gdy nastolatki są bardziej zadowolone z życia, jest im łatwiej kontrolować własne zachowanie, dzięki czemu częściej angażują się w zachowania prospołeczne (Li i in., 2022).

Badanie przeprowadzone wśród ośrołęczkich uczniów klas ósmych wykazało, że poziom samoregulacji uczniów jest silnie związany z tym, jak funkcjonują oni w szkole i w relacjach z innymi. Wyniki pokazują wyraźnie, że uczniowie o niskim poziomie samoregulacji poznawczej, emocjonalnej oraz behawioralnej mają znacznie gorszy stosunek do szkoły oraz bardziej negatywny obraz swoich niepowodzeń edukacyjnych w porównaniu z uczniami o wysokim poziomie samoregulacji. Umiejętności związane z samoregulacją są także powiązane z poziomem kompetencji społecznych, np. uczniowie o wysokim poziomie samoregulacji poznawczej postrzegają siebie jako osoby asertywne, empatyczne, zdolne do współpracy i prospołeczne w znacznie większym stopniu niż uczniowie o niskim poziomie samoregulacji poznawczej.

Przeprowadzone analizy wykazały, że poziom samoregulacji uczniów jest najsilniej związany ze wsparciem otrzymywanym ze strony rodziny, niemniej jednak wsparcie grupy rówieśniczej oraz wsparcie nauczycieli także mają znaczenie w pewnych sytuacjach. Nauczyciele mogą wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności samoregulacji, np. ucząc ich planowania i wyznaczania celów, zachęcając do autorefleksji i perspektywicznego myślenia oraz zastanawiania się nad emocjami i zachowaniem. Wspieranie samoregulacji uczniów jest istotne, ponieważ samoregulacja pomaga w osiągnięciu sukcesu w nauce i nawiązywaniu pozytywnych relacji z innymi oraz jest czynnikiem, który chroni dobrostan psychiczny uczniów. Ponadto umiejętności związane z samoregulacją stanowią ważne narzędzie do samodoskonalenia i rozwoju przez całe życie.

Bibliografia

- Brzezińska, A. I., J. Matejczuk i A. Nowotnik. *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*. "Edukacja", 2012, 1(117): 7–22.
- Choi, I., S. Lim, R. Catapano i J. Choi. *Comparing Two Roads to Success: Self-Control Predicts Achievement and Positive Affect Predicts Relationships*. "Journal of Research in Personality", 2018, 76 (October): 50–63.
- Dishion, T. J. i A. Connell. *Adolescents' Resilience as a Self-Regulatory Process: Promising Themes for Linking Intervention with Developmental Science*. "Annals of the New York Academy of Sciences", 2006, 1094 (1): 125–38.

- Eisenberg, N., T. L. Spinrad i N. D. Eggum. *Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment*. "Annual Review of Clinical Psychology", 2010, 6 (1): 495–525.
- Farley, J. P. i J. Kim-Spoon. *The Development of Adolescent Self-Regulation: Reviewing the Role of Parent, Peer, Friend, and Romantic Relationships*. "Journal of Adolescence", 2014, 37 (4): 433–40.
- Fergusson, D. M., J. M. Boden i L. J. Horwood. *Childhood Self-Control and Adult Outcomes: Results from a 30-Year Longitudinal Study*. "Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry", 2013, 52 (7): 709–717.e1.
- Gajda, M., A. Malkowska-Szkutnik i W. Rodzeń. *Self-Regulation in Adolescents: Polish Adaptation and Validation of the Self-Regulation Scale*. "International Journal of Environmental Research and Public Health", 2022, 19 (12): 7432.
- Garland, E. L., C. A. Boettiger i M. O. Howard. *Targeting Cognitive-Affective Risk Mechanisms in Stress-Precipitated Alcohol Dependence: An Integrated, Biopsychosocial Model of Automaticity, Allostasis, and Addiction*. "Medical Hypotheses", 2011, 76 (5): 745–54.
- Hampson, S. E., G. W. Edmonds, M. Barckley, L. R. Goldberg, J. P. Dubanoski i T. A. Hillier. *A Big Five Approach to Self-Regulation: Personality Traits and Health Trajectories in the Hawaii Longitudinal Study of Personality and Health*. "Psychology, Health & Medicine", 2015, 21 (2): 152–62. <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1061676>.
- Montroy, J. J., R. P. Bowles, L. E. Skibbe, M. M. McClelland i F. J. Morrison. *The Development of Self-Regulation across Early Childhood*. "Developmental Psychology", 2016, 52 (11): 1744–62. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>.
- Murray, D. W., K. Rosanbalm, C. Christopoulos i A. L. Meyer. *An Applied Contextual Model for Promoting Self-Regulation Enactment across Development: Implications for Prevention, Public Health and Future Research*. "The Journal of Primary Prevention", 2019, 40 (4): 367–403.
- Murray, D. W., K. Rosanbalm i C. Christopoulos. *Self-regulation and toxic stress report 3: A comprehensive review of self-regulation interventions from birth through young adulthood*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2016.
- Peeters, J., F. De Backer, V. Romero Reina, A. Kindekens, T. Buffel i K. Lombaerts. *The Role of Teachers' Self-Regulatory Capacities in the Implementation of Self-Regulated Learning Practices*. "Procedia - Social and Behavioral Sciences", 2014, 116 (February): 1963–70. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>.
- Quinn, P. D. i K. Fromme. *Self-Regulation as a Protective Factor against Risky Drinking and Sexual Behavior*. "Psychology of Addictive Behaviors", 2010, 24 (3): 376–85.
- Richmond-Rakerd, L. S., A. Caspi, A. Ambler, T. d'Arbeloff, M. de Bruine, M. Elliott, H. Harrington i in. *Childhood Self-Control Forecasts the Pace of Midlife Aging and Preparedness for Old Age*. "Proceedings of the National Academy of Sciences", 2021, 118 (3). <https://doi.org/10.1073/pnas.2010211118>.
- Schiep, S., K. Cieślak, K. Fila i B. Bętkowska-Korpała. *Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaangażowanych w pracę zawodową we wczesnej dorosłości*. "Psychologia Rozwojowa", 2013. Tom 18, nr 2: 49–64.
- Wysocka, E., B. Ostafińska-Molik, P. Grygiel, T. Żółtak i J. Łosiak-Pilch. *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS): Podręcznik Do Cyfrowych Narzędzi Diagnostycznych (The Social Functioning Test Battery (B-KFS): A Manual for Digital Diagnostic Tools)*; Diagmatic: Kraków, Poland, 2021.
- Zakszeski, B., R. L. Hojnosi, B. V. Dever, G. J. DuPaul i M. M. McClelland. *Early Elementary Trajectories of Classroom Behavior Self-Regulation: Prediction by Student Characteristics and Malleable Contextual Factors*. "School Psychology Review", 2020, 49 (2): 161–77.

dr Stanisław Plebański

Akademia Kaliska

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Katarzyna Rzepczak

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

Katarzyna Kozieł

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

Stopnie szkolne podnoszące uczniowski dobrostan

Abstrakt

W artykule autorzy eksponują stopień szkolny i uwarunkowania dotyczące jego wystawiania. Z perspektywy aksjologii zahaczają o inflację stopnia wystawianego na zakończenie szkoły lub uczelni. Relacjonują reakcje nauczycieli i uczniów na nagłe pojawienie się udanej aplikacji sztucznej inteligencji. Przedstawiają znaczenie wystawiania stopni w kontekście psychologii, uzupełnionej wnioskami pedagogów i badaniami neurobiologów. Prezentują także wyniki badań dotyczące uczniowskich poglądów na rolę stopni w procesie kształcenia oraz wpływ na dobrostan.

Wstęp

Prawie trzydzieści lat corocznych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej wydaje się, że wyczerpało wiedzę o ocenianiu szkolnym. Jednakże dydaktyka kroczy naprzód, pozostawiając gdzieś niezbadane obszary, przez które przeszła szpica badaczy z pierwszej linii. Często też zaskakująca szybkość zmian cywilizacyjnych i odkryć pozornie mało związanych z oświatą pozostawia w tyle badaczy edukacji, zmuszając praktyków do twórczego działania. Neurobiolog Dawid Eagleman (2018, s. 230) ujął to tak:

Jedno jest pewne: jako gatunek stoimy już na progu czegoś, choć nie do końca wiemy, co to takiego. Dane nam jest żyć w takim momencie historii, który nie miał jak dotąd precedensu. Takim, w którym nauka o mózgu i możliwości technologiczne ewoluują w równym tempie. A to, co się zdarzy w momencie ich połączenia, bez wątpienia zmieni to, kim jesteśmy.

W opracowaniu zamierzaliśmy uchwycić zbliżający się moment spięcia się działań psychologów, neurobiologów i technologów w obszarze edukacji, stawiając w centrum stopień szkolny. W słowniku Wincentego Okonia (2007) czytamy: „Ocenę szkolną definiujemy jako ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej i ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela takie jak mimika czy gesty”. Natomiast regulacje administracyjne podają: „Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, roczne i końcowe

oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach” (Dz.U. 2019, § 7.1). Pojęć związanych z diagnostyką edukacyjną w dalszej części pracy nie definiujemy, odsyłając czytelnika do autorytetu w tej dziedzinie (Niemierko, 2021). Pomijamy także wykładnię prawną, zachęcając do wyszukiwania cech wspólnych z psychologią kształcenia (Olszowska, 2022, s. 117–121).

Inflacja stopni szkolnych

Po zakończeniu nauczania online i powrocie do szkół nastąpił zalew informacji o rezygnacji z wystawiania stopni przez szkoły publiczne (Stefańska, 2023). Oficjalny początek tego trendu dała konferencja (2015) *Szkoła bez stopni – jak to zrobić?* Likwidacja szkół gimnazjalnych i pandemia wstrzymały ten proces na kilka lat. W nauczaniu wczesnoszkolnym ocenianie opisowe wprowadzono już na początku XXI wieku, problem dotyczy w szczególności wejścia ucznia w kształcenie przedmiotowe. Przy wysoko postawionych transparentach *Szkoła bez stopni* w ocenianiu wewnątrzszkolnym jakoś tak chyłkiem przechodzi informacja o tym jednym, jedynym stopniu na koniec roku szkolnego, a już konieczność wystawienia stopnia na zakończenie szkoły dyskretnie jest przemilczana. A przecież to właśnie stanowi dzisiaj problem dla większości systemów oświatowych na świecie. Wątpliwości co do rezygnacji z wystawiania stopni mieli nauczyciele angielscy już przy wprowadzaniu oceniania kształtującego (Black i in., 2006, s. 67). Także Danuta Sterna (2022), czołowa propagatorka oceniania kształtującego, zauważa i rozwija tę kwestię.

Ostatnio w Szwecji publicznie stawia się pytania o wartość tych stopni. Czy są odzwierciedleniem osiągnięć uczniów, czy też zostały nadmuchane przez nauczycieli lub dyrektorów, aby poprawić wyniki szkoły? W Szwecji nazywa się to „glądjebetyg” – „szczęśliwy stopień”. W latach 1997–2007 zjawisko „szczęśliwych stopni” spowodowało, że liczba uczniów kończących szkołę średnią z maksymalną liczbą punktów wzrosła kilkukrotnie. Przyczyna jest związana z konkurencją między szkołami, roznieconą urynkowaniem szkół. Rektor Stockholm School of Economics stwierdził, iż obecnie nie można mieć pewności, że to dobrzy uczniowie po ukończeniu szkoły średniej trafiają na najbardziej prestiżowe uczelnie (Hivert, 2023). Stopień uzyskał więc pewną cenę rynkową i tak jak pieniądź może ulegać inflacji.

Inflacja stopni to wyższe stopnie osiągane przez uczniów bez jednoczesnego wzrostu poziomu osiągnięć akademickich. W Stanach Zjednoczonych stopnie w szkołach średnich wzrosły o 12,5% w latach 1991–2003. Stopnie uniwersyteckie rosły jeszcze szybciej: A i A z minusami są obecnie najczęściej przyznawanymi stopniami na amerykańskich uczelniach, stanowiąc 43% wszystkich stopni, w porównaniu z 31% w roku 1988 i 15% w 1960. Podobne wzrosty ogólnych średnich i odchylenia w kierunku najwyższych stopni udokumentowano w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Francji, Izraelu, a także w wielu innych krajach. Stopnie stały się formą waluty akademickiej, a ich inflacja powoduje dewaluację tej waluty. Nie ma zgodności co do przyczyn inflacji. Nauczyciele mogą praktykować ocenianie społeczno-wychowawcze i zawyżać oceny ze względu na troskę o psychikę, motywację i perspektywy życiowe swoich uczniów i studentów (Finefter-Rosenbluh i Levinson, 2015, s. 6; Chowdhury, 2018, s. 86). Jednakże

w większości przypadków inflacja stopni jest konsekwencją niewłaściwych aktywności – stopnie są zawyżane z korzyścią dla części uczniów, nauczycieli i szkół, ale kosztem dobra wspólnego. Ponadto, ponieważ stopnie są ograniczone z góry, ich inflacja oznacza koncentrację w górnym zakresie. Wykazano, że zawyżone stopnie pomagają przeciętnym uczniom kosztem tych dobrych (Nordin i in., 2019).

Badania dotyczące inflacji w Polsce nie są nam znane. Jedynie można przysłuchoać się jednostkowym relacjom. Tak mówi nauczyciel fizyki (Król, 2023) w liceum ogólnokształcącym: *Z taką podstawą trudno pracować. Jeżeli się odpuści i oceny będzie się stawiać za prezentacje i plakaty, to wtedy jest łatwiej. Wszystkim.*

Dyrektor liceum (Drelich, 2023, s. 3), etyk z wykształcenia, pokazuje narodziny inflacji stopni na przykładzie przyjęć do szkół średnich: *W tym roku nauczyciele mają dużo więcej pracy, a uczniowie dużo więcej stresu. Wszystko przez podwójny rocznik – jest o 40 proc. więcej uczniów. Dzieci i rodzice mają świadomość, że do wymarzonych szkół trudniej się dostać, więc atmosfera jest nerwowa. Każdego ucznia przelicza się na punkty. Jest określona liczba punktów za konkretną ocenę na świadectwie, wedle algorytmu przeliczane są wyniki egzaminu.*

Stopień szkolny w kontekście sztucznej inteligencji AI

Trwająca dwa lata pandemia i związana z nią nauka zdalna uderzyły w ocenianie w sposób znaczący w zakresie możliwości kontroli samodzielności uczniowskich działań. Uczniowie „wykorzystują możliwości zdalnej nauki i stosują strategie, które wspomagają ich w potrzebie uzyskania odpowiedniej oceny-stopnia” (Szulc, 2021, s. 82, 83). Dobitny przykład stanowi zarejestrowana poniżej rozmowa międzypokoleniowa.

Wnuczka (po ukończeniu II klasy LO w Poznaniu), dziadek (SP).

Rozmowa o szkole przy kawie i ciastkach w czasie pandemii 4 lipca 2021 r.

Wnuczka: *Dziadku, wasze pokolenie już tego nie kuma.*

Dziadek: *Czego nie kuma?*

Wnuczka: *Mam aplikację, wrzucam treść zadania z matematyki, wyskakuje rozwiązanie.*

Dziadek: *I co?*

Wnuczka: *No, i analizuję to, a nie muszę tracić czasu na rozwiązywanie. Jeśli czegoś nie rozumiem przy analizie, to zwracam się o pomoc.*

Dziadek: *Ale Ty w ten sposób tylko przyswajasz informację, a jest coś takiego jak przetwarzanie informacji.*

Wnuczka: *Nieprawda, w internecie też można znaleźć przetwarzanie informacji.*

Dziadek: *Ale to już nie jest Twoje przetwarzanie, przyswajasz tylko cudze przetwory.*

SMS wnuczki po prośbie dziadka dotyczącej autoryzacji dyskusji 9 lipca 2021 r. godz. 18.41

Wnuczka: *Taka rozmowa zaszła, ale nadal uważam, że dzięki takiej aplikacji, jeżeli się tylko chwilę nad tym zastanowi, można się nauczyć, jednakże nie obala to tego, że do rozwiązania nie doszłam sama.*

SMS dziadka w odpowiedzi 9 lipca 2021 r. godz. 18.59

Dziadek: Ty nie masz się tylko nauczyć, ale się rozwijać, a zachodzi to wtedy, gdy neurony ciężko pracują nad rozwiązaniem. Tworzą się wtedy ścieżki neuronalne, które zostaną z Tobą na całe życie. A błędy i ich poprawa są integralną częścią uczenia się. Najlepszą strategią wydaje się poświęcenie czasu na rozwiązanie, a gdy coś nie idzie, korzystaj z aplikacji. Jak z nauką tańca – obserwacja i własne działanie, i tak w kółko, aż do mistrzostwa. Przy samej obserwacji daleko nie zajdziesz.

Powyższa dyskusja to tylko przedsmak tego, co stało się w końcu listopada 2022 roku. Firma OpenAI wypuściła na informatyczny rynek w miarę udaną aplikację sztucznej inteligencji ChatGPT.

Już w styczniu okazało się, że na Uniwersytecie Stanforda 17% z 4497 studentów korzystało z ChatGPT podczas egzaminów końcowych. Poza egzaminami większość (59,2%) używała chatbota do burzy mózgów, nakreślenia i formułowania pomysłów, kolejne 29,1% do testów wielokrotnego wyboru, 12,8% przesłało obowiązkowe prace pisemne, wykorzystując ChatGPT. W tym czasie zasady obowiązujące w uczelni zabraniały studentom korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji (Cu i Hochman, 2023).

Szybkość wejścia ChatGPT na rynek zaskoczyła samych jego twórców. Chatbot okazał się dobrym asystentem w wielu zawodach. Jednakże ryzyko wycieku wrażliwych danych spowodowało, że niektóre firmy zakazały używania chatbota w pracy (Nelson, 2023, June 16). W edukacji, na pierwszy rzut oka, aplikacja ChatGPT wydawała się supernarzędziem do oszukiwania: może napisać esej na prawie każdy temat w ciągu kilku sekund od otrzymania zagadnienia, błyskawicznie rozwiąże zadania z matematyki itp. Niektórzy nauczyciele i całe okręgi szkolne postanowiły walczyć, zakazując uczniom korzystania z ChatGPT na swoich zajęciach (Prothero 2023, June 27).

Nauczyciele zaczęli jednak eksperymentować i metody zastosowania ChatGPT na lekcjach zyskały przewagę nad przerażeniem związanym ze ściąganiem (Prothero 2023, June 15). Pytanie o sposoby powstrzymania uczniów przed ściąganiem pozostało, ale pojawiło się następne: *Jak zaangażować uczniów w naukę, kiedy mają dostęp do tak wielu rozpraszających technologii?* Nauczyciel w Manhattan Beach High School w Los Angeles odpowiada: *Porzuc tradycyjne ocenianie i zaangażuj dzieci w krytyczne myślenie...* (Klein, 2023, June 26).

Pojawiły się także problemy egzystencjonalne. Pewien nauczyciel w szkole średniej powiedział, iż użył ChatGPT do oceny kilku prac swoich uczniów i że aplikacja dostarczyła w ułamku sekundy bardziej szczegółowych i przydatnych informacji zwrotnych na ich temat, niż on sam byłby w stanie opracować. *Czy w ogóle jestem teraz potrzebny?* – zapytał pół żartem, pół serio (Roose, 2023, January 12).

Wzięliśmy się więc samodzielnie za sprawdzenie dydaktycznych możliwości AI. Zadania z fizyki i matematyki z poziomu maturalnego rozwiązywane były w miarę poprawnie, jednakże popełniane dziecinne błędy rachunkowe często dyskwalifikowały rozwiązania. ChatGPT (Bing AI) opracował nam także temat na konferencję, prezentując poziom dobrego referatu szkoleniowego, dużo brakowało jednak do poziomu konferencji naukowej. Przedstawiamy początek opracowania przez AI:

Ocenianie podnoszące dobrostan ucznia to podejście do oceniania, które ma na celu wspierać rozwój i samopoczucie ucznia, a nie tylko mierzyć jego wiedzę i umiejętności. Ocenianie takie opiera się na jasnych kryteriach, regularnej informacji zwrotnej i zaangażowaniu ucznia w proces oceny. Ocenianie podnoszące dobrostan ucznia może mieć pozytywny wpływ na motywację, poczucie własnej skuteczności i zadowolenie ze szkoły (Bing AI, 2023, 1 czerwca).

W końcu pojawiły się głosy pełne optymizmu (Shah, 2023, June 13) i przy nich zostaliśmy:

Nasze oceny mierzą niewłaściwe rzeczy w niewłaściwy sposób, a teraz dysponujemy technologią, która to naprawi. Generatywna sztuczna inteligencja oparta na ogromnych zbiorach danych, pozwala nam zadawać bogatsze pytania, które rozświetlają sposób myślenia ucznia. Zamiast polegać na elementach, które łatwo ocenić, możemy zadawać pytania wyższego rzędu w zadaniach rozszerzonych. Jeśli zmieniamy sposób oceniania uczniów, zmieniamy tym samym metody kształcenia.

Ponad pół roku po wprowadzeniu na rynek ChatGPT sytuacja w miarę się wyklarowała. W badaniach ankietowych postawiono pytanie: Czy ChatGPT ma uzasadnione zastosowania edukacyjne, których nie można zignorować? Zgodziło się z tym 39% uczniów, 49% rodziców i 61% nauczycieli (Prothero 2023, July 18). W amerykańskiej edukacji AI została oswojona. Czekamy na podobnie emocjonalne dyskusje w naszym kraju (MEiN, 2023).

Stopień szkolny w kontekście psychologii i neurobiologii

Z punktu widzenia neurobiologa ludzki mózg jest zaprogramowany na realizację kilku zasadniczych zadań zapewniających mu przeżycie i stymulację ośrodka nagrody. Są to: odżywianie, reprodukcja, działanie po linii najmniejszego oporu, wysoka pozycja społeczna i zdobywanie maksymalnej ilości danych o otaczającym środowisku (Bohler, 2020, s. 31, 119). W tym kontekście spójrzmy na końcowy wniosek z badań Grażyny Szyling (2020, s. 141), dotyczący oceny opisowej w nauczaniu wczesnoszkolnym: ocena opisowa „stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie”. Tendencje do minimalizowania wysiłku i niska pozycja społeczna nauczycieli prostą drogą prowadzą do obrony utartych pozycji metodycznych.

Wśród większości teoretyków światowej pedagogiki mocno lansowana jest teza pseudodeweloperska: W budownictwie najważniejsze są fundamenty i edukacja podlega tym samym prawom. Tak więc wniosek wydaje się oczywisty: nauczanie wczesnoszkolne to nadrzędny element edukacji ogólnokształcącej. Pod wpływem odkryć neurobiologów wolno ulega to zmianie, ale okazuje się, że wszystkie materiały psychologiczno-wychowawcze skierowane do dzieci nie bardzo pasują do nastolatków (Sparks, 2021).

Co mają do tego neurobiolodzy? Stosunkowo niedawno wprowadzono zaawansowane metody neuroobrazowania, dające możliwość określenia zmian zachodzących między synapsami neuronów budujących korę przedczołową. Okazało się, że w przybliżeniu między 10. a 21. rokiem życia nasze mózgi rozwijają się przez regres. Następuje znacząca przebudowa między neuronami. Ta selekcja synaptyczna dotyczy prawie połowy wszystkich wcześniejszych połączeń. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie to, że między 12. a 17. rokiem życia przychodzi gwałtowne przyspieszenie tego selektywnego

procesu. Wpływa to na zachowanie nastolatków. Jednakże równolegle tworzą się reprezentacje związane z doświadczeniami życiowymi, co jest niczym innym jak uczeniem się (Kaczmarzyk, 2023; Eagleman, 2018, s. 19–23).

Widzimy więc, że przechodzenie młodzieńczego mózgu do dorosłości nie następuje liniowo. „Układ limbiczny odpowiedzialny za emocje ulega gwałtownemu rozwojowi, a kora przedczołowa odpowiedzialna za myślenie, osądy postępowania rozwija się powoli. Stąd impulsywność nastolatków, podejmowanie ryzyka, wrażliwość na nagrody społeczne i procesy uczenia się” (Wieczorek, 2022). Podobne wnioski można wyciągnąć z badań Kornelii Rybickiej (2009), w szczególności dotyczące planowania przyszłości. W wieku dorastania zdecydowaną przewagę zajmuje nastawienie hedonistyczne „tu i teraz”, z minimalnym wglądem w przyszłość. Tak więc badania psychologów mówią nam „jak jest”, a badania neurobiologów dopełniają obraz, odpowiadając „dlaczego tak jest” i tworząc w miarę zamkniętą całość.

Współpracując od roku 2003 z pracownikami Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (dr Kornelia Rybicka – przewodnicząca zespołu), budowaliśmy w III LO w Kaliszu zespół nauczycieli skłonnych wejść głębiej w psychologię i neurobiologię, drążąc obszary tematycznie związane z edukacją młodzieży okresu dojrzewania (Rybicka i Plebański red., 2017; Plebański, 2020). Fascynacja pracami grupy naukowców pod egidą profesor Carol Dweck z Uniwersytetu Stanforda zacieśniła obszar praktycznego działania nauczycieli liceum. Poszliśmy tym śladem. Interwencje psychologiczne zespołu Carol Dweck, prowadzone przez kilkanaście lat, zostały podsumowane tak:

Nauczylimy nastolatków nastawienia osobowości na rozwój — idei, że zachowania są wytworem myśli i uczuć, które żyją w naszym mózgu i że mają ogromny potencjał do zmiany. Uczniowie dowiedzieli się wtedy, że niepowodzenia społeczne na początku szkoły średniej nie oznaczają trwale złych rzeczy i nie przepowiadają przyszłości skazanej na izolację i samotność. Na koniec wysłuchali świadectw starszych uczniów, którzy z powodzeniem wykorzystali nastawienie na rozwój, aby pomóc sobie w radzeniu z niepowodzeniami społecznymi i zaangażowali się w ćwiczenia, które pomogły im zinternalizować i zastosować przesłanie. Takie programy hamują narastanie lub zapobiegają wystąpieniu normatywnego wzrostu objawów zdrowia psychicznego w szerokich populacjach (Yeager i Dweck, 2023, s. 80).

Czyżbyśmy zapomnieli, że prowadzimy rozważania o stopniu szkolnym? Nic podobnego. O całości oceniania powinniśmy dyskutować wyłącznie w kontekście pedagogiki, psychologii i neurobiologii. Neurobiolog Stanislas Dehaene (2021, s. 305, 306) twierdzi, że zdecydowana „większość nauczycieli i uczniów postrzega sprawdziany jedynie jako sposób pozwalający na wystawienie stopni”. Istotą rzeczy nie jest uzyskany na końcu stopień, lecz wysiłek włożony w przypomnienie i przetworzenie informacji oraz szybko otrzymana informacja zwrotna dotycząca błędów. Psycholog Gerd Mietzel (2002, s. 464, 465) stoi na stanowisku, że charakterystyczne dla tradycyjnego nauczania (orientacja behawiorystyczna) jest to, „że można w jego obrębie jasno rozróżnić, czy uczeń w aktualnym momencie znajduje się na etapie uczenia się, czy na etapie sprawdzania. W nauczaniu w ramach orientacji konstruktywistycznej rozróżnienia tego nie można tak łatwo przeprowadzić”.

Pedagog Grażyna Szyling (2015, s. 119, 121) wnioskuje z badań, iż

dzieci identyfikują ocenianie z karą wymierzaną przez oceniającego za niespełnianie wymagań, karą uzasadnioną jakąś bezdyskusyjną koniecznością oraz że świat ich edukacyjnych doświadczeń jest ograniczony do ubezwłasnowolniającej kultury stopnia szkolnego. Być może to właśnie sprawia, że uczniowie wczesnej edukacji wykazują tendencję do samoograniczania w postrzeganiu siebie jako sprawców, których działania w ocenianiu mogą dotyczyć czegoś więcej niż poprawienie ostatnio otrzymanego stopnia.

Oczywiście stopień szkolny nie zaszkodzi dobrym działaniom edukacyjnym, jeżeli będzie powodował internalizację motywacji. Pozostawienie stopnia jako głównego celu uczenia się taką transformację uniemożliwia. Wydaje się, że nadrzędny problem kształcenia ogólnego to zmiana celów uczenia się. Hasło: „Uczymy się nie dla szkoły, a dla życia”, jakkolwiek słuszne i wartościowe edukacyjnie, bez głębszej interpretacji prowadzi do takich refleksji (Jakubowska i Czupryn, 2016): „Mówią, że matematyka to dziedzina niezwykle potrzebna, królowa nauk. Co ja wyniosłam z matematyki? Tabliczkę mnożenia, cztery działania, dwa równania z jedną niewiadomą, którymi obliczam oczka na drutach. I to jest wszystko”. Grażyna Szyling (2020, s. 144) także stwierdza: „To cel oceniania określa bowiem relacje oceniania z uczeniem się (lub szerzej: kształceniem), sposób gromadzenia danych do oceny oraz zasady ich interpretowania, prezentowania i wykorzystania wyników”.

W sukurs naszej licealnej grupie znów przychodzi Carol Dweck (2017). Teoretyczne rozważania rozpoczyna od określenia podstawowych potrzeb i zasugerowania, w jaki sposób, dążąc do realizacji celów związanych z zaspokajaniem potrzeb, ludzie budują mentalne reprezentacje swoich doświadczeń (przekonania, emocje i tendencje do działania). Następnie pokazuje, jak przyjął tok postępowania, aby cele i reprezentacje mogły służyć jako podstawa zarówno motywacji, jak i osobowości.

Rysunek przedstawia 7 potrzeb, na które składają się 3 potrzeby podstawowe (akceptacja, przewidywalność i kompetencje), 3 potrzeby złożone (zaufanie, kontrola i poczucie własnej wartości/status), z których każda powstaje w wyniku połączenia dwóch podstawowych potrzeb. Na przecięciu wszystkich tych potrzeb pojawia się potrzeba ostateczna, samorealizacja (Dweck, 2017, s. 691).

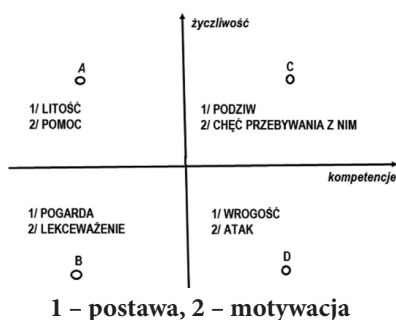


Rysunek 1. Podstawowe potrzeby uczniowskie

Źródło: Dweck, 2017, s. 691.

Prowadzimy dyskusję na szkoleniowych radach pedagogicznych, dotyczącą uczniów i nauczycieli, mając cały czas przed oczami rysunek 1. Każdy element metodyki kształcenia, łącznie ze stopniami, przykładamy do tego schematu i wyciągamy wnioski dotyczące jakości celów ukierunkowanych na spełnienie tych potrzeb. Naturalnie osobno proponujemy autodiagnozowanie dla kolegów i koleżanek z pokoju nauczycielskiego, zwracając uwagę na wnioski z badań prowadzonych przez Marię Groenwald (2021, s. 192): „Nauczyciele uznają, że praca dla ucznia jest tą jedyną historią, którą warto opowiedzieć, ponieważ widzą w niej transcendentną siłę, pozwalającą im przekształcać rzeczywistość społeczną, ale już nie samych siebie” (podkreślenie SP). A przecież „historia życia” stanowi jeden z poziomów naszej osobowości (Haidt, 2022, s. 238). Mając w perspektywie uczniowską samorealizację, nauczyciel w niej już powinien tkwić i nie godzić się na pisanie swojej „historii życia” przez urzędnika oświaty. Realizacja hasła *Szkoła bez stopni* powinna być ewolucyjna. Na początku drogi dyskutujemy, czytamy, obserwujemy, czyli po prostu uczymy się nowej sytuacji – uwarunkowań nauczyciela oceniającego bez stopni, a nie szkoły bez stopni.

Także postrzegana życzliwość i kompetencja innych są dwoma uniwersalnymi wymiarami poznania społecznego (Fiske i in., 2007).



Rysunek 2. Postrzegane przez ucznia wymiary życzliwości i kompetencji nauczyciela
Źródło: Zimbardo, 2010, s. 77.

Niepoślednią rolę w umiejscowieniu ucznia, szczególnie w wieku dojrzewania, w odpowiednim przedziale wykresu, odgrywa cała dydaktyczna oprawa wokół stawianego stopnia, nawet tego jedyne go na zakończenie roku szkolnego. Większość nauczycieli chciałaby znaleźć się w ćwiartce C, unikając szczególnie obszaru D – nowy temat do dyskusji dla pracowników szkoły.

Oddaliśmy głos uczniom z klas objętych interwencją psychologiczną *Mój mózg moim warsztatem pracy*. Coroczne badania dobrostanu poszerzyliśmy o *stosunek uczniów do szkolnych stopni* i przedstawiamy wyniki badań wyłącznie w tym zakresie.

Ankieta skierowana do uczniów. Wybór: Zdecydowanie się **nie** zgadzam, W większości **nie** zgadzam się, W większości zgadzam się, Zdecydowanie się zgadzam (Nie mam zdania – opuszczone celowo).

Dobrostan (D) (wysoki – niski)

1. Prawie wszystko w moim życiu napawa mnie radością
2. Kiedy nad czymś pracuję, prawie nigdy nie jestem sfrustrowana/sfrustrowany
3. Przyszłość jest dla mnie niezwykle zachęcająca

Nastawienie wg Dweck (ND) (rozwój – stałość)

4. Moja inteligencja jest czymś, czego nie mogę za bardzo zmienić
5. Można się uczyć nowych rzeczy, ale człowiek nie stanie się przez to bardziej inteligentny

Wytrwałość (W) (wytrwały – mało wytrwały)

6. Nowe pomysły i projekty odciągają mnie od aktualnie realizowanych
7. Nie zniechęcam się niepowodzeniami. Nie poddam się łatwo
8. Kończę, co zaczynam

Umiejscowienie dobrostanu (UD) (wewnętrzne – zewnętrzne)

9. Moje samopoczucie zależy głównie ode mnie

Styl afektywny (SA) (wycofanie – zbliżanie)

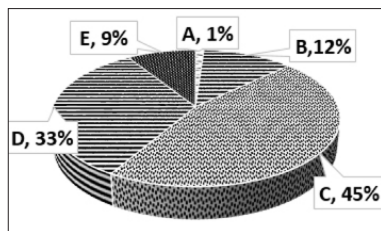
10. Krytyka i reprimendy bardzo mnie ranią
11. Często działam pod wpływem impulsu
12. Często martwię się, że popełnię błąd
13. Jeśli widzę szansę zdobycia czegoś, na czym mi zależy, od razu do tego dążę

Stosunek do stopni szkolnych (SS) (pozytywny wpływ na uczenie się – negatywny wpływ na uczenie się)

14. Stopnie szkolne powinny zostać zlikwidowane (skala odwrócona)
15. Stopnie szkolne nie motywują mnie do nauki (skala odwrócona)
16. Stopnie szkolne traktuję jako diagnozę swoich wiadomości i umiejętności
17. Staram się o dobre stopnie tylko z przedmiotów prowadzonych przez lubianego przeze mnie nauczyciela (skala odwrócona)
18. Staram się o dobre stopnie tylko z przedmiotów, których przydatność przewiduję w przyszłości

Wybrane wyniki badań

Średnie wyniki *stosunku do stopni szkolnych* w klasach od 1. do 4. pozostawały jednakowe w granicach niepewności pomiarowej. Natomiast rozkład wyborów dla całości próby badawczej przedstawiono na rysunku 3.



A – bardzo negatywny, B – negatywny, C – obojętny, D – pozytywny, E – bardzo pozytywny

Rysunek 3. *Stosunek do stopni szkolnych* jako czynnik wpływający na uczenie się

Stosunkowo duża liczba uczniów akceptujących stopnie szkolne wynika najprawdopodobniej z działań nauczycieli wciągających uczniów w proces oceniania i wprowadzających na swoje lekcje interwencję psychologiczną *Mój mózg moim warsztatem pracy*.

Obliczyliśmy także współczynniki korelacji *stosunku uczniów do stopni* z poszczególnymi pytaniami ankiety.

Tabela 1. Współczynniki korelacji *stosunku do stopni szkolnych* z wybranymi reprezentacjami swoich doświadczeń.

(DC = D + ND + W + UD, opis przy ankiecie)

Liczba uczniów	korelacje klasa	D – SS	ND –SS	W – SS	UD – SS	SA –SS	DC –SS
183	całość	0,23	0,09	0,36	0,17	0,15	0,33
29	4	0,31	0,35	0,52	0,44	0,19	0,53
29	3	0,33	-0,31	0,14	0,14	0,25	0,11
57	2	0,21	0,14	0,37	-0,03	0,16	0,31
68	1	0,13	0,09	0,38	0,23	0,03	0,33

W ostatniej kolumnie tabeli znajdują się współczynniki korelacji *stosunku uczniów do stopni* z zsumowanymi wartościami odpowiedzi na cztery pytania ankiety. Zbliża nas to do dobrostanu obiektywnego (Kaczmarek, 2016, s. 74–78) i dla celów naszej publikacji tak go nazwiemy. Choć zależność korelacyjne nijak się mają do związków przyczynowo-skutkowych, to względnie wysoki współczynnik korelacji *stosunek do stopni – dobrostan obiektywny* przy klasie maturalnej jakby zapraszał do poszukiwania takich powiązań. Twierdzimy, że nauczycielskie interwencje podnoszące uczniowski dobrostan skutkują większą akceptacją szkolnego stopnia i tytuł artykułu stanowi zarazem jego zakończenie.

Bibliografia

- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: Civitas.
- Bohler S. (2020), *Zachłanny mózg*, Łódź: Wydawnictwo Feeria Science.
- Chowdhury F. (2018), *Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure*, „Journal of Education and Learning” 7(6).
- Cu M.A., Hochman S. (2023), *Scores of Stanford students used ChatGPT on final exams, survey suggests*, „The Stanford Daily” January 22.
- Dehaene S. (2021), *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków: Copernicus Center.
- Drelich S., Urazińska A. (2023), *Przeklęty rocznik*, „Gazeta Wyborcza” 22–23 lipca.
- Dweck C.S. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa: Wydawnictwo Muza SA.

- Dweck C.S. (2017), *From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development*, „Psychological Review” 124(6).
- DZIENNIK USTAW (2019), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*.
- Eagleman D. (2018), *Mózg. Opowieść o nas*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Fineffer-Rosenbluh I., Levinson M. (2015), *What Is Wrong With Grade Inflation (if Anything)?* „Philosophical Inquiry in Education” 23(1).
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P. (2007), *Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence*, „Trends in Cognitive Sciences” 11(2).
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Haidt J. (2022), *Hipotezy szczęścia. Odnaleźć nadzieję w klasycznej mądrości*, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Hivert A.F. (2023), *The consequences of grade inflation in Sweden*, „Le Monde” May 23.
- Jakubowska A., Czupryn A. (2016), *Lwica na brzegu rzeki*, Warszawa: Wydawnictwo The Facto.
- Kaczmarek Ł.D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Kaczmarzyk M. (2023), *Co z tym nastolatkiem, czyli mózg w gwałtownej przebudowie*. Katowice: EduAkcja, 16 maja <https://www.youtube.com/watch?v=lb0v07LOhF8> [dostęp: 1.06.2023].
- Klein A. (2023), *Want to Keep Kids From Using ChatGPT to Cheat? Test Them in More Meaningful Ways*, „Education Week” June 26.
- Konferencja (2015), *Szkoła bez stopni – jak to zrobić?* <https://sus.ceo.org.pl/material/szkoła-bez-stopni-jak-to-zrobic/> [dostęp: 1.06.2023].
- Król A., Piotrowiak K. (2023), *Adam Król, nauczyciel fizyki z Łodzi: jestem gotowy oddać pół etatu, ale chętnych do pracy brak*, „Głos Nauczycielski” 27–28.
- MEiN (2023), *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nelson F. (2023), *Many Companies Are Banning ChatGPT. This Is Why*, „ScienceAlert” June 16.
- Niemierko B. (2021), *Diagnostyka edukacyjna*, wyd. II rozszerzone, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nordin M., Heckley G., Gerdtham U. (2019), *The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings*, „Economics of Education Review” 73.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olszowska G. (2022), *Ocenianie. Nieodrobiona lekcja w szkole, czyli co w prawie piszczy* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków: PTDE.
- Plebański S. (2020), *Belfry w przyciasnych reformach. Pół wieku rozciągania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prothero A. (2023), *How Teachers Are Integrating AI Into Their Daily Tasks*, „Education Week” June 15.
- Prothero A. (2023), *Don't Ban ChatGPT in Writing Assignments. Try This Instead*, „Education Week” June 27.
- Prothero A. (2023), *More Teachers Are Embracing ChatGPT. Students? Not So Much*, „Education Week” July 18.
- Roose K. (2023), *Don't Ban ChatGPT in Schools. Teach With It*, „The New York Times” January 12.

- Rybicka K. (2009), *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu* [w:] B. Niemiernko i M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (2017), *Po co uczniowi wiedza o uczącym się mózgu?* [w:] K. Rybicka, S. Plebański (red.), *Sterowanie uczącym się mózgiem*, Kalisz: Wydawnictwo KTPN.
- Rybicka K., Plebański S. (2017), *Sterowanie uczącym się mózgiem*, Kalisz: Wydawnictwo KTPN.
- Shah R. (2023), *How I Made ChatGPT a Learning Partner for My Students 'Every student I know wants to be better than a robot'*, „Education Week” June 13.
- Sparks S.D. (2021), *The SEL Skills That May Matter Most for Academic Success: Curiosity and Persistence*, „Education Week” October 29.
- Stefańska K. (2023), *Coraz więcej nauczycieli nie wystawia ocen. 'Mam dość pracy w pruskiej szkole'*, „Wyborcza” 19 lutego.
- Sterna D. (2022), *10 praktycznych sposobów na to, jak osiągnąć kompromis pomiędzy ocenianiem kształtującym a koniecznością wystawienia stopni*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szulc A. (2021), *Język NVC (nonviolent communication – porozumienie bez przemocy) warunkiem i wsparciem efektywnej nauki i pracy w szkole oraz w niestopniowej ocenie postępów ucznia*, „Meritum – Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(60).
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne”, t. 68.
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 51(4).
- Wieczorek G. (2022). *Wiek możliwości. Zrozumieć i wspomóc nastolatka*, IV Konferencja Naukowo-Metodyczna, Kalisz: III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika, „Projekt Mózg” w zakładce MENU.
- Yeager D.S., Dweck C.S. (2023), *Mindsets and adolescent mental health*, „Nature Mental Health” 1.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 5, *Człowiek i jego środowisko*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Magdalena Pokropek

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Pomiar myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów

Internet jest z nami już od ponad 20 lat, jednak wciąż badacze mediów określają go jako „nowe medium”, ponieważ w opozycji do mediów tradycyjnych (prasy, radia, telewizji) wyróżnia się takimi cechami, jak: globalny zasięg, interaktywność użytkowników, przekazywanie informacji natychmiast, w czasie realnym, różnorodność treści, niewielka (lub żadna) kontrola jakości umieszczanych tam treści (Pawelczyk i Jakubowski, 2017). Specyfika nowych mediów sprawia, że myślenie krytyczne odbiorców napotyka wiele barier, np. przeładowanie informacyjne (Bawden i Robinson, 2009), bańki informacyjne (Rhodes, 2022), błędy poznawcze i brak czasu do namysłu (Tully i in., 2022). Właśnie te cechy sprawiają, że w nowych mediach (takich jak Facebook, Twitter i Instagram, YouTube, internetowe serwisy informacyjne, podcasty, blogi) tak łatwo szerzy się dezinformacja. Jest to bardzo niepokojące zjawisko, które sprzyja polaryzacji społecznej i politycznej, szerzeniu się teorii spiskowych i zagraża demokracji (Maschmeyer, 2021). Jedną z metod walki z szerzącą się w Internecie dezinformacją jest edukacja użytkowników i wspieranie umiejętności myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów (Kozyreva i in., 2020). Na tę umiejętność składają się: rozumienie intencji nadawcy wiadomości (jawnych i ukrytych), identyfikowanie stronniczości, odróżnianie faktów od opinii, ocena siły i jakości dowodów, a także postawy: motywacja do weryfikacji i odpowiedzialne dzielenie się wiadomościami. Aby przeprowadzić wśród uczniów skuteczny trening umiejętności myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów, trzeba najpierw zmierzyć, jaki jest zastany poziom tej umiejętności. Właśnie w tym celu proponuję nową koncepcję pomiaru myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów. Proponowany pomiar będzie składał się z 24 zadań mierzących 6 wymienionych wyżej cech myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów. Zadania będą uwzględniały aspekt wiedzy, umiejętności i postaw związanych z myśleniem krytycznym w środowisku nowych mediów i będą to zadania wielokrotnego wyboru, typu prawda/fałsz i wymagające przygotowania rankingu elementów. Pomiar będzie trwał około 35 minut i przeprowadzony zostanie na platformie internetowej.

SEKCJA D

Nauczyciel jako sędzia i adwokat



fot. H. Szaleniec

dr hab. Roman Dolata, prof. UW

Uniwersytet Warszawski

dr Aleksandra Jasińska-Maciążek

Uniwersytet Warszawski

dr Sławomir Rębisz

Uniwersytet Rzeszowski

dr hab. Paweł Grygiel, prof. UJ

Uniwersytet Jagielloński

Nasilenie i uwarunkowana cyberprzemocy wśród nastolatków

Realizowany od 2019 roku przez Wydział Pedagogiczny UW i środowisko edukacyjne Ostrołęki projekt badań stosowanych „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe” pomaga nie tylko w doskonaleniu pracy szkół, ale dostarcza również wartościowych danych mogących służyć badaniom podstawowym. I tak w ramach zrealizowanej na wiosnę 2022 roku fali badania zgromadzono dane dotyczące zjawiska cyberprzemocy oraz czynników wyjaśniających jego nasilenie.

Cyberprzemoc definiowana jest jako bycie okrutnym wobec innych poprzez wysyłanie lub umieszczanie deprecjonujących i/lub napastliwych treści przy użyciu Internetu, głównie w obrębie mediów społecznościowych. Cyberprzemoc ma wiele cech wspólnych z „tradycyjną” przemocą, takich jak celowa krzywda, powtarzalność i brak równowagi sił. Badania wykazują istnienie korelacji między zaangażowaniem w tradycyjny bullying a cyberprzemocą. Pomimo współwystępowania te dwa zachowania się różnią: sprawcy cyberprzemocy postrzegają siebie jako anonimowych, ofiara jest łatwiej dostępna, krąg odbiorców zachowań przemocowych jest znacznie większy, sprawca nie jest bezpośrednio konfrontowany z cierpieniem ofiary.

Nastolatki doświadczające cyberagresji, same stają się sprawcami przemocy w sieci: bycie ofiarą wywołuje uczucie gniewu i frustracji, a to zwiększa prawdopodobieństwo agresji. Tak więc w większości przypadków cybersprawcy są też cyberofiarami.

W badaniu uwzględniono takie potencjalne korelaty cyberprzemocy jak zasoby osobiste ucznia (samoregulacja emocjonalna, samoocena, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, optymizm), jego umiejętności społeczne (zachowania prospołeczne, asertywność, empatia poznawcza, umiejętności kooperacyjne), funkcjonowanie w relacjach rówieśniczych (wsparcie rówieśnicze, zagrożenia ze strony rówieśników, odrzucenie przez rówieśników, negatywne postawy wobec rówieśników) oraz problematyczne korzystanie z Internetu (nadmierne korzystanie z Internetu, impulsywne reakcje na brak dostępu do Internetu).

Uczestnikami badania (N = 541) byli ósmoklasiści publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce. Z metodologicznego punktu widzenia badanie ma status studium przypadku lokalnej populacji szkolnej, jednak biorąc pod uwagę charakterystykę demograficzną i edukacyjną Ostrołęki można przypuszczać, że uzyskane wyniki są typowe dla Polski.

Zastosowane w badaniu narzędzia to skale samoopisowe. Wszystkie, z wyjątkiem skali samoregulacji, pochodzą z baterii kwestionariuszy funkcjonowania społecznego opracowanych na potrzeby systemu diagnoz psychopedagogicznych Diagnostics. Narzędzia pomiaru mają dobrze udokumentowaną trafność i rzetelność.

Ponad połowa badanej populacji (50,8%) zadeklarowała, że w ciągu ostatnich sześciu miesięcy była zaangażowana jako sprawca w co najmniej jeden epizod o charakterze cyberprzemocy. Najczęstszymi formami cyberprzemocy było nękanie i wykluczanie.

W celu zbadania czynników chroniących i ryzyka związanych z cyberprzemocą przeprowadzono analizę z wykorzystaniem metody regresji z kontrolą bycia ofiarą cyberprzemocy. Ze względu na prawoskośny rozkład zmiennej zależnej w analizach zastosowano modele regresji dwuczęściowej. Modele te pozwalają lepiej zrozumieć wyniki, gdy znaczna część respondentów nie wykazuje obecności określonej cechy, w tym wypadku bycia sprawcą cyberprzemocy. Metoda ta pozwala sprawdzić, czy predyktory mają taki sam wpływ na występowanie zjawiska (nie występuje vs. występuje) oraz na jego nasilenie, gdy już występuje.

Wstępne analizy potwierdziły silny związek bycia sprawcą cyberprzemocy z wcześniejszym doświadczeniem cyberprzemocy w charakterze ofiary. Bycie ofiarą jest najbardziej znaczącym korelatem bycia sprawcą. Dalsze analizy prowadzono zatem przy kontroli nasilenia bycia ofiarą cyberprzemocy. Analiza czynników chroniących i ryzyka wykazała, że sprawcami cyberprzemocy częściej i w większym nasileniu były osoby, które nie radziły sobie z emocjami. Kluczowa okazała się umiejętność samokontroli emocji, która zmniejszała częstotliwość cyberprzemocy. Impulsywność reakcji na ograniczony dostęp do Internetu zwiększała prawdopodobieństwo dopuszczenia się cyberprzemocy; podobnie jak asertywność. Natomiast strach przed rówieśnikami zmniejszał częstotliwość zachowań agresywnych w sieci. Drugi „silnik” cyberprzemocy to mechanizmy grupowe. Wskazuje na to związek z prospołecznością (czynnik chroniący) i wsparciem rówieśniczym (które promuje zaangażowanie się w cyberprzemoc). Uzyskane wyniki pokazały też, że choć nie należy bagatelizować znaczenia uzależnienia od Internetu jako czynnika ryzyka cyberprzemocy, to nie można upatrywać w czasie spędzonym online głównego źródła problemu.

Badanie prowadzi do wniosku, że skuteczne interwencje ukierunkowane na cyberprzemoc powinny koncentrować się na rozwoju bardziej adaptacyjnych stylów radzenia sobie z emocjami.

Podstawą referatu są wyniki opublikowane w artykule: Rębisz, S., Jasińska-Maciążek, A., Grygiel, P., & Dolata, R. (2023). Psycho-Social Correlates of Cyberbullying among Polish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5521. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085521>

Joanna Biel-Kiepusa

Zespół Szkół nr 6 we Wrocławiu

Indywidualna ocena ucznia w trakcie pracy zespołowej a nabywanie kompetencji miękkich

Abstrakt

Kształtowanie kompetencji miękkich na lekcjach fizyki sprzyja poszukiwaniu nowych metod nauczania. Celem badania była ocena wpływu stosowania manualnych gier edukacyjnych na niwelowanie stresu szkolnego, kształtowanie współpracy, modelowanie komunikacji, oraz zbadanie ich wpływu na utrwalenie kompetencji twardych w długiej perspektywie czasowej na lekcjach fizyki. Aktywna praca ucznia w grupach podczas zajęć rozwija jego umiejętności interpersonalne, pozwala zwiększyć odporność na stres, a także rozwija myślenie krytyczne. W rozwijaniu powyższych umiejętności wykorzystano grę edukacyjną *Heksagon fizyczny*, która ma na celu kształtowanie współpracy, popularyzowanie postaci polskich fizyków, promowanie postaw osobowościowych odnoszących sukces zawodowy, a także – lub przede wszystkim – zmienianie poglądu przedstawiającego fizykę jako jeden z najtrudniejszych przedmiotów w szkole. W badaniu porównano zespoły klasowe uczone metodą podawczą z grupą uczniów pracujących z grą edukacyjną. W obu grupach przeprowadzono wywiady i obserwacje, porównano także wyniki klasyfikacji uczniów z fizyki. Badaniu poddani zostali uczniowie szkoły średniej klas integracyjnych w roku szkolnym 2021/2022. Wdrożenie gry edukacyjnej jest odpowiedzią na potrzeby uczniów odczuwających dyskomfort i fobię szkolną, a także tych niezainteresowanych przedmiotem. Gra ta jest elementem dostosowania metod pracy do indywidualnych predyspozycji uczniów wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych.

1. Wstęp

Obserwacja procesu dydaktycznego w klasach integracyjnych szkoły średniej (liceum i technikum Zespołu Szkół nr 6 z oddziałami integracyjnymi we Wrocławiu) w roku 2021 wykazała niedostateczny poziom umiejętności współpracy, komunikacji i poszukiwania informacji w internecie wśród uczniów. Po okresie nauki zdalnej i izolacji spowodowanej pandemią COVID-19 w 2020 roku, zaobserwowano wysoki poziom stresu zarówno przed zajęciami grupowymi, jak i podczas wykonywania zadań indywidualnych. Uczniowie odczuwali dyskomfort przy zajmowaniu miejsc w sali lekcyjnej w małych odległościach, odnosili się do siebie z rezerwą. Przejawiali brak umiejętności krytycznego myślenia w poszukiwaniu informacji w internecie oraz niezajomość technik uczenia się sprzyjających uczeniu się bardziej efektywnie. Głównym pytaniem badawczym było: „Czy drużynowa gra edukacyjna kształtuje kompetencje miękkie, takie jak: współpraca, komunikacja, stosowanie technologii informacyjnych oraz czy obniża stres szkolny u uczniów

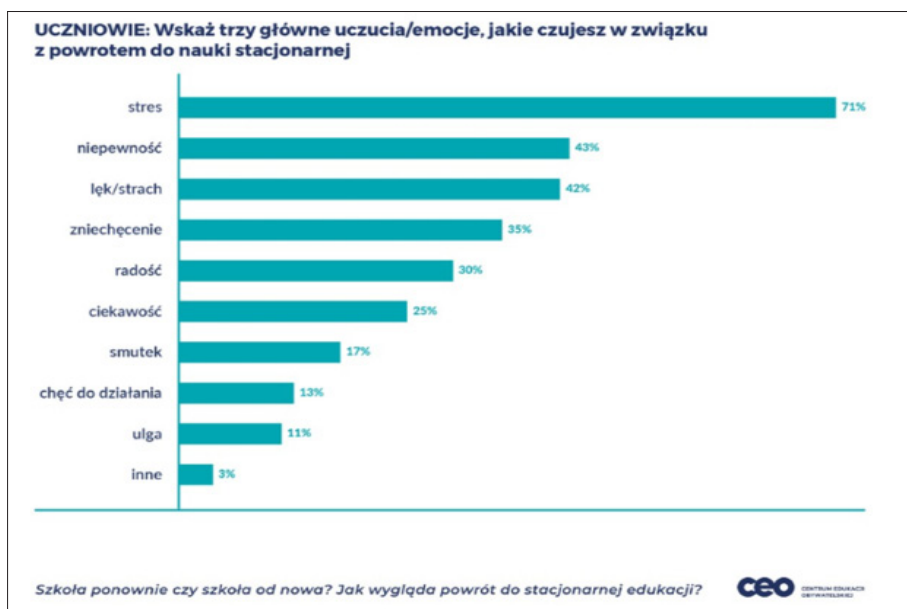
szkoły średniej w integracyjnych zespołach klasowych?”. Na potrzeby badania wybrano drużynową grę edukacyjną, która promuje postacie fizyków polskich oraz utrwała wiedzę z przedmiotu. Czynnikiem charakteryzującym tę metodę pracy na lekcji była nauka przez zabawę, która jest niezwykle przydatna w procesie uczenia się. Gra ta polega na przestrzeganiu określonych zasad, co ułatwia zdobywanie wiedzy i umiejętności. Do kształtowania umiejętności miękkich, zwanymi kompetencjami, zaliczać będziemy: kooperację, krytyczne myślenie, komunikację i radzenie sobie ze stresem. Do badania wykorzystano kilka narzędzi. Jednym z nich jest gra edukacyjna *Heksagon fizyczny* (Biel-Kiepusa i Dobosz, 2019), kolejnym – indywidualne karty oceny pracy w grupie, a także specjalne przygotowanie przestrzeni do pracy. Trening umiejętności miękkich z użyciem tych narzędzi przeprowadzono trzy razy w roku szkolnym w klasach pierwszych szkoły średniej. Zebrano wyniki edukacyjnych osiągnięć uczniów – oceny z przedmiotów, przeprowadzono wywiady, a także dokonano analizy obserwacji zespołów klasowych.

2. Metodologia

2.1. Podstawy teoretyczne

2.1.1. Przegląd literatury

Kompetencje miękkie to umiejętności człowieka pozwalające mu na efektywne działanie i osiągnięcie zamierzonych celów. Wspierane przez cechy psychofizyczne oraz osobowościowe, które kształtują się w trakcie procesu edukacyjnego, mają ogromny wpływ na późniejszy rozwój zawodowy (Fastnacht, 2006). Dzielimy je na kompetencje personalne, takie jak otwartość, samoakceptacja, umiejętność radzenia sobie ze stresem, i kompetencje społeczne, jak umiejętność współpracy, komunikatywność czy kultura osobista. Konieczność kształtowania kompetencji miękkich jest szeroko omawiana w kontekście przygotowania młodego człowieka do samodzielnego wyboru przyszłego zawodu w nieustannie zmieniającym się świecie. Fora internetowe dla rodziców często cytują Alberta Camusa: „szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje”. Jak sprostać oczekiwaniom XXI wieku? Jak kształtować umiejętności miękkie, realizując podstawę programową z danego przedmiotu? To częste pytania, które nauczyciele zadają sobie, myśląc o realizowanym procesie dydaktycznym (Schulz, 2008]. Idąc za myślą Sir Kena Robertsona: „Większość przyswajania wiedzy dokonuje się w grupach. Współpraca jest istotą rozwoju”, przygotowuję na lekcje dla moich uczniów gry edukacyjne oparte na współpracy. Gry te rozwijają również inne rodzaje umiejętności miękkich, jak radzenie sobie ze stresem. Uczniowie odczuwają stres szkolny związany między innymi z samodzielnymi wystąpieniami, ocenianiem, ujawnieniem braku wiedzy związanym ze złą organizacją pracy własnej w domu, a także nudą na lekcjach oraz brakiem ruchu i byciem w ciągłym polu widzenia nauczyciela podczas zajęć (Pascoe, Hetrick i Parker, 2019). Długotrwały stres powoduje dolegliwości fizyczne, takie jak bóle głowy i brzucha, niski poziom odporności, a co za tym idzie obniżenie motywacji do nauki (Hess i Copeland, 2001). Radzenie sobie ze stresem to cecha osobista, którą można rozwijać, stosując różnego rodzaju ćwiczenia (Bishop, 2002). W 2021 roku Centrum Edukacji Obywatelskiej (Brief.pl, 2021) opublikowało raport, z którego wynika, że 71% uczniów odczuwa stres związany z powrotem do szkoły stacjonarnej po czasie nauki zdalnej.



Rysunek 1. Źródło: PAP, Brief.pl, 2021.

Informacje te zmuszają do podjęcia bieżących działań zapewniających długotrwałe efekty. Stąd też potrzeba stosowania metod i środków wspierających uczniów w prawidłowym rozwoju psychofizycznym. Jedną z metod pracy jest gra edukacyjna *Heksagon fizyczny*. To drużynowa gra edukacyjna popularyzująca postacie polskich fizyków, która sprawdza ogólną wiedzę fizyczną, niweluje stres związany z aktywnością podczas zajęć, uczy rozpoznawania przyrządów fizycznych, dając rezultaty w dłuższej perspektywie czasowej. W epoce cyfrowej można zapytać, czy gry manualne mają jeszcze znaczenie. Przy kompetencjach społecznych dużą rolę odgrywa interakcja osobista, gdyż pozyskiwanie umiejętności miękkich poprzez gry komputerowe jest niższe (Ali, 2012).

2.1.2. Motywacja

By zwiększyć zainteresowanie ucznia zajęciami, wprowadzono takie elementy lekcji, które kojarzą się z rozrywką i przyjemnością, ale również tworzą okazje do logicznego i krytycznego myślenia. Zabawa oparta na swobodnej grze i twórczej ekspresji nauczy dziecko właściwie reagować w przypadku przegranej, przez co zwiększy się jego odporność psychiczna, a także poszanowanie przyjętych norm społecznych. Gry dydaktyczne rozwijają procesy percepcyjno-motoryczne, takie jak spostrzegawczość i wyobraźnia, uwaga, pamięć, i procesy umysłowe: analiza i synteza, porównywanie, klasyfikowanie, rozumowanie, uogólnianie (Jędryka, 2015). Stosując odpowiednie gry i zabawy, możemy wprowadzić uczniów w tajniki każdego przedmiotu i sprawić, by młodzi ludzie przychodzili na lekcję zaciekawieni i zaintrygowani, przekraczali próg sali szkolnej gotowi pracować aktywnie i nie bali się podejmować nowych zadań, bez oczekiwania na trudną do zniesienia porażkę (Bortolotti, 2022).

W sytuacji pandemicznej, w której znaleźliśmy się niedawno, wykorzystanie umiejętności przestrzegania norm społecznych skutkowało stosowaniem się do zaleceń dotyczących zdrowia, a co za tym idzie dbania o bezpieczeństwo oraz o odpowiedzialność za innych. Są to ważne aspekty zapobiegania niewłaściwym zachowaniom (Sobol, Blachnio i Przepiórka, 2020). Jeśli nauczanie może odbywać się tylko w ramach sesji online, jak w przypadku pandemii czy chorób przewlekłych uniemożliwiających spotkania na żywo, warto szukać rozwiązań z wykorzystaniem dostępnych środków, takich jak komputer i internet. Dla rozwoju każdego ucznia ważny jest kontakt uczeń – nauczyciel z empatyczną, ale i obiektywną oraz zorganizowaną rolą nauczyciela kreatywnego, zaangażowanego w dany proces edukacyjny. Proces ten jest tym bardziej istotny dla uczniów pozostających w domach, z ograniczonymi kontaktami społecznymi. Kształtowanie umiejętności miękkich doprowadzi uczniów do bycia świadomymi i odpowiedzialnymi członkami społeczeństwa oraz zapewni im odpowiednie przygotowanie do życia dorosłego (Zhukova i in., 2022).

2.1.3. Pytanie badawcze

Analizując sytuacje uczniów na lekcjach fizyki po powrocie do nauki stacjonarnej, zauważono niepokojące zachowania zespołów klasowych, które miały wpływ na niski poziom przyswajania wiedzy z przedmiotu. Do zachowań tych należał wysoki poziom stresu, brak motywacji do nauki, niski poziom aktywności uczniów i niechęć do pracy w grupach. Długa izolacja uczniów w trakcie nauki zdalnej oraz konieczność samodzielności obniżyła poziom kompetencji miękkich, takich jak komunikacja, kooperacja, krytyczne myślenie oraz poziom odporności na stres związany z publicznym wystąpieniem. Aby zapobiec degradacji wymienionych umiejętności, na lekcjach fizyki w poszczególnych klasach zastosowano grę edukacyjną popularyzującą dziedzinę nauki, jaką jest fizyka, w sposób zarówno relaksujący, jak i aktywny, pozwalający na ponowne nawiązywanie kontaktów społecznych w grupach klasowych. Analizując proces dydaktyczny, postawiono pytanie badawcze:

Czy drużynowa gra edukacyjna kształtuje kompetencje miękkie, takie jak: współpraca, komunikacja, stosowanie technologii informacyjnej i obniża stres szkolny u uczniów szkoły średniej w integracyjnych zespołach klasowych?

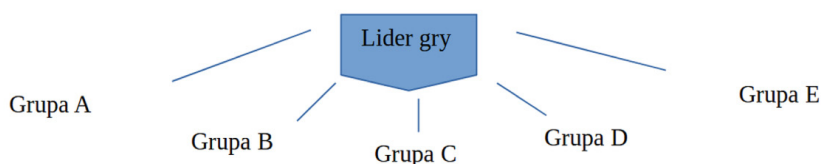
2.2. Realizacja

2.2.1. Kształtowanie współpracy – podział na grupy

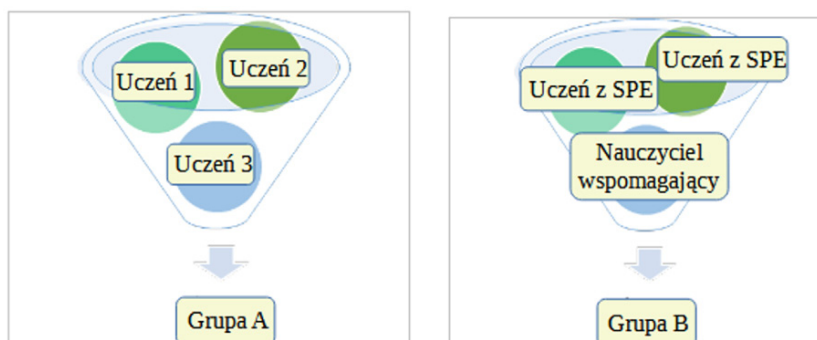
Planując kształtowanie współpracy uczniów, należy myśleć o budowie zespołu, który będzie wykonywał dane zadanie (Johnson i Ahlgren, 1976). W wybranej grze przygotowano 8 zestawów kart dotyczących postaci fizyków.

Zespół klasowy można podzielić na wiele sposobów:

- losowo, gdy zespół jest zrównoważony edukacyjnie i emocjonalnie (losowanie przez uczniów: kolorowych karteczek, ponumerowanych nakrętek, elementów układanki, cytatów motywacyjnych czy tradycyjne odliczanie);
- celowo, gdy chcemy zadbać o różnorodność drużyny ze względu na potrzeby i możliwości edukacyjne i społeczne (gdy znamy możliwości i potrzeby uczniów).



Rysunek 2. Schemat podziału zespołu klasowego



Rysunek 3a. Schemat tworzenia grup: grupa A – uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych; grupa B – uczniowie ze SPE (specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)



Rysunek 3b. Zestaw kształtowanych kompetencji miękkich

2.2.2. Narzędzie badawcze I – gra edukacyjna

Elementy gry

W badaniu wykorzystano grę edukacyjną *Heksagon fizyczny*, stworzoną na potrzeby popularyzacji fizyki oraz postaci polskich fizyków z okazji roku 2020 ogłoszonego przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej Rokiem Fizyki. Opublikowana ona została w biuletynie Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych. Gra składa się z:

- maszynki do popularnej gry w bingo, losującej ponumerowane kulki (0–100);
- karty z zestawem 100 pytań z ogólnej wiedzy fizycznej, dotyczącej podstawowych wiadomości o wielkościach i przyrządach fizycznych (kartę można zapisać pytaniami z dowolnego działu przedmiotu edukacyjnego);

- szesnastu kart ze zdjęciami urzędzeń i przyrządów fizycznych (pomocy dydaktycznych);
- ośmiu zestawów kart przedstawiających informacje o życiu i twórczości polskich fizyków z rysunkami wykonanymi przez Laurę Zielonkę – uczennicę XXX Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu.

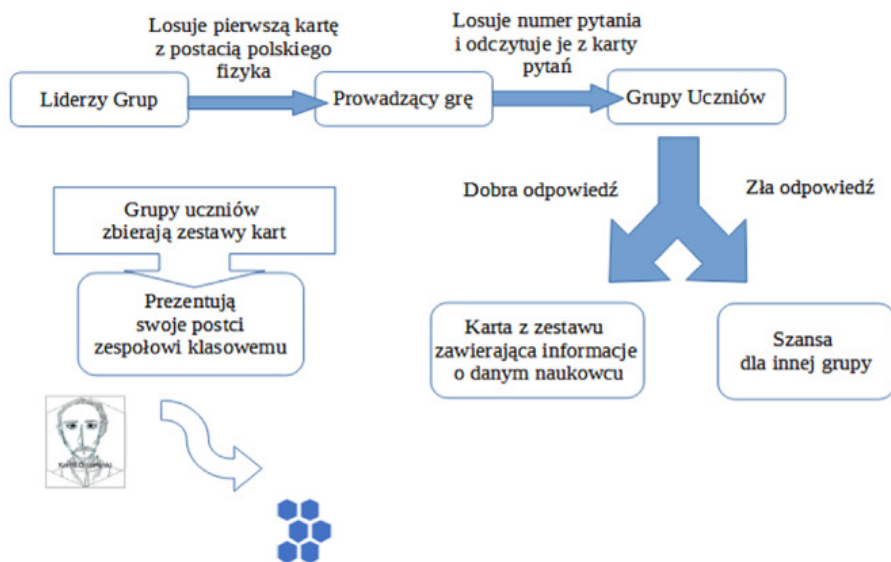
Rysunki postaci polskich fizyków wykonała uczennica klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, która miała zarówno trudności z koncentracją na lekcji, jak i w tworzeniu relacji koleżeńskich. Była często zestresowana samą obecnością w szkole i koniecznością współpracy w grupie. W trakcie lekcji i przerw chroiła się w swoim bezpiecznym świecie, wykonując rysunki w mangowym stylu. Widząc jej trudności adaptacyjne w zespole klasowym oraz kłopoty z przyswajaniem wiedzy, zaproponowałam jej stworzenie zestawu portretów polskich fizyków na podstawie zdjęć zamieszczonych w internecie. Uczennica samodzielnie wybrała grono uczonych. Wcześniej nie rysowała portretów, jednak podjęła wyzwanie, a zespół klasowy z ogromnym zainteresowaniem przyglądał się jej pracy i wspierał w działaniu. Dzięki temu nawiązała nowe i bliższe relacje. Rysunki są wykonane w oryginalnym stylu, jednakże zawsze zachowują cechy charakterystyczne dla danej postaci. Przygotowanie portretów zajęło wiele czasu, wymagało kreatywności oraz krytycznego myślenia. Poczucie sprawczości dało uczennicy odwagę do przezwyciężania trudności, takich jak przygotowanie kilku wersji portretu jednego z naukowców, na prośbę redaktora biuletynu publikującego grę. Powiedziała wtedy: *skoro to Skłodowska, mogę malować tak długo, aż się spodoba*. W trakcie swojej pracy zdobyła informacje na temat odkryć i wynalazków fizycznych oraz przyswoiła wiadomości dotyczące niektórych zagadnień z fizyki. Elementy te sprawiły, iż chętnie przychodziła do szkoły, a także na lekcje fizyki. Jej prace stworzyły wystawę szkolną i publikację na szkolnym Facebooku pt. „Poczet Fizyków Polskich” oraz zostały umieszczone w grze dydaktycznej, której używają inni uczniowie tej samej szkoły, co sprawiło, że podniosła się jej samoocena i poczucie bezpieczeństwa w szkole, a także obniżył poziom stresu związany z udziałem w lekcjach i współpracą w grupie (rys. 4).

Cele gry

Formalnym zadaniem wieńczącym grę jest zebranie przez każdą z drużyn zestawu kart w kształcie plastra miodu, dotyczących postaci jednego fizyka i przedstawienie go zespołowi klasowemu w formie krótkiej prezentacji z wizerunkiem tej postaci. Jak osiągnąć ten cel? Dzielimy zespół na grupy dwu- lub czteroosobowe, lider każdego zespołu losuje kartę postaci naukowca. Zestawy są znaczone kolorami, by przyciągnąć uwagę ucznia i wzmocnić wrażenia wizualne. Prowadzący grę lub lider drużyny losuje numer pytania za pomocą maszynki do gry w bingo. Ta dodatkowa aktywność ma wprowadzać element ruchu podczas gry, zapobiegający stagnacji, jak również wspierający uczniów z nadpobudliwością. Każda drużyna kolejno otrzymuje pytanie (kolejność może być również losowana). Jeśli drużyna udzieli poprawnej odpowiedzi w ciągu minuty, otrzymuje kolejną kartę z zestawu, jeśli nie – inne drużyny mają szansę przejąć pytanie. Uczniowie w trakcie wyznaczonego za pomocą stopera czasu mogą poszukiwać odpowiedzi na pytania w internecie, korzystając z własnych smartfonów. Jasne zasady gry zachęcają uczniów do udziału we wspólnym wyzwaniu.



Rysunek 4. Heksagon fizyczny – polscy fizycy w gabinecie szkolnym. Gra edukacyjna, Biel-Kiepusa i Dobosz (2019)



Rysunek 5. Schemat przebiegu gry

2.2.3. Narzędzie badawcze II – indywidualizacja oceny pracy uczniów

Planując kształtowanie współpracy uczniów, należy myśleć o budowie zespołu, który będzie wykonywał dane zadanie. Aby uniknąć trudności z oceną pracy poszczególnych osób w grupie, istotna jest uważność nauczyciela i jego zaangażowanie w proces. Systematyczna obserwacja członków grup da nam obraz sposobu ich pracy, a spostrzeżenia z obserwacji pozwolą właściwie ocenić wkład ucznia w realizację zadania. By wyrobić w sobie nawyk takiej obiektywnej oceny aktywności danego ucznia, nauczyciel może skorzystać z karty oceny indywidualnej pracy w grupie. Nauczyciel, przyglądając się pracy ucznia podczas procesu, może wykorzystać notację +/- lub od 1 do 5. Kartę tę można zachować do monitorowania zaangażowania uczniów w lekcję, planowania kolejnych metod pracy z zespołem klasowym w celu osiągnięcia jak największej efektywności pracy uczniów.

Tabela 1. Tabela indywidualnej oceny pracy ucznia w grupie

Data..... Klasa.....	Uczeń (imię i nazwisko)	Część 1	Część 2	Część 3	Ocena
Grupa A	uczeń 1				
	uczeń 2				
	uczeń 3				
	uczeń 4				

Taką tabelę możemy wykorzystać również jako informację zwrotną dla ucznia i rodzica, dotyczącą pracy ucznia na danej lekcji. Budujemy tabelę tak, by na końcu lekcji można całą kartę podzielić (pociąć na odpowiednie wiersze) i rozdać uczniom, żeby wkleili do zeszytów. W ten sposób rodzice będą mogli śledzić zaangażowanie ucznia na lekcjach, a uczeń otrzyma informację zwrotną, z którą będzie mógł się zidentyfikować. Jeśli powtórzymy stosowanie karty, proces będzie długofalowy. Będzie to stymulowało koncentrację ucznia podczas procesu edukacyjnego, a także motywowało do dalszej pracy. Metoda ta również wspiera proces wychowawczy, jeśli uczeń ma trudności społeczne. Gdy rodzic wyrazi chęć współpracy oraz zaangażowanie w proces edukacyjny, możemy tabelę uzupełnić o pole „podpis” (Steh i Kalin, 2011). Taka systematyczna współpraca pomoże wesprzeć proces edukacyjny ucznia, niwelować niewłaściwe zachowania, a także zaangażować go w działanie i planowanie procesu edukacyjnego oraz metody pracy stosowane przez nauczyciela.

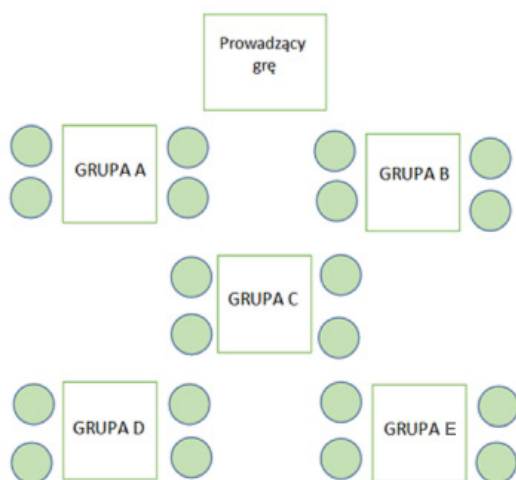
Tabela 2. Informacja zwrotna dla ucznia i rodzica

Grupa	UCZEŃ	Etap 1	Etap 2	Etap 3	Ocena	Data	Temat	Podpis rodzica
Grupa A	Imię i nazwisko ucznia 1							
	Imię i nazwisko ucznia 2							
	Imię i nazwisko ucznia 3							
	Imię i nazwisko ucznia 4							

Oczywiście w zróżnicowanych grupach może istnieć potrzeba tzw. oceny terapeutycznej (Hayward, 2017), która wesprze poszczególnych uczniów w rozwoju sprawności społecznej, zintegruje ich, ale również pokaże słabszym, jak dobrze wykonać zadanie, jakich metod użyć i jak przedstawić zdobyte informacje, jak pomagać sobie wzajemnie. Wprowadzenie dodatkowego elementu, jakim będzie tutoring rówieśniczy, to dodatkowe wsparcie nie tylko ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale również uczniów z mniejszą motywacją do nauki lub słabszą koncentracją.

2.2.4. Forma pracy na lekcji – edukacyjna czasoprzestrzeń

Przestrzeń ma ogromny wpływ na proces uczenia się. Jest zarówno czynnikiem wpływającym na poziom stresu, motywację do nauki, jak i poprzez skojarzenia miejsce – czas – czynność wpływa na trwałość zapamiętywania informacji. Ze względu na konstrukcję gry możemy ją przeprowadzić w dowolnym miejscu, które stanie się przestrzenią edukacyjną. Jeśli w szkole czasowo występują trudności lokalowe, związane np. z remontem lub egzaminami, to przestrzenią edukacyjną może stać się szkolne boisko, korytarz, biblioteka czy trawnik (Ellis i Goodyear, 2016). Jeśli jednak mamy do czynienia z tradycyjną salą lekcyjną, warto w niej dokonać pewnych zmian ustawień miejsc do pracy dla uczniów. Nowe miejsce pracy zaintryguje i wdroży w nowy proces. Taki zabieg odwróci uwagę ucznia od doboru członków drużyny i zapobiegnie uczuciu stagnacji i nudy związanemu z lekcją już na wejściu. Zamieszczony poniżej układ miejsc uczniów zapewnia nauczycielowi kontrolę nad pracą poszczególnych osób, a co za tym idzie – wpływa na możliwość przeprowadzenia indywidualnej oceny pracy uczniów w danych drużynach.

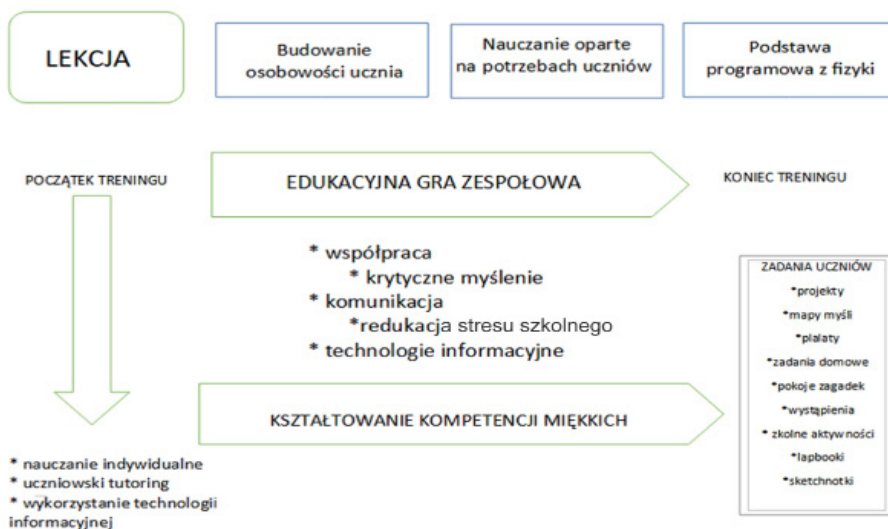


Rysunek 6. Schemat rozmieszczenia stolików i miejsc uczniów w sali lekcyjnej

2.2.5. Eksperyment szkolny

Sposób przeprowadzenia badania

W celu sprawdzenia wpływu stosowania drużynowej gry edukacyjnej na rozwój kompetencji miękkich w ciągu roku szkolnego prowadzono trening z użyciem gry *Heksagon fizyczny*. Trening składał się z trzech spotkań: dwóch w pierwszym semestrze i jednego w drugim semestrze roku szkolnego. Treningi te odbywały się w odpowiednio przygotowanej sali. Podczas nich stosowano tutoring rówieśniczy. W klasach młodszych uczniowie mogli poszukiwać informacji, korzystając ze smartfonów. Stosowanie gry miało również na celu popularyzację fizyki.



Rysunek 7. Schemat badawczy – zastosowanie gry edukacyjnej w nauczaniu

Badane zespoły klasowe

Eksperyment szkolny przeprowadzono w roku szkolnym 2021/2022, by zbadać wpływ pracy z grą edukacyjną na kształtowanie kompetencji miękkich, takich jak współpraca i komunikacja, obniżenie poziomu stresu na lekcjach, a także wydłużenie czasu zapamiętywania informacji oraz wykorzystanie internetu do poszukiwania informacji we wspomaganie pracy na lekcji. W badaniu wzięli udział uczniowie klas pierwszych szkoły średniej: trzy klasy liceum i dwie klasy technikum Zespołu Szkół nr 6 we Wrocławiu (ZS6). Klasy liceum o profilu humanistycznym: artystycznym i dziennikarskim, a klasy technikum o profilach reklama i administracja, realizujące podstawę programową z fizyki na poziomie podstawowym, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. W klasach tych znajdują się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, orzeczeniami i opiniami Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej (PPP). Liczebność klas nie przekracza 20 osób. W eksperymencie wzięło udział 94 uczniów, w tym 30 z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 3. Liczba uczniów w klasach pierwszych ZS6 we Wrocławiu

Lp.	Klasa	Liczba uczniów	Liczba uczniów z orzeczeniami i opiniami Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej
1	1la	20	6
2	1lb	20	4
3	1lc	19	4
4	1te	14	10
5	1tr	21	6

Przyrost w zakresie wiedzy przedmiotowej zbadano na podstawie analizy średniej ocen z przedmiotu na koniec pierwszego i drugiego semestru. Przyrost umiejętności społecznych, takich jak praca w grupie, przeanalizowano na podstawie obserwacji pracy zespołów klasowych w ciągu roku szkolnego. Wpływ gry edukacyjnej na poziom stresu oceniono na podstawie podsumowania wywiadów indywidualnych z uczniami.

3. Analiza wyników i rezultaty

3.1. Analiza przyrostu kompetencji twardych

Analizę przyrostu wiedzy z fizyki oparto na średnich ocenach śródrocznych poszczególnych klas z przedmiotu, uzyskanych przez uczniów klas pierwszych. Porównano je ze średnimi ocenami końcoworocznymi. Jak wynika z porównania, średnie ocen końcowych z fizyki wzrosły w zakresie od 0,23 do 0,48. Dla zobrazowania przyrostu wiedzy w tych klasach ze wszystkich przedmiotów porównano ich średnie śródroczne i końcoworoczne. Tylko w jednej z klas zauważalny jest wzrost wyników średnich ze wszystkich przedmiotów – w klasie 1lb, w pozostałych klasach widoczny jest spadek w zakresie od 0,1 do 0,16.

Tabela 4. Zestawienie średnich ocen z fizyki i wyników klasyfikacji śródrocznej oraz końcoworocznej ze wszystkich przedmiotów (w tym z fizyki) klas pierwszych ZS6 we Wrocławiu (szkolny dziennik Librus)

Lp.	Klasa	Średnia ocen śródrocznych klasy z fizyki na I semestr	Średnia ocen rocznych klasy z fizyki na II semestr	Średnia ocen śródrocznych klasy ze wszystkich przedmiotów na I semestr	Średnia ocen rocznych klasy ze wszystkich przedmiotów na I semestr
1	1la	2,35	2,77	3,61	3,60
2	1lb	2,42	2,76	3,47	3,63
3	1lc	2,89	3,37	3,70	3,62
4	1te	2,62	2,85	3,00	2,84
5	1tr	2,47	2,90	3,38	3,34

Tabela 5. Analiza zmian średnich ocen

Lp.	Klasa	Fizyka	Średnie ocen klas ze wszystkich przedmiotów
1	1la	+ 0,42	- 0,01
2	1lb	+ 0,34	+ 0,16
3	1lc	+ 0,48	- 0,08
4	1te	+ 0,23	-0,16
5	1tr	+ 0,43	-0,04

3.2. Analiza poziomu stresu i zaangażowania w działania na lekcji

Na początku roku szkolnego grupy uczniów pracujących w drużynach podchodziły z rezerwą do pracy z grą edukacyjną w grupach. Uczniowie dopiero zawierali nowe znajomości, poznawali szkołę i nauczycieli. Często nowym doświadczeniem był dla nich dojazd do szkoły, ponieważ wcześniej uczęszczali do szkół rejonowych, czyli w pobliżu domu rodzinnego. Nieufnie podchodzili do zmian członków grup w kolejnych edycjach gry. Wymagało to od nich zaangażowania i akceptacji drugiej osoby. Okazywali swoje zdziwienie indywidualną oceną ich pracy na podstawie karty (tab. 1 i 2) i tym, iż nie wszyscy w grupie otrzymali taką samą ocenę – jak to bywa – za pracę grupowe. Wyrażali swoje opinie na forum klasy i prosili o wyjaśnienie. W miarę upływu czasu przyzwyczaili się do zmian członków grupy i pracowali bez zastrzeżeń, wspierając się wzajemnie. Poprawiła się komunikacja w klasach. Zniknęły zachowania budzące niepokój. Uczniowie radzili sobie coraz lepiej z zadaniami, częściej kończyli pracę w wyznaczonym czasie, dzielili się obowiązkami, pilnowali efektów wzajemnej pracy. Umiejętności te przenosiły się na pracę w grupach z innymi zadaniami, nie tylko grą edukacyjną *Heksagon fizyczny*. Inne ustawienie ławek i aktywne metody pracy oraz indywidualny tok oceny pracy ucznia wraz z informacją zwrotną motywował do pracy. Uczniowie z zainteresowaniem przychodzili na lekcje. Uczennica, która miała trudności emocjonalne w przystosowaniu się do nowego środowiska na początku roku szkolnego, często płakała przed lekcją. W trakcie zajęć nie była w stanie pracować na miarę swoich możliwości, zapytana o takie reakcje, powiedziała: *wszyscy mówili, że fizyka jest trudna*; inna uczennica: *nigdy wcześniej nie grałam na lekcji w gry*. Jeden uczeń kilkakrotnie pytał: *dlaczego stoliki stoją inaczej niż w innych salach?*, kolejny był ciekaw: *dlaczego zmieniamy członków drużyn w kolejnych edycjach gry*. Uczniowie wyrażali swoje zdanie, mówiąc: *nie denerwuję się już, że będzie fizyka*, chcieli grać częściej, dopominali się o kolejne obiecane sesje. Zostawali po lekcji, by porozmawiać z kolegami z nowej grupy. Byli zdumieni, że rysunki stworzyła ich starsza koleżanka i że tak wiele jest postaci polskich fizyków, o których nie słyszeli. Jeden z uczniów powiedział: *taki wielki fizyk, a jeździł na rowerze, ja też mam rower*.

4. Dyskusja i wnioski

Eksperyment szkolny miał na celu zbadanie wpływu manualnej gry edukacyjnej o polskich fizykach na kształtowanie postaw społecznych oraz zdobywanie i utrwalanie wiadomości z fizyki, motywację do pracy, niwelowanie stresu szkolnego u uczniów szkoły średniej klas pierwszych. W badaniu

wykorzystano manualną grę drużynową *Heksagon fizyczny*. Analizie poddano 94 uczniów liceum i technikum realizujących podstawę programową z fizyki w zakresie podstawowym. Z obserwacji zespołów klasowych podczas lekcji i oceny wywiadów indywidualnych wynika, że uczniowie szybciej zintegrowali się w zespołach niż klasy, które (w poprzednich latach) nie uczestniczyły w takiej drużynowej grze. Uczniowie na kolejnych zajęciach, w ramach nowego tematu, samodzielnie dobierali się w grupy do zaplanowanych zadań. Nie stresowała ich możliwość siedzenia z kimś innym. Nie wyrażali chęci zmiany miejsca w klasie, jak to zdarzało się wcześniej, na początku roku szkolnego. Na podstawie indywidualnych wywiadów można stwierdzić, iż uczniowie poczuli się bezpiecznie na lekcjach fizyki. Nauczyli się korzystać z odpowiednich stron internetowych w poszukiwaniu wiarygodnych informacji. Zauważali, że nie wszystkie strony WWW zawierają prawdziwe i sprawdzone informacje. Przyswoili wiadomości o podstawowych wielkościach, jednostkach, zjawiskach i prawach fizycznych, z których korzystali przez cały rok szkolny, co pomogło im podwyższyć oceny z przedmiotu i lepiej zrozumieć kolejno pojawiające się nowe tematy lekcji. Zapoznali się z postaciami polskich fizyków. Gra dała im poczucie przynależności do tego samego świata co naukowcy. Uczniowie chętnie przychodzili na lekcje. Byli zaintrygowani i zmotywowani do pracy. Często samodzielnie prosili o możliwość przygotowania referatu i wystąpienia przed klasą. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych czuli się akceptowani ze względu na swój udział w pracy drużyny. Pracowali na miarę swoich możliwości, ponieważ sposobność znalezienia informacji w internecie nie stawiała ich na „straconej pozycji” z powodu braku przygotowania do zajęć. Uczniowie zwrócili uwagę, że gra edukacyjna pozwala im w sposób kreatywny i zabawny przyswoić wiadomości. Młodzież uważa, że gra manualna jest bardzo dobrą metodą pracy wprowadzającą i utrwalającą teoretyczne zagadnienia z fizyki. Edukacyjne gry drużynowe rozwijają kompetencje uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności społecznych, a także zwiększają odporność na stres szkolny.

Bibliografia

- Ali M. "Assessing the use of computer role-play games in classrooms", University of Bahrain, Bahrain and Yousif Salim Alhinai, Sultan Gaboos University, Oman, p. 121 Proceedings of the international conference on ict management (ictm 2012), Wrocław, Poland, September 17-18, 2012.
- Biel-Kiepusa J., Dobosz K. (2019). Heksagon fizyczny – polscy fizycy w gabinecie szkolnym. Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych „Nauczanie przedmiotów przyrodniczych” tom nr 70 (4/2019), ISSN 1509-6351, s. 37.
- Bortolotti I. "A time of complexity: from teachers' training to students' skills in the knowledge driven XXI century" *Qwerty Open and interdisciplinary journal of technology, culture and education*, 17/1/2022, p. 5.

- CEO - Centrum Edukacji Obywatelskiej 2021, „Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji? <https://ceo.org.pl/publikacje/rozwoj-szkoly-i-doskonalenie/szkola-ponownie-czy-szkola-od-nowa-jak-wyglada-powrot-do-brief.pl>, <https://brief.pl/73-uczniow-odczuwa-stres-niepewnosc-i-strach-po-powrocie-do-stacjonarnej-szkoly-centrum-edukacji-obywatelskiej-raport/> 11.06.2021.
- Dziennik szkolny Zespołu Szkół nr 6 we Wrocławiu, rok szkolny 2021/2022. Portal Librus Synergia., www.synergia.librus.pl
- Ellis R.A., Goodyear P. „Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, Volume 4, Issue 2, June 2016, pp. 149-191.
- Fastnacht D. (2006). *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, nr 1(2), s. 110-112.
- Hayward M. “Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds”. Taylor & Francis Online. Published online: 27 Mar 2017, <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391>, *Intercultural Education*, Volume 28, Issue 2, pp. 165-181.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students’ stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 389. [Crossref], [Web of Science *], [Google Scholar].
- Jędryka E. “Rola gier i zabaw dydaktycznych w rozwoju dziecka”, *Szkolnictwo.pl*, 2015, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9818>
- Johnson D. W. & Ahlgren A. (1976). Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling. *Journal of Educational Psychology*, 68(1), 92-102, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.1.92>
- Kolasińska E. (2011). Kompetencje a rynek pracy i struktura społeczna, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologia”, nr 38, s. 98.
- Pascoe M. C., Hetrick S. E., Parker A. G. “The Impact Of Stress On Students In Secondary School And Higher Education” 2019 [TAYLOR & FRANCIS ONLINE], [Web of Science*], [Google Scholar], <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Schulz B. (2008). *The importance of soft skills: education beyond academic knowledge*. *Nawa journal of communication*, 2(1), 146-154. Nust of namibia, department of communication (<http://hdl.handle.net/10628/39>).
- Scott R. Bishop Ph.D. “What do we really know about mindfulness-based stress reduction?” *Psychosomatic medicine: january 2002 - volume 64 - issue 1 - p 71-83*
- Sobol M., Blachnio A., Przepiórka A. “Time of pandemic: temporal perspectives related to compliance with public health regulations concerning the covid-19 pandemic”, *Social Science & Medicine* Volume 265, November 2020, 113408, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953620306274>
- Steh B., Kalin J. “Building partners cooperation between teachers and -parents – In: *CEPS Journal* 1 (2011) 4, S. 81-101-URN: urn:nbn:de:0111-opus-60626-DOI:10.25656/01:6062
- Zhukova O., Mandragelia V., Veselska L., Yermolenko A., Dotsenko S. “The Main Problems of Forming Soft Skills in the Future Career of a Student in a Pandemic” *S.IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL.22 No.3, March 2022 23 Manuscript received March 5, 2022 Manuscript revised March 20, 2022, <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.4>

dr inż. Karolina Mroczyńska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Funkcje oceniania szkolnego w edukacji matematycznej z perspektywy studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela

Streszczenie

Ocena szkolna odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie nauczania i uczenia się, zarówno w sensie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Ponadto, pełni ona określone funkcje, które są niezwykle ważne dla ucznia i nauczyciela. Sam proces oceniania zawsze budził też kontrowersje, stąd powstały i wciąż powstają różne koncepcje tego procesu. Ocenianie może w takim samym stopniu motywować, jak i zniechęcać do podejmowania kolejnych wysiłków. Dlatego też ocenianie jest ważnym zagadnieniem w edukacji studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. W niniejszym artykule, na podstawie przeprowadzonych wywiadów ze studentami matematyki, dokonano analizy znaczenia funkcji oceniania w edukacji matematycznej.

Wprowadzenie

Znaczącą rolę w procesie nauczania odgrywa ocena szkolna, która powinna trafnie odzwierciedlać wiedzę i umiejętności ucznia. Sam proces oceniania, jako jedno z ogniw nauczania, jest niezwykle trudny dla nauczyciela, wymaga bowiem nie tylko wiedzy merytorycznej z nauczanego przedmiotu oraz przepisów prawa oświatowego, ale również wiedzy i doświadczenia pedagogiczno-psychologicznego, a także ciągłego dokształcania się. Ponadto ocenianie uznaje się za najbardziej sporne, kłopotliwe, ciągle aktualne i ważne zagadnienie zarówno w świetle badań naukowych, jak i powszechnie rozumianym szkolnictwie. Zdumiewa różnorodność i zarazem rozbieżność poglądów na ten temat: od całkowitej negacji powiązanej z ostrą krytyką aż do nadmiernego eksponowania roli oceniania w procesie kształcenia¹. Według *Słownika języka polskiego PWN* ocena, w odniesieniu do edukacji, oznacza „umowny sposób zakwalifikowania pracy i postępów ucznia lub studenta”, w szerszym rozumieniu „opinia o czymś lub o kimś dokonana w wyniku analizy, określenie rozmiaru lub zakres czegoś”². Zatem bez wątpienia ocena zawiera w sobie element wartościujący i informacyjny. Racinowski definiuje ocenę jako pomiar skutku działania i porównanie tego skutku z celem, wzorem czy też ideałem wychowawczym³.

¹ A. Morawska, s. 196.

² <https://sjp.pwn.pl/sjp/ocena;2492427.html> [dostęp: 30.06.2023].

³ S. Racinowski, s. 7.

Według Okonia ocena szkolna to ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny albo opinia wyrażona w formie pisemnej lub ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela, takie jak mimika czy gesty⁴.

Bruner natomiast definiuje ocenę jako sprawdzanie, czy uczeń posługuje się wiadomościami w sposób adekwatny do zadania⁵. Rozumienie brunerowskie pojęcia oceny jest właściwe dla edukacji matematycznej. Według *Słownika języka polskiego PWN* ocenianie jest definiowane jako „określanie rozmiaru lub zakresu czegoś, wydawanie opinii o kimś lub o czymś, w najprostszym rozumieniu postawienie oceny uczniowi w szkole”⁶. Konarzewski zwrócił uwagę na trzy istotne aspekty oceniania: informacyjny, ekspresyjny i normatywny. Uważał, że ocena przynosi pewną informację o ocenianym obiekcie, wyraża stosunek ocenającego do obiektu i zawiera zalecenie, jak postępować wobec obiektu. Ocena informuje o pozycji ocenionego obiektu wśród innych obiektów pod danym względem, a czyni to dzięki czynności pomiaru⁷. Należy jednak zwrócić uwagę, że ocenianie szkolne ma na celu zarówno rozwój intelektualny ucznia, jak i wspomaganie jego całościowego rozwoju oraz powinno motywować ucznia do dalszej aktywności poznawczej. Ponadto współcześnie każdy człowiek uczący się potrzebuje informacji zwrotnej o swoich osiągnięciach czy umiejętnościach; takiego feedbacku oczekują zarówno uczniowie, jak i ich rodzice. Zatem problem tkwi nie tyle w tym, czy oceniać osiągnięcia ucznia – choć są zwolennicy całkowitego odejścia od oceniania w szkole – ile w tym, w jaki sposób to robić, by uniknąć rozlicznych pułapek, jakie niesie za sobą realizacja tego procesu⁸. Niewątpliwie fundament, na podstawie którego tworzone są zasady oceniania w szkole, stanowi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dla studentów tworzone są odrębne zasady oceniania; każda uczelnia ustanawia je zgodnie z własnym statutem. Jednak funkcje oceniania wciąż są te same, zarówno dla uczniów, jak i studentów. Trudność oceniania polega na tym, że jeżeli ocena ma spełniać właściwe funkcje, nauczyciel musi wykazać inwencję i obiektywizm, a jednocześnie uwzględnić złożone kryteria, by ocena była miarą tego, co mierzyć powinna. W literaturze naukowej rozważanych jest wiele typologii funkcji oceniania. Gallowey sformułował trzy funkcje oceniania: przewidywanie i selekcja, wywoływanie maksimum pożądaných zmian u poszczególnych uczniów, wprowadzenie informacji ocenającej w formie korygującego sprzężenia zwrotnego⁹. Hudańska zaś uważa, że ocenianie jako integralna część procesu uczenia i nauczania powinno służyć wspieraniu szkolnej kariery uczniów i ich motywowaniu oraz gromadzeniu informacji zwrotnej¹⁰. Na potrzeby badania odwołano się do funkcji oceniania według Kosińskiej:

⁴ U. Stępień, s. 323.

⁵ J.S. Bruner, s. 51.

⁶ <https://sjp.pwn.pl/sjp/ocena;2492427.html> [dostęp: 30.06.2023].

⁷ U. Stępień, s. 323.

⁸ G. Szyling, s. 15.

⁹ Ch. Gallowey, s. 34.

¹⁰ I. Hudańska, s. 17.

F1. Poznanie własnych możliwości – poddając się ocenianiu, uczeń dowiaduje się, jaki posiada zakres wiedzy z danej dziedziny, jakie musi nabyć umiejętności i co jeszcze powinien zrobić, aby podnieść swój poziom wiedzy.

F2. Rozwój psychospołeczny – ocena ma wpływ na określenie siebie w stosunku do innych osób w tej samej grupie społecznej.

F3. Budowanie właściwej motywacji – wystawienie i skomentowanie oceny przyczynia się do wzbudzenia nadziei, że może być lepiej przy spełnieniu określonych warunków.

F4. Kształtowanie zainteresowań.

F5. Nabywanie wiedzy – stan wiedzy i umiejętności musi być co jakiś czas sprawdzany i oceniany, aby uczeń zdawał sobie sprawę z własnych możliwości, predyspozycji oraz by mógł podnosić poziom swoich kwalifikacji i kompetencji w danym zakresie¹¹.

Cel, opis i analiza badania

Celem badania była analiza funkcji oceniania szkolnego z perspektywy studentów matematyki przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. W maju 2023 roku przeprowadzono wywiady z sześcioma studentami matematyki, którzy realizują moduł przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela matematyki. Studenci owi zrealizowali blok przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych oraz podstawy dydaktyki i dydaktykę przedmiotu matematyka. Odbyli również w formie stacjonarnej 60 godzin praktyki w szkole podstawowej, obserwując 20 godzin lekcji matematyki i przeprowadzając 16 godzin lekcji matematyki. Podczas praktyki mieli możliwość przeprowadzania i oceniania kartkówek, sprawdzianów, oceniania zadań domowych oraz innych form aktywności uczniów. Studenci wiedzę teoretyczną na temat oceniania zdobyli w toku studiów. Jako narzędzie badawcze wybrano wywiad, bowiem obecnie żyjemy w społeczeństwie wywiadu, a nasze wyobrażenia o sobie oraz otaczającym nas świecie są kształtowane w interakcjach społecznych¹². Użyto wywiadu standaryzowanego, tzn. takiego, w którym kolejność zadawanych rozmówcom pytań jest ściśle określona. Zadano 12 pytań, do czterech pytań użyto pomocniczych fiszek, ułatwiających respondentom wypowiedzenie się. Pierwsze dwa pytania (1, 2) miały na celu podanie skojarzenia ze słowami: *ocena* oraz *ocenianie*. Udzielono następujących odpowiedzi zestawionych w tabeli 1.

Tabela 1. Skojarzenia respondentów ze słowami *ocena* oraz *ocenianie*

ocena	ocenianie
stopień opanowania wiadomości/umiejętności	weryfikacja
stres	poczucie niesprawiedliwości
coś negatywnego	rywalizacja, faworyzacja
wartość	wycena umiejętności
kolejność	ustawianie kolejności
rezultat, szkoła	ranking, forma wyścigu

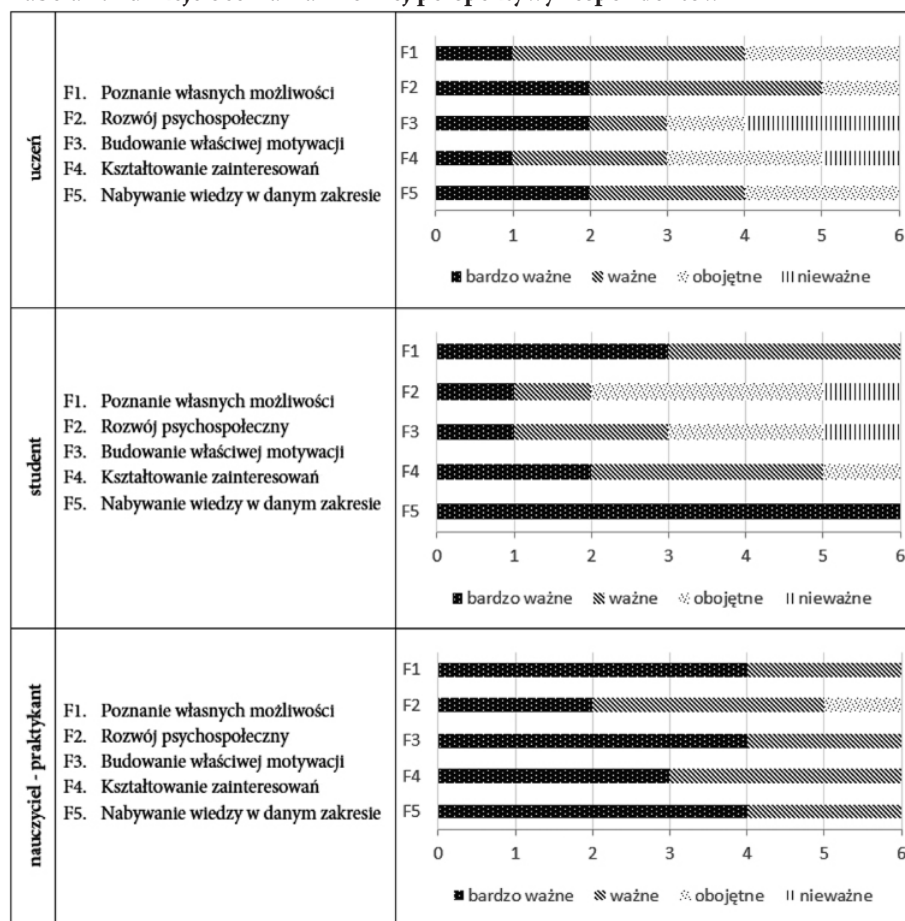
¹¹ E. Kosińska, s. 87.

¹² J. Jemielniak, s. 111.

Dwie osoby na sześć osób podały negatywne skojarzenia z tymi słowami, co miało również przełożenie na kolejne wypowiedzi tych osób. Z tabeli wynika, że skojarzenia tych dwóch słów są ze sobą skorelowane, co świadczy o spójnym ich rozumieniu.

Trzy kolejne pytania (3, 4, 5) – kluczowe dla wywiadu – były związane z określeniem ważności funkcji oceniania zdefiniowanych przez Kosińską¹³. Użyto czterostopniowej skali: bardzo ważne, ważne, obojętne, nieważne. W tabeli 2 odpowiedzi respondentów przedstawiano na wykresie. Analizując odpowiednie słupki w trzech kolejnych wierszach, można zauważyć, jak zmienia się znaczenie poszczególnych funkcji oceniania w zależności od perspektywy, w jakiej znajduje się respondent. Jednocześnie można zauważyć, jaki wpływ na odpowiedzi ma dojrzałość społeczna i emocjonalna oraz wiedza i doświadczenie zdobywane w trakcie edukacji.

Tabela 2. Funkcje oceniania z różnej perspektywy respondentów



¹³ E. Kosińska, s. 87.

Z perspektywy respondenta jako ucznia ocena pełniła funkcję określania pozycji w klasie, następnie nabywania wiedzy, poznania własnych możliwości oraz określenia pozycji w klasie. Respondent jako student, ocenianie traktuje jako ocenę nabytej wiedzy. Z kolei z perspektywy praktykanta, respondenci wszystkie funkcje oceniania uznali za bardzo ważne lub ważne.

Pytania 6 i 7 miały na celu określenie, w skali pięciostopniowej, poczucia sprawiedliwości oceniania. Respondenci jako uczniowie mieli niższe poczucie sprawiedliwości oceniania w porównaniu z obecnym statusem studenta. Mianowicie średnia ocena poczucia sprawiedliwości, gdy byli uczniami, wyniosła 3,17, natomiast jako studentów – 4,33.

Niewątpliwie oczekiwania na ocenę jest pewnego rodzaju przeżyciem dla każdego. Dlatego kolejne cztery pytania (8, 9, 10, 11) związane były z odczuwanymi emocjami, gdy respondenci otrzymywali ocenę zadowalającą oraz ocenę niezadowalającą. Dokonano analizy z dwóch perspektyw: ucznia oraz studenta.

W tabeli 3 ujęto odpowiedzi respondentów; jeśli odpowiedzi się powtarzały, to podano ich krotność.

Tabela 3. Zestawienie emocji respondentów w zależności od otrzymanej oceny

	ocena zadowalająca	ocena niezadowalająca
uczeń	<ul style="list-style-type: none"> • satysfakcja 4x, radość 2x, • szczęście, entuzjazm, spokój, • ulga, że nie muszę już więcej nic robić, • poczucie niepewności, co powiedzą inni 	<ul style="list-style-type: none"> • smutek 3x, żal, złość, poczucie porażki, • przygnębienie, brak spełnienia, • stres przed poinformowaniem rodziców, brak motywacji, poczucie niesprawiedliwości, • motywacja do poprawy, • presja otoczenia
student	<ul style="list-style-type: none"> • radość 2x, satysfakcja, ulga, spokój, zadowolenia, szczęście, • poczucie dumy, zadowolenie z siebie, motywacja do dalszej nauki, • chęć pogłębiania dalszej wiedzy z przedmiotu 	<ul style="list-style-type: none"> • smutek 2x, żal, złość, przygnębienie, frustracja, • była to tylko dla mnie wiadomość, że muszę więcej pracować nad danym przedmiotem, • załamanie psychiczne, • kiedyś smutek, natomiast teraz wiara w to, że następnym razem się uda, • poirytowanie, połączone z tym, że się poprawię

Wypowiedzi respondentów były skorelowane z dwoma pierwszymi pytaniami, gdyż ten, dla kogo ocena i ocenianie mało negatywne znaczenie, określał swoje emocje następująco: *poczucie niepewności, co powiedzą inni, poczucie niesprawiedliwości, presja otoczenia, stres przed poinformowaniem rodziców.*

Pytanie 12 miało na celu przedstawienie stanowiska studentów, po pierwszej praktyce w szkole, na temat sposobu oceniania uczniów, co jak wcześniej wspomniano, w obecnych czasach jest tematem wielu dyskusji, zarówno w gronie naukowców, jak i nauczycieli oraz rodziców. Respondenci mieli do wyboru sześć odpowiedzi, przy czym mogli zaznaczyć więcej niż jedną.

1. Jestem zdecydowanym zwolennikiem oceniania wyrażonego w stopniach.
2. Jestem zdecydowanym zwolennikiem oceny opisowej.
3. Jestem zwolennikiem oceny wyrażonej stopniem i oceny opisowej.
4. Uważam, że ocenianie (w stopniach lub opisowe) jest niezbędne do nauczania matematyki, ale są przedmioty w szkole, które nie wymagają oceny.
5. Nie mam wyrobionej opinii na temat najlepszego sposobu oceniania.
6. Uważam, że mogłaby istnieć szkoła bez ocen.

Cztery osoby wybrały odpowiedź 4., dwie osoby odpowiedź 1., jedna osoba wybrała odpowiedź 2. oraz jedna osoba wybrała odpowiedź 3. Spośród sześciu respondentów tylko jedna osoba nie podjęła się wyrażenia opinii na temat sposobu oceniania – wybrała bowiem odpowiedź 5. Natomiast nikt nie zaznaczył odpowiedzi 6., która była istotna w tym badaniu, szczególnie jeśli będziemy rozważać edukację matematyczną.

Wnioski

Analiza wypowiedzi respondentów pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Respondenci w większości mają poprawne skojarzenie z pojęciem *ocena*, jednak dla 1/3 *ocena* ma negatywne znaczenie. Natomiast proces oceniania kojarzą z ustawianiem kolejności, czyli nie ma indywidualnego podejścia do ucznia, lecz segregowanie według wiedzy całej klasy. Jest to niepokojące, ponieważ nie to jest głównym celem oceniania w szkole.
2. Określanie ważności funkcji oceniania zależy u respondentów od pełnionej roli. Jako uczniowie, respondenci ocenianie łączyli głównie z rankingiem, jakie zajmują miejsce w klasie, dopiero na drugim miejscu stawiali nabywanie wiedzy. Jako studenci zmienili swój punkt widzenia, ponieważ już nie był/nie jest dla nich ważny ranking. Teraz liczy się dla nich zdobywanie wiedzy i rozwijanie zainteresowań. Ocenianie dla większości nie miało funkcji motywującej. W roli przyszłych nauczycieli matematyki mieli pełną świadomość, że wszystkie funkcje oceniania są dla nich ważne, ponieważ w ten sposób mają właściwe całościowe podejście do ucznia, dbając jednocześnie o jego rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny.
3. Emocje towarzyszące respondentom po otrzymaniu oceny zadowolającej albo niezadowolającej określili standardowo i adekwatnie. Jedna z wypowiedzi, mianowicie: *kiedyś smutek, natomiast teraz wiara w to, że następnym razem się uda*, jest szczególnie ważna, ponieważ pokazuje poziom rozwoju psychiczno-emocjonalnego na etapie studiów. Może warto zastanowić się, czy negatywne oceny stawiane uczniom szkół podstawowych nie powodują negatywnej motywacji i nie czynią więcej szkody niż pożytku.
4. Studenci, mimo panującego obecnie medialnego trendu odchodzenia od ocen, są zwolennikami stawiania ocen w obu formach, tzn. w postaci stopnia lub oceny opisowej. Zdecydowanie wszyscy opowiedzieli się za stanowiskiem, że nie może istnieć szkoła bez ocen. To po części związane jest z przedmiotem, którego w przyszłości mają uczyć, bowiem nauczanie matematyki zawsze będzie nierozdzielnie związane z wystawianiem ocen.

Podsumowując powyższą analizę wywiadów, można stwierdzić, że inne znaczenia funkcji oceniania są ważne, gdy jest się uczniem, i inne, gdy jest się studentem, który nadal podlega procesowi oceniania, oraz inne studenta-praktykanta, który miał już możliwość oceniania uczniów podczas swojej pierwszej praktyki w szkole. Matematycznie można je ująć w postaci poniższych implikacji:

I.

$$\{ocena z perspektywy ucznia\} \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{nabywanie wiedzy} \\ \text{określenie siebie w stosunku do innych istotne} \end{array} \right\}$$

II.

$$\{ocena z perspektywy studenta\} \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{nabywanie wiedzy} \\ \text{kształtowanie zainteresowań} \\ \text{określenie siebie w stosunku do innych nieistotne} \end{array} \right\}$$

III.

$$\{ocena z perspektywy\} \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{nabywanie wiedzy} \\ \text{studenta – praktykanta} \\ \text{poznanie swoich możliwości} \\ \text{budowanie właściwej motywacji} \\ \text{kształtowanie zainteresowań} \end{array} \right\}$$

Dyskusja na temat konieczności stawiania ocen wciąż będzie trwała, zarówno w mediach społecznościowych, jak i badaniach naukowych. Mimo to studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela jednoznacznie wypowiedzieli się, że edukacja matematyczna bez oceniania jest niemożliwa.

Bibliografia

- Bruner J.S., *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964.
Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, PWN, Warszawa 1998.
Hudańska I., *Szkolny system oceniania. Wskazówki dla rad pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza G & P, Poznań 1999.
Jemieliński D., *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000.
Morawska I., *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna* [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia* vol. IV, section n 2019, s. 195–210.
Raciniowski S., *Problemy oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1996.
Stępień U., *O ocenieniu w edukacji wczesnoszkolnej raz jeszcze* [w:] „*Nauczyciel i Szkoła*” 3–4 (16–17), 322–333.
Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
<https://sjp.pwn.pl/sjp/ocena;2492427.html> [dostęp: 30.06.2023].

Maria Forys

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie , Katedra Psychologii i Dydaktyki
Centrum Terapii i Nauki Educare

Kreatywność i innowacje – ocena potencjału menedżerskiego w kształceniu akademickim

Kreatywność i nowatorstwo to działania, poprzez które firma dąży do osiągnięcia sukcesu na rynku i są elementami umiejętności zarządczych, one także zwiększają skuteczność menedżerów w ciągle zmieniającym się środowisku. Kreatywność uważana jest za niezbędny (ale niewystarczający) warunek innowacyjności. W ocenie potencjału menadżerskiego istotną rolę pełnią kreatywność i innowacje.

W artykule przedstawiono kreatywność i innowacyjność jako elementy umiejętności menedżerskich w procesie efektywnego zarządzania firmą w zmieniającym się środowisku.

Autorka przedstawia różne strategie diagnostyczne prowadzące do poznania odpowiedzi na pytanie: Jak na poziomie kształcenia akademickiego mówić o kreatywności i innowacyjności oraz jak ją przede wszystkim diagnozować i rozwijać u adeptów działalności zarządczej?

Szymon Grabowski

Uniwersytet Jagielloński

Łukasz Faliszek

Kształcenie według wymagań a rozumienie podstawy programowej

Abstrakt

Wiele nieporozumień związanych z właściwym traktowaniem treści kształcenia zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jak również samego dokumentu może doprowadzać do niewłaściwego oddziaływania szkół na uczniów i ograniczenie w dostępie do wiedzy i umiejętności. W artykule autorzy wyjaśniają, jak należy rozumieć podstawę programową w kontekście obowiązującego prawa oświatowego i podmiotowości ucznia. Rozważania prowadzą bezpośrednio do propozycji szczególnej kontroli właściwego formułowania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych i ich respektowania w trakcie procesu nauczania, co prowadzi do zaistnienia, wpisanego w obowiązujące prawo, kształcenia według wymagań.

W gąszczu wielu znaczeń

Obserwując argumenty na tłumaczenie problemów z funkcjonowaniem systemu oświaty w Polsce, uznajemy za kluczowe wskazanie właściwego, naszym zdaniem, rozumienia podstawy programowej kształcenia ogólnego. Rozważanie prowadzimy przede wszystkim z punktu widzenia ucznia i prawa oświatowego sformułowanego dla jego rozwoju. Podstawę programową w znaczeniu prawnym definiuje się następująco:

USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe

Rozdział 1. Przepisy ogólne

Art. 4. Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o:

24) podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub **podstawie programowej kształcenia ogólnego** – należy przez to rozumieć obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych.

Wynikają z niej jasno następujące fakty:

1. Podstawa programowa jest zestawem treści nauczanych (nie opanowanych), więc pełni funkcję „utrzymującą” proces nauczania na odpowiednim poziomie. Tworzy rodzaj standardu edukacyjnego.
2. Daje ona uczniowi bezpośrednio prawo do szerokiej wiedzy o świecie, pozwalającej mu na rozwój oraz osiągnięcie kwalifikacji opisanych w Polskiej Ramie Kwalifikacji.
3. W podstawie programowej znaleźć można treści opisane w języku wymagań; uznanie ich za wymagania w stosunku do ucznia jest nadinterpretacją tego sformułowania.

Ma więc ona charakter obowiązku nauczyciela oraz przyjęcia przez niego odpowiedzialności za wystąpienie i podtrzymanie procesu uczenia się u ucznia, a jednocześnie stanowi prawo ucznia do wiedzy.

Niestety nasze obserwacje, zarówno w odniesieniu do działań szkół i nauczycieli, jak i instytucji oświatowych oraz osiągnięć nauk pedagogicznych, wskazują na pewne nieporozumienia związane z tym pojęciem. Zauważamy następujące problemy, zarówno w kwestii rozumienia podstawy programowej, jak i jej „realizacji” w praktyce szkolnej:

1. Cele kształcenia opisane językiem wymagań są traktowane jako wymagania nauczyciela w stosunku do ucznia, które stają się jego (ucznia) obowiązkiem. Nauczyciel w takim rozumieniu przyjmuje rolę kontrolera, pilnującego, czy uczeń spełnia te wymagania.
2. Traktowanie treści zawartych w podstawie programowej (treści nauczanych) jako treści opanowane, co zgodnie z trójwymiarowym dynamicznym modelem treści kształcenia¹ nie jest możliwe. Treść opanowana ulega w tym przypadku nieuchronnej redukcji. Zrównywanie jej z treścią planowaną i poznawaną powoduje problem z indywidualizacją wymagań edukacyjnych stawianych przed uczniem, a pewnym „złem koniecznym” staje się wymaganie od ucznia wszystkiego, co jest zawarte w podstawie programowej.
3. Uznawane jest często, że podręcznik, przyjęty przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) jako „zgodny z podstawą programową”, w całości ją realizuje, a posiadanie przez ucznia wiedzy z podręcznika staje się jedynym wymaganiem, niemożliwym do osiągnięcia. Korzystanie z podręczników kierowanych przez ich twórców do konkretnej klasy, choć mające wiele zalet, w praktyce szkolnej niestety rozumiane jest nie jako pomoc dydaktyczna, ale jako realizacja treści nauczania sztywno przypisanych do tej klasy. Takie rozumienie tych treści powoduje realne zagrożenie powstawania „podstaw programowych ukrytych” (tzw. podstaw dla klas). Co więcej, może tworzyć się ich wiele (dla różnych klas), co wypacza sens podstawy programowej kształcenia ogólnego określonej przez prawo jako jednej dla wielu przedmiotów i klas. Takie rozumienie oczywiście znacznie utrudnia indywidualizację działań edukacyjnych, ogranicza ją do zabiegów doraźnych, prymitywnego obniżania wymagań (które jest kolejnym wypaczeniem podstawy programowej) oraz pozorowania osiągnięć, co jest niebezpieczne dla rozwoju osobistego ucznia.

¹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Edukacyjna Łośgraf, Warszawa 2012.

4. Powstaje ciągła krytyka często enigmatycznego i niewyjaśnianego przez wielu autorów pojęcia systemu edukacji. Fala negatywnych haseł w tym kierunku może powodować pewną bezwładność w działaniach edukacyjnych szkoły, ponieważ zachodzi potrzeba „obejścia systemu” lub jego akceptacji, zamiast właściwego zrozumienia i wykorzystania. Nakreślone przez nas problemy są powszechnie krytykowane, ale ujmowane w sposób, który identyfikuje je z systemem edukacji w ogóle.

Dlaczego tak być nie może? – Skupmy się na uczniu!

Ze względu na powszechne, naszym zdaniem, rozumienie podstawy programowej w opisany wyżej sposób i działania szkoły oparte na kilku nakreślonych przez nas aspektach należy się także dobitne pokazanie, dlaczego takie rozumienie jest niewłaściwe (nie tylko ze względu na interpretację przepisów prawnych, ale przede wszystkim na ważniejsze kwestie). Tutaj z pomocą przychodzi nam uczeń. Zaznaczamy, że poniższe rozumowanie można przeprowadzić dla każdego ucznia. Wybierzemy jednak ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (dalej określany jest jako uczeń z NI), który uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej, ponieważ

- a. znamy takiego ucznia i jego drogę edukacyjną „od kuchni”;
- b. przykład ten bardzo wyraźnie ukazuje problemy z rozumieniem, czego należy od ucznia wymagać.

Ucznia z NI uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej dotyczy taka sama podstawa programowa jak pozostałych uczniów, nieposiadających opinii ani orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczeń ten na co dzień uczęszcza na lekcje ze swoją klasą. Załóżmy, że uczeń ten z przyczyn zdrowotnych ma poważne problemy w nauce matematyki (w szczególności w zakresie operacji na liczbach) oraz w opanowaniu umiejętności czytania. Przychodzą nam do głowy następujące pytania:

- Jak ten uczeń ma się uczyć matematyki, mając całą listę treści w podstawie programowej?
- Jak, nie umiejąc matematyki, uczeń ten ma się uczyć fizyki czy chemii?
- Jak uczeń ma spełniać wymagania z języka polskiego, jeśli nie potrafi czytać?
- Jak uczeń ma się cokolwiek uczyć, jeśli nie potrafi czytać nawet na języku polskim?

W powszechnym rozumieniu podstawy programowej nie jest to możliwe. W ten sposób rodzi się wiele kolejnych wątpliwości i pytań grona pedagogicznego, co ostatecznie może zakończyć się tylko myślą, że dziecko to nie powinno uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, a podstawa programowa w tym momencie jest ograniczeniem tego ucznia w dostępie do wiedzy i umiejętności (do których ma prawo!), ponieważ nauczyciel musi dalej realizować ogrom „materiału”. Wszelkie rozwiązania legislacyjne mają z założenia uczniowi służyć, a podstawa programowa ze swoim wstępem i zakończeniem jako rozporządzenie jest takim właśnie dokumentem. Doprowadziliśmy zatem do absurdu, w którym istnienie podstawy programowej ogranicza rozwój dziecka. Szkoła nie może w tym momencie spełnić swojej funkcji edukacyjnej i przestać być szkołą. Zaczynają się poważne problemy dla ucznia z NI i jego rodziny.

Pora na wyjaśnienia

Proponujemy więc rzeczowe wyjaśnienia zagadnienia związanego z rozumieniem pojęcia podstawy programowej w kontekście prawa ucznia do nauki i jego podmiotowości. Przede wszystkim ważny staje się sam nadużywany często związek frazeologiczny dwóch wyrazów: podstawa oraz program. Dokument ten będący załącznikiem rozporządzenia ministerialnego² (a więc posiadającym taką właśnie rangę) ma być w założeniu podstawą do tworzenia własnych programów nauczania lub korzystania z dostępnych, modyfikując je do potrzeb uczniów. W tym sensie podstawa programowa może być rozumiana jako pewien program ramowy, od którego należy rozpocząć konstrukcję programu nauczania. Zawiera ona treści, które są obowiązkowe do realizacji przez nauczyciela. Od niego samego jednak zależy, w jakiej kolejności je zrealizuje, jak podzieli je na kolejne klasy (jak podzieli treści np. pomiędzy klasy 7 i 8), jakich użyje metod, środków itd.

Jak w takim znaczeniu rozumieć należy fragment definicji podstawy programowej mówiący o „obowiązkowych zestawach celów i treści nauczania”? Słowo „obowiązkowe” w tym przypadku oznacza, że nakreślone cele oraz treści muszą być ujęte w programie nauczania przyjętym do realizacji z daną klasą. Nie powinno się absolutnie wiązać tego hasła z ujęciem, że cele i treści są obowiązkowe dla uczniów, a podkreślone jest to zrozumiale poprzez użycie wyrazu „nauczania”, a nie np. „uczenia się”.

Kolejne zakłopotanie można znaleźć w sformułowaniu „powinien posiadać uczeń”. Tutaj wskazane jest głębsze przemyślenie tej uwagi, nie przez przypadek znajdującej się w oświatowych aktach prawnych. Po pierwsze nie znajdziemy tu stwierdzenia, że uczeń „musi” posiadać jakiegokolwiek umiejętności. Ukazana tutaj powinność jest bezpośrednio związana z tym, kto przyjmuje odpowiedzialność za uczenie się dzieci/młodzieży. Zakładamy, że szkoła (1) jest instytucją profesjonalną i (2) wykonuje usługę dla swoich „klientów”. Zakładanie inaczej niż (1) prowadzi do absurdu wskazującego, że nie szkoły powinny istnieć, a jedynie „światlice”, w których dzieci mogłyby spędzać czas, gdy rodzice są w pracy; w związku z tym nie będziemy dłużej wnikać w takie rozważanie. Dodatkowo, pomimo iż szkoła jest instytucją publiczną, to jej praca jest usługą społeczną skierowaną, co ważne, do konkretnych uczniów i rodziców! W związku z tym należy wprost określić, że to szkoła jest odpowiedzialna za występowanie procesu uczenia się u uczniów (uwaga: uczenia się w znaczeniu poznawczym i behawioralnym, nie „przyzwyczajania lub przymuszania niekorzystnymi okolicznościami do uczenia się powierzchownego”³). Uczeń oraz rodzic jako „klienci” szkoły nie mogą brać za to odpowiedzialności, mogą natomiast na ten proces wpływać. Zatem wskazana w prawnym ujęciu

² Załączniki nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312).

³ Por. J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 218–219.

podstawy programowej powinny nie dotyczyć ucznia, tylko nauczycieli, szkoły. To instytucja powinna zrobić wszystko, co potrafi, oraz permanentnie doskonalić się, aby uczeń posiadał wiedzę i umiejętności wskazane w podstawie programowej. Obciążanie ucznia za brak opanowania ww. wiedzy i umiejętności prowadzi do kolejnych absurdów, gdzie uczeń otrzymuje niskie oceny (czyli karę), gdy nie został czegoś nauczony. Wynik sprawdzania (np. niski) może w tym przypadku po prostu nie podlegać ocenie, tylko zostać wykorzystany do ewaluacji nauczania w taki sposób, aby poprawić jakość usługi, tak aby późniejsze wyniki i oceny były wyższe.

Zaznaczmy teraz, że doszliśmy do momentu, w którym w pewnym sensie zwolniliśmy ucznia z obowiązku uczenia się – ma on doświadczyć realizacji przez nauczyciela podstawy programowej w całości, natomiast ponieważ **podstawa nie zawiera wymagań dla ucznia**, to nie musi on nic umieć. Na tym jednak nie kończymy, ponieważ szkoła winna stymulować uczenie się, a żeby proces ten zaszedł, konieczne jest wymaganie od ucznia postępów edukacyjnych. Rozwiążmy więc tenże problem...

Kluczowy aktor na scenie *schola theatrum* – wymagania edukacyjne

W podstawie programowej nie znajdziemy wymagań dla uczniów. Ocenianie (ustalanie ocen) jednak jako jeden z kluczowych punktów w kształceniu szkolnym musi odbywać się w stosunku do jakichś, określonych dla ucznia wymagań. Art. 44b ust. 6 pkt 1 oraz ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230 oraz z 2023 r. poz. 1234), jasno określają tę sytuację wskazując, że:

ocenie wewnątrzszkolne obejmuje formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych⁴ natomiast ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do: wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...] oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania⁵.

Potrzebne są więc wymagania edukacyjne sformułowane przez konkretnego nauczyciela na początku roku szkolnego, do których będzie się on odnosił. Warto podkreślić jest, że wymagania edukacyjne są rozpisane na odpowiednie stopnie, czego w podstawie programowej, nawet po profesjonalnych poszukiwaniach detektywistycznych, nie sposób znaleźć. Jest to jeden z powodów, dla których Ustawa nazywa treści nauczania zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego po prostu „wymaganiami” (zobowiązującymi szkołę do działania edukacyjnego), a dopiero wymaganiom sformułowanym przez nauczyciela dla uczniów nadaje miano „edukacyjnych”, bowiem „wiedzę – obiektywnie tę samą – opanowywać można z różnymi stopniami dogłębności”⁶. Mimo to ocenianie szkolne ma odnosić się także do podstawy programowej. Jest to oczywiście związane z pewną jej funkcją, wspomnianą wcześniej – ma ona cały czas utrzymać wysoki standard **nauczania**, tak aby

⁴ Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b. ust. 6, pkt 1.

⁵ Por. tamże, ust. 3, pkt 1.

⁶ Por. J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, dz. cyt., s. 219.

nauczyciel nie uznawał, że wystarczą dla ucznia np. jakieś wymagania „minimalne”. Dążąc do wykorzystania maksimum uczniowskiego potencjału, nauczyciel powinien starać się projektować oceny ucznia w taki sposób, aby mógł on rozwinąć się w zakresie danego przedmiotu najlepiej jak tylko może. Wróćmy do kwestii formułowania wymagań edukacyjnych. Ponieważ nauczyciel jest za nie odpowiedzialny, to oczywiście nie mogą stanowić ich zapisy z podstawy programowej (które dla ułatwienia procesu formułowania są już napisane językiem wymagań). Proces formułowania przez nauczyciela wymagań edukacyjnych powinien naszym zdaniem obejmować następujące kroki:

1. Analiza podstawy programowej z punktu widzenia dydaktyki przedmiotu oraz możliwości nauczyciela. Zaznaczamy, że zarówno preambuła podstawy, jak i *warunki i sposób realizacji* są co najmniej równie ważne jak same treści nauczania.
2. Diagnoza uczniów – jest to etap konieczny i przyczyna, dla której nie da się sformułować jednych wymagań dla wszystkich do obowiązującej podstawy programowej. Wymagania edukacyjne mają być przede wszystkim możliwe do spełnienia przez ucznia, a jednocześnie pchać go do ciągłego rozwoju. W związku z tym muszą opierać się na diagnozie i charakterystyce dziecka, dla którego są formułowane (przykładowo: dla ucznia z NI wspomnianego wcześniej wymaganie np. na ocenę dostateczną „uczeń potrafi samodzielnie przeczytać wskazany tekst” mija się z celem, bo wiemy na podstawie diagnozy, że jest to poza jego zasięgiem).
3. Dobór treści z podstawy programowej dla danego ucznia lub grupy uczniów w danej klasie, które mogą stać się wymaganiami edukacyjnymi po odpowiednim przeformułowaniu.
4. Dobór techniki formułowania wymagań, w tym np. wybór właściwej taksonomii celów kształcenia do wybranych zagadnień (najczęściej używana taksonomia dziedziny poznawczej nie zawsze będzie najwłaściwszym wyborem), podział wymagań na podstawowe i ponadpodstawowe na podstawie dobranych kryteriów, dalsza operacjonalizacja wybranych wymagań na odpowiednie stopnie szkolne.

Tak rozumiane i sformułowane wymagania edukacyjne będą, oprócz wysokiego poziomu profesjonalizmu nauczyciela, stanowiły klucz do sukcesu ucznia. Nie można tutaj pominąć faktu, że zgodnie z obowiązującym na dzień publikacji artykułu prawem, opisywane wymagania mają być „niezbędne do otrzymania **przez ucznia** ocen śródrocznych i końcoworocznych”⁷. Rodzi to oczywiście kolejne pytania, np. *czy należy uwzględnić te wymagania w ocenianiu bieżącym?* lub *czy będą one zrozumiałe dla ucznia na początku roku szkolnego, jeśli zawierają treści, o których nigdy wcześniej nie usłyszał?* Zapis o tym, że mają to być oceny podsumowujące pewien okres kształcenia, jest nieprzypadkowy. Możemy go wyjaśnić w następujących kilku punktach:

1. Wymagania edukacyjne stają się niejako ostatecznym celem dla ucznia na dłuższy okres czasu. Dzięki temu zarówno on, jak i rodzice, wiedzą na początku drogi, czego uczeń będzie się uczył i co będzie umiał na koniec odpowiedniego półrocza/roku szkolnego. Stają się więc świadec-

⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 6 pkt 1, Art. 44b, ust. 8 pkt 1.

twem poziomem wiedzy i umiejętności ucznia (uwaga: nie jest nim w tym przypadku stopień szkolny, dlatego że uczniowie mogą mieć różne wymagania edukacyjne, a takie same stopnie, a w konsekwencji różny poziom wiedzy i umiejętności; wyjaśnimy to w dalszej części artykułu).

2. Pamiętajmy, że uczniowie są w okresie rozwojowym, co może mieć reprezentację w zmianach psychofizycznych nawet w przeciągu kilku tygodni. Uwzględniając zmienność procesu dydaktycznego i często jego nieprzewidywalne wahania, nauczyciel nie jest zobowiązany do dokumentowania wymagań bieżących. Ustala je regularnie, przeprowadzając proces sprawdzania osiągnięć. Stanowią one w tym sensie drogę do spełniania wymagań edukacyjnych śródrocznych/końcoworocznych, w związku z czym powinny być z nimi powiązane. Mimo to oczywiście z punktu widzenia nadzoru pedagogicznego przynajmniej podstawowy sposób dokumentacji wymagań bieżących wydaje się niezbędny do przeprowadzenia kontroli realizacji przez szkołę podstawy programowej (np. w postaci planów sprawdzianów pisemnych dla uczniów).
3. Wymagania edukacyjne mogą być niezrozumiałe dla uczniów w całości na początku roku szkolnego, kiedy je otrzymują. Jest to ich właściwość, którą jednak nie musimy się znacząco martwić, pod warunkiem poprawnego przeprowadzenia procesu formułowania. Uczniowie, kiedy dostaną własny zestaw wymagań, od razu otrzymują ważne, zrozumiałe informacje: ile wymagań powinni spełniać na dany stopień oraz jakie czynności będą musieli wykonać, aby odpowiednie wymaganie spełnić (np. zaplanować, opisać, narysować – oczywiście pod warunkiem właściwie operacyjnego sformułowania). Wraz z tokiem procesu nauczania będą oni coraz lepiej rozumieli także samą treść wymagań oraz co tak naprawdę oznacza spełnienie danego wymagania na danym poziomie (czyli na dany stopień).

Oprócz wspomnianych i wyjaśnionych wątpliwości pojawiają się jeszcze dodatkowe cechy wymagań edukacyjnych, które wpływają na proces kształcenia. Stanowią one podstawę oceniania szkolnego nie tylko w sensie przewidywania przez uczniów przyszłości reprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, ale także dają możliwość porozumienia się egzaminatorów, dzięki czemu ocenę można nazwać obiektywną.

W porównaniu z idealnym (doskonałym) – realny, tj. w nowoczesnym szkolnictwie społecznie wystarczający, jest taki stopień obiektywizmu, na którym zmienność indywidualna ocen egzaminacyjnych **nie pociąga za sobą szkody społecznej**; na którym możliwe jest racjonalne (a nie sugestywne lub autorytatywne) **porozumienie się różnych egzaminatorów co do rzeczywistej wartości**⁸ odpowiedzi (wypracowań, rysunków itp.) osób egzaminowanych [...].⁹

⁸ W edukacji jest to np. triada: uczeń, nauczyciel, rodzic. Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego mogą mieć przekonanie o wartości, jaką dla ucznia ma jego sukces.

⁹ J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, dz. cyt., s. 265–268.

W ocenianiu nauczyciel nie wchodzi już w rolę egzaminatora zewnętrznego, gdyż wszystkie działania związane ze sprawdzaniem i ocenianiem mają na celu wspieranie procesu uczenia się-nauczania i mają charakter wewnątrzszkolny. Dlatego „egzaminatorami” są dzisiaj nauczyciel, uczeń, rodzic, pedagog specjalny i inni. Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego mogą mieć przekonanie o wartości, jaką dla ucznia ma jego sukces. Podmiotem jest jednak wciąż on sam (uczeń). Jeżeli „wszystkie emocje są stanami psychofizjologicznymi, które poprzedzają wystąpienie **subiektywnego uczucia** albo **świadomej oceny**”¹⁰, będziemy dążyć do wystąpienia tego drugiego najpierw u ucznia, a następnie u pozostałych egzaminatorów. Pozostawiając dziecko na poziomie subiektywnego uczucia, narażamy je na niebezpieczeństwa. W przypadku ocen zbyt niskich – związane np. z lękiem, poczuciem niesprawiedliwości czy smutkiem, w przypadku ocen zbyt wysokich – na niepotrzebne „rozluźnianie obyczajów” i rozbudzenie złudnych nadziei. Tak więc ocenianie niezrozumiałe dla ucznia może pociągać za sobą szkodę społeczną. Ocenianie wewnątrzszkolne polega w pierwszej kolejności (zgodnie z obowiązującymi przepisami) na formułowaniu wymagań. W ten sposób uczeń poznaje wynik uczenia się, zanim go jeszcze osiągnie, poznaje cel swojej pracy, który musi znajdować się w jego zasięgu. W momencie osiągania tego celu wie, że dane osiągnięcie ma wartość np. 4 (dobry) na skali ocen. Cel ten jest znany także nauczycielowi – znajduje się również w jego zasięgu (jest w stanie nauczyć jego osiągnięcia) – jest znany rodzicom, nauczycielowi, pedagogowi specjalnemu itd. W takiej sytuacji nietrudno o porozumienie wszystkich egzaminatorów co do rzeczywistej wartości odpowiedzi (wypracowań, rysunków, rozwiązań zadań itp.) ucznia. Osiągamy stan świadomej oceny, a związane z nim emocje „mogą modyfikować dostępność, znaczenie i wagę informacji (komunikatu oceny wraz z komentarzem) oraz podejmowanych działań”¹¹, czyli swego rodzaju modelu postępowania, który został wypracowany przez samego ucznia przy wsparciu pozostałych uczestników tego procesu. Jest to jego własny model uczenia się, wzbogacany zewnętrznymi działaniami motywacyjnymi procesu nauczania i wychowania, transformowanymi do motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się ucznia. W całości staje się on ciągiem ukierunkowanych przemian prowadzących ku doskonalszemu stanowi.

W tym przypadku co najmniej trzy osoby oceniają osiągnięcia ucznia: nauczyciel jako osoba formułująca wymagania edukacyjne, a później ustalająca ocenę, rodzic jako osoba kontrolująca rozwój swojego dziecka i znająca go najlepiej oraz sam uczeń, który w ten sposób dokonuje samooceny. Dopiero jeśli wszystkie trzy osoby zaakceptują wymagania edukacyjne (kryterium stanowi tutaj rozwój ucznia) oraz ustaloną na koniec półrocza/roku szkolnego na ich podstawie ocenę, można mówić o jej obiektywności. Zaznaczyć tu należy, że ze względu na zmiany zachodzące w uczniu może zdarzyć się, że zakres i poziom wymagań po pewnym czasie nie są dla niego odpowiednie. Prawo w tym momencie nie zabrania (a nawet sugeruje) przeformułować stosownie wymagań edukacyjnych. Nauczyciel może to robić zarówno z własnej inicjatywy

¹⁰ Por. R. Bartel, *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I: Podstawy arteterapii*, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Poznań 2016, s. 177.

¹¹ Por. tamże.

(w przypadku zauważonej potrzeby), ale również po rozmowie z rodzicem czy uczniem (np. ponieważ uczeń nadmiernie uczy się sam w domu i nie ma czasu na rozwój innych pasji, ale nie jest to okazywane w trakcie lekcji). Nie powinniśmy zapominać, że w porozumieniu egzaminatorów mogą także uczestniczyć inne osoby, takie jak: wychowawca klasy, pedagog szkolny, pedagog specjalny, psycholog szkolny, dyrektor szkoły czy nauczyciel wspomagający. W zależności od potrzeb ucznia i nauczyciela jest tu bardzo wiele możliwości, które w pełnej profesjonalizacji swojej pracy wskazane jest wykorzystywać.

Dla ludzkiego życia niezwykle ważną zdaje się zdolność predykcji przyszłych zdarzeń. Pamiętajmy, że dzięki stałości praw przyrody (fizyki i chemii) człowiek ma możliwość przewidzenia występowania kolejnych zjawisk. Przykładowo: człowiek wie, że jeśli będzie niósł miskę z gorącą zupą w stosownym położeniu, to zupa się nie wyleje. Załóżmy jednak na chwilę, że grawitacja fluktuuje w sposób stochastyczny, praktycznie niemożliwy do wymodelowania. W tym momencie, niosąc miskę z zupą, w każdej chwili losowo może ona wylać się i poparzyć osobę tak starannie pracującą na doniesienie upragnionego do spożycia posiłku do stołu. Gdyby tak było, reakcja człowieka byłaby prawdopodobnie jasno określona: „więcej zupy nie jem”. Może spróbuje jeszcze raz czy dwa, a w końcu zrezygnuje całkiem (ile razy można się poparzyć). I stało się tak dlatego, że rozważana osoba nie mogła przewidzieć tego, co może się za chwilę stać! Wracamy więc do ucznia w szkole. Gdy nie otrzymał on na początku roku szkolnego wymagań edukacyjnych lub otrzymał wymagania niewłaściwie sformułowane (np. było ich zbyt wiele), nie wie, czego będzie się od niego oczekiwać i nie może on przewidzieć ani czego dokładnie ma się nauczyć, ani co będzie sprawdzane. W związku z tym możliwe są następujące rozwiązania:

1. Uczeń będzie się ratował i uczył „wszystkiego”, zarówno z lekcji, jak i z podręcznika, a być może również na korepetycjach oraz od swoich opiekunów.
2. Uczeń przestanie się uczyć, bo nie będzie widział w tym sensu. Jego wyniki będą niskie, niezależnie od tego, jak dużo włożył pracy. Czasem trafi się dobra ocena, ale w gąszczu gorszych będzie ona znikać razem z motywacją do uczenia się.

Sytuacja opisana w punkcie 1 doprowadza do czegoś, co można nazwać „przeładowaniem”. Uczeń nie wie, za co się zabrać, a sytuacja nie pozostawia mu czasu na realizację innych pasji, np. uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, uprawianie sportu czy integrację społeczną. Może mieć to w konsekwencji skutki takie jak: przemęczenie, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne itp. Sytuacja 2 natomiast pokazuje bezsens działania szkoły, ponieważ miejsce, gdzie uczeń ma poszerzać swoją wiedzę i umiejętności, nie rozwija go w tym zakresie. Taki przebieg kształcenia może nawet doprowadzić do homowania rozwoju poznawczego dzieci w wieku szkolnym poprzez wewnętrzne przekonanie o braku sensu uczenia się i nauki w ogóle.

Chronią nas przed tym, jednocześnie zapewniając profesjonalizm, wymagania edukacyjne. Jeśli uczeń otrzyma je w formie opisywanej wcześniej, to wie, czego się spodziewać i czego ma się uczyć, na co zwracać uwagę. Pozwalamy mu zatem na predykcję przyszłych zdarzeń, przez co nie jest skazany na ciągłe

poczucie niepewności; zapobiegamy doprowadzeniu do sytuacji opisanych powyżej. Dajemy szansę na zrównoważony rozwój, zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalno-motywacyjnej.

Nieaktualne prawo oświatowe wciąż w mocy?

Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych zawiera następujący zapis¹²:

§ 4, pkt 1. Ustala się następujące ogólne kryteria stopni:

1) stopień celujący otrzymuje uczeń, który:

a) posiadał wiedzę i umiejętności znacznie wykraczające poza program nauczania przedmiotu w danej klasie, samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia, oraz

b) biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych programu nauczania danej klasy, proponuje rozwiązania nietypowe, rozwiązuje także zadania wykraczające poza program nauczania tej klasy,

lub

c) osiąga sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do finałów na szczeblu wojewódzkim (regionalnym) albo krajowym lub posiada inne porównywalne osiągnięcia.

Natomiast na stronie internetowej publicznej szkoły podstawowej (dostęp: 9.07.2023)¹³ możemy zapoznać się z „zakresem wymagań dla przedmiotu fizyka – kl. 8A”. W „zasadach ogólnych”, w punkcie czwartym możemy dowiedzieć się, czego szkoła oczekuje od ucznia na ocenę celującą:

Wymagania umożliwiające uzyskanie stopnia celującego obejmują wymagania na stopień bardzo dobry, a ponadto wykraczające poza obowiązujący program nauczania (uczeń jest twórczy, rozwiązuje zadania problemowe w sposób niekonwencjonalny, potrafi dokonać syntezy wiedzy i na tej podstawie sformułować hipotezy badawcze i zaproponować sposób ich weryfikacji, samodzielnie prowadzi badania o charakterze naukowym, z własnej inicjatywy pogłębia swoją wiedzę, korzystając z różnych źródeł, poszukuje zastosowań wiedzy w praktyce, dzieli się swoją wiedzą z innymi uczniami, osiąga sukcesy w konkursach pozaszkolnych).

Przywołane zapisy prawne formalnie utraciły moc 24 lata temu, kiedy pierwszego września 1999 r. weszło w życie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. W „nowym” rozporządzeniu nie było już „ogólnych kryteriów stopni”, ale pojawia się w § 2 „ocenie wewnętrznej

¹² <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-w-szkolach-33631470>

¹³ Nie podajemy źródła (adresu internetowej szkoły) z uwagi na przekazanie przywoływanych informacji do wiedzy właściwego kuratorium oświaty z nadzieją, że do czasu publikacji artykułu informacje te staną się historyczne.

osiągnięć edukacyjnych ucznia¹⁴ oraz w § 3, w ust. 1 „Ocenianie wewnętrznie-skolne obejmuje: 1) formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych oraz informowanie o nich uczniów i rodziców (opiekunów prawnych)”¹⁵.

Na odwiedzonej przez nas stronie internetowej publicznej szkoły „kryteria stopni” publikowane są pod hasłem „wymagania edukacyjne”. To, że „kryteria stopni” nie mogą spełnić roli wymagań edukacyjnych, można udowodnić na wiele sposobów. Najprościej pokazują to same „wymagania” z odwiedzonej przez nas szkoły. Podróż zaczynamy od hasła „wymagania edukacyjne” na stronie głównej, ale po drodze spotykamy „szczegółowe kryteria oceniania”, „wymagania kryterialne”, „zakres wymagań dla przedmiotu”, „wymagania ogólne”, „stopnie szkolne”, czy „wymagania edukacyjne na podstawie treści zawartych w podstawie programowej, programie nauczania oraz podręczniku” oraz rzecz warta humorystycznego rozważenia, zasada „5” to 1+2+3+4 (w kontekście stopni szkolnych).

Spójrzmy jeszcze na sprawę od strony świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, mówimy bowiem o uczniach klasy ósmej. Świadectwo takie potwierdza uzyskanie kwalifikacji na poziomie drugim Polskiej Ramy Kwalifikacji¹⁶, według której w kategorii opisowej *matematyka i nauki przyrodnicze*, osoba, u której potwierdza się ten poziom, „potrafi korzystać z prostych narzędzi matematycznych i prowadzić proste pomiary, obserwacje i doświadczenia dotyczące obiektów, zjawisk i procesów w przyrodzie i technice” (Charakterystyki II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowe dla kwalifikacji o charakterze ogólnym)¹⁷. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedmiotu fizyka wskazuje cztery cele kształcenia, a wśród nich „planowanie i przeprowadzanie obserwacji lub doświadczeń oraz wnioskowanie na podstawie ich wyników”. Wśród kryteriów z analizowanej szkoły dla oceny 6 z przedmiotu fizyka znajdujemy „samodzielnie prowadzi badania o charakterze naukowym”.

Jak widać, oczywiście nieaktualne prawo nie jest już w mocy formalnie, ale nawet nieformalnie, według Zarządzenia nr 29, wystarczyło osiągać sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych lub posiadać inne porównywalne osiągnięcia, by uzyskać wówczas stopień 6. Współczesny nauczyciel wymienia sukcesy w konkursach pozaszkolnych w jednym ciągu z samodzielnym prowadzeniem badań o charakterze naukowym i jeszcze innymi kryteriami. Chcemy przez to pokazać, że anomalia edukacyjna, z którą mamy do czynienia, jest wynikiem nie tylko przetrwałych zasad postępowania, ale pewnych obyczajów, których transmisja bardziej przypomina zabawę w głuchy telefon niż rzetelny przekaz międzypokoleniowy.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, tj. Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413, status aktu prawnego: uchylony.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>

¹⁷ <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji>

Kształcenie według wymagań

Formułowanie wymagań edukacyjnych dla uczniów danej klasy pozwala od razu odpowiedzieć nauczycielowi, samemu przed sobą, na pytanie: *czego nauczę tych konkretnych uczniów w tym półroczu z mojego przedmiotu?* Chodzi tu o zrównoważenie kilku kwestii: to, czego nauczyciel nauczy uczniów zależy zarówno od samej charakterystyki (1) uczniów (ich aktualnego potencjału, możliwości psychofizycznych, zdrowia), (2) klasy (relacji społecznych, liczby osób), jak i (3) nauczyciela (jego aktualne umiejętności dydaktyczne, wiedza przedmiotowa spoza zakresu szkolnego, zdrowie) oraz innych czynników nazywanych często w literaturze ogólnie „kontekstem środowiskowym uczenia się”¹⁸. Pokazujemy tu, że oczywiście wymagania muszą różnić się każdego roku dla każdej klasy, ponieważ wymienione czynniki się zmieniają: mamy innych uczniów (lub tych samych, ale starszych, więc innych), innego nauczyciela (przynajmniej rok więcej doświadczenia), a często także różnice w innych czynnikach (np. w sali lekcyjnej pojawia się tablica interaktywna). W związku z tym to, czego nauczyciel nauczy swoich uczniów w danym okresie, różni się, dlatego też wspomniane pytanie o to „czego nauczę” powinno przed nim stanąć na początku każdego roku szkolnego. Po odpowiedzi na nie od razu pojawia się kwestia programu nauczania. W tym momencie istotne jest to, że zastanawiając się nad wymaganiami edukacyjnymi dla uczniów (poprzez odpowiedź na nakreślone pytanie), w zasadzie program układa się sam. Zastanawiając się, czego chcemy uczniów nauczyć, od razu rozważamy nasze możliwości, a więc również pomysły (w tym np. dobór metod i środków), które w całości zasadniczo stają się zarysem programu nauczania.

Przedstawiony punkt widzenia i rozumienia wymagań edukacyjnych w szkole jest podobny do ukazanej już przez Profesora Niemierkę idei **kształcenia według wymagań**, które definiuje on jako „system dydaktyczny zorientowany na spełnianie wymagań programowych”¹⁹. Warto podkreślić, że aktualnie mówimy o wymaganiach edukacyjnych (nie: programowych) zgodnie z zapisami prawnymi, a jak to podkreśliliśmy wcześniej wymagania te są o tyle „programowe”, że formułując je, jednocześnie tworzymy program nauczania. Autor pojęcia uznaje, że takie podejście w pewnym sensie równoważy autorytaryzm szkoły tradycyjnej oraz skrajnie humanistyczne nastawienie. Mimo że akcent pada na wynik uczenia się, to istotne jest, że „uczeń ma jednak prawo do wyboru poziomu wymagań, jakie pragnie spełniać, i drogi, jaką będzie do tego zmierzał”²⁰. Naszym zdaniem koncepcja kształcenia według wymagań jest wpisana w obowiązujące prawo oświatowe. Aby jednak mogło ono zaistnieć realnie, konieczne jest kontrolowanie tego aspektu w szkołach, o czym powiemy jeszcze w podsumowaniu artykułu.

¹⁸ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*. Wydanie rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2021, s. 237.

¹⁹ B. Niemierko, *Kształcenie według wymagań* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 80.

²⁰ Tamże s. 91.

Jeszcze raz nasz superbohater

Wróćmy do samych wymagań edukacyjnych i ich formułowania. Biorąc pod uwagę poprzednie rozważania, można zapytać, czy posiadając wymagania sformułowane dla całej klasy, możemy oceniać wszystkich, stosując ten sam układ oczekiwanych osiągnięć? Oczywiście nie, co ponownie pokazuje opisywany wcześniej uczeń z NI. Powiedzmy, że nauczyciel chemii w klasie 7 szkoły podstawowej założył dla uczniów swojej klasy wymaganie „potrafi obliczyć gęstość substancji, mając podaną masę i objętość”. Cel ten dla większości będzie możliwy do spełnienia. Nasz uczeń jednak na tym etapie swojego rozwoju nie będzie w stanie tego osiągnąć, w zasadzie niezależnie od starań nauczyciela. To wymaganie nie może więc dotyczyć naszego bohatera, ale nie powinniśmy również ze względu na niego zmieniać wymagań edukacyjnych dla całej klasy. Kompromis jest tutaj wspaniale ukazany w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019 poz. 373). Zapis wskazuje, że uczniowi z orzeczeniem należy **dostosować wymagania edukacyjne**²¹. Mamy w związku z tym dwie drogi: możemy (1) sformułować wymagania od nowa, dostosowane do tego konkretnego ucznia (zalecane) lub (2) przeformułować posiadane wymagania do możliwego do osiągnięcia zakresu (grozi niewłaściwym punktem odniesienia i obniżaniem wymagań, co staje się już błędem). Wymagania edukacyjne dostosowane będą spełniać swoje funkcje, ponieważ mogą wciąż stanowić podstawę oceniania (uczeń ten będzie teraz otrzymywał oceny na miarę swoich możliwości, również 5 czy 6 jak inni uczniowie), ale także regulować uczenie się. Na przykład wymaganie z przedmiotu chemia wspomniane powyżej, dotyczące gęstości, może przybrać zupełnie inną formę „potrafi spośród podanych substancji wskazać te o najmniejszej i największej gęstości”. Chcemy, aby uczeń rozumiał pojęcie i potrafił się nim posłużyć, ale w dostępnym dla siebie zakresie²². Uczeń ten więc musi posiadać inny układ wymagań.

Natychmiast narzuca nam się wątpliwość, dlaczego tylko taki uczeń, który posiada orzeczenie²³, może otrzymać dostosowane wymagania. Przecież są także uczniowie, których aktualna sytuacja rodzinna nie pozwala na uczenie się poza szkołą, a również mocno wpływa na jego koncentrację w trakcie lekcji, przez co treści opanowane są minimalne. Na szczęście takie sytuacje prawo również zakłada, podając, że **wymagania należy dostosować do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia** również „na podstawie rozpoznania nauczyciela²⁴, wspieranego przez specjalistów”²⁵.

²¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, (Dz.U. 2019 poz. 373) rozdział 2, § 2. ust. 1.

²² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 127, ust. 4.

²³ Mowa tutaj o orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na niepełnosprawność, np. padaczka lekooporna obecnie nie kwalifikuje do wydania dla ucznia takiego orzeczenia.

²⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019 poz. 373) rozdział 2, § 2 ust. 4.

²⁵ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 47, ust. 1 pkt 5.

Widzimy więc od razu, że w szkole powinno znaleźć się miejsce dla każdego ucznia i każdy może rozwijać się i być oceniany zgodnie ze swoim potencjałem i możliwościami. W dodatku jest to regulowane nie odgórnie (centralnie) poprzez podstawę programową, ale poprzez wymagania edukacyjne formułowane dla konkretnych klas lub uczniów przez konkretnych nauczycieli²⁶.

Kierunki

Na podstawie naszych rozważań dochodzimy do wniosku, że formułowanie wymagań edukacyjnych odgrywa kluczową rolę dla kształcenia, w tym oceniania szkolnego. Podstawę programową należy rozumieć jako zestaw treści, których nauczyciel ma nauczać i z których ma nauczyć ucznia jak najwięcej to możliwe, ale nie więcej! To, na ile to będzie możliwe, zasadniczo określa sam nauczyciel – właśnie poprzez wymagania edukacyjne. Ponieważ dostosować je można, zgodnie z obowiązującym prawem, nawet na podstawie rozpoznania nauczyciela, w szkole znajdzie się miejsce dla każdego ucznia. Wykorzystujemy dane nam prawo do profesjonalizacji kształcenia i dbania o rozwój przyszłych pokoleń, nie będąc jednocześnie zniewolonymi przez obecność podstawy programowej, która ma pełnić tylko (i aż) rolę służebną wobec ucznia i „kontrolną” wobec nauczyciela, szkoły.

Jeżeli określimy, że kształcenie odbywa się według wymagań, tym samym może się wydawać, że nie obowiązuje podstawa programowa tylko wymagania edukacyjne. Nie w tym jednak rzecz – podstawa programowa ma być zrealizowana w całości i to w sposób umożliwiający uczniom jak najlepszą percepcję treści. Dlatego formułujemy następujące wnioski i kierunki rozwoju:

1. Nadzór pedagogiczny musi precyzyjnie kontrolować, czy obowiązująca podstawa programowa jest realizowana w całości.
2. Kontrola nie może opierać się wyłącznie na kontrolowaniu tematów lekcyjnych. Konieczne jest również np. sprawdzanie nakreślonych celów lekcji, tak by można było precyzyjniej określić, czy założenia podstawy programowej zostały na danej lekcji, bądź ciągu lekcji, zrealizowane.

Jeżeli przyjmiemy, że obowiązuje wyłącznie podstawa programowa i odgrywa rolę nadrzędną wobec wymagań edukacyjnych, ucznia będziemy uczyli „wszystkiego i niczego”. Jeżeli natomiast uznamy równoważność podstawy programowej i wymagań edukacyjnych oraz ujmijemy te dwa zagadnienia w sposób zróżnicowany co do funkcji, pozostanie tylko kontrola nad tym, czy dane wymagania edukacyjne realizują zakresy wskazane na dany rok przez nauczyciela w programie nauczania. Nie będzie jednak wprost możliwe przeprowadzenie takiej kontroli na podstawie tylko wyników uczniów. Informację można wywnioskować np. na podstawie ilości czasu poświęconego przez nauczyciela na realizację lub sposób przeprowadzenia procesu nauczania danej treści. Punktem odniesienia do rozważań dotyczących możliwych kierunków i sposobów realizowania treści z podstawy programowej uczynić można zapis dotyczący kształcenia specjalnego w szkole²⁷. Dla dziecka objętego kształce-

²⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 6 pkt 1.

²⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 127, ust. 4.

niem specjalnym należy zrealizować treść w dostępnym dla niego zakresie, co oznacza, że nie pomija się niczego z podstawy programowej. Ustalić trzeba, czego będziemy wymagać na daną ocenę oraz jaki jest **dostępny zakres danej treści dla ucznia**. Przykładem może być treść nauczania geografii „odczytuje szerokość i długość geograficzną wybranych punktów na globusie i na mapie”²⁸. Dostępnym zakresem tej treści dla ucznia z NI może być wskazanie południków i równoleżników albo wskazanie linii poziomych i pionowych, bez dodatkowego wyjaśniania, czym są długości i szerokości geograficzne.

Minister Edukacji i Nauki ustalił na rok szkolny 2023/2024 podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, a wśród nich w pkt 3. *Doskonalenie kompetencji dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego*²⁹. W kwestii oceniania postulujemy dbałość o wprowadzenie do szkół praktyki poprawnego formułowania profesjonalnych wymagań edukacyjnych, opartego na diagnozie uczniów. Do tego konieczna jest nie tylko kontrola obecności takich wymagań w dokumentach szkolnych, ale również sprawdzania, czy uczniowie i ich rodzice zostali o wymaganiach edukacyjnych poinformowani oraz czy ocenianie w szkole opiera się właśnie na nich. Ze względu na czasochłonny proces formułowania wymagań edukacyjnych, w szczególności wymagań dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sugerujemy również przygotowywanie przez instytucje wspierające działalność szkolną (ośrodki kształcenia nauczycieli, komórki powołane przez MEiN do opieki nad oświatą, uczelnie wyższe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) wzorów wymagań edukacyjnych dla odpowiednich grup uczniów (np. dla uczniów z NI, dla uczniów z dyskalkulią itd.). Wzory te mogłyby być szerokie i zawierać wiele wymagań, tak aby nauczyciel mający przed sobą konkretnego ucznia z jego diagnozą mógł wybrać, a następnie precyzyjniej sformułować, konkretne wymagania dla tego ucznia. Wydaje nam się, że znacznie ułatwiłoby to pracę nauczycielom, a kształcenie według wymagań byłoby na porządku dziennym. Wówczas nie ocenialibyśmy niewiedzy i braku umiejętności, ale osiągnięcia³⁰. Pamiętajmy, że ocenianiu zgodnie z prawem podlegają osiągnięcia edukacyjne i zachowanie ucznia³¹. Wnioskujemy, że oceniać należy wartość, jaką dla ucznia ma jego sukces. Polega to na takim wyróżnieniu indywidualnego stopnia rozwoju, jaki staje się procesem ukierunkowanych przemian prowadzących ku doskonalszemu stanowi.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej..., załącznik nr 2, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, s. 119.

²⁹ Dokument DKOPP-WNP.4092.63.2023.DB Warszawa, 16 czerwca 2023 r. publikowany na stronie internetowej <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024> [dostęp: 14.07.2023].

³⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 1, pkt 1: „Ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne ucznia”.

³¹ Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 1 pkt 1 i 2.

Bibliografia

- Bartel R., *Arterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I: Podstawy arterapii*, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Poznań 2016, <https://uap.edu.pl/wp-content/uploads/2018/11/Bartel-Arte.-1-tom-insert.pdf> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024> [dostęp: 14.07.2023].
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*. Wydanie rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Edukacyjna Łośgraf, Warszawa 2012.
- Niemierko B., *Kształcenie według wymagań* [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.
- Pieter J., *Psychologia uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz. U. poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. (Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413), status aktu prawnego: uchylony.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz.U. 2017 poz. 59, Tj. Dz.U. 2023 poz. 900).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, Tj. Dz. U. z 2022 r. poz. 2230).
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych, status aktu prawnego: akt utracił moc. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-w-szkolach-33631470> [dostęp: 14.07.2023].

Warsztaty, panel dyskusyjny, wystawa



fot. H. Szaleniec

Warsztaty podczas XXIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej

Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć
<p>Czy na pewno „nie da się”?</p> <p>O kształtowaniu postawy badawczej uczniów słów kilka...</p>	<p>dr Małgorzata Krzeczowska Wydział Chemii UJ</p>	<p>Nauczanie przedmiotów przyrodniczych wiąże się z kształtowaniem postawy badawczej ucznia, co znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach ogólnych w podstawie programowej kształcenia. Uczeń ma szansę rozwijać swoje umiejętności/kompetencje, a zatem kształtować postawę badawczą i poznawać elementy metody naukowej. Stwierdzenie „Nie da się...” dość często jest obecne w rozmowach związanych z procesem edukacyjnym. Dlaczego nie da się? W trakcie warsztatów spróbujemy odczarować „nie da się”. Na podstawie zastosowanej metodzie ról, uczestnicy w grupach rozwiążą problemy badawcze, wykorzystując tanie, bezpieczne materiały dostępne w każdym domu. Ujęcie interdyscyplinarne i kontekst życia codziennego to elementy charakteryzujące proces kształcenia i one również na warsztatach będą odgrywać znaczącą rolę.</p>
<p>Analizujemy wyniki egzaminów w szkołach do planowania ich rozwoju</p>	<p>Małgorzata Michalska OKE w Łodzi</p>	<p>W trakcie warsztatów zostaną przedstawione praktyczne wskazówki dla dyrektora lub nauczyciela: gdzie szukać danych, na co zwrócić uwagę, czego unikać, jak wykorzystać analizę w ocenianiu kształtującym. Pomogę doskonalić umiejętności analizowania i interpretowania wyników egzaminacyjnych w celu precyzyjnego określania wymagań z podstawy programowej, nad którymi należy pracować z uczniami.</p>
<p>Egzaminy z przedmiotów ogólnokształcących przy komputerze</p>	<p>Jerzy Matwijko OKE w Krakowie</p>	<p>W trakcie warsztatów zostaną przedstawione funkcjonalności EGONa (EGzaminy ONline – prototyp systemu do przeprowadzania egzaminów próbnych/testów diagnostycznych): tworzenie zestawów zadań, arkuszy egzaminacyjnych, przydzielanie tych zleceń do danej OKE. W trakcie warsztatów uczestnicy wezmą udział w teście diagnostycznym przygotowanym dla nich (tylko zadania zamknięte) – rozwiązywanie testu w KESZu (Krajowy Elektroniczny System Zdającego) wyniki natychmiast po teście – też w KESZu.</p>

Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć
Dostosowanie wymagań podczas zajęć dydaktycznych i warunków i form na egzaminach	<p>Małgorzata Michalska OKE w Łodzi</p>	<p>Poznanie specyfiki dostosowań na egzaminach w kontekście zapisów zawartych w opiniach i orzeczeniach. Uczestnicy zdobędą wiedzę na temat różnicy między dostosowaniem wymagań edukacyjnych a dostosowaniem na egzaminie. Poznają praktyczne wskazówki na temat: w jaki sposób należy analizować opinie i orzeczenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w jaki sposób określić rodzaj dostosowań przysługujących uczniowi na egzaminie, jak wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zapraszamy dyrektorów, pedagogów, nauczycieli.</p>
Chat GPT w portfolio narzędzi nauczyciela	<p>Leszek Lewoc PTDE Marek Legutko PTDE</p>	<p>Zainspirowani propozycją profesora Macieja M. Sysło, który cztery lata temu użył pojęcia inteligencji+ na wskazanie potencjału człowieka wspomaganego przez narzędzia technologii informatycznej, chcemy sprawdzić, w jakim stopniu możemy już mówić o ocenianiu+, a dokładniej, czy ogólnie dostępne narzędzia „sztucznej inteligencji” mogą przydać się między innymi w: * tworzeniu testów * ocenianiu * analizie wyników.</p>
Ramy prawne oceniania szkolnego, czyli jak nadzorować i wspierać nauczycieli w procesie oceniania?	<p>Izabela Suckiel Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie</p>	<p>W trakcie warsztatów dokonamy szczegółowej analizy przepisów ustawy o systemie oświaty i rozporządzenia w sprawie oceniania i spróbujemy odpowiedzieć na następujące pytania: Co to jest ocenianie szkolne? Jakie są cele oceniania szkolnego? Co podlega ocenie? Jaką formę może mieć ocena szkolna? Jakie ograniczenia wynikają z przepisów prawa? Jakie są szanse na autonomiczne podejście do procesu oceniania szkolnego, na co mamy wpływ i o czym możemy decydować? Jak prowadzić nadzór pedagogiczny, aby nie tylko kontrolować, ale też wspierać nauczycieli w procesie oceniania szkolnego? Odpowiedzi na te pytania będą punktem wyjścia do dyskusji i wypracowania przykładowych narzędzi do zastosowania w nadzorze pedagogicznym.</p>

Leszek Lewoc

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Marek Legutko

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Zaproszenie na warsztaty XXIX KDE

ChatGPT w portfolio narzędzi nauczyciela

Pojawieniu się systemu sztucznej inteligencji ChatGPT media nadały rangę przełomu. Sporo entuzjastów technologii w edukacji widzi w nim obiecujące narzędzie, sporo entuzjastów edukacji – zagrożenie. Zachęcamy do lektury tekstów na ten temat w konferencyjnym padlecie. ChatGPT pewnie zostanie wybrany postacią roku 2023 przez wiele czasopism i wielu blogerów.

Zainspirowani propozycją profesora Macieja M. Sysło, który cztery lata temu użył pojęcia inteligencji+ na wskazanie potencjału człowieka wspomaganego przez narzędzia technologii informatycznej, chcemy sprawdzić, w jakim stopniu możemy już mówić o ocenianiu+, a dokładniej, czy ogólnie dostępne narzędzia „sztucznej inteligencji” mogą przydać się między innymi w:

- tworzeniu testów
- ocenianiu
- analizie wyników.

Rozpoczniemy od testu Turinga, sprawdzając, czy możemy odróżnić poszczególne pytania, a nawet testy pisane przez człowieka i ChatGPT. Spróbujemy sprawdzić, czy odróżnimy ich oceny zadań otwartych. Zobaczymy, w jakim zakresie ChatGPT może wesprzeć ocenianie kształtujące.

Jako ciekawostkę spróbujemy zrealizować dodatkowo próbę przetestowania ChatGPT testem napisanym przez ChatGPT i ocenienia tych odpowiedzi.

W trakcie warsztatów będziemy używać platformy Moodle wraz z dostępnymi rozszerzeniami obsługującymi ChatGPT. Wykorzystamy też publicznie dostępne materiały szkoleniowe CKE (zasady oceniania zadań) do sprawdzenia jakości oceniania odpowiedzi na zadania próbnego egzaminu. Zaprosimy również do analizy możliwości wykorzystania w edukacji innych narzędzi inteligencji+.

W podsumowaniu warsztatów, zaplanowanym jako wystąpienie plenarne, przedstawimy wnioski z nich płynące, nasze wcześniejsze doświadczenia i spróbujemy odpowiedzieć na pytania, czy AI może pomóc każdemu nauczycielowi w poprawie jakości oceniania.

Izabela Suckiel

Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie

Ramy prawne oceniania szkolnego. Szanse i ograniczenia

Abstrakt

Ocenianie szkolne, nieodzowny element procesu nauczania i uczenia się, zawsze budziło dużo emocji, jest powodem rozczarowań uczniów i frustracji nauczycieli.

Od wielu lat poszukujemy takich metod oceniania, aby osiągnęło ono cel nie tylko informacyjny, ale przede wszystkim wspierający i motywacyjny. Pojawiające się nowe koncepcje oceniania szkolnego zderzają się z przepisami prawa, w istotny sposób wyznaczające ramy, w których możemy się poruszać.

Dokonując szczegółowej analizy przepisów ustawy o systemie oświaty i rozporządzenia w sprawie oceniania, spróbujemy odpowiedzieć na następujące pytania:

- Co to jest ocenianie szkolne?
- Jakie są cele oceniania szkolnego?
- Co podlega ocenie?
- Jaką formę może mieć ocena szkolna?
- Jakie ograniczenia wynikają z przepisów prawa, co **muszę** w procesie oceniania, **czego nie mogę**?
- Jakie są szanse na autonomiczne podejście do procesu oceniania szkolnego, na co mam wpływ, o czym mogę decydować?

Mam nadzieję, że odpowiedzi na te pytania będą punktem wyjścia do dyskusji, na ile działając w ramach prawa, mamy możliwości poszukiwania coraz lepszych, wspierających rozwój uczniów, sposobów ocenia ich wiedzy i umiejętności.



PANEL DYSKUSYJNY

Kampania społeczno-informacyjna MAKi

MAKi to kampania społeczno-informacyjna o tym, jak budować współpracę między mężczyznami a kobietami. Kampania zwraca szczególną uwagę na potrzebę sprawiedliwości, odpowiedzialności i dopełniania się – kwestii o fundamentalnym znaczeniu dla budowania trwałych relacji partnerskich. Relacji opartych na zaufaniu i wzajemnym zrozumieniu.

Projekt kierowany jest do mężczyzn i kobiet w Polsce, zainteresowanych budowaniem wspólnoty oraz wspierających zrównoważony rozwój społeczeństwa. Celem kampanii MAKi jest wsparcie budowy kapitału społecznego dla Polski, opartego na współpracy i harmonijnych relacjach między mężczyznami i kobietami.

Dlaczego kampania MAKi jest potrzebna?

- Mężczyźni i kobiety osiągają najwięcej, dzięki i współpracy, i uzupełnianiu się.
- Sprawiedliwość społeczna ma kluczowe znaczenie dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju oraz postępu społecznego i ekonomicznego.
- Ogólnopolska dyskusja na temat współpracy, równości płci oraz sprawiedliwości pozwoli zidentyfikować bariery stojące na drodze rozwoju partnerstwa, a także wypracować systemowe rozwiązania, które wpłyną na poprawę jakości relacji.
- Edukacja w zakresie odpowiedzialności oraz równego traktowania płci na podstawie wypracowanego rozwiązania systemowego wpłynie na budowanie wspólnoty i przyczyni się do wzrostu zaufania społecznego.

Realizacja:

- Kampania została zainicjowana podczas kongresu Impact'23 w Poznaniu.
- Pierwszy etap kampanii zakłada szerokie i wieloobszarowe dotarcie do społeczeństwa i rozpowszechnianie informacji o projekcie i jego celach, tzw. Etap „siania maków”.
- W pierwszym etapie uwaga jest skupiona na obecności w różnorodnych wydarzeniach oraz, przy wsparciu ekspertów, realizacji debat związanych z problematyką kampanii.
- Zaplanowane wydarzenia: Carpathia Festival (Rzeszów), Festiwal Sztukmistrzów (Lublin), OFF Festiwal (Katowice) oraz inne (w trakcie potwierdzania).

Czym są MAKi:

Ogólnopolska kampania społeczno-informacyjna MAKi realizowana jest przez Fundację Emipiria i Wiedza oraz Fundację State of Poland przy wsparciu polskiego banku rozwoju BGK. Projekt wpisuje się w misję zaangażowanie społeczne będącego jednym z pięciu najważniejszych filarów Strategii Banku Gospodarstwo Krajowego 2021–2025.

Informacje o kampanii MAKi: www.naszemaki.pl

Jadwiga Kop

dr Maria Kucharska

Wystawa szkolnych podręczników geografii wydanych w latach 1922–2022

Wprowadzenie

W dniach 14–16 października 2022 roku, w 100-lecie I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Geografii, odbył się w Łodzi Kongres Edukacji Geograficznej. Na potrzeby Kongresu opracowano wystawę szkolnych podręczników geografii wydanych w latach 1922–2022. Przygotowanie wystawy rozpoczęto od sporządzenia wykazu podręczników opublikowanych w ciągu tego okresu. Ich dokładna liczba okazała się niemożliwa do ustalenia – udało się jedynie określić, że ukazało się około 450 podręczników. Wystawie nadano tytuł „*Od Zarysu geografii powszechnej (rozumowej) do e-podręcznika*” oraz zdecydowano, że zostanie przedstawiona w postaci plansz, na których będą omówione główne cechy podręczników.

Analiza treści podręczników wydanych w ciągu tego stulecia wykazała dużą zmienność w ich wyglądzie i sposobach prezentacji treści oraz znaczący udział łódzkich autorów w tworzeniu szkolnych podręczników geografii. Dlatego też zdecydowano, że wystawa będzie składała się z dwóch części, przedstawiających:

Część I – Ewolucję szkolnych podręczników geografii

Część II – Podręczniki szkolne napisane przez łódzkich autorów.

W ewolucji podręczników można zauważyć kilka bardzo wyraźnie różniących się okresów. Największe zmiany następowały, z reguły, w wyniku strukturalnych reform systemu edukacji, którym zawsze towarzyszyły reformy programowe uwzględniające zmieniające się ogólne założenia procesu kształcenia. W ślad za nimi musiały następować zmiany w podręcznikach szkolnych zarówno w doborze, jak i sposobach prezentacji treści. Stąd lata wprowadzenia w życie kolejnych reform szkolnictwa uznano za najlepsze kryterium wydzielenia poszczególnych okresów, zgodnie z którymi podręczniki będą na wystawie prezentowane. W sumie wydzielono pięć okresów o różnorodnej hierarchii celów edukacyjnych. Plansze przedstawiające poszczególne okresy oznaczono różnymi kolorami tła a mianowicie (plansze w kolorze zostały udostępnione na stronie www.ptde.org):

1. Lata międzywojenne – zielonym;
2. Lata 1945–1962 – różowym;
3. Lata 1963–1998 (w 1963 r. przejście z 7-letniej na 8-letnią szkołę podstawową) – niebieskim;

4. Lata 1999–2017 (w 1999 r. wprowadzenie 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3-letniej szkoły ponadgimnazjalnej) – żółtym;
5. Lata 2018–2022 (powrót do 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniej szkoły ponadpodstawowej oraz likwidacja gimnazjum) – podręczniki nie zostały przedstawione na planszach, lecz zaprezentowane w postaci podręczników elektronicznych.

Ponadto na planszach oznaczonych kolorem czerwonym przedstawiono podręczniki do przedmiotu Przyroda, w ramach której nauczano geografii w latach 1999–2017.

Kolejność prezentowanych na wystawie plansz jest zgodna z jej tytułem. Pierwsza plansza poświęcona jest *Zarysowi geografii powszechnej (rozumowej)*, czyli najstarszemu z omawianych na wystawie podręczników, natomiast ostatnim prezentowanym podręcznikiem jest *Świat przyrody. Geografia*, wydanym wyłącznie w wersji elektronicznej.

Część I – Ewolucja szkolnych podręczników geografii

Wprowadzenie do każdego okresu stanowi **plansza ogólna**, która zawiera:

- krótką charakterystykę okresu, w tym obowiązujące wcześniej cele geograficznego kształcenia oraz liczbę wydanych podręczników;
- najważniejsze cechy podręczników wydanych w danym okresie;
- przykłady podręczników najbardziej typowych dla opisywanego okresu – na planszach zamieszczono **okładki** (lub tytułowe strony) **podręczników** oraz wybrane strony z **dydaktycznym komentarzem** zastosowanych rozwiązań.

Na wystawie nie zaprezentowano wszystkich podręczników wydanych w latach 1922–2022, lecz przedstawiono tylko te z nich, które cechują się nowatorskimi rozwiązaniami dydaktycznymi lub miały rekordową liczbę wydań. Przedstawiono je na **planszach szczegółowych**, które zawierają:

- notkę biograficzną o autorze,
- okładkę podręcznika,
- wypunktowane walory podręcznika,
- wybrane strony z najciekawszymi koncepcjami dydaktycznymi (odpowiednie fragmenty stron są oznaczone i opatrzone komentarzem).

Pierwszą część wystawy kończy ogólna plansza poświęcona podręcznikom przyrody.

Część II – Podręczniki szkolne napisane przez łódzkich autorów

Dorobek łódzkich autorów w tworzeniu szkolnych podręczników przedstawiono chronologicznie na dziewięciu planszach. Zachowano podział na okresy wraz z odpowiadającą im kolorystyką oraz założenia konstrukcji plansz przyjęte dla pierwszej części wystawy.

Lata międzywojenne (plansze koloru zielonego)

Bezpośrednio po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w szkołach wszystkich szczebli, geografii nauczano, wykorzystując podręczniki napisane jeszcze w czasach zaborów. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje podręcznik W. Nałkowskiego *Zarys geografii powszechnej (rozumowej)*, wydawany w częściach w czasopiśmie „Przegląd Pedagogiczny” w latach 1886–1888. Było to dzieło polskiego naukowca patrioty, który na potrzeby przyszłej edukacji geograficznej w wolnej Polsce samotnie napisał ten podręcznik. Autor zerwał z pamięciowym nauczaniem w geografii i przedstawił zasady nauczania geografii „rozumowej”, uważając, że „**jest to nauka, która nie tylko opisuje Ziemię, ale ją bada, tzn. oprócz pytań «co jest» i «jak jest», stawia sobie pytanie «dlaczego tak jest», czyli szuka przyczyn**”.

Na planszy pokazane są strony z podręcznika ilustrujące najważniejsze jego założenia służące **kształceniu myślenia geograficznego**. Należy zwrócić uwagę na zasady doboru treści i związku przyczynowo-skutkowe.

Zasady nauczania geografii opracowane przez W. Nałkowskiego, wyznaczające podręcznikom szczególną rolę w procesie geograficznego kształcenia, były rewolucją w nauczaniu, wyprzedzały znacznie swoją epokę. Aktualne do dziś, są cytowane w pracach naukowych geografów, stanowią inspirację dla autorów podręczników i dydaktyków geografii.

W okresie międzywojennym podręczniki szkolne były dla nauczyciela głównym środkiem dydaktycznym, natomiast dla ucznia podstawowym, a często nawet jedynym źródłem wiedzy. Stąd cechowały się rozległą, szczegółową wiedzą prezentowaną w toku podającym – pełniły zatem głównie funkcję informacyjną. W podręcznikach dominował encyklopedyczny dobór treści przedstawianych w formie szczegółowych opisów informacyjnych. Charakterystyczną cechą podręczników była również znacząca przewaga tekstu nad ich stroną graficzną oraz niewielka liczba zadań i ćwiczeń dla ucznia, co wydaje się świadczyć o preferowaniu kształcenia pamięci (Piskorz, 1979). W podręcznikach dominowały szczegółowe treści z geografii regionalnej.

W całym opisywanym okresie wydano około sześćdziesięciu podręczników geografii. Należy szczególnie podkreślić, że **wśród autorów dominowali profesorowie uniwersytetów**, którzy równoległe z pracą naukową zajmowali się nauczaniem w szkołach. Licznymi autorami podręczników byli również czynni nauczyciele geografii. W wielu podręcznikach wydanych w latach międzywojennych pojawiły się nowatorskie rozwiązania dydaktyczne. Wśród nich należy wymienić podręczniki autorstwa:

- **L. Sawickiego *Geografia. Dla VI stopnia ośmioklasowej szkoły powszechnej***, w którym na uwagę zasługuje przedstawienie fotografii tego samego obiektu z różnych okresów w celu ich porównania oraz fragment tekstu dotyczący przyszłości Ukrainy.
- **E. Romera *Geografia. Dla szkół powszechnych i klasy II szkół średnich***, w którym wiedzę przedstawiono w nowatorski sposób, tj. za pomocą poleceń i pytań zmuszających uczenia do wcześniejszej obserwacji lub interpretacji map, rysunków czy danych statystycznych. W opisie walo-

rów podręcznika szczególną uwagę należy zwrócić na dobór pytań, które wyznaczają kierunek samodzielnej pracy ucznia, i tekst porządkujący wiedzę zdobytą przez ucznia, zamieszczony po każdej serii pytań.

Lata 1945–1962 (plansze koloru różowego)

W pierwszych latach powojennych brakowało podręczników, wykorzystywano więc te, które opublikowano przed wojną. Ogółem w opisywanym okresie wydano tylko 35 podręczników geografii, co najprawdopodobniej spowodowało dużą liczbę wydań najlepszych opracowań. Opublikowano je w jednym wydawnictwie – Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych.

Wygląd podręczników – szare okładki, ciemny papier, gęsto zadrukowane strony, brak ilustracji – najlepiej oddaje trudności tego powojennego czasu. W większości podręczników brakowało map, rysunków i fotografii, w niektórych czarno-białe mapy zamieszczano w załączniku. Tak jak w poprzednim okresie, podręczniki stanowiły dla ucznia główne źródło wiedzy.

Podręczniki geografii ekonomicznej cechowały się wyraźnym wpływem ideologii marksistowskiej na dobór treści. Zawierały głównie tekst opisowy i normatywny (Rodzoś, 2009) narzucający uczniom poglądy. Indoktrynacja polityczna uczniów była świadomym działaniem władz oświatowych, podręczniki podlegały cenzurze politycznej.

Choć po 1956 r. naciski propagandowe zmniejszyły się, **opisywany okres powinien stać się swoistym memento, aby nigdy nie wróciła do polskiej szkoły indoktrynacja polityczna**. Podobnie aby nie wróciły zachwyty nad zwycięstwami człowieka nad przyrodą – człowiek ujarzmił, opanowuje, zdobywa.

Do grona autorów podręczników z tego okresu należą dydaktycy geografii i pracownicy naukowcy uniwersytetów.

Na wyróżnienie zasługuje podręcznik M. Czekańskiej *Geografia Polski. Podręcznik do klasy VI*, który osiągnął rekordową liczbę wydań – 28. Plansza zawiera strony podręcznika pokazujące jego najważniejsze dydaktyczne atuty, do których należą różnorodne typy zadań dla uczniów (kształcące geograficzne umiejętności, w tym umiejętności pracy z mapą) oraz opis krain geograficznych podkreślający ich najistotniejsze cechy.

Drugim rekordzistą w liczbie wydań jest podręcznik *Geografia ogólna* autorstwa H. Radlicz-Rühlowej wydawany od 1950 do 1986 roku pod różnymi tytułami – 30 wydań. Na planszy warto zwrócić uwagę na jasność i zwięzłość przekazu, logiczny układ treści, przewagę tekstu wyjaśniającego oraz ujęcie dynamiczne przy omawianiu procesów rzeźbotwórczych.

Lata 1963–1998 (plansze koloru niebieskiego)

W latach 1963–1998 występują dwa okresy wyraźnie różniące się teoretycznymi koncepcjami szkolnego podręcznika geografii, tj. lata 1963–1979 oraz 1980–1998.

Lata 1963–1979 to czas tradycyjnych rozwiązań dydaktycznych, w którym podręczniki pisano według wypracowanych wcześniej wzorców. W dalszym ciągu nadrzędnym celem nauczania geografii było wyposażenie ucznia

w wiedzę (Zajęc, 1980). Stąd w podręcznikach dominował tekst. Nowością były niektóre ilustracje ukazujące współzależności przyczynowe i dynamikę procesów zachodzących w środowisku przyrodniczym. W latach 1963–1979 opublikowano tylko 12 nowych podręczników napisanych przez pracowników naukowych wyższych uczelni.

Całkowicie odmienne cechy miały podręczniki napisane w latach 1980–1998, co wynikało ze zmian wprowadzonych do programu nauczania geografii. W nowym programie uwzględniono dokonujące się w Polsce przemiany polityczne, społeczne i gospodarcze oraz zagadnienia edukacji środowiskowej (Dylikowa, 1990). Zmianie uległa także konstrukcja haseł programowych spowodowana wynikami teoretycznych badań z dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, w tym badaniami nad modelem podręcznika szkolnego (Piskorz, 1979). **Priorytetem stało się kształcenie myślenia i aktywizacja uczniów.** Stąd w podręcznikach zaczęły dominować treści przydatne w kształceniu myślenia przyczynowo-skutkowego. Rozbudowana została szata graficzna – część informacji przeniesiono z tekstu na mapy i wykresy opatrzone komentarzem lub odpowiednimi poleceniami do samodzielnej pracy ucznia. W ten sposób szkolne podręczniki geografii stały się **wielofunkcyjne** – obok funkcji informacyjnej zaczęły pełnić także funkcję badawczą i samokształceniową.

W 1992 roku wprowadzono bardzo istotną zmianę organizacji szkolnictwa, a mianowicie dano nauczycielowi możliwość wyboru podręcznika spośród kilku dostępnych dla określonego poziomu kształcenia. Spowodowało to nieznanne do tej pory zjawisko, tj. konkurencję między poszczególnymi podręcznikami do wyboru, a nauczyciela postawiło przed problemem, **który podręcznik wybrać.**

Wśród kilkudziesięciu podręczników wydanych w latach 1980–1998 zdecydowana większość została napisana przez dydaktyków geografii i czynnych nauczycieli tego przedmiotu. Na specjalną uwagę zasługują dwa podręczniki przedstawione na planszach szczegółowych, a mianowicie:

- **Geografia 5. Krajobrazy Ziemi** autorstwa dydaktyków geografii S. Piskorza i S. Zajęca, tj. **pierwszy w Polsce podręcznik** do szkoły podstawowej, w którym abstrakcyjne pojęcia dotyczące współrzędnych geograficznych wprowadzono jako konsekwencje ruchów Ziemi. W efekcie **południki i równoleżniki wreszcie przestały być definiowane jako linie na globusie, a długość i szerokość geograficzna jako odległość mierzona w stopniach. Po raz pierwszy, do podręcznika szkolnego, wprowadzono także termin „wysokość Słońca nad horyzontem” zamiast używanego do tej pory błędnego określenia „kąt padania promieni słonecznych”.** W szczegółowej analizie podręcznika należy zwrócić uwagę na rysunek wyjaśniający definicję długości geograficznej oraz wyjaśnianie zróżnicowania krajobrazowego na Ziemi następstwami ruchu obiegowego.
- **Geografia fizyczna z geologią** autorstwa W. Stankowskiego – pierwszy w Polsce podręcznik geografii fizycznej do szkół średnich, w którym uwzględniono założenia nowej koncepcji geograficznego kształcenia. Na szczególną uwagę zasługują w nim, wykorzystywane do dziś, rysunki ukazujące współzależności zachodzące w przyrodzie.

Lata 1999–2017 (plansze koloru żółtego)

Strukturalna reforma systemu edukacji wprowadzona w 1999 roku (wraz z późniejszymi modyfikacjami) zmieniła pozycję geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na wszystkich etapach edukacji. Bardzo istotnym założeniem reformy było odejście od obowiązkowych, ministerialnych programów nauczania na rzecz podstawy programowej kształcenia ogólnego, którą potraktowano jako bazę do tworzenia autorskich programów nauczania. Zachowano także, wprowadzoną w 1992 roku, możliwość wyboru podręcznika przez nauczyciela. W merytorycznej i dydaktycznej konstrukcji pisanych na nowo podręczników geografii wykorzystano osiągnięcia badań dydaktycznych prowadzonych w latach 80. i 90. XX wieku, m.in. teorie personalizmu i holizmu (Zajac, 1991). W dalszym ciągu najważniejszym kryterium doboru treści była ich przydatność w wyjaśnianiu ogólnych procesów i zjawisk geograficznych niezbędnych do zrozumienia relacji zachodzących w przyrodzie i gospodarce. Wszystkie podręczniki wydane w opisywanym okresie były tworzone do własnych, autorskich programów nauczania i wszystkie pełniły po kilka funkcji. W opisywanym okresie znacznie nasiliła się konkurencja między poszczególnymi podręcznikami. Było to spowodowane faktem częstego publikowania w ramach jednego wydawnictwa dwóch, a nawet trzech równoległych serii podręczników.

Geografia, jako samodzielny przedmiot kształcenia ogólnego, wystąpiła dopiero w gimnazjum, gdyż w szkole podstawowej treści geograficzne były nauczane w ramach zintegrowanego przedmiotu Przyroda. W latach 1999–2017 ukazało się ponad 60 podręczników geografii dla gimnazjum, wydanych w 20 seriach przez 13 wydawnictw. Można wśród nich zauważyć bardzo duże **różnice w doborze, układzie i formach prezentacji treści**, co było spowodowane odmienną interpretacją przez autorów podręczników zbyt ogólnych haseł podstawy programowej. Sytuacja uległa zmianie w 2008 r. – po wprowadzeniu do podstawy programowej szczegółowych zapisów wymagań w postaci celów operacyjnych. Stąd w opisywanym okresie można wydzielić dwie części: lata 1999–2008 i 2009–2017.

Czym cechowały się gimnazjalne podręczniki wydane w latach 1999–2008? Przede wszystkim zawierały wiele „ułatwień” dla ucznia w postaci: słowników, samouczków, syntez, zadań i testów sprawdzających. Wcielały zasady personalizmu poprzez bezpośredni sposób zwracania się do ucznia, ciekawostki, rozumiały język, informacje rozwijające geograficzne zainteresowania. Wszystkie podręczniki były bardzo kolorowe – zawierały wiele ilustracji, które niestety nie zawsze stanowiły istotne źródło wiedzy.

Wprowadzenie konkretnych celów operacyjnych do podstawy programowej wymusiło powrót do geografii regionalnej. Zmiany objęły również stronę graficzną podręczników – poprawiła się jakość fotografii i innych ilustracji. Autorzy podręczników wprowadzili wiele nowych pomysłów dydaktycznych, aby w pełni wykorzystać ilustracje w procesie kształcenia różnorodnych umiejętności (Nowak, 2009).

Przykładem zmian, które wystąpiły po 2008 r., jest seria podręczników **Planeta Nowa**, napisanych przez R. Malarza, D. Szczypińskiego, M. Szuberta, M. Wójtowicza. Zamieszczono w nich bardzo krótkie teksty, zapewniające

jasny i przystępny przekaz, a liczne, starannie dobrane ilustracje opatrzone zostały zadaniami dla uczniów. Natomiast do poznawania świata zachęcały uczniów strony zatytułowane „Oczami podróżnika”, wypełnione pięknymi fotografiami i ciekawostkami.

Z wychowawczego punktu widzenia po 2008 r. szczególnie ważne stały się podręczniki do geografii Polski, gdyż uczniowie, którzy w liceum nie wybierali zakresu rozszerzonego geografii, tylko w gimnazjum mogli poznać geografię ojczystego kraju.

W szkołach ponadgimnazjalnych reforma edukacji stworzyła możliwość nauczania geografii w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym. Jednak system ten wszedł w życie dopiero wtedy, gdy do szkół średnich trafili pierwsi absolwenci gimnazjum, tj. w 2002 roku. W latach 1999–2017 ukazało się ponad siedemdziesiąt nowych podręczników geografii dla szkół ponadgimnazjalnych, w tym sześć podręczników wydanych do 2002 roku. Po 2002 roku nauczyciele mogli wybierać podręczniki spośród kilkunastu serii przeznaczonych dla obu zakresów. Wszystkie wydane w tym czasie podręczniki cechowały się bardzo bogatą szatą graficzną oraz edytorsko zróżnicowanym tekstem rozdziałów. Wszystkie posiadały również rozbudowaną obudowę dydaktyczną, zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

W tych nowoczesnych, wielofunkcyjnych podręcznikach w dalszym ciągu ograniczano treści faktograficzne na rzecz wiedzy przydatnej w kształceniu myślenia. Szczególny nacisk położono na wyjaśnianie przebiegu procesów demograficznych i gospodarczych zachodzących we współczesnym świecie. Na uwagę zasługuje, przedstawiona na planszy szczegółowej, seria podręczników do zakresu podstawowego i rozszerzonego autorstwa P. Włada *Geografia*, a w niej rysunki schematyczne, za pomocą których autor prezentował współzależności zachodzące w przyrodzie i gospodarce człowieka.

W latach 1999–2017 w szkołach podstawowych geografia nie występowała jako samodzielny przedmiot kształcenia. Była nauczana w ramach zintegrowanego przedmiotu Przyroda, w którego skład wchodziły również fizyka, chemia i biologia. W ciągu trzech lat ukazało się ponad dwadzieścia serii podręczników do tego przedmiotu. Z reguły były one pisane przez zespoły autorskie, najczęściej składające się z nauczycieli metodyków przedmiotowych i pracowników naukowych – dydaktyków z zakresu fizyki, chemii, biologii i geografii. Wszystkie opublikowane podręczniki przyrody dla szkoły podstawowej były wielofunkcyjne, z najwyraźniej widoczną funkcją badawczą – bazowały bowiem na wiedzy pochodzącej z samodzielnych obserwacji i własnych doświadczeń ucznia. Niemal wszystkie rozdziały zawierały zestawy poleceń oraz instrukcje do prowadzenia samodzielnych doświadczeń i obserwacji przyrodniczych.

W 2013 roku przyrodę wprowadzono do szkół ponadgimnazjalnych, lecz była ona obowiązkowa tylko dla uczniów klas o profilu humanistycznym. Najbardziej charakterystyczną cechą nauczania tego przedmiotu było ukazanie każdego omawianego zagadnienia, np. „Woda – cud natury”, z punktu widzenia czterech nauk wchodzących w skład przyrody. Do tego poziomu kształcenia ukazały się tylko trzy serie podręczników, w których oddzielnie omawiano treści z fizyki, chemii, biologii i geografii.

Podręczniki napisane przez łódzkich autorów

Wydzielenie, z chronologicznego przeglądu, podręczników napisanych przez łódzkich autorów pozwala ukazać rozwój łódzkiej szkoły dydaktyki geografii oraz wykorzystanie wyników jej badań przy pisaniu podręczników.

Pierwsze podręczniki geografii, których współautorami byli łódzcy geografo-
wie, ukazały się w latach 1963–1998. Wykorzystano w nich wyniki własnych
badań naukowych. Przykładem jest podręcznik *Ziemia i człowiek*, napisany
przez A. Dylikową i T. Olszewskiego, w którym zgodnie z tytułem wykazano
wpływ poszczególnych działów gospodarki człowieka na środowisko. **Był to
pierwszy w Polsce podręcznik geografii, w którym szeroko omówiono za-
sady kształtowania i ochrony środowiska.** W charakterystyce podręcznika
warto zwrócić uwagę na precyzyjnie wyjaśnione krańcowe progi przyrody.

Własne badania naukowe dotyczące pracy z tekstem i stroną graficzną pod-
ręcznika oraz dydaktycznych funkcji mapy zostały wykorzystane przez
Z. Batorowicza w podręczniku *Geografia gospodarcza Polski*. Na uwagę zas-
ługują w nim kształcące myślenie zadania i ćwiczenia, zmuszające uczniów
do interpretacji map, wykresów i zestawień statystycznych.

Podręcznikiem, któremu należy poświęcić większe zainteresowanie, jest
przedstawiona na szczegółowej planszy *Polska w Europie* napisana przez
zespół: Z. Batorowicz, J. Nalewajko i A. Suliborski. W podręczniku wyko-
rzystano dorobek łódzkiej dydaktyki geografii w zakresie zasad nauczania
geografii społeczno-ekonomicznej (Batorowicz, 1981). Dobór treści został tu
podporządkowany wyjaśnianiu współzależności przyczynowo-skutkowych,
funkcjonalnych i przestrzennych w celu **ukazania środowiska i gospodarki
jako systemu „naczyn połączonej”**. Służyło temu również precyzyjne omó-
wienie funkcji poszczególnych działów gospodarki kraju. *Polska w Europie* to
nowatorski wielofunkcyjny podręcznik, w którym zagadnienia gospodarcze
rzetelnie udokumentowano oraz dokonano ich oceny. Na szczególną uwagę
zasługują jednak **wzorcowe opisy krain geograficznych**, przedstawiane w for-
mie punktowego zestawu dominujących cech każdego regionu.

Wszystkie podręczniki napisane przez łódzkich geografów w latach 1999–2022
realizują teoretyczne założenia wypracowane w łódzkiej szkole dydaktyki geo-
grafii, przy czym każdy z nich wzbogaca je o nowe rozwiązania dydaktyczne.
Najstarszym z tych podręczników jest przedstawiona na planszy szczegó-
łowej *Geografia społeczno-ekonomiczna* autorstwa J. Kop, M. Kucharskiej,
E. Szkurłat. Cechą charakterystyczną podręcznika jest dobór treści podpo-
rządkowany wyjaśnianiu aktualnych procesów społeczno-gospodarczych, co
ułatwia uczniom zrozumienie regionalnego zróżnicowania, w tym globalnych
powiązań zachodzących we współczesnym świecie. Wiele tematów autori-
ki przedstawiły w ujęciu problemowym, zmuszając w ten sposób ucznia do
oceny prezentowanych faktów. Na planszy warto zwrócić uwagę na schemat
przedstawiający etapy rozwoju różnych typów okręgów przemysłowych oraz
kształcące umiejętności zadania dla uczniów.

Kolejnymi podręcznikami napisanymi przez łódzkich autorów, P. Czuble i E. Papińską, są **Geografia fizyczna** i **Geografia dla maturzysty. Geografia fizyczna świata. Część I**, w których autorzy szczególną uwagę zwrócili na wzajemne powiązania między geosferami.

W Łodzi, z inicjatywy S. Liszewskiego, opracowano także serię podręczników do edukacji regionalnej dla wszystkich poziomów kształcenia: liceum – *Łódź i region Polski Środkowej*, gimnazjum – *Łódź i województwo*, szkoły podstawowej – *Moja mała ojczyzna. Łódź i region Polski Środkowej*.

Teoretyczne założenia wypracowane w łódzkiej szkole dydaktyki geografii znalazły również odbicie w cyklu podręczników dla szkoły podstawowej **Przyroda**, którego współautorką była nauczycielka geografii i doradca metodyczny B. Zajdler. Seria ta charakteryzuje się dużą dbałością o dobór treści, merytoryczną korelację strony graficznej z tekstem i zrozumiały dla ucznia, prosty język.

Zapraszamy na wystawę, mając nadzieję, że uczestnicy konferencji odnajdą w podręcznikach geografii (nawet najstarszych) ciekawe przykłady zadań.



fot. M.K. Szmigel

Uniwersytet Łódzki, 4–16 października 2022 roku. Wystawę przygotowano z okazji Kongresu Edukacji Geograficznej zorganizowanego w 100-lecie I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Geografii.

Bibliografia

- Adamcewska M., *Podręcznik geograficzny w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych (region łódzki)* [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Batorowicz Z., *Nowe założenia nauczania geografii społeczno-ekonomicznej Polski*. Materiały na II Konferencję Dydaktyczną (z geografii), 1981.
- Batorowicz Z., *Podręcznik w nauczaniu geografii* [w:] J. Barbag (red.) *Metodyka nauczania geografii*, PZWS, Warszawa 1974.

- Dylikowa A., (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kop J., *Funkcja transformacyjna podręcznika geograficznego w świetle założeń reformy systemu edukacji* [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Kop J., Kucharska M., *Ewolucja podręczników geografii wydanych w latach 1922–2022. (Refleksje z wystawy podręczników geografii)* – złożone do druku.
- Kucharska M., *Funkcje szkolnych podręczników geografii* [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Nałkowski W., *Zarys geografii powszechnej (rozumowej)*, Warszawa 1887.
- Nowak M., *Doskonalenie modelu podręcznika z zakresu geografii regionalnej (refleksje autorskie)* [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Piskorz S., *Dobór i układ treści w szkolnym podręczniku geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP. Prace monograficzne nr XXXI, Kraków 1979.
- Rodzoś J., *Słowo w podręczniku szkolnym* [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Zajac S., *Cele nauczania geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP. Prace monograficzne nr CXXVIII, Kraków 1991.
- Zajac S., *Materializm funkcjonalny w nauczaniu geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP. Prace monograficzne nr XXXVII, Kraków 1980.