

Leszek Ciesielski

I Akademijskie Liceum Ogólnokształcące w Gdyni

Sukces dydaktyczny a sukces wychowawczy w procesie kształcenia w kontekście egzaminów zewnętrznych

Zorganizowany, zobjektywizowany i wieloaspektowy system analiz jakości pracy szkoły w I ALO w Gdyni pozwala m.in. na bieżącą analizę przedbiegu sesji egzaminacyjnej oraz na wypracowanie standardów w tym obszarze (kompromis pomiędzy aspiracjami szkolnymi a realnym poziomem osiągnięć w układzie wieloletnim i z uwzględnieniem tendencji).

Egzaminy zewnętrzne w badaniach szkolnych zajmują szczególne miejsce. Opracowanie systemu „Analizator matur”, który w wyniku współpracy z firmą ProgMan Software przyjął formułę profesjonalnego oprogramowania komputerowego, pozwala na szybką i wieloaspektową ocenę przebiegu każdej z sesji egzaminacyjnej. Wyniki porównywane są systemowo z rozkładami krajowymi oraz analizowane są w relacji wewnętrznej. Najistotniejsze to możliwość dokonywania zestawień wybranych parametrów w układach wieloletnich. Ujawnia to tendencje we wskazanych aspektach.

Tabela 1. I ALO w kontekście egzaminów zewnętrznych w latach 2005-2008 (wartości wypadkowe z wszystkich egzaminów dla każdego ze zdających)

PARAMETRY	2005	2006	2007	2008
Ilość zdających	211	176	173	188
Akcesja [%]	100,00	100,00	100,00	99,47
Zdawalność [%]	99,05	100,00	100,00	99,47
Ranga	0,99	1,00	0,99	0,99
Relacja	0,84	0,86	0,79	0,74
Efektywność szkolna	88,90	100,34	95,30	92,80
Efektywność egzaminacyjna	67,91	74,56	75,52	75,68
Efektywność kształcenia	-21,76	-16,54	-16,37	-17,03
Sprawność	0,76	0,82	0,82	0,82
Waga	0,70	0,84	0,75	0,73
Los absolwentów [%]	89,10	96,59	98,84	?

Komentarz do Tabeli nr 1. - opis parametrów i standaryzacja oczekiwań w szkole we wskazanych obszarach:

Ilość zdających – szkołę w minionych latach corocznie kończyli absolwenci z 5 lub 6 oddziałów. Zmierzymy do standardu: szkoła 18-oddziałowa z liczebnością po 26 uczniów. Zatem 6 oddziałów maturalnych to rocznie ok. 150-160 absolwentów.

Aksesja – procent absolwentów przystępujących do matury w sesji bezpośredniej po ukończeniu szkoły do ogółu absolwentów w tym roku. Zmierzymy do standardu 98 %. W rzeczywistości oczekujemy akcesji 100 %, lecz pragmatycznie przyjmujemy „margines” na zdarzenia losowe (choroba, wyjazd).

Zdawalność – Zmierzymy do standardu 99%. Oczywiście i w tej kwestii będziemy podejmować wyzwanie 100% skuteczności. Pragmatyzm (jak pokazał rok 2008) każe i w naszej rzeczywistości pogodzić się z jednostkowym prawem do porażki.

Ranga – planując podjęcie po szkole średniej studiów na uczelni wyższej, absolwent powinien zdecydować się na zdawanie choć jednego (kluczowego dla rekrutacji) egzaminu na poziomie rozszerzonym. Ranga to proporcjonalny (w zakresie 0-1) udział absolwentów zdających choć jeden egzamin na poziomie rozszerzonym do wszystkich zdających w sesji w szkole. Za satysfakcjonujący poziom (standard) przyjmujemy wartość 0,99. Pozostały 1% to margines na powody losowe.

Relacja – proporcjonalny (w zakresie 0–1) udział składanych egzaminów na poziomie rozszerzonym do ogółu egzaminów. W wyniku analiz wieloletnich przyjmujemy, iż w szkole standardowo $\frac{3}{4}$ egzaminów składanych jest na poziomie rozszerzonym. Poziom podstawowy to pozostałe 25%. Parametr ten jest silnie sprzężony z „typem adepta” a w konsekwencji „typem absolwenta”. W naszej szkole w kolejnych latach odnotowujemy wzmożone zainteresowanie podjęciem nauki przez uczniów o zainteresowaniach naukami przyrodniczymi i ścisłymi. Ma to odbicie w coraz powszechniejszym podejściu „strategicznym” do matury i składaniem, szczególnie egzaminu obowiązkowego z j. polskiego, na poziomie podstawowym.

Efektywność – to kluczowy w systemie parametr. Pozwala on na zadawalająco skuteczną obiektywizację analiz porównawczych międzyprzedmiotowych i wieloletnich (Niemierko B. „Podręcznik skutecznej dydaktyki”, WAiP, Warszawa 2007, s. 323). Wyliczenie wartości parametru polega na odniesieniu wyników surowych do wartości progowej dla 9. stanina w danym rozkładzie. Zatem przyjęte jako odniesienie wartości, klasyfikujące już poszczególne wyniki do kategorii najwyższej w odpowiednich (adekwatnych co do przedmiotu i poziomu) znormalizowanych rozkładach krajowych, to efektywność =100%.

- **Efektywność szkolna**: Jest to wartość wypadkowa z pozycji placówki z poszczególnych przedmiotów i poziomów wyrażonych w wartościach efektywności, lecz wyliczonych przez odniesienie poszczególnych wyników do wartości progowych dla znormalizowanych rozkładów dla średnich dla szkół w Polsce, a nie rozkładów indywidualnych. W szkołach pracuje się ze zróżnicowaną młodzieżą ze względu na wiele aspektów, które składają się na ostateczny poziom średni jej osiągnięć. Porównanie skuteczności danej szkoły

ze skutecznością szkół w kraju daje rzeczywisty pogląd na pozycję w systemie edukacji. Oczywiście parametr nie określa i nie aspiruje do wyjaśniania, dlaczego szkoła zajęła akurat taką pozycję. Za satysfakcjonujący poziom (standard) przyjmujemy wartość 90,0. Wartość ta określa dystans, jaki już pokonaliśmy, a zarazem jaki jeszcze nas dzieli w stosunku do szkół z najwyższej kategorii, tzn. z osiągnięciami średnimi plasującymi je do 9. stanina dla wszystkich egzaminów (ef. szkolna = 100).

- **Efektywność egzaminacyjna:** to wartość uśredniona ze wszystkich wyników indywidualnych w szkole wyrażonych w efektywności. Przyjęte wartości progowe dotyczą rozkładów indywidualnych krajowych z poszczególnych egzaminów. Za satysfakcjonujący (standard dla szkoły) przyjmujemy poziom 75,0. Wartość ta określa dystans, jaki pokonał (lub jaki dzieli) naszego „statystycznego” absolwenta ze „statystycznego” egzaminu do grupy liderów krajowych. Wyznaczając poziom aspiracji, należy pamiętać, iż ten wynik to wartość poglądowa, bo nie tylko statystyczny, ale odnosi się do enigmatycznej grupy liderów multiprzedmiotowych, którzy ze wszystkich zdawanych egzaminów uzyskiwaliby wartości najwyższe. Pamiętać należy również, że wyliczana wartość dla szkoły to wypadkowa ze wszystkich egzaminów, a nie tylko ze szczególnie „ulubionych” dyscyplin.

Efektywność kształcenia, sprawność i waga – to parametry służące analizie rozwoju wychowanków w toku kształcenia. Wartość wyników bezwzględnych dla danego ucznia nie ma tu znaczenia. Liczy się analiza porównawcza potencjału ucznia ujawnionego na egzaminach niższej rangi (testy kompetencji) i egzaminach maturalnych. Pytaniem kluczowym jest – „Jaka jest dynamika rozwoju naszych wychowanków?” lub „Jaka jest skuteczność kształcenia w naszej placówce?”.

- **Efektywność kształcenia** to wartość różnicy uśrednionych parametrów efektywność egzaminacyjna „na wyjściu” i „na wejściu”. Jeśli wychowanek zachował swój potencjał na wyższym stopniu kształcenia i uplasował się w rozkładzie równieśniczym na adekwatnej pozycji, to wartość różnicy wyniesie „0”. Wynik dodatni będzie oznaczał dokonanie się postępu a ujemny regres.
- **Sprawność** to praktycznie jakościowo ten sam parametr, lecz „zgrabniejszy” poglądowo w toku analiz. To wartość proporcjonalnej zależności pomiędzy wynikami „na wyjściu i „na wejściu”. Jeśli absolwent zachował swój potencjał na tle rozkładu dla rówieśników z czasów aspiracji do szkoły, to wartość przyjmie 1 (licznik i mianownik takie same). Wartości powyżej 1 oznaczają progres a poniżej zakres regresu.
- **Waga** - w toku analiz porównawczych należy pamiętać, iż potrzeba ujawnienia swojego intelektualnego potencjału w formule skutecznego rozwiązania wszystkich zadań egzaminacyjnych silniej ujawnia się na egzaminach niższej rangi. Oba testy kompetencji równocześnie determinują sukces rekrutacyjny do szkoły średniej. Na maturze właściwie kluczowe dla absolwentów są tylko egzaminy rekrutacyjne na studia. Ta sytuacja powoduje, iż wartość ogólna „na wyjściu” jest silnie obciążona wynikami o niższym „ładunku motywacyjnym” dla zdającego (obowiązkowe, niezgodne z kierunkiem dalszego kształcenia

i eksperymentalnie wybrane w kategorii dodatkowe). W konsekwencji, przy ocenie jakościowej uzyskanych wartości porównania „z czym przyszedł” i „z czym wyszedł” absolwent, powinniśmy się zgodzić na „pewien dopuszczalny poziom ujemny”. Takie podejście pozwala na wyznaczenie czterech kategorii jakościowych dla efektywności kształcenia, tj. progres i stabilizacja (pozytywne) oraz stagnacja i regres (negatywne). Proporcja kwalifikujących się do kategorii o wymiarze pozytywnym do tracących na swoim potencjale to wartość parametru waga. Parametr jest tak opracowany, że ostatecznie waha się w zakresie 0-2. Zero oznacza utratę potencjału w stosunku do wyników na wejściu u wszystkich zdających; 2 oznacza, że wszyscy wychowankowie zdali lepiej, niż należało się spodziewać. Wartość 1 oznacza zrównoważenie ilościowe obu grup.

Los absolwentów – to procentowy udział tych absolwentów z danej sesji, którzy podjęli bezpośrednio po maturze dalszą naukę na studiach wyższych (dane z wywiadu, brak jeszcze danych z 2008 r.).

Analiza parametrów charakteryzujących przebieg egzaminów w naszej szkole (Tab. nr 1) niezwykle satysfakcjonująca, jeśli chodzi o wartości bezwzględne, nieestety daleka jest od oczekiwań w zakresie parametrów charakteryzujących rozwój. Upowszechnienie się programu „Analizator matur” w wielu szkołach w Gdyni i w całym kraju pozwoliło dostrzec wiele prawidłowości ogólnych w tym zakresie. I tak:

1. We wszystkich analizowanych placówkach ujawnia się gremialna tendencja do zmian pozycji w rozkładzie w stosunku do pozycji w tej samej populacji krajowej rówieśników „na wejściu”. Rozwój w tym przedziale wiekowym jest niezwykle dynamiczny i bardzo zindywidualizowany.
2. Wszędzie postęp dotyczy głównie tych, którzy „na wejściu” na tle adeptów przyjętych do danej szkoły należeli ze względu na wyniki egzaminacyjne do grupy poniżej średniej szkolnej i najsłabszej.
3. W grupie dokonującej ewidentnego rozwoju swojego potencjału (progres) tylko bardzo nielicznie występują ci, co „na wejściu” mieli najwyższe wyniki.
4. We wszystkich placówkach (niezależnie od potencjału i typu młodzieży w szkołach) odnotowano wszystkie kategorie jakościowe, tj. progres, stabilizacja, stagnacja i regres. Udział w poszczególnych kategoriach był generalnie zbliżony.
5. Wartość wagi (proporcjonalność grup rozwijających się i uwsteczniających się) był powszechnie mniejszy niż 1 lub zbliżał się do tej wartości. Tylko w szkołach, gdzie aspirowały dzieci o zdecydowanie najniższym potencjale w całej populacji, parametr miał wartość zdecydowanie powyżej jeden.
6. Korelacja poziomu osiągnięć „na wejściu” i „na wyjściu” dla wyników indywidualnych w danych szkołach jest generalnie statystycznie nieistotna. Współczynnik korelacji przyjmuje wartości istotne (ok.0,8) dopiero dla wartości średnich „na wyjściu” dla wyników uczniów o tej samej wartości „na wejściu”.

7. Analiza rozwoju ucznia powinna dotyczyć porównania wyników o podobnym poziomie istotności (ranga dla ucznia) na obu poziomach (tj. „na wejściu” i „na wyjściu”). Wyniki egzaminów, gdzie poziom zaledwie zaliczający często jest już satysfakcjonujący (obowiązkowe nie związane z planami rekrutacyjnymi,) istotnie zaniżają wartości parametrów wypadkowych charakteryzujących potencjał i rozwój ucznia.

W związku z powyższymi uwagami, a szczególnie dotyczącymi pkt. 7., podjęto próbę wypracowania parametrów przeliczeniowych. I tak w wersji programu 5.1 opracowano rozwiązanie umożliwiające separowanie części wyników zdających i pobieranie do analiz tylko wartości wskazanych. W wariancie (określonym jako wartości przeliczeniowe P2, patrz Tab. nr 2) komputer dla każdego zdającego wybiera, bez względu na poziom i przedmiot, dwa najlepsze wyniki. Przyjmuje się tu, iż to absolwent kształtuje swoją strategię ze względu na swoje cele i to on decyduje, w których egzaminach (przedmioty, poziomy) „daje z siebie wszystko”!

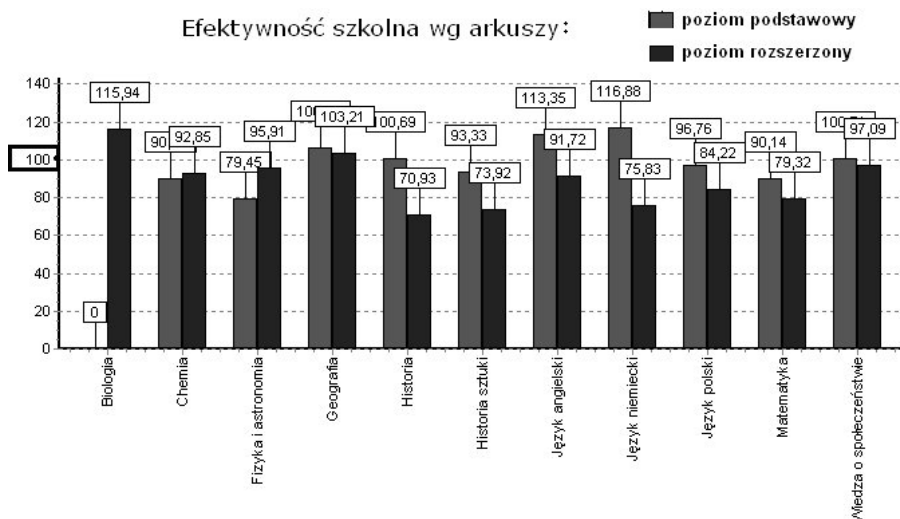
Tabela 2. I ALO w kontekście egzaminów zewnętrznych w latach 2005-2008 dla parametrów przeliczeniowych, tj. tylko dwa najlepsze wyniki dla każdego absolwenta

PARAMETRY przeliczeniowe [P2]	2005	2006	2007	2008
Efektywność egzaminacyjna przeliczeniowa	81,71	86,11	86,88	86,49
Efektywność kształcenia przeliczeniowa	-8,03	-5,14	-4,93	-6,03
Sprawność przeliczeniowa	0,91	0,94	0,95	0,93
Waga przeliczeniowa	1,02	1,13	1,09	1,14

Jak widać z porównania analogicznych parametrów wyliczonych tylko z dwóch wartości najlepszych dla każdego ze zdających (Tab. nr 2) z parametrami wyliczonymi ze wszystkich egzaminów (Tab. nr 1), uzyskane wartości są zdecydowanie bardziej satysfakcjonujące. Ef. egzaminacyjna P2 = ponad 85% dla statystycznego absolwenta szkoły w odniesieniu do wartości wyznaczanych przez najlepszych w kraju to imponujące osiągnięcie. Ef. kształcenia P2 ma już tylko kilkupunktową wartość ujemną, co odpowiada poziomowi stabilizacji potencjału a nie regresowi. Sprawność P2 istotnie zbliża się do jedynki. Najważniejsze jednak jest to, że ilość tych, co odnotowali ostatecznie rozwój (progres lub stabilizacja) jest większa w każdym roku w szkole niż populacja tych, których dotyczy stagnacja i regres. Więcej napisało lepiej egzamin, niż należało się po nich spodziewać (waga>1). Po analizie wartości przeliczeniowych P2 za oczekiwany **standard** dla szkoły w każdej sesji dla tych parametrów przyjęto:

Efektywność kształcenia P2 >-9; Sprawność P2 >0,93; Waga P2 >1.

Pogłębienie analiz szkolnych w zakresie osiągnięć na egzaminach zewnętrznych dotyczy porównawczej charakterystyki przedmiotowej.



Rysunek 1. Osiągnięcia przedmiotowe w szkole w minionej sesji egzaminacyjnej (2008)

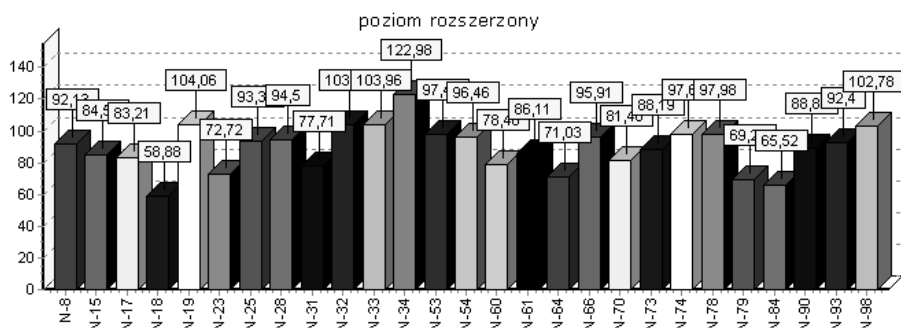
Przedstawione wyniki przedmiotowe (Rys. 1.) z ostatniej sesji w znacznej mierze utrwalają zbudowany obraz o szkole na podstawie prowadzonej analizy wieloletniej (2005-2008). Analizy te pozwalają na opracowanie standardów co do oczekiwań osiągnięć przedmiotowych w szkole i w konsekwencji na wyznaczenie obszarów do szczególnej pracy w celu poprawy jakości kształcenia w kolejnych latach.

Tabela 3. Standaryzacja oczekiwanego poziomu osiągnięć przedmiotowych w I ALO w kontekście wyników na egzaminach zewnętrznych w latach 2005-2008

	Obieralność [%]	Ranga	Zdawalność [%]	Efektywność Szkolna Poziom podstawowy	Efektywność Szkolna Poziom rozszerzony
J. polski	100,0	0,50	100,0	100,0	90,0
J. angielski	97,5	0,95	100,0	100,0	90,0
Matematyka	45,0	0,95	100,0	90,0	80,0
Historia	40,0	0,98	100,0	100,0	80,0
Chemia	30,0	0,99	100,0	90	90,0
WOS	25,0	0,98	100,0	100,0	95,0
Biologia	25,0	0,99	100,0	100,0	100,0
Fizyka	20,0	0,99	100,0	80	90,0
Geografia	10,0	0,99	100,0	100	100,0
J. niemiecki	5,0	0,90	100,0	100	85,0

Komentując zestawienie z Tab. nr 3, należy zwrócić uwagę, iż obieralność (popularność wyborów do wszystkich zdających w danej sesji) dla obowiązkowego j. polskiego musi oczywiście wynosić 100% w każdej szkole. Generalnie powszechnym jest również ze zrozumiałych względów wybór j. angielskiego (corocznie ponad 97,5%). Świadomość rangi przedmiotów i ich popularności jako egzaminacyjnych ma istotne znaczenie na etapie rozdysponowywania do realizacji godzin dodatkowych w cyklu kształcenia dla poszczególnych oddziałów. Priorytetowym zadaniem dla szkoły jest utrzymać bardzo wysoki poziom osiągnięć wychowanków na egzaminach na poziomie rozszerzonym z jednoczesnym poszukiwaniem rozwiązań dla podniesienia skuteczności kształcenia na tym poziomie w przedmiotach o efektywności szkolnej < 90%.

Ważnym aspektem, który ujawnił się przy wnikliwej analizie przyczyn określonych osiągnięć przedmiotowych w kolejnych latach (a szczególnie tam, gdzie zaobserwowano znaczne fluktuacje), był bezpośredni związek z nauczycielem uczącym. Okazało się, że analizy przedmiotowe mają zaledwie wartość pogładową. Realnie wyniki przedmiotowe zdecydowanie najbardziej zależą od nauczyciela prowadzącego maturzystów.



Rysunek 2. Pozycjonowanie nauczycieli w szkole ze względu na osiągnięcia wychowanków na maturze 2008 na poziomie rozszerzonym wyrażonych wartością ef. szkolnej

Jak widać, kadra szkoły ze względu na skuteczność egzaminacyjną (wyniki wychowanków) jest zróżnicowana. Pamiętać należy, aby zawsze wnioskowanie jakościowe poprzedzić analizą ilościową zdających dane przedmioty u danego nauczyciela.

W wyniku analiz wieloletnich (2005-2008) można stwierdzić, iż niektórzy włącz, w uznaniu za priorytetowe kreowanie sukcesów wychowanków, podporządkowali cały swój warsztat dydaktyczny skutecznemu przygotowywaniu do egzaminów. Świadczy o tym systematyczne osiąganie przez nich (przy prowadzeniu w każdym roku dość licznych grup np. 30 uczniów i więcej) wartości parametrów rzędu *ef. szkolna=110* i więcej. Oznacza to, że osiągają poziom nie tylko kwalifikujący do kategorii najwyższej dla średnich szkół w kraju z danego przedmiotu na

poziomie rozszerzonym, ale nawet w tej kategorii znajdują się w samej czołówce. Jeśli dodać wartości innych parametrów, tj. **ef. egzaminacyjna=100; sprawność>1; ef kształcenia>0; waga>1** możemy z całą odpowiedzialnością określić ich jako wybitnych specjalistów w tym obszarze.

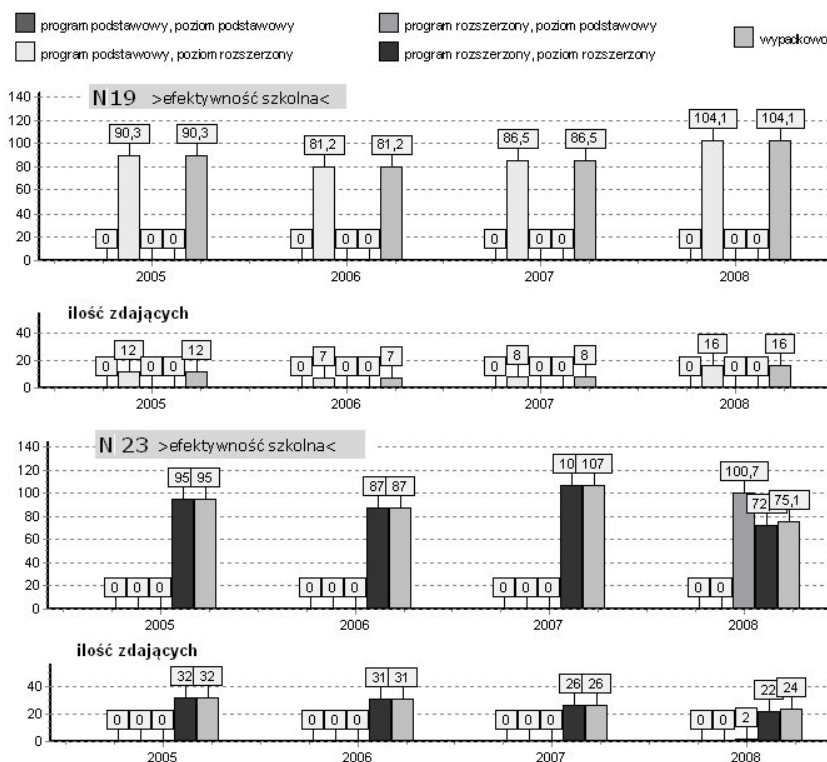
Nie dotyczy to niestety wszystkich nauczycieli uczących w szkole!

Ponadto pogłębiając analizy przedmiotowe, okazało się, że wszelkie fluktuacje osiągnięć w latach wynikały z faktu, iż w kolejnych sesjach maturzystów przygotowywał inny nauczyciel. Tam, gdzie ten sam nauczyciel prowadził grupy, we wszystkich sesjach 2005-2008 wartości parametrów osiągały corocznie zbliżoną wartość. Analiza systemów nauczycielskich nie powinna ograniczać się tylko do analizy uzyskiwanych przez wychowanków wyników na tle kraju czy na tle innych uczących w szkole w danej sesji. Ważny jest kontekst wieloletni - popularność przedmiotu, wybór poziomów egzaminacyjnych i uwzględnianie drogi edukacyjnej wychowanków. Istnieje zasadnicza różnica w możliwościach skutecznego przygotowania do tego samego egzaminu wychowanków kształconych w oparciu o podstawę programową i wychowanków uczących się danego przedmiotu jako rozszerzonego. To nie tylko ilość przydzielonych godzin w planie nauczania w całym cyklu, ale też inny zakres treściowy.

Przykład możliwych analiz do wygenerowania z programu „Analizator matur” wersja 5.1 przedstawia Rysunek nr 3.

W przykładzie w celach poglądowych wybrano wydruki tylko dla dwóch nauczycieli (N-19 i N-23), którzy we wszystkich sesjach w okresie 2005-2008 przygotowywali wychowanków do matury.

Nauczyciel N-19 uczył (przydzielano mu) zawsze klasy realizujące przedmiot w podstawie programowej, a mimo to wszyscy, którzy zdecydowali się wybrać przedmiot jako egzaminacyjny zdawali go z powodzeniem na poziomie rozszerzonym. W ostatniej sesji wartość wypadkowa dla wszystkich zdających 16 uczniów na tym poziomie plasowała nauczyciela w kategorii najwyższej dla wyników średnich dla szkół w kraju (ef. szkolna>100). N-23 uczy młodzież wg programu rozszerzonego. Prawie zawsze (tylko ostatnio dwóch zdających wyłamało się) wszyscy zdają egzamin na poziomie rozszerzonym. Poziom osiągnięć choć wydaje się wysoki, jednak jest nieustabilizowany. Rok wcześniej wyniki plasowały nauczyciela w kategorii najwyższej w skali kraju ze względu na wyniki uśrednione, a ostatnio spadek aż do poziomu efektywności szkolnej 70? Na pewno jest to przykład godny szczegółowej analizy kontekstowej we współpracy z nauczycielem.



Rysunek 3. Analiza wieloletnia osiągnięć (ef. szkolna) nauczycieli N-19 i N-23 w kontekście ilości wychowanków, realizowanego programu i poziomów egzaminów

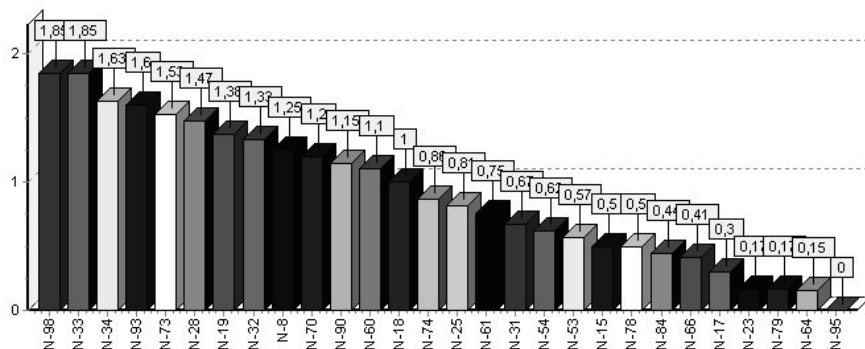
Jak widać, można wspaniale przygotować wychowanków do egzaminu na poziomie rozszerzonym, mimo że nauczanie realizuje się w postawie programowej. I odwrotnie, nauczanie wg programu rozszerzonego nie jest gwarantem sukcesu na egzaminie.

Należy oczywiście pamiętać, iż pogłębione analizy dla nauczycieli w zakresie uzyskiwanych przez ich wychowanków wyników w systemie szkolnym dotyczą analizy indywidualnych osiągnięć poszczególnych wychowanków w kontekście ich ewentualnych postępów lub braków w tym zakresie.

Wspomniano, że rozwój w szkole (wartość dodatnia różnicy potencjału „na wyjściu” i „na wejściu”) dotyczy w zdecydowanej większości tych, co startowali jako słabsi. Nie oznacza to jednak, że aby odnotować rozwój, mogą napisać zdecydowanie słabiej maturę niż pozostali w szkole. Progres dotyczy tylko tych, co generalnie uzyskują stosunkowo wysokie wyniki. Fakt, iż wielu dobrze zdających maturę nie odnotowuje progresu w zakresie rozwoju indywidualnego, wynika zarówno z „prawa pułapu”, jak i faktu, że ich bardzo wysoki wynik na tle populacji, ale zaledwie „trochę” gorszy od wyprzedzających ich aktualnych liderów skazuje ich na odnotowanie „uwstecznienia”.

Podjmując się analiz rozwojowych opartych o analizowanie pozycji w rozkładzie wyników rówieśników na przestrzeni czasu, konieczne należy pamiętać przynajmniej o trzech warunkach:

1. Urzeczywistnia się tu zasada „kto stoi w miejscu, ten się cofa”. Niekoniecznie, aby odnotować spadek potencjału, należy rzeczywiście go stracić. Wystarczy, że inni nas wyprzedzą!
2. Nie należy w praktyce aspirować do rozwoju rozumianego jako bezwzględny przyrost potencjału. W ten sposób stwarzamy złudzenie, że uczeń o obiektywnie niskim potencjale przy odpowiednich staraniach wykształci się na geniusza! Niech w każdej rundzie egzaminacyjnej (a więc na coraz wyższym etapie kształcenia) „geniusz” pozostanie na czele rozkładu, „średniak” w przedziale wartości średnich, a „słabszy” w dolnych wartościach. Poziomem aspiracji powinno być zachowanie potencjału na egzaminie wyższej rangi w stosunku do wartości „na wejściu” (ef. kształcenia = 0, a sprawność = 1).
3. Zarówno wysokie wartości progresu, jak i regresu w wymiarze indywidualnym znamionują dysharmonię w rozwoju, a nade wszystko poddają pod wątpliwość obiektywizm wyników na jednym z poziomów. Albo przeszacowano lub zaniżono wartości „na wejściu” lub „na wyjściu” w stosunku do rzeczywistego potencjału, albo ujawnił się niebywale silnie wpływ zmiennych losowych na wyniki któregoś z egzaminów.



Rysunek 4. Zestawienie porównawcze wg wartości parametru waga dla poszczególnych nauczycieli w szkole w sesji 2008 r. Zakres parametru od „0” (wszyscy odnotowali spadek potencjału) do „2” (wszyscy wychowankowie rozwinęli się). Wartość „1” oznacza równowagę ilościową obu grup w obrębie zdających maturę wychowanków.

Wyniki szczegółowych analiz pozwalają oczywiście na kategoryzację nauczycieli ze względu na wiele aspektów. Są tacy którzy osiągają najwyższe pozycje zarówno ze względu na osiągnięcia bezwzględne wychowanków, jak i ze względu na ilość odnotowujących rozwój swojego potencjału. Są też tacy, których wyniki (wyniki uczonych przez nich uczniów), mimo że przecież uczymy w jednej szkole, gdzie potencjał młodzieży jest względnie wyrównany, znacznie odbiegają od standardów.

Uwagi krytyczne co do stylów nauczycielskich wynikające z analizy wyników maturalnych, ale też z hospitacji, wywiadów, komentarzy uprawnionych osób a czasem i ich skarg pozwalają na próbę (tutaj w uproszczonej schematycznej charakterystyce) pogrupowania nauczycieli na jakościowe kategorie:

Tabela 4. Poglądowy schemat możliwych kategorii stylów pracy nauczyciela w kontekście ich priorytetów, warsztatu, wyników i oceny nauczania przez maturzystów

	Priorytet nauczyciela	Ocenianie szkolne	Egzaminy zewnętrzne	Koszt emocjonalny zdających
Mistrz	<i>Rozwój wychowanków.</i>	<i>Kształtujące, wspierające. Rzetelne.</i>	<i>Wyniki wysokie i adekwatne do poziomu uczniów.</i>	<i>Poczucie rzetelnej pracy. Satysfakcja.</i>
Tyran	<i>Wysokie wyniki egzaminów.</i>	<i>Narzędzie presji. Wskazywanie poziomu braków!</i>	<i>Wyniki wysokie, lecz zdają tylko bardzo dobrzy uczniowie.</i>	<i>Droga przez mękę. Radość z sukcesu, ale i wyczerpanie, apatia.</i>
Fachowiec	<i>Rzetelna realizacja obowiązków.</i>	<i>Uwzględniające kategoryzację celów nauczania.</i>	<i>Wyniki zróżnicowane.</i>	<i>Poczucie istotnego wkładu w procesie samokształcenia.</i>
Niańka	<i>Dobre oceny wychowanków.</i>	<i>Źródło pochwał i zachęt.</i>	<i>Wyniki relatywnie niskie.</i>	<i>Zawiedzenie. Rozczarowanie.</i>
Malkontent	<i>Mieć to już z głowy!</i>	<i>Domknięcie kolejnych etapów nauki.</i>	<i>Brak zdających. Wyniki relatywnie niskie.</i>	<i>Poczucie samotności i niewiary w sukces.</i>

Jednak niezależnie od oceny jakości pracy nauczycieli (a zatem i szkoły) ze względu na priorytetowe znaczenie wyników egzaminów zewnętrznych, niezmiernie ciekawym i bodaj ważniejszym w codziennym zmaganiu się z wyzwaniem procesu kształcenia jest pogłębienie analizy jakości kształcenia nauczycieli o inne aspekty. Otóż kluczowymi pytaniami są:

1. Jak egzaminy zewnętrzne wpłynęły na jakość nauczania i uczenia się w postrzeganiu uczniów, którzy nie zdają egzaminu z danego przedmiotu?
2. W jaki sposób opinia niezainteresowanych uczniów egzaminem z przedmiotu a realizujących treści nauczane ze względu na obowiązkowy kanon wykształcenia ogólnego wpływa na ocenę jakości pracy nauczycieli?

Są to nie tylko pytanie ciekawe, ale jak okazuje się w praktyce szkolnej niezmiernie istotne. Przecież po analizie „obieralności” przedmiotów jako egzaminacyjnych poza obowiązkowymi parametry przedmiotowe mają stosunkowo niskie wartości. Obieralność rzędu 40% to już wartość bardzo wysoka. Przeciętna dla szkoły to ok. 20-30%. Statystycznego przedmiotu spośród wszystkich uczących się uczniów nie wybiera jako egzaminacyjnego ponad 70 % !

Spróbujmy przyporządkować (poddając ewentualnej krytyce) hipotetyczne charakterystyki do każdej z „kategorii nauczycielskiej” z Tabeli nr 4 treści wg schematu **Koszt emocjonalny ucznia niezdającego matury z nauczanego przedmiotu:**

Mistrz

Uczeń ma świadomość złożoności problematyki nauczanej. Wie, że część materiału, którą był zobligowany do przyswojenia, jest zarysem problematyki przedmiotowej, lecz zarazem ważnym elementem kanonu wykształcenia ogólnego. Wie, że wiele umiejętności ćwiczonych na lekcjach ma charakter uniwersalny. Nauczyciel, choć zasadniczy co do wymagań koniecznych, odegrał istotną rolę motywującą i wspierającą w toku uczenia się. Uczeń wie, że w zakresie zaplanowanych treści programowych mógł uzyskać oceny z góry skali. Ostateczny wynik zależał w głównej mierze od jego zaangażowania i aspiracji. Uczył się nie tylko ze względu „na stopień”. Pochwała nauczyciela była bardzo ważnym elementem dla jego samooceny. Odczuwał radość z sukcesów, choć były tylko na miarę jego możliwości.

Tyran

Uczeń nie lubi przedmiotu. Ma świadomość ogromnego poziomu braków. Systematyczne porażki niezależnie od jego starań istotnie wpłynęły na jego ogólną samoocenę i stosunek do szkoły. Ma poczucie nieużyteczności wiedzy szkolnej. Sukcesy a szczególnie porażki szkolne traktuje jako zjawiska w rzeczywistości oderwane od praktyki codzienności i osobistych priorytetów. Szkoła to zło konieczne. Trzeba ją po prostu przejść! Cechuje go agresja i apatia. Wie, że wyższe oceny były z założenia niedostępne dla niego ze względu na inne zainteresowania niż treści nauczane w przedmiocie. Wie, że ostateczny wynik był z góry przegrany i zależał od wygórowanych ambicji nauczyciela, a nie od jego trudu i starań.

Fachowiec:

Uczeń ma percepcję złożoności nauczanej problematyki, lecz wie też, że nie wszystkie treści musi każdy bezwzględnie opanować. Część materiału pełni rolę ogólnej informacji o nauczanej dyscyplinie i przedmiocie jej badań. Jasno określono zakres wymagań w stosunku do niego (i poszczególnych ocen rocznych). Wie, że wiele umiejętności ćwiczonych na lekcjach ma charakter uniwersalny. Nauczyciel stosuje indywidualizację nauczania i aktywizuje uczniów. W określonym zakresie był wymagający, ale i sprawiedliwy. Zachęcał uczniów do aktywnego zaangażowania się w przebieg lekcji. Był otwarty na problemy zgłaszane przez uczniów. Dla uczniów z ewidentnymi trudnościami organizował specjalne formy, dając szansę osiągnięcia poziomu koniecznego. Średnie klasy standardowe dla szkoły. Reprezentacja pełnej skali ocen, ale bez niedostatecznych. Uczeń wie, że ostateczny wynik zależał w głównej mierze od jego zaangażowania i aspiracji.

Niańka:

Czas spędzony w szkole „był lekki, łatwy i przyjemny”. Jednak uczeń ma świadomość nadużywania „dobroci” nauczyciela. Wie, że oceny są nieadekwatne do jego rzeczywistego poziomu wiadomości i umiejętności i często uzyskane kosztem mistyfikacji. Nauczył się, iż dopuszczalne w praktyce życia codziennego jest uzyskiwanie „kołaczy bez pracy”. Uczeń nie ma świadomości złożoności

problematyki nauczanej ani jej właściwej roli dla ludzkości i rozwoju kulturowego i cywilizacyjnego. Przedmiot to „nieużyteczna” teoria szkolna. Uczeń nauczył się, iż w ostateczności zawsze można liczyć na „ostatnia szansę” i „zmiękczenie” systemu oceniania. Ocena to zapis uznaniowy nauczyciela. Średnie klas powyżej średniej w szkole. Reprezentacja ograniczonej skali ocen do ocen dobrych i wyższych. Liczne oceny celujące. Uczeń wie, że ostateczny wynik zależał w dużej mierze nie tylko od jego zaangażowania i aspiracji, ale łaskawości nauczyciela!

Malkontent:

Uczeń nie lubi przedmiotu, a właściwie ma do niego stosunek obojętny. Nauczanie kojarzy się z wkuwaniem kolejnych porcji komunalów podręcznikowych. Podstawą oceniania było „wierne odtworzenie” tych treści. Ocenianie było niekłopotliwe - kilka kartkówek z jasno określonych porcji materiału. Wystarczyło w odpowiednim czasie przysiąść nad „wkuwaniem” definicji (lub ściągą). Ma świadomość zakresu materiału podręcznikowego dla przedmiotu, lecz ma też świadomość istotnego poziomu braków co do zakresu wymagań egzaminacyjnych szczególnie na poziomie rozszerzonym z tej dyscypliny. Egzamin z tego przedmiotu nie wchodzi w grę. Chyba, że dotyczy to pasjonata, który w poczuciu porażki, zgłębiał niezależnie treści na swój użytek w procesie samokształcenia. Przeciętny wychowanek nauczyciela ma poczucie nieużyteczności wiedzy szkolnej. Wie, że ostateczny wynik to wypadkowa kilku ocen cząstkowych.

Zamiast konkluzji

- Czy sukces dydaktyczny wyrażony poziomem osiągnięć uczniów (szkoły, nauczyciela) na egzaminie zewnętrznym jest tożsamy z sukcesem szkolnego systemu kształcenia w ogóle?
- Jest wiele dróg do sukcesu na egzaminach, ale czy zawsze „cel uświęca środki?”
- Czy jeśli priorytetem kształcenia będzie sukces wychowawczy rozumiany jako osiągnięcie określonych postaw u wychowanków, to czy to zagwarantuje sukces na egzaminach?
- A jeśli priorytetem są wyniki egzaminacyjne to, czy spełnienie celów w tym zakresie jest tożsame z osiągnięciem celów wychowawczych w kształceniu?

Patrząc na wpływ egzaminów zewnętrznych na rzeczywistość szkolną z pozycji realizującego zadania nadzoru pedagogicznego nad procesem kształcenia w toku całej edukacji poszczególnych uczniów, proponuję powyższe zagadnienia przedstawić do szerszej, bardzo poważnej dyskusji.