

Anna Krasuska, Elżbieta Modrzewska

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie

Nauczyciele i uczniowie w drodze do sukcesu egzaminacyjnego – podobieństwa i różnice stanowisk

Można by się spierać, jakie kryteria byłyby najbardziej miarodajne podczas oceny sukcesu edukacyjnego: czy wynik egzaminu kończącego dany etap edukacji ucznia, czy tzw. *poziom szkoły*, do której chodził uczeń, określony miejscem w rankingu szkół; czy sukcesy i porażki podczas zdobywania wiedzy na kolejnym etapie nauki, czy może dopiero sukcesy i porażki w pracy zawodowej. Tego typu spory ożywają w mediach, kiedy zaczynają kwitnąć kasztany. Ich gorąca atmosfera ma, niestety, wymiar co najwyżej koniunkturalny, bardziej nastawiony na szukanie taniej sensacji niż na rzetelną analizę stanu rzeczy.

W sporach jesteśmy zgodni – zależy nam na **wypromowaniu nowoczesnego typu szkolnictwa, gwarantującego zdobycie wiedzy i umiejętności najbardziej poszukiwanych we współczesnym świecie**, a jednocześnie takiego systemu egzaminowania, który potrafiłby **poziom tej wiedzy i tych umiejętności rzetelnie sprawdzić i potwierdzić**.

Cel jest jeden, emocje wzbudza dobór środków i metod do jego osiągnięcia.

Wiek XXI, szybkość zmian cywilizacyjnych, z którymi wiąże się inna jakość życia, wymuszają zmiany w zakresie nauczania i sprawdzania efektów tejże nauki. Pracodawcy formułują konkretne oczekiwania wobec kandydatów na pracowników, dotyczące posiadanych przez nich umiejętności. Żeby odnaleźć się w tych warunkach i odnieść życiowy sukces, należałoby najpierw odnieść sukces egzaminacyjny. Co zatem powinno się złożyć na nowoczesny egzamin, nie bez przyczyny nazwany egzaminem dojrzałości?

W odpowiedzi na to pytanie należałoby ustalić:

- **kto** powinien zdawać egzamin?
- **co** powinien sprawdzać egzamin?
- **jakie** powinny być merytoryczne rygory egzaminacyjne: standardy wymagań egzaminacyjnych, typy zadań, poziom zaliczenia egzaminu?
- **jakie** procedury egzaminacyjne zapewnią obiektywizm oceny?

Odpowiedź mieściłaby się zatem w dwóch obszarach – **sprawdzeniu pożądanых współcześnie umiejętności i zapewnieniu obiektywizmu oceny**.

1. Umiejętności pożądane¹:

- » niezbędne w życiu codziennym, m.in.:
 - umiejętność czytania ze zrozumieniem,
 - umiejętność wnioskowania,
 - umiejętność formułowania logicznych, zwiezłych informacji;
- » niezbędne dla dalszego kształcenia w wybranej dziedzinie, m.in. :
 - umiejętność uczenia się,
 - interdyscyplinarność,
 - postrzeganie specyfiki wybranej dziedziny kształcenia;
- » niezbędne w pracy zawodowej, m.in. :
 - komunikatywność,
 - umiejętność podejmowania decyzji,
 - umiejętność rozwiązywania problemów.

2. Obiektywizm oceny zapewniony przez:

- » te same standardy wymagań egzaminacyjnych,
- » te same kryteria oceniania zadań egzaminacyjnych,
- » ocenianie zewnętrzne:
 - niezależni egzaminatorzy,
 - weryfikacja sprawdzania prac,
 - sytuację egzaminacyjną zapewniającą samodzielność pracy zdającego.

Czy obecne przygotowanie do egzaminu maturalnego jak i sam egzamin spełniają powyższe oczekiwania? Jak wygląda przygotowanie do egzaminu z pozycji nauczyciela i ucznia? Jak nauczyciele i uczniowie oceniają ten egzamin? W jakim zakresie ich stanowiska są podobne bądź różne?

Badanie opinii zostało przeprowadzone przy pomocy anonimowych ankiet. Formularze zostały przygotowane dla uczniów i nauczycieli w taki sposób, aby opinie dotyczące tych samych obszarów można było zestawić. Ankietowanie wśród nauczycieli odbywało się w trakcie ich pracy w zespołach egzaminatorów, czyli w okresie, kiedy refleksje o systemie egzaminowania są nauczycielowi najbliższe. Przebadano 326 nauczycieli z 17 zespołów, pracujących w 4 ośrodkach sprawdzania. Głównymi respondentami w tej grupie byli poloniści (84 % badanych). Pozostali to nauczycieli historii i języka angielskiego. Z kolei uczniowie odpowiadali na pytania w dniu odbioru świadectw maturalnych. Reprezentowali 4 zespoły szkół, w tym uczniowie LO stanowili największą grupę (63%), pozostali to uczniowie technikum (23%), liceum profilowanego 9% i liceum uzupełniającego 5%. Łącznie ankiety wypełniło 356 uczniów. Trzeba tu dodać, że ankiety uczniów cechowała frakcja opuszczeń (w niektórych pytaniach) i z tego powodu nie wszystkie problemy można było rozpatrywać szczegółowo. Także pod względem statystycznym. Dlatego nie zostały przeprowadzone pełne analizy ilościowe. Badanie zostało potraktowane głównie jako zbieranie opinii na temat wskazanych zagadnień.

¹ Umiejętności ważne w każdym obszarze życia, tu wyodrębnione jako **szczególnie ważne** dla danego obszaru.

Wokół egzaminu maturalnego narosło wiele obiegowych opinii, którymi ludzie różnych specjalności, ale też nauczyciele, posługują się niczym wytrychami. Najgroźniejszym i najpoważniejszym poglądem, bo stanowiącym jeden z zarzutów wobec merytorycznego znaczenia egzaminu, jest stwierdzenie, że *nowa matura* nie sprawdza wiedzy. W przypadku języka polskiego oznacza to, że nie sprawdza znajomości lektur, nie sprawdza znajomości kontekstów, a brak testu historycznoliterackiego skutkuje fragmentarycznym sprawdzeniem omówionych w toku dotychczasowej nauki zagadnień. Tak kategorię sformułowaniami posługuje się aż 42% ankietowanych. I gdyby pytania w ankiecie skupiały się na sondowaniu negatywnych opinii, to można by wyciągać z nich wnioski, że *nowa matura* wzbudza głównie negatywne emocje, jednak byłby to obraz całkowicie nieprawdziwy. Po zestawieniu opinii naszych respondentów, które dotyczyły zalet i wad *nowej* i *starej* matury, ukazał się jednak inny obraz. Otóż okazuje się, że nauczyciele języka polskiego – nawet ci, którzy z nostalgią przywołują *starą* maturę i jej wymóg: znajomość procesu historycznoliterackiego – mają świadomość, że obszerne tematy, generujące długie, nawet 20-stronicowe wypracowania, tak naprawdę umożliwiały tzw. *wodolejstwo*² (tego zdania jest 38% ankietowanych). I gdyby tylko „wodolejstwo”. Jeszcze większa liczba nauczycieli nie ukrywa, że znane są im praktyki sprzed lat, kiedy młodzież przychodziła na egzamin z tzw. *gotowcami*. Wykorzystując wiedzę o aktualnie przypadających rocznicach, o frekwencji powtarzających się motywów, uczniowie preparowali wypracowania na oczekiwane tematy. Przenikliwością wykazywał się ten, kto przygotował najwięcej „pomocy” i potrafił je wykorzystać, nie wzbudzając podejrzeń komisji na sali egzaminacyjnej.

W rozważaniach na temat rzetelnego sprawdzania wiedzy podczas *starej* matury należałoby zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Otóż sposób formułowania tematów podczas *starej* matury nie narzucał utworów do analizy. Zdający powoływał się więc tylko na te, które pamiętał, na fragmenty tych, które znał. W związku z tym to sam zdający określał zakres materiału do wykorzystania w funkcji argumentacyjnej. Mieliliśmy zatem sytuację skrajnie różną – z jednej strony Ci zdający, którzy mogli *błysnąć erudycją*, najbardziej *oczytani*, pracowici, których za *twórcze podejście do tematu* nauczyciel mógł nagrodzić najwyższą oceną. Z drugiej strony – reszta zdających, a wśród nich także ci, którzy pisali wypracowania, znając pobieżnie kilka tekstów lub wręcz tylko opracowania lektur. Nauczyciele wskazują w ankiecie, że prace *przeciętnych uczniów*, a nawet *dobrych*, były *odtwórcze*, ograniczały się do przywoływania *obiegowych komentarzy*, wypracowania *nie pozwalały wnioskować, czy uczeń rozumie przeczytany tekst*, jeśli posługiwał się tylko stereotypowymi opiniami o nim. Dla większości *stara matura* była więc **egzaminem z zapamiętanych wiadomości**. Zdający *starą* maturę znają memento: zakuć, zdać, zapomnieć. Radę, która podczas *nowej* matury jest całkowicie nieprzydatna. Dlaczego nieprzydatna? Ponieważ podczas *nowej* matury przede wszystkim badana jest **umiejętność czytania ze zrozumieniem** i to na wszystkich egzaminach.

² Kursywą są zapisane w artykule sformułowania, którymi posługują się ankietowani.

Badaniu tej umiejętności jest poświęcona osobna część egzaminu z języka polskiego. Podczas pisemnego egzaminu z języka polskiego zdający odpowiada (w pierwszej części) na pytania sprawdzające rozumienie czytanego tekstu publicystycznego lub popularnonaukowego. Ponadto (w drugiej części egzaminu) zadaniem zdającego jest zanalizowanie i zinterpretowanie utworu literackiego (bądź jego fragmentu), a analiza jest niczym innym jak sprawdzeniem rozumienia tekstu literackiego (z wykorzystaniem narzędzi analizy, funkcjonalnym odniesieniem do całości utworu, kontekstów). Zdający nie może profilaktycznie przygotować tzw. *gotowca*, nie może napisać o lekturze, którą przeczytał (tylko dlatego, że wie o niej najwięcej), jeśli temat dotyczy analizy innego utworu. Nie może także napisać „wszystkiego”, co wie o danej lekturze, gdyż temat wyraźnie określa ramy problemu, który należy przeanalizować. Jeśli uczeń mówi, że wypracowanie jest o *Lalce* Prusa, to znaczy, że nie dostrzega konieczności funkcjonalnego do tematu wykorzystania treści tej powieści, zanalizowania fragmentu *Lalki* pod kątem wskazanego w temacie problemu. Można więc pokusić się o przewrotne stwierdzenie, że dopiero *nowa matura sprawdza wiedzę*, bo nie daje możliwości ucieczki od sprawdzenia znajomości konkretnej lektury podanej w temacie, jej problematyki a także kontekstów. Nauczyciele podkreślają w ankietach, że tematy wypracowań *nowej matury* wymagają *samodzielności interpretacji, pobudzają do analitycznego myślenia, zmuszają do zwięzłego wyrażania myśli, wnioskowania*. Uczeń jest również, przygotowując się do egzaminu, *zmotywowany do rozwijania zainteresowań, czytania lektur*.

Kolejną obiegową opinią jest twierdzenie, że – aby odnieść sukces na egzaminie – uczeń musi *wstrzelić się w klucz odpowiedzi*. To prawda, ale tylko wtedy, jeśli nazwiemy *wstrzeleniem się w klucz* każdą poprawną odpowiedź na polecenie w zadaniu, jeśli np. potwierdzenie, że dwa dodać dwa równa się cztery, potraktujemy jako *wstrzelenie się w klucz*. Zasada jest bowiem jedna: **każda poprawna merytorycznie odpowiedź powinna być uznawana przez egzaminatora**.

Zdawać by się mogło, że po czterech wiosennych sesjach egzaminacyjnych i nauczyciele, i zdający przekonali się, że sukces na egzaminie z języka polskiego jest uzależniony od:

- » znajomości analizowanego tekstu (na poziomie podstawowym tekst wybrany z listy lektur obowiązkowych);
- » przeczytania ze zrozumieniem tematu i tekstu zamieszczonego w arkuszu egzaminacyjnym;
- » funkcjonalnie wykorzystanej wiedzy, dotyczącej:
 - metod analizy stosownych dla danego rodzaju literackiego i dla danego gatunku literackiego,
 - odczytania znaczeń dosłownych i metaforycznych,
 - zasad organizacji tekstu,
 - kontekstów,
 - wartościowania;
- » funkcjonalnego operowania wiedzą teoretycznoliteracką.

Uczeń, który zna zasady analizy, przyswoił sobie terminologię potrzebną do jej przeprowadzenia, nie będzie miał *podciętych skrzydeł*, on po prostu został wyposażony w stosowne narzędzia przed przystąpieniem do pracy. Sposób budowania polecenia w temacie, uwzględniający czynnościowy model oceniania, dał mu szansę na zdyscyplinowanie i uporządkowanie myślenia.

Ciągle jednak krytykanci *nowej matury* są skłonni mówić o *łamaniu talentów*, *przepadaniu diamentów*. Zaskakujące, że nawet niektórzy nauczyciele–egzaminatorzy, czyli „specjaliści od nowej matury”, pisali w ankiecie o *schematyzmie klucza, który ogranicza uczniów, dostosowaniu myślenia uczniów do modelu, zmuszaniu ucznia do myślenia pod klucz*, a nawet, o zgrozo, o *uczeniu pod klucz*. Były to wypowiedzi rzadko się zdarzające, niemniej świadczą one o całkowitym niezrozumieniu problemu. To dowodzi tylko jednego, że ocenianie w ośrodkach sprawdzania i nieustanne weryfikowanie sposobu oceniania pozwalają uniknąć nieodpowiedzialnego, niepopartego wiedzą stosowania schematu punktowania zadań, bowiem jedna zasada obowiązuje podczas sprawdzania wszystkich prac egzaminacyjnych: **nauczyciel, oceniający pracę ucznia kryterialnie, musi stosować punktację odpowiadającą sprawdzanym czynnościom**. Tylko takie ustalenie daje szansę na **obiektywizację oceniania**. Oczywiście, nie da się uniknąć emocjonalnego wartościowania kryteriów oceny zadań, zwłaszcza w sytuacjach sprzecznych z oczekiwaniami egzaminatora. Na przykład, jeśli zdający poprawnie analizuje tekst, ale czyni to za pomocą nieudolnego języka, egzaminator przyznaje mu punkty, ale żyłma się na taką sytuację i w jego świadomości utrwała się przekonanie, że „słaby” uczeń zdał maturę, a on się do tego przyczynił wbrew sobie. Może zaistnieć też sytuacja odwrotna. Egzaminator zostaje „uwiedziony” przez język piszącego i pozostaje w zadziwieniu, że nie może przyznać punktów za treść, a wówczas wini za tę sytuację nie ucznia, tylko „model oceniania”. Czy można uniknąć takiego dyskomfortu egzaminatora sprawdzającego prace zdających? Tak. Można go wyeliminować wtedy, kiedy egzaminator dostrzeże i zaaprobuje fakt, iż kryteria oceniania nie są zależne, jeśli wnioskowanie o umiejętnościach ucznia ma być prawdziwe i rzetelne.

Drogę **od zadania do oceny** można przedstawić następująco:

Polecenie w zadaniu egzaminacyjnym zawiera czasownik operacyjny, który dokładnie określa czynność zdającego.

- np. Język polski 2008, PP, Zadanie 7. (1 pkt) **Sformułuj dwie przyczyny, które sprawiają, że do pisania blogów „zabiera się coraz więcej rasowych publicystów”**. (akapity 8., 9., 10.)
- np. Geografia 2008, PR, Zadanie 8. (1pkt) **Wymień na podstawie mapy dwie cechy świadczące o młodoglacjalnej rzeźbie obszaru przedstawionego na mapie**.

Schemat punktowania w modelu odpowiedzi wartościuje, czy zdający wykonał poprawnie daną czynność, czy też nie.

A. np.:

- duża popularność wśród internautów,
- żywa i natychmiastowa reakcja odbiorców,
- niezależność (brak cenzury redakcyjnej).

B. np.:

- *urozmaicona, pagórkowata rzeźba (moreny),*
- *liczne jeziora polodowcowe (rynnowe, oczka, morenowe),*
- *ciągi jezior,*
- *rynny jeziorne.*

Kryterium zaliczenia odpowiedzi: Za podanie dwóch cech - 1 pkt.

Z powyższego zestawienia wynika, że **kryteria oceny odnoszą się do poprawności wykonywania czynności zapisanej w poleceniu**, a nie do „jedynie słusznego sformułowania odpowiedzi”.

Dlaczego zatem nauczyciele mają wątpliwości, stosując kryterialne sprawdzanie prac? Odpowiedzi na to pytanie udzieliło kilku respondentów: *egzaminator ma problem z punktowaniem odpowiedzi niewskazanych w modelu* lub bardziej kategorycznie: *nie potrafi punktować odpowiedzi niewskazanych w modelu*. Ta druga opinia dotyczy nie jedynie poprawnych odpowiedzi, ale tych zadań, które wymagają podania argumentów, wyjaśnienia zjawiska i mamy w schemacie punktowania przykładowe poprawne odpowiedzi. Wniosek jest zatem oczywisty: należy nie tylko uczniów doskonalić w zakresie kształcenia umiejętności zapisanych w wymaganiach egzaminacyjnych, ale również pomagać nauczycielom, w szczególności egzaminatorom, doskonalić ich warsztat pracy. **Sukces egzaminacyjny będzie uzależniony między innymi od tego, jak dobrze przygotowani będą nauczyciele**. Dotyczy to w równym stopniu **umiejętności dydaktycznych**, niezbędnych do przygotowania ucznia, jak i **umiejętności obiektywnego oceniania prac**.³

Obiektywizm jest jednym z najbardziej pożądaných warunków wynikających z procedur egzaminacyjnych. I nauczyciele, i uczniowie potwierdzają w ankietach, że obiektywizm to jedna z głównych zalet *nowej* matury. Zapewnia, w przeciwieństwie do *starej* matury, porównywalność wyników. W ankietach respondenci zwracali uwagę, że wadą *starej* matury był *subiektywizm*, na który składały się: *brak jasnych kryteriów oceniania, uznaniowość, dostosowywanie oceny do poziomu szkoły, niemożność porównania jakości prac uczniów jednej szkoły z pracami uczniów innych szkół*.

Obiektywizm zapewnił społeczne zaufanie do ocen uzyskiwanych podczas egzaminu *nowej* matury, co podkreślają w ankietach uczniowie: *sprawiedliwe ocenianie, równe szanse dla wszystkich, obiektywizm, wszyscy mają te same pytania i ten sam sposób oceniania, jawne zasady oceniania, sprawdzanie testów przez nauczycieli z innej szkoły*.

³ Informacja zwrotna zapisana w ocenie i komentarzu do tej oceny jest dla ucznia wartościowaniem jego pracy. A więc najważniejszą informacją i tym zakresie ocena powinna być rzetelnym, obiektywnym komunikatem.

Ciekawym zjawiskiem, także dającym się zauważyć w opiniach respondentów, jest różnorodność opinii na temat **zdawalności**. Z jednej strony oburza prawie 20% niezawalność, z drugiej – budzi duże wątpliwości nauczycieli niski, 30% próg zaliczenia egzaminu, który upoważnia do otrzymania świadectwa dojrzałości. W ankietach nauczyciele stwierdzali: *niski próg zaliczenia pozwala zdać najłabszym, na egzaminie obowiązują coraz mniejsze wymagania, można mało umieć i zdać, promuje się miernoty, uczniowie robią błędy i zdają*, a nawet: *egzamin promuje nieuctwo i bezmyślność typu audio-tele*. (Te bardzo krytyczne opinie dotyczą przede wszystkim poziomu podstawowego na egzaminie.)

Przyjrzyjmy się więc, jak podniesienie progu zaliczenia egzaminów przekładałoby się na procent niezdaných egzaminów. Pokazuje to symulacja wyników zdających w województwie śląskim⁴. Liczba zdających: 46372.

Próg zaliczenia (%)	Zdał (%)	Nie zdał (%)
25 %	84,74 %	15,26 %
30 %	81,54 %	18,46 %
35 %	65,50 %	34,50 %
40 %	55,72 %	44,28 %
50 %	32,65 %	67,35 %
75 %	1,79 %	98,21 %

Te zestawienia sugerują, że podniesienie progu zaliczenia egzaminu, przy tym samym stopniu trudności zadań byłoby katastrofą.

Z tabeli widać, m.in., że gdyby podnieść próg zaliczenia do 50%, jak tego oczekują niektóre środowiska, to niezawalność przy tej trudności zadań osiągnęłaby aż 67,35%. Na taką sytuację nikt nie może pozwolić. Jeśli podniesiemy próg zaliczenia, to koniecznym stanie się ułatwienie poleceń. Poszczególne zadania będą banalne, a egzamin dla populacji okaże się de facto mniej różnicujący. Nie próg zaliczenia powinien więc być tematem dyskusji, gdyż trudność egzaminu nie zależy wprost od jego wartości. Poziom trudności zadań to wynik wielu standaryzacji, która ma zapewnić różnicującą funkcję egzaminu, i nie może być ustalany administracyjnie. W którym kierunku powinny wobec tego pójść działania szkół i systemu, aby mówić o sukcesie egzaminacyjnym. Z wielu dyskusji, które toczą się w środowisku oświatowym oraz z analizy odpowiedzi naszych respondentów wynikają konkretne rozwiązania.

⁴ Dotyczy wyników z wszystkich obowiązkowych pisemnych egzaminów.

Aby osiągnąć sukces edukacyjny, nauczyciel powinien:

- » zapoznać uczniów z podstawę programową i standardami wymagań egzaminacyjnych,
- » uczyć zgodnie z podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych,
- » przeanalizować raporty z wynikami egzaminu maturalnego (opracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i okręgową komisję),
- » zapoznać uczniów z powyższymi raportami (zwłaszcza z analizą jakościową zadań egzaminacyjnych, komentarzami do zadań),
- » omówić z uczniami treści informatora przedmiotowego,
- » posiadać świadomość, jakie umiejętności są najlepiej, a jakie najslabiej opanowane przez jego uczniów i w zależności od tego dobrać skuteczne metody nauczania,
- » posiadać świadomość, jakie są główne przyczyny szkolnych niepowodzeń uczniów,
- » umieć motywować uczniów do systematycznej pracy.

Z przeprowadzonej przez nas ankiety wynika, że w szkołach (100%) omawiane są raporty z analizą wyników z egzaminów, głównie podczas szkoleń i spotkań rady pedagogicznej, rzadziej podczas spotkań zespołów przedmiotowych. Nauczyciele przyznają, że znają treść raportu wydanego zarówno przez CKE jak i okręgową komisję. Tę 100-procentową zgodność znajomości raportów przez nauczycieli podważają ich odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe, dotyczące konkretnych treści w raporcie (np. *które treści w raporcie – proszę je określić – są najbardziej pomocne w Pani/Pana pracy dydaktycznej*). Frakcja opuszczeń w bardziej szczegółowych pytaniach, dotyczących znajomości treści raportów, jest duża (46%). Różnica między odpowiedziami na pytanie zasadnicze (o znajomość raportów) a pytaniami tzw. kontrolnymi może świadczyć o braku przyzwolenia na nieznaną zawartość raportów, które powinny ukierunkowywać pracę dydaktyczną nauczyciela (dlatego nauczyciel nawet jeśli nie zna treści raportu, to w anonimowej ankiecie zaznacza „znam”, „raport jest omawiany na spotkaniu rady pedagogicznej”). Może to również wynikać z faktu, że raporty, po jednokrotnym szybkim omówieniu podczas jednego spotkania, są głęboko chowane w szufladzie dyrektorskiego biurka i nauczyciel nie ma nawyku systematycznego korzystania z nich. Taka sytuacja przekłada się więc na bardzo sporadyczne zapoznanie uczniów z treścią raportów. Podobną sytuację można zaobserwować w środowisku uczniowskim. Uczniowie zapytani, czy znają standardy wymagań egzaminacyjnych, w 80% ankiet odpowiedzieli twierdząco. Jednak poproszeni o wymienienie jednego z nich najczęściej podawali nazwy przedmiotów maturalnych. Oni również nie chcieli przyznać się do niewiedzy w tym zakresie⁵.

⁵ Dodatkowo 10% frakcja opuszczeń w pytaniach dotyczących znajomości standardów wymagań egzaminacyjnych.

W drodze do sukcesu egzaminacyjnego należy również ustalić:

- » co najbardziej motywuje uczniów do nauki i w miarę możliwości aktywizować ich do systematycznej pracy,
- » jakie są główne przyczyny szkolnych niepowodzeń uczniów, aby stworzyć, przy pomocy specjalistów: pedagogów szkolnych, psychologów, lekarzy, rodziców program zapobiegania tym niepowodzeniom.

Pytania w ankiecie dotyczyły powyższych zagadnień.

Jako **przyczyny szkolnych niepowodzeń uczniów** nauczyciele wskazują: *brak motywacji do nauki, wagarowanie, niską frekwencję, brak wsparcia ze strony rodziców, zniechęcenie do nauki spowodowane sytuacją na rynku pracy (nie warto się uczyć, bo i tak wyjadę za granicę do innej pracy), brak wytrwałości, brak systematyczności, nieczytanie lektur, zaległości wynikające z poprzednich zaległości, nieumiejętność uczenia się, przeładowanie programu nauczania, za małą liczbę godzin w stosunku do programu. Z kolei uczniowie przyznają się do lenistwa, niesystematycznej pracy, nieradzenia sobie ze stresem, braku chęci do nauki, braku ambicji, opuszczania zajęć, braku samodyscypliny, aktywnego życia towarzyskiego lub problemów osobistych, które skutecznie odciągają ich od szkolnych obowiązków. Rzadko udzielają odpowiedzi, w których winą za swoje niepowodzenia obarczają nauczycieli (kiepski nauczyciel, wypadanie lekcji, brak wystarczającego zaangażowania nauczycieli, nieciekawie prowadzone lekcje, pobieżne przerabianie materiału). Co ciekawe, w żadnej z ankiet nauczyciele nie upatrywali winy w źle dobranych przez siebie metodach pracy, nietrafnie wybranych podręcznikach, złej organizacji pracy lub wreszcie braku kompetencji w jakimś zakresie. Wspólne dla obu stron odpowiedzi można nazwać poszukiwaniem obiektywnych przyczyn i sprowadzić do czterech zastrzeżeń: *za dużo materiału, za mało czasu (godzin), liczne klasy, lenistwo uczniów.**

A co najbardziej **motywuje uczniów do rzetelnej pracy?**

Odpowiedzi obu stron pokrywają się. To: *sukces, pochwała, nagroda, dobra ocena, poparcie, zrozumienie, zachęta, chęć rywalizacji, indywidualizacja pracy, stopniowanie wymagań.* Nie nagana i nie zła ocena. Zagrożenie niezdaniami działa tylko jako wymuszenie pracy pod presją i skutkuje co najwyżej osiągnięciem najniższego poziomu wiedzy i umiejętności, które pozwalają otrzymać promocję do następnej klasy, ale na pewno nie rozbudzają ambicji uczenia się i doskonalenia. Ta zgodność odpowiedzi wskazujących najlepsze środki motywujące do pracy świadczy zarówno o wycuciu pedagogicznym, rozpoznaniu sytuacji przez nauczycieli, jak i dojrzałej samoocenie samych zainteresowanych.

Wyniki badań, takich jak powyższe, mogą być wykorzystane przez szkoły zarówno do tworzenia programów naprawczych, jak i budowania metod indywidualizacji pracy z uczniem.

Droga do sukcesu egzaminacyjnego nie jest wcale prosta. Egzamin stawia szereg wymagań nie tylko przed uczniami i nauczycielami w procesie nauczania-uczenia się, ale także przed twórcami i pracownikami systemu egzaminowania.

Słuchanie środowiska nauczycielskiego i akademickiego oraz profesjonalne reagowanie na jego potrzeby to najważniejsze zadanie systemu. Mówiąc o profesjonalizmie, nie mamy tu na myśli ulegania oczekiwaniom typu: *zróbcie egzamin trudniejszy, sprawdzajmy więcej wiedzy, podnieśmy próg zaliczenia egzaminu itp.* Myślimy raczej o trwałych proceduralnych rozwiązaniach, które pojawią się jako efekty badań, a nie tylko decyzji administracyjnych. Przyjęcie takiej koncepcji wiązałoby się przede wszystkim z **dobrym przygotowaniem zestawów zadań egzaminacyjnych**, które rzetelnie będą mogły potwierdzić, ile zdający umie i jaki ma dystans (czytelnie określony) do pokonania, aby osiągnął oczekiwany wynik. Takie opracowanie zadań wymaga jednak szeregu **szkoleń dla autorów, recenzentów i koordynatorów egzaminu, wielu standaryzacji i na pewno dłuższego okresu na tworzenie materiałów egzaminacyjnych.**

Kolejne zadanie to systematyczne **szkolenie nauczycieli – egzaminatorów.** Brak kompetencji merytorycznych bądź brak znajomości zasad sprawdzania mogą bowiem zniweczyć cały wysiłek konstruktorów testów.

Istotnym warunkiem sukcesu egzaminacyjnego jest także odpowiednia **polityka informacyjna i promocyjna.** Wydawać by się mogło, że kilka lat działania systemu pozwoli na wystarczające jego upowszechnienie, że zarówno znajomość przepisów jak i zasad przeprowadzania egzaminów są powszechne. Niestety, co roku spotykamy się (nie tylko pracownicy komisji okręgowych) z licznymi problemami wynikającymi nie z czego innego, ale właśnie z braku wiedzy o systemie w różnych środowiskach: rodziców i uczniów, organów samorządowych, a nawet przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, w tym dyrektorów szkół.

Promocja systemu jest więc nadal potrzebna, gdyż od dawna wiadomo, że krytykujemy przede wszystkim to, czego się boimy i czego nie rozumiemy.