

Dr Henryk Szaleniec

Instytut Badań Edukacyjnych

Wyniki egzaminu a ewaluacja zewnętrzna szkoły

Wstęp

Odkąd istnieje szkoła ocenianie i wystawianie stopni są wbudowane w szkolną rzeczywistość, są nieodłączną częścią procesu dydaktycznego. Susan M. Brookhart zwraca uwagę, że w idealnym świecie oceny szkolne i egzaminy nie byłyby potrzebne. Nie miałyby sensu oceny najniższe – jedynki, gdyż każdy z uczniów mógłby tak długo pracować nad osiągnięciem danej kompetencji, jak to mu jest potrzebne. Nie miałyby też sensu oceny najwyższe – szóstki, gdyż każdą umiejętność można opanować w jeszcze wyższym stopniu niż aktualne to się udało. Pomimo że co pewien czas pojawiają się nawoływania do wprowadzenia szkoły bez stopni i egzaminów, to w wielu badaniach znajdujemy potwierdzenie, że rodzice chcą ocen szkolnych opartych na dowodach potwierdzających osiągnięcia z poszczególnych przedmiotów nauczania. Chcą wiedzieć, jak ich dzieci radzą sobie w szkole, a szkołę bez stopni postrzegają jako utopię.

W szkole oceny funkcjonują na wiele różnych sposobów. Jako ewaluacja uczniowskiej pracy, jako bardzo ważny czynnik motywacyjny, jako narzędzie certyfikacji – promocji. Oceny szkolne odgrywają także istotną rolę w kreowaniu relacji społecznych pomiędzy uczniami w klasie, czy też uczniami a nauczycielami. To, jaki wpływ na uczenie się w szkolnej klasie mają oceny, jaką rolę odgrywają stopnie szkolne w budowaniu środowiska uczenia się, dla motywacji do wysiłku intelektualnego, zależy od uczniów danej klasy, nauczycieli oraz klimatu – środowiska ucznia się w danej klasie. Rola ta zależy od tego, jak trafną i rzetelną informację niosą o uczniowskich osiągnięciach.

Można by się spodziewać, że wyniki „oceny” z egzaminów zewnętrznych nie mają już takiego wpływu na środowisko uczenia się jak oceny szkolne, gdyż są uzyskiwane w końcowym etapie edukacji w danej szkole. Wpływ ten może być jednak niebagatelny, choć nie prowadzi bezpośrednio do podwyższania poziomu osiągnięć uczniów, którzy te wyniki uzyskali przed opuszczeniem szkoły. Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie w szkołach gimnazjalnych uzależniony jest od tego, jak jest postrzegany dany egzamin. Madaus (1988) argumentuje, że wpływ egzaminów, które nie są postrzegane jako doniosłe¹, jest stosunkowo niewielki. Egzamin gimnazjalny ze względu na swoją rangę nie był planowany jako egzamin doniosły. Dziesięć lat doświadczeń z egzaminem gimnazjalnym, wykorzystywanie wyników egzaminu do rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, włączenie rezultatów egzaminacyjnych do ewaluacji pracy szkoły zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego spowodowały,

¹ Niemierko podaje następującą definicję egzaminu doniosłego (Niemierko, 2002): *Egzamin doniosły* („wysokich stawek”) to egzamin, w którym znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż znaczenie komentarza dydaktycznego, a więc sumowanie osiągnięć przeważa nad ich kształtowaniem.

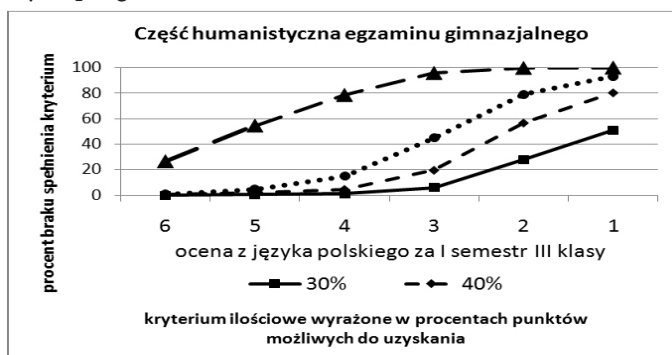
że egzamin gimnazjalny postrzegany jest coraz częściej jako egzamin doniosły. Dalsza eskalacja znaczenia tego egzaminu, np. przez wprowadzenie progu zaliczenia egzaminu, mogłaby jednak okazać się społecznie szkodliwa.

Jakie konsekwencje spowodowałoby wprowadzenie progu zaliczenia na egzaminie gimnazjalnym

Oceny szkolne i oceny wyrażone poprzez rezultaty egzaminów tylko w części dotyczą wspólnych obszarów oceniania osiągnięć uczniów i prawdopodobnie łącznie są lepszym wskaźnikiem osiągnięć niż każda z nich osobno. Jak już wspomniano, egzamin gimnazjalny w swoich założeniach nie był wprowadzany jako egzamin doniosły. Od czasu do czasu w mediach pojawiają się głosy, że na egzaminie gimnazjalnym także powinien być próg zaliczenia, podobnie jak na maturze. Przyjrzyjmy się, z jakimi konsekwencjami wiązałyby się taka decyzja dla szkoły realizującej powszechny obowiązek szkolny, dla której egzamin na zakończenie byłby warunkiem promocji. Analizie poddano wyniki uczniów z próby losowej obejmującej 450 szkół biorących udział w badaniach IBE mających na celu zrównanie wyników egzaminów gimnazjalnych w latach 2002-2010.

W polskim systemie egzaminów zewnętrznych funkcjonują 3 progi zaliczenia egzaminu: 30 procent na egzaminie maturalnym i w drugiej części pisemnego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, 50 procent w pierwszej części egzaminu i 75 procent możliwych do uzyskania punktów na egzaminie praktycznym. Pierwotnie dla egzaminu maturalnego był ustalony także próg 40 procent i taki funkcjonował w 2002 roku dla absolwentów, którzy wtedy przystąpili do nowej matury. Przy wymienionych progach egzaminu gimnazjalnego w 2011 roku w części humanistycznej nie zdałoby odpowiednio 11,6 procent dla progu 30; 25,5 procent dla progu 40; 42,8 procent dla progu 50 i aż 86,8 procent uczniów dla progu 75.

Załączony poniżej rysunek przedstawia, jaki procent uczniów z poszczególnymi ocenami z języka polskiego na zakończenie pierwszego semestru trzeciej klasy gimnazjum nie zaliczyłoby egzaminu i nie uzyskałoby promocji przy wspomnianych progach zaliczenia.



Rysunek 1. Procent gimnazjalistów, którzy nie zaliczyliby egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej przy różnych progach zaliczenia (30, 40, 50 i 75 procent maksymalnej liczby punktów)

To pesymistyczne odkrycie. Pamiętajmy jednak, że arkusz egzaminacyjny nie był budowany do żadnego z tych progów oraz uczniowie i nauczyciele nie uwzględniali w strategii swojego uczenia się przekraczania progu zdań – nie zdał.

Można się jednak spodziewać, że wprowadzenie takich progów generowałoby także zwiększenie się liczby nieetycznych zachowań i to nie tylko po stronie uczniów. Sukces bywa niestety różnie rozumiany, a potrzeba osiągnięcia go jest bardzo mocnym dążeniem.

Analiza wyników egzaminów w kontekście ewaluacji szkoły

§ 7.1. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego² określa, że ewaluacja zewnętrzna szkoły przeprowadzana jest w obszarach. Jednym z obszarów są efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki. Szkoła oceniana jest w pięciostopniowej skali od A do E. Wymagania bezpośrednio odnoszą się między innymi do takich czynności, jak analiza wyników egzaminacyjnych i wykorzystanie w praktyce dydaktycznej wniosków z analizy. Przykład charakterystyki wymagań na poziomie D i B pokazuje zamieszczona poniżej tabela.

Tabela 1. Fragment załącznika do § 7.1. Rozporządzenia... Charakterystyki wymagań na poziomie D i B

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1.1. Analizuje się wyniki sprawdzianu 2. egzaminu gimnazjalnego 3. egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe	Wyniki sprawdzianu i egzaminów są analizowane w celu poprawy jakości pracy szkoły lub placówki. W szkole lub placówce są wdrażane wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów.	Do analizy wyników sprawdzianu i egzaminów wykorzystuje się różnorodne metody analizy wyników. Wdrażane w szkole lub placówce wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia.

Wprowadzenie cytowanego powyżej zapisu do kryteriów oceny szkoły, to bardzo istotny społecznie komunikat dla nauczycieli – wyniki z egzaminu gimnazjalnego są bardzo ważne. Jeżeli są za niskie w stosunku do naszych oczekiwań, to należy znaleźć sposób, aby w przyszłym roku były wyższe, gdyż takie są oczekiwania rodziców, władz oświatowych, lokalnych mediów. Nauczyciele spodziewają się, że wobec szkoły mogą być podejmowane ważne decyzje w zależności od tych wyników, np. w dużych miastach w kolejnym roku może się zmniejszyć liczba pierwszoklasistów, gdyż wybiorą inne gimnazjum, nauczyciele zostaną źle ocenieni.

Madaus (1988) przeprowadził szeroko zakrojone badania na temat wpływu wyników egzaminów zewnętrznych na program nauczania i uczenie do egzaminu.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.)

Podsumowując rezultaty swoich badań, sformułował 7 zasad. Warto je prześledzić, aby uzmysłwić sobie, w jakim stopniu w naszych szkołach mamy do czynienia z uczeniem do egzaminu albo nawet z uczeniem pod egzamin.

Zasada 1.

„Wpływ zewnętrznych testów i egzaminów na instytucje edukacyjne, program nauczania i samo nauczanie jest zjawiskiem percepcyjnym. Jeśli uczniowie, nauczyciele i administracja oświatowa wierzą i uważają, że wyniki testowania są bardzo istotne, to nieważne, czy to rzeczywiście prawda lub fałsz. Wpływ powodowany jest przez to, jak ludzie postrzegają doniosłość egzaminu”.

Zasada 2.

„Im więcej ilościowych wskaźników wykorzystywanych jest do podejmowania decyzji mających ważne społecznie znaczenie, tym bardziej prawdopodobne będzie zakłócenie i generowanie korupcji utrudniających monitorowanie tych procesów”.

Zasada 3.

„Jeśli uznaje się, że z wynikami testu związane jest podejmowanie ważnych decyzji, to nauczyciele będą uczyć do testu”.

Zasada 4.

„W każdym środowisku, w którym prowadzone są egzaminy doniosłe, praktyka z poprzednich egzaminów prowadzi de facto do definiowania programu nauczania przez egzaminy”.

Zasada 5.

„Nauczyciele zwracają szczególną uwagę na formę pytań w teście doniosłym (np. krótkie wypracowanie, zadania wielokrotnego wyboru) i do nich odpowiednio dostosowują nauczanie”.

Zasada 6.

„Gdy wyniki egzaminu/ testu wyłącznie lub nawet częściowo determinują przyszłe wybory edukacyjne lub wybory życiowe, to społeczeństwo ma tendencję do traktowania tych wyników jako główny cel nauczania, a nie jako użyteczny, ale nie w pełni doskonały wskaźnik osiągnięć”.

Zasada 7.

„Egzaminy doniosłe przesuwają kontrolę nad programem nauczania do instytucji, która przygotowuje i przeprowadza egzamin”.

W tym artykule nie będziemy odnosić się do całego zakresu problemów odzwierciedlonych w zdefiniowanych przez Madausa zasadach. Jeżeli chodzi o pierwszą zasadę, to w kontekście przytoczonych wcześniej faktów można postawić bardzo prawdopodobną hipotezę, że egzamin gimnazjalny stał się egzaminem doniosłym. Jeżeli przyjmiemy, że taka hipoteza jest prawdziwa, to należy się spodziewać, że nauczyciele gimnazjum uczą w znacznym stopniu do egzaminu (zasada 3.) i egzaminy gimnazjalne mają istotny wpływ na realizowany i osiągnięty program nauczania (zasada 4.).

Za przyjęciem takiej hipotezy (wartej sprawdzenia) przemawiają wnioski z analizy odpowiedzi na pytania kwestionariusza ankietowego kierowane do

nauczycieli podczas badań zrównujących wyniki egzaminów zewnętrznych prowadzonych w 2011 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych. Pytania dotyczyły między innymi wykorzystywania na lekcji arkuszy egzaminacyjnych z poprzednich lat i korzystania z komercyjnych testów. Badania prowadzone były na reprezentatywnej próbie losowej 450 gimnazjów młodzieżowych. Z ażej szkoły odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu udzielali nauczyciele uczący w klasie, w której uczniowie uczestniczyli w badaniach zrównujących wyniki gimnazjalne. Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu zostały uzyskane od 3318 nauczycieli. Tabela 2. ilustruje liczbę nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania włączonych do próby.

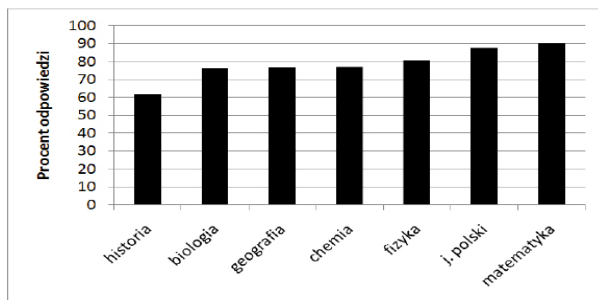
Tabela 2. Liczba nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy udzielili odpowiedzi na pytania ankietowe

Nauczany przedmiot	Liczba nauczycieli
język polski	429
historia	417
WOS	400
matematyka	423
biologia	422
geografia	416
fizyka	416
chemia	395
razem	3318

Zdecydowana większość tych nauczycieli uczy tylko jednego przedmiotu – 88,1 procent. Powyżej dwóch przedmiotów uczy tylko 0,6 procent nauczycieli. Znaczny procent badanych (67 procent) uczestniczyło chociaż raz w ocenianiu prac z gimnazjalnego egzaminu. Nauczyciele biorący udział w ocenianiu prac egzaminacyjnych nie tylko bardzo dobrze znają wymagania egzaminu i kryteria oceniania prac, ale także mają świadomość błędów najczęściej popełnianych przez uczniów przy rozwiązywaniu konkretnych zadań. Mogą więc łatwiej ulegać pokusie sięgania po arkusze egzaminacyjne z poprzednich lat, które są dostępne na stronie internetowej CKE. Rozwiązywanie testów egzaminacyjnych z poprzednich lat to niewątpliwie skuteczna droga do zapewnienia lepszego wyniku na egzaminie, ale to także znaczne ograniczenia czasu na kształcenie kompetencji, które nie poddają się sprawdzaniu na egzaminie pisemnym.

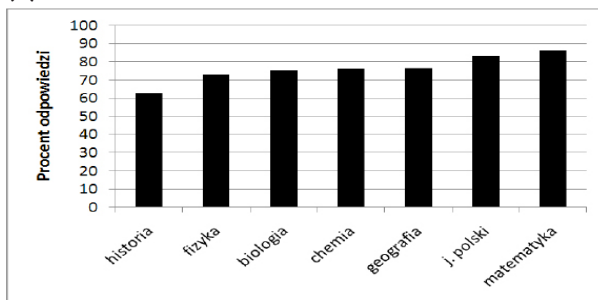
Na pytanie: „Czy używał(a) Pan(i) arkuszy z poprzednich edycji egzaminu gimnazjalnego podczas zajęć z uczniami badanej klasy?” 76 procent badanych nauczycieli odpowiedziało twierdząco. Warto podkreślić, że korzystanie z arkuszy egzaminacyjnych na swoich lekcjach potwierdziło 90 procent nauczycieli języka polskiego i 88 procent nauczycieli matematyki. Rysunek 2. ilustruje wykorzystywanie arkuszy egzaminacyjnych na lekcjach przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania. Przedstawione na rysunku

zróźnicowanie pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów nauczania może być spowodowane różną reprezentacją treści przedmiotowych w arkuszach egzaminacyjnych i dominacją języka polskiego w części humanistycznej i matematyki w części matematyczno przyrodniczej.



Rysunek 2. Korzystanie na lekcjach z arkuszy egzaminacyjnych z poprzednich lat

W ostatnich latach jest dostępnych coraz więcej testów do zastosowania jako egzamin próbny oferowanych przez wydawnictwa i inne komercyjne firmy w wersji papierowej, multimedialnej online i offline. W badanej próbie nauczycieli tylko 26 procent respondentów stwierdziło, że nie korzystało na lekcjach z komercyjnych i ogólnodostępnych testów. Podobnie jak w przypadku wykorzystywania na lekcjach arkuszy z egzaminu gimnazjalnego, tak i w przypadku testów komercyjnych najczęściej sięgają po nie nauczyciele matematyki i języka polskiego. Nic zaskakującego. Te dwa przedmioty mają największy udział w punktacji za cały egzamin odpowiednio w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. W części matematyczno-przyrodniczej spośród 5 przedmiotów (biologia, chemia, fizyka, geografia i matematyka) sumarycznie w latach 2002-2010 za zadania sprawdzające umiejętności matematyczne przypadło 45 procent punktów. Gdy weźmiemy pod uwagę tylko zadania otwarte, to waga treści matematycznych jest jeszcze większa, gdyż obejmuje 58 procent punktów, które można było za te zadania uzyskać w ciągu 9 lat (Tyralska-Wojtyca, 2010).



Rysunek 3. Korzystanie z testów dostępnych na rynku

Analizując doniesienia prasowe w dniu egzaminu i podczas ogłoszenia wyników, a także biorąc pod uwagę zainteresowanie kuratoriów oświaty, organów

prowadzących szkoły wynikami egzaminacyjnymi poszczególnych szkół, nie możemy mieć wątpliwości, że egzamin gimnazjalny uważany jest w naszym kraju za doniosły. Możemy stąd wnioskować, że jego wpływ na środowisko dydaktyczne szkoły, w jakim rozwijają się uczniowie, jest rzeczywiście istotny. Już parę lat temu zdały sobie z tego sprawę wydawnictwa pedagogiczne (np. Operon, WSiP) i inni dostarczyciele testów, starając się jak najbardziej upodobnić swoje testy do egzaminów zewnętrznych. W rezultacie przeprowadzany od dziesięciu lat zewnętrzny egzamin gimnazjalny w znacznym stopniu prowadzi do definiowania programu nauczania.

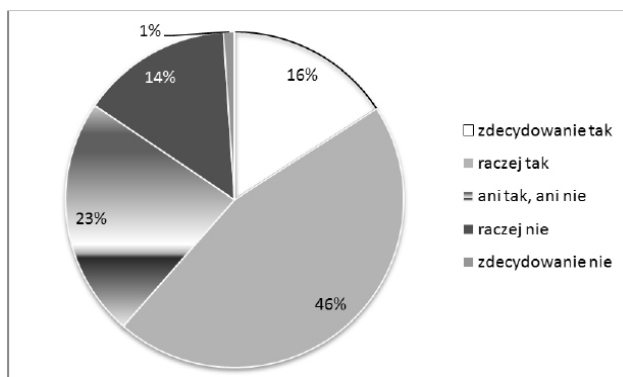
Dlatego tak ważne jest, aby egzamin był tak skonstruowany, aby wpływ jego był pozytywny, akcentujący rozwój kompetencji kluczowych, w tym umiejętności uczenia się przez całe życie.

Ponieważ nie wszystkie umiejętności jednakowo łatwo poddają się sprawdzeniu zewnętrznemu, to sprawdzane są te umiejętności, które są łatwe i ekonomiczne w badaniu na egzaminach wewnętrznych. W praktyce efektywne testy wypierają zwykle testy mało efektywne, czyli wymagające wiele czasu i kwalifikowanej kadry do oceny prac egzaminacyjnych, pozostawiając wiele ważnych umiejętności niesprawdzanych na zewnętrznych egzaminach. A przecież istnieje uzasadniona obawa, że umiejętności niesprawdzane na egzaminie przez kilka lat mogą być marginalizowane w nauczaniu. Musimy jednak wziąć pod uwagę, że uczenie pod egzamin (z częstym odwoływaniem się do arkuszy egzaminacyjnych) to nie to samo, co uczenie do sukcesu na egzaminach, które nasi uczniowie będą musieli zdać, zmagając się z rzeczywistością szybko zmieniającego się świata. Wiele umiejętności, które nie są bezpośrednio i jawnie obserwowane jako te sprawdzane danym zadaniem egzaminacyjnym, są być może ważniejsze dla osiągnięcia sukcesu niż umiejętność rozwiązania zadań z dostępnych testów. Weźmy na przykład umiejętność pracy w zespole. Z pewnością nie będzie ona badana na zewnętrznym egzaminie. Ale to właśnie praca w zespole, rozwiązywanie autentycznych problemów dają między innymi szansę wykorzystania aktywnych i bardziej skutecznych strategii uczenia. Strategii, które pozwalają skuteczniej i trwale opanować umiejętności szczególnie przydatne w dalszej edukacji. Strategii, które prowadzą do umiejętności mobilizacji intelektualnej wobec oryginalnych, niespotykanych wcześniej zadań na żadnym egzaminie.

Podsumowanie

Z początkiem września uczniowie najstarszych klas gimnazjalnych rozpoczynają trzeci rok edukacji zgodnie z nową podstawą programową. W kwietniu będą zdawać nowy egzamin. Nowy ze względu na organizację, sprawdzane umiejętności i nowe typy zadań. Madaus w sformułowanej zasadzie 5. akcentuje, że nauczyciele zwracają szczególną uwagę na formę pytań w teście doniosłym i do nich odpowiednio dostosowują nauczanie.

Nauczyciele zapytani, czy nowa forma egzaminu wpłynie na wyniki egzaminacyjne, w większości (przeszło 60%) odpowiedzieli, że tak.



Rysunek 4. Spodziewany wpływ nowej formuły egzaminu na wyniki

Przed autorami zadań, autorami arkuszy egzaminacyjnych, dydaktykami i psychologami stoi bardzo ważne zadanie – stworzenie takich narzędzi, które pozwolą lepiej niż to miało miejsce dotychczas sprawdzać jak najszerszy obszar umiejętności objętych podstawą programową, a w szczególności umiejętności złożonych.

Dzisiaj nie podlega dyskusji fakt, że powinniśmy dokonywać ewaluacji różnych aspektów procesu uczenia się. Chcąc dokonać oceny innowacji, jaką było wprowadzenie nowej podstawy programowej, a teraz nowej struktury egzaminu gimnazjalnego, nie możemy pominąć rezultatów egzaminu gimnazjalnego 2012. Wiele argumentów przemawia za dokonywaniem ewaluacji w szerokim spektrum, w którym egzamin nie może dominować. Uczenie do egzaminu było i jest powszechnym zjawiskiem w szkole. Jednak wynik egzaminu to tylko jeden wskaźnik opanowania kompetencji przewidzianych podstawą programową, i to wcale nie taki doskonały.

Nauczycielom przypada bardzo ważne zadanie – zachowanie równowagi w kształceniu umiejętności przewidzianych obowiązującą podstawą programową, programem szkoły, wybranym programem nauczania i przygotowaniem uczniów do egzaminu.

Bibliografia:

1. Brookhart S.M., *Grading*, Pearson Merrill Prentice Hall, 2004.
2. Gipps C.V., *Beyond Testing, Towards a theory of educational assessment*, The Falmer Press, London 1995.
3. Madaus G. *The influence of testing on the curriculum* [in] Tanner L.N. (ed) *Critical Issues in Curriculum (National Society for the Study of Education Yearbooks (Pt. 1)*, Chicago, 1988.
4. Niemięko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
5. Tyralska-Wojtyca E., *Nowa formuła egzaminu gimnazjalnego – strata czy zysk dla przedmiotów przyrodniczych* [w:] Niemięko B., Szmigiel M.K., (red) *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, PTDE, 2010.