

Maria Michłowicz

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Zofia Starownik

Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Ku wyższej jakości oceniania O czynnikach mających wpływ na funkcję diagnostyczną egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej

Wstęp

Przeprowadzane co roku egzaminy zewnętrzne o charakterze powszechnym i obowiązkowym są ważnym źródłem informacji dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Egzamin zewnętrzny gimnazjalny w części humanistycznej wpisał się w rzeczywistość edukacyjną i z czasem został zaakceptowany społecznie. Mimo to nadal jest różnie oceniany w środowisku rodziców i uczniów, a także nauczycieli. Konieczność szkolna, wymóg systemowy, zbędny stres, źródło informacji o efektach pracy szkół, przepustka do tak zwanej „lepszego szkoły”, jeszcze jeden nieważny sprawdzian – to często powtarzane opinie. Najbardziej niepokojącą jest ta, która pośrednio mogłaby świadczyć o niskiej przydatności wyniku egzaminu gimnazjalnego w pracy szkoły, o istnieniu grupy odbiorców niezainteresowanej jakością tej formy sprawdzania osiągnięć ucznia, będącej rzecznikiem decentralizacji egzaminów zewnętrznych. **W świetle tych opinii pytanie o wartość obecnie rozwijającego się systemu egzaminów zewnętrznych jest również pytaniem o wyższą jakość oceniania zewnętrznego, która ma się przekładać na sposób jej postrzegania w pracy dydaktycznej nauczycieli i w rozwoju indywidualnym ucznia, powinno eliminować, a nie powodować zjawisko „uczenia tylko pod egzamin”.**

Wykorzystując wyniki egzaminu zewnętrznego, nauczyciele mogą zdiagnozować zależności między stosowanymi metodami kształcenia a ich skutecznością, natomiast uczniowie stają się świadomymi uczestnikami procesu edukacji, czyli takimi, którzy potrafią rozpoznać swoje mocne i słabe strony, a także potrzeby w zakresie podnoszenia poziomu wiadomości i umiejętności. Warunkiem niezbędnym uzyskania wymienionych efektów w przypadku zarówno nauczycieli, jak i uczniów jest trafna i rzetelna informacja o wynikach, nie tylko dotycząca osiągnięć w ramach wymagań opisanych w podstawie programowej dla zakresów z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego dla pojedynczego ucznia i całej populacji, ale również opisująca funkcjonowanie zadań w odniesieniu do badanych umiejętności, możliwości uczniów, ich sposobu rozumowania, czy też do jakości zdobytej wiedzy i przyjętej strategii oceniania.

Aspekt diagnostyczny egzaminu zewnętrznego jest również istotny dla osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną. Wnikliwa obserwacja wszystkich obszarów związanych z systemem egzaminacyjnym pozwala ocenić proces

dydaktyczny i określić punkty odniesienia ważkie dla ewaluacji pracy szkoły i pracy nauczycieli.

Niniejsze opracowanie zawiera rezultat analizy wypracowanych materiałów modułu drugiego *Uczeń i nauczyciel wobec systemu egzaminów zewnętrznych* zdalnego kursu *Metodyka rozwijania umiejętności ponadprzedmiotowych*. Kurs realizowany w trybie online został zorganizowanego w ramach projektu systemowego *Bliżej sukcesu egzaminacyjnego* współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przy LSCDN w Lublinie. Projekt obejmował swoim zasięgiem obszar województwa lubelskiego i był realizowany w ramach Priorytetu IX *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach*, Działanie 9.4 *Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty*¹. Cele działań dydaktycznych opisanych w ramach projektu koncentrowały się wokół zagadnień dotyczących przygotowania nauczycieli środowisk wiejskich do profesjonalnego wypełniania obowiązków nauczyciela w zakresie: wykorzystania narzędzi informatycznych w różnych aspektach pracy nauczyciela, doskonalenia warsztatu pracy w zakresie metod służących kształceniu umiejętności ucznia warunkujących sukces edukacyjny, pogłębienia wiedzy o zależnościach i wzajemnym oddziaływaniu dwóch systemów oceniania szkolnego: zewnętrznego i wewnętrznego oraz ich wpływie na ocenę jakości pracy szkoły. Ważkie pytanie, jak uczyć, aby uczeń adekwatnie do swoich możliwości osiągnął sukces egzaminacyjny, pozostaje zawsze aktualne. Warto zatem podkreślić, iż szczegółowe cele drugiego modułu *Uczeń i nauczyciel wobec systemu egzaminów zewnętrznych*, wspierające doskonalenie kultury analizowania, interpretowania i komunikowania wyników egzaminów zewnętrznych, wpisały się mocno w ogólne założenia projektu.

W niniejszym opracowaniu wykorzystano również wyniki analizy 250 ankiet na temat wpływu strategii oceniania na sposób postrzegania przez egzaminatorów wyniku egzaminu w części humanistycznej. Badaniem ankietowym zostali objęci egzaminatorzy egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej z obszaru działania OKE w Krakowie, którzy w bieżącej sesji egzaminacyjnej oceniali zadanie rozszerzonej odpowiedzi, stosując w części kryteria holistyczne.

1. Wartość wyniku egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w opinii wybranej grupy nauczycieli

O rzeczywistej wartości wyniku egzaminu gimnazjalnego w odbiorze społecznym można mówić wtedy, kiedy wpłynie on na potrzeby rozwojowe gimnazjalisty, na jego samoocenę dotychczasowych osiągnięć i motywację do samodzielnego uczenia się na kolejnym etapie edukacyjnym. Założona przez system funkcja diagnostyczna egzaminu powinna znaleźć uznanie podmiotu najważniejszego, czyli każdego ucznia. Tymczasem tylko pewne grupy uczniów dostrzegają w egzaminie nie tylko jeszcze jeden ważny i obowiązkowy sprawdzian, lecz coś więcej - sytuację dającą informacje z niezależnego źródła, do których można odnieść swoje aspiracje, zainteresowania, dalsze

¹ Realizator projektu to Samorząd Województwa Lubelskiego - *Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli*. Patronat nad projektem objął Marszałek Województwa Lubelskiego i Lubelski Kurator Oświaty. Do współpracy zaproszono również *Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie*.

plany edukacyjne. Ci uczniowie chcą wypaść dobrze na egzaminie, chcą być sprawiedliwie ocenieni i chcą mieć pewność, że zostaną zapytani o to, czego uczyli się w szkole. Ich rodziców interesuje wynik egzaminu przede wszystkim jako tak zwana „przepustka do lepszej szkoły”.

Jednakże w odczuciu większości uczniów i rodziców egzamin nie jest źródłem informacji mającym wpływ na rozwój zainteresowań uczniów i ich dalszą edukację. Nie są zainteresowani tym, czy i w jakim stopniu zdający spełniają wymagania zapisane w podstawie programowej. Nie ma też dla nich znaczenia wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Odmienne stanowiska w odniesieniu do wyniku egzaminu mają także nauczyciele. Można wyróżnić wśród nich przynajmniej cztery grupy: sceptyków, opozycjonistów i rzeczników oceniania zewnętrznego oraz spokojnych obserwatorów. Takie właśnie postawy zarysowały się w dyskusji online 100 nauczycieli uczących języka polskiego i historii w gimnazjum (w tej grupie doświadczenia egzaminatora miały tylko nieliczne osoby).

Zakładając, że o rzeczywistej wartości diagnostycznej wyniku egzaminu można mówić na podstawie przypisanego mu znaczenia w edukacji ucznia, w dyskusji podjęto rozważania wokół dwóch problemów:

1) *Czy egzamin zewnętrzny pomaga uczniowi w rozwoju?*

2) *Czy istnieje spójność pomiędzy oceną wewnątrzszkolną ucznia a wynikiem, jaki uzyskuje na egzaminie?*

W poniższej tabeli zestawiono wątki poruszane w dyskusji. Niektóre z nich zostały tylko zasygnalizowane.

Tabela 1. Najważniejsze wątki dyskusji online

Egzamin zewnętrzny a rozwój ucznia	Ocena wewnątrzszkolna ucznia a jego wynik na egzaminie
Postawy uczniów wobec egzaminu zewnętrznego.	Czynniki wpływające na to, jak uczeń radzi sobie w sytuacjach zadaniowych.
Rola wyniku w planach edukacyjnych ucznia zdolnego.	Różnice między ocenianiem wewnątrzszkolnym a zewnętrznym.
Obiektywizm oceny zewnętrznej.	Nieadekwatność wyników egzaminu w odniesieniu do stopni szkolnych (zbyt niski wynik egzaminu uczniów, którzy są oceniani w szkole wysoko; zaskakująco wysokie wyniki uczniów, którzy w szkole uzyskują oceny dostateczne lub dobre).
Interpretacja wyników zespołów klasowych, w których uczy ten sam nauczyciel.	Przyczyny rozbieżności pomiędzy wynikiem egzaminu a oceną wewnątrzszkolną (np. nietypowość sytuacji zadaniowej, stres, zbyt wysoka motywacja, stopień wyćwiczenia sprawdzanych na egzaminie czynności, niska sprawność czytania)
Motywowanie do wysiłku uczniów, którym nie zależy na wyniku.	
Wykorzystanie wyników egzaminu gimnazjalnego w szkole ponadgimnazjalnej.	
Strategia przygotowania uczniów do egzaminu.	
Sumująca i kształtująca funkcja egzaminu.	
Strategia oceniania ucznia na egzaminie	

Spostrzeżenia nauczycieli mające charakter wniosków

1. *Na pewno egzamin zewnętrzny dostarcza wiedzy na temat efektów nauczania i uczenia się, ale nie może być tylko podstawą do ogólnej oceny pracy ucznia, nauczyciela i szkoły.*
2. *Egzamin jest dobrą formą, ale nie jedyną i wystarczającą, dostarczania uczniom informacji o poziomie wiedzy i ewentualnych brakach. Na wynik mogły mieć wpływ inne czynniki: stres, samopoczucie, tak zwany gorszy dzień. Egzamin jest elementem przygotowania do nauki na wyższym etapie.*
3. *Każdy ma potrzebę odniesienia sukcesu. To, co wydaje się nam brakiem ambicji, często jest też brakiem wiary we własne możliwości albo przekonaniem, że staranie się niczego nie zmieni. Często uczniowie nie wiedzą, jak to zrobić. Kiedyś odkryłam, że przeciętny uczeń nie wie, co to znaczy „zredaguj”.*
4. *Wynik egzaminu jest ważny tylko dla ucznia ambitnego. Często rozczarowuje, bo nie sprawdza jego wiadomości i umiejętności. Obniża także motywację do uczenia się, jeżeli uzyskany wynik jest w przekonaniu ucznia zdolnego za niski.*
5. *Egzamin rozwija uczniów mających motywację do nauki, pragnących więcej, myślących o swojej przyszłości, twórczych, poszukujących, posiadających sprecyzowane plany i zainteresowania, dla pozostałych jest złem koniecznym.*
6. *Egzamin pomaga w rozwoju, bo mobilizuje do pracy, do uzupełniania braków.*
7. *Uczniowie koncentrują się raczej na wyniku, a nie na analizie swoich dokonania.*
8. *Trudno jest walczyć z negatywnym nastawieniem ucznia, gdy brakuje wsparcia ze strony rodziców. Takie podejście źle wpływa na klasowych „średniaków”.*
9. *Wśród gimnazjalistów zawsze była grupa uczniów, dla których wynik egzaminu nie jest istotny, i tego pewnie nie da się zmienić, ale przecież piękno świata polega na różnorodności... Warto pracować dla jednych i drugich, bo sukces uskrzydla na dalsze lata.*
10. *Uczniowie, którym nie zależy na wyniku, nie podejmują wysiłku rozwiązywania zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi. Nauczyciel nie ma środków, które zmieniłyby zachowania tych uczniów, którzy wiedzą, że muszą być przyjęci do szkoły ponadgimnazjalnej.*
11. *A może rozwiązaniem na lekceważący stosunek części uczniów do wyników egzaminu byłoby wprowadzenie limitu punktowego warunkującego otrzymanie świadectwa ukończenia gimnazjum. (To już postulat).*
12. *Stres związany z egzaminem może doprowadzić do tego, że uczeń zdolny, ambitny, posiadający szeroki zakres wiadomości, osiągnie słabsze wyniki.*
13. *Punkty uzyskane z egzaminu gimnazjalnego nie zawsze są rzeczywistym odzwierciedleniem stanu wiedzy i umiejętności ucznia. Zdarza się, że uczeń może mieć problem z wypowiedzią pisemną, ale lepiej wypada w wypowiedziach ustnych.*
14. *Zdarzają się rozbieżności. Uczeń słaby otrzymuje wysoką liczbę punktów, a odpowiedzi wybierał przypadkowo. Rozbieżność powodują zadania zamknięte. Zdolni uczniowie nie mają szans na pokazanie swojego czytania w zadaniach zamkniętych, a w zadaniu otwartym mogą nie trafić na swój temat.*

15. *Z reguły uczniowie, którzy dobrze radzą sobie w nauce, umieją czytać ze zrozumieniem, potrafią analizować utwór, tworzyć różne teksty, co wynika z prac kontrolnych i obserwacji, otrzymują dobre wyniki na egzaminie.*
16. *Generalizując, możemy powiedzieć, że uczeń piątkowy zdobywa więcej punktów niż uczeń trójkowy. Raczej się nie zdarza, by uczeń mający problemy z nauką zdobywał na egzaminie maksymalną liczbę punktów.*
17. *Wszystko trzeba rozpatrywać indywidualnie, biorąc pod uwagę ocenę wewnątrzszkolną i ocenę zewnętrzną.*

Nauczyciele wyraźnie uzależnili odpowiedź na pytanie pierwsze od aspiracji i poziomu uzdolnień uczniów, a więc od czynników indywidualnych. Z kolei rozważając spójność pomiędzy wynikiem egzaminu a uzyskiwanymi w szkole ocenami, ujawnili przede wszystkim różnice w podejściu do wymagań edukacyjnych w ocenianiu zewnętrznym i wewnętrznym oraz inną skalę oddziaływania kontekstu. Wskazują przede wszystkim na rozbieżności wynikające z oddziaływania stresu egzaminacyjnego, zjawiska zaniżania lub zawyżania ocen szkolnych, braku obycia testowego, formy zadań, przypadkowości rozwiązań zadań zamkniętych, niskiego poziomu techniki czytania. Nauczyciele, mówiąc o rozbieżnościach, podkreślają jednocześnie, że nie jest to zjawisko bardzo często występujące. Na ogół jest tak, że uczeń mający wysoką średnią na egzaminie uzyskuje wynik wysoki i odwrotnie – uczeń osiągający w szkole wyniki przeciętne prezentuje się na podobnym poziomie w rozwiązaniach zadań egzaminacyjnych. Nauczyciele wielokrotnie podkreślają, że ich ocena jest trafna w stosunku do rzeczywistego obrazu osiągnięć ucznia, ponieważ uwzględnia jego postawę, a egzamin odnosi rozwiązania zadań tylko do wymagań edukacyjnych. Spójność pomiędzy wynikami oceniania wewnątrzszkolnego i zewnętrznego zaburzają czynniki leżące po stronie oceniającego, przedmiotu oceny i kontekstu. W ocenianiu wewnątrzszkolnym nauczyciel bierze pod uwagę wiedzę o uczniu, jego stosunek do przedmiotu i obowiązki szkolnych, swoje preferencje, i dopiero rzeczywisty poziom osiągnięć szkolnych w odniesieniu do wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej. Ocena zewnętrzna jest zorientowana wyłącznie na wymagania edukacyjne i ustalone, porównywalne w całym kraju, kryteria.

Zdaniem nauczycieli, ocena wrażliwa na czynniki indywidualne, uwzględniająca aspekt społeczno-wychowawczy jest wartościowsza niż ocena ukierunkowana wyłącznie na wymagania edukacyjne. Większość nauczycieli ocenie wewnątrzszkolnej nada wyższą rangę niż ocenie zewnętrznej i uzna ją za bardziej trafną wobec rzeczywistych osiągnięć ucznia. Nauczyciel zatem z pojęciem trafności oceny wiąże podejście indywidualne do każdego ucznia i kontekst, w jakim on funkcjonuje. W mniejszym stopniu jest zainteresowany porównywalnością wyników pomiaru. Ta zaś interesuje podmioty odpowiedzialne za ocenę pracy szkół, kreujące politykę edukacyjną na poziomie ogólnopolskim i lokalnym. Pełny obraz efektów pracy nauczyciela ukazują dwa źródła od siebie niezależne: egzamin zewnętrzny i diagnozy wewnątrzszkolne, a tymczasem w opinii nauczycieli zewnętrzny nadzór pedagogiczny koncentruje się na tym pierwszym. Stąd oczekiwania środowiska nauczycielskiego dotyczące oceny efektów ich pracy wiążą się z problemem uwzględniania kontekstu, w jakim funkcjonuje uczeń.

2. Wpływ strategii oceniania na sposób postrzegania przez egzaminatorów wyniku egzaminu w części humanistycznej

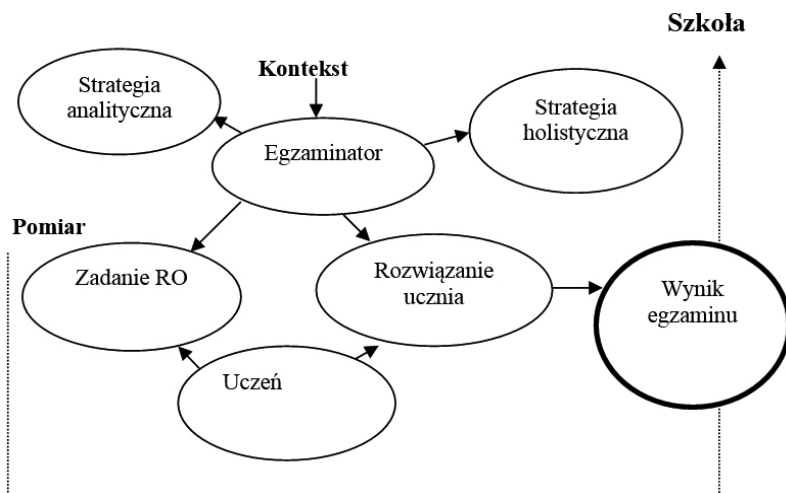
Nauczyciele języka polskiego będący egzaminatorami cenią sobie doświadczenie zdobywane w kolejnych sesjach egzaminacyjnych, ponieważ uważają, że jest ono przydatne w codziennej pracy dydaktycznej. Jakkolwiek nie ma dowodów na to, że uczniowie egzaminatorów uzyskują wyższe wyniki na egzaminie, to jednak istnieje przekonanie, że nauczyciel egzaminator lepiej przygotowuje ucznia do egzaminu. Trudno mówić wprost o występowaniu zależności pomiędzy faktem bycia egzaminatorem a dydaktycznymi zachowaniami nauczyciela, ale warto przyrzeć się wzajemnemu przenikaniu elementów dwóch warsztatów pracy, które powinny z założenia być od siebie niezależne. Egzaminator zgodnie z obowiązującymi go procedurami i kodeksem etycznym rzetelnie sprawdza i ocenia pracę ucznia, a nauczyciel języka polskiego realizuje podstawę programową, aby osiągnąć określone w niej efekty kształcenia.

Egzaminator działa w ściśle określonych warunkach i jest odpowiednio przygotowywany do podejmowania trafnych decyzji w stosunku do pracy ucznia. Wpływa na przebieg jednego etapu pomiaru – sprawdza, czyli punktuje rozwiązania zadań otwartych, odnosząc je do wystandaryzowanego klucza odpowiedzi/schematu punktowania. Nie interpretuje pomiaru, użytego narzędzia i jego zastosowania, nie zastanawia się nad reprezentatywnością zadań egzaminacyjnych dla badanych umiejętności oraz nad ich zgodnością z podstawą programową. Wykazuje tu swoiste zaufanie do autorów arkusza egzaminacyjnego, mając świadomość, że tworzą oni zadania, które mierzą to, co powinny mierzyć, co określa podstawa programowa języka polskiego. Egzaminator nie ocenia trafności pomiaru, ale oddziałuje na nią jako osoba oceniająca rozwiązania uczniów, a więc w części ma wpływ na ocenę stosowności i użyteczności wyniku egzaminu w środowisku szkolnym. Z tego względu ważne jest, aby dobrze analizował zadanie egzaminacyjne w świetle obowiązujących wymagań edukacyjnych, umiał odczytać warunki poprawnego rozwiązania, właściwie rozumiał kryteria oceniania i potrafił je zastosować. Trafność decyzji egzaminatora zależy w znacznym stopniu od świadomości strategii oceniania, zrozumienia sytuacji zadaniowej i formy zadania, a także od odbioru pracy ucznia – sposobu jej odczytania.

Środowisko nauczycieli języka polskiego nieustannie podkreśla potrzebę pojawiania się na egzaminie zadań adekwatnych do specyfiki kształcenia polonistycznego i ich powiązania z kanonem lektur. Zadanie otwarte rozszerzonej odpowiedzi najlepiej w opinii nauczycieli sprawdza umiejętności kształcone na lekcjach języka polskiego, ale jednocześnie stwarza problem porównywalnej oceny oraz problem analitycznego lub holistycznego ujęcia kryteriów oceniania. Środowisko nauczycieli jest tu podzielone. Więcej **rzeczników ujęcia analitycznego** można znaleźć na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Trudno jednak budować na tej podstawie przekonanie, że strategia holistyczna ma zastosowanie w ocenie prac uczniów tylko szkół ponadgimnazjalnych. Wielu nauczycieli języka polskiego uważa, że bliższa edukacji polonistycznej jest strategia holistyczna, ponieważ wyraźnie różnicuje uczniów na tych mających tak zwany polot literacki i tych odtwórczych, piszących według wzorca, na tych samodzielnych i potrzebujących wsparcia, zdolnych i przeciętnie uzdolnionych.

Ostatnie dwa lata wniosły nowe elementy w sposobie oceniania prac uczniów, co wynika z tendencji rozwojowych w systemie egzaminów oraz jest przejawem poszukiwania wyższej jakości oceniania (ograniczenia tych głosów, że egzamin nie wpływa na rozwój ucznia zdolnego). Egzaminator przyzwyczajony już do strategii analitycznej został postawiony przed problemem zastosowania elementów strategii holistycznej w swojej pracy, przede wszystkim w ocenie poziomu realizacji tematu. Nowa strategia wymaga od egzaminatora dużej samodzielności.

Jest on osobą, która funkcjonuje na co dzień w określonym środowisku szkolnym, przygotowuje swoich uczniów do egzaminu i ma już doświadczenia nabyte we wcześniejszych sesjach egzaminacyjnych. Przez lata oceniał analitycznie i przyjął, że każdą wypowiedź ucznia należy czytać liniowo (zdanie po zdaniu, poszukując przejawów świadczących o spełnieniu szczegółowo ujętych kryteriów oceniania) i zgodnie z podanym schematem punktowania. Decyzje podejmowane przez egzaminatora były uproszczone, ograniczały się do stwierdzenia o występowaniu elementów rozwiązania wskazanych w schemacie punktowania i wyszukiwania tych informacji, które to potwierdzały. W efekcie egzaminatorzy umocnili się w przekonaniu, że w każdej pracy ucznia należy dostrzec elementy świadczące o spełnieniu pełnym lub częściowym danego kryterium. Szczegółowość w opisie kryteriów dawała egzaminatorowi poczucie bezpieczeństwa w podejmowaniu decyzji o przyznaniu punktów. Od dwóch lat egzaminator funkcjonuje w zmienionej sytuacji komunikacyjnej, którą ilustruje rys. 1. Wprowadza elementy holistycznego oceniania i stara się przestawić na inne czytanie pracy ucznia: od ogółu do szczegółu, a to oznacza, że powinien odnieść się do koncepcji i struktury pracy, dostrzec najistotniejsze jej cechy, a na tej podstawie podjąć decyzję, jaki typ rozwiązania reprezentuje. Odpowiedź na pytanie, jak egzaminator czyta pracę ucznia, nie jest prosta. **Na pewno sposób czytania pracy wynika między innymi z przyjętej strategii oceniania, a w konsekwencji na ocenę wypowiedzi uczniów i jej wykorzystanie w środowisku szkolnym.**



Rys. 1. Sytuacja komunikacyjna egzaminatora oceniającego prace uczniów

Egzaminator znalazł się w sytuacji, w której może porównać funkcjonowanie dwóch strategii oceniania i ocenić ich znaczenie w pracy nauczyciela z uczniem. Rodzaj strategii to czynnik, który znacząco oddziałuje na to, jak nauczyciele języka polskiego postrzegają wartość wyniku egzaminu w procesie kształcenia. **Strategia holistyczna, nieformalnie uznawana za bardziej trafną w ocenie umiejętności ucznia z języka polskiego, nadaje wynikowi egzaminu zewnętrznego większe znaczenie w procesie kształcenia.**

Potwierdzenia tej tezy poszukano we wspomnianych wcześniej badaniach ankietowych. Większość z badanych to osoby, które w pracach zespołów egzaminatorów uczestniczą od momentu wprowadzenia egzaminu zewnętrznego, a więc mające duże doświadczenie w ocenianiu zadań egzaminacyjnych. Odpowiedzi na pytania ankietowe udzielała więc opiniotwórcza grupa nauczycieli, która w środowisku szkolnym powinna wyróżniać się ze względu na specyfikę nabytych umiejętności egzaminatora.

Tabela 2. Aspekty oddziaływania strategii holistycznej na jakość pracy nauczyciela z uczniem

Sposób oddziaływania na jakość pracy nauczyciela z uczniem	Argumentacja nauczycieli egzaminatorów (wybrane przykłady)
Metoda uczenia się (aspekt poznawczy)	Ocenianie holistyczne skłania ucznia do twórczego myślenia, daje różne możliwości interpretacyjne, wielostronnego spojrzenia na problem. Pozwala uczniowi na swobodę tworzenia. Odwołuje się do umiejętności syntetycznego myślenia. Pozwala na odchodzenie od schematyzmu. Uczeń osiąga wyższe wyniki, bo jest traktowany indywidualnie. Zachęca do korzystania z różnych źródeł informacji. Uczy całościowego spojrzenia na temat, logicznego myślenia, pozwala na oryginalność.
Metoda nauczania umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej (aspekt metodyczny)	Dopuszcza wieloaspektowość w ujęciu tematu. Daje możliwość do wyrażania własnych opinii. Wspomaga w uczeniu danej formy wypowiedzi, ułatwia przekaz informacji przydatnych w redagowaniu wypowiedzi. Ułatwia sposób przekazania informacji zwrotnej na temat pracy (przekaz szczegółowy jest trudniejszy w odbiorze). Ucznia można zmobilizować do wysiłku, do napisania oryginalnej, ciekawej pracy, niekoniecznie wyuczonym, klasycznym sposobem i zapewnić go o tym, iż jego tok myślenia, sposób konstruowania wypowiedzi oraz treść będą pozytywnie ocenione. Nauczyciel uczy rozwiązywania problemu zasygnalizowanego w temacie, przedstawiania sposobu myślenia o temacie, prezentowania toku rozumowania. Jeżeli uczeń już zna dokładnie elementy danej formy wypowiedzi, wtedy można pokusić się o ocenianie holistyczne. Stosowanie go od początku może spowodować, że uczniowie nie będą znać dokładnie poszczególnych form wypowiedzi.
Długotrwałe działanie nauczyciela motywujące ucznia do samodzielnego rozwoju i samooceny (aspekt psychologiczny)	Indywidualizuje podejście do ucznia. Motywuje. Daje większą satysfakcję nauczycielowi i uczniowi. W sytuacji szkolnej daje dobre efekty. Ocenianie holistyczne daje szansę uczniom słabym na osiągnięcie jakiegos sukcesu – przynajmniej za podjęcie próby tworzenia danej formy wypowiedzi. Pozwala zaistnieć niekonwencjonalnym ujęciom tematu oraz dopuszcza jako wystarczające rozwiązanie próby napisania tekstu, nawet nieudolne. Nauczyciel wie, jak uczeń potrafi powiązać swoje umiejętności i wykorzystać zdobytą wiedzę.

<p>Sposób sprawdzania wypowiedzi pisemnej ucznia (aspekt pomiarowy)</p>	<p>Nauczyciel nie skupia uwagi na szczegółach rozwiązania, tylko na powiązaniu i funkcjonalności elementów struktury pracy. Oceni- anie holistyczne jest bardziej obiektywne i sprawiedliwe. Oceni- anie holistyczne wymaga od nauczyciela wzmożonej koncentracji na pracy ucznia, odczytywania intencji, dostrzeżenia koncepcji. Pozwala na to, by dobry uczeń nie obawiał się, że jego wyobraźnia, elokwencja, nadprogramowa wiedza zostaną wtłoczone w ściśle określone kryteria. Pozwala wyróżnić tych, którzy mają coś do powiedzenia, a nie tylko odznaczają obecność tezy, argumentu i wniosku. Strategia holistyczna zmusza nauczyciela do poszuki- wania wartościowych aspektów myślenia ucznia. Uważam, że w przypadku przedmiotów humanistycznych nie da się oceniać uczniów, stosując strategię analityczną.</p>
---	--

Z przywołanych opinii, uporządkowanych według czterech kategorii, wynika, że nauczyciele egzaminatorzy traktują strategię holistyczną wieloaspektowo. Oznacza ona nie tylko sposób oceniania, ale również metodę nauczania i uczenia się, narzędzie motywujące do rozwoju i samooceny, czynnik indywidualizujący proces kształcenia. Wypowiedzieli się przede wszystkim na podstawie doświadczeń egzaminatora, rzadziej odwoływali się do własnego warsztatu nauczycielskiego. Największą wrażliwość okazali na aspekt metodyczny, co pośrednio wskazuje na rolę zadania egzaminacyjnego w kształceniu umiejętności pisania. Sytuacja zadaniowa i kryteria oceny rozwiązania to dla nauczyciela źródło wskazówek, jak uczyć na co dzień².

Ta sama grupa nauczycieli egzaminatorów wypowiedziała się także na temat przydatności informacji o wyniku ucznia na egzaminie zewnętrznym, uwzględniającej elementy strategii holistycznej. Opinie ankietowanych są skrajnie różne. Na tej podstawie można wskazać cechy informacji zwrotnej, której podbudowę stanowią obie strategie.

Tabela 3. Cechy informacji zwrotnej o wyniku egzaminacyjnym

Sposób ujęcia wyniku	Cechy informacji wskazane przez ankietowanych
Ujęcie analityczne	<i>Szczegółowość, daje obraz wyizolowanych czynności ucznia, porównywalna, odporna na preferencje oceniającego, daje dokładny obraz osiągnięć ucznia.</i>
Ujęcie holistyczne	<i>Ukierunkowanie na indywidualny wysiłek ucznia, daje pełniejszy obraz wiedzy i umiejętności, pozwala na obiektywizm, pozwala dostrzec zalety wypowiedzi ucznia słabego, daje obraz pracy nauczyciela z całym zespołem klasowym, sprzeciwia się ilościowemu podejściu do kryterium poprawności językowej i interpunkcyjnej, zależy od wielu czynników zewnętrznych, przyjazna uczniom zdolnym i ocytanym, pokazuje poziom intelektualny uczniów, bardziej przydatna do analizy, akcentuje kreatywność ucznia, podkreśla myślenie syntetyczne.</i>

Wśród ankietowanych znalazły się osoby stojące na stanowisku, że strategia oceniania nie wpływa na kształt informacji zwrotnej. W wypowiedziach nauczycieli egzaminatorów pojawiła się trudność w rozumieniu związku

² Warto jako całkowicie osobny wątek rozważyć różnice pomiędzy zjawiskiem „uczenia pod egzamin” wynikającym w znacznej mierze z lokalnie kształtowanych ocen pracy szkół przez organ prowadzący a rzeczywistym pozytywnym wpływem egzaminu zewnętrznego na pracę nauczycieli w aspekcie metodycznym i pomiarowym.

pomiędzy strategią oceniania a sposobem komunikowania wyniku egzaminu. Płynie stąd potrzeba podjęcia działań na rzecz budowania świadomości egzaminatorów i nauczycieli o sposobie i strukturze tworzenia komunikatu o wyniku egzaminu w zależności od strategii oceniania. Kwestia sposobu przedstawiania informacji zwrotnej pozostaje otwarta. Wszyscy zainteresowani powinni odpowiedzieć sobie na pytanie, jak należy przedstawiać wynik egzaminu, aby nauczyciele uznali jego użyteczność w swojej pracy.

Podsumowanie

1. Funkcja diagnostyczna egzaminu musi stać się faktem, a nie założeniem.
2. Zmierzając ku wyższej jakości oceniania, trzeba zatroszczyć się o wartość informacji zwrotnej oddziałującej na pracę nauczycieli i ocenę jej efektów, aby nauczyciele uznali, że wynik egzaminu jest przydatny i ma znaczenie. Inną jakość daje informacja zwrotna przygotowana na podstawie strategii holistycznej. Kieruje uwagę na kulturowe obycie ucznia, a więc pozwala wyróżnić ucznia zdolnego. Ponadto motywuje, wspomaga ucznia w rozwoju i uczy samooceny.
3. W środowisku nauczycieli języka polskiego wartość wyniku egzaminu może wzrosnąć przy zastosowaniu strategii holistycznej oceniania i większej liczby zadań rozszerzonej odpowiedzi.
4. Nauczyciele przypiszą wartość diagnostyczną wynikowi egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej tylko wtedy, kiedy zostanie on związany z kontekstem.
5. Trafność wyniku egzaminu oznacza w świadomości nauczycieli spójność oceny zewnętrznej i wewnętrznej.
6. Nauczyciele wymagają wsparcia w zakresie działań na rzecz kształtowania pozytywnych postaw wobec zadania egzaminacyjnego, przede wszystkim w odniesieniu do uczniów cechujących się niskim poziomem osiągnięć szkolnych.

Bibliografia

1. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
2. B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka*, Kraków 2004.
3. B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2009.
4. Zasoby kursu *Bliżej sukcesu egzaminacyjnego*, www.moodlebse.lscdn.pl.