

**dr Henryk Palkij**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## **Doskonalenie oceniania wypracowania – wybrane problemy**

Jednym z najważniejszych problemów w procesie oceniania zadań otwartych jest konstrukcja schematu odpowiedzi i jego zastosowanie podczas oceniania zadań w trakcie sesji egzaminacyjnej. Od przyjętego schematu, a później zastosowania go w praktyce egzaminacyjnej, zależą w znacznej mierze wyniki uzyskane podczas egzaminu. Oczywiście stopień komplikacji schematu i oceniania rośnie wraz z liczbą punktów przyznawanych za zadanie otwarte. W zadaniach krótkiej odpowiedzi, gdzie przyznawanych jest od jednego do kilku punktów, można łatwiej opracować odpowiednie kryteria niż w przypadku zadań za 20 punktów, jak to jest w przypadku wypracowań z historii i wiedzy o społeczeństwie na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego. Duża ilość punktów za zadania rozszerzonej odpowiedzi (wypracowanie) wpływa także na wagę tego typu zadania w całej strukturze wyników uzyskanych podczas egzaminu. Zrozumiałe były więc stale powtarzające się żądania zmiany tego typu zadań, gdyż stawiały przed zdającymi wysokie wymagania, decydowały o ostatecznym wyniku. Jednocześnie holistyczny schemat oceniania nie dawał jednoznacznych kryteriów, co stale budzi niepokój, zwłaszcza zdających, którzy domagali się jednoznacznych decyzji egzaminatorów, gdyż wynik egzaminu decydował o dostaniu się na prestiżowe studia. Przygotowywany nowy egzamin maturalny zgodny z nową podstawą programową uwzględnił wreszcie niektóre z nich<sup>1</sup>.

Konieczność przygotowania egzaminatorów do ewentualnej zmiany skłoniła nas do podjęcia próby ewaluacji całego procesu tworzenia konstrukcji kryteriów oceniania i ich zastosowania podczas oceniania. W tym celu wykorzystaliśmy szkolenia doskonalące egzaminatorów historii z OKE w Krakowie w ocenianiu zadań rozszerzonej odpowiedzi. Całodniowe warsztaty, w których uczestniczyło 140 egzaminatorów, ułożono tak, aby każdy egzaminator przeszedł wszystkie etapy wspomnianego procesu – od konstrukcji kryteriów do zastosowania ich w praktyce. Nie chodziło nam o odtworzenie typowego szkolenia, jakie ma miejsce przed sesją egzaminacyjną. Celem pracy była identyfikacja tych problemów i sytuacji wpływających najbardziej na konstrukcję i wynik egzaminu w perspektywie konieczności przygotowania egzaminatorów do oceniania zadań rozszerzonej odpowiedzi, które znajdują się w nowym egzaminie maturalnym. Zależało nam głównie na tym, aby odkryć sposoby myślenia, stosowane schematy i problemy, a następnie poddać je dyskusji, na którą zawsze jest mało czasu w praktyce oceniania. Pod tym względem wybraliśmy też prace do ćwiczeń.

---

<sup>1</sup> Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015 - <http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Historia.pdf> [dostęp: 15.08.2013].

Wstępem do właściwego zadania była praca nad zadaniem krótkiej odpowiedzi, za który zdający otrzymywał jeden punkt. Chodziło nam o proste sprawdzenie wpływu preferencji nauczycieli i konstrukcji schematu odpowiedzi na ostateczny wynik egzaminu. Wybrałem zadanie nr 13 i 14 z egzaminu maturalnego z historii na poziomie rozszerzonym z 2012 roku<sup>2</sup>.

**Zadanie 13. (1 pkt)**

Wyjaśnij przyczyny różnic w prezentacji planu gospodarczego w obu źródłach ikonograficznych.

Źródło 1. Niemiecki plakat z 1948 r.

Źródło 2. Polska wersja rysunku satyrycznego Borysa Jefimowa z 1951 r.



Tłumaczenie z języka niemieckiego tekstu na plakacie:

*Wolna droga dla planu Marshalla*

[w:] *Książki nieczytane. Katalog wystawy*, Kielce 2005, s. 27; *Kronika Polski*, nr 35, Kraków 1998, s. 12.



Chomąto – część uprzęży w kształcie kabłąka wkładana na szyję koniowi pociągowemu.

**Zadanie 14. (1 pkt)**

Na podstawie tekstu wykonaj polecenie.

Doktryna, której służył Robespierre, jest znana. [...] W przeciągu sześciu [...] tygodni w samym tylko Paryżu poszło na gilotynę tysiąc trzysta siedemdziesiąt sześć osób. [...] Dzieje ustrojów totalnych dostarczyły już tak obfitego materiału, że wolno kusić się o spostrzeżenie natury ogólnej. [...] Żądzą niczym nieograniczonej władzy, wściekła walka o utrzymanie raz zdobytej, zdolne są [...] paraliż[ować] zmysł moralny. Jakże bowiem inaczej wyjaśnić uparte niszczenie najcenniejszych substancji narodowych, popełnianie ciągle tych samych „błędów i wypaczeń”, gołym okiem widocznych dla tak zwanego szarego człowieka?

[w:] P. Jasienica, *Rozważania o wojnie domowej*, Warszawa 2007, s. 109–110.

Wyjaśnij, co mogłoby w powyższym tekście budzić zastrzeżenia cenzora w PRL w 1969 roku.

<sup>2</sup> Arkusz maturalny: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000000002012\\_matura2012/hist/historia\\_pr.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000000000002012_matura2012/hist/historia_pr.pdf) [dostęp: 15.08.2013].

Każdy egzaminator musiał najpierw rozwiązać to zadanie, a następnie otrzymał polecenie skonstruowania własnych kryteriów do ich oceny. Następnie w grupach pięciosobowych egzaminatorzy uzgadniali wspólny schemat, który był poddawany dyskusji na forum całej grupy. Celem ćwiczenia było odkrycie sposobów rozumowania egzaminatorów, ujawnienie kryteriów, którymi posługiwali się podczas konstrukcji schematu. W efekcie tej pracy powstały dość rozbudowane propozycje, które ujawniły bardzo odmienne podejście do problemu. Następnie podczas dyskusji szczegółowo analizowano poszczególne problemy i podjęto wspólną decyzję co do sposobu ich interpretacji.

Zadanie 13. (0–1)

|                      |   |
|----------------------|---|
| Tworzenie informacji | Porównanie dwóch interpretacji wydarzenia i wyjaśnienie przyczyn różnic w jego prezentacji (III 1, III 2 R) |
|----------------------|---|

1 p. – za wyjaśnienie przyczyn różnic w prezentacji planu Marshalla

Zadanie 14. (0–1)

|                      |  |
|----------------------|--|
| Tworzenie informacji | Wyjaśnienie problemu w kontekście okresu historycznego (III 2 R) |
|----------------------|--|

1 p. – za wyjaśnienie problemu – dostrzeżenie przyczyn zaprezentowanej przez autora tekstu interpretacji wydarzeń

Kolejnym etapem było zapoznanie się ze schematem oceniania z sesji egzaminacyjnej oraz interpretacja kryteriów w kontekście własnej pracy i przeprowadzonej dyskusji. Egzaminatorzy uznali, że potrafią w odpowiedni sposób zastosować ten schemat oceniania. Dopiero teraz przystąpili do oceny sześciu odpowiedzi na każde ze wspomnianych zadań. Otrzymane wyniki nanoszono na odpowiednią kartę. Końcowym etapem ćwiczenia była analiza wyników w kontekście wcześniejszej dyskusji oraz podjętych decyzji przez całą grupę ćwiczeniową. W ten sposób egzaminatorzy przeszli cały proces od rozwiązania poleceń poprzez konstrukcję i doskonalenie schematu oceniania do zastosowania schematu podczas oceniania zadań egzaminacyjnych.

Pomimo przejścia całego procesu przez każdego z egzaminatorów, w tym długiej dyskusji nad kryteriami, pojawiły się różnice w punktowaniu zadań. Obserwacja całego procesu i kolejna dyskusja ujawniły kilka przyczyn różnic. Wskażę tutaj tylko najważniejsze:

- sposób pracy danej grupy, czyli: rzetelność dyskusji, trzymanie się przyjętych ustaleń, ujawnianie wątpliwości;
- przygotowanie merytoryczne, które pozwalało lepiej ocenić „nietypowe” odpowiedzi zdających;
- nastawienie „akademickie”, czyli waga przywiązywana do błędów merytorycznych, np. u takich egzaminatorów użycie w wypowiedzi ucznia nazwy NRD skutkowało często problemem w przyznaniu punktu;
- nastawienie „umiejętnościowe”, czyli zwracanie uwagi na realizację umiejętności i wówczas pojawiające się błędy merytoryczne nie wpływały mocno na przyznanie punktu;

- umiejętność interpretacji często nieporadnych wypowiedzi zdających – stopień niejasności wypowiedzi zdającego skutkowałam najczęściej brakiem punktów u egzaminatorów o nastawieniu akademickim, surowym a przyznaniem punktów u egzaminatorów nastawionych na sprawdzanie „umiejętności”, bardziej łagodnie podchodzących do błędów merytorycznych i stylistycznych;
- umiejętność interpretacji polecenia umieszczonego w zadaniu w kontekście pojawiających się nowych odpowiedzi zdających;
- wpływ dynamiki pracy grupy na końcowy efekt.

Wspomniane różnice nie są niczym nowym, ale w konkretnej sytuacji ujawniły jedną cechę dotąd chyba niedocenioną, jaką jest podejście do problemu wiedzy, błędów merytorycznych. Nawet w tak prostym zadaniu (punktowane w skali 0-1) przygotowanie merytoryczne egzaminatora, nastawienie na poprawność merytoryczną powodowało różnice w ocenianiu, pomimo że po wcześniejszej dyskusji egzaminatorzy ci deklarowali, że skupią się na ocenie umiejętności. Natomiast u egzaminatorów „łagodnych” pojawiała się tendencja do pomijania wszelkich błędów merytorycznych przy przyznawaniu punktów. Jest to ważna obserwacja, gdyż w odpowiedzi na polecenie zdający nie musiał posługiwać się „twardą” wiedzą, terminami, mógł odpowiedzieć w sposób opisowy.

Podstawową częścią warsztatów była jednak praca nad wypracowaniem. Zasady pracy były podobne, ale w pierwszej części tego zadania główny nacisk położony był na konstrukcji schematu oceny wypracowania. Wiemy z praktyki, że ocenianie wypracowania stwarza duże problemy, które pojawiają się już na etapie schematu oceniania, więc poprosiliśmy egzaminatorów o skonstruowanie własnych kryteriów oceniania. Chcieliśmy wykorzystać okazję do szerszej dyskusji nad kryteriami oraz poznać nowe propozycje konstrukcji schematu oceniania wypracowania w kontekście zapowiadanych zmian w egzaminie maturalnym i dotychczasowego doświadczenia egzaminatorów. Zabieg ten miał też na celu wysondowanie, w jakim stopniu, po tylu latach praktyki, egzaminatorzy utożsamiają się z dotychczasowym sposobem konstrukcji schematu oceniania – holistycznym, ustrukturyzowanym według poziomów.

Okazało się, że większość egzaminatorów postanowiła układać własne kryteria oceniania wypracowania według dotychczas przyjętego schematu, co było swoistym wotum zaufania wobec takiego modelu. Analiza przygotowanych schematów oraz dyskusji nad nimi, przeprowadzonych na zakończenie tego ćwiczenia, pozwoliła na bardziej pogłębione wnioski i ujawniła niektóre problemy pojawiające się od dłuższego czasu podczas sesji egzaminacyjnych. Nie będzie zaskoczeniem stwierdzenie, że odnoszą się one do relacji: temat – faktografia (problemy merytoryczne) – umiejętności – struktura schematu oceniania wypracowania. Proponuję scharakteryzować najważniejsze postawy.

Ujawniła się dość zwarta grupa egzaminatorów (nazwijmy ich o „tradycyjnym”, chronologiczno-problemowym podejściu do nauczania historii), która zmierzała do powrotu do bardziej analitycznego schematu oceniania, zbliżonego do stosowanego w „starej” maturze, z **wyraźnym podziałem grup kryteriów odnoszących się do umiejętności oraz wiedzy merytorycznej**. Domagali się przypisania

punktów do konkretnych kryteriów odnoszących się do wiedzy i umiejętności oraz bardziej rygorystycznego potraktowania pojawiających się błędów.

Druga grupa egzaminatorów akcentowała konieczność tworzenia „indywidualnego” schematu wypracowania, czyli takiego, który byłby dokładniej dostosowany do treści zadania. W tej grupie egzaminatorów podkreślano znaczenie polecenia – sformułowania treści zadania. Postuluje się dokładniejsze określenie schematu oceniania dla konkretnego polecenia-zadania, a więc czasem znaczne zmiany w schemacie. Egzaminatorzy ci odczuwają brak dokładniejszego dostosowania kryteriów oceniania do tematu, brak precyzji, czy też brak bardziej jednoznacznego wskazania konkretnej wiedzy oraz umiejętności, które podlegają punktowaniu oraz, ich zdaniem, w konsekwencji zapobiegają powstawaniu różnic w procesie oceniania pracy zdającego.

Takie podejście zbliżone jest do sposobu konstrukcji schematu oceniania wypracowań z wiedzy o społeczeństwie. **W tym modelu da się dokładniej wydzielić pulę punktów za wiedzę merytoryczną i umiejętności związane z konkretnym tematem.** Schemat musi więc być zmieniany w zależności od treści zadania, ale trzeba uważać, aby nie zgubić holistycznego podejścia do tematu. Wydaje się, że postawa ta wynika z podejścia chronologiczno-problemowego do nauczania historii, z doświadczenia nauczania szkolnego, które wymaga przybliżenia kryteriów oceniania do praktyki szkolnej, oraz z problemów interpretacji dotychczasowego schematu oceniania do konkretnej pracy, przez co następuje rozchwianie zawarty w nim kryteriów.

Trzecia grupa egzaminatorów ma podejście bardziej praktyczne. Oczekuje „zindywidualizowania” poziomów, czyli: dokładniejszego wewnętrznego (w ramach poziomu) opisanie zakresu treści i umiejętności, podania wyraźniejszych kryteriów rozróżnienia kolejnych poziomów. W tym zakresie zbliża się ona do opisanej wyżej drugiej grupy. Tę grupę także cechuje tendencja do zmniejszenia skali niepewności, czy też zakresu podejmowania decyzji przez egzaminatora poprzez wyraźniejszą specyfikację kryteriów lub wprowadzenie jakichś kryteriów bardziej jednoznacznych, analitycznych.

Uważam, że efekty pracy egzaminatorów, a zwłaszcza dyskusje, jakie stoczą nad kryteriami, pokazują konieczność zastanowienia się nad strukturą kryteriów oceniania wypracowania właśnie w kontekście przygotowywanego nowego egzaminu. Trzeba się zastanowić, w jaki sposób zwiększenie liczby tematów do wyboru wpłynie na sposób formułowanie poleceń i strukturę zadań oraz dokładnie rozważyć, jakich treści merytorycznych i umiejętności będzie potrzebował zdający w celu wykonania zadania. Należy się zastanowić, jaki wpływ na praktykę oceniania będzie miało wprowadzenie większej ilości zadań, a w związku z tym także kryteriów oceniania. Możliwe, że trzeba będzie zmienić organizację zespołów egzaminatorów w czasie sesji egzaminacyjnej, gdyż jednemu egzaminatorowi trudno będzie wdrożyć się do oceniania większej ilości niż dotychczas odmiennych tematów. Większa ilość tematów rodzi niebezpieczeństwo większego różnicowania się „indywidualizacji” schematów oceniania.

Myszę, że wspomniane uwagi należy uwzględnić przy konstruowaniu tematów i podejmowaniu decyzji o strukturze kryteriów. Jest to szczególnie istotne

zwłaszcza teraz, gdy wiadomo już, że zmniejszono liczbę punktów za wypracowanie i utrzymano strukturę oceniania poprzez poziomy. Teraz można zastanowić się nad strukturą poziomów i sposobem jej zapisania tak, aby sprzyjały jakości pracy egzaminatora.

Kolejnym elementem warsztatów było ćwiczenie w stosowaniu kryteriów, które obejmowało analizę schematu oceniania oraz użycie kilku wariantów kryteriów do oceny tej samej pracy. Celem ćwiczenia było pogłębienie umiejętności analizy schematów oceniania, ujawnienie trudności i różnic w stosowaniu różnych kryteriów podczas oceniania prac zdających oraz rozwijanie umiejętności analizy pracy zdających. W tym celu oceniono kilka prac kilkoma kryteriami. Do ćwiczenia wykorzystano zadania i schematy oceniania z egzaminu maturalnego z historii na poziomie rozszerzonym z 2012 roku<sup>3</sup>. Czyli:

**Temat I:** Żądny władzy wódz czy dalekowzroczny polityk? Przedstaw i oceń rolę, jaką odegrał Aleksander Wielki w dziejach starożytnego świata.

**Temat II:** Dwie drogi do niepodległości. Przedstaw i oceń zasługi Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego dla odzyskania wolności przez Polskę.

Wykorzystując wnioski z pracy nad własnymi kryteriami opracowanymi w poprzedniej części warsztatów, ponownie poddano analizie schematy oceniania wypracowania opracowane na potrzeby sesji egzaminacyjnej w 2012 roku. Określono pojawiające się wątpliwości i przyjęto schemat do zastosowania podczas oceny sześciu wypracowań (po trzy na temat). Ponadto wszyscy otrzymali kartę, na której umieszczono dwie grupy innych kryteriów do oceniania tej samej pracy. W pierwszej nazwanej *Kategorie* umieszczono kryteria o charakterze umiejętnościowym, a w drugiej zatytułowanej *Uzasadnienie* egzaminator miał uzasadnić swoją decyzję punktową poprzez cztery inne kategorie kryteriów umiejętnościowych. Celem tak skonstruowanej karty było zmuszenie egzaminatorów do kilkakrotnej analizy pracy zdającego, do sprawdzenia zasadności własnej decyzji punktowej (ewaluacji własnej pracy) oraz wstępnego sprawdzenia możliwości stworzenia listy kryteriów czy też kategorii „umiętnościowych”. W sumie otrzymywaliśmy trzy wyniki przy zachowaniu systemu oceniania stosowanego w czasie sesji egzaminacyjnej. Wzór metryczki tego ćwiczenia zamieszczam poniżej.

---

<sup>3</sup> Kryteria oceniania odpowiedzi: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000000000000002012\\_matura2012/klucze/historia\\_pr\\_klucz.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/00000000000000002012_matura2012/klucze/historia_pr_klucz.pdf) [dostęp: 15.08.2013].

| Metryczka ćwiczenia   |  |  |
|---|--|--|
| Nazwisko .....  |  |  |
| Numer Egzaminatora .....  |  |  |
| <b>Kategorie [20 pkt]</b>   |  |  |
| 1   | przedstawia fakty odnoszące się do tematu                          |  |
| 2   | przedstawia wydarzenia w sposób uporządkowany                      |  |
| 3   | zna fakty z całego zakresu chronologicznego tematu                 |  |
| 4   | opisuje wydarzenia w pewnych całościach                            |  |
| 5   | wiąże fakty i wydarzenia w mniejsze całości, stosując terminologię |  |
| 6   | przedstawia związki pomiędzy problemami                            |  |
| 7   | odnosi się, odwołuje do różnych zjawisk                            |  |
| 8   | konstruuje wypowiedzi podporządkowane swojemu wnioskowaniu         |  |
| 9   | podsumowuje, ocenia uzasadnia tezy                                 |  |
| 10  | nadaje wypowiedzi odpowiednią strukturę i formę językową           |  |
| Razem   |  |  |
| <b>Uzasadnienie</b>   |  |  |
| Ponieważ zdający: [wszystkie kategorie stanowią <b>razem 20 pkt</b> ] |  |  |
| A.  | Odtwarza   |  |
| B.  | Opisuje  |  |
| C.  | Wyjaśnia   |  |
| D.  | Konstruuje samodzielną tezę  |  |
| Razem   |  |  |
| Punkty przyznane  |  |  |
| Poziom  |  |  |

Oczywiście wybrane kategorie czy umiejętności są bardzo niedoskonałe, należałoby je dokładniej przeanalizować i zmienić, aby wybrać te, które dokładniej wiążą się z prezentowaną faktografią i mają istotny wpływ na jakość oceniania oraz końcowy wynik egzaminu. Niemniej służyły one do kontroli poprawności przydzielenia przez egzaminatora konkretnej pracy do określonego poziomu, wspierały dalszą dyskusję nad bardziej precyzyjnym przydzieleniem w przyszłości wybranych umiejętności do właściwych poziomów. Były bardzo wstępną próbą sprawdzenia, czy w ogóle da się wykonać taką operację na potrzeby egzaminu doniosłego i masowego.

Podstawą przydzielania punktów było zakwalifikowanie ocenianej pracy do odpowiedniego poziomu i przyznanie właściwej liczby punktów – tak jak dzieje się to podczas sesji egzaminacyjnej. W pozostałych kategoriach celowo pozostawiono egzaminatorom wolną rękę w zakresie ilości przydzielanych punktów dla poszczególnych kryteriów, pod warunkiem, że suma punktów będzie się zgadzała z sumą punktów przydzieloną przy zastosowaniu schematu stosowanego w zwyczajnej sesji egzaminacyjnej. Miało to zmusić do ponownej

analizy pracy zdającego. Istnienie różnych kryteriów było dużym utrudnieniem przy analizie wyników. Analiza ilościowa wymagałaby przygotowania bardziej rozbudowanego narzędzia, co nie było możliwe na tym etapie prac, więc ten ilościowy aspekt problemu odłożyłem celowo na później do czasu lepszego określenia kategorii „umiejętnościowych”.

Teraz interesowały mnie pewne aspekty jakościowe. Obserwowałem różne sposoby podejścia egzaminatorów, którzy po raz pierwszy zetknęli się z takimi kryteriami. Początkowo egzaminatorzy próbowali przydzielać różne ilości punktów do poszczególnych kryteriów. Szybko jednak zdecydowali, że w przypadku **Kategorii** – będą przyznawać po dwa punkty za każdą umiejętność. Więcej kłopotów sprawiło egzaminatorom przydzielenie punktów w tabelce zatytułowanej **Uzasadnienie**. Pojawiło się tutaj wiele rozwiązań: przyznawano po 5 punktów dla każdej z kategorii, przyznawano różne ilości punktów za kategorie *Odtwarza* i *Opisuje* (niektórzy nawet do 10 punktów – przez co eliminowali w praktyce inne kategorie).

Dyskusja, jaka wywiązała się w związku z tymi kryteriami, ujawniła konieczność dokładniejszego określenia każdego z nich. Pomimo deklarowanej zgodności rozumienia tych kryteriów okazało się, że są one różnie rozumiane w praktyce. Najlepiej można to było zaobserwować w trakcie oceniania prac „dobrych” – wysoko punktowanych. Tutaj poszczególnym kryteriom przypisywano różne punkty, ujawniając inne rozumienie kryterium. Istotnym czynnikiem różnicującym był także styl pracy zdającego – sposób przedstawienia problemu. W związku z nim egzaminator inaczej klasyfikował poszczególne umiejętności, co wynikało także z innego podejścia do zawartości faktograficznej, z którą związana była dana umiejętność. W pracach „słabych” – nisko punktowanych rozbieżności ujawniały się w inny sposób. Nie było większych różnic w ramach kryteriów, bo wyniki spłaszczały się najczęściej do 1 punktu, za to pojawiały się różnice w przydzielaniu punktów do poszczególnych kryteriów. Czyli znowu widać było problemy z określeniem zawartości kryterium, zwłaszcza w kontekście stylu konkretnej pracy. W praktyce można ostrożnie ocenić, że najmniej rozbieżności pojawiało się w sześciu kryteriach (1. przedstawia fakty odnoszące się do tematu, 2. przedstawia wydarzenia w sposób uporządkowany, 4. opisuje wydarzenia w **pewnych całościach**, 5. **wiąże fakty i wydarzenia w mniejsze całości**, stosując terminologię, 6. przedstawia związki pomiędzy problemami, 8. konstruuje wypowiedzi podporządkowane swojemu wnioskowaniu).

Dało się też zaobserwować ciekawe zjawisko. Egzaminatorzy byli skłonni przydzielać więcej punktów za pracę, kiedy stosowali kryteria umiejętnościowe zawarte w bloku *Kategorie* niż wtedy, gdy oceniali według typowych kryteriów (poziomy), chociaż w nich także znajdowały się kryteria umiejętnościowe. Wydaje się, że w tym przypadku decydujący wpływ na ostateczny wynik miały interpretacje i rozumienie kryteriów faktograficznych oraz umiejętność kwalifikacji do poziomów.

Wspomniałem, że więcej kłopotów sprawiło egzaminatorom przydzielenie punktów w tabelce zatytułowanej *Uzasadnienie*. Dyskusja ujawniła, że egzaminatorzy mieli kłopoty z określeniem ilości punktów na poszczególne kryteria. Przydzielenie jednakowej liczby punktów (po 5) powodował ich dyskomfort,



gdyż uważali, że jest ich za dużo w odniesieniu do kategorii C. Wyjaśnia i D. *Konstruuje samodzielną tezę*, a za mało punktów w kategoriach A. *Odtwarza* i B. *Opisuje*. W dodatkowej dyskusji okazało się, że egzaminatorzy bardzo wąsko rozumie kryterium D. Nawet jak już zdecydowali się przydzielić tutaj 5 punktów, to nie potrafili rozszerzyć jego rozumienia na inne elementy, jak np. wyciąganie samodzielnych wniosków, uzasadnienie ich, samodzielna ocena wydarzeń.

Ocenianie przy pomocy tych ostatnich kryteriów miało służyć kontroli rozumienia poziomów przez egzaminatorów. Zamierzony cel nie został w pełni osiągnięty, ale potwierdziły się tutaj trudności typowe dla oceniania prac z użyciem poziomów. Mam na myśli relację między **faktografią**, **pracą odtwórczą** – typowo szkolną a umiejętnościami i pracą samodzielną, nietypową. Potwierdziły się obserwacje, że w każdej z tych rodzajów prac egzaminatorzy inaczej określają wagę faktografii i umiejętności, co w połączeniu ze stylem i formą konkretnej pracy zdającego czasami powoduje rozbieżności w interpretacji kryteriów, a w konsekwencji rozbieżności w punktowaniu prac.

Ostatnim elementem pracy była ocena wybranych prac (po trzy prace z każdego tematu). Do oceniania wybrane zostały celowo „trudne” prace, aby dać możliwość ujawnienia się różnic, które zawsze występują w procesie oceniania oraz podjąć próbę uchwycenia ich przyczyny. Po ocenie tych prac nastąpiła rozbudowana dyskusja nad uzyskanymi wynikami. W jej podsumowaniu do wniosków podanych powyżej należy wskazać kilka wniosków, które wynikają tym razem z obserwacji oceniania według kryteriów ustrukturyzowanych według poziomów:

- pogłębia się znaczenie pracy nad określeniem zakresu faktograficznego właściwego dla każdego tematu, zwłaszcza w kontekście nowej podstawy programowej;
- istnieje potrzeba wypracowania sposobu „interpretacji” stosowania tej faktografii w poszczególnych poziomach;
- na podstawie tematów z sesji egzaminacyjnej z 2012 roku jeszcze bardziej ujawnił się problem dostosowania kryteriów oceniania do tematu, czy wręcz tworzenia bardziej „zindywidualizowanych” schematów zorientowanych dokładniej na polecenie zawarte w temacie, np. oceni, porównaj, gdyż ich brak skutkuje dużymi rozbieżnościami zwłaszcza w pracach nietypowych – erudycyjnych, eseistycznych, interdyscyplinarnych kładących nacisk na interpretację tematu, często z pominięciem odtworzenia albo szerszego uzasadnienia swoich tez odpowiednio rozbudowaną faktografią;
- istnieje potrzeba dokładniejszego określenia katalogu umiejętności wymaganych na każdym poziomie oraz sposobów ich interpretacji na każdym z poziomów;
- w kontekście nowego egzaminu maturalnego należy wzmocnić szkolenia nad rozumieniem podstawy programowej oraz pogłębieniem wiedzy merytorycznej, w tym znajomości nowych podręczników szkolnych, które będą podstawą wiedzy uczniów.

W sumie egzaminatorzy ponownie przeszli cały proces – od konstrukcji schematu oceniania poprzez analizę gotowego schematu oceniania do kilkakrotnego oceniania wybranych prac przy użyciu różnych kryteriów. Taki sposób

oceniania oczywiście odbiegał typowej pracy w sesji egzaminacyjnej. Celem tak wieloaspektowej pracy z kryteriami oceniania była próba zidentyfikowania słabych punktów pracy egzaminatora, uwrażliwienie egzaminatorów na konieczność starannej analizy wypracowania, kilkukrotnego sprawdzenia przynajmniej wybranych fragmentów. Miało to umożliwić głębszą dyskusję nad schematem oceniania. Efektem tak skonstruowanych zadań było wskazanie kilku ważnych przyczyn i postaw egzaminatorów wpływających na ostateczny wynik oraz podniesienie świadomości wagi właściwej konstrukcji, a potem interpretacji schematów oceniania. Wstępnie zasygnalizowano także problem przygotowania się do oceniania nowego egzaminu maturalnego z historii.