

**Małgorzata Boba, Maria Michłowicz**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## **„Aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa”<sup>1</sup>**

*Granice mego języka oznaczają granice mego świata*  
Ludwig Wittgenstein

### **Język a świadomość**

Pomimo prób opracowania słowników<sup>2</sup> dotyczących zagadnień z zakresu diagnostyki edukacyjnej dziedzina ta nie ma jednolitego aparatu pojęciowego, obowiązującego wszystkich użytkowników – zarówno nadawców, jak i odbiorców informacji. Na ten fakt zwracał uwagę podczas XIII KDE w Łomży Michał Daszkiewicz w artykule: *Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron*.<sup>3</sup> Autor wspomnianego tu opracowania stwierdza, że język jest *elementem instrumentarium diagnostyki*<sup>4</sup>. Skoro język w procesie dydaktycznym odgrywa centralną rolę<sup>5</sup>, istnieje potrzeba wprowadzenia katalogu pojęć stanowiących płaszczyznę porozumienia nadawców i odbiorców informacji o wynikach egzaminu zewnętrznego. Jest to ważne, ponieważ dzięki takiemu katalogowi przedmiot poznania będzie tożsamy zarówno dla nadawców, jak i odbiorców informacji. Wnioski opracowane pod wpływem analizy zaobserwowanych zjawisk powinny być w podstawowym stopniu czytelne dla szkoły i nauczyciela, dla przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, czyli dla wszystkich podmiotów zaangażowanych w kształtowanie i realizowanie procesu dydaktycznego. Zjawiska dotyczące egzaminów zewnętrznych stanowią coraz częściej czynnik wpływający na podejmowanie decyzji w tym zakresie: indywidualnie przez danego nauczyciel i w skali makro – na poziomie gminy, powiatu, województwa i wreszcie – całego kraju.

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł został w dużej mierze zainspirowany rozważaniami dr. Henryka Szaleńca na temat roli precyzji językowej w nazywaniu zjawisk związanych z istnieniem egzaminów zewnętrznych.

<sup>2</sup> Np. H. Szaleniec, M. K. Szmigel, *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001, [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl) itp.

<sup>3</sup> M. Daszkiewicz, *Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron [w:] Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków 2007, s. 78.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże.

W celu zbadania poziomu świadomości językowej nauczycieli w zakresie zjawisk związanych z pomiarem dydaktycznym autorki tego artykułu opracowały i przeprowadziły anonimową ankietę wśród 171 nauczycieli polonistów, a więc osób szczególnie wrażliwych na słowo i jego znaczenie. Ankieta<sup>6</sup> składała się z 8 pytań zamkniętych zdominowanych w tematyce zagadnieniami z codziennej pracy nauczyciela oraz 8 pytań otwartych, których tematyka dotyczyła zjawisk pomiaru dydaktycznego i uwzględniała problem nazewnictwa niektórych z nich (patrz: załącznik nr 1).

## Cyferka prawdę ci powie, czyli o konieczności oswojenia danych liczbowych

Łatwo można zaobserwować pewną prawidłowość – w informacji o wynikach egzaminu dominującą rolę odgrywają cyfry. To one stanowią podstawę wszelkich analiz jakościowych. Do nich też odnoszą się wszelkie uwagi dotyczące jakości pracy nauczycieli w danej placówce. Myślenie liczbami i symbolami tradycja usytuowała z daleka od konwencjonalnie pojmowanego myślenia humanistycznego. Tymczasem symbole i cyfry zaczynają odgrywać coraz ważniejszą rolę w otaczającym świecie. Zawierający dane liczbowe opis statystyczny pozwala na ukazanie zjawisk z perspektywy innej niż dotychczas właściwa konwencjonalnie rozumianym humanistom. Mając intuicyjną lub rozumowo pojętą świadomość znaczenia danych liczbowych dla opisu rzeczywistości, nauczyciele–poloniści usiłują niekiedy opisywać zaobserwowane zjawiska za pomocą liczb lub poprzez wyrażenia do nich zbliżone. Jako świadectwo próby dostosowania się do nowych okoliczności mogą posłużyć wyjaśnienia, z którymi można było się zetknąć, analizując ankietę:

1. łatwość zadania:

- liczba uczniów, którzy rozwiązali zadanie w stosunku do liczby uczniów piszących egzamin,
- procent uczniów, którzy poprawnie wykonali zadanie (np. 0,00 – 0,19 – bardzo trudne).

2. % punktów uzyskanych przez uczniów:

- liczba punktów uzyskanych przez uczniów w stosunku do maksymalnej liczby punktów możliwej do uzyskania,
- $\frac{\text{uzyskane} \times 100}{\text{możliwe}}$

Cyfry nie mają dla nauczycieli takiej rangi, jaką narzucają czynniki zewnętrzne<sup>7</sup>, obecne w opisie statystycznym. Informacje płynące z liczb podlegają weryfikacji. Może o tym świadczyć fakt, że 85% ankietowanych potrafiło sprecyzować,

<sup>6</sup> Autorki dziękują dr Marii Krystynie Szmigel za wsparcie merytoryczne.

<sup>7</sup> Szczególną rolę danym liczbowym przypisują przez swoje działania media, tworząc różnego rodzaju rankingi, których cel jest/bywa odczytywany jako bardzo uproszczony.

dłaczego średnia punktów nie jest wystarczającą miarą charakteryzowania osiągnięć szkoły. Wśród przyczyn niedostatków średniej arytmetycznej opracowanej na podstawie wyników egzaminu zewnętrznego badani wymieniali:

1. brak uwzględnienia możliwości uczniów (wskazywano na predyspozycje, potencjał kulturowy i intelektualny) – podstawą uzyskania danych o średniej jest wynik ucznia będącego finalistą/laureatem konkursu przedmiotowego oraz wynik ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o obniżonej normie rozwojowej,
2. brak możliwości uwzględnienia kontekstów nauczania, zwłaszcza środowiskowego,
3. dane liczbowe składające się na średnią arytmetyczną stanowią uproszczenie obrazu szkoły,
4. średnia arytmetyczna nie uwzględnia przyrostu wiadomości, nie stanowi efektu porównania diagnozy na wejściu i wyjściu uczniów ze szkoły,
5. średnia arytmetyczna nie obrazuje pracy nauczycieli i uczniów,
6. średnia arytmetyczna nie przekazuje informacji o stopniu opanowania poszczególnych wiadomości i umiejętności,
7. średnia arytmetyczna jest obliczana na podstawie jednej pracy, wycinka dnia z życia uczniów.

W celu opisanego zjawiska nie wszyscy nauczyciele mogą posługiwać się odpowiednim aparatem pojęciowym. Tylko 27% ankietowanych zdołało skojarzyć jedną z miar tendencji centralnej. Dwie miary wymieniło 22% badanych, a wszystkie trzy podało zaledwie 15%. Można snuć refleksje na temat emocji związanych ze znajomością pojęć z zakresu pomiaru dydaktycznego w ósmej sesji egzaminacyjnej. Warto jednak zwrócić uwagę, że dla nauczycieli nazwy opisujące zjawiska związane z pomiarem dydaktycznym mają status innowacji językowych, ponieważ stanowią nazwy nowych, dotychczas nieobecnych w rzeczywistości szkolnej zjawisk, i jako takie podlegają znanym od dawna kryteriom oceny innowacji językowych: wystarczalności, ekonomiczności, stopnia rozpowszechnienia<sup>8</sup>. O pragmatycznym podejściu do konieczności przyswajania pojęć z zakresu pomiaru dydaktycznego może świadczyć częste przywoływanie terminu *staniny*. Ankietowani nie wiedzieli, że jest to jedna ze skal (łączyli pojęcie z miarami tendencji centralnej lub parametrami statystycznymi zadań), ale mieli świadomość, iż jest to pojęcie ważne, służące do opisywania wyników egzaminu zewnętrznego i w różnych sytuacjach mogą się z nim zetknąć, dlatego warto je – chociażby tylko intuicyjnie – posiadać w zasobach rezerwy językowej<sup>9</sup>, aby od czasu do czasu móc je przywołać.

---

<sup>8</sup> D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, Warszawa 1986, s. 23 – 37.

<sup>9</sup> *Polonista nie baca* [w:] „Niezbędnik inteligenta” dodatek do tygodnika „Polityka”, nr 10, marzec 2008, s. 25.

Warto odnotować również, że najrzadziej jako miara tendencji centralnej była wymieniana przez ankietowanych średnia arytmetyczna, pomimo że pojęcie to pojawiało się w kolejnym, czyli 3., pytaniu otwartym. Fakt ten może stanowić świadectwo dezorientacji polonistów w zakresie aparatu pojęciowego, ale – równocześnie – być podstawą do sformułowania hipotezy dotyczącej krytycznego i weryfikowanego potrzebami życiowymi podejścia do nowych zjawisk. Uzyskane dzięki przeprowadzeniu ankiety dane dają podstawę do sformułowania tezy, której prawdopodobnie nie są świadome media, a zdają się być świadomi nauczyciele, że złożoność osiągnięć szkolnych wymaga wielu kryteriów i nie może ograniczać się do podania tylko jednej liczby. Dlatego może cieszyć fakt przywoływania najczęściej modalnej i mediany jako miar tendencji centralnej przez ankietowanych nauczycieli, czyli danych uprawniających do poszerzenia wyobrażeń o znaczeniu wyniku egzaminu zewnętrznego w procesie planowania działalności dydaktycznej szkoły<sup>10</sup>.

O tym, że pomiar dydaktyczny, a w szczególności egzaminu zewnętrznego, ma istotny wpływ na pracę nauczycieli może świadczyć odsetek odpowiedzi na pytania zamknięte w ankiecie. Blisko 100% ankietowanych potwierdziło, że standardy egzaminacyjne i podstawa programowa mają wpływ na proces konstruowania zadań w codziennej pracy nauczyciela. O tym, jak głęboko przenikają wymagania egzaminacyjne w świadomość nauczycieli, świadczą odpowiedzi na kolejne pytania ankiety. 45% badanych stwierdziło, że zakres umiejętności opisanych w standardach wymagań ma zdecydowany wpływ na wybór programu nauczania. Ten sam zakres wymagań warunkuje u 35% badanych dobór metod kształcenia. Odpowiednio 50 i 62% badanych zasygnalizowało odpowiedziami *raczej tak*, iż uwzględniają zakres wymagań egzaminacyjnych, dokonując wyboru programu nauczania i metod kształcenia. Ta sfera działalności dydaktycznej nauczyciela zdominowana jest przez jego kreatywność. Znajomość znaczenia pojęć z zakresu pomiaru dydaktycznego może wesprzeć nauczyciela, zwiększyć nastawienie celowościowe, a przez to świadome ukierunkowanie działań i decyzji dydaktyka, ale nie jest warunkiem bezwzględnie koniecznym w ich realizacji. Często ich rolę zastępuje wieloletnie doświadczenie, niekiedy pozostające w sprzeczności z wynikami egzaminu zewnętrznego. Dlatego przyswojenie znaczenia pojęć, z którymi nauczyciele się stykają w różnych opracowaniach, może wydawać się zbędne.

---

<sup>10</sup> Sytuacja częstszego wymieniania modalnej i mediany jako znanych nauczycielom miar tendencji centralnej może mieć związek z innymi zjawiskami – szczególną troską pracowników WBiA krakowskiej OKE o propagowanie różnych sposobów opisywania zjawisk dotyczących wyniku egzaminu zewnętrznego. Praca nauczyciela w zakresie poznawania i analizowania wyników otrzymywanych przez szkołę koncentruje się na próbie zrozumienia zagadnień, o czym może świadczyć pojawianie się w ankietach nazwiska Śmigiel zamiast Szmigel.

## Znaczenie różnego rodzaju zakłóceń w procesie okoł egzaminacyjnego porozumiewania się

Przyswojenie sobie podstawowych pojęć z zakresu diagnostyki edukacyjnej wymaga uczestniczenia w akcie komunikacji, który polega przede wszystkim na transferze informacji<sup>11</sup>. W tym modelu porozumiewania się szczególna rola przypada nadawcy komunikatu. On decyduje, jaką informację i w jaki sposób przekazać. Na nim spoczywa też odpowiedzialność za wybór stosownego momentu, w którym akt komunikacji zostanie zainicjowany. Wszystkie działania nadawcy powinny być ukierunkowane na ograniczenie roli wszelkich szumów, zakłócających rozumienie przekazu. Skutki niepowodzenia komunikacyjnego mogą być znaczące dla poziomu świadomości odbiorców informacji. Przykładowe efekty mogą egzemplifikować odpowiedzi ankietowanych dotyczące rozumienia podstawowych pojęć z zakresu pomiaru dydaktycznego, które pojawiły się w opracowaniach wyników egzaminów gimnazjalnych przeprowadzanych w kolejnych sesjach: łatwość zadania, poziom wykonania zadania, % punktów uzyskanych przez uczniów. Odpowiedzi badanych nauczycieli mogą świadczyć o przewadze praktyki życiowej w procesie przyswajania pojęć. Oto, w jaki sposób próbowali wyjaśniać przywołane w pytaniu ankiety pojęcia, np.:

- łatwość zadania – *zadania, które nie sprawiają kłopotów uczniom i zostały zrealizowane w 90%,*
- poziom wykonania zadania – *udzielenie wyczerpującej odpowiedzi,*
- % punktów uzyskanych przez uczniów – *90% spełniający wymagania.*

Przytoczone przykłady wypowiedzi ankietowanych mogą dowodzić całkowicie intuicyjnego poznawania zjawisk stanowiących efekt egzaminu zewnętrznego. Można pokusić się o refleksję dotyczącą celu diagnozy przeprowadzanej przez takich nauczycieli. Ze sposobu formułowania wniosków płynących z rozumowania można odczytać, jak duże znaczenie w analizowaniu wyników egzaminu zewnętrznego ma dla tych osób sukces uczniów. Autorzy wypowiedzi nie potrafią wyjaśnić pojęć, zatem ich rozumowo nie zdołali ogarnąć. W ich świadomości funkcjonują one przede wszystkim jako znaki osiągnięć uczniów, a przez to samych nauczycieli.

Na podstawie wypowiedzi ankietowanych można odtworzyć nieco inne postawy. Część badanych nauczycieli wykazywała, iż posiada w rezerwie zestaw pojęć, którymi próbuje zdefiniować inne terminy. Ich działania kończą się niepowodzeniem, ponieważ nie identyfikują zakresu znaczeniowego słów, z którymi w jakiś sposób się zetknęli, np.:

- łatwość zadania – *stopień trafności odpowiedzi na pytanie,*
- poziom wykonania zadania – *skala staninowa,*
- % punktów uzyskanych przez uczniów – *stopień opanowania określonej umiejętności.*

<sup>11</sup> S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 34.

Przykłady tych odpowiedzi mogą dowodzić ujmowania zjawisk dotyczących wyników egzaminu zewnętrznego z różnych perspektyw. W pierwszej odpowiedzi pojawia się pojęcie trafności, które powinno dominować w rozumowaniu konstruktora zadania. Druga z odpowiedzi może sugerować, iż jej autor zetknął się z różnymi opracowaniami wyników egzaminu zewnętrznego, w których wg skali staninowej porządkowano wyniki uczniów w celu ich zinterpretowania. O ukierunkowaniu na wyciąganie wniosków z wyników egzaminu zewnętrznego może świadczyć również trzecia odpowiedź, w której dominująca wydaje się być informacja ukierunkowana na poziom opanowania umiejętności na podstawie funkcjonowania poszczególnych zadań z testu egzaminacyjnego.

Odpowiedzi ankietowanych można również odczytać jako sygnał potrzeb środowiska nauczycielskiego w związku ze świadomym poznawaniem świata diagnostyki edukacyjnej. Niektórzy ankietowani – około 3% utożsamiali te trzy pojęcia, czyli łatwość zadania, poziom wykonania zadania, % punktów uzyskanych przez uczniów. Takie postępowanie może świadczyć o wieloletnim śledzeniu opracowań związanych z wynikami egzaminów zewnętrznych. Początkowo w publikacjach OKE i CKE pojawiło się pojęcie łatwości zadania. Z potrzeby doprecyzowania informacji o osiągnięciach uczniów w biuletynach CKE zaczęło funkcjonować pojęcie poziomu wykonania zadania (obecne w nich do dziś). Konieczność sporządzania analizy niosącej informacje o znaczeniu wyniku egzaminu zewnętrznego zaowocowała wprowadzeniem trzeciego pojęcia, czyli % punktów uzyskanych przez uczniów. W zależności od indywidualnych potrzeb nauczyciela (szkoły) w trakcie analiz zaistnieje konieczność rozróżnienia pojęć lub ich utożsamienia. Kryterium działań nauczyciela będzie w tym przypadku konieczność interpretowania danych, które zostaną potraktowane w sposób uproszczony (utożsamienie zjawisk) lub precyzyjny (potrzeba rozróżnienia zjawisk). W ten sposób można z wypowiedzi ankietowanych odczytać sugestię, iż wraz z wprowadzeniem pojęcia celowe wydaje się wprowadzenie informacji, jakie dane o wynikach egzaminu można uzyskać, analizując wyniki na podstawie określonych parametrów statystycznych. Aby porozumiewanie się na temat wniosków z egzaminów zewnętrznych mogło być skuteczne, nadawca informacji o wynikach egzaminu powinien uwzględnić, iż określony poziom szczegółowości (uproszczenia) powinien zostać dostosowany do poziomu analizy. Wprowadzenie pojęcia przez nadawcę wymaga przekazania odbiorcy informacji o jego kontekstach znaczeniowych, czyli np. możliwości zastosowania w różnych analizach z uwzględnieniem przykładowych skutków tych analiz.



#### 4. Egzaminacyjny rytuał

Czym może skutkować nieznanomość pojęcia i jego znaczeniowego kontekstu? Na przykład tym, że w rzeczywistości oświatowej zaistnieją dwa różne światy. Pozornie nadawca (np. pracownik OKE) i odbiorca (np. nauczyciel) będą się odnosił do tych samych zjawisk, ale w ich opisie będą porozumiewali się zupełnie odmiennymi językami, których pojęcia będą inaczej rozumiane. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w efekcie zbudują dwa inne światy<sup>12</sup>. Światy, których elementy będą bardzo istotne dla planowania procesu dydaktycznego.

81% ankietowanych stwierdziło, że opracowuje wyniki egzaminów zewnętrznych. Ich analizy koncentrują się – na przykład – wokół zagadnień:

1. mocnych i słabych stron kształcenia,
2. opracowania programów naprawczych (planów doskonalących),
3. efektywności nauczania,
4. zlokalizowania szkoły na tle gminy, powiatu, województwa, kraju.

W celu opracowania wyników egzaminów zewnętrznych powoływane są specjalne zespoły. W zależności od warunków środowiskowych i potrzeb szkoły wyniki rozpatrywane są przedmiotowo lub z położeniem nacisku na korelację wpisaną w daną część egzaminu. W ten sposób zrealizowana zostaje ważna w procesie kształcenia idea indywidualizacji.

Nie wszyscy ankietowani traktują wyniki egzaminu jako informację istotną w planowaniu procesu dydaktycznego. 19% badanych nie zadeklarowało potrzeby analizowania wyników. Większość w tej grupie stanowiły osoby, które nie podjęły próby wypowiedzenia się na ten temat. Sporadycznie można było odnaleźć wypowiedzi, w których badani stwierdzali, iż:

1. Wyniki dotyczą konkretnego zespołu uczniów, którzy opuszczają szkołę/nowy rocznik uczniów nie musi mieć takich samych problemów.
2. Wnioski z analizy trudno dostosować do indywidualnych potrzeb uczniów.
3. Nie wszyscy nauczyciele (...) potrafią interpretować wyniki egzaminu.

Warto odnotować, że – może poza ostatnią wypowiedzią – ankietowani, których wypowiedzi przytoczono, nie traktują wyników jako podstawy ewaluacji metod kształcenia. Nie traktują ich jako jednego z kryteriów samooceny. Swoimi wypowiedziami sugerują, że wyniki egzaminu są zbędne w rzeczywistości szkolnej, gdyż nie niosą informacji pomocnej uczniowi, a przez to także nauczycielowi. Dowodzą tym samym, iż nie dysponują zespołem wyobrażeń i pojęć umożliwiających praktyczne spożytkowanie zjawisk otaczającego świata, w których uczestniczą.

Wypowiedzi innych ankietowanych zwracają uwagę na istotny aspekt opisywania zjawisk. Po analizie 171 ankiet wypełnionych przez nauczycieli rodzi się refleksja: jakim językiem są opisane zaobserwowane zjawiska? Należy założyć, że jest to język zrozumiały dla twórców opisu i osób, z którymi współpracują. Ale czy inni odbiorcy będą mogli odczytać z tego opisu te same treści?

<sup>12</sup> M. Głowiński, *O kłamstwie w języku* [w:] *Rozmowy na koniec wieku*, t. 2, Kraków 1998, s. 164.

Przeprowadzanie analiz w ramach szkoły jest pozytywnym zjawiskiem. Świadczy o tym, że egzamin i jego wyniki łączą się z przeżywaniem pewnej tajemnicy. Ale za dr. hab. Grzegorzem Leszczyńskim można stwierdzić, iż takie przeżywanie tajemnicy łączy się z przyjmowaniem skrajnie odmiennych postaw: wymagającej pokory oraz wprowadzającej uproszczenia (wybranie z przekazów jedynie tego, co jest zrozumiałe)<sup>13</sup>. Jedna i druga postawa wpisuje się w magię egzaminacyjnego wyniku. Jednak jedna i druga postawa stwarza sytuacje, w których w opisywaniu zjawisk *serce wystrychnie rozum na dudka* (La Rochefcauld), czyli proces poznania może zostać zdominowany przez emocje, a nie podlegać przede wszystkim rozumowemu rozpoznaniu.

## Podsumowanie

Podczas IX KDE w Łodzi prof. Peter Krobe zwrócił uwagę na różnice między językiem naukowym a językiem dnia codziennego, posługując się pojęciem *living world* (zaczepniętym z Husserla)<sup>14</sup>. Dla nauczycieli świat diagnostyki edukacyjnej jest takim żyjącym światem, w którym zachodzą zmieniające się co jakiś czas zjawiska (np. sygnałem zmian – rozpatrywanym szczegółowo lub ignorowanym jest zmiana stosowanego nazewnictwa), który warto przeżyć i opisać. Obraz rzeczywistości stanowiący skutek przeprowadzanych analiz będzie zależał od tego, jakimi formami poznania posłuży się umysł poznającego, ale zawsze opis tego obrazu musi mieścić się w granicach możliwości poznawczych odbiorcy informacji. Jeżeli odbiorca informacji nie zostanie wyposażony w aparat pojęciowy umożliwiający zrozumienie opisu, wówczas obraz świata, jaki stworzy, będzie odwoływał się do przeżyć lub z konieczności zostanie uproszczony, ograniczony.

Pomimo braku znajomości podstawowych pojęć nauczyciele – jak wskazuje ankieta – sięgają po biuletyny OKE i/lub CKE. Zadeklarowało taką postawę blisko 100% ankietowanych w zadaniach zamkniętych i ponad 70% w pytanie otwartym. Można sobie wyobrazić, jak trudna jest lektura tekstu nie w pełni zrozumiałego! Zaprezentowane wyniki ankiet sugerują, iż nauczyciele rzeczywiście przyjmują wspomniane wcześniej skrajne postawy: pokory lub dążą do uproszczenia zjawisk. Dlatego tak istotne jest wsparcie ich w pokonywaniu bariery semantycznej, która może towarzyszyć przyswajaniu informacji o wynikach egzaminu i opracowanie wspólnego dla wszystkich –nadawców i odbiorców informacji słownika podstawowych pojęć. W przeciwnym wypadku możliwa stanie się sytuacja, w której – mądry człowiek, cieszący się autorytetem – nazwie rybą zwierzę, które w rzeczywistości jest ssakiem<sup>15</sup>, błędnie rozpoznając znaczenie pewnych przesłanek.

---

<sup>13</sup> *olonista nie baca*, tamże, s. 27.

<sup>14</sup> . Krobe, W. Wolze, *Ordinary language and scientific language. Test validity from a constructivistic point of view* [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Łódź 2003, s. 52.

<sup>15</sup> Tamże, s. 53.



### Załącznik 1.

Ankieta wypełniona przez 171 nauczycieli języka polskiego dotycząca egzaminu zewnętrznego i jego wpływu na kształtowanie procesów edukacyjnych

Zwracamy się z prośbą o zapoznanie się z treścią ankiety i udzielenie odpowiedzi. Opinie Pani/Pana przyczynią się do lepszego zrozumienia procesów egzaminacyjnych. Poglądy swoje proszę wyrazić, wstawiając znak **X** w kolumnie odpowiadającej wyrażonej opinii oraz udzielając odpowiedzi w wyznaczonych miejscach.

#### PRZYKŁAD

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Lubię siebie.	X				

#### ANKIETA

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
W procesie konstruowania zadań uwzględnia Pan/Pani umiejętności zapisane w podstawie programowej i standardach egzaminacyjnych.					
Zakres umiejętności zawarty w standardach egzaminacyjnych warunkuje wybór programów nauczania.					
Zakres umiejętności zawarty w standardach egzaminacyjnych warunkuje wybór metod nauczania.					
Planując zadania ćwiczeniowe, uwzględnia Pan/Pani przygotowanie ucznia w radzeniu sobie:					
1. ze stresem egzaminacyjnym,					
2. z problemami organizacji czasu w trakcie rozwiązywania zadań,					
3. z gotowością podjęcia wyzwania – realizacji zadania na miarę indywidualnych możliwości.					
Czy komunikuje Pan/Pani wyniki egzaminu uczniom – poszukując adekwatnego języka przekazu.					
Czy wykorzystuje Pan/Pani opracowania merytoryczne przygotowane przez CKE – biuletyny/sprawozdania					
Czy wykorzystuje Pan/Pani opracowania merytoryczne przygotowane przez OKE – biuletyny/arkusze					

1. Proszę wymienić co najmniej 2 różnice między egzaminem powszednim a doniosłym.

Egzamin powszedni

1. ....
2. ....

Egzamin doniosły

1. ....
2. ....

2. Proszę wymienić 3 miary tendencji centralnej.

.....  
.....  
.....

3. Dlaczego średnia punktów nie jest wystarczającą miarą charakteryzowania wyników szkoły?

.....

4. Czy wykorzystujecie Państwo w Waszej szkole wyniki egzaminów do opracowania planu dydaktycznego na kolejny rok szkolny?

Tak      Nie

5. Jeżeli tak, to w jaki sposób przygotowujecie się Państwo do analizy (porządkowanie/grupowanie) wyników uczniów?

.....

6. Jeżeli nie, to dlaczego?

.....

7. Jak rozumie Pan/Pani Pojęcia:

łatwość zadania

.....

poziom wykonania zadania

.....

% punktów uzyskanych przez uczniów

.....

8. Proszę podać literaturę przedmiotu dotyczącą zagadnień poświęconych egzaminom zewnętrznym, z której Pan/Pani korzysta.

.....  
.....  
.....

**Bibliografia:**

1. Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego*, Warszawa 1986.
2. Daszkiewicz M., *Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron* [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, pod red. B. Niemierki i M. K. Szmigel, Kraków 2007.
3. Głowiński M., *O kłamstwie w języku* [w:] *Rozmowy na koniec wieku*, Kraków 1998.
4. Kropie P., W. Wolze, Ordinary language and scientific language. Test validity a constructivistic point of view [w:] *Tarfność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, pod red. B. Niemierki, Łódź 2003.
5. *Polonista nie baca* [w:] „Niezbędnik inteligenta”, dodatek tygodnika „Polityka”, nr 10, marzec 2008.
6. Szaleniec H., Szmigel M. K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001.