

Małgorzata Boba

Maria Michłowicz

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Punkt widzenia, czyli o poegzaminacyjnych refleksjach

Wstęp

Każdy kolejny egzamin zewnętrzny stanowi źródło informacji, które – odpowiednio przetworzone – może stać się podstawą działań mających na celu uzyskanie odpowiedniej jakości kształcenia. W procesie uzyskania informacji i wykorzystywania danych istotną rolę odgrywają odpowiedzi na podstawowe pytania: kiedy?, z jakiej przyczyny?, pod jakim warunkiem? – a przede wszystkim co? i w jakim stopniu? należy poddać weryfikacji, aby było lepiej. Warunkiem efektywności wykorzystania wyników jest to, aby wszelkie spostrzeżenia poczynione w trakcie egzaminu lub po nim (niezależnie od tego, czy egzamin jest powszedni, czy doniosły) umiejscowić w sferze *obserwowalnej*¹. Na pewno przyczyni się do tego poszerzenie horyzontu informacji, czyli – na przykład – sformułowanie wniosków na podstawie danych z różnych źródeł.

Jednym z takich źródeł informacji, z których zostanie ułożony obraz efektów kształcenia, mogą być refleksje egzaminatora: osoby podejmującej decyzje o przyznaniu lub nieprzyznaniu punktu za wypowiedź wielu różnych i anonimowych uczniów na podstawie polecenia oraz obowiązujących zasad rozumowania o wymaganiach i ich realizacji. Aby wyrażone przez niego opinie mogły stanowić obserwowalne, a nie pozostające w sferze domniemań wnioski, musi być on w pełni świadom komunikatu, który tworzy, gdyż: *Świadomość osoby piszącej kręgu i kompetencji odbiorców tekstu okazuje się mieć znaczący wpływ na poziom uporządkowania wypowiedzi oraz na bogactwo i precyzję prezentowanego w tekście obrazu rzeczywistości.*²

¹ R. Konarski, *Model cechy latentnej w analizie psychometrycznej testów i pozycji testowych*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, pod red. B. Niemierki i H. Szaleńca, Kraków 2004, s. 47.

² M. Daszkiewicz, *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, s. 92.

Warto przyrzeć się w tym przypadku opracowaniom³ powstałym pod kierunkiem instytucji od dawna zaangażowanych w prezentowanie tego typu komunikatów. Podstawą spostrzeżeń na ten temat niech będą wypowiedzi egzaminatorów AQA⁴ o arkuszu z geografii na poziomie zaawansowanym.

Nadawca

Analiza trzech wypowiedzi pozwala sformułować pewne spostrzeżenia. Jedna z grup uwag, które zrodziły się pod wpływem tej analizy, dotyczy osoby będącej twórcą komunikatu.

Nadawcy wypowiedzi nie posiłkowali się danymi liczbowymi. Swoje wnioski formułowali na podstawie zjawisk, jakie zaobserwowali w trakcie pracy. Świadczą o tym wypowiedzi typu:

- This was quite a popular question (to było raczej atrakcyjne pytanie⁵),
- This was the most popular question (to było najbardziej atrakcyjne/najpopularniejsze pytanie⁶),
- This was a popular question often well answered (to było atrakcyjne pytanie i często na nie dobrze odpowiadano),
- This question was also rather less popular (to pytanie było raczej mało popularne),
- This was not a popular question (to było nieatrakcyjne pytanie).

Korzystali przy tym ze swojego doświadczenia polegającego na wiedzy zdobytej na podstawie osobistego zaangażowania w prowadzenie obserwacji lub uzyskanej poprzez wymianę spostrzeżeń z innymi twórcami podobnych wypowiedzi. Dowodzi tego uwaga o postawie uczniów wobec pytań w ubiegłym roku (*As last year; This year, as in previous years – tego roku, podobnie jak w latach poprzednich*).

Nadawcy wypowiedzi posiadali wiedzę z zakresu przedmiotu obserwacji, ale też należy zauważyć, iż mogli czerpać z zasobu kompetencji merytorycznych, pozwalających im na uogólnianie zaobserwowanych zjawisk, przejawiające się zarówno w uwagach poprzedzających szczegółową analizę odpowiedzi, jak i w próbie usystematyzowania zjawisk (w jednej z wypowiedzi poszczególne pytania egzaminacyjne pogrupowano według głównych zagadnień w nich obecnych: np. *Water on the Land*, czyli *Woda na Ziemi*).

³ Podziękowania dla dr M. K. Szmigiel za udostępnienie materiałów stanowiących nie tylko podstawę do stworzenia niniejszego artykułu, ale – przede wszystkim – inspirację dla działań związanych z wykorzystaniem wyników egzaminów zewnętrznych przez pracowników OKE.

⁴ Awarding Body for A-levels, GCSEs and other exams.

⁵ Z analizy wypowiedzi wynika, iż przystępujący do tego egzaminu musieli wybrać pewną pulę pytań o różnym poziomie trudności, na które formułowali odpowiedzi i to stanowiło podstawę do sumowania punktów przyznawanych przez egzaminatorów.

⁶ Wszelkie tłumaczenia w tym tekście zostały dokonane przez autorki artykułu.

Podstawą formułowania spostrzeżeń były zatem kompetencje praktyka i teoretyka poruszanych kwestii, przy czym praktyczny poziom wypowiedzi przeważa nad teoretycznymi aspektami posługiwania się informacjami z zakresu egzaminowania z jednego z przedmiotów.

Odbiorca

Nadawcy komunikatu podążają albo wąskim traktem wiadomości dotyczących pracy z arkuszem egzaminacyjnym (skupiają się na technice pracy z zadaniami, gospodarowaniu czasem), albo wychodzą na szerokie pola związane z różnymi aspektami przygotowania uczniów do egzaminu [wskazują na zagadnienia, które: *to be useful in preparation candidates for future papers – mogą być przydatne w przygotowaniu kandydatów do pracy z następnymi (dosłownie: przyszłymi) arkuszami*]. W części poświęconej poszczególnym zadaniom autorzy opracowań koncentrują się na działaniu przystępujących do egzaminu, zwracają uwagę na ich postępowanie w określonych sytuacjach zadaniowych [np. informują, iż realizujący zdanie opisują, a nie wyjaśniają (*described rather than explained*)] lub wskazują przyczyny niespełnienia wszystkich wymagań (*Others ignored the guidelines provided and attempted to draw their own section above or below or cross the guidelines usually with little success – Inni ignorowali wskazówki umożliwiające lub pozwalające narysować ich własny odcinek powyżej albo poniżej czy w poprzek linii prowadzącej, niekiedy z niewielkim powodzeniem.*).

Przydatne dla odbiorcy komunikatu – przy założeniu, iż twórcy wypowiedzi mają świadomość do kogo kierują swe uwagi – okazują się informacje na temat metod pracy z arkuszem oraz poszczególnymi zadaniami. Istotne może być to, co dotyczy wyborów dokonywanych w poszczególnych sytuacjach zadaniowych oraz w obliczu całego egzaminu z danego przedmiotu.

Warto zauważyć, iż dla osób dokonujących analizy tych wypowiedzi ważny może okazać się kod, czyli system znaków, za pomocą którego porozumiewają się nadawca z odbiorcą.

Kod

Tak, jak to wcześniej zaznaczono, zagadnienie kodu jest bardzo istotne. Kod wyznacza bowiem zakres znaczeniowy komunikatu, a co za tym idzie granice możliwej interpretacji wiadomości przez odbiorcę⁷.

W niniejszym opracowaniu kwestie kodu zostaną poruszone przez wskazanie podstawy komunikowania się nadawcy z odbiorcą, czyli:

1. odpowiedzi ucznia na konkretne sytuacje zadaniowe,
2. uwagi o charakterze merytorycznym, związane z zakresem tematycznym wyznaczonym przez polecenie oraz przedmiot, z którego przeprowadzano egzamin,
3. wytyczne z sylabususa.

⁷ W swoich wykładach dla studentów e-learningu profesor Grażyna Wieczorkowska zwracała uwagę na znaczenie interpretacji w procesie porozumiewania się między nadawcą a odbiorcą.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że nadawca informacji posługuje się kodem sobie najlepiej znanym. Cały czas ma na uwadze, iż informacja, jaką przekazuje, powinna być zrozumiała dla kompetentnego odbiorcy. W konstruowanej przez siebie wypowiedzi odnosi się zatem tylko do tych elementów, które są zrozumiałe dla odbiorcy lub do których odbiorca może bez problemu dotrzeć. To one wyznaczają granice merytoryczne wypowiedzi. Minimalizuje tymi zabiegami konieczność działań interpretacyjnych odbiorcy i ogranicza je jedynie do płaszczyzny merytorycznej, związanej z zagadnieniami obecnymi w poleceniu i przedmiocie, z którego odbywa się egzamin. Zmniejsza tym samym prawdopodobieństwo wykroczenia myślenia odbiorcy poza wyznaczone granice, a zwiększa szanse poprawnego porozumienia się z kimś, kto będzie czytał jego wypowiedź. Nadawca wypowiedzi, dokonując wyboru kodu, odkrywa jeszcze jedną swą cechę: odpowiedzialność. W sposób odpowiedzialny tworzy komunikat, uwzględniając przy tym postawę odbiorcy, a przede wszystkim jego kompetencje w zakresie przyswojenia wiadomości. Warto nadmienić, że stopień przyswojenia będzie bardzo silnie warunkował możliwość wykorzystania podanych informacji.

Komunikat

Analizowanie wypowiedzi pozwala odkryć nie tylko różnice w zakresie ich formułowania, ale i podobieństwa. Wszyscy trzej autorzy komunikatów konstruują swe wypowiedzi na podstawie tego samego schematu. Rozpoczynają od uwag ogólnych (*general*), a następnie omawiają po kolei odpowiedzi do poszczególnych zadań (*question 1. itd.*)⁸. Pomijają przy tym treść zadań, jedynie w tekście odnosząc się do poleceń (*Labels for most candidates meant copying names from the map instead of indicating physical features such as the braided channels, deep water and sand banks. – Określenia dla większości przystępujących do egzaminu oznaczały powielanie nazw z mapy zamiast wskazania cech fizycznych, takich jak krzywizna kanałów, głębokość wody i piaszczyste wybrzeża.*)

Ten sztywny schemat kompozycyjny komunikatu wypełniają swobodnie (w zakresie, o którym wspomniano, omawiając zagadnienia dotyczące kodu) spostrzeżenia nadawcy. Istotna wydaje się w tym wypadku inwencja w zakresie ich formułowania. Wyznacza ją nie tylko poziom kompetencji tego, kto konstruuje informację kierowaną do konkretnego adresata, cechującego się taką, a nie inną świadomością, ale i odpowiedź ucznia w konkretnej sytuacji zadaniowej. To napotkane rozwiązania uczniowskie wyznaczają sfery, w jakich porusza się twórca wiadomości oraz do jakich będzie miał dostęp ten, który informację odczyta.

Należy odnotować, iż nawet bardziej rozbudowane komunikaty nie przekraczają płaszczyzny merytorycznej i zostają pozbawione wszelkich emocjonalnych

⁸ Zastanawiająca jest numeracja poszczególnych pytań. Polecenia wydają się być numerowane nie według kolejności ich zamieszczenia w arkuszu. O numeracji nie decyduje też atrakcyjność danego polecenia. Zadania atrakcyjne i nieatrakcyjne występują w środku zestawienia, niekiedy obok siebie. A numeracja poszczególnych poleceń stanowi continuum.

opinii lub komentarzy. Pozwala to nadawcy na rzetelne prezentowanie tego, co obserwowalne, a odbiorcy na tok rozumowania ukierunkowany w sposób kompetentny wyznacznikami treści zawartych w poleceniu.

Kontekst

W formułowaniu komunikatu istotną rolę odgrywają bowiem treści nauczania oraz informacje o przebiegu egzaminu zawarte w sylabusie. Do treści nawiązuje analiza rozwiązań uczniowskich poszczególnych pytań. Do sylabusa autorzy wypowiedzi odwołują się bezpośrednio: *pay special attention to those part soft the syllabus subject kontent printed in italics; This was a structured stimulus-response paper in which the candidates respond to material related to specified "optional" parts of the syllabus* (zwrócić szczególną uwagę na to, co zostało wyrażone kursywą we fragmentach informatora, To był zestaw egzaminacyjny, posiadający konstrukcję wzorowaną na tym, zawartym w informatorze, w którym realizujący zadania udzielali odpowiedzi na podstawie materiału adekwatnego do poszczególnych części zaprezentowanych w informatorze).

Precyzyjne określenie kontekstu, w jakim przebiega porozumienie między nadawcą a odbiorcą, umożliwia przekazanie jasnego i w pełni zrozumiałego komunikatu, którego interpretacja została zawężona do treści wyznaczonych właśnie przez ten kontekst porozumienia. Dzięki niemu nadawca bardzo świadomie formułuje swoją wypowiedź, a odbiorca – również świadomie – odbiera (odczytuje) przekaz, co umożliwi mu praktyczne wykorzystanie zdobytych informacji.

Podsumowanie

Analiza trzech bardzo różnych w swej stylistyce wypowiedzi pozwala stwierdzić, iż formułowanie poegzaminacyjnych refleksji obciążone powinno być nie tyle dozą silnego subiektywizmu, ile poczuciem odpowiedzialności za treść i zakres informacji. W trzech analizowanych opracowaniach istotne okazało się kto?, do kogo? oraz w jakim celu mówi? Sformułowanie odpowiedzi na te pytania warunkowało nie tylko treść komunikatu, ale również dobór kodu i określenie kontekstu, w jakich porozumiewanie się odbywało.

Ograniczenie kodu oraz kontekstu informacji do indywidualnych spostrzeżeń umieszczonych jedynie na płaszczyźnie konotacji merytorycznych sprzyja porozumiewaniu się nadawcy z odbiorcą. Komunikat zostaje sformułowany w zrozumiałym dla nadawcy i odbiorcy kodzie, czyli zminimalizowane zostaje znaczenie różnego rodzaju zakłóceń⁹ w akcie porozumiewania się. Przywołując ponownie profesor Wieczorkowską, można stwierdzić, iż w znacznym stopniu zostają ograniczone możliwości interpretacji przez nadawcę komunikatu, niezgodnie z intencjami nadawcy.

⁹ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 34.

W trzech wypowiedziach ograniczony został pierwiastek autoprezentacji (np. do wyboru stylistyki wypowiedzi) na rzecz uwag merytorycznych mających swe źródła w treściach nauczania, wytycznych egzaminacyjnych oraz w postawach przyjętych wobec stworzonych sytuacji zadaniowych przez realizujących polecenie.

Wypowiedzi egzaminatorów AQA stanowiły inspirację dla działań podejmowanych po egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej w latach 2003-2009 w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Jak w przypadku każdej inspiracji, tak i tej dla działań związanych z wykorzystaniem wyników egzaminów zewnętrznych, zaczerpnięto jedynie pewne elementy i umieszczono je w kontekście edukacji w szkołach zlokalizowanych na terenie trzech województw: lubelskiego, małopolskiego oraz podkarpackiego, a także w kontekście wymagań określonych – między innymi – w statucie OKE. Dzięki temu rokrocznie w OKE w Krakowie powstają opracowania, których wybrane fragmenty ilustrujące punkt widzenia dla poegzaminacyjnych refleksji, zostały zamieszczone w załączniku do artykułu.

Załącznik 1.

W tej części zamieszczono fragmenty analiz jakościowych przeprowadzanych na podstawie wyników egzaminu z przedmiotów humanistycznych. Począwszy od 2005 r. analizy te zostały wzbogacone o kontekst dotyczący hipotetycznej diagnozy przyjętych przez nauczyciela metod kształcenia. Opracowania te uwzględniają zatem podstawowy cel działania szkoły, czyli poprawę jakości kształcenia. Ich nadrzędną funkcją jest pomoc nauczycielowi w realizacji tego celu przez dostarczenie informacji o zaobserwowanych działaniach uczniów w określonych sytuacjach zadaniowych.

Warto odnotować, że obserwacja działań uczniów w poszczególnych sesjach egzaminacyjnych prowadzi od perspektywy szczegółowej – zatrzymującej się na poziomie pojedynczego zadania – do wprowadzenia obserwacji ogólnych o problemach kształcenia humanistycznego.

Przykład 1.

2003 r.¹⁰

Zadanie 2. (0-1)

Fragmenty utworów Homera były pretekstem do przedstawienia w dramatach

- A. tragedii miłosnych.
- B. zmagania z siłami natury.
- C. obrzędów religijnych.
- D. problemów współczesności.

¹⁰ Załącznik obejmuje fragmenty opracowań, z których część dostępna jest na stronie www.oke.krakow.pl w zakładce: *Egzamin gimnazjalny*.

KOMENTARZ

W przypadku tego zadania stopień opanowania umiejętności wyszukiwania informacji w tekście jest proporcjonalny do możliwości uczniów. Prawidłową odpowiedź – D – wybierało nieco ponad 70% uczniów słabszych. Wraz ze wzrostem możliwości gimnazjalistów odpowiedź zyskuje na atrakcyjności i wśród uczniów z wysokimi wynikami osiąga poziom prawie 90%. Łatwość tego zdania to 0,89.

Przyczyna braku udzielania poprawnej odpowiedzi przez gimnazjalistów o słabszych umiejętnościach związana jest z niedostatecznie uważnym odczytaniem polecenia oraz tekstu. Na przykład: uczniowie ci często wybierali odpowiedź C, gdyż jej treść można było odnaleźć w tekście w bliskim sąsiedztwie informacji na temat zagadnień dramatów zainspirowanych twórczością Homera. Prawie co piąty uczeń z najniższym wynikiem egzaminu wybierał tę właśnie odpowiedź.

Co dziesiąty uczeń z najniższym wynikiem z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej wybierał odpowiedź A. Dystraktor ten wydawał się atrakcyjny dla uczniów, którzy niewłaściwie odczytali różnicę znaczeń między słowem *tragedia* występującym w tekście I (A), a sensem tego samego wyrazu w treści proponowanej odpowiedzi A.

Analogicznie do wzrostu przypadków wybierania prawidłowej odpowiedzi wraz z coraz wyższym stopniem opanowania umiejętności wyszukiwania informacji w tekście atrakcyjność odpowiedzi C i A maleje.

Dystraktor B jest bardzo mało atrakcyjny dla uczniów, ponieważ jego treść nie jest związana z tekstem I (A).

Przykład 2.

Interpretowanie tekstu lub jego fragmentu

W trakcie badań rokrocznie przeprowadzanych przez OKE w Krakowie na terenie jej działania uczniowie w ankietach często zwracali uwagę, iż zadania dotyczące interpretacji nie powinny podlegać egzaminacyjnemu sprawdzaniu ze względu na dużą swobodę wypowiedzi uczniów (odbior tekstu jest uzależniony od subiektywnych wrażeń realizującego zadanie). Wbrew częstotliwości takiego wyobrażenia polecenia sprawdzające umiejętność interpretowania tekstów są obecne w arkuszu egzaminacyjnym wypełnianym przez uczniów klas trzecich gimnazjów i dotyczą różnych tekstów. Konstruktorzy jednak wychodzą naprzeciw uczniowskim wyobrażeniom i stwarzają sytuacje zadaniowe przyjazne młodemu człowiekowi. Co za tym idzie, schemat punktowania – jeżeli są to zadania otwarte krótkiej odpowiedzi – jest bardzo rozbudowany, a zasady przyznawania punktów uwzględniają różne perspektywy interpretacyjne wynikające z treści utworu.

Zadanie 24. (2007 r.)

Wyjaśnij, za czym tęskni osoba mówiąca w wierszu, opisując ogrody tęsknoty. Nie posługuj się określeniami z tekstu.

Sprawdzana umiejętność:

odczytywanie intencji osoby mówiącej w wierszu (I/2)

Poziom wykonania zadania – 75%

Liczba punktów możliwych do uzyskania – 1

Zadanie 27. (2008 r.)

Podaj jedną cechę świata ukazanego w pierwszej zwrotce wiersza.

Sprawdzana umiejętność:

dostrzeganie cechy świata ukazanego w wierszu (I/2)

Poziom wykonania zadania – 58%

Liczba punktów możliwych do uzyskania – 1

KOMENTARZ

Poprawna realizacja zadania z 2007 r. wymagała ukierunkowanej analizy tekstu, uwzględniającej intencje nadawcy. Uczniowie musieli wnioskować na podstawie treści całego utworu o znaczeniach, które wpisała we fragmenty wiersza osoba mówiąca, i wyodrębnić te spośród znaczeń, które były adekwatne do polecenia. Ponieważ uczniowie pracowali z pełnym tekstem, a nie jego fragmentem, schemat odpowiedzi umożliwiał uznanie za poprawne szerokiego spektrum odpowiedzi. Otrzymanie punktu nie było zdeterminowane ani formą wypowiedzi ucznia, ani poziomem odczytania tekstu (dopuszczalne były odpowiedzi wynikające zarówno z odczytania dosłownego, przenośnego, jak i symbolicznego wiersza lub jego fragmentu). Aby odpowiedź została uznana za poprawną, gimnazjaliści nie mogli używać określeń z tekstu (tym bardziej cytować) oraz musieli sformułować wypowiedź zgodną znaczeniowo z wymową wiersza.

Pomimo tak szerokiego horyzontu oceny zdarzały się odpowiedzi ucznia uznane za niepoprawne. Komentarze egzaminatorów-weryfikatorów pozwalają odnotować niektóre przyczyny egzaminacyjnego niepowodzenia uczniów:

- błędne odczytanie tekstu już na poziomie dosłownym,
- odpowiedzi niezgodne z wymową wiersza,
- błędne odczytanie znaczeń obecnych w sensach ukrytych wiersza,
- nieadekwatne do treści wiersza odczytanie idei.

Warto zwrócić uwagę, że tego typu spostrzeżenia odnoszą się do możliwości wykorzystania przez ucznia wniosków z ukierunkowanej analizy wiersza. Z uwagi na charakter mowy wiązanej jest to trudne do realizacji przez gimnazjalistę.

Warto odnotować także, że zaprezentowany powyżej układ przyczyn niepowodzenia uświadamia kolejne etapy w uzyskiwaniu przez uczniów określonych kompetencji. Odczytywanie dosłownych znaczeń tekstu (lub jego fragmentu) jest podstawą do rozumienia sensów ukrytych, a w konsekwencji do określania wymowy wiersza czy idei zawartej w jego treści. Ilustruje to przykład odpowiedzi uczniowskich odnoszących się do elementu obecnego w treści wiersza, czyli ogrodu. Jeżeli wypowiedź osoby przystępującej do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej odwoływała się do *ogrodów spokojnych*, *ogrodów szczęśliwych* itd. można wnioskować, iż uczeń poprawnie odczytał znaczenie dosłowne i – na jego podstawie – sformułował wniosek dotyczący sensów ukrytych lub idei, łącząc w swej wypowiedzi sensy dosłowne (*ogrody*) z ukrytymi (*spokojne*, *szczęśliwe*).

Konieczność sformułowania wypowiedzi odnoszącej się do zagadnienia określonego w treści zadania łączyła się z jeszcze jedną kompetencją: precyzyjnego wyrażania myśli. Niektóre odpowiedzi mogły stanowić efekt poprawnych działań w zakresie ukierunkowanej analizy tekstu, wyciągnięcia na ich podstawie wniosków adekwatnych do poruszanego zagadnienia, ale mechanizmy słownikowo-gramatyczne, poziom ich opanowania, zniweczył trud myślenia przystępującego do egzaminu i spowodował niepowodzenie w zakresie komunikacji z egzaminatorem. Dlatego – prawdopodobnie – w komentarzu egzaminatorów-weryfikatorów pojawiały się uwagi typu:

- wyjaśnienie nielogiczne,
- wypowiedź (ucznia) to luźno powiązane wyrazy.

Na przeciwległym biegunie tego typu odpowiedzi można umieścić wypowiedzi bardzo ogólnikowe. Na ich podstawie można wnioskować, że uczniowie nie opanowali umiejętności dotyczących ukierunkowanej analizy tekstu, ale posiadają pewną sprawność w sformułowaniu odpowiedzi znaczącej wszystko i nic zarazem. Formułowali odpowiedzi, które – w ich opinii – były tak ogólnikowe, iż egzaminatorzy – teoretycznie – nie mogli znaleźć podstaw do uznania ich za nieprawidłowe. Tymczasem, pomijając aspekty merytoryczne, odnoszące się do treści utworu, egzaminatorzy mieli prawo podjąć decyzję o nieprzyznaniu punktu, ponieważ zbyt ogólnikowa odpowiedź ucznia uniemożliwiała jednoznaczne stwierdzenie, iż uczeń opanował wskazaną umiejętność. Uczniowie podejmowali działania mające – w ich mniemaniu – stanowić swoiste koło ratunkowe w sytuacji egzaminacyjnej. Asekuracja może być także przyczyną udzielenia odpowiedzi rozszerzonej, w której – obok poprawnej informacji – uczeń zamieszcza błędną (np. w formie dopowiedzenia). Przystępujący do egzaminu musi mieć świadomość, że decyzja o przyznaniu lub nieprzyznaniu punktu nie może się łączyć z postawą wyboru. Egzaminator w procesie podejmowania decyzji nie może wybierać odpowiedzi poprawnej (niezależnie od tego, czy została wyrażona przez ucznia wprost jako składową jego wypowiedzi).

Istotnym dla decyzji egzaminatora warunkiem otrzymania punktu było unikanie przez ucznia używania określeń z tekstu, czyli także cytowania. Tymczasem uczniowie ignorowali ten warunek, używając określeń z tekstu lub cytując.

Pomimo obecności w poprzednim roku zadania sprawdzającego umiejętność interpretowania tekstów kultury, zadanie 27. z tegorocznego arkusza okazało się trudniejsze dla uczniów niż 24. z arkusza *Magia ogrodów*. Tegoroczna sytuacja zadaniowa też wydawała się przyjaźniejsza dla przystępujących do egzaminu. Dlaczego zatem mniej więcej co szósty gimnazjalista miał problemy ze sformułowaniem poprawnej odpowiedzi? Jedną z podstawowych przyczyn był charakter tekstu. Otóż w 2007 r. konstruktorzy zadania i schematu punktowania dopuszczali jako poprawne odpowiedzi dotyczące zarówno dosłownego, jak i przenośnego sposobu odczytania tekstu. W 2008 r., aby wypowiedź gimnazjalisty była poprawna, musiał on dokonać analizy tekstu na poziomie sensów ukrytych. Uczniowie, którzy nie byli w stanie zrozumieć obecnych w wierszu Baczyńskiego metafor, nie odnosili egzaminacyjnego sukcesu i nie otrzymywali punktu. Warto nadmienić, jak to zauważono w opracowaniu CKE, iż znajomość kontekstu historycznego mogła ułatwić sformułowanie odpowiedzi. Jeżeli przystępujący do egzaminu skojarzyli, że data powstania wiersza odnosi się do czasów II wojny światowej, a świat każdej wojny jest zły, okrutny, przerażający, uzyskiwali gotową odpowiedź do polecenia. Aby skorzystać z takiej formy pomocy, potrzebne im były wiadomości i umiejętności historyczne, czyli przywołanie odpowiedniego kontekstu historycznego.

Pewien zakres swobody w realizacji zadania dotyczył – tym razem – nie tekstu, stanowiącego podstawę do skonstruowania zadania, a brzmienia polecenia. W treści zadania pojawił się bowiem wyraz *cecha* o szerokim znaczeniu. Decydował on o tym, że rozwiązujący zadanie mógł udzielić odpowiedzi w formie:

- przymiotnika,
- rzeczownika,
- rozbudowanego opisu, wskazującego na cechę.

Zadaniem ucznia było bowiem podanie elementu charakteryzującego przedmioty, istoty, czynności lub stany, procesy i zjawiska zachodzące w otaczającej rzeczywistości (we wskazanym świecie). Pomimo takiego szerokiego spektrum formy udzielanej odpowiedzi, zdarzały się przypadki niepoprawnych wypowiedzi. Uczniowie nie zwracali uwagi na fakt, iż w swej odpowiedzi powinni wskazać cechę świata ukazanego w pierwszej zwrotce wiersza. Wymieniali elementy rzeczywistości przedstawionej we wskazanym fragmencie (ludzi i ich uczuć, czynności i sposobu jej wykonania, zjawiska). Można zatem przypuszczać, że jedną z przyczyn udzielania błędnej odpowiedzi był brak znajomości znaczenia wyrazu *cecha*.

Innym problemem dla niektórych uczniów było sprecyzowanie na podstawie polecenia celu ukierunkowanej analizy fragmentu tekstu, co umożliwiłoby wyciąganie wniosków dotyczących cech świata ukazanego w pierwszej zwrotce. Skutkowało to różnymi odpowiedziami, świadczącymi o tym, że wypowiedź przybierała funkcję przysłowiowej ostatniej deski ratunku. Egzaminatorzy mogli zetknąć się z odpowiedziami w formie:

- cytatu,
- ogólnego hasła,
- parafrazy fragmentu tekstu bez wyjaśnienia jego znaczenia,
- opisu niezgodnego z wymową pierwszej zwrotki.

Trudność stanowiło samo wykazanie się opanowaniem sprawdzanej umiejętności interpretacji fragmentu tekstu. Można zaobserwować, iż niektórzy gimnazjaliści usiłowali sformułować odpowiedź bez uwzględnienia kontekstu, czyli bez skonfrontowania metaforyki wskazanego fragmentu ze światem wojny. W konsekwencji realizujący zadanie 27. formułowali odpowiedzi z błędami rzeczowymi albo takie, które świadczyły o błędnym rozpoznaniu sensów ukrytych w pierwszej zwrotce i podawali cechy sprzeczne z wymową wskazanego fragmentu wiersza.

Po raz kolejny zatem sposób udzielania błędnych odpowiedzi pozwala zaobserwować różny poziom możliwości uczniów odnoszących egzaminacyjne niepowodzenie: od odczytywania fragmentu tekstu jedynie na poziomie dosłownym po próby analizy wiersza z wprowadzeniem elementów interpretacji. Ważna dla realizacji zadania 27. okazała się także sprawność językowa, czyli sposób rozumienia znaczenia polecenia oraz tworzenia wypowiedzi. Zrozumienie znaczeń obecnych w treści zadania umożliwiała wybór dogodnej dla ucznia formy formułowania wypowiedzi, jej doprecyzowania adekwatnie do wymagań obecnych w poleceniu.

Umiejętność interpretowania tekstów kultury, pomimo że odnosi się do ich czytania i odbioru, ma złożony charakter. Każda sytuacja zadaniowa – i ta, która okazuje się dla ucznia łatwa, i ta, która dla przystępującego do egzaminu gimnazjalnego okazuje się umiarkowanie trudna lub trudna – wymaga podjęcia wielu działań. Zwieńczy je egzaminacyjne powodzenie, jeżeli uczeń zostanie do nich właściwie przygotowany poprzez ćwiczenia w zakresie:

- ukierunkowanej analizy tekstu,
- podsumowywania,
- wnioskowania na podstawie poczynionych obserwacji,
- precyzyjnego formułowania wypowiedzi zawierającej informacje o wyciągniętych wnioskach.

Bibliografia:

1. Daszkiewicz M. *Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – konstruktywna analiza wypowiedzi obojga stron*, [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, pod red. B. Niemierki i M. K. Szmigel, Kraków 2007.
2. Konarski R., *Model cechy latentnej w analizie psychometrycznej testów i pozycji testowych*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, pod red. B. Niemierki i H. Szaleńca, Kraków 2004.
3. Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.
4. www.oke.krakow.pl, *Egzamin gimnazjalny, Materiały egzaminacyjne, Biuletyny OKE*