

Małgorzata Boba, Maria Michłowicz

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Czego można się dowiedzieć ze sposobu udzielania odpowiedzi przez uczniów?

Pewnego razu egzaminator zapytał studenta: „Jak można zmierzyć wysokość budynku za pomocą barometru?”:

- To bardzo łatwe – odpowiedział student – trzeba wejść na dach budynku, przywiązać barometr do długiego sznura i opuścić go tak, że dotknie powierzchni gruntu; potem wystarczy wyciągnąć go, mierząc długość sznura – będzie ona dawała mierzoną wysokość.
- Czy to jedyna metoda, jaką pan zna? – zapytał zaskoczony profesor.
- Ależ nie, można jeszcze, na przykład, zrzucić barometr z dachu budynku, mierząc czas jego spadku na ziemię; potem wystarczy tylko skorzystać ze szkolnego wzoru na drogę w spadku swobodnym.
- I to już wszystko, co pan wie na ten temat? – rzekł coraz bardziej zdenerwowany egzaminator.
- Znam jeszcze inne metody wyznaczania wysokości budynku za pomocą barometru – odpowiedział ze spokojem student.
- Proszę więc je podać – wykrzyknął zniecierpliwiony profesor.
- Można, na przykład, wychodząc po schodach na dach, przykładając niesiony barometr do ścian klatki schodowej i zaznaczać kolejne jego długości; potem wystarczy tylko policzyć te znaczkę i to daje wysokość budynku w jednostkach długości barometru. Można też, jeżeli dzień jest słoneczny, zmierzyć długość barometru i jego cienia, a następnie długość cienia budynku, skąd przez prostą proporcję obliczamy wysokość budynku. Jeśli ktoś woli bardziej wyrafinowane metody, to może przywiązać barometr do kawałka sznurka, żeby zrobić proste wahadło, a potem zmierzyć okres wahań tego wahadła na powierzchni gruntu i na dachu budynku. Wykorzystując wzór na okres wahadła można wyznaczyć z tych pomiarów efektywne wartości przyspieszenia ziemskiego,

a stąd – posługując się prawem grawitacji Newtona – w zasadzie obliczyć wysokość budynku. Ale ja uważam – ciągnął dalej niezmiernie student, nie zwracając uwagi na mdlejącego z wrażenia profesora – że najdokładniejszy wynik otrzymałbym, zanosząc ten barometr do biura zarządcy budynku. „Mam tu ładny barometr – powiedziałbym do zarządcy – i podaruję go panu, jeśli poda mi pan dokładną wysokość tego budynku”.

– Czy naprawdę nie zna pan konwencjonalnej odpowiedzi na zadane pytanie? – wyszeptał zrezygnowany egzaminator.

– Ależ znam, tylko to takie nudne, więc chciałem wymyślić coś bardziej oryginalnego (Wróblewski, 1999).

Na podstawie przytoczonej powyżej opowieści można stworzyć portret studenta udzielającego odpowiedzi. Jest to młody człowiek, który ma ugruntowane wiadomości z zakresu, z którego był odpytywany. Elementy swojej wiedzy potrafi uporządkować stosownie do sytuacji oraz wykorzystać dla rozwiązania problemu. Obdarzony jest przy tym pewną dozą życiowego pragmatyzmu, pozwalającego wnioskować o zależnościach między zjawiskami.

Opisany w anegdocie egzamin mógł także dostarczyć informacji profesorowi – nie tylko o studencie, który był uczestnikiem wydarzenia – ale przede wszystkim o sposobie formułowania pytania. Odpowiedź młodego człowieka pozwala wnioskować na temat rozbieżności między oczekiwaniami nadawcy pytania, a jego realizacją przez odbiorcę. W przyszłości mogło to zaowocować modyfikacją polecenia w taki sposób, aby bardziej czytelne stały się oczekiwania profesora, któremu zapewne zależało przede wszystkim na przedstawieniu przez studenta zależności między wysokością terenu a ciśnieniem atmosferycznym. Pozwoliło być może zweryfikować również sposób dostosowania w pytaniu nauczanej problematyki do praktyki życiowej.

Zasadnicza trudność zaprezentowanego w anegdocie egzaminu polega na jego ocenie. Jeżeli kryterium uznania odpowiedzi za prawidłową byłoby rozwiązanie problemu zawartego w treści pytania, student na pewno zdałby ten egzamin. Pojawia się jednak zagadnienie, czy tak naprawdę sposób realizacji zadania przez odpowiadającego jest adekwatny do oczekiwanych przez profesora wymagań co do umiejętności. Tutaj rodzą się duże wątpliwości, ponieważ, tak naprawdę, odpowiedź studenta nie odnosi się w żaden sposób do zależności między ciśnieniem a wysokością terenu, a to leżało u podstaw sformułowania pytania przez egzaminatora.

Precyzyjne formułowanie poleceń jest niezwykle istotne w sytuacji egzaminu doniosłego, który ma charakter pisemny i uniemożliwia bezpośredni kontakt konstruktora zadania i jego adresata, czyli egzaminowanego. Nie ma zatem możliwości ukierunkowania odpowiedzi ucznia przez dodatkowe polecenia. Niezbędna w tym przypadku jest zbieżność wymagań określonych w treści zadania zarówno z możliwościami przystępującego do egzaminu, jak i z różnymi sposobami rozwiązania problemu wskazanego w poleceniu. Efektem tak skonstruowanego zadania będzie nie

tylko wynik adekwatny do poziomu ucznia, ale również sposobność sformułowania wniosków dotyczących jakości nauczania oraz dostosowania metod pracy z uczniem do jego potrzeb. Innymi słowy, zadania z egzaminu posłużą do diagnozowania potrzeb indywidualnych (ucznia i nauczyciela), jak i społecznych (całej populacji, która uczestniczyła w egzaminie).

Odbywające się co roku egzaminy zewnętrzne o charakterze powszechnym i obowiązkowym są niewątpliwie skarbnicą informacji dla nauczycieli i uczniów. Ci pierwsi mogą zdiagnozować zależności między stosowanymi metodami kształcenia a ich skutecznością. Uczniowie natomiast stają się świadomymi uczestnikami procesu edukacji, czyli takimi, którzy znają swoje potrzeby w zakresie podnoszenia poziomu wiadomości i umiejętności. Warunkiem niezbędnym dla uzyskania wymienionych powyżej efektów w przypadku zarówno pierwszych, jak i drugich tak rozumianych uczestników egzaminów zewnętrznych jest odpowiednia informacja o wynikach, nie tylko dotycząca osiągnięć w zakresie standardów wymagań pojedynczego ucznia i całej populacji, ale również opisująca funkcjonowanie zadań w odniesieniu do badanych umiejętności, możliwości uczniów, ich sposobów rozumowania podczas rozwiązywania zadań, itp.

Poniżej prezentujemy przykład analizy niektórych zadań z tegorocznego egzaminu w części humanistycznej. Z uwagi na obszerny charakter omówienia wszystkich zadań¹ dla potrzeb niniejszego artykułu zostały wyselekcjonowane te polecenia, które wymagały złożonych operacji myślowych, czyli odnosiły się – bezpośrednio lub pośrednio – do umiejętności interpretowania tekstu. Sformułowanie spostrzeżeń zawartych w analizie wybranych zadań było możliwe dzięki uwagom egzaminatorów oceniających prace w części humanistycznej oraz odpowiednim analizom statystycznym opracowanym na podstawie populacji uczniów klas III gimnazjów przystępujących w tym roku do egzaminu na terenie objętym działalnością Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie.

ZADANIE 10. (0–1)

- Głównym celem sztuk wystawianych przez Teatr Narodowy w okresie sejmu konstytucyjnego było
- A. utrzymanie wolnej elekcji
 - B. podważanie autorytetu króla
 - C. zachowanie liberum veto
 - D. propagowanie haseł obozu reform.

¹ Analiza odpowiedzi uczniów dotycząca wszystkich zadań zastosowanych podczas egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej znajduje się w raporcie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Zapoznając się z jego treścią, można również uzyskać informacje na temat funkcjonowania zadań w części matematyczno-przyrodniczej (autor: Elżbieta Tyralska-Wojtycza) oraz w sprawdzianie dla uczniów klas VI szkół podstawowych (autor: Anna Dubiecka).

Komentarz

Polecenie wymagało od ucznia uważnego przeczytania tekstu II oraz przetworzenia informacji w nim zawartych w celu ich uogólnienia. Badało zatem umiejętność interpretacji tekstu i w tym zakresie dobrze różnicowało przystępujących do egzaminu III-klasistów. Poprawną odpowiedź – D – wybierało:

- nieco ponad 20% uczniów z najniższym wynikiem w części humanistycznej;
- 40% uczniów z wynikiem niżej średnim;
- ponad 50% z wynikiem wyżej średnim;
- 80% z wynikiem wysokim.

Uczniowie z najniższym wynikiem z egzaminu gimnazjalnego najczęściej jako poprawną wskazywali odpowiedź A (40% z tej grupy) oraz B (około 30% z tej grupy). W grupie uczniów z wynikiem niżej średnim atrakcyjność dystraktora A maleje, natomiast częstość wybierania dystraktora B nieco wzrasta. Im wyższe wyniki egzaminu w części humanistycznej, tym atrakcyjność obu odpowiedzi maleje, przy czym w przypadku A w sposób znaczący, a w przypadku B wyraźny spadek można zaobserwować dopiero w grupie uczniów z wysokimi wynikami.

Uczniowie udzielający odpowiedzi A i B odczytywali informacje zawarte w tekście, ale błędnie, w sposób fragmentaryczny, nie w odniesieniu do całości tekstu. W przypadku dystraktora A próba wskazania prawidłowej odpowiedzi ograniczała się do wyszukania informacji w tekście. Jest to czynność najprostsza, dlatego najczęściej rozwiązywali zadanie w taki sposób uczniowie z najniższymi wynikami. Odczytywali polecenie bez próby jego analizy – odszukiwali fragment tekstu, wybierając z niego pierwszą z informacji, pomijając kontekst znaczeniowy całości.

Atrakcyjność dystraktora B utrzymuje się w grupie uczniów ze średnimi wynikami, ponieważ gimnazjaliści próbowali w tym przypadku nie tylko odszukać informację, ale również ją przetworzyć, niestety bez uogólnienia w kontekście znaczenia całości.

Najmniej atrakcyjną dla uczniów ze wszystkich grup jest proponowana odpowiedź C, ponieważ jej treść nie została wyrażona *expressis verbis* w tekście II.

ZADANIE 12. (0–1)

Wybierz najtrafniejszy tytuł dla relacji Schulza.

- A. *Za kulisami teatru*
- B. *Aktorzy Bogusławskiego*
- C. *Mecenat królewski*
- D. *Teatr i polityka.*

Komentarz

Ponieważ zadanie wymagało wykazania się trudną umiejętnością określania tematu tekstu, a więc zastosowania zabiegów związanych z interpretacją, najlepiej rozwiązali je uczniowie z wysokimi wynikami w części humanistycznej. 95% z tej grupy wskazało najbardziej trafny tytuł dla tekstu II. Polecenie przysporzyło nieco trudności uczniom z najniższymi wynikami. 60% z tej grupy wskazało poprawną odpowiedź – D.

Obok werstraktora, najbardziej atrakcyjną spośród proponowanych odpowiedzi był dystraktor B. Zdecydowała o tym zapewne jego treść, która jest związana z pierwszym zdaniem tekstu II. Uczniowie, wybierając B, nie odczytywali i nie określali zagadnień całego tekstu II, a jedynie odwoływali się do pierwszej informacji, uważając, że skoro znajduje się na początku, może być najbardziej istotną dla odczytania całości. Po 10% uczniów z najniższymi wynikami wybrało odpowiedzi A i C.

Gdyby dystraktor A sporadycznie wybierali uczniowie z wysokimi wynikami, można byłoby wnioskować, że interpretują tekst w aspekcie kontekstów historycznych i relacji między kulturą a polityką w Polsce XVIII w. (aluzje do tych zagadnień dość mocno są podkreślane w tekście II). Częstość wybierania odpowiedzi A w grupie uczniów z najniższymi wynikami może jednak świadczyć o niepełnym rozumieniu tekstu, do którego zadanie się odnosiło i metodzie rozwiązywania zadania polegającej na eliminowaniu błędnych, zdaniem gimnazjalistów, dystraktorów.

W przypadku uznania odpowiedzi C za poprawną uczniowie z najniższymi wynikami szukali rozwiązania do zadania poprzez odwołanie się do kontekstu historycznego i roli króla w kulturze polskiej XVIII w. Zagadnienie to jest akcentowane zarówno w nauczaniu języka polskiego, jak i historii, stąd domniemanie w grupie słabszych uczniów, że takiej właśnie odpowiedzi oczekiwano w zadaniu. Potwierdzeniem dla tak rozumujących gimnazjalistów stawał się fakt, że w tekście II występuje postać króla jako osoby żywo zainteresowanej sztuką. Nie można jednak uznać tych informacji za główny temat relacji Schulza.

ZADANIE 22. (0–1)

Które wydarzenie historyczne zostało przywołane we fragmencie wiersza: *Polska na mapach się zatrze?*

Zasady przyznawania punktów:

Odpowiedź poprawna	Punkcja	Zasady przydzielania punktów
III rozbiór Polski (utrata niepodległości, rozbiór, rozbiory)	0–1	1 punkt za podanie faktu

Komentarz

Zadanie należało do grupy najtrudniejszych, pod względem wymagań, poleceń w teście. Sprawdzało stopień opanowania umiejętności dostrzegania takiego kontekstu historycznego, który pozwoliłby na trafną interpretację wiersza Romana Kołomiczkiego *Bogusławski*. Poprawne rozwiązanie wymagało zatem od ucznia odniesienia się do zdobytej wiedzy historycznej i zestawienia jej nie tylko z zamieszczonym w poleceniu cytatem, ale również ze znaczeniem całego wersu, z którego przytoczone słowa zostały zaczerpnięte.

Już pierwsza z wymienionych czynności myślowych przysporzyła uczniom wielu trudności. 7% gimnazjalistów nie podjęło próby rozwiązania zadania, co oznacza, że nie dysponowało takim zasobem wiadomości z zakresu historii, który pozwoliłby na podjęcie próby sformułowania odpowiedzi do tego zadania. Należy jednak równocześnie zaznaczyć, że prawie co drugi uczeń udzielił poprawnej odpowiedzi. Łatwość tego zadania to 0,48.

Ponad 50% niepoprawnych odpowiedzi można uporządkować w pewne grupy i dzięki temu wyjaśnić przyczyny niepowodzenia gimnazjalistów we właściwym rozwiązaniu tego zadania.

Egzaminatorzy oceniający prace zwrócili uwagę na fakt, że uczniowie odczytywali cytat zawarty w poleceniu nie w kontekście wersu, z którego on pochodził, ale w kontekście przypisu: *Poezja polska okresu międzywojennego. Antologia*, Kraków 1997. Stąd w odpowiedziach gimnazjalistów znalazły się odniesienia do I lub II wojny światowej lub bardziej ostrożne sformułowania typu:

*Mówisz, że może to być zawsze do okupacji. Polskę przez
obce państwa.*

Przytoczona powyżej odpowiedź zwraca uwagę na jeszcze jeden problem. Często uczniowie nietrafnie odczytywali polecenie i zamiast nazwania konkretnego wydarzenia – co wyraźnie zostało określone w temacie zadania – odwoływali się do okresu z dziejów Polski, wymieniając *czasy rozbiorów, okres niewoli narodowej, czasy zaborów* – np.:

W fragmencie wiersza wskazywał na Polskę pod zaborami.

Podobnie jak w przypadku przytoczonego poprzednio sposobu rozwiązania zadania 22, w kontekście powyższej odpowiedzi jawi się jeszcze jeden problem. Wydaje się, że w świadomości uczniów utarło się tylko jedno znaczenie wyrazu „zaborcy” jako okresu w dziejach naszego narodu. Tymczasem „zabór” to również „teren zabrany, okupowany przez obce państwa”. Zacytowaną powyżej odpowiedź można interpretować zatem na dwa sposoby, jednak żaden z nich nie mieści się w sensie przykładowych odpowiedzi zamieszczonych w schemacie punktowania oraz nie odpowiada właściwie na pytanie postawione w poleceniu.

Najwięcej kontrowersji wśród egzaminatorów wzbudzało postanowienie, że nie uznaje się za poprawną odpowiedź, w której uczeń przywołał jeden z trzech zaborów – I lub II, tak, jak uczynił to autor poniższej wypowiedzi:

*Wydawanie, które przedstawiane jest w wierszu
to II rozbiór Polski.*

Wydaje się, że w tym przypadku uczeń trafnie dostrzegł kontekst historyczny. Jeżeli jednak na podstawie przywołanego przez niego wydarzenia podjęto by próbę interpretacji fragmentu tekstu IV, okazałoby się, że odczytanie utworu jest niemożliwe bądź nietrafne.

Przykryłem rdzawą szablę spłowiiałym kontuszem –
 krew na klindze jak Polska na mapach się zatrze.
 Zmieniam twarz, zmieniam ubiór, żeby zmienić duszę
 i Ojczyznę jak płótno rozpiąć na teatrze.

W przytoczonej strofie autor wiersza wyraźnie podkreśla przemiany, jakie zachodzą w wyniku pewnego znaczącego wydarzenia. Ich istotą jest przeniesienie uczuć patriotycznych ze sfery bohaterskiego czynu (walki) do działań w dziedzinie kultury. Taka przemiana nie zaznaczyła się w sposób wyraźny po I i II rozbiórce Polski.

Należałoby zastanowić się, czy udzielając odpowiedzi na pytanie postawione w poleceniu, uczniowie mieli świadomość, czemu służy rozwiązanie zadania. Istnieje uzasadniona obawa, że w zdecydowanej większości przypadków polecenie zostało odczytane wyłącznie w kategorii możliwości otrzymania lub nieotrzymania punktu bez refleksji, po co autorzy testu w taki sposób sformułowali polecenie. Uświadomienie sobie przyczyn obecności pytania 22 jako problemu ściśle związanego ze znaczeniem tekstu IV być może zmieniłoby funkcjonowanie zadania przynajmniej w grupie uczniów z wysokimi wynikami, w której około 30% gimnazjalistów nie sformułowało prawidłowej odpowiedzi.

Zadanie rozwiązało poprawnie nieco ponad 20% uczniów z wynikiem najniższym, około 50% uczniów ze średnim i 70% z wysokim.

ZADANIE 28. (0–1)

Jakie uczucia wyraża postać Stańczyka ukazana na obrazie Matejki?
 Odpowiedz, wykorzystując przypis.

Zasady przyznawania punktów:

Odpowiedź poprawna	Punktacja	Zasady przydzielania punktów
np. smutek (spowodowany utratą Smoleńska, sytuacją w kraju); żal; bezradność	0–1	1 punkt za poprawną odpowiedź wynikającą zarówno z obrazu, jak i przypisu

Komentarz

Polecenie okazało się najłatwiejszym spośród wszystkich zadań otwartych w teście, pomimo że sprawdzało trudną umiejętność interpretacji tekstu ikonograficznego. 77% uczniów sformułowało poprawną odpowiedź i właściwie odczytało intencje autora obrazu. Równocześnie nie można nie zauważyć rozbieżności między wynikami

w zależności od umiejętności gimnazjalistów. Nieco ponad 60% uczniów z najniższym wynikiem udzieliło poprawnej odpowiedzi. W grupie przystępujących do egzaminu III-klasistów, którzy osiągnęli średni wynik, częstość rozwiązania zadania sięga 70% i wzrasta do nieco ponad 80% w przypadku uczniów z wysokimi wynikami z testu w części humanistycznej.

Sposób rozumowania ujawniający się w błędnych odpowiedziach na pytanie potwierdza fakt niezrozumienia przez pewną grupę uczniów polecenia.

Stać się wygląda jakby rozmyślał i zastanawiał się.....

Autor powyższej odpowiedzi nie starał się zrozumieć intencji malarza. Odczytywał tekst ikonograficzny na poziomie dosłownym. Stąd opis Stańczyka, a nie nazwanie emocji, jakie wyraża postać. Warto zwrócić uwagę, że w tym przypadku uczeń pominął tę część polecenia, która mogła naprowadzić go na właściwe zrozumienie tematu zadania. W odpowiedzi całkowicie została pominięta treść przypisu.

Zaprezentowany powyżej sposób rozwiązania zadania pozwala zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem obecny w błędnych odpowiedziach. Często uczniowie nie zauważają różnicy między uczuciem a stanem. Stąd – nawet w rozwiązaniach skonstruowanych z wykorzystaniem przypisu – można było zauważyć odpowiedzi niepełne, bo zwracające jedynie uwagę na refleksyjną postawę Stańczyka (np. „zastanawia się nad losem Polski”).

Sporadycznie przyczyną uznania odpowiedzi za błędną była nadinterpretacja treści obrazu:

Stać się swoją postawą wyraża rezygnację po utracie terytorii granicznej.

W nadaniu tej wypowiedzi właściwego znaczenia przeszkodziła zapewne słaba znajomość kontekstu historycznego. Zastosowany przez ucznia wyraz „rezygnacja” ma dwa znaczenia:

1. zrzeczenie się czegoś, odstąpienie od czegoś, zaniechanie;
2. pogodzenie się z sytuacją, której nie można zmienić.

Pierwsze z wymienionych znaczeń w żaden sposób nie wpisuje się w treści podanych przykładowych rozwiązań oraz zasad przyznawania punktów. W przypadku drugiego znaczenia można byłoby stwierdzić, że zastosowane przez ucznia określenie uczucia w pewnym sensie jest zbieżne z zakresem znaczeniowym wyrazu „bezradność” podanego jako przykładowa odpowiedź. Analiza semantyczna obu słów pozwala jednak dostrzec wyraźne różnice. Bezradność łączy się ze słabością, niemocą. Jest to uczucie uwarunkowane zewnętrznymi czynnikami. Rezygnacja natomiast jest wynikiem zubożenia, ustępowania. Informacji o takiej postawie Stańczyka nie można uzyskać na podstawie analizy obrazu w kontekście przypisu. Interpretacja zawarta w odpowiedzi ucznia nie jest zgodna z tekstami, na podstawie których miał

rozwiązać zadanie i – dodatkowo – odbiega od kontekstu historycznego związanego z postacią królewskiego błazna.

Bardzo rzadko ta sama znajomość kontekstu stawała się pośrednią przyczyną udzielenia błędnej odpowiedzi. Niektórzy uczniowie dysponujący szeroką wiedzą historyczną wyjaśniali, kim był Stańczyk. Nie odwoływali się przy tym w żaden sposób do obrazu i przypisu. Głównym powodem udzielenia błędnej odpowiedzi w takich przypadkach było jednak całkowicie błędne odczytanie lub pominięcie treści polecenia.

Jak już wcześniej wspomniano, wszystkie omówione powyżej zadania badały stopień opanowania umiejętności interpretacji tekstu. Wyjątek stanowi zadanie 22, sprawdzające dostrzeganie kontekstów historycznych, czyli odwołanie się do wybranych wiadomości z zakresu tego przedmiotu. Właściwe rozwiązanie tego zadania pozwalało jednak na dokonywanie właściwych uogólnień dotyczących fragmentu utworu, a więc prowadziło do odpowiedniej interpretacji tekstu.

Jak łatwo zauważyć, pomimo że prawie wszystkie polecenia badały tę samą umiejętność, przystępujący do egzaminu uczniowie otrzymywali różne wyniki. Odmienne też były łatwości tych zadań. Trudność polecenia zależała w tym przypadku od jednostkowych czynności ucznia. W niektórych przypadkach, aby udzielić prawidłowej odpowiedzi, uczniowie dokonywali uogólnień tylko na podstawie odczytywania tekstu, tak jak w zadaniu 28. W innym, pojedyncze informacje wyszukane w tekście musieli zderzyć ze znaczeniem całości i na podstawie wniosków dotyczących ich funkcji wskazać właściwe uogólnienie. Przykładem może tu być zarówno zadanie 10, jak i 12, ale w przypadku tego ostatniego należało właściwie ocenić również kontekst kulturowy treści tekstu, na podstawie którego uczniowie udzielali odpowiedzi. Zadanie 22 jest najbardziej złożone. Wymaga nie tylko odpowiedniej selekcji informacji uzyskanych na podstawie wiersza zamieszczonego w arkuszu oraz pozyskanych na lekcjach historii, ale również uświadomienia sobie celu udzielenia odpowiedzi. Zestawienie analizy tych zadań pozwala na sformułowanie bardziej ogólnych wniosków dotyczących sposobu udzielania odpowiedzi:

- uczniowie uzyskujący niskie wyniki z egzaminu mają trudności ze zrozumieniem tekstów kultury oraz poleceń – zarówno w przypadku zadań zamkniętych, jak i otwartych; barierą sformułowania prawidłowej odpowiedzi jest – między innymi – niska świadomość semantyki pojedynczych słów, a niekiedy całych zwrotów, wyrażeń, zdań;
- niezależnie od informacji na temat wymagań, a co się z tym wiąże, również sposobu rozwiązania zadania, uczniowie o niskich możliwościach usiłują udzielać odpowiedzi metodą najłatwiejszą, czyli poprzez wyszukiwanie informacji w tekście;
- w zadaniach wymagających konfrontacji treści utworu, na podstawie którego należy udzielić odpowiedzi, z własnymi wiadomościami, uczniowie uzyskujący niskie wyniki odwołują się do najbardziej reprezentatywnych treści nauczania, działając odtwórczo; ich sposób rozumowania pozbawiony jest zatem refleksji na temat stosowności utrwalonych wiadomości do rozwiązania problemu.

Zaprezentowane powyżej wnioski dotyczą uczniów o mniejszych możliwościach, czego potwierdzeniem są niskie wyniki egzaminu. Wszelkie spostrzeżenia odnoszące się do tej grupy egzaminowanych są niezwykle cenne, ponieważ ich osiągnięcia mogą być efektem nie tylko indywidualnych możliwości intelektualnych, ale – wręcz przeciwnie – emocjonalnych (np. umiejętności radzenia sobie ze stresem w trudnej sytuacji) czy edukacyjnych – związanych z przygotowaniem do egzaminu poprzez stosowanie odpowiednich metod kształcenia. Analiza jakościowa odpowiedzi uczniów to cenna informacja zwrotna dla nauczycieli. Nawet, jeżeli zawarta w niej diagnoza nie jest zbieżna z indywidualnymi spostrzeżeniami uczących, warto ją upowszechniać jako czynnik wspomagający refleksje osób opracowujących metody kształcenia.

Konfrontacja zaprezentowanego w tym artykule opisu funkcjonowania zadań z przytoczoną na początku artykułu anegdotą pozwala na jeszcze jedno spostrzeżenie. Niezależnie od tego, czy jest to egzamin powszedni czy o charakterze doniosłym, jednym z najważniejszych jego celów jest odpowiednia diagnoza edukacyjna związana z komunikowaniem wyników. Warto w tym miejscu zastanowić się nie tylko nad tym, czego można dowiedzieć się ze sposobu udzielania odpowiedzi przez uczniów, ale również, kto jest adresatem takich informacji. Wyżej wymieniony proces ma wielu uczestników.

Przede wszystkim ważną rolę w udzielaniu informacji zwrotnej na temat osiągnięć przystępujących do egzaminu ma konstruktor zadania. To on na etapie tworzenia pojedynczego pytania lub całego testu dokonuje bardzo ważnego wyboru: które umiejętności (treści nauczania) będą podlegały badaniu. Selekcja w tym przypadku może być efektem poprzedniej diagnozy. Wtedy możliwe jest dokonywanie weryfikacji własnych metod kształcenia lub stwierdzenie, w jakim stopniu podniósł się/obniżył stopień opanowania danej umiejętności. W przypadku części humanistycznej bardzo ważnym kryterium doboru badanych umiejętności lub treści nauczania jest również ich celowość w odniesieniu do zrozumienia zagadnienia najbardziej istotnego dla wskazanego motywu lub wyrażonego w treści utworu.

Niezależnie od przyczyn dokonanej selekcji umiejętności i treści nauczania konstruktor zadania, jako uczestnik procesu komunikowania wyników, podczas redagowania polecenia powinien mieć na uwadze precyzyjne sformułowanie oczekiwanych wymagań w treści zadania, spójne z zasadami stosowanymi podczas oceny. Innymi słowy, taka osoba jest odpowiedzialna za określenie zakresu zadania oraz „warunków brzegowych” dotyczących jego realizacji.

Ważnym uczestnikiem procesu komunikowania wyników jest następnie egzaminator, czyli osoba oceniająca odpowiedź ucznia. Czynnikiem decydującym o zachowaniu relacji przyczynowo-skutkowych, czyli dostrzeżeniu zależności między zadaniem a sposobem jego realizacji, jest rzetelna ocena. Gwarantuje ją analiza rozwiązania w kontekście warunków określonych przez twórcę zadania. Aby zrealizować to założenie, egzaminator stosuje schemat punktowania, w którym konstruktor określił zasady przyznawania punktów. Oczywiście jest fakt, że im bardziej precyzyjnie zostały sformułowane wymagania w poleceniu i schemacie punktowania, tym pewniejsza

jest informacja na temat osiągnięć przystępującego do egzaminu. W przypadku rozwiązań niemieszczących się w zasadach przyznawania punktów i przykładowych odpowiedziach ważną rolę odgrywa udzielenie przez twórcę zadania informacji na temat umiejętności, jaką ma ono sprawdzać. Decyzja egzaminatora może w tym przypadku zależeć od stwierdzenia, czy egzaminowany wykazał się poprzez swoją odpowiedź opanowaniem umiejętności lub znajomością danych treści nauczania, czy nie.

Porównując sposoby realizacji polecenia przez różne osoby, egzaminator może sformułować wnioski – niezwykle istotne dla innych uczestników procesu komunikowania wyników. Przede wszystkim może zdiagnozować problemy związane z przyjętymi metodami kształcenia i możliwościami uczniów. Staje się tym samym niezwykle cennym źródłem informacji dla siebie samego, dla swoich koleżanek i kolegów – nauczycieli przedmiotu (przedmiotów) mieszczącego się w zakresie egzaminu oraz dla najbardziej zainteresowanych: uczniów, w przypadku których o wiele szybciej określi i wyjaśni błędy w rozumowaniu podczas rozwiązywania zadań.

Spostrzeżenia egzaminatora są ważne dla konstruktora zadania. W przypadku egzaminu powszedniego nierzadko twórca zadania i oceniający to jedna i ta sama osoba. Istotne w tej sytuacji jest krytyczne ustosunkowanie się do uzyskanych wyników nie tylko w kontekście postawy uczniów („No tak! Znowu niczego się nie nauczyli. Przyszli kompletnie nieprzygotowani”), ale przede wszystkim w zakresie uświadomienia sobie uwarunkowań związanych z zastosowanymi metodami pracy oraz ze sposobem sformułowania polecenia i kryteriów oceny w kontekście badanej umiejętności. Istnieje pewne podobieństwo w omawianym aspekcie między egzaminem powszednim a doniosłym. Konstruktor zadań w momencie ich standaryzacji i opracowania jej wyników jest również egzaminatorem. Warto jednak, aby funkcjonowanie polecenia podlegało analizie na podstawie wyników całej populacji, a nie tylko wyselekcjonowanej grupy. Może się okazać, że w tej sytuacji można uzyskać daleko więcej informacji o sposobie właściwego formułowania treści zadania. Taka analiza daje również podstawę obserwacji stopnia opanowania danej umiejętności albo na tym samym poziomie kształcenia w odstepie kilku lat, albo w dalszych etapach edukacji tej samej populacji.

Adresatem informacji o wynikach egzaminu doniosłego są nauczyciele etapu kształcenia, na zakończenie którego odbywa się egzamin oraz osoby odpowiedzialne za edukację uczniów na wyższym poziomie. W tym przypadku sformułowane na podstawie osiągnięć danej populacji wnioski pozwalają na szybszą diagnozę potrzeb młodych ludzi oraz dostosowanie metod pracy. Warto w tym przypadku skonfrontować dwie różne informacje: tę związaną z wynikami – z komunikatem o możliwościach ucznia zawartym w świadectwie szkolnym, w którym oceny odzwierciedlają nieco szerszy aspekt przygotowania do realizacji zadań w kolejnym etapie edukacyjnym.

Najważniejszym odbiorcą wiedzy o wynikach jest sam uczeń. Istotne jest zrozumienie przez zainteresowanego, że wyniki egzaminu mogą stać się podstawą do podejmowania działań w trosce o podniesienie poziomu własnych umiejętności i wiadomości. Młody człowiek wykazuje duże zainteresowanie wszelką wiedzą na temat samego

siebie. Szczegółowa informacja o wynikach wychodzi naprzeciw jego potrzebom. Może stać się przyczyną uświadamiania, a następnie realizowania życiowych aspiracji. Będzie to możliwe, jeżeli uczeń uzyska wsparcie ze strony nauczyciela, który pomoże mu we właściwym zrozumieniu wyników, określeniu ich uwarunkowań oraz podpowie, jak rozwiązać problemy edukacyjne uzewnętrzniające się w osiągnięciach.

Komunikowanie wyników to zadanie złożone. Ujawnia się w nim wiele zależności związanych z edukacją. We właściwej realizacji poszczególnych etapów tego procesu ważnym elementem jest świadomość zakresu obowiązków poszczególnych jego uczestników. Dlatego warto wymieniać konsekwentnie i systematycznie informacje na temat funkcjonowania zadań. Potrzebna wydaje się w tym przypadku umiejętność formułowania nie tylko konstruktywnej krytyki, ale i właściwa diagnoza błędów popełnianych przez wszystkich uczestników – od konstruktora zadania po ucznia udzielającego odpowiedzi.

Bibliografia

Wróblewski A. K. (1999), *Uczeni w anegdocie*, Warszawa.