

Maria Krystyna SZMIGEL
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
Kraków

POROZMAWIAJMY O WYNIKACH EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH W SZKOLE

Zainspirowani pytaniami postawionymi w napływających na konferencję artykułach, także my, pracownicy okręgowej komisji, pragniemy zadać pytania:

- Jak spowodować zapotrzebowanie na informację pochodzącą z zewnętrznych wyników badań osiągnięć uczniów w szkole w gronie współodpowiedzialnego za wynik zespołu nauczycielskiego?
- Jakie wnioski można wyciągnąć z prowadzonych badań w zakresie komunikowania rozumienia i wykorzystania informacji dotyczącej osiągnięć uczniów w nowym systemie egzaminacyjnym?
- Jeżeli ocena wytworu pracy ucznia nie może być tylko stopniem szkolnym, liczbą punktów lub procentem uzyskanych punktów, to jak przedstawiać informację o wynikach badania osiągnięć?

Ewa Ludwikowska w artykule *O potrzebie komunikowania i rozumienia informacji zwrotnej w edukacji* postuluje, aby „szczególnie na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum kształtować u uczniów i rodziców rozumienie informacji o wyniku poprzez wyjaśnianie znaczeń komentarza”. Autorka upatruje w tym skuteczność rozumienia późniejszej informacji zwrotnej o wyniku egzaminu doniosłego. Uważa, że głównym zadaniem oceniania doniosłego jest rozpoznanie uczniów o pożądanym osiągnięciach w odróżnieniu od oceniania powszedniego, które ma na celu pomoc w uczeniu się.

Wiga Bednarkowa w artykule *Znaczenie teorii profilowania pojęć dla wartości narzędzi...* wyraża obawy, że „wynik jednego sprawdzianu czy egzaminu może często zaważyć na ostatecznej ocenie, jaką otrzyma uczeń za całoroczną, żeby nie powiedzieć — wieloletnią pracę w szkole”.

Zewnętrzne badanie osiągnięć szkolnych uczniów nie jest nowym pomysłem w systemie oświaty. Badania takie były prowadzone przez kuratoria, które często zlecały to zadanie Wojewódzkim Ośrodkom Metodycznym. Badania wyników nauczania przeprowadzano częściej w szkołach podstawowych niż średnich. Prowadzono je w całej Polsce, stosując różne narzędzia. Świadomość wykorzystywania surowych wyników uczniów w szkołach do oceny pracy szkół przez pracowników nadzoru pedagogicznego prowadziła czasem do tolerowania niskiej frekwencji uczniów podczas zapowiedzianego badania. W ciągu sześciu lat wiele zmieniło się na korzyść trafności pomiaru. Organizatorzy badań spotykali się z nauczycielami, informując, co będzie przedmiotem diagnozy. Bardziej doświadczeni i świadomi skutków dydaktycznych i wychowawczych pracownicy pracowni diagnoz i doradcy metodyczni starali się zadbać o akceptację badanych umiejętności na kilku poziomach wymagań. Dalszym etapem było wydawanie informatora dla uczniów, zawierającego wykaz umiejętności, które będą badane, i zakres treści.

Badania w szkole podstawowej i średniej odbywały się najczęściej w drugim semestrze roku szkolnego i stanowiły raczej diagnozę sumującą niż kształtującą osiągnięcia uczniów po I semestrze. Od kwietnia do czerwca opracowywano ich wyniki, a gotowy raport trafiał do szkół i kuratorium po wakacjach. Na konferencjach znowu dużo uwagi poświęcano nowym badaniom, starając się do nich jak najlepiej przygotować nauczycieli i uczniów.

Próbując sprawdzić, jak jest wykorzystana informacja o wynikach jednego z badań w szkołach, przeprowadzono w 1997 r. w ramach Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Krakowie badanie sondażowe. Celem badania było m.in. ustalenie:

- Jak jest wykorzystywana przez nauczycieli geografii diagnoza wyników osiągnięć uczniów klas ósmych, przeprowadzona w województwie krakowskim w 1996 r.?
- Czy sposób prezentacji wyników diagnozy był przystępny i przydatny?
- Czy nauczyciele rozumieją znaczenie występujących w opracowaniu terminów?

Sondaż przeprowadzono rok po badaniach wyników nauczania, podczas zebrań rejonowych zespołów metodycznych, na które zostali zaproszeni nauczyciele ze szkół objętych badaniami. Badanie sondażowe wykonano wykorzystując kwestionariusz zawierający 31 pytań. Większość pytań stanowiły pytania zamknięte.

Wyniki sondażu objęły 49 szkół, w tym 12 z Krakowa, 3 z innych miast i 34 szkoły wiejskie. Staż pracy badanych nauczycieli był zróżnicowany. Prawie 50% stanowili nauczyciele ze stażem pracy do 10 lat i po 25% odpowiednio nauczyciele ze stażem od 11 do 20 lat i 21–30. Uczestnicy zostali zapewnieni, że wyniki nie będą publikowane w sposób umożliwiający zidentyfikowanie nauczyciela wypełniającego kwestionariusz.

73% nauczycieli stwierdziło, że publikacja pod tytułem *Diagnoza osiągnięć...* dotarła do szkół (pozostali nie otrzymali jej od dyrektorów). Z wynikami diagnozy zapoznani zostali nauczyciele przede wszystkim przez doradcę metodycznego (67% respondentów), opracowanie przysłane do szkoły przeczytało 61% respondentów, 8% wysłuchało wyników referowanych przez dyrektora na posiedzeniu Rady Pedagogicznej, 10% zapoznało się z omówieniem wyników na zebraniu zespołu przedmiotowego, 4% przeczytało je w bibliotece WOM.

Sposób komunikowania wyników diagnozy przez doradcę był przystępny dla 67% nauczycieli, według 10% był nieprzystępny. 22% nauczycieli nie miało na ten temat zdania w związku z nieobecnością na zebraniu metodycznym. Sposób opracowania wyników w zaprezentowanych w publikacji był według opinii 57% nauczycieli wyczerpujący, według 37% — interesujący; według 59% — zrozumiały; odpowiednio dla 14% — nieinteresujący, dla 4% — niewyczerpujący, niezrozumiały, nie zapoznało się z wynikami — 22%.

Przedstawienie w opracowaniu wyników wszystkich badanych szkół uważało za potrzebne 80% nauczycieli, uzasadniając swoją opinię wybierali następujące stwierdzenia spośród podanych: mobilizuje mnie — 57%, stwarza możliwość dokonania różnorodnych porównań wyników własnej szkoły w zależności od potrzeb i inwencji nauczyciela — 51%, wzbudza zainteresowanie wynikami diagnozy w szkole — 37%, jest źródłem zadowolenia z efektów własnej pracy i pozycji szkoły w środowisku — 31%, powoduje wzrost troski dyirekcji o zapewnienie nauczycielom geografii właściwych warunków do pracy z uczniami — 27%.

Uzasadniając odpowiedź negatywną na to pytanie, nauczyciele odpowiedzieli: wystarczy podać dane o całej populacji, a każda szkoła samodzielnie wykona opracowanie wyni-

ków, porównując osiągnięcia swoich uczniów; spotkały mnie przykrości ze strony dyrekcji (3%); nie interesują mnie wyniki innych szkół (3%).

Porównanie wyników własnych uczniów z wynikami statystycznego ucznia w badanej populacji przeprowadziło 53% badanych nauczycieli. Najczęściej wyniki porównywano z wynikami szkół pracujących w podobnych warunkach środowiskowych (55%), w tym i szkoły sąsiadujące.

Podany w publikacji sposób zestawienia wyników pomógł w ocenie stopnia opanowania badanych umiejętności — stwierdziło 47% nauczycieli. Wnioski do swej pracy na podstawie diagnozy sformułowało 86% nauczycieli.

Znajomość wyników diagnozy i niektórych uwarunkowań osiągnięć uczniów skłoniła 35% nauczycieli do wystąpienia do dyrekcji szkół o zapewnienie korzystniejszych i zgodnych z oczekiwaniami uczniów warunków pracy. Najczęściej dotyczyły one wzrostu liczby godzin w klasie ósmej lub cyklu kształcenia, dodatkowych godzin realizowanych na wycieczkach w celu poznania własnego regionu.

W dalszej pracy dydaktycznej 98% nauczycieli miało zamiar ponownie zastosować test, którym badani byli uczniowie, z czego 61% w niezminionej formie, 37% — częściowo wykorzystując układając nowe zadania do tego samego planu testu, 2% wybierze tylko niektóre zadania.

Przeprowadzone badania zainspirowały 47% nauczycieli do konstrukcji testu sprawdzającego wielostopniowego, a 39% wyraziło opinię, że wzięłoby udział w pracy zespołowej nad jego konstrukcją.

Chęć wzięcia udziału w kursie w zakresie badania osiągnięć szkolnych uczniów zadeklarowało 55% nauczycieli. Ci, którzy nie deklarowali udziału, uzasadniali odpowiedź brakiem czasu (41%), brakiem niezbędnych umiejętności (18%), brakiem chęci do pracy bez specjalnego wynagrodzenia (10%), negacją wartości testów jako metody kontroli osiągnięć uczniów (6%).

W związku z zaleceniem dyrekcji szkół dotyczącym konieczności sformułowania wymagań na poszczególne stopnie szkolne zapytano nauczycieli, czy wykonali zlecone zadanie i w jaki sposób je wykonali. Pytania te zadano w związku z przecuciem, że nauczyciele wykonali to zadanie nie znając podstaw teoretycznych.

63% badanych nauczycieli stwierdziło, że oddało na piśmie dyrekcji wymagania na poszczególne stopnie szkolne i zapoznało z nimi uczniów. Z analizy odpowiedzi wynikało, że 47% nauczycieli wykonało zadanie bez znajomości podstaw teoretycznych, a więc kierując się intuicyjnie własnym doświadczeniem; 10% wykonało zadanie zgodnie z zasadami i procedurą ustalania wymagań B. Niemierki; 6% zgodnie z niektórymi zasadami i procedurą B. Niemierki oraz wskazówkami doradcy metodycznego.

Starając się ustalić, czy nauczyciele rozumieją interpretację wyników prowadzoną w podtestach (grupując wyniki z pojedynczych zadań czy czynności w grupy), np. sprawdzane wiadomości i umiejętności, stwierdzono, że znajomość *Taksonomii celów nauczania ABC* B. Niemierki deklarowało 63% nauczycieli, przy czym 40% z nich zapoznało się z nią bezpośrednio przed diagnozą na spotkaniach metodycznych; 18% podczas studiów; 14% w wyniku samokształcenia; 8% w trakcie studiów podyplomowych; 8% na szkoleniu prowadzonym na posiedzeniach Rady Pedagogicznej przez dyrektora lub zaproszoną osobę.

Zaprezentowane w opracowaniu analizy wywołały u 65% nauczycieli refleksję dotyczącą skuteczności i metod pracy z uczniami; 39% — stosowanego podręcznika; 20% — stosunku do uczniów.

Jak wynika z odpowiedzi nauczycieli, zasięgają oni opinii swych uczniów w sprawach dotyczących obiektywizmu oceniania (59%), stosowanych metod pracy (55%) i jasności wymagań na poszczególne stopnie szkolne (41%).

Jednym z wniosków co trzeciego zapytanego nauczyciela było stwierdzenie, że wyniki diagnozy powinny być możliwe do nabycia przez każdego nauczyciela lub szkołę, dotyczy to nauczycieli także tych szkół, w których badania nie były prowadzone. 60% nauczycieli uważało, że wymagania szkolne powinny być ujednoczone i powszechnie obowiązujące wraz z kryteriami ocen. Wnioskowali o więcej standaryzowanych testów i opracowań pomocniczych.

CO SIĘ ZMIENIŁO OD TEGO CZASU?

Przed wszystkim wielu nauczycieli ukończyło kursy, warsztaty, studia podyplomowe z zakresu pomiaru dydaktycznego, a ostatnio kursy dla egzaminatorów. W wielu szkołach prowadzone są wewnętrzne badania wyników nauczania. Ich omówienie z każdym rokiem pogłębia się w stosunku do średniej punktów w każdej klasie. Coraz częściej pojawiają się nazwy czynności badane poszczególnymi zadaniami, a także ich grupowanie według kategorii, celów kształcenia, poziomów wymagań, materiału, kompetencji, standardów itp. Narzędzia do badań osiągnięć uczniów można zakupić w prywatnych ośrodkach diagnozy. Jest więcej podręczników dotyczących pomiaru dydaktycznego i wzorów sprawozdań z badań.

Coraz częściej badaniom osiągnięć uczniów towarzyszą badania kontekstowe. Najszersze zostały zastosowane podczas badań kompetencji uczniów klas ósmych. Z raportów możemy poznać trafność narzędzi w sytuacji dydaktycznej uczniów, zróżnicowanie pomocy w nauce, na jaką mogą liczyć w domu i szkole, czy przygotowanie do egzaminu poprzedzało korzystanie z korepetycji itp.

Zaświadczenia o wynikach badania kompetencji od dwu lat oprócz punktów zawierały odpowiednio ujednoczony opis badanych czynności. Czy był on interesujący dla odbiorców?

Uczniowie bezpośrednio po otrzymaniu ich wraz ze świadectwem zanosili je do wybranej przez siebie szkoły średniej.

Czy rodzice mieli czas na analizę sukcesów własnych dzieci?

Czy szkoły, do których przekazano zaświadczenia o wynikach badania, wykorzystały informację w szerszym zakresie niż tylko wynik punktowy?

Kiedy więc najlepiej przekazać wyniki egzaminów zewnętrznych uczniom szkół podstawowych i gimnazjów?

Jeżeli to diagnoza, to jej wynik powinien poznać jak najszybciej zainteresowany uczeń, rodzic, nauczyciel. Obawy, że wynik sprawdzianu lub egzaminu będzie wpływał na ocenę końcową, mogą okazać się nieprawdziwe. Wraz ze wzrostem świadomości nauczycieli i ich przekonaniem, że egzamin zewnętrzny sprawdza tylko niektóre wiadomości i umiejętności, które uczeń ma okazję poznać w szkole, zwiększy się ich odwaga do sformułowania

własnych ocen zgodnych z wypracowanymi w szkole wymaganiami programowymi. Inny czynnik kształtujący niezależność ocen sumujących nauczycielskich i egzaminacyjnych upatruję w tym, w jakim stopniu szkoły wyższego szczebla będą wykorzystywały w polityce rekrutacyjnej oba wyniki. Do momentu, w którym nauczyciele, w tym nauczyciele szkół wyższego szczebla, nie zaakceptują wymagań egzaminacyjnych jako istotnych umiejętności do dalszego kształcenia w ich typie szkoły, będą przekonani o tym, że wymagania przez nich kształtowane są wartościowsze niż egzaminacyjne. Dlatego pewnie nie należy forsować poglądu dotyczącego jednolitego kryterium przyjęć do szkół wyższego szczebla na podstawie wyników egzaminu zewnętrznego.

Trudno równocześnie zrozumieć stanowisko senatów wyższych uczelni, zwlekających z decyzją dotyczącą uznawania wyników nowej matury, wobec braku reakcji na propozycję sformułowania osiągnięć, które byłyby szczególnie pożądane u kandydatów ubiegających się o przyjęcie na poszczególne kierunki studiów.

Czy najważniejszą funkcją egzaminów zewnętrznych mają być zróżnicowanie uczniów niezależnie, w jakich zakresach treści i umiejętności?

Nie spotkałam się dotąd z jasną koncepcją egzaminu wstępnego na studia zaprezentowaną ubiegającym się kandydatom, nie nadesłano także na konferencje na ten temat żadnego wystąpienia, które mogłoby pogłębić rozpoczęty dialog z nauczycielami akademickimi na temat doboru treści i sprawdzania umiejętności na doniosłym egzaminie. Nie znam także kompleksowych opracowań wyników poza przykładami najczęściej występujących błędnych odpowiedzi podawanych w konwencji „humoru zeszytów szkolnych”.

Różnie zapotrzebowanie na informację dotyczącą wyników uczniów.

Rodzice szukają najlepszych szkół, samorządy — wskaźników do ich oceny, a politycy — do kształtowania opinii o funkcjonowaniu tej dziedziny życia społecznego.

Czyją własnością będą wyniki egzaminów zewnętrznych? Kto, oprócz uczniów, szkół, organów nadzorujących i prowadzących, ma prawo je znać? Dlaczego nie przyjęto propozycji przedstawienia wyników w jednej ze skal różnicowych, np. standardowej dziewiątki, opartej na porównywaniu wyników uczniów w sytuacji „pierwszej informacji o wyniku egzaminu powszechnego” w kraju, która nie będzie uwzględniała aspektu społeczno-wychowawczego? A może będzie to możliwe, jeżeli dostęp do wyników będą miały wszystkie okręgowe komisje egzaminacyjne?

A może warto otwarcie mówić o wynikach, by zainicjować szersze badania uwarunkowań osiągnięć uczniów i wesprzeć uczniów najbardziej tej pomocy oczekujących?

Rankingi szkół nie budzą już takich emocji jak na początku. Czyżby wskaźniki decydujące o jakości szkół wykorzystywane przez organizatorów rankingów nie były adekwatne do potrzeb uczniów? Stanowią nadal aktualne, ważne, obiektywne lub nieobiektywne, kryteria słuszności tej szkoły?

Jak pisze J. Pieter (s. 216), gdyby chodziło tylko o renomę szkoły jako taką, to sprawę sławy lub niesławy danej szkoły można by pominąć. Nie można jednak dopuścić do tego, aby poziom danej szkoły zszedł poniżej pewnego minimum, wtedy bowiem szkoła przestaje spełniać swe istotne funkcje społeczne. Dotyczy to w równej mierze także poziomu pracy nauczyciela. Sprawdzian znormalizowany, nastawiony na przeciętną, a nie na ideał, ujawnia szybko i obiektywnie, jak dalece i w jakim kierunku poziom pracy szkoły i pracy nauczyciela odbiega od normy. Tylko ten wzgląd mógłby wystarczyć do uzasadnienia wprowadzenia

egzaminów. J. Pieter uważa, że takie narzędzie pozwoli szybko zorientować się, gdzie należy wkroczyć z pomocą, gdzie potrzebna jest reorganizacja itp. Umiejąc porównywać poziom różnych szkół, umożliwimy po pewnym czasie rzeczywiste wyrównywanie poziomów szkół tego samego typu, a świadectwa, np. maturalne, nabiorą jednakowego znaczenia, niezależnie od miejsca składania matury.

LITERATURA

- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Zytko M., 1997, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Warszawa.
- Kruszewski K. (red), 2000, *Pedagogika w pokoju nauczycielstwu*, Warszawa.
- Kozłowska A., 1999, *Oceńnianie w szkole na progach edukacyjnych*, Częstochowa.
- Mulawa J., 2000, *Doświadczenia egzaminacyjne i diagnostyczne ośrodka walbrzyskiego*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Zadania wyboru wielokrotnego*, materiały z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Wałbrzychu, Wałbrzych.
- Niemierko, B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa.
- Sołtyś D., Szmigel M. K., 1997, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków.
- Szaleniec H., Szmigel M. K., 2000, *Informator. O wynikach badania kompetencji uczniów klas VIII*, Kraków.
- Szaleniec H., Szmigel M. K., 2001, *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków.
- Szmigel M. K., 1977, *Diagnoza osiągnięć uczniów klas ósmych z geografii oraz wnioski wynikające z niej dla teorii i praktyki szkolnej*, Kraków (maszynopis).
- Szmigel M. K., Szaleniec H., 2000, *Badania kompetencji uczniów klas VIII z języka polskiego i matematyki w województwie małopolskim*, Kraków (maszynopis).
- Pieter J., 1973, *Egzamin obiektywny*, Warszawa.