

Joanna Dobkowska

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: jdobkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9708-659X

Barbara Murawska

*Uniwersytet Warszawski***

E-mail: barbaramurawska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3576-2051

Wykorzystywanie wyników monitorowania umiejętności uczniów z języka polskiego w praktyce szkolnej***

Summary

USING THE RESULTS OF THE MONITORING OF STUDENTS' POLISH LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL PRACTICE***

The article presents the possibilities of using the measurement of pupils' achievements to strengthen cooperation between teachers and to develop solutions supporting the preparation for the eighth-grade Polish language examination. The solution applied as part of the activities carried out in the project *Monitoring the skills of students of the 7th grade of primary school*, conducted in cooperation between researchers from the University of Warsaw and the authorities and teachers from schools in Ostrołęka, was the analysis of the results of a diagnostic test conducted using the SWOT technique. The conducted activities confirmed that participation in the process of internal evaluation encourages teachers to take a multifaceted approach to the results obtained by students and enables them to observe quantitative data in a broader context. SWOT analysis requires launching a process of positive thinking, moving away from focusing only on mistakes and deficiencies. This multifaceted approach makes one realise that the same test

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

results can indicate both weaknesses and strengths of students. This process activates teachers and involves them in the diagnostic process, thus making them jointly responsible for its purpose and results. This type of analysis also provides important support for teachers preparing students for different types of examinations.

Keywords: skills monitoring, internal evaluation, eighth grade test, Polish language skills

Wprowadzenie

Od połowy lat 90., kiedy w polskim systemie edukacji podjęto pierwsze próby realizacji badań ewaluacyjnych, toczy się dyskusja na temat zasadności, metod i celu ewaluacji. Leszek Korporowicz losy polskiej ewaluacji sytuuje **między nadzieją, animacją i konfuzją**, która wynika z nadmiernego ukierunkowania na 'twardą diagnostykę', zamiast na interakcję, dialogiczność i rozwój (Korporowicz, 2011, s. 21; Jaskuła, Korporowicz, 2014). Bolesław Niemierko w podsumowaniu pierwszych dwudziestu lat diagnostyki edukacyjnej, zauważa, że „nie oszczędzono jej zachęt (Muszyński, Lewowicki, Janowski) i konstruktywnej krytyki (Konarzewski, Muszyński), ale zasada ograniczonego zaufania do jej metod i wyników obowiązuje nadal. Jej podstawą teoretyczną jest teoria trafności pomiaru Messicka, w tym zwłaszcza jej centralna część, oparta na badaniu konsekwencji (skutków społecznych) dokonywanych diagnoz” (Niemierko, 2014, s. 21). Tej opinii nie można odmówić słuszności, ponieważ pomiar osiągnięć uczniów tylko wtedy ma sens, kiedy służy refleksji, a w konsekwencji ulepszeniu metod, form lub innych elementów procesu dydaktycznego. Samuel Messick wskazuje, że:

[...] trafność nie jest własnością testu lub oceny jako takiej, a stanowi znaczenie wyników testowych. Wyniki te są funkcją nie tylko pozycji testowych lub warunków bodźcowych, ale również odpowiadających na nie osób badanych i kontekstu przeprowadzania oceny. Tym, co powinno być trafne, jest znaczenie lub interpretacja wyniku, podobnie jak każda implikacja dla działań, jaką to znaczenie za sobą pociąga (Messick, 1995, s. 741, za: Rytel, 2021, s. 54).

Trafność, definiowana przez Niemierkę jako użyteczność wyników sprawdzania (Niemierko, 2002, s. 175), wskazuje, w jakim stopniu można wykorzystać te wyniki do zamierzonego celu. Żeby było to możliwe, istotny jest nie tylko odpowiedni dobór wskaźników umiejętności i zapewnienie odpowiednich warunków testowania – aby wyniki mogły zostać efektywnie wykorzystane, muszą zostać zaakceptowane przez uczestników diagnozy (por. Niemierko, 2018).

Innym aspektem związanym z ewaluacją jest możliwość wykorzystania pomiaru osiągnięć uczniów do wzmacniania współpracy pomiędzy nauczycielami i kooperacji w celu wypracowania rozwiązań ulepszających pracę. Grzegorz Mazurkiewicz podkreśla, że współpraca nauczycieli służąca zespołowemu wykorzystaniu

informacji w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych sprzyja walce z osamotnieniem pedagogów i wyraża istotę interakcji społecznych, niezbędnych w kształceniu umiejętności społecznych: „Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować” (Mazurkiewicz, 2012, s. 21). W takim ujęciu ewaluacja wewnętrzna stanowi „zaproszenie do przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie, a jednocześnie jest narzędziem, które daje szansę na przyjmowanie jej w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania efektów tych decyzji” (tamże, s. 33). Ewaluacja traktowana jako proces uczenia się angażuje cały zespół nauczycielski i profesjonalizuje jego działanie, pogłębiając świadomość dotyczącą podejmowanych działań. Umożliwia to realne zmiany zachodzące nie tylko dzięki informacjom uzyskanym w procesie ewaluacji, ale także w wyniku uczenia się nauczycieli w niej uczestniczących:

Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca do dialogu i umożliwia go, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii wspiera rozwój uczącej się społeczności. [...] Daje szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód (tamże, s. 34).

Założenia badawcze

Powyższe założenia stały się podstawą badań prowadzonych od 2019 r. w ramach projektu „Monitorowanie umiejętności uczniów klas VII szkoły podstawowej”, realizowanego we współpracy badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego z władzami i nauczycielami ze szkół w Ostrołęce. *Monitorowanie* rozumiane jest w tym przypadku jako rodzaj ewaluacji umożliwiającej śledzenie dokonań uczniów w czasie i na tej podstawie konstruowanie programów działań naprawczych na poziomie szkolnym i w odniesieniu do każdego ucznia. Narzędzia do przeprowadzenia ewaluacji przygotowywane są przez badaczy z uniwersytetu, dlatego tym bardziej istotne jest zaangażowanie nauczycieli w poszczególnych szkołach w analizę uzyskanych wyników i wspólne przełożenie wniosków z diagnozy na program działania w kolejnych miesiącach pracy z uczniami. W niniejszym artykule omówimy sposób i możliwości wykorzystania wyników ewaluacji w procesie pogłębiania świadomej współpracy zespołu nauczycieli języka polskiego i rozwijania jego autonomii.

We wrześniu 2021 r. odbyła się trzecia edycja diagnozy obejmująca, podobnie jak poprzednie, przygotowanie testów umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego i matematyki, przeprowadzenie badania, opracowanie pozyskanych danych i sporządzenie raportu, a następnie przekazanie wyników badania nauczycielom w trakcie wspólnych warsztatów służących wypracowaniu praktycznych rozwiązań. Istotnym celem badań, podobnie jak w poprzednich edycjach, było dostarczenie

nauczycielom informacji na temat poziomu przygotowania do egzaminu ósmoklasisty. Nie chodziło przy tym jedynie o pomiar aktualnych umiejętności uczniów, ale przede wszystkim o dostarczenie informacji o tych obszarach, które wymagają szczególnej uwagi i wsparcia przed egzaminem. Wyniki uzyskane przez uczniów w sprawdzianie z języka polskiego pozwoliły zdiagnozować ich mocne i słabe strony w zakresie wiedzy i umiejętności językowych. Pozostały do egzaminu czas był szansą dla nauczycieli i uczniów na uzupełnienie braków i ćwiczenie określonych sprawności. Nie było to łatwe, ponieważ sprawdzian został przeprowadzony na początku klasy ósmej. Warto także zauważyć, że uczniowie przystępujący do diagnozy mieli za sobą doświadczenie prawie trzech semestrów nauki zdalnej, której efektywność różniła się w zależności od możliwości technicznych szkoły i uczniów oraz takich czynników, jak motywacja do pracy uwarunkowana reakcją na izolację społeczną i związane z pandemią poczucie zagrożenia. Dlatego określenie poziomu umiejętności ósmoklasistów na kilka miesięcy przed egzaminem miało szczególne znaczenie dla wsparcia tych młodych ludzi przed pierwszą w życiu zewnętrzną oceną wiedzy i umiejętności, a także dla precyzyjnego zaplanowania i indywidualizacji procesu kształcenia w nadchodzących miesiącach. Cele te były jasne dla nauczycieli, dlatego badania stanowiące formę ewaluacji (zewnętrznej z perspektywy przygotowania zadań, wewnętrznej – w odniesieniu do ich analizy) potraktowane zostały jako punkt wyjścia do opracowania strategii dalszych działań.

Metodologia badań

Arkusze sprawdzianu pod względem struktury i merytorycznej zawartości odpowiadał założeniom przedstawionym w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019* oraz arkuszom egzaminacyjnym przygotowywanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Ze względu na ograniczenia czasowe (90 minut zamiast 120) sprawdzian ostrołęcki zawierał mniejszą liczbę zadań niż arkusz egzaminacyjny. Na potrzeby analizy umiejętności uczniów przedstawionej w raportach z badania pogrupowano zadania, wyróżniając trzy zasadnicze obszary umiejętności: (1) czytanie – odbiór tekstów literackich i nieliterackich; (2) umiejętności językowe; (3) tworzenie wypowiedzi. W ramach tych obszarów wskazano dodatkowo podobszary związane z wiedzą i umiejętnościami szczegółowymi takie, jak rozumienie tekstów kultury, wiedza i umiejętności z zakresu teorii literatury, umiejętności związane zachowaniem poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej, a także pisaniem zaproszenia oraz dłuższej formy wypowiedzi, w ramach której uczniowie wybierali pomiędzy opowiadaniem a rozprawką. W ten sposób łatwiej było pokazać obszary trudności uczniów i możliwości wsparcia ich

w tych zakresach. Sprawdzian zawierał 23 zadania z zakresu czytania, 16 zadań językowych (ortografia, interpunkcja, gramatyka, wiedza o języku) oraz dwa zadania dotyczące umiejętności pisania wybranych form językowych (zaproszenie oraz rozprawka lub opowiadanie).

Kształcenie umiejętności czytania powinno dotyczyć wszystkich jej poziomów: od wyszukiwania informacji podanych bezpośrednio, przez łączenie ich w taki sposób, aby możliwe było wyprowadzenie wniosków dotyczących fragmentów, aż do całościowej interpretacji i badania konstrukcji tekstu. W celu uzyskania precyzyjnej oceny umiejętności uczniów w zakresie czytania wskazano dwa jej poziomy: semantyczny oraz krytyczno-twórczy. Na poziomie semantycznym rozumienie tekstu sprawdzały zadania wymagające wyszukiwania informacji zawartych w tekście bezpośrednio, jak i takie, gdzie czytający musiał wyprowadzić wnioski w obrębie fragmentów tekstu. Natomiast zadania, których rozwiązanie wymagało od czytającego konfrontacji informacji zawartych w tekście z wiedzą osobistą, badały czytanie na poziomie krytyczno-twórczym. Podstawą sprawdzania umiejętności uczniów w tym zakresie, podobnie jak w arkuszach egzaminacyjnych CKE, były dwa teksty: tekst literacki (opowiadanie *Hodowla* pochodzące ze zbioru Sławomira Mrożka, w którym znajduje się również opowiadanie *Artysta* – lektura obowiązkowa dla klas VII–VIII) oraz tekst nieliteracki dotyczący zagadnień filozoficznych (*O kłamstwie* Leszka Kołakowskiego).

Rzetelność sprawdzianu bez wypracowania wyniosła 0,85. Ta wartość wskazuje na poziom rzetelności porównywalny z egzaminem ósmoklasisty, co uprawnia do stwierdzenia, że arkusz diagnostyczny był wystarczająco precyzyjnym narzędziem pomiaru. Miarą trafności sprawdzianu uczyniono związek jego wyników z ocenami z języka polskiego na koniec klasy VII. Mediana dla 30 oddziałów biorących udział w badaniu wynosiła 0,44. Wynik ten wskazuje na wystarczającą trafność sprawdzianu. W badaniu wzięło udział 606 ósmoklasistów z siedmiu szkół.

W pomiarze dydaktycznym możemy zauważyć dwa podejścia do prezentacji wyników. Pierwsze zakłada, że prowadzący pomiar jest jak fotograf, którego rolą jest jak najwierniejsze odzwierciedlenie mierzonej rzeczywistości bez interpretowania jej. Drugie, które wypływa z teorii rozszerzonej trafności, mówi, że prowadzący pomiar jest odpowiedzialny za sposób wykorzystania jego wyników, więc powinien co najmniej ułatwić odbiorcy ich interpretację (por. Niemierko, 2003). Sieć szkół podstawowych w Ostrołęce obejmuje siedem placówek o zróżnicowanej wielkości i osiągnięciach. Jak wspomniano wyżej, każda ze szkół inaczej przeszła przez okres nauki zdalnej, co przełożyło się nie tylko na poziom osiągnięć, ale również na motywację uczniów do dalszej pracy i ich nastrojów u progu ostatniej klasy. Porównywanie wyników punktowych lub procentowych, uzyskanych przez uczniów tych szkół dostarczyłoby danych, które stanowiłyby jedynie powierzchow-

ną informację na temat indywidualnych i zbiorczych kompetencji ósmoklasistów w zakresie badanym zadaniami użytymi w arkuszu. Nie dałoby jednak możliwości, aby nauczyciele mogli wykorzystać przeprowadzoną ewaluację w celu pogłębienia refleksji na temat własnej pracy i potrzeb swoich uczniów. Źródło dodatkowych trudności stanowiło także zróżnicowanie wyników uzyskanych przez uczniów z poszczególnych oddziałów w danej szkole. Sytuacji nie ułatwiało w tym przypadku stwierdzenie, że uczniowie z określonej klasy uzyskali wyniki „nieco powyżej/poniżej” średniej danej szkoły oraz wszystkich uczniów w Ostrołęce, ponieważ nie w każdym przypadku wyniki „powyżej średniej” mogły być powodem do zadowolenia. Przykładem może być wynik zadania sprawdzającego umiejętność pisania zaproszenia w kryterium dotyczącym treści i formy (tabela 1). Szkoła X uzyskała w nim wynik dwukrotnie lepszy niż średni wynik w Ostrołęce. Wynik ten był jednak dramatycznie niski (13%), dlatego wykonanie zadania na poziomie 26% trudno uznać za wynik pozytywny. Ponadto w przypadku opisywanej szkoły w oddziale A uczniowie uzyskali wynik na poziomie 46%, w oddziale B – 30%, a w oddziale C – 9%. Czy w takim wypadku można stwierdzić, że ósmoklasiści z VIIIa potrafią napisać zaproszenie?

Tabela 1. Poziom wykonania zaproszenia w kryterium dotyczącym treści i formy

| Ostrołęka | Liczba punktów możliwych do uzyskania | SPX n=47 | VIIIa n=12 | VIIIb n=17 | VIIIc n=18 |
|-----------------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 0,25 (13%) | 0-1-2 | 0,51 (26%) | 0,92 (46%) | 0,59 (30%) | 0,17 (9%) |

Źródło: Opracowanie własne

Dodatkowe problemy wynikające z powierzchownych wniosków wyciągniętych jedynie na podstawie danych ilościowych to brak możliwości wykorzystania wiedzy o mocnych stronach uczniów. Odbiorcy raportów skoncentrowani są zwykle na tych obszarach, w których ósmoklasiści uzyskują najniższe wyniki (nawet w tych placówkach, w których poziom umiejętności jest relatywnie wysoki), brakuje często pomysłów na wzmacnianie mocnych stron i wykorzystanie ich do niwelowania zagrożeń, a słabe wyniki postrzegane są jedynie jako zagrożenie. Oparcie wniosków na wynikach ilościowych sprzyja ponadto etykietowaniu poszczególnych szkół i porównywaniu ich z innymi, co demotywuje nauczycieli i uczniów zarówno w tych placówkach, które uzyskały wysokie wyniki, jak i w tych, które uzyskały niskie.

Abym uniknąć omówionych wyżej problemów, proces komunikowania wyników szkołom zakładał przekazanie zespołowi nauczycieli zawartej w raporcie, precyzyjnej informacji na temat poziomu umiejętności w poszczególnych obszarach (dane

ilościowe i jakościowe) wraz z rekomendacjami, a następnie wspólną, pogłębioną analizę wyników. W każdej z placówek została ona przeprowadzona w formie analizy SWOT, czyli techniki, w której informacje porządkuje się, grupując je w obszarach mocnych i słabych stron odnoszących się do wewnętrznych cech (środowiska wewnętrznego) organizacji oraz szans i zagrożeń związanych z czynnikami zewnętrznymi. W podejściu SWOT pełne wykorzystanie posiadanych informacji możliwe jest wtedy, kiedy po określeniu każdej z grup czynników, zostaną one przeanalizowane pod kątem wzajemnych powiązań. Umożliwia to stwierdzenie, czy mocne strony pozwolą wykorzystać istniejące szanse i ograniczyć możliwe zagrożenia, a także czy słabe strony mogą wpłynąć na ograniczenie możliwości związanych z określoną szansą oraz zwiększyć ryzyko związane z zagrożeniem. W wyniku przeprowadzonego w ten sposób badania można podjąć próbę opisanie optymalnej strategii działania i doboru rozwiązań, które pozwolą na efektywne wprowadzenie niezbędnych zmian. Warsztaty obejmujące analizę SWOT oraz opracowanie strategii działania na kolejne miesiące odbywały się z udziałem zespołów polonistycznych z poszczególnych szkół oraz badaczy uniwersyteckich. W związku z tym, że zastosowana technika była znana nauczycielom, praca przebiegała sprawnie i możliwe było skupienie się na działaniach merytorycznych. Praca z zespołami nauczycieli z poszczególnych szkół, przebiegająca pod hasłem „każda szkoła ma zadanie do wykonania” dawała im poczucie bezpieczeństwa, a w konsekwencji szansę na pogłębioną analizę otrzymanych w diagnozie informacji w kontekście zebranych doświadczeń, w tym wyników uczniów z poprzednich lat.

Wyniki i wnioski

W tej części artykułu na przykładzie trzech szkół przedstawimy przebieg analizy i wyprowadzone z niej wnioski.

Spotkanie z nauczycielami języka polskiego z każdej ze szkół rozpoczynała dyskusja na temat mocnych stron uczniów związanych z poziomem ich umiejętności oraz postawami, oparta na wynikach diagnozy oraz doświadczeniach z codziennej pracy. Dla nauczycieli, którzy przywykli do koncentrowania się na najpoważniejszych brakach i szukaniu „lekarstwa” na trudności, wskazywanie pozytywnych zjawisk wiązało się zwykle z pewnymi trudnościami, ale po chwili namysłu w każdym z zespołów pojawiały się pierwsze propozycje.

W **Szkole 1**¹ wśród mocnych stron znalazły się m. in. umiejętność argumentowania oceniana w rozprawce oraz umiejętność twórcze oceniane w opowiadaniu. W tym kryterium poziom wykonania w szkole wyniósł średnio 2,81 na 5 punktów

¹ Numeracja szkół przyjęta na potrzeby artykułu.

możliwych do uzyskania i był to wynik wyższy od przeciętnego wyniku w Ostrołęce. Dobrze z argumentacją poradzili sobie zwłaszcza uczniowie dwóch oddziałów tej szkoły, co potwierdziły także wyniki zadań argumentacyjnych odnoszących się czytanych tekstów. Przyglądając się danym liczbowym, można oczywiście stwierdzić, że w niektórych zadaniach średni wynik wyniósł niewiele ponad połowę możliwych punktów, ale różnica między aktualnym poziomem umiejętności a poziomem maksymalnym stanowi przestrzeń do rozwoju na kolejne miesiące, jakie pozostały do egzaminu. Pozytywny komunikat skierowany do nauczycieli i uczniów daje szansę na wzmacnianie motywacji wewnętrznej – zachęca do dalszego doskonalenia. Warto także zauważyć wysoki poziom określonych umiejętności uczniów w poszczególnych oddziałach: w klasie E ósmoklasiści uzyskali szczególnie wysokie wyniki w większości kryteriów oceny zadania rozszerzonej odpowiedzi. Poziom wykonania wypracowania we wszystkich kryteriach łącznie wyniósł w tym oddziale 48% przy średniej ostrołęckiej 35%. Na obniżenie wyników wpłynęły błędy rzeczowe oceniane w kryterium „kompetencje literackie i kulturowe”, stosunkowo proste do wskazania i wyeliminowania ze względu na swoją powtarzalność. Taki wynik implikuje przede wszystkim konieczność powtórzenia treści niewielkiej liczby

Tabela 2. Poziom wykonania wypracowania w poszczególnych kryteriach

| Kryterium | Liczba punktów możliwych do uzyskania | Ostrołęka | SP1 n = 105 | VIIIa n = 18 | VIIIb n = 19 | VIIIc n = 20 | VIIIe n = 23 | VIII f n = 24 |
|------------------------------------|---------------------------------------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Realizacja tematów wypowiedzi | 0-1-2 | 1,53 | 1,48 | 1,31 | 1,56 | 1,55 | 1,71 | 1,32 |
| Elementy twórcze/retoryczne | 0-1-2-3-4-5 | 2,74 | 2,81 | 2,54 | 3,22 | 2,64 | 3,06 | 2,68 |
| Kompetencje literackie i kulturowe | 0-1-2 | 1,40 | 1,36 | 1,15 | 1,67 | 1,36 | 1,53 | 1,21 |
| Kompozycja tekstu | 0-1-2 | 1,20 | 1,07 | 0,77 | 0,78 | 1,09 | 1,41 | 1,11 |
| Styl | 0-1-2 | 1,59 | 1,55 | 1,46 | 1,89 | 1,64 | 1,71 | 1,26 |
| Język | 0-1-2-3-4 | 2,21 | 2,23 | 2,23 | 2,89 | 2,27 | 2,12 | 2,00 |
| Interpunkcja | 0-1 | 0,33 | 0,26 | 0,31 | 0,44 | 0,18 | 0,12 | 0,32 |

Źródło: Opracowanie własne

lektur obowiązkowych, których znajomość sprawdzana jest podczas egzaminu. W oddziale B uczniowie uzyskali w wypracowaniu wysokie wyniki w kryterium „poprawność językowa” – poziom wykonania w tej klasie wyniósł aż 72% (średnia dla Ostrołęki – 55%, średnia dla szkoły – 56%). Międzyklasowe zróżnicowanie wyników w poszczególnych kryteriach oceny wypracowania (tabele 2 i 3) można uznać za szansę na współpracę uczniów w ramach zespołów koleżeńskich czy w toku uczenia się kooperacyjnego, jaką można zorganizować w formie szkolnych warsztatów poświęconych redagowaniu rozprawki czy związanych z pisaniem opowiadania.

Tabela 3. Poziom wykonania wypracowania we wszystkich kryteriach łącznie

| Ostrołęka | SP1 n = 105 | VIIIa n = 18 | VIIIb n = 19 | VIIIc n = 20 | VIIIe n = 23 | VIII f n = 24 |
|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 35% | 40% | 39% | 33% | 33% | 48% | 44% |

Źródło: Opracowanie własne

Podobne koleżeńskie wsparcie zorganizować można dla ósmoklasistów z VIIIa i VIIIc w obszarze ortografii. W zadaniu sprawdzającym znajomość zasad ortograficznych oraz w kryteriach dotyczących umiejętności ich zastosowania w dłuższych wypowiedziach uczniowie jednego z tych oddziałów uzyskali wysokie wyniki, uczniowie drugiego – niskie. Zasady ortograficzne odnoszące się do pisowni rz/ż, u/ó oraz h/ch to obok stosowania wielkich liter podstawowe reguły wprowadzane już w klasie III, a doskonalone w pierwszych latach kolejnego etapu kształcenia. Uczniowie, którzy opanowali te zasady w klasach IV i V, w klasach VI-VII mogą utrwalać je, dokonując analizy błędów popełnionych w pracach pisemnych, zarówno własnych, jak i cudzych – w trakcie oceny koleżeńskiej. Świadomość językowa przejawia się w tym przypadku w dbałości o poprawność ortograficzną wypowiedzi oraz w wynikającej ze znajomości zasad gotowości do dokonywania ich korekty. Współpraca uczniów w tym zakresie może stać się czynnikiem wspierającym zarówno uczniów popełniających błędy, jak tych, którzy, poszukując najlepszego sposobu wyjaśnienia zasad ortograficznych kolegom i przekazania im własnych sposobów na uzyskanie poprawności w tekstach, będą utrwalali swoje umiejętności. Szanse na skuteczność podejmowanych działań naprawczych zwiększają cechy, które nauczyciele wskazali wśród mocnych stron swoich uczniów: skupienie podczas zajęć, zaangażowanie w pracę i zaufanie do nauczycieli zarówno w sprawach związanych z nauką, jak i dotyczących problemów osobistych.

Kolejnym obszarem poddanym analizie podczas spotkania z nauczycielami były wyniki, które w zależności od przyjętej perspektywy pozwalały na niejednoznaczna interpretację – mogły wskazywać zarówno mocne, jak i słabe strony ósmokla-

sistów. W Szkole 1 poziom wykonania zadań dotyczących czytania tekstu literackiego na poziomie semantycznym nie odbiegał od poziomu wykonania tych zadań w Ostrołęce. Niektóre z zadań z tego zakresu okazały się bardzo łatwe dla uczniów. Zadania z zakresu umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym były dla uczniów znacznie trudniejsze, ale ósmoklasiści ze Szkoły 1 rozwiązali je nieco lepiej niż przeciętni uczniowie w Ostrołęce.

Tabela 4. Odsetek poprawnych wypowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania tekstu literackiego na poziomie krytyczno-twórczym

| Zadanie | Ostrołęka | SP1 n = 105 | VIIIa n = 18 | VIIIb n = 19 | VIIIc n = 20 | VIIIe n = 23 | VIIIf n = 24 |
|--|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Dlaczego o Lisie można powiedzieć, że był przebiegły | 0,55 | 0,56 | 0,72 | 0,68 | 0,45 | 0,48 | 0,54 |
| Dlaczego Lis zaproponował Kogutowi objęcie stanowiska dyrektora hodowli lisów? | 0,47 | 0,51 | 0,50 | 0,53 | 0,40 | 0,57 | 0,58 |
| Dlaczego Kogut ostatecznie zgodził się na propozycję Lisa? | 0,27 | 0,31 | 0,44 | 0,32 | 0,10 | 0,48 | 0,25 |
| Czy możemy powiedzieć, że Lis przechytrzył Koguta? | 0,64 | 0,68 | 0,67 | 0,84 | 0,50 | 0,70 | 0,71 |
| Wyjaśnij, dlaczego reputacja wpływa na możliwości działań człowieka. | 0,82 | 0,86 | 0,94 | 0,63 | 0,65 | 1,00 | 1,04 |

Źródło: Opracowanie własne

Takie wyniki – choć na pierwszy rzut oka optymistyczne – wymagały pogłębionej analizy podczas spotkania z nauczycielami. Mimo przewagi nad średnimi wynikami uczniów w Ostrołęce odsetek poprawnych odpowiedzi wskazuje, że dla uczniów ze Szkoły 1 zadania, poza ostatnim, były trudne lub umiarkowanie trudne. Znalezienie przyczyn tych trudności daje szansę na wypracowanie bardziej efektywnej strategii rozwijania umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym. Niezadowolający poziom badanych umiejętności częściowo może wyjaśniać okres pandemii i nauczania zdalnego, ponieważ w takich warunkach trudno dobrze kontrolować pracę z tekstem uczniów i motywować ich do czytania. Można jednak

podjąć działania przygotowujące do egzaminu poprzez systematyczne proponowanie uczniom do czytania tekstów różnego typu, w tym tekstów Nieliterackich: popularnonaukowych, publicystycznych oraz reporterskich. Każdy tekst o zróżnicowanej strukturze i zawartości merytorycznej daje możliwość analizy zarówno jego fragmentów, jak i całości. Analiza ta powinna być na tyle szczegółowa, aby uczniowie nauczyli się dostrzegać treści przekazane nie wprost, wyrażone za pomocą metafor czy ironii. Nauczyciel powinien także stale upewniać się, czy uczniowie docierają do przekazu fragmentów tekstu oraz jego głównej myśli. Rozumienie całości opowiadania oraz interpretacja zachowania bohaterów wymagają koncentracji na tekście i lektury całego tekstu od początku do ostatniego akapitu. Podstawą nauki rozumienia tekstu jest więc motywacja do przeczytania go uważnie w całości. Ważne jest, aby materiały wykorzystane w trakcie ćwiczeń były interesujące dla uczniów. Takich tekstów brakuje w podręcznikach, dlatego wśród rekomendacji dla nauczycieli zamieszczonych w raporcie wskazano konieczność

Tabela 5. Analiza SWOT – Szkoła 1

| | MOCNE STRONY | SŁABE STRONY |
|--|---|--|
| Czynniki związane z uczniami (umiejętności, postawy, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> Umiejętność argumentowania Poprawność językowa w wypracowaniu – VIIIb Znajomość zasad ortograficznych – VIIIa (72%) Skupienie podczas zajęć – zaangażowanie w pracę na lekcji Duże zaufanie wobec nauczycieli – autorytet, możliwość motywowania do pracy przez nauczycieli, otwartość w sygnalizowaniu swoich problemów | <ul style="list-style-type: none"> Znajomość lektur – czytanie Interpunkcja (VIIIc i VIIIe) Zaproszenie (VIIIe) Mowa zależna i niezależna – VIIIc (20%) Znajomość zasad ortograficznych – VIIIc |
| | SZANSE | ZAGROŻENIA |
| Czynniki zewnętrzne | <ul style="list-style-type: none"> Wybór tematu wypracowania – 73% uczniów wybrało opowiadanie, 27% – rozprawkę Świadomość własnych kompetencji i trudności – przejęcie odpowiedzialności za proces kształcenia Zróżnicowanie wyników w poszczególnych kryteriach oceny wypracowania dla poszczególnych klas Wykorzystanie wyników sprawdzianu do podniesienia poziomu umiejętności | <ul style="list-style-type: none"> Bezradność wobec tematu wypracowania – 16% uczniów nie podjęło pracy w ogóle; 16% napisało prace krótsze niż 120 słów Wybór tematu wypracowania – 73% uczniów wybrało opowiadanie, 27% – rozprawkę Obniżenie poziomu osiągnięć w trakcie nauki zdalnej – niższe wyniki na egzaminie z języka polskiego w 2021 r. |

Źródło: Opracowanie własne

sięgania do różnych źródeł: Internetu, prasy, książek, które uczniowie czytają poza szkołą, a także mediów społecznościowych. W związku z tym, że rozumienie czytanego tekstu jest podstawą edukacji we wszystkich dziedzinach wiedzy, wzmacnianie tej kompetencji sprawi, że uczniowie będą osiągać lepsze rezultaty także w zakresie innych przedmiotów szkolnych.

Przyjrzyjmy się tabeli analizy SWOT uzupełnionej i omówionej w czasie spotkania z nauczycielami.

Uzupełniając prawą ćwiartkę tabeli, zawierającą listę słabych stron, nauczyciele obecni na spotkaniu doszli do wniosku, że nie jest ich wcale tak dużo. Zadania, które wypadły szczególnie słabo, a które często pojawiają się w arkuszach egzaminacyjnych, wskazały obszary, w których konieczne jest bezpośrednie wsparcie. Często wymaga ono jedynie kilku godzin treningu, ponieważ wiedza i umiejętności niezbędne na przykład do tworzenia tekstu użytkowego w formie zaproszenia czy rozpoznawania mowy zależnej i niezależnej są bardzo ograniczone. Podobnie, powtórzenie znajomości tekstów literackich, których znajomość wymagana jest na egzaminie, może wymagać jedynie przygotowania krótkiego zestawienia, w którym zebrane zostaną lektury z listy obowiązkowych wraz omówieniem ich problematyki. W przygotowaniu takiego materiału, którego przykład został przeanalizowany na spotkaniu, mogą brać udział sami ósmoklasiści, konstruując materiały nie tylko dla siebie, ale także dla swoich koleżanek i kolegów.

Niezwykle twórczą i ważną część spotkania z nauczycielami stanowiła także analiza szans i zagrożeń związanych z czynnikami zewnętrznymi. Wskazano tu m.in. wybór tematu wypracowania związany z uczniowską oceną jego trudności. Jeśli zauważymy, że niemal $\frac{3}{4}$ ósmoklasistów wybrało trudniejszą w warunkach egzaminacyjnych formę opowiadania i poradziło sobie z nią stosunkowo dobrze, możemy przypuszczać, że po dodatkowym treningu poradzą sobie oni także z bardziej schematyczną rozprawką, zwłaszcza jeśli – jak pokazały wyniki – umiejętności argumentacyjne są ich mocną stroną.

Uzupełniając prawą stronę tabeli, uczestnicy spotkania postawili ważne pytanie, dlaczego uczniowie zdecydowanie rzadziej decydowali się na pisanie rozprawki. Analiza wyników diagnozy z uczniami – na podobnych zasadach jak z nauczycielami – może dostarczyć w tym miejscu odpowiedzi istotnych dla szybkiego podniesienia poziomu umiejętności. Ważnym zadaniem jest także identyfikacja grupy uczniów, którzy nie podjęli pracy nad wypracowaniem lub ich wypowiedzi nie przekroczyły ustalonego dla diagnozy, minimalnego progu 120 wyrazów. Omówienie tej sytuacji z poszczególnymi ósmoklasistami umożliwi stwierdzenie, czy przyczyną niepowodzenia był brak umiejętności, brak motywacji do pracy podczas sprawdzianu niebędącego ostatecznym egzaminem czy też inne czynniki. Pozostawienie przestrzeni, aby to uczniowie udzielili odpowiedzi na to pytanie, sprzyja rozwijaniu ich autonomii i przejmowaniu przez nich odpowiedzialności za własne wyniki.

Choć wyniki niewielkiej **Szkoły 2** w obszarach dotyczących odbioru i tworzenia wypowiedzi, wypadły poniżej średniej, warto jednak docenić umiejętności językowe uczniów z zakresu fleksji i składni. Uczniowie z tej szkoły uzyskali 92% punktów możliwych do zdobycia, podczas, gdy w Ostrołęce średni wynik to 65%. W zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania wypowiedzeń – prawie wszyscy ósmoklasiści tej szkoły poprawnie zidentyfikowali imiesłowowy równoważnik zdania. Świetnie wypadło również zadanie dotyczące rozpoznawania narracji w tekście – wszyscy uczniowie wykonali je poprawnie. Wysoki poziom sprawności językowej można wykorzystać w tym przypadku jako punkt wyjścia do pracy w obszarach, w których poziom umiejętności był niższy. Świadomość dotycząca mocnych stron w przypadku uczniów i skuteczności działania zastosowanych metod kształcenia w przypadku nauczycieli to czynnik, który sprzyja kolejnym osiągnięciom i motywuje do wysiłku. Z pewnością wspierające w tym procesie będą cechy uczniów, na które zwrócili uwagę ich poloniści: umiejętność koncentracji podczas zajęć i aktywność w procesie uczenia się.

Zauważenie mocnych stron uczniów omawianej szkoły było tym bardziej istotne, że w wielu obszarach wypadli oni słabiej niż przeciętni uczniowie w mieście. Jak pokazują dane przedstawione w tabeli 6, w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania tekstu literackiego na poziomie semantycznym w Szkole 2, wyniki są znacznie niższe niż poziom wykonania tych zadań w Ostrołęce:

Tabela 6. Odsetek poprawnych odpowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania na poziomie semantycznym

| Zadanie | Ostrołęka | SP2 n = 13 |
|--|-----------|---------------|
| Dlaczego zdaniem Autora przekazywanie fałszywych informacji przez motyla jest usprawiedliwione, natomiast przez osę nie? | 0,85 | 0,54 |
| Dlaczego według Autora rygorystyczny zakaz kłamania nie jest słuszny? | 0,70 | 0,38 |
| Czy kłamstwo w dobrej sprawie jest według Autora morlanie dobre? | 0,21 | 0,38 |
| O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 1 | 0,43 | 0,23 |
| O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 2. | 0,37 | 0,08 |
| O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 3. | 0,35 | 0,15 |
| O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 4. | 0,34 | 0,31 |

Źródło: Opracowanie własne

W związku z tym, że zadania z zakresu umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym były dla uczniów podobnie trudne, uczestnicy spotkania zebrali i omówili możliwe sposoby wsparcia uczniów w zakresie pracy z tekstami różnego typu.

Wśród umiejętności wymagających wsparcia znalazły się także te, które dotyczyły operacji słowotwórczych. Wyniki zadań sprawdzających te umiejętności przedstawia tabela 7. Wskazują one, że uczniowie Szkoły 2 potrzebują powtórzenia treści z zakresu słowotwórstwa – w każdym z trzech zadań cząstkowych uzyskane wyniki są niższe niż średnia dla Ostrołęki.

Tabela 7. Odsetek poprawnych odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętności z zakresu słowotwórstwa

| Ostrołęka | SP2 n = 13 |
|-----------|---------------|
| 0,26 | 0,15 |
| 0,73 | 0,38 |
| 0,56 | 0,38 |

Źródło: Opracowanie własne

Wykonywanie zadań z zakresu słowotwórstwa to umiejętność ćwiczona już w pierwszym etapie edukacji – podstawa programowa wskazuje, że uczeń kończący klasę III powinien rozpoznawać wyrazy pokrewne. Przypisanie zagadnień związanych z takimi pojęciami, jak rodzina wyrazów czy wyrazy pokrewne, do pierwszych lat kształcenia polonistycznego i brak odwołań do tych kategorii w kolejnych latach nauki może być przyczyną faktu, że w ostatniej części zadania słowotwórczego uczniowie często losowo wybierali odpowiedź². Mimo że poziom osiągnięć uwidoczniony w przeprowadzonej diagnozie jest niski, za najważniejszy można uznać sam fakt ujawnienia braków. Zakres wiedzy i umiejętności ze słowotwórstwa przewidziany w podstawie programowej jest na tyle wąski, że w trakcie kilku godzin lekcyjnych uczniowie są w stanie uzupełnić wiedzę i przećwiczyć umiejętności. Podobnie w przypadku przekształcania mowy zależnej na niezależną – operacji, z którą nie poradził sobie żaden ósmoklasista ze Szkoły 2, czy pisania tekstu użytkowego w formie zaproszenia (poziom wykonania w kryterium dotyczącym treści i formy –

² W gramatyce szkolnej problem stanowi kwestia oddzielenia analizy słowotwórczej od analizy morfemowej. Rodzinę wyrazów tworzą wyrazy połączone tym samym morfemem rdzennym, który nie jest częścią słowotwórczą. Aby uprościć system terminologiczny gramatyki szkolnej, nie wprowadza się do niego terminu morfem. Tym samym rodzina wyrazów może być nawet nazwana nazywana rodziną słowotwórczą (por. Mikołajczuk, Puzynina, 2004, s. 137).

8%). Również w tych przypadkach identyfikacja problemu pozwala szybko poradzić sobie z trudnościami. Możliwość w omówienia tych kwestii w zespole, w którym znaleźli się badacze uniwersyteccy pracujący równolegle jako nauczyciele języka polskiego w klasie VIII, dla polonistów z niewielkiej szkoły była bardzo dobrą okazją do wspólnej pracy nad programem pracy na kolejne tygodnie i miesiące.

Maksymalna liczba punktów, jaką można było uzyskać za wypracowanie, to 20. Średni wynik osiągnięty przez uczniów Szkoły 2 (wykonanie na poziomie 18%) jest niepokojący w perspektywie czekającego ich egzaminu po klasie ósmej, a w przeszłości również matury. Mając na uwadze indywidualne trudności i potrzeby uczniów, warto więc podjąć wysiłek, aby podnieść poziom ich umiejętności, a w efekcie także poziom osiągnięć na egzaminach zewnętrznych. Warto również zachęcać uczniów do doskonalenia formy rozprawki, która ze względu na stały schemat umożliwi pamięciowe opanowanie niektórych elementów. Podczas spotkania oprócz przedyskutowania możliwych przyczyn trudności uczniów, sformułowano także propozycje wsparcia obszarów problematycznych i wzmacniania mocnych stron uczniów. Wyniki pracy w zespole analizującym wyniki ewaluacji przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Analiza SWOT – Szkoła 2

| | MOCNE STRONY | SŁABE STRONY |
|------------------------------|--|--|
| Czynniki związane z uczniami | <ul style="list-style-type: none"> Zadowalający poziom uwagi i koncentracji na lekcjach, aktywność na zajęciach Większość obszarów z zakresu nauki o języku (fleksja i składnia) Badanie narracji w tekście | <ul style="list-style-type: none"> Zaproszenie Ortografia, interpunkcja i język (zwłaszcza w zaproszeniu) Odbiór tekstów nieliterackich Umiejętności z zakresu słowotwórstwa Przekształcanie mowy niezależnej w zależną |
| | SZANSE | ZAGROŻENIA |
| Czynniki zewnętrzne | <ul style="list-style-type: none"> Wyższy poziom umiejętności językowych niż na egzaminach w 2020 i 2021 r. Przejęcie odpowiedzialności za własne przygotowanie do egzaminu | <ul style="list-style-type: none"> Brak pracy aż u 43% uczniów Przejęcie na zdalne nauczanie, które obniża efektywność |

Źródło: Opracowanie własne

Wśród rekomendacji do pracy przed egzaminem znalazły się m.in. ćwiczenie analizy poleceń do zadań oraz praca z arkuszami egzaminacyjnymi z poprzednich lat, warsztaty dotyczące pisania rozprawki i doskonalące wiedzę na temat składni, praca z kryteriami egzaminacyjnymi oraz stosowanie oceny opisowej w wypracowaniach, a także przygotowanie wraz z uczniami materiału zbierającego najważniejsze zasady pisowni i interpunkcji – w odniesieniu do najczęściej popełnianych

błędy. Przydatne będą również takie działania, jak rozmowy o planach na przyszłość, nadziejach i obawach związanych z egzaminami czy zasadach organizacji procesu egzaminacyjnego i rekrutacji do szkół ponadpodstawowych. W ramach planowania powstały konkretne rozwiązania i scenariusze, a także repozytorium materiałów metodycznych. Za jeden z najważniejszych efektów pracy można jednak uznać motywację do pracy i energię niezbędną w procesie wprowadzania zmian, jakie nauczyciele wynieśli z warsztatów.

Ósmoklasiści ze **Szkoły 3** w prawie wszystkich zadaniach osiągnęli wyniki wyższe niż przeciętne w Ostrołęce. Mimo że placówka wypadła najlepiej wśród badanych szkół, są obszary, nad którymi warto pracować, aby wynik egzaminu był jeszcze wyższy. Wyniki wspólnej analizy tych obszarów przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Analiza SWOT – Szkoła 3

| | MOCNE STRONY | SŁABE STRONY |
|------------------------------|---|---|
| Czynniki związane z uczniami | <ul style="list-style-type: none"> Szarokie zainteresowania Odbiór tekstu literackiego i nieliterackiego (także w aspekcie krytyczno-twórczym) Tworzenie wypowiedzi Zaproszenie – klasa VIIIA Wypracowanie – klasa VIIIA 75% | <ul style="list-style-type: none"> Ortografia (zwłaszcza klasy VIIIb i VIIIc) Zaproszenie – klasa VIIIc |
| | SZANSE | ZAGROŻENIA |
| Czynniki zewnętrzne | <ul style="list-style-type: none"> Współpraca koleżeńska między klasami – np. podczas warsztatów lub wspólnie realizowanych zadań | <ul style="list-style-type: none"> Wybór tematu wypracowania: 86% uczniów wybrało opowiadanie, 14% – rozprawkę |

Źródło: Opracowanie własne

Określenie mocnych stron i potrzeb, zarówno w odniesieniu do całej szkoły, jak i poszczególnych klas, było procesem, który pobudzał nie tylko do refleksji, ale i wymiany doświadczeń, pomysłów i materiałów wśród nauczycieli. W bieżącej pracy nie zawsze jest na to czas, ale udział w spotkaniu przyniósł nauczycielom wiele satysfakcji, dlatego można mieć nadzieję, że podobne przedsięwzięcia staną się w szkole dobrą praktyką. Warto zauważyć, że ewaluacja wewnętrzna nie musi opierać się na tak obszernych diagnozach, jak przeprowadzona w ramach projektu „Monitorowanie umiejętności uczniów klas VII szkoły podstawowej”. Korzystna będzie z pewnością także analiza mniejszego wycinka umiejętności – takiego jak na przykład oceny wypracowania, które na ten sam temat piszą uczniowie kilku oddziałów, lub wyników pracy nad materiałami przygotowanymi przez uczniów podczas wspólnych warsztatów.

Podsumowanie

Działania ewaluacyjne oraz monitorujące wykorzystujące wyniki testowania w polskim systemie oświaty są często poddawane krytyce jako takie, które nie tylko nie naprawiają edukacji, a wręcz przeciwnie mają na nią destruktywny wpływ (por. np. Meyer, Zahedi, 2014; Konarzewski, 2008). Jak stwierdzono we wstępie do tego tekstu, mogą być one jednak także przedmiotem dyskusji i rozważań. Ważne jest uświadomienie sobie, że istotą procesu ewaluacyjnego jest łączenie rzetelnej diagnozy umiejętności uczniów z analizą wyników w celu wykorzystania ich do naprawy edukacji w wielu jej wymiarach. Można tego dokonywać na wiele sposobów. Analiza SWOT jest przykładem dobrego zaangażowania nauczycieli w odkrycie drogi wsparcia edukacyjnego dla uczniów na podstawie wyników sprawdzianu. Zastosowanie tej metody uświadamia nauczycielom, że ogólne spojrzenie na wyniki sprawdzianu jest dopiero pierwszym krokiem na drodze ich zrozumienia w taki sposób, aby były punktem wyjścia do budowania programu naprawczego dla szkoły, klasy w tej szkole i poszczególnych uczniów. Analiza SWOT daje szczególne możliwości działania nauczycielom. Wymaga zarówno osobistego zaangażowania, jak aktywności zespołowej, podjęcia działania w kooperacji z innymi nauczycielami, aby podjęte programy służyły wielu uczniom. Otwiera także drogę współpracy uczniów poprzez proponowanie im dzielenia się sposobami uczenia się, wspólnego zbierania materiałów oraz przygotowania do egzaminu.

Przeprowadzone działania potwierdziły, że udział w procesie ewaluacji wewnętrznej skłania nauczycieli do wielostronnego podejścia do uzyskanych przez uczniów wyników i umożliwia obserwację danych ilościowych w szerszym kontekście. Analiza SWOT wymaga uruchomienia procesu pozytywnego myślenia, odejścia od koncentrowania się jedynie na błędach i niedoborach. Takie wielostronne podejście uświadamia, że te same wyniki sprawdzianu mogą wskazywać zarówno słabe, jak i mocne strony uczniów. Proces ten aktywizuje nauczycieli i włącza ich do procesu diagnozy, a tym samym czyni ich współodpowiedzialnymi za jej cel i efekty. Ten rodzaj analizy stanowi także istotne wsparcie dla nauczycieli przygotowujących uczniów do egzaminów różnego typu. Wskazuje, że niski poziom osiągnięć na kilka miesięcy przed egzaminem nie musi przesądzać o porażce ucznia. Przeciwnie – pozwala na zindywidualizowanie programu naprawczego, co stanowi dobrą drogę do uczniowskiego sukcesu.

Przedstawiona w tym artykule metoda analizy jest dobrą drogą pokazania nauczycielom, jak mogą korzystać z wyników sprawdzianów pisanych przez ich uczniów.

References

- Janowski, A. (2007). Poznanwanie uczniów jako podstawa indywidualizacji ksztalcenia. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów* (s. 3–36) Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.ptde.org/pluginfile.php/13/mod_page/content/6/Archiwum/XIII/03.A.Janowski_poznawanie_uczni_w.pdf
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 27–39.
- Konarzewski, K. (1999). Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa? W: B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady* (s. 29–37). Legnica: Ośrodek Diagnostyki, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.ptde.org/pluginfile.php/1269/mod_page/content/8/29.pdf
- Konarzewski, K. (2008) Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–39.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy* (s. 21–28). Kraków: grupa TOMAMI.
- Lewowicki, T. (1998). Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki. W: B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 43–53). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 154–169). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences of persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Meyer, H.-D., Zahedi, K. (2014). Open Letter To Andreas Schleicher, OECD, Paris. *Policy Futures in Education*, 12(7), 872–877.
- Mikołajczuk, A., Puzynina, J. (red). (2004). *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa: Nowa Era.
- Muszyński, H. (2001). Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły. W: B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania* (s. 31–35). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Niemierko B. (2003): Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny? W: B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych* (s. 13-38). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2014). Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce. *Ruch Pedagogiczny*, 2, s. 5–26.

- Rytel, J. (2021). Kontrowersje wokół pojęcia trafności. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 21(1), 49–63. <https://doi.org/10.21697/sp.2021.21.1.03>
- Zalcman, R. (2018). Uchwycić balans, rzecz o meandrach oceniania – rozmowa z prof. Bolesławem Niemierką. *Edukacja i Dialog*, 7–8. http://edukacijadialog.pl/dialog/uchwycic_balans_rzecz_o_meandrach_oceniania_-_rozmowa_z_prof_boleslawem_niemierko,59.html (otwarty 15.11.2022).