

# Zewnętrzny egzamin gimnazjalny: co umożliwia, a co ogranicza

LIDIA PAWLUSIŃSKA\*

Artykuł został poświęcony roli i znaczeniu egzaminów zewnętrznych w polskim systemie szkolnym. Punktem wyjścia dla swoich badań uczyniono oczekiwane zmiany, które miały zaistnieć po wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych i powołaniu do życia kolejnego etapu edukacyjnego, czyli gimnazjum. Głównym problemem badawczym było określenie pozytywnych i negatywnych oddziaływań systemu egzaminów zewnętrznych na proces kształcenia i oceniania w gimnazjum. Za najważniejsze uznano określenie rozmiaru oddziaływań oceniania zewnętrznego na wewnątrzszkolny system oceniania. Artykuł omawia, jak zaobserwowane oddziaływania egzaminów zewnętrznych wpływają na sferę poznawczą i osobowościową uczniów.

[...] każde rozwiązanie dydaktyczne przynosi, oprócz skutków zamierzonych i oczekiwanych, przybliżających osiągnięcie określonych celów, niemożliwe do uniknięcia skutki niezamierzone, sprzeczne z tymi celami lub w najlepszym razie wobec nich neutralne (Mieszalski, 2002).

**W**prowadzona w latach dziewięćdziesiątych XX w. reforma systemu oświaty zmieniła zasady oceniania osiągnięć uczniów. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. oprócz oceniania wewnątrzszkolnego wprowadziło egzaminy zewnętrzne, organizowane przez specjalnie powołane do tego celu komisje egzaminacyjne. Egzaminy zewnętrzne miały nie tylko pomóc w ocenie jakości procesu kształcenia realizowane-

go w polskich szkołach, ale przede wszystkim wpłynąć na zwiększenie odpowiedzialności szkół za wyniki nauczania. Reformatorom zależało na określeniu poziomu osiągnięć uczniów w odniesieniu do jednolitych w całym kraju wymagań oraz na zapewnieniu porównywalności zaświadczeń i świadectw bez względu na miejsce ich wystawienia (CKE, 2005).

Opisane zmiany niosą ze sobą nie tylko pozytywne skutki. Niejednokrotnie wywołują one wątpliwości wśród nauczycieli, budzą obawy przed niesprostaniem stawianym wymaganiom, podważają satysfakcję z wykonywania własnego zawodu. Za pośrednictwem tych obaw egzaminy zewnętrzne wywierają swoisty wpływ na szkolny proces kształcenia – tak jakby głównym celem nauczania miało być dążenie do uzyskania wysokich wyników na egzaminie zewnętrznym.

---

Zaprezentowane w artykule wyniki są zbiorem informacji zgromadzonych w ramach realizacji własnej rozprawy doktorskiej pt. „Egzamin zewnętrzny w gimnazjum – edukacyjne możliwości i ograniczenia”. Praca została napisana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej.

---

\* Gimnazjum Publiczne w Przybiernowie.  
Email: lpawlusinska@o2.pl

## Metoda

Celem badania przeprowadzonego w czerwcu 2008 r. przed ogłoszeniem wyników egzaminu gimnazjalnego było określenie pozytywnych i negatywnych oddziaływań systemu egzaminów zewnętrznych na proces kształcenia i na wewnątrzszkolny system oceniania w gimnazjum. Plan badania uwzględniał miejsca, na które należy zwrócić szczególną uwagę, po to by polski proces kształcenia nie przekształcił się w nauczanie „pod egzamin” kosztem rozwoju dzieci.

Do badania wybrano trzy gimnazja publiczne położone w powiecie gołeniewskim (woj. zachodniopomorskie). W doborze kierowano się następującymi kryteriami:

- różnorodnością środowisk, z jakich pochodzą uczniowie – tak by w próbie znaleźli się uczniowie z rodzin w trudnym położeniu materialnym oraz rodzin dobrze sytuowanych, kultywujących rodzinne tradycje i dbających o rozwój intelektualny i kulturalny swoich dzieci;
- liczbą uczniów uczęszczających do danej placówki – tak by w próbie znalazło się gimnazjum małe (dla 120 uczniów), średnie (dla 250 uczniów) i duże (dla 600 uczniów);
- wysokością wyników uzyskanych na egzaminie gimnazjalnym – tak by w próbie znalazło się gimnazjum uzyskujące wyniki niskie i bardzo niskie w części humanistycznej oraz wyniki średnie w części matematyczno-przyrodniczej, gimnazjum uzyskujące wyniki poniżej średniej i średnie oraz gimnazjum uzyskujące wyniki średnie i powyżej średniej z obu części egzaminu.

Badaniu poddano trzy grupy respondentów: dyrektorów szkół, nauczycieli przedmiotów egzaminacyjnych uczących w klasie trzeciej oraz najliczniejszą grupę – uczniów klasy trzeciej. Ogółem przebadano 239 uczniów, 43 nauczycieli oraz 3 dyrektorów.

W badaniu wykorzystano techniki sondażu z zastosowaniem wywiadu z dyrektorem szkoły, ankiety skierowanej do nauczycieli oraz ankiety skierowanej do uczniów klasy trzeciej gimnazjum. Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem pozwolił określić zmiany, jakie zaszły w szkole pod wpływem wprowadzenia egzaminów gimnazjalnych. Pytania sondaowały działania inicjowane przez dyrektora w celu zapewnienia najlepszego przygotowania uczniów do egzaminu (m.in. zajęcia pozalekcyjne przygotowujące uczniów do egzaminu, programy naprawcze, działalność zespołów przedmiotowych). Kwestionariusz nauczycielski został wykorzystany do zebrania informacji dotyczących praktyki oceniania szkolnego i realizacji procesu kształcenia pod kątem przygotowania uczniów do egzaminu gimnazjalnego. Kwestionariusz dla uczniów sondaował ich umiejętności samodzielnego uczenia się, pogląd na przedmiot oceniania szkolnego i funkcję, jaką pełni ocenianie wewnątrzszkolne. Kolejnych 6 pytań otwartych dostarczyło danych na temat metod oceniania, metod pracy na lekcjach, pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas zajęć oraz form organizacyjnych pracy uczniów. Kwestionariusz zamykały pytania o priorytetowe zadania gimnazjum (w celu porównania zbieżności oczekiwań uczniów i nauczycieli), opinie o możliwości uzyskania wysokich wyników na egzaminie, uczniowski system wartości i samoocenę. Dołączona technika dyferencjału semantycznego pozwoliła określić charakter relacji między uczniami oraz relacji między uczniami i nauczycielem w trakcie przygotowywania się do egzaminu gimnazjalnego.

Analiza dokumentów w badanych placówkach miała charakter uzupełniający. Podano jej:

- dzienniki lekcyjne, w celu zebrania informacji o szkolnej praktyce oceniania i realizacji planów dydaktycznych,

- wewnątrzszkolne analizy wyników egzaminów zewnętrznych ze szczególnym uwzględnieniem wniosków poegzaminacyjnych.

Do analizy statystycznej danych wykorzystano rachunek korelacyjny, który umożliwił określenie związku między ocenianiem szkolnym a wynikami egzaminu gimnazjalnego oraz samooceną uczniów a wynikami egzaminu gimnazjalnego.

### Zmiany w praktyce szkolnej

Józef Pieter (1969, s. 222) twierdzi, że „korzyści i zalety sprawdzianu obiektywnego są widoczne przede wszystkim z punktu widzenia potrzeb społecznych”. Swoje twierdzenie uzasadnia potrzebami współczesnego rynku pracy. Szybkie tempo życia wymaga oszczędności czasu i energii. Wyniki zobiektywizowanych egzaminów pozwalają w krótkim czasie i przy ograniczonym wysiłku wybrać najbardziej obiecującego pracownika spośród większej ich liczby. Podobnie w szkolnictwie – „sprawdzian znormalizowany, nastawiony na przeciętną, a nie na ideał, ujawnia szybko i obiektywnie, jak dalece i w jakim kierunku poziom szkoły i pracy nauczyciela odbiega od normy” (Pieter, 1969, s. 223). Takie narzędzie, dające wyniki porównywalne między szkołami, pozwoli się szybko zorientować, gdzie pomoc jest potrzebna i gdzie należy wykonać reorganizację.

Doniosłość wyników egzaminu zewnętrznego dla szkoły każe się spodziewać, że po wprowadzeniu oceniania zewnętrznego nastąpi wiele zmian w różnych obszarach pracy szkoły. Wywiady z dyrektorami gimnazjów świadczą, że istotnie tak było. Wszystkie zmiany zmierzały do poprawy wyników uzyskiwanych przez uczniów. Wśród nich wymieniano dodatkowe zajęcia dydaktyczne organizowane w szkołach i przygotowujące uczniów do egzaminu gimnazjalnego,

ściłą współpracę nauczycieli w tzw. blokach przedmiotowych, realizowanie programów naprawczych przygotowujących uczniów do zdawania testów, a także szkolenia rad pedagogicznych, które uczyły nauczycieli wykorzystywania wyników egzaminów do usprawniania procesu kształcenia, doskonalenia umiejętności diagnozowania osiągnięć uczniów i stosowania standardów wymagań egzaminacyjnych do planowania pracy na lekcji. Dyrektorzy odnotowali wzrost obiektywności oceniania, od zawsze uznawanej za kość niezgody w relacjach między uczniami i nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami, i przypisali go wpływowi egzaminów zewnętrznych. Obecne ocenianie szkolne określili jako „mniej władcze”. Zgodnie twierdzili, że bardzo im zależy na doskonaleniu umiejętności oceniania według wcześniej ustalonych kryteriów i dlatego starają się zapewnić swojej kadrze pedagogicznej warsztaty z zakresu umiejętności diagnozowania osiągnięć uczniów. Warto dodać, że 65% spośród 43 zapytanych nauczycieli zadeklarowało, że chętnie bierze udział w szkoleniach doskonalących umiejętności z zakresu diagnozy edukacyjnej, a wysokie wyniki z egzaminu zewnętrznego odbierają jako potwierdzenie skuteczności własnych działań.

Informacje zgromadzone w wyniku rozmów z dyrektorami szkół wskazują, że wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych spowodowało znaczny wzrost zainteresowania i zaangażowania nauczycieli w poprawę efektywności kształcenia. Nauczyciele, skupiając się na pomaganiu uczniom w opanowaniu nowego materiału oraz skierowaniu ich rozwoju w pożądanym kierunku, kładą nacisk na kształcenie umiejętności czytania i odbioru tekstów kultury; tworzenia własnego tekstu; poprawne stosowanie poznanych terminów i pojęć określonych w podstawie programowej; wyszukiwanie i stosowanie informacji zawartych nie tylko w tek-

ście, ale także w diagramach, tabelach czy wykresach; umiejętność wskazywania i opisywania faktów, związków i zależności oraz stosowania zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów. Musi to przyczynić się do rozwoju sfery poznawczej uczniów.

### Ocenianie wewnątrzszkolne

Ważną funkcją oceniania jest wspieranie i zabieganie o skierowanie uczniowskich działań na drogę samorozwoju i doskonalenia. Taką funkcję spełnia ocenianie kształtujące. Uważa się, że ocena wspiera rozwój uczącego się, gdy niesie ze sobą informację o osiągnięciach, gdy do oceny stosuje się holistyczne podejście do ucznia, gdy wymagania wobec ucznia są indywidualizowane, a ocenie podlega jakość nauczania. Takie parametry oceny skutecznie motywują uczniów do pracy (Sawiński, 2006).

Ocenianie, którego zadaniem jest podsumowanie pewnego etapu pracy, informuje o sytuacji zastanej. Nie daje szans na bieżące ingerowanie w metody nauczania. Dlatego aby ocenianie wspierało ucznia, powinno opie-

rać się na jasno określonych kryteriach, pozwalać na wyrażanie własnych opinii i przemyśleń, wyzwalać w uczniach pozytywne emocje podczas odpowiedzi, zapewniać poczucie bezpieczeństwa, szanować indywidualność każdego ucznia, uczyć współodpowiedzialności za wyniki własnej pracy, włączać ucznia w proces oceniania, promować i doceniać wszystkie pozytywne efekty działań podejmowanych przez niego, a także badać osiągnięcia ucznia z myślą o dostosowaniu zadania do jego możliwości, stwarzając w ten sposób okazję do indywidualnych sukcesów.

Chcąc uchwycić funkcje, jakie pełni ocenianie szkolne, zapytano uczniów i nauczycieli, co według nich stanowi przedmiot oceniania szkolnego (Tabela 1). Uczniowie twierdzą, że na wartość oceny szkolnej ma głównie wpływ stopień opanowania wiadomości i umiejętności. Co ciekawe, nauczyciele nie potrafili zdecydować, co naprawdę biorą pod uwagę podczas oceniania. Ich odpowiedzi dotyczące składowych oceny szkolnej – wkładu pracy uczniów, postępów jakich dokonują w trakcie procesu kształcenia oraz stopnia opanowania wiadomości

Tabela 1

*Przedmiot i funkcje oceniania szkolnego*

Stwierdzenia	Wskaźnik akceptacji stwierdzenia*	
	Uczniowie	Nauczyciele
Nauczyciele oceniając uczniów biorą pod uwagę ich wkład pracy, sumienność, pilność oraz wysiłek.	3,01	4,53
Nauczyciele oceniają uczniów uwzględniając ich postępy w nauce.	2,65	4,72
Nauczyciele oceniając uczniów biorą pod uwagę tylko wiadomości i umiejętności uczniów oraz stopień ich opanowania.	3,81	3,23
Nauczyciele podają czytelne kryteria oceniania (tj. uczniowie wiedzą, co było oceniane i w jaki sposób).	3,62	4,77
Nauczyciele indywidualizują wymagania edukacyjne uczniów, uwzględniając ich potrzeby i możliwości.	2,09	3,82

\* Wskaźnik stworzony na podstawie pięciostopniowej skali Likerta. Jego wartość odzwierciedla średnie wskazań respondentów.

i umiejętności – wzajemnie się wykluczają. Wskazuje to na brak jednolitego stanowiska w tej sprawie oraz niesystematyczne wykorzystywanie składowych oceny podczas oceniania szkolnego.

Dane w Tabeli 1 sugerują również zaniechanie indywidualizacji wymagań edukacyjnych, czyli nieuwzględnianie w trakcie oceniania osobistych potrzeb i możliwości uczniów (75% spośród 239 trzecioklasistów twierdzi, że nauczyciele stosują takie same wymagania w stosunku do wszystkich uczniów, natomiast 65% spośród 43 nauczycieli zapewnia o swoich działaniach na rzecz uwzględniania potrzeb i możliwości uczniów).

Wśród pozytywnych oddziaływań na pracę szkoły można wyróżnić doskonalenie i stosowanie umiejętności oceniania nieintuicyjnego, czyli opartego na ustalonych kryteriach. Jest to istotny element mający duże znaczenie dla obszaru obiektywności oceniania. Ida Altszuler (1960) twierdzi, że nie możemy całkowicie usunąć subiektywizmu z oceniania szkolnego, ponieważ bierze się on z temperamentu i typu somatycznego nauczyciela, ale zastosowanie jednolitych kryteriów oceniania może znacznie zmniejszyć tę bolączkę. Saturnin Racinowski dostrzega możliwość utrzymania obiektywizmu w ocenianiu przy zachowaniu jednakowo stanowczej postawy nauczycieli wobec oceniania (Racinowski, 1966). Ustalenie stałych i trafnych kryteriów pozwoli uzyskać pożądaną stabi-

lizację postaw uczniów i nauczycieli wobec oceniania.

Z informacji uzyskanych z odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób egzaminy zewnętrzne oddziałują na sprawdzanie i ocenianie wewnętrzne, wynika, że nauczyciele zaczęli podawać czytelne kryteria oceniania (63% uczniów było takiego zdania). Słabiej w oczach uczniów wypadło nauczycielskie ocenianie, gdy chodzi o komentarz, który powinien współwystępować z oceną (Tabela 2). Stwierdzono obecność komentarza przy niektórych tylko ocenach, a jego wartość treściowa najczęściej ma charakter negatywny. Uczniowie twierdzą, że w komentarzach nauczyciele częściej informują o brakach i niedociągnięciach niż o mocnych stronach pracy. Nie wspierają uczniów w działaniu i nie wskazują opanowanych wiadomości oraz umiejętności, które sprawnie wykorzystują do rozwiązywania postawionych przed nimi zadań. Współwystępowanie takiego komentarza z oceną wskazuje na pominięcie jego własności konstruktywnych.

Bardzo istotne znaczenie dla procesu kształcenia ma częstość oceniania. Uczeń rzadziej oceniany w trakcie lekcji ma mniejszą motywację do działania. Uczniowie i nauczyciele zgodnie twierdzą, że osiągnięcia uczniów są oceniane na bieżąco. Analiza dzienników lekcyjnych w nieznacznym stopniu potwierdza takie stwierdzenie. O regularnym sprawdzaniu osiągnięć świadczą liczne oceny w rubrykach przeznaczone dla języka

Tabela 2

*Współwystępowanie komentarza w ocenianiu szkolnym*

Stwierdzenia	Wskaźnik akceptacji stwierdzenia	
	Uczniowie	Nauczyciele
Nauczyciele wraz z oceną podają informację o tym, co musisz nadrobić.	2,79	n.d.
Nauczyciele wraz z oceną podają informację o tym, co umiesz.	2,57	n.d.
Moje oceny poparte są komentarzem.	n.d.	4,63

polskiego czy matematyki, w wypadku pozostałych przedmiotów średnia liczba ocen wystawianych w semestrze wynosi 2. Ograniczona liczba ocen cząstkowych zawartych w dziennikach lekcyjnych sugeruje, że nauczyciele oceniają rzadko i w trybie sumującym, czyli skupiają się na pomiarze efektów kształcenia.

O wzrost obiektywności oceniania szkolnego, który miał nastąpić po wprowadzeniu zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego, zapytano również nauczycieli. Dwóch na trzech odpowiedziało, że nie ma on wpływu na obiektywność oceniania wewnętrznego, a ci, którzy nie zgodzili się z tym stwierdzeniem, tłumaczyli to stosowanym przez siebie ocenianiem na podstawie ustalonych kryteriów.

Oddalanie się od oceniania intuicyjnego na rzecz oceniania według kryteriów – co widać w upodobnieniu się ocen wewnętrznych do wyników egzaminu zewnętrznego (współczynniki korelacji ocen szkolnych i wyników punktowych egzaminu gimnazjalnego są wysokie i wynoszą w części humanistycznej 0,71 i w części matematyczno-przyrodniczej 0,76) – zaniechanie indywidualizacji wymagań i pomijanie właściwości kształtujących w komentarzu współwystępującym z oceną świadczą o tym, że w ocenianiu wewnątrzszkolnym ocenianie sumujące dominuje nad ocenianiem kształtującym. Taka dominacja gubi rzeczywistą wartość oceny szkolnej. Według Rolanda Meighana (1996) wartość ta pojawia się, jeśli ocena wynika z tego, co dzieje się w klasie i odzwierciedla panujące w niej wartości, warunki i reguły postępowania, pobudza uczniów do aktywności i stymuluje uczenie się, czyli jest funkcjonalna, pragmatyczna i pożyteczna.

Dokumenty oświatowe nie narzucają nauczycielom metod lub technik kontroli i oceniania uczniów. Autonomia nauczycieli w tym zakresie umożliwia nie tylko dosto-

sowanie oceniania do indywidualnych możliwości uczniów, ale także wykorzystanie go do stymulowania ich rozwoju. Do kontroli osiągnięć edukacyjnych uczniów nauczyciele mogą i powinni wybierać różnorodne metody i narzędzia kontroli. Pozwoli to na kompleksową obserwację ich osiągnięć i postępów (Racinowski, 1996).

W dobie egzaminów zewnętrznych modne stały się testy, czyli szczególnie, pisemna forma kontroli pracy uczniów. W referowanym badaniu uzyskano podobne opinie. Uczniowie wskazywali, że najczęściej do kontroli poziomu wiadomości i umiejętności opanowanych przez uczniów nauczyciele stosują, oprócz otwartych prac pisemnych, czyli sprawdzianów i prac klasowych (78%), testy (64%). Tylko co drugi uczeń wskazał aktywny udział w lekcji jako źródło danych wykorzystywanych do oceny. Pozostałe formy, czyli obserwacja udziału ucznia w lekcji (9%), portfolio (7%), prezentacje i projekty (12%) oraz sprawdziany praktyczne (11%), które umożliwiają monitorowanie takich aspektów pracy uczniów jak umiejętność uczenia się, pomysłowość w rozwiązywaniu zadań czy samodzielność podczas pracy – zaznaczano sporadycznie. Analiza dzienników lekcyjnych potwierdza wypowiedzi uczniów. Kolejnym niepokojącym faktem odkrytym podczas studiowania dokumentów jest wpisywanie ocen z tzw. próbnych testów egzaminacyjnych. Przy każdym przedmiocie objętym egzaminem gimnazjalnym, z wyjątkiem muzyki i plastyki, pojawia się ocena z egzaminu próbnego. W niektórych tylko przypadkach wpisywano współczynnik łatwości testu lub wynik punktowy ucznia. W jednej ze szkół zapisy w tabelach ocen wskazywały na przeprowadzanie próbnych egzaminów w obrębie jednego przedmiotu.

Uczniowie zapytani o preferencje dotyczące źródeł zbierania informacji o ich osią-

gnięciach odpowiadali, że najbardziej lubią sprawdziany praktyczne (57%), odpowiedzi ustne (48%), prezentacje i projekty (36%), a najmniej sympatią darzą testy (10%) i obserwacje (15%). Jednak za najbardziej sprawiedliwe narzędzie kontroli uważają właśnie nie ulubiane testy. Nauczyciele zapytani o źródła wykorzystywane do budowy narzędzi kontroli wyników procesu kształcenia, najczęściej odpowiadali, że korzystali z własnych narzędzi, które, jak wynika z badania, ograniczają się do wyboru zadań z gotowych zestawów. Duża grupa nauczycieli (powyżej 60%) korzysta z gotowych testów egzaminacyjnych i zadań egzaminacyjnych. Można stwierdzić, że jednym ze skutków wprowadzenia egzaminów zewnętrznych jest ograniczenie metod i narzędzi kontroli do testów i gotowych prac kontrolnych, mimo że według założeń reformatorów egzaminy miały wzmocnić wewnątrzszkolny system oceniania oraz jego funkcję wspierającą, dostarczyć różnorodnych informacji na temat jakości procesu kształcenia i wpłynąć na podnoszenie kultury oceniania w szkołach (CODN; 2000).

Powyższy wniosek wskazuje na ekspansję formy egzaminu zewnętrznego na obszar przeznaczony dla oceniania wewnątrzszkolnego. Pozorna łatwość stosowania testów

zdaje się przekonywać nauczycieli do wykonywania ich masowo i bezrefleksyjnie. Chcąc aktywizować uczniów, zachęcać do samodzielnych poszukiwań, otwierania się na prawa przyrody i piękno kultury, nie należy ograniczać się wyłącznie do testowania. Henryka Kwiatkowska (2007) pisze, że „wynaturzeniem pracy szkoły i nauczyciela jest mania testowania. Podręczniki, a zwłaszcza praca nauczyciela wyznaczona jest nie tyle realizacją celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły, ile przygotowaniem ucznia do wypełniania testów. Forma egzaminu modeluje styl pracy współczesnej szkoły”.

### **Działania podejmowane przez uczniów i nauczycieli w procesie kształcenia**

Jeden z postawionych problemów badawczych dotyczył zmian kierunku działania uczniów (uczenia się) i nauczycieli (nauczania), jakie mogły nastąpić pod wpływem wprowadzenia egzaminów zewnętrznych. Decyzje podejmowane przez nauczyciela na etapie planowania i później, podczas realizacji procesu kształcenia, rzutują na osiągnięcia uczniów i ich rozwój. Ograniczanie się do przygotowywania uczniów do egzaminu sprawia, że wynik staje się ważniejszy od samego procesu kształcenia, a realizację tego procesu cechuje mniejsza wartość z punktu

Tabela 3

*Kierunek działań nauczycieli podczas realizacji procesu kształcenia*

Stwierdzenia	Wskaźnik akceptacji stwierdzenia
	Nauczyciele
Po wynikach egzaminu dokonuję analizy swojej pracy.	4,67
Dokonuję weryfikacji programów nauczania, uwzględniając wyniki egzaminu gimnazjalnego.	3,47
Przy realizacji programów nauczania szczególny nacisk kładę na wiadomości i umiejętności opisane w standardach wymagań egzaminacyjnych.	4,58
Pewne treści nauczania zawarte w programach nauczania niesprawdzane na egzaminie gimnazjalnym przekładam na terminy poegzaminacyjne, realizując w ich miejsce lekcje powtórzeniowe.	3,88

widzenia rozwoju ucznia. Uczeń realizujący kurs przygotowujący do egzaminu sprawdzającego, biorący na warsztat tylko wybrane wiadomości i umiejętności, ma mniejsze możliwości indywidualnego rozwoju i realizacji planów oraz marzeń.

Analizując wypowiedzi uczniów, można dowiedzieć się, że w czasie zajęć szkolnych nauczyciele wyraźnie wskazują treści, które ich zdaniem będą sprawdzane na egzaminie zewnętrznym. Sami uczniowie szczególną uwagę poświęcają właśnie tym treściom. Gimnazjaliści zapytani o powody takiego działania odpowiadali, że bardzo zależy im na dostaniu się do dobrej, w ich rozumieniu, szkoły. Niektórzy twierdzili, że wysoki wynik na egzaminie potwierdzi ich dotychczasowe osiągnięcia, a jeszcze inni, że w ten sposób udowodnią, ile potrafią.

Nauczyciele zapytani o stosunek do egzaminów (Tabela 3) odpowiadali, że zawsze dokonują analizy swojej pracy na podstawie wyników egzaminu. Weryfikują wybrane przez siebie programy nauczania, a realizując proces dydaktyczny, szczególnie nacisk kładą na wiadomości i umiejętności opisane w standardach wymagań egzaminacyjnych. Deklarują również zmiany w planach dydaktycznych, polegające na przesuwaniu pewnych treści na terminy poegzaminacyjne na rzecz lekcji powtórzeniowych przygotowujących do egzaminu. Odpowiedzi nauczycieli potwierdzają zapisy w dziennikach zajęć lekcyjnych. Tak pojęty cel determinuje podejmowane działania. Oprócz aktywnego uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego, takich jak budowa testów, analiza wyników egzaminu gimnazjalnego czy oceniane według ustalonych kryteriów, nauczyciele potwierdzają wykorzystywanie materiałów przygotowujących przez komisje egzaminacyjne oraz uwzględnianie wniosków i zaleceń poegzaminacyjnych w planowaniu procesu kształcenia.

Nauczyciele i uczniowie poproszeni o określenie trzech najważniejszych według nich zadań, jakie powinno realizować gimnazjum, zgodnie opowiedzieli się za przygotowaniem uczniów do egzaminu gimnazjalnego (uczniowie 59%, nauczyciele 63%). Podsumowując, możemy stwierdzić, że przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego jest jednym z głównych celów kształcenia w gimnazjach.

Realizowanie procesu kształcenia zdeterminowanego dążeniem do głównego celu, jakim jest przygotowywanie do egzaminu gimnazjalnego, pociąga za sobą ograniczenie metod nauczania i stosowania pomocy dydaktycznych w toku procesu kształcenia. W opinii badanych uczniów taka sytuacja ma miejsce w gimnazjach. Twierdzą oni, że dominującą formą organizacyjną pracy na lekcji jest praca z całą klasą, mimo że najchętniej pracowaliby w grupach. Wśród metod pracy na lekcji najczęściej wymieniali pracę z podręcznikiem, wykład oraz rozwiązywanie testów egzaminacyjnych. Zapytani o różnorodność środków dydaktycznych pojawiających się podczas zajęć, najczęściej wymieniali rozwiązywanie zadań ze zbiorów i testów egzaminacyjnych. Wspominali również pomoce wykorzystywane przez nauczycieli do prezentacji, tj. rzutnik, plansze oraz atlasy i mapy. Wypowiedzi uczniów wskazują na dominację metod nauczania i pomocy dydaktycznych potrzebnych do lepszego, ich zdaniem, przygotowania się do egzaminu. Potwierdza to wniosek o zawężeniu procesu kształcenia do nauczania „pod egzamin”.

Każdy uczeń gimnazjum wybierający dalszą drogę kształcenia musi podjąć decyzję, która niewątpliwie zaważy na jego przyszłości, w tym także zawodowej. Kształcenie ustawiczne, do którego należy wychowywać nowe pokolenia, wymaga wypracowania w uczniach: motywacji wewnętrznej, umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji, kształcenia umiejętności anali-

zy, syntezy, wyciągania wniosków i budowania uogólnień oraz zachęcania do korzystania z najnowszych środków technicznych. Należy również zadbać o powiązanie doświadczeń szkolnych z codziennymi. Te ważne podstawy oraz ukierunkowanie na wymagania rynku pracy powinny mieć wpływ na dobór metod nauczania i środków dydaktycznych. Pracując z uczniami podczas lekcji i ograniczając się przy tym w głównej mierze do metod odtwórczych, nie pomożemy uczniom w pokonywaniu przyszłych problemów. Stosowanie ograniczonego zbioru środków dydaktycznych nie zdoła rozbudzić w nich wyobraźni i kreatywności. Pomijanie w toku kształcenia metod praktycznych pozbawia uczniów możliwości zdobywania wiedzy drogą rozwiązywania konkretnych problemów. Należy pamiętać, że „opanowanie materiału nauczania jest tym pełniejsze i trwalsze, im bardziej wiedza teoretyczna wiąże się bezpośrednio z działaniem praktycznym, stając się dzięki temu wiedzą operatywną” (Kołąkowski i Kwiatkowski, 1994, s. 25).

### Umiejętność samodzielnego uczenia się

Obecne tempo rozwoju cywilizacji oraz szybka dezaktualizacja wiedzy zmusza do ustawicznego doskonalenia się. Raporty edu-

kacyjne podkreślają, że głównym wymaganiem obecnego stulecia będzie uczenie się przez całe życie. Franciszek Bereźnicki (2004, s. 482) twierdzi, że: „współczesna szkoła musi zapewnić swoim absolwentom nie tylko określony zasób wiedzy, ale także rozwinąć ich dyspozycje poznawcze, w tym głównie samodzielne myślenie i działanie oraz umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy w toku własnej aktywności poznawczej”.

Wyniki badania pokazują, że większość uczniów ma świadomość potrzeby dokończenia się i nauki w domu (Tabela 4). Zapytani o planowanie własnej pracy, efektywne gospodarowanie czasem, samodzielne wyszukiwanie informacji, organizowanie czasu pracy oraz stosowanie różnych technik i metod uczenia się, odpowiadali, że dostrzegają pozytywne zmiany we własnym zaangażowaniu. Organizowanie samodzielnego uczenia się jest dla nich ważne, a najważniejszą korzyścią dostrzeganą przez nich samych jest umiejętność planowania czasu pracy.

Do efektywnego organizowania procesu uczenia się potrzebna jest umiejętność samooceny. Społeczno-poznawczy model kontrolowania własnego procesu uczenia się opiera się na wzajemnych relacjach pomie-

Tabela 4

#### Samodzielność uczenia się

Stwierdzenia	Wskaźnik akceptacji stwierdzenia
	Uczniowie
Przygotowując się do egzaminu planowałem/-am powtórki na dłuższy okres.	3,45
Dostrzegam korzyści z planowałam własnej pracy.	3,77
Przygotowanie się do egzaminu spowodowało, że lepiej organizuję swój czas.	3,13
Samodzielnie wyszukiwałem/-am informacje, które pomogły mi lepiej przygotować się do egzaminu gimnazjalnego.	3,45
Dokonyuję oceny własnych działań i dostrzegam u siebie postęp w tym zakresie.	3,48
Przygotowując się do egzaminu gimnazjalnego stosowałem/-am różne metody i techniki uczenia się.	3,31

dzy przekonaniami ucznia a procesami kontrolującymi (Schank, 1977 za: Mietzel, 2003). Przekonania ucznia wiążą się z jego poczuciem sprawczości i własnymi celami uczenia się. Ta teoria wyróżnia „trzy zasadnicze procesy wiodące ku sprawowaniu kontroli nad uczeniem się: samoobserwację, samoocenę i reakcje dotyczące własnej osoby” (za: Mietzel, 2003, s. 195). Te procesy pozwalają uczniom na weryfikację słabych i mocnych stron własnych umiejętności oraz mogą przyczynić się do wzmacniania prób rozwiązywania stawianych przed nimi zadań. Wnikliwa obserwacja własnych działań pozwala dokonać trafnej samooceny. Ta z kolei powinna być źródłem refleksji ucznia, wzmacniać wytrwałość w uczeniu się i świadome podejmowanie nowych wyzwań. Pozytywna postawa ucznia powinna pomóc uwierzyć we własne siły i sprzyjać osiąganiu sukcesów nie tylko w szkole, ale także w późniejszym życiu.

Znaczenie samooceny dla rozwijania umiejętności uczenia się skłania do podjęcia próby określenia siły tej zależności. Współczynnik korelacji między wynikami przewidywanymi przez uczniów a rzeczywistymi, jaki uzyskano w badaniu, jest wysoki, w części humanistycznej wyniósł 0,84, a w części matematyczno-przyrodniczej 0,81. Na tej podstawie można wnioskować, że świadomość rangi egzaminów wpłynęła pozytywnie na umiejętność samodzielnego uczenia się uczniów.

### Relacje w oddziale szkolnym

Interakcje między nauczycielem a jego uczniami uznaje się za istotę procesu wychowawczego szkoły i podstawę kształtowania właściwych postaw społecznych (Zaborowski, 1975). Charakter interakcji wywiera też wpływ na działalność dydaktyczną szkoły. Dystans między rolami ucznia i nauczyciela utrudnia oddziaływanie pedagogiczne (Szczurek-Boruta, 1996). Ważne jest, aby

tworzyć w szkole taką atmosferę, w której stosunki obu grup będą właściwe, ponieważ „akceptacja przez uczniów szkoły, nauczyciela oraz więź istniejąca między nimi ma ogromny wpływ na powodzenie i sukcesy w nauce” (Dąbrowska i Delbani, 1996, s. 135).

Taka więź może wytworzyć się pod wpływem wspólnego zadania czy wyznaczonego celu wspólnego dla obu grup. Wspólny cel przyświecający uczniom i nauczycielom, jakim jest przygotowanie do egzaminu zewnętrznego, korzystnie wpływa na relacje między nimi. Świadczą o tym wyniki badania. Uczniowie i nauczyciele współpracują ze sobą na rzecz osiągnięcia celu. Uczniowie stwierdzili, że tak dla ich nauczycieli, jak dla nich samych ważne są dobre wyniki egzaminu gimnazjalnego. Twierdzili również, że nauczyciele chętnie zasięgają opinii uczniów przy planowaniu powtórek i lekcji przygotowujących do kwietniowego egzaminu. Gimnazjaliści zawsze mogli liczyć na ich pomoc, jeśli tylko o nią poprosili. Starania nauczycieli zmierzające do dobrego przygotowania uczniów do egzaminu oceniono bardzo pozytywnie (ponad 75% wskazań uczniowskich przemawia na korzyść relacji między nimi a nauczycielami podczas przygotowywania się do egzaminu gimnazjalnego). Z opinii dotyczących współpracy między uczniami wynika, że wolą przygotowywać się samodzielnie, ale nie spotykają się z odmową, gdy poproszą o pomoc rówieśników. To wzajemne wspieranie się wskazuje na zwiększenie poziomu „uczenia się we współpracy”. Przyczynia się to do efektywniejszej komunikacji między nauczycielami i uczniami oraz między rówieśnikami, pozwala respektować pomysły innych i łączyć je ze swoimi oraz wspiera działania potrzebne do osiągnięcia wspólnego celu (Mietzel, 2003). Zacieśnienie stosunków współpracy między uczniami i nauczycielami to najbardziej korzystny wpływ, jaki egzaminy wywarły na uczestników procesu kształcenia.

## Podsumowanie

Współwystępowanie w szkolnictwie polskim dwóch rodzajów oceniania: wewnątrzszkolnego i zewnętrznego wywołało wiele trudnych sytuacji, które wynikają z niezrozumienia istoty zarówno jednego jak i drugiego procesu. Przyczyną, na którą wskazuje literatura przedmiotu, są znikome umiejętności nauczycieli w zakresie oceniania (Noizet i Caverni, 1988). Ponadto nie każdy akt oceniania utożsamia się z egzaminem. Zachowanie właściwych relacji między tymi procesami i realizacja celów, jakim mają służyć, powinny pozwolić na właściwe ich wykorzystanie w procesie kształcenia. Cele oceniania tak naprawdę nie odnoszą się do samego aktu oceniania. Ocenianie jako proces podporządkowany nauczaniu spełnia funkcje służebne wobec niego i uczenia się. Zatem dyskusja, która ciągle trwa wokół dwóch rodzajów oceniania, dotyczy tego, co chcemy przekazać naszym uczniom, które umiejętności, wartości i postawy chcemy w nich wykształcić.

Podsumowując wyniki badania, warto zadać sobie pytanie, jak zaobserwowane w nim oddziaływania egzaminów zewnętrznych wpłyną na sferę poznawczą i osobowościową uczniów. Wśród pozytywnych oddziaływań egzaminów zewnętrznych na pracę szkoły z uwzględnieniem rozwoju uczniów wyróżniono następujące:

- Wzrost zainteresowania i zaangażowania w poprawę efektywności kształcenia przez nauczycieli – ma wymiar korzystny przede wszystkim dla sfery poznawczej ucznia. Zainteresowanie nauczycieli wynikami pracy uczniów przełoży się na zwiększenie wysiłków do osiągnięcia celu obydwu tych grup.
- Doskonalenie i stosowanie umiejętności oceniania według kryteriów – należy zaznaczyć, że nauczyciele nie powinni ograniczać się tylko do sfery poznawczej, ważne są również te kryteria, które dotyczą

osobowości ucznia. Zwrócenie uwagi na poprawność logicznego myślenia, samodzielność i krytycyzm towarzyszący wykonywanym zadaniom, planowość i obszerność odpowiedzi, system wartości, którym kieruje się uczeń są trudniejszym elementem oceniania niż określenie kryteriów dla jakości i zakresu wiedzy (sfera poznawcza). Warto jednak podjąć ten wysiłek.

- Doskonalenie umiejętności z zakresu diagnozy edukacyjnej przez nauczycieli – jeśli diagnoza edukacyjna będzie ograniczała się do sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, to zmiany w samych uczniach mogą następować przede wszystkim w sferze poznawczej. Jednak gdy za jej pomocą będziemy starali się wyjaśnić przyczyny aktualnego poziomu wiadomości i umiejętności uczniów oraz przewidywać dalszy ich rozwój, wtedy zmiany powinny pojawić się również w sferze osobowościowej.
- Wzrost umiejętności samodzielnego uczenia się – umożliwi rozwój uczniów w sferze poznawczej i osobowościowej. Samodzielnie zdobywając wiedzę, uczniowie nie tylko wzbogacają listę opanowanych wiadomości i umiejętności, ale również uczą się oceniać przydatność przetwarzanych treści, doskonalić się w zakresie planowania i realizacji własnych celów i dążeń. Dokonują samooceny, która jest ważna dla właściwego stosunku do samego siebie.
- Wzrost pozytywnych relacji między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami w toku kształcenia – korzystnie wpłynie na rozwój osobowości. Bogdan Suchodolski (1993, s. 513–516) pisze, że „osobowość uzyskuje się w życiu, które jest otwarte ku innym, które rozwija się dzięki wspólnocie”. To wzajemne zacieśnienie relacji w toku przygotowań do egzaminu zewnętrznego pozwala regulować stosunki między uczestnikami procesu

kształcenia, uczy wrażliwości, współdziałania i pozwala rozumieć uczucia swoje i innych.

Istnieje również lista zagrożeń płynących ze strony egzaminów zewnętrznych, które powinny być przestrożą dla wszystkich zaangażowanych w kształcenie nowych pokoleń. Wśród negatywnych oddziaływań wyróżniono następujące:

- Zmiany w polskich szkołach w kierunku przygotowywania uczniów do egzaminów zewnętrznych, tzn. podporządkowanie działania szkoły celowi, jakim jest wysoki wynik na egzaminie.
- Ograniczenie metod i narzędzi kontroli.
- Dominacja oceniania sumującego nad kształtującym w praktyce szkolnej.
- Skupienie się na pomiarze osiągnięć uczniów, z pominięciem wkładu pracy i postępów uczniów oraz indywidualnych możliwości i poziomu ich dotychczasowych osiągnięć.
- Zubożenie metod nauczania i ograniczenie wykorzystywania różnorodnych pomocy dydaktycznych na rzecz rozwiązywania testów i zadań egzaminacyjnych.

Uzyskane wyniki wskazują, że istnieje realne zagrożenie dla zmian dokonujących się w szkolnych procesach edukacyjnych. Uproszczenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w żaden sposób nie przyczyni się do wykształcenia człowieka aktywnego i przedsiębiorczego. Takiego, który będzie zdolny sprostać wymaganiom rynku pracy, nabywać nowe kompetencje, realizując się jednocześnie w życiu zawodowym. Trudno również mówić, w takim podejściu do realizacji zadań szkoły, o kształtowaniu wrażliwości, poszanowania dla wartości wyższych oraz postaw altruistycznych, empatycznych i dostosowanych społecznie.

Młody człowiek w dorosłym życiu musi poradzić sobie z wieloma zagrożeniami będą-

cymi bezpośrednią konsekwencją rozwoju cywilizacyjnego i postępu technologicznego. Dlatego istotnym celem kształcenia powinno być wspieranie indywidualizacji uczniów. Kształcenie postaw samookreślenia się i samorealizacji pozwoli na przygotowanie młodych ludzi na niebezpieczeństwa współczesnego świata. Ulrich Beck podkreśla, że „indywidualizacja oznacza, że biografia człowieka wyzwolona od zastanych stosunków, otwarta i uzależniona od własnych decyzji, zostaje przekazana jednostce jako zadanie, które ma ona realizować w swych działaniach” (Beck, 2002, s. 203). Autor wskazuje, że wraz z postępowaniem cywilizacyjnym wzrasta, nie tylko w odczuciach młodych ludzi, niepewność własnego losu i ryzyko społecznej marginalizacji. Ważne jest to, że „jednostka w zindywidualizowanym społeczeństwie musi nauczyć się, pod groźbą kary permanentnego upośledzenia, pojmować samą siebie jako ośrodek działania, jako biuro planistyczne własnej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich itd.” (Beck, 2002, s. 203). Wydaje się wątpliwe, czy szkoła, w której ogranicza się liczbę metod nauczania i pomocy dydaktycznych, sprowadza kontrolę pracy uczniów do określenia stopnia opanowania wiadomości i umiejętności przydatnych na egzaminie, w której kontroluje się je za pomocą ograniczonej liczby metod, preferując przede wszystkim pomiar dydaktyczny, pomoże przygotować człowieka do szybkich zmian, otaczającej go różnorodności i stałej konieczności wyboru. W dzisiejszym świecie ważne jest, aby młody człowiek nie tylko przejął odpowiedzialność za własne wykształcenie, ale potrafił podjąć decyzje dotyczące własnego życia. Ryzyko, o którym pisze Beck, jest wpisane w realia współczesności. Stanowi wielką barierę do pokonania, a pomoc w tym powinna właściwie kształcać szkoła.

Spostrzeganie uczniów jako grupy aspirującej do włączenia się w główny nurt życia czę-

sto staje się przyczyną kształcenia młodzieży do terażniejszości, a nie do tego, co czeka ją w życiu dorosłym. Współczesna szkoła powinna przygotowywać młodzież do wyzwań, być bardziej elastyczna, pełna różnorodności i oryginalności treści, dawać możliwości osiągnięcia bliskich celów i perspektywy na przyszłość. Wielkim wyzwaniem, z jakim mierzą się w dorosłym życiu uczniowie, jest „mobilność” rozumiana jako przepływ pomiędzy tym, co ludzkie a tym co przedmiotowe, pomiędzy tożsamością społeczną a globalizacją. John Urry (2009, s. 29) pisze:

Toczą się [niehumanitarne] procesy, całkowicie nowe w swej ontologicznej głębi i sile transformacji: miniaturyzacja techniki elektronicznej, do której ludzie są w rozmaity sposób *podłączeni* i która zdomowuje się w większości miejsc pracy i środowisk domowych; transformacja biologii w genetycznie kodowaną informację; rosnąca ilość i różnorodność niezwykle mobilnych odpadów poprodukcyjnych i wirusów; nadzwyczajnie spotęgowane zdolności imitowania przyrody i kultury; zmieniające się technologie, które umożliwią błyskawiczne przemieszczanie się; wreszcie informacyjne i komunikacyjne przepływy, które radykalnie skracają odległości czasowe i przestrzenne między ludźmi, korporacjami i państwami.

Młodemu człowiekowi nietrudno będzie zagubić się w takiej rzeczywistości. Wspieranie i rozwijanie w uczniach odpowiedzialności za własny los, uczciwości i rzetelności, umiejętności współdziałania i współpracy w zespole, postaw czynnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, umiejętności rozumienia przeobrażeń dokonujących się w różnych dziedzinach życia oraz czynnego w nich uczestnictwa (ze znajomością własnych praw i obowiązków, umiejętnością oceny i samooceny) oraz wdrożenie do samokształcenia pomoże zachować postawy wobec życia, które uczynią ich aktywnymi uczestnikami życia społecznego.

Odpowiednie działania nauczycieli i dyrektorów szkół oraz zachowanie właściwych relacji w klasie szkolnej pozwolą zachować równowagę pomiędzy różnymi wskaźnikami efektywności pracy szkoły. Wysokie wyniki na egzaminie to tylko określenie stopnia efektywności nauczania w obrębie standardów egzaminacyjnych. Dążąc do uzyskania wysokiej jakości nauczania, należy zadbać również o inne obszary pracy szkoły, które dla rozwoju uczniów są równie ważne. Podstawą „uczącej się szkoły”, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej (1997, s. 52), jest „uczący się nauczyciel”:

Działanie nauczyciela na rzecz zmiany [w tym również zmiany rozwojowej ucznia] jest tym skuteczniejsze, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, a także świadomy realizacji przez szkołę jego własnych potrzeb zawodowych [poznawczych, sprawnościowych], a także egzystencjalnych [np. potrzeby uznania, autonomii].

Ważne jest również, aby zostały zachowane właściwe relacje pomiędzy koniecznością uzyskania wysokiego wyniku na egzaminie gimnazjalnym a potrzebami psychicznymi uczniów. Szkoła jako miejsce, w którym uczeń przebywa przez wiele godzin w ciągu dnia, powinna w swoich zamierzeniach dążyć do zaspokojenia potrzeb człowieka, np. potrzeby wolnego wyboru, która „wiąże się z naturalną tendencją człowieka do rozwoju własnej świadomości” (Rylke, 1993, s. 13), a może zostać ograniczona poprzez działania związane z przygotowaniem do egzaminu. Ograniczanie się w procesie kształcenia do „ćwiczenia” wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie gimnazjalnym zawęży liczbę wyborów i możliwości, jakich mogliby dokonać uczniowie podczas nauki. Podporządkowanie uczniów tylko jednej formie kontroli nie tylko nie wspiera postulowanej indywidualizacji uczniów, ale jest także

rodzajem nietolerancji frustrującej potrzeby aktywności i akceptacji. Hanna Rylke przestrzega przed niezaspokajaniem podstawowych potrzeb uczniów. Twierdzi, że powtarzające się w czasie lub występujące jednorazowo z dużym natężeniem zaniedbywanie obowiązków szkoły w tym zakresie może być przyczyną „wycofania się jednostki z drogi rozwoju i wejście na drogę obrony” (Rylke, 1993, s. 15). Podkreśla, że swobodna aktywność poznawcza, podążanie za własną ciekawością oraz samodzielne myślenie wzmacnia pozytywną motywację. Nauczyciele skarżący się na brak pomysłów na motywowanie gimnazjalistów do zdobywania nowych wiadomości, rozszerzania zakresu umiejętności oraz podejmowania nowych zadań czy wyzwań powinni mieć to na uwadze.

Istotnym elementem szkolnego procesu kształcenia powinna być dbałość o rozwój kompetencji emocjonalnych uczniów. Przez kompetencje emocjonalne należy rozumieć zintegrowane procesy złożone ze spostrzeżenia, oceniania i wyrażania emocji, umiejętności dostępu do uczuć i ich wzbudzania oraz wykorzystywania emocji w myśleniu. Określają one gotowość człowieka do odwoływania się do własnych uczuć oraz właściwego gospodarowania emocjami w sytuacji zadaniowej i przy współpracy z innymi (Seul, 2010). Aby móc skutecznie oddziaływać na uczniów, klimat szkoły powinien sprzyjać rozwojowi umiejętności rozpoznawania i nazywania własnych emocji, budowaniu poczucia skuteczności emocjonalnej i wykorzystywaniu ich w relacjach z innymi. Umiejętności uczniów w wyrażaniu trafnej oceny emocji pomogą im odnaleźć się w środowisku szkolnym i późniejszym życiu.

Przedstawione wyniki badania składają się na obraz szkoły, w której nie dba się o rozwój osobowości uczniów. Sfera poznawcza ogranicza się do opanowywania wiadomości i doskonalenia umiejętności opisanych w standar-

dach wymagań egzaminacyjnych. Niewłaściwe wykorzystywanie systemu egzaminów zewnętrznych może wywołać nieodwracalne zmiany w uczniach kończących szkołę. Praca zdominowana działaniami prowadzącymi do uzyskania przede wszystkim wysokich wyników egzaminacyjnych nie pomoże przygotować młodych ludzi do zmian dokonujących się w świecie pod wpływem nowych technologii. Edukacja winna reagować na te zmiany, bo życie i praca młodych ludzi będzie się realizować w tym zmieniającym się świecie.

### Literatura

- Altszuler, I. (1960). *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2005). Informator o egzaminie gimnazjalnym od 2006 roku. Warszawa: Autor.
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2000). *Koncepcja egzaminu gimnazjalnego*. W: *Ocenianie w nowej szkole. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: Autor.
- Dąbrowska, A. i Delbani, H. (1996). *Interakcje nauczyciel-uczeń w szkole społecznej i publicznej*. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: Laurum.
- Janowski, A. (1988). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kołodziej, L. i Kwiatkowski, S. M. (1994). *Elementy teorii kształcenia zawodowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja a nauczyciel. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2007). *Kondycja zawodowa nauczycieli – geneza – przejawy – konsekwencje*. W: T. Le-

- wowicki (red.), *Gorące problemy edukacji w Polsce*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Meighan, R. (1996). Wczesne wychowanie i kształcenie. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. V). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mieszalski, S. (2002). Uwięzić dydaktykę – czyli o pewnym modelu jej rozwoju. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–28.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Noizet, G. i Caverni, J. P. (1988). *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1966). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Pieter, J., *Egzamin obiektywny*. Warszawa 1969, Nasza Księgarnia.
- Racinowski S. (1966). *Problemy oceny szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4, poz. 17). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1999). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 41, poz. 413). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Rylke, H. (1993). *W zgodzie z sobą i z uczniem. Z doświadczeń nauczycieli i psychologów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sawiński, J. P. (2006). Czy nadciąga burza w ocenianiu? *Nowa Szkoła*, 3.
- Seul, S. (2010). Kompetencje emocjonalne dzieci i młodzieży. *Refleksje*, 4.
- Suchodolski, B. (1993). Osobowość. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji „Innowacja”.
- Szczurek-Boruta, A. (1996). Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: PWN.
- Zaborowski, Z. (1975). *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.