

THE ROLE OF MATRICULATION EXAM IN THE EDUCATION PROCESS – THE PERSPECTIVE OF PARTICIPANTS OF THE CENTRAL EXAMINATION BOARD’S PROJECTS. RESEARCH REPORT

ROLA EGZAMINU MATURALNEGO W PROCESIE EDUKACJI – PERSPEKTYWA UCZESTNIKÓW PROJEKTÓW CENTRALNEJ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ. RAPORT Z BADANIA

ABSTRACT

This article presents results of the interviews with people involved in projects run by The Central Examination Board aimed at the developing new approaches to different aspects of the examination process. The purpose of this research was to gather information that would allow to characterize the ideas underlying the reforms of the educational system recently carried out in Poland. In order to obtain the approval of the teaching profession and to emphasize the continuity of changes, interviewed participants of the Central Examination Board's projects consider the reforms to be a modernization. They were convinced that changes in the educational system cannot be revolutionary. It seems that the main motive force for conducted reforms was a widespread recognition of the need for changes in both the form and methods of examination. Additionally, the current formula of the matriculation exam was perceived as dysfunctional. According to interviewed people, this was caused by the development of new communication technologies.

STRESZCZENIE

Artykuł jest pokłosiem badania przeprowadzonego wśród osób, które uczestniczyły w projektach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Projekty te miały na celu wypracowanie propozycji rozwiązań różnych elementów procesu egzaminowania. Natomiast celem badania było zebranie informacji, które pozwolą wskazać

idee leżące u podstaw reform edukacji realizowanych dotychczas w Polsce. Badani uczestnicy projektów CKE nazywali przygotowywaną reformę modernizacją przede wszystkim w celu podkreślenia ciągłości zmian oraz uzyskania akceptacji środowiska nauczycielskiego. Byli przekonani, że zmiany nie mogą być rewolucyjne. Na podstawie ich wypowiedzi można stwierdzić, że głównym motywem skłaniającym do reform było powszechne przekonanie o konieczności zmian zarówno w formie samych egzaminów, jak i w sposobach egzaminowania. Temu przekonaniu towarzyszyło postrzeganie dotychczasowej formuły egzaminu maturalnego jako dysfunkcjonalnej. To z kolei, zdaniem osób biorących udział w badaniu, jest spowodowane zmianami w sferze komunikacji i rozwojem nowych technologii komunikacji.

KEYWORDS: *Central Examination Board's projects, education reform, modernization, matriculation exam*

SŁOWA KLUCZOWE: *projekty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, reforma edukacji, modernizacja, egzamin maturalny*

WPROWADZENIE

Powszechna, obowiązkowa edukacja jest zjawiskiem związanym z powstaniem państw narodowych. Jak pokazują analizy badaczy nacjonalizmu z nurtu modernistycznego (Anderson, 1997; Hobsbawm, 2010), to między innymi dzięki rozpowszechnionej za sprawą edukacji umiejętności czytania możliwe było powstanie takiej wspólnoty wyobrażonej, jak naród. W naukach społecznych istnieją analizy, które pokazują patologie czy ciemne strony systemów edukacji lub ich elementów. Do najbardziej znaczących należą analizy dotyczące egzaminu i jego genezy autorstwa M. Foucaulta (1998) czy udziału edukacji w procesie reprodukcji nierówności społecznych, dostrzeżone przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona (2006). Współcześnie państwa narodowe w mniejszym lub większym stopniu organizują system edukacji w taki sposób, aby służył założonym celom, i w sposób pośredni lub bezpośredni sprawują kontrolę nad procesem edukacji.

Egzamin ma długą historię, począwszy od starożytnych Chin (Dolata, Sitek, 2014, s. 13), towarzyszy różnym formom edukacji i pełni różne funkcje. Tradycyjną jego funkcją było i nadal jest selekcjonowanie oraz certyfikowanie. W tej funkcji władza działa, bezpośrednio otwierając lub zamykając jakieś możliwości. Nie ulega wątpliwości, że jest to funkcja niezbędna, dzięki

której może funkcjonować społeczeństwo oparte na profesjonalnych usługach. Ponadto w literaturze spotykamy jeszcze dwie inne funkcje. Jak piszą autorzy Raportu o stanie edukacji:

Trzecią ważną funkcją egzaminów jest funkcja kontrolno-ewaluacyjna. Egzaminy są źródłem obiektywnej, niezależnej od szkół informacji o osiągnięciach szkolnych, które mogą być w różny sposób wykorzystane do innych celów niż sprawdzenie umiejętności konkretnego ucznia. Wyniki mogą być wykorzystywane przez szkoły do doskonalenia praktyki nauczania, nadzór pedagogiczny do oceny jakości nauczania w konkretnej szkole, organy prowadzące do oceny jakości nauczania w szkołach czy przez ministerstwo do oceny stopnia, w jakim system edukacji osiąga oczekiwane rezultaty (Dolata, Sitek, s. 13).

Jest to zatem funkcja projakościowa, bowiem dzięki niej szkoła na podstawie wyników egzaminów otrzymuje informację o skuteczności procesu edukacji, który się w niej odbywa (Dziurzyński, 2013, s.54–56).

Kolejną funkcją, na którą zwracali także uwagę rozmówcy biorący udział w projektach CKE, jest oddziaływanie na proces edukacji:

Egzaminy motywują uczniów, nauczycieli i szkoły do osiągania pożądanych efektów. Egzaminy spełniają w ten sposób ważną funkcję regulacyjną. Egzaminy sygnalizują, które umiejętności są ważne i na które należy położyć szczególnie nacisk w nauczaniu (Dolata, Sitek, s. 13).

Egzamin jest tu zatem narzędziem pośredniego oddziaływania władzy na proces edukacji. Poprzez kryteria egzaminacyjne decyduje się o tym, jakie treści i formy nauczania będą praktykowane w danym systemie edukacji. W sytuacji gdy system edukacji, tak jak w Polsce, jest w znacznym stopniu zdecentralizowany, a obok szkół publicznych funkcjonują szkoły prywatne, jedynym narzędziem skutecznego oddziaływania na proces edukacji pozostaje egzamin. Stąd wynika wielki wysiłek ze strony instytucji państwowych, mający na celu zaprojektowanie egzaminów na różnych poziomach edukacji, w taki sposób aby dobrze pełniły wszystkie swoje funkcje. Elementem procesu reformowania egzaminów były projekty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej², których celem stało się wypracowanie propozycji rozwiązań odpowiadających na wyzwania współczesności.

EGZAMIN Z PERSPEKTYWY UCZESTNIKÓW PROJEKTÓW CKE

Badanie zostało przeprowadzone w grudniu 2015 r. oraz w styczniu 2016 r. Wzięło w nim udział 6 osób, które uczestniczyły w pracach zespołów realizujących projekty CKE dotyczące reformy egzaminu maturalnego: *Pilotaż nowych egzaminów maturalnych*, *Budowa banków zadań*, *Wdrożenie systemu informacyjnego do e-oceniaia*. Niewielka liczba osób, które wzięły udział w badaniu, jest efektem trudności ze zdobyciem kontaktów oraz w wielu przypadkach odmowy udzielenia wywiadu. Badanie miało charakter jakościowy i polegało na przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych, w których proszono rozmówców o wypowiedź na temat kilku kwestii, między innymi źródeł i sensu reform, zaangażowania środowiska nauczycielskiego oraz odbioru reform przez środowisko nauczycielskie. Każdy z wywiadów trwał od 40 do 60 minut. Z uwagi na etykę badań społecznych, która wymaga zachowania anonimowości rozmówców, w przypadku tak małej grupy, nie ma możliwości charakteryzowania osób biorących udział w badaniu, ponieważ pozwoliłoby to na ich łatwą identyfikację. Ponadto ze względu na cel badania jedyną istotną cechą respondentów był udział w projektach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Badanie miało na celu rekonstrukcję głównych idei, które leżą u podstaw reform edukacji realizowanych do 2015 r. Pytania badawcze, jakie postawił sobie autor, dotyczyły między innymi fundamentalnej kwestii zasadności reform. Druga ważna kwestia interesująca badacza odnosiła się do problemu demokratyzacji procesu reformowania, czyli partycypacji środowiska nauczycielskiego w procesie reform. Uzyskane w wywiadach dane pozwoliły w pewnym stopniu zrekonstruować sposób postrzegania reform edukacji przez osoby, które miały znaczny wpływ na kształt obecnej formuły egzaminu maturalnego. Dały także podstawę do udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania.

ŹRÓDŁA I SENS REFORM

W celu zrekonstruowania sposobu rozumienia reformy egzaminów maturalnych zapytano respondentów o inspiracje oraz źródła idei, które nadawały kształt pracom w ramach projektów oraz o sposób rozumienia dwu pojęć, które często pojawiają się w opisach projektów CKE.

Powszechnie podzielany pogląd o konieczności zmiany

Wszyscy rozmówcy, co jest zrozumiałe, byli przekonani, że reforma egzaminów maturalnych jest koniecznością. Dla jednych ta konieczność wynikała z bardziej ogólnych problemów, jak mówi jedna z respondentek: „było to związane z krytyką przede wszystkim egzaminu maturalnego, tej prezentacji (...) że te prezentacje są nieautentyczne”³, inni natomiast wskazywali bardzo konkretne problemy: „zawsze doskwierał mi problem klucza maturalnego i to była istotna przyczyna, dla której postanowiliśmy (...) zreformować egzamin maturalny”.

Oprócz konkretnych osób związanych instytucjonalnie z systemem edukacji, które zdaniem respondentów były inicjatorami i pomysłodawcami reform, można wskazać pewne idee stanowiące istotę reformy egzaminu maturalnego. Kluczową ideą, która determinowała myślenie członków zespołów projektowych, było przekonanie, że egzamin powinien być czymś więcej niż tylko narzędziem weryfikacji efektów edukacji szkolnej. Egzamin, zdaniem rozmówców, powinien być stymulatorem sposobu nauczania (formy i treści). Jak mówi jeden z nich: „reforma programowa nie musi generować zmian, bo jest niekontrolowana, nie ma egzekucji, natomiast egzaminy wymuszają zmiany”. Zatem forma egzaminu jest, zdaniem cytowanego respondenta, najskuteczniejszym narzędziem wymuszającym pożądany sposób prowadzenia edukacji w polskich szkołach. Zaprojektowanie takiego właśnie egzaminu było zabiegiem celowym. Potwierdza to inny rozmówca w następującej wypowiedzi: „kryteria oceny prac i wypowiedzi ustnych i pisemnych, myśmy od początku planowali w taki sposób, żeby one były też instrukcją postępowania i uczenia dla nauczycieli i dla uczniów”.

Modernizacja i jakość

Technicznej stronie egzaminu, czyli e-oceniu, towarzyszyły bardziej konkretne idee, które można by sprowadzić do pojęcia usprawnienia: „Główna idea była od początku taka, żeby sprawdzanie prac odbywało się on-line, czyli na komputerach (...) Sama idea e-ocenia ma za zadanie zwiększyć jakość oceniania, rzetelność tego oceniania, zarazem komfort pracy egzaminatorów”. Pojawia się tu pojęcie jakości, które łatwiej zoperacjonalizować w przypadku technicznej strony egzaminu niż w przypadku

strony merytorycznej. Mieli tego świadomość rozmówcy. Jak powiedziała jedna z respondentek w odniesieniu do jakości: „to wszystko to jest działanie tak na dobrą sprawę intuicyjne”.

Zespoły projektowe miały trudne zadanie do zrealizowania, szczególnie w przypadku przedmiotów humanistycznych. Pogodzenie jakości, która wiąże się z możliwością porównywania egzaminów, oraz charakteryzującej humanistykę otwartości na twórczość wymagało wyjścia poza dotychczasowe rozumienie roli egzaminu:

(...) jeśli chodzi o język polski w ogóle, to połączenie kwestii jakości, która (...) dotyczy bardzo takich jednoznacznych pojęć wynikających z pomiaru dydaktycznego, tych wymagań, które temu pomiarowi towarzyszą. I to jest w ogóle trudne do pogodzenia, z jednej strony chcemy, żeby uczniowie pisali, tworzyli, żeby twórczość nie była jakoś ograniczana ramami, np. gatunkowymi, ale z drugiej strony musimy mieć narzędzie oceny.

Inny z uczestników projektów CKE zwraca uwagę na tę podwójną rolę egzaminu, jeszcze bardziej dobitnie podkreślając jego projektański cel w zakresie stymulowania odpowiedniej dydaktyki:

(...) jakość oddziałuje tutaj dwustronnie, to znaczy jakość pomiaru, do której system egzaminacyjny jest obligatoryjnie zobowiązany, jakość pomiaru rozumiana jako rzetelność wyników, nieprzypadkowość, ale też dla nas bardzo ważne w zespole przygotowującym ten nowy typ matury ważne było to, jak matura oddziałuje na jakość nauczania. Jak w procesie takiego efektu zwrotnego wpływa na to, co nauczyciele robią na lekcjach języka polskiego. I tu nam bardzo zależało na tym, żeby matura stymulowała dobrą jakość nauczania.

Z kolei modernizacja miała, zdaniem respondentów, wiele wymiarów. Jednym z nich było stymulowanie za pomocą odpowiedniej formuły egzaminu kształcenia kompetencji potrzebnych członkom współczesnego społeczeństwa. Jak to ujął rozmówca:

Modernizacja w paru wymiarach, po pierwsze, modernizacja związana z nową podstawą programową, czyli zmiana treści, ale w dużym stopniu zmiana celów kształcenia. U podstaw, na początku celów kształcenia i starej, i nowej podstawy są ich kompetencje kluczowe, które jednak później słabo się odbijają w przedmiotach, ale my w tym, przynajmniej na maturze,

te kompetencje kluczowe przyjęliśmy jako bardzo ważne, coś w rodzaju celów ogólnych. I modernizacja miała też polegać nie tylko na dostosowaniu do treści, bo jakby tu zmiany nie były takie zasadnicze, ale do strategii nauczania się, tzn. co miał umieć absolwent, czego oczekiwaliśmy od absolwenta, no nie tyle porcji wiedzy, zaprezentowanej i sprawdzonej w jakiś tam sposób, a w większym stopniu jakby umiejętności tworzenia, wytwarzania informacji, wiedzy, korzystania z niej, przetwarzania, weryfikowania.

Pojęcie „modernizacja” było, zdaniem respondentów, użyte świadomie i oznaczało przede wszystkim brak rewolucji. Jedna z osób dokładnie w ten sposób uzasadniała użycie tego terminu: „po to żeby podkreślić, że to nie jest rewolucja, nie zmieniamy jakiejś idei kształcenia polonistycznego, tylko chcemy żeby to bardziej pasowało do współczesności, rzeczywistości, w której żyjemy (...)”. Podobne stanowisko wyraziła kolejna rozmówczyni:

Przede wszystkim modernizacja. Chodziło o to, żeby nie burzyć całego egzaminu, jego konstrukcji, jego struktury. Zresztą widać, że ta nowa formuła to zachowuje cały porządek razem nawet z czasem na kolejne części, razem z liczbą punktów w większości przypadków.

Jednak nie do końca poprzestano na modernizacji, mimo intencji zachowania umiaru. Jak mówi inny rozmówca:

Modernizacja w kontekście egzaminu maturalnego oznacza to, że nie zmieniamy go całkowicie, tylko modernizujemy te elementy, które naszym zdaniem funkcjonują nieoptymalnie albo wręcz źle, no przede wszystkim klucz maturalny. Potem do tego doszło jeszcze zadanie zmodyfikowania, zmodernizowania matury ustnej i jak się okazało – to wyraz „modernizacja” chyba tutaj jest nacechowany zbyt słabą stanowczością, bo ten egzamin zupełnie zmieniliśmy. Egzamin ustny z prezentacji stał się wypowiedzią *ad hoc*, przygotowywaną na bieżąco, losowaną i przygotowywaną na bieżąco.

Ostatecznie reformowanie egzaminu maturalnego poskutkowało radykalną zmianą formuły egzaminu ustnego. Jednak według jednych uczestników projektów nadal możemy mówić o modernizacji egzaminu, a nie rewolucyjnej zmianie, a zdaniem innych nowa formuła opiera się już na rewolucji.

W przypadku projektu *Budowa banków zadań* chodziło natomiast przede wszystkim o nowy sposób myślenia w konstruowaniu zadań dla uczniów, który uwzględniałby zmiany kulturowe. Zmiany systemów wartości, estetyki, wrażliwości. Zadania nie powinny zatem poprzestawać na klasyce literatury i szkolnych kanonach lektur, ale także uwzględniać współczesne formy twórczości, bliższe młodym ludziom, takie jak hip-hop.

Pojęcie modernizacji najłatwiej wpisuje się w projekt dotyczący e-ocenia. Oznacza przede wszystkim zaprzęgnięcie do procesu egzaminowania nowych technologii. Jak mówi respondentka: „Ja pamiętam, jak system wchodził, to jeszcze w Polsce nic nie mówiono o e-oceniu, a ja zawsze mówiłam, że powinno wejść ocenianie na ekranie, dla mnie to było naturalne po prostu jako dla informatyka, naturalne, że tak powinno być”.

Rzetelność, porównywalność, uczciwość

O egzaminie w sensie metaforycznym można mówić jako o rodzaju badania, którego przedmiotem jest uczeń, a ściśle mówiąc – efekty kształcenia, stąd nie dziwi używanie przez uczestników projektów do opisywania celów reformy terminów ze słownika badań społecznych. Chociaż nie był to element dominujący w procesie tworzenia nowej formuły egzaminu maturalnego, ale odgrywał ważną rolę, o czym świadczą niektóre wypowiedzi badanych:

Czyli z jednej strony ta skuteczność pomiaru, rzetelność pomiaru i trafność pomiaru, czyli jakby te trzy czynniki związane z pomiarem edukacyjnym, ale z drugiej strony jednak wpływ egzaminów na edukację i to, co chcemy osiągnąć, to, jakie umiejętności uważamy dzisiaj za istotne (...).

Ale w tej kwestii też nie było pełnej zgody. Inna z badanych osób prezentowała odmienne zdanie:

Ja też widziałabym pewne rzeczy inaczej, ale np. pracując w tej komisji, jedno zrozumiałam, że jeżeli się robi wielki egzamin ogólnopolski, który jest centralnie sprawdzany przez całą grupę egzaminatorów, to paru rzeczy się zrobić po prostu nie da. Jeżeli ten egzamin ma być rzetelny, to są mrzonki, że pewne rzeczy można zrobić, będą to porównywalne wyniki, także z wielu rzeczy trzeba było zrezygnować, jak człowiek zrozumiał te uwarunkowania, w jakich się egzamin po prostu odbywa.

Inni respondenci zwracali uwagę na kwestie etyczne. Z uwagi na rozwój nowych technologii formuła egzaminu z języka polskiego w postaci prezentacji straciła sens i wymagała zmiany właśnie po to, aby egzamin w ogóle cokolwiek sprawdzał:

Wiedzieliśmy to, nie z jakichś oficjalnych badań, ale od wielu nauczycieli, od wielu uczniów, że... sorry za takie słowo, ale za frajerów już zaczynają uchodzić ci, którzy pracują rzetelnie, bo po co tracić czas, skoro w Internecie można sobie ściągnąć za darmo prezentację. Czyli chcieliśmy, żeby to było uczciwe, no i skutek był taki, że przez ten Facebook okazało się, że to też nie jest uczciwe, no i doszło do takiego paradoksu, który, tak czy inaczej, ośmieszył tę maturę.

Trudności pojawiające się w trakcie prac

Trudności pojawiające się w procesie prac projektowych można podzielić na dwie kategorie: problemy zewnętrzne i problemy wewnętrzne. Te zewnętrzne dotyczyły przede wszystkim instytucji systemu edukacji. Choć projekty były realizowane pod patronatem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, to badane osoby wspominały często o oporze ze strony systemu, z jakim spotykały się reformy:

(...) pod koniec było tak, że działaliśmy, może nie w konflikcie, ale w takiej atmosferze napięcia między zespołem a systemem i dlatego nie jest tak, że to, co myśmy zaproponowali, to jakby się w 100 procentach przełożyło na praktykę egzaminacyjną (...).

W opisywaniu problemów rozmówcy próbowali konstruować wyjaśnienia tego oporu w kategoriach naruszania przez zmiany w egzaminach maturalnych interesów pewnych grup, co potwierdza pewnego rodzaju napięcie między zespołami projektowymi a systemem edukacji:

Tak podnosiło się, część z nich [głosy krytyczne wobec kształtu reformy], o czym wiem, była inspirowana przez system egzaminacyjny, a część, no między innymi dlatego, że porównywalność egzaminów czy taka transparentność odbiera władzę egzaminatorom (...).

Czasem różnice zdań odnośnie trybu pracy były bardzo radykalne. Jak wspomniała jedna z osób, dotyczyły one kwestii fundamentalnej, czyli partycypacji środowiska nauczycielskiego w procesie przygotowania reformy:

(...) był też taki moment, że myśmy dostali zakaz z CKE, żeby w pewnym momencie nie informować, dopóki nie zostanie ustalona ostateczna wersja. W którymś momencie. Czyli do któregoś momentu te informacje takie szły w obie strony, to był pierwszy etap, ale potem rzeczywiście tak było, że była prośba, dziwna prośba, myśmy bardzo protestowali, muszę powiedzieć, że wysłaliśmy nawet protest, oni mieli swoje argumenty, oczywiście, ja je przyjmuję, bo jakaś zasadność w tych argumentach była, nam się wydawało, że właśnie powinniśmy się bardziej komunikować (...).

Druga kategoria trudności – problemy wewnętrzne – polegała przede wszystkim na zderzeniu się różnych koncepcji rozwiązań poszczególnych kwestii. Wymagało to dyskusji, przekonywania i wypracowywania kompromisów. Jedną z kwestii budzących kontrowersje była nowa formuła egzaminu ustnego z języka polskiego:

(...) dyskusje nie trwały zbyt długo, ale przede wszystkim dotyczyły tego, czy nauczyciele egzaminatorzy, ci, którzy będą przyjmować egzaminy w szkole od uczniów zdających egzamin ustny, nie będą mieli nadmiernych kłopotów z tym, że w niektórych sytuacjach uczniowie będą przedstawiać np. teksty kultury nieznanne komisji (...).

Ten problem wiązał się z bardziej ogólną kwestią relacji nauczyciel – uczeń, która dotyka w zasadzie fundamentalnych idei leżących u podstaw reform edukacji. Pytanie, które towarzyszyło pracom nad koncepcją reformy, dotyczyło tego, czy owa relacja ma być raczej partnerska, czy tradycyjnie oparta na hierarchii, gdzie nauczyciel zajmuje pozycję dominującą. Jak ujmuje to jeden z badanych, „to jest (...) takie znamię ciężące na edukacji, znamię przeszłości, że nauczyciel to jest ten, który musi mieć koniecznie przewagę we wszystkim”. Inny rozmówca uzależnia skuteczność reform od zmiany w tej właśnie kwestii:

(...) niewiele się zmieni, jeśli nie zmieni się relacja między nauczycielem i uczniem, jeśli nadal będzie dominacja nauczyciela. Uczenie polega trochę na dialogu, na wspomaganium uczenia się, a wspomaganie uczenia się zachodzi tylko wtedy, jeśli uczeń jest bezpieczny, jeśli on nie boi się podzielić pytaniami, niewiedzą (...).

Powyższa wypowiedź pokazuje także, że zmiany, których chciano dokonać za pomocą reformy egzaminu maturalnego, dotyczą samych fundamentów procesu dydaktycznego.

Partycypacja

Pod pojęciem partycypacji rozumiemy udział środowiska nauczycielskiego w procesie reform i w szczególności w projektach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Rozumienie tego pojęcia przez uczestników badania było nieco inne i można je sprowadzić do udziału nauczycieli w zespołach projektowych. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu podkreślały, że zespoły badawcze budowano tak, aby znaleźli się w nich reprezentanci różnych środowisk, nauczyciele różnych specjalności oraz pracownicy naukowci.

Wsparcie osób niezatrudnionych w projektach

Większość rozmówców wspominała o udziale wielu osób, formalnie niezatrudnionych w projektach, w różnych etapach trwania prac. Jedna z osób opisywała ten fakt następująco:

(...) do tego końcowego efektu swój wkład wniosło więcej osób niż tylko te piętnaście. Mieliśmy też recenzentów wszystkich zadań w obu częściach i to byli najczęściej naukowcy albo też egzaminatorzy, którzy nie byli w zespole, jakby staraliśmy się, żeby jak najwięcej osób o różnych doświadczeniach, z różnych szkół polonistycznych zaangażować w ten projekt (...) mieliśmy takie mocne wsparcie całego środowiska i akademickiego, i nauczycielskiego, dzięki temu wiele rzeczy było robionych, jeśli to było możliwe, po niższych kosztach, po prostu nauczyciele chcieli z nami współpracować, nawet bez wynagrodzenia.

W wypowiedzi przywołanej powyżej bardzo jednoznacznie wyrażone zostało przekonanie o szerokim wsparciu zarówno nauczycieli, jak i akademików. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że projekty nie byłyby w pełni zrealizowane, gdyby nie sięgnięto po nieodpłatną pracę osób spoza zespołów projektowych. Potwierdzenie tego przypuszczenia znajdujemy także w wypowiedziach kolejnej osoby, która zwróciła uwagę na ważny wkład pracy nauczycieli w proces wstępnego testowania rozwiązań przygotowanych przez zespoły projektowe:

(...) już w tym zespole byli nauczyciele, bardzo o to zadbano, żeby była duża reprezentacja środowiska nauczycieli i powiedziałabym, że byli w większości i mieli w tym duży głos (...). Te osoby były też takim łącznikiem ze środowiskiem nauczycielskim, bo nawet myśmy robili takie nie-

formalne badania pilotażowe i sprawdzaliśmy niektóre nasze pomysły i to one trafiały w środowisko i prosiły innych nauczycieli, żeby sprawdzili, powiedzieli, jak to wygląda, jak to działa.

Formy popularyzacji efektów pracy

Najczęściej wymienianymi przez rozmówców formami popularyzacji efektów pracy w ramach projektów były konferencje i szkolenia. Osoby biorące udział w badaniu przywiązywały dużą wagę do działań propagujących rozwiązania wypracowane przez zespoły projektowe. Wśród narzędzi popularyzujących szczególną funkcję pełniły szkolenia, dzięki którym nauczyciele i egzaminatorzy mogli w praktyczny sposób zapoznać się z nową logiką oceniania. Oto przykład sposobu, w jaki jeden z respondentów postrzega rolę szkoleń:

I dlatego były szkolenia i tak naprawdę ludzie z projektu byli włączeni w te szkolenia i je robili, i to był kontakt z setkami egzaminatorów, czyli nauczycieli, i to była też ta konsultacja, i tutaj dopiero coś było, bo tam już były konkrety, nie tylko jakie zadanie, ale jak je sprawdzić, a to jak sprawdzasz, zależy od tego, jak rozumiesz nie tylko zadanie i kryteria, ale także samo uczenie się, i to było bardzo ciekawe doświadczenie, i bardzo takie, no bym powiedział, pole walki o nowe.

Równie wysoko rozmówcy oceniali skuteczność drugiej z kluczowych form popularyzowania reformy wypracowanej w projektach, czyli konferencji. Jak pokazują poniższe dwa przykłady wypowiedzi, ta forma nie była zainicjowana przez członków zespołu, lecz jej inicjatorem było ministerstwo:

- a) minister (...) podjęła taką decyzję, żeby zrobić cykl konferencji, chyba czterdzieści siedem konferencji w miastach wojewódzkich, czasem po dwie w jednym mieście, w tym uczestniczyło kilkanaście tysięcy nauczycieli, to rzeczywiście było ogromne przedsięwzięcie, w jednym spotkaniu brało udział kilkaset osób, ale to było świetne, mieli możliwość, żeby zadać wszystkie pytania, pokazywaliśmy im przykłady i prowadzili te konferencje członkowie zespołu, czyli osoby, które wiedziały, po co te zmiany są, jak one wyglądają, i widzieliśmy, że takie spotkania z nauczycielami są bardzo skuteczne.
- b) (...) był cykl dużych konferencji ogólnopolskich, podczas których, to już było zlecenie ministerstwa, takie zobowiązanie, żeby zorganizować w każdym województwie dużą konferencję dla polonistów, na

której mieliśmy prezentację tej nowej matury (...) to wszystko były działania, które propagowały; jakby zapoznawały środowisko z tym, nad czym my pracujemy, jakie są pomysły.

Jak wynika z wypowiedzi rozmówców, zasięg konferencji był bardzo duży i dzięki nim środowisko nauczycielskie w całej Polsce mogło się zapoznać z efektami projektów CKE. Nie może jednak być tu mowy o partycypacji we właściwym sensie, ponieważ nauczyciele byli już odbiorcami gotowych rozwiązań.

Poza konferencjami i szkoleniami rozmówcy wymieniali jeszcze inne formy rozpowszechniania wiedzy o efektach prac w projektach, czyli komunikacji ze środowiskiem nauczycielskim. Jedną z nich były indywidualne listy. Tak o nich mówiła jedna z osób:

(...) myśmy też otrzymywali bardzo dużo indywidualnych listów, pytań, które szły przez stronę CKE. Na przykład nauczyciele pisali listy, wszystkie z pytaniami, z pewnymi krytycznymi uwagami, wszystko było przez CKE przekazywane do nas i my mieliśmy obowiązek odpowiadania na wszystkie te listy, te pytania, i to robiliśmy. Dlatego było dosyć tego... to nie było w ogóle przewidziane w projekcie, to było dosyć obciążające, bo były takie okresy, że tego przychodziło bardzo dużo. Także myślę, że wychodziliśmy do środowiska, to nie było tak, że zamknęliśmy się i nagle wypuściliśmy produkt, po prostu tak ma być.

Jeszcze inną formą popularyzacji reform były artykuły naukowe publikowane w środowiskowych periodykach:

Była taka inicjatywa w porozumieniu z „Polonistyką”, takim czasopismem dla nauczycieli, bardzo popularnym wśród nauczycieli, że myśmy tu publikowali artykuły, całe numery mieliśmy, trzy numery, w których były nasze artykuły plus nauczycieli z nami zaprzyjaźnionych, którzy albo projektowali, albo pisali o pewnych pomysłach, a my wyjaśnialiśmy, o co chodzi w tej maturze.

Percepcja zmian przez środowisko nauczycielskie

Współpraca zespołów projektowych ze środowiskiem nauczycielskim oraz wykorzystywane formy popularyzacji efektów pracy pozwoliły osobom pracującym w projektach zapoznać się z reakcjami nauczycieli na proponowane zmiany. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu podkreślały pozytywne, a czasem entuzjastyczne reakcje nauczycieli na reformę. Oto przykład wiedzy na ten temat:

Ja byłam na pięciu dużych konferencjach, to było dosyć duże wyzwanie, bo stałam ja sama, nikogo więcej, wobec tego różnie to było, w Krakowie była pełniutka sala, pełniutka aula na Uniwersytecie Pedagogicznym, pewnie koło 300–400 osób tam było. Ja naprzeciwko im i muszę powiedzieć, że ja nie odczułam na tych spotkaniach takiego... że ja jestem i jest anty to środowisko, które... przyszło i znowu nam coś głupiego wymyślili. Wręcz przeciwnie, wychodziłam z tych spotkań bardzo podbudowana z takim wrażeniem, że nauczyciele oczekiwali zmian i że te najważniejsze zmiany, które wprowadzaliśmy, idą po ich myśli, po myśli większości tego środowiska. Miałam taką sytuację, że podchodzili nauczyciele i dziękowali, że pracujemy, że zmieniamy, że nie ma tego klucza w naszym myśleniu.

Generalne, pozytywne przyjęcie reform nie było jednak bezkrytyczne. Zastrzeżenia ze strony środowiska nauczycielskiego, ale nie tylko tego, dotyczyły bardzo różnych kwestii, między innymi trybu wprowadzania zmian, pewnych elementów reform, a nawet całej koncepcji. Rozmówcy opisywali to następująco:

- a) merytorycznie było to odbierane przede wszystkim pozytywnie, ale tryb wprowadzenia tej zmiany był obciążony jedną wadą, że... nauczyciele mieli pretensje i to były powszechne pretensje za to, że uczniowie, których dotyczy ten nowy egzamin, na dobrą sprawę mogą być poinformowani dopiero w drugiej klasie;
- b) (...) oczywiście też były protesty, były takie środowiska czy osoby, może nawet nie środowiska, w przypadku których nie mieliśmy problemów z żadnym stowarzyszeniem, ale ukazały się takie duże teksty, w dużych gazetach, podpisywane przez jedną osobę, ja myślę, że tam trudność z akceptacją tego była taką trudnością, która wynikała trochę z niewiedzy, że nie mieliśmy okazji porozmawiać o tym, jaki jest cel tych zmian;
- c) (...) byli nauczyciele, którzy mieli swoją wizję matury, nawet jeszcze teraz, był kongres..., w listopadzie był taki kongres polonistyki dydaktycznej, tam też biorą udział nauczyciele, miałam rozmowę z nauczycielem z jednego z liceów (...) no i on ma całkiem inną wizję matury i on ma swoją wizję, jest do niej przywiązany i on uważa, że jego wizja jest najlepsza.

Ocena

Wszelkie przedsięwzięcia, szczególnie z zewnętrznym finansowaniem, zazwyczaj są ewaluowane. W przypadku interesujących nas projektów przynajmniej jeden – *Budowa banków zadań*, zakończony jako pierwszy, poddany

był zleconemu przez Centralną Komisję Egzaminacyjną badaniu ewaluacyjnemu, którego wyniki zostały upublicznione⁴. Ocena projektu przez ewaluatorów była bardzo pozytywna. Osoby biorące udział w badaniu zwykle miały jakąś wiedzę na temat oceny projektów, w których pracowali. Jak wspomniał jeden z rozmówców, bardzo pozytywne oceny projektu, w którym brał udział, były dla niego zaskoczeniem, w takim sensie, że doceniono wysiłek włożony w przygotowanie reformy.

Niezależnie od ocen zewnętrznych, w ramach niniejszego badania, poproszono respondentów o ich własne oceny. W tej kwestii wszyscy byli zgodni, oceniali efekty pracy pozytywnie, ale mieli też świadomość pewnych niedoskonałości. Oto przykłady ocen:

- a) myślę, że to był początek dobrych zmian, boję się, żeby nie był to zarazem ich koniec;
- b) ja jestem z efektów pracy... dla mnie to było bardzo satysfakcjonujące (...) idee tych celów zostały osiągnięte, warto było, tylko troską o nią jest to, czy będzie konsekwencja w takim wdrażaniu tego do końca. Przecież my powiedzieliśmy, że pierwszy rok to jest pokazanie, że się zmienia, ale ta zmiana musi postępować i musi być pogłębiona i tu mam niejednen znak zapytania, czy rzeczywiście tak będzie;
- c) nie mam kaca, że za pieniądze unijne zrobiliśmy coś bezwartościowego. Uważam, że może to nie jest idealne, bo nigdy nie będzie to idealne, ale to jest lepsze, niż było, i to rzeczywiście taka koncepcja, która sprawdza to, co w przedmiocie język polski jest najważniejsze;
- d) gdyby nie to, że utajniono pulę zadań do egzaminu ustnego, oceniłbym bardzo dobrze, a tak oceniam pozytywnie z zastrzeżeniem, że egzamin ustny przez ten lapsus został trochę ośmieszony, niestety, a to jest dobry egzamin, bo ta zmiana miała przede wszystkim taką społeczną motywację, nawet nie merytoryczną.

W wielu oceniających wypowiedziach badanych osób można dostrzec wyrazy troski o los efektów prac w projektach, które związane są z obserwacjami oraz doświadczeniem współpracy z różnymi elementami systemu edukacji w trakcie trwania projektów. Główne niebezpieczeństwa wskazywane przez respondentów to opór, jaki napotyka każda zmiana, oraz pewne niedoskonałości wypracowanych rozwiązań, które mogą być skorygowane dopiero w praktyce. Jak to ujął jeden z rozmówców, „słabą stroną projektów jest ich wyrażalność”.

PODSUMOWANIE

Pogłębione wywiady z osobami, które uczestniczyły w pracach zespołów realizujących projekty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: *Pilotaż nowych egzaminów maturalnych*, *Budowa banków zadań*, *Wdrożenie systemu informatycznego do e-ocenia*, pozwalają na wskazanie kluczowych elementów wizji edukacji przyświecających reformom.

Po pierwsze, w wypowiedziach rozmówców wyraźnie widoczne jest przekonanie o konieczności zmian zarówno w formie samych egzaminów, jak i w sposobach egzaminowania. Ten drugi aspekt dotyczy przede wszystkim wykorzystania nowoczesnych technologii komunikacyjnych w procedurze egzaminacyjnej.

Po drugie, konieczność zmian jest uzasadniana dysfunkcjonalnością dotychczasowej formuły egzaminów, która spowodowana jest zmianami w sferze komunikacji i rozwojem nowych technologii komunikacji.

Po trzecie, uczestnicy projektów powszechnie nazywają reformę modernizacją dla podkreślenia ciągłości zmian oraz uzyskania akceptacji środowiska nauczycielskiego.

Oprócz rekonstrukcji wizji reform informacje uzyskane w trakcie wywiadów pozwalają też na sformułowanie pewnych wniosków dotyczących przebiegu prac w ramach projektów.

Osoby biorące udział w badaniu podkreślały, że zespoły projektowe były różnorodne, starano się je budować tak, aby znaleźli się w nich reprezentanci różnych środowisk. Ten fakt, zdaniem respondentów, był równoznaczny z zapewnieniem partycypacji szeroko rozumianego środowiska nauczycielskiego w procesie reform. Jednak brak systematycznych konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim przed rozpoczęciem procesu reform oraz nie do końca jasne procedury rekrutowania członków zespołów projektowych (z wypowiedzi rozmówców można wnioskować, że czasem do zespołów zapraszano osoby, które uznawane były za kompetentne, posiadały status ekspertów) oznaczają, że problem partycypacji nie został rozwiązany.

Niewątpliwie projekty nie były realizowane w izolacji od środowiska nauczycielskiego, ale nie można też mówić o pełnej partycypacji i partnerstwie. Symptomem tych problemów jest przede wszystkim pewna niezgodność między dobrym przyjęciem reform przez nauczycieli uczestniczących

w konferencjach popularyzujących efekty prac w projektach a obawami członków zespołów projektowych co do oporu, z którym reformy mogą się spotkać. Brak zaufania do środowiska nauczycieli i elitarność twórców reform są pułapką, której chyba nie udało się uniknąć w pracach nad reformą.

Wspólnotowy wysiłek reformowania edukacji, podjęty przez uczestników projektów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przy wsparciu środowiska nauczycielskiego, miał przynieść między innymi modernizację egzaminu maturalnego. Można się pokusić o stwierdzenie, że ostatecznie może to być rewolucyjna modernizacja, jeśli za pomocą nowej formuły egzaminu uda się wpłynąć na proces dydaktyczny, do tego stopnia, że powszechna stanie się partnerska relacja między nauczycielem i uczniem. Ostateczne efekty zmian będą widoczne dopiero za kilka lat, oczywiście pod warunkiem że będą konsekwentnie wdrażane, ale z perspektywy uczestników projektów to, co udało się wypracować, jest zdecydowanie lepsze od wcześniejszych rozwiązań.

Do najważniejszych osiągnięć można zaliczyć:

- Opracowanie i rozpowszechnienie praktyki konstruowania zadań pozwalających adekwatnie sprawdzać kluczowe kompetencje (w ramach projektu *Budowa banków zadań*).
- Wdrożenie systemu do e-ocenia, który usprawnia ocenianie, zmniejsza jego koszty.
- Wypracowanie nowej formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego, dzięki której wyeliminowano patologie związane z przygotowaniem prezentacji przez maturzystów.

Literatura

- Anderson, B. (1997). *Wspólnoty wyobrażone*, Znak, Kraków. ISBN 83-7006-612-7.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa. ISBN 978-83-01-14624-5.
- Dziurzyński, K. (2013). *Rezultat sprawdzianu próbnego szóstoklasistów jako przykład praktycznej diagnozy kompetencji uczniowskich*, „Journal of Modern Science” tom 2/17/2013. ISSN 1734-2031.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa. ISBN 83-87045-21-7.

Hobsbawm, E.J. (2010). *Narody i nacjonalizm po 1780 roku. Program, mit, rzeczywistość*, Difin, Warszawa. ISBN 978-83-7641-156-9.

Źródła internetowe

Dolata, R., Sitek, M. (2014). *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, online: <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/543-egzaminacyjny-raport-o-stanie-edukacji-2014>, dostęp: 21.05.2016.

Endnotes

- ¹ Raport został przygotowany w ramach projektu Społeczny Monitor Edukacji, jego pełna wersja dostępna jest na stronie internetowej: <http://www.monitor.edu.pl/analizy/wizja-reform-edukacji-a-perspektywa-osob-realizujacych-projekty-cke-raport-z-badania.html>, dostęp: 21.06.2016.
- ² Szczegółowy opis projektów znajduje się na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, <http://www.cke-efs.pl/course/category.php?id=6>, dostęp: 21.06.2016.
- ³ Wszystkie cytaty pochodzą z wypowiedzi respondentów zarejestrowanych w trakcie wywiadów. W celu zachowania anonimowości nie podano żadnych informacji o autorach wypowiedzi.
- ⁴ Badanie dostępne jest na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, <http://www.cke-efs.pl/course/view.php?id=66>, dostęp: 21.06.2016.