

domiona i dużo trudu trzeba będzie włożyć w zainteresowanie środowiska oświatowego tą tematyką, nie należy z drugiej strony popadać w przesadę i czynić EWD nieomal jedynym tematem szkoleń związanych z komunikowaniem i wykorzystaniem wyników egzaminów zewnętrznych. Wszak prace badawcze – i w Polsce, i na świecie – ciągle trwają... ■

Wokół egzaminów zewnętrznych

rozmowa z **dr Romanem Dolatą**
współautorem raportu
Instytutu Spraw Publicznych
na temat egzaminów z 2004 roku

Autorki:

**Agnieszka Pfeiffer jest
pracownikiem Centralnej
Komisji Egzaminacyjnej**

**Ewa Kędracka jest
pracownikiem
Mazowieckiego
Samorządowego Centrum
Dokształcania Nauczycieli**

Jarosław Zaroń:

Jest Pan współautorem raportu Instytutu Spraw Publicznych z 2004 r. dotyczącego egzaminu maturalnego. Postulaty w nim sformułowane zakładały istotny wpływ nowej matury na unowocześnienie edukacji w naszym kraju. Jak dziś ocenia Pan funkcjonowanie egzaminów? Czy nie nakładamy na nie zbyt wielu funkcji jednocześnie?

dr Roman Dolata:

Rozpocznijmy od przyjrzenia się poszczególnym elementom systemu egzaminów zewnętrznych, czyli sprawdzianowi, egzaminowi gimnazjalnemu, egzaminowi maturalnemu i egzaminowi zawodowemu.

Intencja wprowadzenia sprawdzianu od początku nie była w pełni czytelna i ten stan pewnego zawieszenia w próżni w dalszym ciągu się utrzymuje: nie ma dobrej odpowiedzi, czemu sprawdzian służy. Praktycznie nie pełni funkcji diagnostycznej. Z jednej strony jednorazowe 60-minutowe testowanie osiągnięć szkolnych nie pozwala na konstrukcję szerokiego profilu osiągnięć ucznia, jego problemów, jak również mocnych stron. Z drugiej strony, właściwie nie ma żadnych struktur ani procedur wykorzystywania, wchłaniania tej informacji. Realnie sprawdzian pełni dwie funkcje. Ewaluacyjną, czyli służy ocenie pracy szkół. Dzięki temu może się stać wartościowym i potrzebnym elementem systemu. Wiele osób, które się edukacją parają, twierdzi jednak, że sprawdzian jest dyskusyjnym elementem, być może powinien być zlikwidowany. Faktycznie, gdyby tylko funkcja ewaluacyjna była racją bytu sprawdzianu, jest to sprawa dyskusyjna. Druga funkcja, którą sprawdzian zaczyna pełnić w coraz większym wymiarze, chociaż zgodnie z intencjami twórców funkcji tej pełnić nie miał – to funkcja selekcyjna. W dużych miastach, w których zaczyna się dosyć silna rywalizacja między gimnazjami, wyniki sprawdzianu coraz częściej używane są jako kryterium selekcyjne w momencie wejścia do gimnazjum. To z pewnością funkcja dyskusyjna.

Swojego czasu mówiłem, że wcześniej czy później sprawdzian funkcję selekcyjną znacznie pełnić, czy nam się to podoba, czy nie. Natomiast właściwa funkcja

*Wiedzę
możemy
zdobywać
od innych,
ale mądrości
musimy
nauczyć się
sami.*

Adam Mickiewicz

– diagnostyczna – praktycznie nie istnieje. Szkoły w niewielkim raczej stopniu analizują wyniki, z którymi uczeń przechodzi do gimnazjum. Nadzór szkolny tymi wynikami również się nie interesuje w odniesieniu do tego, z czym uczeń przechodzi do gimnazjum. Wizytatorzy interesują się wynikami na sprawdzianie w innym kontekście – ze względu na szkołę podstawową, z której ci uczniowie wyszli – traktując je jako narzędzie ewaluacji tych szkół. Nie bada się, jaki jest na przykład potencjał po stronie uczniów w trakcie dalszej nauki w gimnazjum. Funkcja diagnostyczna, czyli formułowanie indywidualnych programów nauczania ze względu na wyniki na tym sprawdzianie, programy kompensacyjne, nie jest przez sprawdzian realizowana. System nie jest gotowy na przyjęcie takiej informacji, nawet jeśli informacja ta byłaby w pełni wartościowa.

Myszę, że sprawdzian jest generalnie słabo zdefiniowanym ze względu na funkcję ogniwo egzaminacyjnym. Z drugiej strony, jeżeli patrzymy na same testy, ich rzetelność czy też trafność, to są one w istocie lepsze niż by się to wydawało na pierwszy rzut oka. Ale oczywiście, nawet gdyby te testy były wybitne, jeżeli nie będą włączone w jakiś szerszy funkcjonalny system, to będzie to trochę taki ozdobnik.

Egzamin gimnazjalny budzi najmniej kontrowersji, choć myślę, że trochę niesłusznie. Ma dobrze określone funkcje, głównie **selekcyjną**, z racji tego, że jest na progu szkoły średniej, szkoły ponadgimnazjalnej. Pełnić miał w deklaracjach twórców również funkcję **preorientacyjną**, czyli miał dawać uczniom informację, na podstawie której mogliby oni podjąć racjonalne decyzje związane z wyborem szkoły średniej. Oczywiście egzamin gimnazjalny może pełnić i pełni funkcję **ewaluacyjną**, czyli pozwala na ocenę pracy szkoły. W tej funkcji może się sprawdzać i zaczyna faktycznie coraz lepiej funkcjonować. To ułatwia rozwijanie metody oceny pracy szkół, którą nazywamy edukacyjną wartością dodaną.

Wydaje się, że z funkcji selekcyjnej egzamin gimnazjalny wywiązuje się niezłe, co nie znaczy, że nie ma tutaj żadnych wątpliwości. Z funkcji ewaluacyjnej może się wywiązywać, jest tutaj istotny potencjał, natomiast z funkcji preorientacyjnej nie wywiązuje się w pełni i tutaj jest rozejście się intencji i życia. Informacja o wynikach egzaminu gimnazjalnego dociera do ucznia zbyt późno, żeby mieć w ogóle wpływ na jakiegokolwiek wybory i żeby mieć jakieś znaczenie dla racjonalizacji decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej.

W przypadku egzaminów gimnazjalnych prace nad jego rozwojem są już podejmowane. Przede wszystkim dotyczy to egzaminu z języka obcego, który nie funkcjonował od początku. Było to pewnym nieporozumieniem, ponieważ języki obce to jeden z podstawowych kierunków rozwoju polskiej edukacji, coś, co warunkuje rozwój cywilizacyjny kraju. Z pewnością egzaminy z języka obcego powinny być obecne od początku jako jeden z trzech filarów egzaminacyjnych.

Późno, ale dobrze, że prace nad egzaminem z języka obcego po gimnazjum są prowadzone.

Egzamin maturalny budzi najczęściej kontrowersji, z jednej strony słusznie, z drugiej nie. Myślę, że powinien oczywiście wywoływać i uruchamiać wiele ważnych dyskusji, działań naprawczych i doskonalących, ale przecież wiele z tych problemów, o których mówimy w przypadku matury, ma już też miejsce w przypadku egzaminu gimnazjalnego. Egzamin maturalny, tak jak i sprawdzian, ma nie do końca jasne funkcje. Zrobmy przegląd możliwych funkcji, które egzamin po szkole średniej może pełnić.

W tradycji polskiej, nie tylko polskiej zresztą, w samej nazwie już, „matura” oznacza dojrzałość. Egzamin maturalny to egzamin dojrzałości. Historycznie rzecz biorąc, egzamin dojrzałości był przepustką do pewnej warstwy społecznej, pełnił funkcje **cenzusowe**. Jesteśmy w myśleniu o maturze do tego przywiązani, chociaż należy podkreślić, że to przywiązanie już nie znajduje żadnego potwierdzenia w faktach. W latach 40., 50. XX wieku egzamin maturalny zaczynał tracić tę funkcję, w latach 80., 90. w szczególności. Myślenie o egzaminie maturalnym w kategoriach przepustki do pewnej warstwy społecznej, do bycia inteligentem, wydaje się być tutaj myśleniem zupełnie anachronicznym i nieprzystającym do rzeczywistości. Możemy pozostawić nazwę, bo czasami nazwa, choć już straci swoje uzasadnienie ze względu na etymologię, zostaje, jest jakimś elementem tradycji. Jednak jakaż to funkcja cenzusowa, jeżeli do szkół pomaturalnych idzie blisko 80% populacji, znaczna część przystępuje do matury i też zdecydowana większość tę maturę zdaje? Z drugiej strony pojawia się tu również socjologiczne rozmycie tej warstwy, którą nazywaliśmy inteligencją. Te dwa procesy sprawiają, że myślenie o egzaminie dojrzałości w kategoriach funkcji cenzusowej jest archaizmem.

Można rozpatrywać funkcję **sumującą** matury: podsumowanie trzyletniej czy czteroletniej szkoły ponadgimnazjalnej. Wydaje się, że do tego egzamin centralny nie jest konieczny. Funkcję tę mogą spokojnie pełnić egzaminy wewnętrzne. Oczywiście warto byłoby udoskonalić procedury – to zadanie dla okręgowych komisji egzaminacyjnych, które proponowałyby pewne procedury nadzoru, takie jak na przykład anonimowość pracy, sprawdzanie „koleżeńskie” – ja sprawdzam w tej szkole, w której nie uczę, ktoś z innej szkoły sprawdza w mojej. To wszystko można udoskonalić, ale jednak w ramach egzaminów wewnętrznych. Jest to rozwiązanie dużo tańsze. Mamy jednak egzamin centralny, państwowy, zewnętrzny, w pełni zuniformizowany. Może w związku z tym koncentrować się tylko na tym, co wspólne, na rdzeniu edukacyjnym, a szkoła musi poza ten rdzeń wychodzić, szczególnie w przypadku szkół zawodowych, czy szkół, które mają pewną specjalność, które identyfikują się na przykład z nauczaniem języków obcych, albo przedmiotów przyrodniczych, matematyki, albo języka polskiego. Taka specjalizacja

przecież jest faktem, nawet jeśli to nie jest ubrane w ramy formalne. Oczywiście w związku z tym każdy centralny, zuniformizowany egzamin w funkcji sumującej jest skazany na pewne niepowodzenie.

Czemu matura ma służyć? Myślę, że egzamin po szkole średniej powinien pełnić funkcję **ewaluacyjną**. Oczywiście matura w aktualnym kształcie jak na pełnienie tej funkcji jest przedsięwzięciem zdecydowanie zbyt rozbudowanym i w związku z tym zbyt kosztownym. Można by ten system zaplanować znacznie skromniej, a równie dobrze wypełniałby tę funkcję.

Istnieje wreszcie funkcja, którą nazwano funkcją **konkursową** czy też **selekcyjną**. Rekrutacja na studia jest konkursem wyników egzaminu dojrzałości. Wydaje się, że tak naprawdę spośród tych wszystkich funkcji, o których do tej pory mówiłem, to jest jedyna funkcja, która przy obecnych rozwiązaniach systemowych musi być przez egzamin po szkole średniej wypełniana. Odeszliśmy od egzaminów wstępnych, chociaż może nie w 100%, na niektórych kierunkach, na niektórych uczelniach namiastki egzaminów wstępnych pozostały. Jednak egzamin po szkole średniej ma przede wszystkim służyć rekrutacji do szkoły wyższej. Jeżeli chodzi o pozostałe funkcje, są one drugorzędne.

JZ: Czy wobec tego nowa matura tę funkcję konkursową dobrze pełni?

RD: Odpowiedź musi być wyraźnie negatywna. Można powiedzieć, że aby ta funkcja miała być przez maturę dobrze wypełniana, to matura powinna dostarczać informacji, które w procedurach rekrutacyjnych dawałyby się łatwo używać i prowadziłyby do racjonalnych decyzji rekrutacyjnych. W tej chwili możemy mieć wątpliwości, czy tak się dzieje.

Pierwszy problem to porównywalność wyników w kolejnych edycjach matury. Pojawił się już w tym roku, ale oczywiście w każdym kolejnym będzie się nasilał, ponieważ na progu szkoły wyższej stawać będą maturzyści z coraz większej liczby edycji nowej matury, a przecież są jeszcze sesje zimowe, poprawkowe, więc tak naprawdę różnych egzaminów z danego przedmiotu, na danym poziomie, jest bardzo dużo. Czy 75 punktów w jednej edycji znaczy to samo, co 75 punktów w innej edycji?

JZ: Jest porównywalność w ramach jednej edycji...

RD: Oczywiście, dlatego też mówię, że to jest problem porównywania między edycjami. Żeby egzamin maturalny był dobrym narzędziem rekrutacji, to wyniki kolejnych edycji muszą być porównywalne. Jest to warunek dogodności informacji do użycia i racjonalności decyzji. Jeżeli porównujemy wyniki z dwóch różnych edycji i na tej podstawie podejmujemy decyzję, kogo przyjąć, to podejmujemy ryzyko, że ta decyzja jest nieracjonalna. Wybieramy tego,

który w jednej edycji dostał 75 punktów, przedkładamy nad tego, który w innej edycji dostał 72 punkty, choć wahania trudności mogą być na tyle duże, że ten drugi wykazał się wyższym poziomem kompetencji. Punkty surowe, czy też przeliczone na procenty, są informacją myłą.

Drugi problem to porównywalność między przedmiotami. Wiele uczelni daje alternatywy: geografia lub historia, fizyka lub matematyka, czasami te alternatywy są bardzo odległe, jak historia i matematyka. Pojawia się problem, jak porównywać wynik z historii z wynikiem z matematyki. Oczywiście w sensie stricte pomiarowym takie porównanie nie jest możliwe. Nie ma w ogóle szansy na wspólną miarę. Jednak problem rekrutacji to problem stworzenia rankingu, jednego rankingu, nie pięciu, ze względu na różne egzaminy. Trzeba zadbać o to, żeby wyniki z kilku przedmiotów dawały się bez ewidentnego gwałcenia zdrowego rozsądku do siebie dodawać czy w jakiś sposób sensownie łączyć. Czy egzaminy maturalne w obecnym kształcie takie zestawianie ze sobą wyników z różnych przedmiotów umożliwiają? Uczelnie przy rekrutacji ten problem stawiają na porządku dziennym.

Uczelnie sięgają po kilka egzaminów i to egzaminów do wyboru. Przybliżę ten problem na podstawie matury 2005, dane będę cytował z pamięci, więc tylko w przybliżeniu. Z tego, co pamiętam, 45 000 maturzystów przystąpiło do egzaminu z geografii na poziomie rozszerzonym. Wynik średni to około 50%. Matura z historii na poziomie rozszerzonym – około 35 000 maturzystów wybiera ten egzamin. Średni wynik – około 35%. Czy to znaczy, że ci, którzy przystąpili do egzaminu z historii tak dramatycznie słabiej znają ten przedmiot i mają automatycznie niższy poziom kompetencji historycznej niż ci, którzy przystąpili do egzaminu z geografii? Wydaje się to absolutnie niemożliwe.

Można przyjąć proste założenie: grupy maturzystów, którzy przystępują do danego egzaminu, są równoważne, czyli poziom kompetencji historycznej wszystkich, którzy przystępują do egzaminu z historii na poziomie rozszerzonym, jest równoważny poziomowi kompetencji tych wszystkich, którzy przystępują do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym z geografii. Przy takim założeniu (równoważności grup, równoważności poziomów kompetencji w grupach maturzystów, którzy przystępują do tych różnych egzaminów) wiemy, co robić. Trzeba przekształcić wyniki surowe egzaminów tak, by rozkłady wyników były w tych dwóch egzaminach do siebie podobne. Średnia i tak zwane parametry rozkładu powinny być jak najbardziej do siebie zbliżone. To byłoby jakieś już rozwiązanie, to byłby jakiś krok do przodu. Trzeba by w związku z tym umieć tworzyć takie egzaminy maturalne, które będą miały założony rozkład. Są badania standaryzacyjne, one powinny pozwalać, przynajmniej częściowo, ten rozkład kontrolować.

JZ: Czy jest to kwestia statystyki, czy kwestia budowy narzędzia egzaminacyjnego?

RD: Jednego i drugiego. Jedno rozwiązanie jest bardzo proste i trzeba je wprowadzić natychmiast. Raport ISP z 2004 roku o nowej maturze zawiera cały szereg różnych wyników, analiz, zaleceń, ocen. Między innymi już właśnie w tym raporcie jego autorzy wyraźnie mówili, że sytuacja, w której wynik egzaminu maturalnego przedstawiany jest w postaci wyników surowych, jest nie do obrony, nie do zaakceptowania. Wynik musi być przedstawiony w postaci jakiejś skali przeliczeniowej. Wtedy właśnie, odpowiednio przetwarzając wynik surowy w wynik przeliczony, dbamy o to, żeby była równoważność między poszczególnymi edycjami, zharmonizowanie wyników z różnych przedmiotów, bo tutaj już trudno mówić o porównalności. To nazywa się harmonizacją wyników.

W tej chwili rozporządzenie o ocenianiu jednoznacznie rozstrzyga, że to ma być wynik surowy. Procentowa postać nic nie zmienia. Jest to taka tylko troszkę wygodniejsza forma prezentacji wyników, nic więcej, więc trzeba od tej zasady odstąpić jak najszybciej, bo jest to coś, co uniemożliwia podjęcie czasami bardzo szybkich, doraźnych działań. Istnienie jawnej niesprawiedliwości, czyli niewspółmierności wyników, prowadzi do podejmowania niesprawiedliwych decyzji. Są takie kierunki, na których właśnie ktoś, kto wybrał geografę, będzie w znacznie lepszej sytuacji niż ten, kto wybrał historię. Były takie kierunki, na które ci, którzy się dostali, to ci, którzy mieli szczęście wybrać łatwiejszy egzamin. Natychmiast po obliczeniu wyników w 2005 roku prosty ogłód pozwoliłby skorygować jawną niesprawiedliwość tej sytuacji. Wystarczyłoby przyjąć to założenie, o którym mówiłem, że grupy zdające są równoważne i w związku z tym tak trzeba skorygować te wyniki, żeby średnia i kształt rozkładu były takie same. To statystycznie jest do zrobienia, aczkolwiek oczywiście lepiej byłoby, gdyby ten wysiłek był już podjęty w fazie standaryzacji, czyli kiedy testy egzaminacyjne są tworzone. Z drugiej strony badania standaryzacyjne, mające prowadzić do precyzyjnego oszacowania takich na przykład elementów jak trudność czy rozkład, musiałyby być prowadzone na licznych próbach, innymi słowy, byłyby bardzo drogie.

Strategia ekspercka tworzenia arkuszy maturalnych nie rozstrzygnie tego problemu, strategię ekspercką właśnie stosujemy i widzimy, do jakich prowadzi efektów. Pozwala uniknąć błędów merytorycznych, żeby egzaminy miały dużą wartość edukacyjną, ale to nie rozstrzygnie problemów statystycznych. Diabeł tkwi w szczegółach. Zbyt rzadko się o tej prawdzie pamięta. Musi być podjęty duży wysiłek, ażeby wyniki matur pozwalały wygodniej, ale przede wszystkim bardziej racjonalnie prowadzić rekrutację. Różnego typu zabiegi statystyczne nie mogą być przerzucane na uczelnie. W tej chwili tak się dzieje, że wiele uczelni mając świadomość tych problemów, o których mówiłem, próbuje na własną rękę coś z tymi wynikami robić, przeliczać je na skalę centylową, standaryzować

wyniki. Jeżeli działania nie są spójne, to system egzaminacyjny odwraca się od tej funkcji egzaminu maturalnego, która jest w tej chwili – wydaje mi się – jedyną racją jego bytu. Tak, jak mówiłem, pozostałe funkcje albo można realizować inaczej, taniej, albo w ogóle nie powinny przez egzamin zewnętrzny być realizowane. Funkcja selekcyjna, konkursowa, jest racją bytu, a zatem z tej funkcji egzamin naprawdę powinien być rozliczany. Myślę, że w tę stronę powinien pójść główny kierunek prac.

JZ: Może w takim razie uczelnie powinny zrezygnować z wymienności przedmiotów ?

RD: Niedawno w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk odbyło się seminarium poświęcone egzaminowi maturalnemu, podczas którego profesor Zbigniew Marciniak stwierdził, że to nieracjonalne, iż różne wydziały, kierunki, uczelnie, taką właśnie wariantowość stosują, dodają do siebie wyniki z różnych egzaminów i na takiej właśnie podstawie decyzje podejmują. W dyskusji o funkcjach i wielowariantowości można podać argument, że bycie do brym np. z matematyki to jest wybór życiowy i pasja. Pasja zwykle ujawnia się dosyć wcześnie, więc nie ma sensu teraz przeprowadzać ogólnego, dyspozycyjnego egzaminu czy brać pod uwagę wyniki z różnych przedmiotów. Trzeba zobaczyć, jak człowiek jest zaawansowany w matematyce. To jest oczywiście jeden z możliwych punktów widzenia.

Profesor Białecki miał inny pomysł – żeby właśnie wzorem amerykańskim zrobić prosty egzamin dyspozycyjny. Zbadać zdolność kandydatów do studiowania, czyli wprowadzić element obecny w USA. Musimy tylko pamiętać, że tam ten wybór i ta decyzja dokonuje się w przypadku szesnastolatków, czyli ludzi stosunkowo młodych. Tam model badania dyspozycji do studiowania za pomocą testu SAT (testu dyspozycji do studiowania) dobrze spełnia swoją rolę. Jeżeli ktoś ma ambicje ubiegać się o college, to przystępuje do SAT i ma wynik, który wskazuje na poziom dyspozycji. Oczywiście propozycja profesora Białeckiego, aby w tę stronę przemodelować polską maturę, wydaje się być interesująca, ale wtedy trzeba by także pomyśleć o zmianie całego ustroju szkolnego. Mierzenie dyspozycji w wieku lat 19 – gdy młodzi ludzie są już po trzech latach szkoły średniej, po dokonaniu pewnych wyborów, po pewnym ukierunkowaniu – ma mniej sensu niż w wieku lat 16. Nawet jeżeli nie w postaci wyboru liceum profilowanego czy technikum, a w obrębie liceum ogólnokształcącego, to są już inaczej ukształtowani. „Już mnie pasjonuje matematyka”, „bardziej mnie interesuje biologia” – to się przekłada na zaangażowanie. Gdybyśmy 19 latków poddali temu ogólnemu testowi dyspozycji do nauki na poziomie wyższym, to by nie pasowało do naszego systemu.

Do naszego systemu bardziej pasuje, przynajmniej w aktualnym stanie rzeczy, model angielski, gdzie mamy obowiązek szkolny, ogólne kształcenie do 16 roku życia, a później etap

tak zwanego dalszego kształcenia, wybór poszczególnych już określonych kursów, które kończą się egzaminem, tak zwanym A-level; egzaminem, który jest jakimś odpowiednikiem naszego egzaminu maturalnego. Egzamin A-level jest podsumowaniem dwuletniego – przeciętnie dwuletniego – szkolenia w zakresie jednego przedmiotu. W momencie porównań z systemem angielskim trzeba jednak pomyśleć nad szkołą średnią. Jeżeli model angielski ma pasować do polskich realiów, to szkoła średnia musi zdecydowanie dostosowywać się do preferencji i do wyborów uczniów. To nie może być ciąg dalszy kształcenia „szerokim frontem”, kształcenia ogólnego. Rdzeń kształcenia ogólnego musiałby być marginesem, natomiast uczniowie wybierają przedmioty, z których później są egzaminowani na maturze. Ten wybór, którego dokonuje 16-17-latek (nie musi to być w klasie pierwszej, mamy trzyletnie liceum, więc może być w klasie trzeciej, wówczas daje to nam dwa kolejne lata wysoce profilowanego kształcenia), prowadzi do określonego egzaminu, także determinuje podjęcie studiów.

W systemie angielskim mamy wyraźne nakładanie się systemów kształcenia dalszego i szkół wyższych. Nie ma wyraźnej cezur, która by dzieliła te systemy. U nas jest ta wyraźna cezura.

Widzimy więc, że model amerykański nie pasuje do naszych realiów. Angielski też właściwie nie pasuje. Trzeba zastanowić się zatem, jak maturę w system wpisać. Widać, że nie jest to pytanie o funkcję matury, a raczej jest to pytanie ogólne o kształt systemu oświaty, w tym wypadku przede wszystkim o kształt szkoły ponadgimnazjalnej. Sądzę, że bez takiej debaty i bez rozwiązań klarownych w tym zakresie, nasze myślenie w dalszym ciągu będzie techniczne, instrumentalne, zawieszona w próżni.

Na koniec parę słów o egzaminach zawodowych. Szczerze powiem, że o ile sprawdzianem, egzaminem gimnazjalnym oraz maturą zajmowałem się zawodowo i wiele o tym wiem, to, jeżeli chodzi o egzaminy zawodowe, mogę powiedzieć tylko jedno – jest to olbrzymie przedsięwzięcie. Na pierwszy rzut oka wydaje mi się, iż wzięcie przez państwo odpowiedzialności za egzaminy zawodowe było niezwykle pochopną decyzją. Być może, gdybyśmy byli już społeczeństwem bogatym, a system oświatowy nie miałby innych problemów, to warto by było myśleć wtedy o takim systemie centralnych egzaminów zawodowych. W tym stanie rzeczy to jest jednak nieporozumienie. Oczywiście kształcenie zawodowe jest to problem, który przez 15 lat omijaliśmy. Dyskusja poświęcona kształceniu zawodowemu podporządkowana była stereotypowi, że szkoła zawodowa to „wylęgarnia bezrobocia” i że właściwie jedyna droga naprawy oświaty to rezygnacja z tych szkół. Mówimy tutaj nie tylko o szkole zasadniczej zawodowej, ale także i o technikumach, i liceach zawodowych. Zawsze z pewnym niepokojem przysłuchiwałem się takim dyskusjom, w których dominował stereotyp „wylęgarni bezrobocia”, i miałem wątpliwość, czy to wszystko nie jest tak naprawdę motywowane czysto ekonomicznie. Wiadomo – kształcenie w liceum ogólnokształcącym

jest nieporównywalnie tańsze niż w dobrej szkole zawodowej. To, co się w tej chwili dzieje na rynku pracy w Polsce, ukazuje, że zaniedbanie rozwoju sektora zawodowego – w tym zasadniczych szkół zawodowych – było nieporozumieniem i że to jest zadanie, które teraz staje przed nami w zdwojonej postaci i musimy je podjąć.

To jest w ogóle sprawa rewitalizacji szkół zawodowych: i zasadniczych, i techników, i być może liceów profilowanych. Najpierw należy przemyśleć dokładnie cały segment szkolnictwa ponadgimnazjalnego i wtedy ewentualnie wrócić do rozważań nad egzaminami zawodowymi.

JZ: Czy te cztery elementy: sprawdzian, egzamin gimnazjalny, matura, egzamin zawodowy tworzą spójny system?

RD: Nie tworzą. Wszystkie te elementy – zaczynając od podstawy programowej, przez standardy wymagań egzaminacyjnych, informatory egzaminacyjne, same testy, które też pełnią oczywiście funkcję programotwórczą, nie tworzą spójnego systemu.

Zacznijmy może od relacji między podstawą programową a standardami wymagań egzaminacyjnych. Niestety nie jest ona jasno określona. Wystarczy popatrzeć na różnicę między podstawą programową a standardami wymagań do sprawdzianu po szkole podstawowej. Z jednej strony wielostronicowy dokument, podstawa programowa, określająca to, jak ma wyglądać szkoła w dwóch pierwszych cyklach kształcenia, z drugiej standardy wymagań do sprawdzianu, spisane na trzech stronach, sformułowane w bardzo ogólny sposób. To oczywiście tylko przykład. Generalnie trzeba powiedzieć, że jeden z problemów tworzenia tego spójnego systemu to napisanie takiej podstawy programowej i takich standardów wymagań egzaminacyjnych, które ze sobą byłyby silnie zintegrowane. To nie musi być jeden dokument w sensie formalnym, lecz w sensie koncepcji, pewnych idei i struktury wewnętrznej.

Prace nad takimi dokumentami rozpoczęły się w 2004 roku i trwały w zespole profesora Konarzewskiego. Zaowocowały powstaniem projektu nowej podstawy programowej. W tej podstawie zawarte już były wymagania egzaminacyjne. Projekt ten wzbudził bardzo wiele kontrowersji. Ja nie chcę wchodzić w meritum i oceniać, czy negatywne oceny były trafne. Nie jest natomiast dobrze, gdyż prace nad nową podstawą i zintegrowanymi wymaganiami egzaminacyjnymi w tej chwili zostały zawieszona na kołku. Nic, o ile mi wiadomo, kluczowego się nie dzieje. Nie widać też żadnej sensownej, krótkiej perspektywy powstania takich nowych dokumentów. Mam nadzieję, że prace zostaną jak najszybciej podjęte, bo to jest w sferze programowej jedno z ważniejszych wyzwań, które przed nami stoi.

Inny wymiar spójności systemu to kwestia mierzenia umiejętności na różnych poziomach. Powinny być one mierzone

na porównywalnych skalach. Standardy przewidują np. taki obszar jak umiejętność czytania. Dobrze by było, żeby w ramach tej umiejętności na sprawdzianie, egzaminie gimnazjalnym i na maturze, egzaminy były prowadzone według jednej koncepcji i w ten sposób, żeby wyniki dawały się ze sobą zestawić. To dawałoby wyobrażenie o skali danej umiejętności. Niektóre wątki muszą się kończyć na poziomie szkoły podstawowej czy na poziomie gimnazjum, niektóre powinny zaczynać się dopiero na przykład na poziomie gimnazjum, ale dobrze by było, żeby egzaminy na tych trzech poziomach miały ze sobą jakieś części wspólne. To jest dobre, bo to wymusza myślenie o edukacji w perspektywie czterech cykli kształcenia. Myślę, że egzaminy tak powinny być tworzone. Taką tezę przyjęło się nazywać ideą podłużnych standardów egzaminacyjnych. Trzeba myśleć o egzaminach jako o spójnym systemie, który pozwala ważne elementy kształcenia ująć w dłuższej perspektywie.

JZ: Czy wewnętrzna matura dobrze pełni swoją funkcję?

RD: Myślę, że o całym segmencie oceniania wewnętrznego należy myśleć przede wszystkim w kategoriach funkcji sumującej. I teraz to szkoła musi sobie odpowiedzieć na pytanie – czy szkoła kształci umiejętności, które są sprawdzane podczas prezentacji. Jeżeli tak, to w porządku. Natomiast jeżeli przedmiot maturalny to nie jest przedmiot kształcenia w szkole, to cóż to jest? To nie ma nic wspólnego z egzaminem wewnątrzszkolnym. To tak jakby egzaminować ze szwedzkiego w szkole, w której szwedzkiego się nie uczy. Rozumiem intencję zapisu w rozporządzeniu, który mówi, że można zdawać egzamin maturalny z przedmiotu, który nie był nauczany w szkole. To miało uelastyczyć system, ale to też stało się swoistym symbolem zerwania więzi między nauczaniem a egzaminowaniem. Egzaminy centralne, zuniformizowane, generalnie kiepsko pełnią funkcję sumującą. Myślę, że powinno być jak najwięcej elementów oceniania, egzaminowania wewnątrzszkolnego. W szkołach wyższych panuje nieufność wobec prowadzenia egzaminowania wewnątrzszkolnego, co jest niemądre. Amerykanie, bardzo pragmatyczni skądinąd, wśród kryteriów rekrutacyjnych do college'u biorą pod uwagę zarówno wyniki standaryzowanego obiektywnego testu, jak i oceny szkolne. Okazuje się, że każda z tych informacji ma wartość prognostyczną. SAT dobrze prognozuje sukces w szkole wyższej, oceny szkolne też. Wszystko razem wzięte prognozuje jeszcze lepiej. W funkcji rekrutacyjnej może byłoby miejsce nie tylko na wynik części zewnętrznej, ale być może na inne kryteria także, z jakąś sensowną wagą. Najpierw trzeba jednak „wyczyścić przedpole”.

Generalnie nie sądzę, żeby istniał jakiś antagonizm między ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnątrzszkolnym. Muszę powiedzieć, że widzę funkcję zewnętrznych egzaminów jako narzędzia doskonalenia oceniania wewnątrzszkolnego. Tu nie o to chodzi, że ocenianie wewnątrzszkolne ma być czymś po-

dobnym do zewnątrzszkolnego, ono ma przejąć pewne jego zalety. Ma być elementem kształcenia w dobrym ocenianiu. Natomiast egzaminy zewnętrzne właściwie docelowo powinny zniknąć. Jeżeli procedury oceniania wewnątrzszkolnego staną się dojrzałe, nie będzie wtedy powodu do utrzymywania systemu egzaminów zewnętrznych, poza, ewentualnie, funkcją konkursową, bo w tym przypadku pojawiają się problemy związane z obiektywizmem podejmowanych decyzji.

Wróćmy jeszcze do funkcji matury – może ona pełnić jeszcze funkcję, którą można nazwać **kontrolną** wobec szkół wyższych. Państwo może używać egzaminów po szkole średniej jako narzędzia kontroli jakości nauczania w szkołach wyższych, kontrolując kto będzie miał prawo podejmowania studiów, a tym samym prawo otrzymywania tytułu licencjata czy magistra. To jest funkcja kontrowersyjna i nie ma zgody, czy egzamin maturalny powinien ją pełnić. Są argumenty na rzecz tego, że szkolnictwo wyższe powinno być w zasadzie sektorem autonomicznym. Jest popyt, jest podaż, czemu nie? Jest tylko problem tego, żeby rynek pracy umiał rozpoznawać świadectwa różnej wartości. Czyli tak, jak w modelu amerykańskim: niechaj będą studia z gotowania na parze, ale niech rynek pracy umie też rozpoznawać wartość dyplomu. Ja myślę, że to nie jest wcale pozbawione uroku.

Drugi argument krytyczny wynika z realiów matury. Wyobraźmy sobie, że matura jest sposobem odsiewania i do studiów wyższych dopuszczać ma tylko np. około 40-50% populacji. Drugim mechanizmem kontroli jakości kształcenia w szkołach wyższych jest akredytacja, czyli Państwowa Komisja Akredytacyjna domyka ten system. Ale matura musiałaby rzeczywiście tę przesiewową funkcję pełnić. Trzeba powiedzieć, że stara matura, którą zdawało około 95% przystępujących, już od dawna tego nie robiła, odsiew istniał raczej na progu szkoły średniej. Nowa matura miała szansę tę funkcję spełnić. Ale po ostatnich zmianach wracamy właściwie do sytuacji ze starą maturą. Jeżeli nowa matura pozwala na odsianie około 5%, to budzi to naprawdę wiele wątpliwości. Ciąg zmian: rezygnacja z obowiązkowego egzaminu na poziomie rozszerzonym z kryterium zaliczenia, rezygnacja z obowiązkowej matematyki, amnestia maturalna, wyrwał maturze zęby. Nie jestem do końca pewny, czy trzeba płakać nad tym mlekiem, które się rozlało, ale trzeba być tutaj konsekwentnym. Jeżeli odsiewamy 5%, to zrezygnujmy w ogóle z kryterium zdania egzaminu. Dla funkcji konkursowej to w ogóle nie jest potrzebne. Każdy dostaje wynik punktowy i już.

JZ: Nie ma kryterium zdania/niezdania.

RD: To jest jakiś element uspołnienienia systemu. Jeżeli na sprawdzianie, na egzaminie gimnazjalnym nie ma, to dlaczego ma być na maturze? Dla odsiania 2, 3 czy 5%? Naprawdę nie warto...

JZ: Uczelnie odsiejają...

RD: Tak, zgodnie z modelem, w którym państwo rezygnuje z matury jako narzędzia wpływu na sektor szkół wyższych. Tutaj pojawia się podstawowy wybór – czy państwo ma kontrolę i narzędzie wpływu, czy nie. Jeżeli chce kontrolować, to matura jest jednym z narzędzi. W tej chwili z tego praktycznie zrezygnowano. Nie wiem, czy świadomie, czy nie, raczej nieświadomie, więc właściwie trzeba by to zrobić konsekwentnie. Jeżeli odsiewamy 5%, to już zrezygnujemy z tego pytania o zdanie matury. Jest ono zupełnie niepotrzebne. Sama rezygnacja z kryterium zdania/niezdania nie jest sprawą dramatyczną. Nie widzę powodu, żeby to utrzymywać, chyba że wrócimy do idei kontroli rekrutacji do szkolnictwa wyższego. Trzeba racjonalnie to wszystko ustalić, to znaczy: jaki odsetek, czy to ma być 20% niezdanych, czy 15% niezdanych, czy może 25%, może 30%? Wtedy stworzy się racjonalną podstawę dyskusji. Widzimy, jaki odsetek ma tę maturę nową zdaną, jaki odsetek wybiera szkoły maturalne z populacji szkolnej, jaki przystępuje do matury, jaki w związku z tym zdaje egzamin, jeżeli chcemy trzymać poziom, kontrolując poziom kandydatów do szkoły wyższej.

JZ: Takie obiekcje były na początku, że zbyt masowo przygotowujemy do matury.

RD: To jest powszechna tendencja światowa. Oczywiście to nie znaczy, że wszystko, co jest tendencją powszechną, jest dobre. Ale wydaje się, że akurat upowszechnianie kolejnych poziomów edukacji jest naturalną ścieżką, na którą wstąpiliśmy jako społeczeństwo. Upowszechnienie kształcenia wyższego oznacza, że wprowadzamy do systemu czwarty stopień – studia doktoranckie. I z punktu widzenia funkcji to kształcenie przejmuje funkcję starych studiów magisterskich. To jest proces docelowy, być może właśnie za kilka lat, 5,6, może nawet 7% populacji będzie podejmowało studia doktoranckie. Zresztą jest to stały proces. Przed drugą wojną światową w Polsce do matury przystępowało około 3-4% populacji, do szkoły gimnazjalnej szło około 6-7% populacji. Czyli zobaczymy, że w tym sensie przedwojenna matura, tak zwana „duża matura”, była czymś więcej niż tytuł magistra w latach 70-tych czy 80-tych – „czymś więcej” w sensie rzadkości dobra. To jest stały proces, nie odwrócimy go.

Można próbować ten proces kontrolować centralnie. Właśnie tak jak mówiłem, komisja egzaminacyjna ma określony poziom wymagań na egzaminie maturalnym i właśnie decyzją zdał/ nie zdał chce sprawować kontrolę. Ale jeżeli idziemy na rozwiązanie rynkowe, to wtedy te narzędzia przestają być potrzebne. Można powiedzieć, że komisja akredytacyjna sprawdza trochę „pozory” – formalne wymiary jakości kształcenia.

Ja myślę, że tutaj pojawia się jeszcze jeden kontekst – są to decyzje o charakterze ustrojowym, strategicznym. To jest

stała bolączka polskiej polityki oświatowej po 89 roku, co nie oznacza, że tego problemu wcześniej nie było. Nie udało nam się w ciągu tych 17 lat stworzyć ponadpartyjnej strategii rozwoju edukacji. Kwestia edukacji jest kwestią gorącą, kwestią ideologicznych sporów i zawsze będzie tak, że partie polityczne będą miały własne programy edukacyjne, które będą się od siebie różnić, ale myślę, że pewną bardzo ogólną strategię warto przedyskutować i warto przyjąć. Anglicy to zrobili i dopiero po takim ustaleniu podjęli się radykalnej reformy swojego systemu oświaty. Zmiana rządów oczywiście wpływa na korekty, ale generalny kierunek nie jest kwestionowany. Jakiś pakt o nieagresji należy stworzyć, aby uniknąć sytuacji, że jedna ekipa coś robi, a druga stawia sobie później za punkt honoru, żeby to wszystko odkręcić. Ekipa Handkego robi nową maturę, ekipa Łybackiej ją rozmontowuje i wrywa jej zęby, ale oczywiście tu jest równo winna jedna i druga ekipa. Jedna podjęła bardzo woluntarystycznie wszystkie decyzje, druga w równie swobodny sposób postanowiła niektóre elementy reformy zahamować.

To jest niestety stały problem w edukacji, trzeba w niej myśleć perspektywicznie, strategicznie. Co więcej, to wymaga profesjonalizmu. Nasza dyskusja o oświacie jest dyskusją niestety mało dojrzałą. Uderzę się najpierw we własną pierś, przyznając, że środowiska naukowe dostarczają zbyt słabego wsparcia. Środowiska badaczy oświaty to w wielu krajach niezwykle silne środowiska naukowe. Każda najdrobniejsza zmiana w systemie oświaty w różnych krajach, na przykład w Wielkiej Brytanii, natychmiast wywołuje cały szereg ekspertyz, sporów, badań. Tym żyje socjologia edukacji, tym żyje pedagogika, psychologia szkolna. To są istotne debaty. Polskie środowisko naukowe rzadko dostarcza skutecznego wsparcia. Ale też pozostali uczestnicy debaty niestety nie chcą się uczyć. Na przykład związki zawodowe uparcie ograniczają się do obrony interesu pracowniczego, co oczywiście jest ich funkcją, ale powinny podejmować też funkcję merytoryczną. Amerykańskie związki zawodowe to są też ważne instytucje, może badawcze to za duże słowo, ale jednak instytucje, które czują się odpowiedzialne za rozwój programów, za jakość edukacji, za kontrolę podręczników itd. Media niestety są równie słabe – nie mamy zbyt dużej grupy wyspecjalizowanych dziennikarzy. Przyjęło się, iż dziennikarz odbywający staż w redakcji zajmuje się edukacją, a gdy już się wykaże, idzie do „poważnych” spraw.

Słabość wszystkich tych elementów sprawia, że ta nasza debata społeczna o edukacji jest tak mało owocna. A jej siłą wspomogłaby powstanie strategii, o której tutaj mówiliśmy. To nie jest tak, że jakiś polityk w gabinecie taką strategię wymyśla. Oczywiście, w sensie konstrukcji intelektualnej, tak. Ale ta strategia to nie tylko konstrukcja polityczna, to także konstrukcja społeczna, to jest cały „ruszt”, który zapewniłby tej strategii stabilność. Tego wszystkiego na razie brakuje. Mam nadzieję, że będzie się to zmieniać, chociaż na razie jest mało powodów do optymizmu.

W końcu uwaga ostatnia, ale niezwykle ważna w kontekście przejścia do kształcenia nauczycieli i doskonalenia, oczywiście chwilowo tylko w obszarze związanym z egzaminami zewnętrznymi. Żeby informacja była wartościowa, musi być dobrze skonstruowana. Ale musi być też odbiorca, który tę informację jest w stanie zrozumieć. W tej chwili nauczyciel wychodzący z różnych uczelni nie ma intelektualnych podstaw, żeby korzystać z wyników egzaminów zewnętrznych, bo nie ma pojęcia o statystyce ogólnej, nie mówiąc już o statystyce oświatowej. W systemie doskonalenia problematyka egzaminów zewnętrznych jest także zdecydowanie zbyt słabo obecna. Nauczyciele są bardzo krytyczni wobec egzaminów zewnętrznych, ale kiedy się „poskrobie”, to okaże się, że to jest pewien resentyment i że cały szereg przesłanek do sformułowania tej opinii to są albo przesłanki nieracjonalne, albo oparte na niepełnej wiedzy. Myślę, że potrzeba radykalnej zmiany, jeżeli chodzi o programy kształcenia nauczycieli. Potrzebna jest statystyka oświatowa, w całkiem niewielkim wymiarze – 30 godzin w ramach bloku kształcenia pedagogicznego w zupełności wystarczy. Nauczyciel musi być kompetentnym konsumentem tych informacji. Takie kształcenie zawodowe powinno się więc też pojawić, żeby krytycyzm, bardzo często usprawiedliwiony, miał mocne podstawy, żeby nauczyciel rozumiał, dlaczego mu się to nie podoba. W wielu wypadkach ma przecież jakieś wątpliwości, a może mieć wątpliwości zupełnie zasadnicze. Jest wiele prac, które pokazują, że testy jako narzędzia oceniania są elementem pewnej ideologii: pewnej koncepcji szkoły, pewnej koncepcji ucznia. Test wytwarza konsumenta. Nie twórce, nie kogoś, kto zajmuje wysokie pozycje, lecz kogoś, kto jest podwładnym, kogoś, kto pracuje przy przysłowiowej taśmie.

Trzeba też znać różne szczegóły związane z konstrukcją narzędzia. Debata o tym, czy wyniki z różnych egzaminów są porównywalne, czy też jakie warunki trzeba spełnić, żeby były porównywalne, wymaga pewnej wiedzy związanej z teorią pomiaru dydaktycznego. Dopóki tej wiedzy nie mamy, nie możemy rzeczywiście oceniać systemu egzaminów.

JZ: Jakie są najważniejsze badania już prowadzone nad systemem egzaminów zewnętrznych? Jakie są planowane?

RD: Pewne działania są podejmowane, choć na razie mają wymiar techniczny. Trwają prace Centralnej Komisji Egzaminacyjnej nad metodą lepszego wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania, wspomnianą już metodą edukacyjnej wartości dodanej. Trwają też prace nad metodą, która umożliwi porównywanie egzaminu gimnazjalnego z poszczególnych edycji. Nadal jest wiele kontrowersji, natury ogólnej i szczegółowej, technicznej, ale prace wpisują się w myślenie o tym, jak bardziej racjonalnie używać wyników egzaminów zewnętrznych. W tej chwili te wyniki funkcjonują dowolnie, są na przykład podstawą tworzenia rankingów przez dziennikarzy. Często w pierwszych słowach, prezentując swoją szkołę, dyrektorzy mówią

„druga w dzielnicy”. To pokazuje, że wyniki egzaminów wchodzą w obieg publiczny i są wykorzystywane – z reguły jest to bardzo prymitywne wykorzystanie. Mamy jednak nadzieję, że wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny pracy szkoły uda się wykorzystać w sposób bardziej racjonalny.

Trwa projektowanie badań na lata 2007-2013. Jeden z segmentów jest poświęcony doskonaleniu systemu egzaminów zewnętrznych. Cały szereg ważnych projektów ma szansę na realizację, cały szereg różnych ważnych pomysłów w ramach tych badań będzie podejmowany. Widać jednocześnie, że potrzebny jest, niezwykle potrzebny, wysiłek badawczy zespołów, które działają niezależnie od systemu egzaminacyjnego. Ale tutaj cóż można? Prośba skierowana jest do kolegów badaczy, żeby chętniej, częściej badali rzeczywistość szkolną i tę rzeczywistość egzaminacyjną. To jest jedyna szansa, żeby czegoś się dowiadywać i w przyszłości podejmować mądrzejsze decyzje. Nauka – pedagogika, socjologia, psychologia, statystyka – powinna zrezygnować z tego odwrócenia się od szkoły i uznać, że szkoła jest interesującym miejscem badawczym. Dla mnie jest to miejsce pasjonujące. Można apelować, ale instytucje też powinny zachęcać autonomiczne wspólnoty naukowe do prowadzenia badań oświatowych. Może po raz pierwszy zauważą one, że szkoła jest niezwykle interesującym obiektem badań i warto ją na różne sposoby analizować. Niezbędne jest patrzenie zewnętrzne, krytycyzm badawczy, który jest przecież podstawowym obowiązkiem naukowca.

**Rozmawiał Jarosław Zaroń
Dyrektor Mazowieckiego Samorządowego Centrum
Doskonalenia Nauczycieli**

*Mądrość uzależniona
jest od trzech rzeczy:
osobowości, wiedzy,
samokontroli.*

Arystoteles