

Wizja reform edukacji – perspektywa osób realizujących projekty CKE. Raport z badania

Badanie zostało przeprowadzone w grudniu 2015 roku oraz w styczniu 2016 roku. Wzięło w nim udział 6 osób (5 wywiadów zostało zarejestrowanych, jeden nie został zarejestrowany z powodu problemów technicznych), które uczestniczyły w pracach zespołów realizujących projekty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dotyczące reformy egzaminu maturalnego: *Pilotaż nowych egzaminów maturalnych*, *Budowa banków zadań*, *Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniań*. 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, organizacji prac w ramach projektów, zaangażowania środowisk nauczycielskiego. **Uzyskane w wywiadach dane pozwoliły zrekonstruować sposób postrzegania reform edukacji, w tym przypadku odnośnie egzaminu maturalnego, przez osoby, które nadały kształt obecnej formule tego egzaminu.** W celu ułatwienia lektury raportu i jednocześnie zachowania podstawowej zasady badań społecznych, czyli zachowania anonimowości informatorów zastosowano skróty oznaczające projekty, w których dana osoba brała udział:

MEM1 – Modernizacja egzaminu maturalnego z języka polskiego

MEM2 – Modernizacja egzaminu maturalnego z przedmiotów innych niż obowiązkowe

EO – Wdrożenie systemu informatycznego do e-oceniań

BBZ – Budowa banków zadań.

Źródła i sens reform

W celu zrekonstruowania sposobu rozumienia wybranych elementów reform edukacji, w tym 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 i rozmówczynie, 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 nie autentyczne” (MEM1), inni natomiast wskazywali bardzo konkretne problemy: „zawsze doskwierał mi problem klucza maturalnego i to była istotna przyczyna, dla której postanowiliśmy [...] zreformować egzamin maturalny” (MEM1).

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: „reformy programowa nie musi generować zmian, bo jest niekontrolowana, nie ma egzekucji, natomiast egzaminy wymuszają zmiany (MEM2)”.

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.” (MEM1)

- Modernizacja i jakość

Technicznej stronie egzaminu, czyli e-ocenianiu 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-oceniania ma za zadanie zwiększyć jakość oceniania, rzetelność tego oceniania, zarazem komfort pracy egzaminatorów”. (EO) 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 informaterek w

odniesieniu do jakości: „to wszystko to jest działanie tak na dobrą sprawę intuicyjne (MEM1).

Zespoły projektowe miały do zrealizowania trudne zadanie, szczególnie w przypadku przedmiotów humanistycznych. Pogodzenie jakości, która wiąże się z możliwością porównywania egzaminów oraz charakteryzującej humanistykę otwartości na twórczość wymagały 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. (MEM1)

Inny informator zwraca uwagę na tę podwójną rolę egzaminu jeszcze bardziej dobitnie podkreślając jego projakościowy 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. (MEM1)

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, kompetencje kluczowe, które jednak później słabo się odbijają w przedmiotach, ale my w tym, przynajmniej w maturze, te kompetencje kluczowe wzięliśmy 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. (MEM2)

Pojęcie „modernizacja” zostało 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. (MEM1)

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 zmieniliśmy zupełnie. Egzamin ustny z prezentacji stał się wypowiedzią ad hoc, przygotowywaną na bieżąco, losowaną i przygotowywana na bieżąco. (MEM1)

Ostatecznie reformowanie egzaminu maturalnego poskutkowało radykalną zmianą formuły egzaminu ustnego. Jednak dla jednych uczestników projektów nadal możemy mówić o modernizacji egzaminu, a nie rewolucyjnej zmianie, a dla innych nowa formuła ociera się już o rewolucję.

W przypadku projektu *Budowa banków zadań* natomiast chodziło przede wszystkim o **nowy sposób myślenia w konstruowaniu zadań dla uczniów, sposób, 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.** (BBZ)

Pojęcie modernizacji natomiast najłatwiej wpisuje się w projekt dotyczący e-ocenia. Oznacza tam 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.” (EO)

- 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 [...]. (MEM1)

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

Ja też widziała bym 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, bo nie będą, także z wielu rzeczy trzeba było zrezygnować, jak człowiek zrozumiał te uwarunkowania, w jakich się egzamin po prostu odbywa (MEM1)

Inni 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 jakiś 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 fejsbuk okazało się, że to też nie jest uczciwe no i doszło do takiego paradoksu, który tak czy inaczej ośmieszył tę maturę. (MEM1)

Organizacja pracy

Członkowie zespołów znalazły się w nich z różnych powodów, jedni brali udział w reformowaniu systemu edukacji od początku transformacji ustrojowej, inni byli związani instytucjonalnie z systemem edukacji, jeszcze inni zostali poproszeni o wzięcie udziału konkursach z uwagi na ich doświadczenie zawodowe. Nie ulega wątpliwości, że intencją osób kierujących projektami było stworzenie zespołów różnorodnych, reprezentujących różne środowiska i różne punkty widzenia.

Różnorodność zespołów łączących środowiska nauczycielskie i akademickie.

W niektórych przypadkach podjęto bardzo radykalne kroki, które mogłyby umożliwić

zupełnie nowe spojrzenie na egzamin maturalny poprzez odcięcie się od instytucji za niego odpowiedzialnych. Ja mówi jedna z informaterek:

[...] założeniem [...] było to, że właśnie ma tam nie być nikogo z systemu, to była niepopularna decyzja, ale to były osoby głównie ze środowisk akademickich, częściowo łączące pracę w szkole też pracą na uczelni, wyłącznie dydaktycy, albo osoby, które gdzieś tam na swojej drodze miały ten, no takie wątki dydaktyczne, część to była, w różnych proporcjach, ale to było gdzieś tam między 40 a 60 procent, to były osoby, które uczyły w szkole, czyli egzaminatorzy i nauczyciele. (MEM1)

Wszyscy rozmówcy jednoznacznie podkreślali, że zespoły projektowe składały się z przedstawicieli różnych środowisk, a szczególnie owocna była współpraca z przedstawicielami świata akademickiego. Jeden z rozmówców dowodząc różnorodności zespołów podawał konkretne liczby:

Na 35 osób, ze mną 36, trzynastu to byli nauczyciele, 12 to pracownicy okręgowych komisji egzaminacyjnych, tzn. zatrudnieni w szkole bo to ... jedna osoba pracowała w ośrodku metodycznym i 10 to byli pracownicy uczelni. Inne kryterium, 21 to byli magistrowie, 12 doktorzy, trzech doktorów habilitowanych w tym jeden profesor. (MEM2)

Zwracał przy tym uwagę na obustronne korzyści wynikające z tej współpracy np. lepsze opanowanie przez przedstawicieli środowiska akademickiego nowej logiki związanej z efektami kształcenia, które najpierw zostały wprowadzone na poziomie edukacji podstawowej i średniej.

Organizacja pracy w zespołach projektowych.

Wszyscy rozmówcy, bez względu na to, w jakim projekcie brali udział, opisywali tryb pracy w podobny sposób. Oto przykłady opisów:

[...] pierwsze spotkania polegały na, no może wymyśleniu koncepcji, to takie może za wniosłe, ale opracowaniu koncepcji tego naszego egzaminu maturalnego, czyli poddaliśmy analizie podstawę programową, kierunki kształcenia, czyli jakby zmiany w

kształceniu ogólnym na świecie i u nas i próbowaliśmy to ogarnąć, że tak powiem i to było wspólne. Po pierwszym spotkaniu dostaliśmy indywidualne zadania żeby każdy takie małe wypracowanie jak widzi swój egzamin, z tym się przyjeżdżało... bo nasza praca polegała na tym, że spotykaliśmy się na sesjach plenarnych dwu lub trzydniowych, raczej trzydniowych, gdzie trochę czasu było wspólne, ale większość czasu to była w tych sześciuosobowych zespołach. A poza tym cały czas zespoły pracowały w sieci. (MEM2)

Wszyscy mieliśmy zadanie... nazwę to zadaniem domowym. Zadanie domowe, które polegało na tym, że przygotowywaliśmy propozycje zadań egzaminacyjnych. I to robiliśmy w przerwach między poszczególnymi spotkaniami zespołu. Takie spotkania odbywały się, jak pamiętam, co miesiąc. Przesyłaliśmy te zadania do naszej asystentki, która je odpowiednio przygotowywała, powielala i przygotowywała do pracy w trakcie sesji, na których się spotykaliśmy. I w czasie sesji praca też była podzielona, podzielona w zależności od doświadczenia poszczególnych ekspertów, wiedzy, predyspozycji. (MEM1)

To były te spotkania, które odbywaliśmy regularnie raz w miesiącu, natomiast na tych spotkaniach, jak już doszliśmy do jakiegoś konsensusu, czyli ustaliliśmy, że w tym kierunku idziemy, to były rozdzielane prace, w zależności od kompetencji osób, które były w zespole, miały różne kompetencje, ten zespół był dobierany, tak zwane prace indywidualne, czyli ktoś miał w domu się nad tym zastanowić, był np. podzespół tworzony, rozsyłał do tej grupy, dyskutowaliśmy między sobą, wypracowaliśmy, wypracowywaliśmy jakieś rozwiązanie i z tym rozwiązaniem przyjeżdżaliśmy na spotkanie i dalej nad nim pracowaliśmy.

Možna zatem określić tryb pracy opisywany przez informatorów jako **mieszany: indywidualno-zespołowy**. Zespół określał ogólne ramy, w których poszczególni członkowie tworzyli rozwiązania będące następnie przedmiotem zespołowych analiz, których końcowym efektem były wypracowane wspólnie rozwiązania. Rozmówcy podkreślali często, że podział zadań był uzależniony od kompetencji poszczególnych osób. Jedna z osób podała szczegóły dotyczące prezentowania efektów prac indywidualnych, dzielenia się swoją wiedzą lub sięgania po pomoc ekspertów z poza zespołu:

[...] była też taka formuła wykładu, czy prezentacji, albo ktoś z nas, kto się czymś tam zajmował, prezentował na spotkaniu, tak teoretycznie pewne rozwiązania dydaktyczne, czy merytoryczne, albo były też osoby zapraszane z zewnątrz. (MEM1)

Informacje uzyskane w trakcie wywiadu wskazują zatem jednoznacznie, że starano się wykorzystać maksymalnie potencjał członków zespołu, dając jednocześnie czas na pracę indywidualną. Wielokrotnie rozmówcy podkreślali, że **jednym z efektów pracy w projektach jest kapitał społeczny, które może być wykorzystany w przyszłości, przy okazji kolejnych projektów**. Chociaż, jak sugerowały niektóre osoby, prace w ramach projektów nie przebiegały zupełnie bezkonfliktowo. Nie wszyscy używali terminu „konflikt” do opisanego procesu dochodzenia do kompromisu, ale ze sposobu opowiadania o trybie pracy można wnosić, że to zjawisko czasem miało miejsce. Oto przykłady na to wskazujące:

[...] niektóre problemy rozwiązywaliśmy w takim, nazwałabym to dyskusji, w całym zespole, taki trochę najpierw burzy mózgow, wypowiedzi takich oceniających na temat tych pomysłów, dochodziliśmy do konsensusu czyli wybieraliśmy jakieś rozwiązanie, po czym nad nim pracowaliśmy. (MEM1)

Wiele spotkań kończyło się... albo może w trakcie następowało trzaskanie drzwiami, wyjeżdżanie, wracanie, bardzo burzliwe to było, ale mam wrażenie, że pod koniec obie strony się rozumiały. (MEM1)

Ale to były konflikty, spory w postaci dyskusji merytorycznej. Przekonywania, tak... bo popatrz tutaj nam wyszło tak, więc jakby przypominanie sobie różnych faktów, więc to na tym polega dyskusja. (EO)

- Formy umów, wymiar czasu pracy.

Formy zatrudnienia osób pracujących w projektach były dla zainteresowanych kwestią drugorzędną, ponieważ większość z nich miała stałe zatrudnienie. Zatem najczęstszą formą były umowy zlecenia, jedynie koordynatorzy podpisywali umowy

etatowe. W związku z tym czas poświęcony na prace w ramach projektów był różny w przypadku każdej z osób biorących udział w badaniu i zwykle nie miał wiele wspólnego z tym, co było zapisane w umowach. Jak wspomniała jedna z osób:

Formalnie mieliśmy zapisane ileś tam godzin w miesiącu, rozliczaliśmy się, w drugiej, szczególnie, części chyba z 40 godzin w miesiącu, ale gdybym wiedziała przed jaki to jest wysiłek, jaka to jest praca, jaka odpowiedzialność, ile trzeba z siebie włożyć, jak to jest intensywne, to ja nie wiem, czy bym się zdecydowała [...] praca była taka, powiedziałabym nierównomiernie rozłożona bo były takie okresy, takiego spiętrzenia, bo nagle okazało się, że jest jakiś termin, bo informator musi być na wtedy, bo jeszcze musi iść do recenzji, no i wtedy to ja właściwie rzucałam wszystko, muszę powiedzieć, że przez ten czas pracy przy tym projekcie to, to co robiłam w mojej macierzystej pracy [...] zepchnięte zostało na dalszy plan. (MEM1)

Jednak nie wszyscy oceniali pracę w projektach z perspektywy włożonego wysiłku i poświęconego czasu. Niektórzy akcentowali przede wszystkim pozytywne strony tego, czasem większego niż wynikało z umowy, zaangażowania. Jedna z osób udzielających wywiadu stwierdziła, że gdyby miała decydować jeszcze raz, to bez wahania wzięłaby udział w projekcie, mimo, że był bardzo pracochłonny.

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 [...]. (MEM1)

W opisywaniu problemów informatorzy 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 [...]. (MEM1)

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 [...]. (MEM1)*

Druga kategoria trudności – problemy wewnętrzne polegały 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 nieznane komisji [...]. (MEM1)

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 relacja owa 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” (MEM1). 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 wspomaganie uczenia się, a wspomaganie uczenia się zachodzi tylko wtedy jeśli uczeń jest bezpieczny, jeśli on się nie boi podzielić się pytaniami, niewiedzą [...]. (MEM2)

Wypowiedź powyższa 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 nie zatrudnionych w projektach.

Większość rozmówców wspominała o udziale wielu osób, formalnie nie zatrudnionych 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 15. Mieliśmy też recenzentów zadań wszystkich w obu częściach i to, to byli naukowcy najczęściej, 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, to wiele rzeczy było robionych, jeśli to było możliwe, po niższych kosztach, po prostu nauczyciele chcieli z nami współpracować, nawet bez wynagrodzenia. (MEM1)

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 procesie 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 duży głos w tym. [...]. Te osoby były też takim łącznikiem ze środowiskiem nauczycielskim, bo nawet myśmy robili takie nieformalne badania pilotażowe i sprawdzaliśmy niektóre nasze pomysły i to one jechały w środowisko i prosiły innych nauczycieli żeby sprawdzili, powiedzieli jak to wygląda, jak to działa. (MEM1)

- 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 rolę pełniły szkolenia, dzięki którym nauczyciele i egzaminatorzy mogli w praktyczny sposób zapoznać się z nową logiką oceniania. Oto przykład sposobu w jaki jeden z informatorów 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 było coś bo tam już było na konkretach, nie tylko jakie zadanie, ale jak je sprawdzić, a to jak sprawdzasz zależy od tego jak rozumiesz, tylko zadanie i kryteria ale samo uczenie się i to było bardzo ciekawe doświadczenie i bardzo taka, no bym powiedział pole walki o nowe. (MEM2)

Równie wysoko oceniali rozmówcy 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 ich inicjatorem było Ministerstwo:

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, 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. (MEM1)

[...] 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. (MEM1)

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.** Nie mogli zatem w zasadniczy sposób wpływać na przyjmowane rozwiązania.

Poza konferencjami i szkoleniami informatorzy 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. Np. nauczyciele pisali, te 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. To też 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. (MEM1)

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

Była taka inicjatywa w porozumieniu z "Polonistyką", takie czasopismo dla nauczycieli, bardzo popularne wśród nauczycieli, że myśmy ta 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. (MEM1)

- Postrzeżenie 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 wypowiedzi na ten temat:

Ja byłam na pięciu dużych konferencjach, to było dosyć duże wyzwanie, bo stałam ja sama, nikogo więcej wobec, różnie to było, w Krakowie była pełniutka sala, pełniutka sala, pełniutka aula na Uniwersytecie Pedagogicznym, pewnie koło 300-400 osób tam było. Ja naprzeciwno im i muszę powiedzieć, że ja nie odczułam na tych spotkaniach takiego... że

ja jestem i jest anty to środowisko, które o... 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, najważniejsze idą po ich myśli, po większości tego środowiska. Miałam taką sytuację, że podchodzili nauczyciele i dziękowali, że pracujemy, że zmieniamy, że nie ma tego klucza w naszym myśleniu. (MEM1)

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:

Merytorycznie było to odbierane przede wszystkim pozytywnie, ale tryb wprowadzenia tej zmiany był obarczony jedną wadą, że nauczyciele mieli pretensje i to były pretensje powszechne za to, że uczniowie, których dotyczy ten nowy egzamin na dobrą sprawę mogą być oni poinformowani dopiero w drugiej klasie. (MEM1)

[...] oczywiście też były protesty, były takie środowiska, które, czy osoby, może nawet nie środowiska, 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. (MEM1)

[...] 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. (MEM1)

Ocena

Wszelkie przedsięwzięcia, szczególnie z zewnętrznym finansowaniem, zazwyczaj są ewaluowane. **W przypadku interesujących nas projektów przynajmniej jeden,**

zakończony jako pierwszy, poddany był zleconemu przez Centralną Komisję Egzaminacyjną badaniu ewaluacyjnemu, którego wyniki zostały upublicznione. 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:

Myślę, że to był początek dobrych zmian, boję się żeby nie był to zarazem ich koniec.
(MEM1)

Ja jestem z efektów pracy... dla mnie to było bardzo satysfakcjonujące [...] idee tych celów zostały osiągnięte, warto żeby, tylko troską o nią jest to czy będzie konsekwencja w takim wdrażaniu tego do końca. Przecież my powiedzieliśmy, pierwszy rok to jest pokazanie, że się zmienia, ale ta zmiana musi postępować i musi być pogłębiona i tu mam nie jeden znak zapytania, czy rzeczywiście tak będzie. (MEM2)

Nie mam kaca, że za pieniądze unijne zrobiliśmy coś bezwartościowego. Uważam, że może to nie jest idealne, bo nigdy nie będzie idealne to, ale to jest lepsze niż było i to rzeczywiście taka koncepcja, która sprawdza to co w przedmiocie język polski jest najważniejsze. (MEM1)

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 motywację taką społeczną, nie merytoryczną nawet. (MEM1)

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 wdrażalność**”.

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, wyraźnie widoczne jest w wypowiedziach informatorów **przekonanie o konieczności zmian zarówno w formie samych egzaminów oraz w sposobach egzaminowania.** Ten drugi aspekt dotyczy przede wszystkim wykorzystania nowoczesnych technologii komunikacyjnych w procedurze egzaminacyjnej. Po drugie **konieczność zmian jest uzasadniana dysfunkcyjnością 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.**

Informacje uzyskane w trakcie wywiadów pozwalają też na sformułowanie pewnych wniosków dotyczących przebiegu prac w ramach projektów. **Informatorzy podkreślali, 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 informatorów można wnioskować, że czasem do zespołów zapraszano osoby, które uznawane były za kompetentne, posiadały status ekspertów)**

oznacza , 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. **Symptodem 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 modernizacja rewolucyjna, 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 zaliczają:

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

dr Tomasz Wrzosek, 23 marca 2016