

dr Henryk Palkij

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Rozwój form egzaminowania z historii w perspektywie nowej szkoły średniej – ewaluacja po dziesięciu latach

Dziesięć lat temu podczas konferencji diagnostyki edukacyjnej we Wrocławiu pokusiłem się o krótką charakterystykę zmian egzaminu z historii na tle zmian zachodzącym w całym systemie egzaminacyjnym, wskazując na różne aspekty problemu¹. Trzeba pamiętać, że ten artykuł opisywał sytuację z roku 2001, czyli w momencie, gdy przeprowadzone już były egzaminy w szkole podstawowej i gimnazjum oraz przygotowana i przetestowana była koncepcji egzaminu maturalnego, którego wprowadzenie nastąpiło w 2002 roku. Artykuł opisywał więc pierwsze doświadczenia wynikające z wprowadzenia tak ważnej zmiany, jaką było stworzenie systemu egzaminów zewnętrznych oraz różne obawy wynikające z jego implementacji. Pomyślałem więc, że w obecnej sytuacji dobrym posunięciem byłoby powtórne przejście drogi, jaką przeszedłem we wspomnianym artykule w celu podjęcia ewaluacji najważniejszych tez i obserwacji, jakie się w nim znalazły. Postanowiłem odtworzyć strukturę tego artykułu, jaką przyjąłem dziesięć lat temu, aby poddać dokładniejszej ewaluacji problemy, z jakimi borykał się system egzaminacyjny w omawianym okresie i uzyskać bardziej porównywalne wnioski. Wydaje się, że teraz mamy doskonały moment do podjęcia refleksji nad tym, co wydarzyło się w systemie egzaminacyjnym, ewaluacji jego osiągnięć i porażek oraz dokonania szerszej obserwacji otoczenia, w jakim ten system egzaminacyjny funkcjonuje.

Chciałbym podkreślić fakt, że paradoksalnie dzisiaj znajdujemy się w podobnej sytuacji jak dziesięć lat temu, co nadaje takiej próbie nową perspektywę. Ze zdziwieniem zauważyłem bowiem, że nawet tytuł artykułu mógłby być taki sam, gdyż decyzją MEN wprowadzono do szkoły nową podstawę programową². Nie zmieniła ona wprawdzie ustroju szkolnego, zachowując formalnie szkołę podstawową, gimnazjum i liceum, ale faktycznie zmieniła ich programy. Złamała granice programowe pomiędzy gimnazjum i liceum, co wywołało burzliwą dyskusję, zwłaszcza w odniesieniu do historii, np. na łamach „Wiadomości Historycznych”, o której nie chciałbym tutaj szczegółowo pisać.

Podkreślę tylko fakt, że nowa podstawa zdaje się być niekonsekwentnym wyciągnięciem wniosków wynikających z obserwacji zmian, jakie zaszły w systemie

¹ H. Palkij, *Rozwój form egzaminowania z historii w perspektywie nowej szkoły średniej* [w:] *Dawne i nowe formy egzaminowania*, pod red. B. Niemierki i W. Małeckiego, V (VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu Diagnostyka Edukacyjna, 4-6 grudnia, Wrocław 2001, s. 283-286.

² Podstawa programowa opublikowana w Dzienniku Ustaw Nr 4 poz. 17. W tym artykule odnoszę się do druku: *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Warszawa 2009.

szkolnym. Pozostawiła strukturę szkół, a jednocześnie zmieniała strukturę programu, przyznając się jakby w ten sposób do porażki, dlatego zaproponowała stworzenie innej struktury, w której pojawiają się połączone programowo w jedną szkołę gimnazja i licea. Uważam, że nie jest to dobre rozwiązanie. Ponadto nowa podstawa programowa zaburzyła relacje *podstawa – programy – podręczniki – program nauczyciela – egzamin*. Położyła nacisk na liniową strukturę zdobywania wiedzy i umiejętności, a młodzieży licealnej ograniczyła w praktyce możliwość wyboru przedmiotu do zadawania na egzaminie. Podstawa wprowadziła w IV etapie edukacyjnym blok *Historia i społeczeństwo*, co wydaje się być bardzo nietrafnym rozwiązaniem. Taki blok odbiera możliwość systematycznego kształtowania wiedzy i umiejętności przedmiotowych, przydatnych każdemu uczniowi. Podstawa tworzy jednocześnie nową sytuację. Pojawia się groźba powstania przedmiotu, którego nadrzędną cechą organizacyjną jest układ problemowy przy założeniu dużej autonomii programu nauczycielskiego. Doceniam fakt, że w ostatnich latach zmienił się sposób pisania o historii i wiedzy o społeczeństwie, zmieniło się kształcenie nauczycieli, niemniej wydaje mi się, że takie rozwiązanie ma więcej minusów niż plusów, zwłaszcza dla młodzieży. Nasze doświadczenia pokazują bowiem, że nauczanie problemowe historii w szkole publicznej obejmującej większość populacji nigdy nie przynosiło dobrych rezultatów.

Zmiany zachodzące w systemie szkolnym znowu będą miały wpływ na to, jak będzie wyglądał system egzaminacyjny w najbliższym czasie. Informacje dochodzące ze strony polityków oraz z różnych środowisk edukacyjnych wskazują na to, że zmiany mogą być daleko idące. Mam wrażenie, że nie wszyscy zdają sobie sprawę z wszystkich konsekwencji, jakie niesie nowa podstawa programowa zwłaszcza dla gimnazjum i egzaminu gimnazjalnego. W tym miejscu edukacji pojawia się groźba egzaminu sumującego, który istniał przed reformą systemu edukacji po szkole podstawowej, ale tylko w odniesieniu do części populacji i części szkół. W praktyce edukacyjnej oznacza to konieczność znalezienia czasu na przygotowanie uczniów do takiego egzaminu. Nie ma śladu takiej refleksji w opublikowanej podstawie programowej. Ponadto wydaje się, że taki egzamin jest niemożliwy do skonstruowania i przeprowadzenia w naszym systemie szkolnym i programie, który chce kłaść nacisk na umiejętności. Uważam, że szczególnie trudne będzie to w odniesieniu do historii i wiedzy o społeczeństwie. Niesie też w sobie wiele problemów z prawidłowym określeniem poziomu wymagań, a co za tym idzie prognozowaniem wyników. Może prowadzić do nadmiernego obciążenia młodzieży. W systemie egzaminacyjnym pojawiała się więc niepewność taka jak w 2001 roku. Uważam, że ta niepewność jest nawet większa niż dziesięć lat temu. Wówczas przynajmniej na dwa lata przed egzaminem wiadomo było, jak on będzie wyglądał, a dzisiaj znamy bardzo mało szczegółów na temat jego struktury, przykładowych arkuszy itp.

Jednym z ważnych negatywnych problemów, które pojawiły się w systemie egzaminacyjnym, jest nadmierna zmienność systemu egzaminacyjnego. Dla jego zilustrowania odwołam się do autocytatu. Dziesięć lat temu, opisując zmiany zachodzące od programu Nowa Matura do wprowadzenia nowej formy egzaminu w 2002 roku, napisałem: „W ostatnich kilku latach egzamin z historii podlegał zmianie”. Dzisiaj takie zdanie jest nadal prawdziwe, bowiem przez te

dziesięć lat egzamin maturalny z historii i wiedzy o społeczeństwie, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów, ulegał zmianie i to raczej na niekorzyść. Zlikwidowano starą strukturę egzaminu, wprowadzono dwa odrębne arkusze na poziomie podstawowym i rozszerzonym, zmieniono proporcje poszczególnych elementów składowych, zmieniono punktację arkuszy oraz sposoby konstruowania zadań. Przy tym zmiany te nie miały często uzasadnienia teoretycznego. Wiele zmian wprowadzano w całym systemie egzaminacyjnym – od usunięcia matematyki poczynając, poprzez wprowadzenie rozdzielności arkuszy, zmianę ilości przedmiotów koniecznych do zdawania, próbę wprowadzenia abolicji w przypadku otrzymania oceny niedostatecznej po ponowne wprowadzenie matematyki jako przedmiotu obowiązkowego na maturze. Rozumiem, że doskonalenie systemu jest potrzebne, ale system szkolny ma pewną bezwładność i nie można wprowadzać zmian z roku na rok.

Po dziesięciu latach można znowu postawić te same pytania o formę egzaminu z historii i wiedzy o społeczeństwie, pytania o empiryczne sprawdzenie poprawności przyjętych rozwiązań, pytania o nowe koncepcje egzaminu, lepiej dostosowanego do nowej podstawy programowej. Należy zastanowić się, dlaczego te pytania się powtarzają. Jedną z odpowiedzi jest z pewnością wspomniana wyżej nadmierna zmienność systemu egzaminacyjnego. Inne odpowiedzi kryją się w kilku aspektach.

ASPEKT PRAKTYCZNY. Przeprowadzanie ewaluacji zadań, wiązek zadań, arkuszy egzaminacyjnych, doskonalenie konstrukcji zadań itp. Postępujące w tej dziedzinie ciągle zmiany niweczą w znacznym stopniu wypracowane procedury. Komisje egzaminacyjne z Centralną Komisją Egzaminacyjną włącznie nie mają możliwości podnoszenia jakości arkuszy. Nowe rozwiązania osłabiają ich najlepsze elementy, rozbijają system, nie wnosząc w zamian nic nowego. Próby stworzenia zewnętrznych instytucji zajmujących się tymi problemami w aktualnych warunkach są, moim zdaniem, iluzoryczne. System nie mógł nawet skorzystać w dostatecznym stopniu z obserwacji i analiz, które sam przeprowadził. Działania podjęte w ostatnich latach zniechęciły ponadto wielu autorów zadań. Nie dostrzeżono, że w polskich warunkach coraz trudniej przychodzi kształcenie i pozyskiwanie autorów. Wynika to między innymi ze zmiany pozycji i sposobu pracy nauczyciela w szkole, który dziś ma mniej możliwości autorefleksji i rozwoju, gdyż jest pod zwiększoną presją otoczenia wymagającego od niego efektywności nauczania.

Osoby wchodzące do systemu nie mają odpowiedniego doświadczenia i przygotowania teoretycznego w zakresie pomiaru i egzaminowania. Często forsują zmiany niezgodne z zasadami czy procedurami egzaminacyjnymi. Zbyt słaby jest przepływ informacji między nauczycielami pracującymi już tyle lat w nowym systemie szkolnym a systemem nadzoru, doradztwa i systemem egzaminacyjnym. Nie ma dialogu ani systematycznych spotkań, szkoleń, które mogłyby stanowić platformę wymiany doświadczeń i jeden ze sposobów ewaluacji pomysłów. W takiej sytuacji trudno jest wyłonić dobrych egzaminatorów, a co dopiero dobrych autorów. Wielka ilość publikacji szkoleń, instytucji zajmujących się edukacją dostarcza nauczycielowi gotowe materiały do pracy, które nie przekładają się na jakość edukacji szkolnej i jakość pracy egzaminatora.

ASPEKT TEORETYCZNY. Teoretyczny aspekt doskonalenia egzaminu, jaki opisałem w formie trzech przypadków: proporcji wiedzy i umiejętności, selekcjonowania faktografii, sposobu egzaminowania, jest nadal aktualny. Wynika to z kilku elementów. Po pierwsze, zmienność form egzaminu i ilość zmian w systemie w krótkim czasie uniemożliwiły odpowiedzialne wprowadzenie zmian, które wynikały z analiz i obserwacji egzaminu. Po prostu nie było na to czasu lub nie było zgody decydentów na wprowadzenie zmian. Po drugie, wprowadzano zmiany, kierując się wycinkowym podejściem do problemu, co zaburzało czasem całą koncepcję egzaminu. Co gorsza, wielokrotnie cała energia systemu skierowana była na ograniczenie negatywnych skutków przyjętych rozwiązań wprowadzanych do systemu w nieodpowiedzialny sposób, bez dyskusji, analiz, na mocy woli decydentów. Natomiast wielokrotnie formułowane propozycje wychodzące od nauczycieli, młodych egzaminatorów czy uczestników systemu były ignorowane.

Nowa podstawa programowa nic nie zmieniła w tym aspekcie. Nawet gorzej – otwiera nowe fronty. Wiele rozwiązań już istniejących będzie musiało być przemyślanych i przetworzonych na nowo w kontekście konkretnych zapisów, jakie się w niej znalazły. Wydaje się, że mogą pojawić się większe trudności w związku ze zmianą rozumienia podstawowych pojęć, jakimi są egzamin, arkusz egzaminacyjny, funkcje egzaminu. Rozumienie to zostało ograniczone do podstawowych aspektów.

Trzeba podkreślić, że w okresie minionych dziesięciu lat dorobek teoretyczny związany z omawianymi problemami i szeroko rozumianym egzaminowaniem jest imponujący przynajmniej pod względem ilościowym. Wystarczy przeszedź w tym względzie aktywność komisji egzaminacyjnych – ich strony internetowe i publikacje, zapoznać się z dorobkiem konferencji z dziedziny diagnostyki edukacyjnej czy publikacjami z dziedziny dydaktyki historii i edukacji obywatelskiej, aby zauważyć skalę wykonanej pracy. W wielu dziedzinach podjęto interesujące badania jak np. w odniesieniu do badań pomiarowych jak i praktycznych, np. e-ocenie. Mogą one stanowić podstawę do podjęcia odpowiednich decyzji.

ASPEKT ORGANIZACYJNY. Jeśli chodzi o problemy, jakie się tutaj znajdują, czyli doskonalenie procedur, sposobów działania, przesyłania danych, współpracy ze środowiskiem nauczycielskim, administracją, mediami itp., to możemy wskazać na nierównomierne zmiany w każdym z tych elementów. Niewątpliwie system egzaminacyjny wpracował cały szereg procedur, które pozwoliły na sprawne przeprowadzanie egzaminów. Nadal jednak istnieje problem ich kompatybilności w różnych dziedzinach, pogłębianych wspomnianymi decyzjami o licznych zmianach w systemie. Autonomia komisji okręgowych jest tutaj dodatnią cechą, umożliwiającą dostosowanie egzaminu do problemów lokalnych. W dziedzinie współpracy z mediami widzieliśmy natomiast wiele dziwnych zjawisk. Pierwszym z nich była nieodpowiedzialna krytyka, pogoń za nagłaśnianiem sensacji, brak zrozumienia dla szerszego ujęcia egzaminu, które powodowały wśród zdających atmosferę niepewności, wprowadzały nerwowość w czasie oceniania prac i podczas wglądów i kreowały postawy roszczeniowe. Z drugiej strony media pełną garścią czerpały

z systemu, publikując własne arkusze egzaminacyjne, prowadząc akcje edukacyjne, dyskusje, spotkania upowszechniające różne elementy egzaminu.

Negatywnym elementem w tej grupie problemów jest postępująca separacja poszczególnych uczestników systemu. Ich odmienne interesy i punkty widzenia ujawniają się za późno i rodzą napięcia w systemie egzaminacyjnym. Czasem prowadzi to do złamania procedur, jak na przykład sposób wprowadzania zmian do arkuszy egzaminacyjnych. Czasem zmierza do konfliktu interesów i narzucenia rozwiązań kolidujących z logiką egzaminowania. To w konsekwencji negatywnie wpływa na zdających i rodzi w ich niepewność i niezadowolenie, jak też odbija się na jakości podejmowanych decyzji i wykonanej pracy.

ASPEKT POLITYCZNY. Pod nim kryje się szeroko rozumiana polityka edukacyjna. Z przykrością należy stwierdzić, że wprowadza ona wiele zamieszania. Podejmowane decyzje są nieczytelne dla uczestników systemu. Cele edukacji ulegają zmianom, które nie są wyjaśniane, a prawdziwe dyskusje stały się sporadyczne, niedokończone i nastawione raczej na informowanie o przyjętych rozwiązaniach niż na przeprowadzenie dłuższej dyskusji. Co gorsza, odnosi się wrażenie, że edukacja stała się kolejną płaszczyzną życia społecznego, która poddana została cyklowi politycznemu – czyli cyklowi wyborczemu i wynikającej stąd presji uzyskania natychmiastowego sukcesu. Takie podejście nie służy edukacji, a szczególnie niedobrze oddziałuje na system egzaminacyjny, co widać choćby po podejmowanych decyzjach programowych i personalnych. Do polskiego systemu edukacyjnego wprowadzane są rozwiązania obce bez należytego przygotowania, często modyfikowane, zmieniane zanim w ogóle możliwe jest poddanie ich ewaluacji.

ASPEKT INSTYTUCJONALNY. Dziesięć lat temu pisałem, że jest to niedoceniona strona problemu. Nadal podtrzymuję to stwierdzenie, ale zaczynam się zastanawiać, czy chciałbym, aby tę stronę doceniano tak, jak to się dzieje w tej chwili. Stworzono system instytucji egzaminacyjnych, komisje okrzepły organizacyjnie, wypracowały grono współpracowników. Nawet widzimy zaczątki rozbudowywania otoczenia instytucjonalnego, które by mogło współpracować z systemem egzaminacyjnym. Jest to możliwe także dzięki programom finansowanym przez Unię Europejską. Jednak zamiast umacniania istniejącego systemu np. przez rozbudowę programową, teoretyczną Centralnej Komisji Egzaminacyjnej paraliżuje się jej pracę poprzez częste zmiany sposobu zarządzania, czy przyjmuje się rozwiązania, które tworzą instytucje równoległe do systemu egzaminacyjnego lub wręcz destabilizujące system jak np. w ogłoszanych niedawno planach zmian systemowych w nadzorze i systemie egzaminacyjnym. Wprowadza się niepewność, która skutkuje zniechęceniem i utratą ludzi, często posiadających unikalne kompetencje, do wykształcenia których potrzeba wiele czasu i środków.

Mogę w całości powtórzyć swoją tezę ze wspomnianego artykułu: „Doskonalenie form egzaminacyjnych nie może odbyć się bez instytucji. Jej kształt, kompetencje, zadania i relacje z innymi instytucjami istniejącymi w systemie oświatowym muszą być jasno określone i nie mogą zachodzić, kolidować i zlewać się z innymi, gdyż grozi to szybkim wypaczeniem się jego zadań [...]”. Instytucje

te jednak powinny tworzyć spójny system, zdolny do współpracy, uczenia się i rozwijający system egzaminacyjny pod względem organizacyjnym, praktycznym i teoretycznym.

ASPEKT TEORII OCENIANIA I EGZAMINOWANIA. Ten aspekt jest aktualny zwłaszcza w kontekście śledzenia zmian zachodzących w tej dziedzinie w Europie i na świecie. Pojawiające się publikacje i dorobek osób zaangażowanych w system egzaminacyjny pozwalają na utrzymywanie kontaktów w tej dziedzinie. Niestety, nadal nie widać większych zmian na uczelniach, które nie tworzą wystarczającego zaplecza teoretycznego w tym zakresie.

ASPEKT SYNTETYCZNY. Uważam, że w omawianym okresie pogłębiło się zrozumienie znaczenia egzaminu jako elementu w systemie edukacji. Niestety, nastąpił regres w szeroko pojętym rozumieniu funkcji egzaminu. Z jednej strony stał się on jednym z mierników pracy szkoły i nauczyciela, a z drugiej nastąpiło oderwanie egzaminu od praktyki szkolnej, dydaktyki. Nawet dla uczelni wyższych nie odgrywa on takiej roli, jaką powinien. Z jednej strony domagają się one wyższego poziomu zdających, a z drugiej nie wymagają one kierunkowych przedmiotów na proponowane przez siebie studia. Taka postawa odbija się z kolei na wyborze przedmiotów do zadawania na maturze, a w konsekwencji na poziomie zdających.

Podsumowując, można stwierdzić, że dotychczasowy dorobek praktyczny i teoretyczny obejmujący ocenianie i egzaminowanie pozwolił na stworzenie systemu, który jest zdolny do przeprowadzenia egzaminów w Polsce. Po dziesięciu latach funkcjonowania systemu egzaminacyjnego na różnych poziomach edukacji, wypracowaniu zasad współdziałania pomiędzy wszystkimi uczestnikami systemu od szkoły poczynając, na administracji oświatowej i szkołach wyższych kończąc, jesteśmy w innym miejscu. Mamy bogaty dorobek i liczne doświadczenia.

Przed systemem tym stanęły jednak nowe wyzwania wynikające z pojawienia się nowej podstawy programowej, polityki edukacyjnej oraz rozwoju systemu szkolnego. Znalezienie odpowiednich rozwiązań wymaga współpracy całego systemu, a tymczasem pojawiły się tendencje, które grożą komplikacjami w tej współpracy, zaprzepaszczeniem istniejącego dorobku, zmarnowaniem energii i środków na poszukiwanie odpowiedzi, które już istnieją w dorobku systemu egzaminacyjnego. Niedobrze byłoby, gdyby do tego doszło. Dlatego ważnym wydaje się, aby udało się zrealizować postulaty głębokiej ewaluacji dorobku systemu egzaminacyjnego, przeprowadzenia wszechstronnej dyskusji i wypracowania optymalnych rozwiązań w momencie, gdy wchodzimy w nowy etap rozwoju systemu egzaminacyjnego określonego ramami nowej podstawy programowej.