

Henryk Palkij

Oreęgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Efekt zwrotny egzaminów zewnętrznych – dydaktyka, pomoce dydaktyczne a selekcja na uczelnie wyższe

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych spowodowało, że w systemie edukacji w Polsce pojawił się nowy element. Sprawdzian, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny oraz egzaminy zawodowe wymusiły wiele zmian w procesie dydaktycznym w szkole a pośrednio w całym systemie edukacji. Problem ten był poruszany już w wielu publikacjach przez różnych autorów i nie wymaga szerszego komentarza.

Egzaminy zewnętrzne, a właściwie sposób myślenia, z jakiego one wyrosły, stopniowo wywierały coraz większy wpływ na instytucje edukacyjne. Uważam nawet, że znaczenie tego sposobu myślenia i jego wpływ system edukacji rośnie wraz z włączaniem się do niego nowych uczestników, jakimi są w tym roku np. uczelnie wyższe. System egzaminów zewnętrznych spowodował tak głębokie zmiany, że w praktyce mamy do czynienia z kształtowaniem się nowego, jakościowo innego podejścia do edukacji, instytucji edukacyjnych, praktyki kształcenia. Wystarczy wskazać na takie przykłady, jak np. opracowywanie standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów w szkołach wyższych, wzrost znaczenia systemów ewaluacji, mierzenia jakości itp.

Kilkuletnie funkcjonowanie wszystkich egzaminów zbliża nas do momentu, w którym musimy na nowo spojrzeć na zmiany, jakie one wywołały. Teraz należy poddać analizie system edukacji poprzez pryzmat wyników, a nawet szerzej efektów i skutków, jakie wywołały egzaminy w różnych jego dziedzinach, aby dokonać ewentualnych korekt lub podjąć nowe działania.

Obawiam się, że będzie to trudne zadanie, gdyż nie docenia się skali zmian jakie zaszły w ostatnim okresie, co musi powodować niebezpieczne i niepotrzebne napięcia wewnątrz systemu egzaminacyjnego. Wynikają one także z włączenia się nowych uczestników, którzy nie rozumieją dobrze wielu jego zależności

i konsekwencji wynikających z przyjętych rozwiązań. Wskutek tego podejmuje się decyzje, które są sprzeczne z dotychczasowymi zmianami, prowadzą do podważenia dotychczasowych działań, zamiast służyć wyeliminowaniu błędów, udoskonaleniu systemu i dostosowaniu go do nowych potrzeb. Konieczne jest podjęcie systematycznej refleksji nad skutkami podjętych decyzji i efektami, jakie wywołały dotychczasowe zmiany w systemie edukacji, aby można było opracować spójne cele dalszych działań. Zaistniałe problemy można najlepiej pokazać na kilku wybranych przykładach zaczerpniętych z tego systemu.

Chciałbym ograniczyć się do kilku przykładów decyzji, które zamiast doskonalić istniejący system, powodują nowe komplikacje, wprowadzają niepotrzebne zamieszanie, a nawet łamią dotychczasową logikę systemu. Odwołam się do dwóch różnych sfer systemu edukacji. Rozpocznę od odwołania się od podstawowego dokumentu, jakim jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*¹. Wprowadzenie podstawy porządkowało zmiany zachodzące w systemie edukacji, umożliwiło opracowanie standardów egzaminacyjnych, nowych programów i podręczników szkolnych oraz opracowanie nowych egzaminów. W wyniku licznych działań *Podstawa programowa* stała się faktycznie rodzajem szkieletu, na którym obudowano liczne działania edukacyjne.

Było rzeczą naturalną oczekiwanie, że po okrzepnięciu nowych szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i pojawianiu się pierwszych efektów ich pracy, należy na nowo podjąć dyskusję nad skutkami dokonanych zmian. Należało ocenić, w jakim stopniu osiągnięto zamierzone cele, jakie pojawiły się nowe zagrożenia itp. Czas takiej kompleksowej dyskusji właśnie się zbliża, gdyż rok szkolny zakończyły już pierwsze roczniki w klasach trzecich – maturalnych. W ten sposób zakończył się cały cykl szkolenia według nowego systemu. Wydaje się, że teraz w ciągu dwóch-trzech lat można zebrać i przeanalizować uzyskane efekty i podjąć nowe decyzje.

Tymczasem, zanim do tego doszło, podjęto pracę nad nową podstawą programową. Podjęcie pracy bez zapoznania się z możliwie kompleksowymi skutkami wprowadzonych zmian musiało dziwić i było podstawowym błędem. Oznaczało w praktyce, nawet jeśli deklaracje były odmienne, odcięcie się od dotychczasowych doświadczeń. Zlekceważenie konieczności uwzględnienia kompleksowej analizy dotychczasowych efektów zmian podważało możliwość sensownego poprawienia istniejącego dokumentu, a taki był pierwotny cel, gdyż pozbawiało autorów podstawowego kryterium, do którego można było odnieść zamierzoną korektę. W efekcie spowodowało to konieczność przyjęcia nowej filozofii, która ległaby u podstaw systemu edukacji w polskiej szkole. Wydaje się, że nie do końca zdawano sobie z tego sprawę. Tymczasem doświadczenia, jakie miały liczne kraje podejmujące się pracy nad tak fundamentalnym dokumen-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

tem, wskazywały, że jego opracowanie nie jest możliwe w krótkim czasie i rodzi wiele problemów i pułapek.

Nic dziwnego, że w tej sytuacji autorzy nowej podstawy programowej znaleźli się między dwoma ekstremalnymi zadaniami, których nie dało się wykonać w tak krótkim czasie. W efekcie po odrzuceniu kryterium praktyki do uporządkowania dotychczasowego dokumentu musieli przyjąć kilka apriorycznych założeń, które w wielu miejscach rozbiły dotychczasowy system, a jednocześnie uniemożliwiły stworzenie spójnej platformy działań edukacyjnych od szkoły podstawowej do liceum – czyli rozminęły się z głównym celem, jaki powinien być u podstaw dokumentu tej rangi. Spróbowali pogodzić w jednym dokumencie podstawę programową, standardy i programy nauczania, a w efekcie nie spełnili warunków żadnego z nich.

Wydaje się, że u podstaw tego niepowodzenia leży z jednej strony wspomniany brak związku z dotychczasowymi doświadczeniami, jakie zdobył system edukacji w ostatnim okresie, oraz nadzieja, że uda się osiągnąć zamierzone zadanie bez uwzględnienia celów i pewnej filozofii działania, którą ma system edukacyjny osiągnąć. Nowa podstawa programowa nie jest z pewnością dokumentem, który można byłoby przyjąć za podstawę do doskonalenia polskiego systemu edukacji².

Innym przykładem takich niekonsekwencji we wprowadzaniu zmian, które mogą mieć rozległe, a nie do końca pożądane skutki w systemie egzaminacyjnym, były zmiany wprowadzone w systemie egzaminów maturalnych. Nowa matura, która miała być wprowadzona w 2002 roku, została zmieniona, odsunięta w czasie i zaczęła obowiązywać od 2005 roku. Zmiany wprowadzone wówczas także nie były poprzedzone staranną analizą. Głównym ich źródłem była sytuacja polityczna i presja różnych grup społecznych. W efekcie zmieniono strukturę egzaminu. Do jego potrzeb dostosowano standardy i formę egzaminów, nie bacząc na problemy, jakie wynikają z tych zmian.

Dzisiaj sytuacja powtarza się z wielką szkodą dla systemu egzaminacyjnego, bowiem dopiero teraz mamy odpowiednią sytuację. Posiadamy dane uzyskane w kilku kolejnych latach i możemy podjąć ich sensowną analizę. Tak naprawdę dopiero w tym roku po raz pierwszy wszyscy aktorzy systemu od szkół po uczelnie wyższe uczestniczyły w całym procesie egzaminacyjnym. Dzięki temu mamy szansę dostrzec sprawy, które dotąd umykały naszej uwadze. Mamy więc niepowtarzalną sytuację do uniknięcia błędów popełnionych poprzednio. Możemy prowadzić konsultacje z szeroko pojętym środowiskiem edukacyjnym (od nauczycieli do pracowników nauki), którego wszyscy uczestnicy po raz pierwszy mają własne doświadczenia i mogą podjąć dyskusję nad planowanymi zmianami. Mamy bowiem: doświadczenia systemu egzaminacyjnego i wyniki egzaminów na przestrzeni kilku lat, lepsze rozumienie systemu przez uczniów

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Ewa Bartnik, Krzysztof Konarzewski, Alina Kowalczykowska, Zbigniew Marciniak, Tomasz Merta. Warszawa 2005.

i rodziców, pełniejszą znajomość praktyki szkolnej, która wytwarza pierwsze mechanizmy działania w ramach nowego systemu, więcej doświadczeń z pracy z nowymi programami i podręcznikami oraz, co ważne, doświadczenia z nowego sposobu rekrutacji na uczelnie wyższe. Dopiero teraz powstały warunki, w których możliwa jest kompleksowa dyskusja nad koniecznymi zmianami w systemie egzaminacyjnym. Byłoby bardzo źle, gdybyśmy tę szansę zaprzepaścili. Tym bardziej, że możemy poszukać wsparcia finansowego w ramach programów integracji z Unią Europejską.

Tymczasem niestaranna analiza wyników matury spowodowała podjęcie działań podważających podstawę systemu – myślę tu o amnestii maturalnej. Uznano, że wielu uczniów nie zdało matury z powodu złego przygotowania egzaminów. Tymczasem było inaczej. Maturzyści nie zadali matury nie dlatego, że były błędy w arkuszach egzaminacyjnych uniemożliwiające im zdanie egzaminu, ale dlatego że nie posiadali odpowiedniej wiedzy i umiejętności, więc nie potrafili uzyskać 30% punktów, który to próg zapisany jest w odpowiednim rozporządzeniu MEN.

Mnie osobiście wydaje się, że pytanie zostało źle postawione. Nie należało pytać: *Dlaczego tak mało osób zdało maturę*, tylko: *Dlaczego tak dużo osób zdało maturę*. W tym celu przywołam wyniki egzaminu z historii w województwie krakowskim w roku 1999³.

Typ szkoły	Numer tematu	cel	Bdb	Db	Dst	mrn	Ndst	średnia
Liceum ogólnokształcące dla młodzieży	Temat 1	2,72%	20,35%	33,33%	28,16%	14,44%	1,00%	3,6576
	Temat 2	2,09%	19,13%	32,64%	31,51%	12,54%	2,09%	3,6045
	Temat 3	1,33%	16,08%	28,45%	30,28%	20,91%	2,94%	3,3783
Liceum techniczne	Temat 1	0,00%	15,46%	35,05%	32,99%	16,49%	0,00%	3,4948
	Temat 2	0,00%	6,45%	32,26%	37,10%	22,58%	1,61%	3,1935
	Temat 3	0,00%	10,81%	10,81%	37,84%	32,43%	8,11%	2,8378
Liceum zawodowe	Temat 1	0,00%	5,53%	20,60%	35,18%	35,68%	3,02%	2,8995
	Temat 2	0,00%	6,76%	20,27%	31,08%	32,43%	9,46%	2,8243
	Temat 3	0,00%	2,00%	11,33%	34,67%	36,67%	15,33%	2,48
Technikum na podbudowie szkoły podstawowej	Temat 1	0,00%	8,17%	23,54%	35,80%	30,16%	2,33%	3,0506
	Temat 2	1,20%	12,26%	23,32%	35,10%	25,48%	2,64%	3,2067
	Temat 3	0,13%	6,37%	18,83%	35,28%	30,90%	8,49%	2,8408
Technikum na podbudowie szkoły zasadniczej	Temat 1	0,00%	0,00%	15,38%	50,00%	34,62%	0,00%	2,8077
	Temat 2	0,00%	5,13%	30,77%	28,21%	23,08%	12,82%	2,9231
	Temat 3	0,00%	1,85%	12,96%	24,07%	50,00%	11,11%	2,4444
Liceum ogólnokształcące dla dorosłych	Temat 1	0,00%	8,57%	25,71%	28,57%	31,43%	5,71%	3
	Temat 2	0,00%	7,76%	25,00%	34,48%	30,17%	2,59%	3,0517
	Temat 3	0,00%	1,41%	7,04%	36,62%	42,25%	12,68%	2,4225
Technikum dla dorosłych	Temat 1	0,00%	12,75%	29,48%	31,08%	23,11%	3,59%	3,247
	Temat 2	0,00%	17,54%	47,15%	26,65%	7,06%	1,59%	3,7198
	Temat 3	0,00%	0,81%	10,48%	26,61%	43,55%	18,55%	2,3145

³ Informator maturalny 2000. Historia. oprac. zesp.: H. Palkij (red.), Z. Bajor, Z. Bednarek, K. Kuleczka, G. Szymanowski, K. Zaufal, Wydawnictwo Szkolne Omega, Kraków 2000 s. 198.

Odsetek tych, którzy nie zdali matury w 2006 roku, jest prawie podobny. Oczywiście, porównanie wyników starej matury z maturą współczesną jest bardzo niedoskonałe i należy być bardzo ostrożnym, niemniej załączam je, aby posłużyć się chociaż tak niedoskonałym konkretem w dalszej argumentacji. Musimy bowiem przypomnieć sobie, że dzisiaj maturę zdaje zupełnie inna populacja uczniów niż miało to miejsce jeszcze kilka lat temu. Znacznie wzrósł procent uczniów przyjętych do liceów ogólnokształcących. Zmieniła się struktura techników i liceów profilowanych itp. W rezultacie o wiele więcej młodzieży podchodzi do matury i można byłoby oczekiwać, że odsetek osób, które matury nie zdały, będzie znacznie większy. Ponadto w takiej sytuacji wyniki w LO powinny być niższe, a wyniki w technicach i liceach profilowanych – przynajmniej o 1/3 niższe. Tymczasem wynik z 2006 r. jest bardzo zbliżony do wyników z 1999. Można z tego wysunąć inny wniosek, że system szkolny dobrze przygotował młodzież do egzaminu skoro przy tak poszerzonej populacji, aż tak wiele osób zdało. Oznacza to także, że egzamin został dobrze skonstruowany i jest dobrze związany z praktyką szkolną. Na koniec należy postawić pytanie, czy dalsze zmiany projektowane w systemie egzaminacyjnym, w dodatku nie poparte empirycznymi próbami przyczynią się do zwiększenia czy zmniejszenia progu zdawalności? W tym względzie byłbym pesymistą.

Mój pesymizm wynika także z projektu wprowadzenia daleko idących zmian w strukturze egzaminu maturalnego. MEN opublikował właśnie projekt odpowiedniego rozporządzenia⁴. W tym miejscu należałoby powtórzyć większość argumentów przytoczonych powyżej. Podejmuje się ważne decyzje bez szerszej dyskusji nad nowym kształtem matury. Przygotowuje się nowe akty prawne przed podjęciem starannej analizy wyników matur przynajmniej w okresie ostatnich kilku lat i zastanowieniem się, jaka jest zasadność utrzymywania progu zdawalności, jaki ma być zestaw przedmiotów obowiązkowych itp. U podstawy takiej dyskusji powinien leżeć problem wyjaśnienia funkcji dzisiejszego egzaminu maturalnego. Należy zdecydować, czy jest to egzamin kończący szkołę ponadgimnazjalną (i w jakim stopniu), czy też jest to egzamin sprawdzający predyspozycje do dalszej edukacji (studiowania) – egzamin uprawniający do wstępu na uczelnię wyższą. W tym zakresie konieczna jest głęboka dyskusja z uczelniami wyższymi.

Poddać dyskusji należy wiele spraw. Tutaj chciałbym się ograniczyć do kilku z nich. Uważam, że pilnie należy wykorzystać analizę wyników uzyskiwanych przez zdających maturę do przyjrzenia się dokładniej programom, podręcznikom, wszelkim pomocom dydaktycznym. Jeśli myślimy o egzaminach, np. na poziomie maturalnym, to zauważamy, że wyniki zdających w poszczególnych przedmiotach i ich rozkład w poszczególnych standardach i badanych umiejęt-

⁴ Projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (strona internetowa MEN)

nościach przynosi nam wiele informacji, które powinny doprowadzić do podjęcia działań zmierzających do modyfikacji teorii i praktyki edukacyjnej. Podam przykład z zakresu historii. Wyniki z lat 2005 i 2006 pokazują, że zdający mają nieoczekiwanie dużo problemów z tak podstawową umiejętnością, jaką jest stosowanie chronologii⁵. Nie potrafią poprawnie umieścić w czasie wydarzeń, postaci, mają problem z uporządkowaniem wydarzeń, epok itp. Można do tego dodać powtarzające się niskie wyniki uzyskiwane przez zdających podejmujących się napisania wypracowania na wybrany temat. Powtarzanie się takich wyników skłoniło mnie do ponownego spojrzenia na podręczniki.

Wstępna analiza wybranych podręczników nie pozwala na wyciągnięcie zbyt daleko idących wniosków, ale można pokusić się o zarysowanie niektórych tendencji. Wydaje się, że jedną z przyczyn pojawiających się trudności jest przyjęcie zasady, że w gimnazjum uczeń poznaje podstawową faktografię, która służy w liceum do kształtowania umiejętności przedmiotowych na wyższym poziomie. W praktyce podręczniki oferują różnorodne rozwiązania dydaktyczne mające na celu kształtowanie tych umiejętności. Uznając, że podstawowa faktografia zawarta była w podręczniku do gimnazjum, podręczniki do liceum nie poświęcają jej zbyt wiele uwagi, a ponadto mając za podstawę różnorodne programy, różnie traktują wybrane elementy z przeszłości. Także praktyka szkolna powoduje, że uczeń może uczyć się z innych podręczników w gimnazjum a innych w liceum. W efekcie nie ma ścisłego powiązania pomiędzy tymi dwoma etapami edukacyjnymi (poza elementami narzuconymi przez *Podstawę programową* i, ewentualnie, pracę nauczyciela).

Praktyka szkolna zdaje się pogłębiać tę sytuację. Nauczyciel koncentruje się na kształtowaniu umiejętności, pokazuje różne płaszczyzny procesu historycznego, rozwija myślenie historyczne, kształtuje umiejętności zawarte w standardach egzaminacyjnych. Tymczasem uczeń, który zaczyna przygotowywać się do egzaminu, staje przed koniecznością przypomnienia sobie podstawowej faktografii. Często nie ma już podręczników do gimnazjum, w których była zawarta wspomniana faktografia. Różnorodność podręczników dla klas licealnych powoduje, że uczeń łatwo może trafić na taki, w którym podstawowa faktografia podana jest w sposób niewystarczający lub – co jest zjawiskiem bardziej powszechnym – została ona podporządkowana konstrukcji podręcznika, która nie zawsze ułatwia systematyczne powtarzanie materiału.

Do tego należy dodać zjawiska wynikające z nowoczesnej dydaktyki. Na przykład obecne tendencje w dydaktyce historii kładą nacisk na to, aby podręcznik szkolny pełnił wiele funkcji, z których najważniejszą jest wspomaganie aktywnego nauczania/uczenia się, a na plan dalszy schodzi podręcznik jako

⁵ Egzamin maturalny 2005. Informacja po próbnym egzaminie maturalnym z historii i wiedzy o społeczeństwie, oprac. H Palkij, [w:] *Biuletyn Informacyjny OKE*, nr 2.8/2004, Kraków sierpień 2004; Matura 2006. Komentarz do zadań z historii, Lipiec 2006 opracowanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

książka przeznaczona do powtórzenia materiału od podstaw. Także metody nauczania, których cechą jest zorientowanie na ucznia, stosowanie strategii otwartych, praca z tekstem powodują, że lepiej kształtują one umiejętności przedmiotowe niż odtwarzanie wiedzy faktograficznej. W rzeczywistości w tym zakresie podręczniki odniosły znaczny sukces. W wielu z nich zamieszczono moduły sprawdzające, dzięki którym uczniowie mogli oswoić się z różnymi typami zadań stosowanymi w arkuszach egzaminacyjnych.

W przypadku umiejętności zastosowania chronologii i posługiwania się faktografia dla napisania wypracowania taka sytuacja jest niekorzystna i powoduje, że dla dobrego rezultatu ucznia duże znaczenie ma praktyka szkolna. Jeśli nauczyciel nie ma czasu na dobre wyważenie proporcji podczas lekcji w szkole, a uczeń nie poświęci własnego czasu na ugruntowanie wiedzy faktograficznej, to od razu skutkuje to brakami. Najszybciej objawiają się one na tym najniższym poziomie – zapamiętania faktów i odpowiedniego ich ułożenia. Sytuację utrudnia ponadto jeszcze jeden czynnik. Dotąd nie wypracowano ogólnego standardu treści, jakiegoś jednego zestawu problemów i faktów, do którego można byłoby się odwołać. Poprzednio taki standard istniał pośrednio wymuszony przez funkcjonowanie jednego podręcznika i długotrwałą praktykę szkolną. Dzisiaj jest wiele podręczników, a praktyka szkolna dopiero się kształtuje. W rezultacie przyszły zdający za późno uświadamia sobie, że brakuje mu podstawowej faktografii, nie może znaleźć odpowiedniej książki uzupełniającej, a wielki wybór podręczników i książek pomocniczych powoduje, że często zdany jest na przypadek. Stąd trudności w chronologii czy braki w faktografii przy pisaniu wypracowań. W tym miejscu można byłoby zaproponować chociażby tymczasowe rozwiązanie, postulat, aby w konstrukcji podręcznika na poziomie licealnym uwzględnić więcej treści, dzięki którym przyszły maturzysta mógłby samodzielnie uzupełnić braki w faktografii, powtórzyć zapomniane fakty bez zbędnych dodatkowych poszukiwań.

Z drugiej strony wyniki matury pokazują, że osiągamy stosunkowo dobry poziom w kształtowaniu umiejętności. Szkoła, m.in. dzięki zastosowanym metodom i podręcznikom, odpowiednio przygotowała zdających do opanowania tej części standardów egzaminacyjnych. Można podać jeszcze jeden przykład odnoszący się tym razem do przedmiotu wiedza o społeczeństwie, który pokazuje, że wspólnym, dobrze zorientowanym wysiłkiem można podnieść poziom osiągnięć uczniów. Myślę tutaj o wypracowaniu, jakie piszą zdający wiedzę o społeczeństwie, a które znajduje się w Arkuszu I oraz Arkuszu II. Na początku większość piszących wypracowanie miała duży problem ze strukturą wypowiedzi. Uczniowie odchodzili od tematu, rozwijali nadmiernie jeden, dwa argumenty, pomijając inne aspekty problemu, wybierali tylko jednorodne argumenty za lub przeciw, nie potrafili odwołać się do zamieszczonych materiałów.

Podjęto odpowiednie działania zaradcze, jakimi było m.in.: doskonalenie tematów, szkolenia nauczycieli i egzaminatorów w celu lepszego wyjaśnienia struktury i celów, jakie ma osiągnąć piszący wypracowanie w arkuszu egzaminacyjnym. Dzięki temu nauczyciele potrafili dokładniej pokazać uczniom, jak należy pisać takie wypracowanie, jak ważną rolę odgrywa struktura wypracowania a szczególnie, jak stosować odpowiednią argumentację. Obecnie analiza wypracowań pokazuje, że uczniowie mają świadomość, iż muszą napisać tezę i wskazać własne oceny. Wiedzą, jak odwołać się do tekstów źródłowych zawartych w arkuszach egzaminacyjnych. Pamiętają, że mają stosować argumenty za i przeciw, podawać argumenty odnoszące się do różnych dziedzin życia itp. Inaczej mówiąc, mają lepszą świadomość za co i jak oceniana jest ich praca. W rezultacie więcej zdających trzyma się tematu, argumentuje i nadaje strukturę swojej wypowiedzi.

Ostatnim problemem związanym z efektem zwrotnym egzaminu maturalnego, którym chciałbym się tutaj zająć, jest wspomniana wyżej relacja matura – egzamin wstępny. Jest to problem niedoceniony, pomimo że projektując nową maturę, od początku planowano, aby jej wynik stał się podstawą przyjęcia na studia wyższe. Zamieszanie, jakie wywołały decyzje polityczne i nieufność uczelni wyższych spowodowały, że w praktyce dopiero w tym roku wyniki egzaminu maturalnego zastąpiły egzaminy wstępne.

Dokładniejsze przyjrzenie się kryteriom, jakie przyjęły uczelnie wyższe w toku rekrutacji, pokazuje jednak, jak wiele problemów stoi na drodze do sprawnego działania zaprojektowanego mechanizmu. Analiza wspomnianych kryteriów na różne kierunki wskazuje, że szkoły wyższe nie mają jasności, jakiego kandydata chcą przyjąć i dlaczego proponują maturzystom zdawanie określonego przedmiotu. Jeszcze większe pomieszanie panuje w kwestii wyboru poziomu egzaminu. Taki stan rzeczy daje podstawę do wysunięcia wniosku, że uczelnie wyższe nadal nie rozumieją logiki egzaminu maturalnego. Jeszcze większe zaskoczenie wywołują kryteria przyjęć na studia dzienne w drugim terminie jak też analiza warunków przyjęć na studia niestacjonarne. W tych przypadkach często trudno znaleźć jakikolwiek związek z egzaminem maturalnym, gdyż w praktyce nagle giną wszelkie kryteria a pozostaje tylko dwa: zdanie matury i kto pierwszy, ten zostaje przyjęty. Taki stan rzeczy zdaje się być zaprzeczeniem całego systemu egzaminacyjnego.

Obserwując zaistniałą sytuację, należy zadać pytanie, w jakim stopniu uczelnie wyższe są zainteresowane są poszczególnymi funkcjami egzaminu maturalnego, zwłaszcza funkcjami: diagnostyczną, selekcyjną, różnicującą. Nie da się dobrze odpowiedzieć na tak postawione pytanie, gdyż na podstawie przebiegu rekrutacji w tym roku w wielu przypadkach nie można stwierdzić, jakiego typu kandydata oczekują uczelnie i dlaczego powinien on zdawać taki a nie inny przedmiot, na tym a nie innym poziomie. Wydaje się, że w praktyce wiele uczelni wyższych dopiero w tym roku zaczęło się poważnie nad tym

zastanawiać. Z punktu widzenia systemu egzaminacyjnego dobrze byłoby wykorzystać ten moment do dialogu i dyskusji nad planowanym kształtem matury.

Bibliografia:

1. Bartnik E., Konarzewski K., Kowalczykowska A., Marciniak Z., Merta T., *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, ISP, Warszawa 2005.
2. *Matura 2006. Komentarz do zadań z historii, Lipiec 2006* opracowanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej
3. Palkij H., *Egzamin maturalny 2005. Informacja po próbnym egzaminie maturalnym z historii i wiedzy o społeczeństwie*, [w:] *Biuletyn Informacyjny OKE*, nr 2.8/2004, Kraków sierpień 2004.
4. Palkij H., (red.), Bajor Z., Bednarek Z., Kuleczka K., Szymanowski G., Zaufal K., *Informator maturalny 2000. Historia*, Wydawnictwo Szkolne Omega, Kraków 2000, s. 198
5. Projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (strona internetowa MEN)
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.