

Henryk SZALENIEC  
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna  
w Krakowie

## DYLEMATY WDRAŻANIA SYSTEMU EGZAMINACYJNEGO

### EGZAMINY ZMIENIAJĄ SIĘ OD CHWILI ICH WPROWADZENIA

System egzaminów podlegał ciągłym zmianom począwszy od 1788 r., kiedy to Wilhelm II edyktem królewskim wprowadził egzamin dojrzałości na zakończenie gimnazjum w szkołach pruskich. W polskich szkołach departamentowych *examen maturitatis* został prawdopodobnie wprowadzony po raz pierwszy w 1812 r. Jak pisał dr Franciszek Majchrowicz w czasopiśmie „Muzeum” w 1896 r.<sup>1</sup>, wprowadzenie tego egzaminu wywołało w wielu kołach mieszane uczucia. Już przed dwoma wiekami egzamin ten ulegał wielu zmianom. Lata 1812, 1834, 1856, 1882, 1890 wyznaczały istotne zmiany zarówno w treści, jak i w sposobach egzaminowania. Każda z tych zmian mocno podgrzewała atmosferę w szkołach, a dyskusje sięgały aż kół parlamentarnych. Dzisiejsza reforma systemu egzaminacyjnego w naszym kraju dokonuje się na przełomie tysięcy i przygotowana jest od 1994 r., kiedy to powołany został program „Nowa Matura”. Ma ona wszystkie cechy reform edukacyjnych ubiegłego stulecia, choć poczyniono wiele starań, aby dokonać zmiany paradygmatu edukacyjnych reform.

### DLACZEGO WARTO ZAANGAŻOWAĆ SIĘ W PROCES ZMIANY

Wstydliwą sprawą edukacyjnych reform, które miały miejsce we wszystkich krajach w drugiej połowie minionego wieku, jest marnotrawstwo dobrych intencji i środków w rozumieniu indywidualnych i społecznych potrzeb. Musimy sobie uświadomić, że zdolność do wprowadzenia zmiany i zdolność do kreowania postępu to dwie różne sprawy. Zmiany zachodzą wszędzie, natomiast niekoniecznie wszędzie zachodzi postęp. Im więcej rzeczy się zmienia, tym więcej pozostaje nie zmienionych. Dlatego warto rozwijać umiejętność rozróżniania zmiany, która jest postępem, od takiej, która wnosi inność nie rozwijając ani szkół, ani też nauczycieli w nich pracujących i nie przynosząc równocześnie korzyści dla uczniów. Walka o postęp w edukacji niesie z sobą nie tylko korzyści. Wszystkie zmiany, włączając w to postęp, zawierają dwuznaczności i dylematy. Wyruszając w drogę zwaną np. zmianą systemu oceniania nie znamy z góry wszystkich szczegółów, które będą towarzyszyć tej zmianie ani szlaku prowadzącego w najłatwiejszy sposób do celu. Możemy tylko przypuszczać, jak będzie wyglądała nasza szkoła, gdy już cel osiągniemy.

<sup>1</sup> F. Majchrowicz, *W sprawie egzaminów dojrzałości w naszych szkołach*, „Muzeum” 12, 1896.

Po zainicjowaniu reformy często nie zdajemy sobie sprawy, że w wielu wypadkach to nie my jesteśmy architektami tych przemian, ale zostaliśmy w nie wciągnięci, ponieważ byliśmy tu i teraz. Pozytywna, niosąca postęp zmiana jest ekscytująca, niesie nowe doświadczenie i wiedzę, możliwości doskonalenia się — jest wyzwaniem. Z drugiej strony, przynosi także obawy natury merytorycznej, moralnej, przynosi złość, wyczerpanie, utratę zaufania, a w razie niepowodzenia — przyspiesza wypalenie zawodowe.

Jest jednak jeden racjonalny powód, dla którego warto podjąć to wyzwanie. Nie możemy uniknąć zmiany, bo w taki lub inny sposób ona nas dotknie. Dlatego też powinniśmy uczynić, co tylko jest możliwe, aby ta zmiana była korzystna dla edukacji. Korzystna w całej swej rozciągłości, a przede wszystkim dla ucznia. Wymaga to ograniczenia do koniecznego minimum kosztów społecznych, jakie mogą ponieść uczniowie i nauczyciele, którym przyszło jako pierwszym doświadczyć takiej reformy. Rozwiązaniem więc jest nie unikanie zmiany, ale zmierzenie się z nią. Jeżeli są w niej zaminowane obszary, to należy je rozbroić, zanim staniemy się ich ofiarami. Zmiana stanie się raczej naszym sprzymierzeńcem niż przeciwnikiem, jeżeli się z nią zmierzymy.

Radzenie sobie ze zmianami przez samoobronę było częstą praktyką drugiej połowy minionego stulecia. Często nasza szkoła stawała przed centralnie proponowaną reformą, mającą na celu poprawę skuteczności kształcenia. Od polityków zajmujących się edukacją trafiała do szkół jako sugestia do podwojenia wysiłków. Spotykaliśmy się więc z postulatami: więcej doradztwa i informacji, więcej przepisów i regulaminów, więcej odpowiedzialności i więcej środków. Na końcu tej wyliczanki mogłoby być więcej zamkniętych drzwi, więcej restrykcyjnych przepisów i wreszcie zbiorowy opór. Widzimy więc, że te pozorne z punktu widzenia racjonalnej polityki edukacyjnej rozwiązania są zrozumiałe i mogłyby być usprawiedliwione tylko wtedy, gdy działaliśmy w pośpiechu, zarówno aby wprowadzić zmianę, jak też aby jej uniknąć. Prowadziły one jednak do akumulacji niezadowolonych i frustracji i przyniosły edukacji więcej złego niż dobrego.

Kiedy problem związany z reformą jest bardzo ważny, a rozwiązanie nie nasuwa się samo, niektórzy teoretycy oraz kreatorzy edukacyjnej rzeczywistości podejmują inną taktykę działania. Zmieniają świadomie lub nieświadomie podejście do zagadnienia reformy. Tak zaczyna się tworzyć nowy paradygmat edukacyjnej zmiany. Obecnie w wielu szkołach, podobnie jak w biznesie, obserwujemy wiele drobnych sukcesów innowacyjnych pojedynczych nauczycieli. Ale do mniejszości należą przypadki częstych i jednocześnie dużych sukcesów.

Najbliższa przyszłość edukacji w naszym kraju to szczególne połączenie zmian planowanych, jak i tych, które mogą być tylko prognozowane na podstawie zmian demograficznych. Dziś trudno powiedzieć, jakie skutki dla kondycji oświaty będzie miała wymiana kadry związana z równoczesnym przejściem na emeryturę większej liczby nauczycieli niż to zwykle bywało. Pogłębiający się niż demograficzny zatrzymał sukcesywnie wymianę kadry wynikającą z zatrudniania absolwentów szkół wyższych w związku z odchodzeniem nauczycieli na emeryturę. Można przewidywać, że w przyszłości w tym samym czasie trafi do szkół znaczna liczba absolwentów wyższych uczelni, powodując zaburzenie w ciągłej wymianie kadry, związanej z upływem czasu. Przed uczelniami kształcącymi nauczycieli, jak nigdy wcześniej, stoi ambitne zadanie. Przygotowanie absolwentów w ten sposób, aby nie tylko sprościli zadaniom szkoły nieco innym niż wtedy, gdy byli jej uczniami, ale

również przygotowanie do podjęcia szerokiej gamy zadań, które dziś przejmowane są stopniowo od starszych koleżanek i kolegów.

Podsumowując krótko, można by na postawione pytanie odpowiedzieć: niezależnie czy tego chcemy, czy nie, wcześniej czy później, ta zmiana i tak nas dotknie. Nie angażując się, rezygnujemy z dostępu do steru.

## NOWY PARADYGMAT REFORMY EDUKACYJNEJ

Michael Fullan (1996) proponuje sześć tez, które konstytuują nowy paradygmat edukacyjnych reform, jaki jest konieczny, aby radzić sobie ze zmianą i uczynić ją korzystną dla szkoły. Tych sześć tez prowadzi od dotychczasowego rozumienia zmiany w edukacji do nowego jej rozumienia.

„Czyli przejście:

- 1) od negatywnej do pozytywnej polityki wprowadzania zmiany,
- 2) od jednolitych rozwiązań dla wszystkich szkół do alternatywnych,
- 3) od innowacji do planowego rozwoju szkoły,
- 4) od działań indywidualnych do szerokiej współpracy różnych aktorów edukacyjnej sceny,
- 5) od odrzucania do głębszych analiz i zrozumienia istoty zmiany,
- 6) od racjonalnego deterministycznego modelu do elastycznego reagowania.”

## ZMIANA POLITYKI WPROWADZANIA ZMIANY

Nauczyciele mają władzę na różnych szczeblach edukacyjnego systemu. Nauczyciel w klasie, dyrektor w szkole, dyrektor wydziału edukacji w starostwie lub gminie, kurator w województwie. Władza ta rzadko wykorzystywana jest w skuteczny sposób do wprowadzania zmiany. Z jednej strony, na najniższych szczeblach decyzyjnych często obserwuje się permanentny opór wobec każdej innowacji. Z drugiej strony, zmiana jest narzucana przez regulacje prawne, rozporządzenia i dekrety podejmowane przez instancje wyższego szczebla. Powstaje więc błędne koło. Ponieważ można spodziewać się oporu, aby go zminimalizować, do szerokiej konsultacji dopiero przesyłane są projekty, zaawansowane na ścieżce legislacyjnej niezależnie od tego, czy chodzi o szczebel gminny, powiatowy, wojewódzki, czy nawet krajowy. W takim modelu brakuje czasu na analizę, rozważania, szczególnie że projekt ma już formę zamkniętą bez alternatywnych propozycji czy otwarcia się na większe modyfikacje. W związku z krótkim czasem na rozważania i dyskusję, uwagi i propozycje, nie powstają projekty, które rozsądnie mogłyby konkurować z wersją przedstawioną do społecznej konsultacji. Formułując w takiej dyskusji uwagi, rzadko wnosimy się ponad doświadczenia wyniesione li tylko z własnej praktyki, z własnej placówki. Konsultacja, która miałaby uczynić projekt własnością całej społeczności nauczycielskiej, nie odnosi więc zamierzonego skutku. W rezultacie stawianie oporu, oskarżanie innych, samoobrona, uniki to stała strategia radzenia sobie ze zmianą na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego w każdym kraju. Oczywiście można wytrzymać w takim negatywnym środowisku, stosując

różne manipulacje. Peter Block, chcąc dotrzeć do sedna sprawy, pyta, dlaczego to dzięki złej grze chcemy zmieniać świat na lepsze. Jaka z tego korzyść?

Jeżeli zamierzamy skorzystać z posiadanej władzy, to dlaczego nie użyć jej do czynienia dobra w dobry sposób. Pozytywna polityka oznaczałaby skupienie się na priorytetach i realizowanie ich profesjonalnie w najlepszy sposób, w jaki to tylko jest możliwe. Oczywiście należy pamiętać o celach, które w wyniku priorytetyzacji znalazły się na dalszym miejscu, przygotowując potencjał kadrowy do osiągnięcia tych celów w dalszej perspektywie. Musimy zdawać sobie sprawę, że nie wszystkie propozycje, które wydawały nam się wczoraj ważne i pierwszoplanowe, muszą być zrealizowane za wszelką cenę. Musimy mieć możliwość zastopowania wprowadzania zmian, które utraciły sens kontynuacji, aby przy nadmiernym obciążeniu zwrócić się ku tym, które stały się właśnie priorytetowe. Pamiętać warto jednak, że nie możemy powiedzieć: „Ja nie mogę wprowadzić zmiany A”, jeżeli nie zamierzamy dokończyć tego zdania, mówiąc: „ponieważ wprowadzam bardzo korzystne zmiany B i C”. Istotnym obciążeniem tak rozumianej pozytywnej polityki jest nieustająca praca nad kształtowaniem i dążeniem do osiągnięcia tych celów i rozwiązań, które są dla edukacji naszych wychowanków najcenniejsze. Peter Block (1987) podsumowuje pozytywną politykę następującymi słowami: „Kluczem do pozytywnej polityki jest patrzenie na każde spotkanie z nowością jako na sposobność do wzmocnienia autonomii instytucji, kreowania instytucji zgodnie z własnym wyborem”. Wymaga to widzenia siebie samych jako głównego instrumentu zmiany kultury organizacyjnej placówki. Zmiana kultury zachodzi powoli, tysiącami drobnych kroczków, a nie poprzez dramatyczne obwieszczenie płynące z gabinetu dyrektora. Jeżeli chcemy czekać, aż naczelne kierownictwo da sygnał do zmiany, jakiej oczekujemy, to już utraciliśmy możliwość przeprowadzenia tej zmiany. Jeżeli chcemy mieć nadzieję, że nasze idee staną się kiedykolwiek rzeczywistością, musimy zacząć kierować tą zmianą. Mamy nadzieję, że otaczające nas środowisko udzieli nam wsparcia, ale jeżeli tak się nie stanie, to możemy ją realizować samodzielnie. Przywództwo jest jednak tym procesem, który przekłada intencje na rzeczywistość. Nasuwa się zatem pytanie: jak te rozważania mają się do zmiany systemu oceniania w Polsce? Wydawać by się mogło, że z poziomu szkoły, poczynawszy od podstawowej do wyższej, mamy niewielki wpływ na kreowanie nowych egzaminów. Rzeczywiście. Jeżeli po trzech miesiącach od przekazania przez dyrektorów do każdej szkoły materiałów informacyjnych, pomocniczych dla uczniów i nauczycieli, są nauczyciele, którzy podczas zajęć na warsztatach muszą powiedzieć, że do ich placówki nic nie dotarło, to można sądzić, iż w tych placówkach z jakichś powodów komuś jest wygodniej, aby reforma była wprowadzana jedynie odgórnie, poprzez dekrety procedury i zarządzenia. Poprzez procedury, dodajmy, które być może nie pozostawiają żadnej swobody na pielęgnowanie kultury naszej placówki. Zmiana polityki wprowadzania reformy nie zajdzie samoistnie, jeżeli w tych zakresach, w których mamy władzę, rezygnujemy z niej, mówiąc: tak zadecydowały MEN, OKE lub CKE.

PRZEJŚCIE OD JEDNOLITYCH ROZWIĄZAŃ DLA WSZYSTKICH  
PLACÓWEK DO ROZWIĄZAŃ ALTERNATYWNYCH

Kolejnym dylematem reformy jest problem unifikacji w opozycji do rozwiązań zróżnicowanych. Ani silna centralizacja, ani pełna decentralizacja w praktyce nie funkcjonują dobrze. Nadawanie znaczeń wszystkiemu nie może odbywać się na poziomie krajowym. Zachodzi ono w skali mikro w następstwie realizacji personalnych celów uczniów i nauczycieli oraz organizacyjnych celów szkoły. Dotyczy to także coraz głębszego zrozumienia istoty egzaminów zewnętrznych. To właśnie szkoła jest centrum wprowadzającym zmianę, także zmianę systemu egzaminacyjnego. Dlatego musimy pozwolić na dopuszczalną w tej dziedzinie różnorodność w szkołach, a nawet ją pielęgnować. Negocjacje i uzgodnienia pomiędzy szkołą, OKE, KO, organami prowadzącymi placówki, są okazją dla każdej ze stron do lepszego profilowania rodzącego się systemu zewnętrznego oceniania.

Budowanie planowanej różnorodności pozwala, aby priorytetem dla szkoły było branie odpowiedzialności za reformę systemu edukacji przez poszczególne placówki. Wspólne krajowe standardy, egzaminy oceniane przez zewnętrznych egzaminatorów to mocny czynnik unifikacyjny. Sposób uczenia, sposób zarządzania placówką powinien dawać możliwość kultywowania własnej tożsamości, kultury i tradycji. Dotychczasowe egzaminy, szczególnie matura, są mocno osadzone w tradycji szkoły. Zmiana tych egzaminów to także zmiana tradycji, a ta nie zachodzi z dnia na dzień. Potrzebny jest czas. Potrzebna jest refleksja, że ta zmiana zaczęła się już w 1994 r. Matura, która odbywa się w chwili pisania tego tekstu, jakże dalece różni się od matury z 1993 r.

Zostańmy dłużej przy egzaminach zewnętrznych. Ich wynik staje się istotnym czynnikiem rekrutacji do szkoły wyższego szczebla. Jeżeli jednak byłby to jedyny wskaźnik osiągnięć uczniów, można by było się spodziewać istotnej deprecjacji kształtującego i sumującego oceniania wewnątrzszkolnego, a co za tym idzie — zawężenia nauczania do standardów, które są sprawdzane tylko na egzaminach zewnętrznych. Można się spodziewać, że z biegiem czasu drugoplanowe stałyby się takie umiejętności, jak:

- umiejętność robienia obserwacji i ich zapisywania;
- umiejętności badawcze, włączając w to organizację systematycznego zbierania danych, odróżnianie pierwotnych i wtórnych źródeł informacji, porządkowanie danych, wybór właściwych narzędzi badawczych, manipulacje narzędziami materiałów itp.;
- umiejętności komunikacyjne konieczne w procesie realizacji zespołowych projektów, takie jak kierowanie zespołem, współdziałanie w zespole;
- planowanie i postępowanie zgodnie z planem;
- cały szereg umiejętności motorycznych;
- budowanie prostych modeli teoretycznych i weryfikowanie ich w realnym życiu;
- prowadzenie szkolnych eksperymentów, które wymagają długiego czasu, oceny i refleksji badawczej;
- studiowanie literatury i posługiwanie się komputerem;
- umiejętności adaptacji i improwizacji;
- umiejętność posługiwania się językiem mówionym.

Umiejętności te są przecież bardzo ważne w aspekcie powodzenia dalszej edukacji, a sprawdzane i oceniane mogą być tylko w wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Ważne

jest więc, aby oceny na szkolnym świadectwie załączyły również zastosowanie w systemie rekrutacji do szkół wyższego szczebla. Może więc zastanawiać oburzenie niektórych dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych propozycją, aby w rekrutacji pół na pół uwzględniać wyniki egzaminu zewnętrznego i wyniki klasyfikacji w szkole, wyrażone ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum, a nie preferować tylko egzaminu. Wydaje mi się, że także przy systemie egzaminów zewnętrznych obok koniecznych ustaleń jednolitych dla całego kraju jest także miejsce na różnorodność. Różnorodność w skali okręgowej komisji, różnorodność w skali szkoły. Są obszary w systemie egzaminów zewnętrznych, gdzie nie sięgają racjonalne procedury, a reagować przyjdzie dynamicznie, stosownie do zaistniałej sytuacji, szczególnie podczas oceniania prac uczniowskich przez raczkujących w tej dziedzinie egzaminatorów zewnętrznych. Wydaje mi się, że nie ucierpi na tym rzetelność egzaminowania, a z pewnością zyskamy na trafności.

### PRZEJŚCIE OD INNOWACJI DO PLANOWEGO WBUDOWANIA EGZAMINÓW W ROZWÓJ SZKOŁY

Ostatnie lata minionego stulecia owocowały rozkwitem innowacji w placówkach oświatowych. Kierując w tym czasie Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym w Krakowie miałem okazję do wglądu w treść i opinie o tych innowacjach dokonywane przez ekspertów z Ośrodka. Wiele tych pomysłów, składających bardzo ciekawych, daleko odbiegało od troski o dobro dziecka, troski o rozwój placówki, z której pochodził innowator. W szkole na co dzień mamy do czynienia z wieloma innowacjami realizowanymi symultanicznie. Musimy zdawać sobie sprawę, że nie można ich wszystkich realizować, nawet jeżeli byśmy chcieli. Wprowadzanie nawet jednych po drugich pojedynczych usprawnień i innowacji często przypomina gaszenie pożarów. Jedyne rozwiązanie, jakie się nasuwa, to ustalenie ich priorytetów, dokonanie syntezy i włączenie ich w systemowy rozwój placówki. Otrzymamy w ten sposób ukierunkowanie aktywności innowacyjnej w szkole i możliwość lepszej komunikacji i współdziałania w gronie pedagogicznym. Współdziałania, które w ostatnich latach uległo w naszej szkole znacznej redukcji. Obecnie mamy coraz więcej indywidualistów nie widzących konieczności dzielenia się z innymi ani wątpliwościami, ani sukcesem, a przecież zarówno wychowanie, jak i nauczanie są procesem społecznym. Nie może być rozwoju instytucji bez rozwoju jej pracowników. Ale i rozwój pracowników poza instytucją macierzystą należy do rzadkości. Obecnie tysiące nauczycieli podniosło swoje kwalifikacje na kursach dla kandydatów na egzaminatorów. Wielu z nich twórczo wykorzystuje nowe umiejętności, wprowadzając innowacje w pracy z własną klasą. Do Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie trafiają nauczycielskie propozycje arkuszy egzaminacyjnych, które uzyskały bardzo wysoką ocenę ekspertów. Z drugiej strony, docierają też informacje, że w tych samych przypadkach jest to indywidualna inicjatywa, którą nauczyciel czasem boi się, wstydzi, nie chce, a czasem nie ma możliwości podzielić się z innymi. Dlatego też podczas wiosennego cyklu spotkań dyrektorów szkół z kierownictwem OKE w Krakowie gorąco zachęcaliśmy kierujących szkołami do sięgnięcia po wiedzę i umiejętności tych swoich pracowników, którzy ukończyli szkolenie. Warto wbudować te rozproszone innowacje do planowego rozwoju szkolnego systemu oceniania uczniów.

Tak jak nie jest możliwy rozwój szkoły bez rozwoju jej nauczycieli, także nie może też być wdrożenia i doskonalenia systemu egzaminacyjnego bez rozwoju nauczycieli w tym zakresie. I, jak podkreśla M. Fullan, nie jest możliwe osiągnięcie jednego bez drugiego.

## PRZEJŚCIE OD DZIAŁAŃ INDYWIDUALNYCH DO SZEROKIEJ WSPÓŁPRACY RÓŻNYCH AKTORÓW EDUKACYJNEJ SCENY

Wszystkie reformy, które zakończyły się sukcesem, charakteryzowały się ścisłą współpracą, wymianą doświadczeń. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna prowadzi politykę pozyskiwania sprzymierzeńców i współtwórców zmiany systemu egzaminacyjnego. W roku szkolnym 2000/2001 odbyły się dziesiątki spotkań z dyrektorami szkół, przedstawicielami organów prowadzących, przedstawicielami uczelni wyższych i placówek doskonalenia, prowadzonych w dwóch cyklach — jesiennym i wiosennym. Sprzymierzeńcy są źródłem siły zarówno w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań w obszarze wprowadzanej zmiany, jak i w ich realizacji. Konieczna jest też ściślejsza niż dotychczas współpraca pomiędzy Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi. Współpraca nie tylko dyrektorów, ale także ekspertów z poszczególnych dziedzin. Czasami ma się wrażenie, jakby te placówki, które są instytucjonalnie odpowiedzialne za wdrażanie zmiany egzaminów, przedkładały rywalizację i współzawodnictwo nad współpracę. Przeprowadzenie zewnętrznych egzaminów obejmujących wielość przedmiotów maturalnych i aż trzy szczeble edukacyjne jest zadaniem, które może się udać tylko przy współpracy całego środowiska edukacyjnego począwszy od wyższych uczelni, placówek doskonalenia nauczycieli, organów prowadzących i nadzorujących placówki, nie wspominając już o szkołach, którym w tym działaniu przypada największa rola, a na stowarzyszeniach nauczycielskich skończywszy. Jesienny egzamin próbny to także próba współdziałania w tej dziedzinie.

## PRZEJŚCIE OD ODRZUCANIA DO GŁĘBSZYCH ANALIZ I ZROZUMIENIA ISTOTY ZMIANY

Jedną z przyczyn odrzucania zmiany już na zaawansowanym etapie jej wdrażania jest niedoszacowanie jej złożoności. Powinniśmy na bieżąco kontrolować proces zmiany, monitorując czynniki, które mogą zadecydować o jej powodzeniu. Oczywiście nie można wyników śledzenia zmiany wykorzystywać mechanicznie. Analizując sposoby osiągnięcia celów etapowych, musimy rzetelnie oszacować konieczne zasoby kadrowe, finansowe i potrzebny na realizację czas. Wiele zadań wymaga dużo wcześniejszych prac przygotowawczych, szczególnie jeżeli konieczna jest pozytywna motywacja i zmiany postaw. W przypadku niedoszacowania czynników czasowych, kadrowych i finansowych istnieje duże prawdopodobieństwo utraty wiary w możliwość wprowadzenia zmiany i utrata zaufania do liderów. Konieczna jest więc rozwaga, intuicja i zdrowy rozsądek. Czasami ta sama sytuacja jednego dnia wygląda beznadziejnie, nazajutrz zaś, w innym świetle, możemy dostrzec wiele pozytywów. Ta sama sytuacja w jednej szkole wygląda tragicznie, a w wielu innych poczytywana jest za sukces. We wprowadzaniu złożonej zmiany nie ma drogi na

skrót. O ile w początkowym okresie możemy liczyć na entuzjazm tych, którzy szybko akceptują zmiany, to aby przekonać oponentów, aby pomóc zrozumieć sedno rzeczy tym, którzy z definicji odrzucają wszelkie innowacje, potrzebny jest profesjonalizm, konsekwencja postępowania i niedopuszczanie do błędów, których można uniknąć. Wiele osób nie akceptuje zmiany tylko dlatego, że spieszymy się z wprowadzeniem jej na siłę lub chcemy jej po prostu uniknąć.

Niedoszacowanie złożoności zmiany jest najbardziej prawdopodobne, gdy jej inicjatorem jest ktoś inny niż jej realizator. Taki przypadek obserwujemy w szkołach podczas wdrażania zewnętrznego systemu oceniania. Zmiana przebiega w skali ogólnopolskiej i jej wdrażanie jest inicjowane poprzez centralną i okręgowe komisje egzaminacyjne, a więc instytucje zewnętrzne względem szkoły. Niedoszacowanie złożoności zmiany, zwłaszcza na poziomie szkoły, prowadzi do bagatelizowania innowacji, szczególnie w początkowym jej okresie. A przecież efektywne radzenie sobie ze zmianą wymaga codziennego myślenia i troski o proces jej wprowadzania. To niedoszacowanie było widoczne wyraźnie na przykładzie upowszechniania informacji o zmieniającym się systemie zewnętrznych egzaminów. Badania ewaluacyjne prowadzone w 106 szkołach i organach prowadzących placówki oświatowe wykazały, że przepływ informacji do nauczycieli i uczniów pozostawia wiele do życzenia. Chcąc zmienić tę sytuację, OKE w Krakowie opracowała szeroki serwis informacyjny, który razem z pakietem przykładowych arkuszy, zatytułowanym *Gdyby egzamin 2002 był już dzisiaj*, został przekazany do wszystkich szkół na terenie działania komisji. Materiały nie trafiły jednak natychmiast do adresatów (nauczycieli i uczniów) tak, jakby się można było tego spodziewać przy dużym zapotrzebowaniu na informacje i materiały pomocnicze. Jesienią 2000 roku inne problemy były w centrum zainteresowania większości dyrekcji szkół. Niedoszacowanie czasowe pozwoliło wielu dyrektorom szkół problem egzaminów przesunąć na dalszy termin, na wiosnę. Stracili na tym nie tylko nauczyciele, ale przede wszystkim uczniowie.

## KONIECZNY JEST MODEL ELASTYCZNEGO REAGOWANIA

Kolejnym przykładem szukania rozwiązania w niewłaściwy sposób jest problem, który charakteryzuje stwierdzenie: „jeżeli zostanie podjęta decyzja, to wtedy my się włączymy”. Fullan przytacza zdanie Patersona, Purkeya i Parkera, którzy to stanowisko usiłowania zachowania *status quo* przedstawiają poprzez porównanie racjonalnego i nieracjonalnego modelu zmiany.

„Podstawowa różnica tych dwóch modeli leży w odmiennym sposobie interpretowania rzeczywistości. Zwolennicy racjonalnego modelu wierzą, że zmiana praw, procedur prowadzi do postępu w praktyce edukacyjnej. W skrócie model racjonalny można tak scharakteryzować: «Jeżeli wystąpi zdarzenie A, to jego logicznym następstwem będzie B», więc należy zastosować odpowiednią procedurę. Zwolennicy tego modelu uważają, że jeżeli szkoła będzie postępować ściśle według ustanowionych reguł, to z pewnością nastąpi zwiększenie dyscypliny w zakresie wprowadzanej zmiany.

Zgodnie z tą filozofią nauczyciele dostają ściśle określone instrukcje, jak postępować, aby uzyskać sukces w dziedzinie nauczania, egzaminowania i wychowania.

Natomiast zwolennicy nieracjonalnego modelu uważają model racjonalny jedynie za myślenie życzeniowe. Organizacje, do jakich należy szkoła, rzadko zachowują się tylko w logiczny i przewidywalny sposób. Traktując rzeczywistość w ten sposób, nieracjonalny model stara się tę nieprzewidywalność obrócić na korzyść rozwoju, na korzyść wprowadzenia zmiany. Zamiast tracić energię na próbę zbliżenia rzeczywistości do obrazu zgodnego z myśleniem życzeniowym, model ten pozwala na odkrywanie rozwiązań, które zafunkcjonują w rzeczywistości takiej, jaka ona jest”.

Podejście do zagadnienia „podejmiemy to, jeżeli tylko” prowadzi do uznania kwestionowanej sprawy. Wina za ewentualne niepowodzenia zostanie przypisana komuś z zewnątrz placówki. Prowadzi to także do demobilizacji załogi. Oczekiwanie, aby ktoś inny najpierw podjął akcję, oczekiwanie na jednoznaczne instrukcje przed podjęciem akcji, jest samoobroną przed zmianą. Postawa taka jest daleka od zachęcania do pokonywania trudności, daleka od poszukiwania rozwiązań. Jest ona zgodna z życzeniowym myśleniem i popieraniem zmiany deklaratywnie, werbalnie, a nie w działaniu. Edukacja nie uzdrowi się sama. Musielibyśmy mieć nie lada szczęście, gdyby nasza szkoła, nasza instytucja rozwinęła się poprzez działanie kogoś z zewnątrz, a nie przez działanie nas samych. Im częściej w naszych instytucjach będziemy słyszeć zamiast „jeżeli gmina, jeżeli kuratorium, jeżeli OKE, jeżeli CKE, jeżeli ministerstwo” stwierdzenia „jeżeli ja, jeżeli my”, tym większy będzie udział każdego z nas we wprowadzeniu zmiany. Tym bardziej reforma systemu egzaminacyjnego będzie bliższa realiom szkoły, bardziej przyjazna dla ucznia i możliwa do przeprowadzenia przy minimalizacji błędów, które zawsze towarzyszą kreowaniu nowej rzeczywistości. Dopiero lata doświadczeń będą eliminować wszelkie niedociągnięcia, które bądź to nie zostały zauważone, bądź też powstały z powodu „krótkiej koldry”.

Wprowadzanie zewnętrznego systemu oceniania to dążenie do nadania tej zmianie swoistego i doniosłego znaczenia. Reformowanie systemu oceniania w polskiej edukacji ze swoim unikalnym znaczeniem, ze swoją historią sięgającą 1994 r., kiedy to rozpoczął się program „Nowa Matura”, ma większą szansę powodzenia niż wcześniejsze próby reform. Reforma ta między innymi oferuje przeciwdziałanie stagnacji, wypaleniu zawodowemu nauczycieli, przeciwdziałanie cynizmowi tych nauczycieli, którzy za jedyny swój sukces w całej karierze zawodowej uważają to, że storpedowali w swojej placówce każdą próbę wprowadzenia zmian. Już dzisiaj przeszło dwadzieścia tysięcy nauczycieli ma za sobą udział w kursach dla kandydatów na egzaminatorów zewnętrznych. Kursach, które zainicjowały poszukiwania, jak w sposób trafny i rzetelny ocenić pracę ucznia, kiedy nie możemy pomóc sobie wiedzą o uczniu wyniesioną na podstawie wieloletniej obserwacji. Wiedzą, która być może jest rzetelna, ale tylko wtedy, gdy uczeń miał szansę podejmować takie zadania, w których mógł uzewnętrznić swoje umiejętności, postawy, zainteresowania. Jest rzetelna, jeżeli nauczyciel chciał zaobserwować ucznia, kiedy demonstrował opanowanie tych umiejętności.

## PODSUMOWANIE

Istotną cechą patrzenia na reformę oceniania z perspektywy jej znaczenia jest jej realizacja w rozumieniu odpowiedzialności na każdym poziomie edukacyjnego systemu. Powinniśmy rozpoznać naszą własną odpowiedzialność i spróbować zrozumieć warunki i role, jakie

nam przyjdzie odegrać. Musimy jednak pamiętać, co już wcześniej zostało powiedziane, że nawet najbardziej pozytywne podejście do wprowadzania zmiany nie eliminuje napięć, zagrożeń i stresów. Nowe znaczenie tej reformy może być kreowane przez tysiące drobnych przedsięwzięć podejmowanych przez poszczególnych nauczycieli, które sumując się mogą dać nowy porządek rzeczy. System oceniania nie zmieni się sam z siebie, nawet gdyby minister podpisał najdoskonalsze rozporządzenie. Ludzie zmieniają system oceniania poprzez codzienne działania. Możemy się jeszcze w ten proces włączyć niezależnie od tego, w jakim miejscu systemu edukacyjnego pracujemy. Więc jest jeszcze czas, aby modyfikować nasze podejście do tej reformy, bo ona się dokonuje w relacjach nauczyciel — uczeń, na styku nauczyciel — nauczyciel, nauczyciel — dyrektor.

## LITERATURA

- Block P., 1987, *The empowered manager*, San Francisco.  
Fullan M. G., Stiegelbauer S., 1996, *The new meaning of educational change*, Cassell.  
Harlen W., 1994, *Enhancing quality in assessment*, Londyn.