



Krzysztof Konarzewski

**Przygotowanie uczniów do
egzaminu: pokusa łatwego zysku**

Raport badawczy

Warszawa 2008

Raport opracowany na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach projektu „Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.



INSTYTUT SPRAW PUBLICZNYCH

00-031 Warszawa, Szpitalna 5 lok.22

tel.(22) 55 64 280, fax (22) 55 64 262

e-mail: isp@isp.org.pl

www.isp.org.pl

Spis treści

Streszczenie.....	3
Problem	4
Metoda.....	7
Schemat	7
Zmienna niezależna.....	8
Osoby badane	11
Zmienne zależne.....	12
Wyniki.....	13
Cele kształcenia.....	14
Opinie o uczniach.....	15
Metody kształcenia.....	16
Opinie o egzaminie zewnętrznym	21
Reakcje na egzamin zewnętrzny	22
Nauczycielska autocharakterystyka.....	27
Wnioski	29
Literatura cytowana.....	30

Streszczenie

Raport opisuje nowe zjawisko oświatowe nazwane pokusą łatwego zysku. Polega ono na zwiększaniu w procesie kształcenia udziału umiejętności dających się opanować małym kosztem, a przynoszących duży zysk w testowym egzaminie zewnętrznym. Gdyby się upowszechniało, mielibyśmy do czynienia ze stałą poprawą wyników egzaminacyjnych z równoczesnym pogarszaniem się wykształcenia absolwentów naszych szkół. Pytanie brzmi: jak nie dopuścić do urzeczywistnienia się tego czarnego scenariusza? Zreferowane badanie sugeruje dwie odpowiedzi. Pierwsza zaleca uodparnianie nauczycieli na pokusę łatwego zysku przez budowanie tożsamości zawodowej nauczyciela na pojęciu profesjonalizmu i wierze we własne możliwości rozwiązywania problemów, na szczególnej przyjemności obcowania z niedojrzałością, która znosi samą siebie, oraz na zrozumieniu, że postęp poznawczy, który próbują mierzyć testy osiągnięć, jest o wiele bardziej złożony, niż sobie wyobrażają ich twórcy. Druga zaleca zmniejszanie samej pokusy przez radykalne zmniejszenie przewidywalności dorocznych testów egzaminacyjnych.

Problem

Od wiosny 2002 r. w polskim systemie oświaty trwa historyczna zmiana: dopełnienie nauczycielskich, czyli lokalnych i osobistych, ocen osiągnięć uczniów centralnym i bezosobowym pomiarem ich wiedzy pod koniec wybranych etapów kształcenia. System zewnętrznych egzaminów prowadzonych za pomocą standaryzowanych testów rozszerza się i doskonali. Ale – trawestując pewnego filozofa – nie byłoby rozsądne zadawać się doskonaleniem pomiaru wykształcenia, skoro jeszcze ważniejsze jest doskonalenie samego wykształcenia.

U początków reformy systemu oświaty panowało przekonanie, że jedno pociągnie za sobą drugie. Wierzano, że zewnętrzny pomiar wiedzy uczniów uruchomi proste rezerwy tkwiące w szkołach – na przykład pełniejsze wykorzystanie czasu nauczania, dotychczas beztriosko marnowanego, lub staranniejsze ocenianie osiągnięć szkolnych każdego, także słabego ucznia, którego wiedzę przedtem oglądano przez palce, by móc go promować do wyższej klasy dla świętego spokoju. Wierzano też, że gdy uczniowie dowiedzą się o czekającym ich egzaminie, obiektywnym, bez taryfy ulgowej, to zaczną wkładać więcej serca w naukę. Wszystko to miało zaowocować pełniejszą i bardziej użyteczną wiedzą w głowach absolwentów.

O tym, że czekano na spektakularne zmiany, przekonuje zapał, z jakim śledzono średnie wyników egzaminacyjnych w kolejnych latach. Wysoki urzędnik Ministerstwa Edukacji Narodowej już w 2003 r. sugerował – z nutką *Schadenfreunde* – że gimnazjum nie bardzo się sprawdza, bo średni wynik części matematyczno-przyrodniczej był odrobinę (o ćwierć odchylenia standardowego) niższy niż przed rokiem. Piewcy reformy przeciwstawiali temu fakt, że w części humanistycznej średni wynik okazał się odrobinę wyższy.

Zapał do porównywania stygł, w miarę jak kształtowała się świadomość, że z różnic między średnimi nie można wnioskować o zmianach poziomu wykształcenia kolejnych roczników, bo te różnice zależą też od warunków testowania i budowy samych testów. Upowszechnienie tej świadomości zawdzięczamy LPR-owskiemu kierownictwu resortu edukacji, które pokazało całemu światu, jak łatwo poprawić wyniki egzaminu maturalnego za pomocą niewielkiej manipulacji wokół progu zaliczenia. Wszyscy mogli zrozumieć, że średnia wyników egzaminacyjnych zmienia się z roku na rok w zależności od tego, ile trudnych zadań włączono do testu i jak punktowano ich wykonanie. Gdyby więc nawet zachodziła oczekiwana poprawa wykształcenia absolwentów, to nie dałoby się jej wykryć za pomocą testów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, ponieważ każdy z nich ma własną skalę pomiarową, niesprowadzalną do skal testów wcześniejszych i późniejszych.

Teoria pomiaru zna, rzecz jasna, sposoby sprowadzania różnych testów do wspólnej skali, ale nawet wtedy nie miałibyśmy pewności, że wzrost średniej jest równoznaczny z poprawą wykształcenia, ponieważ do gry wszedł nowy czynnik: aktywność nauczycieli zwana **przygotowaniem uczniów do egzaminu**. Nazywamy tak tę część procesu kształcenia, która wyodrębnia się w następstwie wprowadzenia zewnętrznego egzaminu testowego i jest mu podporządkowana. Jej rozrost może zagrozić zarówno prawomocności wyników testowania, jak i integralności kształcenia. Najczarniejszy scenariusz przewiduje coraz więcej przygotowań do egzaminu, coraz lepsze wyniki egzaminacyjne i coraz gorsze wykształcenie absolwentów. Jak do tego nie dopuścić – to problem tego artykułu.

Zacznijmy od przyjrzenia się odmianom przygotowywania uczniów do egzaminu. Zrekonstruowała je i sklasyfikowała Mary Smith (1991) w odniesieniu do nauczycieli w Arizonie. Najwięcej z nich (66%) przyznało się do **dostosowywania programu kształcenia do wymagań testu**, np. do zmiany kolejności zagadnień, tak by nauczanie zagadnień występujących w teście wypadło tuż przed testowaniem, lub wprowadzania zagadnień nieobecnych w programie danej klasy, ale objętych testowaniem. Drugi z tych zabiegów sprowadza się zwykle do pospiesznego i powierzchownego zapoznania uczniów z nową treścią wyrwaną z dydaktycznego kontekstu. Na drugim miejscu (60%) uplasowało się **trenowanie wykonywania testu**, czyli ćwiczenie umiejętności technicznych przydatnych w pracy nad testem – np. błędnego zapisywania rozwiązań w arkuszu odpowiedzi, gospodarowania czasem lub radzenia sobie z niewiedzą. Dzieci uczą się reguł typu: „Jeśli nie znasz odpowiedzi, zaznacz zadanie i przejdź do następnych, a potem wróć do zaznaczonych i spróbuj odgadnąć odpowiedź”, a także pokazuje, jak elimi-

nować opcje przed rozpoczęciem właściwego zgadywania. Szacuje się, że taki trening może podciągnąć średnią o 0,1–0,5 odchylenia standardowego.

Dwie następne formy to **nauczanie „pod test”** i **nauczanie testu**. Pierwsza obejmuje wykorzystanie materiałów edukacyjnych odpowiadających treścią i formą testom egzaminacyjnym. W jednym z okręgów szkolnych była to broszura *Dobrze wypaść w ITBS*¹, rozsyłana przez władze oświatowe. W innych – różne wydawnictwa komercyjne. Smith przytacza zapis fragmentu lekcji opartej na takich materiałach – nudnej i nużącej, bo w całości poświęconej wypełnianiu przez uczniów formularza naśladującego zadanie testu. Mimo nieatrakcyjności nauczania „pod test” przyznało się do niego 41% nauczycieli. Znacznie mniej (10%) przyznało się do nauczania testu. Tę nazwę rezerwuje się dla wykonywania z uczniami zadań samego testu lub jego równoległej wersji². Szacuje się, że osiągnięty w ten sposób sztuczny przyrost wyników odpowiada co najmniej półrocznemu nauczaniu (Mehens, Kaminski, 1988).

Wyliczenia kończą znaczenia sprowadzające przygotowanie do zabiegów, które **zwiększają zaufanie uczniów do swoich możliwości** lub **podwyższają ich motywację**. W wielu szkołach organizuje się „masówki” motywacyjne, a tydzień testowy rozpoczyna hymnem i przemówieniem dyrektora w stylu: „Niech nikt nie wątpi, że uczniowie z Hamiltona dadzą z siebie wszystko i wypadną najlepiej jak potrafią”.

Warto dodać, że w ankiecie 12% nauczycieli zaprzeczyło, by przygotowywali uczniów w jakiś specjalny sposób do egzaminu. Ale obserwacje i wywiady pokazały, że trudno nauczycielom oprzeć się pokusie. Jeden z nich w grudniu oświadczył, że jego obowiązkiem jest doprowadzić uczniów do zrozumienia wiedzy przewidzianej w programie, a nie podciągać średnią wyników testowania. Ale już pod koniec stycznia zmienił zdanie. Pomogła mu w tym rozmowa z dyrektorem szkoły, a jeszcze bardziej informacja, że wskutek zmniejszającego się naboru trzeba będzie zredukować personel.

Zapewnienia nauczycieli, że perspektywa egzaminu testowego nie wpływa na ich praktykę dydaktyczną, nie wydają się ani szczere, ani godne pochwały. Niektóre formy przygotowania uczniów do egzaminu wyglądają na pożyteczne, np. trenowanie wykonywania testów, jeśli tylko nie zajmuje zbyt wiele miejsca w szkolnym rozkładzie zajęć – nikt by przecież nie chciał, by dzieci traciły punkty wskutek nieuważnego czytania poleceń lub nieefektywnego gospodarowania czasem. Czarny scenariusz urzeczywistniają tylko niektóre formy – wśród nich takie dostosowanie programu kształcenia do egzaminu, które zwiększa udział zagadnień dających się opanować małym kosztem, a przynoszących duży zysk w teście egzaminacyjnym.

¹ *Iowa Test of Basic Skills* – test używany do pomiaru osiągnięć w szkole podstawowej.

² W szkołach Arizony egzamin testowy trwa przez tydzień i jest prowadzony w czasie lekcji przez nauczycieli, którym w poniedziałek dostarcza się komplet testów.

Przyjmijmy, że (1) wszyscy nauczyciele odczuwają silny nacisk ze strony otoczenia na kształcenie uczniów w sposób, który zapewni im wysokie wyniki w egzaminie testowym, że (2) testy egzaminacyjne są wielowymiarowe: oprócz dyspozycji trudno wyuczalnych, chwytają dyspozycje, których w szkole łatwo wyuczyć, i że (3) nauczyciele potrafią je wskazać. Z tego wynika, że istnieją nauczyciele, którzy decydują się skupić siły na rozwijaniu dyspozycji łatwo wyuczalnych, ponieważ uważają, że to zapewni uczniom przyzwoity wynik z egzaminu. Jacy nauczyciele ulegają pokusie łatwego zysku? – o tym powiedzą wyniki poniższego badania.

Metoda

Schemat

Badanie zostało wykonane według schematu porównawczego. Załóżmy, że mierzymy dyspozycje umysłowe uczniów testem A , który składa się z dwóch subtestów: jeden szacuje dyspozycje łatwo wyuczalne ($A_L \rightarrow \theta_L$), drugi – trudno wyuczalne ($A_T \rightarrow \theta_T$). Na podstawie krajowych wyników testowania definiujemy populację oddziałów klasowych typu L , czyli takich, w których pierwszy subtest jest wykonywany lepiej niż drugi ($m_{AL} > m_{AT}$)³, i odpowiadającą jej populację nauczycieli typu L , których można podejrzewać, że ulegli pokusie łatwego zysku. Ponieważ chcemy znaleźć cechy charakterystyczne wyłącznie dla tej populacji, musimy dobrać właściwą populację porównawczą. Stanowią ją oddziały typu T , w których drugi subtest jest wykonywany lepiej niż pierwszy ($m_{AL} < m_{AT}$). Pracujący tam nauczyciele typu T są z pewnością wolni od podejrzeń o pogoń za łatwym zyskiem – prędzej można ich skrytykować za przesadną koncentrację na dyspozycjach trudno wyuczalnych.

Zdawałoby się, że w celu odpowiedzi na pytanie badawcze wystarczy wyłonić z każdej populacji niewielką próbkę oddziałów o największych różnicach między m_{AL} i m_{AT} i znaleźć cechy praktyki dydaktycznej, które odróżniają nauczycieli typu L od T . Niestety, kto by tak postąpił, naraziłby się na zarzut, że nie kontroluje zmiennych ubocznych – wynik testowania zależy bowiem nie tylko od pracy nauczyciela, lecz także od inteligencji, motywacji i pozaszkolnych doświadczeń ucznia (zwłaszcza dyspozycje trudno wyuczalne mogą mieć źródło w szczególnym klimacie rodziny inteligenckiej) oraz od szkolnych warunków kształcenia. Chcąc się uchronić przed tym zarzutem, wykorzystam to, że na egzamin gimnazjalny składają się dwa odrębne testy: humanistyczny (H) i matematyczno-przyrodniczy (M) i że w każdym z nich można wyodrębnić subtesty szacujące dyspozycje łatwo i trudno wyuczalne. Można zażądać, by w próbce znalazły się wyłącznie oddziały, które w świetle testu H należą do innego typu niż w świetle testu M . Będą to oddziały:

³ Symbolem m oznaczam średnią arytmetyczną standaryzowanego wyniku testowania w oddziale klasowym.

- $H_T M_L$, w których zarazem $m_{HL} < m_{HT}$ i $m_{ML} > m_{MT}$, czyli takie, których absolwenci celują w trudno wyuczalnych dyspozycjach humanistycznych i łatwo wyuczalnych dyspozycjach matematyczno-przyrodniczych
- $H_L M_T$, w których zarazem $m_{HL} > m_{HT}$ i $m_{ML} < m_{MT}$, czyli takie, których absolwenci celują w łatwo wyuczalnych dyspozycjach humanistycznych i trudno wyuczalnych dyspozycjach matematyczno-przyrodniczych.

Powyższe rozróżnienie stanowi zmienną niezależną – nominalną, dwuwartościową. Łatwo zauważyć, że teraz każdy oddział jest dla siebie grupą kontrolną. Przewagi, powiedzmy, w trudno wyuczalnych dyspozycjach humanistycznych nie można już wyjaśnić nadreprezentacją potomstwa z rodzin inteligentkich, skoro w tym samym oddziale są w zaniku trudno wyuczalne dyspozycje matematyczno-przyrodnicze. To samo można powiedzieć o cechach szkoły. Nawet jeśli w próbie znalazłaby się bogata, dobrze wyposażona szkoła, nie miałyby to znaczenia dla interpretacji wyników badania, ponieważ dowolna zmienna uboczna nie może oddziaływać na dwa przeciwstawne sposoby.

Zmienna niezależna

W celu zdefiniowania dwóch wartości zmiennej niezależnej użyłem krajowego zbioru wyników testowania gimnazjalistów w 2006 r. Zbiór zawiera wyniki surowe pomiaru testami humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym 481150 uczniów z 21879 oddziałów klasy trzeciej należących do 6361 gimnazjów. Posłużył on do wyodrębnienia subtestów szacujących dyspozycje łatwo i trudno wyuczalne. Troska o trafność tych oszacowań nie pozwoliła stworzyć subtestów metodą intuicyjnego doboru zadań. Z tego samego powodu nie mogłem skorzystać z podziałów podsuwanych przez tzw. standardy wymagań – arbitralne i zbudowane zupełnie inaczej dla każdej z dwóch części egzaminu. Psychodydaktyczną strukturę każdego testu odtworzyłem metodą **analizy głównych składowych** w sposób szczegółowo opisany gdzie indziej (Konarzewski 2004, rozdz. 3).

W teście humanistycznym ujawniły się trzy składowe. Jedna z nich obejmowała **odtwórcze** umiejętności tekstowe⁴ – tę utożsamiałem z subtestem dyspozycji łatwo wyuczalnych. Inna mierzyła poziom wykonania zadania **wytwórczego** – kompozycję i stylistykę rozprawki⁵, czyli złożonej reprezentacji językowej własnych przemyśleń. Tę uznałem za subtest dyspozycji trudno wyuczalnych.

⁴ Na przykład dany jest tekst: *I śmiech niekiedy może być nauką, / Kiedy się z przywar, nie z osób natrzęsa; / I żart dowcipną przyprawiony sztuką / Zbawienny, kiedy szczypie, a nie kąsa;* oraz polecenie: *Cytując odpowiednie fragmenty tekstu, podaj warunki, jakie – zdaniem autora – powinny spełniać: pouczający śmiech i „zbawienny” żart.*

⁵ *Napisz rozprawkę, w której uzasadnisz, że śmiech niekiedy może być nauką. Odwołaj się do przykładów z literatury lub filmu, ewentualnie z obu tych dziedzin.*

W teście matematyczno-przyrodniczym subtest dyspozycji łatwo wyuczalnych reprezentuje składowa obejmująca **odtwórcze** umiejętności logiczno-matematyczne⁶, a subtest dyspozycji trudno wyuczalnych – składowa mierząca poziom złożonej reprezentacji symbolicznej rzeczy i zdarzeń⁷. Zadania szacujące ten poziom są **wytwórcze** – wymagają od ucznia, by stał się ośrodkiem własnej aktywności: sporządził plan działania, nadzorował jego wykonanie i umiał go skorygować w razie potrzeby. Parametry omówionych subtestów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Parametry czterech subtestów

Parametr	H_L Umiejętności tekstowe	H_T Wytwarzanie reprezentacji językowej	M_L Umiejętności logiczno-matematyczne	M_T Wytwarzanie reprezentacji symbolicznej
Liczba zadań	21	9	15	9
Maksymalny wynik	23	11	15	9
Średnia (w procentach)	70	64	73	21
Odchylenie standardowe	17	28	20	22
Alfa	0,73	0,78	0,76	0,73

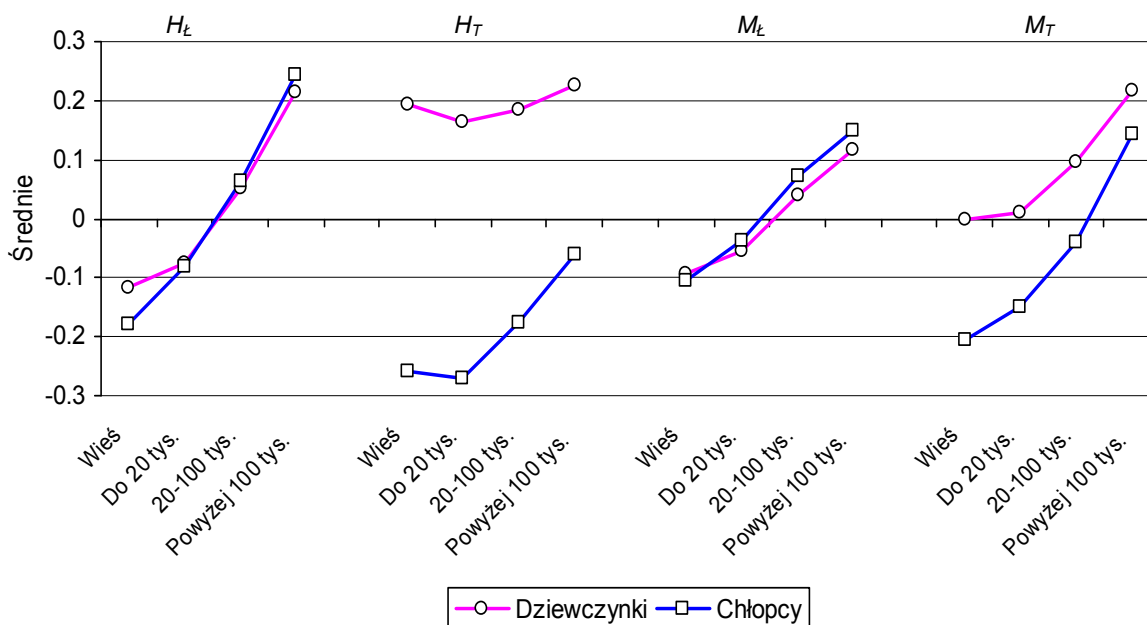
Jak widać, subtest H_L jest nieco łatwiejszy niż H_T , a M_L dużo łatwiejszy niż M_T . Na uwagę zasługują wartości alfa – wysokie, jak na małą lub bardzo małą liczbę zadań w subteście. Potwierdza to psychodydaktyczną trafność wybranych subtestów. W dalszych analizach będą je reprezentować wyniki czynnikowe. Warto przypomnieć, że tworzą one rozkłady nieskorelowane ze sobą, o średniej 0 i odchyleniu standardowym 1.

Pouczające będzie zbadanie średnich wyników czynnikowych wybranych subtestów w podpróbach określonych przez zmienne płci ucznia i lokalizacji gimnazjum. Pokazuje je rysunek 1. Rzut oka wystarczy, by zauważyć interesującą prawidłowość: wyniki w subtestach H_T i M_T , które uznałem za miary dyspozycji trudno wyuczalnych, znacznie silniej zależą od płci ucznia (η^2 równa się 3,6% i 0,5%, odpowiednio) niż wyniki w subtestach H_L , M_L , które uznałem za miary dyspozycji łatwo wyuczalnych (η^2 poniżej 0,1%). W zrozumieniu tej prawidłowości może pomóc następująca hipoteza: im większa jest różnica pod względem opanowania pewnej dyspozycji między dziewczynkami i chłopcami, tym większy udział w kształtowaniu się tej dyspozycji ma motywacja ucznia. Znaczący to, że wynik nauczycielskich starań jest niepewny – nawet gdy nauczyciel próbuje ukształtować tę dyspozycję, może ponieść porażkę, jeśli trafi na ucznia, któremu na niej nie zależy. Że ta cecha dyspozycji koresponduje z określeniem: „trudno wyuczalna”, wydaje się oczywiste. Druga prawidłowość, nieco mniej

⁶ Na przykład dana jest tabela informująca o liczbie samochodów przejeżdżających przez most w ciągu trzech kolejnych godzin oraz pytanie: *Ile procent liczby wszystkich pojazdów, które przejechały przez most między 7⁰⁰ a 10⁰⁰, stanowi liczba samochodów osobowych?*

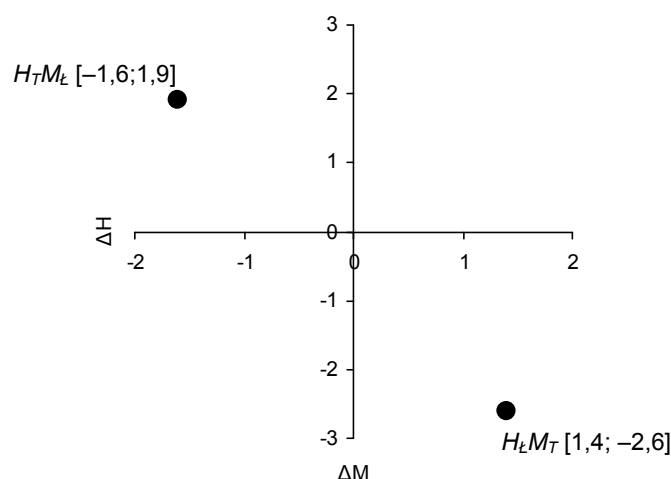
⁷ Na przykład *Państwo Kowalscy uzyskują z baterii słonecznej umieszczonej w ogrodzie prąd elektryczny o natężeniu 2 A przy napięciu 17 V. Ile co najmniej takich baterii należałoby zainstalować, aby uzyskać prąd elektryczny o mocy 2,5 kW? Zapisz obliczenia. Uwzględnij w swoich zapisach jednostki wielkości fizycznych.*

wyraźna, polega na tym, że wyniki w subtestach H_L i M_L silniej zależą od lokalizacji szkoły (η^2 równa 2,2% i 0,9%) niż wyniki w subtestach H_T , M_T (0,3% i 1,3%). Można to zrozumieć, jeśli się uzna, że w większych ośrodkach częściej dochodzi do współzawodnictwa między szkołami w realizacji głównego hasła reformy programowej: najważniejsze są umiejętności.



Rysunek 1. Średnie wyników czynnikowych czterech subtestów w zależności od płci ucznia i lokalizacji gimnazjum

Mając cztery subtesty, możemy przystąpić do wyodrębnienia oddziałów klasy trzeciej gimnazjum w roku szkolnym 2005/2006 należących do typów $H_T M_L$ i $H_L M_T$. W tym celu najpierw usunąłem ze zbioru danych 814 oddziałów liczących mniej niż 10 uczniów i 22 oddziały, w których rzekomo uczyło się ponad 35 uczniów. Pozostałym 21043 oddziałom przypisałem średnie wyniki ich uczniów. Ponieważ kosztorys badania nie przewidywał podróży, do dalszej analizy wybrałem jedynie oddziały gimnazjów warszawskich. Dla każdego z 611 oddziałów obliczyłem dwie różnice: $\Delta_H = m_{HT} - m_{HL}$ i $\Delta_M = m_{MT} - m_{ML}$, wystandaryzowałem je i utożsamiałem z dwiema współrzędnymi, a następnie wybrałem 16 oddziałów mających najbardziej skrajne położenie w drugiej i czwartej ćwiartce układu współrzędnych. Dwa z tych oddziałów znalazły się w tym samym gimnazjum. Rysunek 2 ukazuje środki ciężkości obu podpróbek. Należy zauważyć, że wybrane oddziały bynajmniej nie należą do pozytywnie wyróżniających się w Warszawie.

Rysunek 2. Środki ciężkości oddziałów $H_T M_L$ i $H_L M_T$

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 15 nauczycieli języka polskiego, czyli przedmiotu reprezentującego tu dziedzinę humanistyczną, i 16 nauczycieli matematyki, reprezentującej dziedzinę matematyczno-przyrodniczą, którzy nauczali swoich przedmiotów w wybranych oddziałach. Poniżej krótka charakterystyka czterech grup nauczycieli:

Nauczyciele języka polskiego typu L to sześć kobiet (jedna z nich uczyła w dwóch oddziałach) i jeden mężczyzna; staż pracy tych osób wahał się od 8 do 30 lat (mediana: 9), wszystkie miały magisterium z filologii polskiej, a jedna osoba nawet doktorat, był wśród nich jeden egzaminator okręgowej komisji egzaminacyjnej, jeden współautor podręcznika i jeden przewodniczący szkolnego zespołu humanistycznego.

Nauczyciele języka polskiego typu T to osiem kobiet pracujących w zawodzie nauczycielskim od 4 do 35 lat (mediana: 19), wszystkie miały magisterium z filologii polskiej, wśród nich były cztery egzaminatorki, jedna autorka materiałów edukacyjnych i jedna doradczyni metodyczna.

Nauczyciele matematyki typu L to osiem kobiet pracujących w zawodzie od 4 do 30 lat (mediana: 18), pięć miało magisterium z matematyki, pozostałe to inżynier, ekonomistka i nauczycielka nauczania początkowego, która zdobyła uprawnienie do nauczania matematyki na studium podyplomowym, były wśród nich dwie egzaminatorki.

Nauczyciele matematyki typu T to osiem osób, w tym jeden mężczyzna, pracujących w zawodzie od 9 do 50 lat (mediana: 21), siedem miało magisterium z matematyki, jedna zdobyła uprawnienie na studium podyplomowym, była wśród nich jedna egzaminatorka i jedna autorka materiałów edukacyjnych.

Wielkich różnic między tymi grupami nie widać. We wszystkich dominują kobiety, we wszystkich znajdujemy osoby dobrze wykształcone i zaangażowane w działalność oświatową. Warto jednak zauważyć, że nauczyciele typu L (zwłaszcza poloniści) są młodszy niż nauczyciele typu T .

Zmienne zależne

Dane o praktyce dydaktycznej nauczycieli zebrano metodą **wywiadu półstandardowego**. Wywiady prowadziły dwie przeszkolone studentki etnologii na podstawie przewodnika. Przewodnik nakazywał rozpocząć od poinformowania rozmówcy, że badanie zostało zlecone przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w celu ustalenia powodów międzyszkolnego i międzyoddziałowego zróżnicowania wyników egzaminu gimnazjalnego, i zapewnienia o całkowitej poufności jego wypowiedzi. Sam wywiad był zorganizowany przez sześć pytań inicjujących (por. Konarzewski 2002, rozdz. 7).

- (1) Mówimy o zeszłorocznej klasie trzeciej x . Czy uczył/a pan/i tę klasę od początku (przez trzy lata)? Czy ta klasa czymś się wyróżniała spośród innych?
- (2) Co było dla pana/i najważniejszym celem nauczania w tej klasie?
- (3) Jakie zasady i metody nauczania stosował/a pan/i w tej klasie?
- (4) Jaką organizację uczenia się w klasie ceni pan/i najbardziej? Dlaczego?
- (5) Pomówmy o zewnętrznych egzaminach testowych. Egzamin w 2006 r. był już piąty z kolei. Czy analizował/a pan/i testy użyte w poprzednich latach i ich wyniki? Co pan/i myśli o zewnętrznych egzaminach testowych?
- (6) Ile lat przepracował/a pan/i w zawodzie nauczycielskim? Jak zdobywał/a pan/i kwalifikacje zawodowe? Czy zauważa pan/i jakieś zmiany w sposobie wykonywania swojego zawodu od chwili podjęcia pracy w szkole? Czy myśli pan/i, że w innym zawodzie mógłby pan/mogłaby pani lepiej realizować swoje możliwości?

Plonem wywiadów jest zbiór 31 stenogramów o objętości od 17 do 56 tys. znaków (mediana: 32 tys.). Jak je analizować? Dane jakościowe to materiał niebezpieczny: łatwo można mu narzucić własne stereotypy. Mechanizm narzucania jest prosty: badacz przegląda teksty z pewną myślą, czyli selektywnie. W doniesieniu zamieszcza cytaty uderzająco zgodne ze swoją hipotezą. O niezgodnych albo nie wspomina w ogóle, albo wspomina półgębkiem. Czytelnik może być pewny, że to, co czyta, rzeczywiście zostało powiedziane, nie wie jednak, co jeszcze zostało powiedziane, i dlatego nie może kontrolować trafności wniosków, jakie mu badacz podsuwa. Żeby rozproszyć te obawy, trzeba znaleźć metodę, która w mechaniczny sposób ujawni strukturę zarejestrowanych wypowiedzi.

Najwygodniejsza okazała się metoda **analizy treści**. Wstępną kategoryzację materiału zapożyczyłem z przewodnika wywiadu (np. opinie o uczniach) i zastosowałem kodowanie indukcyjne (Miles, Huberman 2000, s. 58n). Załóżmy, że w odpowiedzi na pytanie: „Czy ta klasa czymś się wyróżniała spośród innych?” nauczycielka mówi:

To była jedna z klas słabszych w szkole w ogóle. Inne mam wspomnienia dotyczące dziewczynek, inne chłopców. Dziewczynki były może nie bardzo zdolne, ale bardzo pracowite i wszystkie stopnie... nadrabiały sobie pracowitością. Zawsze miały prace domowe, zawsze na lekcjach pilnie wszystko robiły. No i [była] grupa chłopców, którzy byli bardzo różni. Generalnie byli bardzo słabi, ale tutaj nie było tej pracowitości.

Tę wypowiedź zaliczyłem do kategorii „opinie o uczniach” i przypisałem jej cztery symbole kodowe o następujących znaczeniach: „uważa, że uczniom brak zdolności”, „uważa, że uczniowie mają motywację do nauki”, „uważa, że uczniom brak motywacji do nauki” i „różnicuje uczniów ze względu na płeć”. W miarę czytania stenogramów, gdy liczba symboli rośnie, główną troską badacza jest utrzymanie znaczenia każdego symbolu – służy temu okresowe przeglądanie cytatów, które zostały mu przyporządkowane. Od czasu do czasu okazuje się, że trzeba zmodyfikować kod – najczęściej scalić kilka symboli w jeden lub rozdzielić jeden na kilka bardziej szczegółowych. Te i inne czynności bardzo ułatwia oprogramowanie komputerowe⁸.

Plonem kodowania jest zbiór 112 symboli. Ponieważ każdemu symbolowi przysługuje znaczenie oraz liczba wystąpień (w całym zbiorze wahała się ona od 1 do 42), można je traktować jak zmienne ilościowe (przedziałowe). Chcąc zyskać orientację, które zmienne mogą kandydować do roli przyczyn kształtowania dyspozycji trudno lub łatwo wyuczalnych, obliczyłem dwuseryjne współczynniki korelacji punktowej między każdą zmienną a typem nauczyciela, osobno dla nauczycieli języka polskiego i matematyki.

Wyniki

Wkład poszczególnych zmiennych, czyli symboli przypisanych wypowiedziom nauczycieli, w rozróżnienie dwóch typów nauczycieli ukazuje tabela współczynników korelacji. By ułatwić czytelnikowi kontrolowanie wyników analizy, podzieliłem tabelę na części, stosownie do zagadnień poruszanych w wywiadzie, i umieściłem każdą z nich w odpowiednim fragmencie tekstu. Czytając tabelę, należy pamiętać, że:

- Im większy współczynnik stoi przy zmiennej, tym silniejszy jest związek tej zmiennej z typem L . Jeśli np. przy zmiennej „chwalenie nauczycieli ze swojej szkoły” znajdujemy współczynnik 0,66 dla polonistów i 0,42 dla matematyków, wnioskujemy, że jest to charakterystyczna cecha nauczycieli ulegających pokusie łatwego zysku.
- Im mniejszy współczynnik stoi przy zmiennej, tym silniejszy jest jej związek z typem T . Widząc przy zmiennej „uznaje umiejętności podstawowe za cel kształcenia” współczynniki $-0,39$ dla polonistów i $-0,53$ dla matematyków, wnioskujemy, że jest to charakterystyczna cecha nauczycieli, którzy opierają się pokusie łatwego zysku.
- Współczynnik w okolicach zera sugeruje, że zmienna jest obojętna względem podziału nauczycieli na L i T . Okolice zera są w tym badaniu całkiem rozległe (od $-0,4$ do $0,4$), ponieważ liczba zbadanych osób nie jest duża. Ale badanie ma charakter eksploracyjny. Spójność i sensowność

⁸ Korzystałem z programu ATLAS/ti Thomasa Muhra.

charakterystyki nauczycieli typu L na tle nauczycieli typu T to sprawa ważniejsza niż istotność statystyczna poszczególnych współczynników.

- By zwiększyć czytelność tabeli, opuściłem współczynniki bezwzględnie mniejsze niż 0,3, a także zmienne, którym towarzyszyły oba takie współczynniki. Kreską oznaczyłem przypadek, gdy obliczenie współczynnika nie było możliwe z powodu zerowej wariancji zmiennej.

Cele kształcenia

Tabela 2a. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Uznaje samodzielność myślenia za cel kształcenia	0,35	
Uznaje postawy za cel kształcenia	0,32	
Uznaje zainteresowania za cel kształcenia		0,33
Uznaje kulturę myślenia, mówienia, postępowania za cel kształcenia	-0,37	0,35
Uznaje umiejętności podstawowe za cel kształcenia	-0,39	-0,53
Nie uznaje postaw za cel kształcenia	-0,32	-0,36

Deklaracje celu kształcenia zawsze obciążała ideologiczna poprawność. Dzielenie celów na słuszne i niesłuszne jest tak stare, jak system oświaty. Dziś dobrze są widziane takie cele, jak rozwój osobowości, zwłaszcza wszechstronny, samodzielność myślenia, szerokie zainteresowania zwane też horyzontami, oraz długa lista słusznych postaw z patriotyzmem na czele. Tabela 2a pokazuje, że częściej deklarują je nauczyciele typu L . Kontrastuje to z przyziemnością i konkretnością celów kształcenia wymienianych przez nauczycieli typu T . Zarówno poloniści, jak i matematycy zachowują dystans wobec wszechobecnych haseł wychowawczych:

Dom wychowuje, a szkoła uczy. [P_T3]

Na matematyce skupiam się bardziej na rzeczach przyziemnych, praktycznych. [M_T4]

albo formułują je w sposób formalny:

Chcę, żeby mieli nawyk wyrabiania sobie sądu na podstawie wiedzy. [M_T5].

Chętniej też uznają za cel umiejętności podstawowe:

[...] podstawowe, takie jak czytanie ze zrozumieniem. [P_T4]

Zależało mi na tym, żeby wykształcić podstawową umiejętność samodzielnego pisania tekstów, umiejętność oczywiście patrzenia, czytania ze zrozumieniem. [P_T6]

[...] tabliczka mnożenia, podstawowe działania, podstawowe pojęcia. Czytanie ze zrozumieniem – to leży całkowicie. A więc na to nacisk był położony. Na utrwalanie tego. Mała partia materiału, ale utrwalona. Niski stopień trudności, ale utrwalony. [M_T3].

Uogólnijmy te spostrzeżenia w postaci hipotezy 1: **Pokusie łatwego zysku ulega ten, kto kulturuje ideologiczną poprawność. Opiera się pokusie, kto przeciwstawia poprawności przeświadczenie o własnym profesjonalizmie.** Hipoteza pozwala zrozumieć, dlaczego uznanie za cel kształcenia kultury myślenia, mówienia i postępowania charakteryzuje matematyków typu L , ale polonistów typu T : u pierwszych demonstruje ideologiczną poprawność, u drugich – profesjonalizm.

Opinie o uczniach

Tabela 2b. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Uważa, że młodzież jest dziś trudniejsza niż dawniej	0,65	
Uważa, że uczniowie źle się zachowują w szkole	0,30	
Uważa, że uczniom brak zdolności	-0,56	0,57
Oskarża rodzinę o zaniedbywanie funkcji wychowawczej		0,42
Uważa, że uczniowie mają zdolności		-0,41
Uważa, że uczniowie mają motywację do nauki		-0,38
Uważa, że uczniom brak motywacji do nauki	-0,60	
Uważa, że uczniowie dobrze się zachowują w szkole	-0,60	

Zdrowy rozsądek podpowiada, że typ praktyki dydaktycznej po części zależy od uczniów: nauczyciel może aspirować do typu T tylko wtedy, gdy nie musi walczyć z nimi o zachowanie porządku w klasie. Ale zdrowy rozsądek się myli, przypisując uczniom kontrolę nad nauczycielem. Można to wykazać przez odwołanie się do faktów. Z 16 zbadanych oddziałów tylko jeden został negatywnie oceniony pod względem zachowania przez obie nauczycielki:

Część uczniów – i nie były to jakieś pojedyncze przypadki – była zwyczajnie na lekcji uciążliwa. [P_L 8]

Było dużo problemów wychowawczych, takich też, że nieraz opuszczali pierwsze lekcje matematyki. [M_T 8].

Ponadto jeden oddział został zganiony przez matematyczkę i pochwalony przez polonistkę (ta rozbieżność ocen przemawia raczej na jego korzyść), siedem pochwalonych przez jedną nauczycielkę, a sześć przez obie⁹. Pochwały wahały się od powściągliwych:

Większych konfliktów nie było. [M_T 6]

To była taka spokojna klasa. [M_T 5]

do całkiem entuzjastycznych:

Nie robili mi uczniowie na złość i przychodziło się z przyjemnością do tej klasy. [M_L 4]

⁹ Rachunku dopełnia jeden oddział, o którego zachowaniu nie wypowiedziała się żadna z nauczycielek. Bilans jest prosty: w naszej próbie oddziały „trudne” stanowiły 6%. Gdyby tak było w całym kraju, trudno by usprawiedliwić krucjaty pod hasłem Zero tolerancji.

Klasa bardzo żywa, przesympatyczna i przemiła, no żywe srebra. [M_T 4].

Skoro empiryczne zróżnicowanie „trudności” oddziałów jest skrajnie ograniczone, wypada uznać, że to nie tyle zachowanie się uczniów, ile raczej postawa nauczyciela wobec nich wpływa na typ praktyki dydaktycznej. Układ współczynników w tabeli 2b sugeruje, że poloniści typu \bar{L} obawiają się swoich uczniów i przyłączają do krytyki współczesnej młodzieży. Przeciwnie poloniści typu T – ci chwala uczniów za zachowanie, czyli ich lubią, choć bynajmniej nie cenią – narzekają bowiem na brak zdolności i motywacji. Czym różnią się od polonistów matematycy? Tylko tym, że postawą, która ich różni, nie jest lubienie, lecz ceniowanie uczniów. Matematycy typu \bar{L} spostrzegają uczniów jako niezdolnych i zaniedbanych, w przeciwieństwie do matematyków typu T , którzy ich chwala za zdolności i motywację.

Możemy więc przyjąć hipotezę 2: **Pokusie łatwego zysku ulega ten, kto nie dostrzega u młodzieży, zwłaszcza u swoich uczniów, żadnych zalet – nie lubi ich lub nie ceni. Opiera się pokusie, kto widzi w nich coś dobrego – lubi lub ceni.**

Metody kształcenia

Tabela 2c. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Stosuje metody aktywizujące, podwyższające motywację	0,71	
Organizuje pracę indywidualną	0,38	
Stosuje metody unaoczniające powiązania, integrujące wątki	0,34	–
Chętnie organizuje pracę w grupach		0,47
Ośmiela, rozprasza obawy, walczy z ośmieszaniem		0,40
Niechętnie pracuje z całą klasą		0,38
Stara się stawiać uczniom niewiele dużych zadań		–0,57
Niechętnie organizuje pracę w grupach		–0,38
Chętnie pracuje z całą klasą		–0,38
Stosuje metodę projektów		–0,30
Krytykuje program lub podręczniki	–0,44	–0,31
Pochwala nauczanie według schematu historycznoliterackiego	–0,39	–
Stosuje prowokacje intelektualne	–0,37	

Dziedzina metod kształcenia wydaje się kluczowa dla pojęcia pracy dydaktycznej. Nie powinniśmy jednak obiecywać sobie za wiele, nie mamy bowiem dostępu do metod rzeczywiście stosowanych przez nauczycieli, lecz tylko do ich relacji o własnej pracy. Muszą być one wielorako zniekształcone – i przez niedostatek refleksji nad swoim działaniem, i przez wszechobecną potrzebę aprobaty społecznej. Same relacje były ubogie. Nauczyciele podawali nazwy metod, określali swój stosunek do nich, z

reguły splątany z informacją ilościową, czasem próbowali sformułować warunki stosowalności. Oto przykład:

Metody nauczania, które ja stosowałam były bardzo różne: metody podawcze, czyli własne produkowanie się, praca w grupach, prace indywidualne, były prace krótkoterminowe, długoterminowe, były różnego rodzaju projekty, dzieci musiały tworzyć. Co jeszcze... naprawdę starałam się dzieci zainteresować, a wiadomo, że jak się robi jedną metodę, to się robi to monotonne i zniechęcające, więc zawsze trzeba coś nowego im podsuwać. [*M_L 3*].

Przypadkowe nazewnictwo skrywa banalną myśl: ja im pokazywałam i tłumaczyłam, oni wykonywali zadania. Rozmówczyni, czując, że powiedziała niewiele, kończy ideologicznym frazesem i przechodzi w stan oczekiwania na następne pytanie.

– Czy którąś z tych metod ceni pani bardziej niż inne? – pyta ankieterka.

– Pracę w grupach, ale to musi być kontrolowana praca w grupach, bo nieraz jest tak, że jak uczniowie pracują w grupach i ich się nie pilnuje, a praca jest na ocenę, to jedną osobę chcą wykorzystać do zrobienia, a reszta chciałaby tylko plony zbierać. Podczas moich prac w grupach każdy ma jakieś konkretne zadanie i się musi z tego zadania wywiązać. [*M_L 3*]

Co to może znaczyć? Czy te zadania przydziela nauczycielka – czym by się wtedy różniła grupowa organizacja uczenia się od indywidualnej? A może grupa swoim członkom – ale jak nauczyciel miałby je rejestrować i wykorzystywać do oceny indywidualnych wkładów w całość? Rozmówczyni może i potrafiłaby odpowiedzieć na takie pytania, ale trzeba by je najpierw zadać, na co w tak szeroko zakrojonym wywiadzie nie było miejsca. Trudno nie zauważyć, że w polskiej oświacie nie ma tradycji, a i umiejętności technicznego mówienia o własnej pracy. Żeby się dowiedzieć, co naprawdę robi nauczyciel, gdy mówi, że stosuje „metodę grupową”, trzeba by przeprowadzić badanie w schemacie etnograficznym.

Poprzestając na przybliżonych rozkładach częstości poszczególnych metod i form organizacyjnych, odkrywamy znaną już prawidłowość: charakterystyczne dla nauczycieli typu *L* są metody zalecane przez ideologiczną poprawność: aktywizujące oraz integrujące wiedzę, a także modne typy organizacji uczenia się – najlepiej grupowej lub indywidualnej, broń Boże „równym frontem”. Widać też ślad wrażliwości psychologicznej: matematycy typu *L* wplatają w nauczanie zabiegi ośmielające i upewniające uczniów oraz przeciwdziałające wzajemnemu ośmieszaniu się. Że te deklaracje więcej mówią o ideologicznej czujności niż o praktyce, świadczą nauczycielskie uzasadnienia stosunku do grupowej organizacji uczenia się. Pochwały tej formy miały wybitnie ideologiczny charakter:

Lubię pracę w grupach, ponieważ wydaje mi się, że oni się uczą jakiejś odpowiedzialności też wobec siebie. Muszą się jakoś podzielić materiałem. [*P_L 3*]

Taka praca grupowa to jest raczej twórcze myślenie, nie odtwórcze. [*M_L 3*],

natomiast opinie krytyczne mocno trzymały się doświadczenia:

Praca w grupach to w tej klasie nie wychodziła, bo wychodziły kompletne bzdury. Tam [w grupie], nie wiem, jedna osoba chciała pracować. [*P_T 5*]

Mniej było pracy w grupach ze względu na to, że praca w grupach rozkładała się tak, że kto był bystry, to szybko rozwiązywał, a reszta rozmawiała. Nie [było] tak, że wkład pracy każdego uczestnika był mniej więcej równy. [*M_T 6*].

Jedna z rozmówczyń zaaprobowała pracę w grupach, ale zmodyfikowaną pod wpływem doświadczenia:

[...] tylko nie na tej zasadzie, że osoby bardzo dobre były z bardzo słabymi, bo to się nie sprawdza. Muszą być mniej więcej na jednym poziomie. Wtedy oni współpracują. [*M_T 8*].

To brzmi sensownie, ale ideologicznie jest podejrzane, bo ideologia wymaga właśnie grup heterogenicznych, żeby wykorzystać różnice potencjałów umysłowych dla nauczania i wychowania:

[W grupie] uczniowie są sobie w stanie szybciej wytłumaczyć niż nauczyciel, który pracuje z całą klasą, bo wiadomo, że do niektórych osób trzeba indywidualnie podejść, a jednocześnie uczniowie uczą się współpracy, wzajemnej pomocy, to wyrabia w nich chęć pomocy, chęć sprawdzenia siebie i udowodnienia, że samemu się umie i można kogoś innego czegoś nauczyć [*M_L 3*].

Przejdźmy do segmentacji czasu nauki. W wywiadzie reprezentowało ją pytanie: czy nauczyciel woli stawiać uczniom dużo małych zadań, czy mało dużych? Istotą pytania jest udział nauczyciela w koordynowaniu aktywności uczniów. Wydaje się, że dyspozycje trudno wyuczalne zakładają samodzielność podmiotu w zakresie koordynacji własnych czynności. Jak uczeń ma opanować te dyspozycje, gdy nauczyciel natrętnie oferuje mu swoje usługi koordynacyjne?

Dane w tabeli 2c potwierdzają tę hipotezę, choć tylko w odniesieniu do matematyków. Wśród nauczycieli typu *L* ani jeden nie stosował segmentacji „gruboziarnistej”, stosowała ją natomiast połowa nauczycieli typu *T*. Jeden z nich dostarczył eleganckiego uzasadnienia zreferowanego wyniku.

[Nauczyciel] zawęza się do pewnego materiału i tylko w tym siedzi, to tylko ćwiczy, trenuje, a uczeń właściwie nie rozumie, po co to robi. On może i tego się nauczy, ale potem mu się da od końca to samo zadanie i on już tego w ogóle nie rozumie. On tego nie zrobi inaczej, bo wie, że to tak się robi ciągle. Na pewno lepiej szerzej chyba tłumaczyć. [*M_T 8*]

Kiedy lekcja przypomina taśmę produkcyjną, o dyspozycjach trudno wyuczalnych można zapomnieć.

Na zakończenie zauważmy, że dla nauczycieli typu *T*, zarówno polonistów, jak i matematyków, charakterystyczny jest krytycyzm wobec programu lub podręcznika. Żeby docenić to spostrzeżenie, trzeba sobie uświadomić, że taki krytycyzm nie jest bynajmniej aprobowany w kulturze zawodowej nauczycielstwa. Po pierwsze, programy i podręczniki piszą znawcy przedmiotu i nauczania, a recenzują je inni, czasem jeszcze więksi znawcy. Nauczyciel, który krytykuje ich dzieła, wyłamuje się ze swojego miejsca

w hierarchii. Że to jest źródłem dyskomfortu, pokazuje zachowanie jednej z naszych rozmówczyń, która nie była w stanie mówić o błędach w podręczniku bez rytualnych gestów pokory:

Nie wiem, z czego one wynikają. Być może są to błędy w druku, ale niektóre wyglądają... Oczywiście ja nie podejrzewam, że autor podręcznika czegoś nie znał – to raczej pewnego rodzaju przeoczenie. [P_T4].

Po drugie, coraz częściej się zdarza, że program i podręcznik, których używa nauczyciel, zostały wybrane przez mniejszy czy większy zespół nauczycieli z jego szkoły i zatwierdzone przez dyrektora. Wypowiedzi nauczycieli dowodzą, że czasy, kiedy każdy nauczyciel mógł swobodnie wybierać program i podręcznik, już mijają. Połowa naszych rozmówców (7 nauczycieli języka polskiego i 9 matematyki) wyjawiała, że obowiązuje ich program i podręcznik przyjęty w całej szkole. Decyzja była zwykle podejmowana kolektywnie:

Mamy takie posiedzenia nauczycieli uczących tych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i konkretnie matematyki, i razem, przeglądając, wybraliśmy... [M_L4],

choć mogło to być dawno, np. w pierwszym roku istnienia gimnazjum. Ta kolektywna decyzja wiąże każdego nauczyciela. Kto krytykuje program lub podręcznik, po części krytykuje też swoich kolegów po fachu. Nauczycielom przychodzi to z wielkim trudem. Dobrze to pokazuje poniższy dialog.

– Używałam podręcznika *Świat człowieka*. Podręcznik jest dość trudny, w nim jest materiał z języka polskiego, z historii sztuki, są elementy filozofii, też i program z historii. Z jednej strony to jest pożyteczne, bo można odwoływać się do wiadomości chociażby z historii, które są mi potrzebne na lekcję. Ale wadą tego podręcznika jest jego objętość, ciężar i cena [...]. W tym roku zrezygnowaliśmy z tego podręcznika na rzecz Wikinga, który jest bardzo dobrym podręcznikiem, ale już tylko do języka polskiego.

– Czy ze względu na te wady, które pani wymieniła? – upewnia się ankieterka.

– Między innymi ze względu na te wady, poza tym podręcznik Wikinga wydaje nam się bardziej komunikatywny, przejrzysty, szata graficzna, i to spowodowało, że zdecydowaliśmy się na zmianę podręcznika.

– A w tym starym podręczniku układ treści czy pani odpowiadał? – dopytuje się ankieterka.

– Układ jest historyczno-literacki i problemowy. Układ taki mi odpowiada, ponieważ jestem tradycjonalistką i uważam, że należy omawiać zagadnienia problemowo, ale na pewno na tle układu historyczno-literackiego. Taka przysłowiowa sieczka nie służy zdobywaniu wiadomości. Jestem przeciwnikiem tego.

[P_L8]

Stary podręcznik był interesujący, integrujący, pobudzający, ale skoro zmieniliśmy, czy raczej skoro zmienili, to trzeba chwalić nowy. Ci, co potrafią przełamać nakaz szanowania autorytetów i aprobowania kolektywnych decyzji, krytykują podręczniki za to, że są za obszerne:

Materiału jest bardzo dużo. Wyrzuciłabym troszkę. [P_T9],

za trudne:

Ludzie, którzy nie mają pojęcia specjalnie o tym, wpełnęli do programu klasy pierwszej filozofię po góralsku i ten błąd się powtarza w nowo wydawanych teraz programach. [P_T3],

nieuporządkowane:

Mam zastrzeżenia do podręcznika do kształcenia językowego, ponieważ [...] jeżeli chodzi o wiadomości, to tam są bardzo rozproszone. Coś jest wyjaśnione na początku, później jakieś ćwiczenia są, później wracają znowu do jakichś wiadomości. [P_T 5],

pozbawione ciągłości:

Wada tej książki jest taka, że kończy się dział geometrii, potem jest algebra [...] A czy nie można by tych samych działań [algebraicznych] zrobić akurat na tym, co w geometrii było? I to utrwala się. Czyli ja wolę sam układać zadania [M_T 9],

a nawet miejscami błędne:

W podręczniku do nauki o języku jest sporo błędów [...] Czasami organizowałam taki konkurs dla uczniów: kto w tym zadaniu znajdzie [błąd], dostanie piątkę. I rzeczywiście dzieciaki odnajdowały. [...] Jest też wiele elementów nieprzemyślanych, troszeczkę takiego chaosu, nieładu. [...] Niektóre partie, np. w drugiej klasie fonetyka, są zbyt szeroko omówione, niemalże jak na jakieś seminarium dla studentów. [...] Jeżeli chodzi o kształcenie literackie, dobry jest dobór literatury, natomiast nieprzemyślany układ tematów [...] podręcznik nie sugeruje, co w związku z tym utworem nauczyciel powinien omówić. Nie ma tam żadnych konkretnych informacji dla ucznia, tylko są ciągi niekończących się pytań, których nawet ja do końca nie przeczytałam. Ja rozumiem, że uczniowi można postawić problem, ale jeden, drugi, trzeci, natomiast nie można stawiać trzydziestu problemów przy jednym utworze literackim. Podręcznik ma wspomagać proces nauczania, a nie być kolejną zagadką. [P_T 4].

Nic dodać, nic ująć – tak mówi profesjonalistka. To, czego się dowiedzieliśmy, pozwala uzupełnić hipotezę 1: **Pokusie łatwego zysku ulega ten, kto kultywuje ideologiczną poprawność i zgodę interpersonalną oraz dba, by się zachowywać zgodnie z zajmowaną pozycją. Opiera się pokusie, kto przeciwstawia poprawności oraz naciskom na powstrzymanie się od krytyki przeświadczenie o własnym profesjonalizmie.**

W odniesieniu do polonistów dysponujemy niezależnym sprawdzianem tej hipotezy: preferowaną strukturą treści kształcenia literackiego. Z powodów trudnych do pojęcia ideologiczna poprawność sprzeciwia się historycznoliterackiego uporządkowania czytanych w szkole tekstów. Uczeń ma obcować z dziełami wyrwanymi z kontekstu historycznego: dziś czytać Horacego, jutro *Quo vadis* Sienkiewicza, a to dlatego, że zdaniem uczonych metodyków:

[...] mimo długiej tradycji nauczania historii literatury świadomość historycznoliteracka uczniów jest nikła albo żadna, a w odbiorze dzieła nie uruchamiają się samoistnie funkcje nabytej wiedzy. A dzieje się tak, bo liniowy, chronologiczny układ dawnych programów w liceum ogranicza możliwości rozwijania „procedur poznawczych”, czyli skupiania uwagi na wnikliwym czytaniu, analizowaniu i interpretowaniu czytanych dzieł. (Chrzastowska 2003, s. 236)

Uczeni metodycy mogą mieć swoje racje – nie mniej ich dociekać. Z pewnością jednak grzeszą radykalizmem. Jest wysoce nieprawdopodobne, by sam porządek obcowania z dziełami mógł blokować

w umyśle ucznia rozwój jakichkolwiek procedur poznawczych. Upominanie się o schemat historycznoliteracki świadczy o profesjonalnej niezależności sądu. Zgodnie z hipotezą 1 powinno charakteryzować nauczycieli typu T i tak jest rzeczywiście.

Opinie o egzaminie zewnętrznym

Tabela 2d. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Mobilizuje uczniów do nauki	0,65	0,38
Zawiera zadania przypadkowe i podchwytliwe	0,40	
Gorzej selekcjonuje niż egzamin wstępny		0,54
Na jego wyniki wpływają zdolności ukształtowane poza szkołą		0,39
Jest podatny na arbitralne decyzje egzaminatorów	–	0,38
Nie prowadzi do poprawy nauczania	–0,30	0,72
Ma wątpliwą trafność, jest jednostronny, przypomina loterię	–0,30	–0,44
Mierzy możliwości uczenia się		–0,36
Krzywdzi uczniów pracowitych	–0,37	
Lepiej selekcjonuje niż egzamin wstępny	–0,37	–
Jest standardowy i porównywalny	–0,35	
Jest stereotypowy, nie pozwala uczniowi zabłysnąć	–0,33	

Egzamin zewnętrzny mocno się usadowił w polskich gimnazjach, bo tak jak one jest dzieckiem tej samej reformy systemu oświaty z 1999 r., ale opinie o nim są ciągle podzielone. Czy podział opinii ma coś wspólnego z podziałem nauczycieli na L i T ? Niestety, odpowiedź nie rysuje się jasno.

Ogółem nauczyciele wysunęli 21 różnych opinii o egzaminie, w tym 16 krytycznych. Typy nauczycieli różnicowało 12 opinii, w tym 8 krytycznych. Przedstawia je tabela 2d. Przystudiowanie tabeli prowadzi do wniosku, że nauczyciele typu L , zwłaszcza matematycy, częściej uprawiają jednostronną krytykę egzaminu niż nauczyciele typu T . Z zalet egzaminu nauczyciele typu L widzą tylko jedną: że mobilizuje uczniów do nauki, czyli jest batem. Poza tym ma on same wady: jest niesprawiedliwy, arbitralny, przypadkowy i źle pełni funkcję selekcyjną. Nauczyciele typu T są mniej napastliwi. Wprawdzie też krytykują egzamin za niesprawiedliwość, nietrafność i stereotypowość, ale potrafią w nim dostrzec zalety, których nie ma tradycyjne ocenianie wewnętrzne – że jest standardowy i prognostyczny, więc lepszy do selekcji.

Osobliwą pozycję zajmuje opinia, że egzamin zewnętrzny nie służy doskonaleniu kształcenia. Gdy wypowiada ją polonista, możemy przypuszczać, że należy do typu T :

Zmieniać metody pod wpływem poprzedniego rocznika to tak się nie da, dlatego że każda klasa jest inna. [P_T 2],

gdy zaś matematyk – że należy do typu *Ł*:

[...] to nie do końca się sprawdza, bo jedna metoda w jednej klasie jest sukcesem, a w drugiej klasie, równoległej, może się okazać, że się nie sprawdza. [*M_L 3*].

Co się kryje za tą różnicą? Załóżmy, że w edukacji polonistycznej kryteria biegłości metodycznej są bardziej rozmyte niż w edukacji matematycznej, czyli że trudniej zgodnie wskazać nieudaną lekcję języka polskiego niż matematyki. Gdyby tak było, to matematyk ulegający pokusie łatwego zysku miałby silniejsze niż polonista poczucie winy, że nie doskonalili swojej praktyki, a broniąc się przed tym poczuciem, tym energiczniej odrzucałby sugestię, że wyniki egzaminu zewnętrznego mogą wołać o zmianę. Ogólniej, napastliwa, jednostronna krytyka egzaminu zewnętrznego mogłaby mieć coś wspólnego z utajonym poczuciem zawodowej winy.

Reakcje na egzamin zewnętrzny

Nie mniej ważne od opinii o egzaminie zewnętrznym są działania, które podejmuje nauczyciel w odpowiedzi na egzamin, sposoby przystosowania się do nowego elementu scenografii oświatowej. Wywiady pozwalają je wymienić:

- Zbieranie i przechowywanie corocznych testów egzaminacyjnych

Ja kopiuję każdy arkusz, to wszystko chowam, mam u siebie [w domu] [*M_T 9*]

My na tych testach bazujemy. [*P_L 7*]

- Studiowanie wyników egzaminacyjnych, porównywanie uczniów, oddziałów klasowych i szkół pod względem wyników, porównywanie wyników z ocenami wewnętrznymi

Porównujemy, jak są te wyniki, na bieżąco, z wynikami z tamtego roku, jak to wypada np. w gminie lub w Warszawie. Na przykład w tamtym roku w mojej klasie średnia wynosiła 32, a średnia w Warszawie wynosiła 28 z przedmiotów przyrodniczych. Czyli klasa, którą uczyłam, wypadła około 4 punkty wyżej. Opracowuję sobie też jak wypada procentowo dany przedmiot wśród przedmiotów przyrodniczych. [*M_L 4*]

- Trenowanie wykonywania testów – wszechobecne; nie ma gimnazjum, w którym nie poświęcano by czasu na ćwiczenie zadań testowych i próbne egzaminy

Prowadzimy w szkole zajęcia pod tytułem przygotowanie do egzaminów gimnazjalnych od początku roku do końca kwietnia i głównie rozwiązujemy testy, oczywiście nie zapominając o ortografii, o interpunkcji. [*P_T 2*]

Mieliśmy w tym rok przeznaczoną piątą godzinę na nauczanie matematyki i jedna lekcja to było rozwiązywanie zadań egzaminacyjnych. [*M_L 4*]

We wszystkich trzecich klasach zawsze prowadzimy, co roku, takie fakultety. To jest dodatkowa lekcja dla klas trzecich. I na tych fakultetach pracujemy głównie na testach. [*M_L 7*]

W naszej szkole od wielu lat robimy egzaminy próbne dla uczniów klas drugich już. Zaczynają w klasach drugich pisać takie egzaminy. W klasach trzecich trzy razy w ciągu całego roku również robimy taki wewnętrzny egzamin dla wszystkich klas. [M_L 2]

- Dobieranie materiałów edukacyjnych według ich zgodności z testami egzaminacyjnymi (nauczanie „pod test”)

Jest już nowa wersja podręcznika do klasy pierwszej, gdzie układ treści, ale i sama forma jest podporządkowana egzaminowi i niemalże każde ćwiczenie sprawdza jakiś standard [...] Nowy Bobiński już przygotowany pod egzamin. To na pewno duże ułatwienie, chociażby dla dzieci, w takim oswojeniu poleceń, które na pewno się pojawią się na egzaminie. [P_L 1]

Mówię o tym podręczniku gdańskim, między innymi dlatego ten podręcznik wybrałam, bo tam wręcz były zadania identyczne prawie jak na egzaminach gimnazjalnych [M_T 8]

Ten podręcznik *Matematyka z plusem* jest tak ściśle powiązany..., ma dużo bardzo podobnych zadań, podobnych problemów. Zawsze im [uczniom] mówię, że to na egzaminie jest. [M_L 7]

- Upodabnianie oceniania wewnętrznego do egzaminu zewnętrznego

Jeżeli robię prace klasowe, to czasami wykorzystuję tematy wcześniejszych egzaminów [...] żeby na nich ćwiczyć, i oceniam je z kluczem egzaminacyjnym, żeby uczeń wiedział, jak jego praca będzie oceniana przez egzaminatorów zewnętrznych, co jest brane pod uwagę. I stawiam właśnie tę punktację zerojedynkową, tak jak się dzieje na egzaminie, żeby ich do tego przyzwyczajając, do takiego sposobu oceniania, bo też na podobnej zasadzie będzie potem matura oceniana. [P_T 4]

- Dostosowywanie programu kształcenia do wymagań egzaminacyjnych

Jeżeli jest jedno czy dwa pytania, które nawet nie są czysto gramatyczne, ale jakoś tam dotyczą gramatyki, i dzieci nie uzyskają dwóch punktów, jak nie odpowiedzą na te pytania, to nic się nie stanie. Ja mogę rzeczywiście przestać ich uczyć gramatyki, skupić się na rozwiązywaniu testów, omawianiu lektur i efekt będzie pewnie lepszy. [P_L 5]

Już gramatykę, to też gdzieś tam po macoszemu człowiek zaczyna traktować, bo chce te dzieci przygotować do egzaminu. [P_T 5]

Przyznam się, że tak robię, żeby mieć czas na to, co na pewno będzie [...] Przywiązuje większą uwagę do tego, co będzie na egzaminie. [M_T 4]

Zadania związane z rachunkiem prawdopodobieństwa rozwiązuję dopiero po egzaminie. [M_T 1].

Tabela 2e. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Porównuje oceny i wyniki egzaminu	0,31	0,30
Trenuje wykonywanie testów		0,48
Krytykuje dostosowywanie programu do wymagań egzaminu		0,31
Pochwala dostosowanie materiałów do wymagań egzaminu	0,48	-0,33
Stosuje testy w pracach klasowych		-0,63
Dostosowuje program kształcenia do wymagań egzaminu		-0,38
Uczy strategii wykonywania zadań otwartych		-0,35
Nie powołuje się na egzamin w celu podwyższania motywacji	-0,37	
Krytykuje trenowanie wykonywania testów	-0,37	-

Nie ma wątpliwości: polskie gimnazjum żyje w cieniu egzaminu zewnętrznego. Mimo to niełatwo powiązać reakcje na egzamin z typami nauczycieli – dane w tabeli 2e są bowiem słabe i kapryśne, jak gdyby złożoność przedmiotu przerosła metodę. Poloniści typu *L* wydają się adaptować do egzaminu, a u polonistów typu *T* widać rezerwę. Matematycy, niezależnie od typu, robią co mogą, by przygotować uczniów do egzaminu.

Jeśli odłożyć na bok współczynniki korelacji i ponownie przeczytać stenogramy wywiadów, wyłonią się dwie postawy wobec egzaminu zewnętrznego. Jedna polega na robieniu tego, czego on wymaga – może bez entuzjazmu, ale i bez wewnętrznego oporu. Druga na tym, że robieniu tego towarzyszy cierpienie. Zilustrujemy obie postawy.

– Czy pani zmieniła coś w swojej pracy pod wpływem egzaminów? – pyta ankieterka.

– Zupełnie innymi metodami pracowałam, bo mam, jak podkreśliłam, 35 lat pracy. Pierwszy rok przestawienia się dla mnie był niezwykle trudny, ale muszę pani powiedzieć, że teraz, jak porównuję, wolę wydobywać od uczniów ich nawet nieudolną wiedzę, ale ich wiedzę, niż tą przekąźnikową, encyklopedyczną, wielką. Bo w ten sposób ucznia mobilizuję do szukania, zmuszam do myślenia [...] wolę egzaminy te na zewnątrz i przygotowywanie do testów, bo to mi sprawia większą frajdę, że uczeń jest osobą poszukującą, a ja jestem koordynatorem. [*P_L* 9]

Inna polonistka (*P_L* 5) relacjonuje swoją walkę o dobre wyniki egzaminacyjne. Przyszło jej do głowy, że na egzaminie uczniowie nie pamiętają już lektur z klasy pierwszej i drugiej, więc w klasie trzeciej kazała do nich wrócić, a powrót udokumentować w specjalnym „dzienniczku lektur”. Okazało się jednak, że na egzaminie uczniowie nie pamiętają także tego, co pisali w swoich dzienniczkach, więc dodała egzamin ustny:

[...] dwa tygodnie przed egzaminem musieli zaliczyć w formie ustnej, musieli odpowiadać po prostu na temat tych lektur [...] Poszłam z nimi na taki układ, że wybierają sobie trzy utwory prozą, w tym muszą być *Kamienie na szaniec* [...], oprócz tego jeszcze dwa inne teksty prozą i dwa utwory poetyckie, czyli w sumie pięć tekstów.

A wszystko po to, by uczniowie donieśli chwiejny stos wiadomości na salę egzaminacyjną! Łatwo sobie wyobrazić frustrację nauczycielki, gdy zobaczyła, że ten wysiłek na nic się nie przydał. W roku, w którym przeprowadzono wywiad, na egzaminie wymagano rozprawki o potrzebie ogrodów:

[...] na stronach internetowych chyba Ministerstwa Edukacji albo Centralnej Komisji Egzaminacyjnej była przykładowa rozprawka i ku mojemu ogromnemu zdumieniu zobaczyłam, że lekturą, która pojawiła się jako wiodąca w tej pracy, była lektura ze szkoły podstawowej *Tajemniczy ogród*. Muszę powiedzieć, że bardzo mnie to zdenerwowało [...] Myślę, że [uczniowie] mogli się poczuć w pewnym sensie oszukani, [powiedzieć:] „Po co pani tak zwracała uwagę na lektury?”. Mnie też było przykro, trochę nieprzemyślany był ten temat.

Jeszcze inna nauczycielka umiła sobie przygotowania do egzaminu grać na uczniowskich uczuciach:

[...] na zajęciach dodatkowych wprowadziłam taką formę stresowania uczniów: wypisywałam na tablicy, jeżeli jest, założmy, 20 osób, „15 najlepszych osób dostaje się do liceum, a 5 niestety nie”. Czasami było tak, że dostawało się 10, a czasami było tak, że dostawało się tylko 5, po to, żeby ich podenerwować. I wtedy mówię: „Ten, kto siedzi koło ciebie, to jest twój wróg, który czatuje na to miejsce, które możesz zająć, ale tylko jeżeli będziesz lepszy od niego”. [*P_L 8*].

Na drugim krańcu znajdujemy grono nauczycieli, którzy nie chcą, ale muszą.

- Cały system nauczania jest podporządkowany testowi? – upewnia się ankietarka.
- Tak, tak, nie okłamujmy się. Tego od nas rodzice wymagają i jakkolwiek oni by chcieli, żeby było miło i przyjemnie, no to jednak presja jest dosyć silna, żeby wynik był odpowiedni. [*M_T 6*]

Inna matematyczka szczerze wyraża swój stosunek do tego, co robi:

[...] to jest coś, co mnie trochę denerwuje, ponieważ mam wrażenie, że uczę matematyki pod egzamin, a nie, że po prostu uczę matematyki. Czasami chciałabym rozwinąć skrzydła w jakimś temacie, a jestem zobligowana jakimś kanonem egzaminu... I to mnie irytuje. Kiedyś miałam wrażenie, że uczyłam matematyki dla matematyki, mogłam np. konstrukcje geometryczne poprowadzić ciekawie, a teraz, kiedy wiem, że konstrukcji geometrycznych nie będzie na egzaminie, robię to, bo jestem zobowiązana to zrobić, ale spektrum zadań jest malusieńkie. Uczę pod egzamin [...] nie uczę tego, czego bym chciała, i co wydaje mi się w matematyce ciekawe, co wykształca w uczniu jakieś umiejętności, np. społeczne, emocjonalne czy takie typowo umiejętnościowe, tylko uczę tego, co będzie na egzaminie... To jest bardzo denerwujące. [*M_T 5*].

Polonistka o ujmującej osobowości, która właśnie przechodzi na emeryturę, spokojnie tłumaczy, na czym polega nieracjonalność nauczania „pod test” – także zadań mierzących dyspozycje trudno wyuczalne:

[...] rozprawka nie jest tekstem twórczym, lecz odtwórczym. Nawet małpę można nauczyć grać na pianinie, więc jak się dziecko nauczy, wyrobi się, wypracuje przez 3 lata, to będzie wiedziało, że ma być wstęp, rozwinięcie, zakończenie, trzy akapity, trzy argumenty, mniejsza o zawartość tej myśli – i taką rozprawkę może napisać bez problemu. [*P_T 3*].

Czy to źle? – mógłby zapytać entuzjasta testowania. Źle – odpowiedziałaby nauczycielka – ponieważ utożsamiać wzrost liczby uzyskanych punktów z postępowaniem w wykształceniu jest równie niemądre, jak cieszyć się ze wzrostu ilorazu inteligencji pod wpływem ćwiczenia zadań pojawiających się w najpopularniejszych testach tej dyspozycji.

[...] źle było kiedyś z czytaniem ze zrozumieniem, no to myśmy tłukli to czytanie ze zrozumieniem. Efekt jest taki: wczoraj zrobiłam dzieciom [sprawdzian] uporządkowania tekstu, czterech akapitów. Tylko cztery osoby zrobiły poprawnie. Nie rozumieją tekstu czytanego [mimo że] tyle lat już temu poświęcamy. Dlaczego te dzieci nie rozumieją tekstu czytanego? Bo te dzieci w ogóle nie rozumieją słów.

Egzamin testowy, zwłaszcza tak stereotypowy jak nasz, z roku na rok w coraz mniejszym stopniu mierzy wykształcenie gimnazjalistów, w coraz większym zaś – czas i wysiłek poświęcony przez szkołę na przygotowanie ich do egzaminu. Nasza rozmówczyni proponuje prosty sprawdzian tego sądu: zapytać o to samo inaczej. A ogólniej:

[...] trzeba by chyba jednak spróbować zbudować taki test, który będzie umiał sprawdzić, czy te dzieciaki są dobrze przygotowane do samorozwoju, do samokształcenia...

test nastawiony na przyszłość, a nie na przeszłość, test, do którego nie będzie można się przygotować, bo będzie nieprzewidywalny pod względem formy zadań. Czy to możliwe? Wolno wątpić. Test egzaminacyjny zrywający ze stereotypem byłby katastrofą narodową. Jej humorystyczny przedsmak daje inna polonistka:

I teraz taki mój błąd straszny nastąpił w tym roku. [śmiech] Nauczona tym, że [w teście] pojawia się zawsze tekst liryczny i do tego polecenie: „Wypisz środek stylistyczny i określ, jaką funkcję pełni w utworze”, mówię dzieciom: „Słuchajcie, nic trudnego tam nie dadzą (bo to dla przeciętnej osoby musi być), będzie epitet albo metafora i zawsze będzie pełnił funkcję o-bra-zo-twó-r-czą. Jaką?” A dzieci chórem: „O-bra-zo-twó-r-czą”. I tak potrafię na każdej lekcji przed egzaminem z pięć razy ich przepytwać. Pani sobie wyobrazi, że w tym roku [chichocze] był tekst liryczny i zadanie: „Jaką funkcję w tym utworze pełni wielokropek?”. Oni napisali: obrazotwórczą! [śmiech] Człowiek wpada już w pewne schematy, no bo chce, żeby jak najlepiej dziecko napisało, bo za to aż było 2 punkty. [P_T5]

Inny nauczyciel tak walczy z uczniami i z samym sobą o cień uwagi dla nauki o języku:

Jeśli uważacie, że gramatyka jest zbędna, bo jest mało pytań, to może się okazać w tym roku tak, że z tej gramatyki będzie pytań 20, bo może tak być, więc nie możemy odpuszczać. [P_L 7]

Wszyscy, a więc i moi przyjaciele z komisji egzaminacyjnych, łatwo wyobrażą sobie oburzenie, jakie wywołałby test z motywem przewodnim „Aby język giętki...”, zawierający 20 zadań z gramatyki. Ci sami nauczyciele, którzy teraz, nauczając „pod test”, robią porozumiewawcze miny do postronnych obserwatorów:

[...] takie są oczekiwania dziecka, szkoły, rodziców, kuratorium [więc] pracowaliśmy na ten wynik egzaminu, bo przecież zaczynamy dostosować, pracować pod te testy, a mówię: to jest ogromnym błędem nie-

raz, bo zamykam uczniom drogę do poznawania czegokolwiek innego, do wypowiadania własnych myśli. [P_T 5],

rzuca się egzaminatorom do gardła, gdy ci zdezwauują ich strategię. Tak to egzaminatorzy stali się zakładnikami tradycji, którą sami stworzyli.

Pora na konkluzję. Najbliższa danych wydaje się hipoteza 3: **Pokusie łatwego zysku ulega ten, kto nie zachowuje dystansu wobec instytucji zewnętrznego egzaminu testowego.** Opierający się pokusie nie muszą się przeciwstawiać jej czynem – byłoby to zresztą niewykonalne, skoro w każdej szkole wygospodarowuje się dodatkowe lekcje na przygotowanie trzecioklasistów do egzaminu. Nie muszą jej zwalczać słowem, bo jak trafnie zauważyła nieoceniona nauczycielka tuż przed emeryturą:

Mi się wydaje, że na razie żadnej alternatywy dla tego sprawdzania zewnętrznego nie ma...

Wystarczy, że nie ćwiczą gorliwie i przy każdej okazji strategii wykonywania zadań zamkniętych i otwartych, nie emocjonują się drobnymi zmianami wyników kolejnych roczników swoich uczniów, nie porównują punktów z ocenami, nie napawają się ich zgodnością i nie wstydzą niezgodności – podzielając zakończenie ostatnio cytowanej wypowiedzi:

... ale ten egzamin nie powinien mieć takiej wagi, jak ma, nie powinien mieć. [P_T 3].

Nauczycielska autocharakterystyka

Tabela 2f. Macierz dwuseryjnych współczynników korelacji punktowej

Zmienna-symbol kodu	Nauczyciele	
	polskiego	matematyki
Chwali nauczycieli ze swojej szkoły	0,66	0,42
Ostrożny/a, komentuje pytania, unika wątków osobistych	0,42	-0,32
Jest pewny/a, że pozytywnie oddziałuje na życie uczniów	-0,49	0,37
Jest oddany/a uczniom, godny/a zaufania	-0,38	0,45
Uchyła się od chwaleń nauczycieli ze swojej szkoły	-0,37	0,32
Przejawia nonkonformizm, dystansuje się od ideologii	-0,44	
Uważa się za nauczyciela wymagającego	-0,38	
Uważa się za nauczyciela z zamiłowania	-0,36	
Dąży do mistrzostwa w nauczaniu	-0,35	-0,32
Utrzymuje zaangażowanie zawodowe	-0,34	

Związek autocharakterystyki, czyli wyrazu nauczycielskiej samowiedzy, z typem nauczyciela można uchwycić w dwóch sądach. Po pierwsze, do typu *Ł* należą osoby wysoko oceniające koleżanki i kolegów z tej samej szkoły. W wypowiedziach na ten temat uderza troska, żeby pochwała nie zabrzmiała zdawkowo i żeby nikogo nie pominąć:

[...] ocenę współpracy nas, nauczycieli tutaj w gimnazjum, oceniam na bardzo dobry, jeśli nie na celujący. [P_L 14]

Ja czuję wsparcie prawie całego czy całego grona, także dyrekcji. [P_L 3].

Wśród polonistów prawidłowość obejmuje też typ *T* – nauczyciele, którzy do niego należą, nie ganią, rzecz jasna, innych nauczycieli, ale wypowiadają się o nich z rezerwą:

W ubiegłym roku takiej pokrewnej duszy nie miałam. [P_T 6].

Wśród matematyków jest inaczej – nauczyciele typu *T* zgrabnie pomijają pytanie (nawiązało do niego tylko dwoje, jeden w trybie sprawozdawczym: „wszystko razem ustalaliśmy...”, drugi słowami zaraz stłumionej krytyki: „Ja nie chcę mówić źle o kolegach, ale...”). Nasuwa się hipoteza, że matematycy typu *T* stosują autocenzurę (zachowują ostrożność), która nie przepuszcza krytycznych uwag, i że jest to ta sama ostrożność, która blokuje jakąkolwiek krytykę u polonistów typu *L*. Gdyby tak było, to moglibyśmy przypuszczać, że dla typu *L* charakterystyczne jest silne i zasadniczo pozytywne zainteresowanie otoczeniem społecznym, a dla typu *T* wyniosłe izolowanie się od otoczenia, pielęgnowanie własnej odrębności.

To przypuszczenie każe oczekiwać nonkonformizmu wśród nauczycieli typu *T*. Dane potwierdzają to oczekiwanie – wyraźnie u polonistów, słabiej u matematyków). Nauczyciela-nonkonformistę poznać przede wszystkim po tym, że nie dobją się o dobra, bez których inni żyć nie potrafią. Pierwszy przykład z brzegu – awans zawodowy.

Ja mam duży dystans do awansu zawodowego, jestem nauczycielem mianowanym, wszystkie moje koleżanki w moim wieku, a dużo młodsze też, są już dyplomowane, ale mnie, przyznam szczerze, nie interesuje. [P_T 3]

– Czy skończyła Pani studia podyplomowe? – pyta ankieterka.

– Nie, nie czuję takiej potrzeby. Wszyscy zastanawiają się, dlaczego nie zrobiłam nauczyciela dyplomowanego... Chyba ze względu na bunt, bo nie chcę mi się pisać tych wszystkich rzeczy [M_T 5]

Nonkonformista nie stroi się też w szatę misjonarza:

Misja..., jak ja słyszę słowo misja, to uciekam. Ja się boję fanatyków, boję ludzi nawiedzonych, to są niebezpieczni ludzie, oni robią więcej złego niż dobrego. Ja lubię ludzi, którzy wiedzą, co robią, i znam nauczycieli oddanych swojej pracy, ale też takich, którzy przy tym całym oddaniu zachowują zdrowy do tego dystans. Z poczucia misji to do zakonu można iść. [P_T 3]

Wszystko to już wiemy – mówi o tym hipoteza 1. Jest jednak drugi wątek – nauczycielska samoocena. Wypowiedzi nauczycieli dotyczą dwóch obszarów pracy zawodowej: **wychowawczego** (np. „moi uczniowie, którzy brnęli złą drogą, są jakby nawróceni na lepszą”) i **dydaktycznego** (np. „Ja z podręcznika korzystam jako dodatku do mojej pracy. Ja gros zadań sam układam”). Z danych w tabeli 2f wynika, że pozytywna opinia o sobie jako wychowawcy jest charakterystyczna zarówno dla nauczycieli typu *L* (matematyków), jak i typu *T*, ale spostrzeganie siebie jako wirtuoza nauczania

charakteryzuje wyłącznie nauczycieli typu *T*. Ta prawidłowość pozwala przyjąć hipotezę 4: **Pokusie łatwego zysku opiera się ten, kto pozytywnie ocenia samego siebie w roli nauczyciela-dydaktyka.**

Wnioski

Niniejszy artykuł identyfikuje nowe zjawisko oświatowe, które polega na zwiększaniu w procesie kształcenia udziału umiejętności dających się opanować małym kosztem, a przynoszących duży zysk w testowym egzaminie zewnętrznym. Gdyby się upowszechniało, następowałaby stała poprawa wyników egzaminacyjnych i równocześnie pogarszanie się wykształcenia absolwentów naszych szkół. Artykuł stawia pytanie: jak nie dopuścić do urzeczywistnienia się tego czarnego scenariusza? Zreferowane badanie sugeruje dwie niekonkurujące ze sobą odpowiedzi. Pierwsza zaleca **uodparnianie nauczycieli na pokusę łatwego zysku**, druga – **zmniejszanie samej pokusy**.

Uodparnianie warto rozpocząć już w czasie kształcenia nauczycieli. Przyszłych nauczycieli należy zapoznawać z dopuszczalnymi i niedopuszczalnymi formami dopomagania uczniom w sukcesie egzaminacyjnym, a ze szczególną starannością ćwiczyć rozpoznawanie działań leżących w szarej strefie pomiędzy tymi formami i rozważać kryteria ich oceny. Ale to nie wystarczy. Jak sugerują zreferowane badania, nauczyciele ulegają pokusie łatwego zysku za sprawą nie tyle niewiedzy, ile osobowości. Uległość okazuje się grozić temu, kto:

- kultywuje ideologiczną poprawność i zgodę interpersonalną oraz dba, by się zachowywać zgodnie z zajmowaną pozycją
- nie dostrzega u młodzieży, a zwłaszcza u swoich uczniów, żadnych zalet – nie lubi ich lub nie ceni
- nie zachowuje dystansu wobec instytucji zewnętrznego egzaminu testowego
- nie ocenia pozytywnie samego siebie w roli nauczyciela-dydaktyka.

Mówiąc ogólnie, nauczyciele ulegający pokusie mają cechy typowe dla osób niepewnych własnej wartości, starających się zrobić dobre wrażenie na otoczeniu, podatnych na modę i nacisk interpersonalny. Nie przeciwstawia się tym cechom dominujący sposób kształcenia nauczycieli – wprowadzanie w quasi-techniczny język naiwnej dydaktyki i niekrytyczną ideologię – a wzmacniają je warunki pracy. Zakład kształcenia nauczycieli, a potem szkoła i placówki doskonalenia powinny włączyć się w budowanie tożsamości zawodowej nauczyciela na pojęciu profesjonalizmu i wierze we własne możliwości rozwiązywania problemów, na szczególnej przyjemności obcowania z niedojrzałością, która znosi samą siebie, oraz na zrozumieniu, że postęp, który próbują mierzyć testy osiągnięć, jest o wiele bardziej złożony, niż sobie wyobrażają ich twórcy.

Zmniejszanie pokusy to zadanie komisji egzaminacyjnych. Jednym ze sposobów wywiązania się z niego jest dostosowanie do faktów „standardów wymagań”, czyli domniemanej struktury osiągnięć

edukacyjnych mierzonych testem egzaminacyjnym, która organizuje raport okręgowej komisji egzaminacyjnej o wynikach uczniów. Rozróżnienie dyspozycji wytwórczych i odtwórczych odtwarza się z godną podziwu stałością w testach gimnazjalnych, ale nie w świadomości egzaminatorów i sprawozdawczości egzaminacyjnej. Gdyby się to zmieniło, szkoły zaczęłyby dostawać informację o średniej wyników oddziału klasowego rozbitą na wskaźniki poziomu wytwarzania i odtwarzania. Koledzy i zwierzchnicy nauczyciela, który uległ pokusie łatwego zysku, bez trudu zobaczyliby, jak kruche są podstawy przewagi jego oddziałów klasowych nad innymi.

Jeszcze ważniejsze jest zmniejszenie przewidywalności dorocznych testów egzaminacyjnych. Każdy jęk zawodu nauczycieli podczas czytania zadań testowych to listek laurowy do wieńca konstruktorów testu. Słyszeliśmy ten jęk w wywiadach – któraś z nauczycielek spodziewała się (ciekawie, na jakiej podstawie), że uczniom przydadzą się *Kamienie na szaniec*, a nie *Tajemniczy ogród*, „przerabiany” w szkole podstawowej, inna z jękiem zmieszonym z chichotem powitała wielokropek w miejscu zarezerwowanym dla środków obrazotwórczych – ale o wiele za rzadko. Każdy test powinien być dla nauczycieli nowością – zarówno pod względem doboru tekstów i zadań, jak i form odpowiadania. Czego nie było w zeszłym roku, najpewniej się pojawi w tym albo w przyszłym. Jeśli w zeszłym roku trzeba było znaleźć w tekście informacje spełniające podane warunki, to w tym należy uporządkować kilka akapitów, a w przyszłym wypełnić lukę kilkoma zdaniem. Wszystko po to, żeby wyćwiczenie uczniów w wykonaniu dziewięciu starych testów ani na jotę nie polepszało wyniku testowania w dziesiątym. Nauczycielom zajmie trochę czasu, nim odkryją, że polityka pomiarowa się zmieniła, i jeszcze więcej, nim się z tym pogodzą, kiedy to jednak nastąpi, pokusa łatwego zysku stanie się tylko ciekawostką historyczną.

Literatura cytowana

- Chrzastowska B. (2003). Dyskusję „...czas zacząć”. *Polonistyka*, 4, 235-238.
- Konarzewski K. (2002). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Konarzewski K. (2004). *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: ISP.
- Mehrens W. A., Kaminski J. (1988). „Using commercial test preparation materials for improving standardized test scores: fruitful, fruitless, or fraudulent?” East Lansing: Michigan State University School of Education.
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Smith M. L. (1991) Meanings of test preparation. *American Educational Research Journal*, 28, 521-542.