

TASK FORCE FOR TRAINING
& HUMAN RESOURCES
BIURO KOORDYNACJI
KSZTAŁCENIA KADR

STUDIUM WSTĘPNE
KRAJOWEGO SYSTEMU OCENIANIA
W POLSKIM SZKOLNICTWIE
PONADPODSTAWOWYM

Judith Marquand

1993

FUNDUSZ
WSPÓŁPRACY
COOPERATION
FUND

POLICY UNIT REPORT

BKKK

POLICY UNIT – RAPORT

2

**STUDIUM WSTĘPNE
KRAJOWEGO SYSTEMU OCENIANIA
W POLSKIM SZKOLNICTWIE
PONADPODSTAWOWYM**

Judith Marquand

1993

MINISTERSTWO
EDUKACJI NARODOWEJ

DEPARTAMENT
KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

DEPARTAMENT
WSPÓŁPRACY Z ZAGRANICĄ

W

R

A

I

B
K
K
K

Profesor Judith Marquand

Dyrektor CTPR

Uniwersytet w Sheffield

5 Northumberland Road

Sheffield S10 2TT

Tel: 0742 824264

Fax: 0742 761142

SPIS TREŚCI

Podsumowanie / I

Podsumowanie rekomendacji / IV

1. Wprowadzenie / 1

2. Cele nowego systemu oceniania / 1

3. Obecny system / 4

3.2 Struktura: typy szkół / 4

3.3 Struktura: system zarządzania / 8

3.4 Struktura: system oceniania osiągnięć uczniów / 16

3.5 Wady i zalety obecnego systemu / 19

4. Możliwości dalszego rozwoju systemu oceniania / 24

4.1 Charakterystyka dobrego systemu oceniania / 24

4.2 Ocenianie oparte na systemie ujednoczonych kryteriów / 26

4.3 Zadania systemu oceniania egzaminów / 29

Polska / 29

Wielka Brytania / 33

Francja / 34

Niemcy / 35

Holandia / 36

Matura międzynarodowa / 37

Doświadczenia międzynarodowe: niektóre wnioski / 37

4.4 Opcje dla polskiego systemu egzaminacyjnego / 38

5. Propozycje nowego systemu / 43

5.1 Proponowany system / 43

5.2 Kolejne posunięcia / 50

Przypisy / 53

Załączniki

Załącznik 1. Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Łodzi, 28 września 1993 r. / 56

Załącznik 2. Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Poznaniu, 29 września 1993 r. / 61

Załącznik 3. Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Warszawie, 27 sierpnia 1993 r. / 63

Załącznik 4. Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium i WOM we Wrocławiu,

4 października 1993 r. / 64

Tabele

3.2.1 Struktura oświaty w Polsce w 1992 roku / 5

3.3.1 Formalna struktura systemu oświaty w Polsce / 9

3.3.4 Propozycje zmian w zarządzaniu finansami oświaty / 10

3.3.14 Ocena jako gwarancja jakości: struktura „idealna” / 13

3.5.5 Zalety obecnego systemu / 20

3.5.6 Wady obecnego systemu / 21

4.3.4 Zadania systemu oceniania egzaminów i ich dotychczasowa realizacja w Polsce / 30

4.3.5 System egzaminacyjny: przykłady z zagranicy / 31

4.4.1 System egzaminacyjny: opcje podziału zadań / 39

5.1.18 Obecny oraz proponowany system podziału zadań przy ocenianiu egzaminów w Polsce / 47

5.1.22 Proponowany system i jego związek z dostrzeżonymi wadami obecnego systemu / 49

STUDIUM WSTĘPNE KRAJOWEGO SYSTEMU OCENIANIA W POLSKIM SZKOLNICTWIE PONADPODSTAWOWYM

Podsumowanie

1. Z założeń wstępnych wynika, że raport powinien „zawierać przegląd aktualnej sytuacji, propozycje stworzenia systemu ocen opartego na jednolitych kryteriach oraz środków niezbędnych dla osiągnięcia tego celu”.
(Rozdział 1)
2. Raport ten powinien być rozważany w świetle określonych celów systemu oświatowego:
„Głównym zadaniem systemu edukacji narodowej jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i obywatela państwa polskiego ...”
(Par. 2.1)
3. W dokumencie MEN szerzej omawia się m.in. trzy zagadnienia:
— konieczność stworzenia nieograniczonego dostępu do oświaty;
— konieczność elastycznego reagowania systemu edukacji na istniejące potrzeby i ich zmiany;
— potrzebę promocji indywidualnego zaangażowania w naukę.
Realizacja tego wzorca wymaga efektywnej struktury kompetentnego zarządzania.
(Par. 2.2)
4. Ocenianie można postrzegać jako ważną część systemu zarządzania: przepływ informacji pozwalający zarówno jednostkom tworzącym system, jak i usytuowanym poza nim na niezbędną ocenę jakości edukacji.
(Par. 2.3)
5. Szczególnie ważna w promocji indywidualnego zaangażowania jest informacja zwrotna (*feedback*). Aby informacja taka była pożyteczna, standardy stosowane przy ocenianiu osiągnięć lub wiadomości muszą być porównywalne.
(Par. 2.10)
6. W ciągu czterech ostatnich lat cały system szkolnictwa i jego struktury kierownicze doświadczyły znaczących zmian instytucjonalnych. Zmiany te miały usunąć stare struktury „kontroli” i wprowadzić nowe, bardziej elastyczne, o zdecentralizowanym zakresie odpowiedzialności. Dyrekcje szkół łączą obecnie troskę o budżet swoich placówek z odpowiedzialnością za poziom nauczania.
(Rozdziały 3.2 i 3.3)
7. Obecnie zakres motywacji, jakim dyrekcje szkół dysponują w stosunku do wysoko wykwalifikowanych nauczycieli jest bardzo ograniczony. Nie mają one prawa zwalniać nauczycieli. W zasadzie nie ma żadnej struktury kariery nauczycielskiej. Proponowana Karta Nauczyciela ma zapewnić nauczycielom elementy stopniowania kariery, dać dyrekcjom prawo awansowania oraz ograniczone możliwości zwalniania kadry pedagogicznej. Z chwilą przyjęcia jej prawo „kontroli nad szkołą” zostanie zastąpione przez możliwość zarządzania placówką.
(Par. 3.3.10)
8. W styczniu 1994 r. zadanie kierowania sprawami finansowymi szkół podstawowych przejdzie z kuratoriów na gminy. Zarządzanie finansami szkół ponadpodstawowych zostanie przekazane samorządom terytorialnym nieco później. Planuje się także próbne wprowadzenie obu powyższych zmian w ramach programu pilotażowego w 46 największych miastach. Ponadto ulegnie modyfikacji zasięg geograficzny kuratoriów, a ich liczba zostanie zmniejszona zgodnie z proponowanymi zmianami w jurysdykcji samorządów terytorialnych.
(Par. 3.3.3 – 3.3.7)

9. Tym sposobem kuratoria będą mieć wpływ jedynie na poziom szkół. Wpływ taki może być rozumiany jedynie jako stosowanie właściwych metod oceny oraz efektywne doradztwo i pomoc. Kuratoria stoją przed poważnym zadaniem stworzenia właściwych systemów oceniania oraz szkolenia wizytatorów.
(Par. 3.3.14 – 3.3.26)
10. Na wszystkich poziomach należy stworzyć sprawne sieci kontaktów: między kuratoriami (gdzie istnieją już powiązania regionalne), między dyrekcjami szkół, a przede wszystkim między nauczycielami poszczególnych przedmiotów, co pomoże w upowszechnianiu fachowych doświadczeń. Sieci takie umożliwiają wydajne korzystanie ze środków.
(Par. 3.3.17, 3.3.23 – 4, 3.5.10)
11. Mimo potrzeby dalszych zmian, cały system gwarancji jakości nauczania wykorzystujący różne formy oceniania jest spójny i można nim zarządzać. Przyjęcie Karty Nauczyciela powinno to ułatwić. Jednakże system oceniania oparty jedynie na wystawianiu stopni bez udzielania odpowiedniego komentarza zwrotnego zniechęca, szczególnie w przypadku egzaminu maturalnego, nauczycieli i uczniów do realizacji głównego nurtu założeń polityki oświatowej.
(Rozdziały 3.4, 3.5, 4.1)
12. Zalety i wady obecnego systemu zostały streszczone odpowiednio w tabelach 3.5.5 i 3.5.6.
(Rozdział 3.5)
13. Proces oceniania spełnia wiele funkcji i może być realizowany na wiele sposobów. Nie należy ich ze sobą mieszać. W zasadzie każda czynność wymaga zastosowania osobnej metody. Szczególnie istotny jest egzamin końcowy w szkole. Jego zadaniem jest przekazanie na zewnątrz informacji o poziomie wiedzy, rozumienia i umiejętności praktycznych absolwenta. Jedyne za produkt uboczny tego egzaminu można uznać informacje, jakie w jego wyniku otrzymuje kadra nauczycielska, czy też kuratorium. Jest to tylko jeden (i to mało efektywny) z wielu sposobów, które można zastosować dla uzyskania tej informacji.
(Par. 3.4.17 – 19, Rozdział 4.1)
14. Skoro ocena umiejętności uczniów ma stanowić użyteczną informację dla świata zewnętrznego, konieczne jest, by była ona porównywalna między szkołami i kuratoriami.
(Par. 3.4.17)
15. Zapewnienie porównywalności ocen wymaga uzgodnienia wspólnych kryteriów egzaminacyjnych. Większość z nich nie pozwala uniknąć subiektywizmu (w przeciwieństwie do egzaminów testowych). Tak więc w celu rozwinięcia i stosowania porównywalnych standardów niezbędne jest stworzenie wśród oceniających wspólnej kultury oceniania.
(Par. 4.1.9)
16. Podstawą osiągnięcia porównywalności jest metoda podwójnego oceniania egzaminów.
(Par. 4.1.9)
17. Ujednolicanie kryteriów może przybierać rozmaite formy, od uzgodnienia punktacji i ocen dla konkretnych egzaminów, poprzez testy, aż po rozwój złożonych procedur oceniania tych egzaminów, których wyniki mają świadczyć o osiągnięciu wymaganego poziomu wiedzy na różnych szczeblach. Pierwszą formą jest stosunkowo łatwa do zastosowania, druga natomiast niebezpiecznie atrakcyjna, gdyż zdaje się być „obiektywna”, ale faktycznie pozwala jednak na ocenę poziomu ograniczonego typu wiedzy. Trzecia z nich jest intelektualnym i praktycznym wyzwaniem dla tych, którzy zamierzają ją stosować. Jest to jednak długi i ryzykowny proces.
(Rozdział 4.2)
18. W dalszej perspektywie wyznaczenie uczniom w klasach jasno sprecyzowanych celów do osiągnięcia przyczyniłoby się do zwiększenia ich zdolności rozumienia oraz możliwości nabywania

umiejętności praktycznych. Posunięcie takie ma wartość samo w sobie, a cele wyznaczone uczniom mogłyby stanowić podstawę kryteriów oceniania w systemie ujednoliconych egzaminów.
(Par. 4.2.13)

19. Każdy system oceniania egzaminów powinien realizować 8 następujących zadań:

1. ustalenie kryteriów oceny;
2. przygotowanie egzaminów;
3. wyszkolenie oceniających;
4. nadanie uprawnień oceniającym;
5. kierowanie przebiegiem egzaminów;
6. ocenienie egzaminów;
7. zapewnienie porównywalności kryteriów oceniania;
8. ocenienie rezultatów i zapewnienie informacji zwrotnej zarówno w skali lokalnej, jak i regionalnej oraz w skali całego kraju.

System istniejący obecnie w Polsce realizuje punkty 1, 4, 7 i 8 w stopniu niewystarczającym.

(Tabela 4.3.4)

20. Systemy zagraniczne realizują te zadania na różne sposoby.

(Tabela 4.3.5)

21. Generalne wnioski płynące z analizy systemów funkcjonujących w Anglii, Francji, Niemczech, Holandii oraz matury międzynarodowej są następujące:

- wspólna kultura oceniania wraz ze wspólnie uzgadnianymi opiniami i punktami widzenia na sprawę interpretacji kryteriów jest elementem kluczowym;
- żadne duże państwo nie może się obyć bez zdecentralizowanego systemu. Jednym z głównych czynników dyktujących ten warunek jest konieczność fizycznego zaangażowania się w kierowanie systemem egzaminowania;
- modele francuski i angielski są, ogólnie rzecz biorąc, najbardziej odpowiednie dla Polski.

(Rozdział 4.3)

22. Z wielu opcji możliwych do wykorzystania w Polsce najbardziej odpowiednią wydaje się być zdecentralizowany system oparty na pięciu komisjach egzaminacyjnych, z których każda działa w jednym z pięciu regionów. Kuratoria w tych regionach są już dobrze zorganizowane.

(Rozdziały 4.4, 5.1)

23. Należy stworzyć trzy organy centralne:

- Komisja Wspólna (*Joint Body*), w planach odpowiedzialna za działanie pięciu regionalnych komisji egzaminacyjnych, zapewniająca utrzymywanie przez nie porównywalnych standardów;
- Komitet Doradczy Ministerstwa, pomagający określać zasady oceniania, złożony z przedstawicieli komisji egzaminacyjnych i innych stosownych instytucji;
- organ, którego zadaniem byłoby rozwijanie i prowadzenie badań strategicznych, podległy Ministerstwu za pośrednictwem Komitetu Doradczego.

(Rozdział 5.1)

24. Funkcje egzaminacyjne byłyby wykonywane przez pięć komisji egzaminacyjnych, a Komisja Wspólna zapewniałaby porównywalność kryteriów oceniania i stopni. Niektóre WOM-y szkoliłyby egzaminatorów i nadawały im uprawnienia.

(Tabela 5.1.18)

25. Najpilniejszym zadaniem jest podjęcie szczegółowych badań nad wprowadzeniem w życie systemu. Jeśli badania te zakończą się w kwietniu lub w maju 1994, to będzie możliwe utworzenie komisji egzaminacyjnych tak, aby wykorzystać je przy organizacji egzaminów w roku 1995.

(Rozdział 5.2)

Podsumowanie rekomendacji

Rekomenduje się, aby:

1. rozwinąć zastosowanie testów dla celów diagnostycznych;
(Par. 3.4.4)
2. w niedalekiej przyszłości, w ramach obecnego systemu:
 - kuratoria dostarczały nauczycielom znacznie więcej wskazówek dotyczących wystawiania ocen, organizowały przed wystawieniem stopni dyskusyjno-szkoleniowe spotkania oceniających, a także wydawały pisemne instrukcje egzaminacyjne;
 - wprowadzić system zewnętrznych egzaminatorów tak, ażeby w każdej szkole w ocenie egzaminów maturalnych pomagał nauczyciel z innej szkoły;(Par. 3.4.16)
3. rozwinąć silne sieci kontaktów nauczycieli danego przedmiotu i szkół, łącznie z nauczycielami i szkołami z terenów podległych różnym kuratoriom;
(Par. 3.5.10 i 4.1.6)
4. dopuścić większą swobodę w ustalaniu rozkładu zajęć, zwłaszcza gdy nabierze znaczenia ocenianie opisowe;
(Par. 3.5.12)
5. rozszerzyć zakres oceniania opisowego;
(Par. 3.5.12)
6. tak rozwinąć system oceniania, aby na wiele sposobów stymulować wszechstronny rozwój uczniów;
(Par. 4.1.2)
7. stworzyć większe możliwości przechodzenia uczniów z ogólnej ścieżki kształcenia na ścieżki kształcenia zawodowego i vice versa;
(Par. 4.1.3)
8. rozwinąć umiejętność samooceny nauczycieli;
(Par. 4.1.4)
9. nauczyciele w większym stopniu pracowali zespołowo i dzielili się swoimi doświadczeniami;
(Par. 4.1.4)
10. rozwinąć w szkołach system wspierający dyrektora, jak np. system przewodniczących zespołów przedmiotowych;
(Par. 4.1.5)
11. wzmocnić system doradców, na przykład poprzez ich większe oparcie w szkole;
(Par. 4.1.6)
12. zwiększyć zakres szkolenia wizytatorów;
(Par. 4.1.7)
13. zreformować system egzaminów maturalnych;
(Par. 4.1.8)
14. podjąć kroki w celu rozwinięcia *wspólnej kultury oceniania*;
(Par. 4.1.9)
15. pytania egzaminacyjne umożliwiały uczniom przedstawienie pełnego zakresu zdobytych wiadomości;
(Par. 4.1.10)

16. egzaminy oraz kryteria oceny dla przedmiotów wspólnych na maturze w liceach ogólnokształcących i technikach były jednakowe;
(Par. 4.1.11)
17. wprowadzić system komisji egzaminacyjnych oparty na niewielkiej liczbie kuratoriów;
(Par. 4.4.15)
18. ustanowić 5 komisji egzaminacyjnych, po jednej dla każdej regionalnej sieci kuratoriów (jednakże bez implikacji polegających na tym, iż szkoły będą obowiązkowo przypisane do komisji z ich regionu);
(Par. 5.1.5)
19. komisje układały egzaminy działając poprzez komisje tematyczne; zatrudniały oceniających zapewniając im szkolenie w trakcie pracy; kierowały procesem egzaminacyjnym, włączając w to analizę ocen zarówno w trakcie, jak i po ich wystawieniu;
(Par. 5.1.6)
20. wprowadzić numery egzaminacyjne w celu zapewnienia anonimowości kandydatów;
(Par. 5.1.6)
21. zastosować metodę wielokrotnego oceniania wybranych prac egzaminacyjnych — zwłaszcza takich, które wydają się znajdować na poziomie niewiele poniżej granicy między stopniami;
(Par. 5.1.7)
22. każda komisja sprawdziła, czy ostateczny rozkład ocen z każdego przedmiotu jest generalnie podobny do rozkładu w innych komisjach;
(Par. 5.1.7)
23. popierać różnorodność egzaminów pod warunkiem zachowania porównywalnych standardów oceniania między komisjami;
(Par. 5.1.8)
24. znaczną część dochodów komisji stanowiły opłaty egzaminacyjne;
(Par. 5.1.8)
25. do egzaminów maturalnych włączyć prace dyplomowe (*course work*) oraz projekty dyplomowe (*project work*);
(Par. 5.1.9)
26. CODN i WOM zapewniły specjalne szkolenia dla oceniających oraz nadawały uprawnienia osobom, które je ukończyły;
(Par. 5.1.11)
27. w każdym regionie wybrać jedno, wiodące kuratorium, które utworzy komisję egzaminacyjną dla tego regionu;
(Par. 5.1.12)
28. ustanowić Komisję Wspólną, która utrzymywałaby porównywalność kryteriów oceniania między komisjami i wykonywała inne wspólne dla komisji egzaminacyjnych funkcje;
(Par. 5.1.14 i 5.1.15)
29. ustanowić Komitet Doradczy MEN, oparty, na przykład, na istniejącej grupie ekspertów, włączając weń przedstawicieli komisji egzaminacyjnych a także innych instytucji współdziałających i współfinansujących system;
(Par. 5.1.16)
30. ustanowić niewielką jednostkę badawczą zajmującą się rozwojem i kierowaniem programem badań strategicznych, odpowiedzialną przed MEN za pośrednictwem Komitetu Doradczego;
(Par. 5.1.17)

31. rozpocząć w najszybszym możliwym terminie badania wdrożeniowe w celu podjęcia praktycznych kroków (łącznie z kalkulacją kosztów) niezbędnych dla utworzenia komisji egzaminacyjnych i Komisji Wspólnej.

(Par. 5.2.4)

STUDIUM WSTĘPNE KRAJOWEGO SYSTEMU OCENIANIA W POLSKIM SZKOLNICTWIE PONADPODSTAWOWYM

1. Wprowadzenie

- 1.1 Założenia wstępne studium wymagają opracowania raportu zawierającego przegląd aktualnej sytuacji, propozycje stworzenia systemu ocen opartego na jednolitych kryteriach oraz środków niezbędnych dla osiągnięcia tego celu.

Celem raportu jest rozpatrzenie:

- elementów systemu oceniania na poziomie szkoły, regionu i całego kraju;
- kwestii egzaminów maturalnych w liceach i technikach;
- relacji pomiędzy procedurami oceniania i kontrolą jakości dokonywaną przez kuratorium;
- relacji pomiędzy podejmowanymi obecnie inicjatywami w zakresie programu nauczania i możliwą decentralizacją takich inicjatyw w przyszłości;
- kwestii uznawania w Europie polskich standardów edukacyjnych i porównania z doświadczeniami europejskimi.

- 1.2 Niniejszy raport:

- analizuje określone cele nowego systemu (Rozdział 2);
- opisuje najważniejsze cechy charakterystyczne obecnego systemu, włączając w to podjęte już reformy (Rozdział 3);
- przedstawia kilka wariantów przyszłego rozwoju porównując je z doświadczeniami zagranicznymi oraz omawiając ich wady i zalety (Rozdział 4);
- analizuje możliwość realizacji wybranego wariantu oraz środki niezbędne do wprowadzenia go (Rozdział 5).

- 1.3 Niniejsza praca została wykonana przy pomocy dr Bogumiły Hiszpańskiej oraz mgra Tomasza Sobiepana. Wiele osób w Ministerstwie Edukacji Narodowej, kuratoriach w Łodzi, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu, w szkołach na terenach tych kuratoriów, WOM-ie we Wrocławiu oraz w innych instytucjach poświęciło jej wiele swojego czasu. Alison Wolf z Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego dostarczyła mnóstwo materiałów dotyczących doświadczeń zagranicznych, a także wiele pomocnych komentarzy. Jestem wdzięczna wszystkim tym osobom za ich pomoc.

- 1.4 Niniejsza praca została wykonana zanim obecna Rada Ministrów rozpoczęła swoje urzędowanie, dlatego też nie było możliwe uwzględnienie jakichkolwiek zmian w polityce, jakie mogła ona wprowadzić.

2. Cele nowego systemu oceniania

- 2.1 Założenia wstępne powinny zostać przedstawione w kontekście najbardziej ogólnych celów systemu oświaty, a w jego ramach — roli oceniania. Najszerzej rzecz ujmując MEN stwierdza, iż:

głównym zadaniem systemu edukacji narodowej jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju każdego człowieka, jako osoby i obywatela państwa polskiego, dostarczanie wiedzy i rozwijanie umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w rodzinie, narodzie, społeczeństwie i otoczeniu, jak również przekazywanie dziedzictwa kulturowego.¹

- 2.2 Następujące po tym omówienie zawiera dziewięć punktów, które można podzielić na trzy grupy tematyczne.² Pierwszym zagadnieniem jest *dostępność*. Akcent położono na nieograniczony dostęp do edukacji dla wszystkich młodych ludzi, stworzenie możliwości przecho-

dzenia z jednego poziomu edukacji na inny oraz dążenie do zapewnienia równych szans zdobycia wykształcenia wszystkim dzieciom i młodym ludziom. Drugim tematem jest *elastyczność* — system oświaty powinien szybko reagować na zmiany, jak również na bieżące potrzeby socjalne, ekonomiczne i kulturalne. Tematem trzecim jest promocja *indywidualnego zaangażowania*. System powinien „gwarantować, iż uczniowie i nauczyciele będą traktowani jako podmioty oraz zapewniać znaczące zaangażowanie się rodziców w przebieg procesu wychowawczego i edukacyjnego.”³ Na koniec podkreślono, iż realizacja tej wizji wymaga kompetentnych i efektywnych struktur kierowniczych, jak również stosownego finansowania.

- 2.3 Ocenianie można postrzegać jako ważną część systemu zarządzania: przepływ informacji pozwalający zarówno jednostkom tworzącym system, jak i usytuowanym poza nim na niezbędną ocenę jakości edukacji. Zatem jest to kluczowa część gwarancji jakości, zapewniającej prawidłowe funkcjonowanie systemu oraz kryterium pozwalającego na zbadanie, czy uzyskane wyniki odpowiadają zamierzonym celom. Ocena formalnych egzaminów jest tylko częścią, aczkolwiek ważną, systemu oceniania niezbędnego dla zagwarantowania oraz oszacowania jakości wykształcenia.
- 2.4 M. Sawicki, w szczególnie pożytecznym artykule, pisze, iż intencją jest, aby państwo zapewniało kontrolę jakości nauczania oraz gwarantowało porównywalność wykształcenia w całym systemie. Aby sprawować kontrolę nad jakością nauczania, nadzorem należy objąć „realizację przez szkoły i nauczycieli określonych efektów kształcenia, a nie tylko sposobów kształcenia.” Uważa on, że aby to osiągnąć, należy dokładnie sprecyzować zadania. Niezbędne są:
- właściwa struktura programu nauczania;
 - odpowiedni system oceny osiągnięć uczniów;
 - mechanizm weryfikacji związany z systemem oceniania osiągnięć uczniów, który znalazłby zastosowanie w stosunku do nauczycieli.⁴
- 2.5 Do tej pory skonstruowano minima programowe dla każdego przedmiotu, przy czym dopuszczono pewną swobodę w doborze treści uzupełniających i metod nauczania. W założeniach minima te zawierają podstawowe wiadomości oraz określają dla każdego przedmiotu w ogólny sposób, jakie umiejętności powinni posiadać uczniowie, aby „korzystać z nabytej wiedzy w celu rozumienia i rozwiązywania konkretnych problemów”. Jednakże określenie to jest zbyt ogólne, aby mogło służyć za podstawę do oceny; każdy nauczyciel interpretuje je na swój sposób.
- 2.6 Dalej M. Sawicki pisze:
- O poziomie wykształcenia uczniów świadczy nie tylko zasób przyswojonych informacji, ale też zdobyte przez nich umiejętności, chociaż równie ważne jest właściwe określenie niezbędnej bazy informacyjnej, którą powinni posiadać.*
- Część programu nauczania określająca umiejętności powinna zawierać kryteria oceny osiągnięć uczniów, a więc to, jaki stopień odpowiada danemu poziomowi umiejętności. Obiektywna kontrola nauczania będzie możliwa jedynie wówczas, kiedy państwo określi wymogi, jakie uczeń powinien spełniać na danym etapie edukacji, jak również kryteria oceny związane z poziomem, na którym uczeń takie wymogi napotyka.*
- System oceniania oraz kryteria wystawiania stopni, wraz z kontrolowanymi przez państwo egzaminami na poszczególnych poziomach nauczania umożliwiają zarazem ocenę osiągnięć szkół i poszczególnych nauczycieli. Pozwalają one również na ocenę efektywności nauczania. Nauczyciele powinni podejmować decyzje dotyczące programu zajęć i wyboru treści*

oraz metod nauczania; jedynie w tym przypadku biorą oni odpowiedzialność za rezultaty swojej pracy.⁵

- 2.7 Jest to program ambitny. Należy jednak pamiętać, że zmiany regulacji prawnych oraz struktury zarządzania mogą postawić szkoły, nauczycieli i dyrektorów w sytuacji, w której wymaga się od nich wykonywania zadań nie sformułowanych jeszcze ściśle.⁶
- 2.8 W tej sytuacji założenia wstępne niniejszego projektu można rozpatrywać jako cegiełki, z których skonstruowany zostanie system oceniania zapewniający porównywalność oraz promujący większą odpowiedzialność ucznia za jego naukę, nauczyciela za pracę dydaktyczną, dyrektora szkoły za kierowanie szkołą i Ministerstwa (w skali ogólnokrajowej oraz wojewódzkiej) za jakościowy rozwój całego systemu oświaty.
- 2.9 W każdym kraju ocena ucznia może spełniać wiele funkcji. Można ją wykorzystać, na przykład, jako informację zwrotną w celu promowania większej indywidualnej odpowiedzialności ucznia za jego naukę. Może być ona zastosowana w celach klasyfikacji, by stwierdzić, czy powinno się ucznia dopuścić do kolejnego etapu nauki, dla selekcji lub wystawienia świadectwa szkolnego, co jest ważne z punktu widzenia promocji aktywności na rynku pracy lub na rynku nauki. Ocenę można stosować w celach diagnostycznych lub w dokumentacji, z której korzysta nauczyciel, szkoła albo administracja.⁷
- 2.10 Z punktu widzenia promocji indywidualnego zaangażowania szczególnie ważną rzeczą jest zapewnienie stosownej informacji zwrotnej na każdym poziomie. Niezbędnym warunkiem takiej informacji zwrotnej na poziomach wyższych, niż poziom pojedynczego ucznia, jest stopień porównywalności standardów stosowanych w ocenie osiągnięć lub wyników. Porównywalność taka wymagana jest również w przypadku indywidualnego ucznia, jeżeli ocena umiejętności ma służyć jako instrument klasyfikacji lub też promowania aktywności na rynku pracy lub nauki.
- 2.11 Z rozwojem porównywalności w systemie oceniania nieodłącznie związane są trudności praktyczne. Niezbędnym jest znalezienie równowagi pomiędzy całkowitą porównywalnością z jednej strony oraz popieraniem indywidualnej odpowiedzialności za naukę i nauczanie z drugiej strony. To, co jest oceniane oraz sposób, w jaki dokonuje się oceny, może mieć ogromny wpływ na zakres i sposób nauczania, a tym samym na zakres i sposób przyswajania wiedzy. Metody oceniania uczniów są więc niezmiernie ważnymi instrumentami wpływu na to, co dzieje się w klasie i w całym systemie. Ocena uczniów może zostać także wykorzystana jako bardziej bezpośredni instrument kontroli nauczycieli i szkół. Mogą być oni również oceniani w sposób nie zależący bezpośrednio od oceny uczniów. W niniejszym raporcie należy wziąć pod uwagę każdy sposób, w jaki można wykorzystać ocenianie. Szczególnie ważnym tematem będą konflikty spowodowane wpływem różnorodnych metod zapewniania porównywalności ocen na zachowanie się uczniów i nauczycieli.
- 2.12 Każda propozycja systemu oceniania w Polsce musi być rozpatrywana z punktu widzenia możliwości pełnienia funkcji ważnych dla realizacji szerszych celów, o których mowa była w par. 2.2. Specyficznym odniesieniem w założeniach wstępnych jest rozpatrzenie możliwych wariantów systemu oceniania uczniów opartego na ujednoliconych kryteriach. Analiza takich wariantów napotyka na cztery główne ograniczenia:
- (1) Wykonalność: natura *możliwego* do realizacji systemu oceniania opartego na ujednoliconych kryteriach (biorąc pod uwagę kompromisy pomiędzy różnorodnymi zastosowaniami oceniania).

(2) Czas: lepszym rozwiązaniem jest stworzenie w krótkim okresie czasu szkieletu systemu, który rozwija się w pożądanym kierunku, aczkolwiek wciąż wymaga zmian, aniżeli długie oczekiwanie na lepszy system.

(3) Ludzie: zmiany nałożą duże wymagania na wiele osób, które będą musiały realizować nowe zadania nowymi sposobami.

(4) Finanse.

- 2.13 Przed rozpoczęciem jakiegokolwiek dyskusji nad możliwymi drogami rozwoju niezbędne jest zrozumienie odpowiednich parametrów aktualnej sytuacji. Sytuacja bieżąca została poddana analizie w rozdziale 3. Pierwsze ograniczenie różni się od pozostałych rodzajem; dotyczy ono *typu* praktycznego systemu. Problem ten jest rozpatrywany w rozdziale 4.2. Pozostałe ograniczenia dotyczą wyboru różnych opcji rozwoju w kierunku systemów, z których w zasadzie każdą można realizować. Systemy te w ogólnym zarysie omówione zostały w rozdziale 4; ograniczenia i możliwości rozwoju omówiono w rozdziale 5.

3. Obecny system

Zaprezentowane poniżej omówienie obecnego systemu jest z konieczności wysoce selektywne. Dotyczy ono tych parametrów, które mają szczególne znaczenie dla kwestii oceny. Są one analizowane w podrozdziałach:

3.2 struktura: typy szkół

3.3 struktura: system zarządzania

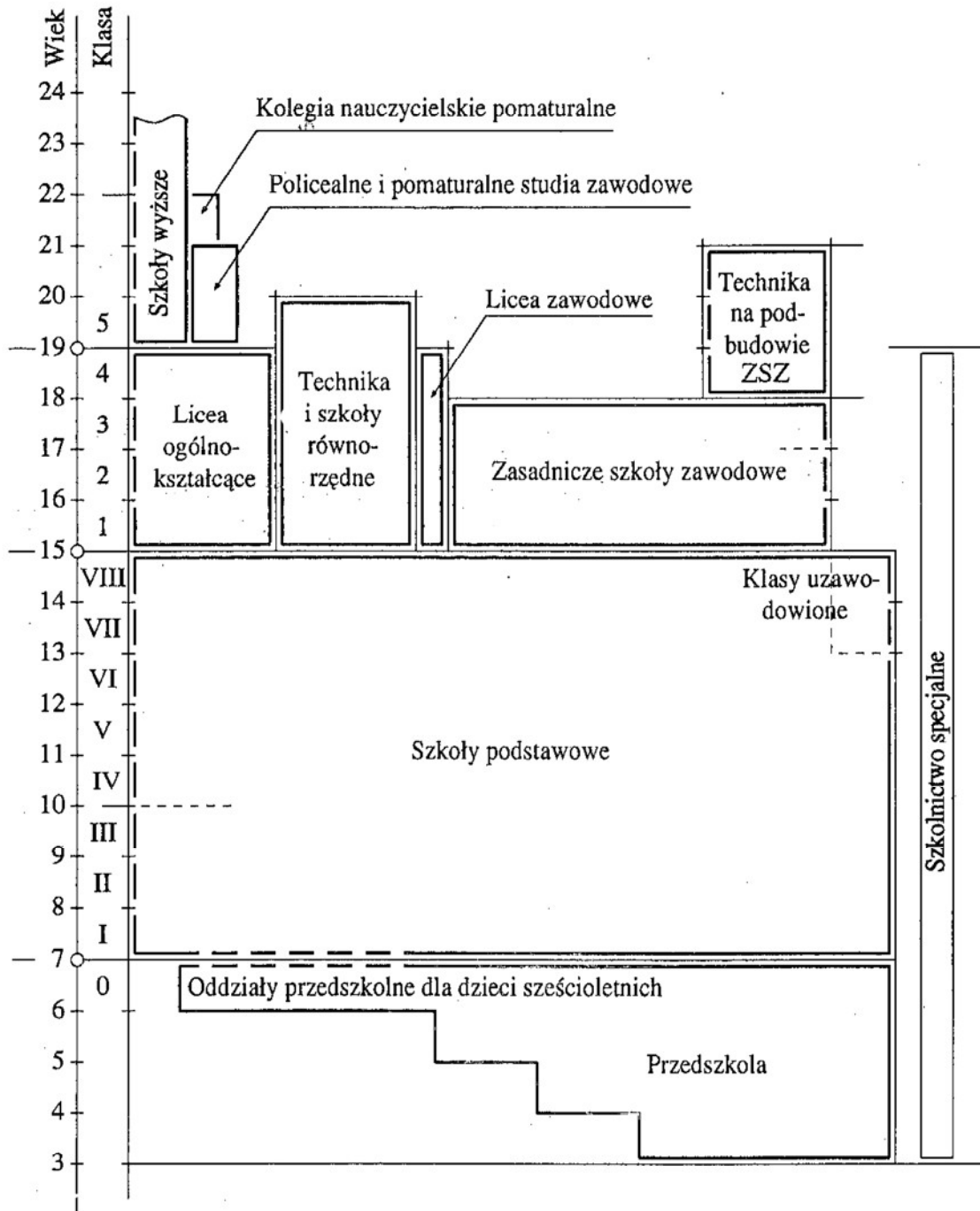
3.4 struktura: system oceniania osiągnięć uczniów

3.5 wady i zalety obecnego systemu.

3.2 Struktura: typy szkół

- 3.2.1 Duża część podstawowej struktury funkcjonującej do 1989 roku pozostała w zasadzie niezmienną, chociaż niektóre z ograniczeń systemowych zostały złagodzone. Struktura ta jest przedstawiona w Tabeli 3.2.1. Nauka przez 8 lat szkoły podstawowej jest obowiązkowa począwszy od siódmego roku życia dziecka. Istnieją testy diagnostyczne stosowane w celu stwierdzenia, czy dzieci wymagają specjalnej pomocy lub czy powinny rozpocząć naukę w szkole specjalnej, co dotyczy około 1% tej grupy wiekowej.
- 3.2.2 W szkołach podstawowych istnieje ujednolicone, ogólnokrajowe minimum programu nauczania, do którego w poszczególnych szkołach lub regionach włącza się zawsze pewne elementy dodatkowe. Czasami sam program zasadniczy może, za zgodą MEN, ulegać niewielkim zmianom w celu stworzenia w danej szkole programu „autorskiego”
- 3.2.3 Po zakończeniu szkoły podstawowej większość 15-letnich uczniów kontynuuje naukę zdając egzaminy wstępne do szkół średnich o charakterze ogólnokształcącym lub technicznym. Egzaminy obejmują język polski oraz matematykę (a w klasach autorskich także przedmiot odpowiadający specjalizacji; szkoła może też zorganizować egzamin z trzeciego przedmiotu, zgodnego z wybranym przez kandydata profilem kształcenia). Egzaminy z języka polskiego oraz matematyki są przygotowywane przez kuratorium i odbywają się w szkołach średnich. Kuratorium powinno znaleźć miejsca dla wszystkich, którzy zdali egzaminy wstępne do liceów ogólnokształcących, lecz niektóre szkoły mają nadwyżkę kandydatów i mogą wybierać spośród wielu chętnych. W szkolnictwie zawodowym selekcja odbywa się na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej, stopni na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej lub spełnienia innych kryteriów określonych dla niektórych specjalności.

Tabela 3.2.1 Struktura oświaty w Polsce w 1992 roku



- 3.2.4 Egzaminem kończącym czteroletnią naukę w liceum ogólnokształcącym jest matura. Egzamin pisemny obejmuje język polski (głównie literaturę) oraz drugi przedmiot, który zależy od profilu nauki ucznia. Istnieją cztery profile:
matematyczno-fizyczny (przedmiot egzaminacyjny: matematyka)
biologiczno-chemiczny (przedmiot egzaminacyjny: biologia z higieną i ochroną środowiska lub matematyka)
humanistyczny (przedmiot egzaminacyjny: historia)
podstawowy (matematyka, biologia z higieną i ochroną środowiska oraz historia — dowolny z tych przedmiotów może być przedmiotem egzaminacyjnym).
Możliwy jest także egzamin pisemny np. z języka obcego, fizyki czy chemii, jeśli w szkole obowiązywał rozszerzony program nauczania danego przedmiotu.
- Uczniowie zdają również egzaminy ustne z języka polskiego, jednego języka obcego oraz jednego przedmiotu wybranego. Matura uprawnia do ubiegania się o przyjęcie na wyższe uczelnie.
- 3.2.5 W technikach okres nauki trwa pięć lat (dla tych, którzy rozpoczynają naukę bezpośrednio po szkole podstawowej), oraz łącznie sześć lat (dla tych uczniów, którzy rozpoczęli naukę od szkoły zawodowej. Istnieje około 130 różnorodnych kursów zawodowych, a przejście do technikum jest możliwe z około połowy z nich.) W technikach wykłada się przedmioty ogólne oraz przedmioty techniczne lub zawodowe. Przedmioty ogólne powinny znajdować się na tym samym poziomie, co w liceach ogólnokształcących, jednakże w praktyce poziom ich nauczania jest niższy. Kończąc technikum uczniowie bronią pracy dyplomowej, a następnie kilka tygodni później zdają egzaminy maturalne uprawniające ich do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej.
- 3.2.6 Nauka w szkołach zawodowych trwa trzy lata dając uprawnienia robotnika wykwalifikowanego lub też umożliwiając rozpoczęcie (dwu- lub trzyletniej) nauki w technikum.
- 3.2.7 Osoby, które ukończyły szkołę nie uzyskawszy kwalifikacji, a pragną udoskonalić swoje umiejętności, mogą uczęszczać do szkół dla dorosłych. Do szkół takich mogą chodzić uczniowie w wieku od lat 17. W pewnych przypadkach, za zgodą dyrektora szkoły, można przyjąć uczniów młodszych.
- 3.2.8 Niektóre ze szkół dla dorosłych to „szkoły zaoczne” dla osób, które nie przeszły ośmiu klas szkoły podstawowej z ocenami pozwalającymi na jej ukończenie. Ci, którzy osiągnęli wiek 18 lat bez ukończenia szkoły, idą do szkół dla dorosłych oferujących kursy na poziomie podstawowym.
- 3.2.9 Pozostałe szkoły dla dorosłych zapewniają naukę przedmiotów technicznych, zawodowych i ogólnych, co pozwala na uzyskanie kwalifikacji zawodowych lub zrobienie matury. Nauka osób dorosłych odbywa się zazwyczaj wieczorami, często w tych samych pomieszczeniach, co zajęcia dla młodzieży. Dorośli uczą się według tego samego programu, co młodzież, jednakże mają mniej godzin lekcyjnych oraz więcej pracy indywidualnej poza klasą.
- 3.2.10 Niedawno stworzono nowy system obejmujący 53 Centra Kształcenia Ustawicznego, którego centrum krajowe zostało otwarte w styczniu 1993 roku. Centra te będą zapewniać otwarte kształcenie korespondencyjne, także zawodowe. Opracowano już pierwsze materiały do nauki korespondencyjnej.
- 3.2.11 Oprócz państwowego systemu oświatowego istnieje rosnąca liczba szkół niepaństwowych. W niektórych regionach, np. w Warszawie, ich ilość jest prawie równa liczbie państwowych szkół średnich, jednakże generalnie rzecz biorąc szkoły niezależne są o wiele mniejsze.

- 3.2.12 Przepływ osób w systemie można w przybliżeniu oszacować na podstawie Tabeli 3.2.1. Ponad 9% uczniów kończących szkołę podstawową nie kontynuuje nauki (choć mogą oni uczęszczać do zaocznej szkoły dla dorosłych). Około 32 % osób rozpoczyna naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, a następnie wchodzi na rynek pracy. Dalsze 17% rozpoczyna naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, po czym kontynuuje swoją edukację w technikach. Około 7% rozpoczyna czteroletnią naukę w liceach zawodowych, a 17% w technikach pięcioletnich, co może prowadzić do uzyskania wyższego wykształcenia. Pozostałe 19% rozpoczyna naukę w liceach ogólnokształcących. Z tej liczby około 8% kontynuuje naukę na studiach wyższych, około 6% w pomaturalnych szkołach zawodowych, a pozostałe 5% kończy na tym etapie naukę w systemie oświaty państwowej.
- 3.2.13 Przechodzenie z jednego typu szkoły średniej do innego zdarza się rzadko. Różnice w programach nauczania utrudniają taką zmianę. Byłym uczniom licealnym brakuje wiedzy z przedmiotów zawodowych wykładanych w technikach i szkołach zawodowych, podczas gdy uczniowie z techników i szkół zawodowych wykazują braki w przedmiotach ogólnych, których uczą się licealiści. Trudno jest zatem zmienić pod koniec szkoły średniej jedną szeroką specjalizację zawodową na inną. Jest to bardzo trudne zarówno dla tych, którzy kończą liceum i nie kontynuuje nauki na wyższej uczelni, ponieważ nie znają oni podstaw przedmiotów zawodowych, jak i dla tych, którzy w ogóle nie uczęszczali do szkoły średniej. W obu tych przypadkach, a także dla osób posiadających wykształcenie zawodowe i zamierzających zdać maturę, działa właśnie system szkół dla dorosłych, który stwarza im drugą szansę. Jednakże liczba takich placówek jest niewystarczająca — do państwowych zawodowych szkół pomaturalnych uczęszcza około 70 tysięcy uczniów — zwłaszcza w zestawieniu z liczbą osób wymagających ponownego szkolenia lub podniesienia kwalifikacji, jak również osób pragnących zmienić swój pierwotny profil na rynku pracy. W praktyce szkolenie dla takich osób zapewnia w przeważającej części sektor niepaństwowy. Na przykład, co roku na kursy zawodowe w ZDZ (Zakłady Doskonalenia Zawodowego) uczęszcza około 300 tysięcy osób. Z chwilą, gdy kształcenie korespondencyjne rozwinię się dalej, wkład Centrów Kształcenia Ustawicznego powinien znacznie się zwiększyć.
- 3.2.14 Do roku 2000 oczekuje się istotnych zmian demograficznych. Populacja osób w wieku 15–18 lat w roku 1990 wynosiła 2,36 miliona. Według prognoz wyniesie ona 2,60 miliona w roku 1995 i 2,70 miliona w roku 2000 — nastąpi wzrost o 10% od roku 1990 do 1995 oraz o dalsze 4% od 1995 do 2000 roku. Oczekuje się, że potem populacja zacznie się zmniejszać. Tak jak i presja budżetowa na cały system, presja na nauczycieli spowodowana zwiększoną liczbą uczniów może wzrosnąć w przeciągu kilku najbliższych lat. Wysiłki zmierzające jedynie do utrzymania poziomu szkolnictwa średniego będą znaczące, nie mówiąc już o próbach zmiany i udoskonalenia całego systemu.

3.3 Struktura: system zarządzania

3.3.1 Formalna struktura systemu w dotychczasowym kształcie przedstawiona została w formie diagramu w Tabeli 3.3.1.

3.3.2 Istnieją trzy typy odpowiedzialności za zarządzanie. Należy wyraźnie rozróżniać:

- odpowiedzialność finansową
- odpowiedzialność za „kontrolę” lub nadzór nauczania
- odpowiedzialność za zapewnienie efektów nauczania.

Poniżej są one kolejno omówione.

Odpowiedzialność finansowa

3.3.3 Do roku 1993 odpowiedzialność finansowa kształtowała się w sposób przedstawiony w Tabeli 3.3.1. Ministerstwo Finansów zapewnia fundusze przydzielane zgodnie z algorytmem przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Są one wydatkowane przez kuratoria na szkoły w podległych im regionach. Szkoła może również otrzymywać dotacje od miejscowych władz gminnych, a także poprzez zbiórki środków pieniężnych od miejscowej społeczności (głównie rodziców uczniów), jednakże centralne finansowanie wydaje się stanowić przynajmniej 90% szkolnych funduszy.

3.3.4 Na realizację czeka ustawa przekazująca od 1 stycznia 1994 roku odpowiedzialność finansową za szkoły podstawowe gminom. Ponadto przewiduje się, iż od 1 stycznia 1995 roku odpowiedzialność finansowa za szkoły średnie zostanie przekazana nowemu szczeblowi władzy lokalnej — powiatom. Równocześnie liczba województw zostanie zmniejszona z 49 do liczby, która wciąż nie została sprecyzowana, być może od 12 do 25. Liczba kuratoriów zostanie odpowiednio zmniejszona. Odpowiedzialność administracyjna (finansowa) za kuratoria zostanie przekazana wojewodom. Proponowany nowy system przedstawiony jest w Tabeli 3.3.4 [Tekst pisany jesienią 1993 r. (przyp. red.)].

3.3.5 Zmiany w rządzie mogą postawić niektóre z tych kwestii pod znakiem zapytania. W MEN oraz w kuratoriach uważa się, iż przesunięciu może ulec kalendarz, jednakże mało prawdopodobne jest, aby generalny kształt reform uległ zmianie. Program pilotażowy niebawem rozpocznie się. We wszystkich kuratoriach odpowiedzialność za finansowanie szkół podstawowych zostanie przekazana gminom od stycznia 1994 roku na podstawie już przyjętego projektu ustawy budżetowej. Od początku 1993 roku w 46 największych miastach gminy przejęły już od kuratoriów finansowanie części szkół.

3.3.6 Zmiana fundamentalnych założeń stwarza potrzebę reformy funkcjonowania kuratoriów, jak również prawdopodobnie redukcji ich liczby, a także w wielu przypadkach zmiany terytorialnego zasięgu działania. W gestii kuratoriów pozostanie jedynie kontrola pedagogiczna, włączając w to ocenę dyrektorów szkół, analizę poziomu i wyników nauczania oraz doradztwo metodyczne (a także zarządzanie szkołami znajdującymi się na więcej niż jednym obszarze jurysdykcyjnym). Zadaniem kuratoriów nie będzie dokonywanie rankingu szkół; inspekcje będą dotyczyły konkretnych tematów.

3.3.7 Tabela 3.3.4 wyraźnie przedstawia ryzyko związane z tymi zmianami. Kontrola finansowa jest potężną dźwignią. MEN i kuratoria nie będą dłużej finansować szkół. Sposoby wywierania wpływu będą polegały na „kontroli” lub też ocenie i gwarantowaniu jakości nauczania. Co więcej, kuratoria obawiają się, iż wiele gmin nie zapewni wystarczających środków na utrzymanie szkół w takim stanie jak obecnie.

Tabela 3.3.1 Formalna struktura systemu oświaty w Polsce

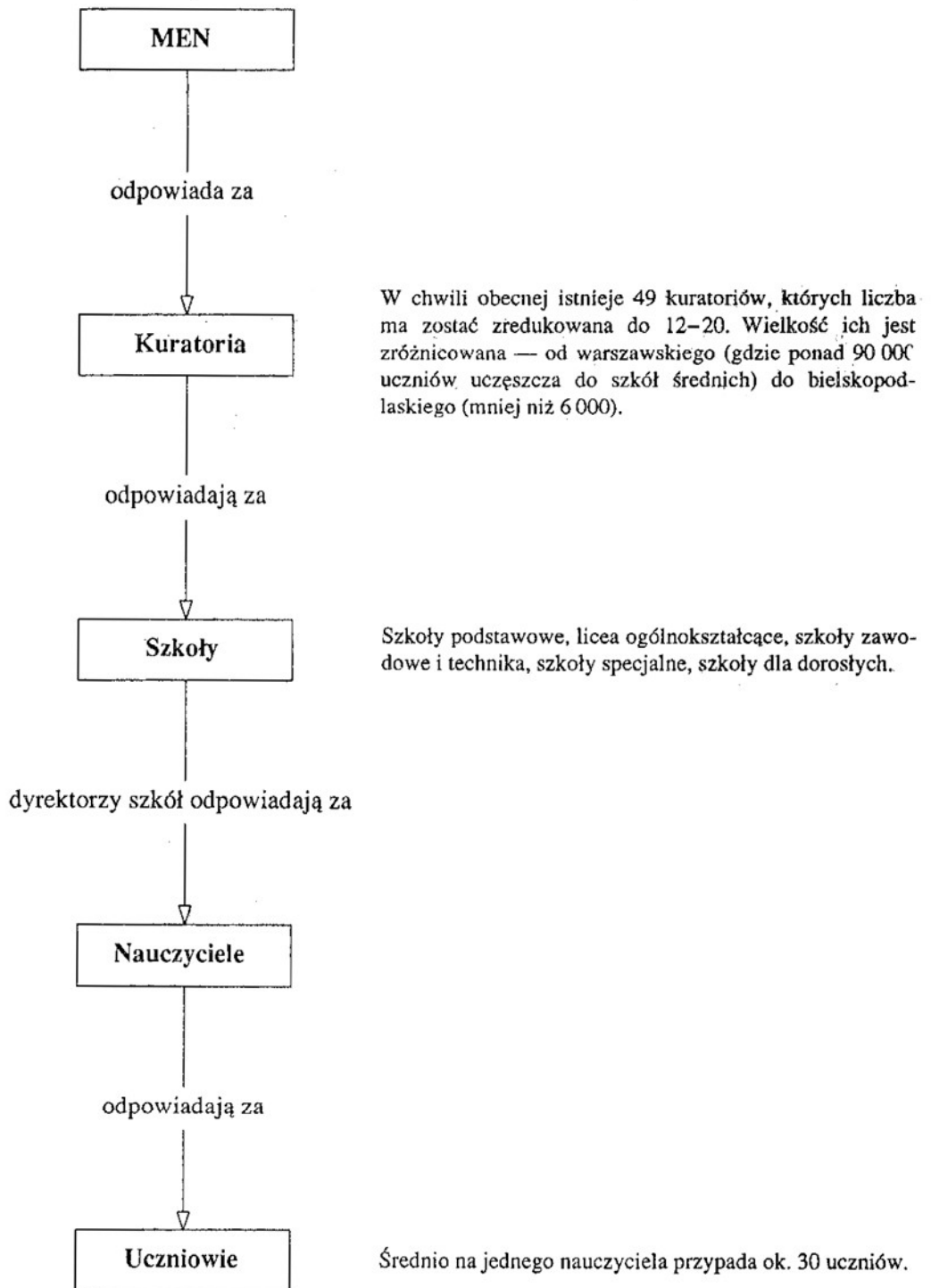
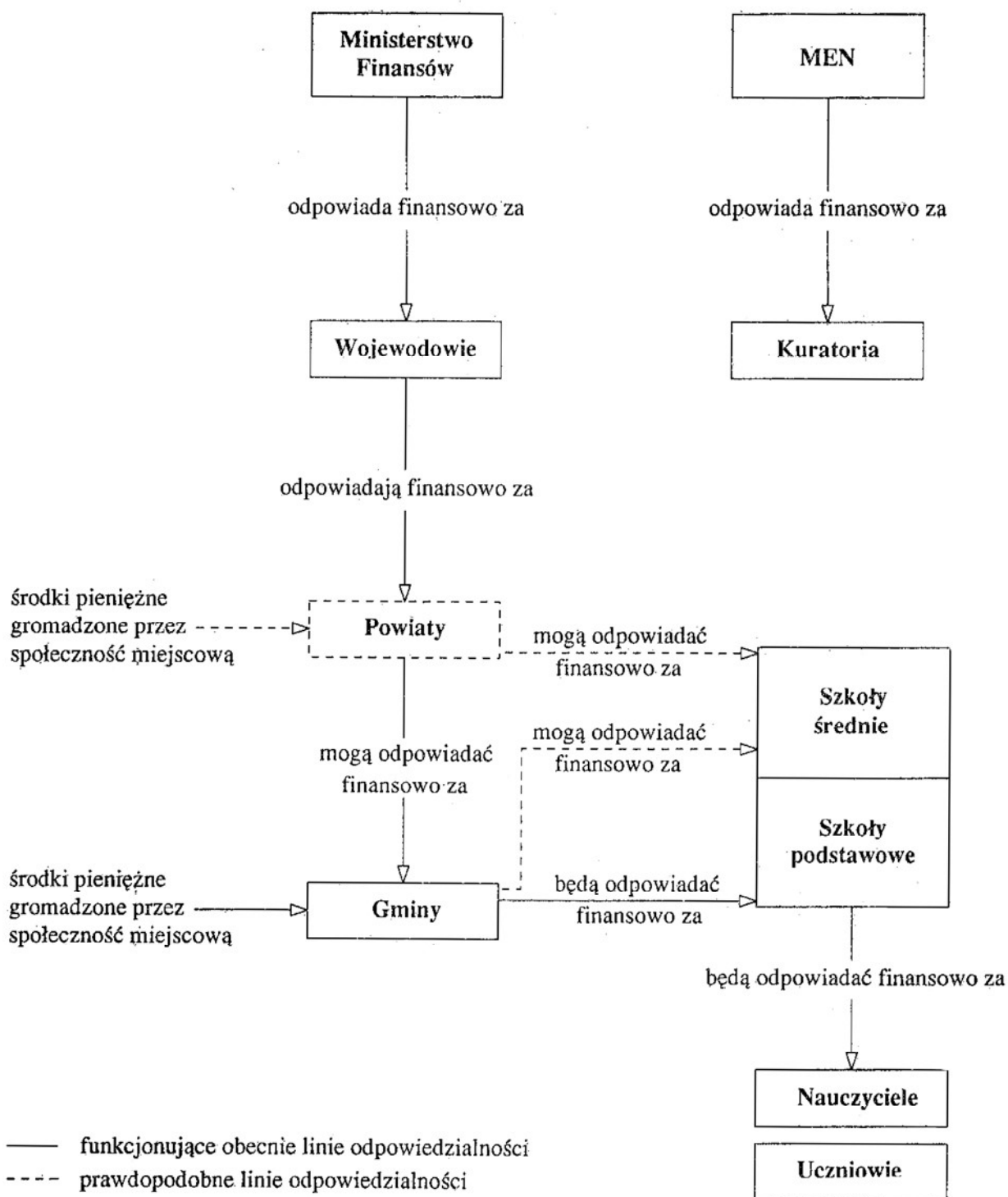


Tabela 3.3.4 Propozycje zmian w zarządzaniu finansami oświaty



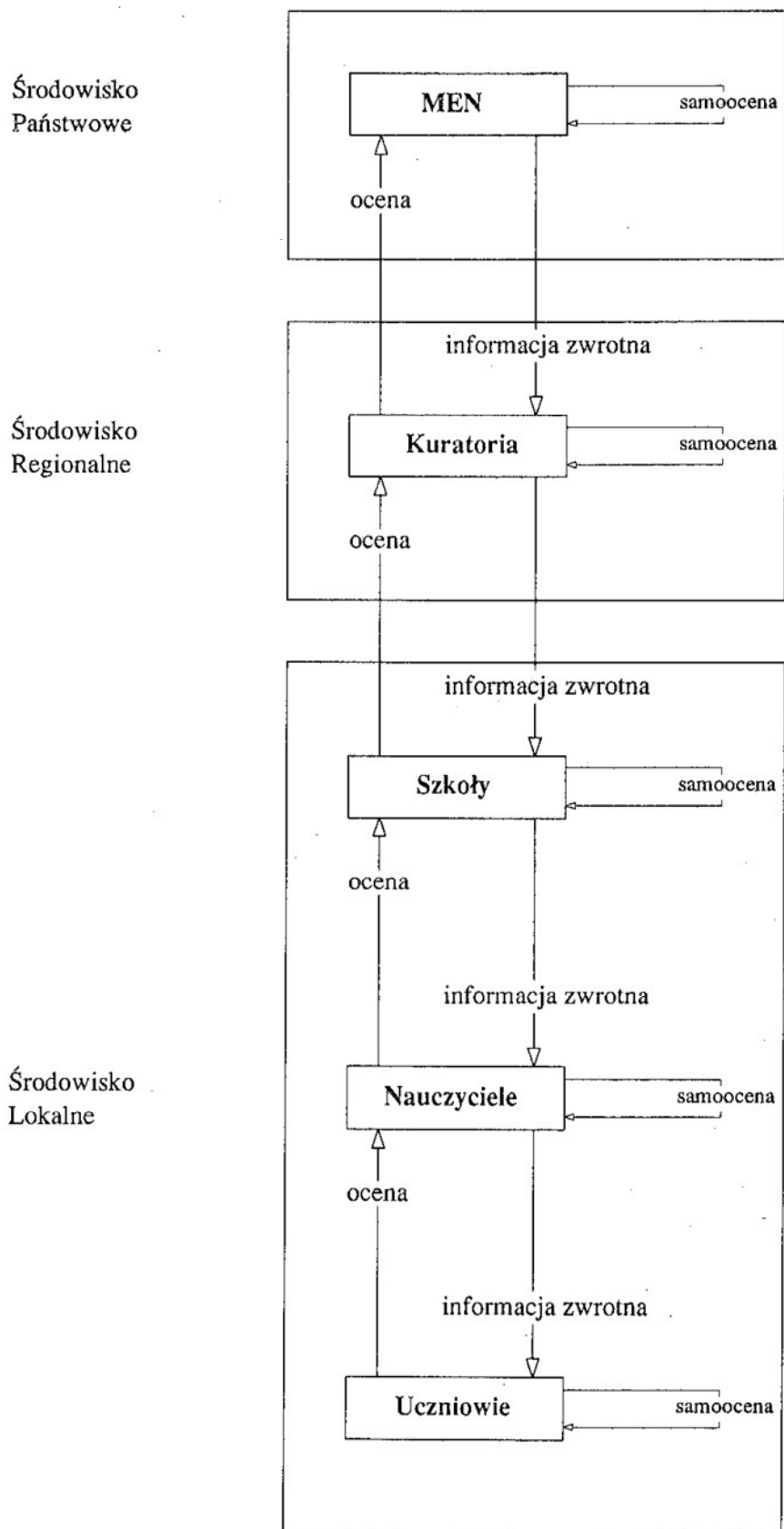
Odpowiedzialność za „kontrolę” lub nadzór nauczania

- 3.3.8 „Kontrola” była głównym instrumentem stosowanym do roku 1989. Inspektorat oświaty był w tym okresie odpowiedzialny przed naczelnikiem gminy i wyznaczał dyrektorów szkół. Prowadziło to do dwojakiej roli inspektora, który łączył odpowiedzialność za kontrolę finansową przed gminą z odpowiedzialnością za nadzór pedagogiczny przed kuratorium. Jedną z pierwszych decyzji było zerwanie więzi między wojewodą i kuratorium, co uczyniło inspektorów odpowiedzialnymi wyłącznie przed kuratoriami oraz wzmocniło finansową i pedagogiczną rolę kuratoriów. Obecnie kuratoria nadzorują pracę szkół bez pośrednictwa inspektoratów oświaty, lecz zgodnie z proponowanymi reformami, jak zostało to już wcześniej opisane, władza finansowa zostanie im odebrana.
- 3.3.9 „Kontrola” w tradycyjnym znaczeniu tego słowa oznaczała proces weryfikacji, czy nie miało miejsca naruszenie przepisów. Jednakże rola przepisów w olbrzymim stopniu została zmniejszona od roku 1989, co było częścią zamierzonego procesu przesuwania odpowiedzialności w dół hierarchii tak, aby zwiększyć zakres swobody działania uczniów, nauczycieli, dyrektorów szkół oraz kuratorów.
- 3.3.10 Kontrola sprawowana przez MEN nad kuratoriami została już złagodzona.⁸ W znacznym stopniu zwiększono zakres uprawnień dyrektorów szkół.⁹ Na przykład, w chwili obecnej każdy dyrektor może sam zarządzać swoim budżetem. Nauczyciel posiada prawo modyfikacji programu nauczania i sposobu, w jaki jest on realizowany (to pierwsze — pod warunkiem akceptacji MEN). Obecnie nauczyciele nie mają innej możliwości awansu, niż osiągnięcie stanowiska dyrektora szkoły. Mają też bardzo ograniczone możliwości zwiększenia swoich zarobków. Jediną nagrodą, jaką otrzymują, jest satysfakcja z dobrze wykonanej pracy. Jednakże proponowana Karta Nauczyciela¹⁰ oferuje im pewne możliwości kariery, a dyrektorom daje prawo ich awansowania oraz (w ograniczonym stopniu) zwalniania z pracy [sygnalizowane zmiany pozostają ciągle w sferze projektów (przyp. red.)]. Szkoły stały się w dużym stopniu samorządne, przy czym znacząca rola przypadła radzie pedagogicznej i radzie szkoły.¹¹ Tym samym znacznie zmniejszono rolę „kontroli” w starym stylu.
- 3.3.11 Jak dotąd jedynie częściowo zreformowano drobiazgową pracę wizytatorów. Są oni odpowiedzialni za ocenę wyników pracy dyrektorów szkół. Ich obowiązki w tym zakresie sprowadzają się do hospitacji lekcji prowadzonych przez dyrektora dwa razy w roku i akceptacji niektórych z jego planów związanych z zarządzaniem, jak np. szkolnego planu nauczania. Posiadają oni także prawo kontroli dokumentacji szkoły. Pozwala im to na ocenę, czy przestrzegane są normy prawne.
- 3.3.12 Podobnie, dyrektor szkoły jest zobowiązany do obserwacji dwa razy w roku lekcji prowadzonych przez każdego nauczyciela. Pomimo tego, często nikt nigdy nie obserwuje pracy nauczyciela na lekcji. Nie istnieje konstruktywna informacja zwrotna. A ponieważ dyrektor szkoły w chwili obecnej posiada bardzo ograniczone możliwości modyfikacji pracy nauczyciela, zgodność z przepisami nie ma prawie nic wspólnego z zapewnieniem jakości nauczania.
- 3.3.13 Tym sposobem procedury „kontroli” nie powodują podnoszenia jakości pracy szkoły. Z chwilą, gdy MEN przestanie ponosić odpowiedzialność finansową, będą się one w niewielkim stopniu przyczyniały do realizacji zamierzeń Ministerstwa. W najlepszym wypadku, informacja uzyskana dzięki „kontroli” pozwoli określić ramy, w których można zastosować mniej formalne procedury prowadzące do rozwoju szkoły i poprawienia wyników jej pracy. W najgorszym razie będzie ona stanowić kaftan bezpieczeństwa uniemożliwiający zastosowanie najbardziej odpowiednich metod.

Ocena jako gwarancja jakości

- 3.3.14 Jeżeli dźwignie finansowe znajdują się w innych rękach, a system „kontroli” w dużym stopniu jest nieodpowiedni dla zapewnienia przez MEN jakości systemu oświaty, pozostaje do zastosowania jedynie trzeci sposób, a mianowicie ocena. W ramach systemu opisywanego w niniejszym dziale rola oceniania sprowadza się do promocji i nadzorowania zmian, zapewniania informacji zwrotnej oraz ułatwiania postępu w osiąganiu dobrych wyników pracy. Ocenianie generuje strumień informacji, które umożliwiają różnym osobom działającym w ramach systemu podejmowanie trafnych decyzji leżących w ich kompetencjach. Ocena stosowana w ten sposób jest bliskim kuzynem ewaluacji; razem umożliwiają one oszacowanie zakresu zadań i ich związku z ogólnymi celami. Tabela 3.3.14 przedstawia przepływ informacji, jaki *powinien* charakteryzować efektywny system oceniania. Rezultaty oceny mogą oczywiście zawsze zostać wykorzystane przez oceniającego do zmiany jego działań. Nie mogą natomiast być wykorzystane przez ocenianego, jeżeli nie ma informacji zwrotnej. Samoocena jest szczególnie potężnym narzędziem generowania informacji zwrotnej dla ocenianych. Ocenianie przez nauczyciela powinno uczyć ucznia samooceny.
- 3.3.15 Należy zauważyć, iż nie istnieje powód dla którego przepływ informacji, na przykład między nauczycielami i szkołami lub też między szkołami i kuratoriami, powinien zawierać *tę samą* informację. Spora część informacji przepływającej między nauczycielami i uczniami jest niezbędna dla nauczycieli, uczniów i ich rodziców po to, aby pomóc uczniowi uczyć się bardziej wydajnie oraz po to, ażeby wspomóc nauczyciela w podjęciu decyzji czego i w jaki sposób uczyć. Spora część informacji przepływającej między nauczycielem i dyrektorem dotyczy jedynie szkoły, a inna znaczna część informacji, przepływającej między dyrektorem szkoły i kuratorium, ma zastosowanie jedynie na poziomie kuratorium. Jeżeli ocenianie ma być efektywnie wykorzystywane jako pomoc w celu osiągnięcia lepszych wyników, ważnym jest w szczególności poszanowanie prywatności danych osób. Ponadto, jeżeli wyniki nauki uczniów są wykorzystywane w celu oceny pracy nauczyciela, niezbędnym jest uwzględnienie zarówno „poziomu wyjściowego” uczniów, jak i pracy, jaką nauczyciel z nimi wykonał. Jeżeli informacja o wynikach uczniów wykorzystywana jest w celu oceny szkoły, koniecznym jest nie tylko uwzględnienie stanu wiedzy uczniów na początku, lecz również warunków socjalnych, w jakich funkcjonuje szkoła oraz tych czynników wewnątrzszkolnych, za które dyrektor nie może ponosić odpowiedzialności — na przykład pierwotne wyposażenie szkoły w sprzęt oraz początkowe umiejętności dydaktyczne nauczycieli. Brak strukturalnego przepływu informacji i niewłaściwe jej wykorzystanie może mieć niszczące skutki dla uczniów, nauczycieli i rozwoju szkoły.
- 3.3.16 Z drugiej strony ważne jest zagwarantowanie *odpowiedzialności* szkoły, kuratorium i Ministerstwa przed instytucjami zewnętrznymi, które są zaangażowane finansowo w system. Tabela 3.3.14 pokazuje, iż organy te są umiejscowione w środowisku, obejmującym nie tylko rodziców, lecz także pracodawców oraz wszystkie inne cywilne instytucje społeczne, odpowiednio na szczeblu lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym. Ponownie należy podkreślić, iż informacja niezbędna dla prawidłowego rozliczenia szkoły z wyników jej pracy przed środowiskiem lub kuratorium, jest zgodna, ale nie identyczna z informacją wykorzystywaną wewnątrz szkoły.
- 3.3.17 Należy również podkreślić wagę wymiany informacji dotyczącej dobrej praktyki. Kuratoria, szkoły, nauczyciele oraz uczniowie (za pośrednictwem sieci kontaktów szerszych, aniżeli sieci możliwe do stworzenia w samej szkole) mogą sobie wzajemnie pomóc. W ten sposób dobra praktyka rozprzestrzenia się o wiele szybciej, aniżeli w sytuacji, w której każda szkoła, nauczyciel czy też uczeń jest zmuszony do samodzielnego jej wypracowania.

Tabela 3.3.14 Ocena jako gwarancja jakości: struktura „idealna”



3.3.18 Powyższe koncepcje wymiany informacyjnej wywodzą się z tego samego podejścia, które wykorzystuje ocenianie w celu zapewnienia informacji zwrotnej oraz pomocy w rozwoju. Koncepcje związane z tym podejściem obejmują (bez określonego porządku):

- poradnictwo
- rozmowy
- rozwój zaufania
- tworzenie zespołu
- korzystanie z bazy statystycznej
- opracowanie kryteriów
- plany rozwoju (jednostek i organizacji)
- samoocena (jednostek i organizacji)
- wykorzystanie narzędzi oceny/ewaluacji jakościowej i ilościowej
- monitorowanie dokonywanego postępu w porównaniu z planem
- informacja zwrotna w celu rewizji planów.

Ocena dokonywana na bazie takich koncepcji jest kluczowym elementem cyklu uczenia się świadomie stosowanym w celu popierania rozwoju jednostki czy organizacji.

3.3.19 W przypadku organizacji takich, jak szkoły, kuratoria i samo MEN elementy takiego cyklu uczenia się obejmować będą:

- tworzenie zespołu
- planowanie strategiczne, które z kolei obejmuje:
 - opracowanie wynegocjowanych celów ogólnych i specyficznych, uwzględniających punkt widzenia instytucji zainteresowanych finansowo;
 - konsekwentne opracowanie planu nauczania, łącznie z instrumentami jego realizacji;
 - realizacja planu;
 - kontrola wyników na tle przyjętego planu z zapewnieniem regularnej informacji zwrotnej;
- ocena:
 - procesów, dostarczająca wczesnej informacji zwrotnej (czy sprawy toczą się tak, jak tego oczekiwano? co należy uczynić, aby poprawić ich funkcjonowanie?)
 - rezultatów (czy są one zgodne z oczekiwaniami?)
- wykorzystanie wniosków do rewizji i opracowywania planu;
- rozpowszechnianie zasad dobrej praktyki i wniosków, by pozostali mogli się łatwiej uczyć.

3.3.20 W przypadku poszczególnych osób — pracowników kuratorium (administratorów, wizytorów i doradców), dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów — elementy tego cyklu powinny obejmować:

- dyskusje dotyczące planu indywidualnego rozwoju (z przełożonym lub nauczycielem);
- realizację (poprzez aktywne uczenie się stosowane np. przy wizytowaniu lub nauczaniu); szczególnie przydatna jest tutaj praca w grupach i dzielenie się doświadczeniami, wspomagające doradztwo oraz przyspieszające rozprzestrzenianie się dobrej praktyki;
- kontrolowanie osiągnięć na tle planu z regularną informacją zwrotną;
- samoocenę, która umożliwia poszczególnym osobom samodzielne działanie w celu rozwoju zgodnego z ich zamierzeniami i ustaleniami.

3.3.21 Jest to wzorcowa, idealna lista; zapewnia ona jednak bazę dla analizy tego, co dzieje się w MEN, kuratoriach, szkołach, klasach i u poszczególnych uczniów. W niektórych odwie-

dzonych kuratoriach i szkołach odnaleziono elementy wszystkich wymienionych punktów.

- 3.3.22 Analiza stosunków między MEN i kuratoriami nie jest celem niniejszego raportu. Jednakże MEN wyraźnie potrzebuje rozwoju nowych stosunków z kuratoriami od kiedy relacje „kontroli” zostały zdyskredytowane. W chwili obecnej Ministerstwo wciąż utrzymuje „kontrolę” nad kuratoriami — co roku w trakcie wizytacji w 10–12 kuratoriach dokonywana jest kontrola dokumentów. MEN nie zapewnia kuratoriom informacji zwrotnej, która pomogłaby im polepszyć wyniki ich pracy. Tym niemniej, Ministerstwo konsultuje nowe kierunki polityki z kuratoriami, ponadto istnieje między nimi pewien nieformalny przepływ informacji. Nie jest jasne, jak regularnie kuratoria sporządzają raporty. Jeżeli MEN ma współpracować z kuratoriami w sposób twórczy, to kluczową sprawą jest istnienie prawidłowego przepływu w obu kierunkach informacji innego rodzaju, niż informacji pochodzącej z „kontroli”. Ministerstwo jest świadome potrzeby ponownego zdefiniowania jego roli, roli kuratorów i związanego z tym przepływu informacji.
- 3.3.23 CODN (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) odgrywa ważną rolę w kształtowaniu strumienia informacji między Wojewódzkimi Ośrodkami Metodycznymi, a tym samym i między kuratoriami. Okazał on pomoc WOM-om w tworzeniu nieformalnej „struktury pięciu głównych regionów”. W trakcie spotkań regionalnych możliwa jest o wiele bardziej aktywna wymiana informacji, niż wówczas, gdy każdy musiał przyjeżdżać do Warszawy. Również i kuratoria przyjęły tę strukturę.
- 3.3.24 Tym sposobem między samymi kuratoriami odbywają się spotkania, zarówno regionalne, jak i spotkania grup złożonych z przedstawicieli kilku kuratoriów. Istnieje pewien nieformalny przepływ informacji między kuratoriami. Można przypuszczać, że słabsze z nich — te, które najbardziej wymagają doksztalcenia — nie są aktywne w tych nieformalnych stosunkach.
- 3.3.25 W obrębie poszczególnych kuratoriów sytuacja jest mieszana. Oczywiście żadne z kuratoriów nie dysponowało okresem dłuższym niż kilka lat na udoskonalenie nowych sposobów działania — zarządzanie, wizytacje i doradztwo. W tym okresie zmiana sposobu działania w każdej dziedzinie z trybu „kontrolnego” na tryb pomocniczego opiniowania wymagałyby nadludzkiej wysiłków zwłaszcza, że kuratoria nie otrzymywały żadnych środków na przeprowadzenie tych zmian. Faktem wartym odnotowania jest, iż niektóre z nich przeszły długą drogę, aby rozwinąć się jako zespoły, rozpocząć szkolenia wizytatorów w celu przystosowania ich do nowego sposobu pracy, opracować nowe instrumenty oceny szkół i ich dyrektorów, zainicjować aktywną pomoc w doskonaleniu znaczącej liczby nauczycieli oraz aby komunikować się z instytucjami współfinansującymi szkoły. Załącznik 1 zawiera sprawozdanie z niektórych form takiej działalności w Łodzi. W Warszawie rozpoczęto zbieranie informacji o dalszych losach uczniów (Załącznik 3); w Poznaniu rozwinięto nowe metody oceniania uczniów w szkołach podstawowych (Załącznik 2), które mają zostać upowszechnione; we Wrocławiu dopuszczono większą swobodę w szkołach średnich oraz rozwinięto pomocnicze systemy oceniania wraz z kryteriami, jakich wymagają (Załącznik 4).
- 3.3.26 Tak więc dobra praktyka istnieje. Wymaga jednak większego wsparcia w celu szybkiego rozwoju i większego upowszechnienia, jeżeli chcemy mieć jakąkolwiek nadzieję stworzenia (np. do końca wieku) odpowiedniego systemu oceniania mającego na celu wspieranie rozwoju uczniów, nauczycieli, szkół i kuratoriów w całej Polsce.
- 3.3.27 Niniejsze szerokie omówienie oceniania jako instrumentu wspierającego rozwój określa kontekst, w którym należy rozpatrywać kwestię egzaminów.

3.4. Struktura: system oceniania osiągnięć uczniów

- 3.4.1 Systemy oceny osiągnięć uczniów spełniają kilka funkcji. Mogą być one wykorzystane przez nauczycieli bezpośrednio wobec uczniów. Mogą być zastosowane w szkołach w celu oceny nauczycieli oraz w kuratoriach w celu oceny szkół. Ponadto mogą być one użyte przez instytucje z zewnątrz, zwłaszcza przez potencjalnych pracodawców oraz przez uczelnie wyższe jako wskaźnik zdobytych już przez ucznia umiejętności, a być może jako i wskaźnik tego, czy uczeń będzie mieć jakieś osiągnięcia w przyszłości.
- 3.4.2 Funkcje te są bardzo różnorodne. Mało prawdopodobne jest, aby jeden typ oceniania osiągnięć ucznia okazał się odpowiedni dla nich wszystkich. Pierwsze dwie funkcje wiążą się z poprzednim działem niniejszego raportu. Egzaminami lub testami informującymi nauczycieli o osiągnięciach uczniów oraz ich potrzebach mogą być różnorodne, jednakże nie powinny być stosowane w celu oceny kompetencji nauczyciela lub szkoły. Również sukcesy uczniów na egzaminach zewnętrznych nie powinny służyć temu celowi; sukcesy szkoły lub nauczyciela powinny być oceniane na różne sposoby w kategoriach postępu uczniów, a nie w kategoriach poziomu ich osiągnięć.
- 3.4.3 Funkcje oceniania, które są właściwe dla szkoły, obejmują wykorzystanie testów w celach diagnostycznych, w celu klasyfikacji przy przechodzeniu z jednej klasy do drugiej lub też w celu wyboru uczniów do jakiegoś szczególnego rodzaju działalności w ramach szkoły. Spośród tych funkcji rola diagnostyczna jest szczególnie ważna. Rezultaty prawidłowo opracowanego testu są istotnym źródłem informacji zwrotnej dla ucznia, mówiącej o jego postępach, jak również źródłem informacji dla nauczyciela. Dla takich celów testy mogą prawie niezauważalnie łączyć się z zajęciami w klasie. Podejmowano eksperymenty związane z oceną opisową pracy ucznia, stanowiącą informację zwrotną dla ucznia i rodziców.¹² Dokumentacja osiągnięć jest powszechniej stosowana przez nauczycieli dla ich własnej informacji.¹³
- 3.4.4 Swoje znaczenie mogą mieć również anonimowe testy, bardziej nawet niż prace klasowe podpisane przez uczniów. Można je wykorzystać w celach badawczych do analizy rezultatów różnych form nauczania lub różnych warunków egzaminowania. Mogą one być wykorzystane przez kuratorium w celach diagnozowania szkół. (Dla obu przykładów patrz Załącznik 1, par. 17–23 oraz Załącznik 4, par. 11–25). Jeżeli zapewniona jest właściwa metodologia eksperymentów, ich wyniki mogą zostać użyte do analiz diagnostycznych na poziomie regionalnym lub nawet ogólnokrajowym. W Polsce istnieje możliwość dalszego rozwinięcia zastosowań testów jako instrumentów diagnostycznych prowadzących do doskonalenia uczenia się, nauczania i organizacji szkół. *Rekomenduje się, aby podjąć działania w celu takiego rozwoju.*
- 3.4.5 Egzaminami mogą spełniać funkcję twórczą w przypadku, kiedy informacją zwrotną dla ucznia nie jest jedynie ocena, lecz wskazanie na to, co jest zrobione dobrze, a co źle i co wymaga jeszcze nauki, aby wyniki były lepsze. Egzaminami wewnętrznymi mogą dostarczyć informacji zwrotnej. Egzaminami, których rezultaty przeznaczone są dla świata zewnętrznego spełniają inną funkcję. Jednakże wymagania egzaminacyjne mają zasadniczy wpływ na to, czego się uczy i jak, zarówno na realizację obowiązującego programu, jak i na sposób, w jaki uczeń stara się przygotować — czy po prostu przyswoić wiedzę, czy umieć zademonstrować jej zrozumienie i nabyte umiejętności.
- 3.4.6 W obecnym polskim systemie egzaminami mają w kilku przypadkach odniesienie zewnętrzne:
- przejście ze szkoły podstawowej do szkoły średniej;

- przejście ze szkoły średniej do pracy;
- przejście ze szkoły średniej na uczelnię wyższą.

Struktura formalna została przedstawiona w par. 3.2.3–3.2.6 powyżej. Egzamin po szkole podstawowej mają za cel selekcję do szkół średnich i są organizowane przez szkoły. Tutaj nie będą one dalej omawiane. Bardziej szczegółowo przedstawiono natomiast charakter egzaminów końcowych w szkole średniej.

- 3.4.7 Pod koniec okresu nauki w technikach i szkołach zawodowych uczniowie uzyskują kwalifikacje odpowiednio technika lub rzemieślnika. Egzamin w technikum składa się zazwyczaj z dwóch części — egzaminu z danej gałęzi teoretycznej oraz egzaminu praktycznego. Projekt dyplomowy ucznia odzwierciedla jego umiejętności. Jest on oceniany według jego przydatności do tego, czemu ma służyć, staranności wykonania i wielu innych cech. Następnie uczeń musi obronić swój projekt na egzaminie ustnym, który ma na celu wysondowanie, czy uczeń rozumie podstawy wiedzy teoretycznej zastosowanej w trakcie przygotowywania projektu.
- 3.4.8 Egzamin zawodowy rzemieślnika jest podobny, ale wymaga od ucznia mniej kreatywności. Jeżeli chodzi o projekt dyplomowy, to uczeń ma za zadanie wykonać coś zgodnie z określonym wzorem, a nie samodzielnie zaprojektować wyrób. Pytania teoretyczne są na znacznie bardziej podstawowym poziomie, aniżeli w technikum.
- 3.4.9 Dla kontrastu, obecny egzamin maturalny, zarówno w liceum ogólnokształcącym, jak i zawodowym, pozwala sprawdzić niewiele ponad nabytą wiedzę. Testowana na egzaminie znajomość programu dotyczy powszechnie przyjętego minimum oraz elementów dodatkowych, które różnią się w zależności od szkoły, a zostały zaakceptowane przez Ministerstwo; większość takich programów „autorskich” niewiele różni się od tradycyjnego. Należy jednak zauważyć, że uczniowie zdają egzaminy zaledwie z trzech, najwyżej czterech przedmiotów, podczas gdy uczą się większej ich liczby. W zależności od szkoły, wybór przedmiotu na egzaminie maturalnym następuje na początku trzeciej lub czwartej klasy. Nie dziwi fakt, iż od tego momentu praca ucznia jest w znacznym stopniu określana wymogami egzaminacyjnymi i nie ma on dużej motywacji do nauki pozostałych części programu.
- 3.4.10 Egzamin pisemne są przygotowywane przez kuratoria. Na ogół, grupa kilku osób wybiera tematy egzaminacyjne z o wiele dłuższej ich listy aprobowanej przez kuratorium. Lista pozostałych tematów może zostać opublikowana, czasami w szeroko rozpowszechnianych biuletynach na kilka miesięcy przed egzaminami. Ponieważ istnieją profile egzaminacyjne, każda szkoła otrzymuje kilka kompletów pytań.
- 3.4.11 Pisemne egzaminy maturalne odbywają się na początku maja. Pierwszego dnia uczniowie piszą pracę z języka polskiego i literatury, na co mają pięć godzin czasu. Następnego dnia pracę, na napisanie której również mają pięć godzin czasu, z drugiego przedmiotu, wybranego przez ucznia. Uczniowie, którzy zdali egzamin pisemny, przystępują do egzaminów ustnych. Przygotowywane są one tylko przez szkołę, choć kuratorium może kontrolować tematy egzaminacyjne. Na tych egzaminach uczniowie mają około 20 minut czasu na przygotowanie się po otrzymaniu pytań, a następnie są egzaminowani przez 10 do 20 minut. Każdy uczeń zdaje trzy egzaminy ustne w liceum ogólnokształcącym i dwa w technikum.
- 3.4.12 Egzamin pisemne są oceniane przez szkołę. Nauczyciel stawia stopnie na pracach, a oceny ostateczne są zatwierdzane przez przewodniczącego komisji egzaminacyjnej, którym zazwyczaj jest dyrektor szkoły. Kuratorium prosi o uzasadnienie każdej oceny. Wyjaśnienie z reguły ogranicza się do kilku zdań. Struktura ocen jest określona prawnie; jedynym opisem

kryteriów ocen od 1 do 6 jest wyjaśnienie zawarte w przepisie prawnym (Rozporządzenie nr 29 Ministerstwa Edukacji Narodowej z 24 września 1992 r.). Jednak wyjaśnienie umieszczone w tym rozporządzeniu jest ogólne, nie dostarcza praktycznych kryteriów wystawienia uczniowi oceny.¹⁴ Generalnie rzecz biorąc kuratorium nie udziela bardziej szczegółowych wskazówek, jak oceniać egzamin, chociaż niektóre kuratoria podjęły pewne wysiłki w tym kierunku.¹⁵ Zazwyczaj pomiędzy egzaminatorami z różnych szkół nie ma kontaktu, choć nie istnieją ku temu żadne przeszkody prawne.¹⁶

3.4.13 Tematy na egzaminy ustne mogą zostać sprawdzone przez kuratorium pod kątem zgodności z ogólnokrajowym programem nauczania. Tematy powinny być zachowywane w tajemnicy do czasu egzaminów, jednak jest wiele skarg, iż wymóg ten jest naruszany. Ponadto nauczyciele mają tendencję do ustalania pytań dotyczących jedynie tej części programu, której nauczali. Mają skłonność do wyraźnych oczekiwań odnośnie sposobu odpowiedzi uczniów. Na egzaminie ustnym obecnych jest trzech egzaminatorów: nauczyciel ucznia, dyrektor szkoły i nauczyciel tego samego lub pokrewnego przedmiotu. Głównym egzaminatorem jest więc osoba, która przygotowywała ucznia do egzaminu, nie ma zatem zewnętrznej weryfikacji standardów.

3.4.14 Uczeń ma prawo odwołać się od wystawionej mu oceny, ale tylko w wypadku złamania przepisów egzaminacyjnych. W przypadkach, kiedy egzaminatorzy zdają się dyskryminować ucznia, nie ma możliwości odwołania. Czasami na nauczyciela, którego oceny rażąco odbiegają od normy, wywierana jest presja moralna, jednak jej charakter zależy od dyrektora i wizytatorów.

3.4.15 Konsekwencje tych procedur są następujące:

- nie można porównać wyników egzaminów maturalnych w różnych szkołach, ani też na terenie objętym przez różne kuratoria;
- nauczyciele mają bodziec do szczodrego wystawiania dobrych ocen uczniom, ponieważ są oni w to osobiście zaangażowani, a duży procent złych wyników jest szkodliwy dla reputacji szkoły;
- matura sprawdza zaledwie zdolność przyswajania wiedzy i umiejętność jej przekazania ustnie lub pisemnie;
- sprawdzanie poziomu wiedzy jest wysoce selektywne i obejmuje jedynie kilka przedmiotów z tych, których uczył się uczeń.

3.4.16 Nawet w ramach obecnego systemu możliwe są pewne ulepszenia:

- kuratoria mogłyby dostarczyć oceniającym więcej wskazówek przy wystawianiu ocen, być może poprzez organizowanie spotkań dyskusyjno-szkoleniowych przed wystawianiem ocen egzaminacyjnych, jak również poprzez wydawanie pisemnych instrukcji;
- możliwe jest stworzenie systemu, w którym wybrani nauczyciele przeprowadzaliby egzaminy nie w swoich szkołach, stając się zewnętrznymi egzaminatorami.

Rekomenduje się, aby podjąć takie kroki. Zapewniłyby one do pewnego stopnia porównywalność wyników, choć nie spełniłyby wszystkich celów Ministerstwa.¹⁷ Na przykład, nie doprowadzą one do uznawania rezultatów egzaminów maturalnych na arenie międzynarodowej.

3.4.17 Szczególną funkcją egzaminów końcowych jest zasygnalizowanie światu zewnętrznemu, co uczeń potrafi robić kończąc szkołę. Matura, której rezultaty są nieporównywalne w różnych szkołach, tego nie spełnia. Ponadto egzaminy maturalne dotyczące tylko części tego, czego uczeń się uczył i w ograniczony sposób pozwalające zademonstrować kompetencje ucznia,

nie dają możliwości pełnego określenia jego osiągnięć i prawdopodobnie nie pozwalają ich docenić. Zmniejsza to motywację uczniów i nauczycieli do rozwijania tych aspektów osiągnięć, które są nieobecne na egzaminach.

- 3.4.18 Dlatego też informacja dostarczana przez maturę potencjalnym pracodawcom oraz uczelniom wyższym jest w najlepszym wypadku fragmentaryczna. Główną funkcją egzaminu w chwili obecnej jest rola sita przed rozpoczęciem nauki na uczelni wyższej. Być może egzamin faktycznie odzwierciedla to, czego od uczniów żądają uczelnie, ale z pewnością nie odzwierciedla szerszych celów oświatowych określonych przez Ministerstwo. Wyższe uczelnie są obecnie w Polsce autonomiczne. Mają prawo opierać swój wybór na świadectwach z egzaminów maturalnych lub też wprowadzać swoje własne egzaminy wstępne.
- 3.4.19 Nie należy pozwolić, aby niektóre uczelnie wyższe przeprowadzały selekcję zgodnie z ich partykularnymi kryteriami, co mogłoby dyktować formę egzaminów końcowych w szkole średniej. Egzamin końcowy powinien dawać możliwość przedstawienia przez uczniów różnorodnych osiągnięć. Celem systemu szkolnego jest pogłębianie wiedzy, zrozumienia oraz umiejętności uczniów i prezentacja właśnie tego jest główną funkcją egzaminów końcowych oraz innych świadectw szkolnych osiągnięć.

3.5 Wady i zalety obecnego systemu

- 3.5.1 W rozdziale 2 przedstawiono ułatwienie dostępu do wiedzy, zwiększenie elastyczności oraz indywidualnej odpowiedzialności i zaangażowania w naukę, jako kierunki działania MEN. Rozdział 3 opisuje system obecny.
- 3.5.2 Dlatego też w rozdziale 3.3 przedstawiono różne sposoby zarządzania systemem szkolnym. W niedalekiej przyszłości MEN przestanie mieć jakąkolwiek kontrolę finansową nad systemem szkolnym. Ponadto stare metody kontroli za pośrednictwem nadzoru stały się nieadekwatne do nowej sytuacji. Związek MEN z systemem szkolnym za pośrednictwem kuratorów będzie zależeć od odpowiednich metod zapewniania jakości nauczania przy wykorzystaniu różnego rodzaju instrumentów oceniania, które są ważne również i w szkole, zarówno dla oceny (i samooceny) pracy nauczyciela, jak i dla oceny ucznia. Każdy cel oceniania wymaga swojego własnego instrumentu; instrumenty przeznaczone dla jednego celu nie będą służyły innemu, jeśli nie zostaną specjalnie zaadaptowane do jego potrzeb.
- 3.5.3 W rozdziale 3.4 bardziej szczegółowo przeanalizowano różne rodzaje i zastosowania oceny uczniów. Wiele zamierzeń dotyczących oceniania uczniów jest częścią oceny jakości w szkole. Inne, konieczne funkcje takiego oceniania, polegają na dostarczeniu uczniom wskazówek odnośnie ich postępów, a także informacji o uczniach organom zewnętrznym wobec szkoły, zwłaszcza pracodawcom oraz uczelniom wyższym.
- 3.5.4 W niniejszym rozdziale wady i zalety obecnego systemu, związane z ocenianiem, zostały oddzielone od pozostałej części omówienia i skonfrontowane z celami MEN.
- 3.5.5 Po pierwsze, jego zalety zostały wymienione w Tabeli 3.5.5. Łatwo o nich zapomnieć w trakcie krytycznego omawiania systemu, a są przecież one niemałe.
- 3.5.6 Wady omawiane w tekście zebrano w Tabeli 3.5.6.
- 3.5.7 Można zestawić przedstawione wady z celami MEN opisanymi w rozdziale 2. W paragrafie 2.2 zwrócono uwagę na trzy zagadnienia: dostęp do oświaty, elastyczność i indywidualne zaangażowanie w naukę w ramach systemu, którego celem jest „stwarzanie możliwości wszechstronnego rozwoju ludzi” (paragraf 2.1).

Tabela 3.5.5 Zalety obecnego systemu

	Zalety:	Odniesienia w tekście (par.)
1.	Dokonano szerokiej reformy struktury instytucjonalnej (choć wciąż istnieje potrzeba wprowadzenia prawa nauczycielskiego)	3.3.8 – 3.3.32
2.	W kuratoriach i wśród dyrektorów szkół istnieje świadomość konieczności zmian: <ul style="list-style-type: none"> • systemu inspekcji • systemu oceniania w szkołach • egzaminów maturalnych 	Załączniki 1–4
3.	Niektóre kuratoria aktywnie rozwijają systemy i narzędzia oceny: <ul style="list-style-type: none"> • samych szkół i ich dyrektorów • nauczycieli • uczniów 	Załączniki 1–4
4.	Pewna (rosnąca) liczba nauczycieli jest gotowa podjąć dodatkową pracę (nawet w obecnej strukturze) nad rozwojem nowych metod pracy	Załączniki 1, 2, 4
5.	Kuratoria posiadają duże doświadczenie w organizacji egzaminów maturalnych	3.4.10
6.	Egzaminy pozwalające na uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły zawodowej i technikum sprawdzają zarówno rozumienie tematu, jak i umiejętności oraz wiedzę	3.4.7 – 3.4.8
7.	Niektóre kuratoria prowadzą aktywne eksperymenty dotyczące egzaminów i innych procedur oceniania oraz analizy wyników egzaminów	Załączniki 1, 4
8.	W obecnym systemie istnieje szeroko rozpowszechnione doświadczenie w ocenianiu uczniów w szkołach	3.4.11 – 3.4.13
9.	Wzrasta doświadczenie w stosowaniu oceniania opisowego w szkołach podstawowych	3.4.3, Załącznik 2

Tabela 3.5.6 Wady obecnego systemu

	Wady:	Odniesienia w tekście (par.)
1.	Uczniom trudno jest przenosić się do innych szkół lub innych ścieżek kształcenia	3.2.13
2.	Do roku 2000 szkoły średnie będą zmuszone borykać się ze zwiększoną liczbą uczniów	3.2.14
3.	Przyszłe ustalenia administracyjne i finansowe są niepewne	3.3.4 – 5
4.	MEN ani kuratoria nie będą dysponować mechanizmami finansowymi pozwalającymi egzekwować ich politykę w zakresie gwarancji jakości nauczania	3.3.7
5.	Dyrektorzy szkół będą mieć trudne zadanie usatysfakcjonowania dwóch przełożonych	3.3.6
6.	Nie jest jasne, do jakiego stopnia szkoły i kuratoria rozliczają się ze swojej działalności przed ich lokalnymi lub regionalnymi środowiskami	3.3.16
7.	Powiązania między szkołami, a zwłaszcza między nauczycielami, są zbyt słabe	3.3.17; 3.3.24
8.	Kuratoria jedynie częściowo odeszły od starej metody „kontroli” w kierunku wspomagania szkół i nauczycieli	3.3.25
9.	Nowa rola wizytatorów jest w znacznym stopniu nieokreślona; są oni w niedostatecznym stopniu szkoleni	Załącznik 1
10.	Dyrektorzy szkół nie mogą rozwinąć systemu wsparcia — nie mogą skorzystać z pomocy przewodniczących zespołów przedmiotowych	Załącznik 4
11.	Zbyt mała jest motywacja dla dobrych nauczycieli, aby przekształcili się w doradców metodycznych	Załącznik 4
12.	Bodziec do zmiany metod stosowanych przez nauczycieli jest w chwili obecnej niewielki	3.3.10
13.	CODN i WOM mają zbyt mało środków, aby sprostać olbrzymiemu zadaniu dokształcania nauczycieli	Załączniki 2 i 4
14.	Brak środków finansowych na rozwój pracy w kuratoriach i WOM-ach	Załączniki 1 i 4
15.	Z wyjątkiem szkół zawodowych i techników nie ma testów rozwoju rozumienia lub umiejętności uczniów wykorzystywanych na zewnątrz	Załącznik 1
16.	Istnieje potrzeba zastosowania takich narzędzi, jak anonimowe testy pozwalające na analizę wyników pracy nauczyciela lub szkoły	3.4.4
17.	Egzaminy maturalne sprawdzają niewiele ponad zdolność do przyswajania wiedzy	3.4.9; 3.4.15
18.	Pisemny egzamin maturalny jest w znacznym stopniu testem na wytrzymałość	3.4.11
19.	Zakres egzaminów maturalnych jest o wiele węższy, niż zakres nauki uczniów	3.4.9; 3.4.15

20.	Ocena pisemnego egzaminu maturalnego odbywa się jedynie w szkole, zazwyczaj bez wskazówek odnośnie wystawiania ocen i zewnętrznej kontroli	3.4.12
21.	Organizacja i ocena ustnych egzaminów maturalnych odbywa się jedynie w szkole bez zewnętrznej weryfikacji	3.4.13
22.	Uczniowie nie mają prawa odwołania się poza szkołę od wystawionej im oceny; system stwarza możliwości niesprawiedliwego traktowania	3.4.14
23.	Nie istnieje porównywalność między wynikami matury w różnych szkołach lub kuratoriach	3.4.15
24.	Oceniający mają bodziec do szafowania dobrymi ocenami tak, aby ich szkoły prezentowały się w dobrym świetle	3.4.15

- 3.5.8 System oceniania jest w wielu punktach związany z kwestią dostępu do oświaty. W szczególności trudności związane z przechodzeniem z jednego typu szkoły do innego wiążą się z brakiem porównywalnych wskaźników osiągnięć, jak również z innymi ograniczeniami.
- 3.5.9 Elastyczność jest ograniczana nie tyle przez system oceniania, co raczej przez brak priorytetu pomocy (także finansowej) dla kuratoriów i szkół w przeprowadzaniu zmian oraz brak, prawie na każdym poziomie, odpowiedniego mechanizmu wymiany doświadczeń, zwłaszcza zaś między nauczycielami poszczególnych przedmiotów. W ramach szkoły dyrektor może wpływać na taką wymianę, chociaż w szkolnej strukturze nie istnieją stanowiska specjalistów z danego przedmiotu (jak np. przewodniczący zespołów przedmiotowych), których można obarczyć zadaniem promowania innowacji. Podobnie system doradców nie jest wystarczająco silny, aby w odpowiedni sposób zrealizować to zadanie.
- 3.5.10 Więzy między nauczycielami danego przedmiotu w różnych szkołach, a zwłaszcza między szkołami podległymi różnym kuratoriom, są wyjątkowo słabe. Możliwości wymiany informacji wydają się przygnębiająco nieodpowiednie. Drobną inwestycją w udoskonalenie sieci może pomóc szybkiemu rozpowszechnianiu się innowacji. Może to zaoszczędzić sporo wysiłku, ponieważ *istnieją* przykłady udanych eksperymentów w dziedzinie zmiany i rozwoju procedur oceniania. Problem polega na wspieraniu ich rozwoju oraz pomocy w ich szybszym rozpowszechnianiu. *Rekomenduje się, aby rozwój wymiany informacji między nauczycielami uzyskał rangę priorytetu.*
- 3.5.11 Kolejnym problemem przy wprowadzaniu innowacji w szkołach jest ograniczona elastyczność przy ustalaniu rozkładu zajęć. Wydaje się to być związane z utrzymywaniem nadal wymogiem wystawiania formalnych ocen z każdego przedmiotu na koniec roku nawet tam, gdzie wprowadza się ocenianie opisowe, chociaż stopnie nie mają zastosowania poza szkołą. *Rekomenduje się, aby MEN rozważyło, o ile można zwiększyć zakres dopuszczalnej elastyczności, zwłaszcza wobec rosnącego (i zalecanego) trendu w kierunku oceniania opisowego.*
- 3.5.12 System oceniania nie jest szczególnie pomocny w promocji indywidualnego zaangażowania w naukę. Zdecydowane poświęcenie się tej idei zarówno uczniów jak i nauczycieli (też jako uczących się) jest niezbędne dla rozwoju silnego społeczeństwa demokratycznego. Wymaga to rewolucji w nawykach myślowych w klasie oraz w metodach zarządzania w całym systemie. Ocena zawierająca informację zwrotną oraz rozwój nawyku samooceny są głównymi elementami systemu oświaty, w którym uczący się jest punktem centralnym.

Ocenianie za pomocą stopni, bez wyjaśnienia kryteriów, w niczym nie pomaga temu procesowi. Także ocenianie jedynie zasobu wiedzy, bez wyraźnego zwrócenia uwagi na umiejętności oraz rozumienie, nie pomaga we „wszechstronnym rozwoju człowieka”. W wizytowanych kuratoriach istnieją dowody na to, że konieczna rewolucja już się rozpoczyna. Praca tych kuratoriów wymaga wsparcia.

- 3.5.13 Matura jest jedynie najgorszym przejawem systemu, który wciąż utrudnia popieranie modelu edukacji, w którym uczący się jest punktem centralnym. Przepisy dotyczące oceniania mówią, że „celem oceniania wiedzy i umiejętności ucznia jest (...) pobudzanie jego rozwoju umysłowego (...), uświadomienie mu ewentualnych braków i wdrażanie do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny.” (Patrz odnośnik 17). Sądząc po zamierzonych standardach matury jest ona w swej obecnej formie nieadekwatna do tych celów. Jest zbyt wąska w zakresie przedmiotowym i jeszcze węższa pod względem osiągnięć, które testuje. Kryteria jej oceny są mętne i nie istnieje porównywalność standardów w różnych szkołach. Nie zapewnia ona uczniom informacji zwrotnej o ich słabych punktach i nie zachęca do samooceny. Dlatego też nawet w ramach obecnego systemu przeprowadzane są na szczeblu kuratoriów eksperymenty, które mogą uczynić kryteria oceny bardziej jawnymi i rozwinąć porównywalność między szkołami. Ponadto lepsza sieć kontaktów i finansowanie rozwoju umożliwiłoby szybkie upowszechnienie usprawnień. Jednakże usprawnienia takie nie mogą zlikwidować strukturalnych niedostatków matury. Bez zreformowania nie będzie mogła ona stymulować procesu wszechstronnego rozwoju uczniów i ujawniania ich osiągnięć.
- 3.5.14 Jasne jest, że systemy oceniania wymagają gruntownego rozwoju, zanim będą w stanie sprostać wymogom nowego systemu edukacji w Polsce. W obecnej sytuacji zarysowały się pewne możliwości: już podjęte reformy, wraz z nową Kartą Nauczyciela (jeśli zostanie przyjęta) stwarzają ramy, w których większość instytucjonalnych barier przeszkadzających zmianom zostanie usunięta.
- 3.5.15 Zagrożenia dla reform są znane. Brak źródeł finansowania. Pośpiech, być może zbyt duży, aby dobrze opracować zmiany. Brak doświadczenia w rozwoju instytucjonalnym oraz, być może, skłonność do rozumowania w kategoriach prostych, centralnie podejmowanych działań. Ale jest to obszar, na którym sukces zależy od pomyślnego zakorzenienia się nowego sposobu myślenia i działania w każdej szkole.
- 3.5.16 Kolejny rozdział analizuje sposoby, za pomocą których da się, być może, przezwyciężyć słabości systemu oceniania, bazując na jego istniejących zaletach.

4. Możliwości dalszego rozwoju systemu oceniania

4.1 Charakterystyka dobrego systemu oceniania

- 4.1.1 Cele polskiej oświaty, które opisano w rozdziale 2, zakładają, że dobry system oceniania powinien posiadać poniżej przedstawione właściwości.
- 4.1.2 Po pierwsze, powinien on stymulować wszechstronny rozwój uczniów. Można to osiągnąć poprzez:
- przekazywanie czytelnych sygnałów, iż wszechstronny rozwój, zgodny z wysokimi standardami, jest ceniony;
 - stymulowanie systemu, w którym uczący się jest centralnym punktem sygnalizując poprzez to, co i jak jest oceniane, że indywidualny (i zindywidualizowany) rozwój rozumienia i umiejętności jest rzeczą ważną;
 - informację zwrotną dla uczniów o ich postępach, tak by zrozumieli, co muszą zrobić, aby osiągać lepsze wyniki;
 - rozwój samooceny;
 - dostarczanie na właściwych etapach nauki ucznia *stosownej* informacji zainteresowanym z zewnątrz.

Rekomenduje się podjęcie kroków w tych kierunkach.

- 4.1.3 Po drugie, system oceny powinien ułatwiać możliwość przechodzenia uczniów z jednego profilu do innego, z jednej szkoły do innej, ponowne rozpoczęcie edukacji lub wstępowanie na uczelnie wyższe w innym kraju. Należy zapewnić możliwości zmiany ogólnej ścieżki kształcenia na techniczną oraz vice versa. *Rekomenduje się podjęcie badań nad sposobami ułatwienia takich zmian.*
- 4.1.4 Po trzecie, system powinien stymulować nauczanie, w którym uczący się jest punktem centralnym. Wymaga to oceny nauczyciela pod kątem jego działalności zmierzającej do wsparcia ucznia w procesie uczenia się. Ocena taka obejmuje informację zwrotną dla nauczyciela oraz rozwój jego umiejętności samooceny. Wymagać to będzie większego współdziałania w zespole oraz szerszej wymiany doświadczeń między nauczycielami. *Rekomenduje się popieranie takich zmian.* Proces taki zakłada stały nacisk na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz akcent na tworzenie sieci kontaktów nauczycielskich.
- 4.1.5 Po czwarte, system powinien umożliwiać dyrektorom szkół zarządzanie w sposób pozwalający na doskonalenie nauczycieli w tworzeniu systemu nauczania opartego na osobie uczącego się jako punkcie centralnym. Pociąga to za sobą ocenę dyrektorów i zapewnienie im z kolei stosownej informacji zwrotnej, a także rozwój szkolnych struktur wspierających dyrekcję w wysiłkach zmierzających do doskonalenia nauczycieli. Jedną z możliwości jest stworzenie systemu, w którym istniełby przewodniczący zespołów przedmiotowych lub dalszy rozwój „systemu wicedyrektorów” umożliwiającego przedmiotowe kierownictwo w szkołach. Wymaga to silnych sieci kontaktów między dyrektorami, które pozwoliłyby im na wzajemne uczenie się od siebie. *Rekomenduje się podjęcie starań zmierzających do wprowadzenia takich zmian.*
- 4.1.6 Po piąte, dobrzy nauczyciele potrzebują bodźców, by stać się doradcami. Doradcy z kolei powinni otrzymać pomoc w realizacji swoich wysiłków prowadzących do zwiększania kompetencji nauczycieli. Proponowany krok w kierunku solidnego zakotwiczenia doradców w szkole prawdopodobnie zwiększy efektywność ich pracy. *Rekomenduje się, aby postępować zgodnie z tą linią.* Możliwe, że powyższe zmiany mogłyby doprowadzić do tego, iż

doradcy zaczęliby przejmować wiodącą rolę w danym przedmiocie w szkole — jednakże nie posiadaliby uprawnień przewodniczących zespołów przedmiotowych [termin „przewodniczący zespołu przedmiotowego” w całym raporcie oznacza stanowisko kierownicze o jeden szczebel niższe, niż wicedyrektor liceum (przyj. red.)].

- 4.1.7 Po szóste, *wizytatorzy wymagają większego szkolenia* w zakresie pomocy dyrekcjom szkół.
- 4.1.8 Po siódme, *system końcowych egzaminów szkolnych wymaga reformy*. Matura jest jedynym wskaźnikiem umiejętności, jaki uczniowie opuszczający szkołę średnią mogą przedstawić wszystkim zainteresowanym z zewnątrz. (Pozycja uczniów kończących technika jest lepsza, ponieważ posiadają oni także świadectwa zawodowe). Obecnie egzaminów maturalnych nie można porównać w różnych szkołach, nie mówiąc już o sprawach ogólniejszych. Jest to bardzo ubogi sprawdzian wszechstronnego rozwoju ucznia — głównego celu polskiego systemu oświatowego.
- 4.1.9 Rozwój porównywalności standardów oceniania wymaga opracowania kryteriów wystawiania stopni na egzaminach. Ponieważ prawie wszystkie formy oceniania są pracochłonne i angażują wiele osób, osiągnięcie tej porównywalności wymaga również rozwoju *wspólnej kultury oceniania*, co zakłada osobowe interakcje w wielu różnych formach — szkolenie egzaminatorów i oceniających, zapewnienie zewnętrznej weryfikacji w trakcie egzaminów, rozwoju sieci informacyjnej wraz z publikacjami i seminariami ułatwiającymi wymianę doświadczeń. Wspólne kryteria i wspólna kultura oceniania, zweryfikowane przez jakiś zewnętrzny system, są niezbędnymi warunkami takiego zdecentralizowania niektórych elementów systemu oceniania, by móc brać pod uwagę indywidualne projekty uczniów, prowadzić indywidualną dokumentację osiągnięć lub oceniać programy nauczania przeznaczone dla poszczególnych szkół, a zachowywać przy tym przez cały czas możliwość porównania. *Rekomenduje się podjęcie kroków w celu rozwijania wspólnej kultury oceniania budowanej na bazie silnych sieci kontaktów nauczycielskich, wzmoczonego doskonalenia zawodowego oraz zmian instytucjonalnych zalecanych niżej.*
- 4.1.10 Jeżeli egzaminy zmierzają w kierunku stwierdzenia, co uczeń rozumie i co potrafi, zamiast ustalenia, jaki zakres wiedzy został przez niego przyswojony, wówczas kryteria oceny egzaminów muszą określać, jakie umiejętności uczeń jest w stanie zaprezentować, a pytania muszą być sformułowane w sposób umożliwiający zademonstrowanie w odpowiedzi różnych rodzajów i poziomów osiągniętych umiejętności. *Rekomenduje się zwrócenie na to uwagi przez wszystkich ustalających pytania egzaminacyjne.*
- 4.1.11 Jeżeli celem jest osiągnięcie elastyczności oraz usunięcie przeszkód w dostępie do oświaty, *zmiany powinny nastąpić zarówno w egzaminach maturalnych w technikach, jak i w liceach ogólnokształcących*. Celem ich powinno być ujednoczenie egzaminów i kryteriów ocen z przedmiotów wspólnych dla obu typów szkół.
- 4.1.12 Zreformowanie egzaminów maturalnych tak, aby zapewnić porównywalne wskaźniki ogólnego rozwoju uczniów będzie zgodne z wysiłkami zmierzającymi ku stworzeniu systemu nauczania, w którym uczeń jest punktem centralnym. Pozostałe części systemu oceniania — ocena uczniów dokonywana na potrzeby szkoły, ocena nauczycieli, dyrektorów i ich szkół — już próbuje się opracowywać tak, by zmierzały w tym kierunku. Zreformowana matura będzie tu pomocą, a nie przeszkodą, jak w chwili obecnej, gdy egzaminy końcowe stanowią wymówkę dla nauczyciela pragnącego nadal uczyć w sposób tradycyjny. Możliwe będzie stworzenie prawidłowo funkcjonującego mechanizmu, w którym promocja systemu nauki opartego na osobie uczącego się wymagać będzie poznania nowych sposobów uczenia

i nowych sposobów organizacji pracy szkoły, a działania z tym związane zaowocują na polu kształcenia zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. System doradców będzie wspierać w tym zakresie nauczycieli, natomiast kuratoria zapewniając odpowiedni poziom nauczania będą zachęcać dyrektorów i ich szkoły do zmian w tym właśnie kierunku.

4.1.13 Pozostaje jeszcze przyjrzeć się sposobom praktycznego opracowania takiego systemu. Założenia wstępne wskazują na konieczność ujednoczenia kryteriów oceniania, rozdział 4.2 analizuje niektóre implikacje z tego wynikające. Rozdział 4.3 omawia zadania systemu oceniania egzaminów, przystosowanie obecnego systemu do ich realizacji oraz rozwiązania tego problemu stosowane w innych krajach. Rozdział 4.4 prezentuje i omawia zalety oraz wady niektórych rozwiązań proponowanych dla polskiego systemu.

4.2 Ocenianie oparte na systemie ujednoczonych kryteriów

4.2.1 Założenia wstępne wymagają, aby w niniejszym raporcie rozpatrzyć możliwe podejścia do systemu oceniania opartego na *ujednoczonych kryteriach*. Teoria systemów oceniania jest dobrze znana. Poniżej przedstawiono pewne punkty, które wydają się szczególnie ważne, biorąc pod uwagę kierunek dotychczasowych rozważań.

4.2.2 Po pierwsze, należy zadać pytanie, *dlaczego* pożądanym jest system oparty na ujednoczonych kryteriach. Główną przyczyną wydaje się chęć zapewnienia porównywalności ocen. Uznaje się, iż system taki jest bardziej obiektywny od innych metod oceniania. Należy jednak wziąć pod uwagę, że osiągnięcie porównywalności i osiągnięcie „obiektywności” to dwie różne sprawy. Porównywalność w stosowaniu kryteriów przez egzaminatorów można osiągnąć poprzez jednolitość pojmowania charakteru i poziomu postępów, jakich należy oczekiwać, rozpowszechnienie ich wśród wszystkich uczestniczących w ocenie egzaminów oraz szereg różnego rodzaju testów mających na celu upewnienie się, że egzaminatorzy rzeczywiście oceniają zgodnie z ustalonymi, podobnymi standardami. Proces opracowywania i upowszechniania kryteriów stanowi szczególnie dobry sposób na rozwijanie tej jednolitości.

4.2.3 Uważa się czasami, że zastosowanie ujednoczonych kryteriów może skrócić ten proces. Należy stwierdzić, że żaden kraj do tej pory nie wypracował kompletnego, w pełni funkcjonującego systemu oceniania opartego na ujednoczonych kryteriach. Powstaje zatem ważne pytanie: *dlaczego?* Jakie są główne przeszkody?

4.2.4 Ujednoczenie kryteriów wymaga szczegółowego opracowania „obiektywnych” standardów dla każdego ocenianego przedmiotu wraz z kryteriami określającymi, czy dane działania odpowiadają tym standardom. Ujednoczenie kryteriów wymaga wydania szeregu opinii przez osoby, które je ustalają: nie można pomniejszać znaczenia wspólnej kultury oceniania; można jedynie przesunąć akcent z jednego etapu procesu egzaminacyjnego na inny.

4.2.5 Ujednoczenie kryteriów dostarcza jasnych wskazówek przy ocenianiu tylko wówczas, gdy daje się jednoznacznie określić, jaka odpowiedź zasługuje na jaki stopień. Jest to oczywiście możliwe w przypadku pytań, na które istnieje prosta odpowiedź tak lub nie — jednak pytania takie, występujące w testach, sprawdzają w czytelny sposób jedynie poziom wiedzy faktograficznej. Można je zastosować przy sprawdzaniu pewnych aspektów rozumienia — *czy uczeń zrozumiał wybrany fragment?* — ale nie można w ten sposób testować indywidualnych zdolności do wyciągania wniosków oraz umiejętności doboru i prezentacji materiału, formułowania argumentów i rozwiązywania problemów.

4.2.6 Gdy pominiemy kwestię prostych testów, to w każdym innym wypadku egzaminator nieuchronnie musi dokonać osądu, do jakiego stopnia odpowiedź jest zgodna z kryteriami. I jeżeli oceniający mają dokonywać takich osądów w podobny sposób, to wspólna kultura

oceniania stanowi tutaj istotną kwestię.

- 4.2.7 Także teoretyczna klasyfikacja umiejętności, jakie uczeń powinien zademonstrować, jest niczym więcej, jak podstawą do sprawdzenia, czy kryteria oceny obejmują każdy aspekt ważny w opinii egzaminatorów. Trudności pojawiają się w praktycznym stosowaniu tej klasyfikacji.
- 4.2.8 Istnieją dwa główne sposoby stworzenia systemu opartego na ujednoczonych kryteriach — wychodząc od zestawu kryteriów dotyczących całego programu nauczania ustala się nawiązujące do nich pytania egzaminacyjne oraz, na odwrót, zaczynając od szczegółowego stosowanego w praktyce programu nauczania opracowuje się szczegółowe pytania poddawane następnie pod dyskusję (i w miarę konieczności poprawiane) w celu wykorzystania kryteriów w konkretny sposób w odniesieniu do elementów tych pytań. Drugą metodę można traktować jako świadomą próbę sprecyzowania standardów, które w chwili obecnej wydają się w kulturze oceniania nieokreślone.
- 4.2.9 Pierwszy sposób jest nowszy i bardziej ryzykowny. Istnieją w Wielkiej Brytanii przykłady nieudanych prób stworzenia za jego pomocą działających systemów. Na przykład aktualnie obowiązujący egzamin dla szesnastolatków — Ogólne Świadectwo Wykształcenia Średniego (*General Certificate of Secondary Education; GCSE*) — funkcjonuje od 1988 r. Przy jego opracowywaniu usiłowano stworzyć ujednoczone kryteria. Główną przyczyną takich prób była obawa o brak porównywalności stopni w różnych komisjach egzaminacyjnych. Istniały już opisy ocen dla każdego przedmiotu, jednak pojawiła się potrzeba bardziej precyzyjnego opisu wyników w nauce, tak więc Rada d/s Egzaminów w Szkolnictwie Ponadpodstawowym (*Secondary Examinations Council*) powołała grupy robocze dla opracowania kryteriów oceniania. Grupy robocze opracowujące poszczególne przedmioty zaczęły od ustalenia „dziedzin” — spójnych i określonych obszarów wiedzy, pojmowania oraz umiejętności. Następnie dziedziny te zostały ujęte w kategoriach umiejętności: określono, jakie rezultaty w nauce są konieczne dla zademonstrowania osiągnięć na każdym poziomie. Później rozpoczęto szeroko zakrojone konsultacje.¹⁸ Ich wyniki oraz rezultaty późniejszych badań nie były zachęcające. Co więcej, raport dotyczący chemii i historii stwierdzał, iż stosowanie kryteriów ocen w dużym stopniu było niewykonalne.¹⁹ Propozycję odrzucono. Egzaminy oceniano stosując pierwotne luźne opisy ocen.
- 4.2.10 Cele nowego Brytyjskiego Ogólnokrajowego Programu Key Stage 4 (dla szesnastolatków) stwarzają lepsze możliwości sformowania bazy dla funkcjonalnego systemu ujednoczonych kryteriów. Jest to spowodowane faktem, iż cele same w sobie zostały szczegółowo określone w stosunku do konkretnych treści. Punktem wyjściowym było pytanie dotyczące możliwości prezentacji opanowania konkretnych elementów. Takie podejście jest przydatne przy diagnostycznej i formatywnej ocenie w celu określenia, czy uczeń jest gotów do nauki na następnym etapie. Jest ono pożyteczne przy ocenie programu nauczania. Jeżeli stosowanie tego sposobu dla osiągnięcia wymienionych celów ma przynieść wyniki, należy w danym momencie testować tylko jeden rodzaj umiejętności.²⁰ Jednak podczas pracy w klasie system ten nakłada na nauczyciela tak olbrzymi ciężar oceniania, iż wiele z jego wymogów zmodyfikowano już po okresie próbnym lub też po roku czy dwóch stosowania. Ponadto rząd zamierzał wykorzystywać ten system przy ocenie nauczycieli i szkół. Egzaminy GCSE oparte na celach ogólnokrajowego programu nauczania nie zostały jeszcze opracowane. Zadanie nie będzie łatwe, ponieważ egzaminy przedmiotowe wymagają oceniania różnorodnych umiejętności. Czy nowe egzaminy zmuszą ucznia do spełnienia szeregu szczegółowo określonych wymagań zanim otrzyma ostateczną pozytywną ocenę, czy też nastąpi pewien proces uśredniania? Jeżeli zastosuje się drugi sposób, jak w przypadku większości egzami-

nów z przedmiotów ogólnych, to dana ocena nie będzie dawać żadnej gwarancji, iż uczeń potrafi wykonać konkretne zadanie. Klarowność ujednoczonych kryteriów prawie na pewno zostanie w praktyce zmacona.

- 4.2.11 Nowy angielski system uprawnień zawodowych — system Ogólnokrajowych Kwalifikacji Zawodowych (*National Vocational Qualifications, NVQs*) — opiera się na ujednoczonych kryteriach. Stworzono go za pomocą odwrotnego procesu. Zaczyna się on w grupach, złożonych głównie z pracodawców, którzy określają konkretne kwalifikacje wymagane dla poszczególnych zawodów. Osoby pracujące w tym systemie również uznają zadanie oceniania za trudne dochodząc do wniosku, że najbardziej potrzebne jest szkolenie oceniających, nawet jeśli kryteria oceny są starannie określone. W systemie tym uprawnienie jest bliższe zezwoleńiu na wykonywanie zawodu niż w przypadku egzaminów na studiach ogólnych. Wydaje się, że ujednoczone kryteria mają większe zastosowanie w czystej formie stawiając przed uczniem szereg wymagań, które musi spełnić.
- 4.2.12 Żaden z powyższych komentarzy nie powinien wpłynąć na osłabienie w Polsce dążenia *w kierunku* ujednoczenia kryteriów. Uwagi te mają jedynie na celu pokazanie, iż:
- poszukiwanie w pełni ujednoczonych kryteriów przypomina poszukiwanie kamienia filozoficznego;
 - droga do wypracowania nadających się do zastosowania ujednoczonych kryteriów jest długa i trudna, tym dłuższa i trudniejsza, im bardziej szczegółowe są elementy i kryteria oceny;
 - próby opracowania egzaminów opartych na ujednoczonych kryteriach muszą zaczynać się od programu nauczania (np. czego konkretnie uczeń powinien się uczyć);
 - kryteria określające poziom wiedzy, rozumienia problemów oraz umiejętności muszą łączyć się bezpośrednio z materiałem programowym oraz pytaniami egzaminacyjnymi opartymi na tym materiale;
 - stąd też kryteria te muszą być opracowywane przez osoby dobrze znające przedmiot oraz różnorodne metody jego nauczania;
 - wielorakie sposoby egzaminowania pozwalają na ocenę szerszego zakresu umiejętności, aniżeli czynią to tradycyjne egzaminy ustne i pisemne;
 - niezależnie od sposobu egzaminowania (pomijając testy ze wszelkimi ich ograniczeniami) żaden system nie będzie skutecznie funkcjonował i dawał pożądaną porównywalności oceniania, jeśli nie dołoży się poważnych starań w celu rozwinięcia wspólnej kultury oceniania.
- 4.2.13 Tak więc, niezależnie od systemu, porównywalność oceniania wyników nauki zapewniają rygorystyczne procedury ustalania pytań egzaminacyjnych i opracowywania ogólnych standardów oceny. Ujednoczenie kryteriów może nastąpić w obrębie tych właśnie procedur. Jednocześnie można wydzielić i opublikować kryteria związane z poszczególnymi elementami programu nauczania. Mogą one ułatwić zapewnienie porównywalności, jednak nie wyeliminują koniecznego zakresu swobody oceniającego. Dlatego pożądanym jest określenie celów, których realizacja wymagałaby położenia większego nacisku na rozwój umiejętności uczniów oraz ich rozumienia problematyki w trakcie zajęć w klasie. Mogłoby to stanowić podstawę przy przechodzeniu *do* egzaminów opartych na ujednoczonych kryteriach.
- 4.2.14 Jednak opracowanie egzaminów wyraźnie opartych na ujednoczonych kryteriach to długa droga ku niepewnemu celowi. Dla osiągnięcia porównywalności pilniejszym, bardziej niezbędnym i ważniejszym zadaniem jest stworzenie *procedur* odpowiedniego oceniania egzaminów. Ujednoczone kryteria mogą być dostosowane do właściwych procedur, których.

jednak nie mogą zastąpić.

4.2.15 Rozdział 4.3 rozwija te punkty, uwzględniając nie tylko aktualną sytuację w Polsce, ale także doświadczenia kilku innych krajów.

4.3 Zadania systemu oceniania egzaminów

4.3.1 Z rozważań przedstawionych w rozdziałach 4.1 i 4.2 wynika, iż system oceniania egzaminów powinien wypełniać pewne zadania, niezależnie od swojej struktury. Ktoś gdzieś musi:

- określić kryteria, według których uczniowie mają być oceniani;
- ustalić pytania egzaminacyjne;
- wyszkolić oceniających;
- nadać uprawnienia oceniającym;
- przeprowadzić egzamin;
- dokonać oceny egzaminu;
- zapewnić porównywalność oceniania;
- ocenić działanie systemu oraz przekazać informację zwrotną wszystkim zainteresowanym jego prawidłowym funkcjonowaniem.

4.3.2 Niekoniecznie wszystkie zadania musi wykonać ten sam organ. Niektóre najlepiej realizować na szczeblu centralnym, inne można rozdzielić. W gruncie rzeczy główne warianty systemu ogólnokrajowego różnią się w zależności od stopnia centralizacji/decentralizacji tych zadań.

4.3.3 Zaczniemy od obecnego systemu. W rozdziale 3 wykazano, iż:

- nikt nie określa kryteriów;
- pisemne egzaminy maturalne są przygotowywane w każdym kuratorium, a ustne w każdej szkole;
- szkolenie oceniających w tym niewielkim zakresie, w jakim to jest organizowane, przeprowadza WOM;
- nie ma systemu nadawania uprawnień oceniającym — wszyscy nauczyciele mają prawo oceniać;
- egzaminy przeprowadzają kuratoria i szkoły;
- egzaminy maturalne ocenia każdy nauczyciel w każdej szkole;
- sporadyczne próby zapewnienia porównywalności podejmowane są przez poszczególne kuratoria i WOM-y wobec podlegających im szkół;
- nie ma systematycznej oceny funkcjonowania systemu, chociaż niektóre kuratoria oraz WOM-y podejmują ograniczone badania.

4.3.4 Tabela 4.3.4 przedstawia zadania systemu oceniania egzaminów oraz ich rozdział w chwili obecnej. Należy zauważyć, iż cztery z nich do tej pory nie są wykonywane w ogóle lub tylko sporadycznie w niewielu regionach. Nikt nie określa kryteriów oceniania egzaminów, nikt nie zajmuje się sprawdzaniem kwalifikacji zawodowych oceniających, nikt nie dysponuje zadowalającymi środkami gwarantującymi porównywalność, rzadko kiedy dokonuje się regularnej oceny systemu i przekazuje informację zwrotną.

4.3.5 Jak w innych krajach poradzono sobie z tymi zadaniami? Zagraniczne doświadczenia mogą pomóc w dyskusji nad sposobami zmian polskiego systemu. Tabela 4.3.5 powtarza układ Tabeli 4.3.4, ale tym razem przedstawia w każdej kolumnie analizę obecnego systemu w czterech krajach Europy Zachodniej oraz matury międzynarodowej. W przypadku Wielkiej Brytanii, gdzie przy różnych egzaminach stosuje się różne systemy, występuje więcej kolumn.

Tabela 4.3.4 Zadania systemu oceniania egzaminów i ich dotychczasowa realizacja w Polsce

Zadania	Obecny system
Określanie kryteriów	Nikt
Układanie egzaminów	Wszystkie kuratoria i szkoły
Szkolenie oceniających	Do pewnego stopnia WOM-y
Nadawanie oceniającym uprawnień	Nikt
Przeprowadzanie egzaminów	Wszystkie kuratoria i szkoły
Ocenianie egzaminów	Wszyscy nauczyciele
Zapewnienie porównywalności rezultatów oceniania	Generalnie nikt, aczkolwiek próby w tym kierunku podejmują niektóre kuratoria i WOM-y
Ocena i informacja zwrotna: a) na szczeblu regionalnym b) na szczeblu ogólnokrajowym	a) Badania podejmowane w ograniczonym zakresie przez WOM-y b) Nikt

Tabela 4.3.5 System egzaminacyjny: przykłady z zagranicy

Zadania	Anglia: program krajowy	Anglia: GCSE i poziom „A”	Francja	Niemcy
Określanie kryteriów	SCAA	SCAA oraz komisje	Ministerstwo i grupy robocze	Landy, lecz w ramach systemu zaakceptowanego na szczeblu ogólnokrajowym
Układanie egzaminów	SCAA	Komisje	Akademie	Szkoły / nauczyciele
Szkolenie ocenających	Bardzo niewielki zakres szkolenia	Komisje	Akademie	Szkolenie jest częścią nauki zawodu, dodatkowo bieżące szkolenie w szkołach pod kierownictwem dyrektora
Nadawanie uprawnień ocenającym	Ocenającymi są wszyscy nauczyciele	Komisje wybierają ocenających i szkoła ich	Akademie wybierają ocenających i szkoła ich	Przy nadawaniu uprawnień zawodowych nauczycielom
Przeprowadzanie egzaminów	SCAA oraz szkoły	Komisje	Akademie	Szkoły
Ocena egzaminów	SCAA oraz nauczyciele	Komisje i wybrani przez nie ocenający	Akademie i wybrani przez nie ocenający	Nauczyciele
Zapewnienie porównywalności rezultatów oceniania egzaminów	SCAA i OFSTED	Komisje	Ministerstwo	Sieć dyrekcji szkół
Ocena i informacja zwrotna: a) na szczeblu regionalnym b) na szczeblu ogólnokrajowym	a) OFSTED b) Tak. Prawdopodobnie SCAA	a) Komisje b) Komisja Wspólna	a) Akademie b) Bardzo skomplikowany system państwowy	a) ? b) ?

Legenda: patrz następna strona

Tabela 4.3.5- System egzaminacyjny: przykłady z zagranicy (c.d.)

Zadania	Holandia	Matura międzynarodowa
Określanie kryteriów	CITO	Główni egzaminatorzy oraz grupy przedmiotowe
Układanie egzaminów	CITO	Grupy przedmiotowe półkuli północnej dla półkuli południowej i odwrotnie
Szkolenie oceniających	Wyłącznie początkowe kształcenie nauczycieli	Oceniający są szkoleni i nadzorowani przez głównych egzaminatorów
Nadawanie oceniającym uprawnień	Nikt	
Przeprowadzanie egzaminów	CITO	Biuro d/s matury międzynarodowej, ale szkoły przesyłają prace egzaminacyjne bezpośrednio do wskazanych egzaminatorów
Ocenianie egzaminów	Wszyscy nauczyciele oceniają własne klasy	Wyszkoleni egzaminatorzy odpowiedzialni przed głównym egzaminatorem
Zapewnienie porównywalności rezultatów oceniania	CITO ponownie ocenia niewielką liczbę egzaminów	Egzaminatorzy i Biuro d/s matury międzynarodowej (por. Anglia i Francja)
Ocena i informacja zwrotna: a) na szczeblu regionalnym b) na szczeblu ogólnokrajowym	a) ? b) CITO	Biuro d/s matury międzynarodowej

Legenda: SCAA (*The new Schools Curriculum and Assessment Authority*) — obecne Władze d/s Programów Szkolnych i Oceniania, w miejsce poprzedniej Rady Programowej i Rady d/s Egzaminów Szkolnych i Oceniania;

OFSTED (*Office for Standards in Education*) — Biuro Standaryzacji Nauczania — nowa, sprywatyzowana struktura zastępująca Inspektorat Jej Królewskiej Mości;

GCSE — egzamin kończący okres obowiązkowej nauki w wieku lat 16;

Poziom „A” — egzamin kończący naukę w wieku lat 18, uprawniający do rozpoczęcia studiów wyższych;

CITO — centralna agencja kontrolna, nominalnie odpowiedzialna przed danym komitetem d/s edukacji utworzonym przez Ministerstwo Oświaty, w praktyce samodzielna.

- 4.3.6 Poniżej przedstawiono bardzo zwięzły zarys każdego wymienionego systemu. Dalej umieszczono komentarze dotyczące realizacji różnych zadań w poszczególnych krajach, a następnie zaprezentowano wnioski.
- 4.3.7 **Wielka Brytania.** Angielski system komisji egzaminacyjnych sięga korzeniami dziewiętnastego wieku, jednak organy te umiały się dostosować do zmieniających się warunków. Na początku komisje powołane zostały przez niektóre uczelnie wyższe (Oxford, Cambridge, Londyn, Manchester) w celu zapewnienia „uczciwego” systemu selekcji kandydatów na studia wyższe. Obecnie kieruje nimi organ państwowy — Komisja d/s Programów Szkolnych i Oceniania (*Schools Curriculum and Assessment Authority*), która musi zaakceptować wszystkie programy nauczania. Jednakże komisje wciąż zachowują pewną niezależność, utrzymując się głównie z opłat egzaminacyjnych. Są one odpowiedzialne zarówno za egzaminy GCSE dla 16-latków, jak i egzaminy dla 18-latków na poziomie „A”, które w angielskim systemie pełnią funkcję taką, jak matura w Polsce.
- 4.3.8 Chociaż pierwotnie każdej komisji podlegał określony region, obecnie każda szkoła może wysłać kandydatów na egzamin przed dowolną komisją. Szkoły mogą, i czynią to, korzystać z usług różnych komisji przy poszczególnych przedmiotach. Dlatego też komisje konkurują ze sobą cenowo — ustalając zróżnicowane opłaty egzaminacyjne, a także programowo — wykorzystując różne programy nauczania.
- 4.3.9 Egzamin GCSE jest szczególnie interesujący, ponieważ zawiera spory element zaufania do wykonanego w szkole projektu dyplomowego ucznia oraz dlatego, że kładzie on dużo większy nacisk na wykazanie się rozumieniem problematyki oraz umiejętnościami niż egzamin na poziomie „O”, który został przezeń zastąpiony. Egzamin GCSE przyniósł szczególnie dobre wyniki przy przekonywaniu osób średnio uzdolnionych, że dalsze, wyższe wykształcenie jest również dla nich; od momentu jego wprowadzenia znacząco wzrosła liczba osób kontynuujących naukę po wygaśnięciu obowiązku nauczania (16 lat) — z około $\frac{1}{3}$ grupy wiekowej do około $\frac{2}{3}$. Wzrostu tego nie da się wytłumaczyć innymi czynnikami.
- 4.3.10 Po raz pierwszy wprowadza się stopniowo do angielskich szkół Program Ogólnokrajowy (*National Curriculum*). Bardzo wyraźnie określa on rezultaty, jakie uczeń powinien osiągać na każdym z 10 etapów nauki każdego przedmiotu. Opracowano szczegółowe sprawdziany osiągnięć, które nauczyciele muszą przeprowadzić dla 7-, 11- i 14-latków. Celem nie jest testowanie dzieci, lecz podobno skontrolowanie sposobu nauczania. Sprawdziany osiągnięć oparto na ujednoczonych kryteriach. Formalne szkolenie nauczycieli w tym zakresie jest niewielkie, jednak istnieje dużo starannie opracowanych materiałów. (Główną przyczyną wprowadzenia programu ogólnokrajowego była obawa, iż w wielu szkołach oczekiwania nauczycieli wobec uczniów były zbyt niskie, a nauczany materiał nie wymuszał odpowiedniego poziomu). Program Ogólnokrajowy objął już grupę 14-latków; obowiązujące programy i pytania do egzaminów GCSE zostaną ponownie opracowane w bezpośrednim oparciu o Program Ogólnokrajowy.
- 4.3.11 W przeciwieństwie do powyższych sprawdzianów poziom „A” należy do tego samego rodzaju egzaminów, co i matura. Uczniowie zdają egzaminy z 3 lub czasami 4 przedmiotów. Dominują prace pisemne oraz egzaminy praktyczne z niektórymi przedmiotami akademickimi. Wyniki egzaminów na poziomie „A” stanowią przepustkę na wyższe uczelnie. Przez wiele lat wywierano silne naciski, aby zmienić strukturę i zawartość tych egzaminów, ale przeciwstawiły się temu kręgi rządowe. Jednak dla naszych rozważań nie jest istotna struktura i zawartość poziomu „A”, lecz procedury oceniania.

- 4.3.12 Zarówno na egzaminach GCSE, jak i na poziomie „A” powołuje się komisje przedmiotowe. Zatrudniają one urzędnika oraz personel odpowiedzialnych za doskonalenie przebiegu procedury, właściwe przygotowanie formularzy egzaminacyjnych, wysłanie ich, zwrot, sprawdzenie, czy wszystkie prace zostały ocenione itd. Istnieją komisje przedmiotowe w skład których wchodzi czynni zawodowo nauczyciele, wykładowcy uniwersyteccy z odpowiednich katedr oraz nauczyciele uniwersyteccy z Departamentów Oświaty. Głównym egzaminatorem z danego przedmiotu jest zawsze osoba posiadająca doświadczenie w jego nauczaniu. Podejmuje ona ostateczne decyzje w kwestii pytań egzaminacyjnych, sposobu wystawiania ocen i granic między nimi.
- 4.3.13 Komisje wypracowują wspólną kulturę oceniania wśród wszystkich egzaminatorów. Z roku na rok zapewnia się ciągłość pracy komisji, zwłaszcza poprzez zatrudnianie tych samych głównych egzaminatorów z danego przedmiotu, a także osób odpowiedzialnych za konkretne dokumenty egzaminacyjne oraz oceniających dany przedmiot. Szkolenie — lub akulturacja (*acculturation*) — odbywa się na spotkaniach egzaminatorów podczas przygotowywania egzaminów, omawiania kryteriów, oceniania prac, wspólnego wystawiania ocen, ustalania granic między ocenami, ponownego oceniania prac na granicy różnych stopni oraz wystawiania ocen końcowych.
- 4.3.14 Obecnie wszystkie prace pisemne są anonimowe — kandydaci otrzymują numery i nie piszą swoich nazwisk na pracach. Rozkład ocen za poszczególne części pracy znajduje się zazwyczaj na samym formularzu egzaminacyjnym. Gotowe prace są przekazywane do biura komisji, a następnie wysyłane do oceniających dużymi porcjami.
- 4.3.15 Ponieważ oceniającymi są nauczyciele czynni zawodowo, mogą oni przekazać swoim kolegom informację zwrotną odnośnie wymogów, które należy spełnić dla uzyskania pozytywnego rezultatu. W systemie GCSE oceniana jest również praca dyplomowa, tym razem przez nauczyciela w szkole. Jednakże komisje udzielają pisemnych wskazówek i zapewniają szkolenie. I w tym przypadku kandydaci otrzymują numery, a osoba spoza szkoły sprawdza na wybranych przykładach ocenianie prac (przykładowe prace są wybierane albo za pomocą numerów, albo bezpośrednio przez sprawdzającego w celu objęcia kontrolą całej skali punktów lub ocen).
- 4.3.16 Porównywalność między komisjami zapewnia Komisja Wspólna. Jest to mała, zwarta organizacja powołana przez same komisje, która zarówno nadzoruje ich działania w zakresie jakości i standardów, jak i występuje w ich imieniu wobec rządu. Regularnie przeprowadza w komisjach sprawdziany porównywalności, krzyżową kontrolę wystawiania ocen, kontrolę kryteriów oraz rezultatów ich stosowania. Komisje dbają o to, by ich oceny, niemal w pełni ujednolicone wewnątrz każdej z nich, w przybliżeniu odpowiadały ocenom wystawianym przez inne komisje.
- 4.3.17 Komisje same prowadzą badania, które rutynowo obejmują sprawdzenie rozkładu ocen uzyskanych za prace egzaminacyjne, pytania oraz w zależności od egzaminatora, przedmioty zdawane w tym samym czasie przez tego samego kandydata. Wszystkie te informacje są dostępne przed uzgodnieniem ostatecznych ocen. Mniej rutynowych badań przeprowadza się w zakresie odpowiedzi egzaminowanego na różne tematy, różnorodnych sposobów zapewnienia kontroli jakościowej oraz wewnątrzkomisyjnych sprawdzianów porównywalności.
- 4.3.18 **Francja.** W przeciwieństwie do Wielkiej Brytanii Francja od dziewiętnastego wieku stosuje ogólnokrajowy program nauczania. Przepisy i wymogi dotyczące państwowych egzaminów w szkołach ogólnokształcących, technicznych i zawodowych określa Ministerstwo Oświaty

i są one znane wszystkim zainteresowanym nauczycielom. Egzamin kończący szkołę, równoważny maturze, to baccalaureat zdawany w wieku powyżej lat 18 po 3-letniej nauce w liceum ogólnokształcącym lub technikum. Można również ubiegać się o CAP (Świadectwo Kwalifikacji Zawodowych — *Certificate of Vocational Aptitude*) w konkretnej dziedzinie oraz o BEP (Świadectwo Studiów Zawodowych — *Certificate of Vocational Studies*) potwierdzające ogólne umiejętności w szerszym zakresie. Oba te świadectwa uzyskuje się po zdaniu egzaminów w wieku powyżej 17 lat. Po ich zdobyciu można również starać się o techniczny baccalaureat. Nauka trwa wówczas rok lub dwa lata dłużej niż wówczas, gdy uczeń od razu decyduje się na tę drogę kształcenia.

- 4.3.19 Francja jest podzielona terytorialnie na szereg akademii. Każdej z nich podlega pewna liczba departamentów. Akademie cieszą się dużą autonomią i są odpowiedzialne za kierowanie systemem egzaminacyjnym. Są to regionalne biura Ministerstwa Oświaty (por. kuratoria), kierowane przez rektorów. Ponieważ ciągle wzrasta znaczenie francuskich władz regionalnych, można zatem oczekiwać, iż rektorzy będą w coraz większym stopniu odpowiedzialni przed nimi, a nie przed Ministerstwem.
- 4.3.20 Podstawowe metody układania egzaminów i oceniania prac są bardzo podobne do angielskich. Rektorat oficjalnie pełni funkcję sprawowaną w Anglii przez głównych egzaminatorów powołując przedmiotowe komisje egzaminacyjne składające się z nauczycieli, urzędników rektoratu oraz konkretnych ekspertów z dziedzin zawodowych. Komisje od początku do końca nadzorują przebieg egzaminów, w tym ocenę prac na granicy stopnia pozytywnego.
- 4.3.21 Ocenę dokonują nauczyciele z danego regionu. Jednakże są oni wszyscy szkoleni w tym zakresie w Paryżu. Jest to wynik świadomej polityki mającej na celu ułatwienie kontaktów między nauczycielami z różnych regionów, rozwój ogólnokrajowych standardów oraz poczucia przynależności nauczycieli do jednej, ogólnokrajowej grupy.
- 4.3.22 Co roku publikowane są raporty z przykładami pytań i odpowiedzi egzaminacyjnych z poprzedniego roku, z zaznaczeniem, z której akademii pochodzi dane pytanie. Są one szeroko wykorzystywane przez uczniów, nauczycieli i oceniających.
- 4.3.23 Działa też dobrze rozwinięty system odwołań. Uczniowie mogą zwrócić się do jurorów, jeśli uważają, iż zostali źle ocenieni. Jury powoływane przez akademie ponownie oceniają prace. W ich skład wchodzi, w celu większego otwarcia systemu, nie tylko nauczyciele oraz personel rektoratów, ale także osoby spoza grona fachowców.
- 4.3.24 **Niemcy** System niemiecki również bazuje na programie ogólnokrajowym, okresowo korygowanym przez Stały Komitet Ministrów Oświaty Landów (*KMK — Standing Committee of Education Ministers of the Lander*). Nie ma centralnych egzaminów zewnętrznych, ani też ogólnokrajowego organu ds. egzaminów. Landy mają własne procedury egzaminacyjne.
- 4.3.25 Abitur to egzamin porównywalny z maturą. Jego ocena jest prawie całkowicie uzależniona od nauki podczas dwóch ostatnich lat gimnazjum. Uczniowie muszą na każdym etapie zdawać egzaminy z przedmiotów zgrupowanych w trzech szerokich kategoriach: język, literatura i sztuka; nauki społeczne; matematyka, nauki ścisłe, technika. Abitur jako taki obejmuje ocenę pracy dyplomowej z szerokiej gamy przedmiotów (łącznie z dwoma przedmiotami o rozszerzonym programie nauczania), egzamin pisemny z dwóch przedmiotów o rozszerzonym programie nauczania i jednego przedmiotu dodatkowego, z którego może być także egzamin ustny, oraz egzaminu ustnego z czwartego przedmiotu. W skład egzaminu muszą wchodzić wszystkie trzy szerokie kategorie przedmiotów.

- 4.3.26 Praca dyplomowa jest oceniana zgodnie ze szczegółowymi pisemnymi wytycznymi ściśle zdefiniowanymi przez KMK i władze landów. Przed uczniami stawia się też mniej sprecyzowane, głównie ustne „inne zadania”. Z jednego z przedmiotów o rozszerzonym programie nauczania należy wykonać projekt dyplomowy. Zanim kandydaci zostaną dopuszczeni do egzaminów muszą uzyskać zadowalające wyniki z prac dyplomowych.
- 4.3.27 Egzaminy są organizowane w poszczególnych szkołach, powołujących własne komisje egzaminacyjne, które określają, korzystając z podwójnego sprawdzania w celu kontroli standardów, jak nauczyciele powinni oceniać prace. Nauczyciele sami ustalają zadania oraz oceniają większość prac dyplomowych.
- 4.3.28 Nauczyciele są szkoleni, jak oceniać egzaminy w ramach kształcenia początkowego prowadzonego na bardzo wysokim poziomie. Szkolenie kontynuują w trakcie pracy pod kierownictwem dyrektora szkoły. (Należy podkreślić wysoki poziom szkolenia w Niemczech, gdzie większość wysoko wykwalifikowanych pracowników posiada prawo szkolenia innych). Nadanie uprawnień do oceniania jest częścią uznania kwalifikacji zawodowych.
- 4.3.29 Porównywalność ocen z tych egzaminów stanowi rosnący problem. Przepisy bardzo dokładnie określają formy zadań i testów egzaminacyjnych. Ponadto działa zespół dyrektorów szkół, którzy są odpowiedzialni nie tylko za egzaminy we własnych placówkach, lecz także za kontakty z innymi dyrektorami i kontrolę standardów. Jest to ważny zespół, gdyż w ostatecznym rozrachunku porównywalność ocen z egzaminów w systemie niemieckim zależy w znacznym stopniu od wspólnej kultury oceniania tych, którzy nim kierują, oraz od wysiłków podejmowanych na wszystkich etapach w celu rozwoju i podtrzymania tej kultury. Wciąż wzrasta obawa, iż wymaga to większego zabezpieczenia formalnego.
- 4.3.30 **Holandia.** System oceniania egzaminów w Holandii różni się od systemu angielskiego, francuskiego i niemieckiego większym scentralizowaniem. (Należy jednak zauważyć, iż Holandia jest znacznie mniejszym krajem od pozostałych trzech czy też od Polski). W Holandii działa centralna agencja kontrolna (CITO). Teoretycznie pełni ona funkcję doradczą, ponieważ ostateczne decyzje są podejmowane przez stałą komisję egzaminacyjną Ministerstwa Oświaty o starannie wyważonym składzie nauczycieli, wykładowców przedmiotów i innych osób.
- 4.3.31 W praktyce CITO opracowuje projekty wszystkich ogólnokrajowych egzaminów i testów oraz rekomenduje system ich oceny, który zatwierdza stała komisja i podkomisje przedmiotowe. Egzaminy są takie same w całej Holandii. Drukuje je i rozsyła stała komisja. Jednocześnie przesyła się do szkół instrukcje oceniania wraz z sugestiami odnośnie granic między stopniami. Jednakże granice te ustala się ostatecznie na późniejszym etapie. Testy ogólnokrajowe dopełniają testy układane w szkołach: i jedno, i drugie znajdują swoje odbicie na świadectwach ukończenia szkoły.
- 4.3.32 CITO przyjmuje niewielką próbkę gotowych prac egzaminacyjnych (ok. 500 z całego kraju) i czyta je. Jeżeli wydaje się, iż dany egzamin jest o wiele trudniejszy lub łatwiejszy niż przypuszczano, to w ostatniej chwili CITO dokonuje zmian w granicach między stopniami. Jest to jedyny mechanizm zapewniający z roku na rok porównywalność ocen egzaminacyjnych.
- 4.3.33 Nauczyciele oceniają egzaminy własnych uczniów nie podejmując prób zachowania anonimowości. Stopnie na pracach są sprawdzane przez nauczyciela z innej szkoły. Jest to jedyny sprawdzian porównywalności między oceniającymi. Nie przeprowadza się specjalnych szkoleń dla oceniających, poza szkoleniem w ramach kształcenia początkowego w kolegiach nauczycielskich.

- 4.3.34 CITO ustaliła w wyniku przeprowadzonych badań, iż na przestrzeni lat nastąpiły poważne wahania standardów. Obecnie utworzono komisję, która zajmuje się wprowadzeniem psychometrycznych sposobów wyrównywania standardów. Będzie to oczywiście mieć wpływ na rodzaj egzaminów, uzależniając je w dużym stopniu od stosowania testów. Podejście to bardzo krytykują działacze oświatowi w samej Holandii.
- 4.3.35 **Matura międzynarodowa.** Program matury międzynarodowej (IB) obejmuje dwuletni kurs przeduniwersytecki uznawany przez wyższe uczelnie w ponad 60 krajach na całym świecie. Organizuje go w 67 państwach 480 szkół oraz college'ów, które są oceniane i zatwierdzane przez organizację IB. Program nauczania dzieli się na sześć grup przedmiotowych i kandydaci muszą wybrać jeden przedmiot z każdej grupy. Ponadto mają przedłożyć obszerny esej, uczęszczać na obowiązkowy kurs Teorii Wiedzy i powinni zaangażować się w działalność pod hasłem „Kreatywność, Działanie i Służba”. Wszystkie dokumenty sporządzane są w trzech językach roboczych: angielskim, francuskim i hiszpańskim. Tak więc matura międzynarodowa charakteryzuje się szerokim zakresem, cieszy się ogólnym uznaniem ze względu na wysoki poziom i jest coraz częściej wykorzystywana.
- 4.3.36 Sposób egzaminowania podczas IB jest podobny do angielskiego i francuskiego. Do każdego przedmiotu wyznacza się głównego egzaminatora odpowiedzialnego za kontakt z innymi oceniaczami oraz za zagwarantowanie jakości oceny. Główny egzaminator tworzy międzynarodową komisję, której członkowie spotykają się z urzędnikami IB w centralnym biurze organizacji w Szwajcarii, a następnie z zespołami egzaminatorów z danego przedmiotu.
- 4.3.37 Główni egzaminatorzy odpowiadają za treść egzaminów, ale same pytania egzaminacyjne układane są przez nauczycieli z półkuli północnej dla półkuli południowej i odwrotnie. Szkoły przesyłają prace bezpośrednio do wyznaczonego egzaminatora. Obecnie jest na całym świecie 1800 egzaminatorów pomocniczych, którzy są szkoleni i nadzorowani przez odpowiednich głównych egzaminatorów.
- 4.3.38 Biuro IB oblicza wszystkie oceny i wydaje świadectwa. Jednakże uzgadnianie instrukcji oceniania oraz granic między stopniami dokonuje w Wielkiej Brytanii lub Francji główny egzaminator i jego zespół, który upewnia się, że średnia ocen w przybliżeniu zgadza się z doświadczeniami z lat poprzednich oraz wynikami z innych przedmiotów.
- 4.3.39 **Doświadczenia międzynarodowe: niektóre wnioski.**
Po pierwsze należy wziąć pod uwagę, że Wielka Brytania, Francja i Niemcy to duże kraje, dla których dogodne było zorganizowanie zdecentralizowanego systemu egzaminacyjnego by całym ciężarem efektywnego kierowania procesem egzaminacyjnym i ocenianiem prac na czas nie obarczać jednego organu centralnego.
- 4.3.40 Decentralizacja organizacji i oceniania egzaminów nie prowadzi do zróżnicowania kryteriów wystawiania ocen. We wszystkich przedstawionych przykładach położono duży nacisk na osiągnięcie porównywalności, co udało się w różnym stopniu. W każdym z wymienionych krajów, z wyjątkiem Holandii, porównywalność osiąga się głównie poprzez rozwijanie wspólnej kultury oceniania, początkowe szkolenie nauczycieli lub przyjmowanie nowych oceniaczy, tworzenie sieci kontaktów nauczycielskich oraz, przynajmniej w przypadku Wielkiej Brytanii, Francji i matury międzynarodowej, poprzez szczegółowe dyskusje oceniaczy na różnych etapach konkretnego procesu egzaminacyjnego i podwójne ocenianie wybranych prac. Ponadto w tych przypadkach stosuje się analizę statystyczną w celu zapewnienia informacji zwrotnej nawet przed uzgodnieniem ostatecznej oceny.
- 4.3.41 Zarówno we Francji, jak i w Anglii panuje przekonanie, iż ich systemy egzaminacyjne są

- elastyczne i łatwe do obrony. W Anglii warto zwrócić uwagę na włączenie do egzaminu GCSE projektów dyplomowych uczniów oraz na elastyczność osiągniętą dzięki konkurencji między komisjami egzaminacyjnymi z poszczególnych przedmiotów i proponowanymi przez nie programami szkolnymi.
- 4.3.42 We Francji warto odnotować publikację tematów egzaminacyjnych i opracowanych odpowiedzi oraz system odwołań.
- 4.3.43 W Niemczech szczególną zaletą egzaminu „Abitur” jest jego szeroki zakres oraz połączenie pracy dyplomowej z końcowymi egzaminami. Odnotować jednak należy rosnące obawy o niedostateczną skuteczność mechanizmu porównywalności rezultatów oceniania; dotąd pracę systemu zapewniał wyjątkowo silny proces akulturacji wszystkich nauczycieli weń zaangażowanych oraz aktywnie działająca sieć dyrektorów szkół.
- 4.3.44 Obecny system holenderski jest szczególnie słaby pod względem zapewnienia porównywalności. Przyszłość pokaże, do jakiego stopnia skomputeryzowany system psychometrycznych testów może to zrównoważyć, jednakże bez wprowadzenia nowych typów egzaminów oraz podjęcia wysiłków zmierzających do zagwarantowania porównywalności oceniania prognozy nie mogą być optymistyczne.
- 4.3.45 Doświadczenia matury międzynarodowej pokazują, iż można rozwinąć wspólną kulturę oceniania oraz zapewnić szeroką porównywalność oceniania na bazie angielskiego i francuskiego modelu, nawet mimo ogromnych przeszkód związanych z barierami językowymi i odległościami. Kluczowym elementem systemu jest ścisła łączność między głównymi egzaminatorami oraz między każdym głównym egzaminatorem i jego zespołem oceniających oraz zespołem egzaminatorów przedmiotowych, wspierana przez komputerowy system uśredniania ocen.
- 4.3.46 W następnym rozdziale doświadczenia te zostaną odniesione do sytuacji w Polsce.
- #### 4.4 Opcje dla polskiego systemu egzaminacyjnego
- 4.4.1 Tabela 4.4.1 opisuje zadania systemu egzaminacyjnego i ich miejsce w istniejącym obecnie w Polsce systemie oraz trzy alternatywy na przyszłość. Jak już wcześniej można było zauważyć, zasadnicze pole manewru w przypadku alternatywnych systemów jest uzależnione od stopnia centralizacji poszczególnych działań. Pokazane w tabeli alternatywy dla Polski zostały więc zróżnicowane przede wszystkim ze względu na przewidziany w nich stopień centralizacji i decentralizacji. Rozważmy sposób funkcjonowania każdej z nich.
- 4.4.2 Pierwsza opcja przewiduje system scentralizowany, w którym, na ile tylko to możliwe, decyzje dotyczące poszczególnych zadań są podejmowane w jednym miejscu. Organ centralny, utworzony odrębnie na mocy ustawy lub też działający pod kierownictwem MEN, ponosi całkowitą odpowiedzialność za funkcjonowanie systemu. Podległe temu organowi grupy przedmiotowe, każdej z nich przewodniczy główny egzaminator, są odpowiedzialne za ustalanie tematów oraz ocenianie egzaminów własnego przedmiotu. Łączność pomiędzy nimi zapewnia organ centralny mogący podejmować decyzje o utworzeniu grupy doradczej, której zadaniem będzie zgłaszanie uwag co do działalności całego systemu, w tym propozycji dotyczących kierunków zmian.
- 4.4.3 Proponuje się, by każdej grupie przedmiotowej przewodniczyła osoba posiadająca rozległe doświadczenie w nauczaniu danego przedmiotu w szkole, podobnie, jak to się dzieje w Anglii. W skład grup powinni wchodzić głównie czynni zawodowo nauczyciele lub byli nauczyciele (wizytatorzy, konsultanci MEN), być może także jeden lub dwóch uniwersyteckich specjalistów przedmiotu oraz uniwersytecki specjalista nauczania tego przedmiotu.

Tabela 4.4.1 System egzaminacyjny: opcje podziału zadań

Zadania	Obecny system	System scentralizowany >>>>>	>>>>>>>>>>>	System zdecentralizowany
Wyznaczanie kryteriów	Nikt	Organ centralny* i grupy robocze	Organ centralny* i grupy robocze	Organ centralny* i grupy robocze
Układanie tematów egzaminac.	Wszystkie kuratoria i szkoły	Organ centralny*	Niektóre kuratoria	Wszystkie kuratoria
Szkolenie egzaminatorów	WOM, do pewnego stopnia	Organ centralny*	Niektóre WOM-y	Wszystkie WOM-y
Nadawanie uprawnień egzaminatorom	Nikt	Organ centralny*	Organy regionalne (w tej samej liczbie, co kuratoria ustalające tematy egzaminów)	Organy regionalne (w tej samej liczbie, co kuratoria)
Przeprowadzanie egzaminów	Wszystkie kuratoria i szkoły	Organ centralny*	Kilka organów regionalnych	Wiele organów regionalnych
Ocenianie egzaminów	Wszyscy nauczyciele	Wszyscy przydzieleni egzaminatorzy	Wszyscy przydzieleni egzaminatorzy	Wszyscy przydzieleni egzaminatorzy
Zapewnienie porównywalności oceniania	W zasadzie nikt (choć pewne kuratoria i WOM-y próbują)	Organ centralny*	Niektóre kuratoria, WOM-y	Wszystkie kuratoria, WOM-y
Ocena i informacja zwrotna: a) lokalnie b) globalnie	a) Ograniczone badania w niektórych WOM-ach b) Nikt	a) Organ centralny* b) Organ centralny*	a) Niektóre WOM-y b) Organ centralny*	a) Wszystkie WOM-y b) Organ centralny*

* należy zauważyć, iż nawet w ramach jednej rubryki zadania nie muszą być wykonywane przez ten sam organ centralny.

- 4.4.3 Proponuje się, by każdej grupie przedmiotowej przewodniczyła osoba posiadająca rozległe doświadczenie w nauczaniu danego przedmiotu w szkole, podobnie jak to się dzieje w Anglii. W skład grup powinni wchodzić głównie czynni zawodowo nauczyciele lub byli nauczyciele (wizytatorzy, konsultanci MEN), a ponadto jeden lub dwóch uniwersyteckich specjalistów przedmiotu oraz uniwersytecki specjalista nauczania tego przedmiotu.
- 4.4.4 Szczegóły związane z egzaminami są ustalane przez grupy przedmiotowe. Ocenianie musi więc mieć za podstawę pracę tych grup. Do ich obowiązków należy zagwarantowanie, by egzaminatorzy zrozumieli, w jaki sposób oceniać każdy egzamin. One też, lub ich przedstawiciele, szkolą i nadają uprawnienia egzaminatorom. One dbają, by formularze egzaminacyjne zostały wydrukowane, dostarczone do szkół i we właściwym trybie zwrócone do oceny. One wreszcie zapewniają dostępność analizy prowizorycznych rezultatów przed zakończeniem procesu wystawiania ocen. W tym celu będą musiały korzystać z pomocy ośrodków badawczych. Naczelny organ centralny musi więc zadbać o to, by wyniki z różnych przedmiotów zostały porównane i by przeprowadzono szeroko zakrojone badania systemu jako takiego. Będzie więc musiał powstać w jakiejś formie centralny ośrodek badawczy.
- 4.4.5 Mocna strona takiego systemu jest oczywista i polega na tym, że istnieje centralna „kontrola” nad zakresem egzaminów i nad sposobem ich oceniania. Jest to system monolityczny, nie stwarza on możliwości eksperymentowania lub dokonywania z własnej inicjatywy zmian. Przepuszczalnie wszelkie zmiany musiałyby nadal być zatwierdzane centralnie, tak jak dotychczas. Organ centralny może, co prawda, uniezależnić się od ministerstwa, lecz to nie wystarczy, by właściwie reagować na dążenia do zmian, bez względu na to, czy powstają one na gruncie polskim, czy też wyphywają z wiedzy o doświadczeniach zagranicznych.
- 4.4.6 System ten ma jednak i słabe strony, jeżeli chodzi o jego aspekt praktyczny. Aby kierować procesem egzaminacyjnym i procedurą wystawiania ocen trzeba będzie stworzyć nową, skomplikowaną sieć instytucji obejmującą całą Polskę, ewentualnie nowy system będzie musiał wykorzystać istniejące organy, działające przede wszystkim za pośrednictwem kura-toriów i WOM-ów. Powstanie konieczność zatrudnienia egzaminatorów spośród obecnych nauczycieli. Trzeba będzie przeprowadzić ich szkolenie w zakresie właściwych metod oceniania centralnie lub też przy pomocy istniejących WOM-ów oraz stworzyć powszechnie przyjętą kulturę oceniania. Czy organ centralny będzie w stanie podjąć tym wszystkim zadaniom?
- 4.4.7 Zastanówmy się teraz, w jaki sposób funkcjonowałby system zdecentralizowany. W dalszym ciągu musiałby istnieć organ centralny, analogiczny do Komisji Wspólnej (*Joint Board*) w Anglii lub Ministerstwa we Francji, który wprowadziłby w życie zasadę porównywalności ocen oraz zagwarantował przystawalność standardów w zdecentralizowanych organach egzaminacyjnych, i któremu wykonanie tego zadania umożliwiłby dostęp do ośrodka badawczego. Taki organ centralny mógłby w istocie pełnić więcej funkcji; mógłby zainicjować reformę treści pytań egzaminacyjnych i metod przeprowadzania egzaminów przy pomocy komisji doradczej, grup przedmiotowych wyłonionych głównie ze zdecentralizowanych organów egzaminacyjnych i pewnego funduszu badawczego. Podejmowałby też, w porozumieniu ze zdecentralizowanymi organami egzaminacyjnymi, decyzje o kierunkach eksperymentów.
- 4.4.8 Zdecentralizowane organy byłyby analogiczne do brytyjskich komisji (*Boards*) lub francuskich akademii (*Academies*). Posiadałyby własne administracje i były kontrolowane przez komisje nadzorcze. Podległe im grupy robocze ustalałyby tematy egzaminacyjne, dobierały

- ekspertów, wypracowywały wspólne podejście do sposobu oceniania prac egzaminacyjnych, organizowały egzaminy i ich ocenianie. Miałyby odpowiednie możliwości badawcze, aby korygować własną pracę w trakcie jej trwania i prowadzić w ciągu całego roku dalsze analizy.
- 4.4.9 Szkolenie ekspertów powinno się w znacznym stopniu odbywać w trakcie pracy, w ramach zapewniania porównywalności ocen przy każdej pracy egzaminacyjnej i na każdym egzaminie. W polskich warunkach byłoby jednak pożądane dalsze szkolenie i nadawanie uprawnień ekspertom ze względu na spodziewane zmiany w kulturze oceniania. W przypadku nowych nauczycieli szkolenie to mogłoby stanowić część wstępnych przygotowań do zawodu nauczycielskiego (jak w Niemczech), jednak przez wiele następnych lat większość egzaminatorów będzie się rekrutować z grona osób już uczących. W ich przypadku musiałyby oczywiście wchodzić w grę doskonalenie zawodowe, które znajduje się obecnie w gestii WOM-ów i CODN. Należałoby zastanowić się, do jakiego stopnia pożądane byłoby wspólne szkolenie nauczycieli z różnych stron Polski (jak np. we Francji), program taki można by też realizować w systemie, w którym CODN ponosiłby całkowitą odpowiedzialność za szkolenie egzaminatorów. Nauczyciele, którzy przeszliby przez takie szkolenie, posiadaliby uprawnienia egzaminatorów.
- 4.4.10 W przypadku systemu, który bazuje na istniejących już w Polsce instytucjach, musimy zadać sobie pytanie, jak dalece należy zdecentralizować przyszły system. Czy wszystkie kuratoria powinny, jak do tej pory, odpowiadać za egzaminy na podległym im terenie? Czy też odpowiedzialnością należałoby obarczyć mniejszą ich liczbę? Zważywszy, że kuratoria muszą zostać zreorganizowane tak czy owak, trudno obronić argument, że wszystkie one powinny przeistoczyć się w komisje egzaminacyjne. Korzyść stanowi okoliczność, że tym łatwiej organizować egzaminy, im bardziej lokalny jest szczebel, na którym wykonuje się to zadanie, wadą natomiast jest konieczność stworzenia grup przedmiotowych o wysokich kwalifikacjach, przestrzegających standardów porównywalności ocen bez względu na to, gdzie egzaminy są przeprowadzane i oceniane. Istnieje także potrzeba stworzenia lokalnych ośrodków badawczych.
- 4.4.11 Zagwarantowanie przez organ centralny porównywalności ocen we wszystkich komisjach jest tym trudniejsze, im więcej istnieje tych komisji. Jeśli przyrzeć się obradom na szczeblu centralnym, to widać, że pełny udział wszystkich obecnych w dyskusji jest możliwy przy maksymalnym uczestnictwie 8 osób. Powyżej tej liczby konieczne byłoby utworzenie podgrup.
- 4.4.12 Tak więc najskuteczniejszy i najwydajniejszy system przewidywałby wyznaczenie 4, 5 lub 6 wiodących kuratoriów, które stanowiłyby bazę dla komisji egzaminacyjnych. Należałoby zastanowić się, czy ich działalność powinna ograniczać się do podległych im obszarów, jak we Francji, czy też szkoły mogłyby wybierać komisje egzaminacyjne, jak w Anglii. Zasadniczo jednak obowiązywałaby zasada organizowania egzaminów od początku do końca w najwyżej 12 ośrodkach. Dzięki temu poszczególne komisje miałyby pieczę nad niewygórowaną liczbą prac egzaminacyjnych pochodzących w znacznej mierze ze ściśle wytyczonego obszaru. Umożliwiłoby to pozostawienie komisjom pewnego marginesu swobody na eksperymenty. Dopuszczalne byłoby także pewne zróżnicowanie przedmiotów egzaminacyjnych w zależności od profilu nauczania, jak w Anglii. Oceną realizacji nowych założeń mogłyby w rozsądnym stopniu kierować ośrodki lokalne. Tematy egzaminacyjne i rozwiązania zadań można by publikować, jak we Francji (co czynią już niektóre kuratoria). Komisje egzaminacyjne mogłyby kierować procedurą odwołań, jak ma to miejsce we Francji.

- 4.4.13 Istotne znaczenie miałyby centralna koordynacja standardów we wszystkich komisjach. Podstawowym zadaniem na najbliższą przyszłość byłoby, zarówno na szczeblu centralnym, jak i, co jest łatwiejsze do wykonania, na szczeblu komisji, osiągnięcie wspólnego pojmowania kryteriów oceniania poszczególnych egzaminów oraz ich praktycznego stosowania. Powinno to umożliwić osiągnięcie w różnych szkołach w Polsce takiego poziomu porównywalności standardów egzaminacyjnych, jaki obowiązuje w innych większych państwach. To z kolei znacznie ułatwiłoby uznanie polskiej matury za granicą.
- 4.4.14 W dalszej perspektywie, po uruchomieniu skutecznego systemu egzaminacyjnego, możliwym będzie wprowadzenie kolejnych udoskonaleń. Można by skorygować formę i tematy matury. Możliwe byłoby wprowadzenie usystematyzowanego programu próbnego, sprawdzającego, do jakiego stopnia byłoby wykonalne i zasadne dalsze zwiększenie jawności systemu odniesienia do kryteriów. Kluczowe znaczenie miałyby tu system komisji bazujący na ograniczonej liczbie kuratoriów. Znaczna liczba członków tych komisji musiałaby wejść w skład każdego komitetu doradczego na szczeblu centralnym, podejmującego decyzje w sprawie możliwych kierunków dalszych eksperymentów. Przebieg tych eksperymentów również musiałby zostać oceniony. W tym celu najlepiej byłoby wykorzystać możliwości badawcze jednocześnie na szczeblu centralnym i lokalnym.
- 4.4.15 System bazujący na ograniczonej liczbie kuratoriów wydaje się więc najkorzystniejszy do realizacji doraźnych i długofalowych wymogów polskiego systemu oceniania egzaminów. Sieć takich kuratoriów dopełniałyby organy centralne nadzorujące przestrzeganie zasady porównywalności ocen we wszystkich komisjach, koordynujące bieżące badania i program wdrożeniowy oraz, gdy system będzie już działać dość sprawnie, inicjujące program rozwoju nowych form egzaminów. *Taki właśnie system jest rekomendowany.*
- 4.4.16 Pozostaje jeszcze opracować szczegóły działania takiego systemu, uściślić granice kompetencji, ustalić pierwsze posunięcia i ich terminarz. Trzeba również określić stosunek tych propozycji do pierwotnych założeń. Tym praktycznym problemem poświęcony jest rozdział 5.

5. Propozycje nowego systemu

5.1 Proponowany system

5.1.1 W rozdziale 4.4. wywnioskowano, że najbardziej dogodnym systemem oceniania egzaminów w Polsce byłby system oparty na niewielkiej liczbie komisji egzaminacyjnych, bazujący na doświadczeniu silniejszych kuratoriów i WOM-ów. Różnorakie funkcje centralnej koordynacji, oraz funkcje prawodawcze mogłyby pozostać niezmienione i pełnione przez odpowiednie organy centralne.

5.1.2 W dalszej części tego rozdziału rozważa się strukturę i możliwości takiego systemu. Proponowany system uwzględnia tak zalety, jak i wady systemu obecnego (Rozdział 3.5), a także założenia wstępne niniejszego raportu. Rozdział 5.2 analizuje kolejne działania niezbędne dla rozwoju nowego systemu, z uwzględnieniem ograniczeń wymienionych w paragrafie 2.12.

5.1.3 Przyczyny, dla których preferowany jest regionalny system komisji egzaminacyjnych (*examination boards*), a nie system ogólnokrajowy, są następujące:

- jest on bardziej elastyczny niż system ogólnokrajowy;
- konkurencja pomiędzy komisjami sprzyja podnoszeniu jakości działań. Jedna komisja ogólnokrajowa może z łatwością popaść w stan „samozadowolenia” i utracić kontakt z osobami finansującymi jej działalność;
- bazuje on na doświadczeniach silniejszych kuratoriów i WOM-ów,
- zapewnia bardziej wydajne struktury zajmujące się lokalnymi wariantami egzaminów.

5.1.4 System egzaminowania oparty o kilka dużych regionów jest bardziej zalecany niż system, w którym każde kuratorium jest jednostką egzaminującą ponieważ:

- wszystkie kuratoria i WOM-y będą zajęte reorganizacją, podczas gdy zmniejszy się ich zaradność w dziedzinie oceny egzaminów;
- układanie i ocena egzaminów są procesem kosztownym; nie jest wcale pewne czy korzyści z posiadania 12–20 komisji (zamiast 6–8) zrównoważą dodatkowe koszty;
- trudniej jest skoordynować i zapewnić jakość oceniania 12–20 różnych typów egzaminów niż 4–6;
- im bardziej lokalny charakter ma egzamin, tym łatwiej o zbyt „osobiste” traktowanie egzaminowanych i tym trudniej przychodzi zachować anonimowość szkół i kandydatów.

5.1.5 W ciągu kilku ostatnich lat kuratoria i WOM-y rozwijały silne sieci regionalne. Jest ich pięć:

- Północny–Wschód
- Południowy–Wschód
- Południowy–Zachód
- Północny–Zachód
- Centrum.

Rekomenduje się, by regiony te stanowiły podstawę nowego systemu.

5.1.6 Konieczne będzie określenie składu samych Komisji oraz ich relacji: z MEN, z jednostką lub jednostkami centralnymi, wzajemnych relacji między nimi oraz relacji z szerszą społecznością regionu, na terenie którego działają. Zostawiając te kwestie chwilowo na boku, w rozważaniach wyjaśniono dotychczas *funkcje* i większą część *struktury* komisji.

Rekomenduje się, aby komisje:

- układały egzaminy działając przez komisje tematyczne;
- zatrudniały oceniających zapewniając im szkolenie w trakcie pracy polegające na nauce

stosowania ustalonych norm oceniania egzaminów;

- kierowały przebiegiem procesu egzaminacyjnego — drukiem i dostarczaniem materiałów egzaminacyjnych, ustalaniem reguł dla sprawdzających, zbieraniem i przygotowywaniem do oceniania prac egzaminacyjnych;
- oceniały egzaminy;
- prowadziły dokumentację i analizę ocen, tak w trakcie, jak i po zakończeniu oceniania.

Rekomenduje się również, aby anonimowość kandydatów była zapewniona przez użycie numerów egzaminacyjnych zamiast nazwisk.

- 5.1.7 *Rekomenduje się*, aby poprzez zastosowanie metody wielokrotnego oceniania wybranej partii egzaminów komisje sprawdzały, czy wszyscy oceniający posługują się podobnymi kryteriami ocen. Powinny też ustalać granice między poszczególnymi stopniami i sprawdzać standardy w obrębie tych granic. Powtórny ocenieniem należy objąć przynajmniej te prace, których poziom wydaje się znajdować lekko poniżej granicy między stopniami. Każda komisja powinna sprawdzić, czy rozkład wystawianych przez nią ostatecznych stopni z danego przedmiotu jest wystarczająco podobny do rozkładu ocen w innych komisjach.
- 5.1.8 To, czy zasięg działania komisji powinien być ograniczony do jej własnego regionu jest kwestią do dyskusji. W zasadzie, nie wydaje się to być warunkiem koniecznym, szczególnie, jeżeli w celu dostosowania się do lokalnych warunków mają być one zachęcane do podejmowania rozmaitych eksperymentów w dziedzinie programów nauczania. Ponadto konkurencja pomiędzy komisjami, *przy założeniu porównywalności przyjętych standardów*, zachęci do układania egzaminów odpowiadających nowym, chętnie wykorzystywanym przez nauczycieli i chętnie przyswajanym przez uczniów programom nauczania. *Rekomenduje się, aby w ten sposób rozwijać taką różnorodność programową*. Aby to osiągnąć, należy skonstruować odpowiedni system finansowania komisji. *Wymaga to założenia, iż znacząca część dochodów komisji pochodzić będzie z opłat egzaminacyjnych*.
- 5.1.9 Komisje będą mogły eksperymentować z różnymi formami egzaminów maturalnych w wytyczonych statutowo granicach, a także, po uzyskaniu akceptacji, poza nimi. W szczególności zamiar włączenia do matury pisemnych prac dyplomowych (*course work*) oraz projektów dyplomowych (*project work*) może się przyczynić do tego, by stała się ona sprawdzianem szerszego zakresu umiejętności. *Rekomenduje się, aby dokonać modyfikacji systemu egzaminów pod kątem włączenia do nich tych prac*.
- 5.1.10 Szersze zmiany dotyczące egzaminu maturalnego i ocena rezultatów ważniejszych eksperymentów należą do jednostek centralnych (zostanie to omówione poniżej) działających w porozumieniu z komisjami.
- 5.1.11 Wskazane byłoby zorganizowanie specjalnego szkolenia dla potencjalnych egzaminatorów (i dla innych nauczycieli, którzy sobie tego życzą) wykraczającego poza zakres szkolenia w trakcie pracy w komisjach (i poprzedzającego je), uwzględniającego stopień koniecznych zmian w kulturze oceniania. *Rekomenduje się, aby organizacją takich szkoleń i nadawaniem uprawnień osobom, które przez nie przeszły, zajęły się CODN oraz odpowiedni dla komisji WOM*.
- 5.1.12 W każdym z pięciu wymienionych regionów jest przynajmniej jedno prężne kuratorium z silnym WOM-em. *Rekomenduje się, aby MEN we współpracy z CODN wybrało jedno kuratorium wiodące dla każdego regionu w celu utworzenia nowych komisji egzaminacyjnych*. Oczekuje się, że kuratorium wiodące uwzględni wyniki ekspertyz pozostałych kuratoriów i WOM-ów danego regionu.

5.1.13 Określono także niektóre funkcje jednostek centralnych. Są to m.in.:

- dbałość o porównywalność standardów (ujednolicanie kryteriów) stosowanych przez poszczególne komisje;
- określanie głównych kierunków rozwoju egzaminów maturalnych oraz związanych z tym procedur oceniania;
- kierowanie strategią badań wspierających główne kierunki rozwoju egzaminu maturalnego oraz sposobów jego oceny, jak również innych zagadnień związanych z procesem oceniania.

Nie zaleca się wykonywania wszystkich powyższych funkcji przez jedną i tę samą jednostkę. Faktycznie, *prima facie*, należą one do kompetencji różnych jednostek. Pierwsza z nich jest podobna do funkcji wypełnianej przez Komisję Wspólną (*Joint Board*) w Anglii, druga powinna być pełniona przez MEN we współpracy z innymi komisjami, trzecia przeznaczona jest dla ekspertów od badań nad *zarządzaniem*.

5.1.14 Należy podjąć ważną decyzję dotyczącą organu dbającego o porównywalność standardów (ujednolicenie kryteriów) określanych przez różne komisje. Może być to jednostka podległa komisjom, jak w Anglii lub Ministerstwu, jak we Francji. Tak, czy inaczej, byłby to niewielki organ grupujący przedstawicieli komisji egzaminacyjnych. *Rekomenduje się, aby jej funkcje były następujące:*

- stworzenie wspólnego forum dla komisji,
- prowadzenie (regularnych, rutynowych) analiz dotyczących porównywalności standardów oceniania stosowanych przez poszczególne komisje,
- wypracowanie, wraz z komisjami egzaminacyjnymi, wspólnych propozycji dotyczących dalszych badań nad metodami i porównywalnością oceniania,
- omawianie z komisjami propozycji dotyczących wprowadzania w życie rezultatów tych badań (tzn. wypracowanie z nimi wspólnej strategii działania).

Zadania związane z badaniami wymagają, aby Komisja Wspólna dysponowała pewnym wewnętrznym potencjałem naukowym lub mogła bezpośrednio wykorzystywać możliwości centrum badawczego do wykonywania (wymagających pośpiechu) rutynowych analiz.

5.1.15 Różnice pomiędzy modelami polegają na innym usytuowaniu i sposobie finansowania Komisji Wspólnej. Według modelu angielskiego komisje wybierałyby jej przewodniczącego. Reprezentowałaby ona komisje w relacjach z Ministerstwem. Komisja Wspólna byłaby finansowana ze środków komisji regionalnych. Według modelu francuskiego Ministerstwo mianowałoby przewodniczącego Komisji Wspólnej. Komisja Wspólna miałaby prawo głosu w kwestii zarządzeń MEN dotyczących komisji regionalnych i byłaby finansowana przez MEN. Zaletą modelu angielskiego jest to, że Komisja Wspólna oraz komisje regionalne byłyby oddzielone od codziennej ingerencji politycznej. Dobrą zaś stroną modelu francuskiego jest możliwość nadzoru ministerialnego nad całym systemem. Generalnie rzecz biorąc model angielski wydaje się być jednak bardziej zgodny z głównym kierunkiem zmian w Polsce.

5.1.16 Podczas, gdy główna władza decydencka spoczywa w rękach MEN pozostaje kwestia, gdzie powinno ono szukać regularnych konsultacji. *Rekomenduje się utworzenie Komitetu Doradczego (Advisory Council) opiniującego wszystkie ważniejsze sprawy oraz źródła ekspertyz.* Komitet taki może służyć jako źródło i rezonator dla nowych pomysłów pomagając im przybrać realną, funkcjonalną postać. Zatem w skład Komitetu Doradczego, który można uznać za kolejny etap rozwoju obecnych grup ekspertów, powinni wchodzić przedstawiciele Komisji Wspólnej oraz po jednym reprezentancie każdej komisji regionalnej,

jednostki badawczej (patrz poniżej) oraz CODN, co wynika z jego roli w prowadzeniu uzupełniających badań dotyczących ocen szkolnych oraz z wagi szkolenia nauczycieli przy wprowadzaniu w życie nowych inicjatyw, jak również z angażowania pedagogów uniwersyteckich jako ekspertów.

5.1.17 Niezależnie od pozycji jednostki badawczej, jej funkcje będą następujące:

- kontakty z komisjami, MEN, ekspertami uniwersyteckimi itd. pozwalające na określenie strategii rozwoju systemu egzaminowania i oceniania,
- kierowanie wdrażaniem strategii badawczej.

Istnieją trzy możliwości usytuowania jednostki badawczej. Może być ona połączona z Komisją Wspólną. Gdyby ta była organem niezależnym, wówczas jednostka badawcza byłaby w konsekwencji wytworem komisji regionalnych. Rola jej powinna jednak być szersza. Gdyby Komisja Wspólna była organem ministerialnym, jednostka badawcza wraz z nią stałaby się wytworem Ministerstwa. To także nie wydaje się być właściwe. Trzecia możliwość to oddzielenie jednostki badawczej od Komisji Wspólnej i nadanie jej pewnej formy niezależności. Odpowiedzialna byłaby jednak przed Ministerstwem za pośrednictwem, być może, Komitetu Doradczego (*Advisory Council*). *Rekomenduje się, aby utworzyć niewielką jednostkę badawczą o takim statusie.* Powyższe kwestie stanowią temat do dalszej dyskusji. Jednakże dotychczasowe rozważania sugerują, że powinna ona być usytuowana w ramach instytucji badawczej. Oczywistym kandydatem jest IBE posiadający szerokie doświadczenie w sprawach ekspertyz pedagogicznych. Inne instytucje, takie jak same komisje czy wydziały uniwersyteckie, mogłyby również zostać zaangażowane w prowadzenie badań.

5.1.18 Obecnie możemy powrócić do Tabeli 4.3.4 przedstawiającej aktualnie istniejący w Polsce podział zadań i porównać go z nowym, proponowanym (Tabela 5.1.18).

5.1.19 Dotychczas nie było tu żadnej wzmianki o wzajemnej porównywalności kryteriów oceniania egzaminów. Warto jednak zauważyć, że zarysowany tu system zapewni po wprowadzeniu porównywalność między szkołami i między komisjami. Jej potrzeba jest główną przyczyną dążenia w kierunku ujednoczenia kryteriów. Proponowany system zapewni taki stopień porównywalności, jaki jest osiągnięty w Anglii czy Francji (jest podobny do systemów w tych krajach), a wyższy od poziomu w Niemczech.

5.1.20 Należy też zauważyć, że system ten toruje drogę do ujednoczenia kryteriów nie tylko w tym szerokim praktycznym sensie, zgodnie z którym systemy w Anglii i we Francji oparte są na jednolitych kryteriach, lecz także w nieco bardziej jawny sposób dla niektórych części egzaminu. Komisje mogą publikować informacje o swoich pytaniach egzaminacyjnych i swoich kryteriach oceny. Mogą też eksperymentować z nowymi metodami egzaminowania oraz oceniania w ramach swoich kompetencji. Bardziej radykalny program zmian w egzaminie maturalnym oraz eksperymenty z nowym systemem oceniania mogłyby być wprowadzone i ocenione, za pośrednictwem komisji i za ich zgodą, decyzją jednostek centralnych. Rozwój takich programów wymaga jednak czasu. Tym niemniej w międzyczasie można stworzyć i wspomóc funkcjonowanie podstawowej instytucjonalnej struktury systemu oceniania egzaminów, która zapewni porównywalność kryteriów. Struktura taka jest potrzebna nieomal bez względu na rodzaj egzaminu.

5.1.21 Proponowany system wykorzystuje zalety dotychczasowego systemu, przedstawione w Tabeli 3.5.5. Bazuje on na nowych strukturach instytucjonalnych oraz na świadomości potrzeby zmian. Pozwala na czerpanie z wyników badań eksperymentalnych, na razie w kuratoriach i WOM-ach, choć nie jest wprost związany z ocenianiem nauczycieli i szkół. Jego wprowadzenie zależy od gotowości niektórych nauczycieli do uczenia się nowych zadań.

Tabela 5.1.18 Obecny oraz proponowany system podziału zadań przy ocenianiu egzaminów w Polsce

Zadania	System obecny	System proponowany
Określanie kryteriów	Nikt	5 komisji oraz organ centralny
Układanie egzaminów	Wszystkie kuratoria i szkoły	5 komisji
Szkolenie egzaminatorów	WOM, do pewnego stopnia	5 (lub więcej?) WOM-ów, CODN, 5 komisji (szkolenie w trakcie pracy)
Nadawanie uprawnień ocenającym	Nikt	5 (lub więcej?) WOM-ów i CODN
Kierowanie procedurą egzaminacyjną	Wszystkie kuratoria i szkoły	5 komisji
Ocenianie egzaminów	Wszyscy nauczyciele	Kwalifikowani egzaminatorzy
Zapewnienie porównywalności kryteriów oceniania	Generalnie rzecz biorąc nikt	5 komisji i organ centralny
Ocena i informacja zwrotna: a) na szczeblu regionalnym b) na szczeblu ogólnokrajowym	a) Ograniczone badania niektórych WOM-ów b) Nikt	a) 5 komisji b) Organ centralny, inne jednostki realizujące centralnie zaplanowaną strategię badawczą

Jest on zbudowany w oparciu o doświadczenia zdobyte przez kuratoria oraz WOM-y przy układaniu egzaminów. Pozwala on na zmianę egzaminów maturalnych w taki sposób, aby w większym stopniu uwzględniać konieczność sprawdzenia stopnia zrozumienia i umiejętności. Z pewnością bazuje on na doświadczeniach niektórych kuratoriów w doskonaleniu procedur oceniania i analizy wyników. Bardziej wszechstronne egzaminy maturalne pozwalające na ocenę szerszego zakresu umiejętności ułatwią dalszy rozwój oceniania opisowego w nauczaniu szkolnym.

- 5.1.22 Proponowany system nie jest oczywiście w stanie wyeliminować wszystkich wad wyszczególnionych w Tabeli 3.5.6. Niektóre z nich znajdują się poza możliwościami reformy samego systemu oceniania. Niemniej jednak, część z nich leży w bezpośrednim zasięgu jego oddziaływania, innym stwarza on możliwość wejścia w ten zasięg, ponadto ma on pewne konsekwencje dla trzeciej ich grupy. Przedstawia to Tabela 5.1.22.
- 5.1.23 Najistotniejszym efektem pośrednim jest fakt, iż system ten może pomóc w tworzeniu nowej kultury oceniania i osiągania w tym zakresie sukcesów, co może wesprzeć pozostałe cele systemu oświaty. Powodzenie na tym polu zależy od możliwości znalezienia środków na wynagradzanie nauczycieli za rozszerzanie ich kwalifikacji oraz, w miarę możliwości, za pogłębianie wiedzy w większym zakresie, niż obecnie. Nowy system określi podstawową strukturę instytucjonalną, w obrębie której takie zmiany będą mogły być w kontrolowany i efektywny sposób wprowadzane. Ponadto zmiany dokonywane poza ogólnokrajowym systemem oceniania egzaminów mogą dopomóc zmianom wewnątrz systemu.
- 5.1.24 Zmiany, które będą oddziaływać w tym samym kierunku, obejmują propozycje rozwoju nowych sposobów oceny szkół i nauczycieli przy bardziej przejrzystości zdefiniowanej nowej, wspomagającej roli wizytatora. Umacnianie sieci kontaktów nauczycielskich, zwłaszcza, gdy mogą one obejmować rozwój kontaktów między nauczycielami tego samego przedmiotu, może gruntownie przyczynić się do zmian w kulturze promowanej przez cele nowego systemu oceniania egzaminów.
- 5.1.25 Wymagania dotyczące zmian kulturowych mają zasięg globalny, natomiast brak jednoznacznej korelacji między oceną w formie egzaminu zewnętrznego a innymi formami oceniania. Ocena uczniów w obrębie szkoły dla celów diagnostycznych, ocena nauczycieli oraz ocena szkół i ich kierownictwa, w większości stanowią odrębne zagadnienie. Analiza rozkładu wyników egzaminów zewnętrznych oraz zmian w ich rozkładzie jest wyłącznie jednym z wielu narzędzi pomocnych raczej w diagnozowaniu problemów, przed którymi stają nauczyciele i szkoły, niż w ocenie ich działania. Dostarczają one ważnych informacji metodycznych dla decyzji podejmowanych przez szkołę, a sposób, w jaki są wykorzystywane, posiada znaczenie dla wizytatora oceniającego umiejętność podejmowania decyzji w szkole. Nie powinny one jednak bezpośrednio wpływać na ocenę szkoły; odzwierciedlają one zarówno jej chłonność, jak i wszelkie jej osiągnięcia (par. 3.3.15).
- 5.1.26 Założenia paragrafu 1.1 wymagały rozpatrzenia w niniejszym raporcie szkolnych, regionalnych i ogólnokrajowych aspektów systemu oceniania. W istocie było to ideą przewodnią podjętej pracy przedstawionej w sprawozdaniu. Ponadto należało również zbadać związek zachodzący między procedurami oceniania a procedurami zapewniania jakości stosowanymi przez wizytatorów. Wymagania te zostały spełnione.
- 5.1.27 Założenia wstępne wymagają rozważenia kwestii egzaminów maturalnych po szkołach ogólnokształcących i po szkołach zawodowych. Stwierdzono (par. 4.1.11), że w obu przypadkach należy traktować je w jednakowy sposób; proponowany system komisji jest w stanie to zrealizować.

Tabela 5.1.22 Proponowany system i jego związek z dostrzeżonymi wadami obecnego systemu

<p>(1) Wady eliminowane bezpośrednio:</p> <ol style="list-style-type: none">20. Ocena pisemnego egzaminu maturalnego jest dokonywana wyłącznie w obrębie szkoły bez zewnętrznej weryfikacji ani też (zazwyczaj) bez żadnych wskazówek dotyczących kryteriów oceniania.21. Układanie oraz ocena ustnego egzaminu maturalnego odbywa się wyłącznie w ramach szkoły, bez zewnętrznej weryfikacji.22. Uczniowie nie mają prawa odwołania od otrzymanej oceny na zewnątrz szkoły, natomiast sam system stwarza możliwości niesprawiedliwego traktowania.23. Nie ma porównywalności między wynikami egzaminów w różnych szkołach lub kuratoriach.24. Istnieje tendencja do szafowania dobrymi ocenami przez egzaminatorów, by w ten sposób poprawić wizerunek szkoły.
<p>(2) Wady, dla których przedstawione propozycje stwarzają możliwość wprowadzenia udoskończeń:</p> <ol style="list-style-type: none">12. Obecnie niewiele bodźców skłania nauczycieli do zmiany stosowanych przez nich metod.15. Z wyjątkiem szkół zawodowych i techników nie przeprowadza się zewnętrznych sprawdzianów kwalifikacji, które rzuciłyby światło na rozwój rozumienia oraz umiejętności uczniów.16. (być może) Istnieje potrzeba zastosowania takich narzędzi, jak anonimowe testy umożliwiające analizę wyników pracy nauczycieli lub szkoły w pewnych aspektach.17. Egzamin maturalny testuje niewiele ponad zdolność do przyswajania wiedzy.18. Pisemny egzamin maturalny jest w dużym stopniu sprawdzianem wytrzymałości.19. Zakres egzaminu maturalnego jest znacznie węższy niż zakres nauki uczniów.
<p>(3) Wady, dla których przedstawione propozycje mogą mieć znaczenie drugorzędne:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Przechodzenie uczniów między szkołami lub profilami nauczania w obrębie szkoły jest utrudnione.6. Nie jest jasne, w jakim stopniu szkoły i kuratoria rozliczają się w praktyce przed swoim lokalnym lub regionalnym otoczeniem.7. Powiązania między szkołami, a zwłaszcza nauczycielami, są stanowczo za słabe.8. Kuratoria jedynie częściowo zrezygnowały ze starego trybu „kontroli” na rzecz nowych metod wspomagania szkół i nauczycieli.13. Olbrzymim zadaniem jest doskonalenie zawodowe nauczycieli. CODN i WOM-y są w tym zakresie niedoinwestowane.14. Nie ma środków na finansowanie rozwoju prac w obrębie kuratoriów i WOM-ów.
<p>(4) Pozostałe wady — 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11 — nie są objęte propozycjami. Jednakże uściślenie roli wizytatorów (9) w zakresie pomocy dyrektorom w działaniach wspomagających (10) oraz podnoszenia ilości oraz jakości doradztwa w szkołach (11) będzie harmonizować z przedstawionymi propozycjami zwiększając ich oddziaływanie.</p>

- 5.1.28 Stwierdzono, że proponowany system instytucjonalny stanowi właściwą podstawę do częściowego wspierania lokalnych wariantów programu nauczania, jak również lokalnych inicjatyw programowych. Mogą one ulegać modyfikacjom, jednakże w sposób pozwalający na obserwację ich efektów. System ten określa ramy, w obrębie których można przystąpić do ich oceny.
- 5.1.29 Ponadto proponowany system zapewnia taką porównywalność, jaka istnieje w innych dużych krajach europejskich. Jest on w podobnym stopniu przejrzysty i powinien istotnie pomóc w międzynarodowym uznaniu polskiej matury.
- 5.1.30 „Głównym zadaniem systemu edukacji narodowej jest stworzenie szansy wszechstronnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i obywatela państwa polskiego”. Tworzenie nowej instytucjonalnej struktury egzaminów zewnętrznych nie może *bezpośrednio* przyczynić się do realizacji tego celu. Jednakże istotne, a nawet zasadnicze znaczenie ma wkład o charakterze pośrednim. Stwierdzono bowiem, że obecny egzamin maturalny oraz sposób jego przeprowadzania stanowi *barierę* dla tworzenia systemu, w którym uczeń jest punktem centralnym, a który jest kluczowym elementem rozwoju ludzi jako jednostek i aktywnych obywateli. Proponowany mechanizm można odpowiednio dopasować do zmian w zakresie i sposobie oceniania. Umożliwi on zmianę sygnałów dostarczanych przez egzamin maturalny całemu systemowi szkolnictwa ponadpodstawowego. Jego wprowadzenie i funkcjonowanie będzie wymagać zmian w kulturze oceniania, co wzajemnie wzmocni aktualne tendencje innych zmian w systemie nauczania. Reformy instytucjonalne stanowią niezbędny warunek dalszych zmian w dziedzinie egzaminów i ich oceniania.
- 5.1.31 Jednakże przed opracowaniem i wprowadzeniem w życie proponowanego systemu należy podjąć wiele decyzji i kroków z tym związanych. Są one omówione w następnym, końcowym rozdziale.

5.2 Kolejne posunięcia

- 5.2.1 Następne kroki powinny zostać podjęte przez MEN. Jeśli kierunek zmian rekomendowany w niniejszym sprawozdaniu będzie kontynuowany, to MEN powinno:
- określić zakres kompetencji i status prawny komisji;
 - ustalić sposób finansowania komisji;
 - znaleźć źródło dotowania komisji w początkowym okresie ich funkcjonowania, niezależnie od ostatecznego sposobu ich finansowania;
 - wybrać kuratoria, na których bazować będą komisje;
 - wyznaczyć przewodniczących komisji (o ile nie należy to do kompetencji kuratorów);
 - powołać nowy Komitet Doradczy;
 - określić sposób realizacji funkcji badawczych, włączając w to źródła finansowania oraz postanowienia instytucjonalne;
 - powołać jednostkę mającą za zadanie rozwijanie i kierowanie strategią badań.
- 5.2.2. Po wyznaczeniu przewodniczących komisji powinni oni:
- określić wewnętrzną strukturę komisji;
 - opracować krótkoterminowy plan pracy;
 - znaleźć pomieszczenia i wyposażenie;
 - dobrać personel;
 - zapewnić przeszkolenie personelu;
 - rozwinąć centra zasobów;
 - powołać komisje przedmiotowe;

- powołać Komisję Wspólną.

Następnie komisje powinny rozpocząć układanie nowych egzaminów, kierowanie nowym procesem oraz wybór nowych oceniających. Wszystko to oczywiście zależy od dostępności środków finansowych.

5.2.3 Do CODN lub niektórych ośrodków WOM należeć też będzie przygotowanie szkolenia oceniających. Konieczne będzie jego finansowanie i dostarczanie materiałów.

5.2.4 Zanim większość z powyższych działań zostanie zrealizowana, konieczna będzie dokładna analiza:

- szczegółowego programu wdrożeniowego dla MEN dotyczącego powoływania komisji, włączając w to koszty;
- szczegółowych planów wykonawczych dla samych komisji z określeniem liczby ich członków i funkcji, a także przedstawieniem kosztów.

Rekomenduje się podjęcie takich badań. Wskazane byłoby przy tym doradztwo zagraniczne. Doradztwo takie wskazywałoby również przy szkoleniu personelu komisji (włączając w to wizytacje i obserwację pracy), wyposażaniu komisji regionalnych i Komisji Wspólnej w odpowiedni sprzęt obliczeniowy, tworzeniu centrów zasobów (*resource centres*) oraz przygotowywaniu szkoleń dla potencjalnych oceniających.

5.2.5 W paragrafie 2.12 wskazano na cztery ograniczenia:

- wykonalność,
- możliwości ludzi,
- finanse,
- czas.

Jeżeli chodzi o wykonalność, to odwoływano się do niej we wcześniejszej części niniejszego sprawozdania.

5.2.6 Jak już wcześniej sugerowano w niniejszym sprawozdaniu, osoby pracujące w polskim systemie posiadają sporo istotnych doświadczeń zawodowych, które, wsparte niezłym szkoleniem każdego oceniającego lub potencjalnego oceniającego, powinny dać się zaadaptować do wymogów nowego systemu wraz z pojawieniem się w komisjach odpowiedniej kultury. Środki na realizację części takiego szkolenia omówiono powyżej.

5.2.7 Jednakże komisje muszą również zatrudniać personel administracyjny. W rzeczywistości, komisje egzaminacyjne w Wielkiej Brytanii zatrudniają w przybliżeniu po 100 pracowników administracyjnych każda. Plany wdrożeniowe będą musiały określić ilość niezbędnych stanowisk administracyjnych oraz zakres ich funkcji tak, aby zapewnić realizację zadań komisji w wystarczającym stopniu (aczkolwiek bez nadmiernej rozrzutności). Być może pewną część personelu można by wyłonić spośród zatrudnianego już w kuratoriach personelu z chwilą rozpoczęcia funkcji egzaminacyjnych. Jest możliwe, a nawet prawdopodobne, że między tymi dwoma liczbami zaistnieje różnica. W takim przypadku znajdzie konieczność dalszego naboru i szkolenia pracowników, będzie trzeba znaleźć środki pieniężne na wypłacanie pensji, dopóki komisje nie staną się niezależne finansowo (zakładając, że zastosowana zostanie taka ścieżka finansowa). Co więcej, jeśli w dalszej perspektywie komisje mają być samodzielne finansowo dzięki opłatom egzaminacyjnym, gmina powinna je uwzględnić przy rozdziale dotacji przeznaczonych na szkolnictwo.

5.2.8 Kultywacja strategii badań naukowych wykraczających poza sferę tych analiz, które muszą być podjęte przez komisje w celu uzyskania porównywalności, nie znajduje uzasadnienia,

o ile nie ma funduszy zarówno na prowadzenie badań, jak i na opracowanie ich strategii i metod zarządzania. Częściowe dofinansowanie zagraniczne może być korzystne, lecz prace nad rozwojem strategii badań naukowych muszą ustąpić miejsca pracom związanym z rozruchem komisji i Komisji Wspólnej. Tym niemniej główne zmiany w strukturze egzaminów maturalnych, a także procedur oceniania będą wymagały wsparcia naukowego.

- 5.2.9 Na koniec terminy. Jeśli badania wdrożeniowe zostałyby zakończone do kwietnia/maja 1994 r., to możliwe będzie utworzenie komisji tak, aby mogły one opracować w roku szkolnym 1994/95 pierwsze egzaminy, które uczniowie zdawaliby latem 1995 r.

Przypisy

1. MEN, „Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych”, wiosna 1993 r., par. 1.1.
2. Rozdział 1.1 dokumentu stwierdza:
„W związku z tym system edukacji powinien:
 - charakteryzować się powszechną dostępnością usług edukacyjnych dla dzieci i młodzieży, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
 - zapewniać drożność między poszczególnymi szczeblami (poziomami) edukacji;
 - umożliwiać zdobywanie wykształcenia średniego i wyższego przez młodzież o odpowiednich predyspozycjach i aspiracjach;
 - wspierać się na aktywności środowisk lokalnych i zarazem uwzględniać ich potrzeby;
 - szybko reagować na przekształcenia cywilizacyjne oraz potrzeby społeczne, gospodarcze (w tym rynku pracy) i kulturowe;
 - gwarantować podmiotowość uczniów i nauczycieli oraz zapewniać istotny udział rodziców w kształtowaniu procesu wychowawczego i dydaktycznego;
 - dążyć do zapewnienia możliwie równych szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży z różnych środowisk;
 - umożliwiać korzystanie z edukacji dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym i dzieciom wymagającym specjalnej troski edukacyjnej;
 - zapewniać dzieciom oraz młodzieży warunki niezbędne do zachowania i umacniania zdrowia oraz świadczenia z zakresu profilaktyki zdrowotnej;
 - umożliwić całemu społeczeństwu kształcenie ustawiczne na różnych poziomach nauczania i w różnych formach.”

Z listy tej punkty 1, 2, 3, 7, 8 i 10 dotyczą zapewnienia równego i odpowiedniego dostępu do nauki, punkty 4 i 5 wiążą się z uczuleniem systemu na konkretne i/lub zmieniające się potrzeby, punkt 6 dotyczy promocji indywidualnego zaangażowania się w naukę. Punkt 9 odnosi się bardziej do kwestii zdrowotnych, niż oświatowych.
3. *ibid.*
4. M. Sawicki, „Nadzór i ocenianie” w: *Oświata i ekonomia w Europie środkowo-wschodniej. Seminarium I: Kontrola i ocena systemu oświaty*, OECD, CCEET/DEELSA/ED/CERI (93) 21, Modra-Harmonia, Republika Słowacka, 15-16 marzec 1993 r., str. 61-64, par. 10 i 12.
5. *ibid.*, par. 13-15.
6. *ibid.*, par. 9.
7. Patrz np. C. Gipps, *Assessment: A Teacher's Guide to the Issues (Ocenianie: Przewodnik po problemach nauczyciela)*, (Hodder i Stoughton, 1990), rozdział 2.
8. Patrz zarządzenie w sprawie zasad organizacji kuratorium oświaty z 12 listopada 1991 roku oraz rozporządzenie w sprawie szczegółowego trybu kontroli zarządzeń kuratorów oświaty z 12 grudnia 1991 roku.
9. Patrz Ustawa o Systemie Oświaty z 7 września 1991 r., rozdział 3: „Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi”, art. 39.
10. Aktualna Karta Nauczyciela z 1982 r. gwarantuje nauczycielom 18-godzinny tydzień pracy oraz dożywotnie mianowanie po trzyletnim okresie próbnym. Płace zależą od poziomu wykształcenia nauczyciela i automatycznie wzrastają co dwa lata. Proponowana nowa Karta zmienia to na 40-godzinny tydzień pracy, w którym 20/22 godziny to lekcje, pozostały czas przeznaczony ma być na inne obowiązki przydzielane przez radę pedagogiczną oraz na samo-

kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Kariera zawodowa składać się będzie z następujących elementów:

- okres próbny;
- umowa trzyletnia;
- umowa na czas nieokreślony pod warunkiem uzyskania *pozytywnej* oceny. Nauczyciele, z którymi podpisano umowę na czas nieokreślony będą mogli być zwolnieni po trzymiesięcznym okresie wypowiedzenia pod koniec roku szkolnego;
- starszy nauczyciel, z którym podpisano umowę na czas nieokreślony (jednakże może zostać on zwolniony na takich samych warunkach, jak wyżej);
- mianowanie przez kuratorium na nauczyciela dyplomowanego po 8 latach pracy, podwyższeniu specjalizacji, studiach podyplomowych oraz dokonaniu przez kuratorium oceny. Tacy nauczyciele będą mogli być zwolnieni jedynie w przypadku poważnego naruszenia dyscypliny.

W okresie przejściowym do roku 2000 większość już mianowanych nauczycieli ma zachować swoje nominacje. Jednak ci, którzy nie posiadają wystarczających kwalifikacji, będą musieli przejść dalsze szkolenie, aby je zachować. Ponadto, obecni nauczyciele, którzy chcą awansować na starszych nauczycieli (z przyczyn finansowych), w nowym systemie stracą swoje automatyczne mianowania i zostaną poddani ocenie.

11. Rady pedagogiczne składają się z nauczycieli szkoły i podejmują wiele decyzji dotyczących zarządzania szkołą. Rady szkół składają się z przedstawicieli rady pedagogicznej, rodziców i uczniów. Są one ważnym ogniwem łączącym szkołę z jej otoczeniem. Patrz ustawa z 7 września 1991 r., rozdział 4, art. 40–42 i 51.
12. Eksperymenty z takimi metodami w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej (patrz Załącznik 2) doprowadziły do propozycji jej powszechnego przyjęcia na tym etapie nauczania oraz prowadzenia dalszych doświadczeń w starszych klasach szkoły podstawowej.
13. Na przykład w Łodzi.
14. § 4, ust. 1 rozporządzenia z 24 września 1992 roku mówi, iż:
 - „1. *Ustala się następujące ogólne kryteria stopni:*
 - 1) *Stopień „celujący” otrzymuje uczeń, który:*
 - a) *posiadał wiedzę i umiejętności znacznie wykraczające poza program nauczania przedmiotu w danej klasie, samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia oraz*
 - b) *biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych z programu nauczania danej klasy, proponuje rozwiązania nietypowe, rozwiązuje także zadania wykraczające poza program nauczania tej klasy, lub*
 - c) *osiąga sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do finałów na szczeblu wojewódzkim (regionalnym) albo krajowym lub posiada inne porównywalne osiągnięcia.*
 - 2) *Stopień „bardzo dobry” otrzymuje uczeń, który:*
 - a) *opanował pełny zakres wiedzy i umiejętności określony programem nauczania przedmiotu w danej klasie oraz*
 - b) *sprawnie posługuje się zdobytymi wiadomościami, rozwiązuje samodzielnie problemy teoretyczne i praktyczne ujęte programem nauczania, potrafi zastosować posiadaną wiedzę do rozwiązywania zadań i problemów w nowych sytuacjach.*
 - 3) *Stopień „dobry” otrzymuje uczeń, który:*
 - a) *nie opanował w pełni wiadomości określonych programem nauczania w danej klasie, ale opanował je na poziomie przekraczającym wymagania zawarte w minimum progra-*

- mowym oraz
- b) poprawnie stosuje wiadomości, rozwiązuje (wykonuje) samodzielnie typowe zadania teoretyczne lub praktyczne.
- 4) Stopień „dostateczny” otrzymuje uczeń, który:
 - a) opanował wiadomości i umiejętności określone programem nauczania w danej klasie na poziomie nie przekraczającym wymagań zawartych w minimum programowym oraz
 - b) rozwiązuje (wykonuje) typowe zadania teoretyczne lub praktyczne o średnim stopniu trudności.
 - 5) Stopień „mierny” otrzymuje uczeń, który:
 - a) ma braki w opanowaniu minimum programowego, ale braki te nie przekraczają możliwości uzyskania przez ucznia podstawowej wiedzy z danego przedmiotu w ciągu dalszej nauki oraz
 - b) rozwiązuje (wykonuje) zadania teoretyczne i praktyczne typowe, o niewielkim stopniu trudności.
 - 6) Stopień „niedostateczny” otrzymuje uczeń, który:
 - a) nie opanował wiadomości i umiejętności określonych minimum programowym przedmiotu nauczania w danej klasie, a braki w wiadomościach uniemożliwiają dalsze zdobywanie wiedzy z tego przedmiotu oraz
 - b) nie jest w stanie rozwiązać (wykonać) zadań o niewielkim (elementarnym) stopniu trudności.”
15. Patrz Załącznik 1 — raport na temat niektórych eksperymentów w Łodzi oraz Załącznik 4 — sprawozdanie z działań podjętych we Wrocławiu.
16. W 1993 r. Kuratorium w Łodzi zaproponowało częściową wymianę egzaminatorów między szkołami. Lepsze szkoły nie obawiają się tego, jednakże gorsze sprzeciwiły się.
17. Rozporządzenie nr 29 z 24 września 1992 r. w § 2, ust. 1 mówi, iż:
„Ocenianie wiedzy i umiejętności ucznia ma na celu:
1) bieżące i systematyczne obserwowanie postępów ucznia w nauce,
2) pobudzanie rozwoju umysłowego ucznia, jego uzdolnień i zainteresowań,
3) uświadomienie uczniowi stopnia opanowania wiadomości i umiejętności przewidzianych programem nauczania oraz ewentualnych braków w tym zakresie,
4) wdrażanie ucznia do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny,
5) ukierunkowanie samodzielnej pracy ucznia,
6) korygowanie organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela,
7) okresowe (roczne) podsumowanie wiadomości i umiejętności oraz określenie na tej podstawie stopnia opanowania przez ucznia materiału programowego przewidzianego na dany okres (rok szkolny).”
18. Gipps, op. cit., str. 83.
19. M. Kingdon i G. Stobart, *The Draft Grade Criteria: A Review of LEAG Research (Projekt kryteriów ocen: Przegląd badań LEAG)*, LEAG Discussion Paper, 1987.
20. L. Orr i D. Nuttall, *Defining Standards in the proposed system of examining at 16 plus (Określanie standardów w proponowanym systemie egzaminacyjnym dla uczniów w wieku od lat 16)*, Comparability in Examinations, Occasional Paper 2, Londyn: Schools Council (1983), str. 16.

Załącznik 1.

Fragmety sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Łodzi, 28 września 1993 r.

1. Priorytety działalności Kuratorium są następujące:
 - tworzenie zespołu z pracowników Kuratorium,
 - praca z wizytatorami,
 - praca z dyrektorami szkół.
2. Na uwagę zasługuje roczny raport Kuratorium jako sposób informowania środowiska o działalności i planach urzędu. Raport roczny sporządzany jest około października. Zazwyczaj nie publikuje się go; Ministerstwo nie jest nim zainteresowane. Tym niemniej jest on przesyłany do Wojewody oraz do Urzędu Pracy i innych instytucji, które powinny być zainteresowane oświatą. Być może w przyszłości raport będzie publikowany. Wynika on z rocznych planów każdego wydziału Kuratorium.

Wizytacje

3. Kuratorium stosuje swoje *własne* reguły wizytowania szkół. Używane są trzy procedury:
 - wizytacja szkoły,
 - ocena dyrektorów szkół,
 - sprawdzenie rezultatów nauczania / nauki.

Poniżej są one kolejno omówione:

4. *Wizytacja szkoły*. Chronologicznie rzecz biorąc, jest to najstarsza funkcja. Kuratorium zaczęło ją modyfikować w 1990 roku. Ogłoszono, iż przez okres jednego roku wszystkie wizytacje zostają odwołane, ponieważ do tej pory kojarzyły się one raczej negatywnie. Postrzegano je jako działalność zawierającą element represji. Dwóch lub więcej wizytatorów przybywało do szkoły na okres przynajmniej dwóch tygodni, w czasie których wizytowali oni lekcje co najmniej połowy nauczycieli w szkole oraz organizowali spotkania personelu pedagogicznego. Ponadto przeglądali wiele dokumentów i sporządzali wiele dokumentów. W kilku innych kuratoriach również zlikwidowano wizytacje w 1990 roku.
5. Warto podkreślić fakt, że na stanowiskach wizytatorów wymieniono około 90% kadry. Tak więc rok 1990 był rokiem nauki, w trakcie którego Kuratorium opracowało dokumenty dotyczące sposobu wizytowania szkół. Pracownicy Kuratorium odwiedzali szkoły, spotykali się z dyrektorem i nauczycielami każdej placówki co sześć tygodni, aby pokazać, iż Kuratorium faktycznie jest w stanie *spotykać się* z ludźmi.
6. Celem wizyt było informowanie szkół o zmianach w systemie oświaty oraz zorientowanie się, jak ludzie będą na nie reagować. W przeszłości wizytatorzy byli skłonni raczej do wysłuchiwania dyrekcji szkół, aniżeli nauczycieli. Teraz mieli słuchać tych ostatnich. Ponadto, wizyty miały pozwolić na poznanie szkół, omówienie problemów z dyrektorami, nieformalne wizytacje, zorientowanie się w różnicach między szkołami, w ich trudnościach itd.
7. Pod koniec roku Kuratorium sporządziło obszerny dokument roboczy dotyczący sposobu przeprowadzania wizytacji, który został przesłany dyrektorom szkół. Zawierał on podstawowe reguły:
 - Wizytacja nie jest pojedynczą, oderwaną procedurą, ale *procesem*. Formalna wizytacja stanowi jedynie jego zwieńczenie.
 - Formalna wizytacja nie powinna trwać dłużej, aniżeli trzy lub cztery dni.
 - Szkoła powinna być wizytowana tylko przez jedną osobę, a nie przez zespół (z wyjąt-

- kiem pewnych szkół zawodowych, gdzie mogłaby zaistnieć potrzeba pomocy wyszkolonego eksperta).
- Wizytacja nie może stanowić niespodzianki.
 - Cele wizytacji muszą zostać przedyskutowane z dyrektorem szkoły i, w miarę możliwości, z nauczycielami. (Sformułowanie celów wizytacji było nową ideą.)
 - Wizytacja szkoły oznacza sprawdzian pracy dyrektora. (W przeszłości było odwrotnie — wizytatorzy obserwowali pracę około połowy personelu pedagogicznego i na tej podstawie konkludowali, iż „nauczyciele w danej szkole pracują/nie pracują dobrze”. W opinii Kuratorium wyciąganie takich wniosków po dwutygodniowej wizytacji było fikcją. Nie był to dobry sposób sprawdzenia jakości.)
8. W chwili obecnej wizytator obserwuje jedynie cztery lekcje. Jego zadaniem jest sprawdzenie, *w jaki sposób dyrektor szkoły wizytuje lekcje*, w jaki sposób dyskutuje z nauczycielem lub też jaki rodzaj raportu (tj. informacji zwrotnej) sporządza. Wizytatorzy zauważyli, że dyrektorzy byli często zbyt krytyczni i zbyt schematyczni, przeprowadzali hospitację sprawdzając równocześnie w podręcznikach szczegóły dotyczące prowadzenia lekcji. Kuratorium próbowało zdeformalizować lekcje oraz informację zwrotną pochodzącą od dyrektorów. W wielu przypadkach to się udało.
 9. Ponadto istnieje wymóg prawny, aby wizytatorzy regularnie wizytowali lekcje prowadzone przez dyrektorów szkół. Ponieważ dyrektor odpowiada za jakość nauczania, musi być on *świadomym* nauczycielem (aczkolwiek niekoniecznie dobrym). Musi wiedzieć dlaczego zachodzą pewne wydarzenia, jak wykorzystywać spostrzeżenia pochodzące z obserwacji innych nauczycieli, a także w jaki sposób formułować pedagogiczną misję szkoły. Kuratorium wykorzystuje obserwacje lekcji prowadzonych przez dyrektorów w celu szkolenia wizytatorów w zakresie hospitowania zajęć.
 10. Poprzednio wizytacje nosiły bardziej przedmiotowy charakter i zawierały większy element „kontroli”. Kuratorium próbowało zmienić zachowanie się dyrektorów w szkołach i upodobnić je do nowego zachowania się wizytatorów. Dyrektorzy (lub ich zastępcy) są zobowiązani do hospitowania każdego nauczyciela raz w semestrze. Kuratorium chciało, aby uświadomili oni sobie, iż celem takiej hospitacji nie jest „kontrola” lub ocena nauczyciela, lecz dostarczenie mu informacji zwrotnej z pozycji osoby z zewnątrz. Ostatecznie dyrektor często posiada mniej doświadczenia jako nauczyciel oraz nie jest specjalistą z danego przedmiotu — *tym niemniej* hospituje on 20 lub 30 nauczycieli rocznie i od każdego z nich może gromadzić informację dotyczącą sposobu nauczania. Bardzo rzadko zdarza się w Polsce, aby nauczyciele obserwowali nawzajem swoje lekcje. Hospitacja dokonywana przez dyrektora jest jedyną regularną procedurą. Od dobrych nauczycieli można uzyskać informację o tym, jak należy nauczać i tym samym przekazać ją innym.
 11. Podejście takie sprawdziło się całkowicie w stosunku do 30–40 dyrektorów spośród 400 w Łodzi, przede wszystkim w renomowanych liceach ogólnokształcących, co jest spowodowane tradycją zatrudniania w nich elity nauczycielskiej. Jest to bardzo dobra grupa, która obecnie uczy innych dyrektorów jak hospituować — nie tylko jak hospituować stronę dydaktyczną lekcji, ale jak obserwować szkołę w jej środowisku, aktywność młodzieży itd.
 12. Kuratorium sporządziło drugi dokument dotyczący wizytacji. Wizytatorzy mogą samodzielnie określać cele wizytacji — jaką dziedzinę badać i jaki charakter powinien nosić ich raport. Doprowadziło to do formułowania stronniczych pod względem personalnym wniosków. Stworzenie na nowych zasadach nowego zespołu wizytatorów będącego w stanie wyrobić sobie bardziej ogólny pogląd wymagało czasu.

13. **Ocena dyrektorów szkół.** Ministerialne rozporządzenie określa, że dyrektorzy szkół muszą być poddawani ocenie. Przepis ten nie jest według łódzkiego Kuratorium odpowiedni, ponieważ nie zawiera kryteriów, z których można by korzystać. Podjęto zatem próbę twórczego dostosowania przepisów oraz opracowania procedury oceny dyrektorów, która wpływałaby na ich zachowanie się w szkołach.
14. Praca nad tym dokumentem została zakończona dopiero w maju 1993 roku. Być może jest on zbyt ambitny. Jego idea była określenie pewnych kryteriów. Kuratorium ustaliło pięć celów takiej oceny:
 - zapewnienie dyrektorom informacji zwrotnej;
 - poprawę rezultatów ich pracy;
 - określenie indywidualnych zadań lub celów dla dyrektorów;
 - ocenę potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego oraz kariery zawodowej dyrektorów; (Niektóre potrzeby zostały sprecyzowane w trakcie wizytacji. Pierwsze serie krótkich kursów rozpoczną się w październiku.)
 - ocenę jakości pracy.
15. Kuratorium wyodrębniło pięć obszarów zainteresowania w zakresie kierowania szkołami oraz określiło metody oceny każdego z nich. Sama ocena dokonywana jest przede wszystkim podczas wizytacji, jednakże wykorzystuje się specjalne formularze, które wizytator musi wypełnić. Formularze te obejmują:
 - Zaadaptowaną (z Millikana) wersję amerykańskiego formularza dotyczącego kultury organizacji.
 - Wypełniany w domu formularz dotyczący stylu zarządzania lub kierowania w sensie technicznym. Nie jest to kwestionariusz o charakterze psychologicznym. Obejmuje on sprawy takie, jak zarządzanie budżetem. (Od lutego 1994 roku kuratorium nie będzie się tym zajmować, będzie to zadaniem gminy.)
 - Trzeci, bardzo obszerny formularz, który przerażał każdego wizytatora! Znajduje się w nim 30 pytań dotyczących dydaktyki i efektywności nauczania. Dobre nauczanie w szkole, to problem dyrektora. Dlatego też Kuratorium musi sprawdzić, czy w szkole faktycznie przedmioty są prawidłowo nauczane i co dyrektor robi w tym kierunku. Każde pytanie w formularzu jest oceniane wg wskaźników prowadzących w efekcie do określenia typu pracy dyrektora. Kwestionariusz obejmuje:
 - nabór nauczycieli;
 - metody selekcji kandydatów do pracy;
 - wprowadzanie nowych nauczycieli w ich obowiązki;
 - doskonalenie i ocena nauczycieli.Kwestionariusz jest stosowany do ustalania takich faktów, jak:
 - ilu nauczycieli zatrudniono w trakcie ostatniego roku?
 - jaką zastosowaną metodę? (Zazwyczaj dokonywało się to „via” przyjaciele i koledzy.)
 - ilu zatrudnia się emerytowanych nauczycieli? (Zatrudnia się ich zazwyczaj dlatego, że dyrektor obawia się przyjmować do pracy nowych nauczycieli.)
 - jakie były kryteria selekcji nowych nauczycieli?
 - Kolejny kwestionariusz o charakterze bardziej psychologicznym dotyczy kierowania pracownikami i procesem dydaktycznym w szkole. Wykorzystuje się go w celu:
 - obserwacji, jak dyrektor bada wyniki pracy szkoły;
 - śledzenia reakcji dyrektora w sprawach dotyczących dydaktyki;
 - dostarczenia informacji zwrotnej;
 - wykrywania sytuacji incydentalnych (np. odwołań do Kuratorium w sprawach dotyczą-

- cych oceniania uczniów. Jeżeli poziom dydaktyczny nauczania w placówce jest dobry, kuratorium nie będzie często zmuszane do interwencji w sprawach oceniania w szkole.)
- Następny kwestionariusz dotyczy dyscypliny: w jaki sposób kierownictwo szkoły radzi sobie z tymi problemami?
 - Kolejny kwestionariusz zajmuje się promowaniem szkoły w środowisku, to znaczy:
 - szkolnym marketingiem;
 - ustalaniem, co szkoła czyni, aby stać się znaną oraz popularną w otaczającym ją środowisku?
 - ustalaniem, jak wyglądają kontakty szkoły z rodzicami uczniów i absolwentami?
16. Kuratorium próbuje ujednoczyć kwestionariusze. Jak dotąd się to nie udało. Ocena każdego dyrektora powinna być dokonywana raz na pięć lat. Być może materiał jest zbyt trudny? Być może należałoby lepiej przeszkolić wizytatorów? Szkolenia rozpoczęły się w ostatnią sobotę (25.09.1993 r.).
 17. *Badanie wyników nauczania.* Jest ono realizowane za pomocą oceniania lub testów. Przez pierwsze dwa lata Kuratorium nie stosowało żadnych zewnętrznych testów w szkołach. Dyrektorów poinformowano, że muszą wypracować metodę zapewnienia jakości nauczania w szkole. W 50% szkół istnieje pewien wewnętrzny system kontroli wyników nauczania.
 18. W zeszłym roku Kuratorium przygotowało duży projekt zewnętrznej kontroli szkół. W 60–70 z nich przeprowadzono testy, np. z biologii, geografii, fizyki, chemii, matematyki, języka polskiego. Zostały one przygotowane przez WOM. Testy z biologii i chemii odznaczały się szczególnym profesjonalizmem. Sprawdzenie zostało przeprowadzone przez Kuratorium, natomiast WOM sporządził raport na temat tego, jak radzono sobie z każdym pytaniem. Ośrodek nie przygotował raportu dotyczącego samych szkół.
 19. Niedawno Kuratorium przygotowało sprawozdanie oparte na wynikach testu, które dotyczyło standardów i poziomu nauczania. Zostanie ono opublikowane.
 20. Standardy nauczania są często narzucane przez tematy egzaminacyjne. Np. w przypadku języków obcych program nauki w gruncie rzeczy nie istnieje i to właśnie egzaminy określają standardy nauczania.
 21. Jedyne przykłady ogólnych kryteriów oceniania można znaleźć na egzaminach maturalnych z języków obcych i matematyki. W Łodzi egzaminy te zawierają instrukcje dla nauczycieli dotyczące sposobu oceniania. Planuje się rozszerzenie tej procedury także na inne przedmioty.
 22. WOM wydaje instrukcje dotyczące sposobu oceniania, jednakże szkoły nie są zobowiązane do przestrzegania ich, nawet jeśli sporządzone są one w formie pisemnej. Jeżeli jednak szkoła lub nauczyciel odrzuci instrukcje pisemne, może to stanowić poważny problem o charakterze publicznym. Nauczyciel taki może zostać oskarżony o niesprawiedliwość.
 23. Kuratorium chciało zweryfikować niektóre ze swoich oraz powszechnie panujących opinii na temat jakości nauczania w różnych szkołach. Dlatego też przeanalizowano pięć oddzielnych wskaźników wyprowadzonych z ocen maturalnych, jednakże raport na ten temat był raczej ostrożny i nie został opublikowany. Tym niemniej zawierał on interesujący wniosek, iż między uśrednionymi ocenami z egzaminów pisemnych i egzaminów ustnych istnieją duże różnice. (Należy zauważyć, że egzaminy pisemne, przygotowywane przez Kuratorium, podlegają niewielkim wpływom z zewnątrz). Okazało się, iż oceny z egzaminów ustnych są znacznie wyższe, niż z egzaminów pisemnych. Oznacza to, że oczekiwania Kuratorium wobec uczniów są większe, niż oczekiwania szkół. Kuratorium pragnie zapewnić porównywalność świadectw z różnych szkół.

Inne punkty

24. Kuratorium koordynuje doskonalenie zawodowe nauczycieli. 30% nauczycieli pragnie uczestniczyć w szkoleniach. Jest to pokaźna liczba, jednak co powiedzieć o 70% niechętnych? Większość spośród tych 30% nie jest aktywnymi członkami związków zawodowych.
25. Projekty takie, jak te, o których była tu mowa, zostały przygotowane przez pracowników Kuratorium poza godzinami pracy, bez dodatkowych środków na ich wykonanie. Fundusz przeznaczony na rozwój byłby w tym zakresie bardzo pomocny.

Wizyta w Zespole Szkół Zawodowych Nr 6

26. Ponieważ jest to szkoła zawodowa, ważną procedurą jest ocenianie egzaminu z praktycznej nauki zawodu. Po zdaniu tego egzaminu uczniowie otrzymują dyplom technika. Ponadto zdają również egzaminy maturalne.
27. Do zeszłego roku egzaminy zawodowe składały się z dwóch części. Część praktyczna dzieliła się na dwa etapy: przygotowanie projektu dyplomowego i jego obrona. Projekt polegał na sporządzeniu czegoś, co było oceniane według stopnia jego funkcjonalności, estetyki itd. Uczniowie byli oceniani na podstawie odpowiedzi na pytania teoretyczne dotyczące przygotowanego przez nich projektu. Następnie odbywał się drugi egzamin teoretyczny z danej dziedziny.
28. W tym roku egzaminy wyglądały inaczej. Każdy uczeń miał prawo wybrać dotychczasowy system lub zdać część praktyczną testu na samym egzaminie, np. przygotowując projekt do wykonania na maszynie sterowanej numerycznie. 100% uczniów wybrało system dotychczasowy.
29. Zanim uczeń został dopuszczony do matury, musiał obowiązkowo zdać egzamin praktyczny.
30. W zasadniczych szkołach zawodowych (poziom rzemieślnika) uczniowie zdawali egzamin będący odpowiednikiem egzaminu w technikum, lecz na niższym poziomie. Miał on mniej twórczy charakter. Uczniowie musieli wykonać coś zgodnie z danym wzorcem. Wiedza teoretyczna, którą musieli wykorzystać, była na bardziej podstawowym poziomie. Egzamin ten stanowił punkt końcowy ich podstawowego okresu nauki w szkole, w trakcie którego mieli tygodniowo trzy dni nauki i dwa dni zajęć praktycznych.

Załącznik 2.

Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Poznaniu, 29 września 1993 r.

1. Kuratorium usiłuje zreformować system w całym województwie wprowadzając innowacje o charakterze pedagogicznym. Rozpoczęto modyfikacje systemu oceniania, zwłaszcza w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej. Stopnie są zastępowane przez tzw. ocenę opisową postępów ucznia. Postępuje tak około 30 szkół w województwie. Jedna z nich dokonuje zmian systemowych już od czterech lat. Inne szkoły dopiero rozpoczynają realizację projektu.
2. Co najmniej dwa razy w roku rodzice są informowani o ocenach opisowych. Nauczyciele muszą ponadto sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi wystawienie końcowego świadectwa szkolnego. Treść oceny opisowej ma za zadanie pozwolić im wystawić uczniowi ocenę na koniec roku.
3. Istnieją dwie główne przeszkody:
 - rodzice są przyzwyczajeni do poprzednich form oceniania polegających po prostu na wystawianiu stopni. Na początku trudno było ich przekonać. Nauczyciele cierpliwie wyjaśniali im wszystko i namawiali ich do współpracy.
 - w ramach nowego systemu nauczyciele mają mnóstwo pracy, więcej niż tylko wystawienie ocen.
4. Projekt ten został rozpoczęty z inicjatywy grupy nauczycieli. Ich doradcy opracowali schemat konstrukcji systemu oceniania opisowego. Nauczyciele przekonali doradców do podjęcia większego wysiłku w celu pomocy. Tak właśnie stało się w pewnej szkole przejętej przez gminę. Szkoła ta przyjęła system duński — w dzienniku klasowym znajduje się miejsce na opis, a w dzienniczku ucznia miejsce na ocenę opisową za każdą pracę.
5. Jeden z doradców metodycznych zaproponował opis osiągnięć ucznia, stosowany obecnie w pierwszych dwóch klasach w 22 szkołach. Przedstawił on również metodę samooceny ucznia, wykorzystywaną dwukrotnie w roku, wyrażającą opinię dziecka o własnych postępach.
6. W czasie wizyty doradca pracował nad sposobem opisu tak, aby zarówno dziecko, jak i jego rodzice mogli go zrozumieć. Następnym krokiem byłoby świadectwo zawierające również ocenę opisową z religii lub etyki. Ponadto będzie ono zawierać fragment dotyczący postępów dziecka, rozwoju osobowego ucznia oraz jego osiągnięć. Jeżeli ocena będzie negatywna, opis będzie punkt po punkcie wyszczególniać to, co powinno ulec zmianie, w jaki sposób można to zmienić oraz nad czym uczeń musi popracować.
7. Kurator zamierzał wprowadzić system oceny opisowej do szkół średnich, jednak do tej pory nie zostało to zrealizowane.
8. W celu upowszechnienia oceny opisowej zorganizowano szkolenie. Organizują je doradcy inicjatywnej grupy nauczycieli. Nauczyciele z innych szkół przychodzą jako obserwatorzy. Szkolenie jest otwarte dla wszystkich nauczycieli. Co roku rośnie liczba uczniów ocenianych w ten sposób. Sytuacja jest trudna, ponieważ Kuratorium nie jest w stanie wydzielić na ten cel większych środków pieniężnych, a zarobki nauczycieli pozostają takie same niezależnie od tego, co robią, aczkolwiek raz lub dwa razy można przyznać im ograniczone nagrody.
9. WOM prowadzi doksztalcenie zawodowe nauczycieli. Organizuje wiele kursów szkoleniowych dla zainteresowanych nowymi pomysłami. Doksztalcenie ma ograniczony charakter, ponieważ nie ma wystarczającej ilości środków pieniężnych dla osób, które chciałyby szkolić. Dlatego też niewiele z nich to czyni. Kuratorium nawiązało kontakty z Danią, Francją i Niemcami, dokąd może wysyłać nauczycieli. Około 90 z nich zostało już wysłanych.

Wizyta w Szkole Podstawowej Nr 80

0. Jest to szkoła na obrzeżach Poznania. Jej dyrektor wyjaśnił, iż trzy lata temu poinformował Ministerstwo o innowacji polegającej na wprowadzeniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania w klasach od 1 do 3. Ministerstwo zaakceptowało ją pod warunkiem, że co roku uczniom będzie się wystawiać oceny na świadectwie promocyjnym, zgodnie z ogólnie obowiązującym zarządzeniem MEN.
1. Ocena końcowa nie była w gruncie rzeczy potrzebna. Szkoła pragnęła położyć akcent na rozwój dziecka i zmniejszyć jej znaczenie. Chciano przejść wyłącznie na system oceny opisowej. Ocena końcowa była bardziej stresująca, aniżeli informacja zwrotna zawierająca sugestie odnośnie nauki. Ocena opisowa koncentrowała się na dziecku. Uczeń widział, że uczy się dla siebie, a nie dla stopni. W systemie tradycyjnych ocen dzieci zazwyczaj porównywały się z innymi. Szkoła posiada już trzyletnie doświadczenie w dziedzinie ocen opisowych.
2. Szkoła przygotowała kwestionariusz pokazujący, iż metoda się sprawdziła. Opracowano kwestionariusz dla rodziców: Czy pańskie dziecko boi się chodzić do szkoły? Wszyscy rodzice odpowiedzieli: nie. Zapytano ich, jakie są niedostatki nauczania bez oceny końcowej. 82 ze 101 rodziców odpowiedziało, iż jest ono lepsze ponieważ między dziećmi nie ma konkurencji. Jest ono bardziej sprawiedliwe od tradycyjnych ocen, które nie ujawniają realnej wiedzy dzieci. Rodzice zauważyli, że ocenianie opisowe mniej stresuje, a ponadto widzą oni, że dziecko uczy się dla siebie.
3. W całej szkole naucza się zarówno z podręczników, jak i z wykorzystaniem tzw. arkuszy zadań na indywidualnych ćwiczeniach. Arkusze zadań na różnych poziomach różnią się standardami wymagań.
4. Szkoła planuje kontynuację programu wprowadzając poziom czwarty, na którym uczniowie będą otrzymywać zarówno stopnie, jak i komentarze. Na poziomie tym uczniowie mają więcej, niż jednego nauczyciela. Wszyscy nauczyciele uczący na czwartym poziomie tworzą komitet omawiający sposób kontynuacji programu. Zdecydowano się zintegrować nauczanie przedmiotów oraz wystawianie ocen. Nauczanie obejmie:
 - sztuki piękne, rzemiosło i język polski razem;
 - nauki naturalne razem;
 - nowy program wychowania fizycznego;
 - matematykę.Zdecydowano również organizować dodatkowe zajęcia gimnastyczne po południu.

Załącznik 3.

Fragmety sprawozdania z wizyty w Kuratorium w Warszawie, 27 sierpnia 1993 r.

1. W 1992/1993 r. Kuratorium po raz pierwszy zebrało dane o uczniach, którzy ukończyli szkołę podstawową. Dane te zawierały informacje:
 - gdzie uczniowie kontynuują naukę na średnim szczeblu edukacji, w jakiego rodzaju szkołach;
 - jakie były wyniki ich egzaminów wstępnych;
 - czy nie przerwali nauki — należy to sprawdzić.
2. Był to pierwszy krok w kierunku pomiaru lub analizy jakości nauczania w szkołach podstawowych.
3. Na pytanie, czy Kuratorium planuje przeprowadzić taką samą analizę w stosunku do szkół średnich odpowiedź brzmiała, iż z pewnego punktu widzenia jest to łatwiejsze zadanie. Wszyscy uczniowie przystępują do egzaminów maturalnych, tak więc nietrudno sprawdzić, ilu z nich je zdaje. Z drugiej strony analiza taka jest bardziej skomplikowana, ponieważ egzaminy maturalne nie są porównywalne w różnych szkołach i regionach. Na przykład w przeszłości szkoły ogólnokształcące zapewniające wysoką jakość nauczania mogły charakteryzować się 80-procentowym wskaźnikiem uczniów zdających pomyślnie egzaminy, a szkoły słabsze 90-procentowym!
4. Kuratorium posiada informacje z niektórych liceów ogólnokształcących o kierunkach studiów wyższych, na jakie zostali przyjęci ich uczniowie. Uczelnie wyższe nie dostarczają takich danych.
5. Przykładem problemów związanych ze zbieraniem takich informacji może być fakt, że niektóre wyższe uczelnie nie wymagają zdawania egzaminów wstępnych. Można wówczas jedynie sprawdzić, czy uczeń zaliczył pierwszy rok studiów. Czasami uczniowie zdają na kilka uczelni równocześnie i ich szkoły nie znają wszystkich rezultatów.
6. Od szkół nie wymagano gromadzenia żadnych informacji o dalszych losach ich uczniów. Sugerowano, iż „między szkołami istnieje zbyt słaba konkurencja. Nie są one zainteresowane zbieraniem takich informacji. Nie ma żadnych nagród dla szkół.”

Załącznik 4.

Fragmenty sprawozdania z wizyty w Kuratorium i WOM we Wrocławiu, 4 października 1993 r.

1. Podstawowy plan działania Kuratorium i WOM w tym roku zakładał promocję wewnętrznego rozwoju szkół i nauczycieli, przy pomocy dyrektorów, jako partnerów w realizacji tego zamierzenia. Innym ważnym zadaniem była również analiza strategii oceniania stosowanej przez szkoły.

Ocena uczniów

2. Dyrektorka jednej ze szkół podstawowych powiedziała, że musi uwzględniać ogólnokrajowe przepisy. Najważniejszą sprawą jest mentalność nauczycieli. Obecnie są oni zainteresowani głównie oceną rezultatów pracy ucznia, a nie jego rozwoju. Tak więc ocenianie staje się celem pracy zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Rozwój jest o wiele trudniej ocenić. W jej szkole próbuje się oceniać sposób prowadzenia lekcji, wyniki osiągane przez uczniów i ich rozwój.
3. W szkole tej podejmowane są próby znalezienia sposobu oceny uczniów za pomocą obserwacji ich pracy na zajęciach grupowych. Usiłuje się zachęcić nauczycieli do zwracania uwagi na sposób, w jaki uczniowie wykonują polecenia w grupach. Przeprowadzono kilka eksperymentów:
 - na przykład organizowanie pracy nauczycieli w grupach oraz obserwacja, jak oni sami się zachowują. Niektórzy z nich nie rozumieli, że opinia innych na dany temat jest rzeczą istotną. Według pani dyrektor, bardzo ważne jest, aby nauczyciele pracowali razem i wzajemnie się oceniali.
4. Aby ocenić w jej szkole ucznia, nauczyciel w pierwszym rzędzie zwraca uwagę na rezultaty jego pracy. Stosując ocenianie opisowe nauczyciele wykazują skłonność do wypowiadania się raczej o zachowaniu, niż o pracy podopiecznych. Nikt nie ma zbyt dużego doświadczenia w dziedzinie oceniania opisowego. Niektórzy nauczyciele z własnej inicjatywy próbują tego samodzielnie. Stosuje się takie środki, jak np. sprawdziany klasowe. Próbuje się również oceniać rezultaty pracy uczniów w trakcie lekcji. Czasami używa się niektórych tradycyjnych sposobów oraz różnych rodzajów prac klasowych, jednak dyrekcja stara się także skłonić nauczycieli do oceniania w taki sposób, aby wiązało się to z jakąś formą aktywności uczniów.
5. Nawet system oceniania opisowego musi zakończyć się wystawieniem stopni w obowiązującej skali od 1 do 6. W zeszłym roku szkoła zaproponowała, by ci nauczyciele, którzy wyrażą taką chęć, oceniali opisowo wybrane klasy. Pani dyrektor uważa, że ocena opisowa jest możliwa jedynie wówczas, kiedy nauczyciele obserwują uczniów pod kątem:
 - przygotowywania się do lekcji. Czy ich nauka jest systematyczna?
 - zachowania w trakcie lekcji. Czy uczeń jest aktywny?
 - rezultatów pracy ucznia.
6. Klasa jest podzielona na kilka grup. Nauczycielom pozwolono wybrać jedną z nich do oceny. Zauważono, że nauczyciele stosujący ocenianie opisowe z łatwością oceniają zachowanie uczniów, ale mają problemy z oceną ich umiejętności.
7. Jeden z konsultantów w WOM wyjaśnił, iż szkoła próbuje wprowadzić „heretycki” system oceniania. Uczniom pozwolono nie uczyć się każdego przedmiotu tak dobrze, jak się zwykle tego od nich oczekuje. Musieli oni zdobyć pewien minimalny zakres wiedzy tak, aby mogli później więcej pracować, kiedy zdecydują już, że chcą się intensywniej uczyć. Nauczyciele zamierzali osiągnąć to dostosowując system oceniania do każdego przedmiotu. Przy dwunastu przedmiotach szkolnych wydaje się bardzo ważne, aby pozwolić uczniom na osiągnięcie lep-

szych wyników z jednych dziedzin i gorszych z innych. We wszystkich typach szkół młodzież powinna widzieć, jakie konkretne wymogi musi spełniać w trakcie późniejszej nauki i zdecydować, czy chce sprostać najbardziej surowym z nich, czy też nie. W niektórych przedmiotach nauczyciel może wykorzystać pewne praktyczne rozwiązania. Na przykład program oceniania matematyki w klasach 2 i 3 pozwala wszystkim uczniom i ich rodzicom na zorientowanie się w stawianych wymogach. Publikuje się testy z matematyki i problemy, które uczniowie będą mogli później rozwiązać.

Rozwój nauczycieli

8. W WOM panowało przekonanie, iż najważniejszą rzeczą jest zmiana mentalności nauczycieli. *Nauczyciele* powinni realizować program i pomagać uczniom w osiąganiu ich celów. Jeżeli tak się nie dzieje, jeżeli uczniowie nie mają motywacji, nic godnego uwagi się nie wydarzy.
9. Ogólnokrajowy plan nauczania był główną przeszkodą dla zwiększenia swobody uczniów. W chwili obecnej jest on mniej rygorystyczny, niż kilka lat temu. Szkoły mogą zdecydować, ile godzin tygodniowo przeznaczyć na poszczególne przedmioty. W klasie trzeciej i czwartej pojawia się więcej niż poprzednio zajęć nadobowiązkowych.
10. Grupa nauczycieli podjęła z WOM współpracę na zasadach partnerstwa. Część nauczycieli rozumie konieczność przemian, ale nie potrafi się zmienić. WOM próbuje im w tym pomóc. Są też nauczyciele, którzy nie mogą i nie chcą się zmienić, i dla nich należałoby zmienić przepisy prawne.

Rozwój i zastosowanie systemów oceniania uczniów

11. System oceniania może być rozwijany jedynie wówczas, kiedy istnieją bardzo ściśle wymogi oceny. Przykład z chemii — jedna z konsultantek w WOM przygotowała program zajęć na każdą lekcję i wręczyła go wcześniej wszystkim uczniom. W ten sposób mogła lepiej obserwować efekty pracy młodzieży na każdej lekcji chemii. Zebrała swój program w formie książki oraz prospektu zawierającego wszystkie jego elementy. Wybrała poziom nauczania oraz określiła, czy chce, aby każdy uczeń uczył się na tym poziomie. Dzięki temu uczniowie mogli oceniać się sami.
12. W całej Polsce rozpowszechniane są za pośrednictwem doradców różnorodne publikacje, organizuje się konferencje nauczycieli. Podobne metody zastosowano w nauczaniu matematyki i fizyki. WOM przygotował program dla nauczycieli, którzy na różnych kursach uczyli innych nauczycieli nowych metod pracy.
13. Jeżeli wszyscy nauczyciele byliby zainteresowani szkoleniami, WOM nie dałby sobie z tym rady. Ostatnim razem w podobnych kursach wzięło udział około 60 dyrektorów. Łącznie w szkoleniach WOM wzięło udział około 200 nauczycieli. Nie są one dla nich obowiązkowe.
14. Kuratorium chce, aby dyrektorzy szkół opiniowali metody oceniania w szkołach. Jeżeli nie będą oni w stanie tego robić, WOM może udzielić im pomocy.
15. Nie istnieje ogólnokrajowy system kształcenia nauczycieli. WOM współpracuje z doradcami z innych województw. W ten sposób organizuje się szkolenie dla nauczycieli fizyki z całej Polski. CODN przydzielił ponadto na ten cel pewne środki. Raz w miesiącu specjaliści z chemii, biologii, fizyki i matematyki organizują spotkania z doradcami z sąsiednich województw.
16. Istnieją podobne metody wprowadzania w życie tego programu w innych miejscowościach (w Krakowie, Warszawie, Gdańsku i jeszcze jednym lub dwóch innych miejscach). Około 120 nauczycieli z całej Polski jeździ do Gdańska do szkoły Profesora Niemierko, która opracowała tę metodę. Są to osoby, które wzięły udział w drugim międzynarodowym kursie badań nauki.

17. W celu pomocy w interpretacji kryteriów egzaminacyjnych w zakresie literatury polskiej opracowano kilka sprawdzianów o charakterze statystycznym. Przygotowując test dla każdego kryterium należy wziąć pod uwagę dwie rzeczy: cele i program nauczania. Test musi dotyczyć obu tych kwestii. Stosowana metoda polega na tym, że grupa specjalistów decyduje, jaka liczba punktów w każdym tekście odpowiada jakiej ocenie.
18. Przydzielenie liczby punktów w każdym przypadku ma arbitralny charakter. Istnieje szereg pytań i za każde z nich otrzymuje się jeden punkt. Problem polega na określeniu, ile punktów należy zgromadzić na każdy stopień. Ustalono cztery poziomy oceny:
 - wiedza,
 - rozumienie,
 - wykorzystanie wiedzy w sytuacjach typowych,
 - wykorzystanie wiedzy do rozwiązywania problemów.
19. Starano się nie operować na poziomie pierwszym (wyłącznie wiedza). Systematyka ta ma charakter kumulatywny. Przy sprawdzaniu poziomu najwyższego sprawdza się także poziomy niższe. Jeżeli uczeń nie odpowiada na pytanie na poziomie trzecim lub czwartym, oznacza to, iż nie posiada on tych umiejętności z niższego poziomu, które są mu do tego potrzebne. Niektóre pytania były testowane na każdym poziomie.
20. Jednakże nie był to sposób jedyny, w praktyce istnieją różne sprawdziany dla uczniów. Niektóre z nich są przygotowywane przez nauczycieli, niektóre przez dyrektorów lub doradców.
21. Nauczyciele w szkołach byli oceniani według rezultatów różnych testów przeprowadzanych dla uczniów. W tym roku testy z biologii, języka polskiego, matematyki (i chyba z chemii) przeprowadzane będą w innych formach. Zostaną one przeanalizowane w celu oceny wyników pracy uczniów i szkół. Rezultaty zostaną podane do wiadomości dyrektorów, kuratoriów oraz nauczycieli.
22. Przeprowadzane są również studia porównawcze egzaminów wstępnych do szkół średnich oraz egzaminów maturalnych, aczkolwiek nie robi się tego co roku. Ich wyniki są wykorzystywane przez doradców w dyskusjach z nauczycielami.
23. Kuratorium przygotowało specjalny program ewaluacji oceniania wyników nauki uczniów na terenach wiejskich, co przyjęto entuzjastycznie. Aby przeprowadzić taką analizę sprawdzono, jak dzieci w miastach i na wsiach radzą sobie z pisaniem liter. W celu uzyskania ogólnego obrazu sytuacji pytano, czy biorą one udział w konkursach przedmiotowych i jak dobrze sobie w nich radzą, czy uczestniczą w działalności kulturalnej oraz czy szkoły są dobrze wyposażone, np. w komputery. Zamiarem Kuratorium było pokazanie władzom lokalnym jak kształtują się potrzeby szkół.

Ocena nauczycieli

24. W polskim systemie nie ma przewodniczących zespołów przedmiotowych, którzy w codziennej pracy towarzyszyliby nauczycielom i którzy rozumieliby przedmiot. Dyrektorowi szkoły jest niezwykle ciężko dokonywać całościowej oceny. Jedyną przeszkodą w ustanowieniu funkcji przewodniczących zespołów przedmiotowych ma charakter socjalny. Związki zawodowe i nauczyciele, którzy nie chcą zmian, skutecznie je blokują. Dlatego też prawdopodobne jest utrzymanie status quo.
25. W Polsce nie istnieje stopniowanie kariery nauczycielskiej. Jedyną możliwością jest objęcie funkcji dyrektora lub stanowisk mniej związanych z nauczaniem: doradcy (bez awansu lub istotnego zwiększenia wynagrodzenia) albo wizytatora. Innej drogi nie ma. Specjalizacja nauczycielska składa się z trzech poziomów, jednak są one trudne do przebycia, a ponadto nie ma

- ku temu żadnej istotniejszej motywacji finansowej. Bardzo niewiele osób pragnie długo pracować w charakterze nauczycieli. Zazwyczaj są nimi jedynie przez krótki okres czasu.
26. Dyrektor jednej ze szkół średnich wyjaśnił, iż w jego szkole ocenia się nauczycieli tradycyjnie. Hospitacja lekcji jest działalnością rutynową. Szkoła próbuje wypełnić te tradycyjne formy niekonwencjonalnymi metodami działania. Mniej rutynową metodą są wypełniane przez uczniów kwestionariusze dotyczące nauczycieli. Młodzież może wystawiać nauczycielom oceny. Ze strony nauczycieli nie było dużego sprzeciwu wobec tej metody. Została ona zaakceptowana. Oczywiście pojawił się pewien opór natury psychologicznej, jednakże nauczyciele zaakceptowali tę formę oceny. Istotną kwestią jest rzeczywiste zainteresowanie dyrektora szkoły stosunkiem kadry pedagogicznej do jego pracy. W dużym stopniu stosunek ten ma charakter partnerski, oparty na wspólnej pracy nauczyciela i dyrektora. Jest to forma znacznie lepsza, niż oficjalna „kontrola”. Łatwiej bowiem interesować się indywidualnymi osobami i pomóc nauczycielowi w jego pracy.
 27. Nauczyciele nie mają się czego obawiać. Przy zatrudnianiu nowych pracowników należy być bardzo uważnym. Nauczyciel adaptuje się do atmosfery szkolnej stopniowo. Poszukuje wśród swoich kolegów wewnętrznej motywacji, ponieważ bodźce zewnętrzne są bardzo słabe.
 28. Pracę nauczyciela można oceniać na przykład na podstawie tego, ilu jego uczniów jest uczestnikami olimpiad przedmiotowych i do jakiego etapu dotarli, jednakże nie zwraca się na to zbyt dużej uwagi. Sukcesy zewnętrzne nie są najbardziej istotne. Kluczową sprawą jest opinia uczniów i rodziców — to, co mówią i w jaki sposób oceniają nauczyciela. Dyrektor powiedział, że on ocenia na podstawie rozmowy z nauczycielem. Rodzice odwiedzają szkołę i rozmawiają z nauczycielami, zwłaszcza jeżeli mają zastrzeżenia do ich pracy. Widzą, jaki jest ich wkład w szkołę. Kluczową sprawą jest tutaj zaufanie.
 29. Chętnych do pracy na stanowiskach nauczycieli niektórych przedmiotów jest bardzo dużo, ale brakuje np. nauczycieli języka angielskiego i pedagogów szkolnych, więc zatrudnia się kogośkolwiek. Za to na przykład wśród historyków można wybierać. W omawianej szkole przed ich zatrudnieniem obserwuje się, jak pracują. Zaprasza się ich na lekcje i obserwuje przebieg zajęć. Czyni to doświadczony nauczyciel i dyrektor szkoły. Następnie odbywa się rozmowa z kandydatem. Jest to rodzaj konkurencji, i dobrze się sprawdza.
 30. Jeżeli chodzi o kwestionariusze wypełniane przez uczniów, na początku, trzy lata temu, szkoła zadawała jedynie kilka pytań ogólnych z czterech dziedzin. Trzy pierwsze to:
 - nauczanie;
 - osobowość (nauczyciel jest przecież człowiekiem);
 - jaki system oceniania stosuje nauczyciel?Wszyscy uczniowie wystawiali oceny z tych czterech dziedzin.
 31. Obecnie pytania są bardziej szczegółowe, a odpowiedzi nie są formułowane w kategoriach ocen. Na przykład uczniowie mówią, jak często zachodzą jakieś pozytywne zdarzenia, czy nauczyciel jest komunikatywny? Czy jest punktualny? Czy zajmuje się problemami indywidualnych uczniów? Istnieje około 15 lub 16 szczegółowych pytań tego typu.
 32. Zamierza się zmniejszyć zakres takiego przeglądu poprzez rozdawanie kwestionariuszy wybranej grupie uczniów. Odbywa się to raz do roku. Każdy nauczyciel zna wyniki dotyczące jego osoby, a rezultaty ogólne nie są publikowane. Publikuje się jedynie te najlepsze.
 33. Wyniki takich przeglądów są wykorzystywane np. po to, aby dyrektor mógł sobie uświadomić, iż powinien popracować z młodym nauczycielem lub też jako podstawa rozdzielania godzin ponadwymiarowych tym nauczycielom, którzy sobie poradzą z większą ilością pracy. Dyrektor informuje o tym nauczycieli, mając na względzie poprawę stylu ich nauczania.

34. Jest to jedna z niewielu szkół w Polsce, która praktykuje ocenianie nauczycieli przez uczniów na szeroką skalę. Metoda ta być może daje uczniom zbyt duże możliwości, jednakże to od dyrektora zależy podtrzymywanie dobrych stosunków i ocena wartości wyników. Uczniowie zazwyczaj demonstrowują raczej, iż nauczyciel jest popularny i prezentują stopień, w jakim go akceptują, aniżeli komentują jego kwalifikacje. Jednym z wniosków jest konkluzja, iż kwalifikacje powinny być jedynie jednym z elementów oceny nauczyciela.
35. Jako pozytyw należy odnotować, że nauczyciele co roku zmieniają treść kwestionariuszy. Ich wartość dla nauczycieli polega na ich opracowywaniu, a dla uczniów na fakcie, iż są odpowiedzialni za to, co mówią o nauczycielu. Procedura przyczynia się do upodmiotowienia nauczyciela i wpływa na jego zachowanie. Trudno stwierdzić, jaki jest stopień tego wpływu.

Ocena dyrektorów

36. Dyrektor jest oceniany w 5 kategoriach: od „celująco” do „negatywnie”. Zadaje mu się m.in. następujące pytania:
- jak długo jest już dyrektorem?
 - jakie wprowadził innowacje?
 - jak dalece troszczy się o podwyższenie poziomu kształcenia w szkole?
 - w jaki sposób poprawia strukturę zatrudnienia w szkole?
 - czy zapewnia nauczycielom możliwości rozwoju zawodowego?
 - czy szkoła jest nowoczesnie wyposażona?
 - jaka jest ogólna opinia o współpracy szkoły z jej środowiskiem.
37. Stosuje się kryteria oparte na regulacjach prawnych i Karcie Nauczyciela. Są one następujące:
- w jaki sposób dyrektor zarządza funduszami?
 - czy zatrudnia i zwalnia nauczycieli w sposób prawidłowy?
 - czy istnieją problemy z personelem szkoły?
 - czy dyrektor zapewnia niezbędne warunki dla skutecznego funkcjonowania szkoły?
 - w jaki sposób nadzoruje pracę nauczycieli?
 - czy hospituje lekcje i omawia wnioski na spotkaniach z nauczycielami?
 - czy przynajmniej raz w roku przedstawia radzie pedagogicznej wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego?
 - czy dba o zdrowie uczniów i zapewnia im opiekę zdrowotną?
 - czy prawidłowo współpracuje z rodzicami?
 - czy inspiruje nauczycieli do dalszego rozwoju pedagogicznego?
 - czy organizuje szkolenia zawodowe dla nauczycieli?
 - czy zapewnia niezbędny przepływ informacji w ramach szkoły?
 - czy realizuje uchwały rady pedagogicznej i rady szkoły?
- Są to ogólne kryteria wynikające z przepisów prawnych.

Organizacja WOM

38. Większość personelu WOM to doradcy metodyczni. Są nimi czynni nauczyciele zatrudnieni w szkołach w zmniejszonym obowiązkowym wymiarze czasu pracy. Przez resztę czasu pracują oni z nauczycielami. Organizują spotkania w szkole nauczyciela lub swojej własnej. Przygotowują raporty metodologiczne dla nauczycieli oraz organizują konkursy dla uczniów.
39. Od 1992 roku istnieje też grupa doradców uczących w szkole bez zniżki godzin. Jednakże WOM podpisuje z nimi umowy, w myśl których doradzają oni w swoich szkołach zgłaszającym się do nich nauczycielom. Dlatego też doradcy ci gromadzą specjalistyczne podręczniki, zbierają i przygotowują testy, uczą innych nauczycieli.

40. Doradców pierwszego rodzaju jest 75, natomiast drugiego prawie 30. Jednak WOM oczekuje wzrostu liczby doradców drugiej grupy i zmniejszenia się pierwszej.
41. WOM zatrudnia również w pełnym wymiarze czasu pracy konsultantów, których zadaniem jest organizacja szkoleń. Rozpoznają oni potrzeby szkoleniowe nauczycieli, dyrektorów, pracowników administracji (w kuratorium) oraz wydziałów oświaty w urzędach gminnych. Przygotowują kursy i seminaria organizowane w ośrodku oraz poza nim, np. na uczelniach wyższych i w instytucjach badawczych. W miejscach tych poszukują osób, które mogłyby poprowadzić takie kursy i seminaria.
42. Tak więc konsultanci:
 - wyszukują konkretnych nauczycieli, którzy mogą szkolić innych;
 - organizują szkolenia nauczycieli;
 - szkolą w trakcie kursów;
 - przygotowują pisemne materiały metodologiczne, wydają opinie i udzielają porad.
43. Doradcy i konsultanci pracują wspólnie nad poszczególnymi zagadnieniami. Doradcy metodyczni i szkoleni przez nich nauczyciele pracują razem w jednym zespole.
44. Konsultanci i doradcy przede wszystkim uczą się sami. Również dla nich organizuje się seminaria i szkolenia w WOM. Ośrodek zachęca ich także do udziału w działalności zewnętrznej, jak np. zdobywanie stopni naukowych, udział w seminariach w innych rejonach Polski itd. Szkolenie na temat metod badawczych ma charakter wewnętrzny.
45. Teoretycznie inne WOM-y działają podobnie. Jednakże ich poszczególne zadania różnią się. Wrocławski WOM określa je, bazując na przekonaniu, iż w celu reformy systemu, zmiany należy przeprowadzać w szkołach. W chwili obecnej trudno jest stwierdzić, jak dalece pogląd ten jest podzielany w innych rejonach kraju. Wrocław jest silnym ośrodkiem akademickim. Niełatwo jest postępować w ten sam sposób w innych województwach, gdzie nie ma silnego centrum uniwersyteckiego.
46. Istnieje też pewna wymiana informacji na szczeblu centralnym. Zmianie uległy zadania Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN). Jego podstawową funkcją jest obecnie wymiana informacji oraz promowanie pozytywnych zmian w ośrodkach regionalnych, np. poprzez ich finansowanie.
47. Jest również nieformalna wymiana informacji. *„Doradcy z innych województw przyjeżdżają, by pracować z nami nad projektami z konkretnymi nauczycielami. Oni czytają nasze publikacje, a my czytamy ich i wykorzystujemy je w naszej pracy. Mamy zbyt wiele zaproszeń.”*
48. *„Możemy potwierdzić, że przepływ informacji w systemie oświaty jest słaby. Jest to po pierwsze efekt centralizacji. Wojewódzkie WOM-y zależą od kuratoriów. Tak więc różnią się one w zależności od województwa. Nie są zobowiązane do współpracy. Mają duże problemy finansowe i sporo przeszkód w działalności.”*
49. Budżet WOM zależy wyłącznie od kuratorium oraz jego możliwości. WOM-y nie otrzymują mniej pieniędzy, niż wcześniej, jednak jeżeli kuratorium nie posiada odpowiednich możliwości, nie może przekazywać większych środków, niż poprzednio. Jednak WOM ma możliwość zdobywania funduszy w inny sposób. Na przykład na niektóre szkolenia pieniądze przeznacza gmina. Jednym z takich przykładów jest szkolenie w zakresie opieki zdrowotnej finansowane przez wydział zdrowia urzędu gminnego. Ponadto WOM sprzedaje przygotowywane i publikowane przez siebie książki.

ul. Koszykowa 79; 02-008 Warszawa; tel. (0-2) 625 28 61, 625 39 37, 625 29 36; fax: (0-2) 625 28 05

79 Koszykowa Str.; PL- 02-008 Warsaw; tel. (+48 2) 625 28 61, 625 39 37, 625 29 36; fax: (+48 2) 625 28 05