dr Henryk Szaleniec
Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Maria Krystyna Szmigel
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Ocenianie wiedzy uczniów o kulturze i sztuce

Wstęp

Prezentowane w tym artykule zagadnienia stanowią kontynuację rozważań podjętych w artykule *Edukacja artystyczna w programie kształcenia. Meandry reform oświatowych*. W niniejszym tekście przedstawiono najpierw szkic dotyczący oceniania osiągnięć z przedmiotów artystycznych, wykorzystując wyniki międzynarodowych badań porównawczych przeprowadzonych w roku szkolnym 2007/2008 (Euridice, 2010). Potem dokonano analizy wyodrębnionych przez autorów podtestów z historii sztuki występujących w części humanistycznej w egzaminie gimnazjalnym, a następnie zaprezentowano tematy wypracowań egzaminów maturalnych *z historii sztuki*. Historia muzyki w tym artykule jest tylko wzmiankowana. Pominięto też opis egzaminu z wiedzy o tańcu, do którego rokrocznie przestępuje poniżej 100 osób. W krótkim podsumowaniu odniesiono się do kilku problemów, z którymi boryka się edukacja artystyczna w szkołach ogólnokształcących w Polsce.

Na temat badań osiągnięć uczniów z przedmiotów artystycznych w szkole ogólnokształcącej niewiele wiemy, ponieważ piśmiennictwo w tej dziedzinie zarówno w kraju, jak i na świecie jest bardzo skąpe. Jak podkreśla Anna Boguszewska, w Polsce brakuje regularnych badań dotyczących przedmiotów artystycznych (Boguszewska, 2013). Pierwsze duże badania, których celem było oszacowanie poziomu realizacji *plastyki* w nauczaniu początkowym, miały miejsce w latach siedemdziesiątych XX w. (Tarasiuk, 1997). Były one przeprowadzone w ramach szerszych badań zainicjowanych przez Marię Cackowską w klasach nauczania początkowego. Badaniem objęto prawie 2500 uczniów (856 z klas pierwszych, 844 z klas drugich i 785 z klas trzecich). Przedmiotem badania była zarówno wiedza, jak i umiejętności plastyczne. Jak można się było spodziewać w odniesieniu do programu, najwyższy poziom wiedzy osiągnęli uczniowie klas trzecich. Zaskakujący jest fakt, że w odniesieniu do umiejętności plastycznych to właśnie uczniowie klas pierwszych osiągnęli najwyższy wynik, a trzecich – najniższy. Wyższe wyniki osiągnęli uczniowie szkół miejskich w porównaniu ze szkołami wiejskimi. Wyniki uczniów w mniejszym stopniu zależały od formalnego wykształcenia ich nauczycieli, a w większym od stylu pracy. Od efektywnego organizowania środowiska uczenia się, stosownie do założeń programu nauczania. Można się domyślać, że rezultaty tych badań miały istotne znaczenie dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli przede wszystkim dlatego, że badanie w szkołach przeprowadzali doradcy metodyczni.

Badania diagnostyczne i sondażowe (na mniejszych próbach, 200–400 uczniów), dotyczące stanu wiedzy o kulturze plastycznej i muzycznej uczących się według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999–2010, prowadzone były przez badaczy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach projektu *Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS* (Boguszewska 2013; Boguszewska i Stępniak, 2013). Materiału badawczego w zakresie *historii sztuki, historii muzyki, wiedzy o tańcu* dostarczają także wyniki egzaminów zewnętrznych – arkusze egzaminacyjne z kolejnych lat, baza wyników i raporty CKE za lata 2005–2016.

Ocenianie uczniów w przedmiotach artystycznych

Ocenianie osiągnięć uczniów to ważna część procesu dydaktycznego i od wielu lat jest przedmiotem dyskusji nie tylko we współczesnej dydaktyce. Problematyka kształcenia artystycznego stała się gorącym tematem w międzynarodowym dyskursie społecznym i politycznym, o czym świadczą postulaty I i II Światowej Konferencji UNESCO na temat edukacji artystycznej (UNESCO, 2006, 2010) dlatego też jest przedmiotem porównań w krajach europejskich w ramach międzynarodowego studium *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie* przeprowadzonego w 2008 roku przez sieć Euridice[1]. Przedstawione w tym rozdziale porównania międzynarodowe dla 30 państw, dotyczące oceniania uczniów, bazują na raporcie końcowym tego studium (Euridice, 2010).

Ocenianie służy jako narzędzie komunikacyjne w bardzo szerokim spektrum, pomiędzy różnymi aktorami edukacyjnej sceny i pomiędzy edukacją a społeczeństwem na zewnątrz szkoły (Broadfood i Black, 2004). Ze względu na to, kto dokonuje oceny, mamy do czynienia z ocenianiem wewnętrznym lub zewnętrznym. W krajach europejskich, podobnie jak w Polsce, w szkole podstawowej i średniej pierwszego stopnia w przedmiotach artystycznych głównie występuje tylko ocenianie wewnątrzszkolne, zarówno kształtujące, jak i sumujące.

Ocenianie wewnątrzszkolne prowadzone jest przez nauczyciela, który także precyzuje szczegółowe kryteria. Sam też wybiera metody w zależności od tego, co jest przedmiotem oceniania: wiedza przedmiotowa z plastyki, muzyki, teatru, tańca, wiedza o sztuce, umiejętności w kształconej dziedzinie, proces uczenia się, proces tworzenia uczniowskiego dzieła, czy już sam produkt twórczości. W ocenianiu wewnętrznym istotną rolę odgrywa też samoocena i wzajemna ocena przez innych uczniów. Niezależnie od tego, czy oceny dokonuje sam nauczyciel, czy w dyskursie z uczniami, uwzględniając ich ocenę wzajemną, to trafność, rzetelność tego oceniania w pełni zależy

[1] Euridice – istnieje od 1980 r., a w latach 1995–2000 była częścią programu Socrates. Obecnie znajduje się w strukturze programu „Uczenie się przez całe życie". Sieć składa się z biur krajowych utworzonych przez Ministerstwa Edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego (EACEA P9) utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). Euridice przeprowadza studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji oraz wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji.

od nauczyciela – od jego wiedzy i umiejętności przedmiotowych i pedagogicznych, w tym umiejętności oceniania. Podstawowym narzędziem w ręku nauczyciela w zakresie oceniania wewnątrzszkolnego są jasno określone cele, poziomy wymagań i kryteria oceny (Black i William, 1998; Harlen, 2004; Brookhart, 2004).

W większości systemów europejskich w programach z przedmiotów artystycznych określone są cele dydaktyczne i/lub listy umiejętności, które uczeń powinien opanować. Natomiast nie zawsze pojawiają się odniesienia co do poziomów osiągnięć uczniów czy kryteriów oceniania. Centralne uregulowania w tym zakresie występują w mniej niż 30 procent krajów. W tych krajach (w zależności od państwa) uwzględnia się regulacje lub zalecenia dotyczące stosowanego typu oceniania. Określane są narzędzia służące do dokonywania oceny (kryteria jakościowe, skale ocen itp.) lub nawet sam proces (częstotliwość dokonywania oceny, sposób prezentowania wyników itp.). Na przykład, o ile w Grecji zasady, procedury i metody oceniania określane są centralnie przez władze oświatowe i mają odzwierciedlenie w krajowych ustaleniach programowych lub nawet w podręcznikach szkolnych, to na Węgrzech nauczyciele w zakresie oceniania mają bardzo szeroką autonomię. W rozwiązaniach podobnych do stosowanych na Węgrzech obowiązek formułowania wymagań i kryteriów oceniania spoczywa na nauczycielach lub zespołach nauczycieli.

W Polsce w podstawie programowej z 2009 roku określone są ogólne i szczegółowe wymagania programowe dla wszystkich przedmiotów artystycznych. Natomiast czy, jak często i w jakiej formie są komunikowane uczniom i rodzicom zasady i kryteria oceniania wewnętrznego z konkretnych przedmiotów w danej szkole, wynika między innymi z kompetencji nauczycieli i ze statusu tych przedmiotów w szkole. W Polsce przedmiotowe systemy oceniania (PSO) z różnych przedmiotów są prezentowane na szkolnych stronach internetowych. Marek Krajewski i Filip Szmidt zwracają uwagę, że informacje na temat obowiązujących w szkole zasad oceniania *z muzyki* i *plastyki* sporadycznie pojawiają się na szkolnych stronach internetowych.

Ocenianie zewnętrzne, w zależności od kraju, prowadzone jest przez różne podmioty. W celu certyfikacji – przeprowadza się egzaminy przez zewnętrzne instytucje w stosunku do szkół, a w celu monitorowania edukacji przeprowadzane są regularne wizytacje. Na zlecenie ministerstwa różne ośrodki badawcze prowadzą badania diagnostyczne. O ile prawie we wszystkich europejskich krajach prowadzone są egzaminy zewnętrzne z języka ojczystego, matematyki i fakultatywnie (w zależności od kraju) z wybranych przedmiotów przyrodniczych czy społecznych, to egzaminy z przedmiotów artystycznych w powszechnych szkołach podstawowych i średnich I stopnia należą do rzadkości (Irlandia, Malta i w Zjednoczonym Królestwie – Szkocja). W Hiszpanii trwają prace nad przygotowaniem oceniania zewnętrznego umiejętności artystycznych i kulturalnych w ramach badań diagnostycznych. Prace nad wdrożeniem takich badań rozpoczęły się w roku szkolnym 2008/09. W Polsce ocenianie zewnętrzne prowadzą Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne, a egzamin z przedmiotów artystycznych (*historia sztuki, historia*

muzyki, wiedza o tańcu) mogą fakultatywnie zdawać uczniowie szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 3) – licea i technika. W egzaminach zewnętrznych procedury i wymagania określają odpowiednie akty prawne[2].

W Irlandii i Szkocji zdawany jest egzamin z przedmiotów artystycznych na zakończenie szkoły średniej pierwszego stopnia. W Irlandii taki egzamin zdają tylko uczniowie, którzy fakultatywnie wybrali naukę tych przedmiotów. Egzamin obejmuje część pisemną, wykonanie projektu, który jest oceniany przez Państwową Komisję Egzaminacyjną, a także praktyczny test z muzyki. W Szkocji egzamin zewnętrzny na zakończenie szkoły średniej pierwszego stopnia jest zróżnicowany w zależności od dziedziny sztuki: muzyka, sztuki wizualne, teatr czy taniec. Na Malcie w tzw. liceum niższym i w okręgowych szkołach średnich prowadzone są na zakończenie każdego roku szkolnego standaryzowane testy ze sztuk wizualnych obejmujące umiejętności rysowania i malowania. Natomiast w Słowenii oprócz języka ojczystego i matematyki uczeń szkoły średniej pierwszego stopnia musi zdawać jeden egzamin z koszyka czterech przedmiotów do wyboru. Ministerstwo Edukacji może na dany rok wskazać w gronie tych przedmiot także przedmiot artystyczny.

Jak już wspomniano powyżej, w wielu krajach inspektorzy oświatowi, przeprowadzając regularne wizytacje, dokonują też zewnętrznej oceny osiągnięć z przedmiotów artystycznych. Natomiast jedynie w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) krajowe inspektoraty publikują okresowe raporty, oparte na danych z inspekcji lub z badań, zawierające ocenę nauczania różnych przedmiotów, w tym przedmiotów artystycznych. Oprócz egzaminów zewnętrznych, raportów z inspekcji, informacji o kondycji przedmiotów artystycznych dostarczają krajowe badania w tej dziedzinie. Takie badania prowadzone były w sześciu krajach: w Bułgarii, Finlandii, Słowenii, we Francji, na Litwie i Węgrzech.

Innym kryterium podziału oceniania jest **cel wykorzystania jego wyników**, proces oceniania oraz częstość występowania aktu oceniania w trakcie procesu edukacyjnego. W tym zakresie mówi się o ocenianiu kształtującym (formalnym i nieformalnym), mającym miejsce prawie na każdej lekcji, i o ocenianiu sumującym. To rozróżnienie po raz pierwszy wprowadził Michael Scriven w 1967 roku, a potem w 1969 rozszerzył i nadał mu fundamentalne znaczenie dla edukacji Benjamin Bloom (Scriven, 1967; Bloom, 1969; Bloom i in., 1971). W dzisiejszym rozumieniu ocenianie kształtujące (ocenianie dla uczenia się), w którym uczeń jest aktywnym partnerem, natychmiast dostarcza informacji zwrotnej mającej pierwszorzędne znaczenie dla procesu kształtowania własnego stylu skutecznego uczenia się (Cizek, 2010). Ocenianie sumujące ma natomiast miejsce rzadziej w klasie szkolnej, zwykle po zakończeniu realizacji większych jednostek programowych. Dominuje w nim funkcja ocenna (certyfikacyjna) poziomu osiągnięć nad funkcją kształtującą. Ten typ oceniania, jeżeli jest trafne i rzetelne, zwykle umożliwia wnioskowanie o przyszłym powodzeniu w uczeniu się (w kolejnym dziale programowym, semestrze, roku czy na następnym etapie edukacyjnym).

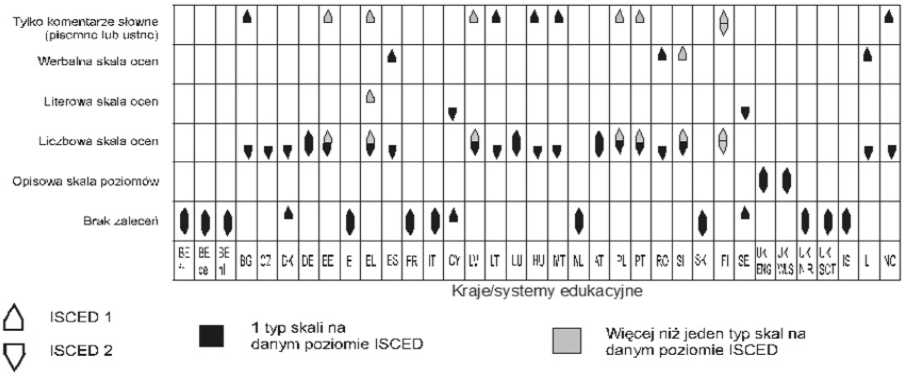
[2] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego* Dz.U. 2015, poz. 959.

Stopnie i skale oceniania

We wszystkich europejskich systemach edukacyjnych, włączonych do studium badawczego, stosowane są oceny w przedmiotach artystycznych. Bolesław Niemierko definiuje ocenę szkolną

> […] jako informację o wyniku kształcenia wraz komentarzem dotyczącym tego wyniku. Komentarz dotyczy zwykle:
>
> a. warunków uczenia się,
> b. sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku,
> c. sposobu wykorzystania informacji w toku dalszego uczenia się.
>
> […] Stopień szkolny jest symbolem (słownym, cyfrowym, literowym) spełnienia określonych wymagań programowych (Niemierko, 1999).

W szkołach podstawowych (ISCED 1) w 14 systemach edukacyjnych nie ma zaleceń ogólnokrajowych co do rodzaju skali stosowanej w ocenianiu. W 11 systemach nie ma też zaleceń dla szkół średnich pierwszego stopnia. Rysunek 1 przedstawia mapę pięciu różnych sposobów komunikowania wyniku oceny w poszczególnych krajach – komentarz słowny lub pisemny, ocena werbalna, ocena wyrażona symbolem literowym, liczbowa skala ocen i ocena opisowa.



Rysunek 1. Rodzaje skali ocen w przedmiotach artystycznych, ISCED 1 i 2 w roku szkolnym 2007/08[3]

Źródło: opracowanie na podstawie Eurydice 2010.

Ponieważ szkoła podstawowa w poszczególnych krajach jest różnie podzielona na etapy edukacyjne, często na tym samym poziomie, w zależności od wieku uczniów (klasy), mamy do czynienia z więcej niż z jednym sposobem komunikowania oceny z przedmiotów artystycznych. W niższych klasach szkoły podstawowej zwykle stosowany jest tylko komentarz słowny. I tak np.

[3] Pierwszy poziom, ISCED 1, obejmuje szkołę podstawową (w Polsce dwa etapy edukacyjne). ISCED 2 – szkoła średnia na poziomie 1 w Polsce odpowiada gimnazjum, ISCED 3 to szkoła średnia drugiego stopnia – w Polsce 4. poziom edukacyjny. Oznaczenia krajów (systemów edukacyjnych): BE – Belgia, BG – Bułgaria, Cz – Republika Czeska, DK – Dania, DE – Niemcy, EE – Estonia, IE – Irlandia, EL – Grecja, ES – Hiszpania, FR – Francja, HR – Chorwacja, IT – Włochy, CY – Cypr, LV – Łotwa, LT – Litwa, LU – Luksemburg, HU – Węgry, MT – Malta, NL – Holandia, AT – Austria, PL – Polska, PT – Portugalia, RO – Rumunia, SI – Słowenia, SK – Słowacja, FI – Finlandia, SE – Szwecja, UK – Zjednoczone Królestwo, IS – Islandia, LI – Lichtenstein, ME – Czarnogóra, NO – Norwegia, RS – Serbia, TR – Turcja.

w Polsce w klasach 1–3 nauczyciele kierują do uczniów słowny lub pisemny komentarz, podczas gdy w starszych klasach występuje ocena wyrażona liczbą (1–6). W Grecji i Estonii tylko słowny lub pisemny komentarz stosowany jest w klasie pierwszej i drugiej, w Portugalii w klasach 1–4. Liczbowe skale ocen, które najczęściej obowiązują na poziomie szkoły średniej pierwszego i drugiego stopnia, są zróżnicowane zarówno co do długości, jak i nazewnictwa stopni szkolnych. Przykładowo, na Litwie stosuje się 10-stopniową skalę: 10 (doskonały), 9 (bardzo dobry), 8 (dobry), 7 (bardzo zadowalający), 6 (dostateczny), 5 (dopuszczający), 4 (niedopuszczający), 3 (niedostateczny), 2 (zły), 1 (bardzo zły). Na Łotwie podobnie obowiązuje skala 10-stopniowa, przy czym najniższy stopień to 1 (wyjątkowo zły), a najwyższe to 9 (doskonały) i 10 (wybitny).

Podsumowując, warto podkreślić, że w krajach europejskich wspólną cechą jest nauczycielska odpowiedzialność za ocenianie dokonań uczniów w przedmiotach artystycznych. Jakość tego ocenia jest tak dobra, jak dobrze są przygotowani nauczyciele pod względem merytorycznym z danej dziedziny sztuki i pod względem pedagogicznym – w tym, w jakim stopniu opanowali arkana szkolnego oceniania. W większości systemów europejskich w programach przedmiotów artystycznych zapisane są cele dydaktyczne oraz listy umiejętności, jakie uczeń powinien opanować. Obowiązek określenia szczegółowych kryteriów oceniana w większości krajów przypisany jest nauczycielowi. Poszczególne kraje wykorzystują różne źródła danych do monitorowania jakości edukacji artystycznej, między innymi krajowe badania osiągnięć prowadzone przez instytuty badawcze, inspektoraty edukacyjne, instytucje prowadzące doskonalenie nauczycieli, władze oświatowe na poziomie krajowym lub regionalnym, raporty z inspekcji i dane z egzaminów zewnętrznych.

Elementy wiedzy z przedmiotów artystycznych na egzaminie gimnazjalnym 2002–2016

Jak już wspomniano, standaryzowane testy w zakresie wiedzy z przedmiotów artystycznych na poziomie ISCED 1 i 2 należą w europejskich systemach edukacyjnych do rzadkości i w roku szkolnym 2007/08 obowiązywały tylko w Irlandii, Szkocji i na Malcie, a w kilku systemach egzaminacyjnych eksperymentowano w tym zakresie. W Polsce na poziomie gimnazjalnym nie było i nie ma testu z zakresu przedmiotów artystycznych, ale w latach 2002–2016 w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego pojawiały się zadania związane z umiejętnościami z tej dziedziny. Natomiast na poziomie maturalnym funkcjonują egzaminy z historii muzyki, historii sztuki i wiedzy o tańcu. W kolejnych podrozdziałach przyjrzymy się bliżej egzaminowi z historii sztuki zarówno w obecnej formule, jak i w ujęciu historycznym. Wcześniej jednak przeanalizujemy wiązki zadań obejmujące treści z historii sztuki, które występowały w arkuszach humanistycznej części egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2016. W każdym roku w latach 2002–2016 w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego pojawiało się od jednego (2008, 2011) do pięciu zadań sprawdzających umiejętności określone w standardach wymagań egzaminacyjnych dla przedmiotów humanistycznych w gimnazjum (2003, 2004).

W grupie I standardów wymagań – czytanie i odbiór tekstów kultury – w podpunkcie 4 czytamy, że uczeń powinien dostrzegać w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określać ich funkcje – dostrzegać środki wyrazu typowe dla: tekstów literackich, tekstów publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki.

Od 2012 roku gimnazjaliści, kształceni zgodnie z podstawą programową z 2009 roku, zdawali egzamin w nowej formule, w której język polski i historia zostały rozdzielone. W egzaminie z historii wykorzystywane są tylko zadania zamknięte, natomiast w języku polskim zarówno zadania zamknięte, jak i otwarte. W naszych analizach wybraliśmy te zadania, które zdaniem autorów, odnoszą się do dzieł sztuki plastycznej.

Przy tworzeniu arkuszy egzaminacyjnych w części humanistycznej wytyczne do konstruowania arkuszy egzaminacyjnych nie zakładały wyróżnienia, a tym samym uwzględnienia w planie podtestów zadań badających umiejętności kształcone na zajęciach przedmiotów artystycznych (Szaleniec i in., 2015a). Zadania z tego zakresu tworzyły wiązki w ramach standardu przedmiotów humanistycznych *czytanie i odbiór tekstów kultury*. Wśród tych zadań obserwujemy różnorodność zarówno w zakresie treści, jak i formy zadań. W danym arkuszu egzaminacyjnym zwykle stosowano jednorodną formę zadań (zamknięte albo otwarte). Wyjątek stanowią arkusze z 2003 (dwa zadania wielokrotnego wyboru i trzy otwarte krótkiej odpowiedzi) i 2007 (dwa wielokrotnego wyboru i jedno otwarte) oraz 2014 (cztery zamknięte i jedno otwarte – 2 pkt). Wszystkie wyróżnione zadania (oprócz zadania 17 z 2014 r.) były punktowane dychotomicznie (0–1). W ciągu dziesięciu lat starej formuły egzaminu opartego na standardach egzaminacyjnych zdefiniowanych na początku wieku i pięciu w nowej formule powiązanej z podstawą programową z 2009 roku, wystąpiło w arkuszach egzaminacyjnych 59 zadań (42 zadania zamknięte i 17 zadań otwartych).

Tabela 1. Zadania, które sprawdzały, czy zdający potrafi dostrzegać środki wyrazu i określać ich funkcje jako dzieł sztuki plastycznej

Rok	Nr zadania	Liczba punktów za zadanie			Źródło graficzne	Sprawdzane umiejętności Uczeń:
		ww	o	ogółem		
2002	21, 22, 23		3	3	obraz: Georgio de Chirico *Dwóch archeologów*	– dostrzega podobieństwa między dziełami sztuki(1/6)* – interpretuje obraz (1/2) – przywołuje kontekst historyczny (1/6)*
2003	7, 9, 21, 28, 29	2	3	5	rysunki dwóch masek, plakat do spektaklu teatralnego *Antygona* (2002), fotografia aktora jako Ryszarda III	– odróżnia mimikę masek – odczytuje znaczenie ilustracji plastycznej – podaje przykłady ilustrujące emocje aktora wyrażone na fotografii

Rok	Nr zadania	Liczba punktów za zadanie			Źródło graficzne	Sprawdzane umiejętności Uczeń:
		ww	o	ogółem		
2004	13, 14, 15, 16, 17	5		5	obraz: Georgio de Chirico *Dwóch archeologów,* fotografie prezentujące budowle na wiązujące do dzieł sztuki greckiej, egipskiej i rzymskiej: *Piramida stojąca przed Luwrem w Paryżu, Wielki Łuk La Defense w Paryżu, Kolumna Zygmunta III Wazy w Warszawie*	– określa cechy zjawiska na podstawie analizy dzieła plastycznego – określa funkcje środków wyrazu w dziele plastycznym – przywołuje kontekst kulturowy niezbędny do odczytania dzieła plastycznego – odczytuje znaczenie symbolu w kontekście historycznym, religijnym i filozoficznym
2005	25, 27, 28		3	3	wiersz Czesława Miłosza *Ojciec objaśnia* i fotografia, ilustracje dwóch grup społecznych, ilustracja przedstawiająca Ottona III	– nadaje tytuł fotografii – podaje nazwy dwóch grup społecznych towarzyszących władcy na ilustracji – odszukuje na ilustracji oznaki władzy Ottona III
2006	16, 17, 18, 19	4		4	rysunek: Jacek Sasin *Do Unii i z powrotem*	– wskazuje dziedziny sztuk plastycznych służące określonemu celowi – odczytuje treści dzieła plastycznego – odczytuje intencje autora rysunku – przywołuje kontekst historyczny niezbędny do odczytania dzieła plastycznego
2007	19, 20, 21	2	1	3	tekst: Andrzej Osęka, *Magia ogrodów* (1999), fotografia: *Ogród w zespole pałacowo-ogrodowym* Vaux-le-Vicomte (1653)	– wskazuje główny element kompozycji ogrodu ukazanego na fotografii – wskazuje zależność między występowaniem danego zjawiska i jego źródłami – wyszukuje informację w tekście, który mógłby być opisem fotografii
2008	22, 23, 24		3	3	obraz: Józef Szermentowski *Stary żołnierz i dziecko w parku,* tekst: *Anonim tzw. Gall, Kronika polska, tłum. R. Grodecki*	– posługuje się terminami z zakresu wiedzy o sztuce (malarstwa) do wyjaśnienia działań podjętych przez artystę (zadanie do reprodukcji obrazu) – porównuje sytuacje ukazane w tekście II i na obrazie – formułuje argument uzasadniający podane stwierdzenie

Rok	Nr zadania	Liczba punktów za zadanie			Źródło graficzne	Sprawdzane umiejętności Uczeń:
		ww	o	ogółem		
2009	6, 7, 8, 9	4		4	obraz: Jan Vermeer, *Geograf* (ok. 1668 r.)	– rozpoznaje element obrazu – rozpoznaje elementy wyeksponowane na obrazie za pomocą światła – określa stan emocjonalny postaci na obrazie – rozpoznaje rodzaj malarstwa
2010	23, 24, 25		3	3	tekst: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (fragment) obraz: Gustave Doré *Sąd Salomona*	– redaguje streszczenie tekstu na zadany temat – dostrzega środki wyrazu wyróżnione na obrazie – określa funkcje światła jako środka wyrazu na obrazie – określa funkcje kontrastu jako środka wyrazu na obrazie
2011	6	1		1	cztery obrazy: m.in. *Rejtan*	– rozpoznaje znany tekst ikoniczny, dostrzegając kontekst niezbędny do interpretacji tekstów kultury
2012	3, 7, 16 (h)**, 5	4		4	ilustracje przedstawiające dwie budowle, ilustracje przedstawiające cztery obiekty klasycystyczne i średniowieczne, mural i mapa, ilustracje przedstawiające sceny teatralne	– uwzględnia specyfikę tekstów kultury przynależnych do filmu, sztuk plastycznych i wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście (2.11) – rozpoznaje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej antycznego świata w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, architekturze, sztuce, literaturze – rozpoznaje zabytki kultury średniowiecza (…) – rozpoznaje charakterystyczne cechy kultury baroku (…) – rozpoznaje charakterystyczne cechy polskiego oświecenia (…) – identyfikuje najważniejsze wynalazki i odkrycia XIX w. oraz wyjaśnia następstwa ekonomiczne i społeczne ich zastosowania

Rok	Nr zadania	Liczba punktów za zadanie			Źródło graficzne	Sprawdzane umiejętności Uczeń:
		ww	o	ogółem		
2013	1, 3, 5, 12, 16, 22	6		6	ilustracja przedstawiająca znaczek pocztowy i mapę, tekst i ilustracje planszowe –układ zabudowy czterech miast, fragment tekstu (Śpiewy historyczne) i obraz Bernardo Ballotto, obraz przedstawiający scenę z jednego z powstań, cztery ilustracje	– identyfikuje najważniejsze osiągnięcia starożytnych Greków (igrzyska olimpijskie) – rozpoznaje podstawowe symbole i główne zasady judaizmu – umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny i rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa – umiejscawia w czasie i przestrzeni kierunki i zasięg podbojów arabskich – rozpoznaje po opisie na obrazach typ miasta średniowiecznego – rozpoznaje wydarzenie na obrazie (zasady wolnej elekcji) na podstawie fragmentu tekstu – rozpoznaje na podstawie obrazu powstanie listopadowe i powstanie styczniowe – rozpoznaje ilustrację ilustrującą demokrację bezpośrednią
2014	4, 5, 16, 24 (h), 17	4	1	6	trzy fragmenty tekstów i ilustracje przedstawiające trzy symbole religijne, cztery ilustracje przedstawiające budowle, tekst i ilustracja z przełomu XIX i XX wieku, rysunkowa ulotka wyborcza, tekst i dwie fotografie	– identyfikuje na podstawie teksów i wiedzy symbole islamu – rozpoznaje na ilustracjach zabytki kultury średniowiecza na podstawie wiedzy na temat stylu romańskiego i gotyckiego – identyfikuje zjawisko kultury masowej w tym przemiany obyczajowe – identyfikuje intencje autora rysunku – napisać tekst argumentacyjny uzasadniający wybór fotografii na podstawie tekstu
2015	2, 3, 13 (h)	3		3	analiza i interpretacja historyczna, fragment tekstu i cztery ilustracje prezentujące zajęcia starożytnych Greków	– rozpoznaje na ilustracjach zajęcia integrujące starożytnych Greków igrzyska olimpijskie – rozpoznaje najstarsze i najmłodsze osiągnięcia kultury materialnej antycznego świata w architekturze – rozpoznaje styl budownictwa sakralnego i dobiera argument

Rok	Nr zadania	Liczba punktów za zadanie			Źródło graficzne	Sprawdzane umiejętności Uczeń:
		ww	o	ogółem		
2016	2, 6, 10, 11, 12, 19 ,20	7		7	analiza i interpretacja historyczna, fotografia obiektu sztuki tekst i fotografia zamku w Łęczycy, tekst i fotografia płaskorzeźby, fotografie budowli ilustracja i tekst	– rozpoznaje cechy kultury materialnej i duchowej antycznego świata w różnych dziedzinach: […] architekturze, sztuce – identyfikuje dokonania Kazimierza Wielkiego w dziedzinie polityki wewnętrznej (system obronny, urbanizacja kraju – rozpoznaje na podstawie tekstu i płaskorzeźby okoliczności zawarcia unii realnej pomiędzy Polską a Litwą i jej główne postanowienia – stwierdza poprawność stwierdzeń dotyczących instytucji ustrojowych demokracji szlacheckiej na podstawie tekstu i ilustracji – rozpoznaje na podstawie tekstu i fotografii ożywienia w ospodarce i kulturze czasów saskich – analizuje ilustrację i rozpoznaje główne nurty życia politycznego pod zaborami w końcu XIX w. – analizuje tekst i ilustrację w celu identyfikacji konfliktów pomiędzy mocarstwami europejskimi na przełomie XIX i XX w.
Ogółem		42	17	59		

* W nawiasach podano odniesienie do standardów wymagań.

** Zadania występujące w teście z historii.

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy egzaminacyjnych (CKE, www […]/archiwum).

Analiza wirtualnego testu z historii sztuki na egzaminie gimnazjalnym

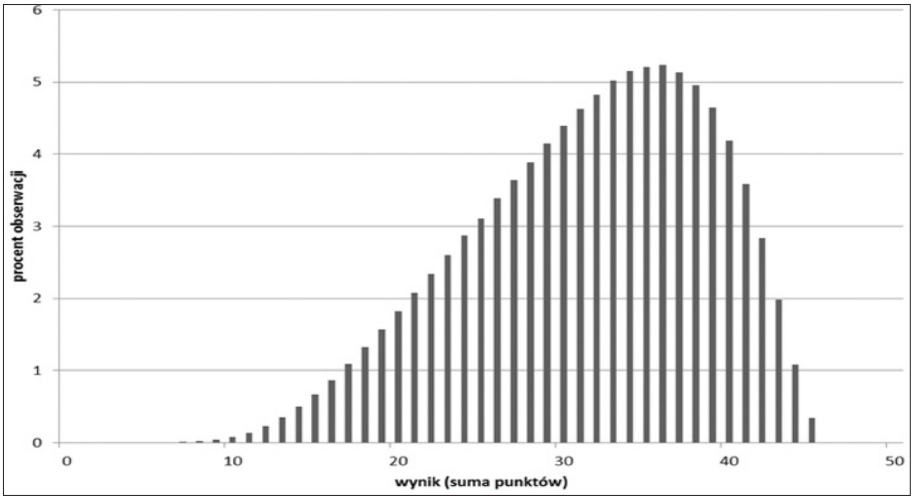
Wirtualny test został złożony z 45 zadań przeznaczonych do sprawdzenia umiejętności wyszczególnionych w tabeli 1. Chociaż poszczególne zadania rozwiązywane były na egzaminie przez uczniów w różnych latach, to na cały test możemy popatrzyć tak, jakby był rozwiązywany przez gimnazjalistów w 2012 roku. Test składał się z 45 zadań (16 otwartych i 29 zamkniętych) punktowanych 0–1. Rzetelność testu wynosi 0,86. Wynik średni testu odzwierciedlający poziom umiejętności mierzonych za pomocą testu wirtualnego wyrażony w procentach wynosi 70.

Poniżej przedstawiamy parametry psychometryczne tego wirtualnego testu, z którego maksymalnie można było uzyskać 45 punktów.

Tabela 2. Parametry statystyczne wirtualnego testu z historii sztuki w III klasie gimnazjum

	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Centyle			Maksimum
				p25	p50	p75	
Suma	31,5	7,3	2	26	32	37	45

Wirtualny test gimnazjalny z historii sztuki został zbudowany z wykorzystaniem wyników zrównanych egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2014. Zrównanie wyników przeprowadzone zostało w Instytucie Badań Edukacyjnych[4]. W efekcie przeprowadzonych badań zrównujących i towarzyszących im analiz wyniki egzaminu gimnazjalnego z kolejnych lat (2002–2014) sprowadzone zostały do wspólnej skali zakotwiczonej w wynikach z roku 2012. Podczas procesu zrównywania wyników kontrolowane były różnice w trudności arkuszy egzaminacyjnych w poszczególnych latach oraz różnice w poziomie umiejętności populacji zdających egzamin w kolejnych latach (Kondratek i Szaleniec, 2015; Szaleniec i in., 2015).

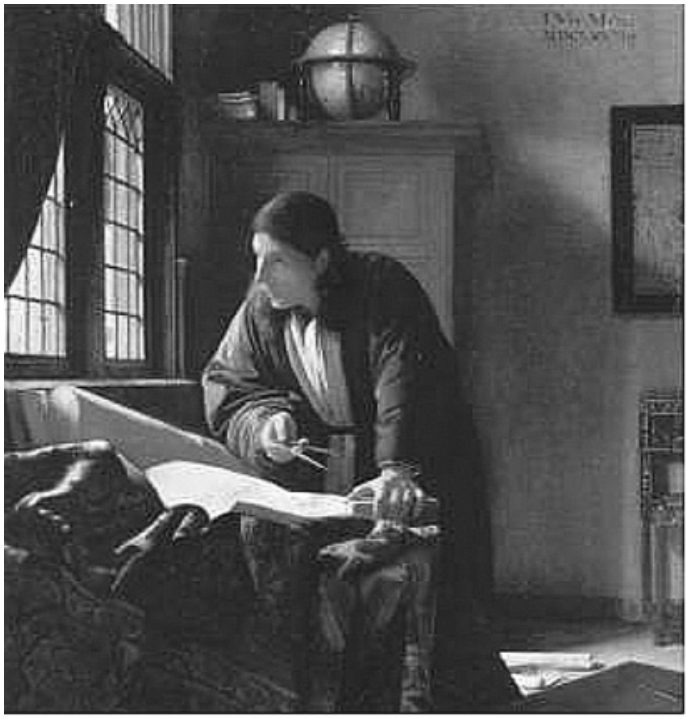


Rysunek 2. Rozkład wyników wirtualnego testu z historii sztuki w III klasie gimnazjum

[4] Czteroetapowe studium zrównania wyników przeprowadzone zostało przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w latach 2010–2014. Miało na celu zrównanie *post factum* archiwalnych wyników zgromadzonych przez system egzaminów zewnętrznych. Studium dotyczyło sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego od początku funkcjonowania systemu egzaminacyjnego (od 2002 roku) oraz wyników trzech obowiązkowych egzaminów na poziomie maturalnym (język polski, język angielski i matematyka) od roku 2010, czyli od roku, w którym egzamin maturalny z matematyki stał się obowiązkowy. W studium wykorzystane zostały tylko wyniki uczniów piszących egzamin na standardowych arkuszach egzaminacyjnych (dla uczniów bez dysfunkcji i uczniów z dysleksją rozwojową). Wyniki zostały zrównane do wyników 2012, który został wybrany jako rok odniesienia. Zrównane wyniki są dostępne na stronie IBE http://pwe.ibe.edu.pl/.

Przykłady podtestów historii sztuki w egzaminie gimnazjalnym

Przyjrzyjmy się bliżej zadaniom zastosowanym w arkuszach standardowych na egzaminie w 2009 i 2010 roku (CKE, 2009, 2010). Sprawdzane przy pomocy tych zadań umiejętności uczniów wymieniono w tabeli 1. W 2009 r. w standardowym arkuszu egzaminacyjnym były cztery zadania zamknięte tworzące wiązkę zadań powiązaną z obrazem Jana Vermeera *Geograf*.



Jan Vermeer, *Geograf* **(ok. 1668 r.), [w:] „Galeria Sztuki" nr 14.**

Zadanie 6. (0-1)
W centrum obrazu artysta umieścił
A. okno przysłonięte kotarą.
B. mapę wiszącą na ścianie.
C. szafę z globusem.
D. mężczyznę z cyrklem.

Zadanie 7. (0-1)

Światło **padające przez okno**
A. wydobywa z mroku tylko postać mężczyzny.
B. oświetla głównie sylwetkę mężczyzny i rozłożoną mapę.
C. jednakowo oświetla wszystkie przedmioty.
D. szczególnie eksponuje szafę i stojący na niej globus.

Zadanie 8. (0-1)

Wyraz twarzy i postawa postaci przedstawionej na obrazie świadczą
A. o wzburzeniu.
B. o przerażeniu.
C. o zadumie.
D. o radości.

Zadanie 9. (0-1)

Obraz jest przykładem malarstwa
A. rodzajowego.
B. mitologicznego.
C. historycznego.
D. pejzażowego.

Tabela 3. Charakterystyka zadań podtestu z historii sztuki na egzaminie gimnazjalnym w 2009 r.

Czytanie i odbiór tekstów kultury	Średni % wynik			Odchylenie standardowe			Korelacja z testem bez zadań 6, 7, 8, 9
	ogółem	K	M	ogółem	K	M	
Z. 6 – rozpoznanie centralnego elementu obrazu (1.3)*	97	97	97	17,5	16,7	18,2	0,206
Z. 7 – rozpoznanie elementów wyeksponowanych na obrazie za pomocą światła(1.3)	87	89	86	33,1	31,0	34,9	0,209
Z. 8 – określenie stanu emocjonalnego postaci przedstawionej na obrazie (1.2)	86	89	84	34,2	31,8	36,3	0,271
Z. 9 – rozpoznanie rodzaju malarstwa (1.6)	61	66	55	49,9	47,3	49,8	0,382
Wiązka zadań podtestu	83	85	80	20,1	19,1	20,9	0,478
Egzamin	63	68	59	17,4	15,7	17,8	

*** W nawiasach podano odniesienie do standardów wymagań.**

Na podstawie wyników tych czterech zadań można ostrożnie wnioskować[5], że umiejętności uczniów badane tym krótkim podtestem z historii sztuki są stosunkowo wysokie. Średnio uczniowie otrzymali 83 procent punktów możliwych do uzyskania za tę wiązkę zadań przy średnim wyniku całego testu 63 procent. W podteście z historii sztuki dziewczęta uzyskały wynik wyższy o 5 procent od wyniku chłopców. Różnica ta jest statystycznie istotna. Dla całego testu ta różnica jest dwa razy większa.

W 2010 roku w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego występowała wiązka trzech zadań krótkiej odpowiedzi powiązana z fragmentem tekstu (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu) i z obrazem Gustave'a Dorégo *Sąd Salomona*. Zadaniem tej wiązki było sprawdzenie poziomu umiejętności dostrzegania w obrazie środków wyrazu, których użył artysta i umiejętności

[5] Rzetelność podtestu złożonego z czterech zadań mierzona wskaźnikiem korelacji wyniku podtestu z resztą testu wynosi 0,5.

określenia ich funkcji w prezentowanym dziele. Za poprawną odpowiedź na te trzy zadania zdający mógł maksymalnie otrzymać trzy punkty. Zadania te były poprzedzone poleceniem streszczenia tekstu z Biblii, w którym opisano zdarzenie występujące na obrazie.

Gustave Doré, *Sąd Salomona*, [za:] www.creationism.org/images/DoreBibleIllus/dore_pl.htm

Zadanie 23. (0-1)

Podaj sposób, w jaki artysta wyróżnił na obrazie postać Salomona.

.....

Zadanie 24. (0-1)

Napisz, jaką funkcję pełni światło na ilustracji Gustave'a Dorégo.

.....

Zadanie 25. (0-1)

Wyjaśnij, na czym polega kontrast w sposobie przedstawienia przez artystę dwóch matek.

.....

Zadania te okazały się dla uczniów trudniejsze niż w poprzednim roku. Statystyczna charakterystyka tych zadań przedstawiona jest w tabeli 3. Dziewczęta uzyskały wyższy wynik o 3 procent, gdy porównamy rezultat za odpowiedź na zadania całej wiązki. Różnica jest statystycznie istotna (F = 3760).

Tabela 4. Charakterystyka zadań podtestu z historii sztuki na egzaminem gimnazjalnym w 2010 roku

Czytanie i odbiór tekstów kultury	Średni % wynik			Odchylenie standardowe			Korelacja z testem bez zadań 23 24, 25, 9
	ogółem	K	M	ogółem	K	M	
Z.23 – dostrzeganie środków wyrazu (I/4)	73	76	70	44,4	42,7	45,9	0,430
Z.24 – określanie funkcji środków wyrazu (I/4)	66	69	63	47	46,2	48,2	0,307
Z25 – określanie funkcji środków wyrazu (I/4)	72	75	69	45	43,5	46,3	0,404
Wiązka zadań podtestu	70	73	67	32	31,3	33,1	0,534
Egzamin (N = 434 363)	61	64	57	16,8	15,9	16,9	0,995

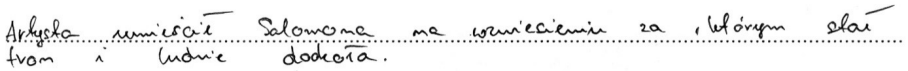
Porównanie wyników podtestów z historii sztuki w tych dwóch latach jest trudne z powodu zastosowania różnej formy zadań. W 2009 roku zastosowano zadania zamknięte wielokrotnego wyboru, natomiast w 2010 zadania krótkiej odpowiedzi. Jeżeli pominiemy efekt różnej formy zadań, to podtest z historii sztuki okazał się trudniejszy dla gimnazjalistów w 2010 roku (zadania otwarte krótkiej odpowiedzi). Średni wynik podtestów wynosi odpowiednio p_{2009} = 83 procent, a P_{2010} = 70 procent.

Wniosek taki wydaje się sensowny, biorąc pod uwagę, że poziom osiągnięć gimnazjalistów oszacowany za pomocą całych testów po zrównaniu wyników wyrażonych w skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15 był nieznacznie wyższy w 2010 roku (99,31 punktu) niż w 2009 (96,90 punktu) i różnił się w tej skali o 2,42 punktu, czyli o 0,16 odchylenia standardowego (Szaleniec i in., 2015).

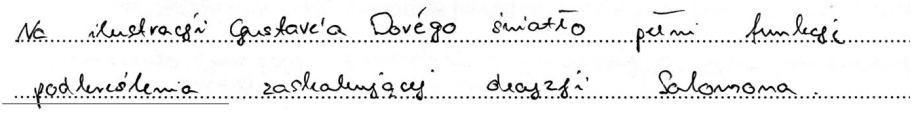
Aby można było lepiej wczuć się w klimat tych zadań, poniżej przedstawiamy cztery przykłady odpowiedzi uczniów na trzy kolejne zadania[6].

Praca A04 (1; 0; 0)

Zad. 23



Zad. 24



[6] Zadania pochodzą z próby prac archiwizowanych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie z 2010 r.

Zad. 25

Kontrast w sposobie przedstawienia przez artystę dwóch matek polega na przedstawieniu prawdziwej miłości matki (swojego) do dziecka.

Praca A07 (1; 0; 0)

Zad. 23

Umieścił go na górze, nad głowami innych, na schodach

Zad. 24

Rozświetla scenę, która na tym obrazie jest najważniejsza, tzn. scenę zabijania dziecka, wyrok Salomona

Zad. 25

Polega on na tym, że widać, która z matek naprawdę kocha dziecko i przejmuje się jego losem. Tej leżącej zależy na dziecku naprawdę.

Praca A09 (0; 1; 1)

Zad. 23

Artysta oświetlił przede wszystkim postać Salomona.

Zad. 24

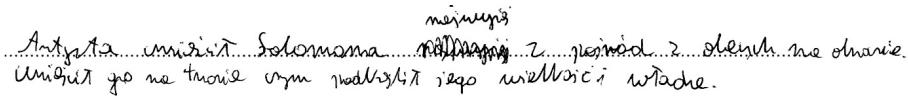
Światło na ilustracji Gustave'a Doré'go ~~pełni funkcję~~ oświetla Salomona ponieważ jest to wydarzenie, które artysta chciał nam przekazać, czyli Sąd Salomona

Zad. 25

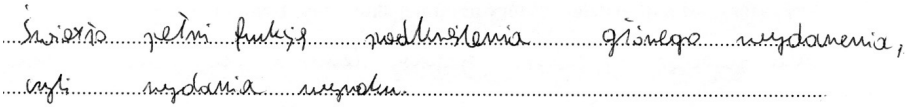
Kontrast polegał na tym, że prawdziwa matka oddała za swoje dziecko życie, nie pozwoliła go zabić, dlatego jest oświetlona jej postać, natomiast fałszywej matce jest obojętny los dziecka.

Praca A17 (1; 1; 0)

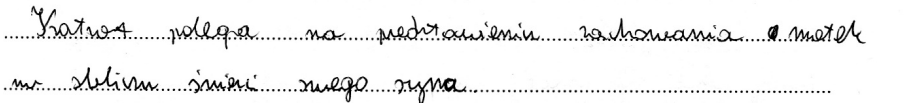
Zad. 23



Zad.24



Zad. 25



Komentarz egzaminatora do cytowanych odpowiedzi z czterech prac:

Z zadaniem 23 poradziło sobie w populacji 61 procent dziewcząt i 59 procent chłopców zdających egzamin gimnazjalny w 2010 roku, wskazując, że Salomon znajduje się na podwyższeniu, na tle tronu, wyżej niż inni uczestnicy przedstawionej na grafice Dorégo sceny. Z tego też wynika fakt, że jest on jaśniejszą postacią od swojego dworu. Jednak nieprawdziwe jest stwierdzenie w pracy A09, że „Artysta oświetlił **przede wszystkim** postać Salomona". Najsilniej oświetlona jest grupa postaci: żołnierz trzymający niemowlę i kobieta próbująca powstrzymać go przed wykonaniem rozkazu króla. Dlatego autor tej pracy za odpowiedź za zadanie Z23 nie otrzymał punktu.

Zadanie 24 polegało na określeniu funkcji światła w obrazie. Zadanie to okazało się dla uczniów najtrudniejsze. Tylko 40 procent gimnazjalistów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Wszyscy uczniowie próbowali bardzo ogólnie **zinterpretować** rolę światła, zamiast ją opisać. Za odpowiedź na to zadanie żaden z uczniów w prezentowanych pracach nie powinien dostać punktu. Wprawdzie światło oświetla grupę, która jest najważniejsza na obrazie, ale nie jest to scena zabijania dziecka (A07), nie jest to wyłącznie Salomon (A09), nie jest to moment wydania wyroku (A17). Ze stwierdzenia, że „światło pełni funkcję podkreślenia zaskakującej decyzji Salomona" (A04), niczego o świetle się nie dowiadujemy. Doré nie przedstawił Salomona wydającego wyrok, ale reakcję matki na rozkaz zabicia jej dziecka. Światło silnym strumieniem wydobywa z kompozycji właśnie tą grupę: kobietę, żołnierza i dziecko. Pozostałe postaci pod względem modelunku światłocieniowego wydają się zlewać z tłem. Taki zabieg będzie podkreślał dramatyzm sytuacji, a także prowadził do interpretacji, że kontrast światła i cienia to zderzenie dobra i zła.

W **zadaniu 25** zdający miał wyjaśnić, na czym polega kontrast w sposobie przedstawienia przez artystę dwóch matek. Gdy mówimy o kontraście, zawsze musimy coś ze sobą porównać i efekty tego różnicowania powinny być przeciwstawne. Dlatego odpowiedzi uczniów w zacytowanych pracach: „Kontrast […] polega na przedstawieniu prawdziwej miłości matki do swojego dziecka", „widać, która matka naprawdę kocha dziecko", „polega na przedstawieniu zachowania matek w obliczu śmierci swego syna" nie są odpowiedzią na postawione zadanie. Tylko w pracy (A09) pojawiło się wskazanie na różnice w oświetleniu postaci matek, ale również nie zostało opisane do końca. Wyjaśnienie, na czym polega kontrast w sposobie przedstawienia przez artystę dwóch matek, okazało się dla uczniów zdających egzamin w 2010 roku stosunkowo łatwe – 86 procent dziewcząt i 84 procent chłopców oddzieliło poprawnej odpowiedzi.

Odpowiedzi z wybranych czterech prac są charakterystyczne dla uczniów gimnazjum. Na tym etapie edukacji zwraca się uwagę przede wszystkim na treść, narrację, historię itp. Uczniowie podejmują interpretację obrazu, zanim go opiszą. Uczniowie bardziej skupiają się na tekście literackim, towarzyszącym obrazowi, na wrażeniach, uczuciach, na interpretacji, a nie na tym, co widzą. Nie opisują, lecz próbują przedwcześnie wyciągać wnioski. Prawdopodobnie taki sposób analizy jest przydatny na lekcjach języka polskiego. Jednak w przypadku sztuk plastycznych zły opis prowadzi do złych wniosków. Można też przyjąć hipotezę, że nie wszyscy uczniowie rozumieją terminologię zarówno w zadaniu Z25, jak i Z24.

Innym problemem jest fakt, że zacytowane zadania oceniane były przez polonistów. Dlatego też ich oceny mogą być obciążone przez efekt egzaminatora w większym stopniu niż pozostałe zadania o czysto polonistycznej treści.

Historia sztuki na egzaminie maturalnym

Historia sztuki od 2008 roku mogła być wybierana na egzaminie jako przedmiot obowiązkowy (na poziomie podstawowym) lub jako przedmiot dodatkowy (na poziomie rozszerzonym). Zakres treściowy egzaminu określały standardy wymagań egzaminacyjnych ustalone dla egzaminu maturalnego w 2003 roku. Od roku szkolnego 2014/2015 (licea) i 2015/2016 (technika) egzamin ten może być zdawany wyłącznie jako jeden z przedmiotów obowiązkowych do wyboru wyłącznie na poziomie rozszerzonym. Jego ogólnym celem jest sprawdzenie, w jakim stopniu absolwent szkoły ponadgimnazjalnej spełnił wymagania z zakresu historii sztuki, które zostały określone dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Podobnie jak w innych przedmiotach wybieranych przez zdających na poziomie rozszerzonym nie ma na egzaminie z historii sztuki progu zaliczenia decydującym o zdaniu egzaminu maturalnego.

W latach 2009–2016 arkusze egzaminacyjne z historii sztuki na poziomie rozszerzonym zawierały 14–18 zadań sprawdzających wiadomości i umiejętności zapisane w podstawie programowej. W arkuszach przeważały zadania otwarte krótkiej odpowiedzi lub wielopunktowe wymagające ustosunkowania się do ustrukturyzowanej odpowiedzi. W każdym roku arkusz zawierał jedno zadanie typu rozszerzonej wypowiedzi. Było to wypracowanie na jeden z dwu podanych tematów. Za wypracowanie zdający mógł uzyskać 20 procent ogólnej puli punktów.

Zakres treści pytań egzaminacyjnych został konsekwentnie podporządkowany układowi treści podstawy programowej. Podany poniżej przykład odpowiada arkuszowi z maja 2016 roku.

Zadania egzaminacyjne wymagały:

1. rozpoznania dzieł architektonicznych przedstawionych na fotografiach i podania nazwy obiektów, miasta, w którym obiekt się znajduje, i stylu budowli (0–6 pkt),
2. wybrania właściwego wyjaśnienia trzech terminów np. *krepidoma, kontrapost, patos* (0–2 pkt),
3. wybrania nazwisk twórców, którzy pracowali na zlecenie np. króla Francji Ludwika XIV (0–2 pkt),
4. określenia tematu dwóch dzieł załączonych reprodukcji, źródła ikonograficznego, techniki wykonania, kierunku lub wieku, w którym dzieła powstały (0–5 pkt),
5. przyporządkowania czterem podanym tytułom dzieł nazwisk twórców spośród podanych (0–2 pkt),
6. połączenia ilustracji budowli z właściwymi planami oraz podania miasta, w którym te obiekty się znajdują, nazw obiektów oraz okresu sztuki reprezentowanego przez obiekt (0–6 pkt),
7. podania terminu określającego np. gotowe przedmioty podniesione do rangi dzieła sztuki przez wybór artysty (0–1 pkt),
8. wyboru z podanych wielu obiektów trzech, które pełniły lub pełnią funkcję sakralną (0–2 pkt),
9. identyfikacji nazwisk trzech artystów na podstawie podanych informacji (0–3 pkt),
10. rozpoznania czterech dzieł przedstawionych na ilustracjach i podania tytułu dzieła, nazwiska twórcy, nazwy kierunku w sztuce, w obrębie którego powstało dzieło (0–6 pkt),
11. wyboru spośród podanych elementów architektonicznych czterech, które spełniają funkcję konstrukcyjną (0–2 pkt),
12. uzupełnienia luk w podanej informacji, np. dotyczącej dzieła, twórcy (0–2 pkt),
13. wyboru spośród podanych sześciu technik artystycznych, tych, które powstały np. przed surrealizmem (0–1 pkt),
14. przeprowadzenia analizy treści i formy dzieła przedstawionego na fotografii według podanego schematu odpowiedzi, np. nazwa dzieła, nazwisko autora, wiek powstania dzieła, nazwa miasta, w którym się znajduje, przykład antycznego pierwowzoru pomnika, z jakiego materiału jest rzeźba wykonana, podania jednego wydarzenia historycznego, z którym wiąże się przedstawiona postać, podania, z którym królem polskim spokrewniona była ta osoba, podania dwóch cech, świadczących o antykizacji pomnika, opisania trzech cech dotyczących bryły i kompozycji dzieła, podania dwóch cech wyrazu artystycznego, sformułowania wniosku końcowego dotyczącego kwalifikacji stylowej dzieła (0–16 pkt),
15. opisania według poleceń dzieła przedstawionego na reprodukcji: nazwisko twórcy dzieła, nazwa obiektu architektonicznego przedstawionego na obrazie, opis kompozycji obrazu – podanie trzech cech, opis

kolorystyki obrazu – podanie czterech cech, określenie najważniejszego środka ekspresji, jakim posłużył się twórca dzieła, sformułowania wniosku końcowego dotyczącego kwalifikacji stylowej dzieła (0–11 pkt),
16. podania stylów dwu fryzów widocznych na ilustracjach oraz określenia ich cech charakterystycznych (0–4 pkt),
17. zapoznania się z dwoma tekstami źródłowymi i wykonania poleceń, np. który autor tekstu uważa, że…, podaj dwa argumenty uzasadniające odmienne poglądy…, określ istotę sporu między…, przyjrzyj się ilustracjom i określ, któremu z autorów odpowiada estetyka ukazanego kościoła, podaj nazwę zakonu, który w swojej architekturze realizował te postulaty (0–9 pkt),
18. napisania wypracowania na jeden z dwóch tematów (0–20 pkt).

Poniżej podano tematy wypracowań występujące w maturalnych arkuszach egzaminacyjnych na poziomie rozszerzonym w latach 2009–2016. Abiturient miał na napisanie egzaminu 180 minut. W latach 2009–2014 za wszystkie poprawne odpowiedzi mógł maksymalnie uzyskać 50 punktów.

Tabela 5. Tematy zadania dłuższej wypowiedzi na egzaminie z historii sztuki w latach 2009–2016

	Liczba zadań	Tematy wypracowania w „starej formule" egzaminu maturalnego – poziom rozszerzony
2009	15	1 – Na podstawie czterech wybranych dzieł sztuki, innych niż zamieszczone w arkuszu, rozwiń zagadnienie stosunku realistów i ekspresjonistów do natury. 2 – Na podstawie czterech wybranych dzieł, innych niż zamieszczone w arkuszu, opisz przemiany, jakie zachodziły w przedstawianiu postaci ludzkiej w sztuce XIX i XX w.
2010	14	1 – Na podstawie czterech, innych niż zamieszczone w arkuszu, wybranych dzieł wykonanych przez różnych autorów przedstaw różnorodne sposoby ukazywania obrazu miasta w sztuce. 2 – Na podstawie czterech wybranych dzieł, innych niż zamieszczone w arkuszu, wykaż, na czym polegało nowatorstwo sztuki impresjonistów.
2011	15	1 – Na podstawie analizy formy i treści czterech, innych niż zamieszczone w arkuszu, wybranych dzieł z co najmniej dwóch różnych epok, scharakteryzuj sposoby ujęcia motywu męczeństwa. 2 – Na podstawie czterech wybranych dzieł przedstaw różne sposoby przetwarzania rzeczywistości w sztuce XX w.
2012	16	1 – W jaki sposób sztuka klasycyzmu czerpała inspiracje z dziedzictwa antyku? W odpowiedzi uwzględnij analizę formy i treści czterech, innych niż zamieszczone w arkuszu, wybranych dzieł z różnych dyscyplin artystycznych. 2 – Na podstawie analizy formy i treści czterech, innych niż zamieszczone w arkuszu, wybranych dzieł z różnych epok przedstaw funkcjonowanie w sztuce motywu szczęścia.
2013	14	1 – Na czterech wybranych przykładach dzieł (innych niż reprodukowane w arkuszu) scharakteryzuj zjawisko caravaggionizmu w malarstwie europejskim. 2 – Na czterech wybranych przykładach dzieł malarskich lub rzeźbiarskich scharakteryzuj sposoby przedstawiania i znaczenie motywów muzycznych w sztuce.

	Liczba zadań	Tematy wypracowania w „starej formule" egzaminu maturalnego – poziom rozszerzony
2014	15	1 – Na czterech przykładach dzieł różnych autorów od XVI do XIX wieku (innych niż reprodukowane w arkuszu) przedstaw, w jaki sposób artyści ukazywali ludzi spędzających wolny czas. 2 – Na czterech przykładach dzieł malarskich różnych autorów (innych niż reprodukowane w arkuszu) opisz różnorodne sposoby i techniki posługiwania się materią malarską (sposobem położenia farby) w obrazach oraz osiągane efekty.

W roku 2015 absolwenci liceów ogólnokształcących i techników przystępowali do dwóch nieco różnych egzaminów dojrzałości wynikających z różnicy czasu kształcenia w tych typach szkół i momentu wprowadzenia nowej podstawy programowej. Dlatego poniżej w tabeli 6 uwzględniono tematykę wypracowań dla „starej" i „nowej" formuły egzaminu dojrzałości W roku bieżącym (2016) zarówno absolwenci liceów, jak i techników przystępowali do jednorodnego egzaminu maturalnego w nowej formule. Na egzaminie w nowej formule od 2015 roku maksymalna liczba punktów za cały egzamin wynosi 100. Za wypracowanie zdający mógł maksymalnie uzyskać 20 punktów.

Od roku 2016 wyłącznie absolwenci lat ubiegłych w okresie przejściowym mogą przystępować do egzaminu, który obejmuje treści kształcenia starej podstawy programowej.

Tabela 6. Tematy zadania dłuższej wypowiedzi na egzaminie z historii sztuki w latach 2015–2016

	„Stara formuła" egzaminu maturalnego Poziom rozszerzony		Nowa formuła egzaminu maturalnego Poziom rozszerzony	
	liczba zadań	temat	liczba zadań	temat
2015	15	1 – Na podstawie analizy formy i treści czterech dowolnie wybranych dzieł (innych niż zamieszczone w arkuszu) omów funkcjonowanie motywu wody w malarstwie różnych epok. 2 – Na podstawie analizy formy i treści czterech dzieł (innych niż zamieszczone w arkuszu) omów, jakie znaczenie nadawali barwie różni artyści XX wieku.	18	1 – Zjawisko koloryzmu w sztuce europejskiej na przestrzeni dziejów. Swoją charakterystykę oprzyj na czterech wybranych przykładach dzieł malarskich. 2 – Lata 70. i 80. XIX wieku to okres bujnego rozkwitu **życia** artystycznego we Francji. Omów różnorodne postawy i zdarzenia artystyczne w sztuce tamtych czasów.
2016	14	1 – Na podstawie trzech wybranych dzieł (innych niż zamieszczone w arkuszu) przedstaw różnice między portretami renesansowymi a portretami powstałymi w XIX i XX wieku. 2 – Na podstawie trzech wybranych dzieł (innych niż zamieszczone w arkuszu) scharakteryzuj perspektywę linearną (geometryczną) i perspektywę barwną (malarską).	18	1 – Zmagania człowieka z naturą i motyw **żywiołów.** Omów zagadnienie na podstawie trzech wybranych dzieł malarzy romantycznych. 2 – Na wybranych przykładach twórczości trzech artystów omów podobieństwa i różnice w malarstwie holenderskim i flamandzkim XVII wieku.

Wszystkie arkusze egzaminacyjne, a także wyniki egzaminacyjne są dostępne na stronie WWW Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ośmiu okręgowych komisji.

Charakterystyka populacji zdających *historię sztuki* i *historię muzyki*

Tabela 7. Porównanie liczby zdających na maturze egzamin z historii sztuki i historii muzyki w latach 2010–2016[7]

Rok	Liczba zdających				
	język polski	historia sztuki		historia muzyki	
	liczba	liczba	procent populacji	liczba	procent populacji
2010	358 701	3677	1,03	504	0,14
2011	351 472	3644	1,04	421	0,12
2012	337 648	3573	1,06	408	0,12
2013	322 467	3240	1,00	364	0,11
2014	301 781	2576	0,85	333	0,11
2015	275 568	2805	0,93	317	0,12
2016	258 372	2619	0,95	348	0,13

***Procent jest liczony w stosunku do wszystkich zdających język polski w danym roku.**

W tabeli nie uwzględniono wiedzy o tańcu. Wiedzę o tańcu w każdym roku na maturze zdaje tylko kilkudziesięciu absolwentów, np. w 2010 roku pisały 42 osoby arkusz na poziomie podstawowym i 34 osoby arkusz na poziomie rozszerzonym, w 2013 odpowiednio 45 i 34, a w 2014 roku 40 i 13.

Tabela 8. Porównanie liczby zdających na maturze egzamin z historii sztuki z uwzględnieniem płci i poziomu egzaminu przedmiotów artystycznych w latach 2010–2016

Rok	Liczba zdających												
	ogółem					poziom podstawowy				poziom rozszerzony			
	liczba			procent		liczba		procent		liczba		procent	
	ogółem	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M
2010	3677	2997	680	81,5	18,5	698	205	19,0	5,6	2299	475	62,5	12,9
2011	3644	2992	652	82,1	17,9	757	184	20,8	5,0	2235	468	61,3	12,8
2012	3573	2907	666	81,4	18,6	807	205	22,6	5,7	2100	461	58,8	12,9
2013	3240	2640	600	81,5	18,5	695	151	21,5	4,7	1945	449	60,0	13,9
2014	2476	2113	363	85,3	14,7	533	120	21,5	4,8	1580	243	63,8	9,8
2015	2835	2436	399	85,9	14,1	272	66	9,6	2,3	2164	333	76,3	11,7
2016	2619					–	–	–	–				

***Procent jest liczony w stosunku do wszystkich zdających historię sztuki w danym roku.**

[7] Wiedzę o tańcu w każdym roku na maturze zdaje tylko kilkudziesięciu absolwentów.

Historię sztuki na egzaminie maturalnym wybierają głównie kobiety. Na poziomie podstawowym przystępują do niego około 4 razy częściej niż mężczyźni, a na poziomie rozszerzonym 5–6 razy częściej. Kobiety uzyskują też wyższe wyniki niż mężczyźni. Różnice te są statystycznie istotne i duże, szczególnie na poziomie rozszerzonym (por. tab. 9).

Tabela 9. Porównanie wyników (wyrażonych w procentach) z historii sztuki maturzystów i maturzystek

Rok	Poziom podstawowy			Poziom rozszerzony			Liczba laureatów olimpiad artystycznych		
	K	M	różnica	K	M	różnica	K	M	różnica
2010	44	39,9	4,1	55,7	49,1	6,6	6	3	3
2011	46,1	38,5	7,6	54,8	47,3	7,5	33	18	15
2012	36,9	32,9	4	51,3	44	7,3	42	12	30
2013	48,1	47,4	0,7	56,1	49	7,1	49	16	33
2014	48,7	44	4,7	57,6	50,8	6,8	38	12	26

Zgodnie z obowiązującymi przepisami laureaci olimpiad uzyskują maksymalny wynik z egzaminu, nie przystępując do niego.

Podsumowanie

Zmiany programowe, jakie przyniosła podstawa programowa z 2009 r., przywróciły status przedmiotów artystycznych sprzed reformy w 1999 r. Nadal jednak pozostają problemy z niewystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na tę gałąź edukacji. W dotychczasowej strukturze ten deficyt był szczególnie dotkliwy w gimnazjum. Konieczne trzeba o tym pamiętać, aby obecna reforma edukacji (likwidacja gimnazjów) wprowadziła raczej korzystne rozwiązania wobec przedmiotów artystycznych i nie powtórzyła błędów z 1999 roku. Wciąż borykamy się z problemami kształcenia nauczycieli, ocenianiem uczniów. Nie ma sprzyjających uregulowań prawnych, aby artyści podejmowali pracę w szkole (Krajewski i Szmidt, 2014). Warunki te wprawdzie nie odbiegają od sytuacji w innych krajach europejskich, gdyż jak sugerują wyniki badań przedstawionych w raporcie *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie* (Euridice, 2012), prawie we wszystkich systemach edukacyjnych zawodowi artyści sporadycznie uczą w szkołach. W większości krajów, także i w Polsce, aby móc uczyć w szkole, zawodowy artysta, jak każdy inny nauczyciel, musi posiadać przygotowanie pedagogiczne. Są jednak wyjątki od tej reguły – niektóre kraje zezwalają na czasowe zatrudnienie w szkole zawodowych artystów bez kwalifikacji nauczycielskich. Rozwiązaniem tej kwestii byłoby ułatwienie zdobycia kwalifikacji pedagogicznych zawodowym artystom.

Warto też zauważyć, że w naszym kraju mamy zbyt mało badań dotyczących relacji pomiędzy założonymi celami ogólnymi i szczegółowymi zapisanymi w podstawie programowej z przedmiotów artystycznych a osiąganymi wynikami, szczególnie na pierwszych dwóch etapach edukacyjnych. Sławomir Krzyśko (Krzyśko, 2011) zwraca uwagę, że współpraca pomiędzy światem sztuki a szkołami może być dobrym sposobem wychodzenia naprzeciw

tym trudnościom i może sprzyjać podniesieniu rangi edukacji artystycznej w szkołach. Na tym polu możliwości wyższych szkół artystycznych i placówek kształcących nauczycieli przedmiotów artystycznych są ogromne, począwszy od bezpośredniej współpracy ze szkołami po udział w tworzeniu programów i lobbowanie rozszerzenia przydziału czasu na tę edukację w podstawie programowej i planach lekcji.

Przybliżając problematykę egzaminacyjną na przykładzie *historii sztuki* jako jednego z artystycznych przedmiotów egzaminacyjnych, staraliśmy się zwrócić uwagę na treści kształcenia tego przedmiotu. Niektóre z tych treści, choć są specyficzne dla przedmiotów artystycznych, znajdują odzwierciedlenie w kształceniu z innych dziedzin, np. język ojczysty, historia, a nawet matematyka. Dlatego tak wiele miejsca poświęciliśmy na przedstawienie wiązek zadań z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej osadzonych w kontekście treści przedmiotów artystycznych. Mamy nadzieję, że tekst ten będzie przyczynkiem do refleksji, że umiejętności kształcone na przedmiotach artystycznych nie tylko mogą być wykorzystane, lecz także mogą wspomagać realizację celów w innych przedmiotach na wszystkich poziomach edukacyjnych. Jako załącznik do tego tekstu, zarówno podczas XXII KDE, jak i na stronie PTDE, załączona będzie prezentacja zadań egzaminacyjnych z przedmiotów artystycznych.

Bibliografia

Bamford A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Berlin: Waxmann Verlag 2006.

Black P. & William D., *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education*, "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice" 1988,5(1), pp. 7–74.

Bloom B. S., *Some theoretical issues relating to educational evaluation* [w:] R.W. Tyler (red.), *Educational evaluation: New roles, new means* (National Society for the Study of Education Yearbook, Vol. 68, Part 2,. Chicago IL: University of Chicago Press, 1969.

Brookhart S.M., Grading, Pearson Merrill Prentice Hall, 2004.

Bloom B.S., Hastings J.T., & Madaus G.F., *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw – Hill, 1971.

Boguszewska A., *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności* [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

Boguszewska A., *Stan badań dotyczących wiedzy i umiejętności uczniów polskiej szkoły z zakresu plastyki* [w:] A. Boguszewska, M. Stępnik. R. Tarasiuk (red.). *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010. Raport z badań prowadzonych według koncepcji programowej opracowanej przez Annę Mazur w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS"*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013. http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0728/090414-stan-wiedzy-o-sztuce-i-kulturze-plastycznej-i-muzycznej.pdf [dostęp: 10.06.2016].

Boguszewska A., Stępniak M., *Realizacja Badań dotyczących stanu wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010* [w:] A. Boguszewska, M. Stępnik, R. Tarasiuk (red.), *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010. Raport z badań prowadzonych według koncepcji programowej opracowanej przez Annę Mazur w ramach projektu „Profesjonalizm w edukacji. Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Artystycznym UMCS"*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013. http://phavi.umcs.pl/at/attachments /2014/0728/090414-stan-wiedzy-o-sztuce-i-kulturze-plastycznej-i-muzycznej.pdf [dostęp: 10.06.2016].

Broadfoot P., Black P., *Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education*, "Assessment in Education" 2004, Vol. 11, No. 1.

CKE, https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/arkusze-archiwum/ [dostęp: 05.05.2016].

Cizek G.J., *An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges* [w:] H.D Andrade, G.J. Cizek (red.), *Handbook of Formative Assessment,* New York, Routledge 2010.

Eurydice, *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010. http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf [dostęp: 10.06.2016].

European Commission/EACEA/Eurydice, *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2014/15*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

Harlen W., *A Systematic Review of the Evidence of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes*, [w:] *Research Evidence in Education Library. London*. EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2004. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/ass_rv4.pdf?ver=2006-03-02-124724-997 [dostęp: 10.07.2016].

Kondratek B., Szaleniec H., *Sprowadzanie wyników różnych testów do wspólnej skali* [w:] A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Krajewski M., Schmidt F., *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Poznań 2014.

Krzyśko S., *Edukacja artystyczna w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej w Polsce* [w:] S. Krzyśko, R. Kubicki, D. Michałowska (red.), *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.

Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSIP, Warszawa 1999.

Scriven M., *The methodology of evaluation* [w:] R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (red.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally 1967.

Szaleniec H., Kondratek B., Kulon F., Pokropek A., Skórska P., Świst K., Wołodźko T. i Żółtak M. , *Porównywalne wyniki egzaminacyjne,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

Szaleniec H., Skórska P., Koniewski M., Majkut P., Kulon F., *Jakość testów egzaminacyjnych* [w:] R. Dolata M. Sitek (red.), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015a.

Szaleniec H,. *Wyniki egzaminu a ewaluacja zewnętrzna szkoły* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. PTDE, Kraków 2011.

Szmigel M.K., Michlowicz M., Gruntkowska A., Majkut P., *Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej,* PTDE, Kraków 2015.

Tarasiuk R., *Osiągnięcia plastyczne uczniów klas I-III szkoły podstawowej* [w:] A. Białkowski (red.), *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej* (s. 151–158), Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.

UNESCO, *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej przyjęta na Światowej Konferencji na temat Edukacji Artystycznej pod hasłem „Rozwijanie kreatywnych możliwości w XXI wieku"*, Lizbona, 6–9 marca 2006 [w:] *Dokumenty UNESKO 308*. 2006. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Mapa_Drogowa.pdf [dostęp: 20.06.2016].

UNESCO, *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej dokument przyjęty na II Światowej konferencji UNESCO na temat Edukacji Artystycznej, która się odbyła w Seulu w dniach 25–28 maja 2010 roku* [w:] *Dokumenty UNESKO 343*. 2010 http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Plan_z_Seulu.pdf [dostęp: 20.06.2016].