

RELACJE MIĘDZY OCENIANIEM ZEWNĘTRZNYM A WEWNĘTRZNYM. EUROPEJSKI KONTEKST SZKOLNEGO OCENIANIA

Autorka dzieli się refleksjami wynikającymi z obserwacji i analizy wprowadzanych w Polsce i innych krajach europejskich zmian w dziedzinie oceniania. Poddaje krytycznej analizie behawioralne, empiryczne i poznawcze podejście do zewnętrznego i wewnętrznego oceniania, ze szczególnym uwzględnieniem technik zdobywania informacji o osiągnięciach ucznia. Zastanawia się nad praktycznymi i społecznymi kontekstami szkolnego oceniania. Relacje między ocenianiem zewnętrznym i wewnętrznym łączy autorka z problemem podniesienia jakości i kultury edukacji w Polsce.

Problematyka szkolnego oceniania zajmuje dziś centralne miejsce w debatach na temat edukacji. O ocenianiu nie mówi się już wyłącznie w kategoriach czynności nauczania. Coraz częściej zagadnienia z nim związane sytuowane są w szerszym dyskursie filozoficznym, politycznym i praktycznym. Niniejszy artykuł stanowi próbę ujęcia tematu Konferencji (spojrzenia na egzaminacyjne „tu i teraz” w relacji do jakości szkoły) z takiej właśnie szerszej perspektywy.

Sytuacja edukacyjna w Polsce wyznaczona jest w interesującej nas tu dziedzinie zarówno przez spektakularne wydarzenia minionego roku szkolnego – „zamieszanie” wokół „nowej matury” i naboru absolwentów gimnazjów do liceów z jednej strony, oraz „spokojne” przeprowadzenie egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych i gimnazjach z drugiej. Jest też i trzecia strona. Zróżnicowany stopień oswojenia „aktorów” i „publiczności” sceny edukacyjnej z ocenianiem opisowym, które od dwóch lat zastępuje w zintegrowanym nauczaniu początkowym tradycyjne ocenianie w postaci stopni szkolnych. (Zob. np. Wlazło, 2002).

Przystępując do dyskusji relacji między ocenianiem zewnętrznym i wewnątrzszkolnym, do czego zachęca tekst zaproszenia na Konferencję, warto może raz jeszcze (?) zadać kilka pytań o genezę, sens, uwikłania i dydaktyczne implikacje wprowadzanej aktualnie w Polsce zmiany w dziedzinie oceniania. Być może, próby udzielania odpowiedzi na nie, usytuowane w szerszym kontekście, pomogą nam nie tylko lepiej zrozumieć ambiwalencje wpisane w same procedury oceniania, ale i określić własną postawę wobec „biegu wydarzeń”. Wszelkie w tej mierze modele i odpowiadające im praktyczne rozwiązania, jako konstruowane społecznie, nie mają jednak charakteru zamkniętego czy ostatecznego. Mogą być nieustannie zmieniane, doskonalone zgodnie z rejestrowanymi i społecznie uzgodnionymi potrzebami.

W niniejszym tekście koncentruję się na problemach występujących w większości krajów podejmujących reformę oceniania. Prezentuję najpierw powszechnie stosowane uzasadnienie i kierunek zmiany, by pokazać następnie jej polityczne uwarunkowania i dylematy, których rozwiązywanie staje się dziś także naszym udziałem.

PRZESŁANKI „NOWEGO MYŚLENIA” O OCENIANIU

Gwałtowny charakter zmiany ekonomiczno-społeczno-polityczno-kulturowej odciska swe piętno we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka i stanowi źródło niebywalej presji wywieranej na szkołę. Członkowie „uczącego się społeczeństwa”, żyjący w świecie nowoczesnej technologii i stający wobec konieczności wielokrotnego zmieniania swych kwalifikacji zawodowych, oczekują od wszystkich placówek funkcjonujących w ramach formalnego systemu oświatowego nie tyle przygotowania specjalistycznego, co wyposażenia w taką „bazową” wiedzę i umiejętności, by mogli na nich budować osobistą kompetencję w zakresie zarządzania własnym uczeniem. Nauczyć się jak się uczyć, jak diagnozować swe edukacyjne potrzeby i stan dotychczasowych osiągnięć, jak planować dalszy rozwój, jak prezentować zdobyte już kompetencje i możliwości - to tylko niektóre z umiejętności czy zdolności, które chcielibyśmy rozwijać czy też formować w trakcie kształcenia ogólnego¹.

Realizacja tej wizji wymaga jednak dokonania głębokich zmian zarówno w organizacji jak i praktyce edukacyjnych wszystkich szkół – od „podstawówek” do uniwersytetów (Young, 1997). Wśród badaczy edukacji panuje zgoda, co do tego, że pole największych transformacji to stosowana w danym systemie oświatowym pedagogia oraz formy oceniania (Coffield 1977; Broadfoot, 1998). Nie ulega bowiem wątpliwości, że tradycyjne nauczanie z dominującą pracą frontalną i wpisana weń strategią oceniania końcowego produktu uczenia się, bardziej sprzyja kamuflowaniu różnych deficytów motywacyjnych (zaufania do siebie jako osoby uczącej się albo całkowity brak zainteresowania nauką), niż uczeniu się we współpracy czy dokonywaniu samooceny.

W dyskursie krytycznym podkreśla się też, że oparta na behawioryzmie pedagogika, firmująca ortodoksyjne ocenianie konwencjonalne (skale, stopnie szkolne i nieustanne porównywanie uczniów, szkół, nauczycieli) i towarzyszące mu przekonanie, że wynik pomiaru wiedzy ma predyktywną wartość w odniesieniu do takich konceptów jak zdolność czy inteligencja, stanowi niewątpliwie znaczące narzędzie selekcji społecznej i sprzyja wzmocnieniu nierówności szans edukacyjnych związanych z przynależnością do różnych grup społecznych czy kręgów kulturowych (Kinchloe, 1996; Broadfoot, 1998).

KIERUNEK ZMIANY

Wspólny dla większości krajów europejskich trend zmian w dziedzinie oceniania można określić jako odchodzenie **od pomiaru treści w kierunku oceniania dokonań**. Rejestrowane zmiany form i technik pracy w tym zakresie stanowią najczęściej **immanentny element reform w zakresie programu szkoły**. Mają one także mniej lub bardziej ukryte założenie wymuszenia zmiany stylu nauczania („Powiedz mi jak oceniasz, a powiem ci jak uczysz”). Można więc powiedzieć, że niezależnie od tego, czy analizujemy systemy oceniania zewnętrznego (pozaszkolnego) czy wewnętrznego (szkolnego), to tym, co niewątpliwie zwraca uwagę, jest zmiana podejścia do oceniania. Stopniowe odchodzenie od behawioryzmu w kierunku podejścia poznawczego staje się rzeczywistością większości systemów i instytucji edukacyjnych.

¹ Zob. Broadfoot P., *Records of Achievement and Learning Society*, w: *Assesment in Education: Principles. Policy & Practice*, Vol. 5, Nr 3, November 1998, s. 450-454.

Tabela 1. Tradycyjne i nowoczesne podejście do oceniania

Podstawy filozoficzne i psychologiczne		
	Logiczny empiryzm i behawioryzm	Pragmatyzm i progresywizm, personalizm i psychologia humanistyczna, strukturalizm i psychologia poznawcza
Cele oceniania	pomiar (różnicowanie)	przekazywanie informacji zwrotnych (wspieranie)
Przedmiot oceny	produkt kształcenia (przyswojona wiedza i wykształcone umiejętności)	proces uczenia się
Forma	stopnie szkolne, punkty	ocena opisowa, ocenianie grupowe
Techniki	testy, odpytywanie, sprawdziany, prace klasowe, prace domowe	portfolio, metoda projektu, drama, obserwacje, rozmowy/narady, prezentacje, nagrania audio i wideo, fotografie
Atmosfera	formalna, sztywne reguły, dystans	naturalna, oparta na sympatii i empatii, maksymalizująca pozytywne uczucia do uczenia się i minimalizująca prawdopodobieństwo pomniejszania poczucia wartości własnej, zachęcająca do samooceny
Mocne strony	względna obiektywność i potocznie rozumiana sprawiedliwość, łatwość przeprowadzania	konkretność, kształtujący charakter, całościowość – umożliwienie uczniom prezentacji różnych umiejętności
Negatywne strony	ukryty program, korzystanie z oceniania jako instrumentu nagradzania i karania, opór ze strony uczniów, próby kamuflowania przez nich braków	czasochłonność, wybiórczość, zagrożenie naruszeniem prywatności, trudności w odseparowaniu wpływu innych osób etc.

Nowoczesne ocenianie – „stara się” zatem odzwierciedlać szeroką reprezentację celów kształcenia. Jego przedmiot stanowi nie tyle faktograficzna wiedza podręcznikowa i wąskie umiejętności szkolne, co aplikacja wiedzy, operowanie nią i to w kontekście realnego życia. Ocenianie wewnętrzne stając się immanentnym elementem nauczania i uczenia się przenika całościowo traktowane czynności dydaktyczne. Ma ono charakter autentyczny; jest wpisane w uczenie się. Uczniowie podejmując znaczące dla nich (pełne sensu) zadania edukacyjne oczekują informacji zwrotnej co do zakresu i sposobu radzenia sobie. Tak rozumiane ocenianie ukierunkowuje rozwój ich zdolności do artykułowania potrzeb edukacyjnych, dokonywania wyboru kursów, samoewaluacji. Obserwujemy tu wyraźne przesunięcie od procedury stosowania stopni i znaczków - z założenia motywujących do pracy, ale, jak wykazuje wiele rozpoznań empirycznych, także stygmatyzujących uczniów, w kierunku opisywania ich osiągnięć. Jedną praktyk rekomendowanych w ciągłym ocenianiu formującym jest portfolio. (Technika ta bywa też stosowana w szerokiej skali. Służy wtedy jako podstawa określania standardów².) Stanowi ona narzędzie stymulowania refleksji nad własnym uczeniem się. Ułatwia też komunikowanie się w tej sprawie z innymi osobami – kolegami, rodzicami.

Warto też dodać, że w związku z takimi zmianami programowymi jak wprowadzenie nauczania zintegrowanego, nauczania blokowego czy ścieżek edukacyjnych (nauczania wokół tematów wiodących), a także promowania strategii uczenia się w małych grupach, pojawiły się nowe formy oceniania - ocenianie zintegrowane i poprzezprzedmiotowe oraz ocenianie kolaboratywnego uczenia się i jego wspólnych produktów. Od nauczycieli oczekuje się, że

² Zob. np. Koretz.

stosowaniu tych form towarzyszyć będzie świadomość siły (mocy) oceny w kategoriach inhibitora bądź bariery rozwojowej.

Dobór technik oceniania przez danego nauczyciela zależy przede wszystkim od postawionego celu oceniania. Cel oceniania określa bowiem jego rodzaj (np. ocenianie diagnostyczne, kształtujące czy sumujące) i wyznacza paletę technik, którymi można posłużyć się zarówno w gromadzeniu jak i interpretacji danych empirycznych. Stosowanie testów dydaktycznych jest na pewno techniką bardziej przydatną w ocenianiu diagnostycznym czy sumującym aniżeli kształtującym. Z kolei rozmowa towarzysząca wspólnemu z uczniem przeglądaniu portfolio okaże się bardziej adekwatna do zachęcenia go do określenia warunków wyjściowych w planowaniu projektu (ocenianie ipsatywne) aniżeli przeprowadzenie sprawdzianu o charakterze różnicującym. Oczywiście o wyborze technik w ramach palety wyznaczonej celem oceniania współdecydują też preferencje nauczyciela oraz warunki pracy. Ocenianie sumujące można bowiem przeprowadzić na podstawie testu, egzaminu pisemnego lub ustnego oraz portfolio, a w realizacji oceniania kształtującego równie przydatne mogą okazać się zarówno rozmowy/narady jak i odpytywanie.

ŹRÓDŁA DANYCH DO OCENIANIA WEWNĘTRZNEGO

I. Techniki konwencjonalne

- a. testy: zalety – obiektywność, porównywalność, wysoka trafność i rzetelność, łatwość stosowania, oszczędność czasu; wady – nienaturalność, ograniczoność wypowiedzi, zbytnia konkretność wyniku ograniczająca uwzględnienie czynników indywidualnych i kontekstowych
- b. wypracowania: zalety – swoboda wypowiedzi, potencjał kształtujący; wady – zagrożenie subiektywizmem, utrudnione porównywania, zagrożenie reprezentacji wycinkowej wiedzy ucznia
- c. posługiwanie się książką: mocne strony - osadzenie w praktyce szkolnej, potencjał kształtujący; słabe strony – ograniczoność stosowania
- d. prace uczniów: mocne strony – ujawniają operacyjność wiedzy i zdolności oraz takie umiejętności uczniów, które nie poddają się pisemnemu czy ustnemu ocenianiu; słabe strony – czasochłonność
- e. odpytywanie: zalety – konkretność, potencjał kształtujący, zgodność z życiem codziennym w szkole; wady – zagrożenie subiektywizmem, niska wartość dla uczniów z problemami w zakresie wysławiania się
- f. obserwacja: zalety – wysoka trafność i rzetelność, wpisanie w kontekst szkoły; wady – czasochłonność, rozpraszenie uwagi nauczycieli.

II. Techniki niekonwencjonalne

- a. portfolio: zalety – ugruntowanie w codziennej pracy, wysoki potencjał kształtujący, upublicznienie kryteriów; wady – czaso- i pracochłonność, mogą się pojawić problemy z trafnością
- b. rozmowy/narady: zalety – oparte na znanej relacji, znaczenie dla budowania meta-wiedzy i wdrażania do podejmowania odpowiedzialności, nadają się do oceniania grupowego; wady – czasochłonność, niektórzy uczniowie mogą mieć zahamowania
- c. nagrania audio i wideo: mocne strony – autentyczność i całościowość zapisu, nadają się do oceniania procesów grupowych; słabe strony – wybiórczość, konieczność zakupu i obsługi sprzętu, obecność sprzętu może zakłócić naturalność zachowań uczniów

- d. prezentacje: mocne strony – bliskie życiu, wysoce motywujące, mogą ujawnić cechy nie-poddające się klasycznemu ocenianiu (na przykład procesy grupowe); słabe strony – trudno określić wkład jednostki,
- e. drama: umożliwia zaprezentowanie umiejętności, które nie ujawniają się w ocenianiu klasycznym; słabe strony – możliwość zdominowania przez uczniów lubiących sytuacje ekspozycji społecznej.

Warto podkreślić, że wprowadzenie nowych strategii oceniania wymaga głębokiej zmiany mentalnej. Odejście od behawioryzmu nie następuje automatycznie wraz z zastąpieniem konwencjonalnych technik oceniania przez inne. Ograniczenie „kartkówki” i odpytywania przy tablicy na rzecz rozwijania portfolio czy narad klasowych, nie może mieć charakteru wyłącznie technicznego. Rozumienie przesłanek filozoficznych dokonywanej zmiany (*Czym jest wiedza? Jak rozwija się człowiek? Czyje interesy są reprezentowane w podejmowanych procedurach?*) przez wszystkie osoby zaangażowane w jej kreowanie (nie tylko przez nauczycieli i egzaminatorów, ale i przez przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, rodziców, polityków oświatowych oraz osoby postronne zainteresowane tą problematyką, wydaje się warunkiem *sine qua non* względnej trwałości³ podjętej reformy.

UPOLITYCZNIE NIE Dyskursu oceniania bariera zmiany?

Wiele raportów z badań monitorujących stan edukacji w ostatnim dwudziestoleciu stanowi, z jednej strony, znakomitą iluminację ewolucji form oceniania dokonującej się w większości krajowych systemów oświatowych, z drugiej zaś - dowód na utrzymującą się siłę bardziej tradycyjnych sposobów mierzenia i wartościowania uczenia się. Choć odchodzenie od psychometrii staje się udziałem coraz większej liczby krajowych systemów oceniania, w których łączy się ocenianie zewnętrzne z ocenami nauczycieli (np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Niemczech) i w budowie się weń nowe, dopiero się kształtujące metody oceniania, takie jak dokumentowanie osiągnięć ucznia⁴ czy portfolio⁵, to behawiorystyczne podejście jest wzmocnione **dyskursem jakości** koncentrującym się zarówno na procesach jak i produktach edukacji. Teoretycy edukacji zgodnie podkreślają, że wzrost kontroli państwa w dziedzinie oceniania, ujednocnianie stosowanych w tym względzie praktyk i procedur ma miejsce wtedy, gdy ocenianie staje się ważną kwestią polityczną albo gdy, jak to określają Harlen i inni, „stawka jest wysoka”. Ta wysoka stawka to podporządkowanie oceniania wydawaniu świadectw, selekcji, otwieraniu szans zawodowych, dostępu do dalszej i wyższej edukacji oraz rozliczania poszczególnych szkół poprzez publikowanie tzw. tabel ligowych (Zob. Cohen, Manion, Morrison, 1999). Powyższe konstatacje znajdują wsparcie w analizach międzynarodowego kontekstu oceniania, które potwierdzają, że im większe znaczenie przypisuje się w danym kraju do oceniania, tym większa tendencja do prowadzenia egzaminów państwowych według zamkniętej formuły. Konieczność szybkiego odczytywania i liczenia ich wyników sprowadza procedurę egzaminowania do testów wielokrotnego wyboru i „zakreślania kratki”, a więc akcentowania nie tyle procesu uczenia się co jego wyniku. Obserwowany w wielu systemach trend w kierunku ocen kryterialnych nie zwiastuje zatem pełnego odejścia od behawioryzmu. Nauczyciele otrzymują jedynie więcej materiału do „wymierzenia” czy do oceniania (Manion, Cohen, Morrison, 2000).

W opracowaniach podsumowujących rozpoznania empiryczne zwraca się też uwagę, że uruchomienie „przesunięcia” w dziedzinie oceniania wymaga równoległego wprowadzania

³ Chodzi o utrzymanie kierunku stale doskonalonej zmiany.

⁴ Karty osiągnięć: Państwowa Karta Osiągnięć Ucznia (MCM, 436; P. Broadfoot, ss.447-479)

⁵ Portfolio: w USA (Koretz, 309-335) (Stecher, 335-353); w Kanadzie (Andreson i Bachor, ss.353-381); w UK (Wolf, 413-447)

zmian zarówno na poziomie indywidualnym jak i instytucjonalnym, a także woli przeprowadzenia określonych zmian strukturalnych (Coffield, 1997). Wysiłek pojedynczych szkół czy nauczycieli wymaga bowiem wsparcia merytorycznego, prawnego i logistycznego – i to zarówno ze świata akademickiego jak i wielu instytucji rządowych. P. Broadfoot w jednej z publikowanych ostatnio prac na temat brytyjskiego kontekstu oceniania stwierdza, że stale rosnąca świadomość, że edukacja na miarę XXI wieku nie może odbywać się wyłącznie w ramach formalnego systemu oświaty, znajduje już wprawdzie odbicie w dokumentach rządowych (np. w *National Record of Achievement Review*, 1997, p. 1.8-1.10), ale reformy w tej dziedzinie, zainicjowane przez konserwatystów, straciły na rozmachu wraz z przejściem rządów przez Partię Pracy (wbrew wyborczym deklaracjom). Przytoczony przykład wskazuje, w jak wysokim stopniu, transformowanie praktyki edukacyjnej jest upolitycznione. Rządy w krajach demokratycznych są bowiem skazane na uprawianie „sztuki możliwości” i stałe balansowanie między naciskami różnych grup interesu (ograniczającymi im pole manewru) oraz realnymi warunkami budżetu (Broadfoot, 1998).

CENTRALIZACJA – DECENTRALIZACJA W POLSKIM WYDANIU, CZYLI NAD CZYM WARTO PRACOWAĆ

Większość dylematów współlistnienia egzaminów zewnętrznych i oceniania wewnętrznego, dylematów, które, zaakcentujmy, nie mają prostych rozwiązań, wpisana jest w prezentowane wyżej napięcie między toczącymi się równocześnie w oświacie procesami decentralizacji, stanowiącymi praktyczną egzemplifikację idei liberalno-rynkowych i obywatelskich oraz centralizacji – wynikającej z konieczności zadbania przez państwo o porównywalną w skali całego kraju jakość kształcenia. Od kreatorów polityki egzaminowania wymaga się między innymi godzenia troski o wysokie, porównywalne standardy z przypisaniem szkół autonomii nie tylko w dziedzinie programu, ale i konstruowania wewnętrznych systemów oceniania oraz poradzenia sobie, w sytuacji rozszerzania dostępu do wykształcenia ogólnego na poziomie średnim, z realnym zagrożeniem inflacją dyplomów.

W skali międzynarodowej spotyka się różne skale centralizacji – decentralizacji oceniania, włącznie z formami ekstremalnymi, gdy przeprowadza się wyłącznie egzaminy państwowe (np. w Chinach) lub gdy te w ogóle nie mają miejsca (np. w Austrii i do niedawna w Polsce). Jak już wspomniano, często wstępującym rozwiązaniem jest próba łączenia egzaminów państwowych z ocenianiem uczniów przez nauczycieli.

W Polsce, z uwagi na tradycję przypisującą nauczycielom średnich szkół ogólnokształcących stosunkowo wysoką pozycję społeczno-oświatową, także planowano łączenie egzaminów zewnętrznych z wewnątrzszkolnymi systemami oceniania. Ze względu na ograniczoną liczbowo grupę ekspertów i administratorów, wielu prorokuje jednak zwycięstwo wariantu pierwszego, tzn. rozłącznego traktowania oceniania zewnętrznego i wewnętrznego (Potworowski, 2000). Obecnie, wobec przesunięcia w czasie „nowej matury”, warto spór o jej sens poszerzyć o dyskusję nad jej kształtem. Warto w debacie tej uwzględnić wyniki innych prac nad rozwojem instrumentów kontroli i monitorowania systemu oświatowego, a mianowicie rezultaty i aurę prowadzonych sprawdzianów dla uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja. Warto, ze względu na sprzeczność zawartą w uzasadnieniu ich wprowadzania (centralne kontrolowanie jakości edukacji nie poparte jednak polityką adekwatnej do rozpoznania alokacji środków, poprzez wprowadzenie tego samego sprawdzianu dla wszystkich uczniów oraz uczynienie ze szkoły instytucji przyjaznej dla każdego ucznia) i wyraźnej tendencji do oceniania umiejętności w oderwaniu od wiedzy przedmiotowej (Potworowski, 2000, s. 56), zweryfikować hipotezę dryfowania ku konstrukcji sprawdzianów zastępujących testy inteligencji ogólnej (Konarzewski, 1999) i realnego zagrożenia w postaci redukcji edukacji do ćwiczenia uczniów w odpowiadaniu na pytania testowe. Warto wreszcie zadbać o

to, aby sztywna formuła tego oceniania, nie dająca uczniom wystarczających sposobności do zademonstrowania tak ważnych z punktu widzenia wyzwań „społeczeństwa uczącego się” umiejętności, jak: „organizowanie własnego uczenia się” czy „twórcze rozwiązywanie problemów”, została uzupełniona (dopełniona) przez ocenianie wewnętrzne – i to zarówno formujące (portfolio) jak i sumujące (prace semestralne) (Potworowski, 2000, s. 57). Takie cechy oceniania wewnątrzszkolnego, jak: kontekstowość i subiektywność, mogą bowiem ograniczyć negatywne strony wszelkich „obiektywnych” pomiarów.

Bogusława Dorota Gołębiak

LITERATURA

- Broadfoot P., 1998, *Records of Achievement and The Learning Society: a tale of two discourses*, w: *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5, nr 3.
- Coffield F., 1997, *Can the UK become a Learning Society?* The Fourth Annual Education Lecture, King's College, London.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., 1999, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Fitz-Gibbon C. T., 1996, *Monitoring Education. Indicators. Quality and Effectiveness*, London: Cassell.
- Kinchloe J., Steinberg S. & Gresson A. (eds.), 1996, *Measured Lies: the bell curve examined*, New York: St Martin's Press.
- Konarzewski K., 2000, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, (w:) B. Niemierko (red.), *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne. Skrypt dla uczestników II Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej na Uniwersytecie Gdańskim*, Gdańsk.
- Niemierko B., 2001, *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, (w:) B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, IV Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, 28-30 maja 2001, Kraków: Wyd. PANDIT.
- Niemierko B., 2001, *Ku czemu zmierzają egzaminy szkolne?*, (w:) B. Niemierko i W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Materiały z V (VII) Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna”, Wrocław: Wyd. DSWE.
- Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Potworowski J., 2000, *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*, (w:) K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa: WSiP.
- Stecher B., 1998, *The Local Benefits and Burdens of Large-scale Portfolio Assessment*, (w:) *Assesment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, Nr 3.
- Wlazło S., 2002, *Raport z badań na temat aktualnie postrzeganych efektów reformy*, Wrocław: IBO.
- Young M., Howieson C., Raffae D. & Spours K., 1997, *Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society*, w: „Journal of Education Policy”.