Janusz Mulawa
**Instytut Badań Kompetencji w Wałbrzychu**

# Doświadczenia egzaminacyjne i diagnostyczne ośrodka wałbrzyskiego

Na początku lat dziewięćdziesiątych gospodarka regionu wałbrzyskiego przeżywała głęboki kryzys. Działania Misji Francuskiej nie dały oczekiwanych efektów restrukturyzacyjnych. Władze podjęły decyzję o likwidacji kopalń. Kolejno upadające zakłady przemysłowe zamykały przyzakładowe szkoły zawodowe. Bezrobocie zaczęło gwałtownie rosnąć, a wszelkie próby przekwalifikowania kadr dały mierne rezultaty. Nic dziwnego, skoro w strukturze społecznej regionu, będącej produktem poprzedniego systemu, dominowali ludzie o niskim poziomie wykształcenia. 14% ludności zakończyło swą edukację na szkole podstawowej, a 52% na zasadniczej szkole zawodowej. Zaledwie 3% miejscowej społeczności posiadała wykształcenie wyższe. Nie dało to podstaw do optymizmu na szybkie, pozytywne zmiany. Mimo to, a może właśnie dlatego, wzrosła świadomość, że drogą do gospodarki rynkowej, do europejskiej wspólnoty jest edukacja. Coraz bardziej powszechne stało się przekonanie, że tylko wysoki poziom wykształcenia ogólnego społeczeństwa oraz wysoka jakość kwalifikacji zawodowych będą kluczem do sukcesu, nadziei i dobrobytu. Od oświaty oczekiwano, że nadrobi zaległości w nauczaniu języków obcych i stosowaniu technologii informatycznych, poszerzy treści, zmieni metody, zreformuje strukturę kształcenia tak, aby co najmniej 80% populacji kończyło swą edukację na poziomie maturalnym, policealnym lub licencjackim. Zakładano, że zmiana aspiracji edukacyjnych młodzieży będzie decydującym czynnikiem rozwoju regionalnego.

**Tabela nr 1.** Zmiana struktury kształcenia jako czynnik rozwoju regionalnego w latach 1988–1999 w województwie wałbrzyskim

| Lp. | Rok szkolny | Liczba uczniów przyjętych do klas pierwszych wszystkich typów szkół ponadpodstawowych | W tym liczba uczniów przyjętych do klas pierwszych szkół średnich (prowadzących do matury) | % [4]/[3] | Liczba absolwentów | Liczba maturzystów | % [7]/[3]* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. | 1988/89 | 10 178 | + 301 | +2,3% | – | – | – |
| 2. | 1989/90 | 10 507 | + 446 | +2,3% | – | – | – |
| 3. | 1990/91 | 10 933 | 5 139 | +7,0% | – | – | – |
| 4. | 1991/92 | 11 570 | 6 529 | 56,4% | 3 865 | 3 564 | 35,0% |
| 5. | 1992/93 | 11 621 | 6 684 | 57,5% | 3 546 | 3 123 | 29,7% |
| 6. | 1993/94 | 11 714 | 8 273 | 70,6% | + 398 | + 019 | 36,8% |
| 7. | 1994/95 | 12 056 | 9 209 | 76,4% | 5 737 | 5 251 | +5,4% |
| 8. | 1995/96 | 12 895 | 9 695 | 75,2% | 5 921 | 5 221 | +4,9% |
| 9. | 1996/97 | 12 452 | 9 432 | 75,7% | 6 596 | 6 185 | 52,8% |
| 10. | 1997/98 | 11 629 | 9 405 | 80,9% | 7 268 | 6 297 | 52,2% |
| 11. | 1998/99 | 11 834 | 9 558 | 80,8% | | | |

* kolumna ósma wyraża stosunek liczby maturzystów do liczby uczniów przyjętych do klas pierwszych wszystkich typów szkół ponadpodstawowych przed czterema laty

W latach 1990–1993 struktura kształcenia w województwie wałbrzyskim nie wykazywała tendencji do szybkiej zmiany, co pokazuje tabela nr 1. Zachowawcze postawy niektórych szkół, szczególnie zawodowych, usiłujących zachować kształcenie na poziomie zasadniczym (miały kadrę, bazę i przyzwyczajenia) dopełniały zachowawcze postawy części środowiska rodzinnego uczniów. Brak aspiracji edukacyjnych, hołdowanie „tradycji", chęć szybkiego usamodzielnienia finansowego dzieci, to główne przyczyny niechęci do dokonania zmiany. Dodatkowy czynnik tkwił w samym systemie edukacji. Kandydatów do szkół średnich prowadzących do matury obowiązywał selekcyjny egzamin wstępny, podczas gdy do szkół zasadniczych zawodowych można było dostać się bez żadnego wysiłku — wystarczyło ukończyć szkołę podstawową. Brak motywacji, zgaszone aspiracje, niskie oceny własnych osiągnięć powodowały, że duża część młodych ludzi dokonywała wyboru łatwiejszej drogi, nie mając świadomości, że będzie ona niebezpieczna dla ich przyszłości.

# Rok 1993

W czerwcu 1993 roku pojawiły się pierwsze symptomy zmian — do klas pierwszych szkół średnich (prowadzących do matury) przyjęto prawie 71% wszystkich absolwentów szkół podstawowych w województwie (por. tabela nr 1). Nie był to przypadek.

Tu zaczyna się historia naszych doświadczeń z egzaminowaniem.

Na początku roku szkolnego 1992/93 kurator oświaty ogłosił decyzję, że wszyscy absolwenci szkół podstawowych będą zobowiązani zdawać egzamin wstępny do szkoły ponadpodstawowej, niezależnie od planowanego kierunku kształcenia. Z egzaminu wyłączeni będą tylko laureaci konkursów przedmiotowych stopnia wojewódzkiego oraz uczniowie posiadający orzeczenia kwalifikacyjne poradni psychologiczno-pedagogicznych, a zasady rekrutacji będą ogłoszone w „Informatorze o szkolnictwie ponadpodstawowym". Decyzja została przyjęta z umiarkowanym optymizmem, ale wszyscy uczniowie klas ósmych przystąpili do pracy nad swoim przyszłym sukcesem.

## A. Zwolnienia z egzaminu

Ogłoszenie zasady powszechności egzaminu z uwzględnieniem wyłączeń spowodowało z jednej strony starania różnych grup nauczycieli o uznanie kolejnych konkursów za takie, które spełnią warunki określone w rozporządzeniu MEN w sprawie konkursów i olimpiad przedmiotowych, tak aby dodatkowa liczba laureatów miała zagwarantowane miejsca w wybranej szkole średniej bez egzaminu wstępnego. Z drugiej strony w poradniach psychologiczno-pedagogicznych pojawiło się więcej wniosków o wydanie opinii o dysfunkcjach uczniów lub orzeczenia o zwolnieniu z egzaminu wstępnego ze względu na stan zdrowia. Problem wyłączeń z egzaminu zawsze wywoływał kontrowersje — został wyeliminowany dopiero w 1997 roku, gdy wynik podsumowującego badania kompetencji uczniów na zakończenie klasy ósmej stanowił podstawę przyjęcia na kolejny szczebel kształcenia.

## B. Terminy egzaminu

Egzamin został wyznaczony na 28 i 29 czerwca 1993 roku, ale szkoły miały prawo wnioskować o wcześniejszy termin, głównie z powodu wyłaniania kandydatów do licznych klas o profilach autorskich lub zwiększonego zainteresowania kandydatów w stosunku do liczby przygotowanych miejsc. Kilkanaście szkół otrzymało taką zgodę, co wywołało liczne protesty pozostałych placówek. Sprzeciwiano się metodzie wybierania w ten sposób najlepszych uczniów bez zachowania zasady równych szans dla każdej szkoły średniej. Protestowały również szkoły podstawowe, argumentując, że różne terminy egzaminu dezorganizują zajęcia w szkole. Nie znalazł również akceptacji argument, że dzięki wcześniejszym egzaminom łatwiej będzie znaleźć miejsce w szkołach średnich dla uczniów, którzy nie dostali się do tzw. szkół „lepszych".

Problem równego startu i równych szans znikł dopiero w 1997 roku, gdy oprócz badania kompetencji na zakończenie szkoły podstawowej wprowadzone zostały badania diagnostyczne na koniec klasy siódmej i w połowie klasy ósmej. Umożliwiły one prognozowanie decyzji ósmoklasistów co do wyboru kolejnej ścieżki kształcenia.

## C. Treść i forma egzaminu

Podczas egzaminu każdy uczeń otrzymał do wypełnienia karty egzaminacyjne (arkusze formatu A-3) z języka polskiego i matematyki, składające się z kilkunastu zadań. Treść zadań nie wykraczała poza minimum programowe tych przedmiotów. Forma zadań znacznie jednak odbiegała od dotychczasowych szablonów egzaminacyjnych oraz zakresu wymagań. Zadania egzaminacyjne nie penetrowały już wyłącznie sfery odtwórczej wiedzy i umiejętności ucznia, lecz poszerzały zakres sprawdzania o elementy logicznego myślenia, posługiwania się wyobraźnią, stosowania wiedzy w praktyce, czytania ze zrozumieniem.

Uczniowie i rodzice z zadowoleniem przyjęli zasadę stawiania uczniowi wielu różnorodnych pytań, dzięki czemu powstała możliwość lepszego rozpoznania jego wiedzy i umiejętności. Niektórym nauczycielom kontrowersyjny wydał się nowy sposób formułowania zadań i zakres wymagań, skoro do tej pory szkoła nie przygotowywała ucznia w taki sposób. Uznając zarzut za zasadny, władze oświatowe województwa postanowiły zmieniać szkołę, a nie egzamin.

## D. Kryterialność i subiektywizm oceny

Wszystkie zadania egzaminacyjne były otwarte, o różnym stopniu złożoności. Autorzy testów zaproponowali nauczycielom sprawdzającym jedynie maksymalną liczbę punktów możliwą do uzyskania za poprawne rozwiązanie zadania. Nie określili jednak jednolitych kryteriów ich przyznawania, pozostawiając tę decyzję szkolnym komisjom rekrutacyjnym. Wyniki nie były więc porównywalne, zawierały dużą dozę subiektywnych sądów nauczycieli. O ile brak kryterialności został wyeliminowany w jednym z kolejnych egzaminów, o tyle subiektywizm nauczycielskich ocen należało przyjąć jako nieodłączną cechę egzaminu, na którym zastosowano zadania otwarte i ograniczyć ją poprzez szkolenia egzaminatorów.

## E. Wyniki egzaminu jako źródło informacji

Egzamin przeprowadzały szkolne komisje rekrutacyjno-kwalifikacyjne, złożone z nauczycieli szkół średnich. One też sprawdzały prace uczniów i ustalały kryteria przyjęć. Wynik testu nie był przekładany na ocenę szkolną; nie było egzaminów „oblanych". O przyjęciu do szkoły ponadpodstawowej decydowała liczba zdobytych punktów z testu oraz przeliczenie ocen uzyskanych na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej ze wszystkich przedmiotów. Nigdy nie udało się zebrać informacji zbiorczych, ile punktów uczniowie zdobyli za rozwiązanie poszczególnych zadań oraz ilu uczniów zdających egzamin zdołało osiągnąć daną liczbę punktów. Zgromadzenie takich informacji okazało się niemożliwe ze względu na trudności w „ręcznym" opanowaniu tak dużej liczby danych. Nie pojawiły się więc żadne analizy wyników egzaminu. Egzamin nie dawał odpowiedzi na pytanie, jaki był poziom osiągnięć uczniów, mierzony zastosowanym narzędziem. Nie dał też wskazówek ani organom nadzoru pedagogicznego, ani samym nauczycielom, jakie są słabe i mocne strony absolwentów szkół podstawowych – kandydatów do różnych typów szkół średnich. Ten problem został rozwiązany dopiero w 1997 roku przy zastosowaniu informatycznej technologii wprowadzania i obróbki danych.

## F. Materiały pomocnicze

Przygotowanie uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół do nowej formuły egzaminu ograniczyło się do informacji przekazywanych podczas narad i konferencji przez nadzór kuratoryjny oraz ustaleń zamieszczonych w „Informatorze o szkolnictwie ponadpodstawowym województwa wałbrzyskiego na rok szkolny 1993/94". Nauczyciele nie zostali wyposażeni w materiał metodyczny do pracy, a uczniowie nie mieli dostępu do przykładowych zadań, które przybliżałyby planowaną zmianę. Do pracy nad egzaminem nie został włączony Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.

Tak pomyślany egzamin, mimo swoich wad, spełnił rolę motywacyjną. To był niewątpliwy sukces. 71% ósmoklasistów, którzy podjęli próbę spełnienia swych aspiracji i znaleźli się w klasach pierwszych szkół prowadzących do matury. Czy skorzystali z tej szansy? W 1997 roku 88% z nich ukończyło szkołę średnią, a 76% uzyskało maturę — przepustkę do wyższych poziomów kształcenia, do kariery, wnosząc swój wkład w zmianę struktury społecznej regionu.

## Rok 1994

Ocena egzaminu, który miał miejsce w 1993 roku, wskazała na słabe i mocne strony przyjętych rozwiązań.

Z powszechną aprobatą spotkała się obligatoryjność i powszechność egzaminu. Podkreślano wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz niemierzalną wartość dodaną wiedzy i umiejętności uczniów, którzy do końca pobytu w szkole podstawowej przygotowywali się wspólnie do egzaminu. Szczególne znaczenie przypisano psychologicznemu i wychowawczemu aspektowi przedsięwzięcia. Stawianie jednakowych wymagań wszystkim uczniom, dawanie szansy także uczniom uzyskującym niższe oceny swoich osiągnięć, nieustanne motywowanie, pozwoliło dużej grupie młodych ludzi uwierzyć we własne możliwości i podjąć naukę w szkołach średnich maturalnych.

Egzamin w 1994 roku niewiele różnił się od poprzedniego. Zdecydowanie wyraźniej i jednoznacznie sprecyzowano postulat, że „przy rekrutacji do klas pierwszych zasadniczych szkół zawodowych szkolna komisja rekrutacyjna przeprowadza rozmowy kwalifikacyjne w oparciu o karty egzaminacyjne ...".

W bardzo ograniczonym zakresie kuratorium oświaty wydawało zgodę na wcześniejszy termin egzaminu.

Karty egzaminacyjne ponownie zawierały wiele zadań z języka polskiego i matematyki, ale wprowadzono zróżnicowanie: inne były zadania dla liceów ogólnokształcących — w większym stopniu badały one umiejętność logicznego myślenia, kojarzenia, uzasadniania — inne dla szkół zawodowych, które miały głównie charakter zadań praktycznych, „z życia wziętych", wymagających stosowania wiedzy w typowych sytuacjach w domu, w sklepie, przy korzystaniu z urządzeń technicznych itp.

Organizatorzy egzaminu przygotowali dwie wersje testów. Zadania w obu wersjach były różne, lecz budowane w oparciu o intuicję autorów co do równoważności ich poziomu trudności.

Z myślą o uczniach klas ósmych kuratorium opublikowało informator, który stanowił przegląd proponowanych w województwie kierunków kształcenia. Na rynku księgarskim ukazała się publikacja pt. „Masz problem? To Ci pomoże zdać egzamin do szkoły średniej!" — zbiór zadań z języka polskiego i matematyki zgodnych z konwencją pytań egzaminacyjnych.

W dalszym ciągu nie zostały ogłoszone wymagania egzaminacyjne, zadania punktowane były bez określenia kryterialności oceniania, a analiza jakościowa i ilościowa zadań była niemożliwa ze względu na brak możliwości zebrania danych o wynikach. Mimo swych wad egzamin wyzwolił nowe aspiracje edukacyjne ósmoklasistów. W czerwcu 1994 roku do wszystkich szkół średnich przyjęto 76% populacji absolwentów szkół podstawowych.

## Rok 1995

Rok 1995 nie przyniósł żadnych istotnych zmian w sposobie przeprowadzania egzaminu. Miał on te same wady, te same zalety i towarzyszyły mu te same wątpliwości. Do szkół średnich przyjęto 75% populacji ósmoklasistów.

## Rok 1996

Do przygotowania kolejnego egzaminu w 1996 roku zostali włączeni doradcy metodyczni i konsultanci Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Wałbrzychu. Dało to szansę na lepsze przygotowanie nauczycieli i uczniów do nowej formuły egzaminu. Poszerzył się krąg uczestników dyskusji nad zakresem wymagań egzaminacyjnych oraz kryterialnością oceniania.

Wątpliwości co do różnicowania wymagań w zależności od typów szkół zostały rozstrzygnięte w ten sposób, że wprowadzono jednakowe wymagania wobec wszystkich ósmoklasistów w sesji egzaminacyjnej w czerwcu 1996 roku.

Centrum Informacji Zawodowej — specjalistyczna poradnia zawodoznawcza, działająca od trzech lat — wydało informator o szkolnictwie ponadpodstawowym, w którym znalazło się wiele danych o systemie szkolnym, kierunkach kształcenia w szkołach na terenie województwa, o zasadach przyjęć oraz o czynnikach i warunkach dobrego wyboru przez ucznia dalszej ścieżki kształcenia. Pracownicy CIZ-u prowadzili także

zajęcia z uczniami, podczas których uczyli, jak rozpoznawać własne predyspozycje i zainteresowania, informowali o zawodach i ścieżkach prowadzących do ich zdobycia oraz wskazywali miejsca, gdzie i na jakich warunkach można było kontynuować naukę po ukończeniu szkoły podstawowej. Centrum próbowało uporządkować problem poradnictwa i orzecznictwa zawodowego dla dzieci chorych, z obniżoną normą wymagań oraz z dysfunkcjami.

Na tle tych doświadczeń powstało nasze przekonanie, że samo badanie kompetencji, jako zabieg egzaminacyjny i rekrutacyjny przeprowadzany po zakończeniu cyklu kształcenia, jest niewystarczający do podejmowania trafnych i racjonalnych decyzji zarówno przez ucznia, jak i organy administracji oświatowej. Bez badań antycypacyjnych i kontekstowych kształtowanie sieci szkolnej oraz wybór kolejnego etapu kształcenia będzie w dużej mierze nietrafny, przypadkowy i nieracjonalny.

Egzamin w czerwcu 1996 roku był ostatnim egzaminem w dotychczasowej formie. Do szkół średnich przyjęto 76% populacji ósmoklasistów.

## Rok 1997

Wrzesień 1996 roku nie zapowiadał egzaminacyjnej rewolucji. Każde kuratorium na własną rękę podejmowało jakieś próby zmian w formule egzaminowania po szkole podstawowej, a zmianę struktury kształcenia pozostawiało raczej swojemu naturalnemu biegowi. W Ministerstwie Edukacji Narodowej mówiło się o reformie edukacji, a Departament Strategii i Reformy Edukacyjnej analizował przyczynę, która spowodowała, że w województwie wałbrzyskim do szkół średnich przyjmowano 76% ósmoklasistów, podczas gdy w województwie kaliskim tylko 54%, a średnia krajowa ledwie przekraczała 60%. Obserwowane tempo zmian struktury kształcenia postawiło pod znakiem zapytania jedno z założeń reformy, że 80% populacji powinno kształcić się w szkołach prowadzących do matury.

Szczególną rolę w gromadzeniu informacji, prowadzeniu konsultacji ze środowiskiem i przygotowywaniu propozycji rozwiązań, które mogłyby spowodować pożądane zmiany w systemie egzaminowania uczniów, odegrał **Lesław Zabłocki** z Departamentu Strategii i Reformy Edukacyjnej w MEN.

Na 21 i 22 stycznia 1997 roku ówczesny dyrektor Departamentu Strategii i Reformy Edukacyjnej MEN dr **Jerzy Gąsiorowski** zwołał naradę, której celem było ustalenie zakresu, tempa i możliwości dokonania zmian w sposobie rekrutacji uczniów do szkół ponadpodstawowych w poszczególnych kuratoriach. Do Duszników Zdroju zostali zaproszeni: prof. dr hab. **Grażyna Wieczorkowska-Nejtardt**, wicedyrektor Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, dr **Bogdan Cichomski** wraz z doktorantami Instytutu, przedstawiciel Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN oraz przedstawiciele zainteresowanych kuratoriów. (W naradzie wzięło udział 21 reprezentacji kuratoryjnych.)

Podczas spotkania zostały przedstawione założenia zreformowanego systemu egzaminacyjnego, w którym każdy szczebel edukacji kończy się egzaminem, a jego wyniki stanowią podstawę do rekrutacji na wyższe szczeble kształcenia.

Przedstawiciele ISS-u zaprezentowali wyniki swoich badań społecznych, ujawniając niepokojące zjawisko „dziedziczenia wykształcenia".

Przedstawiciele każdego kuratorium przedstawili swoje doświadczenia egzaminacyjne oraz swój punkt widzenia na sposób przejścia z dotychczasowego na zreformowany system egzaminowania uczniów.

Efektem tego spotkania było ustalenie, że:

— najbliższy egzamin wstępny do szkół średnich na terenie województwa wałbrzyskiego zostanie zastąpiony badaniem kompetencji absolwentów szkół podstawowych, które będzie przeprowadzone w ich macierzystych szkołach,
— Ministerstwo Edukacji Narodowej zabezpieczy eksperyment od strony prawnej i finansowej,
— ISS obejmie opiekę naukową nad eksperymentem,
— pozostałe kuratoria po konsultacjach w swoich środowiskach podejmą badania pilotażowe i próbne w klasach siódmych lub ósmych.

Rozpoczęła się bardzo intensywna praca nad połączeniem w całość wszystkich dylematów i uwarunkowań tego przedsięwzięcia. Należało wykonać konkretne zadania:

— Przeprowadzić badanie jak najbliżej końca roku szkolnego po to, aby objąć nim w pełni zrealizowany program nauczania.
— Zakończyć rekrutację do szkół średnich do końca czerwca.
— Przygotować standaryzowane narzędzia pomiaru kompetencji z języka polskiego i matematyki.
— Dokonać szybkiego sprawdzenia prac, a równocześnie wyeliminować lub ograniczyć subiektywizm nauczyciela w ocenie osiągnięć uczniów.
— Dostarczyć wyniki uczniom przed zakończeniem roku szkolnego.
— Zagwarantować sprawną organizację badań przy uwzględnieniu minimalnych kosztów.
— Przygotować do zmiany uczniów, nauczycieli i dyrektorów.
— Nadać badaniom wysoki poziom akceptacji i wiarygodności.

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenia, w kuratorium wałbrzyskim został przygotowany projekt procedury egzaminacyjnej, który trafił do MEN do akceptacji. 7 marca ówczesny dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego w MEN, Mirosław Sawicki wyraża zgodę na eksperymentalną zmianę. Jaką? Otóż:

1. Badanie kompetencji będzie sprawdzianem wiedzy i umiejętności ucznia po ośmiu latach nauki w szkole podstawowej.
2. Badanie przeprowadzone będzie w macierzystej szkole ucznia 9 i 10 czerwca 1997 roku.
3. Badanie będzie równoważne egzaminowi wstępnemu, a jego wynik będzie podstawą rekrutacji.
4. Obejmie bez wyjątku wszystkich uczniów klas ósmych (także laureatów konkursów przedmiotowych).
5. Wobec wszystkich uczniów postawione zostaną jednakowe wymagania ogłoszone w regulaminie badań.
6. Testy do badań kompetencji będą przygotowane przez zespół doradców metodycznych i konsultantów Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Wałbrzychu i standaryzowane przy udziale Instytutu Studiów Społecznych — patrona naukowego eksperymentu. Testy z matematyki zawierać będą 40 zadań wyboru wielokrotnego, a z języka polskiego 3 zadania otwarte i 18 zadań wyboru wielokrotnego.
7. Do egzaminowania zastosuje się komputerową technologię kodowania i przetwarzania danych.
8. Pytania zamknięte sprawdzane będą przez optyczny czytnik zaznaczeń.
9. Pytania otwarte z języka polskiego będą sprawdzane najpierw przez Wojewódzką Komisję Sprawdzającą złożoną z 50 nauczycieli języka polskiego ze szkół podstawowych i średnich, uprzednio przeszkolonych i przygotowanych do kryterialnego oceniania na warunkach umowy – zlecenia.
10. Karty odpowiedzi, oprócz kodu ucznia i kodu szkoły podstawowej, będą zawierały kod szkoły, do której uczeń złożył podanie. Kody szkół ponadpodstawowych będą umieszczone w „Informatorze o szkolnictwie ponadpodstawowym województwa wałbrzyskiego na rok 1997/98".
11. W utworzonej bazie danych nastąpi segmentacja wyników, które otrzymają:
    — uczniowie,
    — ich szkoły macierzyste,
    — szkoły średnie, do których uczniowie złożyli podania.
12. Szkolne Komisje Przeprowadzające Badanie będą składały się z nauczycieli macierzystej szkoły podstawowej, przedstawicieli Rady Rodziców oraz obserwatora ze szkoły ponadpodstawowej.
13. Badaniom kompetencji będą towarzyszyły badania ankietowe środowiska rodzinnego i otoczenia szkolnego ucznia oraz testy psychologiczne prowadzone przez ISS.
14. Przygotowanie szkół do badania kompetencji przeprowadzone będzie w cyklu spotkań z dyrektorami szkół wszystkich typów w marcu i maju 1997 roku.

W celu przygotowania i przeprowadzenia badań powołano w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym Pracownię Pomiaru Kompetencji Ucznia. Pracownia została wyposażona w sprzęt komputerowy dużej mocy

oraz optyczny czytnik zaznaczeń. Przygotowano testy także do badań próbnych i pilotażowych zgłoszonych przez inne kuratoria w kraju.

9 i 10 czerwca 1997 roku przeprowadzono badania kompetencji.

20 czerwca 1997 roku uczniowie klas ósmych wraz ze świadectwem ukończenia szkoły otrzymali zaświadczenie o wyniku badania kompetencji.

24 czerwca 1997 roku wszystkie szkoły ponadpodstawowe otrzymały zbiorcze zestawienie wyników swoich kandydatów.

27 czerwca 1997 roku zakończono w województwie rekrutację do szkół ponadpodstawowych.

W badaniu wzięło udział 12 416 uczniów klas ósmych, z czego 81% przyjęto do klas pierwszych szkół ponadpodstawowych prowadzących do matury.

Badania próbne i pilotażowe z wykorzystaniem testów przygotowanych przez pracownię wałbrzyską, w tej samej procedurze i technologii, przeprowadzono w maju i czerwcu 1997 roku w Warszawie, Krośnie, Tarnowie, Nowym Sączu, Koszalinie, Słupsku, Pile, Łodzi i Białymstoku. Badaniami tymi objęto od kilkudziesięciu (w Pile) do kilku tysięcy (w Słupsku, Koszalinie i Warszawie) uczniów klas siódmych i ósmych.

## Rok 1998

Rozpoczął się nowy rok szkolny 1997/98. Egzamin w nowej formie, wbrew opinii sceptyków, nie wywołał niepokojów społecznych — został przyjęty z zadowoleniem zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Egzamin był przeprowadzony bez zakłóceń i odwołań, po raz pierwszy dał bogactwo danych o kompetencjach uczniów, ich korelacjach z kontekstem rodzinnym i szkolnym. Odbił się on szerokim echem w kraju, wywołał duże zainteresowanie społeczne. Informacja o tym wydarzeniu została wprowadzona do tematyki sierpniowej narady kuratorów w Łomży, ale została kompletnie przyćmiona problematyką wielkiej letniej powodzi, jaka nawiedziła południowe i zachodnie rejony kraju w czasie wakacji. We wrześniu wszyscy żyli zbliżającymi się wyborami do sejmu RP, a październik upłynął pod znakiem kształtowania się nowej władzy.

W tym czasie Pracownia Pomiaru Kompetencji Ucznia, odpowiadając na duże zainteresowanie eksperymentem, zaproponowała pracownikom WOM-ów i kuratoriów szkolenia w tym zakresie. W październiku i listopadzie w tygodniowych warsztatach na temat technologii badań kompetencji uczestniczyło blisko 170 osób niemal ze wszystkich ośrodków w kraju. Zostały one przeszkolone w zakresie przygotowania i organizacji badań, konstruowania narzędzi pomiaru, kodowania kart odpowiedzi, badania kontekstu, tworzenia baz danych i analizy wyników badań.

Pracownia rozpoczęła przygotowania do nowego badania. Wyciągając wnioski z poprzednich badań kompetencji, zaproponowała następujące modyfikacje w eksperymencie:

1. Rozszerzyć badania kompetencji o badania próbne w klasach ósmych w marcu 1998 roku. Miałyby one wcześniej zapoznać uczniów z nową technologią egzaminacyjną, a równocześnie dostarczyć informacji o ich wynikach na tle badanej populacji, o rozkładzie zainteresowania uczniów szkół podstawowych poszczególnymi typami szkół ponadpodstawowych, prognozować szanse realizacji ich potencjalnego wyboru. Wszystkie te informacje byłyby dostarczone uczniom przed ostatecznym podjęciem decyzji o skierowaniu podania do konkretnej szkoły średniej. Na podstawie tych informacji byłaby możliwa również korekta planowanej sieci szkolnej przez kuratora oświaty.
2. Przeprowadzić w maju 1998 roku próbne badania również w klasach siódmych. Miałyby one rozpoznać potencjał intelektualny siódmoklasistów oraz ich aspiracje edukacyjne (wyłącznie co do typu szkoły), a także lepiej przygotować ich do egzaminu i zapoznając z kodowaniem, sposobem stawiania zadań, techniką rozwiązywania testów.

   Te badania klas siódmych na zakończenie roku szkolnego oraz badanie tych samych uczniów w połowie klasy ósmej miały stanowić spójny z egzaminem system diagnostyczny, z którego wynikałyby prognozy co do szans realizacji oczekiwań uczniów na tle wyników obrazujących ich rozwój. Do rozstrzygnięcia pozostała następująca kwestia: czy włączyć wyniki tych badań do ogólnego bilansu osiągnięć uczniów, który decydowałby o przyjęciu do określonej ścieżki kształcenia.

3. Przygotować narzędzia do badań kompetencji, uwzględniając pogląd na wymagania egzaminacyjne nauczycieli z różnych regionów Polski oraz poddać je co najmniej dwukrotnej w ciągu roku standaryzacji.

Istotnym wydarzeniem było włączenie się **prof. dr. hab. Bolesława Niemierki** do prac nad doskonaleniem eksperymentu wałbrzyskiego.

Jesienią 1997 roku odbyły się wybory do Sejmu. Władzę przejęła nowa opcja polityczna, zmienił się rząd.

Problem badań kompetencji trzeba było naświetlić nowemu kierownictwu MEN. Pomysł był zgodny z reformatorskimi założeniami nowej ekipy. Na 8 grudnia zwołana została do Polanicy Zdroju narada kuratorów, która głównie poświęcona była problematyce badań kompetencji i egzaminów. W naradzie uczestniczył podsekretarz stanu w MEN **Wojciech Książek** oraz wicedyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego **Sławomir Ziemicki**.

Eksperyment znalazł poparcie MEN. Zgodę na jego rozszerzenie (w klasach ósmych) uzyskali kuratorzy w Krośnie i Słupsku. Deklaracje przeprowadzenia badań próbnych w klasie siódmej w maju 1998 roku złożyli kuratorzy z Legnicy, Jeleniej Góry, Bielska Białej, Nowego Sącza, Tarnowa, Ciechanowa, Piły, Koszalina, Elbląga, Gdańska, Olsztyna, Konina, Przemyśla i Białej Podlaskiej, a w październiku 1998 roku — Szczecina.

Wałbrzyski kurator przekształcił Pracownię Pomiaru Kompetencji Ucznia w samodzielną jednostkę organizacyjną — Ośrodek Badań Kompetencji Ucznia. Na potrzeby nowo powołanej placówki kurator przekazał obiekt po zlikwidowanym internacie. MEN przyznał środki finansowe na remont budynku i przystosowanie go do realizacji statutowych zadań. Ośrodek został doposażony w wysokiej klasy sprzęt komputerowy do badań oraz sprzęt do szkoleń i prezentacji.

Spośród 170 osób przeszkolonych w Wałbrzychu zaproszono do współpracy 23 nauczycieli języka polskiego i matematyki z 12 ośrodków metodycznych i kuratoriów oświaty w kraju.

Zespół ten, nazwany Zespołem Konstruktorów Testu Kompetencji Ucznia, określił wymagania do badań kompetencji z języka polskiego i matematyki w klasach VII i VIII, uzgodnił plany testów oraz kryteria oceniania, skonstruował testy do standaryzacji, dokonywał analizy jakościowej i statystycznej testów, przygotowywał wersje ostateczne do badań kompetencji.

Zespół spotykał się od stycznia 1998 roku (głównie w Wałbrzychu, Krośnie i Słupsku), mając zagwarantowaną opiekę merytoryczną recenzentów wewnętrznych, ekspertyzę metodologiczną Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Gdańskiego, a także obsługę techniczną i organizacyjną Ośrodka Badań Kompetencji Ucznia.

W maju 1998 roku w próbnych badaniach klas siódmych, uczestniczyło około 140 000 uczniów z całej Polski, a w badaniach kompetencji równoważnych egzaminowi wstępnemu do szkół ponadpodstawowych — około 30 000 uczniów z trzech województw, które uzyskały zgodę MEN do 2000 roku: wałbrzyskiego, krośnieńskiego i słupskiego.

Było to kolejne ważne wydarzenie na drodze do wprowadzenia w systemie edukacji zewnętrznego systemu oceniania. Na podstawie tych doświadczeń:

— doprecyzowano i uzgodniono wymagania do badań kompetencji,
— przećwiczono procedury standaryzacyjne zadań i testów,
— przeszkolono i przygotowano wielu nauczycieli do kryterialnego oceniania,
— poprawiono regulaminy i instrukcje,
— doskonalono analizę wyników oraz ich prezentację,
— pracowano nad zaświadczeniem dla uczniów,
— zarysowała się potencjalna struktura organizacyjna lokalnych ośrodków dających gwarancję wykonania badań sprawnie i terminowo, z wykorzystaniem zasobów lokalnych,
— dylemat wyboru między zadaniami otwartymi i zamkniętymi był rozstrzygany zawsze na korzyść większej liczby tych drugich, głównie z powodu czasu sprawdzania, obiektywności oceniania, niskich kosztów organizacyjnych,

— wskazywano na konieczność prowadzenia badań próbnych, diagnostycznych, spełniających funkcję informacyjną i motywującą.

## Rok 1999

Początek roku 1999 przyniósł zmianę podziału administracyjnego kraju, a w konsekwencji likwidację wielu urzędów kuratoryjnych oraz zmianę organów prowadzących placówki oświatowe. Rozpoczęte działania w zakresie badania kompetencji w „małych" województwach musiały znaleźć swą kontynuację w ramach nowych, „dużych" województw. Departament Strategii i Reformy Edukacyjnej zajął się koordynacją eksperymentu. Siedem dużych województw uzyskało środki na kontynuację lokalnie uzgodnionych koncepcji egzaminacyjnych. Województwa małopolskie, wielkopolskie i lubelskie w dalszym ciągu rozwijały własne rozwiązania organizacyjne. Województwo dolnośląskie (bez dawnego wrocławskiego), zachodniopomorskie, pomorskie (wraz z dawnym elbląskim) i podkarpackie podjęły decyzję o realizacji tzw. eksperymentu wałbrzyskiego.

Zespół Konstruktorów Testu Kompetencji przygotował nowe, starannie opisane, standaryzowane testy, z których w badaniach próbnych i właściwych skorzystało ponad 200 000 uczniów z czterech dużych województw.

Od początku 1999 roku powstają także formalne podstawy do tworzenia zewnętrznego systemu oceniania — MEN powołało Centralną Komisję Egzaminacyjną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Doświadczenia wałbrzyskie miały być wykorzystane do zbudowania i wdrożenia koncepcji sprawdzianu po zreformowanej sześcioletniej szkole podstawowej i egzaminu po gimnazjum. W ramach CKE powstał Wydział Sprawdzianów po Szkole Podstawowej, którego pracownikami od maja 1999 roku stali się byli pracownicy Ośrodka Badań Kompetencji Ucznia w Wałbrzychu. Na miejsce pracy wydziału wyznaczono siedzibę OBKU w Wałbrzychu. Od lipca 1999 roku do grona pracowników CKE dołączyli pozostali pracownicy ośrodka. Miejscem ich pracy pozostał Wałbrzych. Równocześnie trwały przygotowania do przejęcia przez Centralną Komisję Egzaminacyjną mienia ruchomego i nieruchomego od Urzędu Marszałkowskiego, do którego ośrodek trafił na mocy ustawy kompetencyjnej. We Wrocławiu powstał Wydział Programów Szkolenia Egzaminatorów.

W tej sytuacji we wrześniu 1999 roku Ośrodek Badań Kompetencji Ucznia w Wałbrzychu, jako jednostka organizacyjna, dla której organem prowadzącym był Sejmik Samorządowy Województwa Dolnośląskiego, został postawiony w stan likwidacji.

Od października w CKE nastąpiła wyraźna zmiana. Było torpedowane wszystko, co w jakikolwiek sposób łączyło się z eksperymentem wałbrzyskim. Postępował proces totalnego scentralizowania władzy nad systemem egzaminacyjnym w rękach dyrektora CKE.

W tym duchu doszło do zmiany regulaminu pracy CKE, która zlikwidowała miejsca pracy w Wałbrzychu. Wszyscy pracownicy CKE zatrudnieni w Wałbrzychu z dniem 1 stycznia 2000 roku stracili pracę w tej instytucji.

Parę miesięcy później przestał istnieć także zamiejscowy wydział wrocławski.

## Rok 2000

1 stycznia 2000 roku zlikwidowany został OBKU. Wysokiej klasy sprzęt komputerowy i szkoleniowy oraz wyposażenie ośrodka zostało wywiezione do Wrocławia i rozdane różnym instytucjom, a budynek zamknięty. Ośrodek Badań Kompetencji Ucznia w Wałbrzychu przestał fizycznie istnieć. Kilka miesięcy później budynek, wyremontowany na potrzeby ośrodka ze środków budżetu MEN za kwotę 200 000 zł, został sprzedany prywatnej firmie komputerowej za taką samą kwotę.

Mimo to od 1 stycznia 2000 roku doświadczenia ośrodka wałbrzyskiego zaczęły procentować na rzecz zupełnie nowego przedsięwzięcia. Ośrodek nie zaprzestał działalności. Skupiając wokół siebie ludzi popierających ideę diagnostycznych badań kompetencji, podjął się dalszej pracy jako **Stowarzyszenie** pod nazwą **Instytut Badań Kompetencji**.

W roku 2000 Instytut wykonał badania diagnostyczne w klasach III i VI szkół podstawowych oraz I i II gimnazjów. W bazie danych zgromadzono wyniki osiągnięć ponad 200 000 uczniów, uzyskane w pięciu badaniach w ponad 1 600 szkołach. Każdemu badaniu kompetencji towarzyszyło badanie kontekstu tych osiągnięć.

Coraz większe zainteresowanie ofertą Instytutu zmusiło jego pracowników do tego, aby doświadczenia wynikające z tych badań doskonalić, rozwijać i ukierunkować przede wszystkim na pomoc:

a) **uczniowi** w rozpoznawaniu swoich słabych i mocnych stron na tle wyników uzyskiwanych przez kolegów w klasie, szkole, badanej populacji oraz w przygotowaniu dalszej ścieżki kształcenia, uwzględniając jego zainteresowania, predyspozycje i aspiracje;

b) **nauczycielowi** w wykorzystaniu wyników badań do dostosowania procesu dydaktycznego i wychowawczego do realnych osiągnięć uczniów;

c) **dyrektorowi** w planowaniu pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz ocenie efektywności pracy szkoły w oparciu o standaryzowane i przetworzone wyniki badań kompetencji i kontekstu.

Instytut Badań Kompetencji zamierza więc:

1. kontynuować prace nad utworzeniem banku standaryzowanych zadań i testów;
2. na podstawie własnych wymagań, odniesionych do czteropoziomowej taksonomii celów poznania:
   — zna i rozumie pojęcia,
   — analizuje i logicznie myśli,
   — odtwarza i stosuje wiedzę w praktyce,
   — tworzy,
   badać empirycznie standardy osiągnięć uczniów, a wyniki tych badań publikować w celu większego zobiektywizowania oceny w wewnątrzszkolnym systemie wymagań;
3. uzupełnić braki w tworzeniu materiałów z metodycznym komentarzem do zadań i testów, aby pomóc nauczycielowi w doskonaleniu jego warsztatu pracy;
4. uczynić z badań diagnostycznych podstawę dla tworzenia prognozy osiągnięć uczniów w egzaminach zewnętrznych. W każdych badaniach Instytut będzie uwzględniał możliwie szeroki zasób uwarunkowań, które rzutują na wynik, tak aby dać pełniejszy obraz ucznia, szkoły i jej otoczenia;
5. pracować nad udoskonaleniem informacji dla ucznia, nauczyciela i szkoły. Zaświadczenie dla ucznia powinno w prosty sposób pokazywać w znormalizowanej skali jego pozycję na tle klasy, szkoły i badanej populacji, a program komputerowy EWAL powinien zawierać coraz lepiej zorganizowane i przetworzone dane o wszystkich aspektach badanych problemów;
6. proponować badania diagnostyczne na wszystkich poziomach edukacji podstawowej i gimnazjalnej;
7. skupić wokół Instytutu (obok dobrych konstruktorów zadań i dydaktyków przedmiotowych) także teoretyków metodologii badań pedagogicznych i pomiaru dydaktycznego. Konieczne jest wspólne podnoszenie wiedzy i kultury diagnostycznej nowych odbiorców. Wymianie poglądów, ich popularyzacji, a także informowaniu środowiska oświatowego o rozwoju myśli diagnostycznej będzie służył biuletyn naukowy;
8. tak rozwijać swą działalność, aby móc prowadzić regularne, naukowe badania diagnostyczne, między innymi w zakresie konstrukcji i szerszego zastosowania narzędzi badawczych, kodowania odpowiedzi, kryterialności oceniania, normowania osiągnięć uczniów itp.