

## **Ocena zewnętrzna w systemie szkolnictwa zawodowego – gdzie kończy się pomiar dydaktyczny a zaczyna rzeczywistość?**

### **Wprowadzenie**

Nie ma chyba w obszarze teorii oraz praktyki edukacyjnej, zagadnienia, które wywoływałyoby tyle kontrowersji, inicjowało tak wiele dyskusji i sporów, prowokowało do refleksji czy twórczego zaangażowania, jakim są problemy związane z oceną szkolną.

Analizując literaturę przedmiotu, można dostrzec kilka, czasami biegunowo odmiennych stanowisk. Skała wyrażanych poglądów rozciąga się od całkowitej negacji oceny czy procedur oceniania, aż do przesadnej jej mitologizacji. Ta skrajna odmienność poglądów warunkowana jest zapewne historycznie krystalizującą się na przestrzeni lat myślą pedagogiczną, jak również koncepcjami organizacji porządku społecznego czy też widocznymi obecnie trendami ujmowania edukacyjnych efektów finalnych w kategoriach ekonomicznych.

Tytułem przypomnienia można zasygnalizować kilka poglądów czy teorii dotyczących tej kwestii. Sięgając do klasyków pedagogiki, bez trudu uda się wskazać zdeklarowanych zwolenników oceniania czy ustawicznego egzaminowania. Przywołać tu można m.in. J.A. Komeńskiego, który w swoim dziele *Pampaedia* wyklada: „A więc przewodniczący powinien rano uczyć ogólnych zasad teologii, prawa, medycyny, a po południu egzaminować słuchaczy, pytając o: 1 istotę każdego zagadnienia albo o stan sporów na ten temat, 2. i o to, jakie są na to dowody, 3. i trzeba tak długo powtarzać te pytania, dopóki egzaminowany nie będzie umiał na nie odpowiedzieć”<sup>1</sup>. Idąc dalej, należy wspomnieć o zasadach programowo-organizacyjnych gimnazjum humanistycznego J. Sturma, w którym indywidualna ocena i egzaminowanie stanowiły trzon sukcesów ucznia w szkole. Trudno też pominąć założenia dydaktyki J. F. Herbarta, gdzie częsta kontrola wyników i ocena pełniły nie tylko kluczową funkcję, ale stanowiły podstawowy czynnik motywacyjny uczniów. Obecnie wśród zwolenników oceny szkolnej i związanej z nią

---

<sup>1</sup> J.A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, s. 232.

procedury oceniania widoczne są tendencje poszukiwania określonych algorytmów czy wzorów matematyczno-statystycznych, by proces ten maksymalnie wystandardyzować. W praktyce edukacyjnej wyraźnie widoczny jest trend przesuwana akcentów z oceniania na przeżywającą swoistą karierę kategorię *pomiaru dydaktycznego*, który już w swej istocie potrzebuje ściśle sprecyzowanych narzędzi i skal pomiarowych.

Jako przykład biegunowo odmiennych poglądów zacytować można J.J. Rousseau i jego symboliczne stanowisko, w którym wyłożył pełnię celów wychowania: „Z rąk mych wyznaję, nie wyjdzie ani urzędnik, ani żołnierz, ani ksiądz – wyjdzie przede wszystkim człowiek. Potrafi być on wszystkim, czym człowiek powinien być; na jakimkolwiek stanowisku los go postawi, dla niego będzie ono zawsze odpowiednie”<sup>2</sup>. W tym nurcie sytuują się również poszukiwania pedagogiczne J.H. Pestalozziego, które koncentrowały się głównie wokół naturalnych sił rozwojowych wychowanka, na jego zdolnościach i skłonnościach oraz metodach ich kształtowania, a nie na sposobach oceny efektów tych pedagogicznych zabiegów. Do tych poglądów nawiązują teoretycy „nowego wychowania”, którzy pod adresem oceniania wysunęli wiele obszarów problemowych związanych z funkcją oceny szkolnej, w tym np. przedmiotu oceny, dokładności oceny, sposobu i roli oceniania w procesach dydaktyczno-wychowawczych. Ważne stanowisko dotyczące oceny i oceniania szkolnego zajęli przedstawiciele nurtu pedagogiki krytycznej, prowadząc m.in. badania nad ukrytymi programami szkolnymi. W ich konkluzji dominuje negacja oceny i procesu oceniania szkolnego, ponieważ w ich przekonaniu oceny dehumanizują edukację, wprowadzając między uczniami i nauczycielami nieufność, wywołują niepotrzebny lęk, stanowią źródło niepożądanego rywalizacji i służą raczej do mierzenia fanaberii nauczycielskich niż kontroli ważnych celów pedagogicznych.

Ta różnorodność poglądów pozwala na wyodrębnienie dwóch podstawowych orientacji i podejść do problemu oceniania. Chodzi tu o podejście behawiorystyczne, w którym ocenianie stanowi wyizolowaną z procesu nauczania pojedynczą formę, opartą głównie na testach wielokrotnego wyboru, w których kryteria oceny są niejasne, a ocenie podlegają pojedyncze atrybuty wiedzy. Cechą charakterystyczną takiej oceny jest indywidualizm. Drugie podejście nazywane jest konstruktywistycznym, gdzie stosuje się ocenianie całościowe, zintegrowane z nauczaniem i uczeniem się, akcentujące konieczność upubliczniania kryteriów, mające charakter wielowymiarowy i grupowy (ocenia się m.in. zdolność do współpracy i jej produkty). W ocenianiu tym ważna jest nie tyle podręcznikowa wiedza, ile jej aplikacja i umiejętność operowania nią w realnym życiu.

---

<sup>2</sup> J.J. Rousseau, *Emil*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, cz. II, Warszawa 1995, s. 30.

Pomimo wyraźnego zróżnicowania poglądów, niezależnie od krytyki i sporów ocena szkolna obroniła się, wciąż w szkołach dokonuje się proces kontrolowania i oceniania, głównie w znany od wielu lat sposób. Fakt ten można tłumaczyć wieloma funkcjami, jakie przypisuje się ocenie szkolnej. Wśród wielu klasyfikacji, najczęściej wymienia się dwie kategorie główne:

- funkcję destrukcyjną, a w jej ramach funkcję selekcyjną, dyscyplinującą i różnicującą;
- funkcję konstruktywną, w skład której wchodzi funkcje wychowawcze, diagnostyczno-dydaktyczne, informacyjne, kontrolne, motywacyjne i metodyczne.

Według innej typologii podstawowe funkcje oceny szkolnej to: dydaktyczno-prognostyczna – informuje o przyszłych wynikach ucznia na podstawie analizy bieżących ocen; sterująco-metodyczna – uzmysławia nauczycielowi konieczność zmiany lub kontynuacji dotychczasowych metod pracy; psychologiczna – obejmuje kontekst zdrowia psychicznego i fizycznego ucznia w świetle uzyskanych wyników; wychowawcza – uwzględnia zaangażowanie, staranność, wkład pracy, warunki kulturowe i środowiskowe; selektywna – dotyczy odróżnienia uczniów dobrze przygotowanych do dalszej nauki, od tych, którzy tej umiejętności jeszcze nie posiadają; socjologiczna – dotyczy kształtowania stosunków w klasie i określa przygotowanie ucznia do dalszej nauki czy pracy. Analizując praktykę edukacyjną, bez trudu można odczytać, że ocenie szkolnej przypisuje się głównie funkcję dydaktyczną i selekcyjną. To na jej podstawie decyduje się, kto pójdzie na studia i na jakie, jaki rodzaj kariery zawodowej stanie się udziałem młodego człowieka, czy jaki standard życiowo-społeczny jest w stanie osiągnąć.

Społeczne tło oceniania uzależnione jest przede wszystkim od przyjętego modelu organizacji życia społecznego i związanych z nim celów edukacyjnych. Chodzi tu głównie o to, w jakiej mierze w danym społeczeństwie naczelną zasadą jest realizacja interesu grupowego, a w jakim miarą rozwoju i postępu społecznego staje się twórcze i aktywne sprawstwo jednostek, stymulowane procesami edukacyjnymi. Zdaniem socjologów, obecnie wyraźnie uwidocznił się zwrot w kierunku subiektywnej strony życia społecznego. A. Giddens pisał: „Socjologia nie bada »danego« świata obiektów, ale taki, który jest konstytuowany czy inaczej wytwarzany przez aktywne działania podmiotów”<sup>3</sup>.

Temu teoretycznemu nurtowi w naukach społecznych nadano miano teorii podmiotowości. Główne jej tezy opierają się na założeniu, że społeczeństwo stanowi nieprzerwaną, płynną sekwencję zmian. Motorem tych zmian jest podmiotowe sprawstwo jednostek i zbiorowości społecznych. „Nic w społeczeństwie nie dzieje się samo, automatycznie, z historycznej konieczności. Wszystko jest pro-

---

<sup>3</sup> A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, Kraków 2001, s. 225.

duktem ludzi”<sup>4</sup>. Podmiotowość człowieka traktowana jest jako szczególny rodzaj zdolności, umiejętności, motywacji, postaw, wiedzy czy ambicji. Innymi słowy – zauważa Z. Bauman – „zyskać podmiotowość to zyskać zdolność dokonywania wyborów oraz możliwość skutecznego działania zgodnego z dokonanymi wyborami (...) Mówiąc wprost, prawdziwe upodmiotowienie nie polega jedynie na zdobyciu umiejętności potrzebnych do skutecznego uczestniczenia w grze, której reguły ustalił ktoś inny”<sup>5</sup>. Potrzebna tu jest racjonalna samoodpowiedzialność zmuszająca jednostki do indywidualnego konstruowania, inscenizowania i kreowania własnej biografii. Wydaje się, że w takim projekcie społeczeństwa szczególnie wysoko oceniana winna być nieszablonowa i twórcza aktywność uczniów, wychodząca poza ustalone ramy standardów i reguł, nawiązująca do konstruktywistycznej orientacji oceniania.

Obecnie na scenie procesów oceniania szkolnego pojawia się nowe zjawisko, odmienne od tych, z którymi do tej pory było głównie kojarzone. Chodzi tu o umieszczanie oceny szkolnej w kontekście ekonomicznym i kreowanie tzw. edukacyjnej wartości dodanej, za pomocą której próbuje się szacować efektywność oddziaływań edukacyjnych. Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, gdzie – w pewnym uproszczeniu – wartość dodana to tyle, co przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego. Ogólna idea edukacyjnej wartości dodanej bywa konkretyzowana na wiele sposobów. Wydaje się, że można wyróżnić dwa podstawowe rozumienia. Proste rozumienie wartości dodanej odnosi się do idei postępu uczniów w nauce, czyli uwzględniania w szacunkach efektywności szkoły początkowego stanu osiągnięć szkolnych uczniów. W rozbudowanym rozumieniu nie wystarczy kontrola stanu początkowego osiągnięć i sięga się do koncepcji wykorzystania zasobów, którymi dysponuje szkoła. Mierzenia edukacyjnej wartości dodanej odbywa się najczęściej za pomocą rozmaitych wskaźników, wśród których najbardziej popularne są tzw. wskaźniki bezwzględne. W przypadku kształcenia zawodowego funkcje takiego wskaźnika pełni zdawalność egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe przez absolwentów szkół zawodowych.

## **Zewnętrzne egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w systemie szkolnictwa zawodowego – oczekiwania i realia**

Egzaminy zewnętrzne potwierdzające kwalifikacje zawodowe wprowadzone zostały w system szkolnictwa zawodowego wraz z reformą oświaty z 1999 roku. Popierana przez autorów reformy formuła egzaminowania i oceniana zewnętrz-

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 529.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 196.

nego ciągle znajduje zarówno wielu kontestatorów, jak i zwolenników. Ogólnie naświetlając problem, można wskazać, że ci pierwsi kwestionują nastawianie się jedynie na końcowy wynik, a nie na proces nauczania–uczenia się. Poza tym sztywne reguły egzaminacyjne nie dają szansy uczniom na swobodę wypowiedzi, na twórcze podejście do problemów, na szukanie alternatywnych rozwiązań. W tej sytuacji trudno jest mówić o realizacji programowego hasła reformy: „Mniej wiedzy więcej rozumienia świata”. Natomiast zwolennicy systemu twierdzą, że wprowadzenie powszechnego oceniania zewnętrznego, opartego na „twardych” danych, a nie na intuicji, umożliwi prowadzenie międzyszkolnych porównań, da gwarancję realizowania w skali całego kraju pełnego programu przyjętych standardów<sup>6</sup>. Ponadto formułowane są opinie, że ocenianie zewnętrzne może zapewnić lepszą kontrolę w obszarze edukacji, ułatwić diagnozowanie osiągnięć, pozwoli na szybsze usuwanie braków i niedociągnięć. Przy tej okazji podnoszone są kwestie związane z jakością i efektywnością pracy szkoły. Zdaniem K. Denka, określenie jednolitych dla wszystkich uczniów i szkół wymagań na końcu danego etapu kształcenia, monitorowanie poziomu nauczania, dostarczanie obiektywnych informacji na temat jakości pracy szkół oraz poprzez dostarczania im informacji zwrotnej wpłynie na jakość kształcenia<sup>7</sup>.

Obecnie, w ramach kolejnego etapu reformowania szkolnictwa zawodowego pod hasłem: „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru, innowacyjnej wiedzy, umiejętności i kompetencji”, MEN projektuje również modernizację zasad i procedur egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. W założeniu twórców projektu reformy zmiany te mają być odpowiedzią na potrzeby polskiej gospodarki i rynku pracy, a także zobowiązań wynikających z odnowionej Strategii lizbońskiej oraz powiązanych z nią inicjatyw i dokumentów: Strategii uczenia się przez całe życie, europejskich i krajowych ram kwalifikacji, europejskiego transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, europejskich ram odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz walidacji pozaformalnego i nieformalnego uczenia się. Jak widać z przykładową konsekwencją powtarza się niezliczoną ilość razy tezy: „dostosowania edukacji do potrzeb rynku pracy”, „dostosowania systemu kształcenia do wymogów gospodarki i społeczeństwa wiedzy”. Głównym przesłaniem tych zmian jest ekonomiczna użyteczność mierzona m.in. stopniem przydatności do zatrudnienia.

Wśród szczegółowych rozwiązań wspomnianej modernizacji egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe proponuje się m.in. modyfikację egzami-

<sup>6</sup> B.D. Gołębiak, *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2006, s. 220.

<sup>7</sup> K. Denek, *Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jakość*, Biuletyn Badawczy CKE, Nr 5/2005, s. 15.

nów na poziomie technikum, tworzenie sieci ośrodków egzaminacyjnych na bazie obecnie istniejących w szkołach i placówkach, wzmacnianie roli pracodawców w systemie egzaminacyjnym, ujednoczenie wymagań, procedur i kryteriów egzaminów dla zawodów i kwalifikacji występujących w klasyfikacji szkolnej, tworzenie zasad potwierdzania i uznawania kwalifikacji zdobytych w systemie pozaformalnym i nieformalnym<sup>8</sup>. Daje to podstawę sądzić, że w proponowanej koncepcji egzaminu potwierdzające kwalifikacje zawodowe zostaną wzmocnione nie tylko instytucjonalnie i materialnie, ale również prawnie poprzez odniesienia do dokumentów przygotowanych przez agendy UE. Wydaje się więc, że ta forma oceny przygotowania absolwentów do zatrudnienia, raczej na stałe wpisze się w krajobraz szkolnictwa zawodowego w naszym kraju. Na uwagę zasługują rozwiązania dotyczące szerszego uczestnictwa pracodawców w procedurze egzaminowania, nawiązujące do szlachetnej zasady kształcenia zawodowego wiązania teorii z praktyką, o której jej wielki orędownik J.H. Pestalozzi pisał następująco: „myśl i czyn muszą się tak do siebie ustosunkować, jak strumyk do źródła; tam gdzie jedno istnieje przestaje, nie istnieje i drugie, i odwrotnie”<sup>9</sup>.

Mając na uwadze powyższe rozwiązania i zamierzenia formułowane na poziomie instytucji centralnych, może warto przyjrzeć się, w jakim zakresie stają się one odbiciem praktyki szkolnej i gospodarczej? Czy instytucjonalna ranga nadawana egzaminom potwierdzającym kwalifikacje zawodowe znajduje swoje uzasadnienie u bezpośrednich beneficjentów, czyli uczniów szkół zawodowych i pracodawców?

Problem ten stanowił jeden z obszarów badawczych projektu pod nazwą „Edukacja zawodowa jako czynnik wyrównywania szans oraz zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu”, przeprowadzonego w roku szkolnym 2007/2008 wśród uczniów szkół zawodowych i pracodawców na terenie powiatów ełckiego, oleckiego, gołdapskiego i kętrzyńskiego.

Wśród szeregu problemów badawczych sformułowano m.in. zagadnienie dotyczące poziomu orientacji uczniów szkół zawodowych odnośnie do czynników, które mogą wpływać na pozytywny wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Wybory dokonane przez uczniów, z jednej strony ilustrują ich poziom wiedzy na temat istoty tego typu egzaminu, z drugiej zaś, mogą stanowić odbicie ich postaw i zaangażowania w proces kształcenia zawodowego i przygotowania się do uczestnictwa w egzaminie. Zebrany materiał empiryczny dotyczący tej kwestii zawiera tabela 1.

<sup>8</sup> MEN, *Założenia projektu zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne*, Warszawa 2010, s. 28–29.

<sup>9</sup> J.H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, Warszawa 1995, s. 108.

**Tabela 1.** Czynniki, od których uzależniony jest pozytywny wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe – w opinii uczniów

Lp.	Rodzaj czynnika	Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (N= 106)					Uczniowie technikum (N =309)				
		Bardzo duży (5)	Duży (4)	Mały (3)	Żaden (2)	Średnia wyboru	Bardzo duży (5)	Duży (4)	Mały (4)	Żaden (2)	Średnia wyboru
1	Od jakości kształcenia w zakresie teoretycznych przedmiotów zawodowych	37	40	17	12	<b>3,96</b>	124	92	56	37	<b>3,98</b>
2	Od jakości prowadzonych zajęć praktycznych	28	46	16	16	<b>3,81</b>	124	96	46	43	<b>3,97</b>
3	Od wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne	23	40	24	19	<b>3,63</b>	85	140	55	29	<b>3,90</b>
4	Od poziomu kompetencji zawodowych i pedagogicznych nauczycieli	27	35	26	18	<b>3,66</b>	135	91	46	37	<b>4,04</b>
5	Od jakości wyposażenia szkół w środki do zajęć praktycznych	35	36	30	-	<b>3,85</b>	83	103	73	50	<b>3,70</b>
6	Od pełnej realizacji programów nauczania	19	38	23	26	<b>3,47</b>	102	108	52	47	<b>3,85</b>
7	Od jakości kształcenia i przygotowania z zakresu wiedzy ogólnej	22	34	37	13	<b>3,81</b>	99	99	59	52	<b>3,79</b>
8	Od umiejętności samokształcenia i aktywności uczniów	18	38	25	25	<b>3,46</b>	117	125	63	4	<b>4,14</b>
9	Od postaw uczniów i stopnia ich zaangażowania w naukę	11	38	21	36	<b>3,22</b>	120	96	50	43	<b>3,94</b>
10	Od umiejętności uczniów radzenia sobie w sytuacjach stresogennych	21	34	29	22	<b>3,50</b>	112	116	48	33	<b>3,99</b>
11	Od pozytywnego nastawienia komisji egzaminacyjnej	22	35	27	22	<b>3,53</b>	115	80	68	46	<b>3,85</b>

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z powyższych danych, badani uczniowie nadali wysoką rangę tzw. pierwszorzędnym czynnikom obiektywnym, w tym głównie związanym z jakością prowadzonego procesu kształcenia zawodowego, wymienionym dalej:

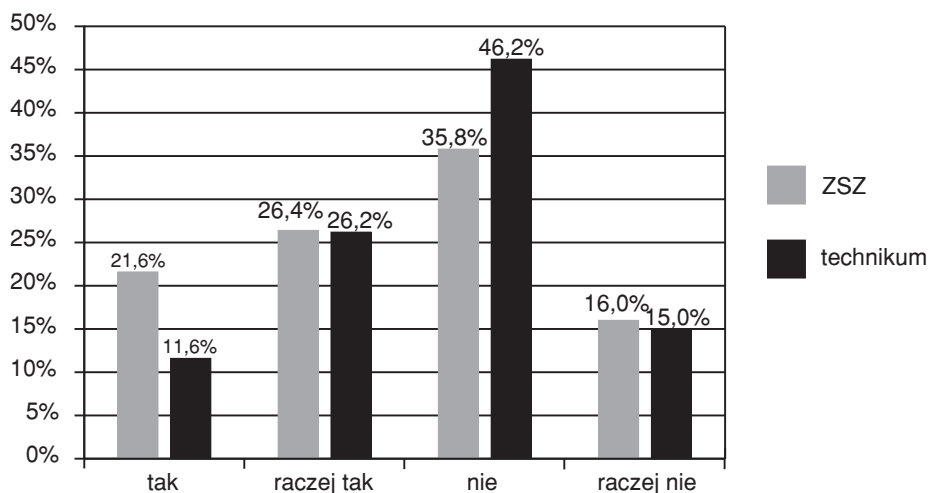
- teoretycznym przedmiotom zawodowym (średnia wyboru uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i technikum odpowiednio – 3,96 i 3,98);
- praktycznemu kształceniu (średnia wyboru uczniów zasadniczej szkoły zawodowej odpowiednio – 3,81 i 3,97);
- kształceniu ogólnemu (średnia wyboru uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i technikum odpowiednio – 3,81 i 3,79);
- wyposażeniu szkół w środki dydaktyczne (średnia wyboru uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i technikum odpowiednio – 3,85 i 3,70).

Różnice w opiniach uczniów zasadniczych szkół zawodowych i technikum wystąpiły w zakresie oceny czynników związanych z ich cechami osobowościowymi. Generalnie, uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej przypisali im mniejszą wartość. Szczególnie duża rozpiętość wypowiedzi dotyczyła umiejętności samokształcenia i aktywności, dla której uczniowie technikum przypisali najwyższą wartość – średnia wyboru 4,14. Średnia wyboru uczniów zasadniczej szkoły zawodowej dla tej kategorii wyniosła ledwie 3,46. Poza tym zauważalne różnice wystąpiły w ocenie znaczenia postawy i stopnia zaangażowania w naukę. Uczniowie technikum przypisali temu czynnikowi wysoką średnią wyboru – 3,94. Badani uczniowie zwrócili również uwagę na cechę związaną z odpornością na stres – średnia wyboru uczniów technikum i zasadniczej szkoły zawodowej – odpowiednio 3,99 i 3,50.

W tym kontekście pewnego rodzaju zaskoczeniem jest przypisana przez uczniów technikum wysoka wartość czynnikowi związanemu z nastawieniem komisji egzaminacyjnej – średnia wyboru 3,85. Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej nadali tej kategorii wartość 3,53. Dane te dają podstawę przypuszczać, że pomimo dość długiej cezury czasowej problematyka procedur egzaminacyjnych nie jest jeszcze dostatecznie dobrze rozpoznana przez środowisko uczniów szkół zawodowych.

Kolejną kwestią, którą podjęto w procesie badawczym, było ustalanie, jaką wartość motywacyjną ma w opinii uczniów szkół zawodowych możliwość uzyskania pozytywnego wyniku na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe. Wypowiedzi respondentów odnoszące się do tego problemu ilustruje wykres 1. Jak wskazują dane, pozytywny wynik egzaminu zawodowego w przeważającej mierze nie jest odbierany jako czynnik motywujący do aktywniejszego zaangażowania się w naukę. Niepokoi zwłaszcza duża liczba wskazań przyznana kategorii „raczej nie”. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w wielu źródłach. Pierwszym z nich jest zapewne brak wyraźnych oznak występowania bezpośredniego przełożenia pomiędzy zdaniem egzaminem a uzyskaniem zatrudnienia czy może większymi szansami na rynku pracy. Mając na uwadze zmienność rynku pracy, nie można optymistycznie zakładać, że ten rodzaj asymetrii zostanie w najbliższych latach zniwelowany, a certyfikaty potwierdzające kwalifikacje zawodowe automatycznie staną się przepustką do uzyskania zatrudnienia. Analizując





**Wykres 1.** Pozytywny wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe jako motywacja do nauki – w opinii uczniów

procesy wiązania edukacji z potrzebami rynku pracy Z. Bauman zauważa: „Gdy wyszkoleni pracownicy zastosowali się do poleceń i teoretycznie byli gotowi do podjęcia pracy, okazywało się, że rynek potrzebuje już czegoś innego. Zachowanie rynku jest trudne do przewidzenia nawet dla najbieglejszych prognostyków”<sup>10</sup>.

Kolejny czynnik powiązany jest bezpośrednio z postawami uczniów szkół zawodowych wobec nauki i wagi przywiązywanej do egzaminów zewnętrznych. Chodzi tu o pewnego rodzaju „niefrasobliwość” w podejmowaniu decyzji związanych z egzaminem. Ilustrują to, na przykład, znaczące różnice pomiędzy liczbą absolwentów szkół zawodowych deklarujących przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe a liczbą faktycznie przystępujących (w roku 2009 liczby te wynosiły odpowiednio dla technikum: 183125 osób złożyło deklaracje, przystąpiło 173503; dla zasadniczej szkoły zawodowej: 67772 osób złożyło deklaracje, przystąpiło 49115)<sup>11</sup>. Dodać również należy, że spory odsetek absolwentów przystępuje tylko do jednej części egzaminu.

Wydaje się, że jedną z przyczyn tego stanu rzeczy mogą być zaburzenia w sferze motywacyjnej uczniów, których podłoże stanowią szeroko rozumiane deficyty socjalizacyjne, z jakimi pojawiają się w murach szkoły zawodowej. Inną zaś może być fakt, że uczniowie na swojej edukacyjnej drodze spotykali się z podobnym typem egzaminowania na zakończenie każdego szczebla kształcenia.

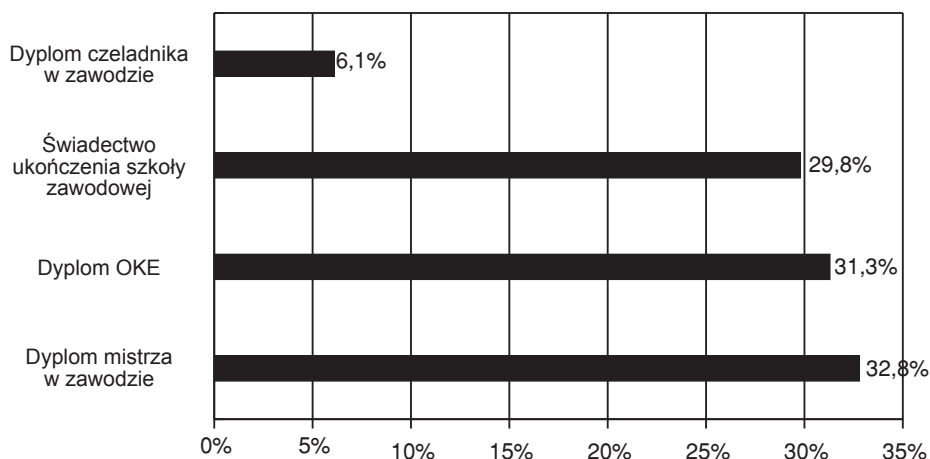
<sup>10</sup> Z. Bauman, op. cit., s. 194.

<sup>11</sup> Dane pochodzą z informacji CKE w Warszawie na temat wyników egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, Warszawa 2009.

Żaden z wcześniejszych egzaminów nie był traktowany jako poważny próg selekcyjny. Stąd też może uczniowie dość „swobodnie” traktują to kolejne w ich szkolnej „karierze” egzaminowanie i z reguły nie kojarzą z nim szans na lepszy start życiowo-zawodowy.

Formalnym wyrazem przygotowania zawodowego są różnego rodzaju świadectwa i dyplomy, w które wyposażony jest absolwent szkoły zawodowej. Od 2004 roku funkcje te pełni dyplom i ocena uzyskana na egzaminie zewnętrznym. Ten sposób oceniania jest w dalszym ciągu pewnym *novum* w polskiej oświacie zawodowej, dlatego też w trakcie badań zapytano pracodawców, którzy z dokumentów przedkładanych przez absolwentów najbardziej uwiarygadniają ich poziom przygotowania zawodowego.

Dane na ten temat zawiera wykres 2.



**Wykres 2.** Dokumenty potwierdzające kwalifikacje zawodowe uznawane przez pracodawców

Powyższe dane empiryczne wskazują, że myślenie pracodawców odnośnie do przygotowania absolwentów szkół zawodowych do zatrudnienia, jak do tej pory, nie zostało zdeterminowane wynikami uzyskiwanymi na egzaminie zewnętrznym. Widoczna jest dość duża rozpiętość wypowiedzi badanych. Największy odsetek respondentów w dalszym ciągu chce bazować na tradycji i ich największym zaufaniem cieszą się dyplomy mistrzowskie w zawodzie. Egzaminy na mistrza w zawodzie przeprowadzane są poza szkolnym systemem kształcenia zawodowego przez Izby Rzemieślnicze. Dyplomy uzyskane na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe również znajdują swoją legitymizację na rynku pracy i osiągają dość wysoki poziom aprobaty pracodawców. Dla dużej grupy badanych pracodawców nadal wystarczającym dokumentem uwiarygadniającym kwalifi-

kacje zawodowe jest świadectwo ukończenia szkoły zawodowej. Niewielki odsetek badanych zadawała się dyplomem czeladniczym. Powyższe dane stanowią dowód na to, jak bardzo różne mogą być opinie pracodawców, nawet w odniesieniu do najbardziej mierzalnych wymogów formalnych. Poza tym, ta różnorodność opinii pracodawców wskazuje, że dzisiejszy rynek pracy nie jest szczególnie wrażliwy tylko na tych absolwentów, którym udało się potwierdzić swoje kwalifikacje zawodowe poprzez zewnętrzne egzaminowanie.

Wydaje się, że w zasadniczo trudnych do przewidzenia warunkach gospodarowania, niestabilnego i chimerycznego rynku pracy, sygnalizowana różnorodność dochodzenia do kwalifikacji zawodowych, może być szansą dla tych, którzy nie potrafią się zmieścić w ścisłych ramach standardów i procedur egzaminacyjnych.

Reasumując powyższe dane, można zauważyć, że obserwacja praktyki edukacyjnej oraz osobiste doświadczenia związane z zewnętrznym egzaminowaniem wskazują na występowanie pewnego rodzaju dysharmonii pomiędzy skalą wysiłków organizacyjno-finansowych wkładanych w pomiar efektów kształcenia zawodowego za pomocą egzaminowania zewnętrznego a osiąganym poziomem akceptacji i legitymizacji w środowisku uczniów szkół zawodowych i pracodawców.

## **Konkluzja końcowa**

Naszkieowany zaledwie zarys problemów związanych z ocenianiem zewnętrznym daje podstawę sądzić, że ten sposób oceniania jest koncepcją skomplikowaną, wieloaspektową i wielowymiarową, wzbudzającą skrajne emocje i niepodlegającą negocjacji.

Sygnalizowane wyżej nowe projekty legitymizujące ocenę zewnętrzną w porządku oświatowym nie pozostawiają złudzeń i praktycznie żadnego wyboru typu „szkoła bez ocen”.

Dlatego też trzeba zadbać o to, by wielowymiarowość oceny jakości i efektywności procesu kształcenia zawodowego rozpatrywana była nie tylko w kontekstach ekonomicznej przydatności dla gospodarki, sprawności funkcjonowania w rolach zawodowych, zaspokajania potrzeb rynkowych, wydajności i opłacalności. Umieszczać ją należy w perspektywach społecznego i indywidualnego rozwoju.

Wydaje się również, że problem ten otwiera szerokie pole do dyskusji i refleksji na temat wielu spornych i niedookreślonych kwestii. Jedną z nich dotyczy problemu, w jaki sposób uczynić bardziej znaczącym dla uczniów szkół zawodowych uczestnictwo i pozytywny wynik egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Służyć temu mogą działania przypisujące dyplomom egzaminacyjnym określone, ważne i akceptowane przez uczniów wartości. Chodzi tu głównie o wartości natury instrumentalnej, dające poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji

oraz poszerzające możliwości wyboru. Ich realizacja wymaga regulacji rynku pracy, który powinien być poddawany w jakimś zakresie lub formie kontroli instytucji państwowych czy społecznych, a nie tylko mechanizmom rynkowym. Inną pożądaną formą wartości są wartości autoteliczne, wynikające z posiadania dyplomu. Stawać się one winny obiektem aspiracji, impulsem do rozumienia i zaspokajania ciekawości, dawać poczucie samorealizacji i samoakceptacji. Wymaga to jednak m.in. wzmocnienia socjalizacyjnej funkcji szkoły zawodowej w celu przemodelowania postaw i poziomu motywacji wielu jej uczniów.

Należy też zwrócić uwagę na kwestię skrajnej indywidualizacji oceny zewnętrznej, którą trudno jest pogodzić z edukacyjnymi wyzwaniami współpracy i współdziałania. Wydaje się, że problem indywidualizacji oceny zewnętrznej umieszczany być powinien w szerszej perspektywie, w której zamiast tradycyjnego kolorytu atomizacji czy izolacji, przyjmować winien formę powoływania do życia własnej indywidualności, aktu emancypacji i jednostkowego samookreślenia, w którym ważną rolę odgrywają w dalszym ciągu czynniki społeczne. Indywidualizm, zdaniem Z. Baumana, jest formą autokreacji czy współformatowania przy znaczącym udziale społeczeństwa. „Indywidualność oznacza przede wszystkim autonomię osoby ludzkiej, autonomię będącą jednocześnie prawem i obowiązkiem jednostki. „Jestem jednostką” oznacza w pierwszym rzędzie, że ponoszę odpowiedzialność za swoje zalety i wady i że do moich obowiązków należy eksponowanie pierwszych i eliminowanie lub naprawianie drugich”<sup>12</sup>.

Należy tylko mieć nadzieję, że problem indywidualizacji oceny zewnętrznej można również rozstrzygnąć i umieszczać w perspektywie przedstawionej wyżej wersji indywidualności.

---

<sup>12</sup> Z. Bauman, op. cit., s. 32.