

**dr Henryk Palkij**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie  
Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

**Przemysław Majkut**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## **Wyniki egzaminu maturalnego z historii jako efekt kształtowania umiejętności historycznych w szkole**

Kształtowanie umiejętności historycznych podczas procesu dydaktycznego w szkole zawsze stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela, który efekty swojej pracy może zobaczyć tylko częściowo – podczas kontroli postępów nauczania, badań wyników nauczania. W przypadku uczniów, którzy kończą edukację szkolną i nie wybierają historii na egzaminie maturalnym, dalsze informacje są sporadyczne, często zależą od formalnych i nieformalnych kontaktów z byłymi uczniami. Tymczasem informacja zwrotna o efektach swej pracy jest bardzo istotna dla nauczyciela, zwłaszcza takiego, który stara się rozwijać swoje zawodowe myślenie, warsztat pracy oraz polepszać praktykę dydaktyczną w działaniu. Oczywiście wymaga ona systematyczności w ocenianiu rezultatów kształcenia, a także refleksji na temat własnych metod pracy. Tego rodzaju postawę starają się kształtować wszystkie podręczniki dydaktyki<sup>1</sup>. Najpełniej takie podejście do pracy nauczyciela oddaje określenie „refleksyjny praktyk”, które od dawna funkcjonuje już w literaturze dydaktycznej<sup>2</sup>, a refleksyjna praktyka stała się osobną kategorią edukacyjną, która obejmuje szeroki zakres różnych programów rozwoju zawodowego<sup>3</sup>.

Nauczyciel ma jeszcze jedną drogę poznania efektów swojej pracy – jest to egzamin kończący cykl edukacyjny, którego wyniki mogą stanowić doskonałą szansę zastanowienia się nad efektami swojej pracy. Celem tego artykułu jest konfrontacja wyników osiągniętych podczas egzaminu maturalnego z historii z wynikami, jakie ci sami uczniowie osiągnęli podczas sprawdzianów, powtórzeń materiału i matur próbnych w ciągu edukacji szkolnej. Pod uwagę wzięto uczniów, którzy wybrali program rozszerzony i ostatecznie zdecydowali się na zdawanie matury z historii. Wykorzystano wybrane sprawdziany z klasy I, II i III. Każde ze sprawdzianów potraktowano w badaniu jako osobny arkusz egzaminacyjny. Ponadto szczegółowej analizie poddano wybrane umiejętności i skonfrontowano

---

<sup>1</sup> Np. K. Kruszewski, *Sztuka nauczania*, t. 1 *Czynności nauczyciela*, Warszawa 1995, t. 2. *Czynności ucznia*, Warszawa 1998; R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.

<sup>2</sup> S. Schön, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 2000; J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa* [w:] „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 50-58.

<sup>3</sup> A. Perkowska-Klejman, *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2 (2011), s. 61-77.

je z zadaniami, które badały te same umiejętności podczas matury z historii. Niewielka liczebność próby (13 zdających) nie pozwala na wiarygodne stosowanie nawet najprostszych wyników statystycznych. Wyniki tej grupy uczniów zostały przedstawione w tabelach w sposób umożliwiający śledzenie rezultatów uzyskiwanych przez poszczególnych uczniów piszących egzamin maturalny na wymienionych wyżej sprawdzianach, przeprowadzanych podczas nauki szkolnej<sup>4</sup>. Stanowią one ilustrację umożliwiającą dodatkowe potwierdzenie jakościowych obserwacji, które poczyniono podczas procesu nauczania trwającego trzy lata.

## Porównanie wyników ze sprawdzianów z egzaminem maturalnym

Zacniemy od porównania wyników, jakie osiągnęli ci uczniowie ze sprawdzianów przeprowadzanych w klasach pierwszych. Należy pamiętać, że zgodnie z programem nauczania przedmiot historia w I klasie liceum stanowi kontynuację nauczania gimnazjalnego, który obejmował historię Polski i świata w XX wieku<sup>5</sup>. Taki sam materiał obejmuje wszystkich uczniów w klasie. Od razu widzimy, że wszyscy uczniowie wybrani do badania osiągnęli na sprawdzianach o wiele lepsze wyniki niż na egzaminie maturalnym. Należy jednak pamiętać, że nie wiemy, czy sprawdziany i matura mają taką samą trudność (najprawdopodobniej nie)<sup>6</sup>. Różnica w wynikach może być powodowana zakresem materiału. Sprawdziany obejmują mniejszy zakres materiału, łatwiejszy do opanowania.

**Tabela 1. Sprawdziany z klasy I: porównanie z maturą – wyniki podane w procentach**

Uczeń	Kl. I spr. 1	Kl. I spr. 2	Kl. I spr. 3	Kl. I spr. 4	Kl. I spr. 5	MHI_R
	<i>Maksymalna liczba punktów</i>					
	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>50</b>
<b>M12</b>	80	86	98	84	97	<b>80</b>
<b>M8</b>	98	94	98	94	100	<b>76</b>
<b>M5</b>	–	–	–	–	–	<b>72</b>
<b>M3</b>	90	–	–	–	–	<b>68</b>
<b>M9</b>	96	86	92	94	90	<b>68</b>
<b>M1</b>	84	66	52	86	100	<b>64</b>
<b>M10</b>	94	–	66	16	77	<b>62</b>
<b>M2</b>	90	86	84	84	90	<b>60</b>
<b>M4</b>	96	100	94	94	97	<b>54</b>
<b>M11</b>	86	82	84	74	90	<b>50</b>
<b>M7</b>	–	–	72	80	53	<b>48</b>
<b>M6</b>	56	84	82	78	80	<b>40</b>
<b>M13</b>	58	68	92	78	83	<b>36</b>

<sup>4</sup> Przywoływane wyniki sprawdzianów nie są porównywalne wprost między sobą. Niewielka liczebność próby uniemożliwiła zastosowanie procedur statystycznych, które pozwalają na tego rodzaju zabiegi (choć w momencie projektowania badania były one przewidywane).

<sup>5</sup> Dotyczy to uczniów, którzy pisali egzamin maturalny w 2018 roku po raz pierwszy.

<sup>6</sup> Wykorzystano wyniki zdających z obszaru działania OKE Kraków z wiosennej sesji egzaminacyjnej. Wyniki uczniów we wszystkich tabelach zostały posortowane malejąco pod kątem uzyskanych rezultatów na egzaminie maturalnym z historii. We wszystkich analizach odwoływano się do arkusza egzaminacyjnego: Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, zamieszczonego na stronie CKE: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> [dostęp: 25.06.2018].

Na uwagę zasługuje w miarę stały poziom zaangażowania zdających, który przez cały rok szkolny osiągają wysokie wyniki. Jest to jednak przypadek osób, które od początku są świadome swoich celów edukacyjnych. Tutaj należy podkreślić znaczenie indywidualnej motywacji, która ma decydujący wpływ na osiągane wyniki. Właściwie dalsza analiza zaprezentowana w tym artykule może posłużyć jako dodatkowy argument za zwróceniem uwagi na znaczenie motywacji uczniów w osiągnięciu lepszych wyników nauczania.

Trochę inaczej wygląda sytuacja w klasie II. Tutaj uczniowie już rozpoczynają nauczanie z programem rozszerzonym. Materiał nauczania obejmuje historię od starożytności do końca XVIII wieku, czyli kilka epok. W związku z tym sprawdziany odnoszą się do większych partii materiału i różnych epok, co podnosi ich stopień trudności. Zdający napotykać inne problemy pojawiające się w nowych epokach historycznych, które trzeba opracować zgodnie z programem nauczania. Ponadto uczniowie mają także programy rozszerzone z innych przedmiotów, więc muszą zaangażować więcej sił w naukę.

Analizując wyniki sprawdzianów, widzimy niższy poziom wykonania i większą różnorodność wyników niż w przypadku sprawdzianów z klasy pierwszej. Uczniowie napotkali większe trudności, które rosną wraz z kolejno pojawiającymi się epokami. O ile w przypadku starożytności i średniowiecza osiągane wyniki są dość wysokie, to już epoka nowożytna sprawia zdającym trudności. Możliwe, że na ten fakt ma też wpływ zmęczenie i większe przerwy w nauce spowodowane innym kalendarzem funkcjonującym w drugim semestrze nauczania w szkole.

**Tabela 2. Sprawdziany z klasy II: porównanie z maturą**

Uczeń	Kl. II spr. 6	Kl. II spr. 7	Kl. II spr. 8	Kl. II spr. 9	Kl. II spr. 10	Kl. II – badanie wyników	MHI_R
	<i>Maksymalna liczba punktów</i>						
	50	50	50	50	50	50	50
<b>M12</b>	70	94	-	72	78	<b>80</b>	<b>80</b>
<b>M8</b>	84	98	86	-	86	<b>80</b>	<b>76</b>
<b>M5</b>	52	86	92	80	84	<b>74</b>	<b>72</b>
<b>M3</b>	-	-	-	-	-	-	<b>68</b>
<b>M9</b>	74	80	82	-	70	<b>76</b>	<b>68</b>
<b>M1</b>	74	78	66	68	70	<b>60</b>	<b>64</b>
<b>M10</b>	70	70	18	78	56	<b>72</b>	<b>62</b>
<b>M2</b>	82	80	48	-	-	<b>56</b>	<b>60</b>
<b>M4</b>	74	92	90	76	66	<b>72</b>	<b>54</b>
<b>M11</b>	64	80	80	72	70	<b>62</b>	<b>50</b>
<b>M7</b>	38	38	6	72	50	<b>48</b>	<b>48</b>
<b>M6</b>	-	64	78	44	64	<b>52</b>	<b>40</b>
<b>M13</b>	62	72	78	-	58	<b>52</b>	<b>36</b>

Na uwagę zasługuje jeden sprawdzian w tej klasie, który różni się od pozostałych, czyli badanie wyników. Jego odmienność polega na tym, że jest sprawdzianem sumującym, obejmującym szeroki zakres wiedzy od początku roku szkolnego do około końca marca. Co ważniejsze, jego konstrukcja jest taka sama jak arkusza maturalnego z historii. Stanowi więc duże wyzwanie dla uczniów, którzy jednocześnie kontynuują realizację programu ze wszystkich przedmiotów. Widzimy, że jego wyniki są w większości wypadków niższe niż wyniki osiągnięte ze „zwykłych” sprawdzianów, co wydaje się uzasadnione właśnie ilością materiału i czasem koniecznym do jego opanowania. Jeśli porównamy z kolei jego wyniki z tymi osiągniętymi podczas egzaminów maturalnych, to okazuje się, że ma on też dużą wartość diagnostyczną. W większości wypadków są one porównywalne z wynikami matury. Odstępstwa da się wytłumaczyć w indywidualnych przypadkach specyficzną sytuacją konkretnych uczniów.

Inaczej wygląda sytuacja w klasie trzeciej. Tutaj równolegle z nowym materiałem programowym, obejmującym okres XIX i XX wieku, uczniowie, uczniowie mają sprawdziany z poszczególnych epok, które składały się z dwóch części. Pierwsza część (w tabeli oznaczona jako M i nazwa epoki) zawierała tylko zadania wyposażone w różnorodne źródła, tak jak w arkuszu egzaminacyjnym. Natomiast drugą, osobną część, tworzyły dwa tematy wypracowań do wyboru. Analizując sprawdziany z powtórek maturalnych z częścią źródłową, obserwujemy tutaj podobną zależność jak w klasie pierwszej. Wyniki ze sprawdzianów i powtórek maturalnych są podobne, to znaczy, że uczniowie są sprawni w przygotowaniu się do wybranej części materiału (czy to z materiału bieżącego, czy też z materiału powtórzeniowego).

**Tabela 3. Sprawdziany z klasy III: porównanie z wynikami matury**

Uczeń	Kl. III spr. 1	Kl. III spr. 3	Kl. III spr. 4	Kl. III spr. 5	Kl. III M starożytność	Kl. III M średniowiecze	Kl. III M nowożytność	Kl. III M XIX wiek	MHI_R
	Maksymalna liczba punktów, wyniki w % punktów								
	50	50	50	30	30	50	40	50	50
<b>M12</b>	88	92	94	97	93	96	98	88	<b>80</b>
<b>M8</b>	100	–	94	–	87	86	93	100	<b>76</b>
<b>M5</b>	–	88	92	100	87	92	88	84	<b>72</b>
<b>M3</b>	84	88	90	90	90	–	85	82	<b>68</b>
<b>M9</b>	86	68	90	93	80	72	88	78	<b>68</b>
<b>M1</b>	66	78	80	90	93	72	80	92	<b>64</b>
<b>M10</b>	70	–	–	73	93	84	88	78	<b>62</b>
<b>M2</b>	–	84	88	63	–	74	–	–	<b>60</b>
<b>M4</b>	68	90	86	100	80	–	83	78	<b>54</b>
<b>M11</b>	78	84	82	97	77	78	80	82	<b>50</b>
<b>M7</b>	70	66	–	87	67	70	–	–	<b>48</b>
<b>M6</b>	58	72	60	67	73	56	78	74	<b>40</b>
<b>M13</b>	68	64	62	80	73	60	70	82	<b>36</b>

Podobne wnioski można wyciągnąć w odniesieniu do wypracowania. Jednak w tym przypadku zauważamy dużą zmienność, która wynika z różnorodności okresów historycznych i „przypadkowości” tematu wypracowania. Przy tym wypracowanie pisane osobno w ciągu roku ma w większości wypadków lepsze wyniki, gdyż zdający mogą się skupić na wybranym poleceniu i mniejszym zakresie materiału (w tabeli 4 są to wytłuszczone dane). Nic dziwnego, że generalnie wyniki z wypracowania uzyskiwane podczas egzaminu maturalnego są niższe, gdy zdający ma na głowie cały zakres chronologiczny przedmiotu. Wydaje się, że to właśnie wypracowania decydują o niższym ogólnym wyniku z matury. Widać to zwłaszcza przy porównaniu wyników z matury z wynikami wszystkich sprawdzianów i powtórek maturalnych, w których nie było wypracowania. Okazuje się, że wówczas gdy uczeń musi wykazać się znajomością całości materiału, to wyniki z matury maleją we wszystkich przypadkach nawet do 20%. Te proste dane pokazują, jak wielką rolę odgrywa czas przeznaczony na solidne opanowanie materiału faktograficznego w odniesieniu do całości materiału wymaganego na egzaminie maturalnym oraz jak wielkim problemem jest skonstruowanie wypracowania. Jest to stwierdzenie z gatunku oczywistych, ale mające istotne konsekwencje praktyczne.

**Tabela 4. Wypracowania: porównanie z wynikami matury**

	Starożytność	Średniowiecze	Nowożytność	XIX w	Kl. II – badanie wyników	Próbna matura	Matura
Uczeń	Maksymalna liczba punktów, wyniki w procentach punktów						
	12	12	12	12	12	12	12
<b>M12</b>	67	83	75	58	<b>75</b>	<b>67</b>	<b>67</b>
<b>M8</b>	75	83	83	92	<b>67</b>	<b>83</b>	<b>58</b>
<b>M5</b>	75	75	67	58	<b>67</b>	<b>83</b>	<b>58</b>
<b>M3</b>	50	58	67	50	-	<b>58</b>	<b>58</b>
<b>M9</b>	58	67	75	42	<b>58</b>	<b>83</b>	<b>42</b>
<b>M1</b>	42	75	50	42	<b>25</b>	<b>33</b>	<b>83</b>
<b>M10</b>	50	67	75	42	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>75</b>
<b>M2</b>	50	50	42	25	<b>0</b>	<b>58</b>	<b>42</b>
<b>M4</b>	58	75	67	50	<b>0</b>	<b>42</b>	<b>42</b>
<b>M11</b>	58	67	50	33	<b>58</b>	<b>50</b>	<b>33</b>
<b>M7</b>	58	50	17	25	<b>25</b>	-	<b>33</b>
<b>M6</b>	67	75	75	100	<b>17</b>	<b>75</b>	<b>58</b>
<b>M13</b>	58	67	58	50	<b>0</b>	<b>58</b>	<b>75</b>

Te ostatnie uwagi prowadzą nas do jeszcze jednego wniosku. Wyniki osiągnięte z poszczególnych sprawdzianów, na których sprawdzana jest wiedza i umiejętności z ograniczonego zakresu materiału, nie stanowią wystarczającej podstawy do diagnozy ewentualnych wyników z matury. Temu celowi mogą służyć tylko sprawdziany skonstruowane w podobny sposób jak arkusz egzaminacyjny. Dopiero wówczas mają one lepszą wartość diagnostyczną. Jednak w ostateczności decyduje ostatni etap przygotowania się do matury. W większości wypadków wyniki mieszczą się w podobnym przedziale i mogą mieć tendencję

rosnącą – zwłaszcza w porównaniu z różnymi próbami przeprowadzanymi przed maturą. Wszystkie pojawiające się odstępstwa oznaczają, że niektórzy uczniowie napotykają różne problemy w trakcie procesu dydaktycznego, które wpływają na pogorszenie wyników.

**Tabela 5. Porównanie wyników sprawdzianów w formie arkusza maturalnego**

	Kl. II – badanie wyników	Matura próbna	Matura
	Maksymalna liczba punktów, wyniki w procentach punktów		
	50	50	50
M12	80	70	80
M8	80	74	76
M5	74	60	72
M3	–	56	68
M9	76	60	68
M1	60	46	64
M10	72	62	62
M2	56	50	60
M4	72	58	54
M11	62	60	50
M7	48	–	48
M6	52	36	40
M13	52	50	36

### Porównanie wyników zadań sprawdzających umiejętności historyczne

Proces dydaktyczny nauczania historii obejmuje w liceum wiele elementów, a najważniejszymi z nich są poszerzenie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności historycznych. Realizacja programów nauczania z historii we współczesnym liceum ma charakter dwustopniowy. W pierwszej klasie wszyscy uczniowie kontynuują program gimnazjalny i zajmują się historią XX wieku. Natomiast klasy II i III obejmuje program rozszerzony, który powinien umożliwić zdanie egzaminu maturalnego z historii<sup>7</sup>. Nauczyciel ma więcej godzin do dyspozycji (nawet 4 godziny tygodniowo), ale jest to bardzo krótki czas nauki. Ponadto w klasie III jest skrócony, gdyż kończy się przed egzaminami maturalnymi. Szeroki zakres materiału faktograficznego – od starożytności do współczesności – powoduje, że przed uczniami stoi wielkie wyzwanie. Twórcy podstawy programowej zapomnieli o podstawowych zasadach psychologii rozwojowej i nie dali młodzieży czasu na spokojne, systematyczne przyswajanie wiadomości.

W praktyce nad procesem dydaktycznym ciąży presja opanowania faktografii w bardzo krótkim czasie. Jednostka lekcyjna jest obciążona szerokim zakresem materiału, co nie pozwala na spokojne powtórzenia, utrwalanie materiału, nie mówiąc już o rozbudowie metod dydaktycznych. Szybko zmieniające się epoki historyczne z nowymi faktami, aparatem pojęciowym, specyfiką okresu

<sup>7</sup> Podstawa programowa z komentarzami. T. 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, *Historia*, s. 47–84, Warszawa 2008.

historycznego wymagają dokładniejszego omówienia i wyjaśnienia, co zajmuje większość czasu lekcyjnego. Ponadto w klasie końcowej dochodzi konieczność utrwalania materiału i przygotowania uczniów do formy egzaminu pisemnego.

Uczniowie muszą więc szybko kształtować umiejętność uczenia się i zapamiętywania rosnącej ilości faktów, wypracowania własnej metody opanowania wiedzy. Wynika to także z konstrukcji podstaw programowych, programów nauczania i podręczników. Naszym zdaniem edukacja historyczna w szkole jest rozdarta między koncepcją kształcenia ogólnego przydatnego dla wszystkich uczniów a dążeniem do stworzenia kursu przygotowawczego na potrzeby uczelni. Nastawienie na wynik powoduje, że nauczanie na poziomie rozszerzonym może łatwo zmienić się w kurs przygotowawczy do matury, co zwiększa dodatkowo nacisk na faktograficzne podejście kosztem wszechstronnego nauczania historii.

W praktyce staje się to pierwszym problemem szczególnie widocznym w klasie trzeciej, gdy młodzież najczęściej rozpoczyna powtarzanie materiału przed egzaminem. Uczniowie, którzy nie wypracowali sobie sposobów opanowania podstawowej faktografii, zaczynają mieć problemy z dodawaniem nowej wiedzy i rozwiązywaniem zadań sprawdzających umiejętności. Zaczynają zastanawiać się, czy rzeczywiście chcą podtrzymać decyzję o wyborze historii na egzaminie maturalnym. W konsekwencji część z nich rezygnuje, wiedząc, że nie opanują materiału na poziomie zapewniającym dobry wynik w rekrutacji na studia. Tracą zainteresowanie przedmiotem, realizują program minimum, gdyż szukają innego przedmiotu, który pozwoliłby im odnieść sukces na egzaminie maturalnym, a w konsekwencji ułatwił dostanie się na studia. Czynią to tym chętniej, że uczelnie stwarzają im takie możliwości, nie przywiązując w istocie wagi do przedmiotów kierunkowych.

Część nauczycieli zdała sobie sprawę z problemów uczniów i szukała wyjścia z sytuacji, aby zyskać na czasie i przygotować ich do intensywnego kursu realizowanego w kolejnych latach. Zdecydowała się na intensywne kształtowanie wiedzy, sposobów uczenia się i zapamiętywania, kształtowania umiejętności przydatnych w dalszych etapach kształcenia już w tych klasach pierwszych, w których uczniowie wybrali program rozszerzony. Większość uwzględniła tę presję na wynik w ten sposób, że korzysta z dostępnych materiałów egzaminacyjnych, zwiększając ich ilość w klasie trzeciej, w której przygotowują uczniów do egzaminu maturalnego.

Taka sytuacja powoduje, że kształtowanie umiejętności stanowi wielkie wyzwanie, gdyż wymaga czasu i systematyczności, a zmieniające się epoki historyczne tego nie ułatwiają. Zadania sprawdzające umiejętności historyczne muszą być osadzone w konkretnym czasie, a poziom wykonania zadań zależy od posiadanej wiedzy. Nauczyciel musi pamiętać, że osiągnięcie wysokiego poziomu opanowania danej umiejętności przez uczniów na podstawie wybranego okresu historycznego nie kończy pracy. Właściwe informacje o poziomie opanowania umiejętności przez uczniów uzyskujemy dopiero wtedy, gdy sprawdzane są one na szerszym materiale faktograficznym. Wówczas ujawniają się ukryte błędy powstające podczas kształtowania umiejętności, które z trudem możemy wykryć w trakcie procesu dydaktycznego. Skutkiem tego są niższe wyniki, zwłaszcza podczas egzaminu maturalnego. Problem ten pokażemy na wybranych umiejętnościach wykorzystując zadania, które

rozwiązywali uczniowie w klasach I–III oraz na maturze. Cały czas należy jednak pamiętać, że podawane dane są oparte na bardzo małej próbie, i należy je traktować jedynie jako ilustrację tez opartych na obserwacji jakościowej, poczynionej podczas procesu dydaktycznego w szkole.

**Tabela 6. Porównanie wyników zadań sprawdzających wybrane umiejętności historyczne (w procentach)**

Badanie	Średnia w procentach punktów				
	mapy	tablica genealogiczna	źródła statystyczne	karykatura, ilustracja	identyfikacja, ilustracja
Klasa I	60			70	50
Klasa II	56	81	88	67	61
Klasa III – sprawdziany	65		54		67
Klasa III – M-powtórki	66	85	77	73	63
Matura	69	73	31	62	69

**Wyjaśnienia typów analizowanych zadań:**

- mapy, czyli zadania, w których załączone mapy są podstawą analizy;
- tablica genealogiczna, czyli zadania, w których załączone tablice są podstawą analizy;
- źródła statystyczne są to zadania, w których wykresy i tabele są podstawą analizy, w tych zadaniach może także występować tekst poszerzający zakres sprawdzanych umiejętności;
- karykatura, ilustracja, czyli zadania, w których karykatura, ilustracje są podstawą analizy;
- identyfikacja, ilustracja, czyli zadania, w których ilustracje służą identyfikacji osób i zjawisk.

Załączone powyższe wyjaśnienie typów analizowanych zadań było konieczne, gdyż analizujemy konkretne umiejętności historyczne na podstawie załączonego źródła, które często nie występuje samodzielnie, ale w połączeniu z innymi źródłami. W takim przypadku koncentrowaliśmy się na tym źródle, które stanowi podstawę do sprawdzenia poziomu opanowania wybranej umiejętności historycznej. Rozpocniemy od umiejętności analizy mapy. Przyglądając się zadaniom z mapą, zauważamy, że uczniowie przez cały okres uzyskiwali wyniki oscylujące wokół zbliżonych danych. Zauważyliśmy także różnice w uzyskiwanych wynikach sprawdzianów w poszczególnych klasach, np. w klasie pierwszej poziom wykonania zadań wynosił od 46% do 60%, w drugiej od 27% do 88%, w trzeciej od 49% do 77%. Podobne różnice pojawiały się sprawdzianach sumujących (badanie wyników, powtórki maturalne i matury próbne). Bliższa analiza tych zadań wskazała dwie główne przyczyny. Pierwszą stanowiły błędy zdających w stosowaniu zasad analizy tego typu źródła, np. nieuważne odczytanie legendy mapy lub treści mapy, nieuważne porównanie źródeł załączonych do zadania. Drugą przyczyną wiąże się z poziomem znajomości faktografii. Na przykład często widzieliśmy, że zadania, w których znajdują się mapy Polski, są lepiej wykonywane niż zadania z mapami z odnoszącymi się do historii powszechnej. Ponadto brak wiedzy nie pozwalał zdającym na prawidłowe rozwiązanie zadań, w których należało zidentyfikować fakty nawiązujące do treści mapy.



Nic dziwnego więc, że zdający napotykali jeszcze większe trudności podczas egzaminu maturalnego. Na przykład zadanie nr 2.1 zawierało mapę z okresu państwa Cyrusa Wielkiego. Tymczasem zdający wskazywali, że było to państwo Aleksandra Wielkiego. Wynikało to z faktu, że nie sprawdzili dokładnie treści mapy lub nie mieli wystarczającej wiedzy (poziom wykonania 37%). Tymczasem w zadaniu nr 22, w którym umieszczono mapę Polski, a zdający miał nawet więcej czynności do zrobienia, poziom wykonania wynosił 46%.

Na tym tle wyniki uzyskane na maturze przez osoby uwzględnione w badaniu wskazywałyby na to, iż w ciągu nauki szkolnej opanowały one w dobrym stopniu analizę mapy. Wskaźniki łatwości dla obu zadań wynosiły odpowiednio 77% i 69%, czyli mieściły się w takim zakresie, jaki osiągały podczas próbnych badań (klasa III – M-powtórki – poziom wykonania 69%).

Analiza zadań zawierających tablice genealogiczne pozwoliła natomiast na stwierdzenie, że uczniowie gorzej opanowali umiejętność poprawnego wykonania poleceń znajdujących się w tym typie zadania. Poziom wykonania tego typu zadań w arkuszu maturalnym wyniósł 73%, podczas gdy w próbnych badaniach (klasa III – M-powtórki) wyniósł 85%. Przy czym zdający należący do grupy badanych nie ustrzegli się błędów, które były typowe dla całej populacji zdających. Możemy to pokazać na przykładzie zadania nr 5. W zadaniu nr 5.1 (polegało na przyporządkowaniu postaci z tablicy genealogicznej) i 5.2 (polegało na podaniu wyjaśnienia) poziom wykonania zadań wyniósł 54% i 92% (niższy niż w sprawdzianach szkolnych). Pomimo to wyższy poziom umiejętności i znajomości faktografii przełożył się na wyższy wynik osiągnięty przez uczniów podlegających badaniu niż w populacji osób zdających historię w OKE Kraków, którzy uzyskali odpowiednio 21% i 38%.

Zaskakująco słabo na tle dotychczasowych osiągnięć osób badanych wypadło zadanie ze statystyką. Analiza szczegółowa wszystkich sprawdzianów ujawniła, że w większości z nich poziom wykonania zadań mieścił się między 62% a 85% (tylko dwa przyniosły skrajne wyniki 53% i 92%). Tymczasem podczas egzaminu maturalnego poziom wykonania zadania nr 19 wyniósł tylko 34%, chociaż nadal był wyższy niż osiągnęła to populacja zdających w OKE Kraków (wyniósł 20%). Widać więc, że z tym typem zadań zdający nadal mają problem.

Wydaje się, że zdający zbyt pobieżnie analizowali załączony wykres i tabelę. Ponadto dodatkowe analizy i rozmowy z maturzystami wykazały, że część z nich nie rozumiała pojęcia „nożyce cen”, więc nie potrafiła odnaleźć tego zjawiska w załączonych materiałach. Część nie pamiętała daty reformy walutowej, więc łączyła ją z wyjściem Polski z kryzysu gospodarczego z lat 1929–1933. Połączenie takie następowało także dlatego, że zdający nie rozpoznawali kryzysów. Nie zauważyli, iż dane odnoszą się do wielkiego kryzysu gospodarczego (nie został on nazwany *expressis verbis*), a nie do kryzysu z początku istnienia II Rzeczypospolitej.

Tabela 7. Zadanie nr 19 z arkusza maturalnego arkusza egzaminacyjnego z sesji wiosennej 2018<sup>8</sup>

**Zadanie 19. (0–1)**

**Źródło 1.** Wykres. Wskaźniki cen hurtowych na rynkach światowych w latach 1928–1935 (wskaźnik cen w 1928 r.= 100)

Lata	produkty rolne	produkty przemysłowe
1928	100	100
1929	107	92
1930	90	70
1931	67	50
1932	55	39
1933	52	36
1934	49	35
1935	49	35

Na podstawie: J. Szpak, *Historia powszechna gospodarcza*, Warszawa 2003, s. 238.

**Źródło 2.** Tabela. Wskaźniki cen produktów rolnych i przemysłowych w Polsce w latach 1928–1935 (wskaźnik cen w 1928 r. = 100)

Rodzaje produktów	Wskaźniki cen w latach						
	1928	1930	1931	1932	1933	1934	1935
produkty rolne	100	67,6	59,5	48,8	42,6	37,0	35,8
produkty przemysłowe	100	98,5	90,4	81,0	72,6	70,3	66,3

J. Skodlarski, *Zarys historii gospodarczej Polski*, Warszawa 2005, s. 270.

Zdający mieli określić, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe:

- Zarówno dane ze źródła 1., jak i dane ze źródła 2 świadczą o występowaniu w handlu zjawiska nożyc cen.
- Na wyjście Polski z kryzysu gospodarczego, którego dotyczy źródło 2., wpłynęło przeprowadzenie reformy walutowej.
- Dane ze źródeł 1. i 2. dowodzą, że ceny produktów przestały spadać na świecie i w Polsce w tym samym roku.

Trochę poniżej możliwości uczniów znajdujących się w badanej grupie wypadły wszystkie zadania, w których podstawę do analizy stanowiły karykatura i ilustracje (poziom wykonania zadań nr 12.2, 15, 17 wynosił 62%). W zadaniu nr 12.1 był on jeszcze niższy (54%). Uczniowie nadal mieli problem z analizą tego rodzaju źródeł, wymagających szerszej interpretacji, połączenia zjawisk, uogólnienia informacji zawartych w tych źródłach. W rezultacie nie potrafili podać właściwej terminologii historycznej określającej dane ogólne zjawisko czy problem. Stąd zauważamy dużą zmienność wyników, gdyż poziom trudności dołączonych źródeł spowodował wprost obniżenie lub podwyższenie poziomu wykonania zadań tego typu. Inna grupa zadań (zadania nr 1, 4, 8, 14), w których załączone źródła wymagały podobnych umiejętności, ale odwoływały się do prostych skojarzeń, faktów czy pojedynczych zjawisk, wypadły trochę lepiej niż podczas sprawdzianów klasowych. W tym wypadku zauważyliśmy pozytywną zmianę, która jest niewątpliwie skutkiem lepszego przygotowania faktograficznego.

Zadania wyposażone w źródła historyczne i różnorodne teksty stanowiły podstawę do analizy ostatniej grupy umiejętności historycznych, tych najbardziej podstawowych, właściwych dla pracy historyka. Podzieliliśmy je bardzo ogólnie na potrzeby tego badania na zadania wyposażone tylko w różnorodne teksty oraz na zadania, w których teksty połączone są z innymi źródłami, ale to teksty stanowią podstawę do wyciągnięcia wniosków.

<sup>8</sup> Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, s. 17 [w:] <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> [dostęp: 25.06.2018].

Wydawałoby się, że uczniowie opanowali dobrze te umiejętności, gdyż są ćwiczone najczęściej. Tymczasem wyniki egzaminów tegorocznych przyniosły tutaj wielką niespodziankę, która częściowo była już sygnalizowana w sprawdzianach przeprowadzanych na badanej grupie.

**Tabela 8. Porównanie wyników zadań sprawdzających umiejętności związane z analizą tekstów (w procentach)**

Badanie	Źródła różnorodne	Źródła pisane
Klasa I	58	75
Klasa II	67	50
Klasa III – sprawdziany	60	12
Klasa III – M-powtórki	67	80
Matura	74	54

W zadaniach wyposażonych w teksty połączone z innymi źródłami (zadania nr 6, 7, 7.2) zdający uzyskali wyniki wyższe niż w sprawdzianach przeprowadzanych w szkole. Można powiedzieć, że wyniki tych zadań pokazują taką tendencję, jaką obserwowaliśmy w przypadku poprzednio omówionych zadań np. z mapą, tablicami genealogicznymi, w których często także załączone było źródło tekstowe (tab. 6).

Zaskakujące okazały się wyniki uzyskiwane w grupie zadań, w których znalazły się tylko źródła pisane, podlegały nieoczekiwane wielkim wahaniom i przyjmowały skrajne wartości (tab. 8). Były niskie w sprawdzianach w klasie II, czy wręcz bardzo niskie w sprawdzianach z klasy III, natomiast wysokie w sprawdzianach z klasy I oraz podczas powtórek maturalnych, co mogłoby sugerować ustabilizowanie poziomu umiejętności w tym zakresie. Tymczasem na egzaminie maturalnym wynik uzyskany przez grupę badanych w tej grupie zadań okazał się bardzo niski – poziom wykonania wyniósł 54%. Wymaga to dalszej dokładnej analizy sytuacji. W tym celu w tabeli pokazaliśmy wyniki wybranych zadań, z podziałem na epoki historyczne.

**Tabela 9. Porównanie wyników zadań sprawdzających umiejętności analizy tekstów (w procentach)**

Epoka	Starożytność		Nowożytność				XIX w.	XX w.
	zad. 3.1	zad. 3.2	zad. 9.1	zad. 9.2	zad. 9.3	zad. 11		
Grupa badana	85	54	31	38	54	54	69	46
OKE Kraków	56	15	19	15	22	29	41	22

Analiza tekstów, poleceń i modelu oceniania pozwoliła na wyciągnięcie kilku wniosków. W zadaniu nr 3.1 zdający stosunkowo łatwo rozpoznawali polityka (Juliusza Cezara) i podawali poprawne argumenty uzasadniające swój wybór. Mieli natomiast wielkie problemy przy ocenie prawdziwości zdań w zadaniu nr 3.2, gdyż wymagało to starannej, dokładnej analizy tekstów lub dobrej wiedzy faktograficznej. W zadaniu nr 16 główną przyczyną niższych wyników było chyba nieuważne odczytanie polecenia (należało wskazać ideologię, którą krytykowano w tekście, a zdający pisali o ideologii, którą reprezentował tekst), a w mniejszym stopniu brak wiedzy. Podobnie było w zadaniu nr 20, gdzie

zdający mieli wybrać fragment konstytucji uchwalonej w okresie rządów sanacji. Najczęściej mylili nazwę konstytucji i rok jej powstania.

Najslabiej wypadły zadania z epoki nowożytnej. Bliższa analiza odpowiedzi ujawniła, że zadanie nr 9 sprawiło zdającym problemy na różnych poziomach. W zadaniu nr 9.1 szwankowała selekcja informacji ze źródła, więc zdający mieli problem z argumentacją określającą okoliczności pierwszej elekcji. Nie potrafili też uogólnić. Najczęściej czytali tekst dosłownie i w odpowiedziach wskazywali na problemy religijne z tego okresu albo wybierali mniej lub bardziej niefortunny element z tekstu, pomijając kluczowy problem – dyskusję nad wypracowywaniem procedury elekcji władcy. Zadanie nr 9.2 ujawniło brak rozumienia pojęcia elekcji *viritim* i nieumiejętność poprawnego sformułowania wypowiedzi. Zadanie nr 9.3 – czysto faktograficzne – wymagało dobrej wiedzy, a pewną trudność stanowiła też konieczność sięgnięcia pamięcią aż do końca XVIII wieku. W zadaniu nr 11 zdający często nie rozpoznawali wydarzenia, którym było powstanie kościuszkowskie, oraz błędnie identyfikowali polityczny cel Uniwersału połanieckiego. Często błędnie interpretowali tekst, odnosząc go do okresu powstania styczniowego.

**Tabela 10. Zadanie nr 9 z egzaminu maturalnego z historii 2018 r.<sup>9</sup>**

<p><b>Zadanie 9.</b></p> <p><b>Źródło 1. Fragment opracowania historycznego</b></p> <p>[G]łówne zagadnienie: kto i kogo ma wybrać na króla, okazało się wcale złożone. [...] Elita wielkopolska, na ogół katolicka, zbiegła się pierwsza radzić do boku prymasa Uchańskiego w Łowiczu; elita małopolska, przeważnie kalwińska, zjechała się w Krakowie przy marszałku wielkim koronnym, Janie Firleju. [...] Jan Zamoyski [...] uderzył w nutę demagogiczną, zachwalając elekcję <i>viritim</i> [...]. Na wyścigi z protestantami [...] biskup Karnkowski pobudzał do masowego udziału w elekcji Mazurów [mieszkańców Mazowsza], którym najbliższe było do Warszawy, i których katolickie uczucia wykluczały z góry zwycięstwo różnowierców [...].</p> <p style="text-align: right;">W. Konopczyński, <i>Dzieje Polski nowożytnej</i>, t. 1, Warszawa 1986, s. 149–151.</p> <p><b>Źródło 2. Fragment opracowania historycznego</b></p> <p>O tron polski ubiegało się kilku kandydatów: syn cesarza Maksymiliana II [...], brat króla francuskiego [...], car moskiewski [...] i król szwedzki [...].</p> <p style="text-align: right;">M. Bogucka, <i>Historia Polski do 1864 roku</i>, Wrocław 2009, s. 133.</p> <p><b>9.1. Rozstrzygnij, czy oba źródła dotyczą okoliczności elekcji tego samego króla. Odpowiedź uzasadnij.</b></p> <p><b>9.2. Wyjaśnij, na czym polegała forma elekcji, którą zachwalał Jan Zamoyski.</b></p> <p><b>9.3. Podaj stosowaną w historiografii nazwę aktu prawnego, w którym unormowano przywrócenie dziedziczości tronu w państwie polskim.</b></p>
---

Na zakończenie trzeba przypomnieć problem wypracowania omówiony częściowo powyżej w kontekście całościowego arkusza egzaminacyjnego. Napisanie samodzielnej, rozbudowanej, syntetycznej wypowiedzi na wybrany temat stanowi coraz większy problem dla zdających. Nawet zwiększenie liczby tematów do wyboru (do pięciu) nie do końca rozwiązało problem. Wydaje się,

<sup>9</sup> Egzamin maturalny z historii. Poziom rozszerzony. Maj 2018, s. 10, 12 [w:] <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/> [dostęp: 25.06.2018].

że należy dążyć do zawężenia umiejętności sprawdzanych tą formą zadania np. poprzez skoncentrowanie się na argumentacji, wyjaśnieniu, opisie wybranego fragmentu problemu. Pociągnęłoby to za sobą ograniczenie zakresu treściowego, możliwe, że ułatwiłoby to zadanie zdającym. Jednak jednocześnie czai się tutaj niebezpieczeństwo zbyt dużej szczegółowości problemu, a więc w konsekwencji pojawia się zmienność i przypadkowość, co może zwiększyć skalę trudności. Poza tym przyjęcie takiego rozwiązania wymagałoby przejścia na bardziej analityczny model oceniania, z wyszczególnieniem elementów, które muszą się znaleźć w odpowiedzi. To także może zwiększyć skalę trudności oraz spowodować problemy w ocenianiu prac. Rekompensatą za te trudności mogłyby być jednak fakt, że tak zaprojektowane zadanie byłoby bliższe aktualnemu myśleniu młodzieży – bardziej analitycznemu, skrótowemu, fragmentarycznemu.

### Porównanie wyników egzaminu maturalnego z 2018 r.

Na zakończenie należy podjąć próbę całościowego porównania wyników osiągniętych przez badaną grupę z wynikami zdających historię na terenie działania OKE Kraków. Tym razem chcielibyśmy porównać wyniki obu grup w rozbiciu na poszczególne epoki historyczne. Na podstawie załączonej tabeli wyraźnie widać, że grupa uczniów ze szkoły poddana badaniu osiągnęła lepsze wyniki niż zdający egzamin maturalny z historii w OKE Kraków. Z tej tabeli możemy wyciągnąć także dwa dodatkowe wnioski. Poziom wykonania zadań przypadający na poszczególne epoki utrzymuje się na zbliżonym poziomie wśród osób zdających w OKE Kraków. Przy czym najwyższe wyniki przypadają na starożytność i XX wiek, a rekordowo słabo wypadła nowożytność. W odniesieniu natomiast do osób objętych badaniem wyniki są o wiele bardziej zróżnicowane, przy czym epoka nowożytna wypadła znowu najslabiej. Jednak ta różnorodność w tym wypadku wynika raczej z małej populacji badanych.

**Tabela 11. Zestawienie wskaźników w zakresie poszczególnych epok historycznych (w procentach)**

Epoka	OKE Kraków	Uczniowie ze szkoły
starożytność	39	65
średniowiecze	35	76
nowożytność	23	49
XIX wiek	34	71
XX wiek	37	62

Jeszcze dokładniej możemy prześledzić to zjawisko, gdy zestawimy wyniki uczniów w rozbiciu na poszczególne punkty, jakie były możliwe do uzyskania za zadania z danej epoki. W każdej z nich większy procent uczniów z badanej grupy pojawiał się w grupie osób uzyskujących najwięcej punktów.

Tabela 12. Procent uczniów uzyskujący dany rezultat punktowy – porównanie OKE Kraków z badanymi uczniami ze szkoły

Epoka		% uczniów o danym wyniku	
		OKE Kraków	uczniowie ze szkoły
starożytność	0	17	0
	1	25	8
	2	23	23
	3	19	23
	4	11	31
	5	4	15
średniowiecze	0	23	0
	1	26	8
	2	15	8
	3	12	23
	4	9	38
	5	8	23
nowożytność	6	7	0
	0	37	8
	1	23	0
	2	12	15
	3	8	38
	4	7	8
	5	6	8
	6	4	23
XIX wiek	7	2	0
	8	2	0
	0	30	0
	1	19	0
	2	15	8
	3	12	15
	4	11	38
XX wiek	5	8	23
	6	6	15
	0	8	0
	1	14	0
	2	16	8
	3	15	8
	4	13	15
	5	11	0
	6	8	8
	7	6	23
8	5	31	
9	3	8	
10	2	0	

Ostatni egzamin maturalny pokazał też bardzo ciekawą tendencję zaobserwowaną pierwszy raz w historii egzaminów maturalnych. Porównując wyniki egzaminów maturalnych z historii i wiedzy o społeczeństwie w OKE Kraków, zauważamy od lat, że zwykle zdający egzamin maturalny z historii uzyskują wyższy średni wynik. Ta zasada potwierdza się także w skali ogólnokrajowej. Potwierdza to zjawisko większego różnicowania się obydwu tych przedmiotów. W tym roku zauważono, że średni wynik z historii zbliżył się znacząco do średniego wyniku z wiedzy o społeczeństwie. Podobna sytuacja utrzymuje się, gdy porównamy osoby, które zdają tylko historię lub tylko WOS.

**Tabela 13. Zestawienie zdających historię lub WOS**

Zdający tylko historię (OKE Kraków)		Zdający tylko WOS (OKE Kraków)	
średnia w procentach	liczebność	średnia w procentach	liczebność
32	3869	29	4622

Natomiast jeśli porównamy wyniki osób zdających w tej samej sesji egzaminacyjnej historię i WOS, to okaże się, że te osoby otrzymują wyższy wynik z WOS-u, a nie z historii. To zaskakujące zjawisko wystąpiło także w grupie poddanej badaniu.

**Tabela 14. Zestawienie zdających historię i WOS w tej samej sesji egzaminacyjnej**

Zdający w tej samej sesji egzaminacyjnej historię i WOS (OKE Kraków)		
	średnia w procentach	liczebność
Historia	42	932
WOS	47	932

Jesteśmy ciekawi, czy podobną tendencję da się zauważyć w kolejnych sesjach egzaminacyjnych. Na razie trudno wskazać jednoznacznie, jakie są przyczyny tego zjawiska. Możemy tylko przypuszczać, że jest to efekt kilku zdarzeń:

- utrzymującego się niskiego wyniku średniego egzaminu z WOS, który działał mobilizująco u osób zdających historię i WOS, świadomych dużej skali trudności egzaminu z WOS-u;
- pewnego rodzaju niedocenienia stopnia trudności egzaminu z historii, który dodatkowo w tym roku stał się trudniejszy dla osób wybierających obydwa egzaminy;
- postępującego „rozchodzenia się” przedmiotów i historia i wiedza o społeczeństwie w nauczaniu szkolnym i podczas egzaminów maturalnych, które wymagają odmiennej wiedzy i umiejętności. Jest to coraz bardziej obserwowalne w praktyce szkolnej i egzaminacyjnej;
- ewentualnego zbiegu okoliczności sprawiających, że w arkuszach egzaminacyjnych pojawiły się zadania, które przyczyniły się do powstania tego rodzaju różnic;
- ewentualnego wpływu modeli oceniania z historii i WOS, sprzyjającego pojawieniu się takich różnic.

## **Podsumowanie**

Podsumowując powyższe badania, możemy podkreślić, że należy przywiązywać dużą wagę do wyników przeprowadzonych sprawdzianów w czasie procesu edukacji szkolnej. Zauważone odstępstwa od poziomu wyników osiąganych przez dany zespół klasowy powinny stanowić sygnał do poprawy praktyki nauczania. Wyniki sprawdzianów klasowych należy dokładniej konfrontować z tymi sprawdzianami, które zachowują formę arkusza egzaminacyjnego. Konfrontacja wyników z tych sprawdzianów z wynikami osiągniętymi w sprawdzianach klasowych pozwoli na szybsze wychwycenie błędów popełnianych przez uczniów i skorygowanie dalszego procesu dydaktycznego. W konsekwencji może przyczynić się to do podwyższenia osiągnięć zdających na egzaminie maturalnym.