Marcin Smolik
Zakład Metodyki Nauczania Języka Angielskiego
UMCS, Lublin

Czy maturę naprawdę trzeba „zdać"? Głos w kwestii amnestii

Rozpocznę od apelu: upraszam, by mojego głosu w sprawie *nie traktować* jako apologii ministra Romana Giertycha. Ani to, co proponuje, ani sposób, w jaki zostało to zaproponowane nie przypadł mi do gustu. Tradycją prawa, świętą jak matura w tym kraju, jest to, iż nie można go zmieniać tak, aby zmiana dotyczyła czegoś, co już się wydarzyło. Nawet jeśli przyczyny takiej decyzji wydają się Panu Ministrowi szlachetne, a częściowo powodowane są chęcią naprawienia 'błędu' CKE. Mam tu na myśli egzamin z biologii, który okazał się być w tym roku trudniejszy, niż w roku ubiegłym i fakt ten pan minister wykorzystuje jak miecz przeciwko nieprzekonanym. Miecz, dodam, obusieczny, o czym poniżej.

Jeżeli nawet zasada taka miałaby zostać wprowadzona, to – jak to ma zresztą miejsce obecnie – jedynie po odpowiednich konsultacjach z różnymi środowiskami, prowadzonych w oparciu o projekt rozporządzenia, który (co prawda, to prawda) pojawił się na stronach MEN na początku sierpnia 2006. Zmianom – *jeżeli* zostałyby zaakceptowane w publicznej debacie i *tylko tym*, które zostałyby zaakceptowane, mówię: „tak". Zmiany wprowadzane *post factum*, z niejasnych pobudek, obowiązujące „wstecz" budzą we mnie sprzeciw. To po pierwsze niewychowawcze, po drugie nieetyczne, a po trzecie jednak niepatriotyczne, bo pokazuje młodym ludziom, że wszystko, nawet prawo, podlega nagięciom i interpretacjom, oraz że – tak po polsku – „da się załatwić".

Jestem świadomy, iż wyjątkiem od wyżej opisanej reguły jest *amnestia*. Nie wydaje mi się jednak, aby o amnestię mogło tu chodzić, choć i tak już nikt inaczej o tym nie pomyśli skoro media już nadały tej sprawie kryptonim. By nie być gołosłownym, posłużę się definicją ze słownika Kopalińskiego, który podaje, iż amnestia to „ustawodawczy zbiorowy akt łaski polegający na całko-

wydawnictwo_kor_ok.indd 577 19-09-2006 19:53:12

witym albo częściowym darowaniu orzeczonych już kar za pewne przestępstwa popełnione przed określoną datą." Jeżeli ktoś jakiegoś przewinienia jest winny, to – ewentualnie – (jak sugeruje minister Giertych) CKE, dopuszczając do użycia niedostatecznie wystandaryzowany test (znów biologia), choć, nawet jako przypuszczenie, bez udowodnienia winy, jest to zarzut co najmniej pochopny, by nie powiedzieć niestosowny. Nawet *jeżeli* sytuacja taka miała miejsce, to powinno to skłonić władze raczej do zastanowienia się nad kondycją pomiaru dydaktycznego w Polsce i przedsięwzięcia kroków, które kondycję tę mogłyby poprawić (np. wprowadzenie przedmiotu 'pomiar dydaktyczny' na kierunkach przygotowujących przyszłych nauczycieli).

Powracając do kwestii amnestii, przestępstwa z pewnością nie popełnili ci młodzi ludzie, którzy matury nie zdali. Z egzaminami, które zdać można (a przecież są i takie, których, *de facto*, zdać/nie zdać nie można, np. TOEFL, SAT) już tak jest, że jedni je zdają, a inni nie, by posłużyć się wręcz bolesnym truizmem. Skoro zatem nie popełnili przestępstwa, nie może być mowy o karze. Jeżeli nie ma kary, nie może być amnestii, bo też nie ma od czego. Patrząc na sprawę z drugiej strony, nawet jeżeli, w jakiejś chwili słabości, uznalibyśmy, iż niezdanie egzaminu stanowi dla młodych ludzi karę (tylko za co? i dlaczego z góry zakładamy, że wina leży wyłącznie po stronie „systemu"? i czy na pewno jest tak, że to przez to, że w 'technikach słabo uczą', jak zdają się sugerować media?), to co najmniej dziwną wydaje się decyzja amnestii wyłącznie dla tych, którzy nie zdali tylko *jednego* egzaminu. Skoro *niezdanie* jest karą wymierzoną przez marnej jakości system z założenia pracowitemu abiturientowi, a 'niezdanie' egzaminu nie podlega gradacji, nie można go przecież nie zdać bardziej lub mniej, to wówczas amnestia powinna objąć absolutnie wszystkich tych, którym na maturze się nie powiodło. Poza tym, nie zapominajmy, iż nowa propozycja MEN zakłada, że 'niezdanie' przedmiotu jest rozpatrywane w kontekście wyników uzyskanych z pozostałych przedmiotów. Czyli nie tylko można bardziej lub mniej 'nie zdać', ale stopień 'niezdania' zależy od jakości 'zdania'. Po co więc, zapytuję się, na maturze podział na przedmioty, skoro – w ogólnym rozrachunku – o otrzymaniu świadectwa maturalnego decyduje poziom czegoś, co nazwałbym „ogólną kompetencją", tylko, że u każdego kompetencję tę określa zbiór innych dziedzin, tak że nie za bardzo wiadomo, kompetencji w *czym*? Zatem zakładając, iż uczeń nie zdał jedynie egzaminu pisemnego z języka obcego, otrzymanie przez niego świadectwa dojrzałości zależeć będzie od wyników z innych przedmiotów. A co, jeżeli pisał też biologię? Wówczas szanse na to, że napisał ją słabo, są większe niż np. gdyby pisał geografię lub WOS. Temu podobne absurdy można mnożyć w nieskończoność. W pełni rozumiem oburzenie, jakie propozycja ta wywołała w środowiskach nauczycielskich i, przede wszystkim, akademickich.

Całemu zamieszaniu winna jest, moim zdaniem, próba znalezienia 'połowicznych rozwiązań'. Zachowana przez ministra Giertycha powściągliwość jest dla mnie niezrozumiała. Jedyne wyjście z tej sytuacji, jakie widzę w chwili obec-

wydawnictwo_kor_ok.indd 578 19-09-2006 19:53:12

nej, to, by posłużyć się językiem młodzieżowym, „pójście na całość". Proponuję, aby matury nie można było *nie zdać*. Tym samym nie można by jej również *zdać*. Do egzaminów maturalnych *przystępowałoby się*, określając – w myśl proponowanego rozporządzenia – przedmiot i preferowany poziom.[1] Egzamin byłby oceniony, wyniki zostałyby odnotowane na zaświadczeniu (unikam słowa – „świadectwo"), które otrzymywaliby *wszyscy zdający*, niezależnie od not, jakie uzyskali.[2] Zaświadczenie takie przedstawiałby zdający władzom uczelni wyższych, które – jako jednostki autonomiczne – same mogłyby określić warunki przyjęcia kandydatów w poczet studentów. Jeżeli zatem, dla przykładu, wydział lekarski akademii medycznej byłby zainteresowany wynikami z biologii, chemii oraz fizyki na poziomie rozszerzonym, mniej interesowałaby go ocena z języka polskiego czy języka obcego. Z drugiej strony, wydział neofilologiczny niekoniecznie byłby zainteresowany rekrutowaniem kandydatów na podstawie egzaminu z matematyki czy geografii, gdyż żaden z tych przedmiotów o poziomie umiejętności językowych kandydata wiele nie mówi, a zdawać (ale nie zdać!) je trzeba. Możliwa jest również sytuacja, w której dana jednostka nie tylko określiłaby, do *jakich* egzaminów uczeń musi przystąpić, ale wprowadziłaby dodatkowy warunek zdania *wszystkich* egzaminów na określonym poziomie (np. 30 czy 40%). Ostateczne decyzje leżałyby w gestii władz poszczególnych uczelni wyższych.

System taki, choć stanowiący dość radykalną zmianę, eliminuje zamieszanie wokół obecnie proponowanych rozwiązań prawnych (co nie oznacza, że *nie wymaga* wprowadzenia zmian w rozporządzeniach); nie likwiduje możliwości ponownego przystąpienia do egzaminu z wybranego przedmiotu, jeżeli pierwszy uzyskany wynik ucznia nie zadawala; pozwala uczelniom samodzielnie określać profil poszukiwanego kandydata. Dodatkowo, w perspektywie przewidywanych tysięcy niezdanych egzaminów w wyniku wprowadzenia obowiązkowego egzaminu z matematyki, rozwiązanie takie jeszcze zyskuje na wartości. Oprócz przyczyn *stricte* praktycznych, za przyjęciem takiego systemu przemawia jeszcze co najmniej kilka powodów natury „teoretycznej", które ściśle wiążą się również z powodami natury etycznej, bo – jak słusznie zauważa Messick (1989) – sfery nauki i sfery wartości oddzielić się nie da. Poniżej przedstawiam zatem trzy argumenty przemawiające za proponowanym rozwiązaniem, wynikające przede wszystkim z rozważań nad trafnością interpretacji wyników egzaminacyjnych. Świadomy również jestem pewnych zagrożeń wynikających z proponowanego rozwiązania. Te przedstawiam w następnej kolejności.

---

[1] Konia z rzędem temu, komu uda się mnie przekonać, iż proponowany w rozporządzeniu przelicznik „1% na PR = 1,5% na PP" ma *jakiekolwiek* oparcie w badaniach empirycznych; sam pomysł *wyboru* poziomów komentuje Leszczyna (w tym tomie).

[2] Z jednym warunkiem, tzn. przystąpienia do *wszystkich* obowiązkowych egzaminów.

wydawnictwo_kor_ok.indd 579 19-09-2006 19:53:12

Petitio principii

Gdyby nie użytek, jaki czyniony jest z jej wyników, matura egzaminem doniosłym by nie była. To, co czyni ją egzaminem doniosłym, to zaklęta w jej wynikach moc umożliwiająca abiturientowi uczestniczenie w podziale dóbr, a darmowa edukacja bez wątpienia takim dobrem jest. Co więcej, to nie samo uczestniczenie w tym podziale czyni z matury egzamin doniosły; gdyby miejsc na bezpłatnych uczelniach wyższych starczało dla wszystkich chętnych, matura straciłaby trochę na wartości. To ograniczona ilość dostępnych dóbr powoduje, iż wynik egzaminu maturalnego nabiera wartości. I w tej kwestii niewiele można zmienić, nawet jeśli poczucie sprawiedliwości społecznej podpowiada, że nie wszyscy mają od początku równe szanse uzyskania dobrych wyników, ale to już zupełnie inna kwestia.

Postanowiono zatem już na wstępie nie dopuścić do partycypowania w podziale dóbr wszystkich tych, którym nie udało się „zdać" wszystkich egzaminów, do których przystępowali, uzyskując co najmniej 30% możliwych punktów. Jak takie założenie (zauważmy, że założenie *natury zgoła politycznej*) należy interpretować? Otóż, o ile dobrze rozumiem, to należy je interpretować w sposób następujący: Przystępując do matury, abiturient wybiera te przedmioty, które będą mu potrzebne w procesie rekrutacyjnym na wybrany kierunek/wybrane kierunki na uczelni wyższej, oraz zdaje obowiązkowo te przedmioty, które narzuca mu państwo. Jeżeli abiturient wszystkie egzaminy zda, otrzymuje świadectwo, którym państwo poświadcza, powagą pieczęci, druku ze znakiem wodnym i bardzo ważnego podpisu, iż osoba ta jest przygotowana intelektualnie do podjęcia studiów wyższych. Zdaną maturę należy zatem traktować jako potwierdzenie przez państwo faktu, iż – ogólnie rzecz ujmując – *ogólny poziom osiągnięć* danego kandydata jest zadawalający. Czyli, biorąc pod uwagę fakt, iż nikt nie traktuje poważnie ocen ze świadectwa ukończenia szkoły średniej, 'matura zdana na pięć', albo niżej, 'tłumaczy miejsce kandydata w szrankach ubiegających się o miejsce na uczelni' (mam nadzieję, że Lady Pank mi wybaczy).

W tym miejscu właśnie tkwi podstawowy błąd matury. Na zasadzie jakiejś *gentleman's agreement* przyjmujemy za pewnik tezę, której – tak naprawdę – powinno się najpierw dowieść (*petitio principii*, właśnie). Pierwszy ten błąd logiczny w wielu egzaminach doniosłych budowanych w oparciu o standardy egzaminacyjne zauważył Michael Kane (2002), którego sposób patrzenia na trafność, choć coraz bardziej doceniany na świecie, w Polsce jakoś nie cieszy się popularnością (jedyny artykuł, który znam, poświęcony Kane'owi, napisał Michał Daszkiewicz (2003)). Pokrótce opiszę, o co Kane'owi (oraz mnie) chodzi.

Kane jest propagatorem argumentacyjnego podejścia do ustalania trafności (*argument-based approach*). W ogromnym skrócie oznacza to, iż ustalanie trafności interpretacji wyników testu przyjmuje formę wywodu logicznego, na który składają się wnioski (*inferences*), *u* podstaw których leżą pewne hipotezy

wydawnictwo_kor_ok.indd 580 19-09-2006 19:53:13

(*assumptions*). Walidacja służy dostarczeniu dowodów, podobnie jak u Messicka (1989), zarówno natury teoretycznej jak i empirycznej, potwierdzających prawdziwość przyjętych hipotez oraz osłabiających wiarygodność hipotez alternatywnych (Kane, 1992, 2001, 2004).

W artykule z 2002 roku Kane przedstawia ogólny zarys argumentu interpretacyjnego dla egzaminów na zakończenie szkoły średniej (*high-school graduation tests*). W Stanach Zjednoczonych egzaminy te mają trochę inny charakter niż w Polsce (sprawdzają bardziej ogólne kompetencje), tym niemniej w obu krajach tworzone są one w oparciu o pewien zestaw standardów, dlatego, wydaje mi się, propozycję Kane'a można przenieść na nasze edukacyjne podwórko. Najpierw jednak kilka wyjaśnień.

Po pierwsze, trzeba przywołać tu pewną hierarchię standardów. Ogólny kierunek nauczania w zakresie każdego przedmiotu wyznacza *podstawa programowa*. Uszczegółowieniem podstawy programowej dla egzaminu są *standardy egzaminacyjne*. Nie wszystkie jednak standardy są sprawdzane na każdym egzaminie w równym stopniu, dlatego też „najniższe w hierarchii" są *standardy testu*. Rozumowanie Kane'a (2002: 35), 'zaadoptowane' do warunków polskich, przebiega w sposób następujący (przytaczam jedynie wnioski ze względu na ograniczenia objętościowe):

Wniosek 1: *Wynik osiągnięty na egzaminie służy oszacowaniu osiągnięć w odniesieniu do standardów testu, części standardów egzaminacyjnych określonych w kartotece testu.*

Wniosek 2: *Wynik osiągnięty w odniesieniu do standardów testu służy oszacowaniu osiągnięć w odniesieniu do wszystkich standardów egzaminacyjnych.*

Wniosek 3: *Wynik osiągnięty w odniesieniu do standardów egzaminacyjnych służy oszacowaniu ogólnego poziomu osiągnięć w odniesieniu do podstawy programowej.*

Wniosek 4: *Wynik osiągnięty w odniesieniu do podstawy programowej służy oszacowaniu ogólnego poziomu osiągnięć w szkole średniej.*

Wniosek 5: *Uczniowie, którzy osiągnęli wyniki powyżej pewnego określonego poziomu, otrzymują świadectwo maturalne, ci zaś, którzy osiągnęli wyniki poniżej tego poziomu, nie otrzymują świadectwa.*

Proszę zauważyć, iż wnioski 1 – 4 są to wnioski dotyczące opisu lub wyjaśnienia znaczenia wyników, natomiast wniosek 5. odnosi się już wyłącznie do decyzji i ze znaczeniem wyników niewiele ma wspólnego. Kane nazywa wnioski 1 – 4 semantycznymi (*semantic inferences*), natomiast wniosek 5.– politycznym (*policy inference*).

Kane nader słusznie zauważa, iż większość interpretacji przypisywanych wynikom egzaminów bardzo ambitnie obejmuje nie tylko krok określony wnioskiem pierwszym, ale również kolejne kroki opisane we wnioskach 2 – 5. Postępowanie takie jest jednak co najmniej nieuzasadnione. Zauważmy, że o ile

wydawnictwo_kor_ok.indd 581 19-09-2006 19:53:13

powiązanie wyników egzaminu z grupą standardów określoną w kartotece testu jest zazwyczaj czynione,[3] to już kolejne wnioski semantyczne po prostu przyjmuje się za pewniki. Nie są mi znane żadne badania, które udowadniałyby słuszność wniosku 2., 3. czy 4. w odniesieniu do któregokolwiek z egzaminów maturalnych. O ile pierwszy wniosek znajduje jakieś poparcie w dowodach (głównie skupiających się na *zawartości* treściowej egzaminu), o tyle oczekuje się, iż trafność kolejnych wniosków przyjmiemy na wiarę. Nie chcę zostać tutaj źle zrozumiany: nie twierdzę, iż interpretacja i wykorzystanie wyników maturalnych są nietrafne. Ja po prostu *nie wiem*, *czy są trafne*. Problem polega na tym, że nikt tego nie wie, chociaż każdy, zapewne, podobnie jak ja, ma na ten temat swoje zdanie.

W świetle tego, co napisałem, owe tajemnicze 30% zupełnie traci znaczenie. Ktoś (ustawodawca) przyjął, iż 30% oznacza minimalny próg kompetencji w danym przedmiocie, bo przecież nie na konkretnym egzaminie. Do obiecanego już wcześniej konia z rzędem dorzucę jeszcze kolejnego, jeżeli ktoś mi *udowodni*, podkreślam, *udowodni*, iż te 30% istotnie odnoszą się chociażby do ogólnego poziomu wiedzy i umiejętności w odniesieniu do *wszystkich* standardów egzaminacyjnych, nie tylko tych, które w przypadku *konkretnego* egzaminu, w *konkretnym* roku pojawiają się na egzaminie. Na podstawie moich skromnych doświadczeń z egzaminem z języka angielskiego powiem tylko, że ja bym tego wyzwania nie podjął.

Dlaczego 30%?

Kolejne dwa argumenty przemawiające za zniesieniem 'zdawania' matury bardziej wspomnę niż omówię. Pierwsza kwestia to próg 30%. Dlaczego 30%?[4] Dlaczego nie 34%, na przykład? Albo 26.5%? Jak słusznie zauważa Niemierko 2004: 39), „osiągnięcia w pobliżu normy 30% mają w przewadze *negatywne znaczenie treściowe* – są świadectwem, opartym na standardach wymagań egzaminacyjnych, że uczeń nie opanował czynności, jakie wymieniają." Czyli, parafrazując filozofa, uczniowi, który uzyskuje 30%, możemy powiedzieć: „wiem, czego nie wiesz", bo nie wiem, co wiesz.

[3] Warto tu zaznaczyć, że jedna z hipotez, która warunkuje przyjęcie tego wniosku, zmusza do prowadzenia badań nakierowanych na **udowodnienie**, iż, po pierwsze, standardy zawarte w teście są reprezentatywną próbką standardów egzaminacyjnych, a po drugie, iż wyniki testu są rzetelne. W świetle wstępnych wyników, jakie uzyskałem w projekcie skupiającym się na egzaminie ustnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym (w tym tomie) oraz ogólnej ciszy ze strony CKE na temat poziomu rzetelności narzędzi i oceniających, spełnienie wymagań, jakie stawia ta hipoteza, jest dość wątpliwe.

[4] Dodam tu tylko, iż znane jest mi pojęcie wymagań koniecznych. O ile w sytuacji pomiaru ciągłego, przeprowadzanego przez nauczyciela w klasie, jestem sobie w stanie wyobrazić, jakie znaczenie treściowe może stać za tym terminem, o tyle w przypadku egzaminu maturalnego, już mniej. Bo wymagań koniecznych *do czego*? Do podjęcia studiów w danej dziedzinie? Pozwolę sobie wyrazić wątpliwość.

wydawnictwo_kor_ok.indd 582 19-09-2006 19:53:13

Poza tym, kolejnego konia z rzędem (to już trzeci) wszystkim tym, którzy udowodnią mi, że osoba, która uzyskała 30%, zasługuje już na pieczęcie, podpisy i wodne znaki od państwa, a ta, która uzyskała 28% powinna jeszcze jednak rok dłużej się pouczyć. Biorąc pod uwagę pozostawiającą trochę do życzenia jakość testów egzaminacyjnych, kłopoty z egzaminatorami (wiem, sam kierowałem pracą zespołu), rozbieżności w ocenie, myślę, że nawet różnice pomiędzy wynikami dużo większe niż 2% trzeba traktować z ogromną ostrożnością. Na pewno nie powinny one decydować o otrzymaniu świadectwa maturalnego bądź nie.

Kontynuując ten wątek, skoro sama CKE przyznaje się otwarcie do tego, iż testy mają różną trudność w różnych latach, jak można utrzymać ten sam próg 30% do testów skrajnie różnych pod względem łatwości? Poza tym, skąd wziął się pomysł takiego samego progu dla różnych przedmiotów? Czy uzyskanie 30% punktów (cokolwiek to może znaczyć) z egzaminu z fizyki jest tak samo łatwe jak uzyskanie 30% punktów z egzaminu z jęz. angielskiego? Biorąc pod uwagę ogólny rozkład wyników dla obu przedmiotów – wątpię.

I ostatni argument, na zakończenie może mniej techniczny… W obecnej formie egzamin maturalny 'odstaje' od pozostałych egzaminów kończących poprzednie etapy edukacji. Zarówno sprawdzian jak i egzamin gimnazjalny mają formę testów kompetencji, więc może logicznym byłoby zastosowanie podobnego podejścia w przypadku egzaminu maturalnego? Ci, którym będzie zależało na uczestniczeniu w podziale najlepszych dóbr, nadal będą się uczyć i starać uzyskać możliwie najlepsze wyniki. Z moich doświadczeń ze zrównywaniem wyników sprawdzianu 2004 i 2005 do wyników sprawdzianu 2003 (Smolik, 2006) wynika, iż poziom kompetencji szóstoklasistów wydaje się rosnąć raczej niż maleć. Ci, którym nie będzie zależało, uczyć się nie będą i na zaświadczeniu o wynikach matury mogą mieć same zera. To ich wybór. Osiemnastolatkowie, przynajmniej w oczach prawa, to ludzie dorośli; skoro pozwala im się współuczestniczyć w kluczowych dla kraju decyzjach politycznych, pozwólmy im również wziąć odpowiedzialność za mniejsze decyzje, dotyczące ich własnej edukacji. Oczywiście, istnieje ryzyko, że pewne uczelnie zechcą przyjmować w poczet studentów osoby, które uzyskały 0% od góry do dołu. I to też jest ich wybór. Współczuć należy profesorom, którzy z osobami nieprzygotowanymi intelektualnie do studiowania będą musieli pracować, ale, jak pisałem już wcześniej, te 30% naprawdę nie znaczy wiele więcej niż 10% (chyba, bo ja nadal nie wiem, co to znaczy).

Zakończenie

Na zakończenie refleksja. Im dłużej przyglądam się egzaminowi maturalnemu, tak trochę z zewnątrz, a trochę od środka, tym bardziej mam wrażenie, że polscy włodarze nadal liczą, że reforma systemu egzaminacyjnego zreformuje, siłą oddziaływania 'wstecz', całą polską szkołę od przedszkola po uniwersytet.

wydawnictwo_kor_ok.indd 583 19-09-2006 19:53:13

Choć osobiście cieszy mnie projekt wprowadzenia obowiązkowego egzaminu z matematyki, to trochę jednak dziwią mnie wypowiedzi, w których utrzymuje się, iż dzięki tej decyzji więcej osób podejmie studia na kierunkach inżynierskotechnicznych, bo kraj przechodzi przez okres zapaści w tych dziedzinach. To trochę tak jakby wierzyć, że wyleczymy chorego, mierząc mu puls.

Matura, podobnie jak pozostałe egzaminy, powinna mieć oprócz swojej funkcji 'dopuszczającej do dóbr', przede wszystkim funkcję diagnostyczną, pokazywać, gdzie są problemy. Tę diagnozę trzeba przyjąć z pokorą i starać się szukać sposobów radzenia sobie z problematycznymi kwestiami; odpowiednia diagnoza to połowa sukcesu. Wprowadzanie progów warunkujących zdanie bądź niezdanie egzaminu niczego do tej diagnozy nie wprowadza oprócz niezdrowej atmosfery w mediach nakierowanej na pogoń za sensacją i rzucaniem bez cienia sensu i zrozumienia liczbami, które wprowadzają niepotrzebny zamęt.

Ta konferencja za tematy przewodnie przyjęła etykę w egzaminowaniu i znaczenie nowej matury. Nie ma większego znaczenia ponad to, które przypisuje się wynikowi. Starałem się wykazać, iż tak naprawdę nie wiemy, co wynik maturalny znaczy. Jeżeli nie wiemy, co wynik znaczy, to wykorzystywanie go do tak daleko posuniętych decyzji jak wstrzymanie wydania świadectwa maturalnego jest, w moim odczuciu, niesprawiedliwe i nieetyczne. Jestem świadomy i doceniam tradycję egzaminu maturalnego w Polsce. Ale nowe czasy wymagają nowych rozwiązań. Nie wydaje mi się, aby zrezygnowanie z tajemniczego progu zdawalności 30% miało prestiż tego egzaminu w jakikolwiek sposób umniejszyć.

Bibliografia:

1. Daszkiewicz M., *Znaczenie i zawartość „argumentu" oraz jego rola w ustalaniu trafności i komunikowaniu wyników egzaminu*, [w:] B. Niemierko (red.), Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2003, s. 69-76.
2. Kane M., *An argument-based approach to validity*, „Psychological Bulletin" 1992, nr 112(3), s. 527-535.
3. Kane M., *Current concerns in validity theory*, „Journal of Educational Measurement" 2001, nr 38(4), s. 319-342.
4. Kane M., *Validating high-stakes testing programs*, „Educational Measurement: Issues and Practice" 2002, nr 21(1), s. 31 – 41.
5. Kane M., *Certification testing as an illustration of argument-based validation*, „Measurement" 2004, nr 2(3), 135-170.
6. Messick S., *Validity*, [w:] R. Linn (ed.), Educational Measurement, Macmillan, New York 1989, s. 13-103.
7. Niemierko B., *Komunikowanie wyników matury*, „Biuletyn Badawczy CKE nr 3: Komunikowanie wyników egzaminów zewnętrznych", CKE, Warszawa 2004, s. 38-44 (dostępny pod następującym adresem www: http://www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biul_3.pdf)
8. Smolik M., *Zrównywanie wyników Sprawdzianu 2004 i Sprawdzianu 2005 do wyników Sprawdzianu 2003 z wykorzystaniem modelu Rascha (program Winsteps)*, raport przygotowany dla CKE, 2006.

wydawnictwo_kor_ok.indd 584 19-09-2006 19:53:13