

Jolanta Czarnotta-Mączyńska
Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie

Wróżenie z fusów

Pytania o wartość diagnostyczną arkuszy egzaminacyjnych w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

Na pytania o własną przyszłość oraz o słuszność swych życiowych wyborów można by spróbować sobie odpowiedzieć na wiele sposobów: opierając się na racjonalnych przesłankach wynikających z indywidualnych zdolności, wykształcenia, aspiracji lub uciekając się do zabiegów z pogranicza czarnej magii, np. wróżąc z ręki, fusów herbacianych, czy kryształowej kuli.

Badania przeprowadzone w maju i czerwcu 2006 roku na grupie 1551 uczniów z 94 gimnazjów przez Pentor Research International na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ramach projektu *Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych*, mające odpowiedzieć na pytanie, co wpływa na osiągnięcia uczniów kończących III etap edukacji, wykazały, że wyniki egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej lepiej pozwalają przewidywać przyszłe sukcesy edukacyjne uczniów niż wyniki w części humanistycznej.¹ Dlaczego tak się dzieje? *Czemu i w mieście, i na wsi lepszym narzędziem przewidywania ucznia co do tego, jakie wykształcenie osiągnie, są wyniki części matematyczno-przyrodniczej,*² a posłużenie się w tym celu wynikami części humanistycznej przypomina przywołane w tytule wróżenie z fusów?

Ponieważ obecnie nie posiadamy danych pozwalających bezpośrednio ocenić słuszność decyzji uczniów (podejmowanych również z uwzględnieniem wyników egzaminów gimnazjalnych) dotyczących wyboru swojej drogi zawodowej, efektywność selekcyjną egzaminu gimnazjalnego możemy ocenić jedynie na podstawie trafności narzędzi egzaminacyjnych. A te muszą *prowadzić do zgodnej z rzeczywistością oceny uzdolnień i umiejętności ucznia.*³

¹ Por. R. Siemieńska, I. Białecki I, *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 12/2007, s. 29.

² K. Stróżyński, *Od czego zależą wyniki egzaminów?* Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007, s. 47.

³ Funkcja selekcyjna egzaminu gimnazjalnego polega na tym, że wynik egzaminu dostarcza informacji, na podstawie której uczniowie podejmują decyzje o wyborze określonej ścieżki

Stało się już regułą, że średnie wyniki egzaminów w części humanistycznej są, mimo zastosowania identycznych skal, o parę punktów wyższe od wyników w części matematyczno-przyrodniczej. Skąd bierze się ta różnica obu części egzaminów? Czy wynika to ze specyfiki umiejętności uczniów, czy też dotychczas mało zbadanych właściwości arkuszy egzaminacyjnych?

Celem niniejszego opracowania nie jest udzielenie odpowiedzi na te pytania, bo wymagałoby to przeprowadzenia szczegółowych badań nad trafnością arkuszy egzaminacyjnych oraz schematów punktowania, ale próba sformułowania problemów, które należałoby w takim badaniu uwzględnić w odniesieniu do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego.

Obiektem analizy uczyniono zadania złożone merytorycznie, oceniane wielokryterialnie, polegające na zredagowaniu różnych form wypowiedzi pisemnej. Udział punktów przyznawanych za ich rozwiązanie jest istotny i w kolejnych latach wynosił: w 2002 roku – 23 pkt (co stanowi 46% punktów możliwych do uzyskania za rozwiązanie całego testu), w 2003, 2004 oraz 2007 – 21 pkt (42%), w 2005 – 19 pkt. (38%) i 2006 – 25 pkt (50%). Nic więc dziwnego, że poziom wykonania tych zadań znacząco decyduje o sukcesie lub porażce egzaminacyjnej uczniów.

Kawa czy herbata?

Zadania w arkuszach egzaminacyjnych w części humanistycznej powiązane są ze sobą motywem przewodnim, ilustrowanym przez różne teksty kultury: teksty literackie, publicystyczne i popularnonaukowe, a także reprodukcje obrazów, rysunki, plakaty i fotografie. Za poprawne rozwiązanie zadań z obszaru *Czytanie i odbiór tekstów kultury* zdający może otrzymać 25 punktów i tyle samo za rozwiązanie zadań z obszaru *Tworzenie własnego tekstu*. Każdy arkusz zbudowany jest podobnie: pierwsza część zawiera 20 zadań wielokrotnego wyboru, następna to zadania otwarte, wymagające od ucznia samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Wśród tych ostatnich przynajmniej dwa zadania sprawdzają umiejętność redagowania różnych form wypowiedzi – tekstu użytkowego i tzw. wypracowania (rozprawki, charakterystyki, recenzji, itp.). W standardach wymagań egzaminacyjnych dla gimnazjum wymieniono ich 17, z czego następujące: opowiadanie, opis, sprawozdanie, notatka, list, zaproszenie i ogłoszenie, pojawiły się już w szkole podstawowej. Mimo to już ze wstępnej analizy arkuszy wynika, że ich autorzy ze wszystkich dłuższych form wypowiedzi szczególnie upodobali sobie rozprawkę. Pojawiła się ona wśród zadań czterokrotnie, a piąty raz

edukacyjnej. Por. J. Haman, M. Jakubowski, P. Strawiński, *Trafność prognostyczna sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego*. Raport badawczy przygotowany na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 8., maszynopis.

w formie hybrydy – połączona z charakterystyką. O tym, że w istocie w 2003 roku połączono w jedną dwie formy wypowiedzi, świadczy sformułowanie tematu: *Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub w filmie*, a także następujące zapisy w schemacie punktowania: **Uzasadnienie celowości ukazania bohatera w teatrze lub w filmie** oraz *stosowanie wyrazów i zwrotów typowych dla wyводу argumentacyjnego*. Podobnie połączono dwie formy wypowiedzi na egzaminie w 2005 roku, polecając uczniom napisanie **listu** do kolegi z zagranicy, w którym zachęca go do zwiedzenia wybranej miejscowości w Polsce i **opiszą** dokładniej jeden z prezentowanych obiektów. Z mojego doświadczenia pedagogicznego wynika, że tematy łączące w sobie różne formy wypowiedzi są dla uczniów najtrudniejsze do realizacji, choćby dlatego, że nie zawsze wiedzą oni, jaką strukturę nadać swojej pracy (uczeń oceniany jest tu za właściwą kompozycję). Najczęściej więc koncentrują się na jednej formie – tej, którą najlepiej opanowali. Opinię tę potwierdzają też inni nauczyciele: *Nas centralna komisja cały czas zaskakuje, [ostatnio] żądano typowej rozprawki, wcześniej ją łączono: „Napisz list i uzasadnij”. Ja bym chciała koniecznie wiedzieć, że rozprawka, że argumentowanie, że list, że tego mamy nauczyć. Żeby nie było takiego mieszania, bo uczniowie sobie z tym nie radzą.*⁴

Takich „pułapek” związanych ze sformułowaniem tematu można znaleźć jeszcze kilka. W 2002 roku polecono uczniowi napisanie **notatki do kroniki** szkolnej, zawierającej informacje o przebiegu wycieczki do muzeum, w której powinien zawrzeć również swoje wrażenia. Tymczasem schemat punktowania wskazuje, że wypracowanie powinno przyjąć formę sprawozdania, o czym świadczą takie zapisy, jak: *wskazanie czasu, przedstawienie eksponatów, scharakteryzowanie ekspozycji, zastosowanie wyrazów wartościujących*. Przypuszczalnie dobry uczeń od razu wiedział, na czym polega zadanie, ale słabszy...

⁴ Wywiady z nauczycielami uczestniczącymi w badaniach przeprowadzonych na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej przez Instytut Spraw Publicznych w ramach projektu *Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych współfinansowanych ze środków EFS*. Patrz: K. Konarzewski, *System dydaktyczny a wyniki uczniów na egzaminie zewnętrznym*. ISP, Warszawa 2007, s. 26., maszynopis.

Tab. 1. Formy wypowiedzi występujące w standardowych arkuszach egzaminacyjnych

Rok	opis	opowiadanie	charakterystyka	sprawozdanie	recenzja	rozprawka	notatka	plan	reportaż	artykuł	wywiad	list	pamiętnik	ogłoszenie	zaproszenie	dedykacja	podanie
2002				x		x	x										
2003			x														x
2004						x									x		
2005								x				x					
2006						x	x						x				
2007						x									x		

A oto inny przykład. Uczeń, żeby zorientować się, ile przykładów czy argumentów powinien podać, musi dokonać analizy logicznej drugiej części polecenia: *Opisz dokładnie jeden z prezentowanych obiektów*, bo dopiero wtedy dowie się, że w liście do kolegi powinien być wymienić więcej niż jeden. To samo czeka go przy redagowaniu rozprawki *W pracy posłuż się przykładami z literatury, historii bądź sztuki*. Nasuwa się więc pytanie, czy i w jakim stopniu zrozumienie tematu wpłynęło na poziom wykonania zadania.

Odczytanie i zinterpretowanie znaków

Bez względu na formę wypowiedzi jako kryteria oceniania zadania rozszerzonej odpowiedzi przyjęto realizację tematu, kompozycję, język i styl oraz zapis. Ocenianiu zatem podlega nie tylko to, **co** uczeń pisze, ale również **jak** pisze.

Jak wynika z zestawienia (Tab.2), formy użytkowe punktowane są najczęściej w skali od 0 do 5 punktów, natomiast dłuższe wypowiedzi pisemne w skali od 0 do 16. Przyjrzyjmy się na początek tym kryteriom, które są niezależne od formy wypowiedzi, a więc temu, **jak** uczeń pisze. Oto przykłady schematu punktowania *zapisu* zaproszenia i rozprawki⁵ – form dotychczas najczęściej występujących w arkuszach egzaminacyjnych.

⁵ Takie same zasady punktowania *zapisu* przyjęto w przypadku ogłoszenia, podania, i planu. W streszczeniu (2006 r.) poprawność językową i zapisu oceniano łącznie. W ten sam sposób co w rozprawce punktowano poprawność ortograficzną i interpunkcyjną listu i charakterystyki. (Patrz: Tabela 2.)

Tab. 2. Kryteria punktowania zadań rozszerzonej odpowiedzi w zastosowanych arkuszach standardowych

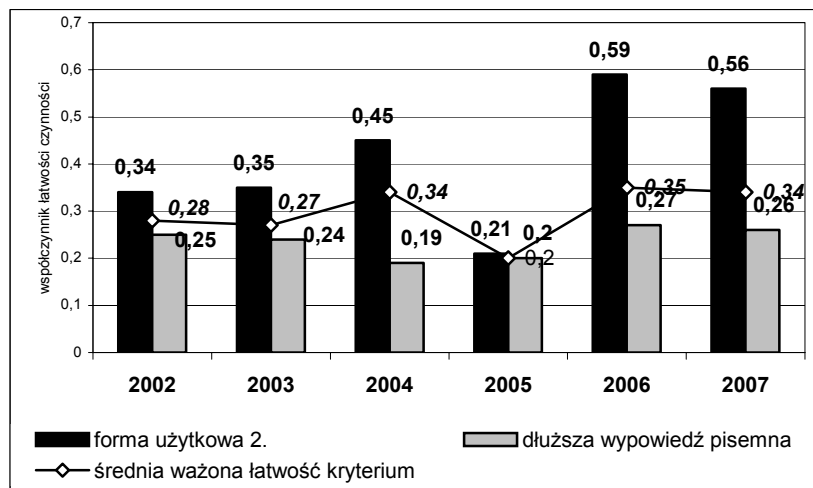
Rok	Forma wypowiedzi	Temat	Kompozycja	Język i styl	Zapis		Ogółem punktów
					ortografia	interpunkcja	
2002	notatka	1	-	1	-		2
	sprawozdanie	2	1	1	1		5
	rozprawka	6	3	4	2	1	16
2003	podanie	1	1	1+1	1		5
	charakterystyka	6	3	4	2	1	16
2004	zaproszenie	2	1	1	1		5
	rozprawka	6	3	4	2	1	16
2005	plan	1	1	1	1		4
	list	4	4	4	2	1	15
2006	notatka (streszczenie)	1	2	1	-		4
	ogłoszenie	2	1	1	1		5
	rozprawka	6	3	4	2	1	16
2007	zaproszenie	2	1	1	1		5
	rozprawka	6	3	4	2	1	16

Tab. 3. Kryteria punktowania *zapisu* w zaproszeniu (rok 2004, 2007) i rozprawce (rok 2002, 2004, 2006 i 2007)

Zaproszenie		Rozprawka	
Kryteria	Punktacja	Kryteria	Punktacja
Przestrzeganie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej (<i>dopuszczalny 1 błąd ortograficzny i 1 błąd interpunkcyjny</i>)	0-1	Poprawność ortograficzna.	0 – 2 0 bł. – 2 p. 1 bł. – 1 p. 2 bł. – 0 p.
		Poprawność interpunkcyjna – <i>dopuszczalne 3 błędy.</i>	0-1

Jeżeli zatem uczeń w obu pracach przestrzegał norm ortograficznych i interpunkcyjnych, otrzymywał za to kryterium łącznie 4 punkty, przy czym w krótszej formie użytkowej obie normy zostały potraktowane łącznie, w dłuższej – osobno. I tu pojawia się pytanie, czy słuszne jest z punktu widzenia zasad pomiaru dwukrotne punktowanie tych samych czynności w jednym teście? Jaką bowiem informację o osiągnięciach ucznia można sformułować, porównując wyniki uzyskane za realizację kryterium *poprawność zapisu* w obu zadaniach, skoro współczynnik łatwości dla tychże zadań w tym samym arkuszu w 2006 roku może przybrać wartość 0,59 (*umiarko-*

wanie *trudne* – dla zaproszenia) i 0,27 (*trudne* – dla rozprawki)? Tak więc ilu gimnazjalistów w rzeczywistości zna i stosuje w praktyce zasady ortograficzne i interpunkcyjne – prawie 2/3 czy zaledwie nieco ponad 1/4?



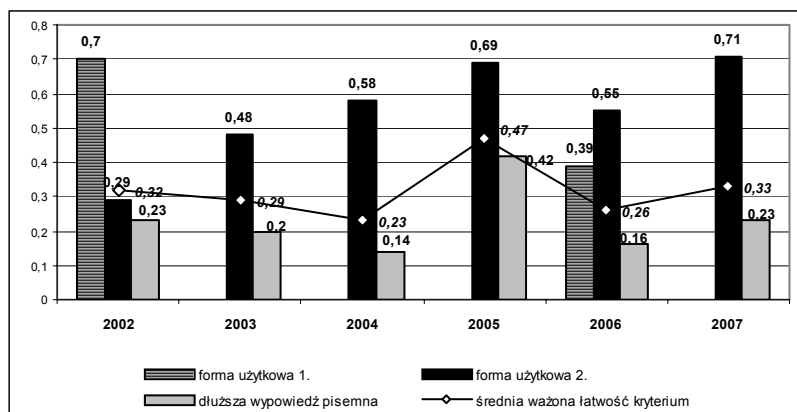
Wykres 1. Porównanie współczynników łatwości za poprawność zapisu w krótkiej i dłuższej formie wypowiedzi w poszczególnych arkuszach egzaminacyjnych

Odpowiedź jest oczywista – im dłuższa jest forma wypowiedzi, tym większa możliwość popełnienia błędów. Zatem rzeczywisty poziom stosowania norm poprawnościowych przez uczniów jest taki, jaki prezentują, redagując wypracowania, a więc bardzo niski. I zjawisko to, niestety, dotyczy także pozostałych zadań otwartych. Przyznają to też autorzy sprawozdania „Egzamin gimnazjalny 2006”: *Szczególne trudności sprawiło uczniom budowanie wypowiedzi poprawnej pod względem językowym, ortograficznym i interpunkcyjnym. W zamieszczonych pracach pojawiają się liczne błędy (...) naruszające zasady pisowni polskiej błędy ortograficzne i wynikające przede wszystkim z nieznanymi zasad składni błędy interpunkcyjne. [Powyższa uwaga dotyczy wszystkich zadań wymagających samodzielnego tworzenia tekstu.]*⁶ Jednak w zdaniach krótkiej odpowiedzi nie ocenia się poprawności zapisu i uczeń otrzymuje punkt, mimo popełnionych błędów. Tak więc skoro nawet adepci taseografii przestrzegają przed osobnym interpretowaniem znaków, w jaki ułożyły się fusy na dnie filizanki i zalecają, aby

⁶ Egzamin gimnazjalny 2006. Sprawozdanie. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2006, s. 190.

odczytywać je całościowo⁷, może należałoby w przyszłości wprowadzić do schematu punktowania tylko ogólne kryterium poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej wspólne dla wszystkich zadań otwartych? Postulat ten jest tym bardziej uzasadniony, że 2006 roku poprawności *zapisu* w streszczeniu nie oceniano, chociaż w poleceniu do zadania zawarto zapis: *Streść w 3–4 zdaniach*. Oczekiwano zatem od ucznia dłuższej wypowiedzi niż jedno lub dwuzdaniowe ogłoszenie czy zaproszenie, zatem możliwość popełnienia błędu była większa.

Tak jak normy poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej, również normy poprawności językowej są obowiązujące i punktowane niezależnie od formy i długości wypowiedzi pisemnej. Tymczasem, jak wynika z obserwacji egzaminatorów maturalnych, *krótkie odpowiedzi w testach, niezależnie od przedmiotu, obciążone są tak dużą ilością błędów językowych i stylistycznych, że często znika ich komunikatywność. Cechuje je ubogie słownictwo, powtarzające się struktury składniowe, nie tak rzadko belkot zamiast logicznego komunikatu*.⁸ Podobnie jest w przypadku egzaminu gimnazjalnego. I tutaj niska kultura języka zdających jest problemem ujawniającym się od lat. Wskaźnik łatwości, dotyczący standardu *Buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym* w przypadku dłuższych form wypowiedzi przyjmował (z wyjątkiem 2002 roku) wartość zdecydowanie niższą niż w przypadku krótszych form użytkowych.



Wykres 2. Porównanie współczynników łatwości kryterium *język i styl* w krótkiej i dłuższej formie wypowiedzi w poszczególnych arkuszach egzaminacyjnych

⁷ Por. A. Roch, *Mała księga wróżb*. Printex, Warszawa 2006.

⁸ A. Krasuska, E. Modrzewska, *Kłopoty z językiem*. [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*. Pod red. B. Niemierko, G. Szyling. Gdańsk 2005, 328.

Ponownie więc pojawia się pytanie o rzeczywisty poziom opanowania norm poprawności językowej przez uczniów zdających egzamin gimnazjalny. Ponieważ odpowiedź jest oczywista, czy w takim razie z punktu widzenia dydaktyki i trafności pomiaru nie byłoby korzystniejsze również i w tym przypadku ustalenie wspólnego kryterium poprawności języka dla wszystkich zadań otwartych w arkuszu? To rozwiązanie tym bardziej należy rozważyć, że udział procentowy punktów przyznawanych za realizację kryteriów *język i styl* oraz *zapis* jest znaczny i to zarówno w obszarze II *Tworzenie własnego tekstu*, jak i w całym arkuszu.

Tab. 4. Stosunek punktów, które zdający może uzyskać za poprawność językową i poprawność zapisu podczas poszczególnych egzaminów

Rok	Liczba punktów przyznawanych za realizację kryteriów <i>język i styl</i> oraz <i>zapis</i> w arkuszu			Procentowe określenie punktów	
	forma użytkowa		dłuższa wypowiedź pisemna	w II obszarze (25 pkt)	w całym arkuszu (50 pkt)
2002	1	2	7	40	20
2003	3		7	40	20
2004	2		7	36	18
2005	2		7	36	18
2006	1	2	7	40	20
2007	2		7	36	18

Motyw przewodni i co z niego wynika

Jak już wcześniej wspomniano, teksty i zadania w każdym arkuszu egzaminacyjnym w części humanistycznej koncentrują się wokół motywu przewodniego. Na pierwszy rzut oka jest to czynnik przyjazny uczniowi, bo porządkując układ zadań, nadaje on arkuszowi charakter spójnej całości. Jednocześnie zdający, rozwiązując kolejne zadania, wzbogaca swoją wiedzę na określony temat. Motyw przewodni pojawia się też w poleceniach dotyczących zredagowania krótkiej i dłuższej wypowiedzi pisemnej.

Tab. 5. Zestawienie motywów przewodnich i tematów wypowiedzi pisemnych w arkuszach egzaminacyjnych

Rok	Motyw przewodni arkusza	Polecenia do zadań	
		Forma użytkowa	Dłuższa forma wypowiedzi
2002	Łądy archeologów	Napisz tekst , który zostałby zamieszczony w encyklopedii jako objaśnienie hasła „archeologia”.	Warto poznawać dorobek naszych przodków. Napisz rozprawkę , w której ustosunkujesz się do tej opinii.
		Napisz notatkę do kroniki szkolnej zawierającą informacje o	Odwołaj się do trzech przykładów osiągnięć cywilizacyjnych

Rok	Motyw przewodni arkusza	Polecenia do zadań	
		Forma użytkowa	Dłuższa forma wypowiedzi
		przebiegu wycieczki do muzeum sztuki starożytnej. Uwzględnij także swoje wrażenia z pobytu w tym muzeum.	(jednego z arkusza i dwóch własnych).
2003	W teatrze świata	Napisz podanie do dyrektora teatru zawierające prośbę o wypożyczenie kostiumów dla aktorów grających w szkolnym przedstawieniu <i>Antygony</i> . Wymień trzy postacie z tragedii Sofoklesa, dla których będą one potrzebne. Nie wprowadzaj do podania swego nazwiska i nazwy miejscowości, w której mieszkasz.	Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub w filmie.
2004	Moda ma swoją historię	Zredaguj zaproszenie na otwarcie wystawy pt. <i>Historia mody</i> . Posłuż się fikcyjnymi danymi.	Napisz rozprawkę na temat: <i>Jeśli nie szata zdobi człowieka, to w czym tkwi jego wartość?</i> W pracy posłuż się przykładami z literatury, historii bądź sztuki.
2005	Plemiona Europy	Ułóż w punktach plan jednodniowej wycieczki klasowej do któregoś z miast europejskich. Zaplanuj zwiedzanie co najmniej trzech obiektów.	Napisz list do kolegi z zagranicy, w którym zachęcisz go do zwiedzenia wybranej miejscowości w Polsce. Opisz dokładniej jeden z prezentowanych obiektów.
2006	I śmiech niekiedy może być nauką	Streść w 3 – 4 zdaniach utwór Aleksandra Fredry <i>Trzeba by</i> . Napisz ogłoszenie o konkursie na rysunek satyryczny, którego tematyka będzie dotyczyła życia szkoły.	Napisz rozprawkę , w której uzasadnisz, że <i>śmiech niekiedy może być nauką</i> . Odwołaj się do przykładów z literatury lub filmu, ewentualnie z obu tych dziedzin.
2007	Magia ogrodów	Zredaguj zaproszenie na otwarcie wystawy „Ogrody w malarstwie XIX wieku”.	Napisz rozprawkę , w której ustosunkujesz się do stwierdzenia: <i>Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy</i> . W uzasadnieniu posłuż się przykładami (w tym jednym z arkusza) z literatury lub sztuki, ewentualnie z obu tych dziedzin.

Na podstawie tylko pobieżnej analizy powyższego zestawienia rodzi się pytanie, skąd u autorów arkuszy egzaminacyjnych takie zamiłowanie do rozprawki? Czy motyw przewodni arkusza ułatwia, a może utrudnia przygotowanie testu? Dlaczego np. konsekwencją motywu *W teatrze świata* nie jest zadanie polegające

na napisaniu recenzji ze spektaklu czy filmu lub wywiadu z aktorem – form wypowiedzi lepiej do niego pasujących?

Czyżby autorzy obawiali się, że zadanie takie okaże się dla ucznia za trudne, bo wymagałoby znajomości nazwisk twórców dzieła, faktów i terminów niezbędnych do interpretacji tych tekstów kultury? A przecież zdarzały się polecenia odwołujące się do wiadomości uczniów, np. plan wycieczki do któregoś z miast europejskich i list, obie formy wymagające znajomości obiektów wartych obejrzenia. Jak sobie z takim zadaniami poradzili uczniowie ze szkół wiejskich i miejskich, z rodzin o wyższych dochodach i tych z niskimi?

Czy np. wiejskiemu dziecku z terenów popegeerowskich, na co dzień obcującemu z naturą, któremu ogród kojarzy się wyłącznie z warzywnikiem lub sadem, równie łatwo będzie uzasadnić tezę, że *Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy*, co dziecku z miasta, pochodzącemu z dość zamożnej rodziny, podróżującemu po świecie? Jak sobie z takim tematem pracy pisemnej radzili chłopcy, a jak dziewczynki?⁹ Czy w takim razie motyw przewodni pomaga, czy utrudnia uczniowi rozwiązanie testu? Jedno wiadomo już na pewno – motyw przewodni uniemożliwia stworzenie banku zadań do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej.

Lepiej z mądrym i bogatym

Na niektóre wcześniej postawione pytania pośrednio odpowiedzi dostarczają badania przeprowadzone w 2006 roku przez Pentor Research International. Wynika z nich, że zarówno dochody gospodarstwa domowego, jak i wykształcenie rodziców, powiązane są z osiągnięciami zdających. Rodzina stanowi bowiem istotny czynnik wpływający bezpośrednio i pośrednio na wyniki w nauce. Wykształcenie rodziców to pewien składnik „kapitału kulturowego dziecka”. Wyposażenie domu w dobra kultury, aspiracje, styl życia, struktura rodziny i wzajemne relacje oddziałują na jego osiągnięcia edukacyjne i w rezultacie na wyniki egzaminu.¹⁰ Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem nieporównanie częściej osiągają najwyższe wyniki i sporadycznie znajdują się wśród dzieci z wynikami najslabszymi. Podobnie uczniowie z rodzin zamożniejszych mogą pochwalić się lepszymi wynikami z egzaminu gimnazjalnego niż ich koledzy o podobnym wyniku ze sprawdzianu.¹¹

⁹ Badania przeprowadzone przez M. Kaczmarzyka i P. Łaszczyca wykazały, że istnieje taka kategoria zadań, które są w istotny statystycznie sposób łatwiejsze dla danej płci. Por. M. Kaczmarzyk, P. Łaszczyca, *Płeć a wyniki egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych i gimnazjach województwa śląskiego*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.

¹⁰ Por. I. Białecki, R. Siemieńska, *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.

¹¹ M. Jakubowski, *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 11/2007, s. 49.

Bibliografia:

1. Białecki I., Siemieńska R., *Aspiracje zawodowe uczniów a wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.
2. Białecki I., Siemieńska R., *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.
3. Chorąży E., *Duży kłopot z małym wypracowaniem. Czy esej maturalny i wypracowanie są niezastąpione?* [w:] Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Pod red. B. Niemierko, G. Szyling. Gdańsk 2005, 343-350.
4. *Egzamin gimnazjalny 2006. Sprawozdanie*. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2006.
5. Haman J., Jakubowski M., Strawiński, P. *Trafność prognostyczna sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego. Raport badawczy przygotowany na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*. IFiS PAN, Warszawa 2007, maszynopis.
6. Jakubowski M., *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 11/2007.
7. Kaczmarzyk M., Łaszczycza P., *Płeć a wyniki egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych i gimnazjach województwa śląskiego*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.
8. Konarzewski K., *System dydaktyczny a wyniki uczniów na egzaminie zewnętrznym. Doniesienie badawcze*. ISP, Warszawa 2007, maszynopis.
9. Krasuska A., Modrzewska E., *Kłopoty z językiem*. [w:] Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Pod red. B. Niemierko, G. Szyling. Gdańsk 2005, 327-333.
10. Piwowski R., *Aktywność społeczno-kulturalna ucznia a wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 12/2007.
11. Siemieńska R., Białecki I., *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 12/2007.
12. Stróżyński K., *Od czego zależą wyniki egzaminów?* Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
13. Wieczorkowska G., Siarkiewicz M., *Inteligencja ucznia a wynik egzaminu zewnętrznego*. Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin” nr 13/2007.