

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce

Wstęp

Bezpośrednią inspiracją do zajęcia się tym tematem był tekst prof. Marii Groenwald (Groenwald, 2019), która dokonując podsumowania rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce w aspekcie historycznym, wyróżniła okres wprowadzenia oceniania zewnętrznego (egzaminów) i nazwała go **okresem przełomowym w diagnostyce edukacyjnej**. W rozpatrywanym aspekcie starała się wykazać ciągłość diagnostyki na linii przeszłość – teraźniejszość – przyszłość na podstawie prześledzenia zmian treści artykułów zawartych w monografiach 24 krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, poczynając od 1993 roku, a skończywszy na 2018 roku.

W tym roku mija 30 lat od wydarzenia, które zainicjowało wprowadzenie systemu egzaminów. Była nim publikacja raportu „Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym” przygotowanego przez profesor Judith Marquand z Uniwersytetu Sheffield na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej (Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego i Departamentu Zagranicznego) w ramach programu PHARE¹ (Marquand, 1993). Szerzej na ten temat pisze Wojciech Małecki (patrz. s. 142).

Następstwem raportu była w 1994 roku rekrutacja kadry do programu Nowa Matura. W początkowej fazie strukturę programu, który był ministerialnym projektem, tworzyły zespoły przedmiotowe: język polski, język obcy, matematyka oraz grupa administracyjna, nazywana też grupą kuratorską. Grupa ta w większości składała się z pracowników kuratoriów oświaty, które tworzyły wewnątrz projektu grupy regionalne i koordynowały w terenie pracę tych grup. W drugiej fazie i w programie SMART, który w końcowej fazie uzupełniał program Nowa Matura, dołączone zostały również przedmioty przyrodnicze: biologia, chemia, fizyka, geografia oraz historia.

Wspólna praca pod kierunkiem Wojciecha Małeckiego, koordynatora programu Nowa Matura (1994–1999), obejmowała zespół krajowy i zespoły regionalne, w których rozwijano, testowano i weryfikowano docelowe rozwiązania

¹ **Phare** (ang. *Poland and Hungary: Assistance for Restructuring their Economies*) – program Komisji Europejskiej powstały w roku 1989 w celu udzielania materialnej pomocy państwom kandydującym do Wspólnot Europejskich.

zewnętrznych egzaminów maturalnych. W ramach tych programów odbywały się prace koncepcyjne, cykliczne krajowe szkolenia ekspertów i regionalne szkolenia nauczycieli obejmujące między innymi warsztaty konstruowania zadań egzaminacyjnych, analiz statystycznych, badania pilotażowe i wdrożeniowe. Szczególne znaczenie oraz wartość poznawczą miały wizyty studyjne w krajowych komisjach egzaminacyjnych w Holandii (CITO) i w Anglii – AQA Assessment and Qualifications Alliance w Guilford oraz warsztaty prowadzone przez tych ekspertów podczas zjazdów uczestników projektu w naszym kraju. Wydarzenia te niewątpliwie miały niebagatelny wpływ na przenikanie do Polski doświadczeń z diagnostyki edukacyjnej, która stanowiła istotny nurt i bazę teoretyczną prowadzenia egzaminów zarówno w Holandii, jak i w Anglii.



Zespół uczestników programu Nowa Matura i SMART oraz eksperci z CITO (Holandia) i AQA (Anglia)

Ważną rolę w pogłębianiu kompetencji z zakresu pomiaru dydaktycznego tego zespołu odegrał udział wielu jego członków w kursach i studiach podyplomowych w Gdańsku prowadzonych przez prof. Bolesława Niemierkę w ramach Międzywydziałowego Studium Pomiaru Dydaktycznego. Studia te miały szczególne znaczenie dla tworzącej się kadry rodzącego się wtedy systemu egzaminów zewnętrznych. Podczas wykładów, ćwiczeń i warsztatów uczestnicy mogli spotkać ekspertów z całej Polski, zajmujących się od wielu lat problematyką diagnozy edukacyjnej w międzynarodowych i krajowych badaniach osiągnięć uczniów i szkół.

Rezultatem programów Nowa Matura i SMART (komponent 02) były: propozycje rozwiązań dla nowej matury, projekt poziomów egzaminów, podział odpowiedzialności Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, sylabusy w nowej maturze. Przedstawił je syntetycznie Wojciech Małecki w *Dylematach egzaminacyjnych* (Małecki, 1999).

Wszystkich, którzy sięgną po lekturę tego tekstu, pragniemy uprzedzić, że dotyczy on lat 2001–2023, to jest od momentu, w którym po raz pierwszy Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie w czerwcu, a Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu w grudniu podjęły wysiłek zorganizowania krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. W ślad za nimi w 2002 r. konferencję zorganizowały Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie, a w 2003 roku Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi. Bezpośrednio po zakończeniu konferencji w Łodzi odbyło się zebranie założycielskie Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE), w którym wzięło udział 90 osób.

Wszystkich czytelników pragniemy przeprosić, że nie omówimy zadań wykonywanych przez system egzaminów zewnętrznych związanych z przygotowaniem i organizacją egzaminów zawodowych, bo ten zakres wymaga osobnego i o wiele obszerniejszego opracowania.

Tezy

Wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uważać za przełomowy okres w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce.

Problemy tematyczne związane z egzaminami były częstym przedmiotem dyskusji podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Konferencje Diagnostyki Edukacyjnej przyczyniły się do zaangażowania szerokiego spektrum pracowników oświaty i nauki w badania diagnostyczne nad ocenianiem zewnętrznym i wykorzystaniem wyników egzaminów.

W kolejnych podrozdziałach tego tekstu spróbujemy przedstawić informacje na poparcie tych tez.

Źródła danych

W analizie wyróżniliśmy dwa źródła danych: otwartą bazę tekstów stworzoną przez system egzaminów zewnętrznych w czasie przeszło dwóch dekad funkcjonowania oraz zbiór opublikowanych tekstów autorów wystąpień podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w latach 2001–2022.

Tworzą one tzw. dane zastane, czyli „materiały, których podstawowy cel powstania nie był celem badawczym, a mimo to korzystają z nich różni badacze” (Groenwald, 2015). Teksty konferencyjne stanowią swoistą kronikę diagnostyki edukacyjnej, umożliwiając ustalenie (w sposób zobiektywizowany), które treści konferencyjnych wystąpień opisują „okresy napięć”, wymagały dyskusji, pogłębionych analiz i badań oraz wyjaśnień.

Metoda pracy

Na zagadnienia badawcze spojrzeliśmy z trzech punktów widzenia zgodnie z metodą triangulacji i trzema rolami, które pełniliśmy zawodowo i społecznie. Najważniejsza z nich to rola pracownika systemu egzaminacyjnego. Pracując w OKE, nabyliśmy doświadczenia na różnych wycinkach pracy organizacyjnej, twórczej, szkoleniowej (wewnętrznej i zewnętrznej), współpracy z organami prowadzącymi i nadzorującymi szkoły, wyższymi uczelniami. Kolejne doświadczenie datuje się od pierwszego udziału w krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Elblągu w 1993 roku i rozszerzenia współpracy z prof. Bolesławem Niemierką przy organizacji Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (KDE). Począwszy od roku 2001, w którym w Krakowie odbyła się IV KDE, organizujemy je corocznie.

Doświadczenie współpracy z profesorem, który pełni funkcję Przewodniczącego Komitetu Naukowego wszystkich KDE, rozszerzyło się o współpracę redakcyjną corocznych monografii konferencyjnych współautorki tego tekstu. Dobra

znajomość treści publikowanych artykułów stanowiących dowody materialne wystąpień konferencyjnych ułatwiła przegląd systematyczny artykułów i analizę krytyczną tematyki tego obszernego, liczącego 1354 tekstów, depozytorium krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Rezultatem tych działań jest skategoryzowanie artykułów według omawianej problematyki nie tylko ze względu ich tytuł, ale także złożoną problematykę. Każdą z wyróżnionych w zbiorze kategorię staraliśmy się zilustrować przykładami subiektywnie dobranych tytułów artykułów opublikowanych w wydawnictwach konferencyjnych udostępnionych przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (PTDE) na stronie internetowej www.ptde.org (Otwarta baza). Podanie tytułów artykułów wraz z rokiem, z którego pochodzą, znacznie ułatwia odszukanie pełnego tekstu.

Wyniki badań

Analiza danych tworzonych przez system egzaminacyjny

Powołanie dziewięciu instytucji tworzących system komisji egzaminacyjnych stało się faktem w 1999 roku. Instytucje te od lat dążą do maksymalnej obiektywizacji procedur egzaminacyjnych, poczynawszy od obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej, przez dbałość o trafność zadań egzaminacyjnych do podstaw programowych lub wymagań egzaminacyjnych oraz wymaganą proceduralnie rzetelność narzędzi egzaminacyjnych, nieco zróżnicowaną w zależności od przedmiotu egzaminacyjnego.

Zachowanie **obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej** wzmacnia swoją obecnością nauczyciel z innej szkoły w każdej sali egzaminacyjnej. Przebieg egzaminów monitorują zewnętrzni obserwatorzy. Na straży zachowania **trafności egzaminów i rzetelności** stoją zewnętrzni w stosunku do systemu egzaminacyjnego akademicy recenzenci. Komisje egzaminacyjne co roku angażują do oceniania prac egzaminacyjnych tysiące egzaminatorów, którzy doświadczają pracy z **obiektywizowanymi zasadami oceniania**. Ich przykładową liczbę podano w tabelach 1, 2 i 3. Jakość pracy egzaminatorów podlega kontroli wewnętrznej podczas oceniania przez drugiego egzaminatora (6% prac ósmoklasistów i 10% prac maturalnych podlega podwójnemu ocenianiu). Po zakończeniu procesu oceniania w zespołach, w okręgowych komisjach egzaminacyjnych organizowana jest **dodatkowa kontrola wewnętrzna jakości wyników**. Zakres tej kontroli musi jednak uwzględniać ramy czasowe wyznaczone przez terminy przekazania zdającym wyników egzaminacyjnych.

Jakość pracy egzaminatorów cały czas poddawana jest **kontroli społecznej** poprzez możliwość wglądów do prac egzaminacyjnych w okresie sześciu miesięcy po opublikowaniu wyników. Wglądy do prac są poprzedzone możliwością **sprawdzenia swoich wyników online**, nie wychodząc z domu, na komputerze lub telefonie komórkowym. Zakres tych danych obejmuje sumaryczny wynik z każdego przedmiotu w procentach wraz z pozycją tego wyniku na skali centylowej oraz informację o wyniku punktacji za każde zadanie. Jest to możliwe dzięki rozszerzeniu funkcjonalności Krajowego Systemu Danych Oświatowych o moduł Zintegrowanego Interfejsu Użytkownika, zwanego modułem ZIU,

służącego do publikacji wyników. Ten moduł jest także wykorzystywany do złożenia deklaracji potwierdzającej zamiar przystąpienia do egzaminu dojrzałości i wybór przedmiotów, który znacznie zmniejsza zaangażowanie dyrektorów szkół w tym zakresie.

Prawo wglądu do prac mają ósmoklasiści lub ich rodzice oraz maturzyści. Zdający, którzy początkowo mogli robić tylko notatki podczas wglądów do swoich prac egzaminacyjnych, od kilku lat mają prawo zrobić zdjęcia poszczególnych rozwiązań zadań. W przypadku wątpliwości dotyczących prawidłowego zastosowania zasad oceniania mogą złożyć wniosek o weryfikację oceny zadań (do 2 dni po wglądzie do prac). Procedura odwoławcza od wyniku ósmoklasisty jest jednoinstancyjna (OKE), a dla wyników maturalnych dwuinstancyjna (OKE i Komisja Arbitrażu Egzaminacyjnego). Zdający otrzymują pisemną odpowiedź w terminie do 2 tygodni od złożenia wniosku, a w sytuacji zmiany oceny następuje zmiana dokumentu z wynikami.

Dyrektorzy szkół bezpośrednio po opublikowaniu indywidualnych wyników otrzymują w Systemie Informatycznym Obsługującym Egzaminy Ogólnokształcące (SIOEO) pełną informację o wynikach indywidualnych uczniów danej szkoły, a także statystyki wyników dla szkoły/klas z odniesieniem ich do wyników w gminie/ powiecie/województwie, a także graficzne prezentacje rozkładu wyników w szkole/klasach w skali standardowej dziewiątki.

Na podkreślenie zasługuje też ogólnie dostępna na stronach internetowych komisji egzaminacyjnych interaktywna prezentacja wyników egzaminów ogólnokształcących w formie mapy Polski i wykresu. Umożliwia ona analizę zróżnicowania terytorialnego wyników między województwami, powiatami, gminami i szkołami (dla egzaminu ósmoklasisty od 2019 roku i egzaminu maturalnego od 2021 roku). Dane, które są podstawą do wykonania map i wykresów, są udostępnione w CSV, co ułatwia dostęp do tych zbiorów danych o wynikach wielu zewnętrznym odbiorcom, np. JST, realizatorom projektów, rodzicom, mediom.

Najważniejszymi źródłami danych, które dowodzą, że wprowadzenie egzaminów zewnętrznych (oceniania zewnętrznego) stało się okresem przełomowym w diagnostyce edukacyjnej w Polsce, są materiały wytworzone instytucjonalne i publikowane przez komisje egzaminacyjne na stronach internetowych, dając możliwość szerokiego społecznego dostępu do korzystania z nich. W otwartych bazach tekstów znajdują się informacje o egzaminach i wymaganiach egzaminacyjnych, zasadach organizacji i terminach egzaminów. Co roku udostępniane są dodatkowe materiały dydaktyczne i ćwiczeniowe ilustrujące typy zadań, którymi system egzaminacyjny będzie się posługiwał podczas tworzenia przedmiotowych arkuszy egzaminacyjnych. Szczególną wartość mają sprawozdania jakościowe wyników egzaminów wraz z przykładami rzeczywistej realizacji rozwiązań zadań przez zdających i komentarzami wartościującymi egzaminatorów. Z każdym rokiem liczba tych przykładów jest większa (czasem nawet 90). Co roku egzaminatorzy koncentrują uwagę na analizie wybranych zakresów umiejętności, które okazały się trudniejsze dla zdających, np. „Pod lupą egzaminatorów”. Ich omówienie wraz z radami dla kolejnych roczników zdających, które najczęściej poznają za pośrednictwem swoich nauczycieli, mają na celu uniknięcie błędów przez kolejne roczniki zdających.

Opracowania te stanowią fantastyczny materiał dydaktyczny dla nauczycieli, którzy nie są egzaminatorami, a starają się znacznie poszerzyć swój warsztat pracy, stwarzając także okazję do ich przedyskutowania w zespole nauczycielskim. Korzystanie z materiałów egzaminacyjnych ułatwia wystandaryzowany, utrzymujący się od lat przejrzysty sposób ich gromadzenia i udostępniania. Strukturę tych materiałów przedstawiono na rysunku 1 na przykładzie egzaminu ósmoklasisty.



Rysunek 1. Przykład jednolitego wzoru zakresu informacji o egzaminach na stronach komisji egzaminacyjnych

Źródło: <https://www.cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>.

Pomiar dydaktyczny w praktyce egzaminacyjnej

W tabelach 1–3 zilustrowano zagadnienia przedstawione w tekście powyżej, wskazujące tym razem na ilościowe dane realizowanych corocznie zadań przez system egzaminacyjny w związku z organizacją egzaminów ogólnokształcących.

Pragniemy zwrócić uwagę na liczby zdających i ich zmiany między latami, zmieniające się terminy egzaminów powodujące znaczne spiętrzenie prac w komisjach oraz liczby egzaminatorów, którzy przechodzą corocznie szkolenie przed dopuszczeniem do oceny prac egzaminacyjnych. W kolejnych wierszach tabel podano liczbę zewnętrznych obserwatorów na egzaminach i poziom realizacji wglądów do prac przez zdających. Posłużono się danymi z 2019 roku, w którym przeprowadzono egzaminy na trzech poziomach edukacyjnych (egzaminy ósmoklasisty, gimnazjalne i maturalne) oraz danymi z 2022 roku.

Na szczególną uwagę zasługują informacje dotyczące liczby arkuszy egzaminacyjnych i płyt CD, które corocznie należy wytworzyć, aby zorganizować egzaminy na miarę oczekiwań społecznych (sesje główna, sesja dodatkowa – losowe przypadki, sesja poprawkowa dla maturalnych przedmiotów obowiązkowych).

Egzamin gimnazjalny odbył się w dniach 10–12.04.2019 r. oraz w terminie dodatkowym w dniach 3–5.06.2019 r.

Tabela 1. Organizacja egzaminu gimnazjalnego w 2019 roku

Egzamin gimnazjalny 2019	Część humanistyczna		Część matematyczno-przyrodnicza		Języki obce nowożytne (przykład)	
	język polski	historia i wiedza o społeczeństwie	matematyka	przedmioty przyrodnicze	język angielski (poziom podstawowy)	język angielski (poziom rozszerzony)
Liczba szkół	6 984	6 988	6 987	6 990	6 926	6 845
Liczba zespołów egzaminatorów	225	zadania zamknięte	112	zadania zamknięte	zadania zamknięte	145
Liczba egzaminatorów	3 994		1 505			2 320
Liczba obserwatorów	291	384	280	334	267	191
Liczba wglądów	2 501	1 545	3 991	1 742	927	583
Liczba zdających	345 000 uczniów					

Źródło: Opracowanie własne na podstawie sprawozdań przedmiotowych CKE, <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/wyniki/>.

W 2019 roku była to 18. edycja egzaminu gimnazjalnego od 2002 r. i 8. edycja w formule od 2012 roku. Do egzaminu gimnazjalnego ogółem przystąpiło 345 000 uczniów, w tym około 335 000 rozwiązujących arkusze standardowe i 10 200 rozwiązujących arkusze dostosowane. Ogółem przygotowano **215 różnych rodzaju arkuszy egzaminacyjnych, 42 płyty do arkuszy z języków obcych**. Uczniowie rozwiązywali ponad **2 029 000 arkuszy egzaminacyjnych**. Prace ich oceniało 7965 wykwalifikowanych egzaminatorów w 509 zespołach w 236 ośrodkach. Ponad 1 000 000 zadań z matematyki zostało sprawdzonych z wykorzystaniem e-oceniania. W sumie egzamin gimnazjalny obserwowało 1808 obserwatorów (pracownicy kuratoriów oświaty, przedstawiciele organów prowadzących szkoły (JST), pracownicy wyższych uczelni, ośrodków doskonalenia i poradni psychologiczno-pedagogicznych).

Rok 2019 to pierwsza edycja egzaminu ósmoklasisty. Egzaminy odbywały się w dniach 15–17.04.2019 r., a w terminie dodatkowym w dniach 3–5.06.2019 r. Do egzaminu ósmoklasisty przystąpiło ogółem 372 200 uczniów, w tym ok. 361 185 rozwiązujących arkusze standardowe i 11 063 rozwiązujących arkusze dostosowane. Uczniowie rozwiązywali ponad **1 119 000 arkuszy egzaminacyjnych**. W sumie egzamin ósmoklasisty obserwowało 1850 obserwatorów. Prace ich oceniało 13 875 wykwalifikowanych egzaminatorów w 744 zespołach / 313 ośrodkach.

Tabela 2. Organizacja egzaminu ósmoklasisty w 2019 i 2022 roku

Egzamin ósmoklasisty	2019			2022		
	język polski	matematyka	język angielski (przykład)	język polski	matematyka	język angielski (przykład)
Liczba szkół	12 377	12 376	2 216	12 672	12 672	12 586
Liczba zespołów egzaminatorów	289	222	181	286	218	182
Liczba egzaminatorów	5 355	4231	3 409	5 310	4 323	3 573
Liczba obserwatorów	698	623	496	830	814	712
Liczba wglądów	2 546	2 454	1 229	5 783	1 689	1 682
Liczba zdających	372 200			510 400		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie sprawozdań przedmiotowych CKE, <https://www.cke.gov.pl/egzamin-ósmoklasisty/wyniki/>.

Rok 2022 – piąta edycja egzaminu ósmoklasisty (od 2019 r.). Egzamin odbywał się w dniach 23–25.05.2022 r. i w terminie dodatkowym 12–14.06.2022 r. Ogółem przygotowano 215 rodzajów arkuszy i 26 płyt CD do arkuszy z języków obcych. Do egzaminu przystąpiło 510 400 uczniów, w tym 13 800 obywateli Ukrainy. 473 650 uczniów rozwiązywało arkusze w wersji standardowej i 36 750 rozwiązywało zadania w arkuszach dostosowanych. W terminie dodatkowym do egzaminów przystąpiło 3 400 uczniów. Uczniowie rozwiązywali 1 531 000 arkuszy egzaminacyjnych. Przeprowadzenie egzaminów monitorowało 2377 obserwatorów. Rozwiązania zadań otwartych zostały sprawdzone przez 14 088 wykwalifikowanych egzaminatorów pracujących w 753 zespołach / 318 ośrodkach.

Tabela 3. Organizacja egzaminu maturalnego w 2022 roku (według formuły 2015)

Egzamin maturalny 2022	Język polski	Matematyka	Język angielski	Biologia	Chemia	Geografia	Historia	WOS
Liczba szkół	4 805	4 802	4 791	3 368	2 110	3 858	3 148	2 897
Liczba zespołów egzaminatorów	318	322	252	66	46	70	34	32
Liczba egzaminatorów	5 664	6 374	4 820	1 074	771	1 340	584	534
Liczba obserwatorów	226	391	196	145	116	154	21	29
Liczba wglądów	3 411	4 524	1 256	3 209	4 183	308	448	281

Źródło: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015/wyniki/>.

Egzaminy maturalne w 2022 roku to 18. edycja egzaminu maturalnego (od 2005 r.), 8. edycja egzaminu maturalnego w „Formule 2015” dla absolwentów liceum ogólnokształcącego (od 2015 r.), 7. edycja egzaminu maturalnego w „Formule 2015” dla absolwentów technikum (od 2016 r.).

Egzaminy odbywały się w terminie głównym w dniach 4–23.05.2022 r. oraz dodatkowym 1–15.06.2022 r. Do egzaminu przystąpiło 268 257 osób (absolwentów z 2022 r., którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych). Na tę liczbę składają się absolwenci liceów – 164 276 osób, techników – 103 595 osób, branżowych szkół II stopnia, obywatele Ukrainy to 34 osoby. Do przeprowadzenia egzaminu maturalnego w terminie głównym (w maju 2022 r.) **przygotowano 368 różnego rodzaju arkuszy (do 24 przedmiotów) 60 różnego rodzaju płyt (egzaminy z języków obcych nowożytnych, informatyki, historii muzyki)**. Przebieg egzaminu maturalnego monitorowało 1 604 obserwatorów. **Zdający rozwiązali zadania w ponad 1 719 600 arkuszach**. Rozwiązania zadań otwartych zostały sprawdzone przez 22 832 wykwalifikowanych egzaminatorów, pracujących w 1 263 zespołach / 586 ośrodkach. Przeprowadzono również 1 391 egzaminów ustnych.

Analiza danych istniejących w otwartej bazie tekstów PTDE

Drugim rodzajem analizowanych źródeł jest zbiór tekstów znajdujący się w otwartej bazie tekstów prowadzonej przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Obejmuje on 1394 teksty z konferencji diagnostyki edukacyjnej poczynając od 1993 do 2022 roku.

Zbiór tym cenniejszy, że teksty te dowodzą wyjątkowego zaangażowania pozainstytucjonalnego autorów, którzy wykorzystywali dane wyników egzaminacyjnych w projektach badawczych realizowanych we współpracy z badaczami akademickimi i Instytutu Badań Edukacyjnych. Działania te sprzyjały nawiązaniu bezpośrednich kontaktów z zewnętrznymi odbiorcami wyników egzaminacyjnych, wyjaśniano wiele kwestii poruszanych przez nauczycieli szkolnych i akademickich, media i zdających. Dodatkowym, nie mniej istotnym źródłem informacji jest ogólnie dostępna dokumentacja fotograficzna za lata 2003–2022, która przedstawia przebieg kolejnych KDE i wydarzenia im towarzyszące, przypominając organizatorów konferencji, sylwetki uczestników, dyskutantów i autorów wystąpień, a także album fotograficzny wydany z okazji 10-lecia PTDE oraz przedruki artykułów konferencyjnych w publikacjach wydawanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Układ treści poszczególnych tekstów w otwartej bazie (w pdf.) odpowiada układowi w publikacjach, podkreślając zagadnienia, które grupowały uczestników konferencji i skłaniały do przedyskutowania ich we własnym gronie, a także z zewnętrznymi odbiorcami, akademickimi teoretykami i praktykami. Wyszukiwarka na stronie www.ptd.org ułatwia eksplorację tekstów według autorów lub tematów.

W trakcie pracy nad tym artykułem podjęto próbę przypisania każdego referatu do jednej z czterech grup autorów tekstów.

1. Krajowi i zagraniczni badacze akademicy.
2. Badacze w komisjach egzaminacyjnych: Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne.

3. Praktycy: nauczyciele, doradcy i konsultanci (ośrodki doskonalenia nauczycieli), wydawnictwa, samorządy i kuratoria.
4. Inne: w tej grupie są autorzy, których trudno przypisać do którejkolwiek z trzech pierwszych grup, a autor tekstu wyraźnie podkreśla osobiste zaangażowanie, w tym także finansowe, związane np. z pokryciem kosztów udziału w konferencji.

Ad 1) Krajowi i zagraniczni badacze zaprezentowali jako autorzy lub współautorzy w sumie 771 artykułów, co stanowi 51% ogółu tekstów znajdujących się w otwartej bazie tekstów na stronie internetowej ptde.org. Z czego autorzy reprezentujący uczelnie pojawiają się 643 razy, PAN – 30, IBE – 75, OECD – 4, IBK – 15 i fundacje 4 razy.

Spośród krajowych badaczy reprezentujących tę grupę najczęściej na konferencjach diagnostyki edukacyjnej występowali nauczyciele akademicy Uniwersytetu Gdańskiego – 40 osób/142 referaty; Uniwersytetu Szczecińskiego – 22/26, Uniwersytetu Jagiellońskiego – 20/27; Uniwersytetu Warszawskiego – 18/33, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – 12/23, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu – 8/33, Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie – 11/16, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – 15/16, Uniwersytetu Śląskiego – 11/12, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – 6/9, Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie – 5/7, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie – 7/6 Uniwersytetu Wrocławskiego – 3/6, Akademii Pomorskiej w Słupsku – 3/3, Akademii Podlaskiej w Siedlcach – 2/4, PAN – 13/13, Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie – 35 osób/59 referatów.

Autorzy tekstów

Organizatorzy KDE zabiegali, aby w każdej konferencji wzięli udział zaproszeni goście reprezentujący różne nurty zainteresowań edukacyjnych i diagnostycznych. Warto szczególnie podkreślić wieloletni wkład prof. **Romana Dolaty** i dra **Henryka Szaleńca** w rozwój metodologii badań krajowych, którzy kierując pracami kilkusobowych zespołów młodych psychologów, socjologów i pedagogów w IBE adaptowali twórczo teorie psychometryczne silnie reprezentowane w badaniach międzynarodowych do naszego systemu edukacyjnego. Profesor Roman Dolata, kierując projektem badawczym „Edukacyjna wartość dodana” (CKE/IBE) oraz pełniąc funkcję Lidera Zespołu Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (IBE/UW), a dr Henryk Szaleniec, kierując Pracownią Analiz Osiągnięć Uczniów w IBE, sprawowali funkcję promotorów wielu wystąpień konferencyjnych i artykułów, co znacznie ułatwiało pracę redaktorów naszych wydawnictw. Wśród autorów wyróżniają się prof. **Artur Pokropek**, autor 21 tekstów (pierwszy laureat konkursu na najlepszą pracę doktorską z dziedziny diagnostyki edukacyjnej) oraz dr **Maciej Jakubowski**, ekspert OECD, wiceminister MEN, który chętnie dzielił się z nami wiedzą na temat metodologii i wyników badań międzynarodowych, przekazując do publikacji 10 tekstów. Na KDE prof. Beata Udzik (UAM) przedstawiła 16 tekstów, dr Kornelia Rybicka (UAM) – 16 tekstów, dr Aleksandra Jasińska-Maciążek (UW) – 13 tekstów, prof. Paweł Grygiel (UJ), prof. Leszek Korporowicz (UJ), prof. Krzysztof Konarzewski, Maciej Koniewski – po 7 tekstów.

Dużą aktywnością nie tylko organizatorską, ale i badawczą oraz pisarską charakteryzują się inicjatorzy powstania PTDE. Przewodniczący Komitetu Naukowego KDE i redaktor monografii konferencyjnych profesor Bolesław Niemierko wygłosił na konferencjach i przedstawił w monografiach konferencyjnych 40 artykułów, współredaktorka tomów konferencyjnych dr Krystyna Szmigel 42, jako autorka lub współautorka, podobnie jako autor lub współautor dr Henryk Szaleniec – 38.

Ad 2) Pracownicy komisji egzaminacyjnych, w liczbie 118, przygotowali do publikacji i wygłosili 374 tekstów, które stanowią 26% ogółu wszystkich artykułów znajdujących się w otwartej bazie tekstów PTDE, począwszy od 1993 roku (lub 27%, jeżeli weźmiemy pod uwagę okres od 2001 roku, to jest od momentu zorganizowania pierwszej konferencji przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie wspólnie z Akademią Pedagogiczną w Krakowie, Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetem Jagiellońskim).

Badacze w komisjach egzaminacyjnych

Nazwiska autorów, których teksty opublikowano w wydawnictwach konferencyjnych pogrupowano według nazw komisji egzaminacyjnych, podając odpowiednio: liczbę autorów, liczbę tekstów i procent ogółu tekstów opublikowanych przez pracowników systemu egzaminacyjnego.

OKE w Gdańsku: 4/10 (3%)

Marek Gumowski, Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzień, Radosław Sterczyński.

OKE w Jaworznie: 13/25 (7,5%)

Aleksandra Bartmańska, Jadwiga Brzdąk, Ewa Chorąży, Barbara Feiner-Pniok, Anna Krasuska, Cezary Lempa, Elżbieta Modrzejewska, Maria Romanowska, Krzysztof Presz, Józef Soja, Adam Woś, Hanna Wylęzek, Katarzyna Wyrwas.

OKE w Krakowie: 29/197 (58,8%)

Inga Bator, Małgorzata Boba, Teresa Bulska-Leśniak, Agnieszka Cygan, Anna Dubiecka, Anna Gruntkowska, Bogdan Kozak, Karolina Kołodziej, Iwona Król, Jadwiga Kubat, Marek Legutko, Przemysław Majkut, Jerzy Matwijko, Urszula Mazur, Maria Michłowicz, Wojciech Przybylski, Anna Rappe, Henryk Palkij, Joanna Peter, Maria Sobczak, Wiesław Srokosz, Małgorzata Stankowska, Henryk Szaleniec, Maria Krystyna Szmigel, Małgorzata Szurlej-Gielen, Krystyna Traple, Elżbieta Tyralska-Wojtycza, Anna Widur, Robert Żuławiński.

OKE w Łomży: 5/5 (1,5%)

Czesław Jarosz, Zbigniew Kosiński, Artur Lewczuk, Agnieszka Barbara Muzyk, Elżbieta Prószyńska.

OKE w Łodzi: 22/39 (11,6%)

Andrzej Chruściany, Henryk Dąbrowski, Krystyna Feith, Anna Finkstein, Krzysztof Jurek, Jacek Kozioł, Beata Kupis, Andrzej Melson, Teresa Mikuta, Iwona Pecyna, Stanisław Sapanowski, Janina Skotnicka, Ewa Stożek, Janina

Sygniewicz, Wojciech Śpionek, Danuta Zakrzewska, Marek Zapieraczyński, Anna Zbidi, Wojciech Walczak, Teresa Wejner, Teresa Wiczorek, Wiesława Zewald.

OKE w Warszawie: 4/18 (5,4%)

Sylwia Dera, Danuta Król, Urszula Poziomek, Anna Mitura.

OKE we Wrocławiu: 27/27 (8,1%)

Jolanta Baldy, Maria Bursztyn, Krystyna Czupiał, Bogumiła Frąszczak, Dorota Jurdzińska, Mieczysław Fałat, Krystyna Kalemba, Małgorzata Kosińska-Pułka, Michał Kobyłka, Hanna Kościelska, Jadwiga Korpanty, Barbara Laska, Jakub Lis, Stanisław Jakubowicz, Wojciech Małecki, Magdalena Michalik, Zofia Mrozińska-Sobczyk, Ryszard Nych, Stanisław Plebański, Henryk Puchała, Janina Różanowska, Kornelia Rybicka, Elżbieta Rzepecka, Agnieszka Skiba, Piotr Świętych, Beata Udzik, Maria Małgorzata Wieruszewska.

CKE w Warszawie: 14/12 (4,2%)

Aldona Hildebrandt, Zofia Lisiecka, Klemens Stróżyński, Teresa Chrostowska, Małgorzata Lipska, Wioletta Kozak, Marcin Smolik, Jolanta Czarnota-Mączyńska, Adam Brożek, Robert Chamczyk, Henryk Szaleniec, Bartosz Kondratek, Grzegorz Humenny.

Ad 3) Praktycy w sumie przedstawili afiliacje 318 instytucji, co stanowi 21% ogółu afiliacji w bazie, w tym: szkoły – 136 razy, ośrodki doskonalenia nauczycieli i wydawnictwa – 166 razy, samorząd – 9 razy, kuratoria – 7 razy.

Doradcy metodyczni, którzy byli najczęściej autorami tekstów i wystąpień konferencyjnych: Małgorzata Iwanowska (10), Beata Wąsowska-Narojczyk (10) – Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, dr Stanisław Plebański (9) – III LO w Kaliszu, Jerzy Paczkowski – Pomorski Ośrodek Doskonalenia (9), Cezary Lempa (10) i Krzysztof Bednarek (7) – ODN „WOM” w Katowicach, Aleksander Ławiński (10) – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze.

Indywidualna aktywność badawcza i pisarska autorów uwidoczniła w publikacjach krajowych konferencji diagnostycznych w latach 1993–2022 jest liczbowo zróżnicowana, od jednego do 39 (wystąpień).

Najczęściej autorzy opublikowali w naszych publikacjach jeden tekst (431 razy), 2–5 tekstów jednego autora występuje 192 razy, 6–20 tekstów 73 razy, 21–50 tekstów – 6 razy. Niewątpliwym rekordzistą jest prof. Bolesław Niemierko, który z wyjątkiem jednej konferencji (w Szczecinie) był przewodniczącym Komitetu Naukowego wszystkich Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, czyli 27.

Problematyka egzaminów tematami konferencji

Tytuły Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej potwierdzają wpływ egzaminów zewnętrznych na zainteresowania diagnostów, np.

VI KDE, *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001; VII KDE, *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław 2001; VIII KDE, *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy*

szkoły, Katowice 2002; IX KDE, *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Łódź 2003; X KDE, *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków 2004; XII KDE, *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006; XIII KDE, *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża 2007; XIV KDE, *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, Opole 2008; XVIII KDE, *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław 2012; XIX KDE, *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Gniezno 2013; XXII KDE, *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Kraków 2016; XXIII KDE, *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Łódź 2017; XXVIII KDE, *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków, 2022.

W tytułach artykułów pojawia się 100 razy wyraz „egzamin” i 30 razy „sprawdzian”, ale nie jest to wystarczająca wskazówka do pokazania liczby tekstów o tematyce egzaminacyjnej. W trakcie prowadzonych analiz wyodrębniono wszystkie teksty dotyczące tej tematyki, a następnie skategoryzowano je ze względu na podejmowaną w nich problematykę, niezależnie czy autorami tekstów byli pracownicy systemu egzaminacyjnego, czy inne grupy autorów.

Problematyka egzaminów w tekstach konferencyjnych

Teksty konferencyjnych wystąpień i ich publikacji skategoryzowano według kilku zagadnień, takich jak:

1. O egzaminach – tak pisano przez lata
2. Badania nad egzaminami i zadaniami egzaminacyjnymi
3. Zadanie egzaminacyjne, ocenianie
4. Etyka i powinności egzaminatorów
5. Obserwacja egzaminów
6. Wyniki egzaminów i ich wykorzystanie do planowania pracy w szkołach
7. Prognozy sukcesu na maturze, szkolna i pozaszkolna pomoc w nauce
8. Metodyka nauczania i oceniania; polityka edukacyjna i jej społeczna rola
9. Trudności dydaktyczne i egzaminacyjne, niedostosowanie społeczne niepełnosprawności intelektualne, nauczania zdalne
10. Platformy edukacyjne i egzaminacyjne.

Poniższe przykłady tytułów sygnalizują podjętą tematykę w momencie wystąpienia jej po raz pierwszy.

1. O egzaminach tak pisano przez lata

Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego (2001), *Egzaminy pożądane i niechciane* (2002), *Zrównywanie wyników sprawdzianu 2004 do wyników sprawdzianu 2003* (2004), *Efekt zwrotny egzaminów zewnętrznych na przykładzie egzaminów zewnętrznych z historii w województwie śląskim* (2002), *Wykorzystanie skali staninowej do komentowania wyników egzaminu gimnazjalnego* (2002), *Założone i uzyskane, sprawdzające i różnicujące znaczenie treściowe egzaminacyjnej skali pomiarowej* (2004), *O trudnościach i odpowiedzialności za komunikowanie wyników egzaminu maturalnego* (2005), *O konieczności uzewnętrznienia ustnej matury z języka polskiego?* (2006), *Nadszedł*

moment, w którym potrzebna jest zmiana komunikowania wyników egzaminu maturalnego i sposobu jego ustalania (2006), Czy maturę naprawdę trzeba „zdać”? Głos w kwestii amnestii (2006), Duży kłopot z małym wypracowaniem. Czy esej maturalny i wypracowanie są niezastąpione? (2007), Co wynika z wyniku laureata na egzaminie (2008), Czy na egzaminie maturalnym ujawniają się talenty humanistyczne. Rekonesans (2016), Ta para musi się pogodzić! O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym (2018), Matura w nowej formule po 4 latach. I co dalej? (2019).

2. Badania nad egzaminami i zadaniami egzaminacyjnymi

Pierwsi maturzyści nowej matury (2002), Maturzysta zdający na poziomie rozszerzonym – szkic do portretu (2002), W poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć (2003), Zgodność punktowania zadań otwartych przez dwu egzaminatorów (2003), Oszustwo egzaminacyjne (2006), Skąd te garby? Czyli o tym, co może być powodem „nie-normalności” rozkładu wyników sprawdzianu dla szóstoklasistów (2006), Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych (2006), Klasyczna i probabilistyczna teoria testu – analiza porównawcza (2007), Użycie języka oprogramowania ICL do szacowania parametrów krzywej charakterystycznej zadania (2007), Wpływ rzetelności pomiaru umiejętności uczniów na edukacyjną wartość dodaną (2008), Szacowanie edukacyjnej wartości dodanej dla nauczycieli – możliwości i ograniczenia (2008), Czy gimnazjaliści rzeczywiście coraz gorzej piszą? Obserwacja na podstawie prac egzaminacyjnych i wyników egzaminu gimnazjalnego 2009 i 2011 (2011), Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów (2011), Czy warto urodzić się w styczniu? Wiek biologiczny a wyniki egzaminów (2012), Wpływ rodzaju pisma (ręczne vs komputerowe) na ocenę wypracowania maturalnego z języka polskiego (2014), Historia sztuki a egzamin maturalny z historii – zakresy łączne i rozłączne (2016), Czy na egzaminie maturalnym ujawniają się talenty humanistyczne. Rekonesans (2016), Czy egzamin może mieć charakter przygody w życiu ucznia (2016), (Nie) Pożądane formy wypowiedzi pisemnej w gimnazjum i na egzaminie zewnętrznym (2016), O egzaminie maturalnym z historii sztuki (2016), Diagnostowanie umiejętności praktycznych w egzaminach z kwalifikacji zawodowych (2017), Diagnostyka kształcenia umiejętności badawczych uczniów a ich osiągnięcia w tym obszarze na egzaminach zewnętrznych (2019), 18 lat egzaminu gimnazjalnego. Coś się kończy, coś się zaczyna – z doświadczeń własnych (2019), Wykorzystanie modeli IRT do statystycznej kontroli niereprezentacyjności próby badawczej przy wyznaczaniu właściwości psychometrycznych zadań egzaminacyjnych (2019), Analiza konstrukcji arkuszy maturalnych z przedmiotów przyrodniczych w nowej formule od 2015 r. ze szczególnym uwzględnieniem biologii (2020), Dlaczego zadania maturalne z metodyki badań biologicznych są trudne dla zdających? (2020), Pierwsi absolwenci liceów przekształconych z likwidowanych gimnazjów – w cieniu pandemii (2020), Egzamin ósmoklasisty w kontekście reform XX i XXI wieku (2020).

3. Zadanie egzaminacyjne, ocenianie

Pomiarowe obrachunki z maturą z matematyki (2001), Czytać zadania (2001), Krzywa informacyjna zadań jako narzędzie w konstruowaniu arkusza egzaminacyjnego (2002), Zadania „rozrywające” w testach na przykładzie sprawdzianu

i zadań maturalnych z matematyki (2006), Każdy każdego własną miarą. Kilka uwag o kryteriach oceniania egzaminu ustnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym (2006), Wstrzelić się w model, czy rozwiązać zadanie (2006), Ku porównywalności oceniania. Wykorzystanie wieloaspektowego modelu Rascha (model Facets) w procesie szkolenia egzaminatorów. Już rzeczywistość czy jeszcze science fiction? (2007), Progresywny model diagnozy umiejętności tworzenia własnego testu w kontekście egzaminu maturalnego (2008), Analiza skal punktowania zadań – matura z matematyki 2007 (2009), Ocenianie tradycyjne i e-ocenianie w świetle doświadczeń po pilotażu. Spostrzeżenia na podstawie własnych doświadczeń oraz indywidualnych raportów PZE oraz egzaminatorów (2009), Wpływ zmian w zasadach przeprowadzania egzaminów zewnętrznych w 2010 roku na wyniki egzaminacyjne (2010), Od ogółu do szczegółu – o czym warto pamiętać, konstruując zadania z przedmiotów przyrodniczych (2010), Ewaluacja arkuszy maturalnych z wos-u i historii w zewnętrznym systemie oceniania (2011), Ocenianie wiedzy uczniów o kulturze i sztuce (2016), Wykorzystanie modeli IRT do statystycznej kontroli niereprezentacyjności próby badawczej przy wyznaczaniu właściwości psychometrycznych zadań egzaminacyjnych (2019), Czy jakość oceniania prac egzaminacyjnych z biologii zależy tylko od przygotowania egzaminatorów (2020).

4. Etyka i powinności egzaminatorów

Powinności oceniających (2001), Obiektywność ocen w egzaminie zewnętrznym jako rezultat obiektywizmu egzaminatora (2001), Rozterki egzaminatora. Uwagi o przyczynach i dopuszczalności oszustwa egzaminacyjnego (2002), Czy jest realne zbudowanie kodeksu egzaminatora w kontekście treści szkolenia egzaminatorów (2002), Jak weryfikować pracę egzaminatorów w trakcie sesji egzaminacyjnej? (2003), Oszukiwanie na egzaminie istotnym źródłem majowej porażki (2006), O polską kampanię na rzecz uczciwości egzaminacyjnej (2006), Egzaminator – osoba zaufania publicznego (2006), Dylematy etyczne polonistycznej matury (2006), Egzaminatorzy o ocenianiu. Opinie egzaminatorów egzaminu maturalnego w sesji egzaminacyjnej 2010 (2010), Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu (2015), Ze wspomnień starego egzaminatora... Kilka uwag o systemie egzaminów zewnętrznych (2019).

5. Obserwacja egzaminów

Budowanie zaufania społecznego w kontekście współpracy z egzaminatorami i komunikowania wyników (2008), Rola obserwacji w systemie egzaminów zewnętrznych (2016)

6. Wyniki egzaminów i ich wykorzystanie do planowania pracy w szkołach

Komentarz do wyników egzaminu zewnętrznego, np. informacji o osiągnięciach uczniów w zakresie korzystania z barwnej mapy szczegółowej (2002), Możliwości wykorzystania przez szkołę informacji o wynikach egzaminów zewnętrznych (2002), Znaczenie kontekstu dla trafnego komentarza do wyników oceniania zewnętrznego (2003), Wyniki zewnętrzne a kształtowanie jakości i efektywności nauczania (2002), Co pokazało badanie uwarunkowań osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim? (2010), Możliwości wykorzystania zrównanych wyników egzaminu gimnazjalnego w szkolnej diagnozie (2012),

Przykład diagnozy lokalnej z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących (2012), Z doświadczeń OKE w Łomży ze współpracy z samorządami terytorialnymi (2012), Wykorzystanie wyników egzaminów do analiz osiągnięć uczniów i akademickich prac badawczych (2021).

7. Prognozy sukcesu na maturze, szkolna i pozaszkolna pomoc w nauce

O trafności prognostycznej egzaminu gimnazjalnego (2003), Wyniki egzaminu maturalnego w LO i LP w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego (2006), Czy dobrze zdana matura jest gwarantem powodzenia na studiach? (2007), Matematyka na egzaminie maturalnym w kontekście wyników gimnazjalnych (2008), Trafność predykcyjna ocen szkolnych oraz egzaminów zewnętrznych (2016), Pozaszkolna pomoc w nauce – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie oświatowym (2020).

8. Metodyka nauczania i oceniania; polityka edukacyjna i jej społeczna rola

Przygotowanie nauczycieli w szkołach wyższych wobec zmian w systemie oświaty (2001), Osoba nauczyciela – warunek jakości oceniania szkolnego (2002), Nadzór pedagogiczny a wyniki egzaminów zewnętrznych (2005), Wpływ egzaminów zewnętrznych na kształtowanie postaw moralnych uczniów, nauczycieli i egzaminatorów (2006), Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – konstruktywna analiza obojga stron (2007), Uczenie się w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych (2007), Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela (2008), Lektury obowiązkowe w dydaktyce i na egzaminie maturalnym z języka polskiego (2008), Nauczyciele i uczniowie w drodze do sukcesu egzaminacyjnego – podobieństwa i różnice stanowisk (2008), Efekty kształcenia szkolnego i nieformalnego w świetle wypowiedzi uczniów i egzaminów maturalnych z historii i wiedzy o społeczeństwie (2008), Aby język giętki powiedział wszystko co pomyśli głowa (2008), Kto i jak buduje polonistykę szkolną? Mocne strony reformy w opiniach nauczycieli języka polskiego ze szkół ponadgimnazjalnych (2008), Wypowiedzi uczniowskie z przedmiotów humanistycznych jako zjawisko społeczne (2009), Wymagania egzaminacyjne jako integralna część wymagań szkolnych. Czy i na ile praktyka potwierdza teorię? (2008), Czy egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnątrzszkolne ocenianie i politykę edukacyjną (2010), Kryteria egzaminu z języka polskiego a ocenianie wewnątrzszkolne (2010), Czy w szkole ponadgimnazjalnej jest miejsce dla mitów greckich. Mity o mitach (2016), Bliżej realnego świata w kształceniu i na egzaminie (2017), Edukacyjna skuteczność optymizmu – optymizm a oceny szkolne, wytrwałość w realizacji celów i przystosowanie szkolne (2018), Czy edukacja może być jak medycyna (2019), Czy warto stosować nowoczesne technologie w nauczaniu historii? (2020), Rozprawa historyków z rozprawką? Spór o wymagania i ocenę uczniów zdolnych (2020), Kreatywność uczniów – na przykładzie zadań matematycznych Pomorskiej Ligi Zadaniowej (2020), Czy nauczyciele szkół średnich potrafią rozpoznać kreatywność swoich uczniów? (2020), O potrzebie konstruowania zadań dla uczniów z wykorzystaniem map cyfrowych i platform cyfrowych (2020), Edukacja w kryzysie? I co dalej? (2021), Edukacja przestrzenna w nauczaniu matematyki. Diagnoza umiejętności uczniów na podstawie egzaminów zewnętrznych (2021), Analiza statystyczna testu online ze względu na czas i liczbę powrotów do rozwiązań zadań (2021).

9. Trudności dydaktyczne i egzaminacyjne, niedostosowanie społeczne, niepełnosprawności intelektualne, nauczania zdalne

Liczy się uczeń a nie statystyki – badania ankietowe dotyczące szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją (2008), Twórczy słabeusz O poszerzenie kręgu zdolnych uczniów (2016), Czy segregacja uczniów ze względu na osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzone metodą EWD? (2008), Zjawisko odwlekania działań – prokrastynacji. Istota zagadnienia, przyczyny i konsekwencje (2018), Jak radzą sobie w życiu osoby dorosłe z dysleksją? (2020), Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów w dobie koronawirusa. Raport z trzech lat diagnozy w ramach realizacji projektu „Połowa drogi...” (2021), Zdalne nauczanie w ostrołęckich szkołach podstawowych (2021), Twardy reset – edukacja po pandemii (2021), Szkoła na miarę ucznia z dysleksją (2021).

10. Platformy edukacyjne i egzaminacyjne

Przydatność programów komputerowych w diagnozowaniu, opisywaniu, opisywaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów (2005), E-ocenianie to nie tylko zmiana technologii (2009), Portal internetowy My School źródłem informacji o jakości nauczania w australijskich szkołach (2011), Projekt „Integracja baz danych systemu oświaty” (2019), Czy platforma edukacyjna to edukacja przyszłości? (2020), Zintegrowanie danych oświatowych w Krajowym Systemie Danych Oświatowych (KSDO) (2021).

Podsumowanie

Jednym z najważniejszych dowodów, że wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uznać za przełomowe w rozwoju diagnostyki, jest fakt, że problematyka egzaminów znajduje odzwierciedlenie w wielu tytułach krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, a także w bardzo licznych wystąpieniach konferencyjnych oraz towarzyszących im publikacjach latach 2001–2022.

To właśnie wprowadzenie powszechnie obowiązujących egzaminów zewnętrznych na wszystkich progach edukacyjnych przyczyniło się do upowszechnienia wiedzy, procedur i metod analizy ilościowej i jakościowej osiągnięć uczniów wśród nauczycieli i pracowników oświaty i samorządów terytorialnych. Stało się też katalizatorem szerszego zainteresowania i rozwoju diagnostyki edukacyjnej przez nauczycieli akademickich w realizacji wielu projektów, dla których coroczne dane egzaminacyjne stanowiły bazę danych i pole badań w kierunku doskonalenia systemu egzaminacyjnego i metod upowszechniania wyników egzaminacyjnych.

Tegorocznym maturzyści mają za sobą trzy egzaminy na progach edukacyjnych. Wyniki egzaminów stanowią jedno z kryteriów w procedurze rekrutacyjnej do szkół wyższego szczebla na równi z wynikami szkolnymi. Wyniki egzaminów maturalnych zastąpiły egzaminy wstępne do szkół wyższych, stanowiąc podstawę rekrutacji na studia. Są one tematem społecznej dyskusji w mediach i każdej rodzinie zdających egzamin. Poprzez udział pracowników systemu egzaminacyjnego w KDE i dyskusjach staraliśmy się zdobyć zaufanie środowiska oświatowego, szkolnictwa wyższego i społeczeństwa do powstałych na przełomie wieku instytucji i kompetencji ich pracowników. Inspirowaliśmy wymianę doświadczeń prowadzącą między innymi do pogłębienia badań nad egzaminami i ich wpływu na rozwój szkół i nauczycieli, w tym egzaminatorów.

Stosując maksymalną obiektywizację procedur egzaminacyjnych i podnosząc na drodze ewolucji ich jakość o nowe podejścia diagnostyczne, egzaminacyjne i technologiczne, objęto ich działaniami wszystkie poziomy i typy szkół w Polsce. Pogłębiono dzięki temu wiedzę i doświadczenia dyrektorów szkół, nauczycieli, egzaminatorów, obserwatorów, a przede wszystkim zdających.

Jak wynika z przytoczonych wielu przykładów tytułów wystąpień badaczy oświatowych tematyka konferencji była różnorodna. Dotyczyła sposobów prezentacji wyników egzaminacyjnych, lepszego zrozumienia własności skal pomiarowych, umiejętności odczytywania i interpretacji wykresów i ich wykorzystania w szkołach do doskonalenia jakości kształcenia.

Rozmawiano o sumarycznych rozkładach wyników zdających, jak też o rozkładach wyników poszczególnych zadań. Podejmowano się analizowania regionalnych przedmiotowych wyników egzaminacyjnych w kontekście długości skal punktowania zadań i ich wpływu na wyniki zdających. Szukano przyczyn trudności stosowania przyjętych zasad oceniania przez egzaminatorów i trudności oceny niektórych form wypracowań zdających, różnic między wynikami obu płci i zdających w zależności od daty urodzeń. Podejmowano próby zastosowania innych metod analizy wyników niż klasyczna teoria testu, która jest powszechnie stosowana w polskim systemie egzaminacyjnym.

Chcielibyśmy, aby zainteresowanie dziedziną diagnostyki edukacyjnej nie słabło wśród naszych członków, sympatyków, pedagogów, socjologów, psychologów, wizytatorów, doradców metodycznych i studentów. Zapraszamy do udziału w naszych konferencjach, aby upowszechniać krajowe i międzynarodowe wyniki badań oświatowych i praktyczne dokonania dydaktyczne.

Bibliografia

- Finkstein A., Jurek K., *Ze wspomnień starego egzaminatora... Kilka uwag o systemie egzaminów zewnętrznych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.
- Groenwald M., *Diagnostyka edukacyjna z perspektywy czasu. Okresy napięć, kryzysów i zmian* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.
- Jakubowski M., Pokropek A., *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
- Małecki W. [zebrał i opracował], *Dylematy egzaminacyjne*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Marquand J., *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, 1993.
- Niemierko B., *Sprawczość i wspólnotowość uczestników konferencji PTDE* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, XXV KDE, Kraków 2019.

- Szaleniec H., Szmigel M.K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 2001.
- Szmigel M.K., *Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej – obszary zainteresowań i refleksja związana z jubileuszem 10-lecia działalności* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, XX KDE, Gdańsk 2014.
- Udzik B., *O co pytają diagności? Funkcja pytań w tytułach artykułów z zakresu diagnozy edukacyjnej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, XXVI KDE, Warszawa 2020.

Otwarta baza

<https://www.cke.gov.pl/egzamin-maturalny/>

<https://www.cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>

<http://www.oke.krakow.pl/inf/>

Otwarte zasoby Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, <https://www.ptde.org>