

Zewnętrzne ocenianie osiągnięć uczniów

Dwie dekady systemu egzaminów w oświacie

ANDRZEJ ZALESKI-EJGIERD

Egzaminy zewnętrzne stanowią jeden z podstawowych elementów polskiego systemu oświaty, dzięki któremu poznajemy efekty kształcenia. Mogą też oddziaływać na kwestie programowe czy zarządzanie. Pomimo istotnych nakładów na modernizację ich systemu, po dwudziestu latach funkcjonowania wymaga on istotnych zmian. Dowodzą tego wyniki systematycznie przeprowadzanych kontroli NIK¹.

Wprowadzenie

Egzaminy zewnętrzne wprowadzono w Polsce jako jeden z komponentów strukturalnej i programowej reformy systemu oświaty² w 1999 r. Założenia miały umożliwić uzyskanie porównywalnej i obiektywnej oceny osiągnięć zdających, wpływać na sposób realizacji podstawy programowej

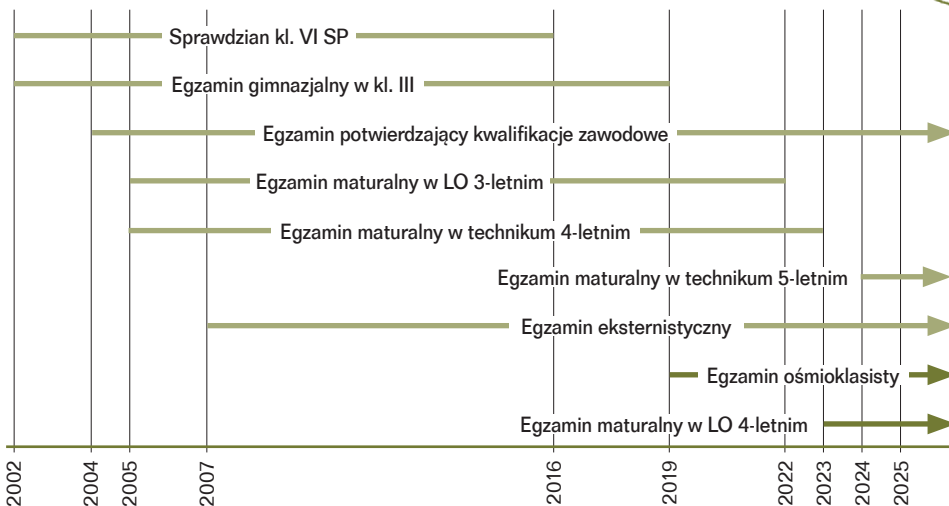
oraz zapobiegać zbyt silnemu różnicowaniu polskiej oświaty w warunkach decentralizacji jej zarządzania i wzrostu autonomii programowej szkół. Dotychczasowe sterowanie praktyką nauczania przez kontrolę miało zostać sukcesywnie zastąpione przez zdefiniowanie efektów nauczania na kolejnych etapach edukacji i ewaluację ich

¹ W artykule wykorzystano wyniki kontroli System egzaminów zewnętrznych w oświacie (P/14/022) – dalej Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r. oraz wyniki kontroli sprawdzającej System egzaminów zewnętrznych w oświacie (K/18/002) – dalej Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r. NIK przeprowadziła pierwszą kontrolę systemu egzaminacyjnego w 2001 r., której celem była ocena stanu przygotowań do jego wdrożenia: *Realizowanie zadań statutowych przez centralną oraz okręgową komisję egzaminacyjną, powołaną w związku z wdrożeniem reformy oświaty (nr P/01/034)*, Warszawa 2001. Artykuł odnosi się do wybranych zagadnień systemu egzaminacyjnego dotyczących kształcenia ogólnego i oprócz ustaleń kontroli NIK prezentuje także poglądy autora.

² Punktem wyjścia do wprowadzenia zewnętrznego systemu oceniania było opublikowanie w 1993 r. raportu *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym* opracowanego przez J. Marquand z Uniwersytetu w Sheffield na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej we współpracy z kuratorami oświaty. Ukazano w nim istotne wady obowiązującego systemu oceniania i egzaminowania oraz przedstawiono zalecenia prowadzące do jego zreformowania. W latach 1994–1998 funkcjonował powołany przez Ministra krajowy program *Nowa Matura*, mający na celu przygotowanie nowej formuły państwowego egzaminu maturalnego opartej na standardach wymagań i jednoznacznych kryteriach oceniania osiągnięć abiturienta. W 1998 r. powołano krajowy Program Phare SMART komponent 02 *Wspomaganie krajowego systemu oceniania*, który miał na celu przygotowanie instytucjonalizacji systemu oceniania zewnętrznego. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie maturalnym od 2002 r.*, Biblioteczka Reformy, z. 32, Warszawa 2001, s. 3-19.



Rysunek 1. System egzaminów zewnętrznych w oświacie



Źródło: Opracowanie własne NIK.

osiągnięcia³. Ponadto egzaminy zewnętrzne miały zastąpić dotychczasowe, mało obiektywne, wewnętrzne egzaminy wstępne do liceów i techników oraz do szkół wyższych.

Przygotowanie i przeprowadzenie egzaminów koordynuje i nadzoruje powołana 1 września 1999 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) z siedzibą w Warszawie, której dyrektor m.in. ustala

arkusze egzaminacyjne i zasady przeprowadzania egzaminów⁴. Odbywają się one w szkołach, z wykorzystaniem arkuszy egzaminacyjnych przekazywanych przez CKE, a ich przebieg nadzoruje osiem okręgowych komisji⁵, które zatrudniają egzaminatorów oceniających część pisemną prac z przedmiotów ogólnokształcących.

Ustalona w 1999 r. struktura i rodzaje egzaminów zewnętrznych⁶ obejmowały:

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu, oprac. G. Gałka-Ziółkowska, S. Ziemiński. Warszawa, MEN, 1999 r., Biblioteczka Reformy, z. 17, s. 18-19; Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, oprac. W. Książek [i in.]. Warszawa, MEN, 1998 r., Biblioteczka Reformy, z. 1, s. 20-24.

⁴ Zadania CKE zostały określone w ustawie z 7.9.1991 o systemie oświaty (Dz.U. z 2019 r. poz. 1481, ze zm.). Zostały one zmienione ustawą z 20.2.2015 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dniem 1.1.2016 (Dz.U. poz. 357, ze zm. – dalej „ustawa z 20.2.2015 o zmianie ustawy o systemie oświaty”). Wprowadzono m.in. centralizację systemu egzaminów, podporządkowując CKE, dotychczas autonomiczne, okręgowe komisje egzaminacyjne.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18.2.1999 w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego (Dz.U. z 1999 r. nr 14 poz. 134, ze zm.).

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19.4.1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. z 1999 r. nr 41 poz. 413, ze zm.). Aktualne rodzaje egzaminów określone zostały w ustawie o systemie oświaty.

sprawdzian w ostatniej klasie sześciolletniej szkoły podstawowej, egzamin w ostatniej klasie trzyletniego gimnazjum, egzamin maturalny w trzyletnim liceum ogólnokształcącym, czteroletnim technikum oraz egzamin zawodowy. Ponadto od 2007 r. włączono do systemu egzamin eksternistyczny przeprowadzany w szkołach dla dorosłych⁷. Struktura i rodzaje egzaminów ustalona w 1999 r. pozostawała niezmienna do 2016 r., w którym wprowadzono reformy strukturalne w systemie oświaty w Polsce – zlikwidowano gimnazja, przekształcono sześciolletnią szkołę podstawową w ośmioletnią oraz trzyletnie licea i czteroletnie technika odpowiednio w czteroletnie i pięcioletnie⁸.

Funkcje egzaminów zewnętrznych

Egzaminy zewnętrzne oddziałują na programy i sposoby nauczania w szkołach⁹. Ich wyniki mogą i powinny być wykorzystywane do systematycznego doskonalenia procesu kształcenia. Egzaminy, co jest nieuniknione, pomijają sprawdzanie ważnych umiejętności o charakterze społecznym. Wpływają też, w zależności od świadomości i odpowiedzialności nauczycieli, na zawężanie treści nauczania do wymagań określonych w podstawach programowych przedmiotów egzaminacyjnych, a także na swoistą instrumentalizację procesu nauczania. Ma to miejsce, gdy nauczyciele przywiązują nadmierną

wagę do rozwiązywania testów (nauczanie pod ich kątem) oraz poświęcają uwagę głównie wybranym uczniom, których osiągnięcia mogą wpłynąć na obniżenie lub podwyższenie wyników szkoły.

Egzaminy zewnętrzne powinny w założeniu pełnić w systemie oświaty funkcje:

- diagnostyczno-ewaluacyjną (monitorowanie i ewaluacja procesów edukacyjnych, zwłaszcza pracy szkół, w celu ich oszacowania, wartościowania i całościowej oceny przez organy administracji publicznej odpowiedzialne za kształtowanie polityki państwa w dziedzinie edukacji);
- selekcyjną (umożliwienie rekrutacji do szkół ponadpodstawowych i wyższych);
- korekcyjną (wnioski z analizy i interpretacji wyników egzaminów zewnętrznych powinny być podstawą do modyfikowania i korygowania procesu kształcenia);
- prognostyczną (dostarcza wiedzy pozwalającej na prognozowanie i planowanie osiągnięć uczniów i szkoły);
- certyfikacyjną (w odniesieniu do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe).

W obowiązujących przepisach prawa akcentowana jest jedynie tradycyjna funkcja egzaminów związana z selekcją do kolejnych etapów kształcenia i certyfikacją. Jeśli mają one stanowić wartość dodaną w polskim systemie edukacji (rozumianą jako miara wpływu szkoły na wzrost wiedzy i umiejętności uczniów), to powinno wyraźnie docenić się ich funkcję

⁷ Na poszerzenie zewnętrznego systemu egzaminacyjnego bezpośrednio wpłynęły ujawnione przez NIK nieprawidłowości o charakterze korupcyjnym w szkołach oraz centrach kształcenia ustawicznego – *Informacja o wynikach kontroli organizacji egzaminów eksternistycznych w systemie oświaty 2006*.

⁸ Ustawa z 14.12.2016, Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. poz. 60, ze zm.).

⁹ K. Konarzewski: *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. Raport badawczy*, Warszawa 2008.



diagnostyczno-ewaluacyjną, związaną z możliwością monitorowania i wartościowania procesów edukacyjnych. Pozwoliłoby to na przekazywanie rzetelnej i trafnej informacji szkołom oraz organom administracji publicznej odpowiedzialnym na poszczególnych poziomach zarządzania za kształtowanie polityki oświatowej. Tymczasem w przepisach prawa nie oznaczono funkcji jaką mają spełniać egzaminy zewnętrzne w systemie oświaty, a obowiązujące przepisy są ogólne i niespójne z ich charakterem¹⁰.

Ustalenia kontroli NIK Przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych¹¹

Jednym z podstawowych warunków właściwego pomiaru wyników nauczania jest określenie precyzyjnych standardów i procedur tworzenia narzędzi egzaminacyjnych oraz ich wykorzystania. W ciągu dwóch dekad obowiązywania zewnętrznego systemu egzaminów zmieniał się sposób przygotowania testów. Podstawą do opracowania zadań były od 2000 r. standardy wymagań egzaminacyjnych wprowadzane

z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Z powyższego podejścia zrezygnowano w 2009 r. stanowiąc, że egzaminy przeprowadzane są na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego¹².

W pierwszych latach funkcjonowania systemu egzaminów zewnętrznych regulacje dotyczące arkuszy egzaminacyjnych były określone bardzo ogólnie i daleko odbiegały od wymagań właściwych dla testów stosowanych w pedagogice. Nacisk położono na procedury dotyczące zachowania tajemnicy egzaminacyjnej podczas próbnego zastosowania zadań, recenzji nauczycielskich i akademickich. Wspólnymi elementami procedur obowiązujących w dwudziestolecie było: zlecenie przez dyrektora CKE opracowania testów wybranym okręgowym komisjom egzaminacyjnym (OKE, komisje okręgowe), zgodnie z wymaganiami określonymi przez CKE; przekazywanie przez komisje okręgowe do Centralnej Komisji propozycji zadań/testów po ich wytworzeniu; dostarczanie z CKE do OKE zadań do standaryzacji (próbne zastosowania); przekazywanie

¹⁰ H. Szaleniec, R. Dolata: *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” nr 1/2012, s. 37-41; R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa, IBE 2015, s. 13-14, 20-21; dalej: R. Dolata i M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*; Minister Edukacji Narodowej nie zrealizował wniosku NIK dotyczącego jednoznacznego określenia funkcji egzaminów zewnętrznych w ramach systemu oświaty sformułowanego w *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego* zarówno w 2015 r., jak i w 2019 r.

¹¹ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015*, s. 12-19; *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s. 18-22; R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*, s. 58-60.

¹² Z dniem 1.9.1999 do art. 22 ust. 2 ustawy o systemie oświaty dodano pkt 4a, stanowiący, że minister właściwy do spraw oświaty i wychowania ustala standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie z 21.2.2000 w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. z 2000 r. nr 17 poz. 215) i kolejne rozporządzenie w tej sprawie z 10.8.2001 (Dz.U. z 2001 r. nr 92 poz. 1020, ze zm., na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 10 powyższej ustawy, który został uchylony z dniem 1.9.2012). Z dniem 22.4.2009 dodano do art. 9 ww. ustawy ust. 1a. stanowiący, że egzaminy przeprowadzane są na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

przez komisje okręgowe do Centralnej Komisji dokumentacji po dokonaniu standaryzacji; doskonalenie zestawów egzaminacyjnych w CKE i zatwierdzanie arkuszy przez jej dyrektora.

W CKE w latach 2009–2014 obowiązywało dziewięć różnych procedur przygotowania arkuszy, które nie odpowiadały współczesnym wymogom dotyczącym standardów konstrukcji testów¹³. Nie zapewniono jednolitości i spójności przy konstruowaniu testów w sytuacji braku wymogów dotyczących: ich koncepcji, planów, próbnego zastosowania oraz określenia niezbędnych parametrów statystycznych jakie ma spełniać narzędzie pomiaru stosowane podczas egzaminów państwowych. Procedury nie były recenzowane na zewnątrz i wewnątrz. Przyjęto roczne wyprzedzenie standaryzacji arkusza dla danego przedmiotu przed jego zastosowaniem. Z punktu widzenia obiektywizmu pomiaru¹⁴ istotne jest, aby standaryzacja

narzędzi stosowanych podczas egzaminów z przedmiotów obowiązkowych odbywała się nie na rok przed jego zastosowaniem, lecz ze znacznym wyprzedzeniem¹⁵. W procedurach nie przewidywano ponowienia cyklu standaryzacji zadań/testów, aby uzyskać ich pożądane parametry, w szczególności w sytuacji, gdy zadania pozostawione po próbnym zastosowaniu poddano istotnym modyfikacjom lub gdy do testu wprowadzono nowe zadania¹⁶. Również nie standaryzowano zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi¹⁷, pozostawiając ich tworzenie i wartościowanie sędziom kompetentnym¹⁸. Tymczasem, ze względu na wagę tych zadań mających istotny wpływ zarówno na rzetelność wyników pomiaru, jak i liczbę punktów możliwych do uzyskania przez ucznia na egzaminie, powinny być one poddane pełnej standaryzacji, aby zminimalizować zjawisko tzw. błędu pomiarowego¹⁹.

¹³ R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*, s. 45-59; B. Niemierno: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. WSiP 2002 r., s. 270-271.

¹⁴ Obiektywizm pomiaru jest miarą dokładności z jaką wyniki pomiaru odzwierciedlają poziom opanowania umiejętności i wiadomości zawartych w wymaganiach programowych. Obiektywizm jest najwyższą cechą w hierarchii właściwości pomiaru, którą można osiągnąć po spełnieniu pozostałych. tj. kolejno: niezależności (obiektywizmu) sytuacji pomiarowej, dokładności punktowania zadań, rzetelności oraz trafności – terminy z zakresu pomiaru: B. Niemierno: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN 1990 i B. Niemierno: *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP SA, Warszawa 1999.

¹⁵ B. Niemierno: *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN 2009, s. 74-75 i rozdz. III-V. Nie sprzyjały takiemu podejściu liczne zmiany podstawy programowej kształcenia ogólnego (1999, 2001, 2002, 2008, 2012/zm. 2014 i 2016/, 2017, 2018), koncepcji egzaminów, zwłaszcza maturalnego, oraz reforma strukturalna oświaty wdrażana od 2016 r., która wymusiła zmianę rodzaju egzaminów.

¹⁶ B. Niemierno wskazuje na trzykrotne zastosowanie (próbne) narzędzia pomiaru w procesie jego wytwarzania – tenże, *Diagnostyka edukacyjna*, s. 75.

¹⁷ Jedną z form pisemnego zadania otwartego wymagającą od ucznia rozwiniętej odpowiedzi pisemnej (np. rozprawka). Konstruktor zobowiązany jest do opracowania złożonego schematu oceniania, tj. sprecyzowania za jaką treść i ile punktów uczeń może otrzymać. Schemat oceniania wytwarzany na podstawie modelowej odpowiedzi powinien być na tyle elastyczny, aby uwzględnić odpowiedzi poprawne, w tym nietypowe.

¹⁸ Osoby posiadające dużą wiedzę i doświadczenie zawodowe w danym obszarze, nauczyciele akademicy, egzaminatorzy.

¹⁹ B. Niemierno: *Jawne i ukryte błędy pomiaru dydaktycznego*, [w:] B. Niemierno, M. K. Szmigel (red.): *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2012, s. 37-50.



W procedurach obowiązujących do 2014 r. nie wskazano na możliwość dokonywania zmian w schemacie punktowania odpowiedzi zadań otwartych po przeprowadzeniu egzaminów. Niemniej eksperci CKE i komisji okręgowych po sprawdzeniu wybranych prac uzgadniali i uzupełniali ostateczne schematy punktowania odpowiedzi zadań otwartych po przeprowadzeniu egzaminów, a przed sprawdzeniem prac przez egzaminatorów. Niesprawdzanie zadań tego typu w procesie standaryzacji powoduje, że osoby je opracowujące nie dysponują odpowiednią liczbą możliwych odpowiedzi uczniów, które po ich skategoryzowaniu pozwoliłyby na stworzenie (skalowanie i punktowanie) rzetelnego schematu odpowiedzi²⁰.

Dopiero w 2013 r. opracowano w CKE jednolitą procedurę tworzenia materiałów egzaminacyjnych, zawierającą szczegółowe wytyczne dotyczące przygotowania i ustalania zestawów do wszystkich egzaminów, która posłużyła do ich przeprowadzenia w 2015 r. Dokument ten stanowił istotny krok w doskonaleniu pracy nad testami egzaminacyjnymi. Zostały w nim rozszerzone i uszczegółowione zasady standaryzacji, zakres analiz statystycznych oraz wymagania dotyczące recenzowania przez ekspertów trafności

testów. Założono też, że do przygotowania arkuszy egzaminacyjnych mogą być wykorzystywane zadania stworzone w ramach projektu CKE „Budowa banków zadań”²¹.

Istotne było również wprowadzenie od 2016 r. trzyletniego cyklu przygotowania arkuszy egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących z podwójnym próbnym zastosowaniem zadań, w przeciwieństwie do praktyki z lat 2015–2018, kiedy czyniono to w cyklu dwuletnim z pojedynczą standaryzacją.

Uwzględniono w ten sposób uwagę NIK po kontroli w 2014 r., w której wskazano na niedostatecznie rzetelny sposób przygotowania zadań/testu egzaminacyjnego na podstawie wyłącznie jednej próby standaryzacyjnej w cyklu dwuletnim. Jednak w konstruowaniu testów praktycznie nie korzystano z zadań zgromadzonych w bankach zadań kształcenia ogólnego.

W latach 2014–2018 wykorzystano zaledwie 190 zadań w arkuszach standardowych²² spośród 34 754 (stan na 7 grudnia 2018 r.²³), z tego: dwa zadania w dwóch arkuszach na poziomie sprawdzianu (lata 2014–2016), 125 zadań w 42 arkuszach na poziomie egzaminu gimnazjalnego (w latach 2014–2018) oraz zaledwie 63 w 310 arkuszach na poziomie egzaminów maturalnych (w latach 2015–2018).

²⁰ B. Niemierko stwierdza, odnosząc się do zbudowania wersji końcowej narzędzia pomiaru, że *podejmowane na tym etapie decyzje o doborze elementów, ich redakcji, liczbie, kolejności, prezentacji, punktacji i interpretacji są ostateczne – tenże, Diagnostyka edukacyjna*, s. 75.

²¹ *Budowa banku zadań II* (Działanie 3.2 *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych* – Program Operacyjny Kapitał Ludzki),

²² Zadania wykorzystane w sesjach głównych egzaminów (kwiecień/maj) oraz uzupełniających i poprawkowych (czerwiec/sierpień).

²³ W tym 27 922 odnosiło się do nieaktualnych podstaw programowych kształcenia ogólnego z 2008 r. oraz z 2012 r. – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.8.2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 977, ze zm.) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23.12.2008 w tej samej sprawie (Dz.U. z 2009, nr 4 poz. 17) – akty uchylone.

W przypadku tak zasadniczych przedmiotów, jak: biologia, matematyka, fizyka i chemia nie korzystano w ogóle z tych zadań, a z języka polskiego wykorzystano jedynie po pięć w 2016 r. i w 2017 r. Wynikało to m.in. z niskiej jakości zadań i ryzyka związanego z wykorzystaniem ich do opracowania arkuszy egzaminacyjnych. CKE nie podejmowała prób przeglądu i aktualizowania treści umieszczonych w bankach zadań (bazują one na nieaktualnych podstawach programowych)²⁴.

W procesie doskonalenia jakości nie nastąpiło przejście od autorskich testów tworzonych przez OKE (w ramach ich zadania ustawowego), modyfikowanych następnie przez CKE, do testów wytwarzanych z wykorzystaniem skalibrowanych banków zadań. O ile Centralna Komisja oparowała technikę konstruowania zadań zamkniętych, to nadal istotnym problemem pozostaje jakość zdań otwartych z powodu niedoskonałości procesu ich tworzenia, standaryzacji i jakości ich oceniania z uwagi na brak kompetencji

dydaktyczno-pomiarowych egzaminatorów w stosowaniu holistycznego (całościowego) oceniania opartego na przyjętym schemacie punktowania (świadczą o tym m.in. wyniki weryfikacji zadań na wniosek zdających)²⁵. W procesie konstruowania testów nie wykorzystywano teorii odpowiedzi na zadanie testowe (*item response theory, IRT*)²⁶. Należy podkreślić, że jakości testów egzaminacyjnych wytwarzanych przez CKE nie ocenia się pod względem metodologii ich tworzenia. Po egzaminie nie jest publikowana dokumentacja testu związana z procesem jego przygotowania i zastosowania (CKE zamieszcza jedynie podstawowe dane statystyczne o w ramach sprawozdań przedmiotowych).

Ocenianie prac egzaminacyjnych

Zasady sprawdzania i oceniania przez egzaminatorów prac z kształcenia ogólnego są określane na podstawie procedur ustalonych przez dyrektora CKE. Prace uczniów są przekazywane do ośrodków oceniania, w których zespoły egzaminatorów zajmują

²⁴ Przy poszczególnych zadaniach /teście/ brak informacji (historii) o ich wykorzystaniu, mimo że takie założenie zostało wpisane w dokumentacji projektów. W metryczkach zadań przechowywanych w bankach zadań kształcenia ogólnego, wytworzonych w ramach projektu *Budowa banku zadań II*, pomimo wymogu przypisania każdemu zadaniu parametrów ilościowych, wynikających ze standaryzacji (według klasycznej teorii pomiaru i ewentualnie według teorii zadania testowego – IRT) zawartych tam wymaganych pozycji opisu zadania: moc różnicująca, łatwość, frakcja opuszczeń, atrakcyjność dystraktorów, parametry IRT, nie wpisano tych wskaźników lub jedynie łatwość lub/i łatwość i moc różnicującą. Zadania/wiązki zadań były recenzowane merytorycznie (lista kontrolna). Jednak sposób dokumentowania zadań nie daje pełnej możliwości prześledzenia ścieżki kwalifikowania zadania do banku zadań.

²⁵ I. Majkowska, B. Niemierko: *Co warta jest wielokryterialna ocena pisemnych prac maturalnych?* [w:] I. Pancer (red.): *Przed maturą 1999. Język polski*, Centrum Edukacji Nauczycieli, Gdańsk 1999.

²⁶ M. Jakubowski, A. Pokropek: *Badając egzamin. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. CKE 2009, s. 41-64; A. Jasińska, M. Modzelewski: *Można inaczej. Wykorzystanie IRT do konstrukcji testów osiągnięć szkolnych*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmiel (red.): *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2012, s. 157-168, 157-168. W CKE dopiero od 2016 r. podjęto pierwsze próby zastosowania metody IRT w odniesieniu do wybranych przedmiotów (na poziomie próbnego zastosowania zadań do egzaminu gimnazjalnego, ósmoklasisty i maturalnego) wprowadzając zadania kotwiczące (wyłącznie zadania zamknięte).



się nimi zgodnie z ustalonymi centralnie zasadami. Proces jest koordynowany przez CKE, a na terenie właściwej OKE przez koordynatora tej komisji. Każdy egzaminator otrzymuje ustaloną liczbę prac (do ok. 80 prac zależnie od egzaminu) i ocenia je posługując się schematem punktowania zadań otwartych²⁷. W celu jednolitego stosowania kryteriów oceniania zadań sprawdzanie prac poprzedzało wykonywanie ćwiczeń, które miały zapewnić jednokowe stosowanie schematów punktowania zadań otwartych (do 2008 r. stosowano również test diagnostyczny w celach szkoleniowych i ewaluacyjnych). Od 2015 r. w procedurach określono sposoby weryfikacji wykonywania zadań przez egzaminatorów²⁸, jednak na tej podstawie nie opracowano żadnych analiz i raportów, które służyłyby doskonaleniu procesu oceniania. W ramach szkolenia wstępnego podczas sesji egzaminacyjnej miało być przeprowadzane przez przewodniczącego zespołu ćwiczenie kontrolne sprawdzające stopień opanowania zasad oceniania (przygotowane przez krajowy zespół koordynatorów podczas spotkania poegzaminacyjnego poświęconego doprecyzowaniu zasad oceniania rozwiązań zadań z danego przedmiotu). Po przeprowadzeniu ćwiczenia, przed przystąpieniem do oceniania, przewodniczący zespołu powinien zidentyfikować egzaminatorów, którzy w stosowaniu punktacji odbiegali od opracowanego schematu oceniania. Pozwoliłoby to, aby podczas nadzorowania

pracy egzaminatorów w szczególnie sposób zwrócić uwagę na te osoby, stosując dokładną weryfikację, łącznie z odsunięciem ich od sprawdzania w razie nierzetelnego wypełniania tego obowiązku. Jeśli w trakcie oceniania prac koordynator OKE przekazał przewodniczącemu zespołu informacje o podjętej przez CKE decyzji o koniecznej modyfikacji zasad oceniania, w kontekście uwag zgłoszonych w czasie sprawdzania prac, egzaminator weryfikował punktowanie wszystkich sprawdzonych prac. W procedurach nie wprowadzono jednak wymogu ponownej weryfikacji wszystkich prac (zmiany punktacji) przez egzaminatora w sytuacji, gdy przewodniczący zespołu bądź weryfikator stwierdził nierzetelne stosowanie przez niego zasad oceniania. Skala i zakres zmian w zasadach oceniania rozwiązań zadań dokonanych przez CKE przed przystąpieniem do sprawdzania arkuszy i po ich ocenieniu nie były analizowane i raportowane na poziomie CKE/OKE po przeprowadzeniu egzaminów (nie normowały tego procedury sprawdzania i oceniania oraz procedury przygotowywania zadań i arkuszy egzaminacyjnych).

CKE po 2008 r. nie przeprowadzała analiz bądź ewaluacji jakości oceniania prac przez egzaminatorów (zgodności oceniania zadań otwartych – przed i po egzaminie) na poziomie ogólnokrajowym po każdej sesji, pomimo że dane z tego zakresu miały być gromadzone na poziomie OKE. Wyjątek stanowi monitorowanie

²⁷ Do ewidencji egzaminatorów prowadzonej przez OKE w 2018 r. było wpisanych 207 505 osób, natomiast do sprawdzania prac powołano 44 322 osoby.

²⁸ W ramach tych procedur funkcjonowała od 2015 r. odrębna procedura dotycząca egzaminu gimnazjalnego z matematyki z wykorzystaniem aplikacji *Scoris Assesor* (e-ocenianie), który posiada wbudowane mechanizmy kontroli jakości pracy egzaminatorów.

porównywalności oceniania prowadzone do 2008 r.²⁹, jednak jego wyniki, istotne na poziomie indywidualnym (egzaminatora, weryfikatora i przewodniczącego zespołu egzaminacyjnego), zespołów egzaminatorów i OKE, nie były wykorzystywane do doskonalenia tego procesu w kolejnych sesjach egzaminacyjnych.

Rzetelności oceniania nie służyło też sukcesywne zmniejszanie procentu prac podwójnie weryfikowanych podczas sesji. O ile w 2008 r. powtórne sprawdzenie przez egzaminatora-weryfikatora poprawności punktowania zadań w danym zespole dotyczyło, w wypadku sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego 15% prac, a egzaminu maturalnego – 10% prac, to w 2014 r. dyrektor OKE określał liczbę prac, które poddano ponownej ocenie, przy czym koszt tego procesu nie mógł

przekroczyć kosztu oceniania 6% wszystkich prac w wypadku sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego oraz 10% wszystkich prac gdy dotyczyło to matury. Nie weryfikowano związku pomiędzy obniżaniem w kolejnych latach wskaźnika procentowego arkuszy sprawdzonych przez egzaminatorów, które poddawano ponownemu sprawdzeniu, a liczbą wniosków o wgląd do ocenionych prac oraz o ich ponowną weryfikację oraz – w konsekwencji – liczbą wymienionych świadectw. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że schemat oceniania, procedura i egzaminator (efekt egzaminatora), jeżeli nie są poddawani ciągłemu monitorowaniu, mogą stanowić istotne źródła potencjalnych błędów wpływających na wyniki egzaminu³⁰.

Dopiero w 2012 r. zobowiązano przewodniczącego zespołu egzaminacyjnego

²⁹ O skali możliwości popełnienia błędów przez egzaminatorów świadczą badania poprzedzone szkoleniami, przeprowadzone przez CKE w kwietniu i maju/czerwcu 2008 r. dotyczące zgodności punktowania zadań otwartych testu diagnostycznego przez wszystkich egzaminatorów sprawdzianu (6 290 osób) i matury (22 489 osób z 13 przedmiotów), łącznie z przewodniczącymi zespołów egzaminacyjnych i weryfikatorami. Z badań tych, m.in. wynikało, że: od jednego do 12 błędów popełniło 61% spośród 6 290 egzaminatorów sprawdzianu, w tym jedną pomyłkę 38% (punktowano pięć zadań – egzaminator podejmował łącznie 15 decyzji); od jednego do 12 błędów popełniło 46% spośród 7518 egzaminatorów języka polskiego, w tym 25% jeden błąd (punktowano 12 zadań – egzaminator podejmował łącznie 19 decyzji); od jednego do 10 błędów popełniło 70% badanych spośród 1 390 egzaminatorów matematyki, w tym 19% jeden błąd (punktowano pięć zadań – egzaminator podejmował łącznie 15 decyzji) – por.: *Zgodność oceniania zadań otwartych przez egzaminatorów sprawdzianu 2008. Raport z monitoringu procesu sprawdzania i oceniania arkuszy egzaminacyjnych*. CKE, Warszawa 2008; *Zgodność oceniania zadań otwartych przez egzaminatorów matury 2008. Raport z monitoringu procesu sprawdzania i oceniania arkuszy egzaminacyjnych*. CKE, Warszawa 2008 (opracowania wewnętrzne). K. Konarzewski, w raporcie z badania *Nowe formy wypracowania maturalnego z języka polskiego, Badanie pilotażowe*, CKE, październik 2011, rekomendował, z uwagi na niską zgodność punktowania wypracowań przez egzaminatorów, m.in. konieczność wprowadzenia sprawdzianu warunkującego dopuszczenie egzaminatorów do oceniania wypracowań, a także wprowadzenie zasady podwójnego punktowania wszystkich wypracowań. W opinii autora, byłego dyrektora CKE, wzrost kosztów skompensowałby większą rzetelność wyników egzaminu maturalnego z języka polskiego.

³⁰ Efekt egzaminatora jest wpływem doboru osoby punktującej zadania na wyniki egzaminu – por. B. Niemierko: *Diagnostyka edukacyjna*, s. 244-246; A. Dubiecka, H. Szaleniec, D. Węziak: *Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.): *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, cz. I, *Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2006, s. 98-115; H. Szaleniec, B. Kondrątek, F. Kulon, A. Pokropek, P. Skórska, K. Świst, T. Wołodźko i M. Żółtak: *Efekt egzaminatora w ocenianiu prac maturalnych z języka polskiego i matematyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.



do przekazania dyrektorowi OKE pisemnej opinii o pracy każdego egzaminatora, a w 2014 r. do przesłania w formie pisemnej uzasadnionego wniosku o skreślenie egzaminatora z ewidencji ze względu na okoliczności określone w art. 9c ust. 5 pkt 2 lit. a-c ustawy o systemie oświaty, tj. niesprawiedliwione nieuczestniczenie w okresowych szkoleniach egzaminatorów oraz w pracach związanych z przeprowadzaniem egzaminów, nieprzestrzeganie przepisów dotyczących przeprowadzania i oceniania egzaminów. W latach 2009–2018 skreślenie z ewidencji egzaminatorów nastąpiło w 10 przypadkach (poziom egzaminu maturalnego) z powodu nieprzestrzegania przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu lub zasad oceniania rozwiązań zadań (art. 9c ust. 5 pkt 2 lit. c ustawy o systemie oświaty).

Wgląd do arkuszy egzaminacyjnych i zmiana wyniku egzaminu³¹

Centralna Komisja Egzaminacyjna, realizując wniosek NIK po kontroli w 2014 r., wdrożyła w 2015 r. jednolitą dla OKE procedurę wglądu do arkuszy egzaminacyjnych i weryfikacji prac uczniów. W poprzednich

latach OKE, w ramach posiadanej autonomii, bez odpowiedniego nadzoru CKE, określały zasady wglądu do prac egzaminacyjnych, co powodowało nierówne traktowanie zdających (pierwsze regulacje wprowadzono w części komisji dopiero od 2010 r.³²). Zdających m.in. nie informowano o możliwości ponownego sprawdzenia pracy egzaminacyjnej i ewentualnej zmiany jej wyniku. Jednakże dopuszczono taką możliwość, pomimo braku stosownych regulacji prawnych we wszystkich OKE, poza warszawską.

W latach 2015–2017 wprowadzono w ustawie o systemie oświaty istotne zmiany, które polegały m.in. na określeniu trybu, w jakim może nastąpić wgląd do sprawdzonej i ocenionej pracy egzaminacyjnej oraz weryfikacja sumy przyznanych punktów. Umożliwiono też sporządzanie notatek i wykonywanie fotografii swojej pracy przez zdającego podczas wglądu oraz obowiązek wyznaczania przez dyrektora OKE do weryfikacji pracy innego egzaminatora niż poprzedni, który sprawdzał i oceniał pracę w przypadku, gdy uczeń lub absolwent wystąpił z wnioskiem o weryfikację sumy punktów z egzaminu³³. Ustanowiono także możliwość

³¹ Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r., s. 35-37; Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r., s. 32-39.

³² Dwie spośród pięciu OKE: w Warszawie i w Krakowie (do 2013 r.) nie opracowały procedur wglądu zdających do prac egzaminacyjnych. Natomiast OKE w Warszawie, Poznaniu i Krakowie nie posiadały procedury zmiany wyników egzaminów (OKE w Gdańsku i Łomży opracowały takie procedury odpowiednio od grudnia 2010 r. i stycznia 2011 r.). W procedurach pomiędzy poszczególnymi OKE występowały istotne różnice dotyczące m.in.: okresu wglądu do pracy (6-12 miesięcy), czasu przeznaczanego na wgląd do pracy (15-30 minut), możliwości sporządzania notatek i weryfikacji pracy.

³³ Minister Edukacji Narodowej zrealizował, przez wprowadzenie zmian w przepisach ustawy o systemie oświaty, wniosek sformułowany w *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, dotyczący umożliwienia uczniom (i ich rodzicom), absolwentom i słuchaczom złożenia uzasadnionego wniosku o przeprowadzenie weryfikacji sprawdzonej i ocenionej pracy egzaminacyjnej, a także określenia uprawnień dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej do ustalenia nowego wyniku egzaminu w sytuacji, gdy w rezultacie weryfikacji pracy egzaminacyjnej podwyższono sumę punktów oraz do wydania nowego świadectwa (zaświadczenia).

odwołania się osób przystępujących do egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie od ustalonego przez dyrektora okręgowej komisji wyniku weryfikacji sumy punktów z części pisemnej wymienionych egzaminów do Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego (KAE).

Wprowadzone zmiany spowodowały lawinowy wzrost wniosków zdających o wgląd do prac egzaminacyjnych, zwłaszcza maturalnych. O ile w latach 2009–2013 udostępniono zdającym 40 266 prac³⁴, to w okresie 2014–2018 już 107 561 prac, przy czym zdający wystąpili o weryfikację prac odpowiednio do ww. okresów w 10 065 i w 42 462 przypadkach. Wyniki zostały zmienione odpowiednio w 2 596 i w 11 254 przypadkach, przede wszystkim z powodu błędów merytorycznych egzaminatorów odpowiednio w 2189 i w 7171 przypadków. Liczbę pozytywnie zweryfikowanych arkuszy i tym samym ustalenie nowych wyników można traktować jako swoisty „wierzchołek góry lodowej”. Przy założeniu, że w latach 2014–2018 uwzględniono 10 557 wniosków zdających, to przy szacunkowej liczbie ok. 80 sprawdzanych podczas danej sesji arkuszy przez egzaminatora, stanowiłoby to, w przypadku błędu systematycznego egzaminatora (co może, lecz nie musi mieć miejsca), szacunkową liczbę 844 560 prac, które potencjalnie należałoby zweryfikować (przeciętnie rocznie 168 912).

Taka sytuacja wynikała m.in. z braku analizy bądź ewaluacji jakości sprawdzania prac przez egzaminatorów, obniżanego w kolejnych latach wskaźnika procentowego arkuszy, które poddawano ponownej weryfikacji, niewprowadzenia elektronicznej metody oceniania znacząco podnoszącego jego rzetelność, jak też niemonitorowanie tzw. efektu egzaminatora, tj. źródła błędu z nim związanego, w celu minimalizacji jego wpływu na wynik egzaminu³⁵. Na rzetelność oceniania wpływał również przyjęty sposób doskonalenia egzaminatorów, polegający na powierzchownych szkoleniach (instruktażu) dotyczących stosowania schematów punktowania zadań otwartych, bez wartościowej informacji zwrotnej, zamiast systematycznego, pogłębionego treściowo doskonalenia kursowego, zorientowanego na interpretacje nietypowych rozwiązań zadań egzaminacyjnych.

Obowiązujące procedury nie przewidują ponownego sprawdzenia wszystkich prac ocenionych przez egzaminatora, w przypadku którego w trakcie weryfikacji (wylosowana próba prac poddawana ponownemu sprawdzaniu) stwierdzono niestosowanie zasad oceniania zadania/zadań. Również nie ma to miejsca w fazie późniejszej, po uznaniu zasadności zmiany wyniku egzaminu na podstawie wniosku zdającego, w razie pozytywnego dla zdającego rozstrzygnięcia dyrektora OKE lub Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego.

³⁴ Dotyczy siedmiu OKE z wyłączeniem OKE w Warszawie, gdzie nie uwzględniano wniosków zdających o ponowną ocenę pracy. Informacje z OKE w Jaworznie, Wrocławiu (z wyłączeniem 2009 r. – utracone dane) i Łodzi.

³⁵ H. Szaleniec, D. Węziak-Białowolska: *Czy e-ocenianie może zapewnić większą rzetelność punktowania?* [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.): *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, Kraków 2008, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 44-47.



Takie podejście z jednej strony wpłynęłoby na rzetelność oceniania prac przez egzaminatorów i obniżenie liczby wymienianych świadectw, również z drugiej zapewniłoby większą transparentność i obiektywizm systemu³⁶. CKE/OKE nie poddały ewaluacji bądź analizie przyczyn uwzględnienia wniosków i odwołań od wyniku egzaminu (podwyższenia sumy punktów i wydania nowego świadectwa).

Od 1 stycznia 2017 r. wprowadzono, przez powołanie instytucji Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego³⁷ przy dyrektorze CKE, dwuinstancyjność postępowania przy ustalaniu wyniku egzaminu. Tym samym stworzono zdającym możliwość odwołania się (za pośrednictwem dyrektora OKE) od wyniku weryfikacji sumy punktów z części pisemnej egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie³⁸. Jednakże niepokój budzi jakość rozstrzygnięć KAE.

W 2017 r. zespół weryfikacyjny (nauczyciel akademicki i dwaj eksperci), w następstwie wątpliwości zgłaszanych przez dwie komisje okręgowe co do poprawności pozytywnych rozstrzygnięć KAE, sporządził „Analizę niezgodności pomiędzy oceną rozwiązań zadań przez OKE w Gdańsku i Poznaniu a KAE na dzień 30.08.2017 r.” (1 września 2017 r.; dokument nie jest sygnowany przez CKE), dotyczącą zadań egzaminacyjnych z biologii.

Zespół zakwestionował 13 spośród 22 zbadanych rozstrzygnięć KAE stwierdzając, że były one niezgodne z ustalonymi zasadami oceniania zadań. Od 1 stycznia 2019 r. wprowadzono art. 9ca ust. 10 w ustawie o systemie oświaty pkt 3, dający dyrektorowi CKE możliwość wystąpienia do Ministra Edukacji Narodowej z wnioskiem o wykreślenie z ewidencji arbitrow osoby nieprzeznaczającej zasad oceniania zadań³⁹.

³⁶ Potwierdzeniem podejścia NIK jest to, że w odniesieniu do egzaminu maturalnego z j. polskiego na poziomie podstawowym i biologii w latach 2017–2018 (CKE nie posiada danych z poprzednich lat) odsetek zmienionych ocen po powtórnym ocenieniu prac (10%) przez weryfikatorów wyniósł odpowiednio aż 29% i 28% oraz 38% i 40%. Natomiast w ww. latach dla wszystkich prac z przedmiotów maturalnych wskaźnik zmienionych ocen wyniósł przeciętnie odpowiednio 19,1% i 19,5%. W przypadku egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego odsetek zmian wyniósł odpowiednio 18% i 17% (sprawdzonych było powtórnie 6% prac). W porównaniu z ocenianiem tradycyjnym ocenianie prac z matematyki w formie e-oceniania charakteryzowało się wysoką zgodnością, ponieważ dla poszczególnych zadań otwartych (trzy w danym roku) wahała się ona od 0,5% do 7% w 2017 r. oraz od 1% do 4% w 2018 r.

³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.10.2016 w sprawie Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego (Dz.U. poz. 1710). W sprawie instytucji arbitrow – por. Ł. Kierznowski: *Egzamin maturalny w Polsce. Analiza prawna*, Wydawnictwo Prawo i Partnerstwo, Białystok 2016, s. 78–82, 163–171. KAE tworzą dwaj arbitrzy (jeden egzaminator i jeden pracownik naukowy) wyznaczeni każdorazowo do jego składu przez dyrektora CKE do rozpatrzenia danego odwołania.

³⁸ W latach 2017–2018 zdający odwołali się w 1403 przypadkach od wyniku weryfikacji liczby punktów do KAE (w tym 1288 dotyczyło egzaminu maturalnego). W blisko jednej piątej przypadków (270-19,2%) ustalono nowy wynik i podwyższono liczbę punktów, z czego dyrektorzy OKE w 131 przypadkach w całości uznali odwołania za zasadne i sami ustalili nowy wynik, w 49 przypadkach częściowo uwzględnili odwołanie i przekazali prace egzaminacyjne do KAE (w czterech z tych przypadków KAE podwyższyła liczbę punktów) oraz w 1223 przypadkach uznali je za niezaskługujące na uwzględnienie, natomiast KAE uznała je za zasadne w 135 przypadkach.

³⁹ Ustawa z 22.11.2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 2245). Dyrektor CKE wydał zarządzenie nr 676 z 24.12.2018 w sprawie procedury występowania do Ministra Edukacji Narodowej z wnioskiem o skreślenie arbitra z listy arbitrow.

Nierealizowanie zadań ustawowych przez CKE⁴⁰

CKE w latach 2009–2019 nie realizowało kilku podstawowych zadań określonych w ustawie o systemie oświaty. Od 2009 r. nie inicjowała lub nie organizowała badań i analiz, które z założenia dotyczą szeroko pojętego obszaru egzaminów zewnętrznych⁴¹. W „Planie działalności CKE” i w „Planie działań koordynowanych przez CKE” oraz w innych dokumentach nie ujmowano działań badawczych (w wymiarze rocznym lub/i wieloletnim). Nie wykorzystano (MEN, CKE) m.in. możliwości ubiegania się o środki z budżetu Unii Europejskiej na ten cel w perspektywie finansowej 2014–2020 (zrealizowano jedynie projekt dotyczący banku zadań z kształcenia zawodowego). Dla porównania, w latach 2007–2013 CKE prowadziła 14 projektów dofinansowywanych z budżetu Unii Europejskiej. Do 2008 r. wydano 16 numerów „Egzaminu. Biuletynu

Badawczego Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”, jedyne go cyklicznego wydawnictwa, którego celem było upowszechnianie wiedzy o systemie egzaminów zewnętrznych, w tym o badaniach prowadzonych w tej dziedzinie. Ponadto tylko w nieaktualizowanej od 4 maja 2007 r. zakładce „Badania, analizy, wyniki – Przykłady badań prowadzonych lub koordynowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną” wymieniono 47 opracowań z lat 1999–2006⁴².

CKE nie dokonała całościowej wewnętrznej oceny systemu egzaminów zewnętrznych⁴³. Brak kompleksowego podejścia wynikał m.in. z zaniechania inicjowania (planowania) pogłębionych analiz i badań systemu egzaminów zewnętrznych. W efekcie CKE nie posiada strategicznego planu rozwoju (doskonalenia) systemu egzaminacyjnego, wynikającego ze zdiagnozowanych problemów. Z punktu widzenia potrzeb państwa nie powinno dojść do takiej sytuacji, że system ten funkcjonuje

⁴⁰ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, s. 29-32; *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s. 49-53, 60-61, 67-70.

⁴¹ Ustawą z 20.2.2015 o zmianie ustawy o systemie oświaty – od 1.1.2016 w ustawie o systemie oświaty wprowadzono zmiany w zakresie zadań CKE, pozostawiając to ustawowe zadanie – art. 9a ust. 2 pkt 8. Nie upowszechniono jednak w formie elektronicznej lub drukowanej żadnych opracowań badawczych, w tym wyników badań i analiz prowadzonych w ramach projektów systemowych z lat 2009–2013. Również w latach 2014–2018 kilkanaście opracowań związanych z arkuszami egzaminacyjnymi, z których większość nie jest sygnowana przez autorów i przez CKE, miała wyłącznie charakter wewnętrzny, *stricte* roboczy, jednostkowy/przyczynkowy. W *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.* wnioskowano do dyrektora CKE o organizowanie i inicjowanie badań służących doskonaleniu systemu egzaminów zewnętrznych oraz analizie i wykorzystaniu wyników egzaminacyjnych (wniosku nie zrealizowano).

⁴² „Egzamin. Biuletynu Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” był redagowany przez Wydział Badań i Ewaluacji CKE pod opieką merytoryczną Rady Naukowej CKE <archiwum.cke.edu.pl>.

⁴³ W *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.* wnioskowano do MEN o zapewnienie zewnętrznego nadzoru merytorycznego nad funkcjonowaniem systemu egzaminów zewnętrznych oraz o dokonywanie cyklicznej ewaluacji systemu egzaminów zewnętrznych, ze szczególnym uwzględnieniem jego efektywności w ramach systemu oświaty, a także jakości materiałów egzaminacyjnych. Natomiast w *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.* sformułowano wniosek o przeprowadzenie całościowej ewaluacji systemu egzaminów zewnętrznych po 20 latach od jego utworzenia, ze szczególnym uwzględnieniem jego efektywności w ramach systemu oświaty (wniosków nie zrealizowano).



wyłącznie „we własnym obrębie, w sobie samym się zamyka i sam sobie dostarcza dowodów własnej niezbędności”⁴⁴.

W przeciwieństwie do pierwszej dekady funkcjonowania systemu egzaminów zewnętrznych CKE w drugiej dekadzie nie prowadziła badań (i działań) służących promocji systemu, w tym przedstawianiu argumentów, że egzaminy o tak dużym znaczeniu dla zdającego i szkoły, przynoszą określone korzyści oraz niwelują negatywne skutki ściśle związane z egzaminowaniem.

Niewielka aktywność badawcza CKE po 2008 r. w ocenianiu i egzaminowaniu była spowodowana zlikwidowaniem komórki odpowiedzialnej za coroczną ewaluację egzaminów⁴⁵. Świadczyło to o braku zainteresowania tak ważnym komponentem działalności instytucji i wynikało *de facto* z niezapewnienia niezbędnych zasobów na to zadanie⁴⁶.

Z powyższego powodu CKE od 2009 r. do 2015 r. włącznie nie realizowała zadania statutowego dotyczącego ewaluacji egzaminów i opracowywania corocznych sprawozdań z ewaluacji⁴⁷. Tymczasem ewaluacja

egzaminów powinna stanowić podstawowe źródło usprawnienia procesu ich przygotowania i prowadzenia, obejmując takie kluczowe obszary działań, jak np.: przygotowywanie testów egzaminacyjnych, druk i dystrybucja materiałów, szkolenie egzaminatorów, sprawdzanie i ocenianie prac przez egzaminatorów oraz weryfikacja ich pracy, organizacja i przebieg egzaminów, proces unieważniania egzaminów i weryfikacja obowiązujących w CKE procedur.

Niepodjęcie badań łączyło się również ze zmarginalizowaniem roli Rady Naukowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Na początku funkcjonowania systemu egzaminów, pod kierownictwem B. Niemierki, wypełniała ona od 1999 r. zadania opiniodawczo-doradcze, w tym jeżeli chodzi o wnioskowanie o podjęcie prac badawczych i ewaluacyjnych oraz opiniowanie planów pracy CKE. Wskazał on w 2004 r. obszary badań dotyczących systemu egzaminów zewnętrznych, m.in.: oddziaływanie zwrotne egzaminów na system edukacji, ocenianie wewnątrzszkolne, odpowiedzialność szkoły za wyniki kształcenia i kwestia wielopoziomowości wymagań

⁴⁴ M. Groenwald: *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, „Glans”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2011, s. 178.

⁴⁵ Zadanie dotyczące ewaluacji egzaminów, zawarte w § 3 pkt 2 i 4 statutu CKE z 3.11.2011 nie zostało ujęte w statucie CKE z 8.10.2015 r. Statut CKE z 2015 r. nie określa wprost, jakie zadania wykonują poszczególne komórki organizacyjne, tak jak to miało miejsce w statucie z 2011 r.

⁴⁶ W latach 2009–2015 r. zatrudniano w Wydziale Badań i Ewaluacji, a następnie (od 2011 r.) w Wydziale Badań, Analiz i Ewaluacji jedną osobę na 0,2 etatu, bez przygotowania pedagogicznego, która była jednocześnie kierownikiem Wydziału, jak i Głównym Koordynatorem realizowanych 14 projektów systemowych oraz pięciu informatyków, którzy nie zajmowali się badaniami. Od 13.7.2015 do 31.3.2017 w tym ostatnim Wydziale, a następnie od 1.1.2016, po zmianie nazwy, w Wydziale Analiz Wyników Egzaminacyjnych zatrudniono w wymiarze 0,5 etatu, każdy w formie telepracy, dwóch badaczy (jeden z tytułem profesora, były dyrektor CKE, były i obecny członek Rady Naukowej CKE, oraz jeden ze stopniem naukowym doktora specjalizujący się m.in. w teorii testów), a także kilkuosobowy zespół informatyków.

⁴⁷ <archiwum.cke.edu.pl/images/stories/badania/bad_cke.pdf>; w 2008 r. opublikowano siedem raportów. Po kontroli w CKE NIK sformułowała w wystąpieniu pokontrolnym z 30.6.2014 r. wniosek dotyczący prowadzenia corocznej ewaluacji egzaminów zewnętrznych i opracowywanie corocznych sprawozdań z prowadzonej ewaluacji.

egzaminacyjnych. Badania te miały m.in. dostarczyć wiedzy umożliwiającej stopniowe podnoszenie jakości procedur, narzędzi i interpretacji wyników egzaminów zewnętrznych⁴⁸. Po 2005 r., z uwagi na rozwiązanie Rady Naukowej CKE przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, nie skonkretyzowano jednak nakreślonych założeń badawczych w formie planu badawczego ani też nie podjęto takich badań. Dyrektor CKE w 2015 r., po 10-letniej przerwie⁴⁹, ponownie powołał Radę Naukową CKE. Jednak nie przejawiała ona żadnej aktywności (poza spotkaniem inauguracyjnym odbyło się jedno spotkanie). Również jakiegokolwiek aktywności w kontaktach z Radą Naukową nie wykazał dyrektor CKE, tj. nie wnioskował do jej przewodniczącego o zwołanie spotkania w dobie zmian w systemie oświaty, które mają miejsce od 2016 r.

CKE od roku 2017/2018 nie wykonywała zadania dotyczącego udostępniania szkołom testów diagnostycznych, o czym stanowi art. 9a ust. 2 pkt 8 ustawy o systemie oświaty w brzmieniu obowiązującym od 1 stycznia 2016 r. Nie opracowała też koncepcji takich testów, stanowiącej

o sprecyzowanym podejściu CKE do realizacji zadania⁵⁰. Mogłyby one wspomóc nauczycieli w planowaniu pracy z uczniami (i ich rozwoju) odnosząc się do ustalonych na danym poziomie kształcenia progów umożliwiających monitorowanie i korygowanie rozwoju poznawczego uczniów.

CKE w latach 2009–2015 nie realizowała zadania związanego z rozpoznawaniem potrzeb szkoleniowych nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania oraz przygotowywania i upowszechniania programów doskonalenia zawodowego w tym zakresie⁵¹. Wymóg ten przestał obowiązywać CKE od 1 stycznia 2016 r. w związku z nowelizacją 31 marca 2015 r. ustawy o systemie oświaty (w art. 9a ust. 2 ustawy, stanowiącej o zadaniach CKE, nie ujęto tego zadania). W powyższej ustawie również zmieniono zadania OKE, wykreślając to dotyczące współpracy z kuratorami oświaty właściwymi ze względu na zasięg terytorialny komisji w sprawach związanych m.in. z doskonaleniem nauczycieli w diagnozowaniu, ocenianiu, egzaminowaniu i badaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów.

⁴⁸ B. Niemierko: *Perspektywy badań psychologicznych, dydaktycznych, socjologicznych i politologicznych wspomagających system egzaminowania zewnętrznego*, [w:] „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” nr 1/2004, s. 4-9.

⁴⁹ Po kontroli przeprowadzonej w CKE skierowano w wystąpieniu pokontrolnym z 30.6.2014 r. wniosek dotyczący powołania Rady Naukowej CKE.

⁵⁰ Sformułowanie takiej koncepcji jest konieczne w sytuacji zdezaktualizowania się wymogów MEN wobec CKE dotyczących testów diagnostycznych, które zostały określone w uzasadnieniu do projektu ustawy z 23.6.2016 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. W uzasadnieniu projektu rządowego ustawy z 23.6.2016 o zmianie ustawy o systemie oświaty podano, że testy diagnostyczne miały zastąpić dotychczasowy sprawdzian w kl. VI szkoły podstawowej. CKE we wrześniu każdego roku szkolnego, począwszy od roku 2017/2018, miała udostępniać gimnazjom testy diagnostyczne (w postaci elektronicznej) przygotowywane w zakresie analogicznym do przeprowadzanego sprawdzianu w klasie VI. Każda szkoła będzie mogła z nich skorzystać na zasadzie dobrowolności, w celu wstępnej oceny poziomu wiadomości i umiejętności uczniów rozpoczynających III etap edukacyjny (gimnazjum).

⁵¹ Po kontroli w CKE NIK sformułowała w wystąpieniu pokontrolnym z 30.6.2014 wniosek dotyczący przygotowywania i upowszechniania programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania.



CKE do końca 2015 r. nie sprawowała nadzoru nad OKE w odniesieniu do działań związanych z opracowywaniem propozycji zestawów zadań, pytań i testów do sprawdzianu i egzaminów. Tak samo było w odniesieniu do przeprowadzania egzaminów i oceniania przez OKE prac egzaminacyjnych w celu zapewnienia jednolitości i jakości działań komisji okręgowych oraz porównywalności wyników egzaminów, do czego była zobligowana wymogami prawa⁵². Nadzór został podjęty dopiero po wejściu w życie 1 stycznia 2016 r. art. 9d ust. 3 ustawy o systemie oświaty, wprowadzonego ustawą z 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, stosownie do którego bezpośrednio postanowiono, że nadzór nad działalnością OKE sprawuje dyrektor CKE. Nie był on jednak w pełni rzetelny. W latach 2016–2018 (stan na 31 sierpnia) CKE przeprowadziła w OKE 20 kontroli merytorycznych dotyczących m.in. przygotowania propozycji zadań do egzaminów, stosowania procedury ich organizowania i przeprowadzania, zgodności oceniania z ustalonymi zasadami weryfikacji prac egzaminacyjnych, wglądów do prac. Wyniki jednostkowych kontroli nie były poddawane całościowej analizie i syntetycznemu ujęciu, zarówno

w czasie (np. okresach rocznych, wieloletnich), jak też w odniesieniu do wybranych zagadnień tematycznych. Nie planowano i nie przeprowadzano również kontroli sprawdzających pod kątem realizacji wydanych zaleceń.

Porównywalność wyników egzaminów zewnętrznych

Istotną słabością systemu egzaminów zewnętrznych jest brak mechanizmu zapewniającego coroczne porównywanie wyników ich kolejnych edycji, co ma fundamentalne znaczenie z punktu widzenia wykorzystania ich jako źródła informacji o jakości edukacji na różnych poziomach zarządzania. Odpowiedzialni za to decyzji nie spowodowali, że stopień trudności zadań egzaminacyjnych z danego przedmiotu byłby w różnych latach porównywalny. Tymczasem stanowi to podstawowy wymóg prawidłowego działania systemu egzaminacyjnego i umożliwia prowadzenie różnorodnych badań edukacyjnych. Centralna Komisja Egzaminacyjna jedynie w początkowej fazie działalności (do 2005 r.) prowadziła badania pilotażowe dotyczące sprawdzianu w kl. VI szkoły podstawowej oraz podstaw teoretycznych porównywania wyników egzaminów⁵³. W następnych latach CKE

⁵² Art. 9a ust. 2 pkt 6 ustawy o systemie oświaty. W wystąpieniu pokontrolnym NIK z 30.6.2014 sformułowano wnioski dotyczące sprawowania nadzoru nad OKE w zakresie działań związanych z opracowywaniem propozycji materiałów egzaminacyjnych, przeprowadzaniem egzaminów i ocenianiem prac egzaminacyjnych oraz prac związanych ze szkoleniami egzaminatorów i kandydatów na egzaminatorów. W sprawie braku nadzoru CKE nad OKE sprzed 2016 r. – por. Ł. Kierznowski: *Egzamin maturalny w Polsce*, s. 69–75.

⁵³ *Zrównywanie wyników egzaminów*, [w:] *Egzamin*, „Biuletyn Badawczy CKE” nr 10/2007, gdzie opublikowano wyniki badań pilotażowych CKE podejmowanych w latach 2004–2005 dla sprawdzianu oraz podstawy teoretyczne zrównywania wyników, w tym w warunkach polskich. O znaczeniu zrównywania wyników pisali we wskazanym numerze m.in.: B. Niemierko: *Zrównywanie wyników sprawdzianu 2005 do wyników sprawdzianu 2003 metodą ekwicyntylową*; H. Szaleniec: *Na początku drogi zrównywania wyników egzaminu pomiędzy latami*.

nie podjęła współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych (IBE), który wdrażał w latach 2009–2015 projekt „Porównywalne wyniki egzaminacyjne”⁵⁴. Samodzielnie lub we współpracy z IBE nie zainicjowała kontynuacji badania i nie skorzystała z możliwości wystąpienia o jego dofinansowanie z budżetu Unii Europejskiej. Tymczasem CKE jest instytucją, która z racji swej roli i zadań powinna dążyć do wprowadzenia systemowego corocznego porównania wyników testowania. Jest to wyznacznik sprawnego systemu egzaminacyjnego, i do takiego poziomu powinien aspirować również polski system egzaminacyjny⁵⁵.

Porównywanie wyników egzaminów w wybranych latach dzięki możliwości wprowadzenia nieobecnej dotąd w polskiej edukacji analizy trendów, mogłoby m.in. służyć: ocenie efektywności prowadzonej polityki⁵⁶. W perspektywie wieloletniej służyłoby to przeglądowi wdrożonych reform programowych i organizacyjnych; monitorowaniu realizacji zadań edukacyjnych w gminach, powiatach lub województwach; ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej pracy szkół czy śledzeniu

egzaminów zewnętrznych pod względem pomiarowym. Wprowadzenie mechanizmów zapewniających porównywalność wyników kolejnych edycji egzaminów jest ważne w czasie naborów do szkoły wyższej. Maturzyści z różnych lat szkolnych, ubiegając się o indeks w tym samym roku kalendarzowym, wykazują się świadectwami, których wyniki są efektem niejednolitego stopnia trudności arkuszy egzaminacyjnych. W sytuacji gdy wyniki egzaminów z różnych lat (i sesjach w danym roku) są nieporównywalne, istotnym czynnikiem mającym wpływ na przyjęcie na dany kierunek studiów jest rok uzyskania świadectwa dojrzałości⁵⁷.

Norma zaliczenia egzaminu maturalnego z przedmiotów obowiązkowych

Jedną z podstawowych wad polskiego systemu egzaminacyjnego jest jego iluzoryczność, polegająca na diametralnej różnicy między treścią podstaw programowych kształcenia ogólnego i opracowanych na ich podstawie arkuszy a umiejętnościami wykazywanymi przez uczniów w pracach egzaminacyjnych. Jej wyrazem jest próg

⁵⁴ W ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* prowadzonego przez IBE (Program Operacyjny Kapitał Ludzki – dalej „PO KL”), < pwe.ibe.edu.pl >. Badanie to miało charakter naukowy dostarczając cennych informacji dla systemu oświaty. Nie może ono zastąpić odpowiednich rozwiązań systemowych; A. Pokropek, B. Kondrątek: *Zrównywanie wyników testowania. Definicje i przykłady zastosowania*, [w:] „Edukacja” nr 4/2012, s. 52-71.

⁵⁵ A. Pokropek: *Zrównywanie wyników egzaminów zewnętrznych w kontekście międzynarodowym*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.): *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 524-531.

⁵⁶ H. Szaleniec, B. Kondrątek, F. Kulon, A. Pokropek, P. Skórska, K. Świst, T. Wołodźko i M. Żółtak: *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych 2015, s. 192-202. Autorzy monografii przedstawili trzy warianty wprowadzenia do systemu egzaminacyjnego mechanizmów zapewniających porównywalność wyników kolejnych edycji egzaminów o różnym poziomie złożoności i trudności w realizacji.

⁵⁷ A. Pokropek: *Matura z języka polskiego. Wybrane problemy psychometryczne*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.): *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 438-450; Ł. Kierznowski: *Egzamin maturalny w Polsce*, s. 240-245.



na egzaminach maturalnych z przedmiotów obowiązkowych w części podstawowej (matematyka, język polski i wybrany język obcy) określony arbitralnie w 2002 r. na 30% punktów możliwych do uzyskania (zmieniony z pierwotnego poziomu 40%). Norma ta zdecydowanie odbiega od norm zaliczenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, gdzie zdający zalicza egzamin zawodowy, jeżeli z części teoretycznej trzeba uzyskać co najmniej 50% punktów, natomiast z części praktycznej co najmniej 75%. Waga problemu i jego skutki są dostrzegane w literaturze przedmiotu.

Niekwestionowany autorytet w dziedzinie pomiaru dydaktycznego i egzaminowania B. Niemierko stwierdza, że „stosowana w Polsce norma 30% pozwala uczniowi pominąć ponad dwie trzecie zakresu programowego, w tym często kluczowe umiejętności. [...] Egzamin, w którym norma jakościowa (wykaz treści) jest ambitna, a normę ilościową obniżono do 30% punktów, wykazuje trafność fasadową – pozorowanie wymagań, które uspokaja opinię publiczną. To, że większość wymagań programowych (standardów egzaminacyjnych) jest przez większość uczniów niespełniona, uchodzi uwadze niespecjalistów pomiaru. Wytwarzane są złudzenia pozwalające zachować wyobrażenia o szerokim zakresie umiejętności i wiadomości uczniów”⁵⁸. Autorzy jedyne dotąd raportu o egzaminach zewnętrznych stwierdzają, że próg umożliwiający zaliczenie egzaminu

jest typowo nakazowy, ponieważ jego wysokość, niezmienna w poszczególnych latach, nie jest uzasadniona w aktach prawnych czy w planach testów, a także nie bierze pod uwagę zmieniającej się trudności arkuszy (30% punktów nie jest porównywalne w poszczególnych latach). Próg ten nie wynika również z podstawy programowej, ponieważ jego wysokość pozostaje bez związku z określonym zakresem wymagań⁵⁹. W latach 2004–2013 egzamin zawodowy zdało od 56,4% (w 2007 r.) do 67,5% (w 2011 r.) osób, natomiast egzamin maturalny z przedmiotów obowiązkowych na poziomie podstawowym – od 75,5% (w 2011 r.) do 90% (w 2007 r.). Po podwyższeniu normy z 30% do 50% – według symulacyjnego wyliczenia CKE – poziom zaliczenia egzaminu z języka polskiego i matematyki obniżyłby się przeciętnie od około 20% do ponad 30% i zbliżył do wyników egzaminów zawodowych. Zdaniem rektorów szkół wyższych (w 2014 r.), aby egzaminy lepiej spełniały funkcję selekcyjną, należałoby podwyższyć próg dla przedmiotów maturalnych na poziomie podstawowym do minimum 50%⁶⁰.

Niemniej, tak niski próg umożliwia podjęcie dalszego kształcenia w szkołach wyższych. Przyjmując, że jednym z głównych celów egzaminu maturalnego jest pomiar stopnia przygotowania kandydatów na studia wyższe, to osiągnięcie zaledwie 30%–50% punktów wobec niewygórowanych wymagań na poziomie podstawowym jest niemal pewną prognozą niepowodzenia na egzaminach

⁵⁸ B. Niemierko: *Jawne i ukryte błędy pomiaru*, s. 45-46.

⁵⁹ R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*, s. 52.

⁶⁰ Informacje uzyskane od rektorów najważniejszych 40 uczelni publicznych (uniwersytetów, w tym ekonomicznych, politechnik i akademii) – *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, s. 24-27.

w tych szkołach wyższych, które dbają o jakość kształcenia. Norma ta pozwala jednak władzom oświatowym na utrzymanie przeświadczenia o stosunkowo wysokim poziomie kształcenia ogólnego, bez politycznego ryzyka ukazania faktycznych osiągnięć zdających⁶¹. Utrzymanie tej autorytarnej ustanowionej normy, za czym opowiada się Ministerstwo Edukacji Narodowej i CKE⁶², może w perspektywie sprzyjać obniżeniu poziomu wykształcenia społeczeństwa. Ponadto wpływa demotywująco na uczniów i tym samym utrudnia realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły⁶³.

Niezapewnienie systematycznego doskonalenia systemu egzaminów⁶⁴

Wyznaczone w drugiej połowie XX wieku kierunki zmian w teorii i praktyce oceniania

odnosiły się m.in. do przejścia w zakresie tworzenia narzędzi od klasycznej teorii testu (KTT) do teorii wyniku zadania testowego⁶⁵ (IRT), w szczególności w odniesieniu do budowy i wykorzystania banków zadań oraz analizy wyników.

Ważną częścią tych zmian było wykorzystanie narzędzi informatycznych do projektowania i przeprowadzania egzaminów (w tym e-ocenie). W perspektywie finansowej 2007–2013 podjęto kilka istotnych projektów dofinansowanych z budżetu Unii Europejskiej, zmierzających do modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych i wykorzystania ich wyników, uwzględniając powyższe trendy. Jednak pomimo wydatkowania 303 892,8 tys. zł⁶⁶, w latach 2007–2018 nie unowocześniono systemu egzaminacyjnego znacząco

⁶¹ B. Niemierko: *Jawne i ukryte błędy pomiaru*, s. 45-46; B. Niemierko: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN 1990, s. 344-345

⁶² NIK skierowała do Ministra Edukacji Narodowej, po kolejnych kontrolach, wnioski o zbadanie zasadności i skutków funkcjonowania 30% normy zdawalności obowiązkowego egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym. Ministerstwo ich nie zrealizowało, uważając, że norma ta spełnia swoje zadanie a „analizowanie prognozy pod względem skutków dla systemu szkolnego byłoby metodologicznie problematyczne – *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.* s. 11 i stanowisko Ministra do Informacji (...); z kolei w *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s. 16 i stanowisko Ministra do Informacji (...); gdzie Minister zawarł opinię, że próg ten jest obecnie „rozwiązaniem optymalnym”.

⁶³ K. Stróżyński wskazuje wręcz, że 30% próg zdawalności matury jest groteskowy, kompromitujący dla polskiej oświaty, zaciera w szkołach normalną interpretację progów liczbowych, jest szkodliwy psychologicznie, skutkuje podświadomym obniżeniem wymagań w dorosłym życiu; K. Stróżyński: *Między policzalnym a niepoliczalnym. Pedagogiczny spacer po linie*, „Dyrektor Szkoły” nr 5 (257), 2015, s. 58.

⁶⁴ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, s. 38-44; *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s. 16, 40-49.

⁶⁵ B. Ciżkowicz: *Klasyczna i probabilistyczna teoria testu – analiza porównawcza* [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.): *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk, Wyd. Fundacji Rozwoju UG, Gdańsk 2005, s. 464-473.

⁶⁶ Z kwoty 303 892,8 tys. zł wydatkowano 245 748,6 tys. zł w latach 2007–2014 na 14 projektów realizowanych przez CKE i Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach Priorytetu III Działanie 3.2. *Rozwój egzaminów zewnętrznych Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki /POKL/* oraz 58 144,2 tys. zł do 2018 r. Minister Edukacji Narodowej decyzją z 1.9.2012 przeniósł dwa projekty do Instytutu Badań Edukacyjnych: *Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych oraz Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*. Wydatki na dwa projekty dotyczące EWD realizowane w latach 2007–2015 wyniosły łącznie 19 953 tys. zł, w tym CKE w latach 2007–2012 (do 31 sierpnia) – 8 345,3 tys. zł (CKE nie posiada danych o poniesionych wydatkach z lat 2005–2006).



i trwale, przy czym sytuację skomplikowało przekształcenie struktury systemu oświaty w 2016 roku⁶⁷. Nie wprowadzono w polskim systemie egzaminacyjnym e-oceniań (pomocnego m.in. w podniesieniu rzetelności oceny zadań otwartych), odstąpiono od rozwoju banków zadań kształcenia ogólnego (w dalszym ciągu testy przygotowane są przez OKE i modyfikowane w CKE, zamiast tworzyć testy z wykorzystaniem zadań z banków zadań zgodnie z pożądaną charakterystyką testową); nie rozwija się rozwiązań dotyczących przetwarzania i komunikowania wyników; zaprzestano prac badawczych i rozwojowych nad edukacyjną wartością dodaną czy działań na rzecz porównywania wyników egzaminów pomiędzy ich kolejnymi edycjami. Od 2009 r. nie były również prowadzone badania nad doskonaleniem organizacji systemu egzaminacyjnego, rozwojem pogłębionych analiz egzaminacyjnych

(np. nie monitorowano trafności arkuszy egzaminacyjnych) oraz nad sposobami wykorzystania wyników egzaminacyjnych w nadzorze pedagogicznym (ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej). Kosmetyczne zmiany w systemie egzaminów wynikały przede wszystkim ze zmian programowych – wprowadzenia nowych podstaw kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach (2008 r., 2012 r.)⁶⁸. Należy zaznaczyć, że CKE nie zorganizowała lub/i nie zainicjowała badania – w ramach swoich ustawowych zadań – dotyczącego kompleksowej oceny systemu egzaminów i jego wpływu zwrotnego⁶⁹ na system oświaty. Stąd też m.in. brak strategii (wizji) rozwoju systemu egzaminów i jego otoczenia. Nie zadbano również o profesjonalizację kadry CKE⁷⁰.

Kontrole NIK wykazały, że zrealizowane w latach 2007–2013 projekty systemowe, mające służyć modernizacji krajowego

⁶⁷ R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*, s. 58-60, 78-79.

⁶⁸ Położono nacisk na sprawdzanie umiejętności złożonych i wprowadzenie holistycznego sposobu oceniania, wiążąc go z nową podstawą programową kształcenia ogólnego i zawodowego; umożliwiono przystąpienie od 2015 r. każdemu absolwentowi do egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego, jako przedmiotu dodatkowego, na poziomie dwujęzycznym.

⁶⁹ Efekt zwrotny egzaminów polega na oddziaływaniu egzaminów na treść i sposoby kształcenia. Efekt ten może być zarówno negatywny, jak i pozytywny, zamierzony bądź nieplanowany, uświadomiony lub nie, długobądź krótkotrwały, o silnym lub słabym charakterze – por. E. Zawadowska-Kittel: *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska* [w:] *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*, Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie nr 2/2012, s. 73-84; Z. Lisiecka i W. Kozak: *O potrzebie badań nad efektem zwrotnym egzaminu maturalnego z języka polskiego*, *Ruch Pedagogiczny* nr 2/2014, s. 83-92.

⁷⁰ W latach 2009–2018 eksperci i specjaliści CKE nie zostali objęci doksztalcaniem i doskonaleniem z zakresu wykonywanych zadań odnoszących się do szeroko pojętego oceniania i egzaminowania oraz pogłębienia specjalistycznych kompetencji przedmiotowych. Jak wykazały kontrole NIK blisko połowa pracowników merytorycznych zatrudnionych w CKE (w ww. okresie od 54 do 63 osób) nie ukończyła specjalistycznych form doksztalcenia i doskonalenia z zakresu egzaminowania, pomiaru dydaktycznego, ewaluacji dydaktycznej czy diagnostyki edukacyjnej. Obciążenie pracowników merytorycznych kolejnymi zadaniami (w latach 2014–2018 CKE/OKE przygotowały od 2423 do 3394 arkuszy), przy coraz niższych kwalifikacjach nowo zatrudnionych ekspertów (bez przygotowania z zakresu pomiaru dydaktycznego i egzaminowania) oraz przy niestwarzaniu warunków do rozwoju kadry zajmującej się tworzeniem arkuszy egzaminacyjnych, może wpływać na jakość zadań wykonywanych przez CKE.

systemu egzaminów, były nietrafnie zaplanowane i niewłaściwie zarządzane⁷¹. Jako działania wysoce nieskuteczne oceniono ich niewprowadzenie, pomimo poniesienia nakładów finansowych w kwocie 20 290,1 tys. zł na zakup i wdrożenie oprogramowania elektronicznego do oceniania prac egzaminacyjnych⁷² z kształcenia ogólnego. Tym samym nie osiągnięto ostatecznego efektu projektu, jakim miało być zastąpienie tradycyjnego sposobu oceniania prac pisemnych metodą elektroniczną przy równoczesnym wdrożeniu systemu kontroli jej jakości. Harmonogram wdrażania e-oceniania zakładał, że w latach 2014–2019 obejmie ono całą populację uczniów zdających egzamin. Tymczasem ograniczono się jedynie do egzaminu gimnazjalnego z matematyki (lata 2016–2019 na poziomie kraju; co-rocennie sprawdzano trzy zadania testowe). Nie opracowano dokumentu o charakterze strategicznym, dotyczącego rozwoju systemu e-oceniania w Polsce.

Niepowodzeniem zakończył się projekt funkcjonowania banków zadań kształcenia ogólnego. Wartość dodaną powinien

stanowić poziom wykorzystania zadań w kontekście wydawania na ten cel 36 961,5 tys. zł⁷³. Stwierdzono jednak, że w latach 2014–2018 wykorzystano zaledwie 190 zadań z tych banków (w arkuszach standardowych) spośród ogółem 34 754 w nich zamieszczonych. W przepisach prawa, a także w wytycznych, wynikających z wymogów realizacji projektów edukacyjnych, nie określono pożądanego poziomu wykorzystania zadań z banków. Oczekiwanie to wynika natomiast z wymogu ponoszenia wydatków publicznych w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasady uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów, co jest określone w przepisach prawa i w tym przypadku trwałości projektów edukacyjnych. CKE nie podejmowała prób przeglądu i aktualizowania treści zadań umieszczonych w bankach. Ekspertki z OKE z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych nie mieli dostępu do zadań przechowywanych w bankach zadań, pomimo że komisje okręgowe przygotowują propozycje arkuszy zadań w zakresie określonym

⁷¹ Na nieodpowiednie przygotowanie organizacyjne CKE do wykonywania projektów realizowanych w ramach Działania 3.2. *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych* NIK wskazała w 2012 r. Zlecenie przez MEN CKE realizacji projektów systemowych nie uwzględniło możliwości kadrowych i organizacyjnych tej jednostki – por. wystąpienie pokontrolne NIK z 26.11.2012 skierowane do dyrektora CKE po kontroli *Realizacja projektów edukacyjnych w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (P/12/064)*.

⁷² Ocenianie prac przez zewnętrznych egzaminatorów z wykorzystaniem komputera i sieci (*electronic marking*); rozwiązania zadań zdających zostają zeskanowane i przeniesione na specjalną platformę; egzaminator zamiast papierowego oryginału otrzymuje na ekranie komputera obraz odpowiedzi na pytanie, obraz rozwiązania zadania; ma też do dyspozycji narzędzia ułatwiające analizę rozwiązania zadania, podjęcie decyzji i rejestrowanie wyników.

⁷³ Nie licząc kosztów zakupu systemów informatycznych do ich obsługi (System Informatyczny Obsługi Banków Zadań i System Informatyczny Obsługi Egzaminów Potwierdzających Kwalifikacje Zawodowe) w kwocie 7967,6 tys. zł, w tym 1803,9 tys. zł przeznaczono na adaptację w latach 2013–2014 pomieszczeń na potrzeby banków zadań oraz umiejscowienie serwerów. Ponadto koszty administrowania powyższymi systemami wykonywane przez firmy zewnętrzne wyniosły łącznie 3133,5 tys. zł w latach 2015–2018. Należy podkreślić, że CKE dotychczas nie dysponuje własną siedzibą (trzykrotnie zmieniła miejsce usytuowania).



przez CKE. We wniosku o dofinansowanie projektu CKE zobowiązała się po jego zakończeniu kontynuować zadania związane z bankami, co nie miało miejsca w przypadku kształcenia ogólnego.

Polska jest jednym z niewielu krajów, w których rozwinęto metodologię edukacyjnej wartości dodanej, która pozwala na pogłębione porównywanie i analizę wyników egzaminacyjnych oraz, w konsekwencji, doskonalenie jakości nauczania. Jako wartościowe źródło informacji wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej (dalej: EWD⁷⁴) można w pełni wykorzystywać do ewaluacji na różnych poziomach zarządzania oświatą. Nie zostały one jednak wprowadzone w przepisach prawa i nie były formalnie wykorzystywane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (kuratorów oświaty). Minister Edukacji Narodowej nie zapewnił rozwoju i wykorzystywania metody EWD na wszystkich etapach edukacji szkolnej, o co wnioskowała NIK w 2015 roku⁷⁵. Obowiązująca do 2016 r. struktura szkolnictwa i powiązany z nią system egzaminów zewnętrznych, obejmujący sprawdzian po VI klasie, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny – pozwolił na wypracowanie wskaźnika efektywności kształcenia w danej szkole – edukacyjnej wartości dodanej. Jest to jedyne narzędzie, które – wykorzystując dane statystyczne z egzaminów – bada wkład

pracy szkoły w osiągnięte wyniki uczniów (aby można ją zastosować, gromadzone są wyniki dwóch pomiarów osiągnięć szkolnych: na początku nauki w danej szkole /na „wejściu”/ i po jej zakończeniu /na „wyjściu”/). W wyniku likwidacji sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego (oraz pomiaru po I etapie edukacyjnym⁷⁶) wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej przestają pełnić swoją funkcję, poza (przejsiowo) szkołą ponadgimnazjalną. Tym samym wyliczane na podstawie wyników egzaminów wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej mają wartość historyczną. W ten sposób system oświaty został pozbawiony narzędzia, pozwalającego na uzyskiwanie informacji zwrotnej – miary postępu poczynionego przez uczniów podczas nauki w danej szkole, wspierającej podejmowanie decyzji o doskonaleniu procesu nauczania. CKE, na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej, opublikowała na stronie internetowej w 2017 r. ostatnie wskaźniki EWD dla gimnazjum, natomiast od 2018 r. prezentuje wskaźniki wyłącznie dla trzyletnich liceów ogólnokształcących i czteroletnich techników (z matematyki i j. polskiego na poziomie podstawowym). Publikowanie w latach 2016–2018 wskaźników edukacyjnej wartości dodanej było działaniem technicznym. CKE nie rozważała podjęcia prac rozwojowych i badawczych w powyższym zakresie⁷⁷. Również Minister

⁷⁴ Edukacyjna wartość dodana – metoda statystyczna pozwalająca oszacować wkład szkoły w końcowe wyniki egzaminacyjne uczniów, stąd też jest uznawana za wskaźnik efektywności nauczania, por. <<http://ewd.edu.pl/>>.

⁷⁵ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, s.11, 43-44, 49-58.

⁷⁶ Tworzone od 2014 r. modele EWD dla szkół podstawowych wykorzystywały jako pomiar na progu edukacyjnym wyniki *Ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów (OBUT)* z lat 2012 i 2013 oraz wyniki sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej jako miarę wyników końcowych.

⁷⁷ Prace nad EWD mają zostać podjęte – według MEN – około 2021 r.

Edukacji Narodowej nie jest zainteresowany rozwojem metody po zakończeniu projektu przez IBE w 2014 r.⁷⁸, czego dowodzi nieokreślenie docelowego modelu wykorzystania EWD w polskim systemie oświaty.

Zdaniem badaczy stosowane w polskim systemie egzaminacyjnym rozwiązania odbiegają od standardów obowiązujących na świecie i wymagają dalszego doskonalenia, a nawet radykalnych przedsięwzięć. Niezbędne jest ich zdaniem, m.in. wzmocnienie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, zatrudniając ekspertów w dziedzinie psychometrii i współczesnej statystyki wykorzystującej IRT; wprowadzenie rozwiązań, które zapewnią pełną standaryzację testów egzaminacyjnych; tworzenie arkuszy z wykorzystaniem banków zadań. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli niezbędne jest również znaczące wzmocnienie osobowe zespołu ekspertów i specjalistów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, profesjonalizacja jej kadry, utworzenie komórki badawczej oraz podjęcie instytucjonalnej współpracy ze szkołami wyższymi⁷⁹.

Wykorzystanie wyników egzaminów w polityce oświatowej⁸⁰

Funkcjonowanie egzaminów zewnętrznych pociąga za sobą organizacyjny i finansowy wysiłek państwa, którego efekty powinny być współmierne do ponoszonych kosztów. W latach 1999–2018 wydatkowano na system egzaminacyjny 3 220,6 mln zł⁸¹. Tymczasem nie był on dostatecznie wykorzystywany jako podstawa do prowadzeniu polityki oświatowej państwa, chociaż każdy egzamin, pomimo ograniczeń i zaniedbań (*vide* kwestia braku porównywalnych wyników egzaminacyjnych i prowadzenia podstawowych badań), dostarczał danych i informacji świadczących zarówno o zaletach, jak i wadach systemu oświaty.

W polskim systemie egzaminacyjnym przyjęto koncepcję oceniania, którego znaczenie rośnie zgodnie z kolejnymi etapami edukacyjnymi. Zmiany w strukturze szkolnej wprowadzone w 2016 r.⁸² spowodowały istotne przekształcenia dotychczasowego wieloetapowego systemu egzaminów zewnętrznych, w którym szkoła po zakończeniu danego etapu edukacji, stosując EWD, mogła sprawdzić postępy uczniów

⁷⁸ W *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.* NIK wniosowała do Ministra o zapewnienie rozwoju i wykorzystywania metody EWD na wszystkich etapach edukacji szkolnej z uwagi, że jest ona niezbędna do realizacji funkcji ewaluacyjnej systemu egzaminów. Z kolei w *Informacji o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.* sformułowano wniosek do CKE dotyczący opracowania strategii rozwoju i wdrażanie metody edukacyjnej wartości dodanej oraz e-oceniania. Natomiast do MEN skierowano wniosek o udzielenie wsparcia CKE ukierunkowanego na wdrożenie e-oceniania w systemie egzaminów zewnętrznych a także rozwoju metody EWD i dofinansowanie działań CKE w celu zapewnienia trwałości powyższych projektów niezbędnych dla doskonalenia polskiego systemu oświaty.

⁷⁹ R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014*, s. 58-60, 78-79.

⁸⁰ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2015 r.*, s. 44-48; *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s. 63-67.

⁸¹ *Informacja o wynikach kontroli systemu egzaminacyjnego z 2019 r.*, s.18; w tym: na funkcjonowanie CKE i ośmiu okręgowych komisji egzaminacyjnych, na druk i dystrybucję materiałów egzaminacyjnych, na wynagrodzenie egzaminatorów powołanych do sprawdzania prac oraz na rzecz autorów i recenzentów zadań.

⁸² Ustawa z 14.12.2016. przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe.



na poziomie oddziału lub/i całej jednostki. W konsekwencji likwidacji sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego również wskaźnik efektywności nauczania, jakim jest EWD, przestaje pełnić swoją funkcję. Przerwanie stabilności systemu egzaminacyjnego uniemożliwia monitorowanie procesów edukacyjnych oraz skutków reform oświatowych i zmian programowych. Istotnym ograniczeniem jest tu również brak porównywalności wyników egzaminacyjnych, co m.in. umożliwiłoby ukazanie tendencji osiągnięć uczniów na różnych poziomach zarządzania oświatą.

Egzaminy zewnętrzne stwarzają możliwość wiarygodnego porównania w danym roku umiejętności uczniów kończących różne szkoły oraz wyników z uwzględnieniem podziałów terytorialnych, a także z pewnymi uwarunkowaniami, jakości nauczania i uczenia się. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie wykorzystuje dostępnych wyników egzaminacyjnych, jak też nie wyznacza na ich podstawie celów (ilościowych i jakościowych). Rezultaty egzaminów, jak dotąd w nieznacznym zakresie są wykorzystywane do oceny nauczycieli, jakości pracy szkół czy doskonalenia kształcenia, a tym bardziej do monitorowania funkcjonowania systemu oświaty.

Centralna Komisja Egzaminacyjna w niewielkim zakresie oddziaływała na doskonalenie jakości kształcenia, m.in. z uwagi na koncentrację od 2009 r. na kwestiach związanych wyłącznie z organizacją egzaminów przy zminimalizowaniu funkcji badawczej oraz wsparcia udzielanego samorządom/szkołom/nauczycielom. W latach 2009–2015 CKE nie zrealizowała ustawowego zadania rozpoznawania potrzeb nauczycieli i upowszechniania programów

ich doskonalenia dotyczących diagnozowania i oceniania osiągnięć uczniów (zadanie to zostało wykreślone 1 stycznia 2016 r.). Ograniczenie roli CKE i OKE wyłącznie do kwestii organizacji egzaminów i publikacji ich wyników, z pominięciem wspomagania pracy nauczycieli, na co m.in. wpływała też zmiana zakresu ich zadań od 2016 r., jest niekorzystne dla systemu oświaty, w tym dla systemu egzaminów zewnętrznych. W obecnych uwarunkowaniach system ten, mimo że stanowi ważną składową systemu edukacji, w niewielkim stopniu stwarza możliwości tworzenia i doskonalenia polityki oświatowej państwa oraz do sukcesywnego doskonalenia jakości kształcenia w szkołach. Obecna sytuacja sprzyja natomiast rozdzieleniu oceniania zewnętrznego i wewnątrzszkolnego, wbrew trendom zmierzającym do ich integracji.

Przygotowywane corocznie przez CKE dla Ministra Edukacji Narodowej sprawozdania o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia, zgodnie z art. 9a ust. 2 pkt 5 ustawy o systemie oświaty, nie przynoszą pełnej informacji na ten temat. Stąd nie stanowiły one, zdaniem Ministra Edukacji Narodowej, odpowiedzialnego za kształtowanie i realizację polityki państwa w dziedzinie edukacji, podstawy do wprowadzania zmian systemowych.

W badanym okresie sprawozdania dotyczące kształcenia ogólnego koncentrowały się wyłącznie na przedstawieniu wyników egzaminów w danym roku szkolnym, ograniczając się do wąsko pojmowanej analizy przedmiotowej o zróżnicowanej wartości, bez analizy tendencji. Sprawozdania w takiej postaci nie prezentują istotnej wartości

dla kształtowania polityki oświatowej państwa. Brakuje w nich w szczególności analizy i oceny trendu kluczowych kompetencji uczniów na poszczególnych etapach edukacji oraz wskazania, jakie czynniki i z jakim nasileniem wpływają na wyniki egzaminów zewnętrznych. W rezultacie nie dostarczają one informacji o charakterze przekrojowym (porównanie osiągnięć egzaminacyjnych uczniów na poszczególnych etapach edukacji) ani długofalowym, w kolejnych latach szkolnych, z uwagi na brak porównywalności wyników egzaminacyjnych. Wynika to przede wszystkim z nieprzewodzenia cyklicznych, równoległych z egzaminami, powtarzalnych badań nad uwarunkowaniami osiągnięć egzaminacyjnych uczniów (np. co dwa lata na losowej grupie). CKE powinna je inicjować lub współorganizować, w uzgodnieniu z Radą Naukową CKE (organem doradczym), we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych. Badania takie, przeprowadzane na reprezentatywnej grupie uczniów, pozwoliłyby rozpoznać kontekst osiągnięć zdających, z uwzględnieniem uwarunkowań indywidualnych, środowiskowych i szkolnych (pedagogicznych)⁸³, w tym jakości pracy nauczycieli. Należy zauważyć, że CKE nadal nie rozważała niepewności pomiarowej egzaminów (błędu pomiaru), co powoduje, że ich wyniki, wbrew teorii pomiaru, są traktowane jako miara dokładna (procentowo np. 60%), a nie przedziałowo, jako oszacowanie (np. 55-65% z prawdopodobieństwem 95%). Sprzyja

to co prawda komunikatywności wyników egzaminów, natomiast tworzy błędne przekonanie o ich precyzji informacyjnej (jednoznaczności). Z powyższego względu wyników egzaminu nie powinno się wykorzystywać jako jedyne źródła informacji, łącząc je z innymi danymi, np. zawartymi w bazach lub na poziomie szkoły, w tym w szczególności uwzględniając kontekst osiągnięć uczniów. O jakości kształcenia nie można wnioskować wyłącznie na podstawie surowych wyników egzaminacyjnych (niepoddanych pogłębionej analizie), co niestety jest w Polsce powszechne.

Podsumowanie

Egzaminy zewnętrzne są niezbędne, stanowią swoisty barometr stanu polskiej oświaty. CKE nie wypracowała strategii rozwoju systemu egzaminacyjnego i wynikających z niej kierunków jego doskonalenia. Modernizacji systemu nie sprzyja pełna zależność CKE od Ministerstwa, które nie jest zainteresowane propozycjami zmian przedstawianymi przez ekspertów i NIK. Miarą uzależnienia CKE od MEN były ciągłe zmiany dyrektorów – od jej powołania w 1999 r. dokonano 11 zmian na stanowisku dyrektora, w tym pięciu w latach 2009–2014. Wiąże się z tym także brak instytucjonalnego nadzoru ekspercko-naukowego nad CKE/OKE, którego głównym zadaniem byłaby merytoryczna ocena jakości egzaminów i bazujące na tym doskonalenie systemu. Nie spełnia tej roli Rada Naukowa CKE, z uwagi na ograniczone

⁸³ Jakość kształcenia wyjaśnia tylko ¼ końcowych osiągnięć ucznia, podczas gdy wstępna charakterystyka poznawcza i emocjonalna ucznia wyjaśnia około ½ osiągnięć – por. B. Niemiernko: *Perspektywy badań psychologicznych*, s. 6.



kompetencje i zupełny brak aktywności. Brakuje też instytucjonalnej współpracy CKE z uczelniami wyższymi.

System egzaminów zewnętrznych pozwał od 2002 r. corocznie na terminowe i sprawne sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczniów. Dobrze dopasowany do zmienionego w 1999 r. krajowego systemu oświaty, po pierwszej udanej dekadzie funkcjonowania utracił walor narzędzia nowatorskiego i nadążającego za potrzebami. Wydatkowanie w latach 2007–2013 na modernizację systemu egzaminów kwoty 245 748,6 tys. zł nie przyniosło określonych efektów w postaci jego unowocześnienia. Projekty były nietrafnie zaplanowane, niewłaściwie zarządzane i niezapewniające kontynuacji w następnych latach, co w szczególności dotyczy e-ocenia i banków zadań kształcenia ogólnego.

Wprowadzona od 2016 r. centralizacja systemu egzaminów, tj. podporządkowanie CKE okręgowych komisji egzaminacyjnych, sama nie zapewni zmian jakościowych. Równie dobrze te same cele można było osiągnąć w ramach istniejących struktur, systematycznie je modyfikując i korygując.

CKE nie realizowała w ostatnim dziesięcioleciu części zadań ustawowych: nie inicjowała lub nie organizowała badań i analiz dotyczących egzaminowania, nie rozpoznawała potrzeb nauczycieli i nie upowszechniała programów doskonalenia związanych z diagnozowaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów, nie udostępniała szkołom testów diagnostycznych. Do 2016 r. CKE nie sprawowała nadzoru nad działaniami OKE polegającymi na opracowaniu materiałów egzaminacyjnych, przeprowadzaniu egzaminów, sprawdzaniu i ocenianiu prac

uczniów oraz prac związanych ze szkoleniami egzaminatorów i kandydatów na egzaminatorów.

Słabość procedur i standardów konstrukcji testów spowodowała, że dopiero od 2013 r. CKE wprowadziła jednolitą procedurę przygotowania arkuszy egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących (w cyklu dwuletnim z jedną standaryzacją zadań), natomiast od 2016 r. trzyletni cykl przygotowania arkuszy z przedmiotów ogólnokształcących z podwójną standaryzacją. Co istotne dla zdających, dopiero od 2015 r. wdrożono w ramach systemu egzaminów procedurę wglądu do arkuszy egzaminacyjnych i weryfikacji prac uczniów. Jednakże nie przyjęto, jako mechanizmu zapewniającego pełną rzetelność i przejrzystość procesu ocenia, zasady weryfikacji wszystkich arkuszy sprawdzonych przez egzaminatora (w danej sesji), który niezgodnie z zasadami ocenił kwestionowane przez zdającego rozwiązanie zadania. Ponadto CKE nie podejmowała systemowych działań służących wprowadzeniu porównywalności wyników egzaminów pomiędzy kolejnymi edycjami, co stanowiłoby źródło informacji o jakości edukacji, m.in. efektywności systemu oświatowego, jak i wartościowanie skutków wprowadzonych reform programowych i organizacyjnych.

System egzaminów zewnętrznych nie jest dostatecznie wykorzystywany do tworzenia i realizacji polityki oświatowej państwa, mimo że może dostarczać istotnych informacji o stanie edukacji. Z uwagi na nieokreślenie funkcji egzaminów zewnętrznych ich rola została ograniczona wyłącznie do selekcji na kolejne etapy edukacyjne (szkoły

ponadpodstawowe, poprzednio ponadgimnazjalne oraz szkoły wyższe). Natomiast nie wykorzystano szansy, aby stały się one instrumentem służącym doskonaleniu jakości kształcenia w Polsce. Zarówno CKE i MEN nie tworzyły w ostatnim dziesięcioleciu polityki zaufania wobec systemu egzaminacyjnego, m.in. przez jego odpowiednią promocję, co w konsekwencji nie sprzyjało pozytywnemu postrzeganiu w społeczeństwie. Praktycznie od 2009 r. czynności CKE, kluczowego komponentu systemu egzaminacyjnego, koncentrowały się głównie na kwestiach technicznych związanych z przygotowaniem i prowadzeniem egzaminów, a w minimalnym stopniu na wykorzystywaniu ich wyników w doskonaleniu jakości kształcenia, czego formalnym potwierdzeniem była zmiana zadań ustawowych CKE i komisji okręgowych wprowadzona od 2016 r. Coroczne sprawozdania CKE o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia ogólnego przygotowywane corocznie dla Ministra Edukacji Narodowej ograniczały się do wąsko pojmowanej analizy przedmiotowej, stąd nie stanowiły one dla Ministra podstawy do wprowadzania

zmian systemowych. Nie zadbano o profesjonalizację kadry w CKE, ponieważ nie zapewniono jej w latach 2009–2018 możliwości doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Podstawowym problemem systemu egzaminacyjnego jest również brak stabilizacji wynikający z ciągłych zmian programowych, koncepcji egzaminów czy zmiany strukturalnej z 2016 r. MEN nie zapewniło nawet CKE własnej siedziby (CKE wynajmuje pomieszczenia trzykrotnie zmieniając lokalizację).

W ciągu 20 lat funkcjonowania systemu egzaminów Ministerstwo Edukacji Narodowej nie dokonało jego oceny merytorycznej (pod względem dydaktycznym i psychometrycznym). Również CKE nie przeprowadziła jej w trakcie dwóch dekad, co więcej, nie wykonywała w latach 2009–2015 statutowego obowiązku przeprowadzania corocznej ewaluacji egzaminów zewnętrznych.

ANDRZEJ ZALESKI-EJGIERD
Departament Nauki, Oświaty
i Dziedzictwa Narodowego NIK

Słowa kluczowe: egzaminy zewnętrzne, system oświaty, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Ministerstwo Edukacji Narodowej, funkcje egzaminów

Bibliografia załącznikowa

Książki

1. R. Dolata, M. Sitek (red.): *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 2015, Instytut Badań Edukacyjnych.
2. B. Niemięko: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, wyd. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



3. B. Niemiecko: *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1990, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
4. B. Niemiecko: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
5. B. Niemiecko: *Jawne i ukryte błędy pomiaru dydaktycznego*, [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków 2012, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 37-50.
6. B. Niemiecko: *Ku czemu zmierzają egzaminy zewnętrzne?*, [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław 2001, s. 15-29.
7. A. Dubiecka, H. Szaleniec, D. Węziak: *Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych*, [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *O wyższą jakość egzaminów szkolnych, cz. I, Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, Kraków 2006, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 98-115.
8. A. Jasińska, M. Modzelewski: *Można inaczej. Wykorzystanie IRT do konstrukcji testów osiągnięć szkolnych* [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków 2012, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 157-168.
9. M. Jakubowski, A. Pokropek: *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. Warszawa 2009, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
10. Ł. Kierznowski: *Egzamin maturalny w Polsce. Analiza prawna*, Białystok 2016, Wydawnictwo Prawo i Partnerstwo.
11. M. Groenwald: *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, „Glans”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2011.
12. H. Szaleniec, B. Kondratek, F. Kulon, A. Pokropek, P. Skórska, K. Świst, T. Wołodźko i M. Żółtak: *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*, Warszawa 2015, Instytut Badań Edukacyjnych.
13. A. Pokropek: *Zrównywanie wyników egzaminów zewnętrznych w kontekście międzynarodowym*, [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków 2011, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 524-531.
14. A. Pokropek: *Matura z języka polskiego. Wybrane problemy psychometryczne* [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków 2011, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 438-450.
15. H. Szaleniec, B. Kondratek, F. Kulon, A. Pokropek, P. Skórska, K. Świst, T. Wołodźko, i M. Żółtak (2015): *Efekt egzaminatora w ocenianiu prac maturalnych z języka polskiego i matematyki*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
16. H. Szaleniec, D. Węziak-Białowolska: *Czy e-ocenianie może zapewnić większą rzetelność punktowania?* [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigel (red.): *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, Kraków 2008, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 44-47.

Czasopisma

1. H. Szaleniec, R. Dolata: *Funkcje krajowych egzaminów w systemie edukacji*, „Polityka Społeczna” nr 1/2012, s. 37-41

2. B. Niemierko: *Perspektywy badań, psychologicznych, dydaktycznych, socjologicznych i politologicznych wspomagających system egzaminowania zewnętrznego*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” nr 1/2004, s. 4-9.
3. K. Stróżyński: *Między policzalnym a niepoliczalnym. Pedagogiczny spacer po linie*, „Dyrektor Szkoły” nr 5/2015(257), s. 58.
4. A. Pokropek, B. Kondratak: *Zrównywanie wyników testowania. Definicje i przykłady zastosowania*, [w:] „Edukacja” nr 4/2012 (120), s. 52-71.
5. *Zrównywanie wyników egzaminów*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”, nr 10/2007.
6. E. Zawadowska-Kittel: *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska* [w:] *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*, Roczniki Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie nr 2/2012, s. 73-84.
7. Z. Lisiecka i W. Kozak: *O potrzebie badań nad efektem zwrotnym egzaminu maturalnego z języka polskiego*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2/2014, s. 83–92.

ABSTRACT

ANDRZEJ ZALESKI-EJGIERD: Two Decades of Examination System in Education – External Verification of Students’ Achievements

The system of external examinations, which verify the fulfilment of the requirements set out in the core curriculum, was introduced as a result of the education reform in 1999. In 2016, as a result of the liquidation of middle schools and transformation of six-year elementary schools into eight-year schools, and secondary schools into four- or five-year schools, the structure of external examinations has changed. That is why NIK, one more time, has evaluated the functioning of the system and its impact on the quality of education. The author of the article, on the basis of the results of the latest audit and of the previous ones, presents a critical pinion on the examination system: it was tailored to the education system that was introduced twenty-one years ago, but after the first successful decade, it is no longer innovative and does not meet the current needs. The amount of PLN 245,748,600 that was spent on the examination system in the years 2007–2013 did not, unfortunately, lead to its modernisation.

Key words: external exams, education system, Central Examination Board, Ministry of National Education, exam functions