

Wprowadzenie

Uwagi wstępne

Problematyka edukacji z zakresu wiedzy o społeczeństwie (dalej: WOS¹) czy edukacji obywatelskiej w szkole, a ściślej – wyników tej edukacji w postaci wiedzy i umiejętności młodzieży – nie jest typowa dla polskiej politologii². Z kolei badania (także międzynarodowe) na temat socjalizacji politycznej prowadzone przez pedagogów i socjologów – z uwagi na ich często komparatystyczny przestrzennie charakter – abstrahują na ogół od podstaw programowych i egzaminów państwowych³. Dlatego ważne wydaje się zajęcie tytułowym problemem⁴.

W książce tej zajmuję się kompetencjami obywatelskimi maturzystów tylko w aspekcie, w jakim są one weryfikowane podczas zewnętrznego egzaminu maturalnego z wiedzy o społeczeństwie⁵. Wyniki tego egzaminu są przede wszystkim istotne dla zdających, jako że jest to egzamin doniosły według typologii Bolesława Niemierki⁶.

¹ Ze względu na upowszechnienie stosowania wybrano skrótowiec „WOS”, a nie „WoS”.

² Znanym mi wyjątkiem jest projekt badawczy *Socjalizacja polityczna warszawskich licealistów* realizowany przez studentów pod moim kierunkiem w latach 2006–2008. W zakresie niniejszej książki mieszczą się z kolei dwa opublikowane przeze mnie artykuły: *Wiedza młodzieży o organach władzy centralnej we współczesnej Polsce w świetle egzaminu maturalnego z wiedzy o społeczeństwie w latach 2010–2019*, „Wrocławskie Studia Politologiczne” 2020, t. 28; *Wiedza maturzystów o Unii Europejskiej – analiza na podstawie egzaminu z wiedzy o społeczeństwie w latach 2010–2019*, „Przegląd Europejski” 2020, nr 2. Analiza w nich zamieszczona znalazła się – odpowiednio – w rozdziale II (część 2 podrozdziału 2) i III (podrozdział 1) oraz w IV (część 3 i 4 podrozdziału 2).

³ Dotyczy to także polskich badań w ramach projektów pod egidą Międzynarodowego Towarzystwa Badań Osiągnięć Szkolnych (IEA). Zob. Dolata i. in. 2004; Wiłkomirska 2013.

⁴ Poza przedstawionymi dalej sprawozdaniami CKE (jak również sprawozdaniami OKE) zadania maturalne z WOS-u nie były przedmiotem analizy naukowej. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na artykuł Barbary Freier-Pniok (2018). Należy wskazać, że autorka przez wiele lat była koordynatorem egzaminu maturalnego z WOS-u w OKE Jaworzno, a dokonana przez nią analiza – także z uwagi na objętość – nie mogła dotyczyć całości problematyki poruszanej na egzaminie maturalnym z tego przedmiotu. Egzaminu z WOS-u dotyczyły także (częściowo) niektóre artykuły Henryka Palkija (2012; 2015) pracującego w OKE Kraków. Wszystkie te artykuły zostały zaprezentowane (jako referaty) na corocznych konferencjach Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

⁵ Violetta Kopińska i Hanna Solarczyk-Szwed (2018, s. 88) definiują kompetencje obywatelskie jako „dyspozycje jednostki będące połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które dotyczą obywatelskiej sfery życia i których celem z jednej strony jest adaptacja do określonej rzeczywistości społecznej, rozumienie wymagań obywatelskich i radzenie sobie z wynikającymi stąd rolami, a z drugiej [...] osiągnięcie autonomii, krytyczna ocena i twórcze przekształcenie świata”. W warunkach egzaminu weryfikowane mogą być oczywiście wiedza i umiejętności, także krytycznej oceny. Sfera postaw społeczno-politycznych młodzieży to kwestia fascynująca (badano ją we wspomnianym projekcie *Socjalizacja polityczna warszawskich licealistów*, a szczególnie zadowolony byłem z innych moich badań na ten temat przedstawionych w pozycji: Rymarek, Załęski 2009), niemniej nie mieści się ona w problematyce tej książki.

⁶ Jak ujął to Łukasz Kierzniowski (2016, s. 19), formalnie „egzamin maturalny jest bytem odrębnym od procesu kształcenia na poziomie średnim i wyższym; jest natomiast klamrą, która spina system oświaty i system szkolnictwa wyższego”.

Informacja o tych wynikach trafia także do szkół, których zdajcy są absolwentami⁷. Wyniki te są zatem także jedną z przesłanek oceny pracy nauczyciela i szkoły w związku ze sprawdzeniem podczas ewaluacji zewnętrznej, czy uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej⁸. Należy również podkreślić, że zadania z egzaminów i ich wyniki mogą (i powinny) realizować także funkcje: regulacyjną oraz diagnostyczną⁹. Powinien być nimi zainteresowany szeroki krąg osób i instytucji, co świetnie przedstawia schemat autorstwa Romana Dziedzica.

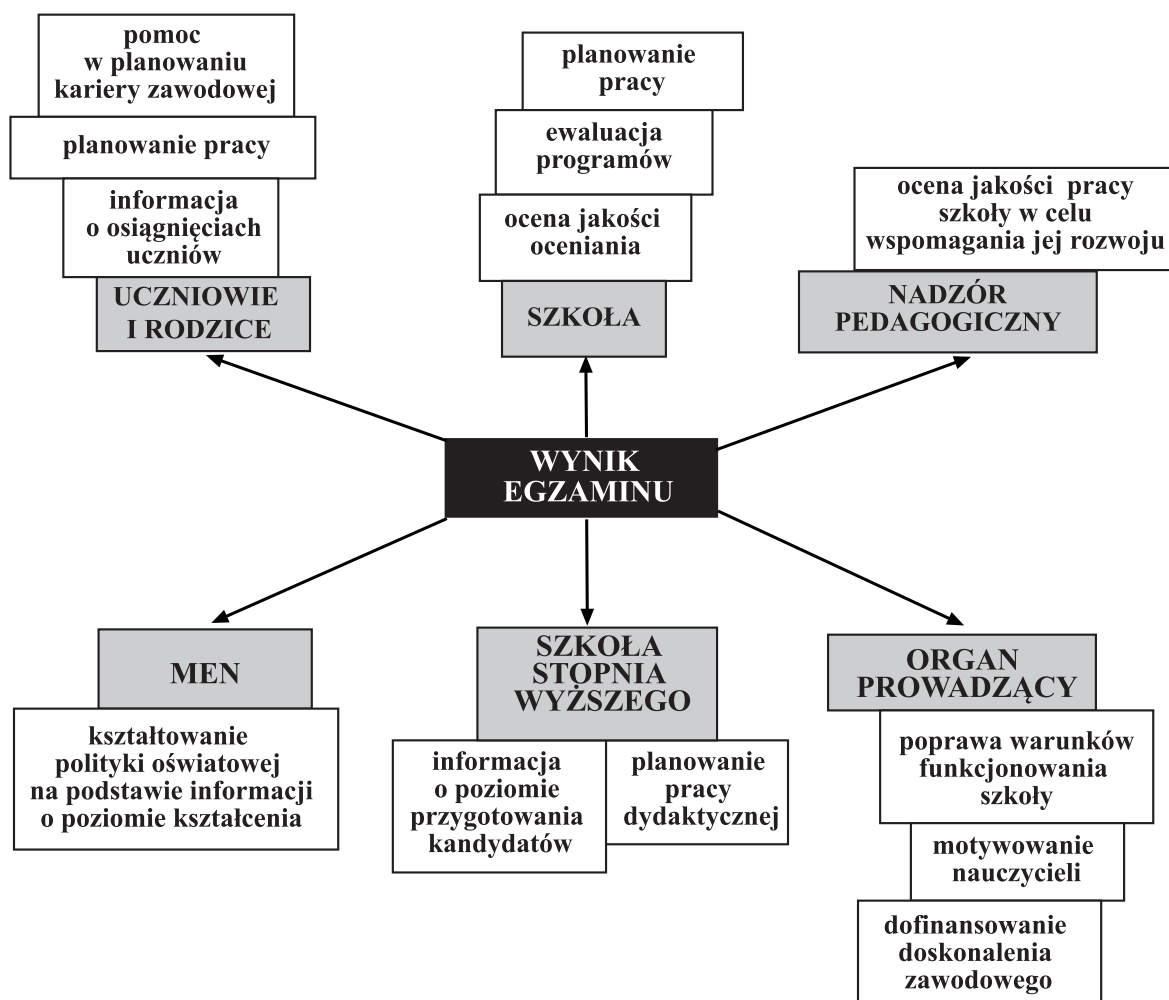
Jak zauważyła Elżbieta Zawadowska-Kittel (2011, s. 100), egzaminy „doniosłe [w tym szczególnie matura – P.Z.] z uwagi na swoją rangę i znaczenie spotykają się ze zrozumiałym zainteresowaniem [...] uczestników procesu edukacji, a zatem nauczycieli, uczniów i ich rodziców, władz oświatowych, władz państwowych (stanowiąc element polityki oświatowej, wpisując się w politykę państwa jako całości), są «gorącym tematem» dla dziennikarzy, budzą wiele emocji”. Niezależnie od dyskursu publicznego dotyczącego egzaminów zewnętrznych (w którym – w mojej ocenie – nierzadko biorą udział osoby mało kompetentne w tej dziedzinie) podzielałam opinię, że „system egzaminacyjny stał się najsilniejszym mechanizmem ukierunkowującym pracę szkoły”, a egzaminy te „sprzyjają utrzymaniu w systemie oświaty standardów”, dając jednocześnie zdającym „możliwość poddania się zobiektywizowanej ocenie”¹⁰.

⁷ Należy przywołać opinię Adama Brożka, że „wyniki egzaminów mogą być wykorzystywane do autentycznego podniesienia jakości pracy szkoły, zwłaszcza jeśli będą one postrzegane przez odbiorców jako wiarygodne i dydaktycznie użyteczne, a odbiorcy zostaną przygotowani do ich właściwego interpretowania” (za: Zawadowska-Kittel 2011, s. 80).

⁸ Warto podkreślić, że nie jest to ani jedyny, ani wiodący element oceny pracy szkoły. Wyniki egzaminacyjne dotyczą wyłącznie jednego z dwunastu wymagań wobec szkół. „Ewaluacja daje całą paletę informacji, pozwalających spojrzeć na szkołę z wielu stron, gdzie wynik egzaminu jest tylko jednym z bardzo wielu wskaźników”. Jednocześnie „można uznać ocenianie zewnętrzne za najsilniejszy mechanizm koordynacyjny w obecnym systemie oświaty”. Zob. Herbst i in. 2015, s. 53–59.

⁹ Jako że egzaminy zewnętrzne „operacjonalizują podstawę programową i mają na celu – między innymi – sprawdzenie stopnia osiągnięcia przez uczniów celów zapisanych w podstawie”. Zob. Małecki, Szalaniec 2016, s. 8.

¹⁰ Zob. Herbst i in. 2015, s. 63. Na tej samej stronie zauważano także, „że inne kraje starają się poznać polski, zrównoważony system egzaminów zewnętrznych, by wprowadzić lub rozwijać tego rodzaju mechanizm koordynacyjny u siebie”.



SCHEMAT 1. Osoby i instytucje, dla których powinien mieć znaczenie egzamin i jego wynik¹¹

W tytułowym okresie (2010–2019) mieliśmy do czynienia ze zmianą formuły (sposobu konstruowania) matury – do egzaminu z 2014 roku była ona tworzona zgodnie z tzw. standardami wymagań (dalej: matura w poprzedniej formule – MPF)¹², natomiast od egzaminu z 2015 roku – według wymagań podstawy programowej stworzonej w wyniku reformy minister Hall (dalej: matura w obowiązującej formule – MOF)¹³. Należy podkreślić, że każdy z typów omawianych tu matur jest ogólny

¹¹ Za: Zawadowska-Kittel 2011, s. 95.

¹² Załącznik nr 3 do *Rozporządzenia...* (2001) w brzmieniu nadanym *Rozporządzeniem...* (2003) oraz *Rozporządzeniem...* (2007). Zob. szerzej: *Informator...* (2007). W tym ostatnim wyraźnie wskazano, że egzamin „sprawdza wiadomości i umiejętności określone w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*” (s. 9).

¹³ *Rozporządzenie...* (2012). Warto podkreślić, że była to pierwsza podstawa programowa napisana językiem efektów kształcenia, co wiązało się z perspektywą wprowadzenia KRK. O podstawie w zakresie WOS-u zob. szerzej: *Wiedza o społeczeństwie, w: Podstawa...* (2009); *Informator...* (2013). W tym ostatnim wyraźnie wskazano, że egzamin „sprawdza, w jakim stopniu absolwent spełnia wymagania z zakresu wiedzy o społeczeństwie określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego” (s. 9). Informator ten został przygotowany w ramach programu CKE-EFS (a zatem programu finansowanego przede wszystkim ze środków unijnych). Kierownikiem zespołu przygotowującego był Włodzimierz Chybowski (zatrudniony wówczas w OKE Warszawa), a jego członkami: prof. dr hab. Robert Alberski (UWr), dr hab. Łukasz Zamecki (UW),

nopolskim egzaminem zewnętrznym, sprawdzanym według jednolitych kryteriów przez okręgowe komisje egzaminacyjne w koordynacji z Centralną Komisją Egzaminacyjną¹⁴. Z tego względu nie używa się w tej monografii określenia „stara matura” czy „matura w starej formule” (to ostatnie występuje w dokumentach CKE) na MPF – egzamin tworzony według standardów wymagań¹⁵.

W związku z tym, że matura z WOS-u w obowiązującej formule odbyła się dotychczas pięciokrotnie (2015–2019), za zasadne uznano jej porównanie z maturą w poprzedniej formule wyłącznie z pięciu ostatnich lat jej powszechnego zdawania (2010–2014). Wybór tego okresu jest zasadny także z uwagi na to, że 2010 rok był pierwszym, w którym egzamin z WOS-u nie mógł zostać wybrany jako egzamin z przedmiotu obowiązkowego, którego wynik decydował o uzyskaniu matury¹⁶. Zdawanie jej z wiedzy o społeczeństwie w okresie 2010–2019 było więc nadobo-

Maciej Młynarczyk (OKE Poznań) i – przez pewien czas – Stanisław A. Doliwa (OKE Łomża). Sytuacja, w której naucza się w szkole oraz konstruuje egzamin państwowy na podstawie tego samego dokumentu (podstawy programowej) jest w mojej ocenie właściwa. Prowadzi to bowiem – jak słusznie zauważyli Michał Federowicz i Anna Wojciuk – do sytuacji, w której podstawa zaczęła „faktycznie być dostrzegana w szkołach jako istotny punkt odniesienia dla praktyki szkolnej”. W związku z powyższym, „egzamin zewnętrznym w kategoriach instytucjonalnych można postrzegać jako mechanizm wdrażania podstawy programowej”. Zob. Herbst i in. 2015, s. 48–49. W związku z artykułowanym nierzadko przekonaniem, że egzamin z WOS-u powinien w mniejszym stopniu sprawdzać wiedzę, warto jeszcze – za Violetta Kopską i Hanną Solarczyk-Szwed (2018, s. 63–66) – zauważyć, że w podstawie programowej „kształcenia ogólnego w odniesieniu do kompetencji społecznych i obywatelskich dominują wymagania odnoszące się do obszaru wiedzy” (a sytuacja taka nie dotyczy tylko I etapu edukacyjnego, przy tym wymagania wiedzowe stanowią w przypadku wskazanych kompetencji łącznie we wszystkich czterech etapach blisko 75% wymagań). Przypomnijmy, że egzamin maturalny powinien sprawdzać stopień opanowania wymagań z podstawy programowej. Zdaniem przywołanych autorek (s. 89) podstawa programowa jest „punktem odniesienia dla kryteriów oceniania i wymagań egzaminacyjnych”. Oczywiście było tak w MPF, ale nie w MOF.

¹⁴ Ogólnie o zewnętrznym egzaminie maturalnym (ale nie z poszczególnych przedmiotów) traktuje monografia Łukasza Kierzniowskiego (2016). Autor ten stwierdził (s. 240): „Wprowadzenie w Polsce tzw. «nowej matury», mającej charakter egzaminu w pełni zewnętrznego, zostało oparte na założeniu porównywalności wyników. Ma ono kilka wymiarów – po pierwsze, egzamin jest jednolity i identyczny w skali kraju, zarówno pod względem treści arkusza egzaminacyjnego, jak i kryteriów oceniania, co pozwala na zestawianie ze sobą wyników osiągniętych przez poszczególnych maturzystów [...]. Po drugie, egzamin maturalny ma przynajmniej teoretycznie corocznie zbliżony poziom trudności pod względem statystycznym, dzięki czemu można porównywać wyniki osiągnięte przez maturzystów nawet w różnych latach, począwszy od 2005 roku. Po trzecie [...], porównywalność wyników matur i uczynienie z nich kryterium selekcji kandydatów na studia pozwala na zobiektywizowaną rekrutację w szkołach wyższych”. Dodajmy jeszcze, że rozwiązanie w postaci egzaminu zewnętrznego „jest powszechnie uważane za mniej korupcjogenne i bardziej obiektywne, a zatem wiarygodne” (Zawadowska-Kittel 2011, s. 78).

¹⁵ Pierwsza powszechnie przeprowadzona w ten sposób matura odbyła się w 2005 roku. Barbara Andrzejewska i Barbara Freier-Pniok (2011) w rzeczowy i zwięzły sposób ukazały ewolucję budowy arkuszy z historii i z WOS-u od 2002 roku (pierwotnie egzamin miał być powszechnie zdawany właśnie od tego roku). Na podstawie wniosków autorki zgłosiły także postulaty, jak powinna wyglądać koncepcja arkusza MOF.

¹⁶ Od egzaminu z 2010 roku to matematyka stała się trzecim przedmiotem obowiązkowym (po języku polskim i języku obcym nowożytnym). Do 2009 roku zdający pisali ten trzeci egzamin z wybranego przez siebie przedmiotu (na wybranym poziomie), a wśród przedmiotów do wyboru znajdował się WOS.

wiązkowe. Warto jednak zauważyć, że od 2015 roku każdy maturzysta spoza puli przedmiotów obowiązkowych zdawanych na poziomie podstawowym (język polski, matematyka, wybrany język obcy nowożytny) musiał – odmiennie niż poprzednio – wybrać minimum jeden przedmiot zdawany na poziomie rozszerzonym, przy czym nie musiał to być przedmiot, którego uczył się we wskazanym zakresie, a nieistotny dla kwestii uzyskania matury był wynik z tego egzaminu¹⁷. MPF z WOS-u maturzyści mogli zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, natomiast MOF z tego przedmiotu – tylko na poziomie rozszerzonym¹⁸.

Budowa arkuszy maturalnych i dane dotyczące egzaminu

Za rozwiązania zadań z arkusza MPF z WOS-u na poziomie podstawowym zdający mógł otrzymać maksymalnie 100 punktów. Arkusz składał się z 25–34 zadań lub wiązek zadań¹⁹ (w latach 2011–2014: od 30 do 34), przy czym różnice w liczbie zadań ogółem były podobne: od 30 w 2010 roku poprzez 39 (2012 i 2013) do 40 (2011 i 2014). Ostatnie z nich było zadaniem rozszerzonej odpowiedzi, za wykonanie którego można było uzyskać 15% punktów. To zadanie – poza rokiem 2010 – zdający miał wykonać, korzystając z materiałów źródłowych z kilku poprzednich zadań (w latach 2011–2014: od trzech do pięciu). Około 35% punktów w arkuszu można było uzyskać za rozwiązania zadań zamkniętych (a więc takich, w których wybiera się odpowiedź lub elementy odpowiedzi spośród przedstawionych możliwości)²⁰. W latach 2011–2014 zadania w arkuszu pojawiały się zasadniczo w kolejności związanej z blokami – starano się nie przeplatać zadań z danego bloku zadaniami z bloku innego²¹. Sama kolejność bloków była natomiast uzależniona od tematyki ostatniego zadania – w związku z tym, że na ogół dotyczyło ono bloku *Spółeczeństwo* (w latach 2011–2013), kolejność ta była następująca: *Polityka*, *Prawo*, *Stosunki*

¹⁷ Naukę według podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych obowiązującej także obecnie pierwszoklasiści rozpoczęli w tych szkołach w 2012 roku. Ponieważ nauka w technikach trwała (i trwa) rok dłużej, absolwenci tego typu szkoły ponadgimnazjalnej zdawali MPF także w 2015 roku, a MOF – od 2016 roku.

¹⁸ Ta zmiana dotyczy wszystkich przedmiotów ogólnokształcących poza obowiązkowymi.

¹⁹ Wiązka zadań oznacza sytuację, w której ten sam materiał źródłowy służy do rozwiązania kilku zadań. W latach 2010–2014 takim zadaniom nadawano ten sam numer, a różniła je litera [np. 50.a), 50.b) lub 50.A., 50.B. w 2010 roku, a później: 50.A., 50.B.], w 2015 roku wydzielano materiał do kolejno numerowanych zadań, a od 2016 roku – do tego samego numeru dodawano kolejne cyfry (np. 50.1. i 50.2.).

²⁰ Do typowych zadań zamkniętych należą zadania: wielokrotnego wyboru (na ogół wybiera się jedną z czterech lub dwie z pięciu możliwości; odpowiedź poprawna to werstraktor, odpowiedzi błędne – dystraktory), na dobieranie (przyporządkowuje się do podanych kategorii możliwości odpowiedzi, przy czym możliwości tych powinno być na ogół co najmniej o jedną więcej niż wskazanych kategorii), *prawda – fałsz* (określa się, czy zdanie zawiera informacje prawdziwe, czy fałszywe).

²¹ Wcześniej kolejność zadań miała być związana z ich typami. Zdający najpierw mieli więc rozwiązywać zadania wielokrotnego wyboru, następnie *prawda – fałsz* itd. Niestety, w arkuszu z 2010 roku nie można odnaleźć żadnej z prawidłowości – ani tej wskazanej w tekście głównym, ani tej z bieżącego przypisu. W maturach z lat 2011–2014 zdarzały się sytuacje przeplatania zadań między blokami. Dotyczyło to na ogół niektórych wiązek zadań.

*międzynarodowe i Społeczeństwo*²². Rozwiązania zadań oceniano czynnościowo, a więc – przykładowo – zadanie na dobieranie punktowano w ten sposób, że za każde prawidłowe przyporządkowanie zdający otrzymywał jeden punkt, a w zadaniu *prawda – fałsz* jeden punkt przyznawano za prawidłowe wskazanie w każdym ze zdań²³.

Za rozwiązania zadań z arkusza MPF na poziomie rozszerzonym zdający mógł otrzymać maksymalnie 50 punktów. Arkusz ten był podzielony na trzy części: pierwsza z nich polegała na rozwiązaniu zadań testowych, przy czym na ogół nie były to zadania zamknięte, w drugiej – należało rozwiązać zadania wymagające analizy materiałów źródłowych (choć najczęściej także wiedzy spoza tych materiałów), a w trzeciej – napisać wypracowanie (na jeden z dwóch podanych tematów; poza jednym tematem z 2010 roku z wykorzystaniem materiałów źródłowych z drugiej części arkusza). Za wykonanie pierwszej i trzeciej części zdający mogli uzyskać maksymalnie po 40% punktów, natomiast za wykonanie drugiej – 20% punktów. W latach 2011–2014 zadania w części pierwszej arkusza pojawiały się w kolejności związanej z blokami – najpierw zadania z bloku *Społeczeństwo*, następnie *Polityka* i *Prawo* oraz *Stosunki międzynarodowe*²⁴. Arkusz składał się z 18–27 zadań lub wiązek zadań (2010 – 18, 2011 – 20, 2012 – 27, 2013 – 24, 2014 – 25), przy czym różnice w liczbie zadań ogółem były podobne: od 20 w 2010 roku poprzez 23 (2011), 27 (2013 i 2014) do 30 (2012). Zadania z tego typu arkuszy oceniano w znacznie większym stopniu holistycznie niż czynnościowo. Przykładowo, zadania na dobieranie dawały możliwość uzyskania jednego punktu – zależnie od konstrukcji – za poprawne przyporządkowanie od dwóch do czterech elementów. Z kolei w przypadku zadań *prawda – fałsz* jeden punkt uzyskiwano za poprawne wskazania we wszystkich trzech zdaniach²⁵. Analiza zasad oceniania wskazuje jednak na zachowanie w części zadań oceniania czynnościowego (przy czym nie dotyczy to tylko zadań wielokrotnego wyboru z jedną prawidłową odpowiedzią²⁶) lub jego elementów (także przy ocenie wypracowań). Należy wyraźnie podkreślić, że arkusz MPF z poziomu rozszerzonego sprawdzał także standardy wymagań z zakresu podstawowego²⁷, dlatego bywały sytuacje, w których to samo

²² W MPF z poziomu podstawowego w 2014 roku kolejność była z kolei następująca: *Społeczeństwo*, *Polityka*, *Prawo* oraz *Stosunki międzynarodowe*.

²³ Także zadanie rozszerzonej odpowiedzi było oceniane w taki sposób, co widać w zasadach oceniania.

²⁴ Niestety, analiza pierwszej części arkusza z 2010 roku w przypadku omawianego poziomu także wskazuje, że nie przyjęto w nim żadnej reguły dla kolejności umieszczanych tam zadań.

²⁵ W arkuszu MPF z poziomu podstawowego każda prawidłowa decyzja zdającego oznaczała uzyskanie przez niego 1 punktu. A więc za zadania tego typu mogli oni uzyskać (poza jednym wyjątkiem) 3 punkty. W przypadku takiego oceniania udzielenie odpowiedzi losowej oznaczało średni poziom wykonania o wartości 50%.

²⁶ Przy tego typu zadaniach wymagających wskazania dwóch z pięciu możliwości za poprawne rozwiązanie w arkuszu na poziomie rozszerzonym przyznawano 1 punkt, a na poziomie podstawowym – 2 punkty.

²⁷ W latach 2005–2006 maturzyści, którzy wybrali poziom rozszerzony, rozwiązywali arkusz z poziomu zarówno podstawowego, jak i rozszerzonego. Od 2007 roku mieliśmy sytuację wskazaną w tekście głównym.

zadanie umieszczano w arkuszach z obu poziomów (waga zadania była taka sama, choć – oczywiście – w arkuszu z poziomu podstawowego za jego rozwiązanie przyznawano podwojoną liczbę punktów)²⁸.

Za rozwiązania zadań z arkusza MOF (zdawanej – przypomnijmy – tylko na poziomie rozszerzonym) zdający może otrzymać maksymalnie 60 punktów. Składa się on z dwóch części: testowej (80% punktów; złożonej przede wszystkim z zadań otwartych) i wypracowania (20% punktów). W latach 2016–2019 arkusz składał się z 30–31 zadań lub wiązek zadań, przy czym liczba zadań ogółem wyniosła 39–40 (w 2015 roku było to oddzielnie numerowane 40 zadań)²⁹. W omawianym okresie za rozwiązanie zamkniętych zadań testowych zdający mógł uzyskać maksymalnie 12 punktów (w roku 2019 – 10), a za rozwiązanie otwartych zadań testowych (zadań krótkiej odpowiedzi oraz zadań z luką) – 36 punktów (w roku 2019 – 38). Inaczej niż w MPF każde z zadań testowych w MOF jest wyposażone w materiał źródłowy. Jednak znacznie większe zmiany zaszły w wypracowaniu – poza wskazaną kwestią punktów (20, a nie 40% punktów arkusza) zdający wybiera bowiem jeden z trzech tematów, przy czym jeden lub dwa tematy są wyposażone w materiał źródłowy. Zadania w MOF pojawiały się zasadniczo w kolejności związanej z blokami – najpierw zadania z bloku *Spółeczeństwo*, następnie *Polityka* i *Prawo* oraz *Stosunki międzynarodowe*³⁰. Zadania z tego typu arkuszy miały być oceniane holistycznie, a nie czynnościowo, przy czym dotyczy to także wypracowania.

W ocenie współdecydujących o kształcie MOF Wojciecha Małeckiego i Henryka Szaleńca (2016, s. 9) idee, które stały się wytycznymi do budowania arkuszy egzaminacyjnych MOF, były następujące: „sprawdzamy nie tylko wiedzę”, „doceniamy metody zdobywania wiedzy (metodologię nauki)”, „akcentujemy kompetencje kluczowe i integrację wiedzy”, „preferujemy zadania z «wyposażeniem»”, „sprawdzamy więcej umiejętności złożonych” i „rozwiązania oceniamy holistycznie”. Autorzy zauważyli, że zmiany te nie przeszkodziły w ciągłości egzaminu i wyrazili ocenę, że „zakres modyfikacji [...] będzie stopniowo poszerzany”³¹.

²⁸ Należy dodać, że to samo zadanie – z uwagi na kwestię oceniania – było obiektywnie trudniejsze w arkuszu z poziomu rozszerzonego. Przykładowo, w zadaniu wymagającym podania dwóch elementów odpowiedzi zdający maturę na poziomie podstawowym za wpisanie jednego z nich otrzymywał 1 punkt (z 2), natomiast zdający maturę na poziomie rozszerzonym w takiej sytuacji nie otrzymywał punktu (1 punkt uzyskiwało się wyłącznie za podanie dwóch poprawnych elementów odpowiedzi).

²⁹ Widzimy zatem znaczny przyrost zadań w stosunku do MPF z tego samego poziomu. Zastosowano tu więc podstawowe działanie sprzyjające podnoszeniu rzetelności pomiaru – wydłużenie testu (Niemierko 1999, s. 214–215).

³⁰ Różniło się usytuowanie zadań z problematyki gospodarczej – znajdowały się one w arkuszach na ogół pośród zadań z bloku *Prawo*, niemniej w sytuacji wiązek zadań dotyczących różnych bloków kolejność ta ulegała zmianie. Sytuacja wiązek zadań powodowała też, że część zadań z bloku *Spółeczeństwo* (niewymagających dużej wiedzy przedmiotowej, ale odczytania tabeli, wykresu) była usytuowana wśród tych z innych bloków.

³¹ Doprecyzowanie tych zmian w przypadku egzaminu z WOS-u znaleźć można w *Informatorze...* (2013, s. 10).

Poniżej (w tabelach 1–3) na podstawie sprawozdań z egzaminu za każdy rok przedstawiono podstawowe dane dotyczące matury z WOS-u w latach objętych badaniem (2010–2019). Są to dla każdego roku: liczba zdających maturę z przedmiotu, odsetek absolwentów z danego roku zdających tę maturę w stosunku do ogółu przystępujących do matur, średni wynik egzaminu oraz wartości dominanty³² i mediany³³.

TABELA 1. Absolwenci z danego roku zdający MPF z WOS-u na poziomie podstawowym oraz wyniki tej matury

	2010	2011	2012	2013	2014
Liczba zdających	32 954	33 569	35 023	29 572	24 718
Odsetek z ogółu absolwentów	9,4%	9,8%	10,6%	9,4%	8,4%
Średni wynik	54%	47%	41%	43%	46%
Dominanta	55%	43%	30%	40%	45%
Mediana	54%	46%	39%	42%	45%

TABELA 2. Absolwenci z danego roku zdający MPF z WOS-u na poziomie rozszerzonym oraz wyniki tej matury

	2010	2011	2012	2013	2014
Liczba zdających	28 130	27 183	23 349	18 903	13 163
Odsetek z ogółu absolwentów	8%	7,9%	7,1%	6%	4,5%
Średni wynik	51%	45%	38%	42%	46%
Dominanta	48%	48%	30%	38%	44%
Mediana	50%	46%	39%	40%	46%

TABELA 3. Absolwenci z danego roku zdający MOF z WOS-u (na poziomie rozszerzonym) oraz wyniki tej matury

	2015 ³⁴	2016	2017	2018	2019
Liczba zdających	28 027	28 240	25 479	20 082	17 718
Odsetek z ogółu absolwentów	15,9%	10,9%	9,9%	8,1%	7,2%
Średni wynik	26%	27%	26%	28%	27%
Dominanta	8%	12%	10%	8%	10%
Mediana	20%	22%	22%	22%	22%

Powyższe dane pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków. I tak począwszy od egzaminów w 2013 roku (w przypadku MPF) i w 2017 roku (w przypadku MOF), zarówno

³² Najczęstszy wynik, inaczej: modalna.

³³ Wynik dzielący populację na połowy, inaczej: wartość środkowa.

³⁴ Dane dotyczą tylko absolwentów LO.

liczba, jak i odsetek absolwentów z danego roku zdających maturę z WOS-u maleje³⁵. W przypadku matury na poziomie rozszerzonym liniowy spadek widać także przy rozdzielaniu MPF i MOF, przy czym należy zauważyć, że jeszcze w 2018 roku odsetek zdających MOF był większy niż odsetek zdających MPF na poziomie rozszerzonym w którymkolwiek roku z całego okresu 2010–2014.

Regres w wynikach MPF jest widoczny przy porównaniu matury z 2010 roku z następną oraz matury z 2011 roku z następną (spadek wartości średniej, mediany i dominanty wyniósł na każdym poziomie ponad 10%). Z kolei ponad pięcioprocentowy wzrost wyników w stosunku do roku poprzedniego dotyczy matury z 2014 roku. Największa zmiana w rezultatach matury z WOS-u nastąpiła jednak, gdy nastąpił czas MOF. Porównanie matur z lat 2014 i 2015 pozwala na stwierdzenie, że nastąpił znaczny spadek wszystkich wyników, przy czym najmniejszy – ale i tak ponad 40% – średniej (mediany – ponad 50%, a dominanty – ponad 80%). Niestety, rezultaty zbliżone do roku 2015 zdający osiągnęli także w kolejnych latach (2016–2019). Warto też wskazać, że wypiętrzenie krzywej Gaussa (uznałem za nie pięć następujących po sobie najczęstszych wyników) przesunęło się we wszystkich latach MOF do poziomu 7–15% (w maturze dla poziomu rozszerzonego w 2014 roku wyniosło ono 44–54%)³⁶. Średni poziom wykonania arkuszy MOF wyniósł 27%, natomiast MPF – 45% (46% na poziomie podstawowym i 44% na poziomie rozszerzonym). Na podstawie tych danych – poza oczywistym wnioskiem w postaci spadku wszystkich rezultatów w MOF w porównaniu z MPF – można więc postawić hipotezę o jakościowej zmianie w populacji zdających maturę z przedmiotu.

³⁵ Wydaje się, że zmniejszanie się odsetka osób zdających maturę z przedmiotu jest spowodowane różnymi czynnikami. Po pierwsze, mogą mieć tu znaczenie wyniki matury z przedmiotu (także z roku poprzedniego), szczególnie w porównaniu z innymi przedmiotami. Po drugie, zmniejszyła się moda (i liczba chętnych) na studia kojarzone z kontynuacją nauki WOS-u. Po trzecie, na wielu tego typu kierunkach przestano żądać zdawania matury z WOS-u. Po czwarte, bierze się na nich pod uwagę procentowy, a nie centylowy wynik z matury, co skłania uczniów do podjęcia decyzji o zdawaniu matury na poziomie rozszerzonym z przedmiotu, którego średnie rezultaty są znacznie wyższe niż rezultaty matury z WOS-u (na ogół jest to język obcy nowożytny albo język polski). W celu ustalenia wagi poszczególnych czynników należałoby przeprowadzić oddzielne badania. Generalnie jednak należy stwierdzić, że myśl wyartykułowana przez Michała Federowicza i Annę Wojciuk: „uczelnie rzadko premiąją maturę z przedmiotów ambitnych wymagających dużo wysiłku względem przedmiotów relatywnie prostszych” pozostała aktualna, zob. Herbst i in. 2015, s. 52. Z uwagi na zmniejszający się odsetek chętnych na niektóre kierunki egzamin maturalny – jak zauważa Łukasz Kierzniowski (2016, s. 92–93) – przestaje pełnić w sposób właściwy funkcję rekrutacyjną, ograniczając się do realizowanej w części funkcji przesiewowej. Jednocześnie autor ten zauważa, że „wprowadzenie [przez CKE] wyników w skali centylowej obok wyników procentowych jest z pewnością krokiem ku większej porównywalności egzaminów z różnych lat” (s. 252).

³⁶ W sprawozdaniach z każdej z matur rozkład wyników zdających jest zobrazowany z użyciem tej krzywej – na osi X mamy wartości procentowe dotyczące wyniku (od 0 do 100%), natomiast na osi Y – zaznaczono odsetek zdających, którzy uzyskali dany wynik. Krzywa ta powinna przypominać parabolę. W sytuacji egzaminu z przedmiotów obowiązkowych bywa inaczej.