

Jakość edukacji



Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
przeprowadzonych w latach 2013–2014

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza
i Anny Goćłowskiej



Jakość edukacji

Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
przeprowadzonych w latach 2013–2014

Jakość edukacji

Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
przeprowadzonych w latach 2013–2014

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza
i Anny Goctowskiej

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

RECENZENT

dr hab. Ireneusz Bialecki, prof. UW

SEKRETARZ REDAKCJI

Laura Rabiej

PROJEKT OKŁADKI

Jadwiga Burek

Fotografia na okładce: monkey_business/Stockfresh.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2014

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-9076-3

Strona internetowa projektu: www.npseo.pl

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej

„Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem forum npseo.pl

Adres internetowy forum: www.forum.npseo.pl

Nazwa użytkownika: publikacjeSEO

Hasło: publikacjeSEO



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ, ANNA GOCŁOWSKA Wprowadzenie	7
ŁUKASZ KLUZ, STEFAN WLAZŁO Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów	21
AGNIESZKA BOREK, BEATA DOMERECKA Z tornistrem pod górkę, czyli o tym, jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji	39
ANDRZEJ JANCZY Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.....	77
NATALIA CIAK Analiza spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni” w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2013/2014	91
JAKUB KOŁODZIEJCZYK, BARTŁOMIEJ WALCZAK Zachowania agresywne i przemoc w roku szkolnym 2013/2014: próba charakterystyki zjawiska.....	109
ANNA WALCZAK Indywidualizacja procesu edukacyjnego – próba analizy wybranych determinant	129
MONIKA OSZMANIEC Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	147
JOLANTA LENKIEWICZ-BRODA Promowanie wartości edukacji jako przekonywanie młodego człowieka o tym, że warto się uczyć, oraz pokazywanie, jak się uczyć.....	169
JOANNA KOŁODZIEJCZYK Rodzice o swoim zaangażowaniu w edukację szkolną dzieci.....	187
NORBERT SOSIK Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.....	201
BARBARA MILECKA W jaki sposób i jakie analizy wykorzystuje się w polskich szkołach do doskonalenia procesów edukacyjnych	213

EWA BIELECKA, IWONA TANEWSKA	
Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.....	229
MARCIN JEWDOKIMOW	
Realizacja polityki oświatowej w roku szkolnym 2013/2014.....	241

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ
ANNA GOCŁOWSKA

WPROWADZENIE

Od 2009 roku w ramach *systemu nadzoru pedagogicznego i dzięki projektowi* pod nazwą *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły* prowadzi się w Polsce ewaluację pracy szkół i innych placówek oświatowych.

Celem projektu było (i wciąż jest) stworzenie systemu nadzoru, który:

- wesprze szkoły i placówki w rozwoju (przez dostarczanie informacji o jakości ich pracy),
- umożliwi prowadzenie polityki edukacyjnej (dzięki zapewnieniu wiarygodnych i porównywalnych danych o całym systemie oświatowym) (*evidence-based policy*)
- oraz ułatwi zarządzanie edukacją w Polsce.

Aby ukierunkować dyrektorów i nauczycieli na działania przydatne do poprawiania jakości oraz usprawnić zarządzanie informacją w Polsce sformułowano wymagania, które wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty, pokazując jego, uznane za kluczowe, cele i zadania. Wysoka jakość edukacji oznacza więc w takim rozumieniu wysoki poziom spełniania wymagań.

Pracownicy szkół i placówek mogą dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania i jednocześnie odzwierciedlały specyfikę szkoły lub placówki. Natomiast określanie jakości pracy szkoły związane jest ewaluacją zagadnień w obszarach zdefiniowanych przez wymagania. Ewaluacja dostarcza wyłącznie takich informacji, które wiążą się z wymaganiami.

W celu ustalenia poziomu spełniania wymagań państwa prowadzona jest ewaluacja w dwóch formach: jako ewaluacja zewnętrzna, wykonywana przez odpowiednio przygotowanych wizytatorów, oraz jako ewaluacja wewnętrzna, wykonywana przez pracowników danej szkoły/placówki, wedle jej potrzeb i na jej użytek. Obie formy ewaluacji są podstawowymi elementami **systemu ewaluacji oświaty** (SEO). W tym opracowaniu odwołujemy się wyłącznie do danych z ewaluacji zewnętrznej.

POLITYKA EDUKACYJNA NARZĘDZIEM ROZWOJU

Istnieją trzy argumenty na rzecz posługiwania się danymi i prowadzenia różnego rodzaju analiz wyników badań edukacyjnych: po pierwsze systemy edukacyjne to twory bardzo kosztowne i przynoszące efekty poniżej społecznych oczekiwań, po drugie chociaż nie ma problemu z dostępnością do danych, borykamy się z powszechnym ich wykorzystywaniem, po trzecie wspomniane już szybkie zmiany w otaczającym nas świecie tworzą rzeczywistość, w której wymagany jest wzmocniony wysiłek na rzecz przeorganizowania systemów edukacyjnych po to, aby umożliwić im spełnianie zadań, dla których zostały stworzone.

Jakakolwiek polityka prowadzona w demokratycznych państwach to zwykle wynik negocjacji. Polityka to nie deklaracje składane przez polityków, ale implementowane rozwiązania i ustalenia. Wprowadzanie w życie ewaluacji wzmacnia proces demokratycznych negocjacji, upewnia co do stanowisk, a jednocześnie zwiększa szansę na rzeczywiste wprowadzanie ustalonych rozwiązań. Wyniki ewaluacji powinny odświeżać spojrzenie na znane nam problemy, pokazywać je z innej perspektywy i ułatwiać prowadzenie dialogu przez wszystkich zainteresowanych. Polityka oświatowa nie może być prowadzona w oderwaniu od ludzi i instytucji, których dotyczy, a raczej powinna być ciągłym procesem transakcji (negocjacji) prowadzonym dzięki inspiracji ze strony ewaluacji. Demokracja to nie proces przekazywania prawdy, ale jej wspólne trudne budowanie – i temu właśnie powinna służyć również ewaluacja.

Zapraszając wszystkich do korzystania z danych i statystyk otwieramy przestrzeń do negocjacji i dyskursu, zapraszamy wszystkich do głębokiej refleksji nad stanem szkół i kierunkami przyszłego działania. Poniżej przedstawiamy najważniejsze wnioski zapraszamy jednak do zapoznania się ze szczegółowymi analizami w dalszej części opracowania.

Czytając analizy danych, warto pamiętać, że system ewaluacji oświaty (w ramach nadzoru pedagogicznego w Polsce) funkcjonuje od października 2009 roku. Obecnie (trzeci kwartał 2014) obejmuje dane dotyczące ponad 16 tysięcy szkół i placówek, pochodzące od ponad 2 milionów respondentów: pracowników edukacji, uczniów, rodziców, partnerów itd. Za gromadzenie danych odpowiadają Kuratoria Oświaty, które wyznaczają szkoły i placówki do ewaluacji zewnętrznej, prowadzonej przez wizytatorów do spraw ewaluacji. Dobór szkół, placówek i respondentów jest nielosowy i chociaż badania te charakteryzują się dużą skalą (około 150 tysięcy rodziców, 220 tysięcy uczniów, 55 tysięcy nauczycieli w skali roku), to trudno jednoznacznie wyrokować na ich podstawie o wszystkich szkołach i placówkach w Polsce. Bardziej uzasadnione jest odnoszenie wniosków do tych przebadanych.

Należy pamiętać, że dane opisują rzeczywistość w obrębie tak zwanych wymagań państwa, które są rodzajem standardów edukacyjnych, opisujących istotne obszary funkcjonowania szkoły – ewaluacja zewnętrzna gromadzi dane pokazujące poziom realizacji tych standardów. Zestaw badanych zagadnień wpisujących się w dane wymagania daje kompleksowy obraz szkoły i procesów w niej zachodzących, znacznie wzbogacając tradycyjne dane na temat jakości jej pracy, czyli dane z egzaminów i testów zewnętrznych czy wyniki uczniów w konkursach i olimpiadach. Ewaluacja próbuje otworzyć tak zwaną czarną skrzynkę i pokazać, co dzieje się w jej środku (i wpływa na wspomniane rezultaty) oraz między nią a innymi organizacjami. Dzięki ewaluacji dowiadujemy się o następujących zagadnieniach:

- 1. Wymaganie: Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów** (priorytety zawarte w koncepcji pracy, stosunek uczniów i rodziców do tych priorytetów, udział rodziców i uczniów w przygotowaniu, modyfikacjach i realizacji koncepcji pracy szkoły).
- 2. Wymaganie: Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się** (adekwatność metod stosowanych przez nauczycieli do potrzeb uczniów, rozwijanie umiejętności uczenia się wśród uczniów, tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, komunikowanie celów i oczekiwań, motywowanie i wspieranie uczniów przez nauczycieli, informowanie uczniów o ich postępach w sposób, którym pomaga im się uczyć, Wiązanie różnych dziedzin wiedzy i przedmiotów z sobą nawzajem i z rzeczywistością pozaszkolną, wpływ uczniów na przebieg procesu uczenia się, branie przez uczniów odpowiedzialności za proces własnego uczenia się, uczenie się uczniów od siebie nawzajem, stosowanie nowatorskich rozwiązań).
- 3. Wymaganie: Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej** (uwzględnianie informacji o osiągnięciach uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego, realizacja podstawy programowej, monitorowanie i analiza osiągnięć uczniów, przełożenie monitorowania osiągnięć na wzrost efektów kształcenia, odnoszenie przez uczniów sukcesów na dalszych etapach edukacji lub na rynku pracy).
- 4. Wymaganie: Uczniowie są aktywni** (zaangażowanie uczniów w zajęcia, zachęcanie uczniów przez nauczycieli do podejmowania aktywności, podejmowanie przez uczniów działań na rzecz szkoły, podejmowanie przez uczniów działań na rzecz społeczności lokalnej).
- 5. Wymaganie: Respektowane są normy społeczne** (fizyczne i psychiczne bezpieczeństwo uczniów, współpraca uczniów w ramach samorządności uczniowskiej, wpływ wszystkich przedstawicieli

szkolnej społeczności na uzgodnienie zasad regulujących funkcjonowanie szkolnej społeczności, analiza i modyfikacje działań wychowawczych podejmowanych w szkole, udział rodziców i uczniów w tych modyfikacjach).

6. **Wymaganie: Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, uwzględniając ich indywidualną sytuację** (rozpoznawanie potrzeb rozwojowych, możliwości psychofizycznych, sposobów uczenia się oraz sytuacji społecznej uczniów, wspieranie uczniów adekwatnie do potrzeb, prowadzenie działań antydyskryminacyjnych, współpraca z PPP i innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, indywidualizacja procesu edukacyjnego, adekwatność wsparcia do potrzeb uczniów i rodziców).
7. **Wymaganie: Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych** (współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych, wspólne ustalanie zmian procesów edukacyjnych przez nauczycieli, wspólne rozwiązywanie problemów, doskonalenie metod i form pracy przez nauczycieli).
8. **Wymaganie: Promowana jest wartość edukacji** (prowadzenie działań kształtujących klimat sprzyjający uczeniu się uczniów i nauczycieli, promowanie wśród uczniów postawy uczenia się przez całe życie, wykorzystywanie informacji o losach absolwentów, promowanie wartości edukacji w społeczności lokalnej).
9. **Wymaganie: Rodzice są partnerami szkoły lub placówki** (pozyskiwanie i wykorzystywanie opinii rodziców, współpraca z rodzicami, uczestniczenie rodziców w życiu szkoły, współdecydowanie rodziców o sprawach szkoły, zgłaszanie przez rodziców inicjatyw na rzecz rozwoju szkoły, realizacja przez szkołę inicjatyw rodziców).
10. **Wymaganie: Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju** (wzajemne rozpoznawanie i wykorzystywanie zasobów przez szkołę i środowisko lokalne, systematyczna i celowa współpraca z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego, wpływ współpracy z podmiotami środowiska lokalnego na rozwój szkoły i uczniów).
11. **Wymaganie: Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu** (wykorzystywanie danych pochodzących z egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, monitorowanie i ewentualne modyfikowanie działań szkoły, wykorzystywanie wyników zewnętrznych badań, prowadzenie własnych badań na terenie szkoły).
12. **Wymaganie: Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi** (adekwatność działań zarządczych [wprowadzanych rozwiązań] do podstawowych celów pracy szkoły oraz potrzeb wychowawczych i edukacyjnych, skuteczność działań dyrektora w organizowaniu pracy nauczycieli, organizacja ewaluacji wewnętrznej, wykorzystanie wniosków z nadzoru pedagogicznego do projektowania działań służących rozwojowi szkoły, skuteczność działań dyrektora w inicjowaniu nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów, uwzględnienie głosów nauczycieli, pracowników, uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji, skuteczność działań dyrektora w poszukiwaniu wsparcia na zewnątrz).

Każde wymaganie ma formę ogólnego zdania (na przykład „Respektowane są normy społeczne”), które jest uszczegółowione za pomocą tak zwanych charakterystyk (np. „Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne”). Takie charakterystyki w każdym wymaganiu są przynajmniej cztery. Do każdej charakterystyki są przyporządkowane źródła danych i odpowiednie metody badawcze (patrz tabela poniżej).

Wykaz metod badawczych i sposobu doboru prób dla szkół

Kategoria badanych/ źródła danych	Metoda/technika	Opis/uwagi
Dyrektor szkoły	Ankieta	Dyrektor lub osoba/osoby pełniące adekwatne funkcje.
	Wywiad pogłębiony	Jw.
Nauczyciele	Ankieta „Szkoła, w której pracuję”	Badanie jest przeprowadzane na próbie pełnej.
	Wywiad grupowy zogniskowany	Podstawowym kryterium doboru nauczycieli do wywiadu jest różnorodność (staż, nauczany przedmiot, praca w zespołach zadaniowych). W wywiadzie powinien wziąć również udział pedagog. W przypadku szkół zawodowych w wywiadzie powinni wziąć udział nauczyciele zawodu.
	Wywiad grupowy z nauczycielami uczącymi w jednym oddziale	W wywiadzie biorą udział nauczyciele uczący w klasie IV (SP) lub I (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) wylosowanej do obserwacji – por. opis doboru klas do obserwacji, jeśli ewaluacja odbywa się w drugim półroczu. W wywiadzie biorą udział nauczyciele uczący w klasie V (SP) lub II (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) wylosowanej do obserwacji – por. opis doboru klas do obserwacji, jeśli ewaluacja odbywa się w pierwszym półroczu.
Pracownicy niepedagogiczni	Wywiad grupowy zogniskowany	W wywiadzie biorą udział pracownicy inni niż nauczyciele.
Uczniowie	Ankieta „Moja szkoła”	Badanie przeprowadzane jest na próbie pełnej uczniów klas niższych od najstarszych. Ankieta musi objąć uczniów wszystkich klas w danym roczniku.
	Ankieta „Mój dzień”	Badanie przeprowadzane jest na próbie pełnej uczniów najstarszych klas. Ankieta musi objąć uczniów wszystkich klas w danym roczniku. Ankieta powinna być przeprowadzona po ostatniej godzinie lekcyjnej danego dnia.
	Wywiad grupowy zogniskowany	W wywiadzie biorą udział przedstawiciele samorządu szkolnego i samorządów klasowych z wszystkich roczników, a w szkole podstawowej z trzech ostatnich oraz chętni uczniowie.
	Wywiad grupowy zogniskowany z uczniami klas I–III SP	W wywiadzie biorą udział przedstawiciele samorządów klasowych.
Rodzice	Wywiad grupowy zogniskowany	W wywiadzie powinni uczestniczyć rodzice z rady rodziców i rad klasowych oraz wszyscy pozostali rodzice, którzy zechcą wziąć w nim udział.
	Ankieta	Badanie przeprowadzane jest na próbie pełnej rodziców uczniów dwóch najstarszych klas.
Partnerzy szkoły	Wywiad grupowy zogniskowany	Wywiad z przedstawicielami partnerów zewnętrznych szkoły lub placówki (np. ośrodka pomocy społecznej, organizacji pozarządowych, innych szkół lub placówek, przedstawicieli pracodawców w przypadku szkół zawodowych). Podstawowe kryterium doboru uczestników to różnorodność (typ instytucji, formy współpracy), należy wziąć pod uwagę także doświadczenia współpracy.
Przedstawiciel organu prowadzącego	Wywiad indywidualny	Dobór celowy: do wywiadu zapraszana jest osoba posiadająca największą wiedzę o szkole. Wywiad może być realizowany w sposób bezpośredni lub telefoniczny.

Kategoria badanych/ źródła danych	Metoda/technika	Opis/uwagi
Obserwacja lekcji		Do obserwacji w szkołach podstawowych losuje się jedną klasę z nauczania zintegrowanego (I–III), jedną klasę V, VI. W każdej z tych klas prowadzi się przynajmniej jedną obserwację. Spośród klas IV (jeśli ewaluacja odbywa się w II półroczu) lub V (jeśli ewaluacja odbywa się w I półroczu) losowana jest klasa, w której przeprowadzone będą trzy obserwacje, a uczyący w niej nauczyciele wezmą udział w wywiadzie z zespołem uczącym w jednym oddziale. Do obserwacji w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych losuje się jedną klasę II i III. W każdej z tych klas prowadzi się przynajmniej jedną obserwację. Spośród klas I (jeśli ewaluacja odbywa się w II półroczu) lub II (jeśli ewaluacja odbywa się w I półroczu). Losowana jest klasa, w której przeprowadzone będą trzy obserwacje, a uczyący w niej nauczyciele wezmą udział w wywiadzie z zespołem uczącym w jednym oddziale.
Obserwacja szkoły		Obserwacja może być prowadzona w szkole i na zewnątrz szkoły, przed i po lekcjach, podczas przerw, podczas zajęć pozalekcyjnych (o ile są prowadzone).
Wywiad z nauczycielem po obserwacji		Wywiady realizowane bezpośrednio po obserwacji lub – w przypadku nauczyciela – po zakończeniu przez niego lekcji tego samego dnia, służące pogłębieniu i/lub weryfikacji informacji zgromadzonych w trakcie obserwacji zajęć.
Wywiad z uczniami po obserwacji		
Analiza danych zastanych		Strona internetowa szkoły, dokumentacja szkolna i inne źródła stanowiące uzupełnienie danych reaktywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentu: System Ewaluacji Oświaty. Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek. Obowiązujący od dnia 1 września 2013 r. ze zmianami z dnia 25 lutego 2014 r.

DANE Z EWALUACJI

Aby sprawnie działać i dostosowywać się do zmieniających się warunków oraz współpracować ze światem, szkoły i inne placówki oświatowe powinny stać się organizacjami uczącymi się, które łączy podobna **koncepcja pracy** ukierunkowana głównie na rozwój uczniów. Prowadzenie procesu edukacyjnego jako działania celowego wymaga przyjęcia założeń, określenia celów i wyznaczenia sposobów ich realizacji. Istotne jest, aby podstawowe elementy koncepcji były podzielane przez nauczycieli, uczniów i rodziców oraz zgodne z potrzebami środowiska. Analizując dane dotyczące wymagania „Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”, można zauważyć, iż:

1. Ustalony poziom spełniania wymagania wskazują na wysoki poziom pracy szkół w tym zakresie. 74% szkół spełnia je na poziomie B i A.
2. W porównaniu z latami ubiegłymi odsetek szkół spełniających wymagania na najwyższym poziomie A zmniejszyła się: z 25% w pierwszych latach funkcjonowania ewaluacji jako formy nadzoru pedagogicznego, do 12% w roku szkolnym 2013–2014.
3. Wśród najczęstszych działań uznawanych w szkołach za główne wartości, na których budowana jest koncepcja pracy, są: bezpieczeństwo i klimat, kształtowanie postaw społecznych oraz patriotyzm.
4. Jako działania urzeczywistniające przyjętą koncepcję pracy dyrektorzy wskazują dbałość o bazę lokalową i wyposażenie szkoły oraz współpracę ze środowiskiem zewnętrznym szkoły i z rodzicami. Rodzice największą uwagę zwracają na imprezy i uroczystości szkolne oraz akcje charytatywne, a uczniowie wskazują na zajęcia pozalekcyjne oraz konkursy.
5. Rodzice potwierdzają posiadanie możliwości wpływania na kształt koncepcji pracy szkoły, jej tworzenie i modyfikację, chociaż ich realne inicjatywy w tym zakresie są niezauważalne.

Wysoki poziom korelacji odpowiedzi (zbieżność wskazań z więcej niż dwóch źródeł) występuje w odniesieniu do bezpieczeństwa i klimatu panującego w szkole (88%), a ponadprzeciętny wynik (66%) pojawia się w zakresie kształtowania postaw patriotycznych i społecznych.

Priorytetem pracy szkoły musi być uczenie się i nauczanie, dlatego wszystkie **procesy edukacyjne powinny być zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się. Analizując dane związane z wymaganiem: „Procesy edukacyjną są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”, zauważyć można, iż:

1. W świetle danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznych szkoły jawią się jako środowiska dbające o dobry klimat uczenia się. Działania sprzyjające uczeniu się nie są jednak prowadzone przez wszystkich nauczycieli, nie dotyczą wszystkich uczniów i nie są stale obecne w praktyce każdej badanej szkoły.
2. Wraz z kolejnymi etapami edukacji zmniejsza się odsetek uczniów wskazujących na to, że działania konieczne do realizacji wymagania są prowadzone przez nauczycieli powszechnie. Także wraz z kolejnymi etapami edukacji spada odsetek uczniów, którzy deklarują, że lubią się uczyć.
3. Niepokoją dane dotyczące atmosfery w klasach. Wielu uczniów (35% uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 37% uczniów szkół podstawowych i 46% uczniów gimnazjów) twierdzi, że w ich otoczeniu są uczniowie lekceważeni przez innych.
4. Uczniowie w badanych szkołach zbyt rzadko są w sytuacjach, w których mogą dokonywać refleksji nad procesem własnego uczenia się. Wyniki badania świadczą o tym, że duża część uczniów nie na wszystkich przedmiotach otrzymuje wsparcie, które pomaga im: powiązać pracę włożoną w uczenie się z wynikami, jakie uzyskują, poddać refleksji to, czego nauczyli się na lekcji, przyrzeć się własnym postępom w nauce, zanalizować popełniane błędy czy zaplanować własne uczenie się.
5. W szkołach podstawowych i gimnazjach większość uczniów uważa, że na wszystkich zajęciach są oceniani według ustalonych i jasnych dla nich zasad. W szkołach ponadgimnazjalnych ponad 20% badanych uważa, że dzieje się tak tylko na połowie zajęć lub rzadziej.
6. Uczniowie deklarują, że mają mały wpływ na to, jak przebiega proces ich uczenia się w szkole i jednocześnie mają duże poczucie wpływu na własne wyniki w uczeniu się.
7. Uczniowie wysoko oceniają przydatność (poza szkołą) wiedzy i umiejętności zdobywanych na lekcjach. Jednocześnie jednak wraz z kolejnymi etapami nauki uczniom coraz trudniej jest znaleźć związki pomiędzy tym, co dzieje się w szkole, a rzeczywistością pozaszkolną.
8. Nauczyciele często mają kłopot ze wskazaniem działań nowatorskich w swojej pracy. Jako nowatorskie często uznają działania wykorzystujące w dydaktyce IT, przedstawianie celów zajęć lub spodziewanych skutków podjęcia działania edukacyjnego.
9. Wyniki ewaluacji zewnętrznej w postaci liter określających poziom spełniania wymagań są zawyżone. Dane zbiorcze z ankiet badawczych, z obserwacji, wywiadów realizowanych w szkołach pokazują mniej optymistyczny obraz realizacji wymagania, niż wynika to ze statystyk poziomu spełniania wymagań przyznawanych przez wizytatorów.

Dla przyszłego sukcesu indywidualnego i społecznego uczniowie i uczennice powinni nabywać kompetencje określone w podstawie programowej. Warto przy tym pamiętać, że w społeczeństwie wiedzy uczniowie na wszystkich etapach edukacji nie tylko przyswajają przydatne umiejętności, ale także aktywnie współuczestniczą w tworzeniu wiedzy i w decydowaniu o procesie uczenia się. Szkoły dzisiaj nie powinny być przekazywaczami zdobytych wcześniej informacji, ale miejscami ich tworzenia i krytycznej oceny. Analizując dane związane z wymaganiem „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”, można zauważyć, iż:

1. Bardzo wysoki poziom spełnienia tego wymagania A ustalony został dla 8% wszystkich badanych (1443) szkół, poziom wysoki B uzyskało 57% szkół.
2. Szkoły diagnozują uczniów w kontekście ich osiągnięć z poprzedniego etapu edukacyjnego, przede wszystkim pod kątem organizacji potrzebnej pomocy, w mniejszym wymiarze pod kątem wsparcia uczniów z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi.
3. Nauczyciele powszechnie monitorują postępy uczniów. Jednak im wyższy etap kształcenia, tym obserwowano mniej sytuacji, w czasie których uczniowie mogli ocenić skuteczność procesu nauczania i uczenia się. W szkołach podstawowych takie sytuacje obserwowano na około 45% zajęć, w szkołach ponadgimnazjalnych – na mniej niż 10% zajęć.

4. Podstawą określania przez szkoły wzrostu efektów kształcenia są najczęściej wyniki sprawdzianów i egzaminów organizowanych przez CKE oraz wyniki konkursów, zawodów, olimpiad (korzysta z takich wskaźników ponad 70% szkół podstawowych i ponad jedna trzecia liceów).
5. Najmniejszy udział w procesie badania efektywności kształcenia mają analizy osiągnięć związanych z nabywaniem przez uczniów kompetencji opisanych w podstawie programowej. Najczęściej zagadnienia te podejmują gimnazja (33%), najrzadziej licea ogólnokształcące (9%).
6. Szkoły gromadzą wiele danych wynikających z analiz osiągnięć uczniów, ale nie wszystkie potrafią wykorzystywać je do oceny skuteczności swojej pracy i jej poprawy. Dotyczy to w szczególności 36% badanych szkół podstawowych, 35% gimnazjów, 26% liceów ogólnokształcących, 27% techników.
7. Zajęcia lekcyjne dominowane są aktywnością nauczycieli. Uczniowie najczęściej odpowiadali na pytania nauczycieli, pracowali z tekstami lub pracowali samodzielnie. Odkrywanie zależności, formułowanie hipotez oraz ich weryfikacja, projektowanie i testowanie własnych rozwiązań, samodzielne wykonywanie eksperymentów lub modelowanie zjawisk odbywało się nie częściej niż na 3% zajęć.
8. Nie jest powszechne wsparcie nauczania nowoczesnymi technologiami. W badanych szkołach komputery wykorzystane zostały na 5% zajęć, filmy lub prezentacje na 4%, internet – na 3%.

Warunkiem niezbędnym do uczenia się i budowania wiedzy jest autentyczne zaangażowanie osób uczestniczących w tym procesie – niemożliwe jest prowadzenie procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Z tego powodu wyzwaniem dla szkół (i placówek) jest tworzenie warunków, w jakich **uczniowie są aktywni** w trakcie procesu edukacyjnego, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji. Analizując dane związane z wymaganiem „Uczniowie są aktywni”, można zauważyć, iż:

1. Zdecydowana większość (81,4%) badanych szkół spełnia wymaganie na wysokim B lub bardzo wysokim poziomie A. Najlepiej licea ogólnokształcące.
2. Zdecydowana większość badanych uczniów (ok. 86%) deklaruje zaangażowanie na większości zajęć. Potwierdzają to obserwacje lekcji przeprowadzone przez wizytatorów w trakcie ewaluacji.
3. Dużo więcej uczniów słucha i notuje, niż bierze aktywny udział w dyskusjach prowadzonych na lekcjach. Im wyższy etap edukacyjny, tym mniej pytań zgłaszają uczniowie.
4. Nauczyciele najskuteczniej aktywizują uczniów, stosując motywację werbalną i materialną (nagrody) oraz tworząc interesującą ofertę zajęć pozalekcyjnych.
5. Przynajmniej połowa uczniów inicjuje różnorodne działania realizowane przez wiele podmiotów, które służą rozwojowi ich samych, społeczności szkolnej i/lub środowiska lokalnego.
6. Uczniowie w szkole najczęściej zgłaszają inicjatywy dotyczące integracji społecznej i rozrywki, a działają na rzecz środowiska lokalnego poprzez organizowanie akcji charytatywnych.

Jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, sensu i rozumienia oraz akceptacji tego, co się dzieje wokół nas. Aktywność intelektualna nierozzerwalnie wiąże się z psychicznym dobrostanem, dlatego jest istotne, aby instytucje zajmujące się aktywnością intelektualną dbały również o klimat, w jakim ta aktywność zachodzi. Proponuje się więc to w wymaganiu, by **szkoły i placówki dbały o to, aby respektowane były normy społeczne**, co oznacza również, że muszą kształtować postawy zgodne z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego. Analizując dane związane z wymaganiem „Respektowane są normy społeczne”, można zauważyć, iż:

1. Zdecydowana większość (99,3%) szkół poddanych ewaluacji od początku roku szkolnego 2013/2014 do końca marca 2014 roku spełnia wymaganie co najmniej na poziomie podstawowym, w tym 8,60% na poziomie bardzo wysokim A, 72,60% na wysokim B.
2. Najwięcej trudności przysporzyło uzgadnianie i przestrzeganie zasad oraz opieranie relacji pomiędzy członkami szkolnej społeczności na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Odsetek wskazań na niespełnienie w gimnazjach wyniósł 1,2%, dwa razy więcej niż w szkołach podstawowych (0,6%).
3. W całym wymaganiu najczęściej niespełniany obszar dotyczy angażowania rodziców i uczniów w modyfikacje systemu oddziaływań wychowawczych. Niespełnianie tego obszaru najczęściej występowało w zasadniczych szkołach zawodowych (22% placówek), następnie gimnazjach (13%), potem w liceach oraz technikach (w obydwu przypadkach po 11%). Najlepiej sytuacja kształtuje się w szkołach podstawowych (1,8% niespełniania).

4. Przekrojowe spojrzenie na badane obszary z wymagania „Respektowane są normy społeczne” pozwala na sformułowanie wniosku, że tam, gdzie nie prowadzi się analizy i modyfikacji działań wychowawczych, tam pojawiają się zaburzenia bezpieczeństwa ucznia.
5. Doświadczenie różnych form agresji jest generalnie częstsze w szkołach podstawowych, zmniejsza się w gimnazjach i dalej w szkołach ponadgimnazjalnych, co odzwierciedla specyfikę dojrzewania psychospołecznego uczniów. Uczniowie szkół podstawowych prawie pięciokrotnie częściej są ofiarami pobicia niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. W szkołach podstawowych ofiarami pobicia było 12% uczniów, w gimnazjach 7%, a w szkołach ponadgimnazjalnych 2,6%.
6. Forma agresji, która jest częstsza w gimnazjach niż szkołach podstawowych, to pośrednia agresja werbalna (z wykorzystaniem nowych technologii komunikacyjnych – telefonii komórkowej i internetu). Doświadczyło jej 15,6% gimnazjalistów, 12,5% uczniów szkół podstawowych i 8% ponadgimnazjalnych. Na tę formę agresji szczególnie narażeni są uczniowie ze szkół położonych w ośrodkach miejskich.
7. Choć agresja fizyczna jest bardziej prawdopodobna w szkołach podstawowych, ponawiające się akty agresji zdarzają się proporcjonalnie najczęściej w gimnazjach, szczególnie położonych w miastach. Tutaj też uzyskano najwyższe wskaźniki agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia.
8. Prawdopodobieństwo wystąpienia różnych form przemocy (ponawiającej się agresji) jest istotnie wyższe w szkołach położonych w miastach.
9. Im większa szkoła, tym częstsze doświadczenia agresji i przemocy fizycznej wśród uczniów.

Powszechnie uważa się, że kultura organizacyjna, w której kultywuje się duże oczekiwania wobec wszystkich, a nie tylko najzdolniejszych uczniów, służy procesowi uczenia się. Ten element pracy szkoły znajduje odzwierciedlenie w wymaganiu podkreślającym znaczenie działań mających na celu **wspomaganie rozwoju uczniów uwzględniające ich indywidualną sytuację**, wyrównywanie szans edukacyjnych i stwarzanie wszystkim możliwości korzystania z osiągnięć rozwoju społecznego i gospodarczego. Analizując dane związane z tym wymaganiem, można zauważyć, iż:

1. Większość szkół spełniła to wymaganie na wysokim i bardzo wysokim poziomie (A: 7,8%, B: 75%), poziom C otrzymało 13% szkół, poziom D – 3%, a niski poziom spełniania wymagania uzyskało 1,2% szkół.
2. Analiza statystyk spełniania obszarów badawczych tego wymagania pokazuje, że najczęściej szkoły nie radzą sobie z indywidualizacją procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia (14,5% niespełniania). Problem ten dotyczy niemal co trzeciej zasadniczej szkoły zawodowej, 18% liceów i techników.
3. Mniej więcej co dwudziesta szkoła nie udziela uczniom wsparcia adekwatnego do ich potrzeb – niespełnianie tego wymogu wizytatorzy opisali w ponad 31% zasadniczych szkół zawodowych i 12% liceów oraz techników.
4. Nauczyciele pozyskują od rodziców informacje o potrzebach i możliwościach edukacyjnych ich dzieci. Takie rozmowy najczęściej odbywają się w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach podstawowych, najrzadziej – w gimnazjach. Istotna część szkół nie wykorzystuje możliwości pozyskiwania od rodziców informacji o uczniach: 12% rodziców rozmawia z nauczycielem o możliwościach i potrzebach swojego dziecka rzadziej niż raz na rok.
5. Rozpoznając indywidualną sytuację ucznia, nauczyciele koncentrują się na możliwościach i zdolnościach oraz osiągnięciach uczniów. Mniejszą uwagę zwracają na potrzeby, oczekiwania i zainteresowania. Może to wskazywać na uprzedmiotowienie ucznia w relacji pedagogicznej.
6. Diagnozy potrzeb i możliwości uczniów najczęściej dokonuje się poprzez ich obserwację i monitoring ich osiągnięć dydaktycznych.
7. Stopień dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów najlepiej oceniany jest przez rodziców, których dzieci uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych i szkół podstawowych. Najbardziej niezadowoleni są rodzice uczniów liceów i techników. Wydaje się zatem, że oferta zajęć pozalekcyjnych jest tym bardziej niedostosowana, im bardziej zróżnicowane są potrzeby uczniów. Można zatem postawić hipotezę, że poziom niezadowolenia rodziców i uczniów jest bardziej związany z oczekiwaniami niż faktyczną dostępnością zajęć.
8. Widać związek pomiędzy częstotliwością rozmów nauczycieli z rodzicami na temat możliwości i potrzeb dzieci a stopniem zadowolenia z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do tych potrzeb.

9. Niemal ośmiu na dziesięciu uczniów uznaje zajęcia pozalekcyjne dostępne w szkole za adekwatne do ich potrzeb. Podobnie jak w przypadku opinii rodziców, można zauważyć spadek wysokich ocen wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne etapy edukacji oraz większy udział pozytywnych opinii w gminach wiejskich niż miejskich, a także w szkołach nieprzekraczających 300 uczniów.
10. 77% uczniów uznaje zajęcia dodatkowe za interesujące. Najlepiej oceniają te zajęcia uczniowie z małych szkół położonych na wsi.

O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje także zdolność do współpracy. W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć. Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego. Znaczenie takich działań szkoły podkreśla wymaganie mówiące o konieczności współpracy w **planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych**. Należy walczyć z osamotnieniem nauczycieli – nauczanie uczniów jest wspólnym działaniem, uczenie się zachodzi dzięki interakcji z innymi, jest działaniem społecznym. Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji – zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych jest być może najważniejszym aspektem pracy nauczyciela. Analizując dane związane z wymaganiem „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”, można zauważyć, iż:

1. Niemal trzy czwarte poddanych ewaluacji zewnętrznej szkół spełnia analizowane wymaganie na wysokim poziomie B. 6,2% szkół osiągnęło bardzo wysoki poziom spełniania wymagania A.
2. Najwięcej trudności sprawia obowiązek wzajemnej pomocy nauczycieli w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy – 17,3% ewaluowanych szkół nie spełniło wymagania w tym obszarze (najczęściej zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika).
3. Nauczyciele współpracują w ramach rozmaitych zespołów – zaledwie 29 nauczycieli z 9945 uczestniczących w badaniu (0,3%) nie angażuje się w pracę żadnego z nich w swojej szkole. Najwięcej nauczycieli (18,5%) działa w zespołach przedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Relatywnie mało nauczycieli angażuje się w pracę zespołów uczących w tym samym oddziale (13,2%), mimo że jest to obowiązek wynikający z prawa.
4. Współpraca nauczycieli częściej dotyczy jednorazowych wydarzeń w życiu szkoły (63% nauczycieli współpracuje przy organizacji imprez) niż długofalowych działań związanych z rozwojem szkoły (tak twierdzi 49% dyrektorów szkół).
5. Zdaniem ponad połowy dyrektorów, najczęstszym sposobem współpracy nauczycieli jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Również sami nauczyciele za dominującą formę pomocy w sytuacji problemów i trudności uznają konsultacje i doradztwo (tak twierdzi 13,7% nauczycieli). Wymiana doświadczeń i dzielenie się wiedzą jest też najczęstszym sposobem pomocy przy ewaluacji wewnętrznej (85,5%).
6. W ramach współpracy zespołu uczącego w jednym oddziale nauczyciele najczęściej wspólnie ustalają tematykę zajęć (36,7%) oraz ujednolicają sposób realizacji treści dydaktycznych (27,5%).
7. Zdaniem zdecydowanej większości dyrektorów szkół (84%), wprowadzanie zmian w procesach edukacyjnych odbywa się przez ustalenia między nauczycielami.
8. Nauczyciele podkreślają, że problemy rozwiązywane są wspólnie, najczęściej te związane z trudnościami wychowawczymi (81%) oraz kwestie dotyczące planowania i organizacji imprez oraz uroczystości w szkole (76%). Żaden z respondentów nie stwierdził, że pomoc innych nauczycieli była nieskuteczna lub szkodliwa dla procesu edukacyjnego.
9. Niemal wszyscy nauczyciele deklarują, że prowadzą ewaluację swojej pracy (99,8%) oraz że korzystają przy tej okazji z pomocy innych nauczycieli (99%). Jednocześnie aż 99,6% nauczycieli uważa tę pomoc za przydatną.

Priorytetem szkoły funkcjonującej w społeczeństwie wiedzy jest propagowanie uczenia się przez całe życie i uświadamianie, że nie kończy się ono wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać przez całe dorosłe życie. To jest komunikat pozytywny, dający nadzieję na ciągły rozwój oraz kreowanie szans zawodowych i życiowych. W szkole musimy **promować wartość edukacji** skutecznie, tak aby uczniowie odczuwali, że uczenie się jest pasjonujące, aby wiedzieli, jak się uczyć, aby było to przyjemne i efektywne.

Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciągłego do-

szkalanania i uczenia się, a nawyk ten i umiejętności muszą zostać wykształcone podczas edukacji szkolnej. Analizując dane związane z wymaganiem „Promowana jest wartość edukacji”, można zauważyć, iż:

1. W badanym okresie 71% szkół, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, spełniło wszystkie kryteria z poziomu D i B wymagania „Promowana jest wartość edukacji”. Tylko 3 szkoły (1%) nie spełniły podstawowego poziomu tego wymagania. Na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełnienia wymagania.
2. W wymaganiu tym największą trudność sprawia szkołom (szczególnie szkołom podstawowym) śledzenie losów swoich absolwentów oraz wykorzystywanie zebranych informacji do podejmowania działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku. Tego obszaru badania nie spełniło łącznie 23% badanych szkół.
3. Prawie wszystkie badane szkoły (99%) prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. Uczniowie rozmawiają ze swoimi nauczycielami o sposobach uczenia się. Najczęściej takie rozmowy mają miejsce w szkołach podstawowych (63,33% wskazań), rzadziej w gimnazjach (45,33%) i szkołach ponadgimnazjalnych (43,91%). Przy tym średnio co drugi uczeń twierdzi, że rzadko rozmawia lub nie rozmawia w ogóle na ten temat ze swoimi nauczycielami.
4. Szkoły stwarzają nauczycielom przestrzeń do wzajemnego dzielenia się swoją wiedzą oraz wspólnych rozmów dotyczących sposobów rozwiązywania trudności i problemów (uważa tak 97,5% ankietowanych nauczycieli).
5. Szkoły prowadzą działania przekonujące uczniów, że nauka jest ważna i powinna trwać nie tylko w szkole, lecz przez całe życie, najczęściej poprzez między innymi uświadamianie tempa zmian na rynku pracy.
6. Większość uczniów nie boi się zadawać swoim nauczycielom pytań oraz popełniać błędy. Uważają oni, iż nauczyciele zachęcają ich do poszukiwania podczas lekcji własnych rozwiązań różnych problemów i zadań. Odsetek uczniów tak twierdzących zmniejsza się wraz z kolejnym, wyższym etapem kształcenia. Mniej więcej co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wskazał, iż na zajęciach lekcyjnych nie ma możliwości (lub zdarza się to rzadko) poszukiwania własnych sposobów rozwiązania danego problemu.
7. Istotna część uczniów twierdzi, że nie wszyscy nauczyciele dostrzegają ich sukcesy. Częściej ma to miejsce w szkole podstawowej, natomiast co czwarty uczeń gimnazjum, a co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej nie jest chwalony (lub bardzo rzadko) za swoje postępy i osiągnięte sukcesy.
8. Szkoły gromadzą informacje o swoich absolwentach (np. Czy i w jakich szkołach kontynuują naukę? Czy odnoszą sukcesy i w jakich obszarach? Jak sobie radzą na dalszym etapie edukacyjnym?). Deklaracje nauczycieli, że informacje o absolwentach wykorzystują w codziennej pracy z uczniami potwierdza jednak tylko co drugi uczeń (51,56%). Najczęściej o losach byłych uczniów opowiadają nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, najrzadziej takie rozmowy odbywają się w gimnazjach, a prawie co dziesiąty badany uczeń (9,69%) wskazał, iż nie ma to w ogóle miejsca.
9. Partnerzy i rodzice twierdzą, że szkoły prowadzą wśród przedstawicieli lokalnej społeczności działania promujące wartość edukacji. Powyższe działania postrzegane są przez nich jako pozytywne i bardzo potrzebne.

Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę odgrywają tu partnerskie relacje, których budowanie wymaga ze strony szkoły tworzenia możliwości do kontaktowania się rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą. W efektywnych szkołach tworzy się partnerstwo z rodzicami nie tylko dla ich obecności podczas szkolnych świąt i wydarzeń, ale przede wszystkim dla ich wsparcia uczenia się uczniów.

Wszystkie związane z tym tematem badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny pozytywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, dlatego dobre szkoły zachęcają do udziału rodziców w tym procesie, a nawet go żądają. Analiza wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” pokazuje, iż:

1. Wszystkie szkoły ponadgimnazjalne spełniają wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” na poziomie co najmniej podstawowym. Ponad połowa wszystkich badanych szkół (57,4%) spełnia wymaganie na poziomie wysokim i bardzo wysokim.

2. Najwięcej trudności sprawia spełnienie wymagania w obszarze „Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów” – nie spełnia tego wymogu łącznie 168 szkół spośród badanych, w tym: 31,4% szkół podstawowych, 38,8% gimnazjów, 43,8% liceów, 47,4% techników i 46,7% zasadniczych szkół zawodowych.
3. Zdecydowana większość rodziców uczniów wszystkich typów szkół zadeklarowała, że wie, jak może angażować się w pracę szkoły, w najmniejszym stopniu rodzice gimnazjalistów – prawie co piąty rodzic ucznia gimnazjum nie wie, w jaki sposób mógłby włączyć się w życie szkoły.
4. Więcej niż połowa wszystkich ankietowanych rodziców stwierdziła, że bierze udział w procesach decyzyjnych w szkole. Widoczny jest spadek angażowania się rodziców w tym obszarze po skończeniu przez uczniów szkoły podstawowej.
5. Najbardziej aktywni w zgłaszaniu inicjatyw są rodzice uczniów z techników (56,4%), najmniej – rodzice licealistów (30,8%). Wyniki sugerowałyby, że aktywne, motywowane własnymi potrzebami angażowanie się rodziców nie ma prostego związku z wiekiem dziecka. W wypadku szkół ponadgimnazjalnych może natomiast łączyć się z profilem kształcenia.
6. Rodzice uczniów techników twierdzą najczęściej, że ich inicjatywy są realizowane (około 42% rodziców z tych typów szkół potwierdza działania szkoły w tym obszarze), najrzadziej taką opinię wyrażają rodzice gimnazjalistów (nieco więcej niż jedna czwarta rodziców).
7. Wysoki odsetek braku odpowiedzi na pytanie o to, czy szkoła realizuje inicjatywy rodziców (od 30,3% w wypadku techników po 37,8% w gimnazjach), może wynikać ze słabego przepływu informacji między szkołą a domem (być może rodzice nie wiedzą, czy ich inicjatywy są realizowane przez szkoły).
8. Realizacja inicjatyw rodziców dotyczy głównie dwóch typów działań: związanych z wolontariatem i podejmowaniem decyzji przez rodziców. W największym stopniu, bez względu na typ szkoły, rodzice widzą dla siebie przestrzeń do działania w organizowaniu uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych. Inne obszary aktywności rodziców to przede wszystkim: finansowanie różnych przedsięwzięć, nagród, doposażanie szkoły, organizowanie wycieczek, wyjazdów, współdecydowanie o ofercie szkoły i udział w jej realizacji, świadczenie usług na rzecz szkoły (np. remonty, dowozy uczniów, szycie strojów, pieczenie ciast), uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych.

Ważne jest osadzenie szkoły w środowisku lokalnym. Chodzi tu o autentyczną komunikację i współpracę, w których wykorzystuje się **zasoby szkoły i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju**. Korzystanie przez szkołę z zasobów znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły dla rozwoju uczniów.

Analizując dane związane z wymaganiem „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”, można zauważyć, iż:

1. Ewaluacja zewnętrzna wskazuje, że blisko 93% szkół spełnia wymaganie na poziomie wysokim (blisko 70% szkół) i bardzo wysokim (około 23% szkół).
2. Do najczęstszych korzyści, jakie zdobywają uczniowie w wyniku współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, rodzice wskazywali: rozwój własny ucznia (75,5%), bezpieczeństwo (74%) oraz pomoc materialną (49,5%). Z kolei nauczyciele najczęściej wymieniali: rozwój własny ucznia (90%), pomoc materialną (70%) oraz kompetencje społeczne (60,5%). Około 20% badanych uczniów deklaruje, że nigdy nie brało udziału w zajęciach prowadzonych przez osobę spoza szkoły.
3. Do najczęstszych korzyści, jakie ma środowisko lokalne ze współpracy ze szkołą, nauczyciele zaliczyli: działalność prospołeczną (60,5%), organizację i udział w wydarzeniach (57,5%) oraz infrastrukturę i zasoby szkoły (52%), a partnerzy szkoły wymieniali: organizację i udział w wydarzeniach (82%), korzyści dla uczniów i rodziców (72%) oraz działalność prospołeczną (60,5%).
4. Do najczęstszych działań prowadzonych systematycznie przez dyrektorów w ramach współpracy ze środowiskiem należą: pozyskiwanie sprzętu dla szkoły (96,4%), organizacja wyjazdów i wycieczek szkolnych (96,4%) oraz imprezy środowiskowe (96,4%). Natomiast do działań prowadzonych w ciągu zeszłego lub obecnego roku należą: organizacja zajęć profilaktycznych (91,2%), imprezy środowiskowe (88,2%) oraz pomoc socjalna dla uczniów (82,4%).
5. Do najczęściej wymienianych potrzeb, które zaspokaja szkoła w środowisku lokalnym według dyrektorów szkół, należą: udział w życiu gminy (83,5%), udostępnianie infrastruktury i zasobów

(61,5%) oraz wsparcie dla rodziców (33,5%). Z kolei przedstawiciele organu prowadzącego najczęściej wskazywali: udział w życiu gminy (72%), udostępnianie infrastruktury i zasobów (50,5%) oraz potrzeby edukacyjne (49,5%).

6. Pomimo obustronnych deklaracji o wzajemnej współpracy dane nie zawsze potwierdzają systemowość, cykliczność współpracy i umiejętność świadomej kooperacji szkoły (na rzecz zwiększania szans edukacyjnych swoich uczniów) z organizacjami działającymi w środowisku lokalnym.

Badania i dane mówiące o różnych aspektach funkcjonowania szkół i innych placówek są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej przez samorządy i rządy centralne. Wymaganie postulujące **uwzględnianie wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł podczas organizowania procesów edukacyjnych** wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji będziemy się kierować dowodami na temat skuteczności poziomu poszczególnych działań.

Analizując dane związane z wymaganiami „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”, widać, iż:

1. W badanym okresie 71% szkół spełniło wymagania na dwóch najwyższych poziomach (A i B).
2. W odpowiedzi na oczekiwania społeczne szkoły skupiają się na analizie wyników egzaminów zewnętrznych. Nadal większość podejmowanych, na podstawie tych analiz, działań dotyczy doskonalenia treści słabiej opanowanych przez uczniów i zwiększenia liczby godzin zajęć nadobowiązkowych, na których te treści są kształcone. W części szkół pojawiają się próby wprowadzania innych form zmierzających do uzyskania wzrostu efektów, mierzonych wynikiem egzaminów zewnętrznych, poprzez zwiększanie aktywności uczniów i atrakcyjności kształcenia. Dotyczy to poprawy wyposażenia, realizacji projektów zewnętrznych oraz indywidualizacji procesu uczenia się i motywowania uczniów do nauki we współpracy z ich rodzicami.
3. Formułowane wnioski z prowadzonych analiz rzadko dotyczą doskonalenia pracy nauczycieli (18% wskazań dyrektorów szkół).
4. Różni się powszechność wykorzystywania wniosków z prowadzonych analiz wskazywanych przez dyrektorów na poziomie szkoły z indywidualnymi deklaracjami nauczycieli. Dyrektorzy deklarują wprowadzanie co najmniej kilku zmian w szkole. Natomiast wnioski z poszczególnych badań wskazuje około 30% nauczycieli, a bezpośrednio ich wykorzystanie w swojej pracy potwierdza zaledwie kilkanaście procent uczących.
5. Występuje spójność podejmowanych działań z formułowanymi wnioskami. Monitorowany jest przebieg zmian w procesach edukacyjnych, rzadziej ich efektywność.
6. Z przeprowadzonej analizy wynika, że procesy analizowania danych w szkołach przebiegają podobnie, choć każdy typ szkoły wykazuje pewną specyfikę. W badaniach wewnętrznych wspólną cechą szkół jest podobny rozkład wykorzystania danych egzaminu zewnętrznego i ewaluacji wewnętrznej. Natomiast szkoły różnicują się bardziej pod względem korzystania z badań zewnętrznych, szczególnie sposobu wykorzystywania badań losów absolwentów. W szkolnictwie zawodowym zauważalny jest nacisk na efekty kształcenia zawodowego.

Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej organizacji, w tym placówek oświatowych, jest **zarządzanie, które służy jej rozwojowi**. Efektywni dyrektorzy działają celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie głównego celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując nauczycieli w proces podejmowania decyzji po to, aby wszystkie działania przeprowadzone w szkole były skoncentrowane na uczeniu się. Chodzi o to, aby dyrektor był zdolny do wspierania uczących się społeczności w rozwoju, ułatwiając realizowanie uzgodnionych celów. Analizując dane związane z wymaganiami „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”, można zauważyć, iż:

1. Szkoły dobrze poradziły sobie ze spełnieniem wymagania; spośród 299 szkół podstawowych 43,47% ulokowało się na wysokim poziomie, a 14,05% na bardzo wysokim. W 210 gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych 51,90% spełniło je na poziomie wysokim, a na poziomie bardzo wysokim 21,43%.
2. Najtrudniejszy do spełnienia dla wszystkich badanych typów szkół był obszar badawczy: „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”. Szkoły podstawowe spełniły je w 61,21%, a gimnazja i szkoły ponadgimna-

zjalne w 78,57%. Z analizy danych wynika, że nauczyciele rzadko podnoszą swoje kompetencje zawodowe, a ich udział w szkoleniach zespołów zadaniowych i rad pedagogicznych nie jest powszechny.

3. Z analizy danych w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów” wynika, iż jako działania nowatorskie przyjmuje się w szkołach przede wszystkim wykorzystanie sprzętu multimedialnego i metod aktywizujących, a według wizytatorów obszar ten spełniony jest w 82,6%.
4. W opinii zdecydowanej większości badanych dyrektorów wnioski płynące z nadzoru pedagogicznego, w tym z ewaluacji wewnętrznej, są wykorzystywane do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły.

DANE Z EWALUACJI A REALIZACJA POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA W ROKU 2013–2014

Wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego

- Uczniowie szkół podstawowych uczą się w klimacie sprzyjającym rozwojowi – aż 87% uczniów stwierdziło, że w ich możliwości wierzą wszyscy nauczyciele lub większość z nich.
- Rozwój wspierany jest także poprzez informowanie rodziców o możliwościach i potrzebach ich dzieci (75% z nich deklaruje, że nauczyciele rozmawiają z nimi o możliwościach i/lub potrzebach ich dziecka przynajmniej kilka razy w roku), bezpośrednią pomoc nauczyciela, gdy uczniowie mają z czymś trudność (prawie 57% uczniów uważa, że na taką pomoc mogą liczyć ze strony wszystkich nauczycieli) oraz wsparcie rozwoju własnych zainteresowań (94,3% uczniów twierdzi, że w szkole może liczyć na wsparcie swoich zainteresowań).
- Według uczniów klas I–III szkoła jest miejscem lubianym; uczniowie konstatują, że mogą liczyć na pomoc nauczycieli, a poziom nauczania dostosowany jest do ich możliwości. Wnioski te wskazują, jak szkoła wspiera rozwój dziecka młodszego oraz uczniów szkół podstawowych.

Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych

- Według nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, w ramach metodyki nauczania wprowadzają oni nowatorskie rozwiązania (m.in. w zakresie metody pracy, wykorzystania środków dydaktycznych oraz komunikacji z uczniami) – częściej działania takie podejmują nauczyciele techników (86,8% nauczycieli) i liceów ogólnokształcących (85% nauczycieli) wobec 81% w zasadniczych szkołach zawodowych.
- Więcej o prawie 10% uczniów zasadniczych szkół zawodowych w stosunku do uczniów techników i o aż 20% w stosunku do uczniów liceów ogólnokształcących uczy się – w ich własnej opinii – treści i umiejętności przydatnych w kontekście pozaszkolnym.
- Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są lepiej poinformowani w porównaniu z uczniami liceów ogólnokształcących i techników, dlaczego uczą się tego, czego się uczą.
- Kompetencje edukacyjne uczniów definiowane jako rozumienie powodów nauki danego przedmiotu oraz posiadanie umiejętności uczenia się nieznacznie wyższe są w zasadniczych szkołach zawodowych niż w pozostałych dwóch typach analizowanych szkół. Największa liczba uczniów twierdzących, że lubią się uczyć na wszystkich zajęciach, jest w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych (14%) wobec 6,1% w wypadku techników i 7,6% – liceów ogólnokształcących. Jednocześnie jednak to właśnie w zasadniczych szkołach zawodowych uczniowie wskazali największą liczbę zajęć, na których uczyć się nie lubią – 5% wobec 3,2% w liceach ogólnokształcących i 2,9% w technikach.

- Komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami na temat sukcesów w nauce tych drugich jest różna w zależności od typu szkoły. Największą liczbę nauczycieli nieprzekazujących takich informacji wskazali uczniowie liceów ogólnokształcących (23,1%), a najmniejszą zasadniczych szkół zawodowych (12,1%).

Bezpieczeństwo w szkole

- Poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do trzech badanych kategorii (poczucie bezpieczeństwa podczas lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po zajęciach lekcyjnych) najniższe jest w grupie gimnazjalistów – na tle uczniów z innych typów szkół to najmniejsza liczba z nich czuje się zdecydowanie bezpiecznie na lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po zajęciach.
- Największa liczba uczniów raczej nieczujących i zdecydowanie nieczujących się na lekcjach bezpiecznie to również gimnazjaliści (6,8%), a na przerwach wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów – odpowiednio 9,7% i 9,2%.
- Najmniej wskazań mówiących o braku poczucia bezpieczeństwa pojawia się w przypadku uczniów techników.
- Różnych aktów przemocy w ciągu ostatnich 12 miesięcy doświadczyło od co trzeciego (doświadczenie nieprzyjemnego zachowania ze strony innych uczniów) do co 17 ucznia (uczestnictwo w bójkę z innymi uczniami z użyciem niebezpiecznych narzędzi).
- Z perspektywy przedstawicieli organów prowadzących podnoszenie bezpieczeństwa odbywać się ma poprzez działania prewencyjne, profilaktyczne i monitorujące (monitoring za pomocą kamer przemysłowych), co wydaje się bardzo ważne, biorąc pod uwagę, że prawie 16% uczniom w szkole coś ukradziono w ostatnim roku, a prawie 8,5% deklaruje, że zostało pobitych.
- Jednocześnie jednak najczęstsze akty agresji, a więc nieprzyjemne zachowanie ze strony innych uczniów oraz wykluczenie z grupy, których doświadczyło w ostatnim roku odpowiednio aż prawie 32,5% i 20,5% uczniów, wynikają z braku szacunku dla innych.

Materiał opracowano na podstawie analiz wyników ewaluacji zewnętrznej, prowadzonej od 1 września 2013 do 31 marca 2014 roku w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

ŁUKASZ KLUZ
STEFAN WLAZŁO

SZKOŁA REALIZUJE KONCEPCJĘ PRACY UKIERUNKOWANĄ NA ROZWÓJ UCZNIÓW

Streszczenie:

1. Koncepcja pracy jest pierwszym wymaganiem. Z treści koncepcji powinny się rodzić wszystkie działania edukacyjne ukierunkowane na rozwój uczniów. Ta zależność nie jest uwidoczniiona. Różne dokumenty tworzone w szkole przyjmowane są jako koncepcja pracy szkoły i dokumenty te stanowią podstawowe źródło informacji przy analizowaniu tego wymagania.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Z danych statystycznych wynika, że wśród najczęstszych wartości uznawanych w szkołach przyjmowane są zapewnienie bezpieczeństwa i przyjazny klimat; kształtowanie postaw społecznych oraz oddziaływanie patriotyczne. Wśród najważniejszych działań mających służyć realizacji koncepcji znajdują się, według dyrektorów oraz dostępnej w szkole dokumentacji: dbałość o bazę lokalową i wyposażenie szkoły oraz współpraca ze środowiskiem i z rodzicami. Rodzice największą uwagę zwracają na imprezy szkolne oraz akcje charytatywne, uczniowie zaś na zajęcia pozalekcyjne oraz konkursy. W rozumieniu tego, co się składa na rozumienie i znajomość koncepcji szkoły oraz deklarowanej jej znajomości i akceptacji, respondenci wskazują na różne od siebie wartości i działania.
 - Wpływ rodziców i uczniów na zmiany, przygotowywanie i modyfikowanie koncepcji jest niezauważalny, chociaż potwierdzają oni posiadanie takiej możliwości. Deklarują oni jedynie uczestnictwo w działaniach wykonawczych, typu: wycieczki, imprezy itp. Oczekiwanie, że koncepcja będzie przygotowywana i modyfikowana oraz realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami, nie jest wedle pozyskanych informacji oczekiwaniem spełnionym.
3. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Zdiagnozowane poziomy spełniania wymagania wskazują na wysoki poziom pracy szkół – bo w 74% na poziomie B i wyższym. Jednak wręcz takie same lub merytorycznie bardzo bliskie opisy spełniania wymagania skutkują diagnozą pracy na różnych poziomach, co oznacza subiektywizację ostatecznych wyników ewaluacji i różne ocenianie tych samych działań przez poszczególne kuratoria lub zespoły ewaluacyjne. Jest to sprzeczne z par. 7.3 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).
 - W porównaniu z latami ubiegłymi odsetek szkół spełniających wymagania na najwyższym poziomie zmniejsza się – z 25% placówek zdiagnozowanych na poziomie A w zakresie wymagania w pierwszych latach funkcjonowania ewaluacji jako strategii nadzoru pedagogicznego do 12% w roku szkolnym 2013–2014.
 - Wysoki poziom korelacji (zbieżność wskazań z więcej niż dwóch źródeł) występuje w stosunku do bezpieczeństwa i klimatu panującego w szkole (88%), a także widać ponadprzeciętny wynik (66%) w odniesieniu do postaw patriotycznych i społecznych, które potwierdzone są także przez rodziców – dzięki czemu średnia korelacja pojawia się w ponad 50 szkołach/placówkach, a w 14 wysoka (zgodność odpowiedzi wszystkich 4 podmiotów). Podobny wynik w zakresie sposobów realizacji osiągnięto jedynie w zakresie bazy lokalowej (61% korelacji – z czego w 52 szkołach na średnim stopniu, a w 15 – wysokim).

WPROWADZENIE

Koncepcja pracy szkoły/placówki oświatowej jest w wymaganiach naczelnym oczekiwaniem wobec szkół, po nowelizacji rozporządzenia w 2013 roku otwiera katalog wymagań państwa określonych w załączniku do rozporządzenia. Przyjmujemy rozumienie koncepcji

(...) jako **wspólny pomysł na naszą szkołę** całego środowiska szkolnego, który pozwala na budowanie więzi, odczuwanie wspólnoty, poczucie podobieństwa do innych członków społeczności szkolnej, porozumiewanie się językiem podobnych znaczeń. Pozwala, co warto podkreślić, skupiać działania wokół zbieżnych wartości i celów¹.

Takie ujęcie jest w pełni zgodne ze słownikowymi definicjami koncepcji: „pomysł, projekt”²; koncepcja (łac. *conceptio* ‘objęcie, ułożenie; poczęcie’): „pomysł na coś, obmyślony plan realizacji lub rozwiązania czegoś”³; i także z propozycją Danuty Elsner, że jest to „kierunkowskaz” w działaniach szkoły⁴.

Wspólny pomysł na szkołę oznacza bardzo wszechstronne rozumienie uzgodnionych działań edukacyjnych realizowanych w całej społeczności szkolnej i z uwzględnieniem specyfiki (potrzeb) lokalnego środowiska. Oznacza to, że źródłami koncepcji są:

- kompetencje kluczowe opisane w podstawach programowych dla poszczególnych etapów edukacji, a także wymagania państwa, jako kryteria doboru działań edukacyjnych,
- własne tradycje edukacyjne szkoły (patron, oddziaływania wychowawcze, projekty dydaktyczne, samorządność uczniów i inne),
- informacje wewnętrzne i zewnętrzne dotyczące osiągnięć aktualnych uczniów i absolwentów, wyniki badań edukacyjnych własnych, krajowych i światowych, oczekiwania rodziców i odbiorców, absolwentów,
- ustalenia współczesnej pedagogiki, psychologii, socjologii i innych nauk społecznych.

I w takim rozumieniu źródeł koncepcji jest ona wartością w miarę trwałą, zmienną tylko w dłuższych okresach, trwałą, gdyż wynikającą z tradycji edukacyjnego działania szkoły. Tradycji, którą zna dobrze środowisko, każda szkoła ma bowiem swoją specyfikę w opinii rodziców i mieszkańców i ta opinia często decyduje o wyborach miejsca edukacji ich dzieci.

Natomiast modyfikowanie koncepcji w wyniku rozpoznawania oczekiwań nowych rodziców i ich uczniów należy rozumieć jako modyfikację strategii realizowania trwałych wartości edukacyjnego działania ujętych w koncepcji. Byłoby absurdalne, aby tworzyć nowe koncepcje z każdym nowym rocznikiem uczniów i ich rodziców, skoro ich oczekiwania mogą być odmienne od oczekiwań roczników poprzednich. W tym względzie szkoła jest trochę jak – *toutes proportions gardées* – instytucja Kościoła. Ceremoniał się zmienia, wartości pozostają.

Przed ewaluacją zewnętrzną pojawia się istotny problem poznawczy: co uznać za wartość edukacyjnego działania jako idei, pomysłu na działanie szkoły.

STATYSTYKA SPEŁNIANIA OBSZARÓW (DECYZJE WIZYTATORÓW)

Z danych z ewaluacji prowadzonych od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku wynika, że szkoły poradziły sobie bardzo dobrze z poziomem spełniania wymagania dotyczącego koncepcji. Ponad połowa szkół (61,83% – w porównaniu z 69% w roku szkolnym 2012–2013 oraz 62% w latach poprzednich) spełniło to wymaganie na poziomie B (Tabela 1). W stosunku do poprzednich ewaluacji nastąpiło obniżenie spełnianych poziomów w tym wymaganiu. Najwyższy poziom spełniania wymagania osiągnęło 12% szkół (wobec wcześniejszych 15% i 25%). Zdecydowanie więcej szkół zostało zdiagnozowanych na poziomie C spełniania wymagania – 22% (analogicznie – 13% oraz 11% w latach ubiegłych). O półtora punktu w stosunku do lat ubiegłych wzrosła liczba szkół spełniających wymaganie na poziomie podsta-

¹ Folder: *Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły*, ORE, Warszawa 2014, s. 5.

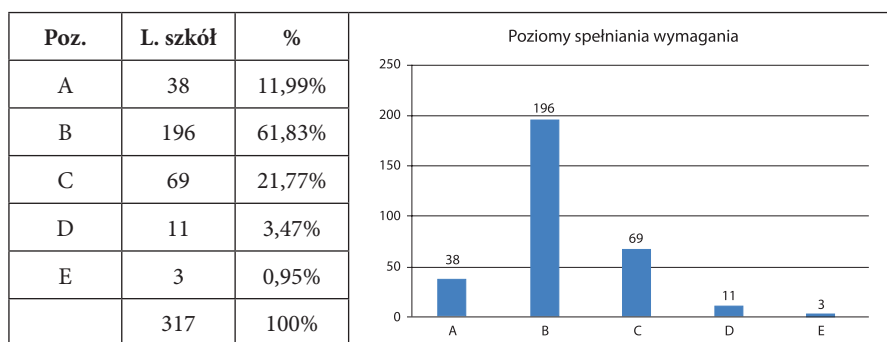
² *Słownik języka polskiego*, PWN, <http://www.sjp.pwn.pl/> (dostęp: 05.05.2014).

³ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, www.sloownik-online.pl/ (dostęp: 05.05.2014).

⁴ D. Elsner, *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*, tekst z konferencji „Jakość edukacji”, Kraków 2010.

wowym – 3,5%. Trzy z badanych 317 szkół spełniły wymaganie na niskim poziomie E, co daje wynik poniżej jednego procentu – podobnie jak we wcześniejszych ewaluacjach.

Tabela 1. Poziomy spełniania wymagania



Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Spadek poziomów spełniania wymagania, pojawiający się już między ewaluacjami z lat 2009–2012 a wynikami z roku szkolnego 2013–2014, powiększył się – co być może wynika ze zmiany treści wymagania (ukierunkowanie na rozwój ucznia) od września 2013 roku.

Podobnie jak w latach poprzedzających okres poddany analizie, szkoły spełniają kryteria obszarów badawczych zawartych w wymaganiu w niemal 100%, z wyjątkiem kryterium dotyczącego modyfikacji koncepcji – które nie zostało osiągnięte w 21% szkół (wobec 14% w roku szkolnym 2012–2013). Ten zauważalny spadek odsetka szkół spełniających kryterium być może wynika ze zmodyfikowanego sposobu przeprowadzania ewaluacji i traktowania wyników przez ewaluatorów, których profesjonalizm i doświadczenie się zwiększają.

ANALIZA SZCZEGÓŁOWA

W poniższej analizie wykorzystano dane ilościowe – w pełnym dostępnym zakresie (wskazany każdorazowo) oraz na podstawie skategoryzowanych danych jakościowych z 275 szkół (te wszystkie szkoły/placówki poddane ewaluacji zewnętrznej w badanym okresie, dla których dostępny był komplet danych).

Tabela 2. Klucz do kategoryzacji

Założenia koncepcji		Metody realizacji	
JEZ	Języki obce	ANA	Analizy i diagnozy
HUM	Przedmioty humanistyczne	LOK	Baza lokalowa i wyposażenie
MAT	Przedmioty ścisłe i przyrodnicze	DOS	Doskonalenie nauczycieli
TI	Technologie informacyjne	ZAJ	Zajęcia pozalekcyjne
WSZ	Wszechstronny rozwój	IMP	Imprezy
BEZ	Bezpieczeństwo i klimat	ROD	Współpraca z rodzicami
ZDR	Zdrowie własne i innych	ŚRO	Współpraca ze środowiskiem
PAT	Patriotyzm lokalny i narodowy	WOL	Wolontariat

Założenia koncepcji		Metody realizacji	
EKO	Ekologia i środowisko naturalne	KON	Konkursy i olimpiady
FIZ	Sport i wychowanie fizyczne		
IND	Indywidualizacja		
ZAW	Zawód i dalszy etap edukacji		
SPO	Wartości społeczeństwa demokratycznego		
LLL	Nauka przez całe życie		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Dane jakościowe skategoryzowano wedle klucza podanego w Tabeli 2. Osobnej kategoryzacji poddano treści założeń koncepcji, osobnej zaś metody realizacji. Przyjęto w analizie rozgraniczenie polegające na odniesieniu pierwszego zestawu kategorii do potrzeb rozwojowych uczniów oraz środowiska – drugi zestaw zaś do sposobów, którymi te założenia są osiąganе. Należy tutaj zaznaczyć, że przykłady działań sklasyfikowane w drugim zestawie były częstokroć wymieniane przez respondentów jako założenia koncepcji. Ponadto autorzy zdecydowali się unikać umieszczania wykresów obrazujących wyniki – gdyż byłyby one nieczytelne, ze względu na rozległość i złożoność danych. Tabele z wynikami, jako najbardziej przejrzysta forma prezentacji danych, zostały załączone wraz z komentarzem.

Informacje o tym, jakie są założenia koncepcji, wizytatorzy ds. ewaluacji uzyskiwali w trakcie wywiadu z dyrektorem, podczas analizy danych zastanych oraz trzech wywiadów grupowych – z rodzicami, z uczniami i z uczniami kl. I–III szkół podstawowych. Podczas analizowania danych zauważono jednak, że odpowiedzi nie są w pełni kompatybilne, ponieważ pytania ukierunkowują respondentów na różne aspekty pracy szkoły. Należy mieć to na uwadze podczas interpretacji wyników. Innymi słowy, podczas kiedy dyrektorzy byli wprost pytani o założenia koncepcji, to rodziców pytano o to, co dla nich jest w szkole najważniejsze, zaś wobec uczniów jako pierwsze pytanie postawiono, „na co się kładzie w szkole największy nacisk”. Tak różnie sformułowane pytania, wymagały od wizytatorów sprawności w kierowaniu wywiadem na temat koncepcji. Ponieważ determinacji w tej kwestii w większości przypadków brakowało, stąd odpowiedzi były niejednorodne – dla rodziców najważniejsze było ogólnie pojęte bezpieczeństwo ich dzieci, zaś wedle uczniów położenie „największego nacisku” na klimat panujący w szkole. Poniżej problem ten, wraz z jego skutkami, został opisany szczegółowo.

Analiza danych zastanych dostarcza najwięcej informacji o założeniach koncepcji i działaniach ją realizujących. Dostępna w szkole dokumentacja staje się dla wizytatorów najbogatszym źródłem informacji o działaniach szkoły. Jednak, podobnie jak w analizach z lat ubiegłych, wizytatorzy zazwyczaj nie filtrują przedstawionych im danych i przyjmują zapisy z niemal wszelkich dostępnych w szkole dokumentów jako źródło koncepcji, na co wskazują zapisy z analizy danych – gdzie w odniesieniu do jednej placówki wymieniane są liczne źródła, przy czym niejednokrotnie w swojej pełnej, źródłowej, wersji.

Tabela 3. Założenia koncepcji (zbiorcze)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	32	11,64%	67	24,36%	14	5,09%	68	24,73%	125	45,45%	201	73,09%	114	41,45%
Analiza danych zastanych	50	18,18%	71	25,82%	23	8,36%	76	27,64%	120	43,64%	183	66,55%	129	46,91%
Wywiad z rodzicami	13	4,73%	32	11,64%	6	2,18%	10	3,64%	4	1,45%	68	24,73%	60	21,82%
Wywiad z uczniami	37	13,45%	30	10,91%	44	16,00%	30	10,91%	5	1,82%	227	82,55%	25	9,09%

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z uczniami I-III	18	6,55%	18	6,55%	17	6,18%	25	9,09%	0	0,00%	147	53,45%	4	1,45%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	132	48,00%	42	15,27%	47	17,09%	26	9,45%	14	5,09%	152	55,27%	22	8,00%
Analiza danych zastanych	135	49,09%	54	19,64%	57	20,73%	40	14,55%	17	6,18%	141	51,27%	30	10,91%
Wywiad z rodzicami	113	41,09%	42	15,27%	20	7,27%	8	2,91%	22	8,00%	159	57,82%	9	3,27%
Wywiad z uczniami	27	9,82%	6	2,18%	116	42,18%	29	10,55%	12	4,36%	35	12,73%	13	4,73%
Wywiad z uczniami I-III	2	0,73%	3	1,09%	33	12,00%	2	0,73%	0	0,00%	1	0,36%	0	0,00%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Wyniki z wszystkich badanych szkół przedstawiają Tabele 3 i 4, zaś Tabele 5–14 pokazują dane wyspecyfikowane w zależności od poziomu spełniania wymagania (11–14) czy też typu szkół (5–10). Nie omówiono tych danych szczegółowo, ponieważ nie zauważono specyficznych tendencji czy odchyleń możliwych do zinterpretowania.

Tabela 4. Sposoby realizacji koncepcji (zbiorcze)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	73	26,55%	169	61,45%	91	33,09%	84	30,55%	49	17,82%
Analiza danych zastanych	91	33,09%	99	36,00%	96	34,91%	95	34,55%	68	24,73%
Wywiad z rodzicami	3	1,09%	7	2,55%	2	0,73%	18	6,55%	33	12,00%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	100	36,36%	0	0,00%	94	34,18%	94	34,18%
Wywiad z uczniami I-III	0	0,00%	79	28,73%	0	0,00%	27	9,82%	21	7,64%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	44	16,00%	182	66,18%	44	16,00%	182	66,18%		
Analiza danych zastanych	69	25,09%	195	70,91%	69	25,09%	195	70,91%		
Wywiad z rodzicami	69	25,09%	18	6,55%	69	25,09%	18	6,55%		
Wywiad z uczniami	73	26,55%	14	5,09%	73	26,55%	14	5,09%		
Wywiad z uczniami I-III	18	6,55%	5	1,82%	18	6,55%	5	1,82%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Tabela 5. Założenia koncepcji (157 szkół podstawowych)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	17	10,83%	39	24,84%	7	4,46%	40	25,48%	77	49,04%	113	71,97%	78	49,68%
Analiza danych zastanych	31	19,75%	39	24,84%	12	7,64%	50	31,85%	77	49,04%	107	68,15%	81	51,59%
Wywiad z rodzicami	7	4,46%	13	8,28%	5	3,18%	6	3,82%	4	2,55%	40	25,48%	42	26,75%
Wywiad z uczniami	17	10,83%	15	9,55%	24	15,29%	21	13,38%	4	2,55%	132	84,08%	17	10,83%
Wywiad z uczniami I-III	11	7,01%	11	7,01%	17	10,83%	15	9,55%	0	0,00%	72	45,86%	3	1,91%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	75	47,77%	19	12,10%	22	14,01%	16	10,19%	7	4,46%	85	54,14%	12	7,64%
Analiza danych zastanych	78	49,68%	28	17,83%	30	19,11%	23	14,65%	10	6,37%	82	52,23%	17	10,83%
Wywiad z rodzicami	67	42,68%	24	15,29%	14	8,92%	6	3,82%	15	9,55%	86	54,78%	4	2,55%
Wywiad z uczniami	18	11,46%	4	2,55%	67	42,68%	15	9,55%	8	5,10%	24	15,29%	9	5,73%
Wywiad z uczniami I-III	1	0,64%	3	1,91%	19	12,10%	2	1,27%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Jako założenia koncepcji dyrektorzy najczęściej wymieniali kolejno: bezpieczeństwo i klimat panujący w szkole (w 73% szkół), rozwój społeczny i obywatelski (55,27%) oraz kształtowanie postaw patriotycznych (48%), najmniej wskazań pojawiło się w odniesieniu do nauki przedmiotów ścisłych i przyrodniczych (5%), przygotowywania do zawodu lub dalszej edukacji (5%) oraz kształcenia umiejętności uczenia się i propagowania postawy uczenia się przez całe życie (8%). Identyczna hierarchia wskazań występuje w obserwacji szkoły dokonywanej przez wizytatorów (bezpieczeństwo: 67%, postawy społeczne i obywatelskie: 51%, patriotyzm: 49% oraz przedmioty ścisłe i przyrodnicze: 8%, nauka zawodu i dalsza edukacja: 6%, nauka uczenia się: 11%). Wśród najczęstszych wskazań rodziców dotyczących wartości edukacyjnych w koncepcji znajduje się taka sama grupa odpowiedzi jak u dyrektorów, z przesunięciem bezpieczeństwa na trzecią pozycję w gradacji (25% wskazań), przy większym nacisku na rozwój społeczny (58%) oraz patriotyzm (41%). Najrzadziej rodzice zwracali uwagę na wszechstronność rozwoju uczniów (1%), indywidualizację kształcenia (3%) oraz umiejętność uczenia się (3%). Uczniowie uczestniczący w wywiadach w aż 83% szkół wskazali na wagę aspektów związanych z bezpieczeństwem i klimatem panującymi w szkole, a także na wychowanie fizyczne (42%) oraz na rozwój społeczny (13%). Liczba różnorodnych wskazań ze strony uczniów jest niewielka, ich odpowiedzi mocno się ogniskowały wokół bezpieczeństwa i klimatu, wśród najrzadziej wymienianych zaś pojawiły się: wszechstronny rozwój (2%), ekologia (2%) oraz przygotowanie do zawodu lub dalszej edukacji (4%).

Powyższe odpowiedzi świadczą o tym, że zdecydowanie najważniejszym założeniem koncepcji funkcjonowania polskich szkół jest stworzenie przyjaznej atmosfery i zapewnienie bezpieczeństwa oraz kształtowanie pożądanych postaw społecznych. Na trzecim miejscu w hierarchii wartości znajduje się propagowanie postawy patriotycznej w odniesieniu zarówno do małej, jak i dużej ojczyzny, chociaż nie jest to zauważane przez uczniów w tak szerokim zakresie jak przez pozostałych respondentów.

W zakresie sposobów realizacji koncepcji uczniowie największą wagę przykładali do bazy lokalowej i dydaktycznej szkół (36%), zajęć dodatkowych (34%) i konkursów (34%). Podobnie jak rodzice – uczniowie nie wskazywali na dokonywane w szkole analizy i diagnozy oraz doskonalenie nauczycieli ($\leq 1\%$). Rodzice wymieniali najczęściej działania, które są dla nich zauważalne, takie jak wolontariat (26%) i imprezy szkolne (25%). Dyrektorzy najczęściej wśród sposobów realizacji wyliczali: współpracę ze środowiskiem (73%) i rodzicami (66%) oraz poprawę bazy lokalowej i dydaktycznej tudzież dbanie o nią (61%) – co zostało potwierdzone w połowie podczas obserwacji (36%).

W odróżnieniu od wyników zbiorczych ze wszystkich typów badanych placówek, dyrektorzy szkół podstawowych przy zbliżonej częstotliwości wskazywania na postawy patriotyczne w koncepcjach swoich placówek (48%) – często sygnalizowali wszechstronny, wielokierunkowy, rozwój uczniów (49%). Analiza danych zastanych jest tożsama ze wskazaniem dyrektorów. Odpowiedzi udzielone przez rodziców i uczniów nie odbiegają istotnie od średnich odpowiedzi ze wszystkich typów szkół. W szkołach podstawowych zastosowano różne narzędzia dla grup uczniów kształcenia zintegrowanego i uczniów klas IV–VI, co pozwoliło zauważyć pewne tendencje. Uczniowie klas starszych częściej (o 2 do 5 procent) podkreślali konkretne przedmioty nauczania lub ich treści. Uczniowie klas młodszych niemal dwa razy rzadziej od swoich starszych rówieśników zwracali uwagę na bezpieczeństwo (46% w kl. I–III, 84% w klasach IV–VI) – oraz pięciokrotnie rzadziej wymieniali edukację prozdrowotną. Tylko raz wśród respondentów klas młodszych pojawiło się wskazanie mówiące o kształtowaniu postaw patriotycznych. Podobnie w odniesieniu do pozostałych kategorii odpowiedzi, niektóre (dalszy etap edukacji, kształtowanie postaw społecznych czy umiejętność uczenia się) nie pojawiły się w ogóle.

Tabela 6. Sposoby realizacji koncepcji (157 szkół podstawowych)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	43	27,39%	94	59,87%	52	33,12%	48	30,57%	30	19,11%
Analiza danych zastanych	57	36,31%	53	33,76%	57	36,31%	53	33,76%	39	24,84%
Wywiad z rodzicami	2	1,27%	3	1,91%	1	0,64%	16	10,19%	22	14,01%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	60	38,22%	0	0,00%	52	33,12%	56	35,67%
Wywiad z uczniami I–III	0	0,00%	35	22,29%	0	0,00%	18	11,46%	13	8,28%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	19	12,10%	106	67,52%	114	72,61%	9	5,73%		
Analiza danych zastanych	37	23,57%	112	71,34%	117	74,52%	15	9,55%		
Wywiad z rodzicami	48	30,57%	9	5,73%	20	12,74%	41	26,11%		
Wywiad z uczniami	41	26,11%	7	4,46%	5	3,18%	16	10,19%		
Wywiad z uczniami I–III	11	7,01%	4	2,55%	2	1,27%	0	0,00%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYZR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

W zakresie sposobów realizacji koncepcji wyniki ze szkół podstawowych nie różnią się od średniej dla wszystkich typów szkół.

Tabela 7. Założenia koncepcji (93 gimnazja)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	14	15,05%	22	23,66%	6	6,45%	23	24,73%	38	40,86%	70	75,27%	30	32,26%
Analiza danych zastanych	18	19,36%	24	24,74%	10	10,31%	23	24,73%	34	35,05%	59	60,82%	40	41,24%
Wywiad z rodzicami	4	4,30%	15	16,13%	1	1,08%	3	3,23%	0	0,00%	21	22,58%	11	11,83%
Wywiad z uczniami	17	18,28%	10	10,75%	15	16,13%	6	6,45%	1	1,08%	77	82,80%	5	5,38%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	45	48,39%	18	19,35%	7	7,53%	7	7,53%	7	7,53%	50	53,76%	10	10,75%
Analiza danych zastanych	44	45,36%	20	20,62%	23	23,71%	13	13,40%	6	6,45%	47	48,54%	10	10,75%
Wywiad z rodzicami	38	40,86%	14	15,05%	4	4,30%	2	2,15%	5	5,38%	61	65,59%	1	1,08%
Wywiad z uczniami	7	7,53%	0	0,00%	37	39,78%	10	10,75%	3	3,23%	9	9,68%	3	3,23%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

W gimnazjach jako istotne zauważono wśród rodziców zwiększenie odsetka wskazań poszczególnych założeń koncepcji w większości kategorii oraz ogólny niewielki spadek odsetka wskazań u uczniów – z wyłączeniem kategorii dotyczących nauki poszczególnych przedmiotów.

Tabela 8. Sposoby realizacji koncepcji (93 gimnazja)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	24	25,81%	61	65,59%	33	35,48%	31	33,33%	12	12,90%
Analiza danych zastanych	28	30,11%	34	36,56%	33	35,48%	34	36,56%	22	23,66%
Wywiad z rodzicami	1	1,08%	3	3,23%	0	0,00%	0	0,00%	5	5,38%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	28	30,11%	0	0,00%	35	37,63%	27	29,03%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	18	19,35%	59	63,44%	71	76,34%	7	7,53%		
Analiza danych zastanych	24	25,81%	68	73,12%	65	69,89%	10	10,75%		
Wywiad z rodzicami	14	15,05%	7	7,53%	18	19,35%	27	29,03%		
Wywiad z uczniami	24	25,81%	5	5,38%	5	5,38%	16	17,20%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Wyniki w zakresie sposobów realizacji koncepcji – pod względem kolejności wskazań nie odbiegają od średnich i danych ze szkół innych etapów edukacyjnych.

Tabela 9. Założenia koncepcji (25 szkół ponadgimnazjalnych)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	1	4,00%	6	24,00%	1	4,00%	5	20,00%	10	40,00%	18	72,00%	6	24,00%
Analiza danych zastanych	1	4,00%	8	32,00%	1	4,00%	3	12,00%	9	36,00%	17	68,00%	8	32,00%
Wywiad z rodzicami	2	8,00%	4	16,00%	0	0,00%	1	4,00%	0	0,00%	7	28,00%	7	28,00%
Wywiad z uczniami	3	12,00%	5	20,00%	5	20,00%	3	12,00%	0	0,00%	18	72,00%	3	12,00%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	12	48,00%	5	20,00%	5	20,00%	3	12,00%	0	0,00%	17	68,00%	0	0,00%
Analiza danych zastanych	13	52,00%	6	24,00%	4	16,00%	4	16,00%	1	4,00%	12	48,00%	3	12,00%
Wywiad z rodzicami	8	32,00%	4	16,00%	2	8,00%	0	0,00%	2	8,00%	12	48,00%	4	16,00%
Wywiad z uczniami	2	8,00%	2	8,00%	12	48,00%	4	16,00%	1	4,00%	2	8,00%	1	4,00%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

W szkołach ponadgimnazjalnych zauważalna jest większa częstotliwość wskazań przedmiotów humanistycznych i matematycznych przez uczniów (20%), co wpisując się mogło w tendencję zauważalną od szkoły podstawowej – jednak niewielka próba badawcza nie pozwala tego osądzić.

Tabela 10. Sposoby realizacji koncepcji (25 szkół ponadgimnazjalnych)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	6	24,00%	14	56,00%	6	24,00%	5	20,00%	7	28,00%
Analiza danych zastanych	6	24,00%	12	48,00%	6	24,00%	8	32,00%	7	28,00%
Wywiad z rodzicami	0	0,00%	1	4,00%	1	4,00%	2	8,00%	6	24,00%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	12	48,00%	0	0,00%	7	28,00%	11	44,00%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	7	28,00%	17	68,00%	15	60,00%	2	8,00%		
Analiza danych zastanych	8	32,00%	15	60,00%	14	56,00%	1	4,00%		
Wywiad z rodzicami	7	28,00%	2	8,00%	4	16,00%	4	16,00%		
Wywiad z uczniami	8	32,00%	2	8,00%	3	12,00%	3	12,00%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Tabela 11. Założenia koncepcji (201 szkół na poziomach A i B)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	23	11,44%	51	25,37%	10	4,98%	4	1,99%	95	47,26%	153	76,12%	80	39,80%
Analiza danych zastanych	34	16,92%	50	24,88%	17	8,46%	54	26,87%	90	44,78%	135	67,16%	93	46,27%
Wywiad z rodzicami	11	5,47%	27	13,43%	3	1,49%	6	2,99%	2	1,00%	53	26,37%	40	19,90%
Wywiad z uczniami	29	14,43%	20	9,95%	29	14,43%	19	9,45%	5	2,49%	169	84,08%	15	7,46%
Wywiad z uczniami I-III	16	7,96%	15	7,46%	13	6,47%	17	8,46%	0	0,00%	115	57,21%	2	1,00%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	98	48,76%	35	17,41%	33	16,42%	20	9,95%	12	5,97%	111	55,22%	16	7,96%
Analiza danych zastanych	99	49,25%	42	20,90%	36	17,91%	32	15,92%	13	6,47%	98	48,76%	19	9,45%
Wywiad z rodzicami	85	42,29%	33	16,42%	14	6,97%	6	2,99%	16	7,96%	124	61,69%	7	3,48%
Wywiad z uczniami	18	8,96%	5	2,49%	89	44,28%	19	9,45%	9	4,48%	24	11,94%	9	4,48%
Wywiad z uczniami I-III	0	0,00%	2	1,00%	22	10,95%	1	0,50%	0	0,00%	1	0,50%	0	0,00%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

W odniesieniu do założeń koncepcji, w rozróżnieniu na szkoły osiągające wysokie i bardzo wysokie poziomy spełniania wymagania i pozostałe, zauważyć można dużą rozbieżność w zakresie częstotliwości wskazywania przez dyrektorów technologii informacyjnych w założeniach koncepcji. W szkołach spełniających wymagania na poziomach A lub B jest to zaledwie 2%, podczas kiedy szkoły zdiagnozowane na poziomach C i D – aż 29%. Przy czym w analizie danych zastanych dla obydwu typów placówek wskaźnik jest zbliżony do 30%. Odpowiedzi rodziców w różnych kategoriach odbiegają od siebie do 5%, jednak kierunki przesunięć nie są zależne jednoznacznie od poziomu spełniania wymagania przez szkołę. W szkołach spełniających wymagania na wyższych poziomach rodzice częściej niż w szkołach zdiagnozowanych na poziomach C i D wskazują na naukę języków obcych, przedmiotów humanistycznych, wszechstronny rozwój, bezpieczeństwo, postawy patriotyczne, ekologię i kształtowanie postaw społecznych. Podobną tendencję można zaobserwować w odpowiedziach uczniów.

Tabela 12. Sposoby realizacji koncepcji (201 szkół na poziomach A i B)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	52	25,87%	124	61,69%	64	31,84%	65	32,34%	35	17,41%
Analiza danych zastanych	68	33,83%	76	37,81%	68	33,83%	71	35,32%	46	22,89%
Wywiad z rodzicami	2	1,00%	5	2,49%	2	1,00%	12	5,97%	27	13,43%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	75	37,31%	0	0,00%	73	36,32%	74	36,82%

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z uczniami I-III	0	0,00%	63	31,34%	0	0,00%	22	10,95%	16	7,96%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	30	14,93%	134	66,67%	148	73,63%	14	6,97%		
Analiza danych zastanych	49	24,38%	144	71,64%	140	69,65%	20	9,95%		
Wywiad z rodzicami	56	27,86%	14	6,97%	32	15,92%	48	23,88%		
Wywiad z uczniami	59	29,35%	12	5,97%	11	5,47%	23	11,44%		
Wywiad z uczniami I-III	15	7,46%	5	2,49%	2	1,00%	16	7,96%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Odnośnie do sposobów realizacji koncepcji w przekroju przez typy placówek nie zaobserwowano istotnych odchyśleń, ale w zestawieniu wyników ze szkół spełniających wymaganie na różnych poziomach pojawiają się różnice. W szkołach spełniających wymaganie na poziomie podstawowym i średnim odsetek wskazań jest niższy – do 10%, zależnie od kategorii.

Tabela 13. Założenia koncepcji (72 szkoły na poziomach C i D)

	JEZ		HUM		MAT		TI		WSZ		BEZ		ZDR	
Wywiad z dyrektorem	8	11,11%	16	22,22%	4	5,56%	21	29,17%	29	40,28%	46	63,89%	32	44,44%
Analiza danych zastanych	15	20,83%	21	29,17%	6	8,33%	21	29,17%	28	38,89%	46	63,89%	35	48,61%
Wywiad z rodzicami	2	2,78%	5	6,94%	3	4,17%	4	5,56%	2	2,78%	15	20,83%	19	26,39%
Wywiad z uczniami	8	11,11%	10	13,89%	15	20,83%	10	13,89%	0	0,00%	57	79,17%	9	12,50%
Wywiad z uczniami I-III	2	2,78%	3	4,17%	4	5,56%	8	11,11%	0	0,00%	31	43,06%	2	2,78%
	PAT		EKO		FIZ		IND		ZAW		SPO		LLL	
Wywiad z dyrektorem	33	45,83%	7	9,72%	14	19,44%	6	8,33%	2	2,78%	39	54,17%	6	8,33%
Analiza danych zastanych	34	47,22%	12	16,67%	21	29,17%	8	11,11%	4	5,56%	42	58,33%	11	15,28%
Wywiad z rodzicami	28	38,89%	9	12,50%	6	8,33%	2	2,78%	6	8,33%	34	47,22%	2	2,78%
Wywiad z uczniami	9	12,50%	1	1,39%	27	37,50%	10	13,89%	2	2,78%	10	13,89%	4	5,56%
Wywiad z uczniami I-III	2	2,78%	1	1,39%	11	15,28%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

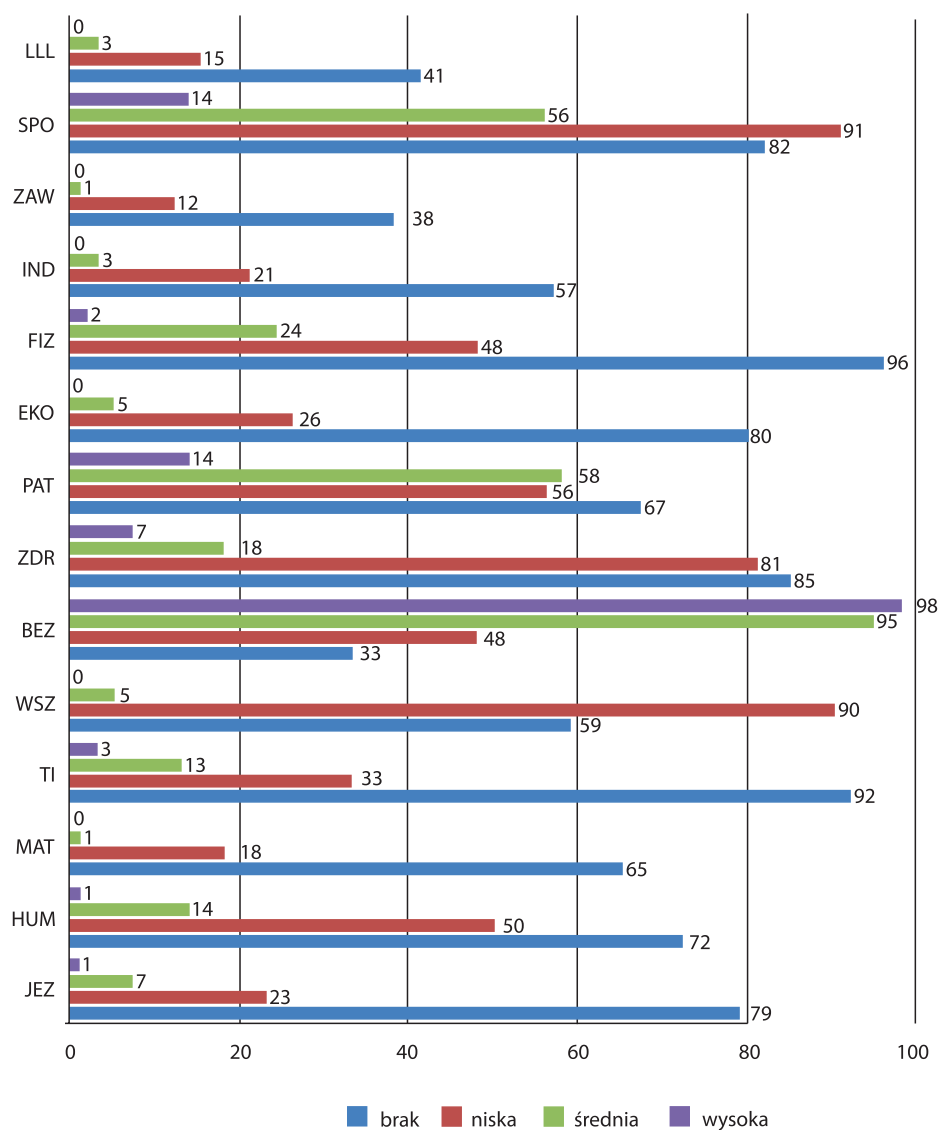
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Tabela 14. Sposoby realizacji koncepcji (72 szkoły na poziomach C i D)

	ANA		LOK		DOS		ZAJ		KON	
Wywiad z dyrektorem	20	27,78%	43	59,72%	26	36,11%	18	25,00%	14	19,44%
Analiza danych zastanych	22	30,56%	23	31,94%	27	37,50%	24	33,33%	22	30,56%
Wywiad z rodzicami	1	1,39%	2	2,78%	0	0,00%	5	6,94%	6	8,33%
Wywiad z uczniami	0	0,00%	21	29,17%	0	0,00%	21	29,17%	20	27,78%
Wywiad z uczniami I-III	0	0,00%	15	20,83%	0	0,00%	5	6,94%	5	6,94%
	IMP		ROD		ŚRO		WOL			
Wywiad z dyrektorem	14	19,44%	47	65,28%	51	70,83%	4	5,56%		
Analiza danych zastanych	20	27,78%	50	69,44%	54	75,00%	6	8,33%		
Wywiad z rodzicami	12	16,67%	3	4,17%	10	13,89%	24	33,33%		
Wywiad z uczniami	13	18,06%	2	2,78%	2	2,78%	12	16,67%		
Wywiad z uczniami I-III	3	4,17%	0	0,00%	2	2,78%	0	0,00%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Jeśli chodzi o korelację wypowiedzi różnych podmiotów (dyrektorzy, rodzice, uczniowie i analiza danych zastanych), średnio występuje w 45% szkół w zakresie założeń koncepcji oraz 52% w odniesieniu do sposobów realizacji. Przy czym warto zaznaczyć, że ten wynik bierze się z dużej zgodności wskazań dyrektorów i obserwacji szkoły/placówki przez wizytatorów. Wysoki poziom korelacji, a więc spójności odpowiedzi występuje tylko w odniesieniu do bezpieczeństwa i klimatu panującego w szkole (88%), a także ponadprzeciętny wynik (66%) w stosunku do postaw patriotycznych i społecznych, które potwierdzane są również przez rodziców – dzięki czemu średnia korelacja pojawia się w ponad 50 szkołach/placówkach, a w 14 wysoka (zgodność odpowiedzi wszystkich 4 podmiotów). Podobny wynik w zakresie sposobów realizacji osiągnięto tylko w zakresie bazy lokalowej (61% korelacji – z czego w 52 szkołach na średnim stopniu, a w 15 – wysokim). Zobrazować można to następująco: w zakresie kształtowania umiejętności uczenia się (LLL) występuje niska korelacja odpowiedzi (31%). Wynika to stąd, że w 41 szkołach na propagowanie uczenia się przez całe życie i uczenie technik uczenia się wskazano tylko w jednym źródle, a zaledwie w 15 placówkach tę informację podało dwóch respondentów. Z kolei w zakresie bezpieczeństwa w większości szkół wystąpiła wysoka bądź średnia korelacja – tj. informacja uzyskana z jednego źródła została potwierdzona jeszcze dwu- lub trzykrotnie w danej placówce.



Wykres 1. Korelacja wypowiedzi na temat założeń koncepcji

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Tabela 15. Założenia koncepcji (korelacja odpowiedzi – wszystkie szkoły)

		JEZ	HUM	MAT	TI	WSZ	BEZ	ZDR
Poziom korelacji %		28%	47%	23%	35%	62%	88%	55%
Jest korelacja		31	65	19	49	95	241	106
Brak korelacji	1	79	72	65	92	59	33	85
Niska k.	2	23	50	18	33	90	48	81
Średnia k.	3	7	14	1	13	5	95	18
Wysoka k.	4	1	1	0	3	0	98	7
Liczba szkół z cechą		110	137	84	141	154	274	191

		PAT	EKO	FIZ	IND	ZAW	SPO	LLL
Poziom korelacji %		66%	28%	44%	30%	25%	66%	31%
Jest korelacja		128	31	74	24	13	161	18
Brak korelacji	1	67	80	96	57	38	82	41
Niska k.	2	56	26	48	21	12	91	15
Średnia k.	3	58	5	24	3	1	56	3
Wysoka k.	4	14	0	2	0	0	14	0
Liczba szkół z cechą		195	111	170	81	51	243	59

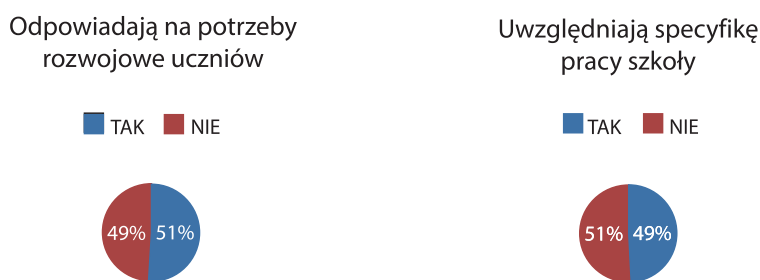
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Tabela 16. Sposoby realizacji koncepcji (korelacja odpowiedzi – wszystkie szkoły)

		ANA	LOK	DOS	ZAJ	IMP
Poziom korelacji		42%	61%	42%	52%	43%
Jest korelacja		49	141	56	99	73
Brak korelacji	1	67	90	77	90	95
Niska k.	2	47	74	56	70	45
Średnia k.	3	2	52	0	28	24
Wysoka k.	4	0	15	0	1	4
Liczba szkół z cechą		116	231	133	189	168
		ROD	ŚRO	WOL	KON	
Poziom korelacji		71%	75%	35%	45%	
Jest korelacja		163	178	38	75	
Brak korelacji	1	65	60	70	93	
Niska k.	2	142	142	31	57	
Średnia k.	3	19	33	7	14	
Wysoka k.	4	2	3	0	4	
Liczba szkół z cechą		228	238	108	168	

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR._IDI, dane_zastane, RODZ_FGI, UCZN_FGI).

Na podstawie wywiadu z dyrektorami wizytatorzy stwierdzili, że wskazane przykłady działań realizujących koncepcję pracy szkoły w połowie szkół odpowiadają na potrzeby rozwojowe uczniów oraz uwzględniają specyfikę pracy szkoły (Wykres 2). Rodzi to po raz kolejny pytanie o zasadność wysokiego poziomu spełniania obszarów badawczych w szkołach.



Wykres 2. Wywiad z dyrektorem

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W trakcie tego wywiadu wizytatorzy pytali również o sposoby, w jakich rodzice i uczniowie uczestniczą w przygotowywaniu i modyfikacji koncepcji pracy szkoły. Dyrektorzy odpowiadali ogólnikowo o istnieniu takich możliwości, unikając podawania przykładów („Koncepcja pracy szkoły jest modyfikowana, biorąc pod uwagę rodziców i uczniów, bo na tym mamy się skupić”, „Dają propozycje dot. funkcjonowania szkoły”) lub wskazując na możliwość wnoszenia uwag i opinii podczas spotkań z wychowawcami i przez radę rodziców.

Podano także przykłady propozycji zmian zgłoszonych przez rodziców:

Na prośbę rodziców wprowadzono modyfikację – zmianie uległy godziny pracy świetlicy szkolnej.

Rodzice zaproponowali wzmocnienie bezpieczeństwa w szatni oraz zamykanie drzwi wejściowych do szkoły (zrealizowano te postulaty), pomagają w wystroju szkoły.

Rodzice opiniują dokumenty szkoły, opiniują wnioski o nagrody dla nauczycieli, uczestniczyli w pracach dotyczących wyboru patrona szkoły.

Rodzice i uczniowie mają wpływ na modyfikację koncepcji pracy szkoły poprzez zgłaszanie propozycji wzbogacania bazy dydaktyczno-lokalowej placówki (zwiększenie przestrzeni lokalowej uczniów, zakup tablicy multimedialnej, huśtawek, remonty sal lekcyjnych, sali do tenisa).

Powyższe przykłady wskazują na współpracę szkoły z rodzicami, jednak nie mają powiązania z koncepcją – zdefiniowaną we wstępie do analizy, a nawet wąsko – w charakterystyce do wymagania.

Inne są odpowiedzi w ankiecie udzielone przez rodziców na pytanie o możliwość współdecydowania o ważnych sprawach szkolnych. Zdecydowane przekonanie o posiadaniu takiej możliwości zaznaczyło 33% z ponad 18 tysięcy ankietowanych rodziców, 47% respondentów wskazało na ewentualność istnienia możliwości współdecydowania.

Podobnie dyrektorzy wypowiadali się w odniesieniu do uczniów:

Inicjują akcje charytatywne, andrzejki, zabawy, zielone szkoły, kiermasze świąteczne z ich wypiekami i kartkami świątecznymi, ułożenie na korytarzach ławek w celu odpoczynku w czasie przerw, proponują długie przerwy spędzać na zewnątrz szkoły, zajęcia taneczne i rozgrywki sportowe w czasie przerw, wykorzystują chusty animacyjne w czasie przerw, zgłaszają potrzebę zmniejszenia hałasu.

Uczniowie podają propozycje imprez szkolnych.

Uczniowie uczestniczą w modyfikowaniu koncepcji pracy szkoły, przedstawiając swoje sugestie dotyczące organizacji pracy, np. godzin pracy świetlicy, przerw obiadowych, reaktywowania sklepiku szkolnego, sugestie dotyczące zajęć pozalekcyjnych.

Uczniowie na godzinach z wychowawcą deklarują chęć uczestnictwa w kołach zainteresowań.

Pojawiły się dwa jednostkowe przykłady wpływu rodziców na koncepcję w wywiadzie z rodzicami: „Wprowadzenie wychowania poprzez sztukę – udział w spektaklach, imprezach kulturalnych”; „Rodzice uznali, że uczestniczą w ustalaniu najważniejszych dla szkoły rzeczy (priorytetów, celów) poprzez opiniowanie statutu”. Wyniki analizy pozwalają sądzić, że należałoby zrezygnować z pytania rodziców w wywiadzie o uczestnictwo w ustalaniu priorytetów, gdyż odpowiedzi na to pytanie nie wnoszą nowych informacji, a są uciążliwe w zarejestrowaniu przez wizytatorów jego przebiegu. Wystarczy wywiad z dy-

rektorem oraz wypowiedzi uczniów na temat tego, co jest dla nich najważniejsze. Zbieżność odpowiedzi rodziców i uczniów pozwala sądzić, że opinie rodziców o szkole są kształtowane przez ich dzieci.

W zdecydowanej większości uczniowie stwierdzają, że nauczyciele rozmawiają z nimi o tym, co jest ważne w szkole. To, co dla uczniów jest istotne, to sprawy uczenia się, zachowania, oceniania. W 17 przypadkach wskazano jako ważne wyłącznie sprawy organizacyjne (dyskoteki, szczęśliwy numer). Tylko w czterech przypadkach uczniowie stwierdzili, że nauczyciele z nimi nie rozmawiają, a w jednym, że nie ma potrzeby, gdyż wszystko się uczniom podoba. W 13 przypadkach rozmowy uczniów z nauczycielami są sporadyczne lub odbywają się tylko z niektórymi nauczycielami. Wydaje się, że wizytatorzy na początku rozmowy niedostatecznie mocno akcentują, jakie informacje mają uczniowie podawać, stąd najczęściej są to stwierdzenia o jakichś konkretach organizacyjnych, o zmianach niemal nie ma wypowiedzi – chociaż pojawiają się w drugiej części pytania.

PODSUMOWANIE WYMAGANIA

Nacisk przez wizytatorów położony został w tym wymaganiu na działania realizacyjne, a nie na analizę, czy przyjęte wartości mają w danej szkole uzasadnienie pedagogiczne, na przykład powtarzana jest teza, że koncepcja uwzględnia potrzeby uczniów, ale brak jest informacji, jakie to są potrzeby uczniów danej szkoły. Koncepcja jest przez wizytatorów rozumiana jako spełnianie przez szkołę zadań ustalonych w prawie. Tymczasem koncepcja powinna wskazywać na indywidualną strategię działania szkoły i w rezultacie koncepcje powinny być zróżnicowane.

Koncepcja – jako uzgodniony pomysł działania edukacyjnego szkoły, a jednocześnie uwzględniający obowiązujące prawo oświatowe – oznacza, że we wspólnej płaszczyźnie krajowej (kompetencje kluczowe, wymagania i inne unormowania) tworzone są indywidualnie w danych placówkach własne rozwiązania.

Treści w wypowiedzi omawiających koncepcje szkoły są niemal identyczne we wszystkich szkołach, z przydzielaniem jednakże różnych liter. Przyczyna tego stanu rzeczy powinna być zbadana, gdyż istnieje pewność, że **diagnozy są subiektywne!** W rezultacie wiele szkół, mając dostęp do raportów po ewaluacjach zewnętrznych, twierdzi, że takie same diagnozy w innych szkołach skutkowały wyższymi literami.

Podobnie jak w latach ubiegłych litery nie wskazują na różny poziom realizowania wymagania – vide: statystyka spełniania obszarów. Tym samym decydenci oświatowi nie uzyskują informacji o rzeczywistym poziomie realizowania tego wymagania. Ponadto analizowane koncepcje są badane jako odrębne wymaganie, podczas gdy ich realizacja ma miejsce w pozostałych wymaganiach.

Nie ujawnia się w danych fakt, że przez koncepcję należy rozumieć zbiór wartości edukacyjnych realizowanych w szkole – w aspekcie rozwoju ucznia, nietraktowanych wyłącznie jako wypełnianie ustawowych zadań szkoły. Wyjątków pozytywnych jest skrajnie mało.

Kwestia adekwatności koncepcji do potrzeb rozwojowych uczniów i oczekiwań środowiska oraz spójności realizowanych działań z koncepcją pracy szkoły nie jest możliwa do analizy na podstawie dostępnych danych z wywiadów.

REKOMENDACJE

Informacje o koncepcji są uwidocznione w rozmaity sposób i w różnych źródłach. Wykorzystano w szkołach wszystkie możliwości udostępniania koncepcji. Oczywiście, mamy do czynienia z różnorodnością określeń: „wizja”, „misja”, „koncepcja”, „model absolwenta”, „plan rozwoju szkoły”. Respondenci wskazują, że koncepcja jest dostępna w różnych źródłach, co jednak nie oznacza, że jest znana i akceptowana, jak oczekuje się w charakterystyce: „Koncepcja... jest znana i akceptowana przez nauczycieli, uczniów i rodziców”. W naszym przekonaniu należy zapytać wprost, czy jest znana i akceptowana z zastosowaniem skali, bo pewne założenia koncepcji mogą być akceptowane, a inne nie, na przykład akceptowana

w całości, akceptowana w części, nieakceptowana – oraz: nieznana. Choć może byłaby też ważna informacja, jakie idee są akceptowane, a jakie nie.

Wizytatorzy muszą posiadać umiejętność uogólnienia zarejestrowanych działań w szkole jako działania realizujące koncepcję ukierunkowaną na rozwój uczniów, umiejętność syntezy różnych konkretnych informacji o działaniach szkoły w postaci jakiejś wartości edukacyjnej realizowanej w szkole. W zdecydowanej większości wizytatorzy taką umiejętnością się wykazują. Jednak dane pozyskane w szkołach pozostawiają niewielkie pole do manewru wizytatorom, co wynika z niezrozumienia, czym jest koncepcja w szkołach. Rekomendowane jest upowszechnienie istoty zagadnienia, jakim jest koncepcja wśród różnych podmiotów szkolnych.

Ponieważ wprowadzanie sporego zakresu danych przez wizytatorów jest czasochłonne – może warto rozważyć kategoryzowanie wypowiedzi zamiast dosłownych zapisów, ułatwiłoby to pracę wizytatorom na etapie pisania raportu oraz przyszłe analizy danych z wielu szkół. Wizytatorzy operują podobnym językiem, a poszczególne grupy respondentów – różnym, osoba z zewnątrz, analizując dane, nie zawsze będzie w stanie odgadnąć, co miał respondent na myśli.

Ewaluacja w zakresie koncepcji dokonywana przez wizytatorów w obecnym kształcie jest mało wartościowa. Są po temu następujące przesłanki:

- koncepcja nie jest „drogowskazem” dla wszystkich działań w szkole, czyli także objętych charakterystyką pozostałych wymagań,
- opisywane działania w ramach poszczególnych wymagań nie odnoszą się wprost do treści koncepcji pracy szkoły, każde wymaganie jest postrzegane przez wizytatorów jako świat odrębny od innych działań.

Wydaje się konieczna superwizja, polegająca na obserwacji procesu zbierania przez wizytatorów danych do zdiagnozowania wymagania.

AGNIESZKA BOREK
BEATA DOMERECKA

Z TORNISTREM POD GÓRKĘ, CZYLI O TYM, JAK CORAZ TRUDNIEJ UCZYĆ SIĘ UCZNIOM W SZKOLE NA KOLEJNYCH ETAPACH EDUKACJI

Streszczenie:

- W świetle danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznej szkoły jawią się jako środowiska uczenia się, w których procesy edukacyjne są – w większości przypadków – zorganizowane zgodnie z tym, jak jest to opisane w wymaganiu „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”.
- Prawie wszystkie badane szkoły spełniają wymaganie w odniesieniu do większości obszarów. Wyjątkiem są 3 obszary na poziomie B: uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, uczniowie czują się odpowiedzialni za własny rozwój, w szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów.
- Analiza ankiet badawczych dla uczniów oraz wyników obserwacji lekcji pokazuje, że działania konieczne do realizacji wymagań:
 - nie są powszechnie prowadzone przez nauczycieli,
 - nie dotyczą wszystkich uczniów,
 - nie są stale obecne w praktyce szkoły.
- Ponadto wraz z kolejnymi etapami edukacji zmniejsza się odsetek uczniów wskazujących na to, że wymaganie jest realizowane powszechnie przez nauczycieli, podobnie jak odsetek uczniów, którzy deklarują, że lubią się uczyć.
- **Niepokoją dane dotyczące atmosfery w klasach.** Wielu uczniów (35% uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 37% uczniów szkół podstawowych i aż 46% uczniów gimnazjów) twierdzi, że w ich otoczeniu są uczniowie lekceważeni przez innych. To duża skala zjawiska dostrzeganego przez uczniów i konieczne jest, by nauczyciele większą wagę przykładali do wspierania kształtowania dobrych relacji między uczniami. W świetle obecnej wiedzy pedagogicznej bez tego nie jest możliwe skuteczne nauczanie i uczenie się uczniów¹.
- Uczniowie w polskiej szkole zbyt rzadko są w sytuacjach, w których mogą dokonywać refleksji nad procesem własnego uczenia się. Wyniki badania świadczą o tym, że duża część uczniów nie otrzymuje na wszystkich przedmiotach wsparcia, które pomaga im:
 - powiązać pracę włożoną w uczenie się z wynikami, jakie uzyskują,
 - poddać refleksji, to czego nauczyli się na lekcji,
 - przyrzeć się własnym postępom w nauce,
 - zaplanować własne uczenie się.
- Tego typu pomoc ze strony nauczycieli jest coraz mniej obecna w relacjach między uczniem a nauczycielem na kolejnych etapach edukacji. Tymczasem jest ona ciągle uczniom potrzebna, gdyż umiejętności uczenia się, które nabyli w szkole podstawowej, muszą być rozwijane, bo w przeciwnym razie mogą być niewystarczające na kolejnych etapach nauki.
- Problemem w polskich szkołach jest obawa dużej części uczniów przed popełnieniem błędu. Ważne w uczeniu się jest dopuszczenie możliwości popełnienia błędu i traktowanie go jako doświadczenia, które może być wykorzystane do analizowania własnego uczenia się i rozwijania umiejętności dokonywania samooceny.

¹ E. de Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 70–99.

- Tylko w szkołach podstawowych i gimnazjach większość uczniów uważa, że na wszystkich zajęciach są oceniani według ustalonych i jasnych dla nich zasad. Zdecydowanie gorzej sytuacja wygląda w szkołach ponadgimnazjalnych, w których ponad 20% badanych stwierdza, że dzieje się tak tylko na połowie zajęć lub rzadziej.
- Uczniowie mają mały wpływ na to, jak przebiega proces ich uczenia się w szkole, i jednocześnie mają duże poczucie wpływu na własne wyniki w uczeniu się.
- Uczniowie wysoko oceniają przydatność poza szkołą wiedzy i umiejętności zdobywanych na lekcjach. Wyraźnie dostrzec można tendencję, że wraz z kolejnymi etapami nauki uczniom jest trudniej znaleźć powiązanie między tym, co dzieje się w szkole, a codziennością poza nią.
- Nauczyciele mają kłopot ze wskazaniem działań nowatorskich. Widoczne jest to, że nadużywają tego określenia w stosunku do własnej pracy. Przykładowo jako nowatorskie uznają działania wykorzystujące IT, przedstawianie celów lub spodziewanych skutków podjęcia działania. Działania te są dla nauczycieli nowatorskie, ponieważ nigdy tak nie pracowali. Działania nowatorskie rzadko są wprowadzane w wyniku badania potrzeb uczniów lub na podstawie wniosków z jakichkolwiek badań wewnętrznych lub zewnętrznych.
- Wyniki ewaluacji zewnętrznej w postaci liter określających poziom spełniania wymagań są zawyżone. Dane z ankiet badawczych, z obserwacji wywiadów przeprowadzonych w szkołach pokazują mniej optymistyczny obraz realizacji wymagania, niż wynika to z poziomu spełniania wymagań określanego przez wizytatorów i wyrażanego przez nich konkretną literą.

WPROWADZENIE

Wymaganie „**Procesy mają charakter zorganizowany w sposób sprzyjający uczeniu się**” jest bezpośrednio związane z uczeniem się uczniów – procesem, dla którego powołano do życia szkoły i placówki oświatowe. Z pewnością należy do najważniejszych sformułowanych przez państwo oczekiwań, dotyczy bowiem codziennej pracy nauczycieli i jej wpływu na osiągnięcia uczniów. Wymaganie to obejmuje większość elementów, które są współcześnie uwzględniane w edukacyjnych teoriach uczenia się, a także potwierdzone wieloma badaniami związanymi z uczeniem się i nauczaniem. Uczenie się powinno być aktywne, kumulacyjne, samoregulujące, nastawione na cel, umiejscowione w kontekście i oparte na współpracy².

Biorąc pod uwagę charakterystykę całego wymagania, a więc trzymając się jego istoty, na procesy edukacyjne składa się wszystko to, co nauczyciele robią (w czasie trwania zajęć), by uczniowie osiągnęli zamierzone efekty. Przyglądanie się wynikom danych zebranych w toku ewaluacji zewnętrznej daje nam wiele informacji o funkcjonowaniu szkoły w tym zakresie, o planowaniu procesów edukacyjnych, o ich przebiegu, o tym, jak nauczyciele wspierają uczniów, jak organizują pracę na lekcji, jaką informację zwrotną im dają, jak dbają o to, by uczniowie widzieli powiązania między tym, czego się uczą na lekcji, a innymi przedmiotami, które mają w szkole, oraz codziennym życiem, otaczającym światem.

Tabela 1. Spełnianie wymagania przez szkoły w obszarach tworzących charakterystykę

Obszar badania	Liczba szkół, które spełniły wymaganie w danym obszarze	Liczba szkół, które nie spełniły wymagania w danym obszarze
„Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału”.	1428	7
„Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”.	1426	9
„Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się”.	1431	6

² *Ibidem.*

Obszar badania	Liczba szkół, które spełniły wymagania w danym obszarze	Liczba szkół, które nie spełniły wymagania w danym obszarze
„Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania”.	1438	1
„Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach”.	1431	6
„Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój”.	1188	247
„Uczniowie uczą się od siebie nawzajem”.	1040	397
„W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów”.	1162	276
„Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej”.	1372	67
„Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój”.	1430	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Wszystkie te aspekty mają niebagatelny wpływ na proces uczenia się uczniów, co z kolei sprawia, że dbając o wysoką jakość systemu edukacji, musimy wziąć pod uwagę wyniki badań prowadzonych w ramach ewaluacji.

STATYSTYKA SPEŁNIANIA OBSZARÓW

Państwo wymaga od pracujących w szkole nauczycieli, by procesy edukacyjne zorganizowane były tak, by sprzyjało to uczeniu się uczniów. Wyjaśnieniem znaczenia tej ogólnej frazy jest charakterystyka obejmująca poziom D oraz poziom B. Poziom spełnienia wymagania jest ustalany w odniesieniu do obszarów, które stanowią treść charakterystyki wymagania na poziomie D oraz na poziomie B.

Analiza raportów z ewaluacji pokazuje, że prawie wszystkie badane szkoły spełniają wymagania w odniesieniu do większości obszarów. Wyjątkiem są 3 obszary:

- uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się, czują się odpowiedzialni za własny rozwój – 20,8% szkół nie spełnia wymagania w tym obszarze,
- uczniowie uczą się od siebie nawzajem – 38,2% szkół nie spełnia wymagania w tym obszarze,
- w szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów – 23,7% nie spełnia wymagania w tym obszarze.

Wszystkie te obszary tworzą charakterystykę wymagania na poziomie B.

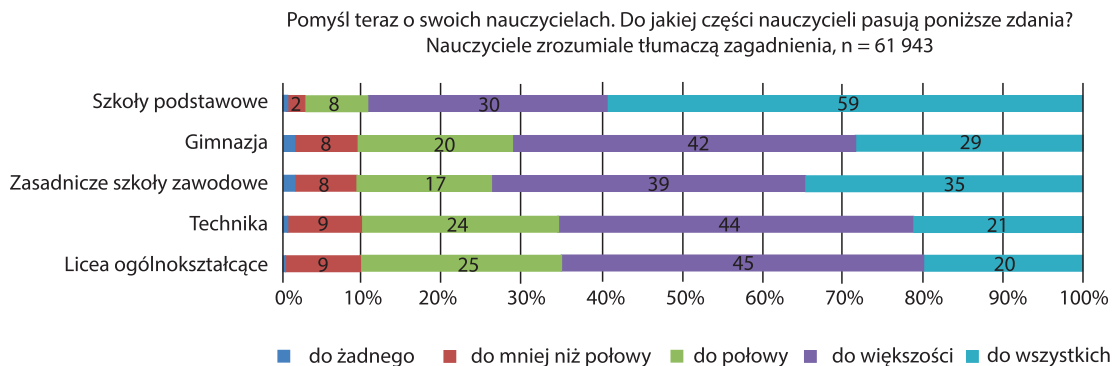
Analiza danych z ankiet badawczych, z obserwacji, wywiadów przeprowadzonych w szkołach pokazuje mniej optymistyczny obraz realizacji wymagania, niż wynika to z poziomu spełnienia wymagań. W dalszej części tekstu zostały przedstawione jej rezultaty.

WYNIKI ANALIZY

Planowanie procesów edukacyjnych w szkole służy rozwojowi uczniów, a nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału

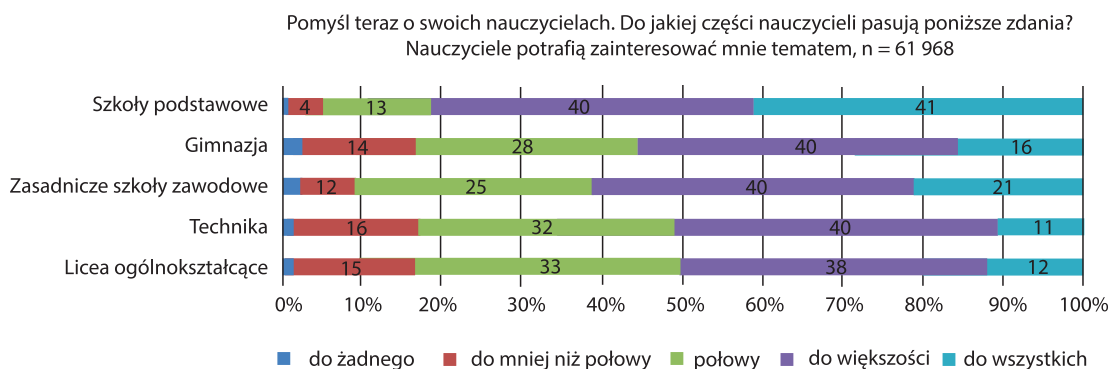
W procesie organizowania uczenia się uczniów ważne jest nie tylko to, czego uczymy. Niezwykle istotny dla przebiegu uczenia się, jego trwałości i efektywności jest sposób, w jaki uczymy. To, czego nauczyciele powinni nauczyć, znajduje się w podstawie programowej, natomiast jak to powinni zrobić, zależy od wiedzy nauczyciela na temat osiągnięć nauki, kompetencji zawodowych, jego doświadczenia zawodowego, sprawności, chęci uczenia się i wielu innych zmiennych. Planowanie procesów edukacyjnych jest badane i analizowane z perspektywy rezultatów zaplanowanych procesów. Kluczowy jest tu głos uczniów – ich opinie i doświadczenia. Pytania w narzędziach badawczych dotyczą następujących kwestii:

- co wynika dla uczniów z podejmowanego przez nauczycieli planowania,
- jak uczniowie odbierają przebieg tych procesów,
- w jakim stopniu sposób, w jaki nauczyciele realizują procesy edukacyjne, jest dostosowany do potrzeb ucznia, grupy i klasy.



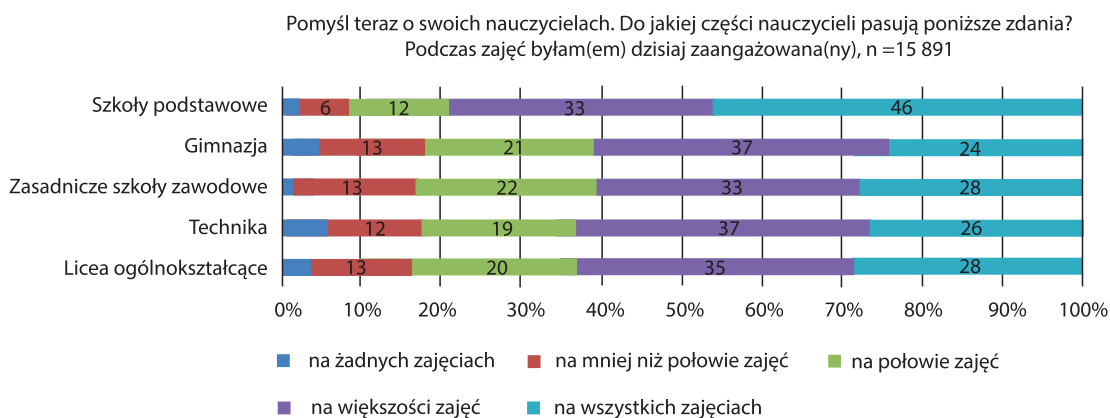
Wykres 1. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



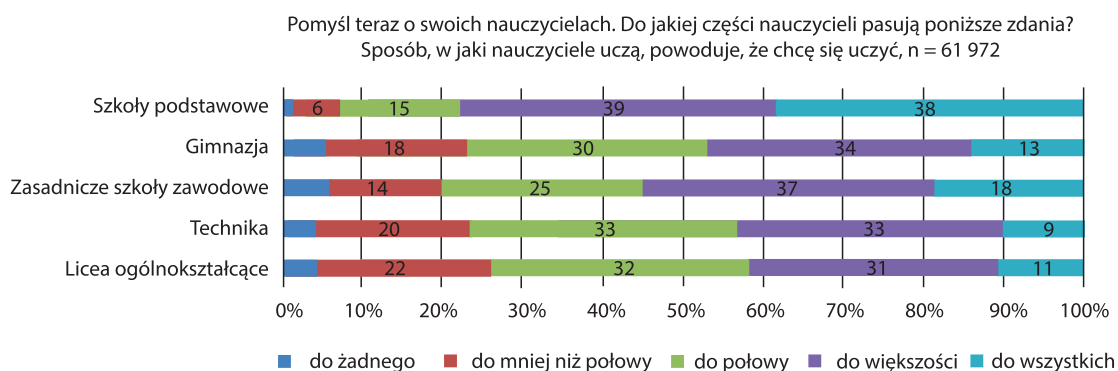
Wykres 2. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Z zebranych danych wynika, że w największym stopniu procesy edukacyjne są dostosowane do potrzeb uczniów i uczennic w szkołach podstawowych – tu jest najwyższy odsetek uczniów wskazujących w ankiecie „Moja szkoła”, iż wszyscy nauczyciele rozumieją dla uczniów tłumaczą zagadnienia, potrafią zainteresować tematem lekcji, prowadzą zajęcia tak, że uczniowie się w nie angażują oraz że chcą się uczyć. Najniższy jest także odsetek uczniów wskazujących, że robi tak mniej niż połowa nauczycieli. W porównaniu z innymi typami szkół najniżej przez uczniów oceniani są pod tym względem nauczyciele z liceów ogólnokształcących i techników (wyjątkiem jest jedynie poziom zaangażowania uczniów, który jest na podobnym poziomie we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych i w gimnazjach). Widoczna jest tendencja, że wraz z kolejnymi etapami edukacji zmniejsza się odsetek uczniów wskazujących na to, że tego typu działania są prowadzone przez nauczycieli powszechnie (odpowiedzi „do wszystkich”, „do większości”). Jedynie w szkołach zawodowych działania te są częstsze – zdaniem uczniów – niż w gimnazjach i pozostałych szkołach ponadgimnazjalnych (Wykresy 1–4).

Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania

Uczenie się jest działaniem podejmowanym przez ucznia i rozgrywającym się w jego świadomości. Z tego założenia wypływa dla współczesnych nauczycieli konieczność organizowania efektywnego środowiska uczenia się, czyli takich warunków, by ten proces był możliwy. Stąd wypływają obowiązki czuwania nad

procesami, jakie mają miejsce w klasie, oraz odpowiedzialność, jaką musi on podjąć. W książce *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* znajdujemy wiele badań prezentujących wiedzę na temat koniecznych działań nauczycieli. Działania, które sprzyjają tworzeniu efektywnego środowiska uczenia się.

Wśród dziesięciu najważniejszych odkryć kognitywnych badań nad uczeniem się autorzy *Istoty uczenia się* wymieniają wykorzystywanie struktury świata zewnętrznego po to, by organizować struktury wiedzy w umyśle. Dla nauczyciela kształtowanie struktury w środowisku oznacza, że i on sam, i uczeń muszą być świadomi celów, które kierują pracą na lekcji. Dlatego właśnie nauczyciel zapoznaje uczniów z celami lekcji, a także upewnia się, że uczniowie rozumieją cele. Najbardziej jednak inspirujące jest dla procesu uczenia się współuczestniczenie w procesie tworzenia celów. Zapoznanie uczniów z celami to moment, kiedy uczniowie/uczący się mają możliwość przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dlatego ten aspekt nauczycielskiej pracy znalazł swoje miejsce w wymaganiu „Procesy są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się”. Równie ważnym czynnikiem wspierającym uczenie się uczniów jest zapoznanie ich z oczekiwaniami, jasne formułowanie wymagań, wskaźników, dzięki którym uczący się są w stanie ocenić poziom swojej wiedzy i umiejętności. Zdaniem R.J. Marzano „Prawdopodobnie najbardziej podstawowym zagadnieniem, z jakim musi poradzić sobie nauczyciel, jest określenie i przedstawienie uczniom celów nauczania, śledzenie ich postępów i świętowanie sukcesów”³. Z przywołanych przez niego badań wynika, że określanie celów lekcji jest skutecznym sposobem wpływania na uczenie się⁴.

Właściwie sformułowane cele jasno wskazują, jaką wiedzę i jakie umiejętności mogą potencjalnie zdobyć uczniowie na lekcji. Stąd już tylko krok do wyznaczenia efektów uczenia się czyli oczekiwań, jakie sprzyjać będą określeniu, w którym momencie zdobywania wiedzy i umiejętności znajduje się uczeń.

Ze względu na tę właśnie wiedzę na temat skutecznej organizacji procesów uczenia się w wymaganiu znalazł się obszar „Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania” poddawany badaniu za pomocą informacji z kilku źródeł i wielu narzędzi. Kryterium pozwalającym ocenić zebrany materiał jest powszechność, a pytanie badawcze, na które szukamy odpowiedzi, brzmi: Jak wielu uczniów zna stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Do analizy wybrano odpowiedzi uczniów na pytania zamknięte, a także wyniki obserwacji, jakich dokonali na lekcjach wizytatorzy.

Jeśli weźmiemy pod uwagę statystyki spełniania wymagania w tym obszarze, to we wszystkich badanych szkołach wizytatorzy uznali, że uczniowie znają cele i oczekiwania. Przyglądając się uzyskanym danym, dostrzeżemy, że najlepiej zorientowani w celach lekcji są uczniowie szkół podstawowych. Ich odpowiedzi (Wykres 5), że mogą tak powiedzieć o większości lub wszystkich zajęciach, stanowią aż 91% wszystkich udzielonych odpowiedzi. Niewiele mniejszy procent takich odpowiedzi udzielili uczniowie szkół gimnazjalnych (po około 84%). Jednocześnie na obserwowanych lekcjach wizytatorzy potwierdzają, że uczniowie mieli taką możliwość na ponad 95% lekcji. Nie ma w tym przypadku istotnych różnic między poszczególnymi typami szkół.

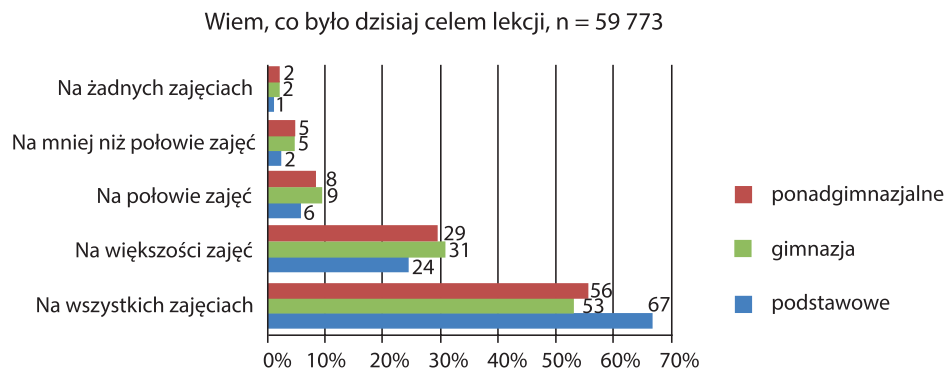
Formułowania celów, a także sposobów ich podawania dotyczyło otwarte pytanie kierowane do wizytatorów uczestniczących w obserwacjach lekcji. W arkuszu obserwacji jedna z dyspozycji brzmiała: „Opisz, w jaki sposób nauczyciel przedstawiał cele zajęć i upewniał się, czy słuchacze to zrozumieli. Jak formułował oczekiwania w trakcie zajęć?”. Spośród wypowiedzi wizytatorów wylosowano po dwieście dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i przeanalizowano je, tworząc kategorie odnoszące się do spostrzeżeń wizytatorów. Ich zdaniem nauczyciele przedstawiali cele, upewniali się, że uczniowie zrozumieli, oraz podawali oczekiwania:

- wykorzystując filmy, ćwiczenia, układanki,
- przedstawiając wymagania, oczekiwania,
- odwołując się do wiedzy uczniów i ich doświadczeń pozaszkolnych,
- tak organizując pracę, że uczniowie sami je sformułowali,
- podając cele słownie,
- pytając uczniów, czy rozumieją cele,
- podając temat lekcji,
- omawiając sposoby pracy i zagadnienia podejmowane na lekcji.

Wśród opisów wizytatorskich znalazła się również kategoria – te elementy nie pojawiły się na lekcji.

³ R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa 2012, s. 15.

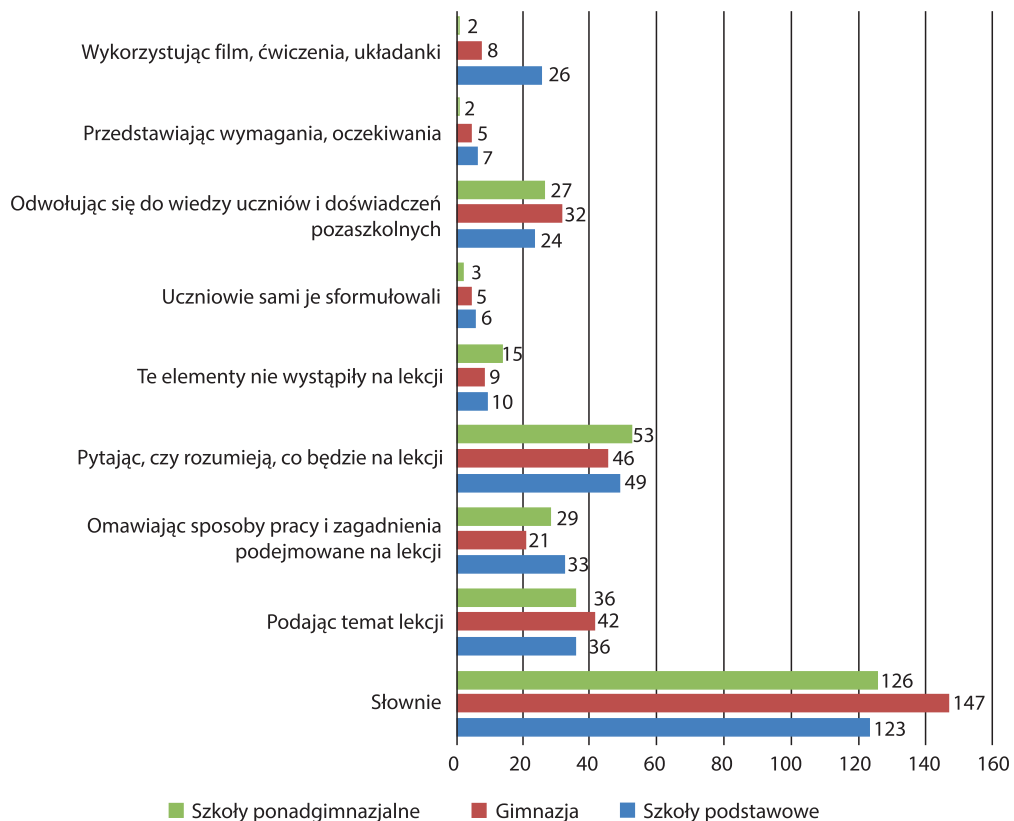
⁴ *Ibidem*, s. 18.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Na jakiej części lekcji prawdziwe jest zdanie »Wiem, co było dzisiaj celem lekcji?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

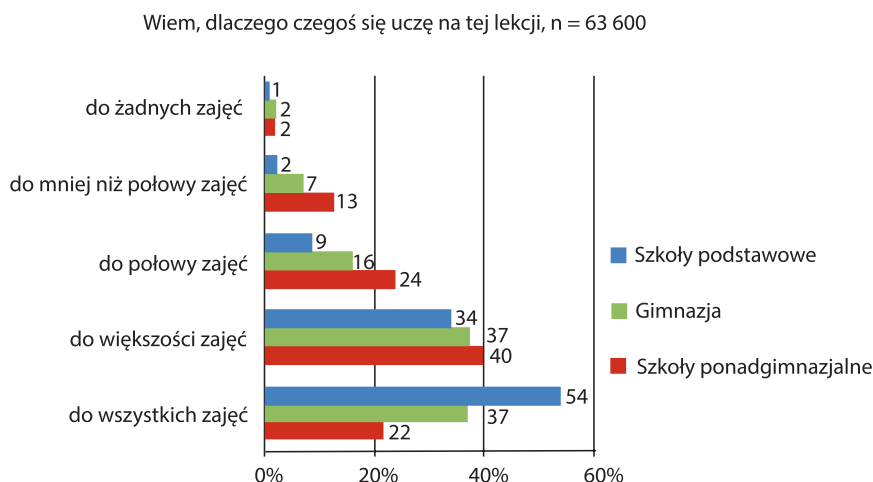
Opisz, w jaki sposób nauczyciel przedstawił cele zajęć i upewniał się, że uczniowie to zrozumieli.
Jak formułował oczekiwania w trakcie zajęć? n = 600



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów w arkuszu obserwacji lekcji „Opisz, w jaki sposób nauczyciel przedstawiał cele zajęć i upewniał się, że uczniowie to zrozumieli. Jak formułował oczekiwania w trakcie zajęć?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Przyglądając się tym odpowiedziom wizytatorów, widać wyraźnie, że najczęściej wymieniali oni słowny sposób ich prezentowania (i tu najwięcej razy zaobserwowano taki sposób w gimnazjach). W pozostałych kategoriach nie dostrzega się istotnych różnic między poszczególnymi typami szkół. W opisach zaczerpniętych z obserwacji pojawiają się jednak odpowiedzi, które trudno zakwalifikować jako przedstawianie celu lekcji. Dotyczy to odpowiedzi, że nauczyciel podał temat lekcji (wizytatorzy opisali tak 36 lekcji w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych oraz 42 lekcje w gimnazjach), omówił, co uczniowie będą robić na lekcjach i/lub jakie zagadnienia będą poruszone (29 lekcji w szkołach podstawowych, 21 w gimnazjach i 33 w szkołach ponadgimnazjalnych). Trudność interpretacji tych danych wynika z faktu, że o pracy nauczycieli świadczy tu przetworzona przez obserwatora informacja. Z jednej strony wizytatorzy w ponad 90% obserwowanych lekcji uznali, że nauczyciele podali cele lekcji, z drugiej strony w pytaniu otwartym w niewielkim stopniu odnoszą się do sposobu ich podawania. W stosunku do tego aspektu w wypowiedziach wizytatorów utworzono tu tylko trzy kategorie: słowne podanie celu, wykorzystanie różnego rodzaju ćwiczeń, filmów i układanek pomocnych przy odkrywaniu celów przez samych uczniów oraz ustalenie przez nich celu lekcji. Pozostałe wymienione kategorie nie odnoszą się do celów. Celem lekcji bowiem nie musi być jej temat (choć taka sytuacja może się zdarzyć), tak jak nie jest nim omawianie sposobów pracy na lekcji, zagadnień, jakie na lekcji zostaną poruszone, czy też odwoływanie się do doświadczeń pozaszkolnych lub już zdobytej przez uczniów wiedzy.

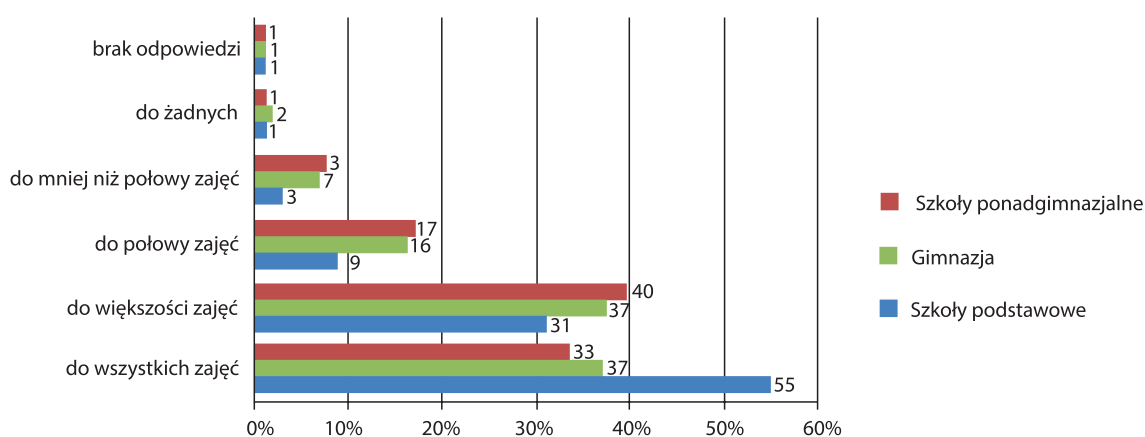


Wykres 7. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów w ankiecie „Mój dzień” na pytanie: „Do jakiej części zajęć pasuje zdanie »Wiem, dlaczego się czegoś ucę na lekcji«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Kolejne pytanie kierowane do uczniów odnosiło się do ich świadomości celów. Uczniów spytano, do jakiej części zajęć pasuje stwierdzenie „Wiem, czego się ucę na tej lekcji”. Największą wiedzę na ten temat deklarują uczniowie szkół podstawowych. Ponad 84% z nich twierdzi, że dzieje się tak na wszystkich zajęciach lub na większości z nich, nieco mniej uczniów gimnazjów (74%), a najmniej uczniów szkół ponadgimnazjalnych (62%). Przy analizowaniu danych w tym obszarze wizytatorzy brali pod uwagę kryterium powszechności. Oceniając zatem te aspekty działań nauczycieli, które sprzyjają wiedzy na temat celu uczenia się na danej lekcji, można zauważyć, że najbardziej powszechne są one w szkołach podstawowych, a najmniej powszechne w szkołach ponadgimnazjalnych.

Nauczyciele wyjaśniają nam, jakich działań oczekują od nas na lekcjach, n = 63 600

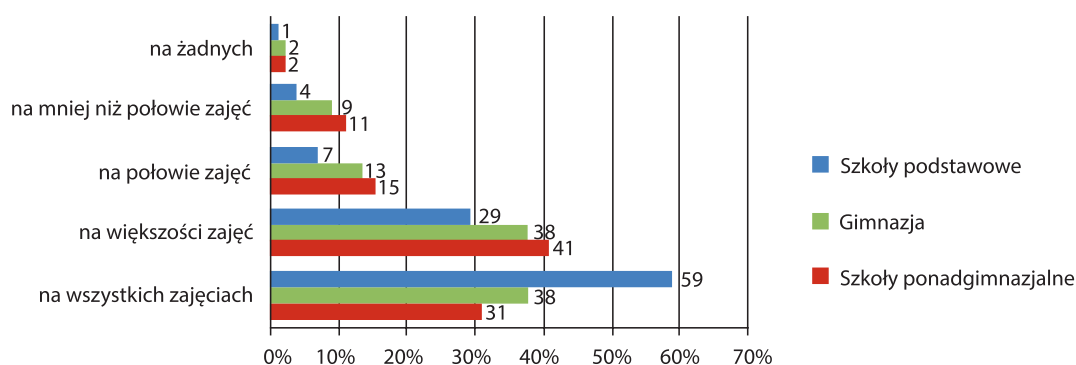


Wykres 8. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów w ankiecie „Moja Szkoła” na pytanie: „Do jakiej części nauczyciele pasuje zdanie »Nauczyciele wyjaśniają nam, jakich działań oczekują od nas na lekcjach«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W interesującym nas obszarze badania, równie ważne jak znajomość celów lekcji, jest informowanie uczniów o oczekiwaniach nauczycieli związanych z przeprowadzaną lekcją. W tym przypadku również najbardziej powszechne jest to działanie nauczycieli w szkołach podstawowych (86%), a najmniej powszechne w szkołach ponadgimnazjalnych (73%). Jednak gdy powrócimy do danych zebranych przez wizytatorów przy obserwowaniu lekcji (Wykres 6), dostrzec musimy, że wizytatorzy podawanie uczniom wymagań, oczekiwań zaobserwowali jedynie na 7 lekcjach w szkołach podstawowych, 5 w gimnazjach i 2 w szkołach ponadgimnazjalnych. Nie wiemy jednak, czy wizytatorzy nie widzieli tego elementu lekcji, czy jedynie nie zapisali tego w arkuszu obserwacji.

Nauczyciel upewnia się, czy właściwie zrozumiałam(em) to, o czym mówiliśmy na lekcji, n = 64 294



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Moja szkoła” na pytanie: „Do jakiej części zajęć możesz zastosować zdanie »Nauczyciele upewniają się, czy właściwie zrozumiałam/zrozumiałem to, o czym mówiliśmy na lekcji«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

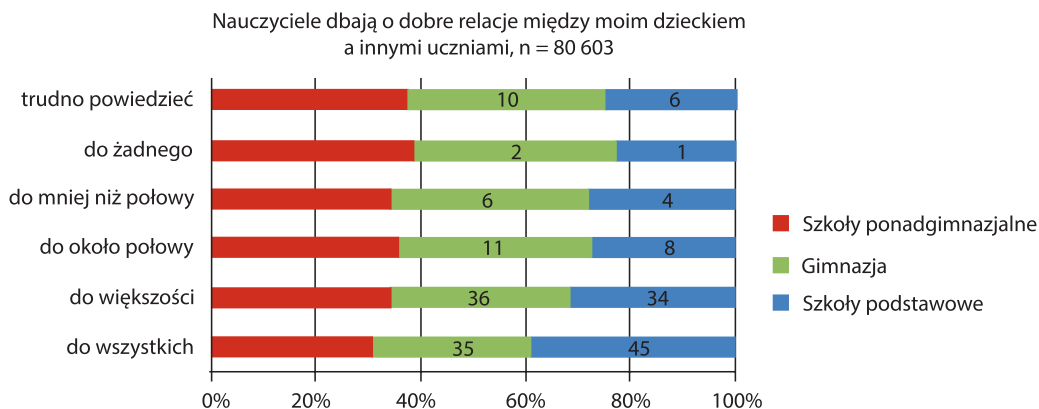
Dla tworzenia właściwych struktur wiedzy ważne jest budowanie przez nauczycieli świadomości procesu uczenia się, stąd niezwykle istotne staje się upewnianie się nauczyciela, czy uczeń rozumie, co się na lekcji dzieje, nad czym pracuje i w jakim momencie tego procesu jest. 81% uczniów szkół podstawowych

twierdzi, że takie działania nauczyciela mają miejsce na wszystkich zajęciach bądź większości z nich. Nieco mniej uczniów wskazało na powszechność tych działań w gimnazjach (76%), a najmniej w szkołach ponadgimnazjalnych (72%).

Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się

Kolejny obszar badania obejmuje tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Nasza wiedza na temat wpływu motywacji i emocji na proces uczenia się znacznie wzrasta, dlatego i w wymaganiach państwa pojawia się wiele odniesień do tego aspektu formowania przez nauczycieli środowiska uczenia się. Rola nauczycieli w tym względzie to podejmowanie działań ukierunkowanych na zapewnienie bezpieczeństwa, dostrzeganie możliwości uczniów, budowanie poczucia własnej wartości i wspólnej odpowiedzialności za to, co dzieje się na lekcji.

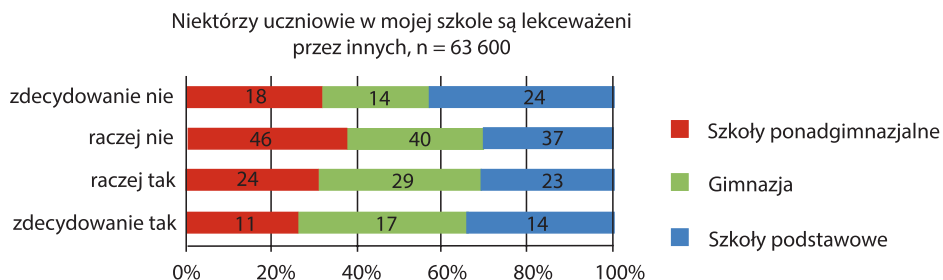
W badanym okresie wśród wszystkich ewaluacji (1437), jakie obejmowały to wymaganie, w 1431 wizytatorzy uznali, że wymaganie w tym obszarze jest spełnione. Badano powszechność działania nauczycieli, prosząc o odpowiedzi na pytania: „W jaki sposób nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się podczas zajęć?”, „Jakie są opinie uczniów i rodziców na temat atmosfery panującej w szkole?”.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez rodziców w ankiecie na pytanie: „Do jakiej części nauczycieli pasuje zdanie »Nauczyciele dbają o dobre relacje między moim dzieckiem a innymi uczniami«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W ocenie rodziców zdanie „Nauczyciele dbają o dobre relacje pomiędzy moim dzieckiem a innymi” najbardziej odpowiada relacjom w szkołach podstawowych (79% wskazań, że tego zdania użyć można do większości lub wszystkich nauczycieli, wobec 71% w gimnazjach i 73% w szkołach ponadgimnazjalnych). Uczniowie nieco inaczej oceniają to, co dzieje się w szkole. Poproszono ich w badaniu o ocenę prawdziwości stwierdzenia „Niektórzy uczniowie w mojej szkole są lekceważeni przez innych”.

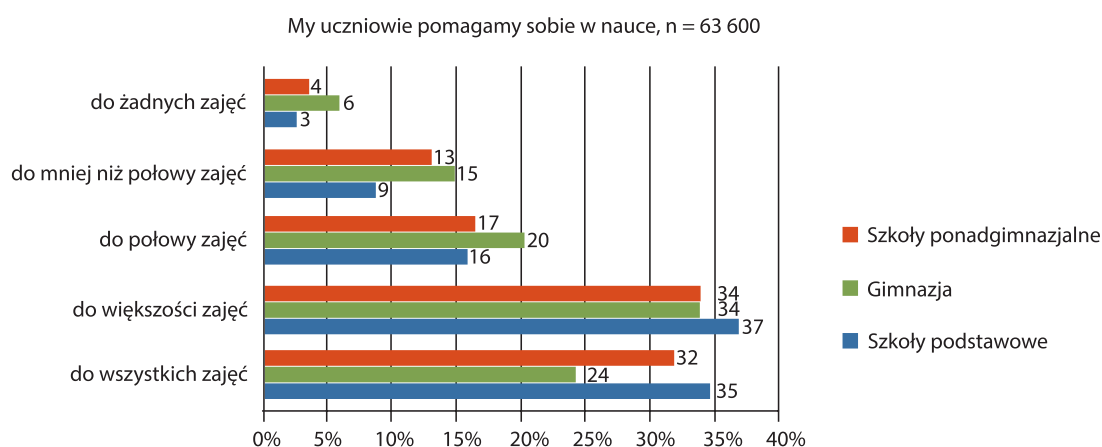


Wykres 11. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Niepokoi fakt, że 35% uczniów szkół ponadgimnazjalnych, 37% uczniów szkół podstawowych i aż 46% uczniów gimnazjów twierdzi, że tacy uczniowie są wśród nich. To dość duża skala zjawiska dostrzeżanego przez uczniów i warto być może przyjrzeć się mu nieco głębiej. Jeśli są uczniowie lekceważeni przez innych, z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić możemy, że u tych lekceważonych uczniów proces uczenia się nie przebiega/lub może nie przebiegać tak efektywnie jak powinien/mógłby. Z tak sformułowanego pytania trudno wnioskować o tym, ilu uczniów jest lekceważonych, możemy jedynie dostrzec, że wielu uczniów dostrzega takie osoby wokół siebie.

Pytanie o to, jak współpracują ze sobą w procesie uczenia się sami uczniowie znalazło się również w zakresie naszych zainteresowań (Wykres 12). Wzajemną pomoc w nauce deklaruje 82% uczniów szkół podstawowych, 66% uczniów szkół ponadgimnazjalnych i tylko 58% uczniów gimnazjów. Zestawienie odpowiedzi na to pytanie w połączeniu z poprzednim wykresem ilustrującym dostrzeganie przez uczniów problemu lekceważenia innych każe nam zastanowić się nad wagą podejmowania przez nauczycieli działań sprzyjających budowaniu relacji między uczniami w tym okresie życia młodych ludzi. Z tych dwu danych wynika, że współpraca nie jest mocną stroną gimnazjalistów, a to z kolei – jak pokazują badania – może mieć głęboki wpływ na skuteczność nauki i jest problemem do rozwiązania przy budowaniu efektywnego środowiska uczenia się.



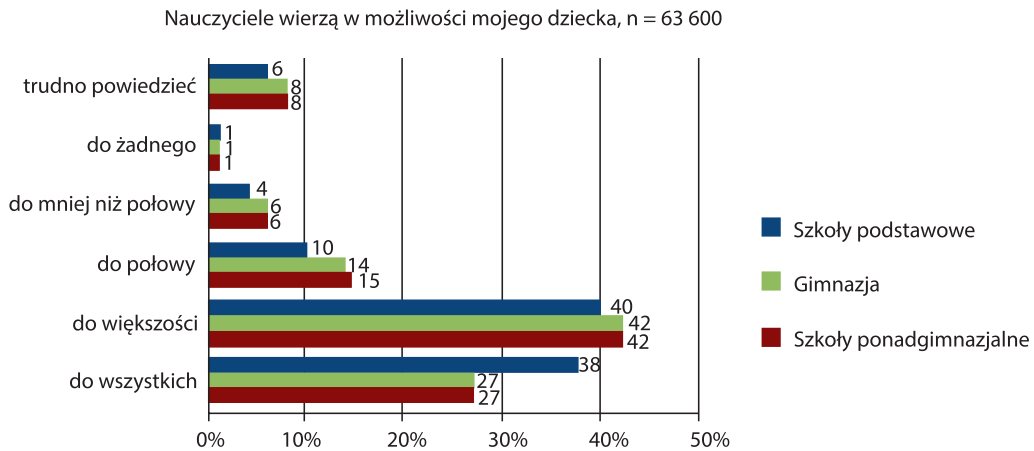
Wykres 12. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Mój dzień” na pytanie: „Do jakiej części zajęć można zastosować zdanie »My uczniowie pomagamy sobie w nauce«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach

Tworzenie efektywnego środowiska nauki to również pobudzanie uczniów do aktywności oraz wspieranie ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele nie tylko powinni przygotowywać i prowadzić lekcje w sposób ułatwiający i pobudzający aktywność uczniów, ale także budować ich przekonanie, że są w stanie wykonać zadania zaplanowane na lekcję, mogą liczyć na wsparcie nauczycieli w trudnościach, jakie napotkają w procesie uczenia się. Wizytatorzy poszukują w badaniu dowodu, że działania podejmowane w tym względzie przez nauczycieli są powszechne. Najbardziej interesujące z punktu widzenia tej właśnie powszechności są odpowiedzi uczniów, a także ich rodziców.

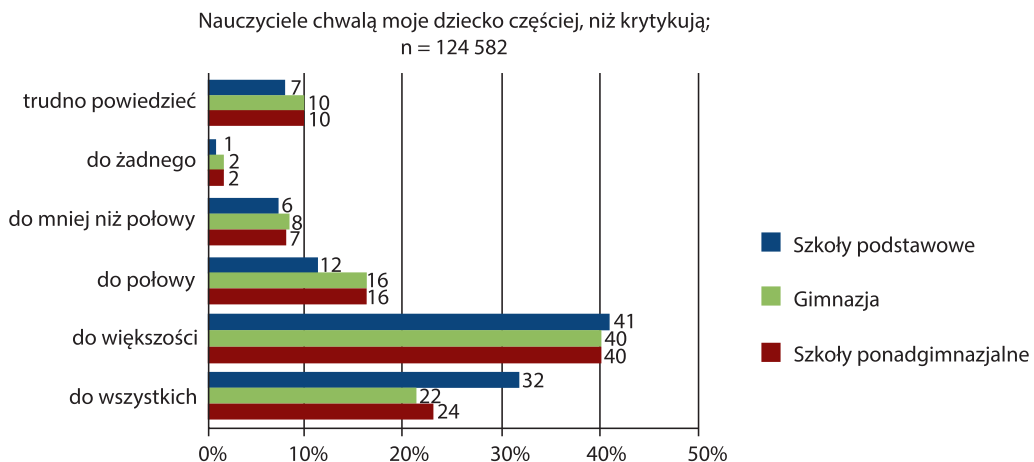
Zdaniem 88% rodziców uczniów szkół podstawowych (Wykres 13) o wszystkich nauczycielach lub większości z nich można powiedzieć, że wierzą w możliwości ich dzieci. W przypadku rodziców gimnazjalistów odsetek ten spada do 56% i jest niższy niż odsetek rodziców w szkołach ponadgimnazjalnych (66%).



Wykres 13. Rozkład odpowiedzi w ankiecie dla rodziców na pytanie: „Do jakiej części nauczycieli prawdziwe jest zdanie »Nauczyciele wierzą w możliwości mojego dziecka«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Podobnie jest w przypadku kolejnego pytania odnoszącego się do stosowania przez nauczycieli pochwał. Najczęściej o tym, że nauczyciele chwalą dzieci bardziej, niż krytykują, mówią rodzice uczniów szkół podstawowych. 74% spośród nich może tak powiedzieć o wszystkich lub większej części nauczycieli. Niżej oceniają takie działania rodzice gimnazjalistów (62%) oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych (64%). Przy analizowaniu tych danych musi się pojawić pytanie, czy jest to działanie dostatecznie powszechne. Jak twierdzi na podstawie badań Marzano, jedną z najbardziej skutecznych strategii w budowaniu środowiska uczenia się jest świętowanie sukcesów uczniów. Mówiąc o tym, mamy na myśli nie jednorazowe działania podkreślające wielkie sukcesy uczniów, ale raczej dostrzeganie drobnych kroków na drodze ich rozwoju. Dlatego właśnie chwalenie dzieci jako dostrzeganie ich nawet niewielkich postępów powinno być standardowym działaniem nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym.

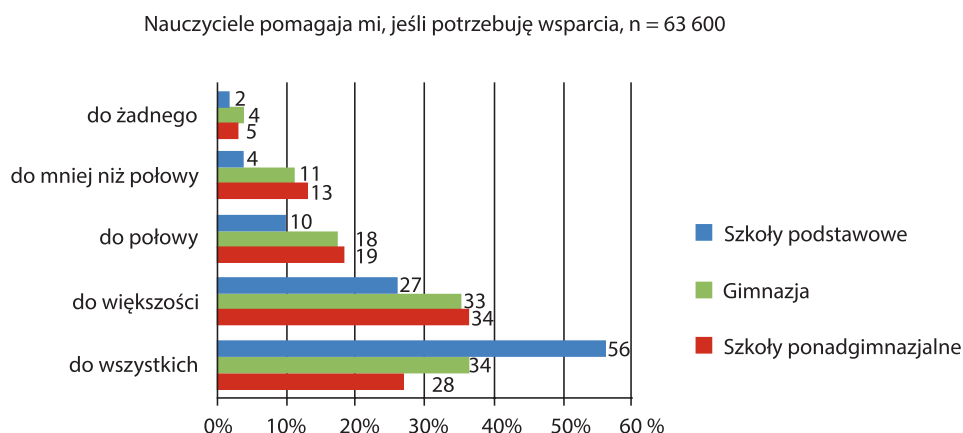


Wykres 14. Rozkład odpowiedzi w ankiecie dla rodziców na pytanie: „Do jakiej części nauczycieli pasuje zdanie »Nauczyciele chwalą moje dziecko częściej niż krytykują«?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Budowanie poczucia wspólnoty w uczeniu się oraz możliwość liczenia na nauczyciela w potrzebie są niezwykle istotnymi czynnikami w tworzeniu atmosfery sprzyjającej procesowi uczenia się. Uczniów zapytano zatem, czy mogą liczyć na pomoc nauczycieli. Najwyżej tę pomoc doceniają uczniowie szkół podstawowych. 8% uczniów jest skłonnych przypisać zdanie „Nauczyciele pomagają mi, jeśli potrzebuję wsparcia” wszystkim nauczycielom lub większości z nich. O wiele rzadziej twierdzą tak uczniowie gimnazjów (67%

deklaruje, że może tak powiedzieć o wszystkich nauczycielach lub większości z nich). Najbardziej zaś pojawia się takie spostrzeżenie w wypowiedziach uczniów szkół ponadgimnazjalnych (62%). W odniesieniu do dwu typów szkół nie jest to zatem stwierdzenie zbyt powszechne. Dzieje się tak z pewnością ze szkodą dla procesu edukacyjnego.

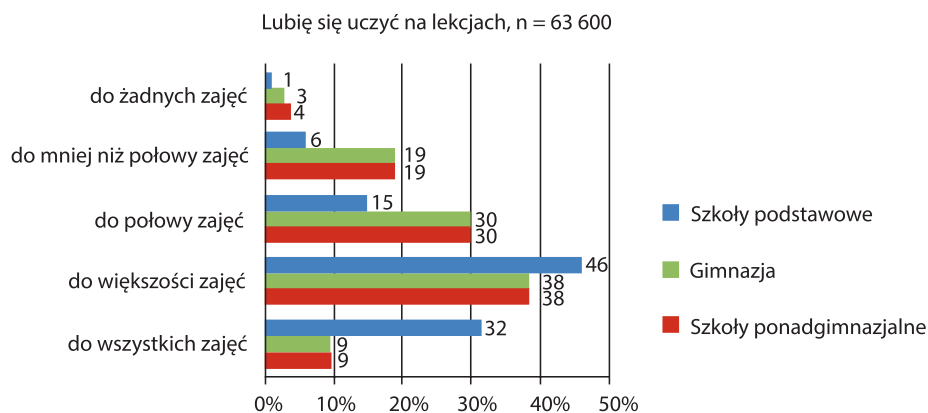


Wykres 15. Rozkład odpowiedzi rodziców w ankiecie „Moja szkoła” na pytanie: „Do jakiej części nauczycieli prawdziwe jest zdanie »Nauczyciele chwala moje dziecko częściej niż krytykują?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W toku ewaluacji uczniom zadano też proste pytanie: „Do jakiej części zajęć można zastosować zdanie »Lubię się uczyć na lekcjach?»”, będące oceną tego, co na lekcji się dzieje, stanowiące swoiste podsumowanie i odniesienie się do atmosfery tworzonej w czasie jej trwania. I tu znowu najbardziej optymistyczna wizja pojawia się w wypowiedziach uczniów szkół podstawowych, dla których w 78% odnosi się to do wszystkich lub do większości zajęć. O wiele niższe wskazania znajdujemy w wypowiedziach uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – 47%. Przy czym wyraźnie zmniejsza się ocena, że odnosi się to do wszystkich zajęć (32% uczniów w szkołach podstawowych wobec 9% uczniów pozostałych typów szkół).

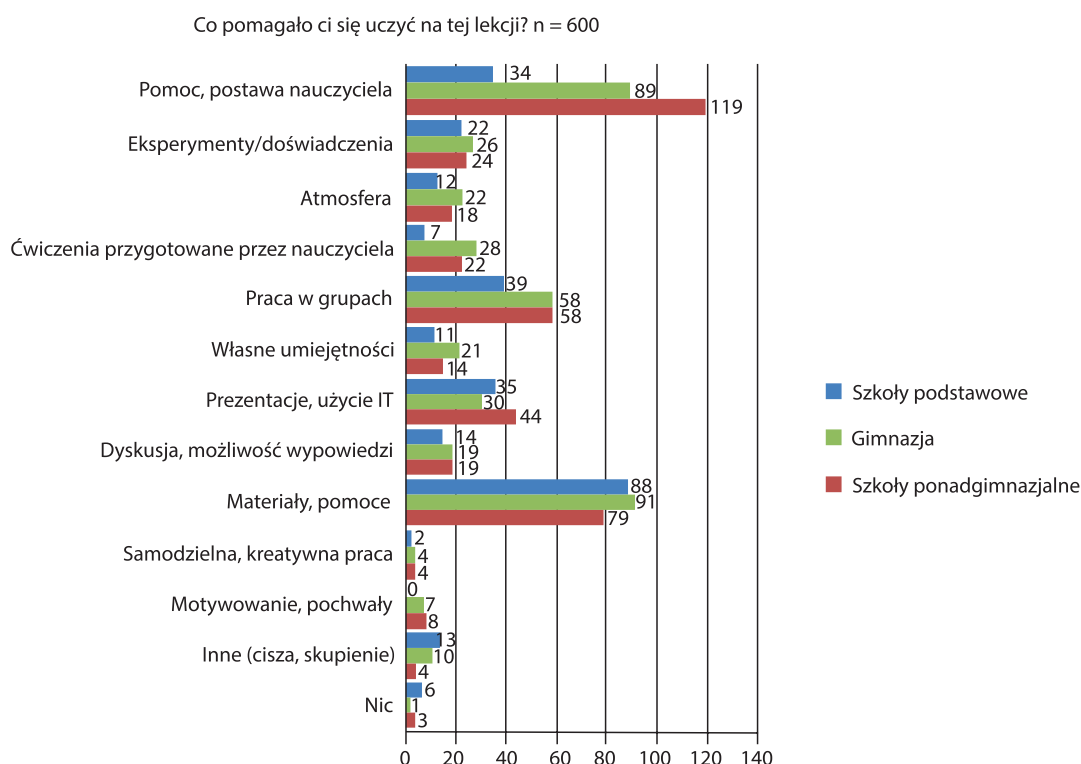
Wszystkie przytoczone powyżej wyniki obejmujące ten obszar badania (a co za tym idzie – i pracy nauczycieli) każą wnikliwiej przyjrzeć się temu zakresowi nauczycielskich oddziaływań. Skoro kryterium oceny pracy jest powszechność, powinniśmy się zastanowić, czy uzyskane rezultaty satysfakcjonują nas pod tym względem. Wydaje się, że jednak działania nauczycieli powinny być o wiele bardziej powszechne, aniżeli wynika to z wypowiedzi uczniów i rodziców. Być może jest to dobre pole do rozwoju nauczycielskiego profesjonalizmu.



Wykres 16. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Moja szkoła” na pytanie: „Do jakiej części zajęć zastosować możesz zdanie »Lubię się uczyć na lekcjach?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Wizytatorzy w toku badania przeprowadzają również wywiad z uczniami po obserwowanej lekcji. Zadają wtedy uczniom pytanie, co pomogło wam się uczyć na tej lekcji. Wśród wszystkich wywiadów wylosowano po dwieście z każdego typu szkoły i skategoryzowano odpowiedzi (Wykres 17).



Wykres 17. Rozkład odpowiedzi uczniów w wywiadzie po obserwowanej lekcji na pytanie: „Co pomogło ci się uczyć na tej lekcji?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Jeśli przyjrzymy się wypowiedziom uczniów, to dostrzegamy różnice w zależności od typu szkoły. Dla uczniów szkół podstawowych trzy najważniejsze elementy wspierające proces uczenia się (na obserwowanych przez wizytatorów lekcjach) to materiały i pomoce dydaktyczne (88 wskazań), praca w grupach (39) oraz prezentacje i użycie IT (35). Nieco inaczej wygląda sytuacja w gimnazjach. Tu zaraz po pomocach i materiałach (91 wskazań) znalazła się postawa nauczyciela (89 wskazań) i praca w grupach (58). Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych natomiast na pierwszy plan wysuwa się postawa nauczyciela i jego pomoc (aż 119 wskazań), na drugim miejscu materiały i pomoce (79) i praca w grupach (58). Musimy jednak pamiętać, że wywiad dotyczył już przeprowadzonej przez nauczyciela lekcji, a nie przekonań uczniów o najlepszym dla nich sposobie ich organizowania. Można zatem sądzić, że jedynie 10% odpowiedzi, że sprzyjały eksperymenty i doświadczenia, jest raczej spowodowane tym, że takie działanie nie wystąpiło na obserwowanych lekcjach.

Informowanie ucznia o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój

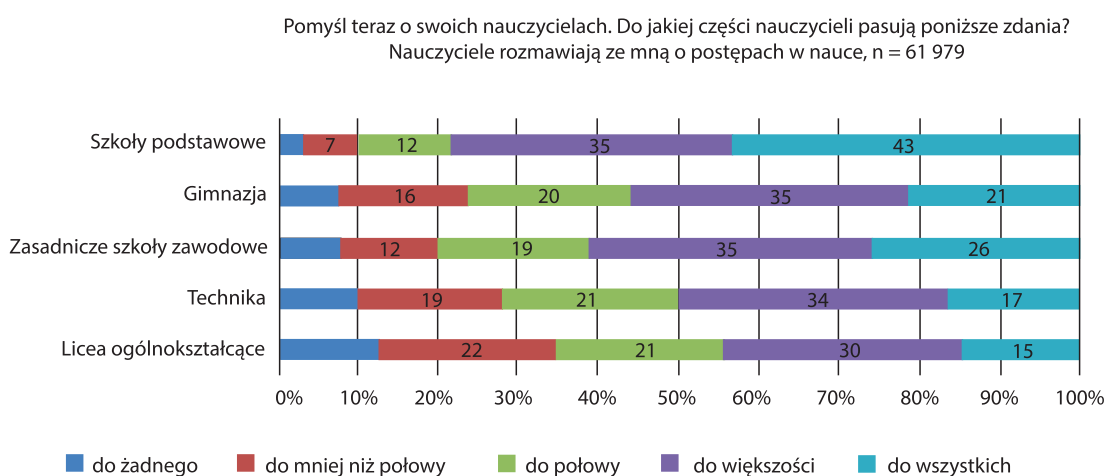
Zgodnie z obecnym stanem wiedzy na temat skutecznego uczenia się i nauczania duże znaczenie ma otrzymywanie przez uczniów informacji zwrotnej pozwalającej budować świadomość, co zrobili dobrze, co trzeba w ich pracy jeszcze poprawić i jak należy to zrobić. „Formułowanie przez nauczyciela informacji zwrotnej dla ucznia pomaga mu w rozpoznawaniu »strefy najbliższego rozwoju« ucznia i przekazaniu

mu wskazówek do dalszej drogi jego rozwoju. Dzięki informacji zwrotnej uczeń zauważa, że się uczy, i nabiera chęci do dalszej nauki⁵.

W świetle dzisiejszej wiedzy na temat czynników potrzebnych do skutecznego uczenia się i nauczania kluczowe jest powiązanie pracy włożonej przez ucznia/uczennicę w wykonanie danego zadania, z sukcesem jaki on lub ona osiąga⁶. Pomaganie uczniom w zastanawianiu się nad ich procesami przyswajania wiedzy ma znaczenie dla ich uczenia się. Chodzi tu o poznanie własnego procesu poznania (metapoznanie). „Pomaga ono uczniom aktywnie monitorować, oceniać i optymalizować własne przyswajanie i wykorzystywanie wiedzy”⁷.

Przyjrzyjmy się, jak w szerszym ujęciu czasowym przebiega wspieranie procesu uczenia się uczniów i uczennic przez nauczycieli poprzez budowanie ich świadomości tego, jak się uczą. Dane dotyczące oceniania były zbierane między innymi poprzez badanie ankietowe uczniów (ankieta „Mój dzień”, w której uczniowie mogli odnieść się do tego, jak w dniu badania przebiegał ich proces uczenia się, i ankieta „Moja szkoła”, w której uczniowie mogli odnieść się do tego, jak – ich zdaniem – zwykle się dzieje), badanie ankietowe nauczycieli oraz poprzez obserwacje lekcji.

Uczniów biorących udział w ankiecie „Moja szkoła” zapytano o to, czy nauczyciele rozmawiają z nimi na temat ich postępów w nauce. Okazuje się, że w opinii uczniów, nie wszyscy nauczyciele prowadzą z nimi tego typu rozmowy. Oznacza to, że są przedmioty, w przypadku których uczniowie nie otrzymują od swoich nauczycieli wsparcia w refleksji nad ich uczeniem się. Widać też, że na wyższych etapach nauki spada odsetek uczniów, którzy deklarują, że takiego wsparcia udziela im większość nauczycieli (Wykres 18) (wyjątkiem są szkoły zawodowe, w których ten odsetek jest wyższy).



Wykres 18. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

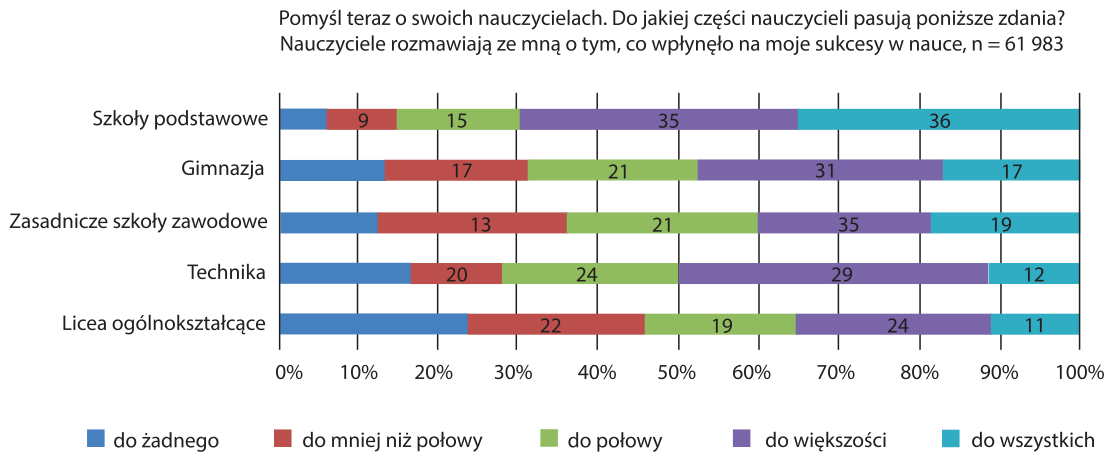
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Przedmiotem badania było także to, czy uczniowie wspólnie z nauczycielami poddają refleksji powody, które wpływają na sukcesy w nauce. Uzyskane wyniki pokazują, że najczęściej uczniowie mają tego typu doświadczenia w szkołach podstawowych, w których te działania są najpowszechniejsze (uczniowie zaznaczają, że mają takie doświadczenia ze wszystkimi nauczycielami lub większością z nich – w sumie wskazuje na to 71% ankietowanych). W pozostałych typach szkół dzieje się to o wiele rzadziej. Najgorzej wypadają szkoły ponadgimnazjalne (wyjątkiem są szkoły zawodowe). Wyniki te świadczą o tym, że duża część uczniów nie otrzymuje od nauczycieli wsparcia na wszystkich przedmiotach, co pomagałoby im powiązać pracę włożoną w uczenie się z rezultatami, jakie uzyskują.

⁵ D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

⁶ R.J. Marzano, *op. cit.*, s. 20–21.

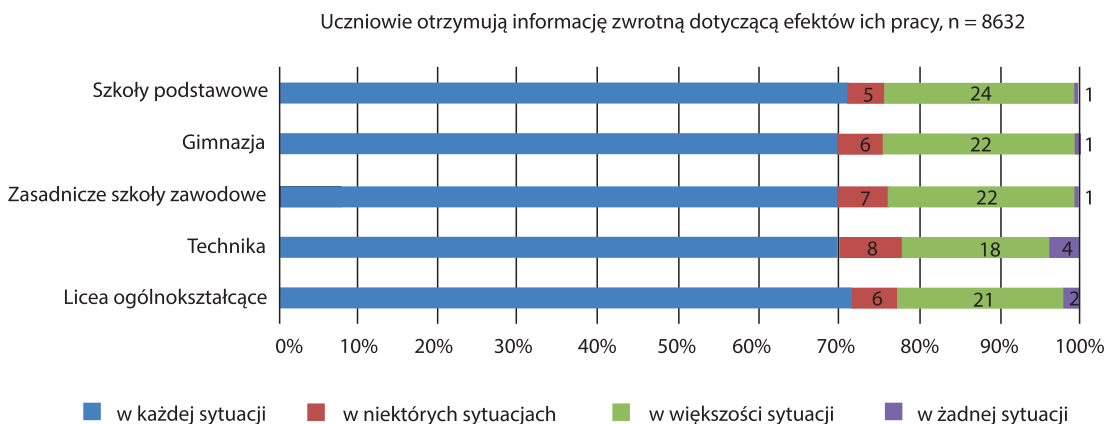
⁷ M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] *Istota uczenia się...*, s. 121.



Wykres 19. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Przyjrzyjmy się, jak wygląda kwestia udzielenia uczniom informacji zwrotnej w świetle danych z obserwacji. Wynika z nich, że jest to działanie powszechne we wszystkich typach szkół (Wykres 20: odpowiedzi „w każdej sytuacji” i „w większości sytuacji”).



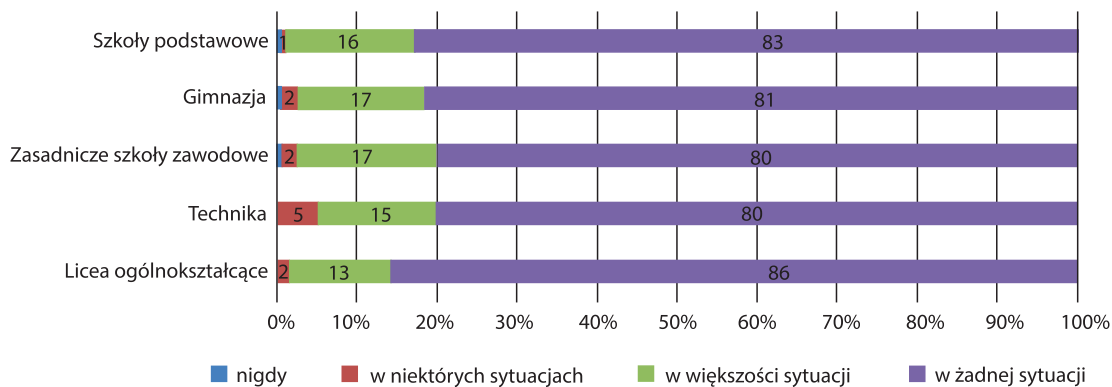
Wykres 20. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Udzielana informacja zwrotna – w oczach wizytatorów – uwzględnia zarówno te elementy pracy uczniów, które były wykonane prawidłowo, jak i te, które zawierały błędy (Wykresy 21 i 22).

Uczniowie powinni być oceniani według ustalonych i jasnych dla nich zasad. Brak tych zasad czy też ich nierespektowanie może budzić kontrowersje i emocje. Niełatwo w takiej sytuacji uczniom przyjąć ocenę. Trudno również mówić wtedy o tym, że ocenianie pomaga uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Jak to wygląda w polskich szkołach? Z danych zebranych poprzez badanie ankietowe uczniów (ankieta „Moja szkoła” i „Mój dzień”) wynika, że tylko w szkołach podstawowych i gimnazjach większość uczniów uważa, że na wszystkich zajęciach są oceniani według ustalonych i jasnych dla nich zasad. Zdecydowanie gorzej sytuacja wygląda w szkołach ponadgimnazjalnych, w których ponad 20% badanych uważa, że dzieje się tak tylko na połowie zajęć lub rzadziej (Wykres 23: odpowiedzi „do połowy zajęć”, „do mniej niż połowy zajęć”, „do żadnych”). Lepiej sytuacja ta wygląda, jeśli przyjrzymy się danym z jednego dnia. Wynika z nich, że ustalone zasady oceniania były przestrzegane – zdaniem większości uczniów – na wszystkich lekcjach, które mieli w dniu badania. Najczęściej uczniowie szkół podstawowych twierdzili, że dzieje się tak na wszystkich zajęciach (70% – Wykres 24). Wraz z kolejnymi etapami edukacji odsetek uczniów wybierających odpowiedź „do wszystkich zajęć” spada.

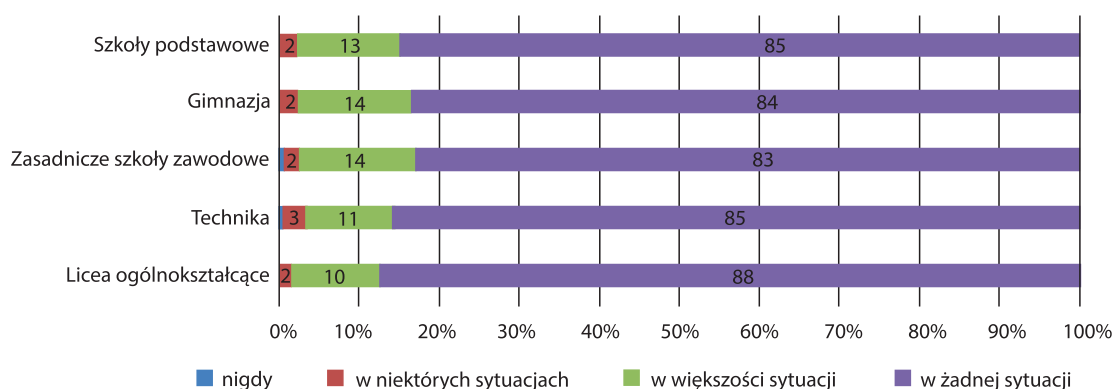
Nauczyciel zwraca uwagę na te elementy odpowiedzi lub działania ucznia, które były prawdziwe, n = 8699



Wykres 21. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

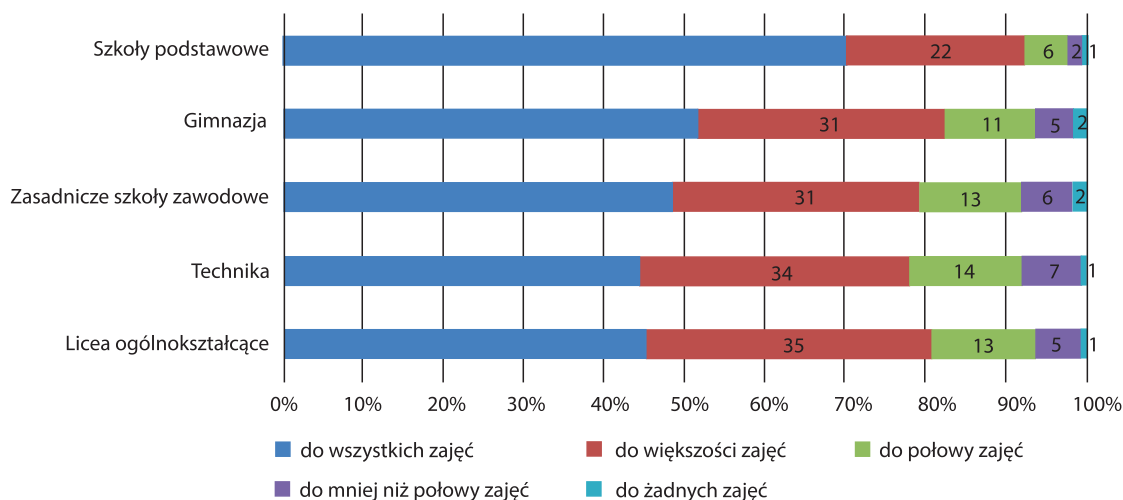
Nauczyciel zwraca uwagę na te elementy odpowiedzi lub działania ucznia, które były nieprawdziwe, n = 8694



Wykres 22. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

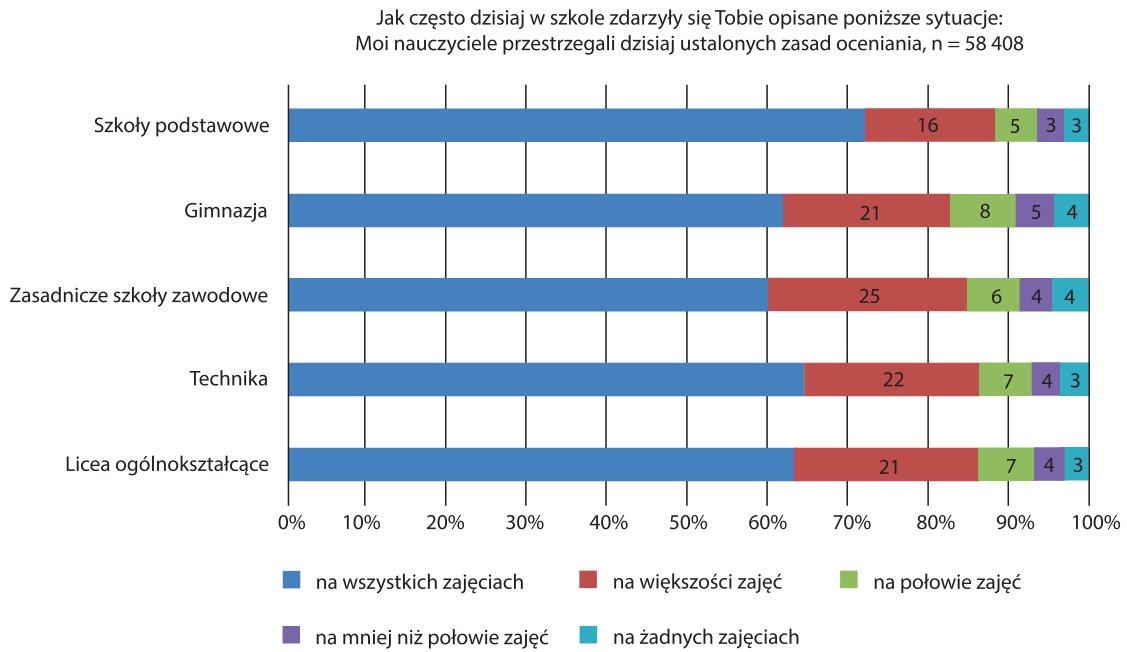
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasują poniższe zdania?
Uczniowie są oceniani według ustalonych i jasnych dla nich zasad, n = 61 972



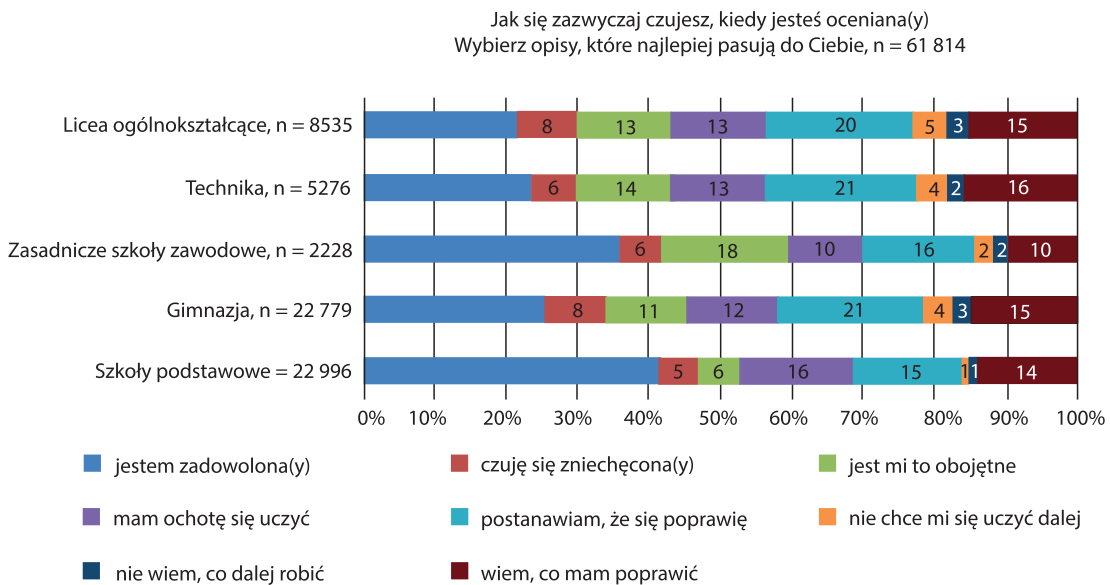
Wykres 23. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 24. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Mój dzień”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 25. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Ocenianie może zarówno motywować uczniów do pracy, jak i zniechęcić ich do podejmowania aktywności. Dlatego warto odpowiedzieć na pytanie, czemu ono służy w badanych szkołach. Podczas ewaluacji były zbierane dane dotyczące motywującego aspektu oceniania między innymi poprzez badanie ankietowe wśród uczniów (ankieta „Moja szkoła”). Ich odpowiedzi na pytanie o to, jak czują się w momencie, gdy są oceniani, wskazują na duże zróżnicowanie między poszczególnymi typami szkół – zróżnicowanie to jednak zmniejszyło się od poprzedniego roku szkolnego. Szkoły podstawowe – tak jak w poprzednim roku szkolnym – wypadają najlepiej. Ich uczniowie najrzadziej wybrali odpowiedzi świadczące

o tym, że ocenianie nie wpływa pozytywnie na proces ich uczenia się (odpowiedzi: „jest mi to obojętne”; „czuję się zniechęcona(y)”; „nie wiem, co dalej robić; nie chce mi się uczyć”). W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych te odpowiedzi pojawiają się prawie dwa razy częściej. Jest to niepokojące, gdyż najważniejszym zadaniem szkoły jest spowodowanie, aby uczniowie chcieli się uczyć⁸.

Uczniowie uczą się od siebie nawzajem

W ewaluacji zewnętrznej zostały zebrane dane na temat tego, jakie działania prowadzą nauczyciele, by umożliwić uczniom uczenie się od siebie nawzajem. W tym obszarze kluczowe są dane z obserwacji lekcji i głos uczniów: ankieta „Mój dzień” oraz dane zebrane po obserwacji dają perspektywę jednego dnia, stanowiąc uzupełnienie dłuższej perspektywy z ankiety „Moja szkoła”.

Dane z obserwacji pokazują, że nauczyciele powszechnie stwarzali uczniom możliwość uczenia się od siebie nawzajem: najczęściej działa się tak na lekcjach w szkołach podstawowych i w gimnazjach, najrzadziej w szkołach zawodowych (Wykres 26).

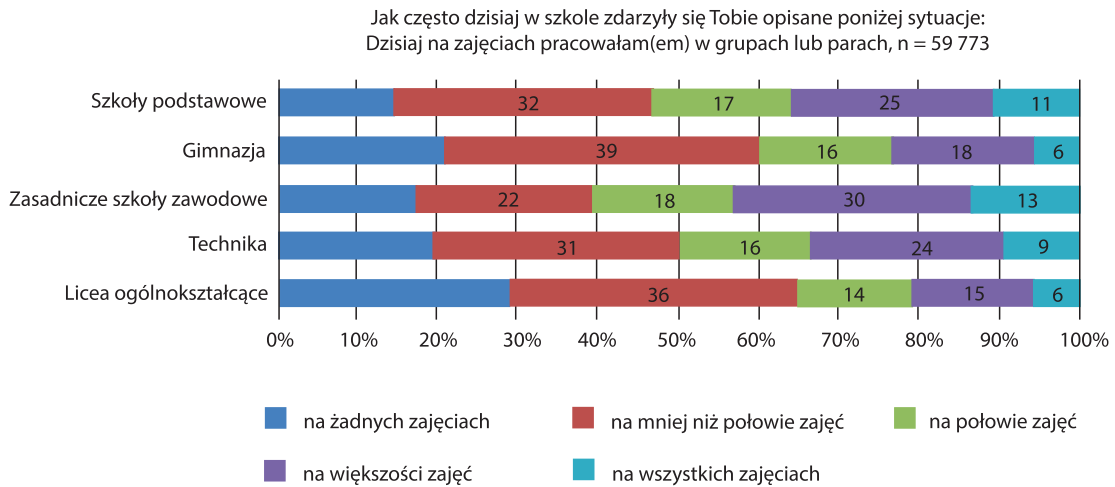


Wykres 26. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

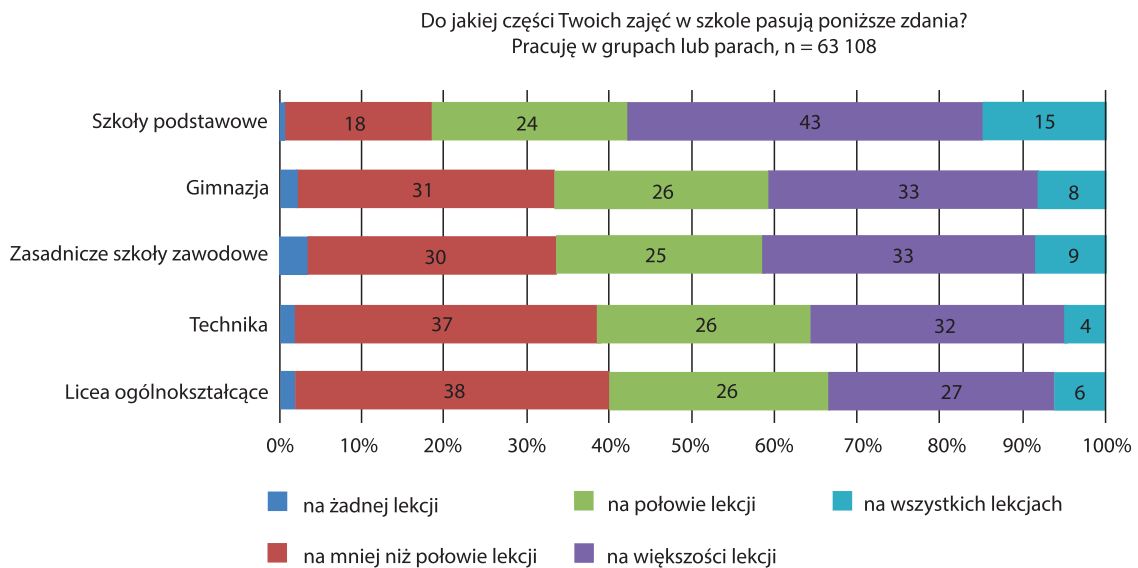
Jednakże, gdy popatrzymy na tę kwestię oczami uczniów, obraz staje się bardziej złożony. Uczniowie byli pytani o to, jak często pracują w parach lub grupach, gdyż ten sposób pracy sprzyja uczeniu się nawzajem uczniów od siebie. W dniu realizacji badania takie doświadczenia deklarowali najczęściej uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, nieco rzadziej szkół podstawowych i techników (odpowiedzi na „połowie zajęć” lub częściej). Najrzadziej zaś w liceach ogólnokształcących, gdzie 29% ankietowanych przyznało, że ten sposób pracy nie był stosowany na żadnej lekcji. Jeśli popatrzymy na ten aspekt organizacji procesów edukacyjnych z perspektywy długookresowej, wykorzystując dane z ankiety „Moja Szkoła”, to zauważamy, że w szkołach podstawowych uczniowie najczęściej wskazują, że pracowali w parach i grupach na połowie lekcji lub częściej, najrzadziej zaś w liceach ogólnokształcących i tylko nieco częściej w technikach.

⁸ D. Sterna, J. Strzemieczny, *op.cit.*



Wykres 27. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Mój dzień”

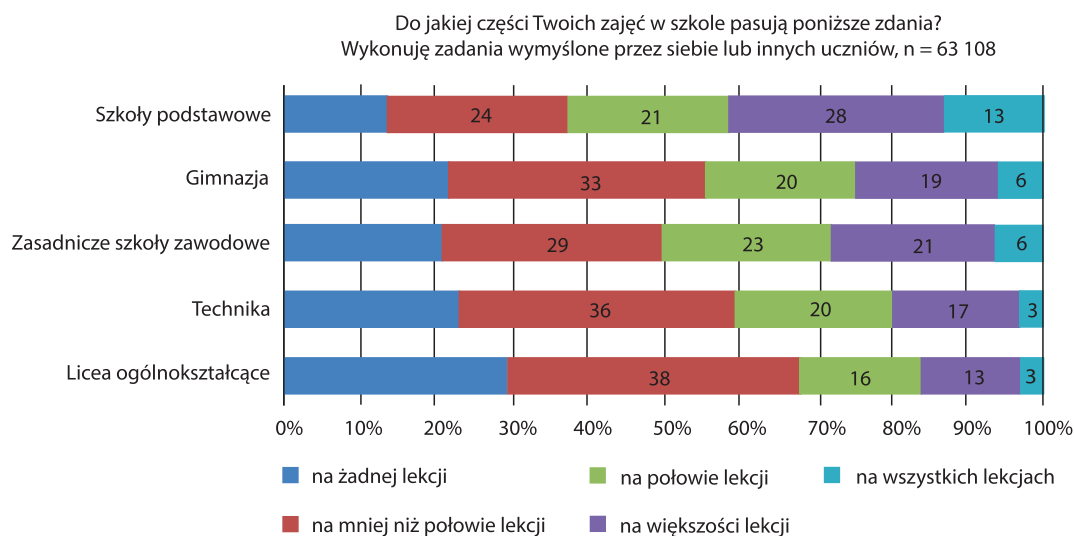
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 28. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Z zebranych danych wynika, że o ile uczniowie mają możliwość pracy w parach lub grupach, co sprzyja uczeniu się ich od siebie nawzajem, to zdecydowanie rzadziej mają wpływ na to, czego uczą się od siebie nawzajem. Świadczą o tym odpowiedzi na pytanie ankiety „Moja Szkoła” o wykonywanie zadań wymyślonych przez siebie lub innych uczniów.



Wykres 29. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia

Zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów nie tylko do egzaminów, ale także do uczenia się przez całe życie. Wprawdzie szkoła jest głównym, choć nie jedynym miejscem uczenia się, ale to właśnie w niej uczniowie w największym stopniu uczą się samodzielnie zdobywać wiedzę.

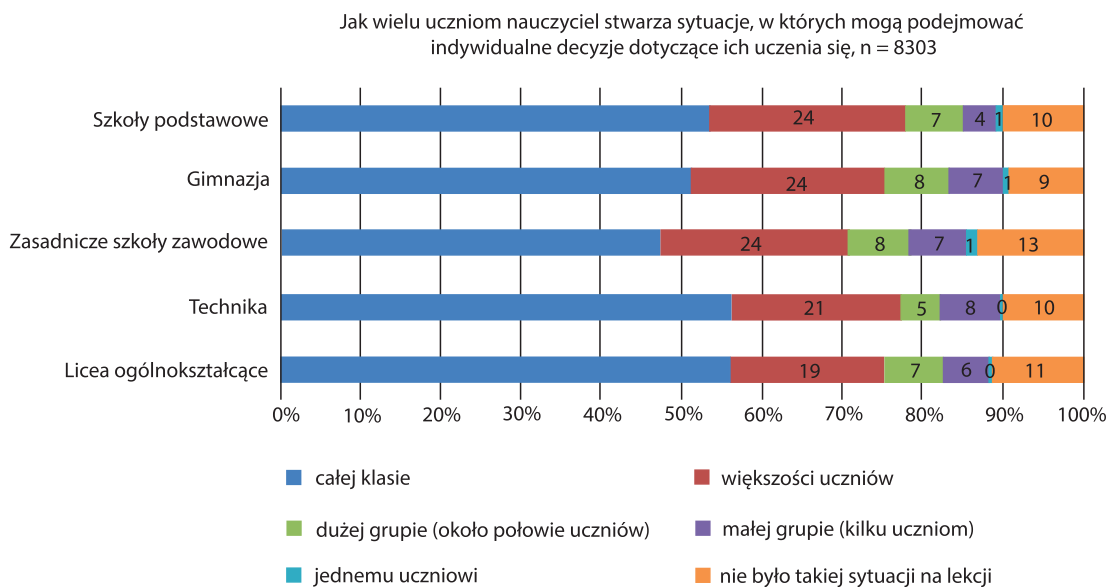
Korzyści z podnoszenia przez nauczycieli umiejętności uczenia się uczniów są następujące:

- nauczyciel wie, jak pomagać uczniom w uczeniu się; wie, które jego działania wzmacniają u uczniów motywację do uczenia się,
- uczniowie przyjmują odpowiedzialność za własny rozwój, wzrastają ich zaangażowanie i motywacja do uczenia się, wiedzą, jak mają się uczyć.

W ewaluacji wymagania „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się” zbierane są dane dotyczące działań, które służą kształtowaniu umiejętności uczenia się: podejmowania decyzji przez uczniów, wyrażania przez nich opinii, poszukiwania różnych rozwiązań, dokonywania refleksji nad własnym uczeniem się.

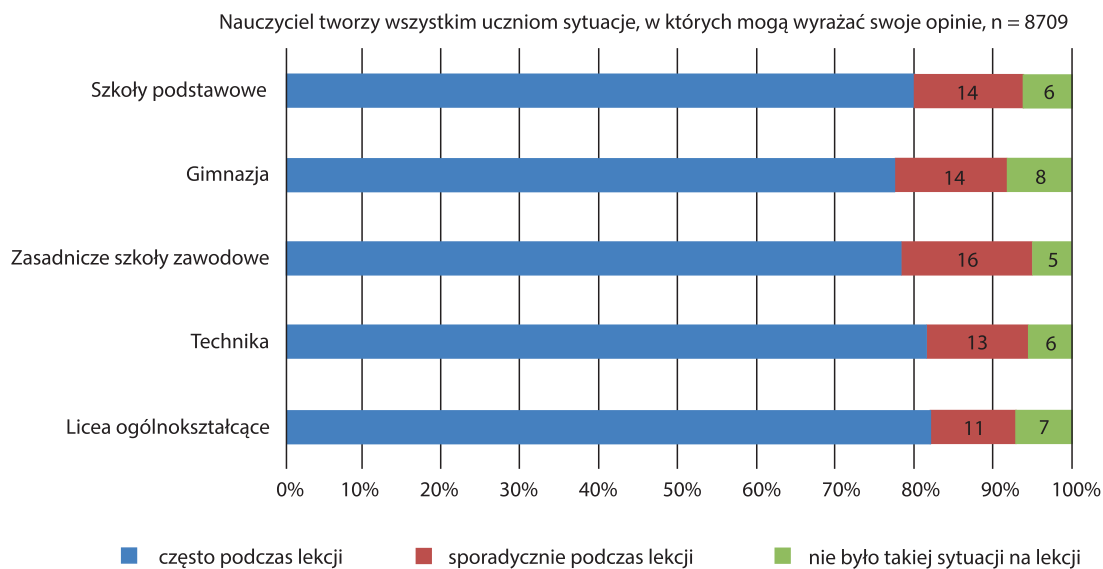
Z danych zebranych podczas obserwacji wynika, że takie działania są obecne na większości ocenianych lekcji. Jednocześnie widoczne jest to, że nie zawsze dotyczą one wszystkich uczniów lub że są lekcje, na których nie są w ogóle realizowane (Wykres 30).

Ważne w uczeniu się jest dopuszczenie możliwości popełnienia błędu i traktowanie go jako doświadczenia, które może być wykorzystane do wyciągania wniosków na temat przyczyn jego popełnienia. Ta refleksja zaś pozwala analizować własne uczenie się i rozwija umiejętność dokonywania samooceny. Tymczasem dane zebrane od uczniów świadczą o tym, że obawa przed popełnieniem błędu nie jest obca wielu z nich: w szkołach podstawowych jedynie nieco połowa uczniów deklaruje, że nie boi się popełniać błędów na wszystkich lekcjach; w gimnazjach i liceach odsetek ten spada do 34–35%. Najbardziej niepokoi stosunkowo wysoki odsetek uczniów, którzy twierdzą, że nie są wolni od lęku przed popełnieniem błędu na połowie lekcji lub częściej.



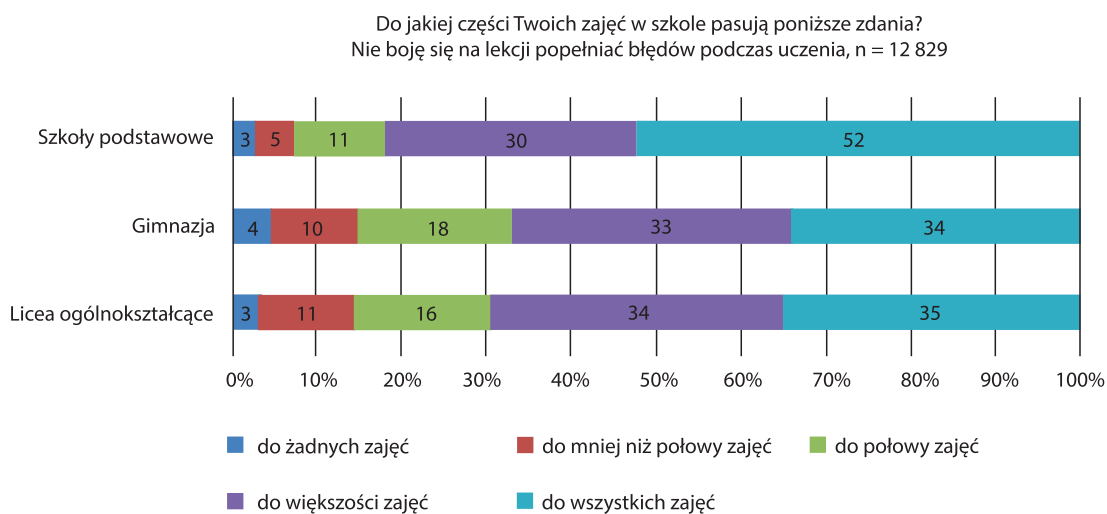
Wykres 30. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 31. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

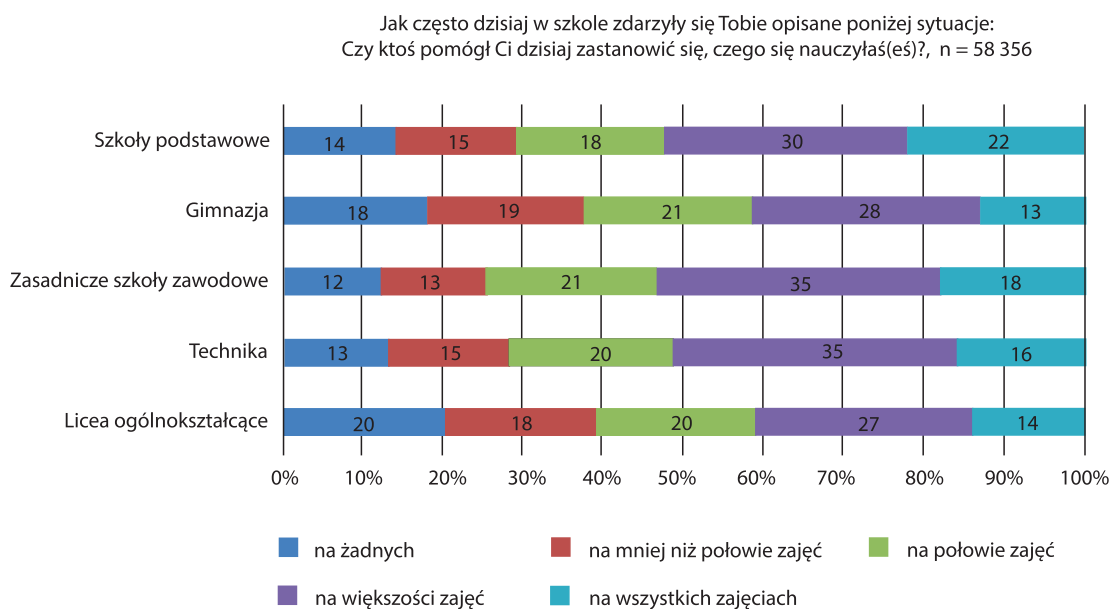


Wykres 32. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Tymczasem udzielanie pomocy w uczeniu się powinno być obowiązkiem każdego nauczyciela i nie powinno zależeć od typu szkoły czy też jej specyfiki.

Uczniów zapytano, czy ktoś pomógł im zastanowić się, czego danego dnia się nauczyli. Z ankiety wynika, że najczęściej uczniowie otrzymali takie wsparcie w dniu badania w szkołach podstawowych (52% na wszystkich lub na większości lekcji). Jednocześnie jednak duża grupa uczniów uznała, że takie wsparcie otrzymała na mniej niż połowie lekcji, co jest niepokojące: w gimnazjach i liceach jest to niemal co piąty uczeń, w pozostałych typach szkół sytuacja jest tylko nieco lepsza. Są także uczniowie, którzy w ciągu całego dnia nie mieli w ogóle takiej możliwości (najczęściej w liceach – 20% i gimnazjach – 18%). Oczywiście nie można na tej podstawie wyciągnąć wniosku, że nauczyciele nie dawali uczniom wskazówek. Jeśli je dawali, to uczniowie nie uznawali ich za pomocne (Wykres 33).

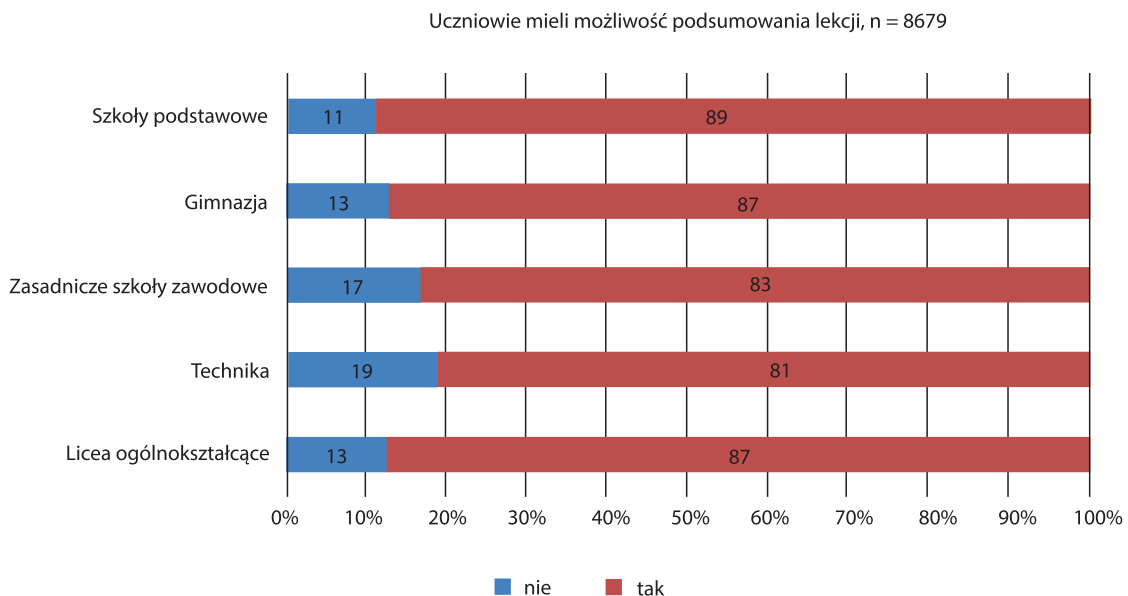


Wykres 33. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

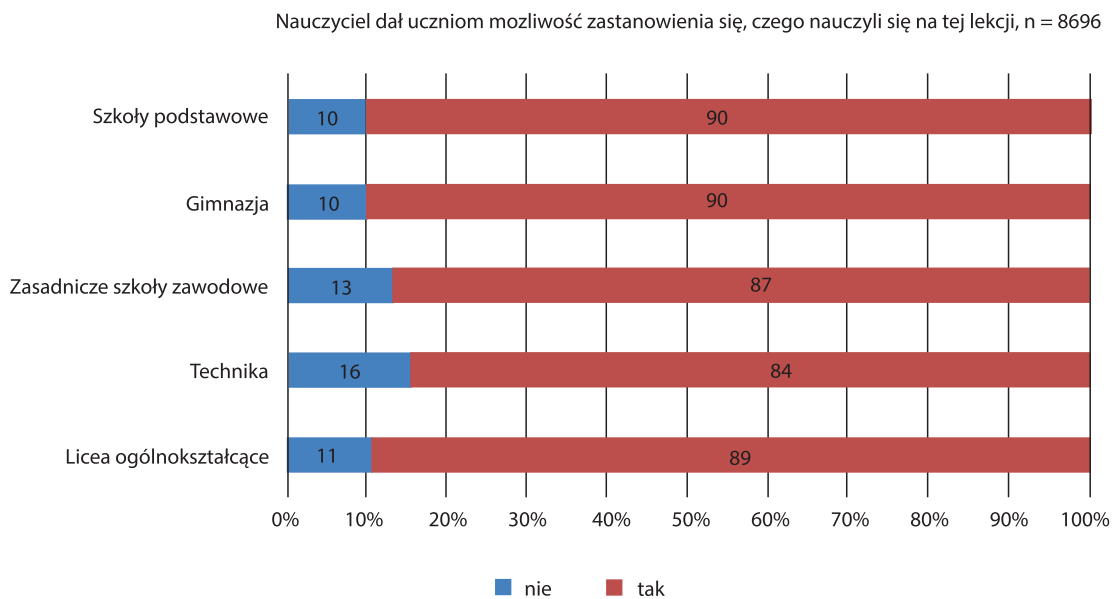
W porównaniu z wynikami ewaluacji z poprzedniego roku spadł odsetek uczniów, którzy deklarowali, że nie otrzymali takich wskazówek w ogóle (w ubiegłym roku było to 30% w szkołach podstawowych, 41% w gimnazjach i 39% w szkołach ponadgimnazjalnych). Warto jednak podkreślić, że w poprzednim roku uczniowie mieli do wyboru tylko dwie odpowiedzi: tak i nie.

Popatrzmy na kwestię refleksji nad własnym uczeniem z innej perspektywy. Podczas obserwacji wizytatorzy zbierali informacje dotyczące tego, czy nauczyciele prowadzili lekcje w taki sposób, aby uczniowie mieli możliwość jej podsumowania (które m.in. pomaga uczniom w refleksji nad tym, czego się nauczyli). Dane z obserwacji pokazują, że takie działania są często prowadzone w szkołach, choć nie na wszystkich lekcjach (Wykres 34 i 35).



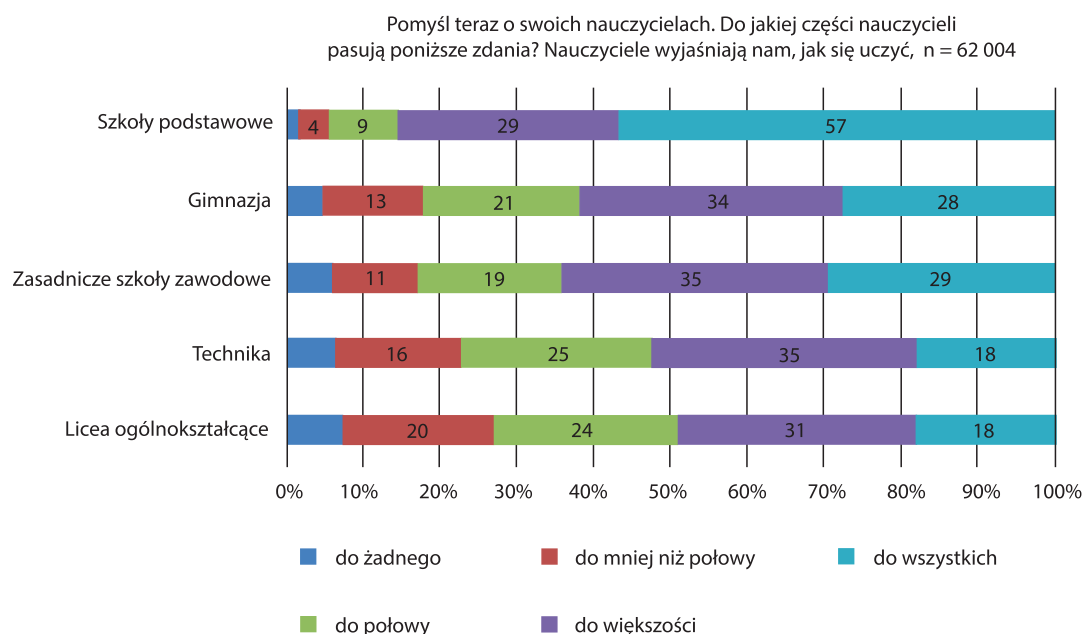
Wykres 34. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 35. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez wizytatorów obserwujących lekcje

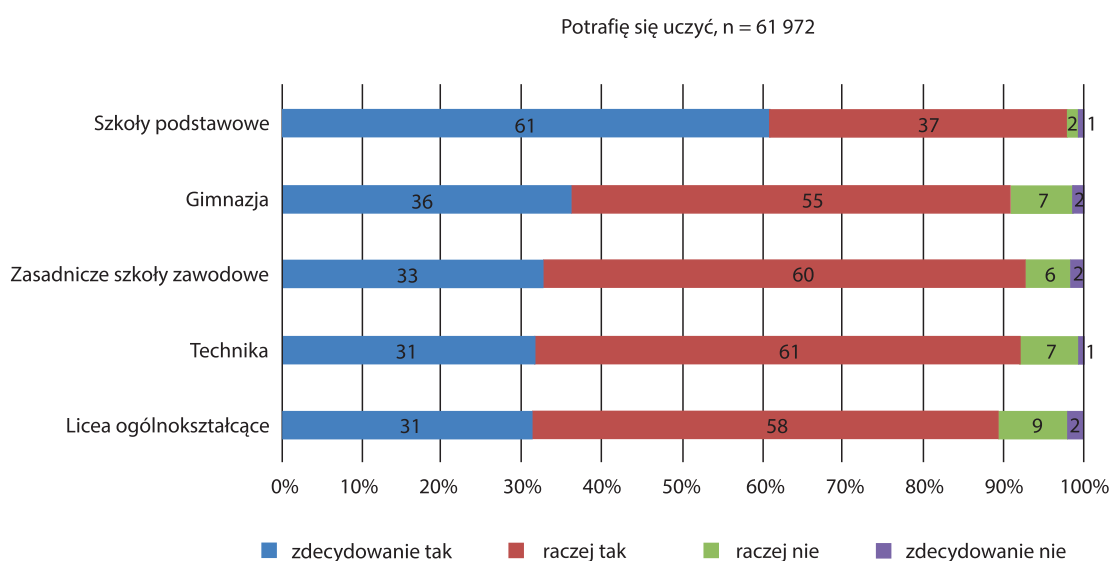
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 36. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Uczniowie byli pytani w ankietach o otrzymywanie wskazówek dotyczących tego, jak się uczyć. Widoczne jest, że najpowszechniej nauczyciele wyjaśniają to uczniom w szkołach podstawowych (57% uczniów twierdzi, że wszyscy ich nauczyciele to robią), najrzadziej zaś w ten sposób pracują nauczyciele w technikach i liceach ogólnokształcących – po 18% wskazań).

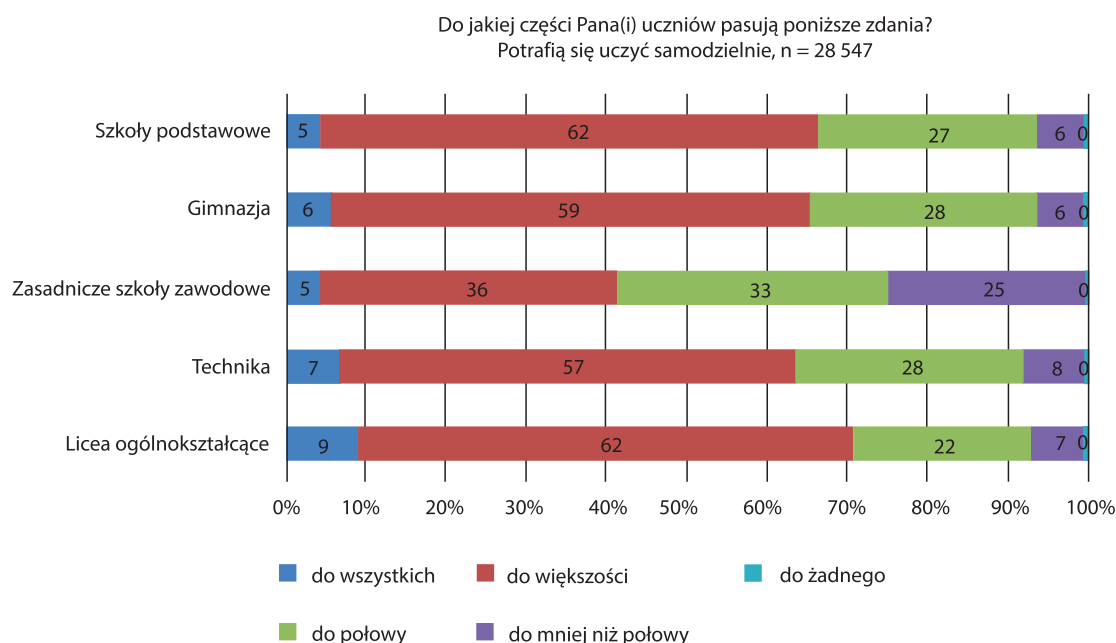


Wykres 37. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Mimo iż działania nauczycieli nie są powszechne (w rozumieniu, że nie wszyscy nauczyciele zdaniem uczniów je prowadzą), to uczniowie – generalnie – deklarują, że potrafią się uczyć (Wykres 37 – odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Co ciekawe, najczęściej twierdzą tak uczniowie szkół podstawowych. Potem wraz z poziomem edukacji ten odsetek spada (z drobnymi różnicami wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych). Warto zwrócić uwagę, że więcej niż jeden z dziesięciu uczniów liceum ogólnokształcącego udziela negatywnej odpowiedzi („raczej nie” lub „zdecydowanie nie” – w sumie 11%). Porównując te wyniki z danymi z pytań dotyczących wsparcia, widzimy, że to właśnie w szkołach podstawowych uczniowie dostają więcej pomocy od nauczycieli w zakresie kształtowania ich umiejętności uczenia się. Potem na kolejnych etapach to wsparcie jest mniej obecne w relacjach między uczniem a nauczycielem. Tymczasem zebrane dane świadczą o tym, że jest ono ciągle uczniom potrzebne, gdyż umiejętności uczenia się, które nabyli w szkole podstawowej, muszą być rozwijane, bo w przeciwnym razie mogą być niewystarczające na kolejnych etapach nauki.

Warto też zauważyć, że opinie nauczycieli na temat umiejętności uczenia się ich uczniów są bardziej pozytywne na wyższych etapach edukacji (wyjątkiem są tu szkoły zawodowe) i że te opinie nie idą w parze z tym, co uważają uczniowie tych szkół (Wykres 38).



Wykres 38. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój

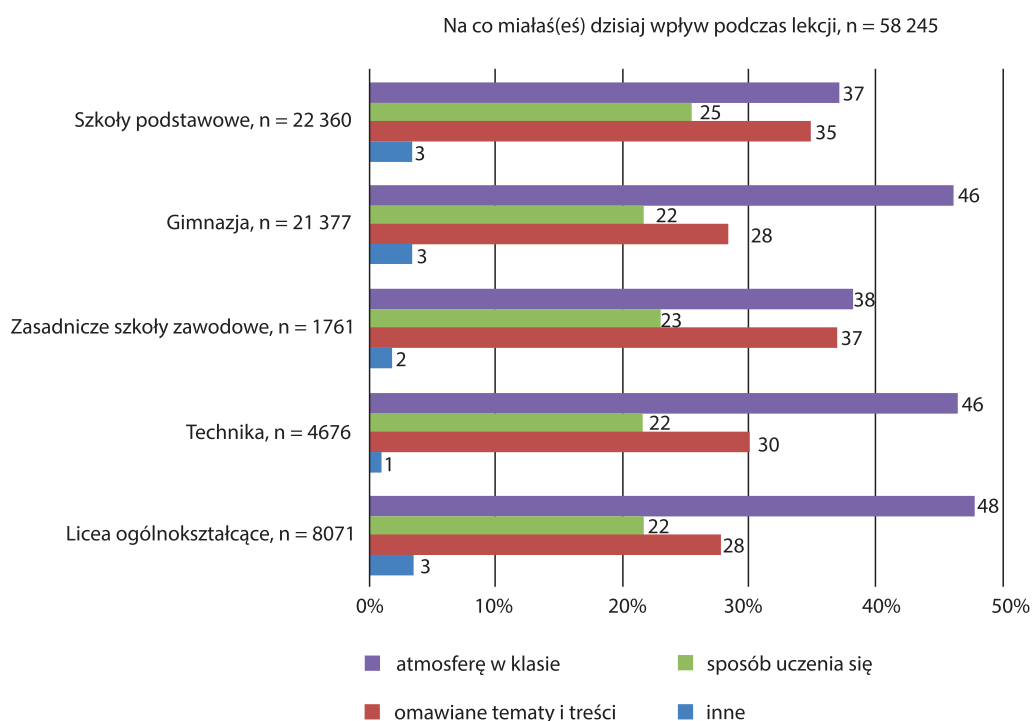
W świetle wyników badań edukacyjnych⁹ na skuteczność uczenia się i nauczania wpływa upodmiotowienie uczniów i uczennic w tym procesie. Oznacza ono, że uczniowie i uczennice stają się „właścicielami” swojego procesu uczenia się. Treść charakterystyki analizowanego wymagania uwzględnia ten stan wiedzy. Dlatego też ten aspekt organizacji procesów edukacyjnych był badany pod kątem wpływu uczniów na to, w jaki sposób się uczą, oraz kształtowania ich odpowiedzialności za własny rozwój.

⁹ R. Marzano, *op.cit.*, s. 37–62.

A. Townsend, *Nauczyciele jako „przewodnicy” w uczeniu się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Trudno rozwijać odpowiedzialność człowieka za cokolwiek, nie dając mu wolności związanej z wpływaniem na własne działania. Dlatego warto rozważyć tę kwestię w kontekście wolności, jaką mają uczniowie w ich procesie uczenia się. Tymczasem jak pisze Marta Chrabąszcz: „W szkole istnieje szczególne napięcie między wolnością a przymusem. Czy w zorganizowanym, obowiązkowym kształceniu stanowiącym obszar przymusu jest w ogóle możliwa do spełnienia wolność”¹⁰. Jak to wygląda w badanych szkołach? W jaki sposób nauczyciele umożliwiają uczniom wpływanie na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się? Jakie przynosi to rezultaty w postaci brania przez uczniów odpowiedzialności za własny rozwój?

Z ankiet badawczych wynika, że zdaniem największej grupy uczniów ich wpływ na to, co się dzieje na lekcji, dotyczy atmosfery panującej w klasie. Co ciekawe, uczniowie rzadziej przyznają, że mają wpływ na sposób pracy na lekcji niż na temat i treść zajęć (Wykres 39). Różnice w odpowiedziach uczniów z różnych typów szkół nie są duże.

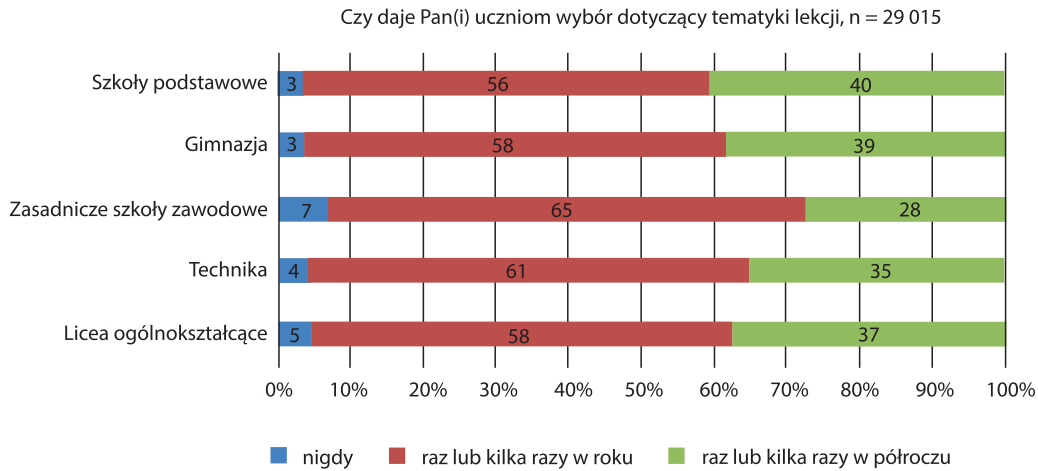


Wykres 39. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Mój dzień”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

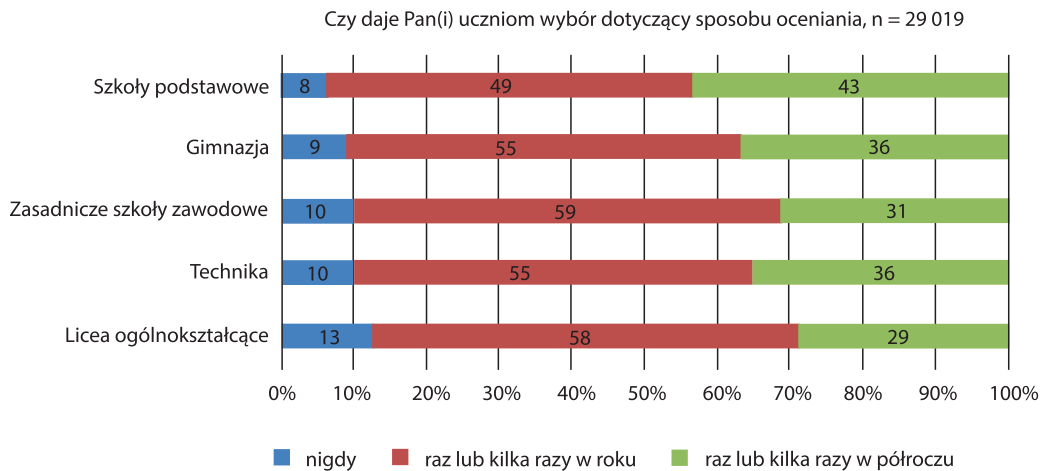
Istotne jest nie tylko to, na co uczniowie mają wpływ, ale także to, jak często to się dzieje. Jeśli weźmiemy pod uwagę to, jakie znaczenie dla uczenia się uczniów ma ich poczucie wpływu, to wyniki ankiet badawczych dla nauczycieli nie wyglądają optymistycznie. Okazuje się, że większość nauczycieli daje uczniom możliwość wyboru tematyki lekcji nie częściej niż kilka razy w roku, mniejsza grupa zaś raz lub kilka razy w półroczu. Najrzadziej dzieje się to w zasadniczych szkołach zawodowych (Wykres 40). Może to być nieco zaskakujące, ponieważ w przypadku innych badanych aspektów zwykle wyniki w szkołach zawodowych świadczyły o bardziej powszechnym prowadzeniu działań ważnych z perspektywy spełniania wymagań państwa niż w pozostałych typach szkół ponadgimnazjalnych.

¹⁰ M. Chrabąszcz, *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 117.



Wykres 40. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

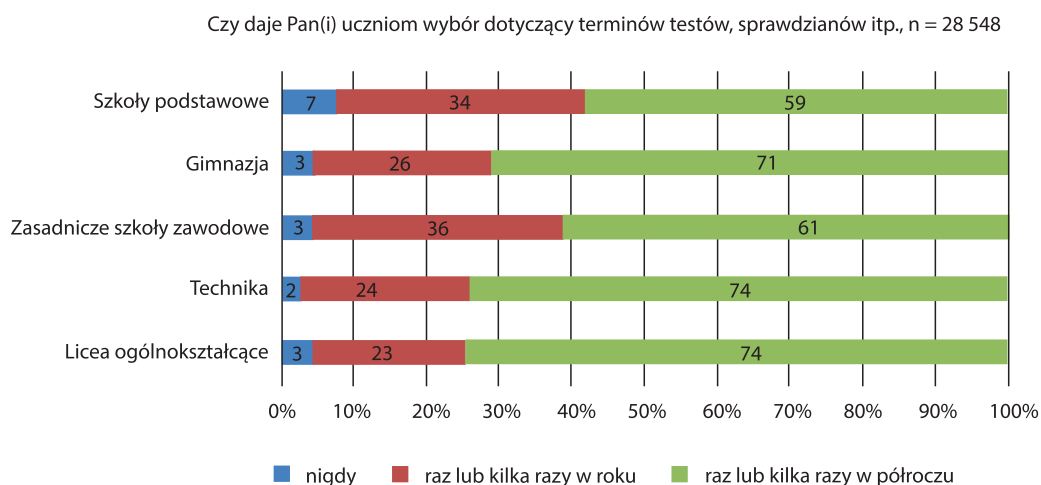


Wykres 41. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”: „Jak często masz wpływ na sposób oceniania?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

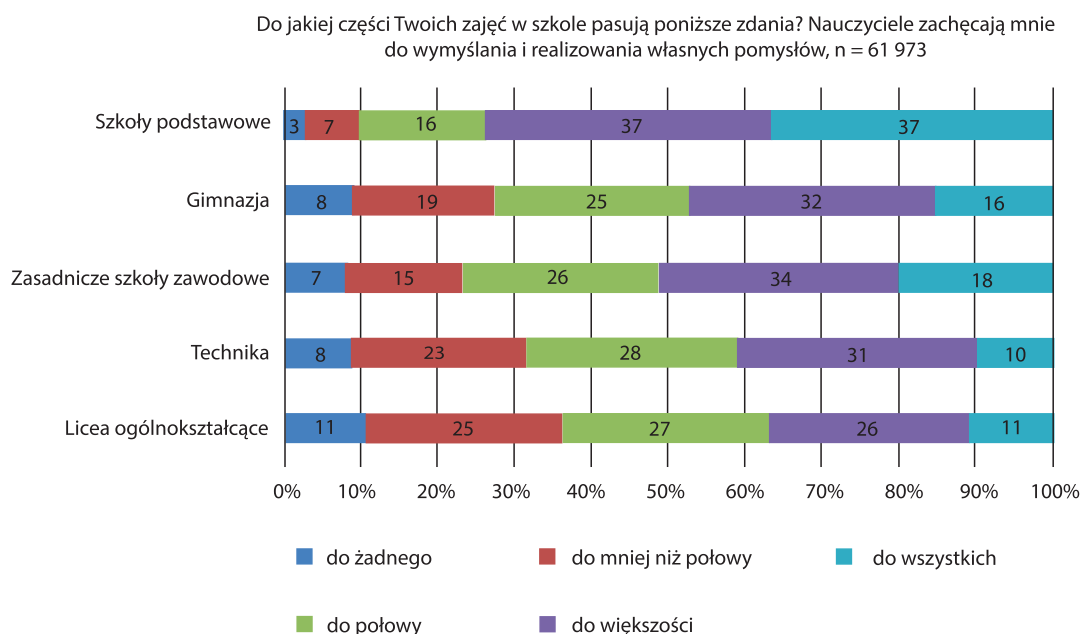
Jeszcze rzadziej uczniowie mają wpływ na sposób oceniania. Stosunkowo duża jest grupa nauczycieli, którzy nie dają wyboru uczniom w tym względzie (od 8% w szkołach podstawowych do 13% w liceach ogólnokształcących – Wykres 41). Najczęściej uczniowie mają wpływ na ustalanie terminów testów i sprawdzianów, jednak nawet w przypadku tej kwestii są nauczyciele, którzy takich możliwości uczniom nie dają (największa grupa w szkołach podstawowych 7% – Wykres 42).

Uczniowie zostali zapytani w ankietach o to, do jakiej części ich nauczycieli pasuje stwierdzenie „Nauczyciele zachęcają mnie do wymyślenia i realizowania własnych pomysłów”. Uzyskane wyniki pokazują, że tego typu działania są podejmowane – w opinii większości uczniów – przynajmniej przez większość nauczycieli jedynie w szkołach podstawowych (74%) i zasadniczych szkołach zawodowych (52%). W pozostałych szkołach trudno uznać, że te działania są powszechnie stosowane przez nauczycieli. Niepokojący jest wysoki odsetek uczniów we wszystkich typach szkół poza szkołami podstawowymi, którzy twierdzą, że nikt z uczących ich nauczycieli nie zachęca ich do wymyślenia i realizowania własnych pomysłów (Wykres 43).



Wykres 42. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”: „Jak często masz wpływ na tematykę lekcji?”

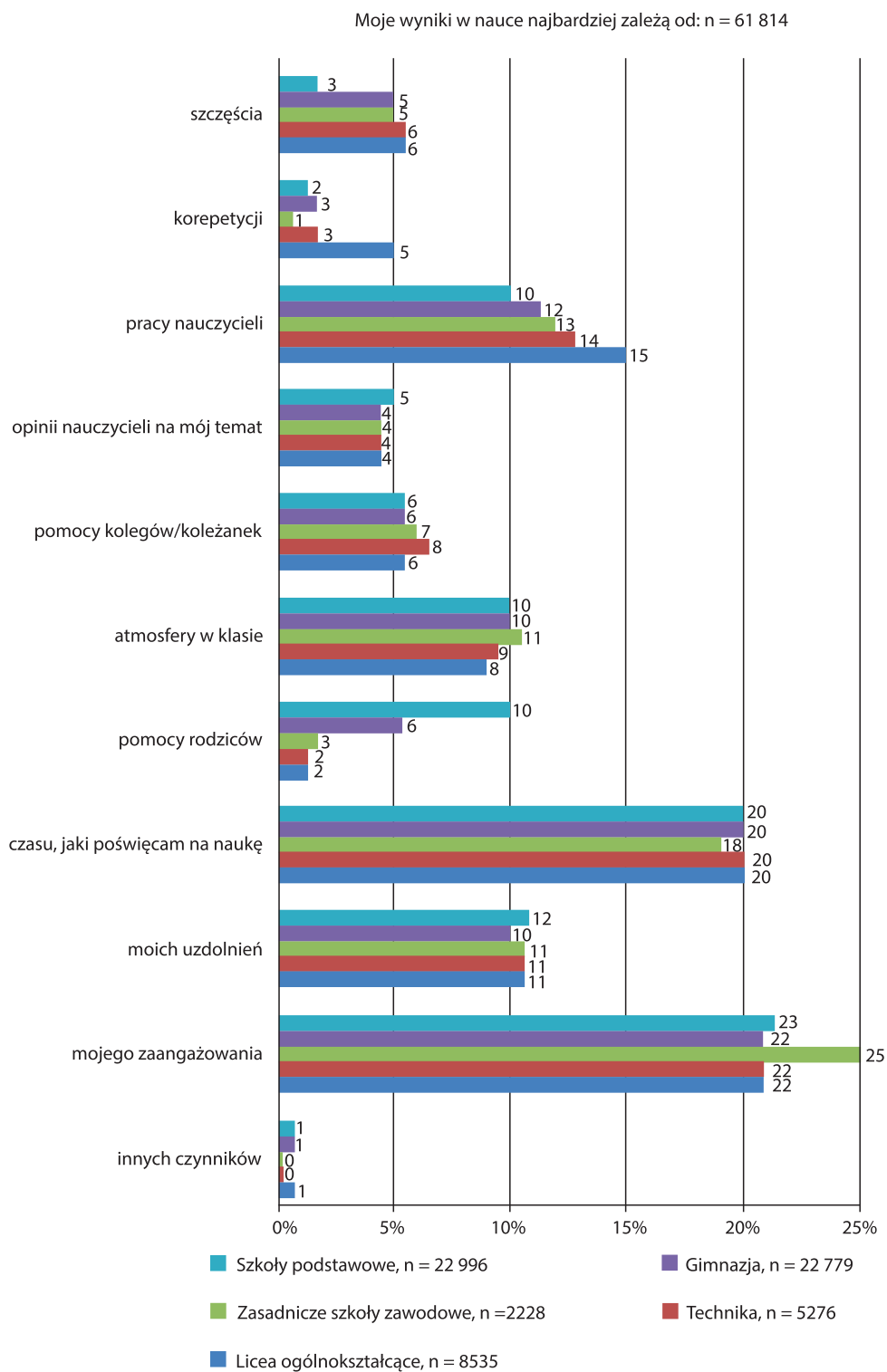
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 43. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W ramach ewaluacji zewnętrznej były badane też rezultaty pracy nauczycieli w zakresie kształtowania u uczniów poczucia wpływu na wyniki ich uczenia się (kryterium skuteczności). Pytanie zadane uczniom miało na celu sprawdzenie, jak wielu z nich bierze odpowiedzialność za własne uczenie się i upatruje swoich sukcesów lub niepowodzeń w czynnikach, które od nich zależą, a jaka część w czynnikach od nich niezależnych lub zależnych w niewielkim stopniu („szczęście”, „uzdolnienia”, „praca nauczycieli”, „opinia nauczycieli na mój temat”). Zebrane dane pokazują, że ankietowani uczniowie najczęściej wskazywali na czynniki zależne bezpośrednio od nich („moje zaangażowanie” i „czas poświęcony na naukę”). Widoczne jest też, że uczniowie dostrzegają dużą rolę nauczycieli w tym, jakie uzyskują wyniki w nauce (odpowiedź „praca nauczycieli”), oraz atmosfery panującej w klasie i relacji z kolegami/koleżankami (są to czynniki, na które uczniowie mają pośredni wpływ) (Wykres 44).



Wykres 44. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie ankiety „Moja szkoła”

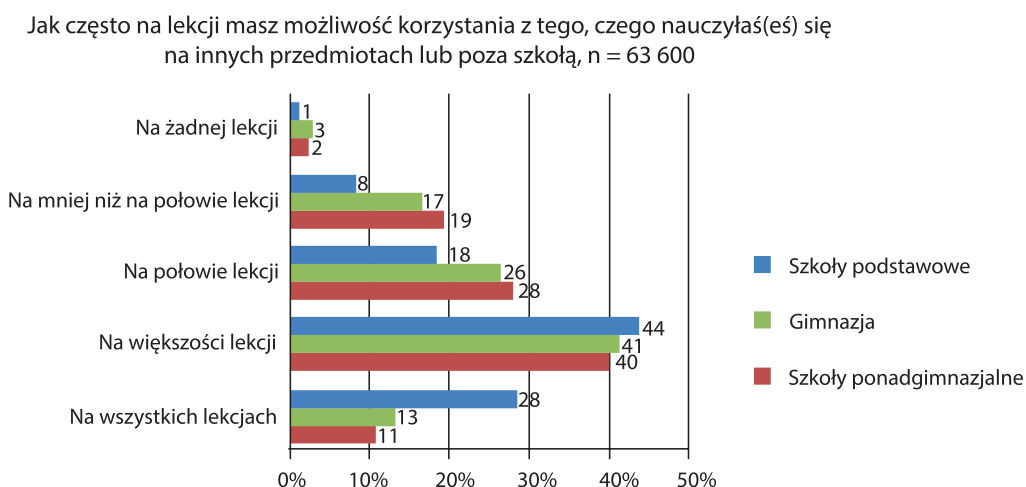
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie

Danuta Sterna i Jacek Strzemieczny w swoim artykule *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się* wśród siedmiu cech środowiska sprzyjającego uczeniu się wymienia takie, które umieją postawić na „horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem”¹¹.

Kształcenie formalne bynajmniej nie stanowi jedynej okazji do uczenia się w dzisiejszym społeczeństwie, w którym teleinformatyka i media stały się tak wszechobecne i wpływowe. Nie dziwi więc, że motywacja młodych uczniów do nauki w szkole musi konkurować z nieodpartym urokiem innych działań, często postrzeganych jako bardziej interesujące. Jest zatem ogromnie ważne, by zwiększyć wzajemny wpływ pomiędzy formalnymi innowacyjnymi środowiskami uczenia się a nauką nieformalną. Jedynym ze sposobów osiągnięcia tego jest łączenie nowych informacji z już posiadaną przez uczniów wiedzą zarówno formalną, jak i nieformalną¹².

Optymalne uczenie się zatem uwzględnia posiadaną już wiedzę i wymaga integracji struktur wiedzy (w tym również tej zdobytej poza szkołą). Dla nauczycieli jest to wskazówka, że nie tylko powinni dobrze orientować się w zasobach posiadanej przez uczniów wiedzy, ale także budować użyteczne zintegrowane jej struktury. Nie sposób osiągnąć tego celu bez umożliwienia uczniom powiązania różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystania. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej. Ta charakterystyka jest jednocześnie obszarem badawczym. Zebrane dane oceniamy, przykładając do nich miarę powszechności działań nauczycieli. Również w tym przypadku najważniejszym głosem branym pod uwagę jest głos uczniów. Jak zatem uczniowie oceniają możliwość wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin?



Wykres 45. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Moja szkoła” na pytanie: „Jak często masz możliwość korzystanie z tego, czego nauczyłaś się na innych przedmiotach lub poza szkołą?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

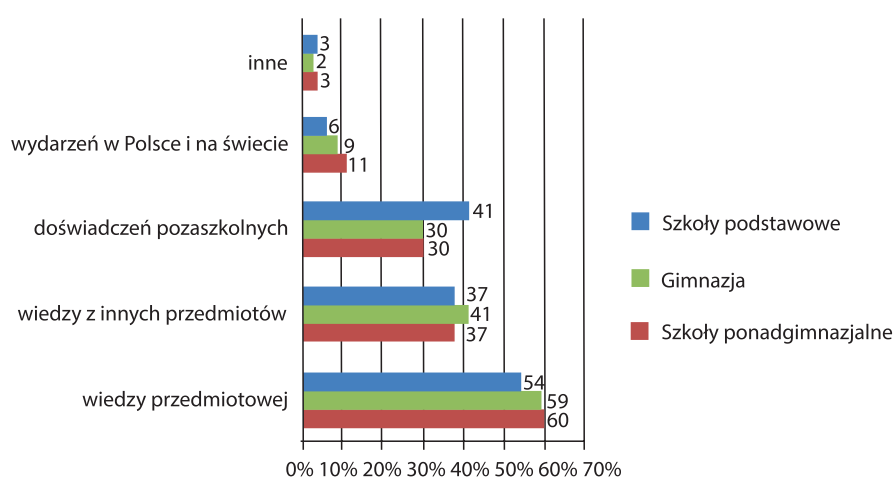
Najczęściej wykorzystywanie wiedzy z innych przedmiotów lub spoza szkoły deklarują uczniowie szkół podstawowych. 72% spośród nich twierdzi, że dzieje się tak na wszystkich lekcjach lub na większości z nich. Podobne zdanie na ten temat ma ponad połowa uczniów szkół ponadgimnazjalnych (51%) i gimnazjów (54%). Wyraźnie widzimy, że w żadnym wypadku nie możemy mówić o powszechności działań nauczycieli, skoro pojawia się ona w ocenie nieco tylko ponad połowy uczniów szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych.

¹¹ D. Sterna, J. Strzemieczny, *op. cit.*, s. 131.

¹² *Istota uczenia się...*, s. 77.

Również na obserwowanych lekcjach wizytatorzy mieli możliwość odniesienia się do tego aspektu nauczycielskiej pracy. Odnotowali, że w trakcie lekcji najczęściej uczniowie mieli sposobność odwoływania się do wiedzy przedmiotowej (54% wskazań dla szkoły podstawowej, 59% dla gimnazjów i 60% dla szkół ponadgimnazjalnych) i wiedzy z innych przedmiotów (odpowiednio 37%, 41% i 37%). Do doświadczeń pozaszkolnych najczęściej mogli odwoływać się uczniowie szkół podstawowych. Trudno nie odnieść wrażenia, że odwoływanie się do wiedzy przedmiotowej nie jest jednak tym, co opisuje charakterystyka. Jeśli natomiast nawiązywanie do wiedzy z innych przedmiotów pojawia się nawet nie na połowie obserwowanych lekcji, to trudno zrozumieć, dlaczego wizytatorzy twierdzą, że wymaganie w tym obszarze jest spełnione, jeśli interesuje nas w tym przypadku powszechność działań nauczycieli. Dwa źródła danych zatem mówią nam, iż w badanych w interesującym nas okresie szkołach nie dość mocno realizuje się ten niezwykle ważny dla procesu uczenia się uczniów element.

Uczniowie mają możliwość odwołania się do innych doświadczeń, n = 8932



Wykres 46. Rozkład odpowiedzi, jakich udzielili wizytatorzy po obserwowanej lekcji w odniesieniu do możliwości odwoływania się w czasie lekcji do innych doświadczeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

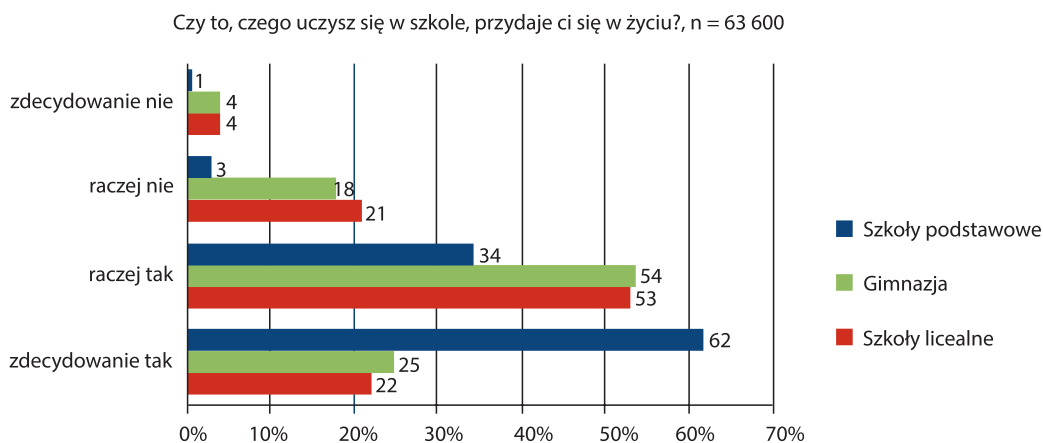
Sami uczniowie oceniali również w ankiecie przydatność w życiu wiedzy i umiejętności, jakie zdobywają w szkole. Jako najbardziej przydatne ocenili je uczniowie szkół podstawowych. Aż 96% z nich twierdzi, że to, czego się uczą w szkole, przydaje im się poza nią. Nieco niższe były wskazania w gimnazjach (79% łącznie odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) oraz szkołach ponadgimnazjalnych (75%). Tym uczniom zatem o wiele trudniej znaleźć powiązanie między tym, co dzieje się w szkole, a codziennością poza nią.

Nauczycielom uczącym w jednej klasie zadano również pytanie, jakie działania międzyprzedmiotowe są realizowane w tej klasie. Spośród wszystkich wypowiedzi wylosowano po 200 dla każdego z typów szkół (Wykres 48).

W szkołach podstawowych dominującymi działaniami wymienianymi przez nauczycieli są organizacja wycieczek szkolnych (107 wskazań), uroczystości szkolne lub lokalne (87) i projekty edukacyjne (83). W gimnazjach dominuje realizacja projektów edukacyjnych (116). Może się to wiązać z wprowadzeniem obowiązku prawnego pracy z wykorzystaniem tej metody. Wycieczki w gimnazjach znalazły się na drugim miejscu (110), a na trzecim natomiast wspólne planowanie treści z innymi nauczycielami, co z kolei w szkołach ponadgimnazjalnych pojawia się na pierwszym miejscu. Takie działania wymieniają nauczyciele w 137 szkołach ponadgimnazjalnych. Pozostałe wskazania w tych szkołach to wycieczki (103) i projekty edukacyjne (58). Interesujący wydaje się fakt, że w ponad jednej czwartej szkół podstawowych (56) i gimnazjalnych

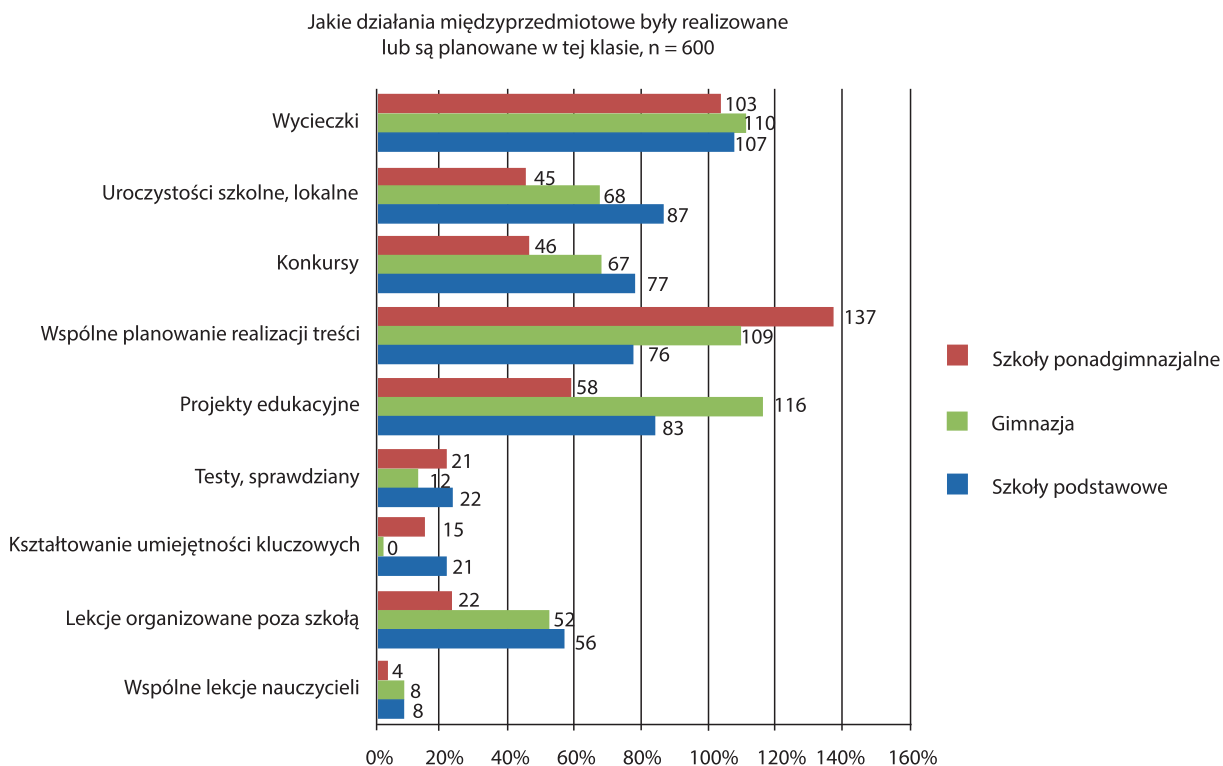
(52) nauczyciele jako przykład działań międzyprzedmiotowych podają organizowanie lekcji poza szkołą. Takie wskazanie o wiele rzadziej pojawia się w wypowiedziach nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych.

Jeśli weźmiemy pod uwagę statystyki spełniania wymagania, to wizytatorzy uznali tak w przypadku aż 95% szkół. Na 1439 przebadanych szkół tylko w 67 stwierdzono niespełnianie tego wymagania. Sądząc po zebranych i przedstawionych tu danych, daleko jest jednak do prawdziwej powszechności, która jest miarą jakości dla tego obszaru.



Wykres 47. Rozkład odpowiedzi uczniów w ankiecie „Mój dzień” na pytanie: „Czy to, czego uczysz się w szkole, przydaje ci się w życiu?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



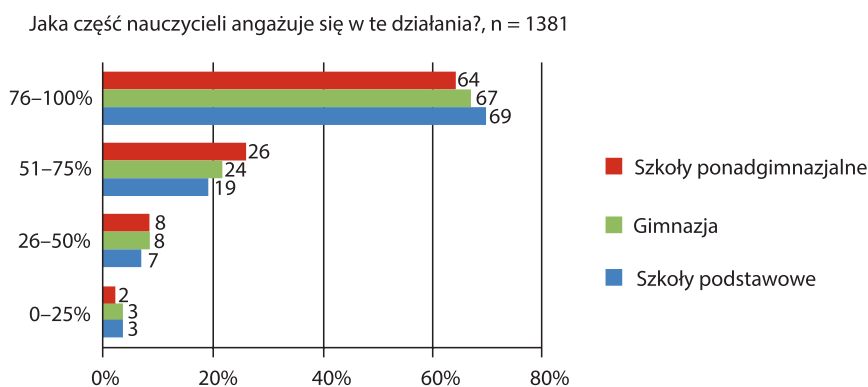
Wykres 48. Rozkład odpowiedzi, jakich udzielili nauczyciele uczący w jednej klasie w czasie wywiadu na pytanie: „Jakie działania międzyprzedmiotowe realizowane były lub są planowane w tej klasie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W szkole lub placówce stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi uczniów

Jak czytamy w *Istocie uczenia się*: „W miarę, jak rośnie liczba dowodów na skuteczność innowacyjnych form uczenia się, nauczania i kształcenia, trudności związane ze zmianą praktyki w instytucjach i organizacjach o ustalonej pozycji stają się coraz bardziej niepokojące¹³. Jak zatem problem nowatorstwa wygląda w badaniach ewaluacyjnych odnoszących się do naszych szkół? Ten obszar badania podporządkowano dwu pytaniom badawczym: Jakie nowatorskie rozwiązania są stosowane w szkole? Na jakie potrzeby rozwojowe uczniów one odpowiadają? Miarą realizacji jest dla wizytatorów adekwatność do potrzeb rozwojowych uczniów. Zatem należy nie tylko poszukiwać samych rozwiązań o nowatorskim charakterze, ale także sprawdzić, jakie potrzeby uczniów stały się powodem ich wprowadzenia.

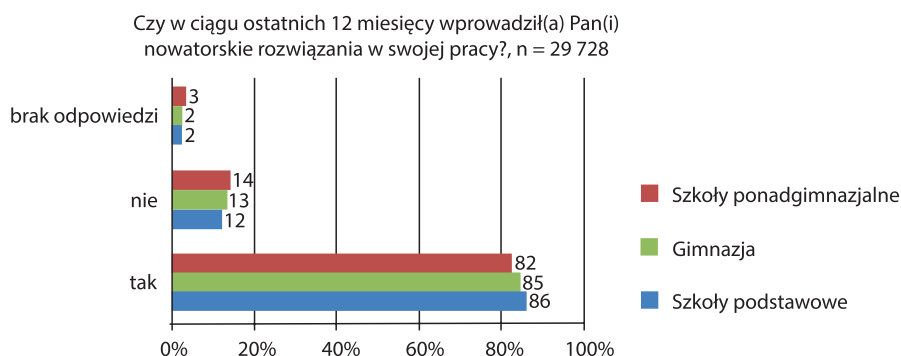
Statystyka spełniania wymagania w tym obszarze przedstawia niezwykle atrakcyjny obraz polskiej szkoły, w której niemal 81% szkół wykazuje się nowatorskimi rozwiązaniami adekwatnymi do potrzeb uczniów. To bardzo duża liczba. Czy znajdziemy jej potwierdzenie w analizowanych danych? W badaniu informacje zbiera się od dyrektorów szkół i nauczycieli. Jedno pytanie kierowane jest do partnerów szkoły. W opinii dyrektorów większa część nauczycieli stosuje nowatorskie rozwiązania w procesie uczenia się uczniów.



Wykres 49. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez dyrektora w ankiecie na pytanie: „Jaka część nauczycieli angażuje się w działania nowatorskie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Wyraźnie widzimy, że w ocenie dyrektora ponad dwie trzecie nauczycieli realizuje nowatorskie rozwiązania. Jeszcze większymi optymistami w tym zakresie są jednak sami nauczyciele. Ponad 80% spośród nich deklaruje, że wprowadziło nowatorskie rozwiązania w swojej pracy w ciągu ostatnich 12 miesięcy.

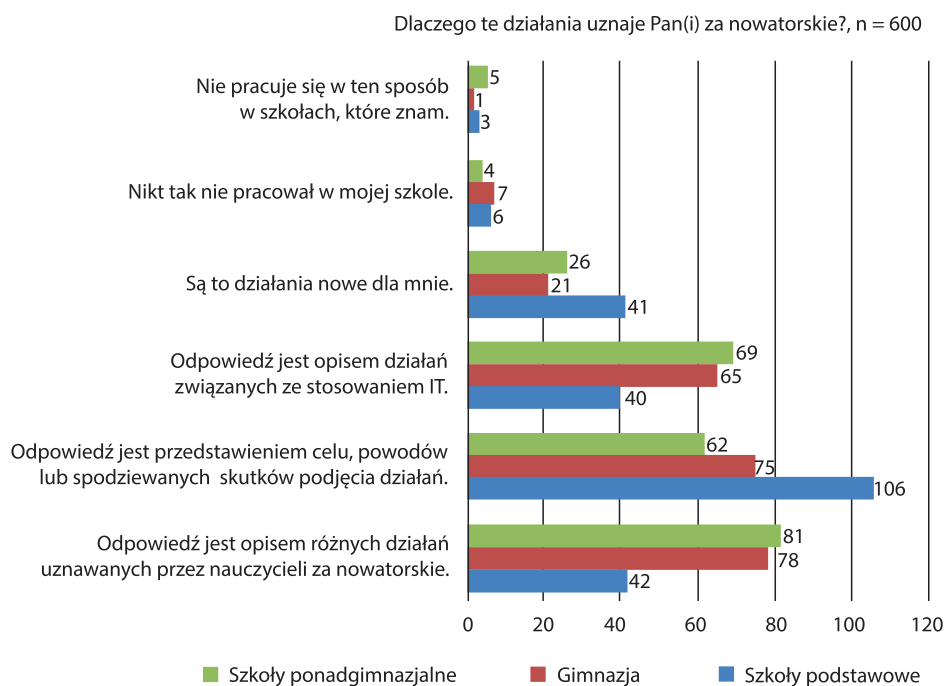


Wykres 50. Rozkład nauczycielskich odpowiedzi w ankiecie na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadził(a) Pan(i) nowatorskie rozwiązania w swojej pracy?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

¹³ *Ibidem*, s. 435.

W ankiecie zadano nauczycielom pytanie, dlaczego uznają te działania za nowatorskie. Odpowiedzi nauczycieli, jakkolwiek nie byłyby obszerne, jednak w niewielkim stopniu odnosiły się do zadanego pytania.



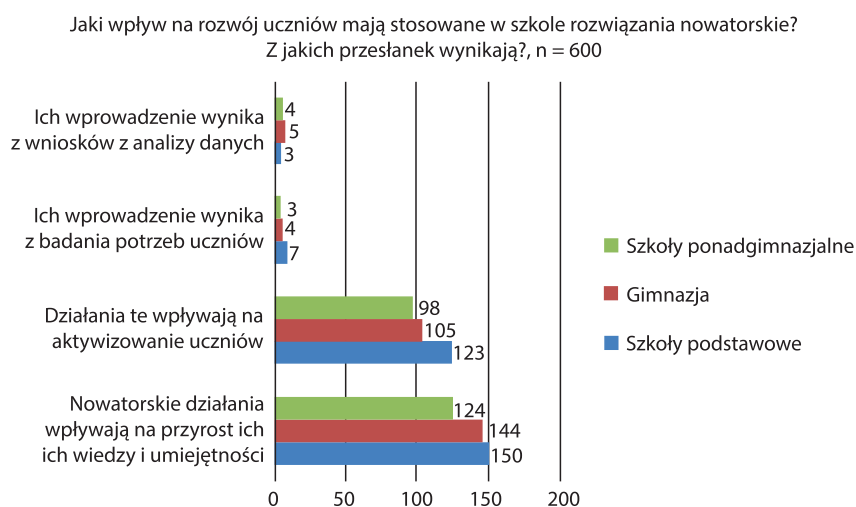
Wykres 51. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w ankiecie na pytanie: „Dlaczego te działania uznaje Pan(i) za nowatorskie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

W odpowiedziach nauczycieli pojawiło się bardzo dużo nieadekwatnych, będących opisem działań związanych ze stosowaniem IT (ponad 60 wypowiedzi w szkołach ponadgimnazjalnych i gimnazjach i 40 w szkołach podstawowych), przedstawieniem celu lub spodziewanych skutków podjęcia działania (106 odpowiedzi nauczycieli szkół podstawowych miało taki charakter), opisem podejmowanych przez nauczycieli działań (tu dominowały wypowiedzi nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – 81 i gimnazjów – 78). Na pytanie postawione w ankiecie 41 nauczycieli szkół podstawowych (na 200 przeanalizowanych wypowiedzi) stwierdziło, że działania są dla nich nowatorskie, ponieważ nigdy tak nie pracowali (podobnie odpowiedziało 21 nauczycieli gimnazjów i 26 szkół ponadgimnazjalnych). Niewielu nauczycieli stwierdziło, że nikt tak do tej pory nie pracował w tej szkole lub nowatorstwo działań wynika z faktu, że nikt nie pracuje tak w szkołach w środowisku.

Pamiętać jednak należy, że dane zgromadzone na temat realizacji wymagania w tym obszarze oceniane są pod kątem adekwatności do potrzeb uczniów. O tej adekwatności można by wnioskować, przyglądając się odpowiedziom, jakich udzielili nauczyciele na pytanie „Jaki wpływ na rozwój uczniów mają stosowane w szkole rozwiązania nowatorskie? Z jakich przesłanek wynika ich stosowanie?”. Zwróćmy uwagę, że mamy do czynienia właściwie z dwoma pytaniami. W przypadku oceny adekwatności ważniejsze wydaje się drugie, badające świadomość nauczycieli w zakresie przyczyn, dla których podjęli wprowadzanie nowatorskich metod.

W wypowiedziach nauczycieli ponownie pojawia się wiele opisów działań, które nauczyciele uznali za nowatorskie. Występują także odpowiedzi na postawione pytania. Nie ma istotnych różnic, jeśli chodzi o nauczycieli w poszczególnych typach szkół.



Wykres 52. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na ankietowe pytanie: „Jaki wpływ na rozwój uczniów mają stosowane w szkole rozwiązania nowatorskie? Z jakich przesłanek wynikają?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Trudno nie zauważyć, analizując dane, że nauczyciele dostrzegają wpływ na przyrost wiedzy i umiejętności uczniów oraz na ich aktywizowanie. Bardzo rzadko jednak w wypowiedziach pojawia się powód, dla którego podjęli trud wprowadzenia nowych rozwiązań do swojej pracy. Kilkakrotnie występuje stwierdzenie, że zbadano potrzeby uczniów lub wprowadzenie nowatorskich działań miało źródło we wnioskach powstałych przy analizowaniu danych (w jednym przypadku przywołano dane z międzynarodowych badań).

REKOMENDACJE

- W szkołach, wśród nauczycieli (zwłaszcza techników i liceów ogólnokształcących), należy upowszechnić wiedzę na temat strategii efektywnego uczenia się, a także przygotowywać do obserwowania lekcji pod kątem obecności tych strategii na lekcjach.
- W szkołach powinny być wzmacniane i intensyfikowane działania, które będą czynić z ucznia świadomego, odpowiedzialnego i aktywnego uczestnika własnego procesu edukacyjnego, nie zaś przedmiot oddziaływań edukacyjnych. Nauczyciele powinni konsekwentnie uświadamiać uczniom cele działań edukacyjnych, zarówno doraźnych, jak i długofalowych (jeśli uczeń się czegoś uczy, to powinien wiedzieć i rozumieć, jakie ma to dla niego znaczenie i jak to wykorzysta w praktyce). Ważne jest, aby codzienną szkolną praktyką na wszystkich poziomach nauczania stało się kształtowanie u każdego ucznia umiejętności uczenia się, np. poprzez udzielanie wspierającej informacji zwrotnej, organizowanie dyskusji na temat uczenia się, pomoc uczniom w ewaluowaniu ich własnych osiągnięć i planowaniu dalszego rozwoju. Uczniowie powinni mieć więcej możliwości współdecydowania o tym, jak będą się uczyć.
- Warto, aby każdy nauczyciel poddał refleksji swoją pracę pod kątem poziomu zainteresowania uczniów lekcją i każdą lekcję planował tak, by była interesująca dla uczniów, którzy podczas ewaluacji uznali, że najlepszą formą wspierania ich jest prowadzenie ciekawych lekcji. Ta kategoria w ogóle nie pojawiła się w wypowiedziach nauczycieli. Ważne jest, by nadać jej wyższą rangę i, organizując proces edukacyjny, uwzględniać głos uczniów.
- W programach doskonalenia nauczycieli lub długofalowej pomocy udzielanej szkole można ująć aspekt włączania uczniów w proces edukacyjny. Zwłaszcza w kontekście jednej z kluczowych umiejętności zapisanej w nowej podstawie programowej: umiejętności rozpoznawania własnych

potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się. W świetle tego zapisu, a także wielu koncepcji pedagogicznych włączanie uczniów w organizowanie procesu edukacyjnego znacząco podnosi poziom motywacji uczniów, a co za tym idzie – skuteczność nauki w szkole.

- W szkołach należy propagować wiedzę na temat nowatorstwa, a więc nie tylko upowszechniać definicję tego, czym jest nowatorstwo lub czym na pewno nie jest, ale przede wszystkim wskazywać na fakt, że jego podejmowanie poprzedzone powinno być diagnozą, która pozwoli na ocenienie adekwatności. W tej chwili nawet jeśli nauczyciele sądzą, że podjęte przez nich działania są nowatorskie, niemal nigdy w ich wypowiedziach nie pojawia się powód, dla którego te działania podjęli. W takiej sytuacji niezwykle trudno stwierdzić, czy działania są adekwatne do potrzeb uczniów. W przypadku nowatorstwa słuszną drogą wydaje się także szersze wykorzystywanie dobrych praktyk i publiczne dzielenie się nimi. Podobnie należy upowszechniać wiedzę (z naciskiem na dobre praktyki) z zakresu budowania u uczniów spójnej, międzyprzedmiotowej wizji wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole i łączenie ich z tym, co dzieje się poza nią. Z przeanalizowanych danych wynika, że i w tym względzie badane szkoły mają jeszcze wiele do zrobienia.

ANDRZEJ JANCZY

UCZNIOWIE NABYWAJĄ WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI OKREŚLONE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - W roku szkolnym 2013/2014 ewaluacji zewnętrznej w wymaganiu „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej” poddano 1443 szkoły. Bardzo wysoki poziom spełnienia tego wymagania A ustalony został dla 8% wszystkich szkół, poziom wysoki B uzyskało 57% szkół. 29% badanych szkół przypisano średni poziom spełnienia wymagania C, a niespełna 4% szkół zatrzymało się na poziomie podstawowym D. Poziom niski E ustalono dla 11 szkół podstawowych, 5 gimnazjów, 2 liceów ogólnokształcących oraz jednej zasadniczej szkoły zawodowej i dla jednego technikum. To stanowiło około 1,6% wszystkich badanych szkół. Około 1/3 wszystkich badanych szkół nie potrafiło wskazać dowodów na wzrost efektów kształcenia, który wynikałby z ich aktywności. Największy problem stanowi to dla szkół podstawowych (prawie 36% badanych szkół) oraz gimnazjów (około 35%). W liceach oraz technikach tę trudność zdiagnozowano w co 4 szkole.
 - Na podstawie analiz przeprowadzonych obserwacji zajęć stwierdzić można, że w ich trakcie dominowały aktywności nauczyciela, a nie uczniów. Ci najczęściej odpowiadali na pytania nauczyciela, praca grupowa wystąpiła na 5% zajęć, a obserwacje doświadczeń miały miejsce w trakcie 6% zajęć. Formułowanie hipotez oraz ich weryfikacja, testowanie własnych rozwiązań, samodzielne przeprowadzanie eksperymentów były obserwowane bardzo rzadko (mniej niż 5% zajęć).
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Szkoły diagnozują uczniów w kontekście ich osiągnięć z poprzedniego etapu edukacyjnego przede wszystkim pod kątem organizacji pomocy, w mniejszym wymiarze ma to wpływ na wsparcie uczniów z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi.
 - Nauczyciele monitorowali postępy uczniów i było to zjawisko powszechne. Im wyższy etap kształcenia, tym jednak obserwowano mniej sytuacji, w czasie których uczniowie mogli ocenić skuteczność procesu nauczania i uczenia się. W szkołach podstawowych obserwowano je na około 45% zajęć, w szkołach ponadgimnazjalnych – na mniej niż 10% zajęć.
 - Podstawą określania wzrostu efektów kształcenia są najczęściej wyniki sprawdzianów organizowanych przez CKE oraz wyniki konkursów, zawodów, olimpiad (korzysta z takich wskaźników ponad 70% szkół podstawowych). Na wyższych etapach kształcenia ich udział zdecydowanie maleje. W liceach ogólnokształcących wykorzystywane są w co najwyżej 34% wszystkich badanych szkół. Najmniejszy udział mają analizy osiągnięć związanych z kompetencjami uczniów opisanymi w podstawie programowej. Najczęściej wykorzystują je gimnazja (33%), najrzadziej licea ogólnokształcące (9%). Szkoły popełniają wiele błędów metodologicznych w ocenie jakości swojej pracy na podstawie wyników analiz osiągnięć uczniów. Dane potwierdzają w tym względzie wnioski wynikające z decyzji wizytatorów.
 - Szkoły gromadzą dużo danych pochodzących z analiz osiągnięć uczniów, ale nie potrafią wykorzystywać ich do oceny skuteczności swojej pracy i poprawy efektywności. Dotyczy to w szczególności 36% badanych szkół podstawowych, 35% gimnazjów, 26% liceów ogólnokształcących, 27% techników.
 - Zajęcia lekcyjne zdominowane są aktywnością nauczycieli. Uczniowie najczęściej odpowiadali na pytania nauczycieli, pracowali z tekstami lub pracowali samodzielnie. Odkrywanie zależności, formułowanie

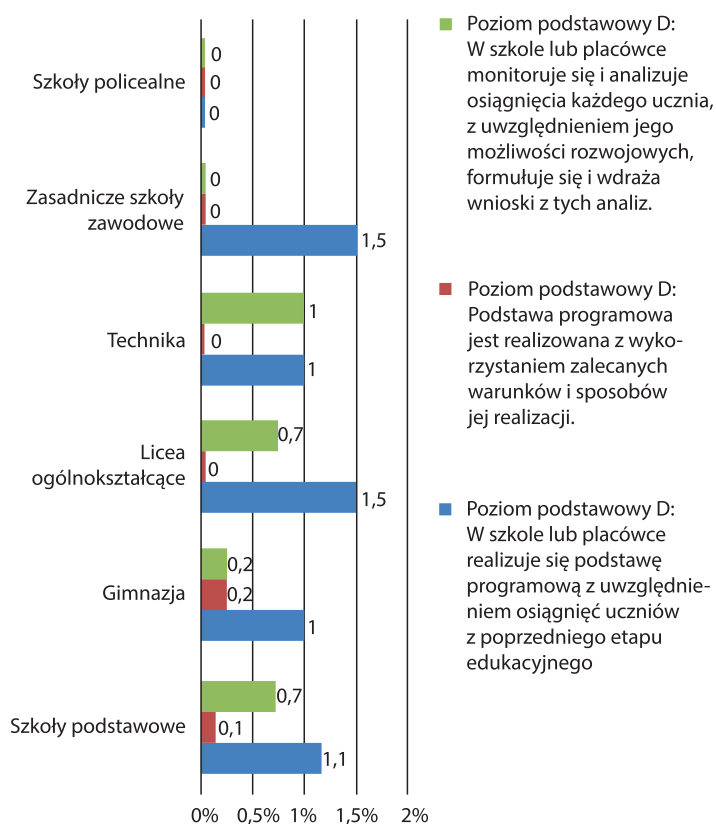
hipotez oraz ich weryfikacja, projektowanie i testowanie własnych rozwiązań, samodzielne wykonywanie eksperymentów lub modelowanie zjawisk odbywało się nie częściej niż na 3% zajęć.

- Nie jest powszechne wsparcie nauczania nowoczesnymi technologiami. Komputery wykorzystane zostały na 5% zajęć, filmy lub prezentacje na 4%, Internet – na 3%.

WPROWADZENIE

Istota wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności” opiera się na przekonaniu, że wszyscy uczniowie powinni nabywać wiedzę i umiejętności określone w podstawie programowej dla danego etapu kształcenia. Szkoła nie powinna być jedynie przekąźnikiem wiedzy, ale powinna tak organizować proces nauczania, aby uczniowie brali aktywny udział w tym procesie i sami go tworzyli. To wymagania stawia szczególne zadania przed nauczycielami, a mianowicie: monitorowanie umiejętności i wiadomości z perspektywy każdego ucznia i celów określonych w podstawie programowej, znajomość całej podstawy programowej (z poprzedniego i następnego etapu kształcenia), co pozwala wspomagać proces nauczania, dbałość o współpracę pomiędzy uczniami a nauczycielem w trakcie procesu nauczania.

Na poziomie podstawowym tego wymagania podstawa programowa powinna być realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji oraz z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzednich etapów edukacyjnych. Na tym poziomie oczekuje się również monitorowania i analizowania osiągnięć każdego ucznia, formułowania i wdrażania wniosków z tych analiz oraz dostrzegania możliwości rozwojowych uczniów. Poziom wysoki uzyskują szkoły, w których wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i odnoszenia przez nich różnorodnych sukcesów edukacyjnych. Szkoły powinny jednak wykazywać się umiejętnością wiązania sukcesów ze swoimi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi.

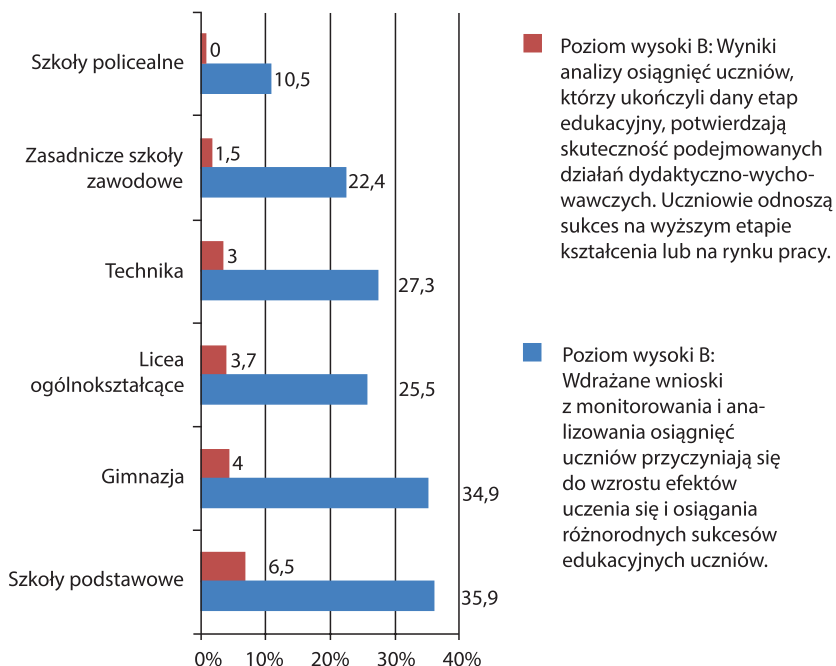


Wykres 1. Odsetek szkół niespełniających danego obszaru badawczego na poziomie podstawowym D – z podziałem według typów szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Statystyka spełniania obszarów badawczych (decyzje wizytatorów)

Statystyki spełnienia poszczególnych obszarów badawczych odzwierciedlają mocne i słabe strony szkół opisanych w tym wymaganiu. Z danych zawartych na Wykresie 1 wynika, że zdecydowana większość szkół nie miała zasadniczych trudności ze spełnieniem obszarów badawczych przypisanych do poziomu podstawowego D, natomiast dane przedstawione na Wykresie 2 wskazują, że w co trzeciej szkole stwierdzono znaczące trudności w skutecznym wdrażaniu wniosków z badań osiągnięć edukacyjnych uczniów. Ocena skuteczności działań szkół oparta na ocenie osiągnięć uczniów oraz sukcesów uczniów na dalszych etapach kształcenia (lub w pracy) jest zbyt trudna dla około 5% szkół.



Wykres 2. Odsetek szkół niespełniających danego obszaru badawczego na poziomie wysokim B – z podziałem według typów szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

ANALIZA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW Z POPRZEDNIEGO ETAPU EDUKACYJNEGO

Realizacja podstawy programowej na każdym etapie kształcenia powinna uwzględniać posiadane już przez uczniów wiadomości i umiejętności. Jak więc analizuje się te osiągnięcia w szkołach? Na podstawie danych zebranych w trakcie wywiadów z dyrektorami¹ szkół stwierdzono istotne różnice w podejściu do analiz, w zależności od typu szkoły. Dyrektorzy szkół podstawowych najczęściej podawali przykłady wykorzystania własnych badań lub badań przeprowadzonych w przedszkolu. Takie właśnie diagnozy opisane zostały w próbie badawczej najczęściej: diagnoza wstępna oraz badania gotowości szkolnej – wymieniono je w 101 wywiadach, obserwacja pedagogiczna – 98, wykorzystanie wiedzy rodziców – 70 przykładów. Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów wskazane zostały 66 razy, a badanie za pomocą materiałów wydawnictw pedagogicznych – 93 razy. Gimnazja wykorzy-

¹ Przeprowadzono 667 wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych, 394 – z dyrektorami gimnazjów. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy po 200 odpowiedzi. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby (DYZR_IDI).

stują przede wszystkim własne testy diagnozujące, w badanej próbie było ich 179. Analizy osiągnięć oparte na wynikach sprawdzianu organizowanego przez CKE zostały uwzględnione w 34 szkołach. Nauczyciele gimnazjów dostrzegali większy potencjał diagnostyczny w analizie wyników zapisanych na świadectwach szkolnych oraz w wiedzy rodziców (oba źródła informacji wymienione zostały po 64 razy). Materiały wydawnictw szkolnych wykorzystywane były przy prowadzeniu analiz osiągnięć w niewielkim stopniu, w gimnazjach wymieniono je 19 razy. Również w liceach ogólnokształcących utrzymywała się podobna tendencja. Podstawą dokonywania analiz osiągnięć uczniów w tej grupie szkół były: własne testy diagnozujące (116), świadectwa szkolne (47) oraz egzaminy gimnazjalne (31). Technika i zasadnicze szkoły zawodowe również najczęściej wykorzystywały własne badania (technika – 79, zasadnicze szkoły zawodowe – 30). Wiedza rodziców jest w tych szkołach również traktowana jako źródło informacji o osiągnięciach uczniów, wymieniono je w 30 technikach oraz w 26 zasadniczych szkołach zawodowych.

Na podstawie danych zastanych (Tabela 1) stwierdzić można, że wyniki analiz wykorzystywane są w szkołach podstawowych oraz gimnazjach przede wszystkim do wspierania uczniów z trudnościami edukacyjnymi, w wyrażnie mniejszym stopniu do wsparcia uczniów dysponujących większymi możliwościami. W szkołach ponadgimnazjalnych istotnym efektem analiz było dostosowanie metod i form pracy do zdiagnozowanych tak potrzeb uczniów; warto zwrócić uwagę na zasadnicze szkoły zawodowe, gdzie przykłady takiego wykorzystania przywołano w 86% badanych szkół.

Tabela 1. Wykorzystanie wstępnej diagnozy osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu kształcenia na podstawie analizy danych zastanych²

Wykorzystanie wstępnej diagnozy osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu kształcenia	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Licea ogólnokształcące	Technika	Zasadnicze szkoły zawodowe
Organizacji nauczania języków obcych	23%	20%	23%	31%	14%
Dostosowania metod i formy pracy	19%	11%	41%	62%	86%
Organizacji wspomagania uczniów z trudnościami	65%	48%	17%	61%	53%
Organizacji zajęć rozwijających	13%	10%	5%	14%	5%
Indywidualizacji (bez podanych szczegółów)	9%	22%	18%	9%	31%
Planowania pracy nauczyciela	22%	28%	31%	14%	28%
Przygotowania oferty kół zainteresowań	11%	7%	27%	20%	5%
Dokonania zmian w wymaganiach edukacyjnych	14%	5%	3%	4%	9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

² Zebrano dane w 667 szkołach podstawowych, 394 gimnazjach. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200. W badaniu uwzględniono również 128 liceów ogólnokształcących, 94 technika oraz 64 zasadnicze szkoły zawodowe. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby (dane_zastane).

Szkolne analizy osiągnięć uczniów z poprzednich etapów oparte były przede wszystkim na własnych badaniach, najczęściej są to pisemne testy diagnostyczne. Oznacza to jednak, iż nie był wykorzystywany w pełni potencjał diagnostyczny egzaminów zewnętrznych i sprawdzianów. Diagnozy osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego mają wyraźnie mniejszy wpływ na wsparcie uczniów z wysokimi osiągnięciami niż tych z problemami edukacyjnymi.

WARUNKI I SPOSOBY REALIZACJI PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Proces nauczania powinien być realizowany tak, aby uczniowie nabywali kompetencje określone w podstawie programowej, a proces kształcenia odbywał się z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. Na podstawie deklaracji nauczycieli dotyczących kompetencji, które są przez nich kształtowane na większości zajęć, można stwierdzić, że szkoły rozwijają najczęściej w uczniach umiejętność uczenia się (Tabela 2).

Tabela 2. Umiejętności kształtowane przez nauczycieli na wszystkich zajęciach lub większości z nich

Jakie umiejętności kształtowane są na wszystkich zajęciach prowadzonych przez Panią/Pana lub większości z nich?		Czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów	Myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym	Myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym	Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi	Umiejętność uczenia się	Umiejętność odkrywania swoich zainteresowań i/lub przygotowania do dalszej edukacji	Umiejętność pracy zespołowej
Szkoły podstawowe	n	11 550	7764	9021	12 351	5756	12 309	11 665	9650
	%	89%	60%	69%	95%	44%	95%	90%	74%
Gimnazja	n	7377	4486	6064	7945	4014	8095	7505	6029
	%	86%	52%	71%	93%	47%	94%	88%	70%
Licea ogólnokształcące	n	2618	1562	2145	2692	1515	2847	2529	2108
	%	84%	50%	69%	86%	49%	91%	81%	68%
Technika	n	2562	1863	2258	2780	1719	2833	2525	2296
	%	85%	62%	75%	92%	57%	94%	84%	76%
Zasadnicze szkoły zawodowa	n	1048	720	830	1264	630	1203	963	964
	%	76%	52%	60%	92%	46%	87%	70%	70%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI³).

³ Pytanie zamknięte w ankiecie dla nauczycieli; liczba respondentów: 13 011 w szkołach podstawowych, 8574 w gimnazjach, 3119 w liceach ogólnokształcących, 3020 w technicach, 1380 w zasadniczych szkołach zawodowych.

Na podstawie analizy wyników obserwacji zajęć⁴ stwierdzić można, że lekcje były zdominowane aktywnościami nauczyciela, a nie uczniów. W analizowanej próbie 200 obserwacji najczęściej dostrzeganymi formami aktywności uczniów były odpowiedzi na pytania nauczyciela, praca z tekstami, samodzielna praca uczniów (na około 25% lekcji). Praca grupowa wystąpiła w opisach 10% zajęć, a obserwację doświadczeń odnotowano na 6% lekcji. Nauczyciele wykorzystywali komputery w trakcie 5% zajęć, filmy lub prezentacje na 4%. Internetem posłużono się wyłącznie w trakcie 3% lekcji.

Działanie i samodzielność w uczeniu się mają znaczenie dla jakości nauczania i trwałości wiedzy. Aktywności uczniów polegające na samodzielnym odkrywaniu zależności zaobserwowano w trakcie 3% lekcji, dyskusje – również na 3%. Formułowanie hipotez, ich weryfikacja, testowanie własnych rozwiązań, projektowanie takich rozwiązań, samodzielne wykonywanie eksperymentu lub modelowanie zjawisk, praktyczne działanie – każde z tych działań zauważono na 2% zajęć. Uczniowie pracowali również metodą projektu, dramy, mogli stosować różne strategie rozwiązywania zadania (2 obserwacje).

Uczniowie na większości zajęć byli więc podmiotem oddziaływań nauczycieli, na niewielu zajęciach uczniowie uczyli się dla siebie – mając możliwość kreatywnego działania, samodzielnie lub we współpracy z innymi. Wyniki obserwacji stawiają pod znakiem zapytania spójność obserwowanych procesów edukacyjnych z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej, która stawia w dużej mierze na budowanie samodzielności poznawczej uczniów.

UDZIAŁ UCZNIÓW W KSZTAŁTOWANIU PROCESU NAUCZANIA

Monitorowanie i analizowanie osiągnięć każdego ucznia, uwzględniające jego możliwości rozwojowe, powinno być powszechne i wpływać na proces jego nauczania. Tabela 3 prezentuje zestawienie sposobów monitorowania osiągnięć uczniów, w których uczniowie mają znaczący udział.

Tabela 3. Sposoby monitorowania osiągnięć uczniów

W jaki sposób monitoruje Pan(i) osiągnięcia uczniów?	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Stosuję ocenianie kształtujące.	751	6%	467	5%	149	5%	143	5%	55	4%
Proszę uczniów o podsumowanie ćwiczenia.	1210	9%	808	9%	288	9%	283	9%	130	9%
Zbieram informacje zwrotne od uczniów.	1241	10%	828	10%	305	10%	287	10%	134	10%
Stwarzam uczniom możliwość zadawania pytań.	1332	10%	905	11%	344	11%	328	11%	158	11%
Posługuję się indywidualną dokumentacją każdego ucznia.	736	6%	322	4%	98	3%	90	3%	37	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWT⁵).

⁴ W wszystkich badanych szkołach przeprowadzono 9042 obserwacji zajęć. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 odpowiedzi na pytanie otwarte: „Opisz, jak na lekcji uwzględniane są zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej” (obserwacja_zajęć).

⁵ Pytanie zamknięte w ankiecie dla nauczycieli; liczba respondentów: 13 011 w szkołach podstawowych, 8574 w gimnazjach, 3119 w liceach ogólnokształcących, 3020 w technikach, 1380 w zasadniczych szkołach zawodowych.

Tabela 4 przedstawia natomiast sposoby monitorowania osiągnięć ucznia inicjowane i prowadzone przez nauczycieli.

Tabela 4. Sposoby monitorowania osiągnięć uczniów

W jaki sposób monitoruje Pan(i) osiągnięcia uczniów?	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Stosuję ocenianie bieżące.	1250	10%	882	10%	331	11%	330	11%	157	11%
Stosuję ocenianie podsumowujące.	1196	9%	852	10%	330	11%	325	11%	146	11%
Sprawdzam, w jaki sposób uczniowie wykonują zadania.	1340	10%	900	10%	338	11%	327	11%	156	11%
Sprawdzam, czy uczniowie właściwie zrozumieli omawiane kwestie.	1262	10%	857	10%	322	10%	310	10%	141	10%
Zadaję pytania.	1372	11%	930	11%	356	11%	343	11%	167	12%
Wykorzystuję różne narzędzia diagnostyczne.	968	7%	613	7%	199	6%	188	6%	78	6%
Inne	350	3%	209	2%	58	2%	65	2%	20	1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWT⁶).

Monitorowanie osiągnięć uczniów było również przedmiotem obserwacji zajęć.

Tabela 5. Sposoby monitorowania osiągnięć uczniów

W jaki sposób nauczyciel monitoruje nabywanie wiedzy i umiejętności przez każdego ucznia podczas lekcji? Proszę zaznaczyć wszystkie zachowania nauczyciela, które wystąpiły na tej lekcji.	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sprawdza, czy uczniowie właściwie zrozumieli.	925	30%	532	21%	187	7%	133	5%	82	3,2%
Sprawdza, w jaki sposób uczniowie wykonują zadania.	961	32%	529	21%	167	7%	125	5%	78	3,1%
Zadaje pytania.	971	32%	563	22%	203	8%	144	6%	89	3,5%

⁶ Pytanie zamknięte w ankiecie dla nauczycieli; liczba respondentów: 13 011 w szkołach podstawowych, 8574 w gimnazjach, 3119 w liceach ogólnokształcących, 3020 w technikach, 1380 w zasadniczych szkołach zawodowych.

W jaki sposób nauczyciel monitoruje nabywanie wiedzy i umiejętności przez każdego ucznia podczas lekcji? Proszę zaznaczyć wszystkie zachowania nauczyciela, które wystąpiły na tej lekcji.	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Stwarza uczniom możliwość zadania pytania.	655	22%	374	15%	136	5%	106	4%	57	2,2%
Prosi uczniów o podsumowanie.	591	19%	355	14%	123	5%	82	3%	46	1,8%
Pyta uczniów, co sądzą o jego sposobie przekazywania wiedzy.	112	4%	56	2%	19	1%	15	1%	6	0,2%
Liczba obserwacji.	3033		2534		877		636		368	

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (obserwacja_zajęć⁷).

Zarówno deklaracje nauczycieli, jak i wyniki obserwacji zajęć wskazują, że większe znaczenie diagnostyczne dla nich mają te sposoby monitorowania osiągnięć uczniów, które inicjowane są i prowadzone przez nauczycieli. Z danych zamieszczonych w Tabelach 3–5 wynika, że monitorowanie osiągnięć uczniów oparte jest przede wszystkim na inicjatywach nauczyciela. Zadawanie pytań, kontrola sposobu wykonywania zadania, ocenianie bieżące nie dają gwarancji skutecznego monitorowania osiągnięć wszystkich uczniów. Im wyższy etap kształcenia, tym mniej było sytuacji, w których uczniowie mogą ocenić skuteczność procesu nauczania i uczenia się. Niepokoić może również brak podsumowania obserwowany na większości zajęć w szkołach ponadgimnazjalnych oraz brak elementów ewaluacji pracy nauczyciela w tych szkołach.

Tabela 6. Wykorzystanie wniosków z bieżących analiz osiągnięć uczniów

W jaki sposób wykorzystuje Pan(i) w swojej pracy wnioski z analizy osiągnięć uczniów?	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Licea ogólnokształcące	Technika	Zasadnicze szkoły zawodowe
	n	n	n	n	n
Modyfikowanie metod i form pracy	115	105	101	122	151
Przygotowanie pisemnych form sprawdzania	63	76	88	112	72
Planowanie pracy	23	77	58	65	38
Ustalanie oceny	29	35	33	34	19
Kontakty z innymi nauczycielami	6	26	4	7	7

⁷ Pytanie wielokrotnego wyboru w arkuszu obserwacji zajęć.

W jaki sposób wykorzystuje Pan(i) w swojej pracy wnioski z analizy osiągnięć uczniów?	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Licea ogólnokształcące	Technika	Zasadnicze szkoły zawodowe
	n	n	n	n	n
Doskonalenie umiejętności zawodowych	4	3	2	0	0
Organizacja zajęć pozalekcyjnych	22	7	14	4	15
Przygotowanie programu naprawczego	12	4	4	10	4
Uzupełnianie braków (zajęcia wyrównawcze/dodatkowe)	77	94	97	105	76
Indywidualizacja nauczania (bez objaśnień)	68	54	39	46	39
Rozmowy z rodzicami	58	18	19	24	15
Motywowanie ucznia	15	16	11	19	13
Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej	4	3	1	1	26

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWT⁸).

W Tabeli 6 można wyróżnić działania mające znaczenie organizacyjne, formalne oraz obejmujące swoim zakresem większość lub wszystkich uczniów (wiersze od 1 do 7). Wiersze od 11 do 14 charakteryzują działania, które wpływają na indywidualizację pracy nauczyciela. Jest ich wyraźnie mniej, nawet jeżeli uwzględnione zostaną działania opisane w wierszach 9–10, które można przypisać do obydwu kategorii. Oznacza to, iż nauczyciele, prowadząc analizę osiągnięć uczniów, wykorzystują wnioski z tej analizy w większym stopniu do wprowadzania zmian w organizacji swojej pracy, a w mniejszym wymiarze do indywidualizacji nauczania. Wyniki analiz osiągnięć nie mają również dużego znaczenia w motywowaniu uczniów.

OCENA SKUTECZNOŚCI ODDZIAŁYWAŃ SZKOŁY NA SUKCESY UCZNIÓW

Analizie poddano zakres działań, które (w opinii nauczycieli) powodują wzrost efektów kształcenia i osiągnięcie innych sukcesów edukacyjnych przez uczniów oraz ocenę skuteczności tych oddziaływań, ze szczególnym zwróceniem uwagi na sposób jej prowadzenia w danych szkołach.

⁸ Pytanie otwarte w ankiecie dla nauczycieli; liczba respondentów: 13 011 w szkołach podstawowych, 8574 w gimnazjach, 3119 w liceach ogólnokształcących, 3020 w technikach, 1380 w zasadniczych szkołach zawodowych. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 odpowiedzi. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

Tabela 7. Wskazanie działań szkoły, które umożliwiają uczniom osiągnięcie sukcesów

Proszę wymienić sukcesy edukacyjne uczniów tej klasy związane z podnoszeniem kompetencji opisanych w postawie programowej. Które z Państwa działań pozwoliły osiągnąć uczniom te sukcesy?	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej	156	78%	72	36%	7	5%	4	4%	7	11%
Pomoc uczniom zdolnym	121	61%	126	63%	20	16%	8	9%	7	11%
Realizacja projektów edukacyjnych	35	18%	36	18%	7	5%	15	17%	13	20%
Zajęcia wspierające, dodatkowe	156	78%	180	90%	20	16%	27	30%	25	39%
Wsparcie uczniów z trudnościami	104	52%	90	45%	17	13%	8	9%	19	30%
Działania organizacyjne	87	44%	90	45%	20	16%	4	4%	10	16%
Angażowanie rodziców	69	35%	36	18%	4	3%	0	0%	0	0%
Metody, formy pracy	104	52%	72	36%	17	13%	15	17%	25	39%
Współdziałanie nauczycieli	87	44%	72	36%	4	3%	8	9%	7	11%
Diagnozy, analizy	87	44%	54	27%	7	5%	12	13%	13	20%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_FGI⁹).

W badanej próbie widoczna była tendencja do przypisywania wpływu na wzrost efektów kształcenia wszystkim realizowanym w szkole działaniom. Były jednak różnice zależne od typów szkoły.

Z danych zamieszczonych w Tabeli 7 wynika, iż w szkołach podstawowych i gimnazjach przywiązywano największą wagę do działań wspierających uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami, następnie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (wymieniane w ponad połowie wywiadów w tych typach szkół). Współdziałanie nauczycieli oraz prowadzenie diagnoz i analiz wpływało również na sukcesy uczniów. Wymienione działania nie miały już w szkołach ponadgimnazjalnych takiego znaczenia, a współpraca nauczycieli oraz prace diagnostyczne nie były postrzegane powszechnie jako czynnik poprawiający efekty pracy z uczniami.

Dyrektorzy, podając przykłady skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych lub wychowawczych wynikających z bieżących analiz osiągnięć uczniów, odnosili się do różnych danych, najczęściej jednak nie określali kryterium wzrostu lub podawali go bez refleksji dotyczącej jego poprawności diagnostycznej. Opisując obszary, w których obserwowano osiągnięcia uczniów, wymieniano najczęściej: wyniki egzaminów zewnętrznych, inne osiągnięcia uczniów (np. konkursy), wyniki klasyfikacji oraz kompetencje opisane w podstawie programowej (zob. Tabela 8).

⁹ Wywiady z nauczycielami przeprowadzono w 667 szkołach podstawowych, 394 gimnazjach. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 wywiadów. W badaniu uwzględniono również 128 liceów ogólnokształcących, 94 technika oraz 64 zasadnicze szkoły zawodowe. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

Tabela 8. Dane wymieniane przez dyrektorów przy ocenie skuteczności działań szkoły w zakresie podnoszenia efektów kształcenia

Proszę podać przykłady skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych lub wychowawczych wynikających z bieżących analiz osiągnięć uczniów	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Licea ogólnokształcące	Technika	Zasadnicze szkoły zawodowe	Razem w szkołach
Wyniki egzaminów zewnętrznych	151	88	44	16	16	315
Konkursy, zawody, olimpiady	145	77	34	16	6	278
Dane związane z klasyfikacją	89	132	11	24	22	278
Dane związane z kompetencjami opisanymi w podstawie programowej	45	66	11	16	19	157

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI)¹⁰.

W szkołach gromadzone są informacje o wynikach egzaminów zewnętrznych, sukcesach uczniów w różnego rodzaju konkursach, zawodach i olimpiadach, badana jest łatwość zadań, analizowane są wyniki klasyfikacji, wykorzystywane są badania EWD do oceny skuteczności kształcenia, w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe analizowane są corocznie poziomy kompetencji zawodowych, które nabyli absolwenci szkoły. Wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych konfrontowane są z wnioskami z wewnętrznych badań osiągnięć uczniów i to daje podstawę do oceny skuteczności działań dydaktycznych. Przykładem może być cytat: „Prowadzona 3 razy w roku diagnoza oraz działania w ramach «Sesji z plusem» w klasach IV–VI dają informację, nad czym należy pracować z uczniami. (...) W raporcie sesji 1 klasa uplasowała się w średnim stanie, w raporcie sesji 2 klasa uplasowała się w 6 wyżej średnim stanie» (źródło: wywiad z dyrektorem).

W około 1/3 wszystkich badanych szkół nie znaleziono jednak dowodów na wzrost efektów kształcenia wynikający z wdrażanych wniosków¹¹. Problem tkwi nie tyle w niewłaściwym prowadzeniu diagnoz pedagogicznych lub wykorzystywaniu ich wyników, lecz w braku refleksji nad oceną swojej pracy. Podstawowymi problemami dla większości szkół, które nie spełniły tego obszaru badawczego, były niewłaściwe określanie kryteriów sukcesu lub ich brak.

Poniżej przedstawiono cztery przykłady poszukiwań wzrostu efektów kształcenia – z błędami metodologicznymi (źródło: dane_zastane):

W obszarze pisanie dostrzegalna jest wzrostowa tendencja, na co wskazuje współczynnik łatwości z 0,63 do 0,65 i korzystanie z informacji z 0,52 do 0,59.

Ze zgromadzonych danych wynika, że efekty kształcenia w szkole nie są zadowalające. Do szkoły trafiają uczniowie z niewielkimi umiejętnościami „na wejściu”. Ich kompetencje utrzymywane są na stałym poziomie – brak przyrostu wiedzy, jednak nie wynika to z zaniedbań szkoły. Ze względu na pozyskiwanie od dwóch lat uczniów z lepszymi wynikami po szkole podstawowej w latach kolejnych przewiduję poprawę wyniku egzaminu gimnazjalnego.

Spadek: stanin w ciągu ostatnich 5 lat z 7 (...) do 4. Nie widać wzrostu efektów kształcenia. Uczniowie zdobywają nagrody w konkursach [wymienione konkursy w poszczególnych latach].

Wzrost efektów kształcenia jest widoczny w roku 2013 w stosunku do roku 2012 i dotyczy: języka polskiego (stanin bardzo niski 2012 – średni 2013), historia i wos (stanin bardzo niski 2012, niski 2013), matematyka, język angielski oraz przedmioty przyrodnicze (stanin niski 2012, niżej średni 2013).

¹⁰ Wywiady z dyrektorami przeprowadzono w 667 szkołach podstawowych, 394 gimnazjach. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy po 200 wywiadów. W badaniu uwzględniono również 128 liceów ogólnokształcących, 94 technika oraz 64 zasadnicze szkoły zawodowe. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

¹¹ Wykres 2. Odsetek szkół niespełniających danego obszaru badawczego na poziomie wysokim B – z podziałem na typy szkół.

W cytowanych powyżej przykładach nie odpowiadano w szkołach na podstawowe pytanie: czy w tej grupie uczniów odnotowano jakiegokolwiek sukcesy edukacyjne i jaki był w nich udział szkoły? Porównywanie osiągnięć różnych grup uczniów, różnych sprawdzianów i egzaminów, ignorowanie wyników monitorowania osiągnięć uczniów w analizowanej grupie, opieranie się na wynikach jednokrotnie przeprowadzonych badań to podstawowe błędy.

Szkoły gromadzą dane¹² przydatne do analizy osiągnięć, częściej niż w latach ubiegłych sięgają do badań EWD (79 przykładów w gimnazjach); badania jakościowe dotyczące poszczególnych umiejętności najczęściej wystąpiły w szkołach podstawowych (161). Szkoły gromadzą i porównują wyniki w skali staninowej (103 przykłady w gimnazjach). Statystyki klasyfikacji nie dominowały w badanej próbie jako przykłady świadczące o wzroście efektów, były natomiast wykorzystywane np. do oceny skuteczności różnych oddziaływań wychowawczych i motywacyjnych. Oznacza to jednak pewien postęp w umiejętnościach analitycznych większości szkół.

PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO DALSZEJ NAUKI I PRACY

Podstawowym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do dalszej nauki i do życia w społeczeństwie. Wszyscy nauczyciele w badanych szkołach zdawali sobie z tego sprawę. Mówiąc w trakcie wywiadów o swoich działaniach służących sukcesowi uczniów w następnym etapie edukacyjnym lub na rynku pracy, nauczyciele odnosili się najczęściej do kształtowania umiejętności opisywanych w odpowiednich podstawach programowych (czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe; posługiwanie się językiem polskim i językami obcymi, wykorzystanie nowoczesnych technologii, umiejętność uczenia się). W szkołach formowano również umiejętności społeczne niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w środowisku pracy (np.: umiejętności komunikacyjne, zdolność do pracy zespołowej, właściwa samoocena, postępowanie zgodnie z ogólnie obowiązującymi normami).

W badanej grupie szkół¹³ przygotowywano uczniów do dalszej nauki lub pracy. Działania powiązane z doradztwem zawodowym pojawiały się z różną częstością, w gimnazjach w trakcie 72 wywiadów z nauczycielami, w liceach w 93 szkołach, w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych w 81 przypadkach. We wszystkich badanych technikach oraz zasadniczych szkołach zawodowych podstawowym działaniem wskazywanym przez nauczycieli było kształtowanie umiejętności zawodowych. Niewielki udział (w opiniach nauczycieli) miało znaczenie selekcji informacji. W gimnazjach tej umiejętności przypisywało wagę 12 nauczycieli, a także w szkołach ponadgimnazjalnych 12 (w grupie 293 szkół).

Istotnymi umiejętnościami we współczesnym świecie jest umiejętność rozwiązywania problemów, radzenia sobie z niepewnością i złożonością różnych środowisk. Zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjach te umiejętności i postawy wskazane były w co 7 szkole, w szkołach ponadgimnazjalnych wpływało na te postawy co 8 liceum oraz co 6 technikum i co 6 zasadnicza szkoła zawodowa.

PODSUMOWANIE WYMAGANIA

Szkoły powszechnie diagnozują osiągnięcia uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego, wykorzystując w nich przede wszystkim własne badania. Dla wielu nauczycieli zewnętrzne sprawdziany i egzaminy nie miały znaczenia diagnostycznego. Diagnozy osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego

¹² Dane zastane związane z analizami osiągnięć zebrano w 667 szkołach podstawowych, 394 gimnazjach. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 szkół. W badaniu uwzględniono również 128 liceów ogólnokształcących, 94 technika oraz 64 zasadnicze szkoły zawodowe. Informacje wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby (dane_zastane).

¹³ Wywiady z nauczycielami przeprowadzono w 667 szkołach podstawowych, 394 gimnazjach. Metodą doboru systematycznego wybrano w tych szkołach do analizy 200 wywiadów. W badaniu uwzględniono również 128 liceów ogólnokształcących, 94 technika oraz 64 zasadnicze szkoły zawodowe (NAU_FGI).

pozwoły w większości szkół organizować wsparcie dla uczniów mających różnego rodzaju trudności w nauce.

W większości szkół podstawa programowa była realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. W trakcie niewielu zajęć obserwowano jednak skuteczne kształtowanie jednej z podstawowych kompetencji uczniów: umiejętności uczenia się.

W badanych szkołach monitorowano osiągnięcia większości uczniów, gros sposobów monitorowania oparte było na działaniach nauczycieli. Im wyższy etap kształcenia, tym mniej było sytuacji, w których uczniowie mogli wychodzić z inicjatywami oceny skuteczność procesu nauczania i uczenia się.

W wyniku prowadzonego w szkołach monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów gromadzony jest w wielu szkołach obszerny zbiór informacji i danych. Około 1/3 badanych szkół nie potwierdziło skuteczności podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych – pomimo prowadzenia różnych działań diagnostycznych.

REKOMENDACJE

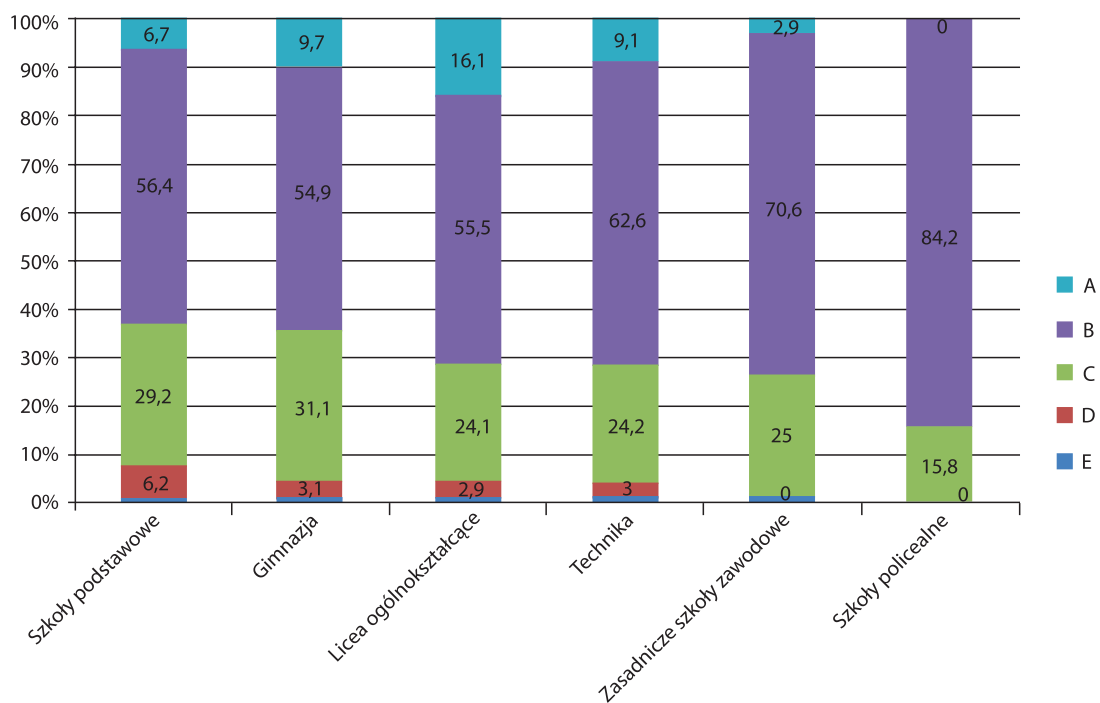
- Organizować szkolenia nauczycieli, dyrektorów, rad pedagogicznych oraz wizytatorów w celu budowania kompetencji związanych z prowadzeniem analiz osiągnięć uczniów, wnioskowaniem, wdrażaniem wniosków.
- We współpracy z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi podjąć działania, których efektem będzie wykorzystywanie badań wyników egzaminów i sprawdzianów zewnętrznych w diagnozach prowadzonych w szkołach w szerszym niż do tej pory zakresie.
- W badaniach procesów edukacyjnych zachodzących w szkołach położyć akcent przede wszystkim na obserwacje zajęć.
- Propagować metodykę nowoczesnego nauczania opartego na aktywności uczniów.
- Upowszechniać:
 - przykłady dobrych praktyk związanych z diagnozami, wdrażaniem ich efektów, ocenami skuteczności oddziaływań prowadzonych w szkołach,
 - literaturę poświęconą diagnozom edukacyjnym, praktykom oceniania, metodologii badań edukacyjnych.

POZIOMY SPEŁNIENIA WYMAGANIA (DECYZJE WIZYTATORÓW)

W roku szkolnym 2013/2014, pomiędzy 1 września 2013 roku a 31 marca 2014 roku, wizytatorzy do spraw ewaluacji przypisali w szkołach 1443 poziomy spełnienia wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”.

Ogółem około 8% wszystkich szkół uzyskało bardzo wysoki poziom spełnienia tego wymagania A, około 57% szkół – poziom wysoki B. Nie spełniło przynajmniej jednego obszaru badawczego z poziomu wysokiego B, uzyskując poziom średni C, około 29% wszystkich szkół. Prawie 4% szkół zatrzymało się na poziomie podstawowym D, a 1,6% szkół spełniło to wymaganie na poziomie niskim E.

Wykres 3 przedstawia zróżnicowanie poziomów spełnienia tego wymagania, z podziałem według typów szkół. Najczęściej poziomy bardzo wysokie A uzyskiwały licea ogólnokształcące (co szósta szkoła), poziomy podstawowe D występowały natomiast najczęściej w szkołach podstawowych. Poziom niski E, oznaczający niespełnienie podstawowych wymagań stawianych szkołom przez państwo, został przypisany 11 szkołom podstawowym, pięciu gimnazjom, dwóm liceom ogólnokształcącym oraz jednemu technikum i jednej zasadniczej szkole zawodowej.



Wykres 3. Poziomy spełniania wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

NATALIA CIAK

ANALIZA SPEŁNIANIA WYMAGANIA „UCZNIOWIE SĄ AKTYWNI” W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH, GIMNAZJALNYCH I PONADGIMNAZJALNYCH NA PODSTAWIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ PRZEPROWADZONEJ W ROKU SZKOLNYM 2013/2014

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Zdecydowana większość badanych (ok. 86%) deklaruje zaangażowanie na większości zajęć. Potwierdzają to obserwacje lekcji przeprowadzone przez wizytatorów do spraw ewaluacji oraz pytania skierowane do samych uczniów.
 - Dużo więcej uczniów słucha i notuje, niż bierze aktywny udział w dyskusjach prowadzonych na lekcjach. Im dalej postępuje proces nauki, tym mniej pytań zgłaszają uczniowie.
 - Nauczyciele najskuteczniej aktywizują uczniów, stosując motywację werbalną i materialną oraz tworząc interesującą ofertę zajęć pozalekcyjnych.
 - Przynajmniej połowa uczniów inicjuje różnorodne działania, które są realizowane przez wiele podmiotów i które służą rozwojowi ich samych, społeczności szkolnej lub środowiska lokalnego.
 - Uczniowie najczęściej zgłaszają inicjatywy dotyczące integracji społecznej i rozrywki, a działają na rzecz środowiska lokalnego poprzez organizowanie akcji charytatywnych.
 - Trudno powiedzieć, jaki jest rzeczywisty udział uczniów w inicjowaniu działań podejmowanych przez szkoły.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzona w roku szkolnym 2013/2014 wykazała bardzo wysoki poziom spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni” wśród badanych szkół: podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.
 - Zdecydowana większość (81,4%) badanych szkół spełnia wymagania na wysokim B lub bardzo wysokim poziomie A. Najlepiej zostały ocenione licea ogólnokształcące. Dwie szkoły podstawowe i jedno liceum ogólnokształcące otrzymały najniższą ocenę wypełniania wymagania E.

WPROWADZENIE

Aktywność uczniów w procesie zdobywania wiedzy jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania szkoły. Nie ma możliwości prowadzenia efektywnego procesu edukacji bez rzeczywistego zaangażowania ze strony osób nim objętych. Aktywność uczących się nie powinna istnieć wyłącznie w ramach nadanych przez szkołę, ale obejmować swym zasięgiem jak najwięcej obszarów nauczania i życia szkolnego. Im większa decyzyjność, tym większe poczucie odpowiedzialności za przebieg i charakter nauczania.

Jednym z ważniejszych celów szkoły powinno być wspieranie inicjatyw uczniowskich wpływających na ich wszechstronny rozwój.

Efektywność realizacji tych działań reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej¹ w ramach wymagania „Uczniowie są aktywni”. Dokument zawiera charakterystyki dwóch poziomów wypełniania wymagania: podstawowego D i wysokiego B. Poziom D dotyczy szkół, w których:

- a) „Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą”,
- b) „Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności”.

Poziom B występuje, kiedy:

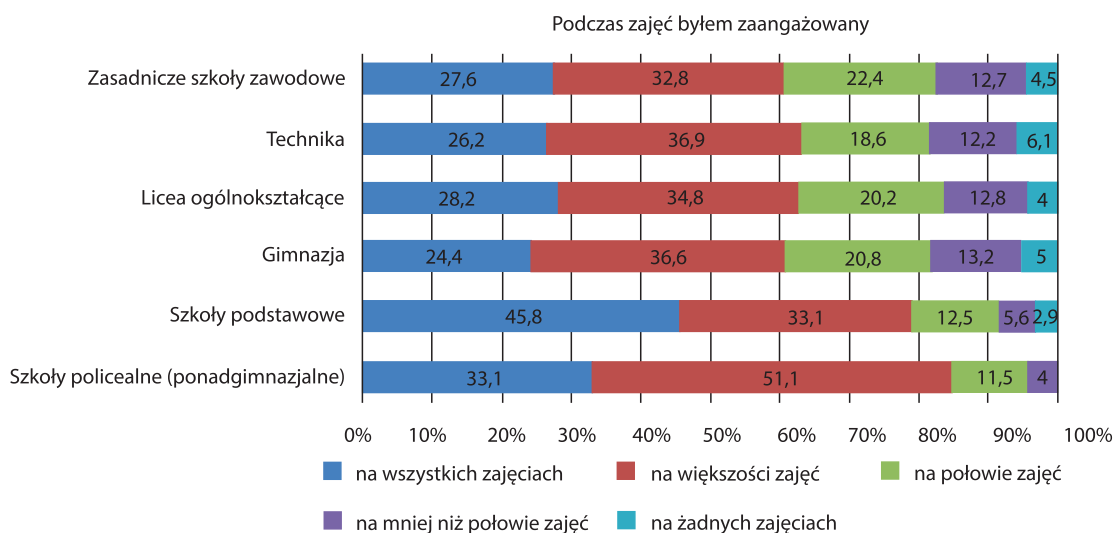
- a) „Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki oraz angażują w nie inne osoby” oraz:
- b) „Uczniowie realizują różnorodne działania na rzecz rozwoju społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby”.

Bardzo wysoki poziom spełniania wymagania A przypisuje się szkole, która spełniła dane wymaganie na poziomie wyższym niż B, a średni poziom C, jeśli spełniła je na poziomie wyższym niż podstawowe D. Poziom E oznacza niski stopień wypełniania wymagania.

ANALIZA OBSZARÓW WYMAGANIA NA PODSTAWIE DANYCH ŹRÓDŁOWYCH

1. POZIOM D

a) „Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą”. W ankietach dla uczniów „Mój dzień” i „Moja szkoła” respondentom zadano serię pytań dotyczących stopnia i zakresu zaangażowania w lekcje prowadzone przez szkołę. Największe zaangażowanie w największą liczbę zajęć zadeklarowali uczniowie szkół policealnych, a zaraz po nich – szkół podstawowych (Wykres 1). Na połowie i większej liczbie zajęć było zaangażowanych około 96% uczniów szkół policealnych, a podstawowych – około 92%.

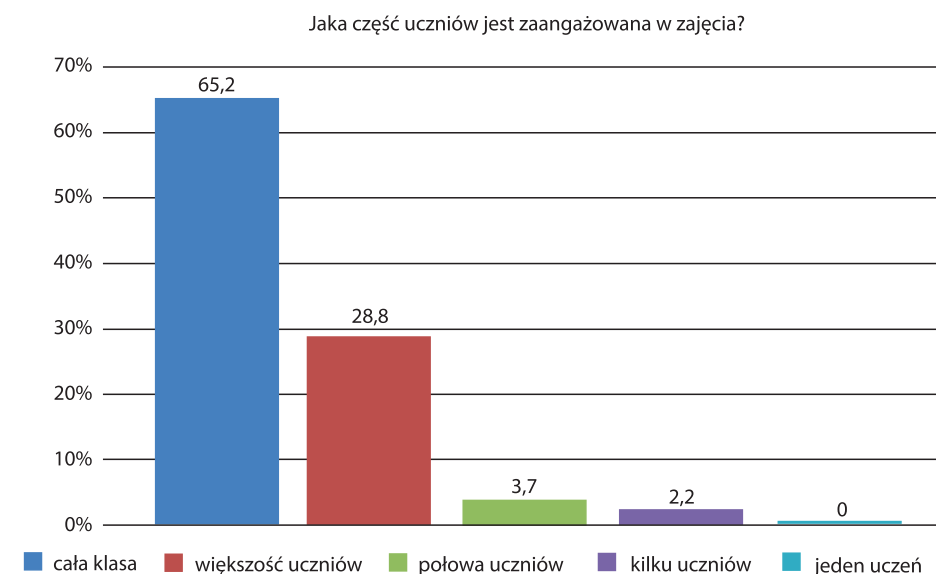


Wykres 1. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Podczas zajęć byłem dzisiaj zaangażowany” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MD).

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Wyniki deklaracji uczniów potwierdzają obserwacje zajęć prowadzone przez wizytatorów do spraw ewaluacji (Wykres 2). Zaledwie na 2,2% (n = 50) badanych lekcji wizytatorzy zaobserwowali aktywność mniej niż połowy uczniów, a na niemal wszystkich (94%) dostrzegli zaangażowanie całej klasy lub większości uczestników zajęć.

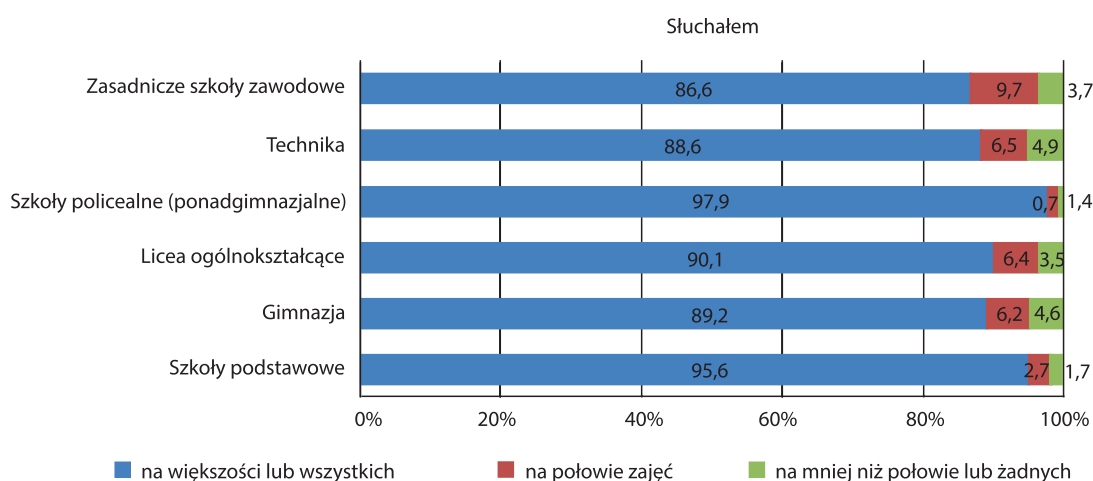


Wykres 2. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Jaka część uczniów jest zaangażowana w zajęcia?” w ramach obserwacji zajęć, n = 2382

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (obserwacja_zajęć).

W ankietach dla uczniów „Mój dzień” i „Moja szkoła” respondentów poproszono także o ocenę, na jakiej części zajęć słuchali, pracowali samodzielnie, notowali, dyskutowali, zadawali pytania i uczyli innych.

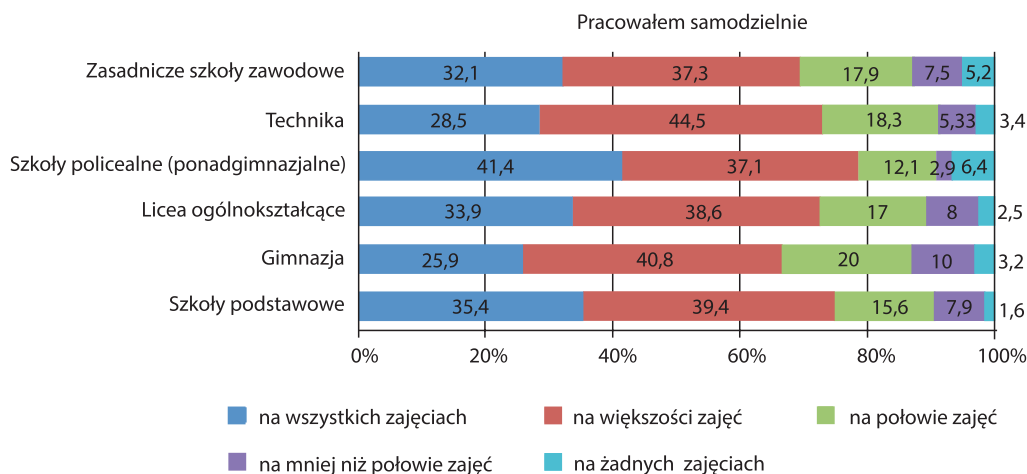
Największy procent uczniów (97,9%) słucha na wszystkich zajęciach lub większości z nich prowadzonych przez szkoły policealne (Wykres 3). Ten sam zakres aktywności deklaruje niewiele mniej uczniów szkół podstawowych (95,6%).



Wykres 3. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Słuchałem” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MD).

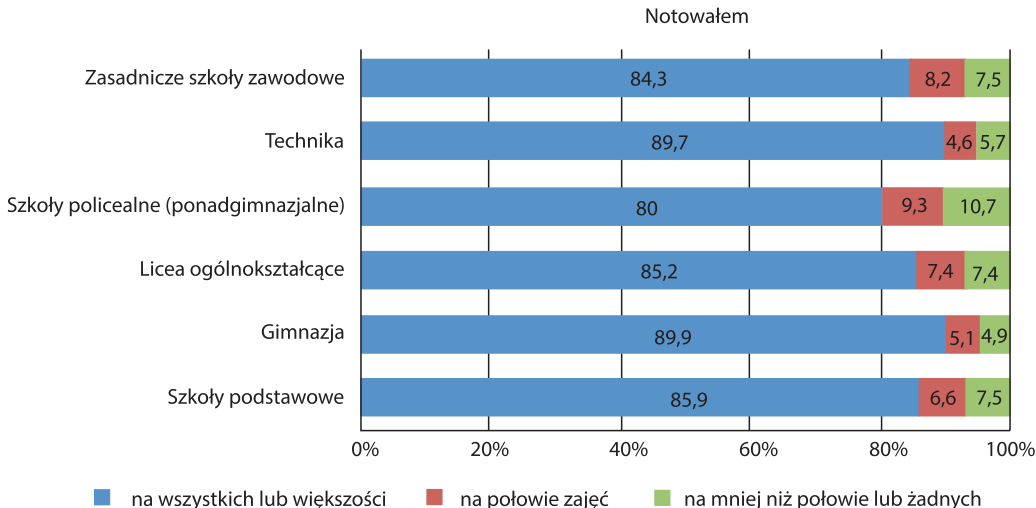
Pracuje samodzielnie najmniej uczniów gimnazjów (ok. 13%), a najwięcej szkół policealnych (ok. 79%) (Wykres 4).



Wykres 4. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Pracowałem samodzielnie” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MD).

Na większości zajęć lub wszystkich notatki prowadziło prawie 90% procent uczniów gimnazjów i techników (Wykres 5). **Najsłabiej pod tym względem wypadli uczniowie szkół policealnych** – około 11% wcale nie notuje lub robi to na mniej niż połowie lekcji.



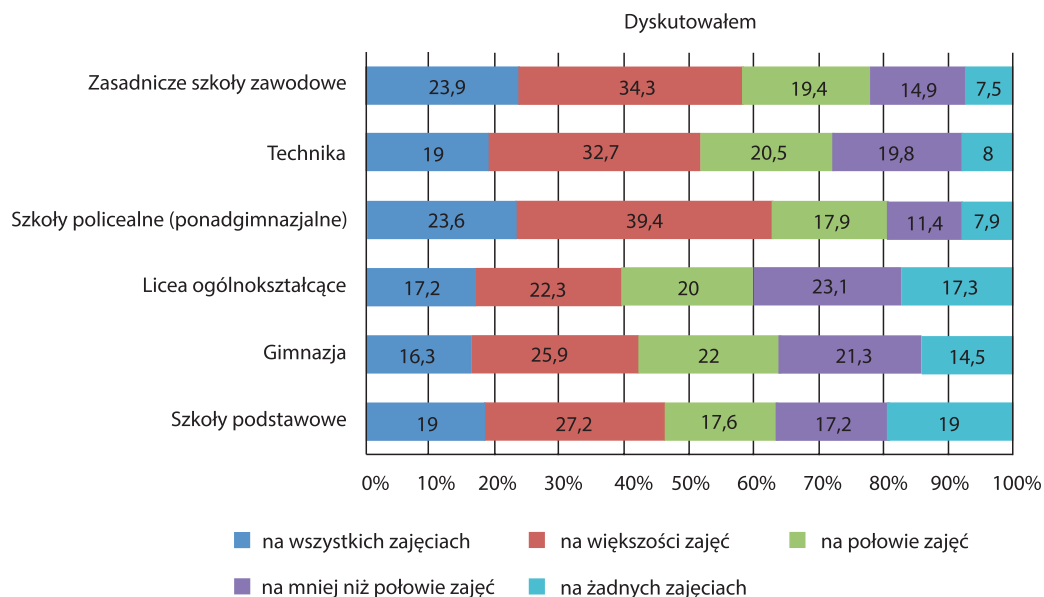
Wykres 5. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Notowałem” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MD).

Poziom werbalnego uczestnictwa w zajęciach nie jest tak duży, jak w przypadku słuchania, notowania i pracy własnej. Najchętniej dyskutują uczniowie szkół policealnych (ok. 60% na większości zajęć)² (Wykres 6). Najrzadziej robią to uczniowie szkół podstawowych – prawie co piąty (19%) deklaruje, że wcale nie zabiera głosu na lekcjach. **Wraz ze wzrostem poziomu kształcenia spada liczba zajęć, na**

² Różnica jest istotna statystycznie $\chi^2_{(4)} = 23,28$, $p < 0,05$.

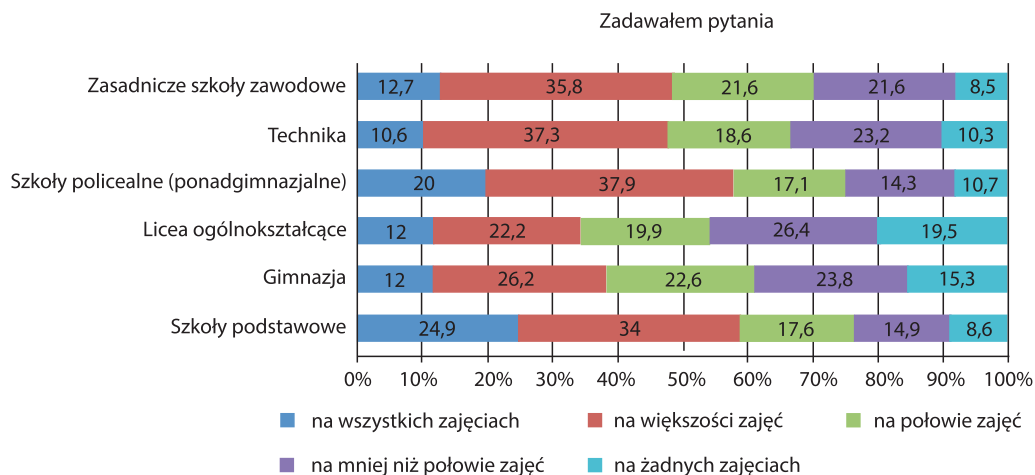
których uczniowie w ogóle nie dyskutują: z 19% w szkołach podstawowych na ok. 7,5% w szkołach zawodowych. Aktywność podczas dyskusji wykazuje więcej uczniów techników, szkół policealnych i zawodowych niż szkół podstawowych, gimnazjów i liceów.



Wykres 6. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Dyskutowałem” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MD).

Uczniowie częściej pytają, niż dyskutują, ale też dużo wyraźniej wraz z etapem kształcenia spada liczba zadawanych pytań przez uczniów (Wykres 7). **W szkołach podstawowych ok. 9% uczniów zadeklarowało, że nie miało pytań na żadnych zajęciach, a w liceach już prawie co piąty (19,5%) respondent³.** Sytuacja w szkołach policealnych wygląda podobnie do tej w szkołach podstawowych, natomiast w technikach i szkołach zawodowych uczniowie zgłaszają pytania częściej niż respondenci z gimnazjów i liceów.

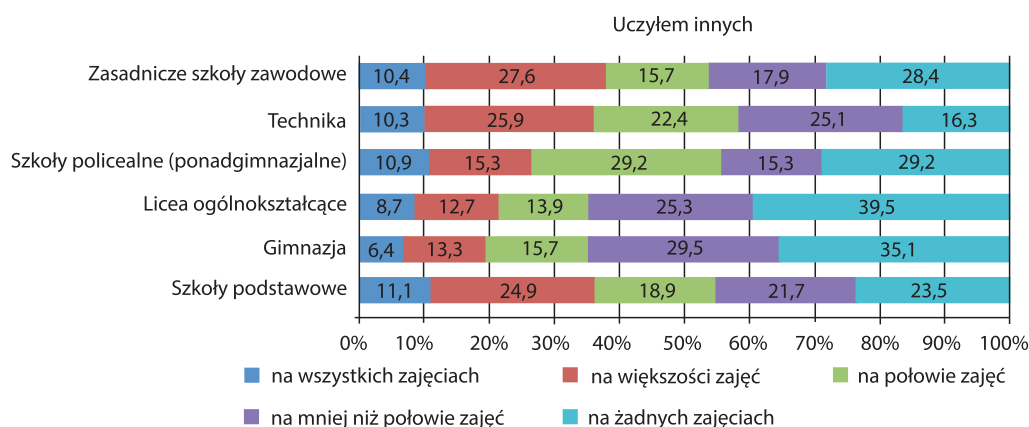


Wykres 7. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Zadawałem pytania” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 16 453

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MD).

³ Różnica jest istotna statystycznie $\chi^2_{(4)} = 189,01, p < 0,05$.

Wiedzę, którą uczniowie zdobyli na wcześniejszych etapach, mogą przekazać kolegom i koleżankom. Dużo częściej dochodzi do tego na początkowym etapie edukacji – w szkołach podstawowych ok. 24% respondentów na żadnej lekcji nie uczyło innych, a w liceach już czterech na dziesięciu uczniów (ok. 40%) (Wykres 8). Stopniem wsparcia koleżeńskiego wyróżniają się technika⁴ – tylko ok. 16% badanych zadeklarowało, że wcale nie uczyło innych.



Wykres 8. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru „Uczyłem innych” zadane uczniom w ankiecie „Mój dzień”, n = 17 059

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MD).

Podsumowanie

Zdecydowana większość badanych (ok. 86%) deklaruje zaangażowanie na połowie i większej liczbie zajęć. Potwierdza to obserwacja lekcji przeprowadzona przez wizytatorów do spraw ewaluacji. Badacze uznali za zaangażowanych niemal wszystkich uczniów (94,3%) w szkołach objętych badaniem. Pytania skierowane do samych uczniów precyzują przejawy aktywności i podkreślają zasięg ich zaangażowania (Tabela 1).

Ponad połowa uczniów (ok. 70%) pracuje samodzielnie na lekcjach. Niemal wszyscy uczniowie słuchają (91,4%), a większość prowadzi notatki (87,4%) na większości lekcji lub na wszystkich zajęciach. Najczęściej dyskutują na zajęciach uczniowie szkół policealnych (62,9%). Wraz ze wzrostem poziomu kształcenia spada liczba zajęć, na których respondenci zadeklarowali nieprzewodzenie żadnej dyskusji: z 19% w szkołach podstawowych na ok. 7,5% w szkołach zawodowych. Odwrotna sytuacja dotyczy zadawania pytań przez uczniów. W porównaniu ze szkołami podstawowymi (8,6%), prawie co piąty (19,5%) licealista nie zadał pytania na żadnych zajęciach. Uczniowie dużo chętniej słuchają i pracują samodzielnie, ale rzadziej włączają się aktywnie w wymianę myśli na lekcjach i rzadziej zgłaszają wątpliwości. Przeswojony materiał służy im do uczenia innych uczniów częściej na początku drogi nauczania, w szkołach podstawowych. Najbardziej służy pomocą koleżeńską licealiści, a najczęściej uczniowie techników. Większość uczniów w przeprowadzonych badaniach wykazuje zaangażowanie w większości zajęć.

Tabela 1. Procentowy udział odpowiedzi na pytania dotyczące stopnia zaangażowania uczniów na zajęciach prowadzonych w szkole. Zbiera dane ze wszystkich wykresów umieszczonych w tym rozdziale

Pytanie	Na wszystkich zajęciach	Na większości zajęć	Na połowie zajęć	Na mniej niż połowie zajęć	Na żadnych zajęciach	Suma
Pracowałem samodzielnie.	30,4%	39,9%	18,0%	9,2%	2,6%	100,0%
Słuchałem.	72,7%	18,7%	5,2%	2,3%	1,2%	100,0%
Notowałem.	67,5%	19,9%	6,2%	3,9%	2,5%	100,0%

⁴ Różnica jest istotna statystycznie $\chi^2_{(4)} = 32,98$, $p < 0,05$.

Pytanie	Na wszystkich zajęciach	Na większości zajęć	Na połowie zajęć	Na mniej niż połowie zajęć	Na żadnych zajęciach	SUMA
Dyskutowałem.	17,4%	25,9%	20,0%	20,0%	16,7%	100,0%
Zadawałem pytania.	16,9%	28,9%	20,1%	20,8%	13,3%	100,0%
Uczyłem innych.	8,4%	17,6%	16,6%	25,8%	31,5%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MD).

Kryterium ewaluacyjnym tego obszaru jest powszechność zaangażowania uczniów na zajęciach prowadzonych przez szkołę. Biorąc pod uwagę wyniki powyższej analizy, wymaganie „Uczniowie są aktywni” w obszarze zaangażowania i uczestnictwa uczniów w zajęciach prowadzonych przez szkołę można uznać za spełnione.

b) „Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności”.

Na podstawie odpowiedzi uczniów biorących udział w wywiadzie grupowym (Wykres 9) oferta zajęć dodatkowych w ich szkołach obejmuje przede wszystkim zajęcia rozwijające zainteresowania (m.in. „sportowe”, „turystyczne”, „astronomiczne”) (51,6%), w dalszej kolejności zajęcia uzupełniające lub pogłębiające wiedzę z przedmiotów szkolnych („historyczne”, „matematyczne”, „biologiczne”) (16,9%), następnie dydaktyczno-wyrównawcze (12,4%), przygotowujące do egzaminów, sprawdzianów i olimpiad (6,2%), konkursy przedmiotowe, lokalne i ogólnopolskie (5,8%), wolontariat („WOŚP”, „Góra Grosza”, „Adopcja Serca”) (5,8%), a na koniec inne działania, niemieszczące się w wyżej wspomnianych kategoriach (np. „Udział w targach edukacyjnych, udział w uroczystościach i imprezach szkolnych”, „Był realizowany projekt unijny: Młodzi pracownicy – bezpieczny start”) (1,3%).



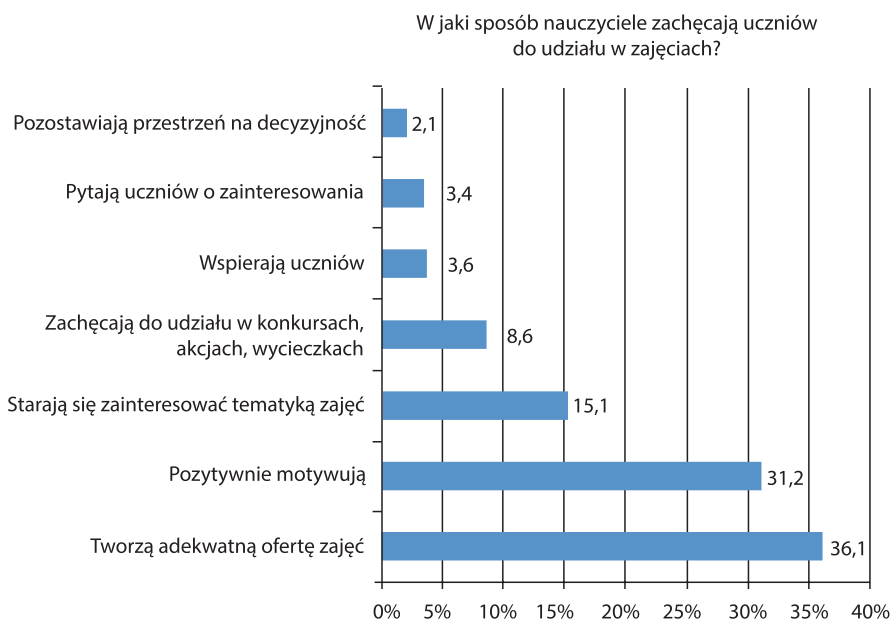
Wykres 9. Procentowy udział odpowiedzi dotyczących oferty zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę, na podstawie pytania z wywiadu grupowego z uczniami: „W jaki sposób nauczyciele zachęcają Was do uczestnictwa w zajęciach innych niż lekcje? Co myślicie o tych propozycjach? Ilu uczniów z Waszej klasy w tym uczestniczy?”⁵, n = 225

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

Tym samym uczniom zadano także pytanie o metody, jakie stosują nauczyciele, by zachęcić ich do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych (Wykres 10). Wymieniając od najbardziej do najmniej skutecznych metod – według respondentów – nauczyciele dokonują tego, kiedy:

⁵ Z łącznej liczby odpowiedzi N = 377 za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi uczniów i zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru. Z tego względu suma udziałów odpowiedzi może przekraczać 100%.

1. Tworzą ofertę zajęć dostosowaną do potrzeb i możliwości uczniów (36,1%), takich jak:
 - poprawa oceny (1,8%),
 - **wyrównywanie braków** (7,3%),
 - **rozwój zainteresowań** (14,8%),
 - przygotowanie do egzaminów, konkursów (4,9%).
2. Pozytywnie motywują (31,2%) poprzez:
 - **zachęcanie do uczestnictwa w zajęciach, przedstawianie korzyści i przydatności zajęć** (13,2%),
 - wpływanie na ambicję i rozbudzanie ducha rywalizacji (4,2%),
 - **stosowanie nagród** (pochwał, ocen, nagród rzeczowych) (13,8%).
3. Starają się zainteresować tematyką zajęć (15,1%) dzięki:
 - prezentowaniu jej uczniom (4,4%),
 - prowadzeniu zajęć w ciekawy sposób, z wykorzystywaniem interesujących pomocy dydaktycznych (2,6%),
 - stwarzaniu przyjemnej atmosfery zajęć (1,6%).
4. Zachęcają słownie do udziału (8,6%) w:
 - **konkursach** (6,5%),
 - projektach międzynarodowych (0,3%),
 - akcjach charytatywnych (0,8%),
 - wycieczkach w ramach zajęć (3,4%).
5. Wspierają uczniów (3,6%) w:
 - nauce (2,3%),
 - problemach prywatnych (0,3%),
 - w trakcie konkursów, zawodów (0,3%).
6. Sprawdzają zainteresowania i potrzeby uczniów (3,4%) w ankietach i rozmowach indywidualnych.
7. Pozostawiają przestrzeń na decyzyjność (2,1%), tj.:
 - pozwalają uczniom decydować o tematyce i sposobie prowadzenia zajęć (1%),
 - dają możliwość samodzielnego prezentowania tematów (1%).



Wykres 10. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie o metody aktywizacji uczniów przez nauczycieli na podstawie pytania z wywiadu grupowego z uczniami: „W jaki sposób nauczyciele zachęcają Was do uczestnictwa w zajęciach innych niż lekcje? Co myślicie o tych propozycjach? Ilu uczniów z Waszej klasy w tym uczestniczy?”⁶. Pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, n = 224

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

⁶ Metoda doboru odpowiedzi została opisana w poprzednim przypisie.

Jak widać z powyższej kategoryzacji, najsukuteczniejszą metodą aktywizacji uczniów jest tworzenie oferty zajęć dodatkowych, która zaspokajałaby i rozwijała zainteresowania uczniów (14,8%). Następnie w kolejności jest motywowanie uczniów do większego zaangażowania poprzez stosowanie systemu nagród (dodatkowe oceny z zachowania, lepsza średnia, nagrody rzeczowe, pochwały) (13,8%) oraz prezentowanie praktycznych korzyści płynących z uczęszczania na zajęcia dodatkowe (13,2%). Oferta zajęć wyrównujących braki w nauce (7,3%) wymieniana jest jako czwarta, a werbalne zachęcanie do udziału w konkursach (6,5%) jest piątą z najczęściej wskazywanych przez uczniów metodą na zainteresowanie ich ofertą zajęć dodatkowych.

O tym, w jakim stopniu skutecznie nauczyciele stosują powyższe sposoby, świadczą opinie uczniów zawarte w tym samym badaniu i dotyczące korzystania z oferty dodatkowych działań podejmowanych w szkole (Wykres 11). Blisko trzy czwarte uczniów (72,4%) twierdzi, że z zajęć pozalekcyjnych korzystają niemal wszyscy lub ponad połowa z nich. W kategorii „Nikt” zostały umieszczone wypowiedzi świadczące o niedostosowaniu harmonogramu zajęć do oferty zajęć dodatkowych albo całkowitym braku takiej oferty. Przykładowo: „Uczniowie nie chodzą na koła zainteresowań, bo ich nie ma”, „Zajęcia redakcyjne – są w tym samym czasie, w którym są z matematyki, pani zapisała wszystkich na te zajęcia, więc na redakcyjne nie można chodzić”, „tak było w tamtym roku, uczniowie nie mogli chodzić na «sks-y»”, „Nauczyciele nie prowadzą kół zainteresowań. Uczniowie stwierdzili, że żaden uczeń uczestniczący w wywiadzie (9/9) nie uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych. Uczniowie wolą iść do domu, niż zostawać na zajęcia pozalekcyjne”.



Wykres 11. Procentowy udział odpowiedzi dotyczących stopnia zaangażowania w zajęcia pozalekcyjne, na podstawie pytania z wywiadu grupowego z uczniami: „W jaki sposób nauczyciele zachęcają Was do uczestnictwa w zajęciach innych niż lekcje? Co myślicie o tych propozycjach? Ilu uczniów z Waszej klasy w tym uczestniczy?“, n = 224

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

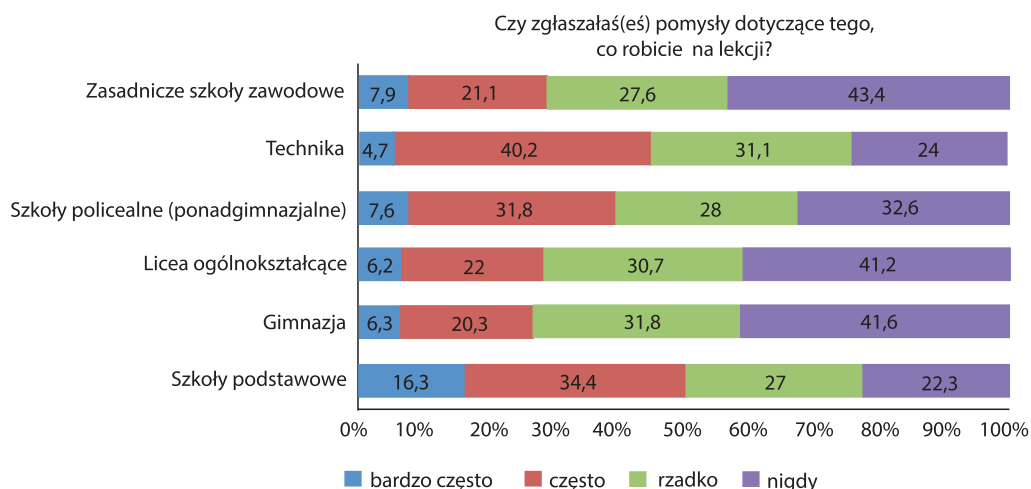
Na podstawie powyższej analizy oraz Wykresu 14 i Tabeli 2 z dalszej części raportu, które prezentują różnorodność inicjatyw uczniowskich, wymaganie „Uczniowie są aktywni” można uznać za spełnione w obszarze aktywizacji uczniów przez nauczycieli. **Nauczyciele podejmują aktywne i powszechne działania motywujące uczniów do aktywności w ramach lekcji i poza nimi.** Zachęcają do brania udziału w kołach zainteresowań, lekcjach dodatkowych, wolontariacie oraz konkursach, projektach i programach. **Metody, dzięki którym to osiągają, nie zawsze są dydaktyczne, ponieważ polegają głównie na podkreślaniu korzyści materialnych, jakie czekają na uczestników zajęć, niemniej jednak są skuteczne.** Uczniowie chętnie korzystają z oferty dodatkowej szkoły, która pozwala rozwijać ich umiejętności i talenty.

POZIOM B

a) „Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki oraz angażują w nie inne osoby”.

Wymaganie „Uczniowie są aktywni” można uznać za spełnione w badanym obszarze, pod warunkiem że uczniowie a) inicjują działania, które są b) realizowane przez szkołę, co więcej c) te działania są różnorodne, d) mają charakter rozwojowy i e) wymagają zaangażowania różnych podmiotów, nie tylko uczniów.

Przejdźmy do pierwszego elementu. Jednym z przejawów inicjowania działań w szkole przez uczniów jest zgłaszanie pomysłów dotyczących przebiegu i tematyki lekcji. „Często” lub „bardzo często” robi to połowa uczniów szkół podstawowych (ok. 51%) (Wykres 12). Wraz z przechodzeniem przez etapy kształcenia spada liczba zgłaszanych w ten sposób inicjatyw uczniowskich – w gimnazjach wynosi już tylko 26,4%. Najrzadziej wychodzą z takimi inicjatywami uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (ok. 43%). Patrząc całościowo, bez podziału na typy szkół, ponad połowa (65%) respondentów przynajmniej raz zwerbalizowała swój pomysł dotyczący pracy na lekcji.



Wykres 12. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru skierowane do uczniów: „Czy zgłaszałaś/eś jakieś pomysły dotyczące tego, co robicie na lekcji?” w przekroju typów szkół, n = 18 561

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

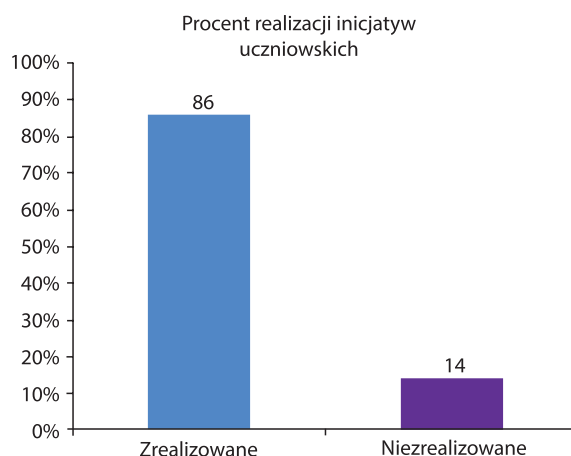
W większości przypadków (86%) propozycje uczniów zostały zrealizowane (Wykres 13).

Czego dotyczyły propozycje uczniów? Można wyróżnić następujące obszary:

- integracja społeczna i rozrywka (35,3%),
- sztuka (14,9%),
- nauczanie w szkole (10,8%),
- aktywność społeczna (10,7%),
- rozwój zainteresowań (6,4%),
- sport (6,2%),
- działalność naukowa (4,4%),
- organizacja pracy szkoły (4,1%),
- działalność polityczna (2,7%),
- życie szkolne (2,5%),
- zdrowie (2%).

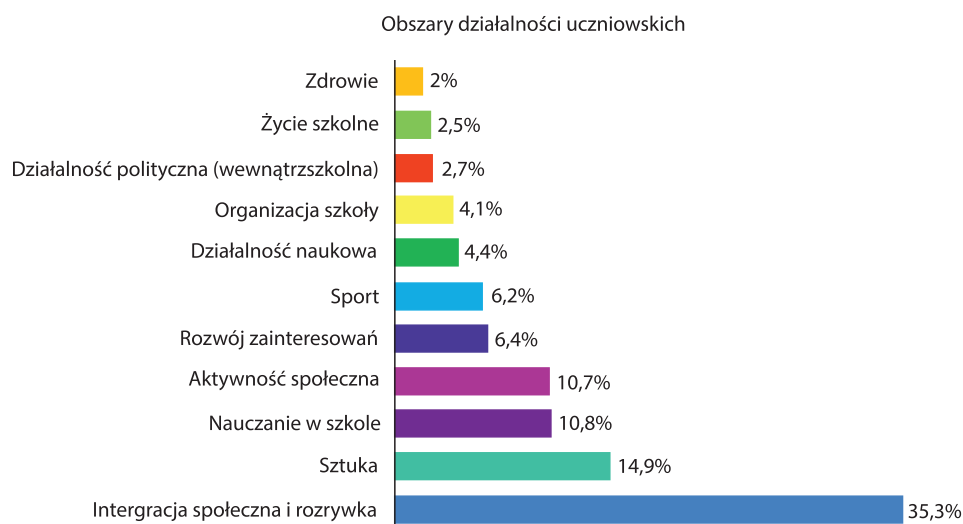
Na przedstawionym poniżej Wykresie 14 wyraźnie wyróżnia się jeden obszar zadeklarowanych przez uczniów inicjatyw: integracja społeczna i rozrywka (ok. 35%), w skład której wchodzi organizowanie dni tematycznych (5,1%), dyskotek (7%), zabaw okolicznościowych (np. Dzień Chłopaka, Dzień Babci) (8,2%), gier i konkursów (8,1%) oraz udział w wycieczkach (7%). Cztery ostatnie podkategorie wskazała największa liczba respondentów. Sztuka jest drugą dziedziną wymienianą przez uczniów (ok. 15%) i obejmuje głównie organizowanie i oprawę artystyczną przedstawień, pisanie scenariuszy, tworzenie

dekoracji itp. Nauczanie w szkole i aktywność społeczną wskazała zbliżona liczba uczniów (po ok. 11%). Kategorię „Nauczanie” można podzielić na dwie podkategorie: „Ocenianie” oraz „Sposób nauczania”. W tej pierwszej w 54 przypadkach (na 126 w kategorii „Nauczanie”) pojawił się „Szczęśliwy numer”, czyli dzień bez odpytywania. W drugiej pomysły uczniów najczęściej dotyczyły zmiany tematyki i sposobu prowadzenia lekcji (4,3%). „Aktywność społeczna” to przede wszystkim wolontariat, akcje ekologiczne i charytatywne dla ludzi oraz zwierząt. „Organizacja pracy” dotyczy działań organizacyjnych podejmowanych w szkole: zmiany statutu, wpływu na harmonogram zajęć i plan pracy szkoły.



Wykres 13. Procentowe przedstawienie rozkładu zrealizowanych i niezrealizowanych inicjatyw uczniowskich. Opracowanie na podstawie pytania otwartego skierowanego do uczniów w wywiadzie grupowym: „Czy dzielicie się z nauczycielami lub innymi pracownikami szkoły swoimi pomysłami na to, co chcielibyście robić w szkole?”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).



Wykres 14. Procentowy udział obszarów inicjatyw uczniowskich. Opracowanie na podstawie pytania otwartego skierowanego do uczniów w wywiadzie grupowym: „Czy dzielicie się z nauczycielami lub innymi pracownikami szkoły swoimi pomysłami na to, co chcielibyście robić w szkole?”⁸. Pytanie zakodowano w ten sam sposób jak pytanie wielokrotnego wyboru, n = 1165

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

⁷ Dobór odpowiedzi został przeprowadzony w ten sam sposób, jak opisane w poprzednich przypisach. Z łącznej liczby odpowiedzi (N = 377) za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi uczniów i zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru.

⁸ Opis procedury doboru odpowiedzi został opisany w poprzednim przypisie.

Dodatkowe podkategorie, ich liczebności oraz procentowy rozkład częstości prezentuje Tabela 2.

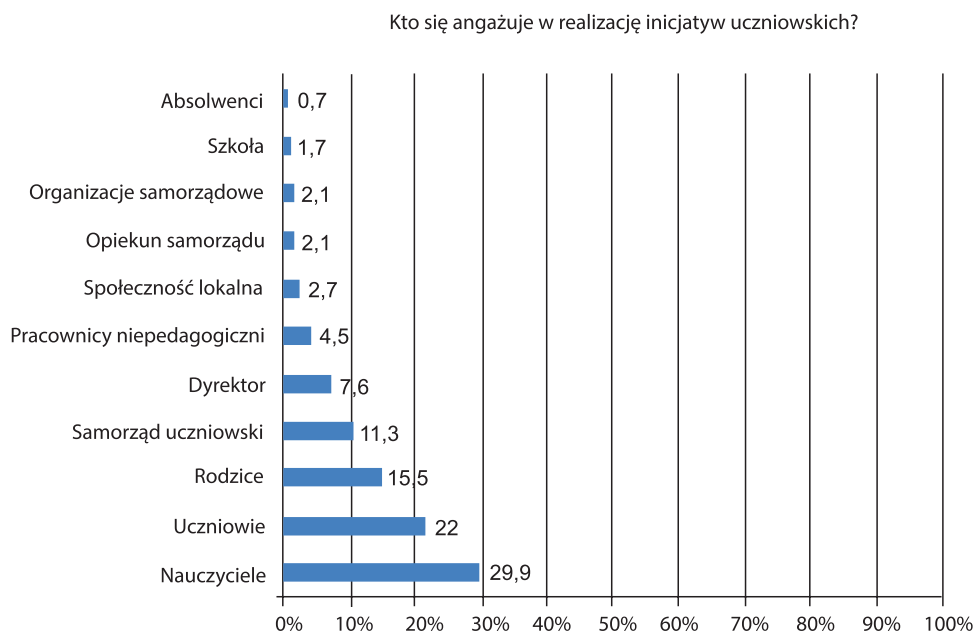
Tabela 2. Rozkład liczebności i procentowy udział dziedzin, w które angażują się uczniowie. Opracowanie na podstawie pytania otwartego skierowanego do uczniów w wywiadzie grupowym: „Czy dzielicie się z nauczycielami lub innymi pracownikami szkoły swoimi pomysłami na to, co chcielibyście robić w szkole?”. Pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, n = 1165

Kategoria	Podkategoria	Liczebność	Procent
Sport		72	6,2%
Zdrowie		23	2,0%
Integracja społeczna i rozrywka	Dni tematyczne	59	5,1%
	Dyskoteki	81	7,0%
	Zabawy okolicznościowe	95	8,2%
	Gry, konkursy	94	8,1%
	Wycieczki, wyjazdy	82	7,0%
Organizacja pracy		48	4,1%
Życie szkolne		29	2,5%
Nauczanie w szkole	Ocenianie	54	4,6%
	Sposób nauczania	72	6,2%
Działalność naukowa		51	4,4%
Rozwój zainteresowań		75	6,4%
Sztuka	Przedstawienia	36	3,1%
	Inna działalność artystyczna	52	4,5%
	Organizacja uroczystości, kiermaszów, akcji	42	3,6%
	Radio, gazetka szkolna	23	2,0%
	Wyjazdy do kina, teatru, muzeum	21	1,8%
Aktywność społeczna	Charytatywna	58	5,0%
	Akcje dla zwierząt	21	1,8%
	Ekologiczna	27	2,3%
	Wolontariat	19	1,6%
Działalność polityczna (wewnątrzszkolna)		31	2,7%
Suma		1165	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

Liczba i zakres zróżnicowania powyższych obszarów świadczy o wyjątkowej różnorodności inicjatyw podejmowanych przez uczniów. Nie ma wśród nich takich, które w jakimś stopniu nie wpływałyby na rozwój szkoły lub samych uczniów. Nawet dyskoteki i zabawy okolicznościowe mogą stanowić ważny element życia społecznego szkoły, integrujący społeczność uczniowską i lokalną, budujący relacje w grupach. Działania związane ze sztuką rozwijają artystycznie, uwrażliwiają i wzbogacają życie uczniów o nowe doświadczenia. Sport kształtuje fizycznie, duchowo i zwiększa dyscyplinę. Inicjatywy związane ze zdrowiem szerzą postawy prozdrowotne i formują świadomość konsumencką. Aktywność społeczna,

na którą wskazywali respondenci, uwrażliwia na drugiego człowieka i cierpienie innych. Przykłady i uzasadnienia rozwojowego charakteru inicjatyw uczniów można mnożyć. Z punktu widzenia wymagania najistotniejsze jest, że uczniowie podejmują działania obejmujące wiele różnych dziedzin życia. Potrafią się skupić nie tylko na rozrywce, ale także na działaniach społecznych i współuczestniczeniu w procesie nauczania w szkole – kategoria „Nauczanie” zajmuje trzecie miejsce na liście działalności uczniowskich.



Wykres 15. Procentowy udział zaangażowania poszczególnych podmiotów w działalność uczniowską. Opracowanie na podstawie pytania otwartego skierowanego do uczniów w wywiadzie grupowym: „Czy dzielicie się z nauczycielami lub innymi pracownikami szkoły swoimi pomysłami na to, co chcielibyście robić w szkole?”. Pytanie zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, n = 291

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_FGI).

Ostatnim istotnym elementem spełniania tego wymagania w badanym obszarze jest udział osób i instytucji w inicjatywach podejmowanych przez uczniów. Wykres 15 przedstawia kategorie podmiotów, które włączają się w działania uczniowskie. Najczęściej robią to nauczyciele (ok. 30%), po nich inni uczniowie (22%), rodzice (ok. 16%), samorząd uczniowski (ok. 11%) i dyrektor (ok. 8%). Wśród pozostałych uczestników inicjatyw uczniowskich wyróżnić można pracowników niepedagogicznych szkoły, społeczność lokalną, opiekuna samorządu uczniowskiego, organizacje samorządowe i gminne, ogólnie szkołę oraz na końcu jej absolwentów.

Biorąc pod uwagę wszystkie z przedstawionych danych, można uznać, że w szkołach objętych badaniem wymaganie w obszarze inicjatyw uczniowskich zostało spełnione. Brakuje danych, żeby z całą pewnością stwierdzić, które ze zrealizowanych działań było wyłącznie inicjatywą uczniów, a które za inicjowali nauczyciele, dyrektor szkoły lub inni dorośli. Pozostałe materiały wskazują, że różnorodne propozycje uczniów są realizowane przez różne podmioty, w obszarach służących rozwojowi uczniów i szkoły.

- b) „Uczniowie realizują różnorodne działania na rzecz rozwoju społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby”.

Ostatni analizowany obszar jest ściśle powiązany z poprzednim. Część inicjatyw podejmowanych przez uczniów dotyczyła działalności prolokalnej, a dokładnie te same, co poprzednio, warunki powinny zaistnieć, by wymaganie można było uznać za spełnione: uczniowie powinni wychodzić z inicjatywą różnorodnych działań, które są realizowane przez różne podmioty, ale z nastawieniem na rozwój środowiska.

Z analizy pytania otwartego skierowanego do partnerów szkoły w wywiadzie grupowym nie wynika jednoznacznie, kto inicjuje działania dla środowiska lokalnego. Można się za to dowiedzieć, jakie działania realizują uczniowie dla środowiska oraz z kim współpracują, by je wprowadzić w życie.

Uczniowie działają na rzecz środowiska lokalnego najczęściej poprzez uczestnictwo lub organizowanie akcji charytatywnych (ok. 29%), w tym pomocy dla:

- dzieci (18,3%),
- zwierząt (15,5%),
- chorych (9,9%),
- ubogich (7,7%),
- niepełnosprawnych (7%),
- całych rodzin (4,9%),
- ludzi starszych (2,1%),
- innych uczniów (2,1%),
- cudzoziemców (0,7%),
- dorosłych (0,7%).

Równie często działają na rzecz osób lub instytucji z lokalnego otoczenia (np. domów dziecka, świetlic środowiskowych), jak w ramach akcji dla osób, które znają, jeśli nie osobiście, to przynajmniej „z imienia”. W akcjach ogólnopolskich biorą nieco większy udział niż w pozostałych rodzajach inicjatyw charytatywnych.

Na drugim miejscu wśród uczniowskich inicjatyw prośrodowiskowych znalazła się „Integracja lokalna”, czyli prowadzenie i inicjowanie imprez dla lokalnej społeczności (ok. 14%), dalej – propagowanie lokalnej historii (9,5%), działania artystyczne (9,5%), edukacyjne (8,9%) oraz pełnienie podwójnej funkcji reprezentacyjnej, czyli z jednej strony promowanie wsi, gminy lub miasta w konkursach, a z drugiej promocja szkoły w środowisku lokalnym. Pozostałe obszary działalności uczniowskiej przedstawia Wykres 16, a subkody podstawowych kategorii – Tabela 3.

Tabela 3. Rozkład liczebności i procentowy udział dziedzin, w które angażują się uczniowie na rzecz środowiska lokalnego. Opracowanie na podstawie pytania otwartego zadanego partnerom szkoły w trakcie wywiadu grupowego: „Szkółka współpracuje z lokalnym środowiskiem, prowadząc rozmaite działania. Czy uczniowie szkoły są aktywni w tych działaniach, czy inicjują je? Proszę podać przykłady takich inicjatyw, których pomysłodawcami są uczniowie”⁹. Zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, n = 493

Kategoria	Podkategoria	Liczebności	Procent
Sport	Organizacja zawodów i imprez sportowych	23	4,7%
Funkcja reprezentacyjna	Reprezentowanie szkoły i gminy w zawodach	20	4,1%
	Promocja szkoły w środowisku	11	2,2%
Działania wewnętrzne	Pozyskiwanie funduszy na działania w szkole	6	1,2%
Profilaktyka	Zdrowotna	14	2,8%
	Uzależnień	5	1,0%
	Rodzinna	9	1,8%
	Bezpieczeństwo własne i innych	3	0,6%
Integracja lokalna	Inne	7	1,4%
	Imprezy lokalne	35	7,1%
	Imprezy dla innych uczniów	15	3,0%
	Organizacja wycieczek, wyjazdów	13	2,6%

⁹ Z łącznej liczby odpowiedzi (N = 375) za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi partnerów szkoły i zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru.

Kategoria	Podkategoria	Liczebności	Procent
Sztuka	Działalność artystyczna	40	8,1%
	Propagowanie działalności artystycznej	6	1,2%
Ekologia	Działania proekologiczne	21	4,3%
Religia	Religijne	15	3,0%
Edukacja	Promowanie wartości edukacji	17	3,4%
	Szerzenie tolerancji	5	1,0%
	Promowanie postaw prospołecznych	2	0,4%
	Organizacja konkursów dla innych uczniów	7	1,4%
	Prowadzenie warsztatów dla dzieci i dorosłych	13	2,6%
Lokalna historia	Promocja wartości regionu	15	3,0%
	Propagowanie lokalnego patriotyzmu	11	2,2%
	Propagowanie lokalnej kultury i historii	12	2,4%
	Działania lokalne	9	1,8%
Inicjatywy obywatelskie		2	0,4%
Akcje charytatywne	Niesprecyzowane	21	4,3%
	Ogólnopolskie (WOŚP, Góra Grosza)	35	7,1%
	Lokalne (miasto, gmina, wieś)	23	4,7%
	Indywidualne (dla konkretnej osoby, rodziny)	20	4,1%
	Zbiórki, akcje, koncerty	43	8,7%
Wolontariat		11	2,2%
Inne		4	0,8%
Suma		493	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (PARTN_FGI).

Pozostaje jedynie określić uczestników środowiskowych inicjatyw uczniowskich. Partnerzy szkoły ocenili (Wykres 17), że są nimi najczęściej służby mundurowe i paramilitarne (policja, straż pożarna, wojsko, ZHP) (jedna czwarta odpowiedzi), koła, towarzystwa i fundacje działające w środowisku (ok. 18%), instytucje samorządowe i gminne (rada miasta, starostwo, wójt) (ok. 16%), nauczyciele (12,5%), lokalne ośrodki kultury (muzea, biblioteki, MOK) (ok. 9%), państwowe organizacje wspierające potrzebujących (GOPS, MOPS) (ok. 7%), inne szkoły i uczniowie (ok. 5%), Kościół (ok. 5%), a na końcu rodzice uczniów (3,4%).

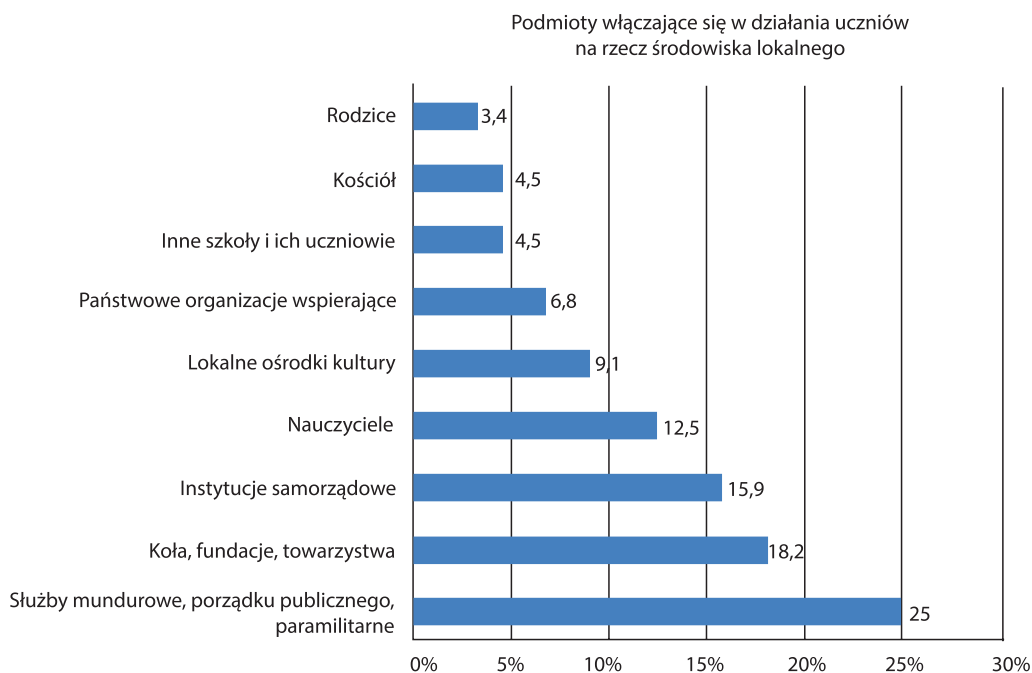
Partnerzy wśród działań uczniów na rzecz środowiska lokalnego podali wiele takich, które dotyczą inicjatyw skierowanych na innych uczniów lub potrzeby szkoły (np. organizowanie konkursów dla innych uczniów, pozyskiwanie środków na cele szkoły, pomoc koleżeńska w wyrównywaniu braków). Wydaje się, że dla partnerów szkoły „środowisko lokalne” to także część społeczności uczniowskiej.

Tak jak w przypadku poprzedniego obszaru, mimo braku pewności co do faktycznych inicjatorów opisanych działań prolokalnych, a biorąc pod uwagę pozostałe dane, wymagania w badanym obszarze można uznać za spełnione.



Wykres 16. Procentowy udział obszarów inicjatyw uczniów skierowanych na rozwój środowiska lokalnego. Opracowanie na podstawie pytania otwartego zadanego partnerom szkoły w trakcie wywiadu grupowego: „Szkoła współpracuje z lokalnym środowiskiem, prowadząc rozmaite działania. Czy uczniowie szkoły są aktywni w tych działaniach, czy inicjują je? Proszę podać przykłady takich inicjatyw, których pomysłodawcami są uczniowie”¹⁰, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (PARTN_FGI).



Wykres 17. Procentowy udział zaangażowania poszczególnych podmiotów w działalność uczniowską skierowaną na rozwój środowiska lokalnego. Opracowanie na podstawie pytania otwartego zadanego partnerom szkoły w trakcie wywiadu grupowego: „Szkoła współpracuje z lokalnym środowiskiem, prowadząc rozmaite działania. Czy uczniowie szkoły są aktywni w tych działaniach, czy inicjują je? Proszę podać przykłady takich inicjatyw, których pomysłodawcami są uczniowie”¹¹, n = 200

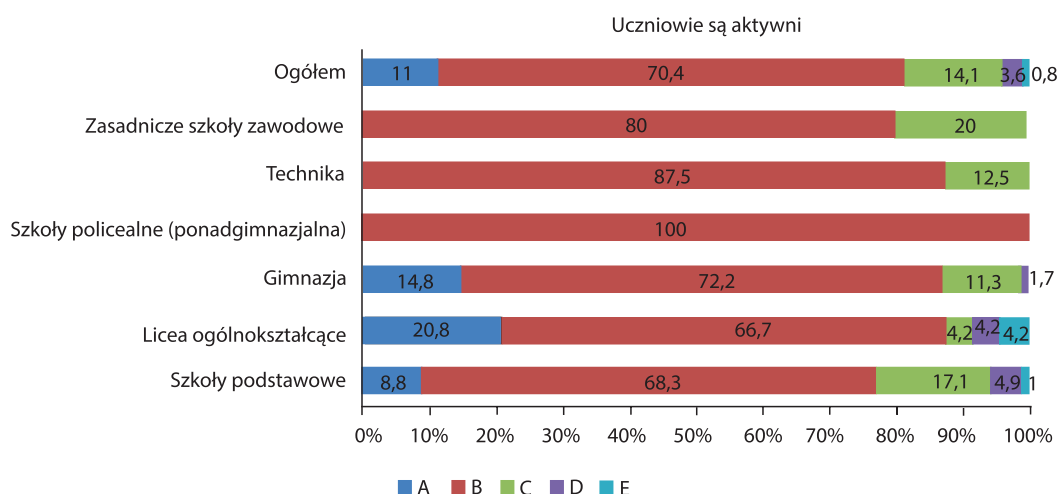
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (PARTN_FGI).

¹⁰ Opis procedury doboru odpowiedzi, por. przypis 9.

¹¹ Opis procedury doboru odpowiedzi, por. przypis 9.

Poziomy spełniania wymagania (na podstawie oceny wizytatorów do spraw ewaluacji)

W roku szkolnym 2013/2014¹² wymaganie „Uczniowie są aktywni” poddano ewaluacji zewnętrznej w 362 szkołach (szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych) (Wykres 18). **Zdecydowana większość (81,4%) badanych szkół spełnia wymagania na wysokim B lub bardzo wysokim poziomie A.** Pod tym względem wyróżniają się licea ogólnokształcące – 20,8% osiągnęło najwyższy poziom A przy równomiernym rozłożeniu udziałów na poziomy C–E (po 4,2%). W przypadku szkół podstawowych blisko jedna czwarta (23%) uzyskała średni, podstawowy lub niski stopień spełniania wymagania. Wizytatorzy do spraw ewaluacji nie przypisali ani najwyższego A, ani najniższego E poziomu spełniania wymagania żadnej ze szkół ponadgimnazjalnych. Mogła na to wpłynąć zdecydowanie niższa od pozostałych typów szkół wielkość próby¹³. Poniżej poziomu D znalazły się trzy szkoły (0,8%) (dwie szkoły podstawowe i jedno liceum ogólnokształcące).



Wykres 18. Poziomy spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni” w przekroju przez typy szkół, N = 362

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

PODSUMOWANIE

Ewaluacja zewnętrzna prowadzona w roku szkolnym 2013/2014 w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych wskazuje na bardzo wysoki poziom spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni”. Według wizytatorów na wysokim B lub bardzo wysokim poziomie A wymagania spełniła zdecydowana większość (81,4%) badanych szkół.

Ok. 86% uczniów deklaruje zaangażowanie na większości zajęć. Potwierdza to obserwacja lekcji przeprowadzona przez wizytatorów do spraw ewaluacji. Większość uczniów słucha, pracuje samodzielnie, notuje, dyskutuje, zgłasza pytania i uczy innych, czyli przejawia różnorodną aktywność w różnych momentach zajęć i na różnych etapach przyswajania wiedzy.

Dużo więcej uczniów słucha i notuje, niż bierze aktywny udział w dyskusjach prowadzonych na lekcjach. Brakuje danych, na jaki temat i z kim dyskutują uczniowie, ale liczy się fakt aktywniejszego uczestnictwa w zajęciach. Słuchanie i notowanie mogą stanowić aktywną czynność, ale bardziej zauważalne i decydujące jest zaangażowanie uczniów, którzy dyskutują.

¹² Analiza obejmuje badania prowadzone w pierwszym semestrze, od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące, technika, szkoły policealne i zasadnicze szkoły zawodowe).

¹³ Szkoły policealne N = 5, technika N = 8, zasadnicze szkoły zawodowe N = 5. Dla porównania: szkoły podstawowe N = 205, licea ogólnokształcące N = 24, gimnazja N = 115.

Im dalej postępuje proces nauki, tym mniej pytań zgłaszają uczniowie. Może to oznaczać, że mają ich mniej, ponieważ na kolejnych etapach nauki rzadziej potrzebują rozwiewać wątpliwości, albo że je mają, ale ich nie werbalizują. Obserwacja lekcji przeprowadzona przez wizytatorów do spraw ewaluacji potwierdza powszechność zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole.

Najsukuteczniejszymi metodami aktywizacji uczniów podejmowanymi przez nauczycieli są: atrakcyjna i adekwatna do potrzeb uczestników oferta zajęć (ok. 38%) oraz pozytywna motywacja (33%). Atrakcyjna oferta działań dodatkowych szkoły to taka, która umożliwi uczniom rozwój i realizację własnych zainteresowań. Motywowanie obejmuje głównie stosowanie nagród oraz podkreślanie praktyczności zajęć, czyli perswazję materialną oraz słowną. Wydaje się, że nauczyciele motywują skutecznie – blisko trzy czwarte uczniów uważa, że z zajęć pozalekcyjnych korzystają niemal wszyscy lub ponad połowa z nich.

Oferta zajęć pozalekcyjnych jest zróżnicowana, obejmuje zajęcia wyrównawcze, dodatkowe z przedmiotów szkolnych, przygotowawcze oraz kółka zainteresowań. Należy jednak zwrócić uwagę, że nauczyciele zachęcają uczniów do uczestnictwa w już stworzonych zajęciach, a uczniowie bardzo rzadko wskazują jako motywację ze strony nauczycieli możliwość współdecydowania o tematyce i sposobie prowadzenia zajęć pozalekcyjnych. Albo nie dostrzegają w tym niczego atrakcyjnego, albo nauczyciele nie pozwalają na tak dużą aktywność i samodzielność uczniów.

W ramach obligatoryjnego planu nauczania ponad połowa uczniów (65%) przynajmniej raz zgłosiła nauczycielowi swój pomysł związany z pracą na lekcji. Najczęściej przedstawiali inicjatywy dotyczące własnego rozwoju społecznego, czyli integracji i rozrywki (35,3%), a na rzecz środowiska lokalnego – organizowanie akcji charytatywnych (ok. 29%). Nadal jednak nie wiadomo, jaki procent z tych inicjatyw faktycznie należał do uczniów i ile z nich wcielono w życie. We wszystkich typach szkół powinno się zatem zwrócić baczną uwagę na przejawy aktywności uczniowskich i zweryfikować rozumienie znaczenia „inicjatywa uczniowska” zarówno wśród nauczycieli, jak i samych uczniów. Inicjatywą nie jest aktywne uczestnictwo w ramach działań podejmowanych przez szkołę, tylko propozycja wychodząca bezpośrednio od uczniów. Warto ich wspierać i zachęcać do podejmowania różnorodnych działań na rzecz rozwoju własnego, szkoły i społeczności lokalnej. Zwiększa to poczucie odpowiedzialności uczniów za proces nauczania, rozwija samodzielność, kreatywność i kształtuje osobowość. Przede wszystkim jednak realizacja inicjatyw uczniowskich przez szkołę oraz wpływ uczniów na kształt nauczania to dwa główne warunki efektywnego kształcenia – celu, do jakiego powinna dążyć każda szkoła.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK
BARTŁOMIEJ WALCZAK

ZACHOWANIA AGRESYWNE I PRZEMOC W ROKU SZKOLNYM 2013/2014: PRÓBA CHARAKTERYSTYKI ZJAWISKA

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Niespełnianie charakterystyk na poziomie D w roku szkolnym 2013/2014 było stosunkowo rzadkie. Najczęściej niespełniany obszar na poziomie podstawowym dotyczył uzgadniania i przestrzegania zasad oraz opierania relacji pomiędzy członkami szkolnej społeczności na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Odsetek wskazań na niespełnienie w gimnazjach wyniósł 1,2%, dwa razy więcej niż w szkołach podstawowych (0,6%).
 - W całym wymaganiu najczęściej niespełniany obszar dotyczy angażowania rodziców i uczniów w modyfikacje systemu oddziaływań wychowawczych (poziom B). Niespełnianie tego obszaru najczęściej występowało w zasadniczych szkołach zawodowych (22% szkół), następnie gimnazjach (13%), liceach oraz technikach (w obydwu przypadkach po 11%). Najlepiej sytuacja kształtuje się w szkołach podstawowych (1,8% niespełniania).
 - Kiedy popatrzyć przekrojowo na obszary z wymagania „Respektowane są normy społeczne”, okazuje się, że tam, gdzie nie prowadzi się analizy i modyfikacji działań wychowawczych, pojawiają się zaburzenia bezpieczeństwa ucznia.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Doświadczenie różnych form agresji jest generalnie częstsze w szkołach podstawowych, zmniejsza się w gimnazjach i dalej w szkołach ponadgimnazjalnych, co odzwierciedla specyfikę dojrzewania psychospołecznego uczniów. Uczniowie szkół podstawowych prawie pięciokrotnie częściej są ofiarami pobicia niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. W szkołach podstawowych ofiarami pobicia było 12% uczniów, w gimnazjach 7%, a w szkołach ponadgimnazjalnych 2,6%.
 - Forma agresji, która jest częstsza w gimnazjach niż w szkołach podstawowych, to pośrednia agresja werbalna (z wykorzystaniem nowych technologii komunikacyjnych – telefonii komórkowej i internetu). Doświadczyło jej 15,6% gimnazjalistów, 12,5% uczniów szkół podstawowych i 8% ponadgimnazjalnych. Na tę formę agresji szczególnie narażeni są uczniowie ze szkół położonych w ośrodkach miejskich.
 - Choć agresja fizyczna jest bardziej prawdopodobna w szkołach podstawowych, ponawiające się akty agresji zdarzają się proporcjonalnie najczęściej w gimnazjach, szczególnie położonych w miastach. Tutaj też uzyskano najwyższe wskaźniki agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia.
 - Prawdopodobieństwo wystąpienia różnych form przemocy (ponawiającej się agresji) jest istotnie wyższe w szkołach położonych w miastach.
 - Im większa szkoła, tym częstsze doświadczenia agresji i przemocy fizycznej wśród uczniów. Różnica pomiędzy największymi a najmniejszymi placówkami sięga 10 punktów procentowych.

Choć agresja fizyczna jest bardziej prawdopodobna w szkołach podstawowych, ponawiające się akty agresji zdarzają się proporcjonalnie najczęściej w gimnazjach, szczególnie położonych w miastach. Tutaj też uzyskano najwyższe wskaźniki agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia.

Im większa szkoła tym częstsze doświadczenia agresji i przemocy fizycznej wśród uczniów. Różnica pomiędzy największymi a najmniejszymi placówkami sięga 10 punktów procentowych.

Tabela 1. Ekspozycja na przemoc fizyczną w przekroju ze względu na wielkość szkoły

Liczba uczniów		Zostałeś(aś) pobity(a)				Ogółem
		Ani razu	Raz	Dwa-trzy razy	Cztery razy lub więcej	
Do 101	n	7046	312	103	96	7557
	%	93,2%	4,1%	1,4%	1,3%	100,0%
102-201	n	9660	491	165	151	10 467
	%	92,3%	4,7%	1,6%	1,4%	100,0%
202-301	n	10 448	553	201	156	11 358
	%	92,0%	4,9%	1,8%	1,4%	100,0%
302-401	n	8366	459	156	150	9131
	%	91,6%	5,0%	1,7%	1,6%	100,0%
402-501	n	8134	376	148	151	8809
	%	92,3%	4,3%	1,7%	1,7%	100,0%
502-601	n	5695	244	93	79	6111
	%	93,2%	4,0%	1,5%	1,3%	100,0%
602-701	n	2420	131	47	41	2639
	%	91,7%	5,0%	1,8%	1,6%	100,0%
702-801	n	1976	140	43	42	2201
	%	89,8%	6,4%	2,0%	1,9%	100,0%
802-901	n	338	8	2	3	351
	%	96,3%	2,3%	0,6%	0,9%	100,0%
1002-1101	n	137	10	3	2	152
	%	90,1%	6,6%	2,0%	1,3%	100,0%
1102-1201	n	263	3	1	0	267
	%	98,5%	1,1%	4%	0,0%	100,0%
Powyżej 1201	n	288	39	8	11	346
	%	83,2%	11,3%	2,3%	3,2%	100,0%
Ogółem	n	54 771	2766	970	882	59 389
	%	92,2%	4,7%	1,6%	1,5%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

WPROWADZENIE

Wymaganie obejmuje zasadniczo dwie sfery – efektywność socjalizacji do wspomnianych powyżej norm, a także skuteczność w zapewnianiu uczącym się bezpieczeństwa na terenie szkoły. Drugi komponent wydaje się ważny ze względu na przebieg procesu uczenia się – trudno o efektywne nabywanie wiedzy w sytuacji braku dobrostanu psychicznego ucznia.

W krajach europejskich, w tym Polsce, agresja i przemoc w szkołach są obecnym i widocznym problemem. Występowanie agresji i przemocy w szkole wiąże się nie tylko z bezpieczeństwem dzieci, ale także konsekwencjami dla rozwoju psychicznego zarówno ofiar, jak i sprawców (Kaltiala-Heino i in. 2000), problemów w relacjach społecznych (Graham, Bellmore, Juvonen 2003), wpływem na wyniki edukacyjne (Glew i in. 2005). Prowadzenie skutecznych działań zapobiegających zachowaniom agresywnym i przemocy w szkole wymaga ciągłego gromadzenia informacji o skali zjawiska, dominujących i zmieniających się formach agresji i przemocy oraz skuteczności działań podejmowanych przez dorosłych. Informacje te pełnią podstawową funkcję dla określenia sposobu działania wobec agresji i przemocy (Espelage 2012).

Nie istnieje definicja przemocy, która byłaby powszechnie akceptowana przez badaczy. Posługują się oni także odmienną terminologią dla określenia podobnych zachowań: przemoc, znęcanie się, nękanie, dokuczanie. Czasami jest to świadomy zabieg, na przykład aby podkreślić i zwrócić uwagę, że dokuczanie, które w swojej naturze jest zachowaniem agresywnym, może być łatwiej akceptowane i trudniej rozpoznawane przez dorosłych i dzieci (Pearce 1991). Niemniej wielość używanych synonimów jest jedną z przyczyn rekomendacji zaproponowanych przez Amerykańskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych, aby uzgodnić wspólną dla badaczy terminologię.

Najczęściej przemoc definiowana jest jako szczególna postać zachowania agresywnego (Cornell 2006), którą cechuje: intencja skrzywdzenia, powtarzalność, nierównowaga sił (Farrington 1993; Monks i in. 2009). Dodge i Coie (1987) dowodzą, że intencja skrzywdzenia odróżnia przemoc od agresji. Agresja w swej naturze jest reaktywna (impulsywna, niekontrolowana) lub używana w odpowiedzi na społeczne prowokacje. Przemoc natomiast jest zaplanowanym i wyrachowanym działaniem, którego celem jest skrzywdzenie ofiary. Powtarzalność oznacza, że wielokrotnie zachowania agresywne kierowane są w stosunku do tej samej ofiary, zwykle w określonym czasie (Olweus 2007). Nierównowaga sił pomiędzy sprawcą a ofiarą przyjmuje stały wzorzec – przewaga znajduje się po stronie sprawcy (lub sprawców) i może być związana z siłą, sprawnością, bystrością, umiejętnościami społecznymi, pozycją towarzyską, posiadaniem prestiżu w grupie (Rigby 2010). Można spotkać definicje przemocy rozszerzające jej znaczenie na przykład o brak prowokacji ze strony ofiary lub jednokrotność zdarzenia (Rigby 2010).

Tradycyjny podział na typy zachowań agresywnych uwzględniał formę fizyczną (bicie, kopanie, popychanie) i psychiczną (przezywanie, ośmieszanie), które były sobie przeciwstawiane. W ostatnich latach uwagę badaczy zwróciła przemoc relacyjna, która definiowana jest jako krzywda wyrządzona wskutek zranienia lub manipulacji relacjami między ludźmi (Young 2006). Inny stosowany podział zachowań agresywnych i przemocy różnicuje je ze względu na bezpośredni lub pośredni udział sprawcy (bicie czy przezywanie przez sprawcę albo namawianie innych do bicia, przezywania) bądź bezpośredniego lub pośredniego kierowania zachowań agresywnych w stosunku do ofiary (wysyłanie obraźliwych esemesów, rozsiewanie plotek, zabieranie lub ukrywanie przedmiotów, izolowanie od grupy).

METODOLOGIA

Dane ujęte w analizie pochodzą z ewaluacji zewnętrznych szkół przeprowadzonych przez wizytatorów kuratorów oświaty w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku. Dane uzyskane zostały za pomocą zestawu ośmiu pytań zawartych w ankiecie wypełnianej przez uczniów klas czwartych szkół podstawowych oraz drugich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, co oznacza, że źródłem informacji o agresji byli sami uczniowie na podstawie własnych doświadczeń (*self-reported*). Ten model gromadzenia danych obecnie jest najbardziej rozpowszechnionym sposobem zdobywania danych odnośnie do agresji i przemocy w szkole (Furlong i in. 2010).

Celem poniższej analizy jest opis nasilenia zjawiska agresji i przemocy w polskich szkołach. W analizie uwzględniono różne poziomy edukacyjne (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) i lokalizację szkół (gmina miejska, miejsko-wiejska, wiejska).

SPEŁNIANIE WYMAGANIA W PODZIALE NA OBSZARY BADAWCZE

Zdecydowana większość (99,3%) szkół poddanych ewaluacji zewnętrznej od początku roku szkolnego 2013/2014 do końca marca 2014 roku spełnia wymagania opisane na poziomie podstawowym D. Pierwszy z obszarów badawczych – „Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne” – był spełniony przez wszystkie szkoły ponadgimnazjalne oraz 99% szkół podstawowych i gimnazjów. Wszystkie szkoły (z wyjątkiem jednej szkoły podstawowej) sprostały wymaganiom opisanym w obszarze „Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego”. Trzeci z obszarów badawczych: „Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły, rodziców, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu”, podobnie jak pierwszy, został spełniony we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych, natomiast w 0,6% szkół podstawowych i 1,2% gimnazjów wymaganie w tym obszarze nie było spełnione.

Nieco więcej zróżnicowania można zauważyć w statystyce wymagania na poziomie B. W 99,4% badanych szkół „analizuje się podejmowane działania wychowawcze oraz modyfikuje je w razie potrzeb”. Najlepiej sytuacja wygląda w technikach (3% niespełniania) i zasadniczych szkołach zawodowych (4,6% niespełniania). W mniej więcej co dwudziestym liceum (5,1%) i gimnazjum (5,6%) nie prowadzi się analizy i modyfikacji działań wychowawczych. Najwięcej wskazań na niespełnianie wymagania w tym obszarze stwierdzono w szkołach podstawowych (9,1%). Wyniki sugerują związek przyczynowo-skutkowy ze zjawiskami opisywanymi na poziomie D: tam, gdzie nie prowadzi się analizy i modyfikacji działań wychowawczych, pojawiają się zaburzenia bezpieczeństwa ucznia.

Nieco inaczej rozłożyła się statystyka spełniania ostatniego obszaru, dotyczącego włączania uczniów i rodziców w modyfikację systemu oddziaływań wychowawczych. Jest to najczęściej niespełniany obszar w tym wymaganiu (ogólnie przez niemal 15% szkół). I tak rodzice oraz uczniowie najczęściej nie są włączani w modyfikację systemu wychowawczego w zasadniczych szkołach zawodowych (22% szkół nie spełniło tego obszaru), następnie gimnazjach (13%), liceach oraz technikach (w obydwu przypadkach po 11%). Najlepiej sytuacja kształtuje się w szkołach podstawowych (1,8% niespełniania). Wyniki te są spójne z danymi pokazującymi powiązanie zaangażowania rodziców w edukację z wiekiem dzieci. W świetle informacji zgromadzonych w Systemie Ewaluacji Oświaty okazuje się, że następuje skokowy spadek zaangażowania rodziców wraz z przejściem ich dziecka ze szkoły podstawowej do gimnazjalnej¹. Bardzo wysoki wskaźnik (blisko jedna czwarta szkół) w zasadniczych szkołach zawodowych może wskazywać dodatkowo na oddziaływanie alokacji klasowej. Jednak warto pamiętać, że spełnianie wymagania w opisywanym obszarze nie wymaga realnego zaangażowania rodziców i uczniów, ale przede wszystkim dostrzegania inicjatyw przez pracowników szkoły i tworzenia przestrzeni na realizację. A zatem wysoki poziom niespełniania tego obszaru może być rezultatem ukrytego programu, zgodnie z którym szkoły, oczekując zmniejszającego się zaangażowania rodziców (zgodnie ze specyfiką wieku dzieci i przynależności klasowej), ograniczają im możliwości wpływania na system oddziaływań wychowawczych.

¹ Por. J. Kołodziejczyk, B. Walczak, *Pupil-parent-school. What does influence parental involvement in their child's education?*, w druku.

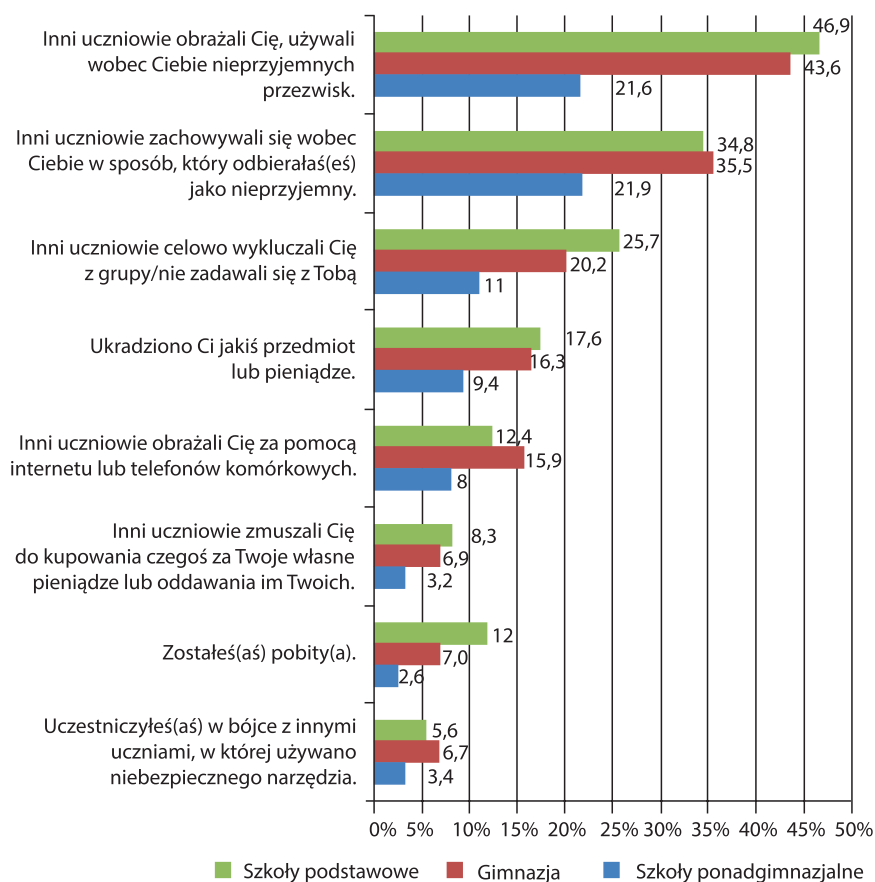
Tabela 2. Spełnianie obszarów badawczych, wyodrębnionych w wymaganii „Respektowane są normy”

Obszar	Typ szkoły													
	Spełnienie wymagania w obszarze		Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe		Ogółem	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
„Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwa fizyczne i psychiczne”.	686	6	407	4	117	0	98	0	65	0	1399	0	10	
„Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego”.	692	1	413		116	0	98	0	65	0	1405	0	0	
„Zasady postępowania i współzycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły, rodziców, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu”.	688	4	408	5	117	0	98	0	65	0	1401	0	9	
„W szkole analizuje się podejmowane działania wychowawcze oraz modyfikuje je w razie potrzeb”.	630	63	390	23	111	6	95	3	62	3	1312	3	99	
„W modyfikacjach biorą udział uczniowie i rodzice”.	582	11	354	57	104	13	86	11	49	14	1195	14	210	

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

EKSPOZYCJA NA AGRESJĘ I PRZEMOC

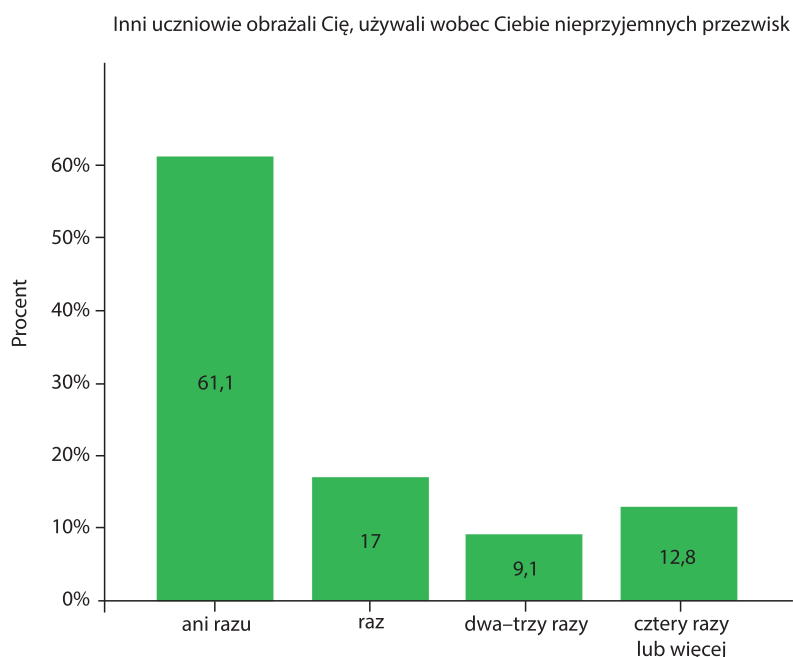
Doświadczenie różnych form agresji było wśród uczniów szkół podstawowych i gminazjalnych stosunkowo częste – najczęściej występującej bezpośredniej agresji słownej doświadczyło prawie 47% z 23 tysięcy badanych uczniów szkół podstawowych i niespełna 44% spośród niemal 23 tysięcy respondentów w gimnazjach. W porównaniu z danymi z poprzedniego roku szkolnego widać wyraźnie zmniejszającą się różnicę między szkołami podstawowymi i gimnazjami, co wynika z dwudziestokrotnego zwiększenia próby. Doświadczenie różnych form agresji jest generalnie częstsze w szkołach podstawowych, zmniejsza się w gimnazjach i dalej w szkołach ponadgimnazjalnych, co odzwierciedla specyfikę dojrzewania psychospołecznego uczniów. Niemniej pewne formy agresji – podobnie jak w roku ubiegłym – były częstsze w gminazjach niż szkołach podstawowych. Przykładem może być cyberagresja, która była relatywnie częstsza w gimnazjach (blisko 16%) niż szkołach podstawowych (12%), podobnie jak w poprzednim roku szkolnym (13,8% do 12,5%).



Wykres 1. Nasilenie zachowań agresywnych w przekroju typów placówek (szkoły podstawowe n = 22 678, gimnazja n = 22 741, szkoły ponadgimnazjalne n = 13 025)

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

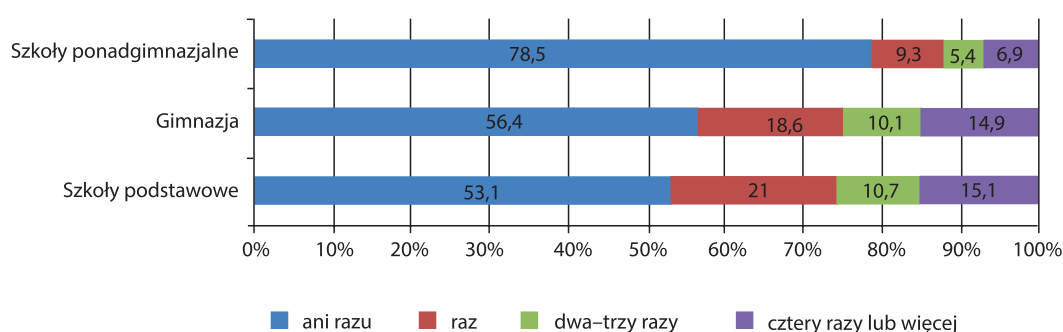
Ofiarami werbalnej agresji ze strony swoich rówieśników było 38,9% uczniów uczestniczących w badaniu w roku szkolnym 2013/2014. Przynajmniej dwukrotnie przydarzyło się to 21,9% spośród nich.



Wykres 2. Ekspozycja na agresję i przemoc werbalną, n = 61 990

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

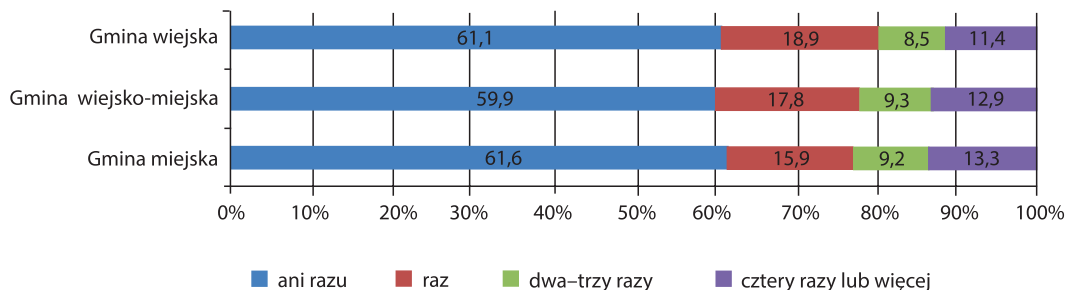
Ekspozycja na agresję i przemoc werbalną jest istotnie statystycznie związana z poziomem edukacyjnym ($\chi^2_{(6)} = 2816,6$, $p < 0,001$). W największym stopniu na zachowania agresywne narażeni są uczniowie szkół podstawowych (46,9%) i w nieco mniejszym stopniu gimnazjaliści (43,6%). Wyraźnie rzadziej ofiarami tej formy agresji są uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (21,5%). Podobne tendencje zaobserwować można w odniesieniu do liczby uczniów, którzy padają ofiarami powtarzających się werbalnych zachowań agresywnych (przemocy). W szkołach podstawowych dotyczy to 25,8% uczniów, w gimnazjach 25%, a w szkołach ponadgimnazjalnych zjawisko występuje dwukrotnie rzadziej (12,3%).



Wykres 3. Ekspozycja na agresję i przemoc werbalną w podziale na typy szkoły, n = 61 990

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

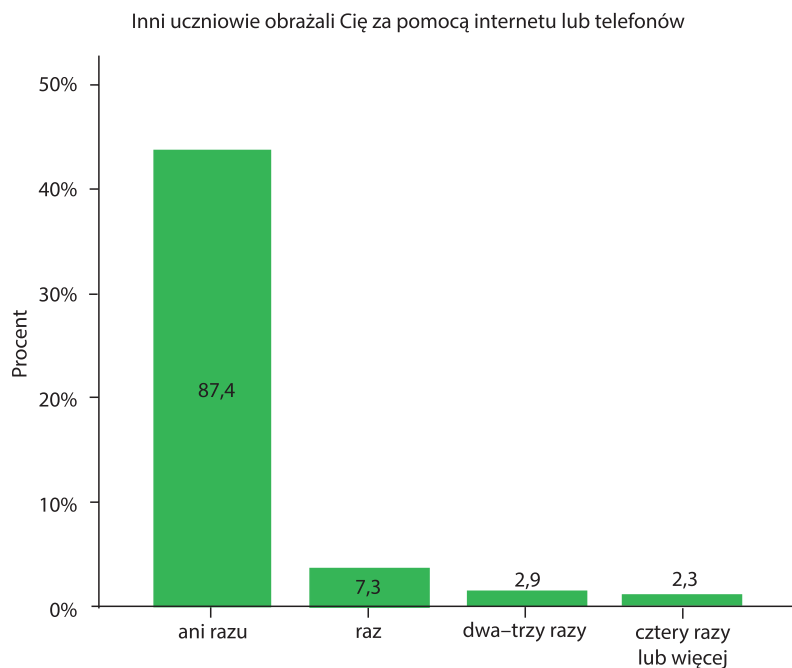
Stopień doświadczania agresji, przemocy zmienia się wraz typem gminy, w której położona jest szkoła ($\chi^2_{(6)} = 99,5$, $p < 0,001$). Różnica między szkołami w gminach wiejskich i miejskich ze względu na powtarzające się werbalne zachowania agresywne („dwa-trzy razy” i „cztery razy lub więcej”) wynosi 2,6 punktu procentowego (od 19,9% do 22,5%). Pod tym względem szkoły położone w gminach wiejsko-miejskich (22,2%) podobne są do szkół miejskich.



Wykres 4. Ekspozycja na agresję i przemoc werbalną w podziale na typy gmin, n = 61 990

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

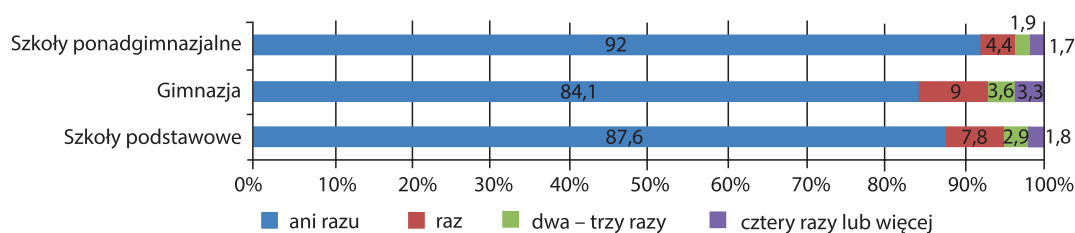
Drugim z badanych zjawisk dotyczących ekspozycji na agresję werbalną było obrażanie ucznia za pośrednictwem współczesnej technologii: internetu i telefonów komórkowych. Tej formy agresji doświadczyło 12,5% badanych, przy czym dla 5,2% zachowanie to było powtarzane co najmniej dwa razy.



Wykres 5. Ekspozycja na pośrednią agresję werbalną, n = 62 572

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

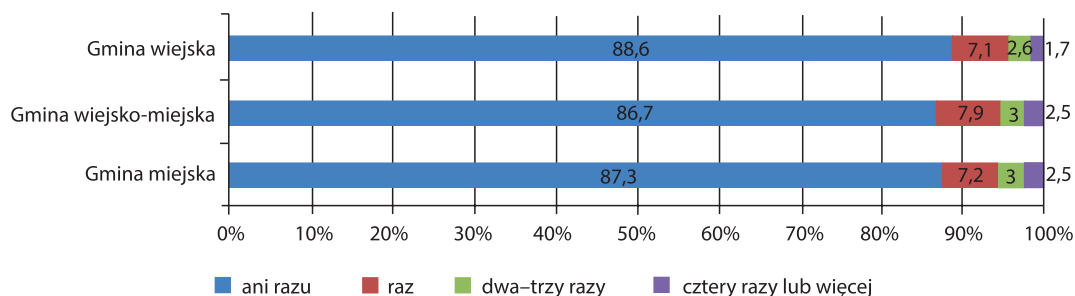
Ekspozycja na tę formę werbalnej agresji jest istotnie związana z poziomem edukacyjnym uczniów ($\chi^2_{(6)} = 578,6$, $p < 0,001$). Najczęściej obrażania za pomocą technologii komunikacyjnej doświadczają gimnazjaliści (15,6%), rzadziej uczniowie szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych (odpowiednio 12,5% i 8%). Zbliżone prawidłowości związane są z przemocą (powtarzalnymi zachowaniami agresywnymi). 6,9% uczniów gimnazjum było obrażanych za pomocą telefonów komórkowych lub internetu co najmniej dwukrotnie (w tym 3,3% cztery razy i więcej). Podobne doświadczenia ma 4,7% uczniów szkół podstawowych i 3,6% uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 6. Ekspozycja na pośrednią agresję werbalną w przekroju typów szkół, n = 62 572

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Prawdopodobieństwo doświadczenia agresji werbalnej za pośrednictwem internetu lub telefonów komórkowych jest istotnie związane z typem miejscowości, w której położona jest szkoła ($\chi^2_{(6)} = 50,2$, $p < 0,001$). Najczęściej obrażania za pomocą telefonów komórkowych lub internetu doświadczali uczniowie szkół położonych w gminach wiejsko-miejskich (13,4%), a najrzadziej szkół położonych w gminach wiejskich (11,4%). Po 5,5% uczniów szkół zlokalizowanych w miastach i gminach wiejsko-miejskich doświadczyło przynajmniej dwukrotnie tej formy agresji, podczas gdy w szkołach położonych w gminach wiejskich dotyczyło to 4,3% uczniów.

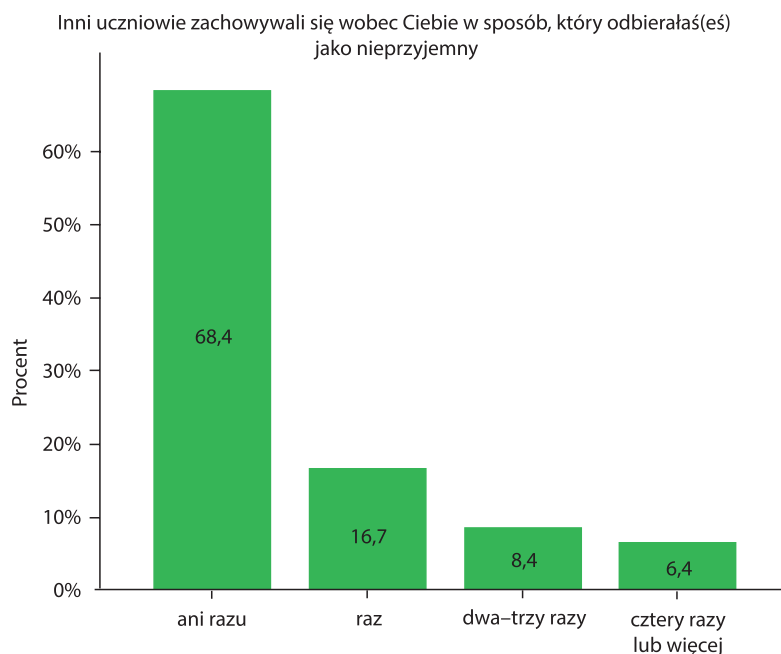


Wykres 7. Ekspozycja na pośrednią agresję werbalną w podziale na typ gminy, n = 62 572

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

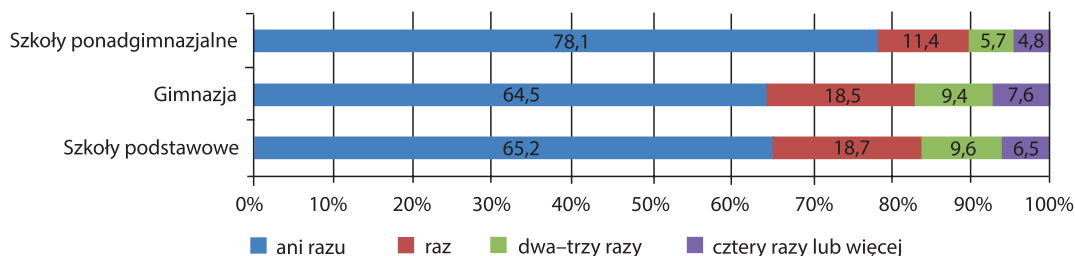
Z odbieranymi jako nieprzyjemne niewerbalnymi zachowaniami agresywnymi ze strony innych uczniów zetknęło się 31,6% badanych. Przynajmniej dwukrotnie takie doświadczenie miało 14,8% uczniów.

Występowanie tej formy zachowania agresywnego jest istotnie zależne od typu szkoły ($\chi^2_{(6)} = 981$, $p < 0,001$). Uzyskane wyniki w podobny sposób kształtują się w gimnazjach i szkołach podstawowych, w których doświadczenia tego typu miało odpowiednio 35,5% i 34,8% uczniów. W szkołach ponadgimnazjalnych odsetek ten zmniejsza się do 21,9%. Tendencja wygląda podobnie w odniesieniu do uczniów, którzy przynajmniej dwukrotnie byli ofiarami nieprzyjemnych zachowań innych uczniów.



Wykres 8. Ekspozycja na bezpośrednią agresję pozawerbalną, n = 62 150

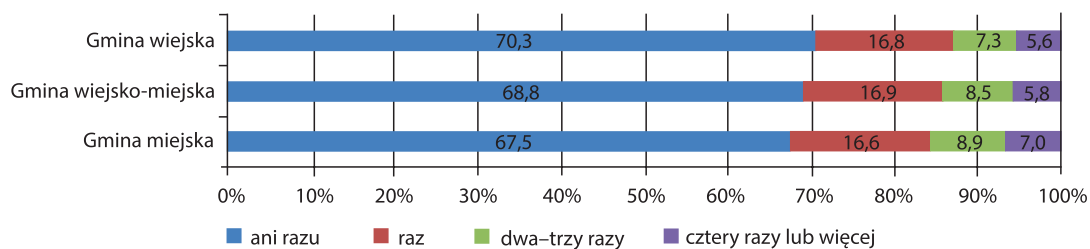
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 9. Ekspozycja na bezpośrednią agresję pozawerbalną w przekroju typów szkół, n = 62 150

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

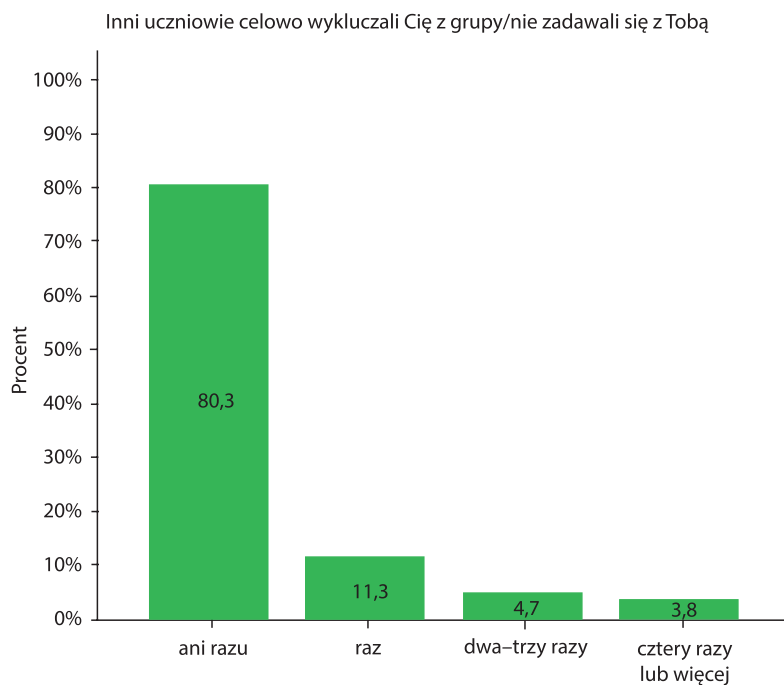
Częstotliwość ekspozycji na agresję pozawerbalną jest istotnie związana z lokalizacją szkoły ($\chi^2_{(6)} = 81,9, p < 0,001$). Różnica między uczniami, którzy doświadczyli tej formy agresji w szkołach miejskich a wiejskich, wynosi 2,8 punktu procentowego (32,5% do 29,7%). Jednokrotne doświadczenia uczniów z bezpośrednią agresją pozawerbalną kształtują się na podobnym poziomie we wszystkich trzech typach lokalizacji szkół uwzględnionych w badaniu (16,8% w gminach wiejskich, 16,9% w gminach wiejsko-miejskich i 16,6% w miastach). Bardziej znaczące różnice związane są z odsetkiem uczniów, którzy doświadczyli jej wielokrotnie. Pomiędzy szkołami zlokalizowanymi w miastach i w gminach wiejskich różnica wyniosła trzy punkty procentowe (15,9% do 12,9%).



Wykres 10. Ekspozycja na bezpośrednią agresję pozawerbalną w podziale na typ gminy, n = 62 150

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

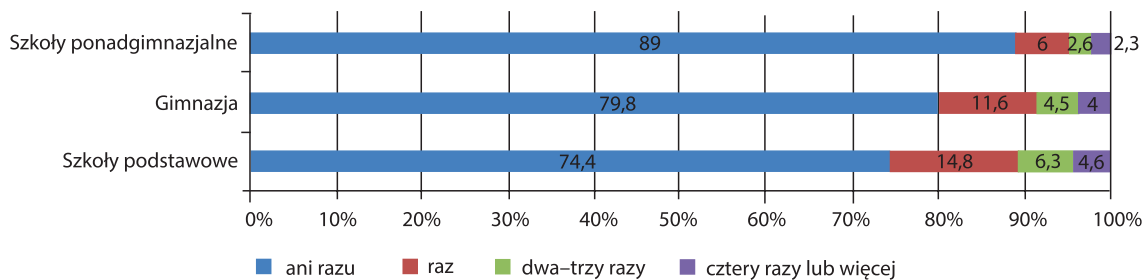
Doświadczenie wykluczenia z grupy rówieśniczej było doświadczeniem 19,8% badanych. Powtarzające się wykluczenie dotyczyło 8,5% uczniów.



Wykres 11. Doświadczenie wykluczenia z grupy, n = 62 487

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

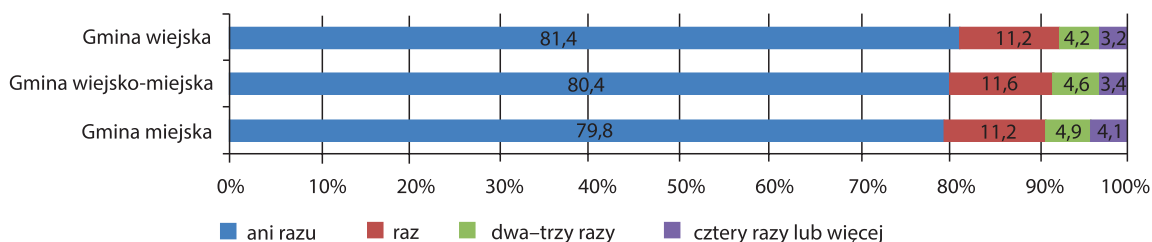
Prawdopodobieństwo wykluczenia z grupy jest istotnie związane z typem szkoły ($\chi^2_{(6)} = 1270,7$, $p < 0,001$) i jej lokalizacją ($\chi^2_{(6)} = 43$, $p < 0,001$). Z wykluczeniem z grupy spotkali się nieco ponad jedna czwarta (25,7%) uczniów szkół podstawowych, 20,2% gimnazjalistów, a najrzadziej uczniowie szkół ponadgimnazjalnych – 11%. Powtarzające się wykluczenie dotyczyło 10,9% uczniów szkół podstawowych, 8,6% gimnazjalistów i 4,9% uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 12. Doświadczenie wykluczenia z grupy w przekroju ze względu na poziomy szkół, n = 62 487

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Wykluczenie z grupy rówieśniczej częściej zdarza w szkołach położonych w gminach miejskich i dotyka co piątego ucznia (20,2%), nieco rzadziej występuje w szkołach zlokalizowanych w gminach wiejsko-miejskich (19,6) i wiejskich (18,6%). Podobną tendencję można obserwować w odniesieniu do wielokrotnego wykluczenia z grupy.



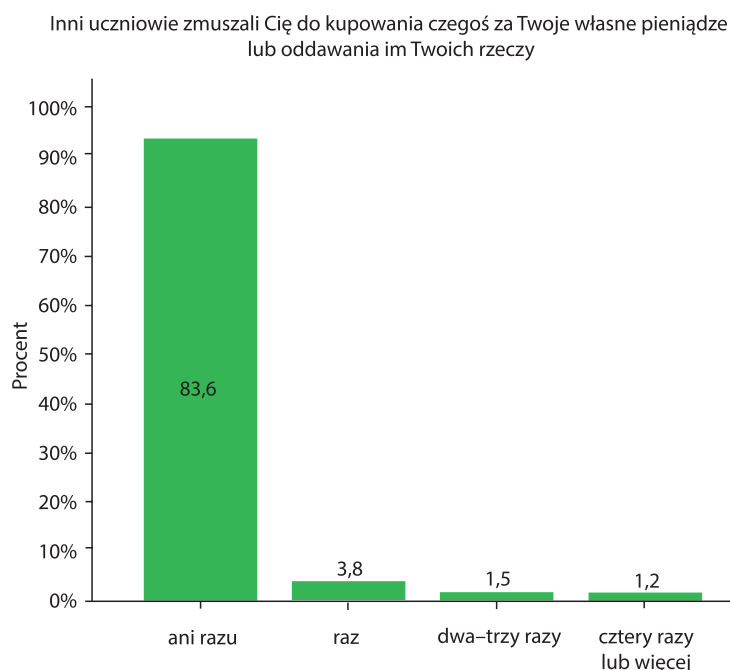
Wykres 13. Doświadczenie wykluczenia z grupy w podziale na typ gminy, n = 62 487

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Pierwszym wskaźnikiem agresji fizycznej jest przymuszanie ofiary do kupowania lub oddawania własnych rzeczy agresorowi. Wymuszenia doświadczyło 6,5% badanych, przy czym w wypadku 2,7% ogółu badanych miało ono charakter powtarzający się.

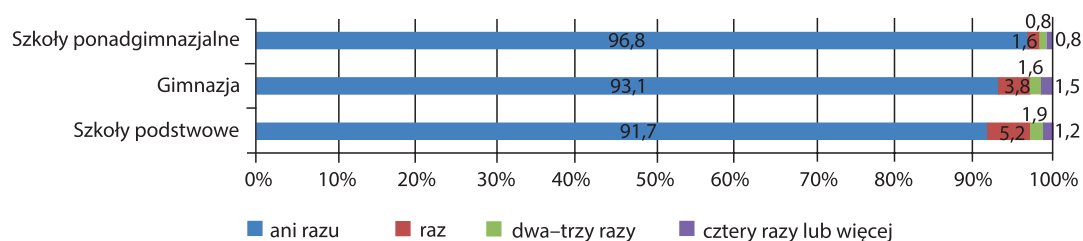
Doświadczenie wymuszenia jest istotnie związane z poziomem edukacji ($\chi^2_{(6)} = 465,5$, $p < 0,001$) i lokalizacją szkoły ($\chi^2_{(6)} = 24$, $p < 0,001$). Co najmniej raz wymuszenia doświadczyło 8,3% uczniów szkół podstawowych, 6,9% gimnazjów i 3,2% szkół ponadgimnazjalnych. Powtarzające się wymuszenie było doświadczeniem 3,1% badanych uczniów szkół podstawowych, 3,1% – uczniów gimnazjów i 1,6% – uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Warto zwrócić uwagę, że wskaźnik wielokrotnej ekspozycji (co najmniej cztery razy w ciągu roku) jest najwyższy w gimnazjach (1,5%), następnie w szkołach podstawowych (1,2%), a najniższy w szkołach ponadgimnazjalnych (0,8%). Różnica przekracza wielkość błędu z próby dla poziomu ufności 95%. Oznacza to, że choć prawdopodobieństwo agresji fizycznej jest największe wśród najmłodszych uczniów, najgroźniejsza forma przemocy jest częstsza w gimnazjach.



Wykres 14. Doświadczenie wymuszenia, n = 62 582

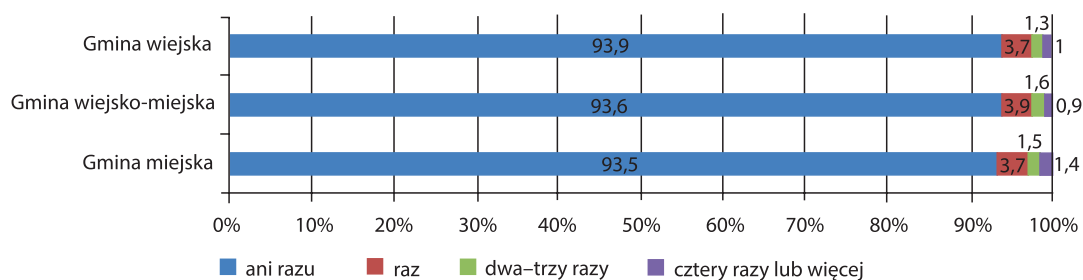
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 15. Doświadczenie wymuszenia w przekroju ze względu na poziomy szkołę, n = 62 582

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

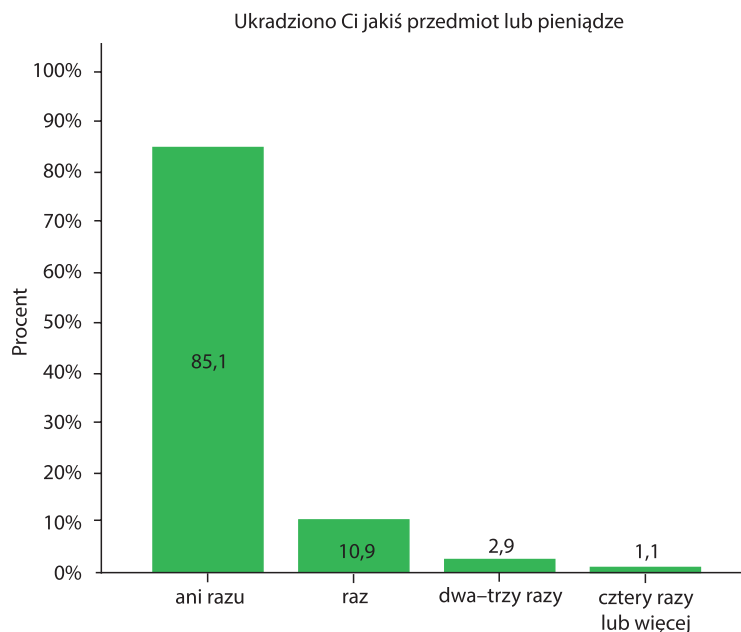
Różnica między częstotliwością występowania wymuszeń a lokalizacją szkoły jest mniej widoczna i między gminami miejskimi a wiejskimi wynosi 0,6 punktu procentowego (6,6% do 6%). Wskaźnik przemocy (łącznie odpowiedzi „dwa-trzy razy” i „cztery razy i więcej”) w szkołach zlokalizowanych w gminach wiejskich wynosi 2,3%, w gminach wiejsko-miejskich 2,5% i w gminach miejskich 2,9%. W gminach miejskich jest najwyższy wskaźnik wielokrotnej ekspozycji (co najmniej cztery razy w ciągu roku) – 1,4%.



Wykres 16. Doświadczenie wymuszenia w podziale na typ gminy, n = 62 582

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

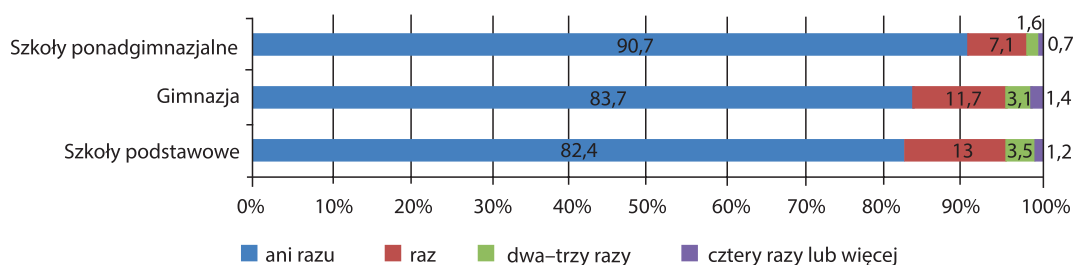
Kolejną formą pośredniego fizycznego zachowania agresywnego wziętego pod uwagę w badaniu była kradzież jakiegoś przedmiotu lub pieniędzy. Ofiarą kradzieży padło 14,9% uczniów, 4% co najmniej dwukrotnie.



Wykres 17. Doświadczenie kradzieży, n = 62 948

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

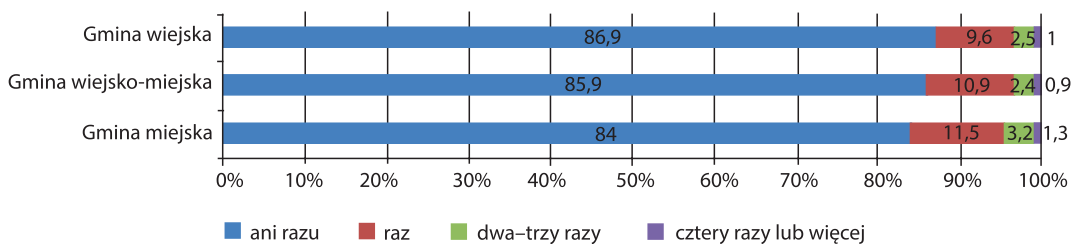
Ekspozycja na kradzież jest istotnie związana z typem szkoły ($\chi^2_{(6)} = 577,8$, $p < 0,001$) i jej lokalizacją ($\chi^2_{(6)} = 91,8$, $p < 0,001$). Najczęściej kradzieży doświadczyli uczniowie szkół podstawowych (17,6%), nieco rzadziej gimnazjaliści (16,3%) i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (9,4%). Powtarzających się kradzieży na podobnym poziomie doświadczyli uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów (odpowiednio 4,7% i 4,6%), natomiast rzadziej uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (2,3%).



Wykres 18. Doświadczenie kradzieży w podziale ze względu na poziomy szkół, n = 62 948

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

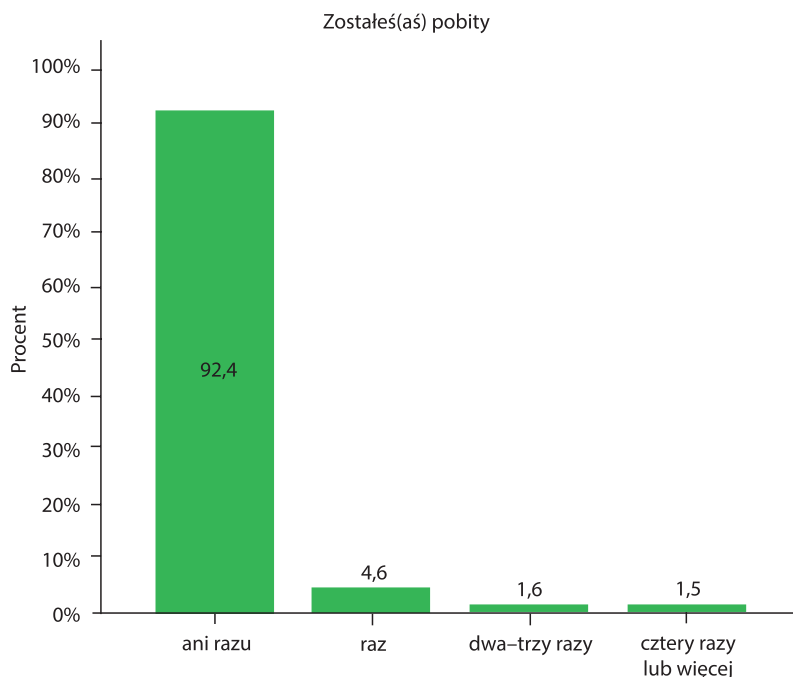
Częstotliwość ekspozycji na kradzież zależy od lokalizacji szkoły. Większe prawdopodobieństwo kradzieży występuje w szkołach w miastach (16%) niż w szkołach mieszczących się w gminach wiejsko-miejskich (14,2%), najmniejsze jest w szkołach wiejskich (13,1%). Najmniejsza liczba uczniów z doświadczeniem wielokrotnej kradzieży uczęszcza do szkół położonych w gminach miejsko-wiejskich i wiejskich (odpowiednio 3,3% i 3,5%), a największa w miastach (4,5%).



Wykres 19. Doświadczenie kradzieży w podziale na typ gminy, n = 62 948

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

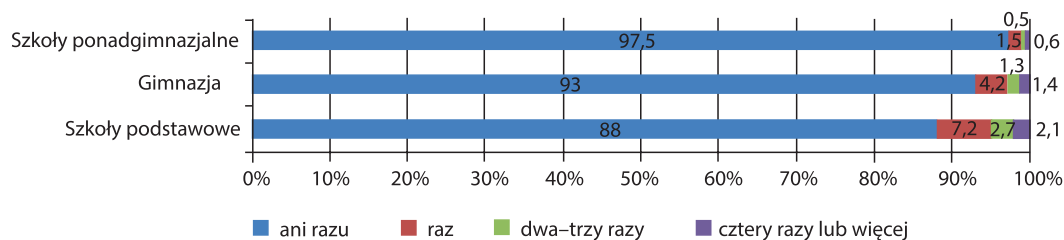
Ostatnie dwa wskaźniki dotyczą przemocy fizycznej stanowiącej zagrożenie cielesności. Ofiarami pobicia było 7,7% badanych uczniów, przy czym w przypadku 3,1% było to ponawiające się doświadczenie.



Wykres 20. Ekspozycja na pobicie, n = 62 583

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

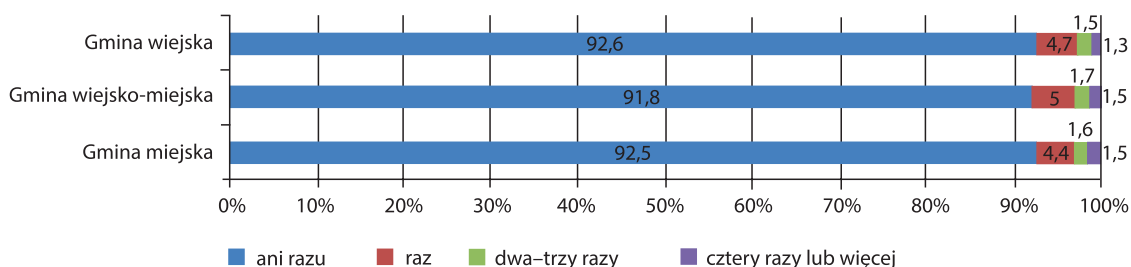
Ekspozycja na bezpośrednią agresję fizyczną jest istotnie związana z poziomem kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 1216,6$, $p < 0,001$) i typem gminy ($\chi^2_{(6)} = 15,9$, $p < 0,014$). Prawdopodobieństwo pobicia wyraźnie zmniejsza się wraz z wiekiem uczniów. Uczniowie szkół podstawowych prawie pięciokrotnie częściej są ofiarami pobicia niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. W szkołach podstawowych ofiarami pobicia było 12% uczniów, w gimnazjach 7%, a w szkołach ponadgimnazjalnych 2,6%. Doświadczenie wielokrotnego pobicia miało 4,8% uczniów szkół podstawowych, 2,7% gimnazjalistów i 1,1% uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 21. Doświadczenie agresji fizycznej w podziale na poziomy szkół, n = 62 583

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Częstotliwość występowania agresji fizycznej (pobicia) zmienia się w zależności od lokalizacji szkoły. Najczęściej ofiarami pobicia byli uczniowie ze szkół zlokalizowanych w gminach wiejsko-miejskich (8,2%), rzadziej szkół w gminach miejskich i wiejskich (po 7,5%). Prawdopodobieństwo ekspozycji na powtarzające się pobicie jest najniższe w szkołach wiejskich (2,8%), nieco większe w gminach wiejsko-miejskich (3,2%) i miastach (3,1%).



Wykres 22. Doświadczenie agresji fizycznej w podziale na typ gminy, n = 62 583

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Prawdopodobieństwo pobicia jest istotnie związane ($\chi^2_{(33)} = 122,2, p < 0,001$) z wielkością szkoły – im większa szkoła, tym częstsze doświadczenia agresji i przemocy fizycznej wśród uczniów. Różnica między największymi a najmniejszymi placówkami sięga 10 punktów procentowych.

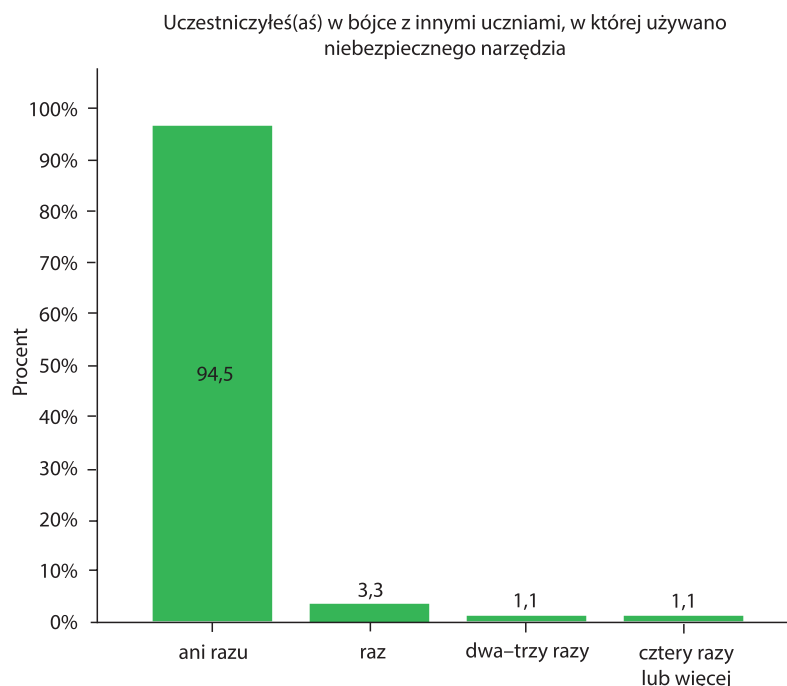
Tabela 3. Ekspozycja na przemoc fizyczną w przekroju ze względu na wielkość szkoły

Liczba uczniów		Zostałaś(eś) pobita(y)				Ogółem
		Ani razu	Raz	Dwa-trzy razy	Cztery razy lub więcej	
do 101	n	7046	312	103	96	7557
	%	93,2%	4,1%	1,4%	1,3%	100,0%
102–201	n	9660	491	165	151	10 467
	%	92,3%	4,7%	1,6%	1,4%	100,0%
202–301	n	10 448	553	201	156	11 358
	%	92,0%	4,9%	1,8%	1,4%	100,0%
302–401	n	8366	459	156	150	9131
	%	91,6%	5%	1,7%	1,6%	100%

Liczba uczniów		Zostałaś(eś) pobita(y)				Ogółem
		Ani razu	Raz	Dwa-trzy razy	Cztery razy lub więcej	
402-501	n	8134	376	148	151	8809
	%	92,3%	4,3%	1,7%	1,7%	100,0%
502-601	n	5695	244	93	79	6111
	%	93,2%	4,0%	1,5%	1,3%	100,0%
602-701	n	2420	131	47	41	2639
	%	91,7%	5,0%	1,8%	1,6%	100,0%
702-801	n	1976	140	43	42	2201
	%	89,8%	6,4%	2,0%	1,9%	100,0%
802-901	n	338	8	2	3	351
	%	96,3%	2,3%	0,6%	0,9%	100,0%
1002-1101	n	137	10	3	2	152
	%	90,1%	6,6%	2,0%	1,3%	100,0%
1102-1201	n	263	3	1	0	267
	%	98,5%	1,1%	0,4%	0,0%	100,0%
powyżej 1201	n	288	39	8	11	346
	%	83,2%	11,3%	2,3%	3,2%	100,0%
Ogółem	n	54 771	2766	970	882	59 389
	%	92,2%	4,7%	1,6%	1,5%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

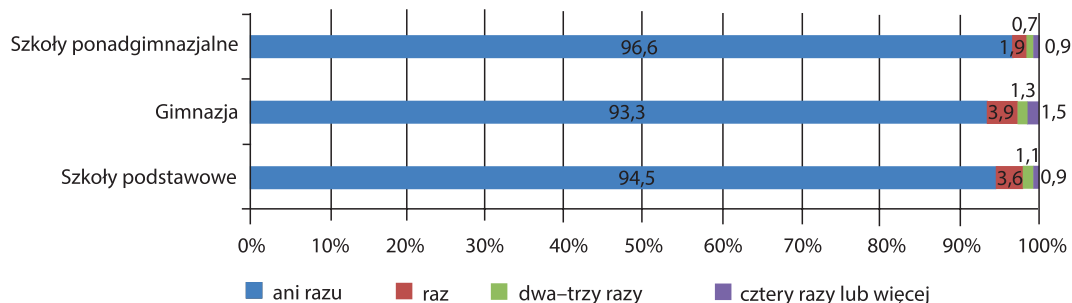
Ostatnim wskaźnikiem jest niebezpieczna agresja (z zastosowaniem niebezpiecznego narzędzia). Co najmniej raz w ciągu ostatniego roku doświadczyło jej 5,5% uczniów biorących udział w badaniu, przy czym 2,2% miało do czynienia z powtarzającą się niebezpieczną przemocą fizyczną.



Wykres 23. Ekspozycja na agresję fizyczną z użyciem niebezpiecznego narzędzia, n = 62 447

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

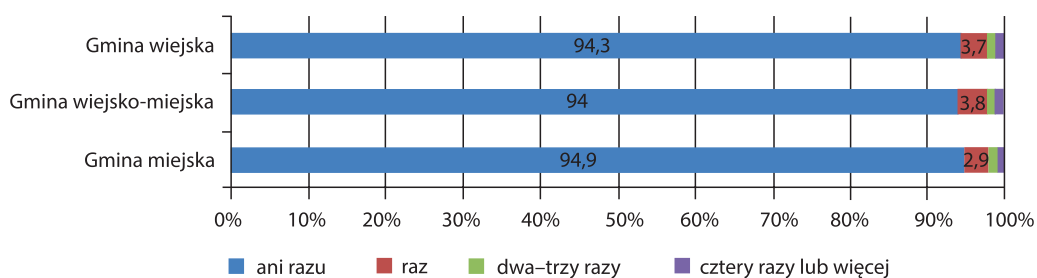
Ekspozycja na agresję fizyczną na ciele jest istotnie związana z poziomem kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 226,7$, $p < 0,001$) i typem gminy ($\chi^2_{(6)} = 36,9$, $p < 0,001$). Najczęściej ta forma agresji fizycznej wskazywana jest przez uczniów gimnazjów (6,7%), nieco rzadziej szkół podstawowych (5,6%) i szkół ponadgimnazjalnych (3,4%). Powtarzające się pobicia z użyciem niebezpiecznego narzędzia dotyczą 2,8% gimnazjalistów, 2% uczniów szkół podstawowych i 1,6% uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 24. Doświadczenie agresji fizycznej z użyciem niebezpiecznego narzędzia w przekroju na poziomy szkół, n = 62 447

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

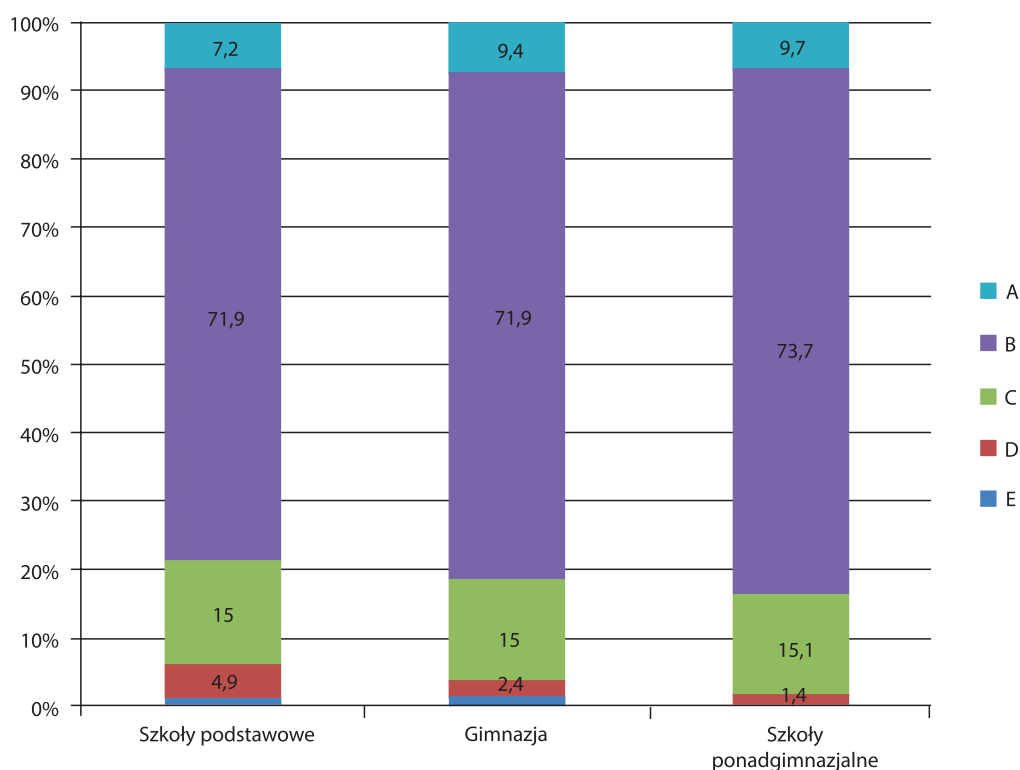
Częstotliwość występowania agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia istotnie różni się w zależności od lokalizacji szkoły. Najczęściej takie doświadczenia mają uczniowie szkół położonych w gminach wiejsko-miejskich (6,1%), nieco rzadziej szkół wiejskich (5,7%) i miejskich (5,1%). Z tą formą agresji najczęściej stykają się uczniowie szkół w miastach i gminach miejsko-wiejskich (po 2,3%), natomiast najrzadziej uczniowie szkół gmin wiejskich (2%).



Wykres 25. Doświadczenie agresji fizycznej z użyciem niebezpiecznego narzędzia w podziale na typ gminy, n = 62 447

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Statystyka poziomów spełniania wymagania



Wykres 26. Statystyka poziomów spełniania wymagania „Respektowane są normy społeczne”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

BIBLIOGRAFIA

- Cornell D.G. (2006), *School violence: fears versus facts*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dodge K.A., Coie J.D. (1987), *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 53, 1146–1158.
- Espelage D.L. (2012), *Bullying prevention: a research dialogue with Dorothy Espelage*, „Prevention Researcher”, 19 (3), 17–19.
- Farrington D. (1993), *Understanding and preventing bullying*, [w:] *Crime and justice: A review of research*, red. M. Tonry, University of Chicago Press, 17, Chicago, s. 381–458.
- Furlong M.J., Sharkey J.D., Felix E.D., Tanigawa D., Green J.G. (2010), *Bullying assesment*, [w:] S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage, *Handbook of bullying in school. An internationale Pespective*, Routledge, NY.
- Glew G.M., Fan M., Katon W., Rivara F.P., Kernic M.A. (2005), *Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school*, „Archives of Pediatric Adolescent Medicine”, 159, 1026–1031.
- Graham S., Bellmore A., Juvonen J. (2003), *Peer victimization in middle school: when self- and peer views diverge*, „Journal of Applied School Psychology”, 19, 117–137.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela M., Rantanen P., Rimpela A. (2000), *Bullying at school – An indicator of adolescents at risk for mental disorders*, „Journal of Adolescence”, 23, 661–674.
- Monks C.P., Smith P.K., Naylor P., Barter Ch., Ireland J.L., Coyne I. (2009), *Bullying in indifferent contexts: Commonalities, differences and the role of theory*, „Aggression and Violent Behavior”, 14, 146–156.
- Olweus D. (2007), *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?*, Santorski & Co, Warszawa.

- Pearce J. (1991), *What can be done about the bully?*, [w:] *Bullying: a practical guide to coping for schools*, red. M. Elliott, Longman, Harlow.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Young E.L., Boye A.E., Nelson D.A. (2006), *Relational aggression: understanding, identifying, and responding in schools*, „Psychology in the Schools”, 43 (3), 297–312.

ANNA WALCZAK

INDYWIDUALIZACJA PROCESU EDUKACYJNEGO – PRÓBA ANALIZY WYBRANYCH DETERMINANT

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Analiza statystyk spełniania obszarów pokazuje, że najczęściej szkoły nie radzą sobie z indywidualizacją procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia (14,5% niespełniania). Problem ten dotyczy niemal co trzeciej zasadniczej szkoły zawodowej, 18% liceów i techników. Mniej więcej co dwudziesta szkoła nie udziela uczniom wsparcia adekwatnego do ich potrzeb – ponownie niespełnianie tego wymogu wizytatorzy opisali w ponad 31% zasadniczych szkół zawodowych i 12% liceów oraz techników.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Istotna część szkół nie wykorzystuje możliwości pozyskiwania od rodziców informacji o uczniach: 12% rodziców rozmawia z nauczycielem o możliwościach i potrzebach swojego dziecka rzadziej niż raz na rok.
 - Najczęściej rozmowy nauczycieli i rodziców o potrzebach i możliwościach uczniów występują w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach podstawowych. Najrzadziej – w gimnazjach. Istotnie większa intensywność kontaktów ma miejsce w gminach wiejskich niż miejskich. Częściej do rozmów na te tematy dochodzi w szkołach niepublicznych oraz szkołach o mniejszej liczbie uczniów.
 - Nauczyciele w swoich rozpoznaniach koncentrują się na możliwościach i zdolnościach oraz osiągnięciach uczniów. Mniejszą uwagę zwracają na potrzeby, oczekiwania i zainteresowania. Może to wskazywać na uprzedmiotowienie ucznia w relacji pedagogicznej.
 - Diagnozy potrzeb i możliwości najczęściej dokonuje się poprzez obserwację ucznia i monitoring osiągnięć dydaktycznych.
 - Stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów najlepiej oceniany jest przez rodziców, których dzieci uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych i szkół podstawowych. Najbardziej niezadowoleni są rodzice z liceów i techników. Wydaje się zatem, że oferta zajęć pozalekcyjnych jest tym bardziej niezadowolona, im bardziej zróżnicowane są potrzeby uczniów. Można postawić hipotezę, że poziom niezadowolenia rodziców i uczniów jest bardziej związany z oczekiwaniami niż faktyczną dostępnością zajęć.
 - Opinie rodziców wskazują na lepsze dostosowanie oferty w gminach wiejskich, szkołach niepublicznych o liczbie uczniów nieprzekraczającej 300.
 - Widać związek między częstotliwością rozmów nauczycieli z rodzicami na temat możliwości i potrzeb dzieci a stopniem zadowolenia z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb.
 - Niemal ośmiu na dziesięciu uczniów uznaje zajęcia pozalekcyjne dostępne w szkole za adekwatne do ich potrzeb. Podobnie jak w przypadku opinii rodziców można zauważyć spadek ocen wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne etapy edukacji oraz większy udział pozytywnych opinii w gminach wiejskich niż miejskich, a także szkołach nieprzekraczających 300 uczniów.
 - 77% uczniów uznaje zajęcia dodatkowe za interesujące. Najlepiej oceniają te zajęcia uczniowie z małych szkół położonych na wsi.
 - Dane potwierdzają wnioski wynikające z decyzji wizytatorów.
3. Rodzice dzieci uczęszczających do małych szkół (do 300 uczniów) najczęściej rozmawiają z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci – 73,3% przynajmniej kilka razy do roku, a 18,7% przynajmniej raz w roku.

Natomiast w szkołach liczących powyżej 900 uczniów 38,4% rodziców prowadzi takie rozmowy co najmniej kilka razy do roku, a 35,9% przynajmniej raz w roku.

- Stopień dostosowania zajęć pozalekcyjnych do swoich potrzeb najlepiej oceniają uczniowie szkół podstawowych. Zdecydowane zadowolenie wyraziło 47,8%, a umiarkowane 35,5% respondentów w tych szkołach. Zdecydowane negatywne opinie zgłosiło 4,4% badanych. Natomiast w przypadku zasadniczych szkół zawodowych zdecydowanie negatywne opinie przedstawiło 10,8% badanych, a zdecydowanie pozytywne – 25,1%. Można zauważyć, że wraz z kolejnymi poziomami edukacji spada poziom zadowolenia z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów. Na etapie edukacji ponadgimnazjalnej największą satysfakcję wyrażają uczniowie techników, zdecydowane zadowolenie odczuwa 35,1% badanych, a zdecydowane niezadowolenie – 6,2%.
- Nauczyciele, prowadząc rozpoznanie możliwości, potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów, najczęściej skupiali się na diagnozie możliwości i zdolności (89 wskazań) oraz analizie osiągnięć (72). Mniej uwagi poświęcali potrzebom i oczekiwaniom (67 wskazań) oraz zainteresowaniom (65).

WPROWADZENIE

Zakres czasowy: od 1 września 2013 do 31 marca 2014 roku

Wymaganie dotyczące **wspomagania rozwoju uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji** jest wyrazem dążenia do wyrównywania szans edukacyjnych i umożliwienia wszystkim uczącym się korzystania ze zdobyczy rozwoju gospodarczego i społecznego. Tłem tego dążenia jest przekonanie, że wszyscy uczniowie, niezależnie od uzdolnień, zyskują poprzez udział w efektywnie prowadzonym procesie edukacyjnym. Szkoła nie jest w stanie zniwelować nierówności społecznych, może jednak podejmować działania mające na celu ułatwienie uczniom odnalezienie się w systemie edukacyjnym, uwzględniając ich indywidualne predyspozycje, potrzeby, sytuację środowiskową.

Poniższa analiza kładzie nacisk na kwestie związane z rozpoznawaniem możliwości, potrzeb każdego ucznia oraz dostosowanie zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań i oczekiwań. Uwzględniono w niej opinie rodziców i uczniów z rozróżnieniem na typy gmin, publiczność, rodzaj i wielkość szkoły. Podstawą do analizy było 31 892 wypowiedzi rodziców i 27 303 wypowiedzi uczniów. Ponadto przeanalizowano 200 wylosowanych wypowiedzi nauczycieli dotyczących stosowanych przez nich sposobów rozpoznawania możliwości i osiągnięć uczniów.

Analiza będzie poprowadzona zgodnie z logiką pytań badawczych. W pierwszej części przyjrzymy się temu, w jaki sposób w szkole rozpoznaje się możliwości, potrzeby, sposoby uczenia się, sytuację społeczną każdego ucznia. Analiza będzie prowadzona w perspektywie opisowej i porównawczej – aby poprzez ustalenie istotności wpływu takich czynników, jak publiczność, etap edukacyjny czy typ gminy, dostrzec szczegółowe uwarunkowania procesów indywidualizacji.

W drugiej części przeanalizujemy adekwatność indywidualizacji oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów na przykładzie zajęć pozalekcyjnych, odnosząc się do wypowiedzi różnych interesariuszy.

Statystyki spełniania obszarów (decyzje wizytatorów)

Analiza statystyk spełniania obszarów wykazała, że szkoły w 100% spełniają obszar dotyczący współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami zajmującymi się poradnictwem i pomocą uczniom. Natomiast obszary odnoszące się do rozpoznawania potrzeb uczniów, prowadzenia zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia lub wyrównawczych oraz prowadzenia działań antydiskryminacyjnych są spełniane przez 99,2% szkół. Okazało się, że najczęściej niedociągnięcia w szkołach dotyczą indywidualizacji procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia (14,5% niespełniania). Problem ten uwidacznia się w niemal co trzeciej zasadniczej szkole zawodowej, 18% liceów i techników. Mniej więcej co dwudziesta szkoła nie udziela uczniom wsparcia adekwatnego do ich potrzeb – ponownie niespełnianie tego wymogu wizytatorzy opisali w ponad 31% zasadniczych szkół zawodowych i 12% liceów oraz techników.

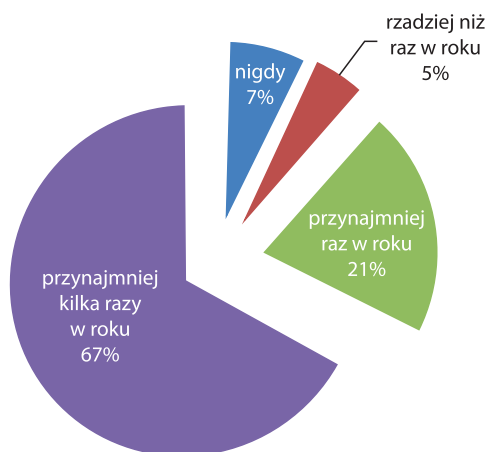
Tabela 1. Statystyka spełniania obszarów badawczych z uwzględnieniem różnych typów szkół

Obszar	Typ szkoły													
	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe		Ogółem			
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie		
Spełnienie wymagań w obszarze														
„W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia.”	99,0	1,0	100,0	0,0	100,0	0,0	96,8	3,2	100,0	0,0	99,2	0,8	0,0	0,0
„Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych są odpowiednio do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia.”	99,3	0,7	100,0	0,0	96,0	4,0	100,0	0,0	100,0	0,0	99,2	0,8	0,0	0,0
„W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.”	99,0	1,0	100,0	0,0	98,0	2,0	100,0	0,0	100,0	0,0	99,2	0,8	0,0	0,0
„Szkoła lub placówka współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną.”	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
„W szkole lub placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia.”	87,9	12,1	84,7	15,3	82,0	18,0	81,8	18,2	68,8	31,3	85,5	14,5	0,0	0,0
„W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole lub placówce odpowiada ich potrzebom.”	97,2	2,4	96,5	3,5	88,0	12,0	87,9	12,1	68,8	31,3	94,7	5,1	0,2	0,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Zbieranie przez nauczycieli informacji o możliwościach i potrzebach uczniów

Według 67% ankietowanych rodziców, nauczyciele przynajmniej kilka razy w roku rozmawiają z nimi o możliwościach i potrzebach ich dzieci. Tego typu rozmowy przynajmniej raz w roku odbywa 21% respondentów, a rzadziej niż raz w roku – 5%. Natomiast w przypadku 7% rodziców nigdy nie doszło do rozmowy z nauczycielem dotyczącej możliwości i potrzeb uczniów. A zatem 12% rodziców rozmawia z nauczycielem o potrzebach i możliwościach dziecka rzadziej niż raz do roku, co – zważywszy na rolę rodziców jako kluczowego źródła informacji o uczniu i partnera szkoły we wspieraniu jego rozwoju – wydaje się niewysokim procentem. Trudno bowiem oczekiwać, że tak sporadyczna wymiana informacji na temat potrzeb i możliwości dziecka może odgrywać istotną rolę w procesach edukacyjnych i socjalizacyjnych w szkole.



Wykres 1. Opinie rodziców dotyczące częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Badania wykazały, że przynajmniej kilka razy do roku z nauczycielami o potrzebach i możliwościach dzieci rozmawia najwięcej rodziców uczniów ze szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych (odpowiednio 75% i 73,8%). Można zauważyć, że najczęściej tego rodzaju rozmowy zdarzają się w zasadniczych szkołach zawodowych (94,8%). Natomiast najrzadziej do kontaktów rodziców z nauczycielami dochodzi w liceach ogólnokształcących i gimnazjach. Całkowity brak tego typu spotkań deklaruje 11,8% rodziców licealistów i 6,5% rodziców gimnazjalistów. Dla porównania, wśród rodziców uczniów zasadniczych szkół zawodowych ten odsetek wynosi 2,7%. W liceach ogólnokształcących nigdy nie rozmawia lub rzadziej niż raz w roku rozmawia z nauczycielami 18,6% rodziców, a w gimnazjach – 11,2%. Opisaną wyżej różnica jest istotna statystycznie $p < 0,05$.

Tabela 2. Opinie rodziców odnośnie do częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem typów szkół

		Nigdy	Rzadziej niż raz w roku	Przynajmniej raz w roku	Przynajmniej kilka razy w roku	Ogółem
Gimnazja	Liczebność	677	484	2359	6859	10 379
	% z typ szkoły	6,5	4,7	22,7	66,1	100,0
Licea ogólnokształcące	Liczebność	408	231	930	1875	3444
	% z typ szkoły	11,8	6,7	27,0	54,4	100,0

		Nigdy	Rzadziej niż raz w roku	Przynajmniej raz w roku	Przynajmniej kilka razy w roku	Ogółem
Szkoły podstawowe	Liczebność	598	472	2320	10 193	13 583
	% z typ szkoły	4,4	3,5	17,1	75,0	100,0
Technika	Liczebność	126	108	524	1603	2361
	% z typ szkoły	5,3	4,6	22,2	67,9	100,0
Zasadnicze szkoły zawodowe	Liczebność	17	15	130	457	619
	% z typ szkoły	2,7	2,4	21,0	73,8	100,0
Ogółem	Liczebność	2219	1485	6680	21 508	31 892
	% z typ szkoły	7,0	4,7	20,9	67,4	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Analizując opinie rodziców dotyczące częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem podziału na typy gmin, można zauważyć, że najczęściej dochodzi do nich w gminach wiejskich, a najrzadziej w gminach miejskich. Przynajmniej kilka razy do roku rozmawia z nauczycielami 74,9% rodziców z gmin wiejskich i 63,3% z gmin miejskich. Natomiast tego typu kontaktów nie miało 3,7% rodziców z gmin wiejskich i 8,7% z gmin miejskich. Analiza porównawcza wykazała, że istnieje istotny związek pomiędzy opiniami rodziców na temat częstotliwości rozmów z nauczycielami dotyczących możliwości i potrzeb dzieci a typem gminy, w której znajduje się szkoła ($p < 0,05$).

Tabela 3. Opinie rodziców odnośnie do częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem podziału na typy gmin

		Nigdy	Rzadziej niż raz w roku	Przynajmniej raz w roku	Przynajmniej kilka razy w roku	Ogółem
Gmina miejska	Liczebność	1336	835	3487	9739	15 397
	% z typ gminy	8,7	5,4	22,6	63,3	100,0
Gmina wiejska	Liczebność	319	289	1541	6419	8568
	% z typ gminy	3,7	3,4	18,0	74,9	100,0
Gmina miejsko-wiejska	Liczebność	552	352	1614	5277	7795
	% z typ gminy	7,1	4,5	20,7	67,7	100,0
Ogółem	Liczebność	2207	1476	6642	21 435	31 760
	% z typ gminy	6,9	4,6	20,9	67,5	100,0

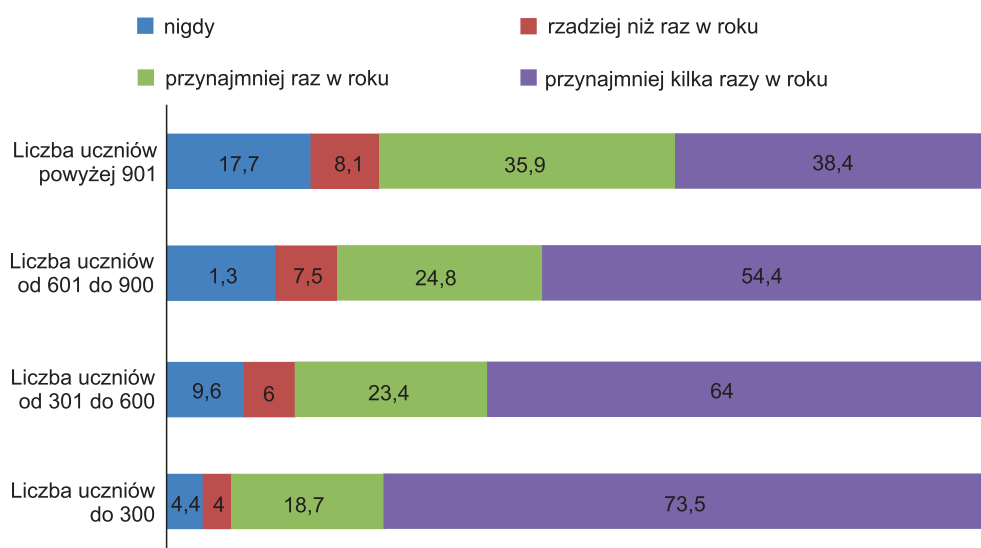
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Okazuje się, że istnieje istotny związek pomiędzy opiniami rodziców na temat częstotliwości rozmów z nauczycielami dotyczących możliwości i potrzeb dzieci a publicznością szkoły ($p < 0,05$). Częściej dochodzi do takich kontaktów w szkołach niepublicznych. Przynajmniej kilka razy do roku tego typu rozmowy odbywa 77,5% rodziców uczniów ze szkół niepublicznych i 67,1% – ze szkół publicznych. Brak takich spotkań deklaruje jedynie 2,5% rodziców uczniów ze szkół niepublicznych i 7,1% – ze szkół publicznych. Trochę mniejsza różnica między typami szkół występuje w przypadku rozmów odbywających się rzadziej niż raz do roku (2,1 punktu procentowego) oraz przynajmniej raz w roku (3,7 punktu procentowego). Można zwrócić uwagę na wyraźną różnicę (10 punktów procentowych) dla rozmów prowadzonych co najmniej kilka razy w roku – może to świadczyć o tym, że w szkołach niepublicznych kładzie się większy nacisk na regularną wymianę informacji na temat możliwości i potrzeb dzieci. Analiza danych pokazuje, że różnice są istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Tabela 4. Opinie rodziców odnośnie do częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem podziału na szkoły publiczne i niepubliczne

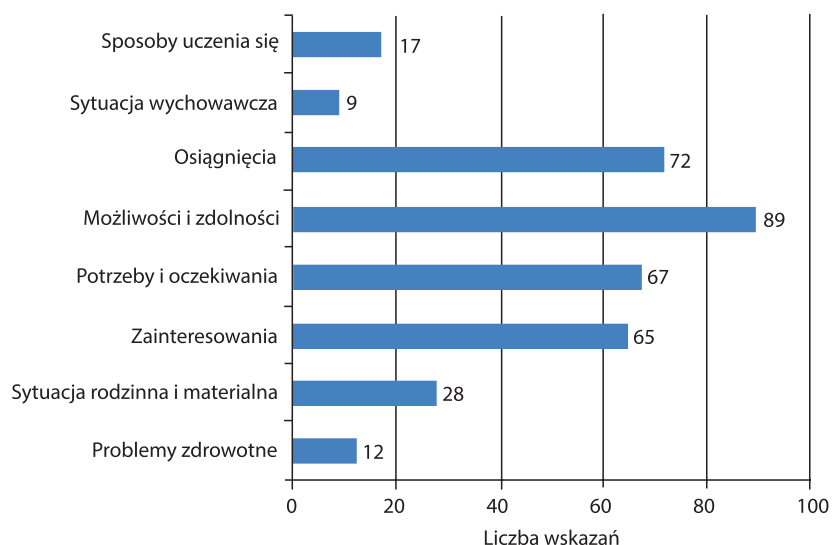
		Nigdy	Rzadziej niż raz w roku	Przynajmniej raz w roku	Przynajmniej kilka razy w roku	Ogółem
Szkoły publiczne	Liczebność	2195	1460	6512	20 761	30 928
	% z publiczność	7,1	4,7	21,1	67,1	100,0
Szkoły niepubliczne	Liczebność	24	25	168	747	964
	% z publiczność	2,5	2,6	17,4	77,5	100,0
Ogółem	Liczebność	2219	1485	6680	21 508	31 892
	% z publiczność	7,0	4,7	20,9	67,4	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



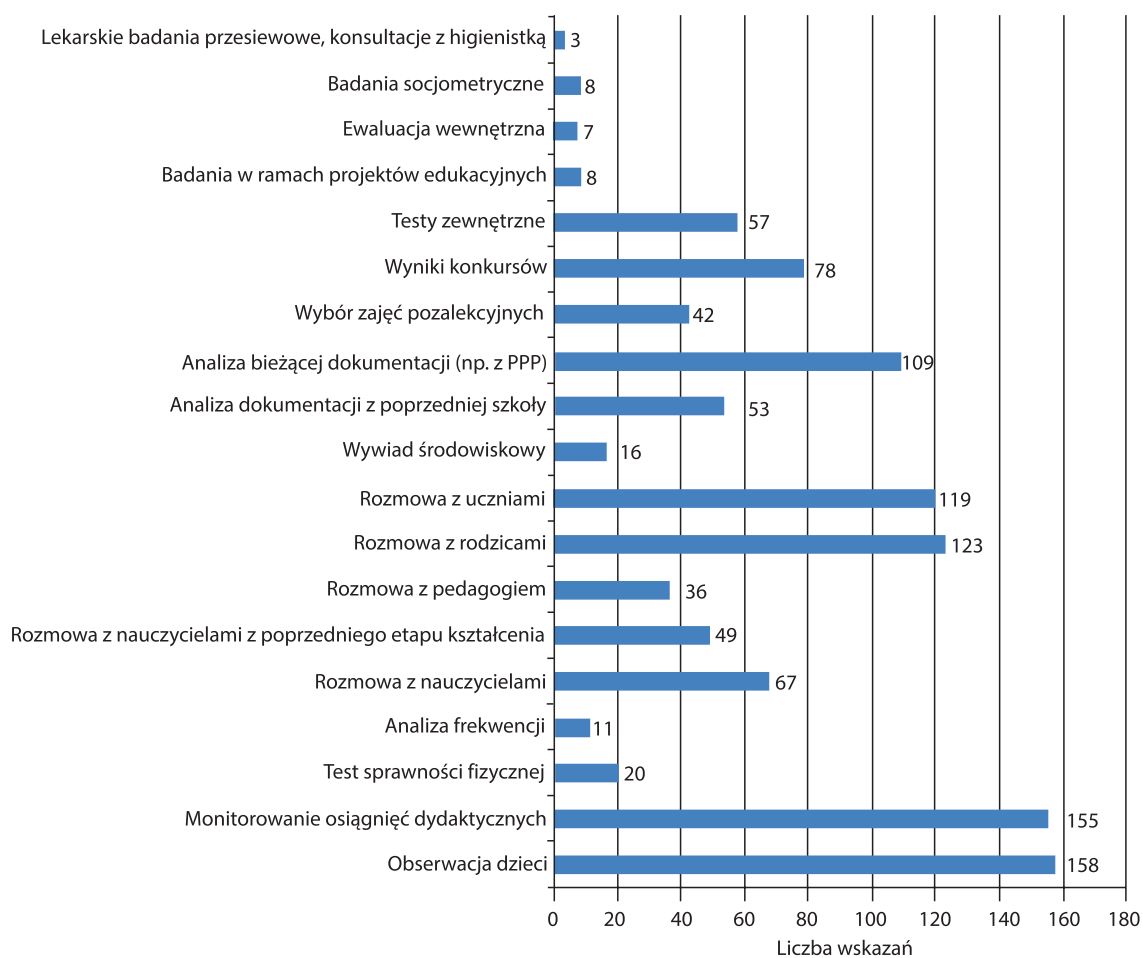
Wykres 2. Opinie rodziców odnośnie do częstotliwości rozmów z nauczycielami na temat możliwości i potrzeb dzieci z uwzględnieniem liczebności uczniów w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 3. Obszary prowadzonego przez nauczycieli rozpoznania

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 4. Sposoby rozpoznawania możliwości, potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów stosowane w szkołach

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Warto się również przyjrzeć częstotliwości rozmów rodziców z nauczycielami na temat potrzeb i możliwości uczniów pod kątem wielkości szkoły. Okazuje się, że do tego typu kontaktów najczęściej dochodzi w szkołach liczących do 300 uczniów, natomiast najrzadziej w szkołach mających powyżej 901 uczniów. W przypadku rozmów odbywających się przynajmniej kilka razy w roku różnica wynosi aż 35,1 punktu procentowego, a w przypadku deklaracji o całkowitym braku takich kontaktów – 13,3. Istnieje istotny związek między opiniami rodziców na temat częstotliwości rozmów z nauczycielami dotyczących możliwości i potrzeb dzieci a liczebnością uczniów w szkole ($p < 0,05$). Wynik ten jest logicznie powiązany z poprzednim – szkoły publiczne są na ogół większe (w badanej próbie 5% średnia obciąża wyniosła 292, podczas gdy dla szkół niepublicznych – 49 uczniów).

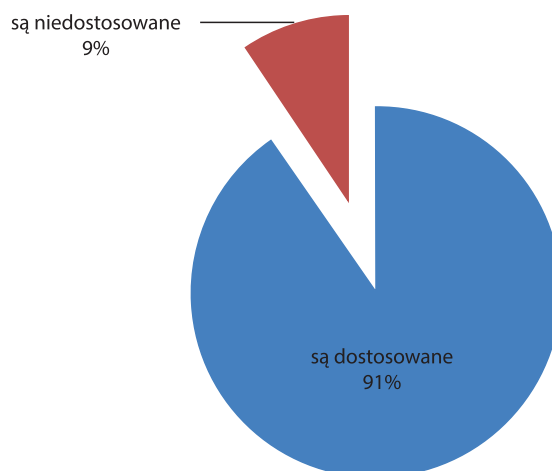
Nauczyciele w swoich wypowiedziach na temat sposobów rozpoznawania możliwości, potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów wspominali o obszarach, jakie podlegają tego typu diagnozom. Można zauważyć, że najczęściej uwaga nauczycieli skupia się na możliwościach i zdolnościach uczniów (89 wskazań) oraz osiągnięciach (72). Na kolejnych miejscach pod względem liczebności wskazań znalazły się potrzeby i oczekiwania (67) oraz zainteresowania (65).

Z wypowiedzi nauczycieli na temat sposobów rozpoznawania możliwości, potrzeb i osiągnięć edukacyjnych uczniów wynika, że najczęściej obserwują dzieci (158 wskazań) oraz monitorują ich osiągnięcia dydaktyczne (155 wskazań). Obserwacja dzieci dotyczy ich zachowania i pracy w trakcie zajęć szkolnych, a także w sytuacjach bardziej swobodnych, takich jak wycieczki szkolne, przerwy. Natomiast monitorowanie osiągnięć dydaktycznych odnosi się do analizy wyników sprawdzianów i testów oraz wytworów uczniów. Na kolejnych miejscach znalazły się rozmowy z rodzicami (123 wskazania) i uczniami (119 wskazań) oraz analiza bieżącej dokumentacji w tym orzeczeń z poradni psychologiczno-pedagogicznej (109).

Jeśli chodzi o zróżnicowanie stosowanych metod, przeciętna szkoła wykorzystuje siedem z nich. Jedna z grup nauczycieli biorących udział w wywiadzie fokusowym wskazała aż 14 różnych sposobów rozpoznawania możliwości, potrzeb i osiągnięć, a jedna nie wskazała żadnej.

Indywidualizacja w zakresie dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów

W opinii zdecydowanej większości rodziców zajęcia pozalekcyjne oferowane przez szkołę są dostosowane do potrzeb ich dzieci (91%). Natomiast według 9% respondentów zajęcia pozalekcyjne nie spełniają ich oczekiwań.



Wykres 5. Opinie rodziców na temat stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów najlepiej oceniany jest przez rodziców, których dzieci uczęszczają do zasadniczych szkół zawodowych (94,2%) i szkół podstawowych (92,7%). Można zauważyć, że rodzice uczniów z tych szkół też najczęściej rozmawiali z nauczycielami

na temat możliwości i potrzeb dzieci (zob. Tabela 2). Natomiast opinię o niedostosowaniu zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów wyraża najwięcej rodziców z liceów ogólnokształcących (17%) i techników (11,3%). Wydaje się zatem, że oferta zajęć pozalekcyjnych jest tym bardziej niedostosowana, im bardziej zróżnicowane są potrzeby uczniów.

Tabela 5. Opinie rodziców na temat stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci z uwzględnieniem podziału na typy szkół

		Są dostosowane	Są niedostosowane	Ogółem
Gimnazja	Liczebność	8936	884	9820
	% z typ szkoły	91,0	9,0	100,0
Licea ogólnokształcące	Liczebność	2579	528	3107
	% z typ szkoły	83,0	17,0	100,0
Szkoły podstawowe	Liczebność	12 102	959	13 061
	% z typ szkoły	92,7	7,3	100,0
Technika	Liczebność	1944	247	2191
	% z typ szkoły	88,7	11,3	100,0
Zasadnicze szkoły zawodowe	Liczebność	506	31	537
	% z typ szkoły	94,2%	5,8%	100,0
Ogółem	Liczebność	27 264	2842	30 106
	% z typ szkoły	90,6	9,4	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Opinie rodziców wskazują, że zajęcia pozalekcyjne są najlepiej dostosowane do potrzeb uczniów w gminach wiejskich. Tego zdania jest 92,5% rodziców uczniów z takich gmin. Natomiast 7,5% twierdzi, że zajęcia nie są dostosowane. Dla porównania, w gminach miejskich pozytywnie ocenia stopień dostosowania zajęć 89,1% respondentów, a jako niedostosowane określa je 10,9%. Różnice te są istotne statystycznie ($p < 0,05$).

Tabela 6. Opinie rodziców na temat stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci z uwzględnieniem podziału na typy gmin

		Są dostosowane	Są niedostosowane	Ogółem
Gmina miejska	Liczebność	12 833	1573	14 406
	% z typ gminy	89,1	10,9	100,0
Gmina wiejska	Liczebność	7604	619	8223
	% z typ gminy	92,5	7,5	100,0
Gmina miejsko-wiejska	Liczebność	6762	646	7408
	% z typ gminy	91,3	8,7	100,0
Ogółem	Liczebność	27 199	2838	30 037
	% z typ gminy	90,6	9,4	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

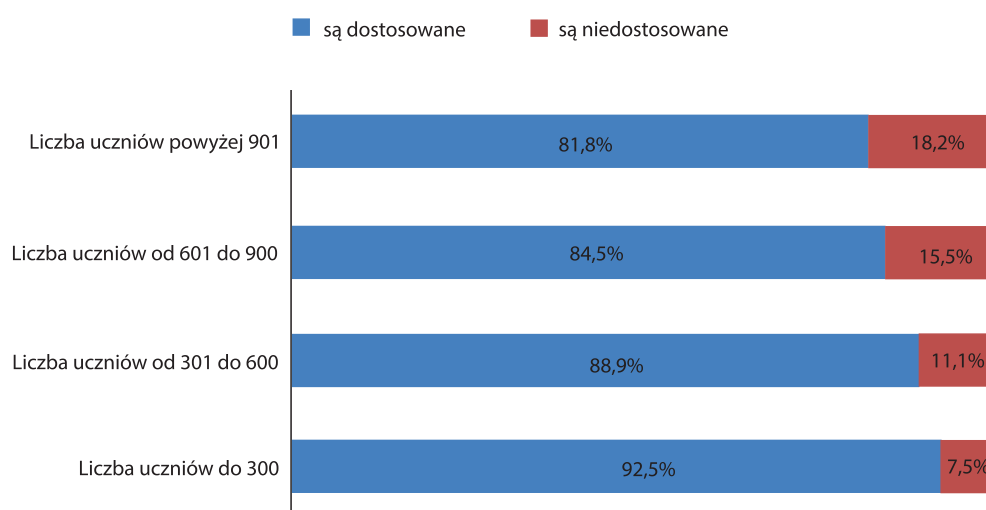
W szkołach publicznych 90,5% rodziców uważa, że zajęcia pozalekcyjne są dostosowane do potrzeb uczniów, natomiast w szkołach niepublicznych taką opinię wyraża 93,5% badanych. Różnica ta jest istotna statystycznie ($p < 0,05$)

Tabela 7. Opinie rodziców na temat stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci z uwzględnieniem podziału na szkoły publiczne i niepubliczne

		Są dostosowane	Są niedostosowane	Ogółem
Szkoły publiczne	Liczebność	26 409	2783	29 192
	% z publiczność	90,5	9,5	100,0
Szkoły niepubliczne	Liczebność	855	59	914
	% z publiczność	93,5	6,5	100,0
Ogółem	Liczebność	27 264	2842	30 106
	% z publiczność	90,6	9,4%	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Badania wykazały, że według rodziców zajęcia pozalekcyjne są najlepiej dostosowane do potrzeb dzieci w szkołach, do których uczęszcza nie więcej niż 300 uczniów. Pozytywną opinię na temat stopnia dopasowania zajęć wyraziło 92,5% rodziców uczniów tego typu szkół, natomiast według 7,5% zajęcia są niedostosowane. Dla porównania w szkołach liczących powyżej 900 uczniów 81,8% rodziców uważa, że zajęcia są dostosowane, a 18,2% – że są niedostosowane. Różnica pomiędzy tymi szkołami wynosi 10,7 punktu procentowego. Opinie pozytywne rosną wraz ze zmniejszającą się liczebnością uczniów w szkole. Podobna sytuacja dotyczyła pytania na temat opinii rodziców odnoszących się do częstotliwości rozmów między nauczycielami a rodzicami o możliwościach i potrzebach dzieci (patrz Wykres 2). Różnica ta pozostaje istotna również wtedy, kiedy wyłączymy z analizy szkoły niepubliczne – a zatem wielkość szkoły jest wyraźną determinantą dostosowania zajęć pozalekcyjnych. Co ciekawe, w gimnazjach ta zależność odwraca się – największy odsetek rodziców wskazujących na niedostosowanie zajęć pojawił się w szkołach nieprzekraczających 300 uczniów.

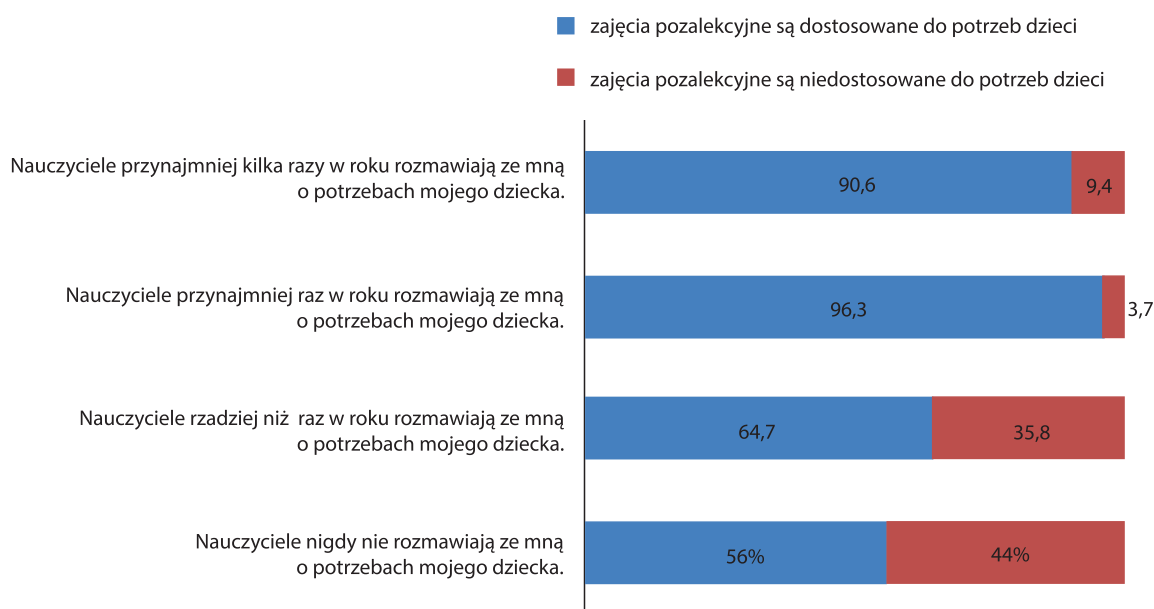


Wykres 6. Opinie rodziców na temat stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci z uwzględnieniem liczebności uczniów w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Analiza porównawcza wykazała, że istnieje istotny związek między opiniami rodziców na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb dzieci a liczebnością uczniów w szkole ($p < 0,05$).

Zależność pomiędzy częstotliwością rozmów nauczycieli z rodzicami na temat możliwości i potrzeb dzieci a stopniem zadowolenia z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów pokazuje Wykres 7. Największe zadowolenie ze stopnia dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb dzieci jest wśród rodziców, z którymi nauczyciele przynajmniej raz w roku rozmawiają na temat możliwości uczniów. Według 96,3% respondentów z tej grupy zajęcia pozalekcyjne są dostosowane, a według 3,7% – niedostosowane. Natomiast najmniej osób zadowolonych z dostosowania zajęć pozalekcyjnych jest wśród rodziców, z którymi nauczyciele nigdy nie rozmawiają na temat możliwości dzieci (56%). Trochę więcej zadowolonych jest wśród rodziców, z którymi nauczyciele rzadziej niż raz w roku prowadzą takie rozmowy (64,7%). Związek pomiędzy odpowiedziami na te dwa pytania jest istotny statystycznie ($p < 0,05$), choć słaby ($\lambda_s = 0,113$, $p < 0,05$).



Wykres 7. Opinie rodziców na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb ich dzieci z uwzględnieniem częstotliwości kontaktów z nauczycielami

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 8. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Według opinii większości ankietowanych uczniów szkoła oferuje im zajęcia pozalekcyjne, które są im **potrzebne**. Zdecydowane zadowolenie wyraża 40% respondentów, a umiarkowane – 38%. Natomiast 17% jest zdania, że szkoła raczej nie oferuje im takich zajęć, a 5%, że „zdecydowanie nie”.

Stopień dostosowania zajęć pozalekcyjnych do swoich potrzeb najlepiej oceniają uczniowie szkół podstawowych. Zdecydowane zadowolenie wyraziło 47,8%, a umiarkowane 35,5% respondentów w tych szkołach. Zdecydowanie negatywne opinie zgłosiło 4,4% badanych. Najgorzej stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów został oceniony przez respondentów z zasadniczych szkół zawodowych. W tym wypadku zdecydowanie pozytywne opinie wyraziło 25,1%, a zdecydowanie negatywne 10,8% badanych. Można zauważyć, że wraz z kolejnymi poziomami edukacji spada poziom zadowolenia z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów. Na etapie edukacji ponadgimnazjalnej największą satysfakcję wyrażają uczniowie techników, gdzie zdecydowane zadowolenie odczuwa 35,1% badanych, a zdecydowane niezadowolenie – 6,2%. Dla porównania w liceach ogólnokształcących udział opinii zdecydowanie pozytywnych spada o 5,1 punktu procentowego, a opinii zdecydowanie negatywnych wzrasta o 1,7 punktu procentowego. Opisywana powyżej różnica jest istotna statystycznie ($p < 0,05$).

Tabela 8. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb z uwzględnieniem podziału na typy szkół

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Gimnazja	Liczebność	3756	3934	1615	522	9827
	% z typ szkoły	38,2	40,0	16,4	5,3	100,0
Licea ogólnokształcące	Liczebność	1249	1630	963	328	4170
	% z typ szkoły	30,0	39,1	23,1	7,9	100,0
Szkoły podstawowe	Liczebność	4505	3253	1249	415	9422
	% z typ szkoły	47,8	34,5	13,3	4,4	100,0
Technika	Liczebność	640	761	308	113	1822
	% z typ szkoły	35,1	41,8	16,9	6,2%	100,0
Zasadnicze szkoły zawodowe	Liczebność	126	194	127	54	501
	% z typ szkoły	25,1	38,7	25,3	10,8	100,0
Ogółem	Liczebność	10 831	10 440	4520	1512	27 303
	% z typ szkoły	39,7	38,2	16,6	5,5%	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Zebrane dane wskazują na to, że zajęcia pozalekcyjne najlepiej dostosowane do potrzeb uczniów odbywają się w szkołach w gminach wiejskich. Zdecydowane zadowolenie w tych gminach wyraża 47,1% ankietowanych uczniów, a umiarkowane zadowolenie – 37%. Natomiast jako zdecydowanie niedostosowane zajęcia pozalekcyjne ocenia 3,6% badanych. Najmniejsze zadowolenie z dostosowania do ich potrzeb zajęć pozalekcyjnych wyrażają uczniowie w gminach miejskich. Jako zdecydowanie dopasowane ocenia je 36,1% respondentów (czyli o 11 punktów procentowych mniej niż w gminach wiejskich), a jako zdecydowanie niedopasowane – 6,4% (czyli o 2,8 punktu procentowego więcej niż w gminach wiejskich). Różnice są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Rozkład ten logicznie wiąże się ze zróżnicowaniem wynikającym z poziomów edukacyjnych – szkoły ponadgimnazjalne częściej ulokowane są w ośrodkach miejskich.

W tej kwestii opinie uczniów pokrywają się z opiniami rodziców, ponieważ oni również najlepiej oceniali stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb dzieci w gminach wiejskich (patrz Tabela 6).

Tabela 9. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb z uwzględnieniem podziału na typy gmin

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Gmina miejska	Liczebność	5508	5963	2815	980	15 266
	% z typ gminy	36,1	39,1	18,4	6,4	100,0
Gmina wiejska	Liczebność	2828	2219	739	217	6003
	% z typ gminy	47,1	37,0	12,3	3,6	100,0
Gmina miejsko-wiejska	Liczebność	2478	2244	961	314	5997
	% z typ gminy	41,3	37,4	16,0	5,2	100,0
Ogółem	Liczebność	10 814	10 426	4515	1511	27 266
	% z typ gminy	39,7	38,2	16,6	5,5	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Na podstawie wyników badań można zauważyć, że uczniowie uczęszczający do szkół niepublicznych częściej niż uczniowie szkół publicznych wyrażają zdecydowanie pozytywne opinie na temat dostosowania do ich potrzeb zajęć pozalekcyjnych (odpowiednio 43,4% i 39,5%). Również zdecydowane niezadowolenie częściej jest zgłaszane przez uczniów szkół niepublicznych. Negatywne opinie deklaruje 7,3% uczniów szkół społecznych i prywatnych oraz 5,5% uczniów szkół publicznych. Natomiast udział uczniów szkół publicznych wyrażających umiarkowane zadowolenie jest o 6,3 punktu procentowego większy niż w przypadku szkół niepublicznych. Analiza wykazała, że w przypadku publiczności szkół zachodzi istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$).

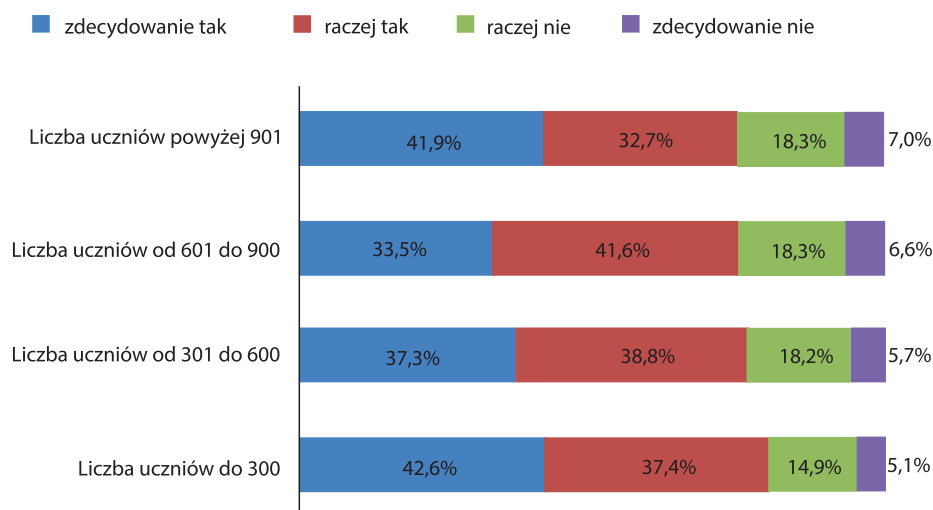
Tabela 10. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb z uwzględnieniem podziału na szkoły publiczne i niepubliczne

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Szkoly publiczne	Liczebność	10 405	10 124	4352	1440	26 321
	% z publiczność	39,5	38,5	16,5	5,5	100,0
Szkoly niepubliczne	Liczebność	426	316	168	72	982
	% z publiczność	43,4	32,2	17,1	7,3	100,0
Ogółem	Liczebność	10 831	10 440	4520	1512	27 303
	% z publiczność	39,7	38,2	16,6	5,5	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Dostosowanie zajęć pozalekcyjnych do potrzeb dzieci najlepiej jest oceniane przez respondentów ze szkół liczących do 300 uczniów, gdzie pozytywne opinie wyraża 80% biorących udział w badaniu. Najmniejszą satysfakcję odczuwają badani uczęszczający do szkół liczących powyżej 900 uczniów. Udział osób oceniających zajęcia pozalekcyjne pozytywnie pod względem dostosowania wynosi 74,6%. Warto jednak zauważyć, że oceny zdecydowanie pozytywne w przypadku szkół największych i najmniejszych są zbliżone. W szkołach liczących do 300 uczniów takie opinie wygłasza 42,6% respondentów, a w szkołach liczących powyżej 900 uczniów – 41,9%.

Analiza wykazała, że istnieje istotny związek między wielkością szkoły a satysfakcją uczniów z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb ($p < 0,05$).

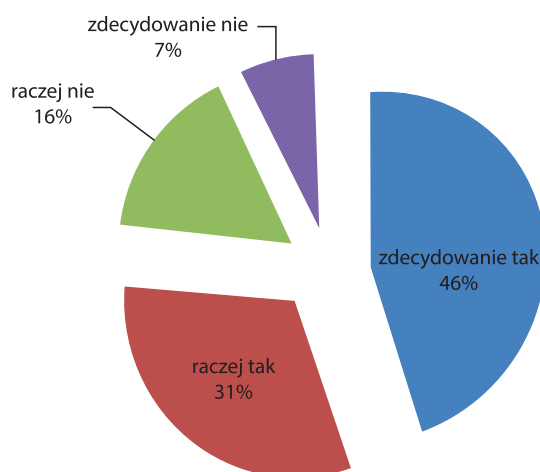


Wykres 9. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich potrzeb z uwzględnieniem liczby uczniów w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Perspektywa uczniów

Również w przypadku opinii uczniów dotyczących tego, czy szkoła oferuje im **interesujące** dla nich zajęcia pozalekcyjne, przeważają głosy ewokujące zadowolenie. Wśród badanych 46% wyraziło zdanie, że oferta zajęć pozalekcyjnych zdecydowanie jest dla nich interesująca, a 31% – że raczej spełnia ich oczekiwania. Natomiast zdecydowane niezadowolenie wyraziło 7% respondentów.



Wykres 10. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Badani uczniowie stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do swoich zainteresowań oceniają podobnie jak w przypadku dostosowania do potrzeb (zob. Tabela 8). Można zauważyć podobną tendencję do spadku satysfakcji wraz z następowaniem kolejnych etapów kształcenia. Najwięcej ocen pozytywnych pojawia się wśród uczniów szkół podstawowych (63%). W tych szkołach występuje też najmniej ocen zdecydowanie negatywnych (3,3%). Natomiast na poziomie kształcenia ponadgimnazjalnego oceny zdecydowanie pozytywne wahają się od 29,7% w technikach do 26,7% w zasadniczych szkołach zawodowych. W tych ostatnich jest też największy odsetek osób zdecydowanie niezadowolonych z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań (13%). W przypadku gimnazjów 41,1% uczniów wyraża zdecydowanie pozytywne oceny, a 7,9% – zdecydowanie negatywne.

Analiza wyników badań wskazuje na istotny związek między typem szkoły a stopniem satysfakcji uczniów z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań ($p < 0,05$).

Tabela 11. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań z uwzględnieniem podziału na typy szkół

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Gimnazja	Liczebność	4041	3234	1770	778	9823
	% z typ szkoły	41,1	32,9	18,0	7,9	100,0
Licea ogólnokształcące	Liczebność	1191	1390	1100	474	4155
	% z typ szkoły	28,6	33,3	26,4	11,4	100,0
Szkoły podstawowe	Liczebność	5939	2473	695	307	9414
	% z typ szkoły	63,0	26,2	7,4	3,3	100,0
Technika	Liczebność	542	694	391	195	1822
	% z typ szkoły	29,7	38,1	21,5	10,7	100,0
Zasadnicze szkoły zawodowe	Liczebność	134	167	135	65	501
	% z typ szkoły	26,7	33,3	26,9	13,0	
Ogółem	Liczebność	12 456	8464	4394	1961	27 275
	% z typ szkoły	45,6	31,0	16,1	7,2	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Wyniki badań wskazują, że najlepiej dostosowanie zajęć pozalekcyjnych do zainteresowań dzieci oceniają uczniowie w gminach wiejskich, a najgorzej w gminach miejskich. Wśród uczniów szkół zlokalizowanych w gminach wiejskich 58,7% wyrażało zdecydowane zadowolenie, podczas gdy w szkołach położonych w miastach 39,5%. Udział opinii zdecydowanie negatywnych w gminach miejskich wynosił 8,7%, a w wiejskich o 5 punktów procentowych mniej. Podobna tendencja jest zauważalna w przypadku opinii uczniów i rodziców dotyczących dopasowania zajęć pozalekcyjnych do potrzeb (zob. Tabela 9 i Tabela 6). Analiza za pomocą testu istotności statystycznej wykazała, że zachodzi związek pomiędzy typem gminy a satysfakcją z dostosowania zajęć pozalekcyjnych do zainteresowań dzieci ($p < 0,05$) – w gminach wiejskich satysfakcja jest istotnie wyższa.

Uczniowie szkół publicznych lepiej oceniają stopień dopasowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań niż uczniowie szkół niepublicznych. Spośród tych pierwszych 45,8% wyraziło zdecydowaną satysfakcję, a w szkołach społecznych i prywatnych – 41,4%. Oceny zdecydowanie negatywne utrzymują się na podobnym poziomie w obydwu przypadkach, natomiast udział opinii umiarkowanie negatywnych jest o 2,5 punktu procentowego wyższy w szkołach niepublicznych. Analiza porównawcza nie wykazała istotnego związku pomiędzy rozkładem odpowiedzi a szkołą publiczną i niepubliczną ($p > 0,05$). Warto zauważyć, że w przypadku wyników dotyczących zadowolenia uczniów i rodziców z dopasowania za-

jęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów tendencje były odwrotne, gdyż opinie pozytywne przeważały w szkołach niepublicznych.

Tabela 12. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań z uwzględnieniem podziału na typy gmin

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Gmina miejska	Liczebność	6021	4933	2959	1332	15 245
	% z typ gminy	39,5	32,4	19,4	8,7	100,0
Gmina wiejska	Liczebność	3523	1674	579	221	5997
	% z typ gminy	58,7	27,9	9,7	3,7	100,0
Gmina miejsko-wiejska	Liczebność	2885	1849	855	407	5996
	% z typ gminy	48,1	30,8	14,3	6,8	100,0
Ogółem	Liczebność	12 429	8456	4393	1960	27 238
	% z typ gminy	45,6	31,0	16,1	7,2	100,0

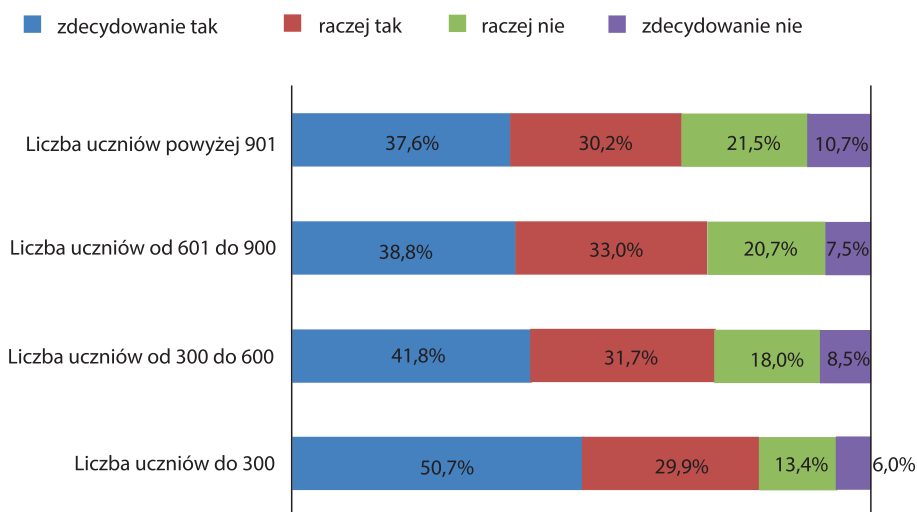
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Tabela 13. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań z uwzględnieniem podziału na szkoły publiczne i niepubliczne

		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Ogółem
Szkoły publiczne	Liczebność	12 052	8155	4203	1883	26 293
	% z publiczność	45,8	31,0	16,0	7,2	100,0
Szkoły niepubliczne	Liczebność	404	309	191	78	982
	% z publiczność	41,1	31,5	19,5	7,9%	100,0
Ogółem	Liczebność	12 456	8464	4394	1961	27 275
	% z publiczność	45,7	31,0	16,1	7,2%	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Badania wykazały, że najlepiej dopasowane do zainteresowań zajęcia pozalekcyjne są organizowane w szkołach liczących do 300 uczniów, gdzie jako zdecydowanie dopasowane i raczej dopasowane oceniło je 80,6% respondentów. Dla porównania w szkołach liczących powyżej 900 uczniów udział zadowolonych jest o 12,8 punktu procentowego mniejszy. Stopień satysfakcji uczniów spada wraz ze wzrostem liczby uczniów w szkole.

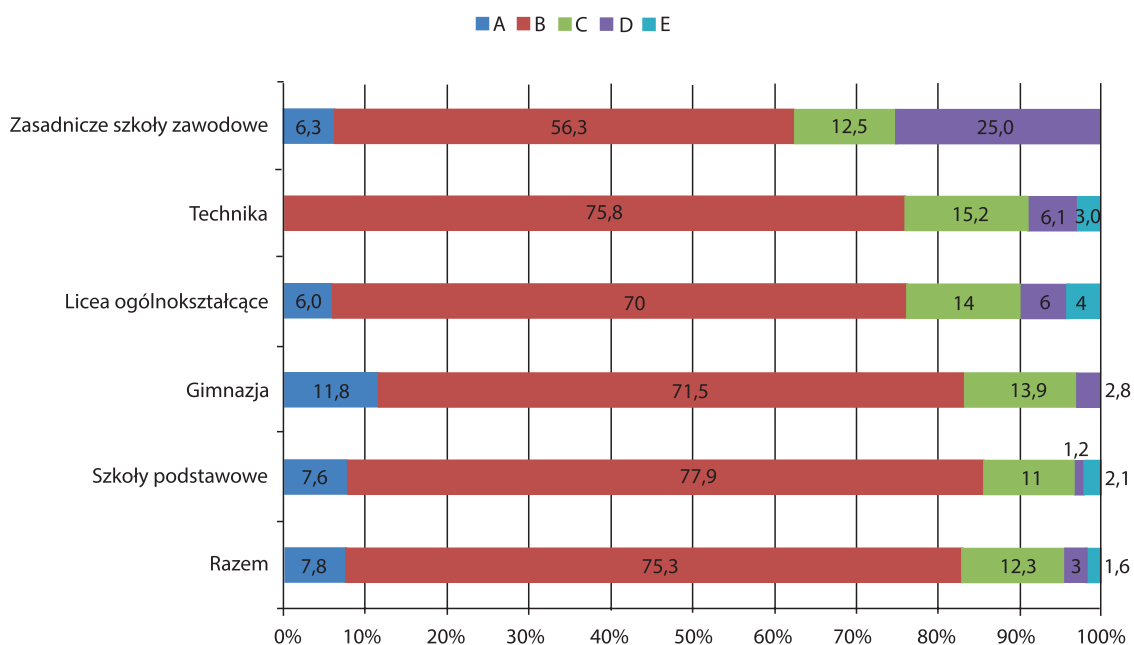


Wykres 11. Opinie uczniów na temat dostosowania zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań z uwzględnieniem liczebności uczniów w szkole

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Poziomy spełniania wymagania

Analiza wyników badań wskazuje, że wymaganie najczęściej spełniane jest na poziomie B (75,3%). Poziom C został przyznany 12,3% szkół, a poziom A – 7,8%. Przy uwzględnieniu podziału na różne typy szkół można zauważyć, że poziom B najczęściej osiągnany jest przez szkoły podstawowe (77,9%), a najrzadziej przez zasadnicze szkoły zawodowe (56,3%).



Wykres 12. Poziomy spełniania wymagania z uwzględnieniem różnych typów szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

REKOMENDACJE

Zebrane dane wskazują na potrzebę zintensyfikowania kontaktów między nauczycielami i rodzicami, ponieważ dostosowanie oferty zajęć pozalekcyjnych do potrzeb uczniów jest skorelowane z częstotliwością tego rodzaju rozmów.

Nauczyciele, prowadząc diagnozy pod kątem dostosowania zajęć, powinni kłaść większy nacisk na potrzeby i zainteresowania uczniów i nie ograniczać się jedynie do stymulowania ich osiągnięć w obrębie poszczególnych przedmiotów.

Ważne wydaje się wspomaganie zasadniczych szkół zawodowych, liceów i techników w indywidualizacji procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia.

NAUCZYCIELE WSPÓŁPRACUJĄ W PLANOWANIU I REALIZOWANIU PROCESÓW EDUKACYJNYCH

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Niemal trzy czwarte poddanych ewaluacji zewnętrznej szkół spełnia analizowane wymaganie na wysokim poziomie B. Niemniej stosunkowo niewiele szkół (6,2%) osiągnęło bardzo wysoki poziom spełniania wymagania A (najczęściej były to gimnazja oraz licea ogólnokształcące). 1,8%, to jest 6 szkół, nie spełniło poziomu podstawowego D.
 - Kryterium operacyjnym, które szkołom sprawia najwięcej trudności, jest obowiązek wzajemnej pomocy nauczycieli w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy – 17,3% ewaluowanych szkół nie spełniło wymagania w tym obszarze (najczęściej zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika).
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Nauczyciele współpracują w ramach rozmaitych zespołów – zaledwie 29 nauczycieli z 9945 uczestniczących w badaniu (0,3%) nie angażuje się w pracę żadnego z nich w swojej szkole. Najwięcej nauczycieli (18,5%) działa w zespołach przedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Relatywnie mało nauczycieli angażuje się w pracę zespołów uczących w tym samym oddziale (13,2%) oraz zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej (10,4%), mimo że jest to obowiązek wynikający z prawa.
 - Współpraca nauczycieli częściej dotyczy jednorazowych wydarzeń w życiu szkoły (63% nauczycieli współpracuje przy organizacji imprez) niż długofalowych działań związanych z rozwojem szkoły (tak twierdzi 49% dyrektorów szkół).
 - Zdaniem ponad połowy dyrektorów najczęstszym przejawem współpracy nauczycieli jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Również sami nauczyciele to właśnie konsultacje i doradztwo uznają za dominującą formę pomocy w sytuacji problemów i trudności (tak twierdzi 13,7% nauczycieli). Wymiana doświadczeń i dzielenie się wiedzą jest również najczęstszym sposobem pomocy przy ewaluacji wewnętrznej (85,5%).
 - W ramach współpracy zespołu uczącego w jednym oddziale nauczyciele najczęściej wspólnie ustalają tematykę zajęć (36,7%) oraz ujednolicają sposób realizacji treści dydaktycznych (27,5%).
 - Zdaniem zdecydowanej większości dyrektorów szkół (84%) wprowadzanie zmian w procesach edukacyjnych odbywa się na drodze ustaleń między nauczycielami.
 - Nauczyciele podkreślają, że problemy rozwiązywane są wspólnie, najczęściej te związane z trudnościami wychowawczymi (81%) oraz kwestie dotyczące planowania i organizacji imprez w szkole (76%). Żaden z respondentów nie stwierdził, że pomoc innych nauczycieli była nieskuteczna lub szkodliwa dla procesu edukacyjnego.
 - Niemal wszyscy nauczyciele deklarują, że prowadzą ewaluację swojej pracy (99,8%) oraz że korzystają przy tej okazji z pomocy innych nauczycieli (99%). Jednocześnie aż 99,6% nauczycieli uważa tę pomoc za przydatną.
 - Dane źródłowe zasadniczo potwierdzają wnioski wynikające z decyzji wizytatorów, choć kwestia współpracy nauczycieli przy ewaluacji własnej pracy jest przez wizytatorów nieco inaczej oceniana niż przez samych nauczycieli.
 - 98,2% nauczycieli twierdzi, że wszyscy lub większość nauczycieli współpracuje w ramach pracy zespołów nauczycielskich.
 - 81% nauczycieli deklaruje, że konsultuje i wspólnie rozwiązuje problemy wychowawcze oraz sytuacje konfliktowe.
 - Najczęstszą formą współpracy nauczycieli przy ewaluacji własnej pracy jest wymiana doświadczeń i dzielenie się wiedzą (85,5%).

WPROWADZENIE

Współpraca jest we współczesnym świecie jedną z ważniejszych umiejętności, a zatem rozwijanie tej kompetencji winno być również kluczowym zadaniem nowoczesnej szkoły. Współpraca nauczycieli jest tym istotniejsza, że stanowi wzorzec i punkt odniesienia dla uczniów. Tylko rzeczywiście współdziałający nauczyciele mogą nauczyć uczniów dobrej współpracy. Znaczenie tego aspektu działania szkoły podkreśla wymaganie dotyczące konieczności **współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych**.

W wymaganium tym na poziomie podstawowym D zaznaczona jest konieczność współpracy między nauczycielami w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych, szczególnie w przypadku nauczycieli pracujących w jednym oddziale. Na tym samym poziomie charakterystyka wskazuje na źródło wprowadzania zmian w przebiegu procesów wychowawczych, którym powinny być ustalenia między nauczycielami. Na wysokim poziomie spełniania B nauczyciele powinni wspólnie rozwiązywać problemy, ulepszać metody oraz formy współpracy, a także pomagać sobie wzajemnie w ewaluacji oraz doskonaleniu własnej pracy. Szkoły, które spełniają to wymaganie na poziomie wysokim, tworzą klimat współpracy, wymiany doświadczeń i dzielenia się wiedzą w gronie pedagogicznym, a to musi pozytywnie przekładać się również na pracę z uczniami. Współpraca, do jakiej zachęca wymaganie, polega też na wzajemnym wsparciu, ewaluowaniu własnej pracy i doskonaleniu warsztatu nauczyciela.

Statystyka spełniania obszarów wymagania (decyzja wizytatorów)

Materiał badawczy służący do opracowania niniejszej analizy pochodzi z badań ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego, realizowanych w roku szkolnym 2013/2014 (a dokładnie tych, których procedura została zamknięta między 1 września 2013 roku a 31 marca 2014 roku). Łącznie ewaluacji pod kątem analizowanego wymagania poddano 510 szkół, w tym 265 szkół podstawowych, 135 gimnazjów i 110 szkół ponadgimnazjalnych. Ewaluacje przeprowadzone były przez wizytatorów specjalistów, którzy uzyskali uprawnienia do wykonywania zadań polegających na realizacji badań ewaluacyjnych w szkołach w ramach nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty. Realizacja badań przeprowadzona była na podstawie procedury opracowanej w ramach projektu **Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły – etap II i III**.

Tabela 1. Struktura badanej grupy szkół

Wymaganie „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”		
Typ szkoły	Liczba szkół	%
Szkoły podstawowe	265	52
Gimnazja	135	26,4
Szkoły ponadgimnazjalne, w tym:	110	21,6
Licea ogólnokształcące	52	10,2
Technika	26	5,1
Szkoły policealne	9	1,8
Zasadnicze szkoły zawodowe	23	4,5
Razem	510	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Tabela 2. Procentowy udział szkół spełniających i niespełniających obszarów przypisanych do charakterystyk wymagań „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” w przekroju ze względu na poziomy kształcenia.

Obszar badania	Szkoly podstawowe 100% = 265		Gimnazja 100% = 135		Licea ogólnokształcące 100% = 52		Technika 100% = 26		Szkoly policealne 100% = 9		Zasadnicze szkoly zawodowe 100% = 23		Razem 100% = 510	
	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)	Spełnione (%)	Niespeł. (%)
„Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy”.	92,1	7,9	97,8	2,2	96,2	3,8	92,3	7,7	100,0	0,0	95,7	4,3	94,3	5,7
„Nauczyciele, w tym pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”.	99,6	0,4	99,3	0,7	94,2	5,8	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	99,0	1,0
„Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy”.	79,2	20,8	94,1	5,9	84,6	15,4	69,2	30,8	88,9	11,1	65,2	34,8	82,7	17,3
„Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizowanie, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami”.	99,2	0,8	100,0	0,0	94,2	5,8	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	99,0	1,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Analiza spełniania kryteriów operacyjnych przypisanych obszarom na poziomie podstawowym D wskazuje, że jedynie nieliczne szkoły nie potrafią im sprostać. 99% analizowanych szkół spełnia obie charakterystyki wymagania poziomu D (nie udaje się to zaledwie 5 szkołom). Wyraźnie trudniejsze są do spełnienia kryteria operacyjne przyporządkowane wymaganiu na poziomie wysokim. Szczególnie obszar badania „**Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy**”, **które przysparza najwięcej trudności szkołom** – 17,3% ewaluowanych szkół nie spełniło wymagania w tym obszarze. Najczęściej nie udało się to zasadniczym szkołom zawodowym (8 z 23 analizowanych szkół nie spełniło go) oraz technikom (8 z 26 szkół). Najlepiej radzą sobie z tym obszarem wymagania gimnazja – nie spełniło go zaledwie 8 ze 123 szkół, co stanowi 5,9% wszystkich gimnazjów.

Podsumowując tę część, należy podkreślić, że ewaluacja zewnętrzna wskazuje na wysokie osiągnięcia biorących udział w ewaluacji szkół w spełnianiu wymagania „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”.

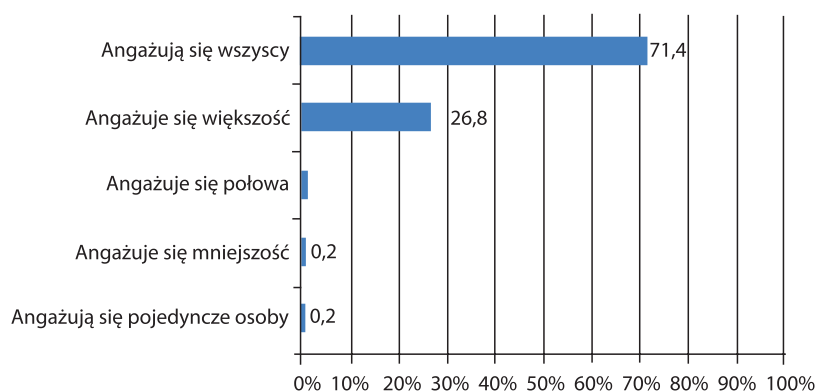
Szkoły najwięcej trudności mają ze spełnianiem kryterium operacyjnego, w którym oczekuje się pomocy udzielanej sobie wzajemnie przez nauczycieli w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy – ponad 17% analizowanych szkół nie spełnia wymagania w tym obszarze.

Tegorocznych statystyk spełniania wymagań nie można porównać z rokiem ubiegłym z uwagi na przekształcenia w konceptualizacji. Analizowane wymaganie „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” było wówczas podzielone na dwa odrębne: „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach”. Pojawiły się nowe pytania, kafeterie odpowiedzi uległy zmianie, stąd poniższa analiza nie zawiera porównania tegorocznych danych z wynikami z roku ubiegłego.

Przed rozpoczęciem szczegółowej charakterystyki spełniania wymagania ze względu na poszczególne jego obszary warto podkreślić, że mamy dostęp wyłącznie do perspektywy nauczycielsko-dyrektorskiej. Analizowane źródła danych to kwestionariusz ankiety dla nauczyciela oraz wywiady z dyrektorem i nauczycielem, a także wywiady grupowe z zespołem nauczycieli danego oddziału. Należy brać to pod uwagę przy całościowej ocenie wyników spełniania wymagania przez poddane ewaluacji szkoły.

Powszechność współpracy nauczycieli

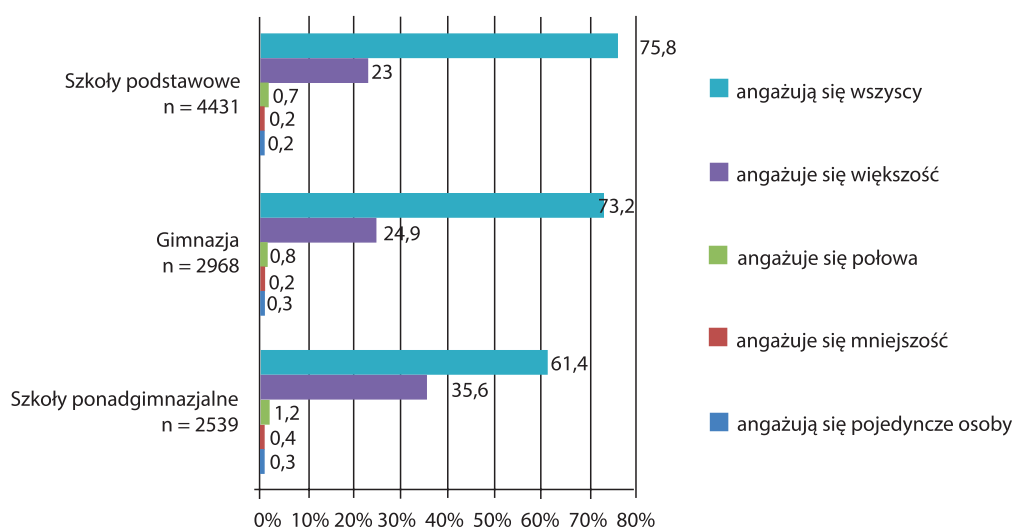
Analizowane wymaganie na poziomie D akcentuje współpracę między nauczycielami w organizowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych. Jedną z formą owej współpracy jest praca w zespołach nauczycielskich. Znacząca większość nauczycieli stwierdziła, że w **pracę tę angażują się wszyscy nauczyciele danej szkoły lub ich większość (ponad 98% respondentów)**. Zaledwie 0,4% nauczycieli uważa, że w działanie zespołów angażują się mniejszość lub pojedyncze osoby. Poza tym 52 osoby z 9938, które odpowiedziały na to pytanie (0,6% wszystkich odpowiedzi), wybrały odpowiedź „nie wiem”.



Wykres 1. Jak ocenia Pan(i) zaangażowanie nauczycieli w pracę zespołów?, n = 9938

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Analiza przekrojowa ze względu na typy szkół potwierdza, iż na wszystkich poziomach edukacji zdecydowanie dominuje przekonanie, że wszyscy nauczyciele angażują się w pracę zespołów w szkole. Częściej deklarują to nauczyciele szkół podstawowych (75,8%) niż szkół ponadgimnazjalnych (61,4%). We wszystkich typach szkół bardzo niewielu respondentów uznało, że w pracę zespołów angażuje się połowa lub mniej nauczycieli (najwięcej nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych: 1,9%). Bardzo niewielkie udziały uzyskała również odpowiedź „nie wiem”, nieuwzględniona na Wykresie 2 (odpowiednio 0,2% wśród nauczycieli szkół podstawowych, 0,6% nauczycieli gimnazjów oraz 1,1% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych).



Wykres 2. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) zaangażowanie nauczycieli w pracę zespołów?” w przekroju ze względu na typy szkół, n = 9938

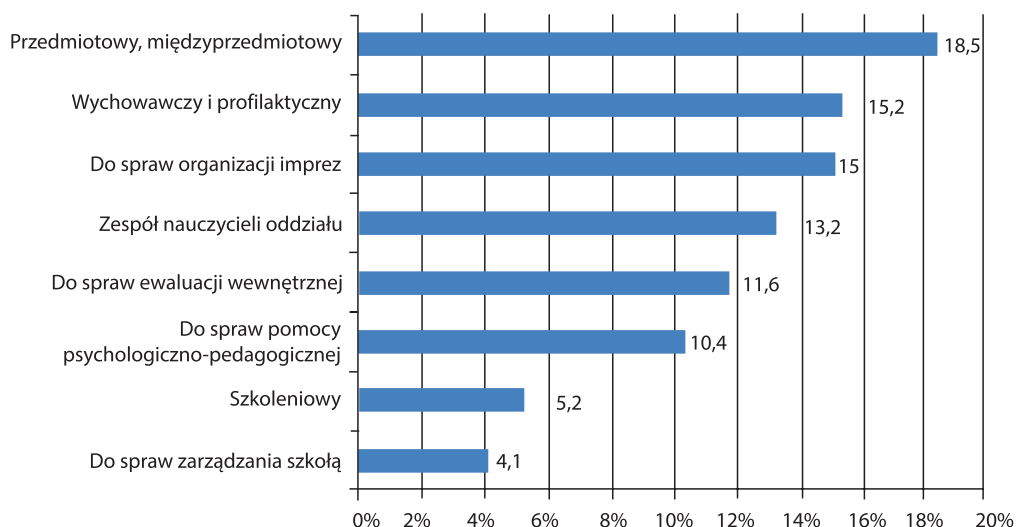
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Nauczyciele wskazywali przykłady zespołów, w których pracę są zaangażowani. **Najwięcej z nich działa w zespołach przedmiotowych lub międzyprzedmiotowych** (1839 wskazań na 9945, co stanowi 18,5%), wychowawczym i profilaktycznym (15,2%) oraz w zespołach do spraw organizacji imprez (15%). Najbardziej nauczyciele angażują się w pracę zespołów do spraw zarządzania szkołą, które zajmują się planowaniem i organizacją działalności szkoły (4,1% odpowiedzi). Podkreślić należy, że zaledwie 27 nauczycieli (0,3% respondentów) nie uczestniczy w pracy żadnego z zespołów. Świadczy to o dużej aktywności i zaangażowaniu nauczycieli.

Warto zwrócić szczególną uwagę na zespoły nauczycieli uczące w jednym oddziale. Zaangażowanie w ich pracę deklaruje 13,2% nauczycieli, relatywnie mało, zważywszy na fakt, że jest to obowiązek nauczycieli wynikający z prawa¹. Także działanie zespołu do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest prawnym obowiązkiem szkoły². To kolejny istotny zespół, w którego działanie włącza się niewielu nauczycieli (10,4%).

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532).



Wykres 3. W pracę jakich zespołów jest Pan(i) zaangażowany(a)?, n = 9945

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Analizując odmienne typy szkół, warto zwrócić uwagę, że największy udział nauczycieli angażujących się w pracę zespołów przedmiotowych stwierdzono w szkołach ponadgimnazjalnych (23,9% wskazań). Podczas gdy w szkołach podstawowych wartość ta jest znacznie mniejsza (14,4%). Odwrotnie w przypadku zespołów nauczycielskich do spraw wychowawczych i profilaktyki: częściej angażują się w ich pracę nauczyciele szkół podstawowych (16%) niż szkół ponadgimnazjalnych (13%). W zespoły organizujące imprezy szkolne najczęściej zaś włączają się nauczyciele gimnazjów (15,5%). Uzyskane dane obrazują, jak w odmiennych typach szkół nauczyciele koncentrują swoje działania na innych płaszczyznach, częściej angażują się w działanie różnych zespołów.

Tabela 3. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie: „W pracę jakich zespołów jest Pan(i) zaangażowany?” w przekroju ze względu na typy szkół, n = 9945

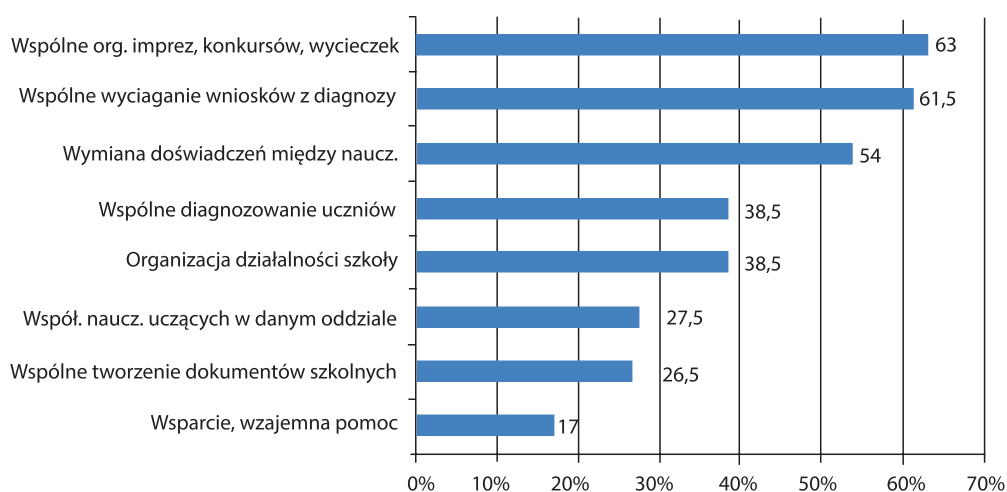
Zespół	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Razem	
	n = 4431	%	n = 2968	%	n = 2546	%	n = 9945	%
Przedmiotowy, międzyprzedmiotowy	638	14,4	592	19,9	609	23,9	1839	18,5
Wychowawczy i profilaktyczny	708	16	469	15,8	330	13,0	1507	15,2
Do spraw organizacji imprez	688	15,5	465	15,7	338	13,3	1491	15,0
Nauczycieli oddziału	633	14,3	350	11,8	334	13,1	1317	13,2
Do spraw ewaluacji wewnętrznej	548	12,4	356	12,0	248	9,7	1152	11,6
Do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej	530	12,0	329	11,1	180	7,1	1039	10,4
Inne	252	5,7	153	5,2	240	9,4	645	6,5
Szkoleniowy	223	5,0	140	4,7	154	6,0	517	5,2
Do spraw zarządzania szkołą	205	4,6	104	3,5	102	4,0	411	4,1
Nie uczestniczę w pracy żadnego zespołu	6	0,1	10	0,3	11	0,4	27	0,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Kolejną istotną kwestią jest model współpracy, to jest sposób zorganizowania współdziałania nauczycieli w danej szkole. Przeważająca większość dyrektorów³ (84,5%) podkreślała, że **organizacja współpracy nauczycieli sprzyja powszechnemu ich uczestnictwu**. Nauczyciele działają wspólnie w ramach aktywności różnorodnych zespołów powołanych do realizacji określonych celów. Zaznaczano, że współpraca ta z jednej strony dotyczy kwestii długoterminowych, generalnego funkcjonowania szkoły i jej rozwoju (49%), z drugiej zaś wydarzeń epizodycznych, które pojawiają się w działalności szkoły i na które reaguje Rada Pedagogiczna (53%). Współpraca nauczycieli zdaniem dyrektorów szkół znacznie **częściej dotyczy kwestii dydaktycznych niż wychowawczych** (odpowiednio 81,5% oraz 55%).

Podając przykłady współpracy nauczycieli podczas planowania i realizowania procesów edukacyjnych, dyrektorzy szkół wymienili następujące kwestie:

- wspólne organizowanie imprez szkolnych, konkursów, wycieczek, wspólna praca nad projektami (126 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 63% analizowanych wypowiedzi),
- wspólne wyciąganie wniosków z diagnozy (123, a zatem 61,5%),
- wymiana doświadczeń między nauczycielami, dzielenie się wiedzą, prowadzenie lekcji koleżeńskich (108 czyli 54%),
- wspólne diagnozowanie uczniów, planowanie indywidualnej pracy z uczniami zdolnymi i uczniami potrzebującymi wsparcia (77 czyli 38,5%),
- organizacja działalności szkoły, układanie kalendarza imprez szkolnych, planu lekcji (77 czyli 38,5%),
- współpraca nauczycieli uczących w jednym oddziale (55 czyli 27,5%),
- wspólne tworzenie dokumentów szkolnych (53 czyli 26,5%),
- wsparcie, wzajemna pomoc (34 czyli 17%).



Wykres 4. W jaki sposób zorganizowana jest współpraca nauczycieli uczących w szkole? Proszę o podanie przykładów współpracy nauczycieli podczas planowania i realizacji procesów edukacyjnych w szkole, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI).

Najczęściej podawanymi przez dyrektorów przykładami współpracy nauczycieli są wspólne **organizowanie imprez szkolnych oraz analiza diagnozy** (odpowiednio 63% oraz 61,5%). 54% dyrektorów wskazało również na kwestię dzielenia się doświadczeniem i wiedzą oraz prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli. Warto zaznaczyć również, że 27,5% dyrektorów wspomniało o współpracy nauczycieli uczących w jednym oddziale.

³ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do dyrektorów. Z 485 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi dyrektorów, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

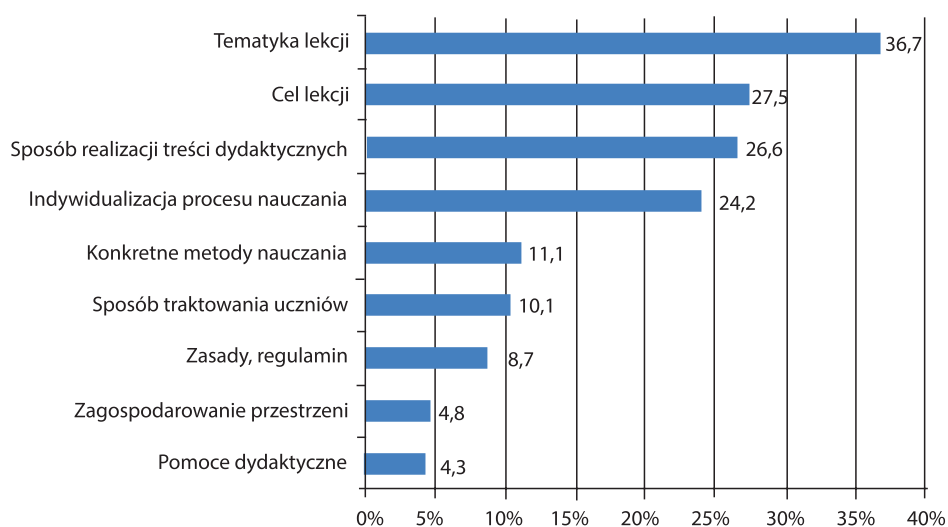
Wychowawcy i nauczyciele uczący w poszczególnych oddziałach wspierają się, wymieniając uwagi i spostrzeżenia dotyczące funkcjonowania klasy, sygnalizują problemy, wspólnie ustalają jednolite działania edukacyjne i wychowawcze (DYR_IDI).

[Nauczyciele] wymieniają się wiedzą i doświadczeniami, na przykład z różnych form doskonalenia zawodowego, dzielą się materiałami dydaktycznymi i różnorodnymi propozycjami działań metodycznych. Pełnią funkcję opiekuna stażu, omawiają pracę dydaktyczną i wychowawczą z nowymi nauczycielami, wdrażają do pracy w szkole. Nauczyciele egzaminatorzy wymieniają się wiedzą zdobytą w trakcie poprawiania prac egzaminacyjnych (DYR_IDI).

Nauczyciele współpracują w zakresie (...) wspólnego wychowania do świadomego odbioru kultury (organizowanie wyjazdów do teatru i kina), omawiania, analizowania i realizowania lub modyfikacji propozycji rodziców czy Samorządu Uczniowskiego (na przykład na temat zajęć dodatkowych, organizacji przerw, organizowania wycieczek, imprez, rozwiązywania problemów wychowawczych i dydaktycznych) (DYR_IDI).

Jedną z istotnych płaszczyzn współpracy nauczycieli jest współdziałanie w ramach pracy z danym oddziałem. Pytanie o rezultaty tej współpracy zadano nauczycielom w czasie wywiadu po obserwacji lekcji przez ewaluatora⁴. Oto elementy lekcji, które wskazywano jako wynik ustaleń z innymi nauczycielami uczącymi w tym samym oddziale:

- tematyka lekcji (76 odpowiedzi na 207 analizowanych, to jest 36,7%),
- cel lekcji (57 czyli 27,5%),
- sposób realizacji treści dydaktycznych (55 czyli 26,6%),
- indywidualizacja procesu nauczania, sposoby pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym oraz z uczniem z trudnościami (50 czyli 24,2%),
- konkretne metody nauczania (23 czyli 11,1%),
- sposób traktowania uczniów, stosunek nauczyciela do uczniów (21 czyli 10,1%),
- zasady, regulamin, dyscyplina (18 czyli 8,7%),
- zagospodarowanie przestrzeni klasy (10 czyli 4,8%),
- pomoce dydaktyczne, ustalenia dotyczące programu nauczania i podręcznika (9 czyli 4,3%).



Wykres 5. Które z elementów lekcji wynikają z ustaleń z innymi nauczycielami uczącymi w tym oddziale/klasie?, n = 207

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_IDI).

Tematyka lekcji to element najczęściej wskazywany jako wynikający z ustaleń z innymi nauczycielami uczącymi w tym samym oddziale (36,7% analizowanych odpowiedzi). Warto podkreślić, że na-

⁴ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do nauczycieli. Z 2488 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 207 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 207.

uczyciele wiązali kwestię tematu lekcji z **korelacją międzyprzedmiotową**. Poza tym w 27,5% odpowiedzi odniesiono się do celu lekcji, którym było wzmocnienie pożądanego zachowania u uczniów lub zdobycie przez nich określonej kompetencji. Co istotne, zaledwie 19 z 207 nauczycieli odpowiedziało, że żadne elementy lekcji poddanej obserwacji nie były wynikiem ustaleń z innymi nauczycielami uczącymi w danym oddziale.

Wspólnie z nauczycielami przedmiotów zawodowych uzgodniłszy, aby skorelować zagadnienia omawiane na przedmiotach ekonomicznych. Przy omawianiu tematu lekcji wykorzystalam wiedzę, którą uczniowie nabyli na ekonomice w zakresie kalkulacji kosztów, obliczania ceny sprzedaży i sporządzania dokumentów (NAU_IDI).

Wdrażanie do efektywnej pracy w grupie każdego członka zespołu, do samodzielności w korzystaniu z różnych źródeł informacji. Zwracanie uwagi na poprawność i czystość wypowiedzi w języku polskim. Angażowanie słuchacza w celu maksymalnego wykorzystania lekcji do procesu uczenia się. Monitorowanie frekwencji słuchaczy na zajęciach (NAU_IDI).

Stosowanie metod aktywizujących ucznia, aby ich zmobilizować do pracy, zachęcić do wypowiedzi na konkretne tematy. Różnorodność ćwiczeń, aby urozmaicić lekcję i zainteresować ich danym tematem (NAU_IDI).

Podsumowując, można stwierdzić, że współpraca nauczycieli w ewaluowanych szkołach jest powszechna. Nauczyciele deklarują, że aktywnie działają w Radzie Pedagogicznej i angażują się w pracę różnorodnych zespołów. Zaledwie 29 nauczycieli z 9945 ewaluowanych stwierdziło, że nie działa w żadnym z zespołów. Współpraca nauczycieli w większości dotyczy pojedynczych wydarzeń w życiu szkoły (zdaniem 53% dyrektorów), nieco rzadziej – kwestii długofalowych i związanych z rozwojem szkoły (49%). Współdziałanie grona pedagogicznego najczęściej przejawia się we wspólnym organizowaniu szkolnych imprez i wydarzeń (według 63% nauczycieli), wspólnym wyciąganiu wniosków z diagnozy oraz dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem (odpowiednio 61,5% i 54%). W ramach zespołowej pracy nauczycieli uczących w danym oddziale najczęściej wspólnie ustala się tematykę zajęć, szczególnie kierując się zasadą korelacji międzyprzedmiotowej (36,7% wskazań). Również sposób realizacji treści dydaktycznych w powiązaniu z celami lekcji oraz indywidualizacja nauczania (odpowiednio 27,5% i 26,6%) stanowią elementy ustalone przez nauczycieli oddziału wspólnie.

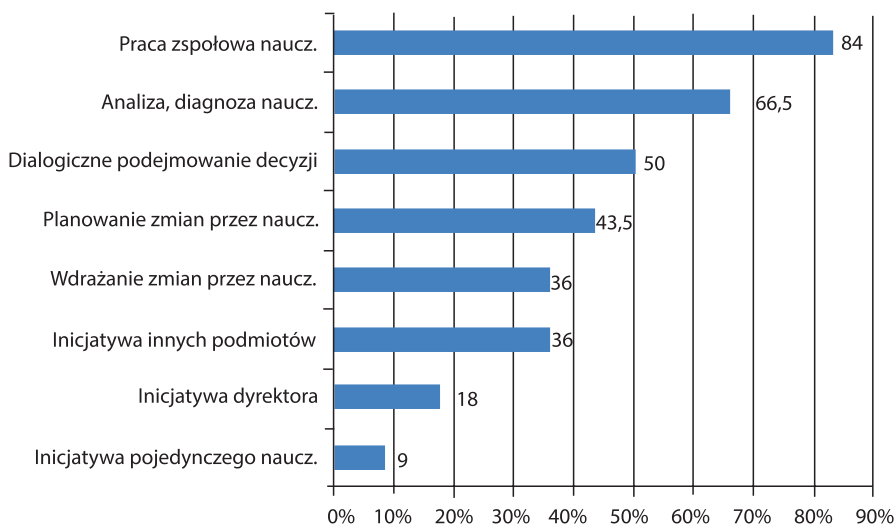
Podejmowanie wspólnych działań w ramach różnorodnych zespołów świadczy nie tylko o umiejętnościach pracy zespołowej, którą posiadają biorący udział w badaniu nauczyciele, ale także o przywiązywaniu wagi do takiego stylu pracy w szkole oraz do generalnego zaangażowania nauczycieli w ich pracę.

Zespołowe wprowadzanie zmian

Kolejnym aspektem niskiego poziomu D spełniania wymagania dotyczącego współpracy nauczycieli jest kwestia wprowadzania zmian w procesach edukacyjnych. Dyrektorów szkół zapytano o sposób pracy nad wprowadzaniem zmian w szkole oraz rolę ustaleń pomiędzy nauczycielami w tym procesie. Jako elementy wprowadzania zmian w procesie edukacyjnym dyrektorzy wymienili następujące kwestie:

- praca zespołowa nauczycieli (168 odpowiedzi na 200 analizowanych⁵, to jest 84% analizowanych wypowiedzi),
- analiza, diagnoza prowadzona przez nauczycieli (133 to jest 66,5%),
- dialogiczne podejmowanie decyzji przez rozmowy i dyskusje (99 czyli 50%),
- planowanie i proponowanie zmian przez nauczycieli (87 czyli 43,5%),
- wdrażanie zmian przez nauczycieli (72 czyli 36%),
- inicjatywa innych podmiotów dotycząca wprowadzenia zmian: rodziców, uczniów, środowiska lokalnego, podmiotu prowadzącego, organu sprawującego nadzór, prawodawcy (72 czyli 36%),
- inicjatywa dyrektora (36 czyli 18%),
- inicjatywa pojedynczego nauczyciela (17 czyli 9%).

⁵ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do dyrektorów. Z 485 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi dyrektorów, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.



Wykres 6. W jaki sposób w szkole pracuje się nad wprowadzaniem zmian w procesach edukacyjnych? Jaka jest w tym rola ustaleń między nauczycielami?, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_ID).

Znacząca większość dyrektorów analizowanych szkół (84%) deklaruje, że **praca nad wprowadzaniem zmian w procesie edukacyjnym odbywa się w szkole na podstawie zespołowej pracy nauczycieli**. W przypadku 66,5% analizowanych szkół, zdaniem dyrektorów, nauczyciele przeprowadzają analizę i diagnozę aktualnej sytuacji w szkole i na tej podstawie formułują swoje wnioski. W połowie uzyskanych odpowiedzi decyzje dotyczące wprowadzenia zmiany podejmowane są przez dialog, dyskusję i rozmowy. 43,5% dyrektorów zauważa, że nauczyciele składają propozycje i wnioski oraz planują wprowadzenie zmiany. Zdaniem 36% dyrektorów nauczyciele wdrażają i realizują w praktyce zaplanowaną zmianę w procesie edukacyjnym.

Nauczyciele współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzenie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami. (...) Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy (DYR_IDI).

Zmianę wprowadzamy wspólnie po przeprowadzonej diagnozie np. w formie analizy testów, sprawdzianów, biorąc pod uwagę wnioski od rodziców, wnioski z nadzoru pedagogicznego, wnioski z ewaluacji wewnętrznej, z monitorowania i obserwacji (DYR_IDI).

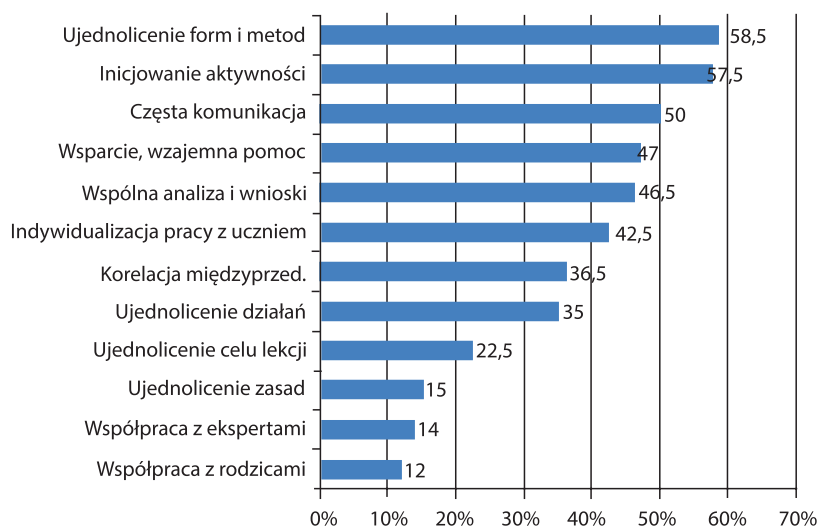
Zmiany w procesach edukacyjnych są planowane, organizowane i systematycznie realizowane oraz ewaluowane. (...) W szkole wszystkie zmiany są realizowane wspólnie przez nauczycieli, w wielu przypadkach we współpracy z uczniami, rodzicami, partnerami, szeroko rozumianym środowiskiem (DYR_IDI).

Szczególnym typem wprowadzania zmian w szkole jest zarządzanie procesem edukacyjnym w odniesieniu do pojedynczego oddziału. Zespoły nauczycieli⁶ uczących w jednym oddziale zapytano o to, jak wspólnie doskonalą proces edukacyjny w konkretnych oddziałach. Wśród odpowiedzi pojawiły się następujące:

- ujednoczenie form i metod nauczania (117 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 58,5% analizowanych wypowiedzi),
- inicjowanie aktywności dodatkowych dla uczniów: koła zainteresowań, wycieczki, konkursy (115 to jest 57,5%),
- częsta komunikacja między nauczycielami, wymienianie opinii i spostrzeżeń o klasie, omawianie bieżących problemów (100 czyli 50%),
- wsparcie, wzajemna pomoc nauczycieli (94 czyli 47%),

⁶ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do zespołów nauczycieli. Z 501 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi zespołów nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

- wspólna analiza i wyciąganie wniosków na temat pracy uczniów oraz skuteczności podejmowanych działań przez nauczycieli (93 czyli 46,5%),
- indywidualizacja pracy z uczniem (85 czyli 42,5%),
- korelacja międzyprzedmiotowa (czyli 36,5%),
- ujednoczenie działań wychowawczych (70 czyli 35%),
- ujednoczenie celu lekcji: zdobycie przez uczniów konkretnej kompetencji, wzmacnianie określonej umiejętności (45 czyli 22,5%),
- ujednoczenie przyjętych zasad, dyscypliny (30 czyli 15%),
- współpraca z ekspertami: pedagogiem szkolnym, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej (28 czyli 14%),
- współpraca z rodzicami (24 czyli 12%).



Wykres 7. W jaki sposób wspólnie doskonalą Państwo proces edukacyjny prowadzony w tej klasie?, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_FGI).

Zdaniem nauczycieli uczących w tym samym oddziale najczęstszym **sposobem doskonalenia procesu edukacyjnego jest stosowanie tych samych metod i form pracy z grupą** (58,5% analizowanych odpowiedzi). Niewiele rzadziej wspominano o inicjowaniu aktywności dodatkowych i angażowaniu w nie uczniów (57,5%). Poza tym w połowie analizowanych wywiadów grupowych nauczyciele wskazywali na wagę częstej komunikacji, wymiany doświadczeń, obserwacji i spostrzeżeń o pracy z klasą.

Na zespołach samokształceniowych szkolimy się, jak wzmacniać jakość pracy. Następuje też wymiana książek, informacji o konkursach i szkoleniach w ramach pracy w zespołach przedmiotowych. Wykorzystujemy tablicę multimedialną, rzutniki, podejmujemy współpracę z wydawnictwami, wykorzystujemy multibooki, płyty dla uczniów, zadania interaktywne (NAU_FGI).

Wspólnie opracowujemy plan zajęć pozalekcyjnych rozwijających i wspomagających dla tej klasy. Kierujemy uczniów wymagających odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej na zajęcia wspomagające i wyrównawcze, a uczniów zdolnych na zajęcia rozwijające oraz różnego rodzaju konkursy, olimpiady, zawody, projekty edukacyjne i unijne (NAU_FGI).

Nauczyciele wspólnie ustalają kierunki działań, rozmawiają, jakie umiejętności należy doskonalić, prowadzą stałą wymianę poglądów na podstawie obserwacji klasy i analizy prac dzieci (NAU_FGI).

Podsumowując, można stwierdzić, że wprowadzanie zmian w procesie edukacyjnym w analizowanych szkołach odbywa się przez działania zespołowe i w wyniku ustaleń między nauczycielami (zdaniem 84% dyrektorów szkół). Model współpracy nauczycieli umożliwia kolektywne podejmowanie decyzji o zmianie oraz dalsze jej wspólne realizowanie i wcielanie w życie. W przypadku współpracy zespołów nauczycieli pra-

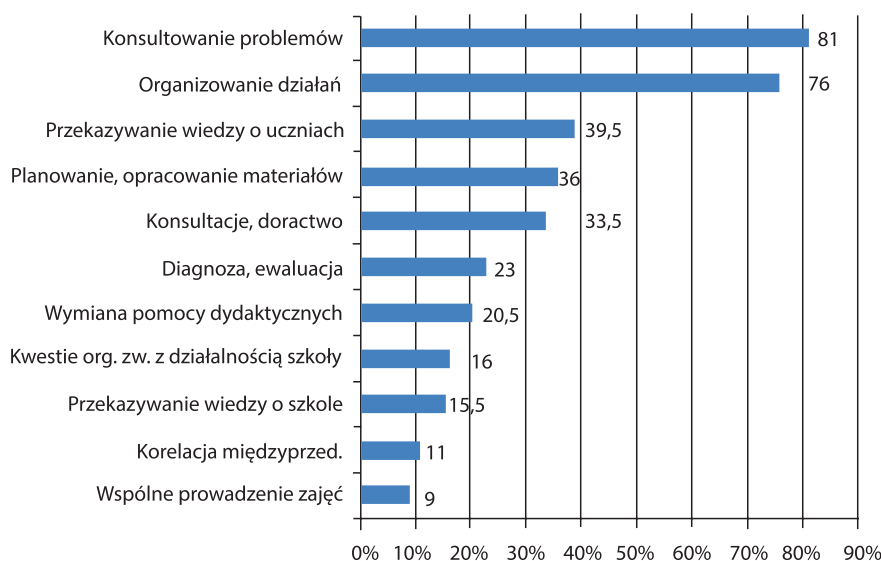
ujących w jednym oddziale najczęstszą formą wprowadzania zmian i doskonalenia procesu edukacyjnego jest ujednolicenie metod i form pracy z grupą (58,5%) oraz inicjowanie aktywności dodatkowych (57,5%).

Zespołowe rozwiązywanie problemów

Poziom wysoki spełniania wymagania „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” akcentuje dwa aspekty: wspólne rozwiązywanie problemów przez nauczycieli oraz współpracę nauczycieli w ramach ewaluacji i doskonalenia własnej pracy. Warto przeanalizować oba obszary wymagania.

Nauczyciele⁷ wskazywali, jakie problemy rozwiązują wspólnie. Zapytani o sytuacje, kiedy w swojej pracy z uczniami korzystają z pomocy innych nauczycieli, wymienili następujące przykłady:

- konsultowanie problemów wychowawczych, wspólne rozwiązywanie konfliktów (162 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 81% analizowanych wypowiedzi),
- organizowanie działań: wycieczki, konkursy, imprezy (152 to jest 76%),
- przekazywanie wiedzy o uczniach (79 czyli 39,5%),
- planowanie, opracowywanie materiałów (72 czyli 36%),
- konsultacje, doradztwo, dzielenie się wiedzą (67 czyli 33,5%),
- diagnoza, ewaluacja (46 czyli 23%),
- wymiana pomocy dydaktycznych (41 czyli 20,5%),
- kwestie organizacyjne związane z działalnością szkoły (32 czyli 16%),
- przekazywanie wiedzy ze szkoleń (31 czyli 15,5%),
- korelacja międzyprzedmiotowa (22 czyli 11%),
- wspólne prowadzenie zajęć (18 czyli 9%).



Wykres 8. W jakich sytuacjach w swojej pracy z uczniami korzysta Pan(i) z pomocy innych nauczycieli?, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Zdecydowana **większość nauczycieli (81%) korzysta z pomocy innych w sytuacji problemów wychowawczych lub konfliktów między uczniami**. Druga pod względem częstości przywołań sytuacja problemowa to organizowanie w szkole takich działań, jak konkursy, wycieczki, imprezy oraz wspólne wyjścia poza teren szkoły (76% wskazań). Wysoką liczbę wskazań uzyskały również przekazywanie sobie wzajemnie wiedzy o uczniach (39,5%), a także wspólna praca nad planowaniem i opracowywaniem materiałów, programów i pomocy dydaktycznych (36%).

⁷ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do nauczycieli. Z 10 019 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

Pomoc innych nauczycieli przydaje się w rozwiązywaniu problemów wychowawczych w klasie, takich jak agresja słowna, czy brak dyscypliny na lekcji (NAU_CAWI).

Organizacja wycieczek szkolnych i wyjść do teatru i kina, na akcje charytatywne, zawody sportowe. Przygotowywanie imprez środowiskowych (NAU_CAWI).

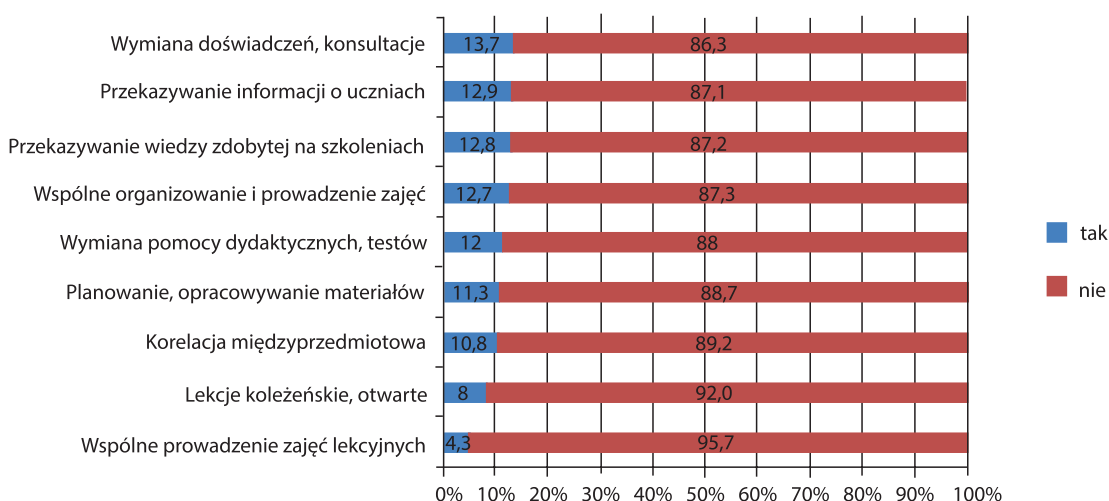
Przekazujemy sobie informacje o uczniach. Wspólnie z nauczycielami uczącymi w jednym oddziale rozpoznajemy potrzeby uczniów i dostosowujemy do nich formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wspólnie zastanawiamy się nad dostosowaniem wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów z dysfunkcjami (NAU_CAWI).

Nauczycieli zapytano również, jakiego rodzaju pomoc uzyskują od innych członków grona pedagogicznego w swojej pracy z uczniami. Zaskakuje niski procent nauczycieli, którzy wskazali którykolwiek z wymienionych przykładów pomocy. Odpowiedziami, które podawano najczęściej, są **wymiana doświadczeń, konsultacje, doradztwo i wymiana poglądów** (zaledwie 1365 z 9945 uzyskanych odpowiedzi, to jest 13,7%). Inne częste przykłady stosowanej pomocy to przekazywanie sobie informacji o uczniach i oddziałach klasowych (12,9%), dzielenie się wiedzą zdobytą na szkoleniach (12,8%), a także wspólne organizowanie i prowadzenie takich działań, jak konkursy, wycieczki czy imprezy szkolne (12,7%). Najrzadziej stosuje się pomoc w formie wspólnego prowadzenia zajęć (4,2%) oraz lekcji koleżeńskich (8%). Warto zauważyć, że choć liczby wskazań są niewielkie, to jednak **odpowiedź „nie uzyskuje wsparcia” nie wybrał żaden** z 9945 nauczycieli, którzy odpowiedzieli na to pytanie.

Analiza przekrojowa ze względu na typy szkół ukazuje te same tendencje. We wszystkich typach szkół to wymiana doświadczeń i poglądów między nauczycielami uzyskała najwięcej wskazań jako forma wzajemnej pomocy (wskazania od 13,4% w gimnazjach po 14,3% w przypadku szkół ponadgimnazjalnych). We wszystkich typach szkół również najrzadziej wymienianą formą pomocy było wspólne prowadzenie zajęć lekcyjnych, która to odpowiedź uzyskała 4,2% w szkołach podstawowych oraz ponadgimnazjalnych oraz 4,6% w gimnazjach.

Kluczowe jest także pytanie, czy uzyskana pomoc była skuteczna i jakie były jej efekty. Nauczyciele, opowiadając o konkretnych przykładach zastosowanej pomocy, odnosili się do przydatności owej współpracy. Wśród udzielonych odpowiedzi⁸ znalazły się następujące komentarze o skutkach zastosowania pomocy innych nauczycieli:

- pozytywne rezultaty w pracy nauczycieli (103 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 51,5% analizowanych wypowiedzi),
- pozytywne skutki w zachowaniu uczniów (84 czyli 42%),
- pozytywne efekty w działalności szkoły (67 czyli 33,5%),
- brak informacji o skutkach zastosowanej pomocy (53 czyli 26,5%).



Wykres 9. Jakiego rodzaju pomoc uzyskuje Pan(i) od innych nauczycieli w swojej pracy z uczniami?, n = 9945

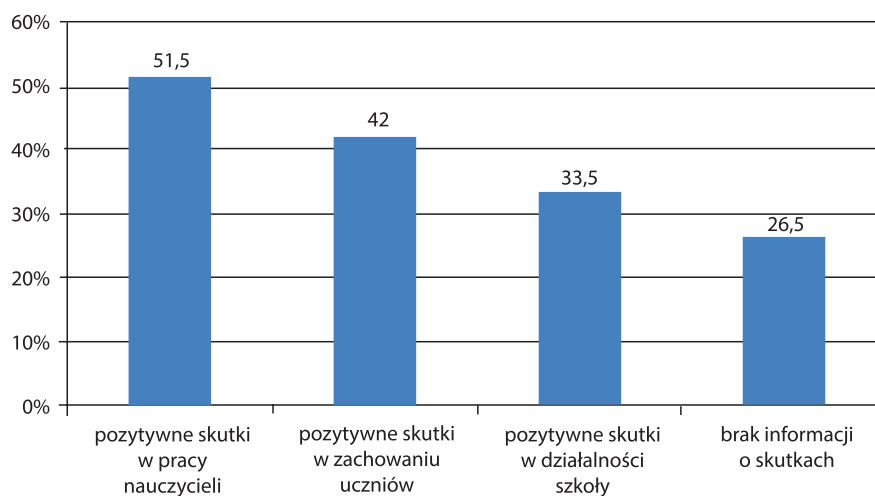
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

⁸ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do nauczycieli. Z 10 019 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

Tabela 4. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie „Jakiego rodzaju pomoc uzyskuje Pan(i) od innych nauczycieli w swojej pracy z uczniami?” w przekroju ze względu na poziomy kształcenia, n = 9945

Rodzaj pomocy	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Razem	
	n = 4431	%	n = 2968	%	n = 2546	%	N = 9945	%
Wymiana doświadczeń, konsultacje	602	13,6	398	13,4	365	14,3	1365	13,7
Przekazywanie informacji o uczniach	576	13,0	381	12,8	330	13,0	1287	12,9
Przekazywanie wiedzy zdobytej na szkoleniach	563	12,7	381	12,8	324	12,7	1268	12,8
Wspólne organizowanie i prowadzenie działań	582	13,1	387	13,0	298	11,7	1267	12,7
Wymiana pomocy dydaktycznych, testów	530	12,0	359	12,1	301	11,8	1190	12,0
Planowanie, opracowywanie materiałów	508	11,5	340	11,5	276	10,8	1124	11,3
Korelacja międzyprzedmiotowa	435	9,8	344	11,6	294	11,5	1073	10,8
Lekcje koleżeńskie, otwarte	396	8,9	194	6,5	207	8,1	797	8,0
Wspólne prowadzenie zajęć lekcyjnych	188	4,2	137	4,6	106	4,2	431	4,3
Inne	51	1,2	47	1,6	45	1,8	143	1,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).



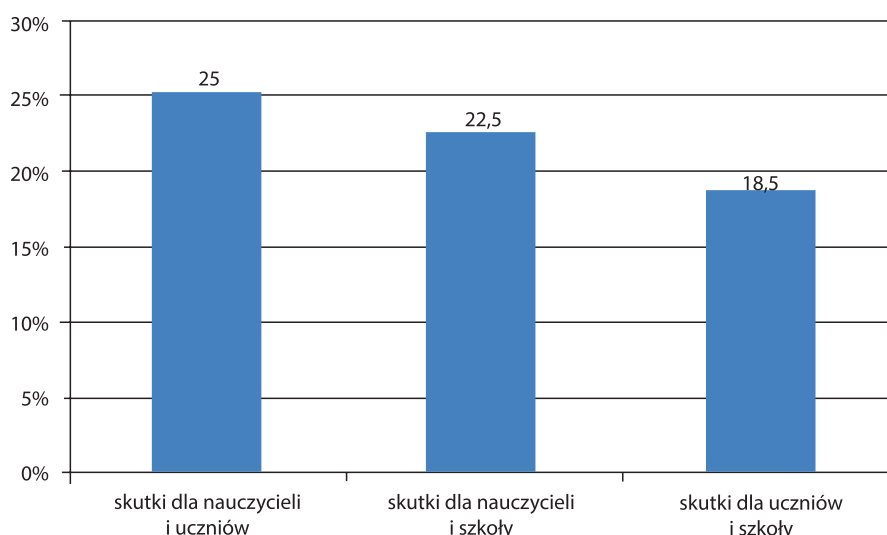
Wykres 10. Proszę podać konkretne przykłady zastosowania pomocy innych nauczycieli i jej efekty, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

73,5% nauczycieli odniosło się w swoich wypowiedziach do skutków zastosowanej pomocy innych nauczycieli (53 na 200 analizowanych nauczycieli nie wypowiedziało się o konsekwencjach pomocy). **Wszystkie informacje o efektach pomocy donoszą o pozytywnym wpływie podjętych działań.** Żaden nauczyciel nie stwierdził, że uzyskana pomoc była nieskuteczna, nieprzydatna lub że przyniosła nega-

tywne skutki. 51,5% analizowanych odpowiedzi wskazuje na pozytywne konsekwencje pomocy w pracy nauczycieli. Wspominano o poszerzeniu wiedzy, nabyciu nowych umiejętności oraz poprawieniu własnego warsztatu pracy. 42% nauczycieli twierdzi, że zespołowa pomoc przyniosła pozytywne skutki w zachowaniu uczniów, a 33,5% dostrzega pozytywne konsekwencje pomocy w działalności szkoły.

Warto podkreślić, że analizowane pytanie traktować należy jak pytanie wielokrotnego wyboru. Nauczyciele często wskazywali liczne skutki zastosowanej pomocy. Jedna czwarta nauczycieli uznała, że zastosowana pomoc przyniosła pozytywne konsekwencje zarówno w pracy nauczycieli, jak i w zachowaniu uczniów. Zdaniem 22,5% respondentów, pozytywne efekty pomocy można dostrzec w pracy nauczycieli oraz w działalności szkoły. 18,5% respondentów twierdzi, że pomoc innych nauczycieli miała pozytywne skutki dla nauczycieli oraz dla działalności szkoły.



Wykres 11. Proszę podać konkretne przykłady zastosowania pomocy innych nauczycieli i jej efekty. Rozkład odpowiedzi uwzględniający wielokrotność wyboru, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Dzieląc się wiedzą dotyczącą oceniania egzaminu maturalnego i zmian w arkuszu, podnosi się jakość kształcenia, jak i osiągnięcia uczniów. Zapraszając nauczyciela stażystę na obserwację lekcji, polepsza się jego warsztat pracy. Dzieląc się informacjami o zespole klasowym, łatwiej wybrać odpowiednie metody pracy i indywidualne podejście do ucznia. Dzieląc się materiałami dodatkowymi i pomysłami na tematy lekcji, podnosi się ich atrakcyjność (NAU_CAWI).

Dyscyplinowanie uczniów poprzez monitorowanie zachowania (zeszyt z ocenami na każdej lekcji) skutkuje polepszeniem ich zachowania. Kierowanie dzieci na zajęcia terapeutyczne i socjoterapeutyczne przynosi wzrost ich umiejętności społecznych. Objęcie opieką dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych (monitorowanie ich rozwoju) skutkuje zwiększeniem poczucia bezpieczeństwa dziecka w szkole, ukształtowaniem adekwatnej samooceny i samo-kontroli (NAU_CAWI).

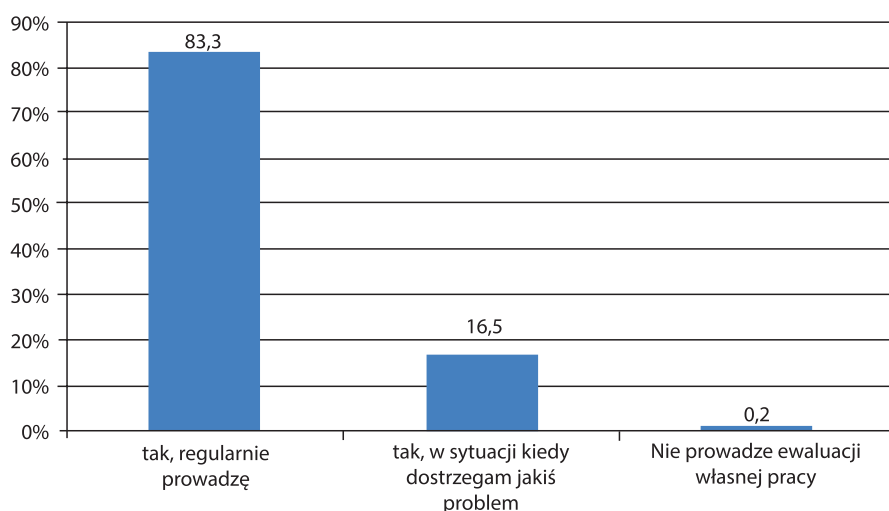
Propozycja współpracy w ramach czasopisma internetowego „Zeszyty Licealne” przyniosła pozytywny skutek w postaci możliwości prezentacji osiągnięć szkoły. Wspólna organizacja wycieczek klasowych i międzyklasowych oraz olimpiad zwiększyła ich zasięg i usprawniła podział pracy przy ich organizacji (NAU_CAWI).

Podsumowując, z analizowanych danych wynika, że nauczyciele współdziałają w procesie rozwiązywania problemów w szkole. Najczęściej wskazywano kłopoty wychowawcze oraz planowanie i organizowanie działań w szkole jako sytuacje wymagające podjęcia wspólnych działań (odpowiednio 81% i 76%). Dominującą formą pomocy są wymiana doświadczeń, konsultacje, doradztwo i wymiana poglądów między nauczycielami (13,7%). Inną często stosowaną pomocą jest przekazywanie sobie informacji o uczniach oraz oddziałach klasowych (12,9%). W żadnej z analizowanych odpowiedzi nie pojawiła

się informacja o nieskuteczności lub nieprzydatności zastosowanej pomocy. Pomoc innych nauczycieli przyniosła pozytywne konsekwencje w pracy nauczyciela zdaniem ponad połowy nauczycieli oraz pozytywne skutki w zachowaniu uczniów według 42% respondentów.

Współpraca przy ewaluacji

Kolejnym aspektem pracy nauczycieli, który zgodnie z omawianym wymaganiem powinien mieć wymiar zespołowy, jest ewaluacja. Niemal wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu (**99,8% z 9944 respondentów**) **prowadzą ewaluację własnej pracy**, przy czym **zdecydowana większość robi to regularnie (83,3%)**, a 16,5% tylko w sytuacji, kiedy dostrzegają jakiś problem. Zaledwie 23 z 9944 nauczycieli nie prowadzi ewaluacji.



Wykres 12. Czy prowadzi Pan(i) ewaluację własnej pracy?, n = 9944

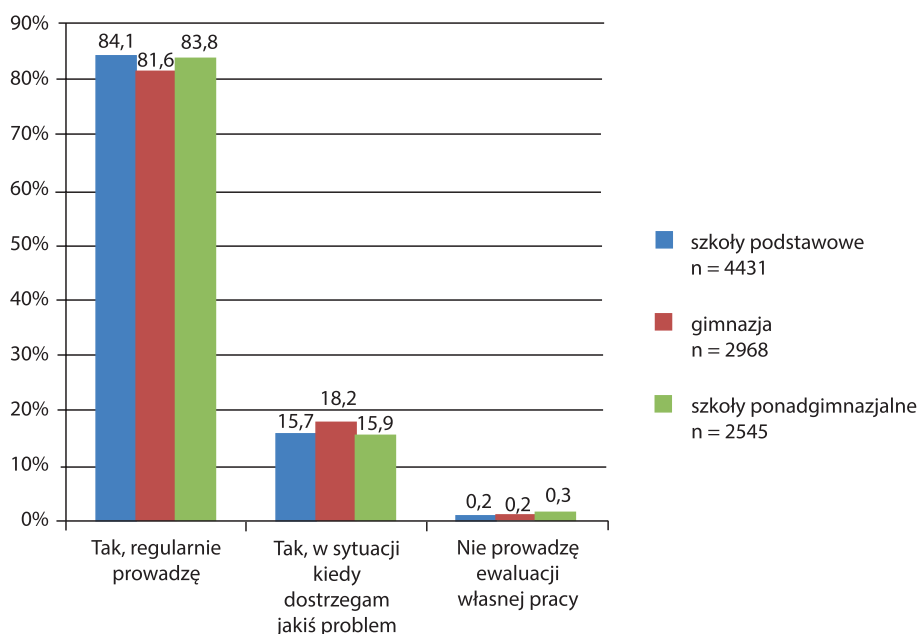
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Nauczyciele szkół podstawowych częściej (84,1%) prowadzą ewaluację własnej pracy regularnie niż nauczyciele gimnazjów (81,6%). Niemal identyczny, niewielki udział respondentów z odmiennych typów szkół stwierdził, że nie prowadzi ewaluacji własnej pracy (10 nauczycieli szkół podstawowych, 8 ze szkół ponadgimnazjalnych oraz 5 nauczycieli gimnazjów).

Warto zwrócić uwagę na przedmiot ewaluacji nauczycieli. Respondentów zapytano o elementy ich pracy, które poddali ewaluacji w ciągu ostatniego roku. Analiza odpowiedzi⁹ wskazuje następujące składniki:

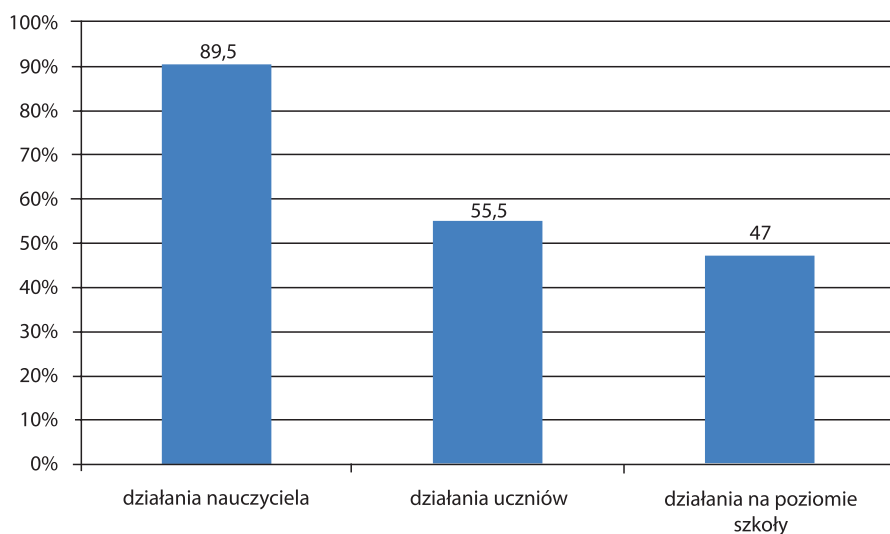
- działania nauczyciela (179 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 89,5% analizowanych wypowiedzi),
- działania uczniów (111 czyli 55,5%),
- działania na poziomie szkoły (94 czyli 47%).

⁹ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do nauczycieli. Z 10 320 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.



Wykres 13. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie „Czy prowadzi Pan(i) ewaluację własnej pracy?” w przekroju ze względu na poziomy kształcenia, n = 9944

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).



Wykres 14. Jakie elementy własnej pracy poddał(a) Pan(i) ewaluacji w ciągu ostatniego roku?, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

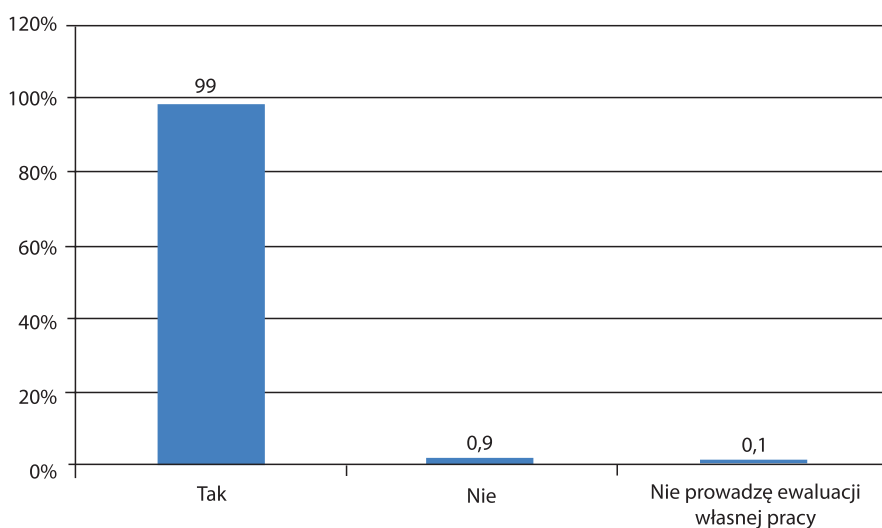
Zdecydowana większość nauczycieli dokonuje ewaluacji, zwłaszcza biorąc pod uwagę takie działania, jak realizacja programu, stosowane metody i narzędzia pracy z grupą, system oceniania i motywowania uczniów, sposoby pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym oraz z uczniem przejawiającym trudności w nauce (niemal 90%). Ewaluacja nauczycieli dotyczy również działań uczniów: ich zachowania, zaangażowania, frekwencji oraz osiągnięć, a także integracji zespołu klasowego (55,5%). Nauczyciele ewaluują w końcu też swoje działania na poziomie szkoły jako całości: współpracę z rodzicami, środowiskiem i innymi nauczycielami oraz występowanie korelacji międzyprzedmiotowej (47%).

Ewaluuje moją pracę z uczniem zdolnym i słabym, rozwiązywanie problemów wychowawczych i w zespołach klasowych, realizację podstawy programowej. Oceniam stopień realizacji celów lekcji prowadzonych przez siebie (NAU_CAWI).

Poddaję ewaluacji wyniki pracy dydaktycznej, to jest przyrost wiedzy uczniów. Ewaluuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną, poziom zadowolenia uczniów po przeprowadzonych zajęciach, skuteczność zastosowanych metod pracy, relacje w grupie oraz potrzeby uczniów (NAU_CAWI).

Każde zajęcia były ewaluowane pod kątem występowania korelacji międzyprzedmiotowej, form pozyskiwania informacji zwrotnych od rodziców, efektywności dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami oraz formy współpracy ze środowiskiem lokalnym (NAU_CAWI).

Analizowane wymaganie kładzie nacisk na wzajemną pomoc nauczycieli w ewaluowaniu własnej pracy. Niemal wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu deklarują, że spełniają ten wymóg (99% uzyskanych odpowiedzi). Zaledwie 94 na 9943 nauczycieli biorących udział w badaniu (to jest **0,9%**), **prowadząc ewaluację własnej pracy, nie współpracuje z innymi nauczycielami**. Tylko 14 nauczycieli odpowiedziało, że nie prowadzi ewaluacji.



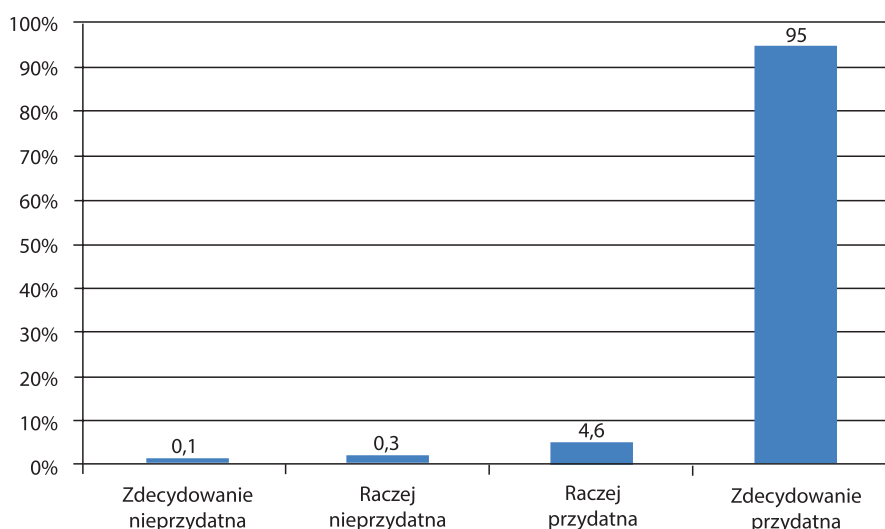
Wykres 15. Czy prowadząc ewaluację własnej pracy, współpracuje Pan(i) z innymi nauczycielami?, n = 9943

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

99,1% nauczycieli szkół podstawowych współpracuje z innymi, prowadząc ewaluację własnej pracy, to tyle samo, co w przypadku nauczycieli gimnazjów. Niewiele mniejszy udział odnotowano w przypadku nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (98%). Do nieprowadzenia ewaluacji przyznało się 6 nauczycieli szkół podstawowych oraz 6 ze szkół ponadgimnazjalnych, a także 2 nauczycieli gimnazjów.

Kluczową kwestią w tym temacie jest również przydatność pomocy udzielanej sobie wzajemnie przez nauczycieli w ramach ewaluowania własnej pracy. Przeważająca większość respondentów **uznaje ową współpracę za przydatną (99,6% nauczycieli** biorących udział w badaniu), przy czym **95% uważa ją za zdecydowanie przydatną**, a 4,6% za raczej przydatną. Zaletwie 12 z 9938 respondentów ujmuje pomoc innych przy ewaluacji jako zdecydowanie nieprzydatną (to jest 0,1%), podczas gdy 23 nauczycieli uważa ją za raczej nieprzydatną (0,3%).

Powyższe wyniki znajdują odzwierciedlenie również w analizie przekrojowej ze względu na typy szkół. Przeważająca większość nauczycieli na każdym poziomie edukacji ocenia współpracę z innymi nauczycielami w ramach ewaluowania własnej pracy jako zdecydowanie przydatną. Najrzadziej oceniają tak tę współpracę nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (92,5%), a najczęściej nauczyciele szkół podstawowych (96,1%).



Wykres 16. Jak Pan(i) ocenia tę współpracę?, n = 9938

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Tabela 5. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie „Jak Pan(i) ocenia tę współpracę? w przekroju ze względu na poziomy kształcenia”, n = 9938

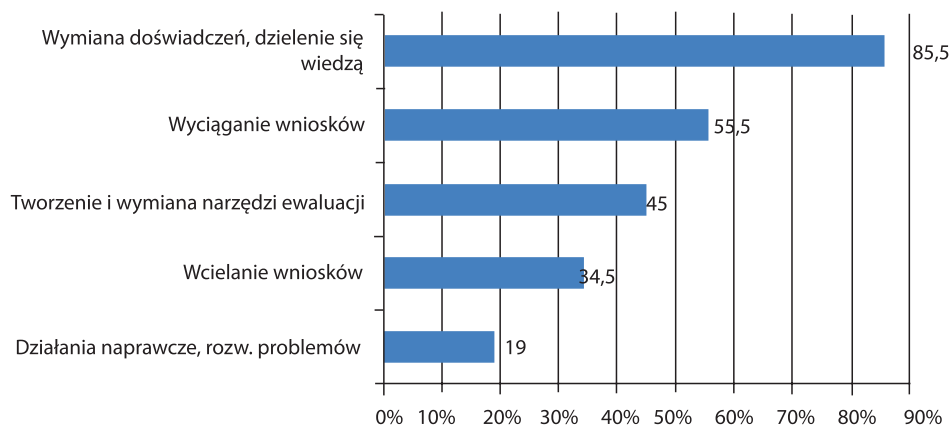
Ocena współpracy	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Razem	
	n = 4431	%	n = 2968	%	n = 2539	%	n = 9938	%
Zdecydowanie nieprzydatna	5	0,1	1	0	6	13,0	12	0,1
Raczej nieprzydatna	5	0,1	5	0,2	13	12,7	23	0,3
Raczej przydatna	162	3,7	124	4,2	172	11,7	458	4,6
Zdecydowanie przydatna	4259	96,1	2838	95,6	2348	11,8	9445	95

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Warto prześledzić również, jakie formy przybrała współpraca nauczycieli przy ewaluacji. Wśród analizowanych odpowiedzi¹⁰ znalazły się następujące formy współpracy:

- wymiana doświadczeń, dzielenie się wiedzą, konsultacje, doradztwo (171 odpowiedzi na 200 analizowanych, to jest 85,5% analizowanych wypowiedzi),
- wspólne wyciąganie wniosków z ewaluacji (111 czyli 55,5%),
- wspólne tworzenie i wymiana narzędzi ewaluacji (90 czyli 45%),
- wspólne wcielanie wniosków z ewaluacji w działanie szkoły: planowanie zmian, modyfikowanie i aktualizowanie pracy nauczyciela i szkoły na podstawie wyników ewaluacji (69 czyli 34,5%),
- działania naprawcze, wspólne rozwiązywanie problemów (38 czyli 19%).

¹⁰ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do nauczycieli. Z 10 320 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.



Wykres 17. Na czym polega ta współpraca? Proszę podać przykłady, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Nauczyciele biorący udział w badaniu **najczęściej wspierają się w ewaluacji własnej pracy poprzez wymianę doświadczeń i dzielenie się wiedzą (85,5% wskazań)**. Ponad połowa respondentów (55,5%) wyciąga wnioski z ewaluacji we współpracy z innymi nauczycielami. W przypadku 45,5% nauczycieli pomoc ze strony innych polega na udostępnianiu lub wspólnym tworzeniu narzędzi ewaluacji.

Rozmowy z innymi nauczycielami o mojej pracy, moich sukcesach, błędach. (...) Konsultacje z pedagogiem i dyrektorem (NAU_CAWI).

Wspólnie z innymi nauczycielami, zwłaszcza w ramach współpracy w zespołach (przedmiotowym i klasowym), analizujemy wyniki diagnozy wstępnej uczniów klas IV. Pozwala nam to na ewaluację efektów nauczania oraz stopnia realizacji podstawy programowej. W ramach współpracy analizujemy wyniki klasyfikacji i poddajemy ewaluacji realizowane programy nauczania, wykorzystywane podręczniki. Analizujemy metody i formy pracy oraz przedmiotowe zasady oceniania (NAU_CAWI).

Wymieniamy się materiałami do przeprowadzania ewaluacji. Wspólnie przygotowujemy sprawdziany, testy diagnozujące i metody badania wyników testów (NAU_CAWI).

Podsumowując, ze zgromadzonych danych wynika, że nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy. Zdecydowana większość prowadzi ewaluację (99,8%) i niemal wszyscy (99%) korzystają przy tej okazji z pomocy innych. 99,6% respondentów uważa pomoc innych nauczycieli przy ewaluacji za przydatną (przy czym aż 95% twierdzi, że jest ona zdecydowanie przydatna). Dominujące formy wspierania procesu ewaluacji innych nauczycieli to wymiana doświadczeń i dzielenie się wiedzą (85,5%) oraz wspólne wyciąganie wniosków (55,5%). Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że nauczyciele analizowanych szkół spełniają wymaganie współpracy przy planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych w aspekcie ewaluowania własnej pracy.

Statystyka spełniania wymagań (decyzja wizytatorów)

Niemal trzy czwarte poddanych analizie szkół spełnia wymaganie „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” na wysokim poziomie B (74,3%). Spełnianie wymagania na poziomie bardzo wysokim A stwierdzono zaledwie w przypadku 6,2% szkół. W 15,3% ewaluowanych szkół określono poziom spełniania wymagania jako średni C (niespełnione zostało co najmniej jedno kryterium z poziomu B¹¹). Podstawowy poziom spełniania wymagania D przypisano 2,4% szkół. 1,8%, to jest 6 szkół, nie spełniło podstawowego poziomu.

¹¹ Procedura wyznaczania poziomu spełnienia wymagania: w wypadku spełnienia wszystkich kryteriów na poziomie D otrzymujemy D; przy spełnieniu wszystkich kryteriów na poziomach D i B otrzymujemy B; w wypadku spełnienia wszystkich kryteriów na poziomie D i spełnienia jednego lub kilku kryteriów (ale nie wszystkich) na poziomie B otrzymujemy C. Oznacza to, że szkoła spełniająca dane wymagania na poziomie A, spełnia je na poziomie B i jest ekspertem w zakresie tego wymagania. Użyte dane świadczą zatem o intensywności, wysokiej jakości działań opisywanych w wymaganiu, powszechności opisywanych zjawisk oraz że szkoła dzieli się wiedzą i doświadczeniem w zakresie tego wymagania z innymi szkołami; w wyniku niespełnienia któregokolwiek z kryteriów danego wymagania na poziomie D otrzymujemy E.

W analizie przekrojowej ze względu na typy szkół zwraca uwagę **udział bardzo wysokiego poziomu spełniania wymagania w gimnazjach oraz liceach ogólnokształcących** (odpowiednio 9,7% i 9,6%). Tym bardziej że zaledwie 5,3% szkół podstawowych osiągnęło poziom A spełniania wymagania. Żadna szkoła z pozostałych typów szkół ponadgimnazjalnych (technika, szkoły policealne oraz zasadnicze szkoły zawodowe) nie spełniła tego wymagania na poziomie bardzo wysokim. Warto jednak zauważyć, że licea ogólnokształcące odnotowały również najwięcej wskazań na poziomie E spełniania wymagania – niemal 6% szkół na tym etapie edukacji nie spełniło któregoś z podstawowych obszarów z poziomu D¹². Wyniki świadczą zatem o dużych różnicach w poziomie szkół tego rodzaju.

Tabela 6. Poziomy spełniania wymagania „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych” w przekroju ze względu na typy szkół

Poziomy spełniania wymagania	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące		Pozostałe szkoły ponadgimnazjalne		Razem	
	n = 265	%	n = 135	%	n = 52	%	n = 58	%	n = 510	%
A	14	5,3	13	9,7	5	9,6	0	0	32	6,3
B	184	69,4	111	82,2	37	71,2	41	70,7	373	73,1
C	55	20,8	10	7,4	6	11,5	14	24,1	85	16,7
D	10	3,8	0	0	1	1,9	3	5,2	14	2,7
E	2	0,7	1	0,7	3	5,8	0	0	6	1,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Podsumowanie wymagania

Podsumowując, podkreślić należy, że ewaluacja zewnętrzna wskazuje na wysokie osiągnięcia biorących udział w ewaluacji szkół w spełnianiu wymagania „Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych”. Zdaniem wizytatorów, 6,2% ewaluowanych w roku szkolnym 2013/2014 szkół spełnia wymagania na wszystkich obszarach z poziomu D i B. Ponad 74% poddanych ewaluacji szkół spełnia to wymagania na poziomie wysokim.

Analiza danych źródłowych zasadniczo potwierdza wnioski wynikające z decyzji wizytatorów. Niemniej zwraca uwagę najrządziej spełniany obszar wymagania: wzajemna pomoc przy ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy. Według wizytatorów aż 17,3% szkół nie spełnia owego obszaru, co nie znajduje potwierdzenia w uzyskanych danych. 99,8% nauczycieli twierdzi, iż prowadzi ewaluację własnej pracy (regularnie lub gdy pojawi się problem), przy czym 99% deklaruje, że w ramach owej ewaluacji współpracuje z innymi nauczycielami. 99,6% nauczycieli uznaje tę pomoc za przydatną. Warto w tym miejscu podkreślić, że w przypadku tego obszaru mamy do czynienia wyłącznie z perspektywą nauczycielską – jedynym źródłem danych był kwestionariusz ankiety dla nauczycieli. Pojawia się zatem wniosek, że być może nauczyciele nie rozumieją pojęcia ewaluacji w taki sam sposób jak wizytatorzy.

W przypadku pozostałych obszarów wymagania szkoły uzyskały wysokie poziomy spełniania, co znajduje odzwierciedlenie w analizowanych danych. Nauczyciele współpracują ze sobą w ramach zespołów nauczycielskich (według 98,2% nauczycieli wszyscy lub większość angażuje się w pracę zespołową). Najczęściej nauczyciele aktywnie działają w zespołach przedmiotowych i międzyprzedmiotowych (18,5% wskazań). Zaskakuje, że mało nauczycieli angażuje się w pracę zespołów uczących w jednym oddziale (13,2%) oraz zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej (10,4%). Podkreślić należy, że aktywne działanie tych zespołów jest obowiązkiem wynikającym z prawa.

Przeważająca większość dyrektorów szkół (84,5%) twierdzi, że organizacja współpracy nauczycieli sprzyja powszechnemu ich uczestnictwu. Współpraca nauczycieli częściej dotyczy jednorazowych wy-

¹² Zob. przypis 11. Procedura wyznaczania poziomu spełnienia wymagania.

darzeń w życiu szkoły (63% nauczycieli współpracuje przy organizacji imprez) niż długofalowych działań ukierunkowanych na rozwój szkoły (tak twierdzi 49% dyrektorów). Nauczyciele jednego oddziału wskazują, że ich współpraca najczęściej przybiera formę wspólnego ustalania tematu lekcji (36,7%) oraz jej celu (27,5%). Warto zauważyć, że powyższe formy współdziałania świadczą o dosyć ograniczonym sposobie myślenia o możliwości współpracy nauczycieli jednego oddziału.

Zdaniem dyrektorów praca zespołowa nauczycieli jest zasadniczym elementem wprowadzania zmian w szkole (84%). Również rozwiązywanie problemów odbywa się w ramach owej współpracy. Najczęstsze problemy, które nauczyciele konsultują z innymi, to trudności wychowawcze i sytuacje konfliktowe (81%) oraz organizowanie imprez (76%). Podstawową formą współpracy nauczycieli jest wymiana doświadczeń i dzielenie się wiedzą (13,7% wskazań), także w przypadku współpracy w ramach ewaluacji (85,5%). Nauczyciele pozytywnie oceniają współpracę i pomoc innych. Żaden nauczyciel nie stwierdził, że uzyskana pomoc była nieskuteczna, nieprzydatna lub że przyniosła negatywne skutki.

REKOMENDACJE

- Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że potrzebne jest wsparcie nauczycieli w ewaluacji własnej pracy. Być może brakuje edukacji o ewaluacji w środowisku nauczycielskim, szczególnie o możliwych formach współpracy przy ewaluacji, która obecnie najczęściej polega tylko na wymianie doświadczeń.
- Rekomenduje się również wzmożone promowanie współpracy nauczycieli uczących w jednym oddziale oraz współpracy nauczycielskiej skoncentrowanej na pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Szczególnie brak pomysłów na szeroką współpracę nauczycieli jednego oddziału, która dziś polega jedynie na wspólnym ustalaniu tematu i celu lekcji.

PROMOWANIE WARTOŚCI EDUKACJI JAKO PRZEKONYWANIE MŁODEGO CZŁOWIEKA O TYM, ŻE WARTO SIĘ UCZYĆ, ORAZ POKAZYWANIE, JAK SIĘ UCZYĆ

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - W badanym okresie 71% szkół, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, spełniło wszystkie kryteria z poziomu D i B wymagania „Promowana jest wartość edukacji”. Tylko 3 szkoły (1%) nie spełniły podstawowego poziomu tego wymagania. **Na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełnienia wymagań.**
 - W wymaganiu tym **największą trudność sprawia szkołom (szczególnie szkołom podstawowym) śledzenie losów swoich absolwentów oraz wykorzystywanie zebranych informacji do podejmowania działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku.** Tego obszaru badania nie spełniło łącznie 23% badanych szkół.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Prawie wszystkie badane szkoły (99%) **prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.** Uczniowie rozmawiają ze swoimi nauczycielami o sposobach uczenia się. Najczęściej takie rozmowy pojawiają się w szkołach podstawowych (63,33% wskazań), rzadziej w gimnazjach (45,33%) i szkołach ponadgimnazjalnych (43,91%). Przy tym **średnio co drugi uczeń twierdzi, że rzadko rozmawia lub nie rozmawia w ogóle na ten temat ze swoimi nauczycielami (UCZN_CAWI_MS).**
 - Szkoły **stwarzają nauczycielom przestrzeń do wzajemnego dzielenia się swoją wiedzą oraz wspólnych rozmów dotyczących sposobów rozwiązywania trudności i problemów** (uważa tak 97,5% ankietowanych nauczycieli).
 - Szkoły prowadzą działania przekonujące uczniów, **że nauka jest ważna i powinna trwać nie tylko w szkole, lecz przez całe życie.**
 - Najczęściej jest to **przekonywanie ich o takiej potrzebie przez między innymi uświadamianie ich o tempie zmian na rynku pracy.** Wykorzystywane są w tym celu również **informacje o losach absolwentów.**
 - Większość uczniów nie boi się zadawać swoim nauczycielom pytań oraz popełniać błędy. Uważają oni, iż nauczyciele zachęcają ich do poszukiwania podczas lekcji własnych rozwiązań różnych problemów i zadań. **Odsetek uczniów tak twierdzących zmniejsza się wraz z kolejnym, wyższym etapem kształcenia.** Mniej więcej **co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wskazał, iż na zajęciach lekcyjnych nie ma możliwości (lub zdarza się to rzadko) poszukiwania własnych sposobów rozwiązania danego problemu.**
 - Uczniowie wskazują, **że nie wszyscy nauczyciele dostrzegają ich sukcesy.** Częściej się to dzieje w szkole podstawowej, natomiast **co czwarty uczeń gimnazjum i co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej nie jest chwalony (lub bardzo rzadko) za swoje postępy i osiągnięte sukcesy.**
 - Szkoły **gromadzą informacje o swoich absolwentach** (np. czy i w jakich szkołach kontynuują naukę? czy odnoszą sukcesy i w jakich obszarach? jak sobie radzą na dalszym etapie edukacyjnym?). Deklarują też, że wykorzystują je w codziennej pracy z uczniami. Natomiast jedynie **co drugi uczeń (51,56%) potwierdza, że bardzo często lub często otrzymuje informacje o losach absolwentów szkoły, do której uczęszcza.**

- Najczęściej o losach byłych uczniów opowiadają nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, najrzadziej takie rozmowy odbywają się w gimnazjach, a **prawie co dziesiąty badany uczeń (9,69%) wskazał, iż nie dzieje się to w ogóle.**
- Partnerzy i rodzice twierdzą, że **szkoły prowadzą wśród przedstawicieli lokalnej społeczności działania promujące wartość edukacji.** Powyższe działania postrzegane są przez nich jako pozytywne i bardzo potrzebne.

WPROWADZENIE

„Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek”.

Albert Einstein

Jednym z priorytetów współczesnej szkoły jest **skuteczne promowanie wśród uczniów wartości uczenia się.** Człowiek musi ciągle rozwijać swoje umiejętności i kompetencje, by móc zrozumieć zmiany zachodzące w dzisiejszej rzeczywistości, sprostać oczekiwaniom i wymaganiom stawianym przez współczesny świat. Biorąc pod uwagę zaakceptowane przez Polskę dokumenty UE, związane z ustanowieniem europejskiego obszaru LLL¹, przyjmuje się następującą definicję:

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie:

- polega na promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się w każdym wieku, w różnych formach i miejscach oraz na potwierdzaniu efektów uczenia się w systemach kwalifikacji,
- stawia osoby uczące się w centrum, a miarą jej skuteczności są kompetencje i kwalifikacje osób – niezależnie od drogi, na jakiej zostały osiągnięte,
- realizowana jest we współpracy rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich, podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie².

Jakie są w związku z tym oczekiwania wobec współczesnej szkoły? Powinna ona z jednej strony uświadomić uczniom **konieczność uczenia się przez całe życie**, z drugiej zaś przekonać ich, że **nauka jest pasjonująca i ciekawa.** Promowanie wartości edukacji wyraża się przez liczne działania szkoły, które nie tylko pozwolą uczniom zdobyć określony zasób wiedzy i umiejętności, ale także przygotowują ich do ustawicznego uczenia się. Każda szkoła powinna podejmować działania **kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się** oraz **postawę uczenia się przez całe życie.** Działania te winny być adresowane nie tylko do uczniów, ale także nauczycieli. Wskazane jest przy tym, by do promowania wartości edukacji **systemowo wykorzystywane były informacje o losach absolwentów**, ukazująca ich drogę uczenia się w szkole i poza nią. Działania w tym obszarze powinny angażować zarówno zespoły nauczycieli, jak i **przedstawicieli społeczności lokalnej.** Warto na początek przyjrzeć się treści wymagania, opisanego na dwóch poziomach: podstawowym i wysokim³.

¹ LLL – Lifelong Learning Programme – Program uczenie się przez całe życie. Jest kolejną inicjatywą w obszarze edukacji i nauki, którą przyjął Parlament Europejski i Rada w dniu 15 listopada 2006 r.

² Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/PLLL_2013_09_10za%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324 ze zm.).

Co mieści się w wymaganiu?

Wyjaśnienie znaczenia wymagania „Promowana jest wartość edukacji” zostało opisane następująco:

Tabela 1. Charakterystyki spełniania wymagania na poziomie D i B

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
„Promowana jest wartość edukacji”	W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.	Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Działania realizowane przez szkołę lub placówkę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Promowanie wartości edukacji to różnorodność działań szkoły, które nie tylko pozwolą uczniom przyswoić określony zasób wiadomości i umiejętności, ale także zwiększą ich motywację do nauki i poczucie własnej wartości. W charakterystyce wymagania na poziomie podstawowym (D) nacisk położono na konieczność stworzenia atmosfery korzystnej dla efektywnego uczenia się uczniów oraz wykształcenia u nich postawy gotowości do ciągłego uczenia się, co pozwoli im w przyszłości skutecznie dostosowywać się do szybko zmieniającego się rynku pracy. Spójne jest to z cytowanym wcześniej przyjętym przez Radę Ministrów w dniu 10 września 2013 r. dokumentem strategicznym „Perspektywa uczenia się przez całe życie” wytyczającym kierunki polityki, która obejmuje między innymi „działania na rzecz (...) uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości”⁴.

W charakterystyce na poziomie wysokim B nacisk kładzie się na **podjęcie przez szkołę działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku, z wykorzystaniem między innymi informacji o losach jej absolwentów.**

Niniejsze opracowanie jest próbą analizy wyników prowadzonych w szkołach ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania: „Promowana jest wartość edukacji”. Składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawiona została analiza poziomu spełniania wymagania w podziale na typy szkół. W drugiej zaprezentowano wyniki analizy wszystkich wchodzących w skład wymagania obszarów badawczych. Tekst kończą podsumowanie oraz rekomendacje. Analizowane dane pochodzą z przeprowadzonych w ramach nadzoru pedagogicznego ewaluacji zewnętrznych, realizowanych od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku.

Analiza według poziomów spełniania wymagań i obszarów badawczych (decyzje wizytatorów)

Łącznie pod kątem spełniania wymagania „Promowana jest wartość edukacji” poddane było ewaluacji 298 szkół, w tym: 174 szkoły podstawowe, 98 gimnazjów i 26 szkół ponadgimnazjalnych. W analizowanym okresie ponad połowa ewaluowanych szkół (64%) osiągnęła wysoki B poziom spełniania tego wymagania. Prawie co czwarta szkoła (24%) nie spełniła przynajmniej jednego obszaru badawczego z poziomu wysokiego, uzyskując tym samym poziom średni C. 7% badanych szkół wymagania spełniło na poziomie bardzo wysokim A, zaś 4% szkół zatrzymało się na poziomie podstawowym D. Natomiast podstawowego poziomu spełniania wymagania, czyli minimum oczekiwań stawianych przez państwo, nie osiągnęły trzy szkoły (dwie podstawowe i jedno gimnazjum), co stanowi 1% analizowanych szkół (Tabela 2). Szczegółowe zestawienia poziomów spełniania wymagania dla różnych

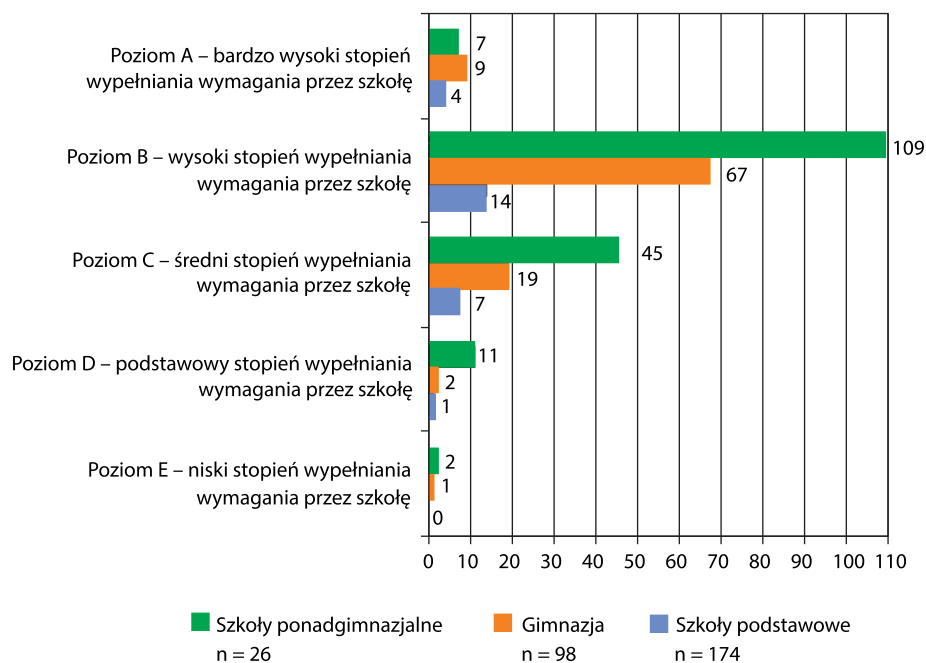
⁴ Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r. „Perspektywa uczenia się przez całe życie”...

typów szkół znajdują się na Wykresie 1, zaś Tabela 3 przedstawia przyczyny niespełniania wymagania na poziomie podstawowym D i wysokim B.

Tabela 2. Zestawienie poziomów wypełniania wymagania „Promowana jest wartość edukacji”

Poziom spełnienia wymagania	Wymaganie „Promowana jest wartość edukacji”	
	Liczebność	%
Poziom A – bardzo wysoki poziom wypełniania wymagania przez szkołę	20	7
Poziom B – wysoki poziom wypełniania wymagania przez szkołę	190	64
Poziom C – średni poziom wypełniania wymagania przez szkołę	71	24
Poziom D – podstawowy poziom wypełniania wymagania przez szkołę	14	4
Poziom E – niski poziom wypełniania wymagania przez szkołę	3	1
Razem	298	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (dane od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).



Wykres 1. Liczbowy rozkład poziomów wypełniania wymagania „Promowana jest wartość edukacji” w różnych typach szkół, n = 298

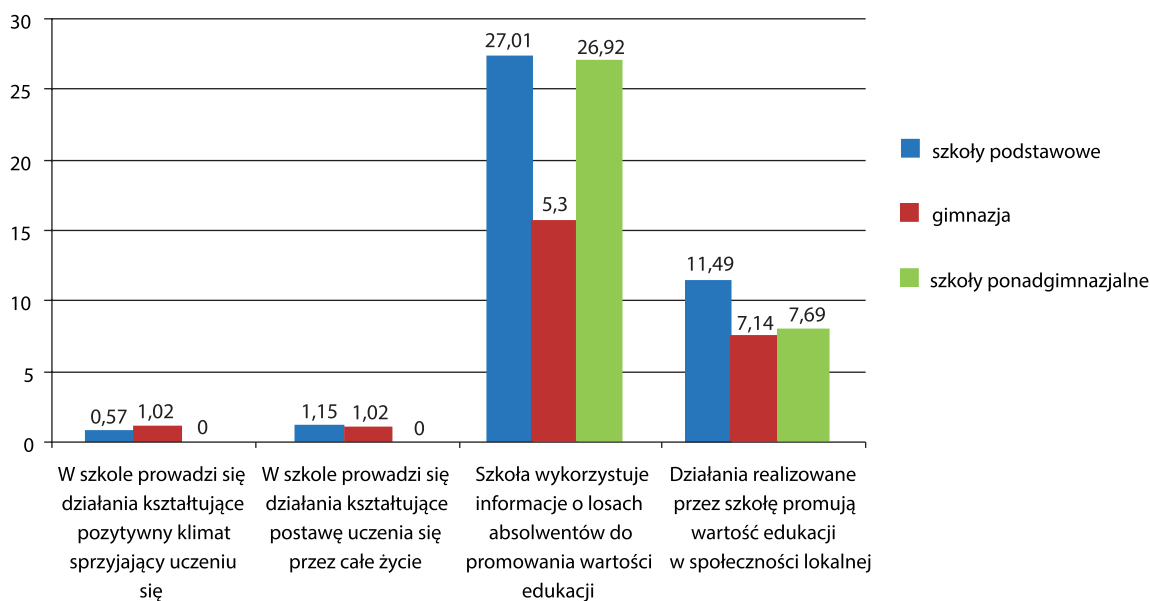
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Dane dotyczące procentu szkół niespełniających poszczególnych kryteriów operacyjnych z poziomu podstawowego D i wysokiego B prezentuje Tabela 2 i Wykres 2.

Tabela 3. Zestawienie (liczbowe i procentowe) niespełnionych kryteriów w wymaganiu „Promowana jest wartość edukacji”, n = 298

Poziom	Niespełniony obszar badawczy	Szkoły podstawowe 100% = 174		Gimnazja 100% = 98		Szkoły ponadgimnazjalne 100% = 26		Razem 100% = 298	
		spełnione %	niespełnione %	spełnione %	niespełnione %	spełnione %	niespełnione %	spełnione %	niespełnione %
D	„W szkole prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się”.	99,4	0,6	99,0	1,0	100,0	0	99,3	0,7
	„W szkole prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie”.	98,8	1,2	99,0	1,0	100,0	0	98,7	1,3
B	„Szkoła wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji”.	73,0	27,0	84,7	15,3	73,0	27,0	76,5	23,5
	„Działania realizowane przez szkołę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej”.	88,5	11,5	92,9	7,1	92,3	7,7	89,9	10,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (dane z ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).



Wykres 2. Odstetek szkół niespełniających danego kryterium operacyjnego z podziałem ze względu na typy szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (dane od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).

Podsumowując, wymaganie to najczęściej zostało spełnione na poziomie B, podobnie jak w ubiegłym roku. **Największą trudność sprawia szkołom (szczególnie szkołom podstawowym) śledzenie losów swoich absolwentów oraz wykorzystywanie zebranych informacji do podejmowania działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku.** Tego kryterium operacyjnego nie spełniło łącznie 23% badanych szkół. Analiza wyraźnie pokazuje, że w grupie badanych szkół nieliczne nie radzą sobie z promowaniem wartości uczenia się przez całe życie oraz przygotowaniem uczniów do ustawicznego kształcenia. Tylko trzy szkoły spełniły to wymaganie na niskim poziomie E.

W dalszej części zaprezentowano wyniki analizy kolejnych obszarów badawczych wchodzących w skład wskazanego wymagania. Na początku skupiono się na **działaniach szkoły kształtujących pozytywny klimat uczenia się uczniów oraz ich postawę uczenia się przez całe życie.** W następnej kolejności skoncentrowano się na tym, **jakie informacje o losach absolwentów zbiera szkoła oraz w jaki sposób nauczyciele wykorzystują je w pracy z uczniami? Jakie działania szkoły promują wartość edukacji w społeczności lokalnej?**

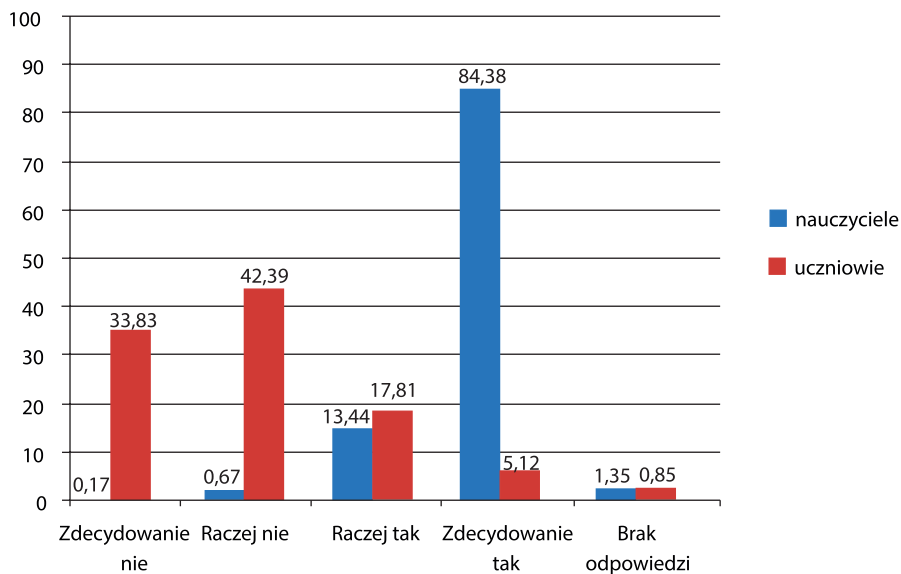
„Istotnym czynnikiem w rozwijaniu umiejętności uczenia się jest podejmowanie przez szkołę działań kształtujących pozytywny klimat dla uczenia się. Działania te dotyczą udziału uczniów w procesie tworzenia i realizacji przedsięwzięć edukacyjno-wychowawczych, relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, a także relacji między uczniami oraz jasnego określenia celów i wymagań. W szkole, w której tworzony jest pozytywny klimat dla uczenia się, uczniowie otrzymują wsparcie i czują się bezpiecznie”⁵.

Wyniki ewaluacji wskazują (decyzje wizytatorów), że prawie wszystkie badane szkoły (99%) **prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się.** Obszar ten badany był z użyciem trzech narzędzi: wywiadu z dyrektorem, ankiety dla nauczycieli i ankiety dla uczniów „Moja szkoła”. Zadano w nich pytania dotyczące działań tworzących w szkole atmosferę zachęcającą do uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Najbardziej z punktu widzenia badania interesujące wydają się wypowiedzi uczniów i nauczycieli na ten temat, dlatego analizy dokonano na ich podstawie.

Uczenie się przez całe życie (LLL)⁶ opiera się na kilku podstawowych zasadach. Jedna z nich mówi, że uczenie się dotyczy wszystkich. Zarówno uczniom, jak i nauczycielom zadano pytanie, czy w ich szkole uczą się nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele (Wykres 3).

⁵ Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora, red. A. Gołowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

⁶ Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., „Perspektywa uczenia się przez całe życie”...

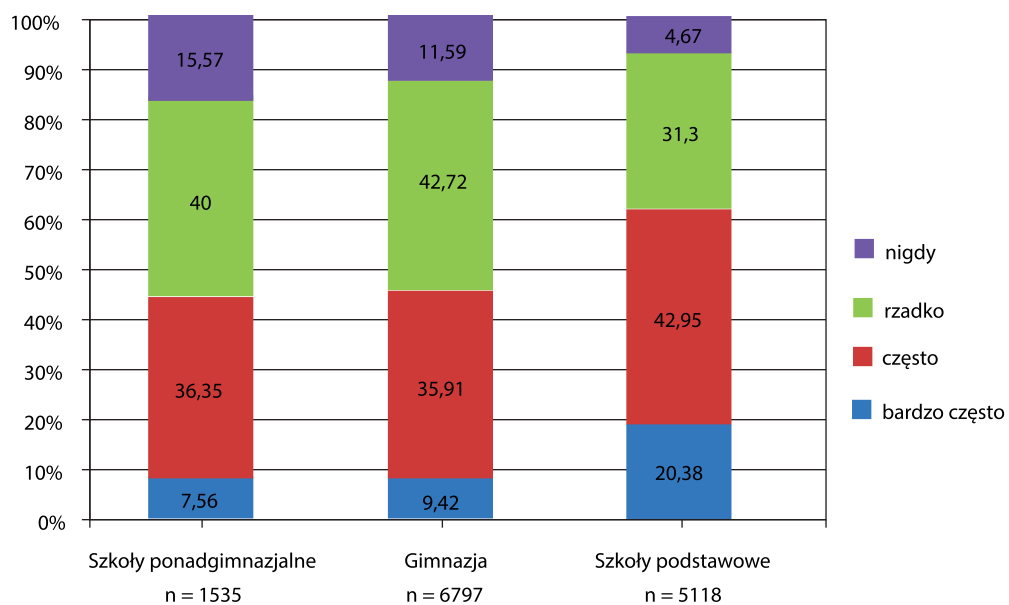


Wykres 3. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów i nauczycieli różnych typów szkół na pytanie: „Czy w szkole uczą się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS oraz NAU_CAWI).

Uczniowie **bardzo rzadko zauważają, że ich nauczyciele również się uczą**. Przekonani o tym są natomiast prawie wszyscy nauczyciele, którzy ponadto są zdania, iż w szkole stwarza się im **przestrzeń do wzajemnego dzielenia się swoją wiedzą oraz wspólnych rozmów dotyczących sposobów rozwiązywania trudności i problemów** (uważa tak 97,5% ankietowanych nauczycieli).

Uczniów wszystkich typów szkół zapytano też, czy rozmawiają ze swoimi nauczycielami o sposobach uczenia się. Rozkład odpowiedzi przedstawia Wykres 4.



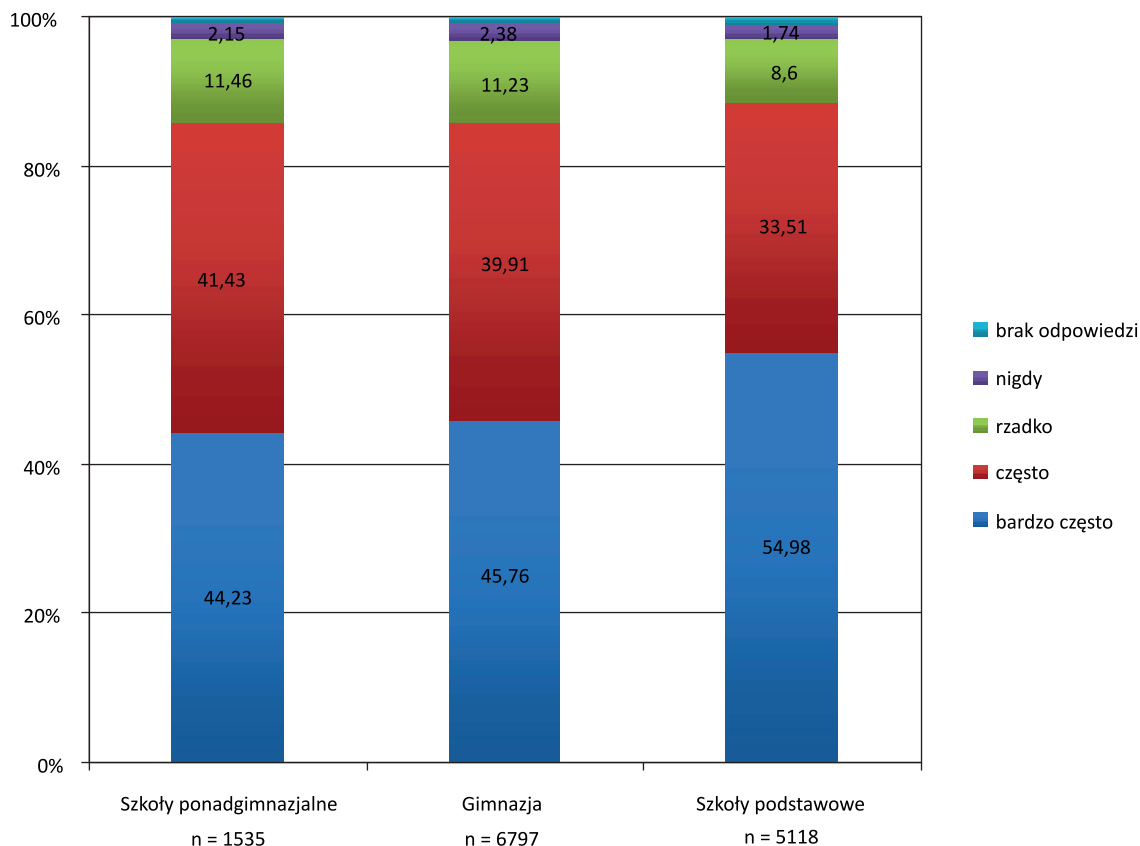
Wykres 4. Procentowy rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Czy rozmawiasz z nauczycielami o tym, w jaki sposób się uczysz?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

Najczęściej takie rozmowy występują w szkołach podstawowych (63,33% wskazań), rzadziej w gimnazjach (45,33%) i w szkołach ponadgimnazjalnych (43,91%). Należy przy tym zauważyć, iż **średnio co drugi uczeń twierdzi, że rzadko rozmawia lub nie rozmawia w ogóle na ten temat ze swoimi nauczycielami.**

Uczenie się „jutro” może zależeć od tego, jak uczeń doświadcza edukacji „dzisiaj”⁷

Obszar badawczy „W szkole prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie” spełniło 99% badanych szkół (decyzje wizytatorów). **Czy nauczyciele przekazują uczniom informację, że nauka jest ważna i powinna trwać nie tylko w szkole, ale przez całe życie?** Wypowiedzi uczniów w ankiecie wskazują, że w większości szkół (ponad 80%) **dzieje się to często lub bardzo często** (Wykres 5).



Wykres 5. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na temat „Nauczyciele mówią Ci, że uczenie się jest ważne i trwa przez całe życie”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

Warto w tym momencie zastanowić się, co mieści się pod pojęciem „dobra szkoła”? To przede wszystkim taka szkoła, **do której uczniowie lubią chodzić, w której nie nudzą się na lekcjach, w której chcą się uczyć i w której panuje przekonanie, że wiedza jest ważniejsza niż oceny.**

Czy w polskich szkołach tworzony jest klimat sprzyjający kształtowaniu u uczniów postawy uczenia się przez całe życie? By spróbować odpowiedzieć na to pytanie, przeanalizowano wypowiedzi ankietowanych nauczycieli oraz wypowiedzi uczniów w ankiecie „Moja szkoła”.

Nauczycieli poproszono o podanie przykładów działań podejmowanych w celu kształtowania u uczniów takiej postawy⁸. Ze względu na brak istotnych różnic w wypowiedziach nauczycieli różnych typów

⁷ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*

⁸ Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego w ankiecie do nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z n = 295 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

szkół dokonano analizy bez podziału na nie. Jako przykłady działań mających na celu kształtowanie u uczniów postawy uczenia się przez całe życie, najczęściej wymieniane było: **przekonywanie ich o takiej potrzebie przez między innymi uświadamianie im tempa zmian na rynku pracy oraz wykorzystywanie informacji o losach absolwentów**, ich sukcesach i osiągnięciach w życiu (45% szkół poddanych ewaluacji). Kolejne wskazywane działanie to **doskonalenie u uczniów ich kompetencji społecznych, umiejętności komunikacyjnych, kreatywności, odpowiedzialności, umiejętności podejmowania decyzji, pracy zespołowej, samodzielności** i innych (42%). Ponadto nauczyciele **na własnym przykładzie** pokazują wartość stałego doksztalcania się (27%). Do promowania wartości uczenia się przez całe życie wykorzystują ponadto **system doradztwa zawodowego** (26%) oraz **tworzenie przyjaznej atmosfery nauki** – chwalenie, nagradzanie, pogłębianie uczniowskiej wiary w siebie, zachęcanie do wyrażania własnego zdania, realizacji własnych pomysłów (23%).

Warto tu zacytować kilka przykładowych wypowiedzi:

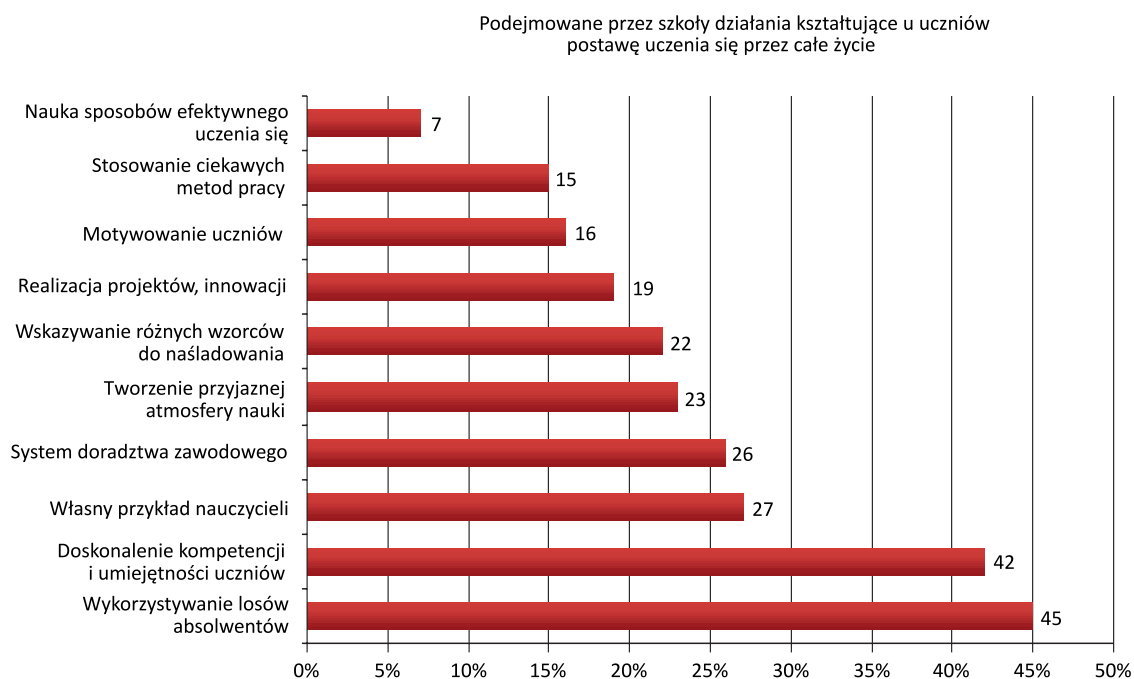
Rozmawiamy o zawodach wymagających doksztalcania się, zwracamy uwagę na to, że postęp techniczny, nowoczesne technologie wymagają doksztalcania się.

Przypominamy, że (...) uczyć się dla siebie, by się rozwijali, jak ważna jest ich szkolna kariera, która decyduje o karierze życiowej, trzeba mieć szerszą perspektywę, co chce się w życiu robić. Warto inwestować w siebie.

Uświadamiam uczniom, że w dzisiejszym świecie wymaga się od pracowników większej mobilności, umiejętności płynnego przechodzenia z jednej pracy do drugiej, a to wymaga umiejętności przebranżowienia, zmiany kwalifikacji czy ich uzupełnienia. Droga zawodowa nie jest związana z jedną firmą. Potrzebne jest kształcenie ustawiczne (nauczyciele, lekarze (...)).

W zakresie metod i form pracy dydaktycznej systematycznie wykorzystujemy projekt i portfolio, jako techniki uczące systematycznego wyszukiwania, segregowania materiałów na jeden temat (NAU_FGI).

Więcej podawanych przez nauczycieli przykładów działań promujących uczenie się przedstawia Wykres 6.

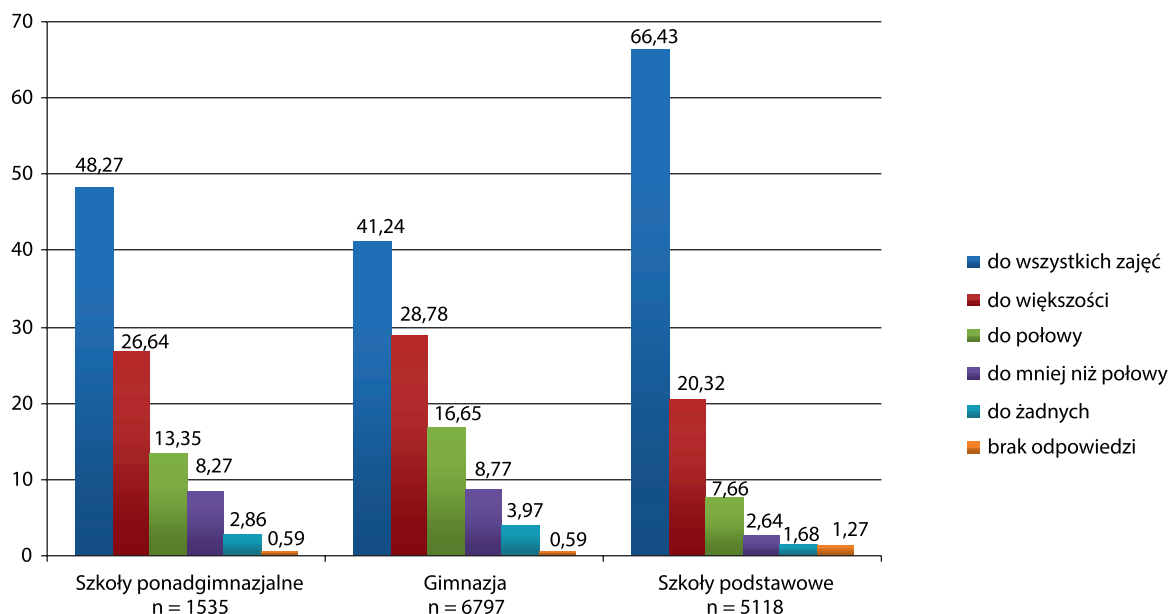


Wykres 6. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Jakie działania podejmuje Państwo, aby kształtować u uczniów postawę uczenia się przez całe życie?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_FGI).

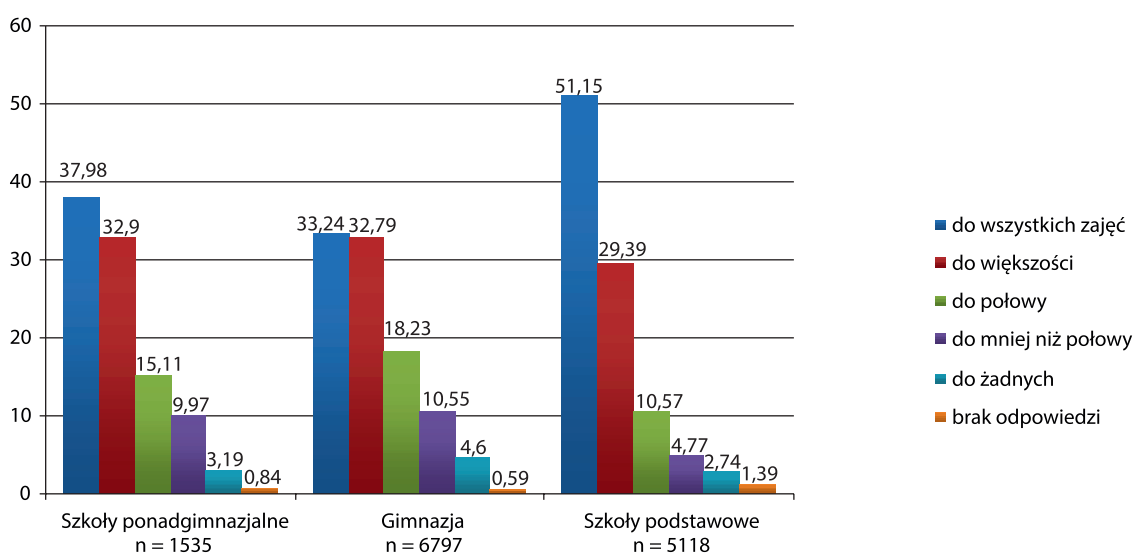
Z wypowiedzi nauczycieli wynika ponadto, iż w **co trzeciej badanej szkole (32%) działania te dotyczą wszystkich uczniów**, w co piątej (12%) obejmują one większość z nich. W przypadku pozostałych badanych szkół respondenci nie odnieśli się do tej części pytania.

O atmosferę nauki zapytano uczniów poszczególnych typów badanych szkół. **Większość z nich stwierdziła, iż w szkole nie boją się zadawać swoim nauczycielom pytań oraz popełniać błędów.** Widoczna jest tu tendencja, że wraz z przejściem na kolejny etap edukacyjny lęk/obawy uczniów w tym zakresie wzrastają. W szkole ponadgimnazjalnej **co dziesiąty badany uczeń wskazuje, iż tylko na mniej niż połowie lekcji (lub żadnych zajęciach) ma odwagę zadać nauczycielowi pytanie albo bez obaw popełniać błędy w uczeniu się.** Szczegółowe dane w tym zakresie przedstawiają Wykresy 7 i 8.



Wykres 7. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie: «Nie boję się zadawać pytań?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

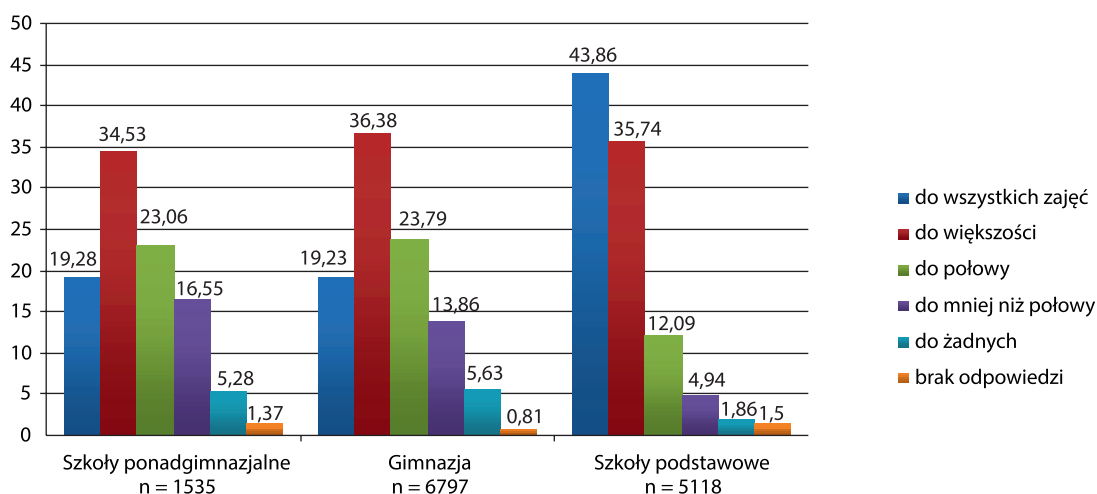


Wykres 8. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie: «Nie boję się na lekcji popełniać błędów podczas uczenia?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

Szkoła powinna stać się miejscem, do którego będzie się uczęszczało z zamiłowania, a nie z obowiązku szkolnego. „Kreowanie nauki jako przyjemności, a nie przykrego obowiązku, może znacząco ułatwić wpajanie dzieciom i młodzieży omawianej wcześniej koncepcji uczenia się przez całe życie, która stanowi podstawową cechę edukacji w społeczeństwie wiedzy”⁹. Korzystna atmosfera organizowania nauki i wsparcia wychowawczego w szkole wpływa na samopoczucie, zaangażowanie, osiągnięcia szkolne uczniów, ich motywację do nauki i poczucie własnej wartości. W takiej szkole każdy uczeń ma szansę odniesienia sukcesu. Dobra atmosfera nauki w dużej mierze zależy od postawy nauczyciela, jego działań, zaangażowania i postępowania na lekcji. Jak to wygląda w polskich szkołach? Czy uczniowie uzyskują coraz większą swobodę decydowania, czego i jak chcą się uczyć?

Większość uczniów różnych typów szkół uważa, iż nauczyciele zachęcają ich do poszukiwania na lekcjach własnych rozwiązań zadań i problemów (Wykres 9). Zauważalne jest przy tym, iż **odsetek uczniów tak twierdzących zmniejsza się wraz z kolejnym, wyższym etapem kształcenia** – od 79,6% badanych uczniów szkoły podstawowej, przez 55,91% gimnazjalistów, do 53,81% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Należy też podkreślić, że **mniej więcej co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej wskazał, iż na zajęciach lekcyjnych nie ma możliwości (lub zdarza się to rzadko) poszukiwania własnych sposobów rozwiązania danego zadania/problemu, co z pewnością nie jest problemowym sposobem nauczania.**



Wykres 9. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie: «Nauczyciele zachęcają mnie do poszukiwania własnych rozwiązań?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MS).

Podobne (nieco bardziej optymistyczne) są opinie uczniów dotyczące zachęcania ich przez nauczycieli do wyrażania własnego zdania na poruszane na lekcji tematy. Szczegółowo obrazuje to Wykres 10.

Wyzwaniem dla szkół jest również dostrzeganie i świętowanie postępów uczniowskich, szczególnie tych trudnych do osiągnięcia.

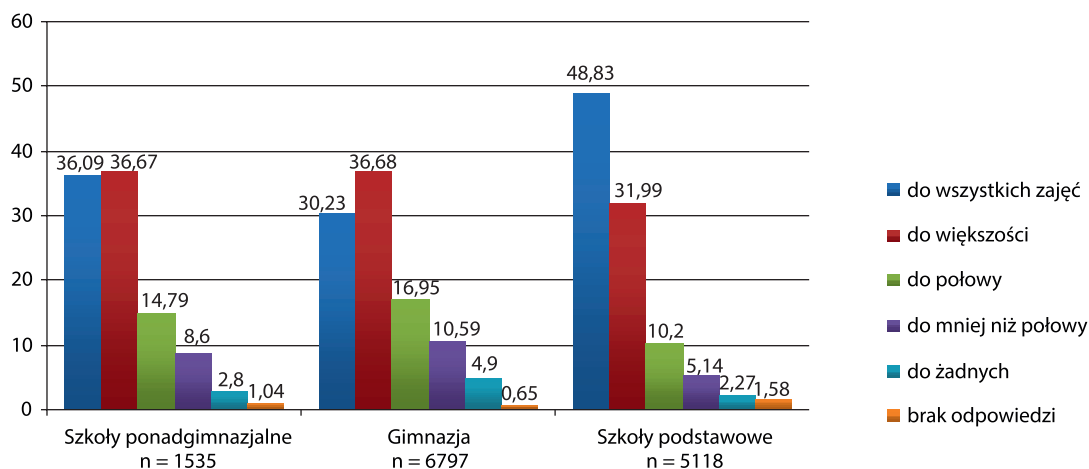
Poszukiwanie nowych sposobów cieszenia się z sukcesów, wspólnotowy aspekt takich działań, stają się istotną przeciwwagą dla panującej w szkole rywalizacji i konkurencji. Świętowanie w opozycji do nagradzania jedynie najlepszych odwróci uwagę uczniów od kolekcjonowania stopni i nakieruje ją na proces uczenia się i wynikające z niego korzyści¹⁰.

Jednym ze sposobów docenienia postępów uczniów (nawet tych niewielkich) jest pochwała. Czy wszyscy nauczyciele korzystają z tego sposobu „świętowania” sukcesu uczniów? Uczniowie w ankiecie

⁹ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Różne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

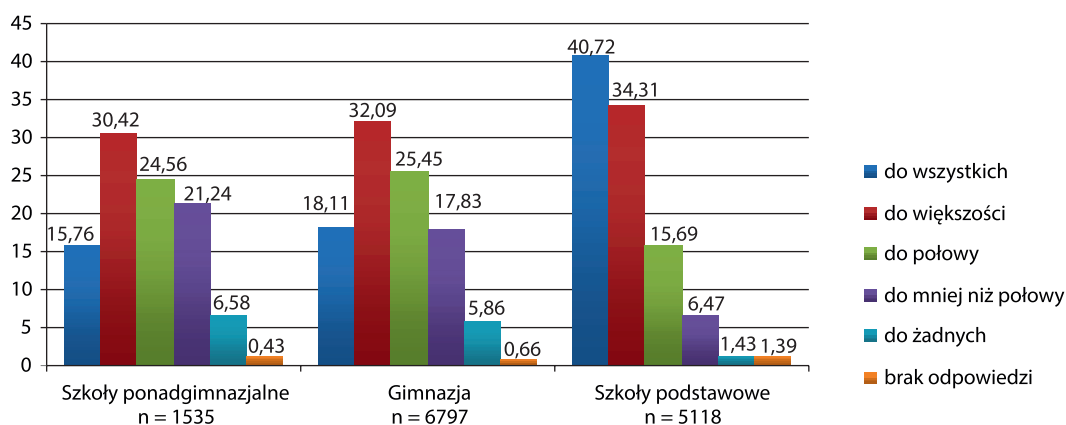
¹⁰ Publikacja MEN i ORE, *Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły*, <http://www.npseo.pl/ebook.pdf>.

„Moja szkoła” wskazują, że **nie wszyscy nauczyciele dostrzegają ich sukcesy. Częściej się to dzieje w szkole podstawowej**, gdzie 3/4 uczniów wskazało, iż wszyscy nauczyciele lub większość z nich chwali ich. **W gimnazjach twierdzi tak już tylko co drugi uczeń (50%), a w szkołach ponadgimnazjalnych odsetek tak twierdzących wynosi 46%.** Obrazuje to Wykres 11.



Wykres 10. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie: «Nauczyciel zachęca mnie do wyrażania własnego zdania na tematy poruszane na lekcji?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).



Wykres 11. Procentowy rozkład wskazań uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Do jakiej części nauczycieli pasuje poniższe zdanie: «Chwalą mnie?»”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWL_MS).

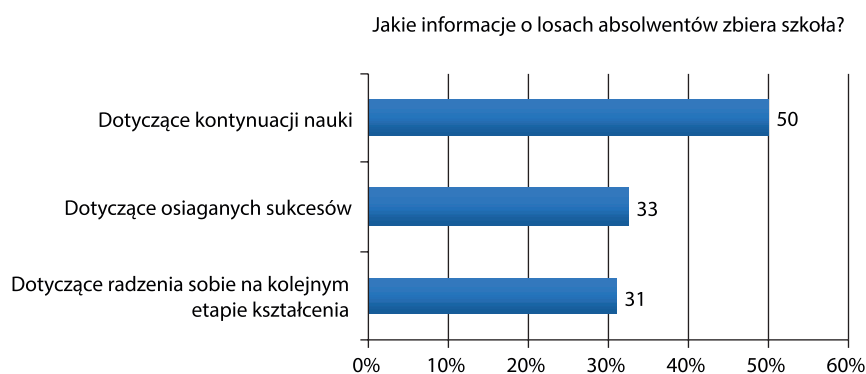
Nie można uznać tych wyników za optymistyczne, biorąc także pod uwagę, iż **co czwarty uczeń gimnazjum, a co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej nie jest chwalony (lub bardzo rzadko jest chwalony) za swoje postępy i osiągnięte sukcesy.** Z pewnością nie wpływa to pozytywnie na „kreowanie nauki jako przyjemności, a nie przykrego obowiązku”, a co za tym idzie, nie ułatwia wpajania dzieciom i młodzieży, że nauka jest przyjemnością i warto, a nawet trzeba uczyć się przez całe życie.

Losy absolwentów – informacją zwrotną o poziomie przygotowania uczniów do kontynuowania nauki, funkcjonowania na rynku pracy

Dbając o jakość uczenia szkoła poszukuje informacji na temat skuteczności swoich działań. Jednym z wyznaczników jest obserwacja losów absolwentów danej szkoły. Pokazują one, jak wiedza i umiejętności zdobyte podczas nauki wpłynęły na ich decyzje dotyczące dalszego kształcenia. Są informacją zwrotną o poziomie przygotowania uczniów do kontynuowania nauki¹¹.

Gromadzenie i analizowanie informacji o losach absolwentów jest ważnym źródłem danych, które mogą być wykorzystywane przez szkołę (placówkę) do planowania, realizowania i udoskonalania aktualnie prowadzonych procesów edukacyjnych. W ten sposób szkoła (placówka) może dokonywać analizy stopnia osiągnięcia celów, które sobie stawia. Wymaganie to jest ważne z dwóch powodów. Zbierane dane, po pierwsze dają szansę na modyfikację oferty edukacyjnej (w zależności od zauważalnych tendencji), a po drugie pokazują aktualnym uczniom możliwe kierunki rozwoju¹².

71 szkół (co stanowi 22,5% szkół poddanych badaniu w analizowanym okresie) nie spełniło tego obszaru badawczego (decyzje wizytatorów). Jakie informacje o losach absolwentów zbiera szkoła i w jaki sposób wykorzystuje te informacje w pracy z uczniami? By odpowiedzieć na to pytanie analizie poddano wypowiedzi dyrektorów w tym zakresie¹³. Wynika z nich, iż **najczęściej gromadzone są informacje, czy i w jakich szkołach absolwenci kontynuują naukę**. Ponadto sprawdza się, **czy odnoszą sukcesy i w jakich obszarach**. Dyrektorzy wymieniali też, iż interesuje ich, **jak sobie radzą ich byli uczniowie na dalszym etapie edukacyjnym**.



Wykres 12. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Jakie informacje o losach absolwentów zbiera szkoła?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI).

Należy dodać, iż **4,5% dyrektorów w swoich wypowiedziach zaznaczyło, iż informacje o losach absolwentów gromadzone są regularnie**. W kilku szkołach powołane zostały zespoły ds. badania losów absolwentów. Wśród wypowiedzi znajdują się ciekawe przykłady dotyczące sposobów zbierania informacji, jak np. „Od zeszłego roku uczniowie realizują projekt edukacyjny na temat: Gdzie się podzieli nasi absolwenci? W ramach projektu prowadzą śledztwo dziennikarskie”.

Analizowane wymaganie podejmuje również kwestię wykorzystania wiedzy o losach absolwentów szkół do bieżącej pracy. W wypowiedziach dyrektorów można wyróżnić następujące sposoby wykorzystywania zdobytych informacji w codziennej pracy z uczniami szkoły:

- propagowanie pożądanych postaw i motywowanie uczniów do twórczej pracy oparte na losach absolwentów,

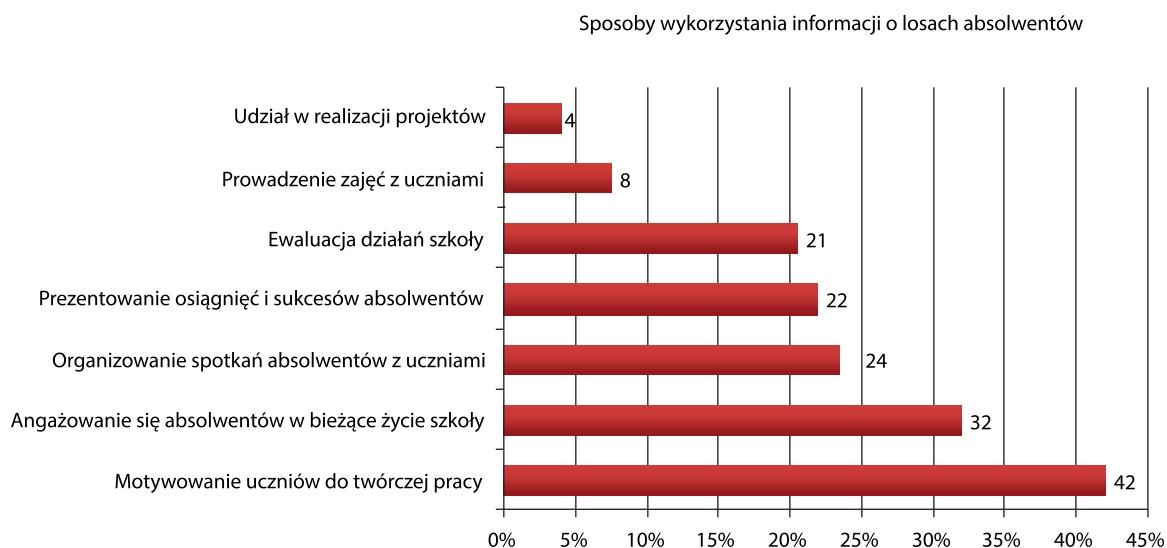
¹¹ Ewaluacja zewnętrzna...

¹² J. Kołodziejczyk, *Wymaganie wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

¹³ Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego do dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z n = 281 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

- angażowanie się absolwentów w bieżące życie szkoły (udział w organizowanych uroczystościach i imprezach, pomoc finansowa i rzeczowa),
- organizowanie spotkań absolwentów z uczniami (w tym na temat wyboru dalszej ścieżki kariery),
- prezentowanie uczniom osiągnięć i sukcesów absolwentów (wystawy, gazetki, kronika, strona internetowa),
- ewaluacja działań szkoły (modyfikacja oferty szkoły, programów, planów pracy, metod nauczania),
- współprowadzenie lub prowadzenie przez absolwentów zajęć z uczniami (np. koła zainteresowań),
- udział w realizacji projektów.

Zestawienie najczęściej wymienianych przez dyrektorów sposobów wykorzystania informacji o losach absolwentów w pracy z uczniami prezentuje Wykres 13.



Wykres 13. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „W jaki sposób w pracy z uczniami wykorzystuje się informacje na temat losów absolwentów?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYS_IDI).

Najczęściej – niezależnie od etapu kształcenia – nauczyciele przedstawiają swoim uczniom losy absolwentów jako „dobre praktyki”, rzadziej natomiast analizują zdobyte informacje, a wnioski wykorzystują do planowania procesów edukacyjnych.

Mniej optymistyczne są wypowiedzi uczniów wszystkich typów szkół poddanych badaniu. **Jedynie co drugi z nich (51,56%) potwierdza, że bardzo często lub często otrzymuje informacje o losach absolwentów szkoły, do której uczęszcza.** Z ich wskazań wynika, iż **najczęściej o losach byłych uczniów opowiadają nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych.** Tak stwierdziło prawie 2/3 badanych uczniów tych szkół. Co ciekawe, **najrzadziej takie rozmowy odbywają się w gimnazjach** – wskazał na nie mniej niż co drugi (48,15%) gimnazjalista. Pozostali są zdania, iż dzieje się to rzadko, a prawie co dziesiąty badany uczeń (9,69%) zaznaczył, iż nie ma to w ogóle miejsca.

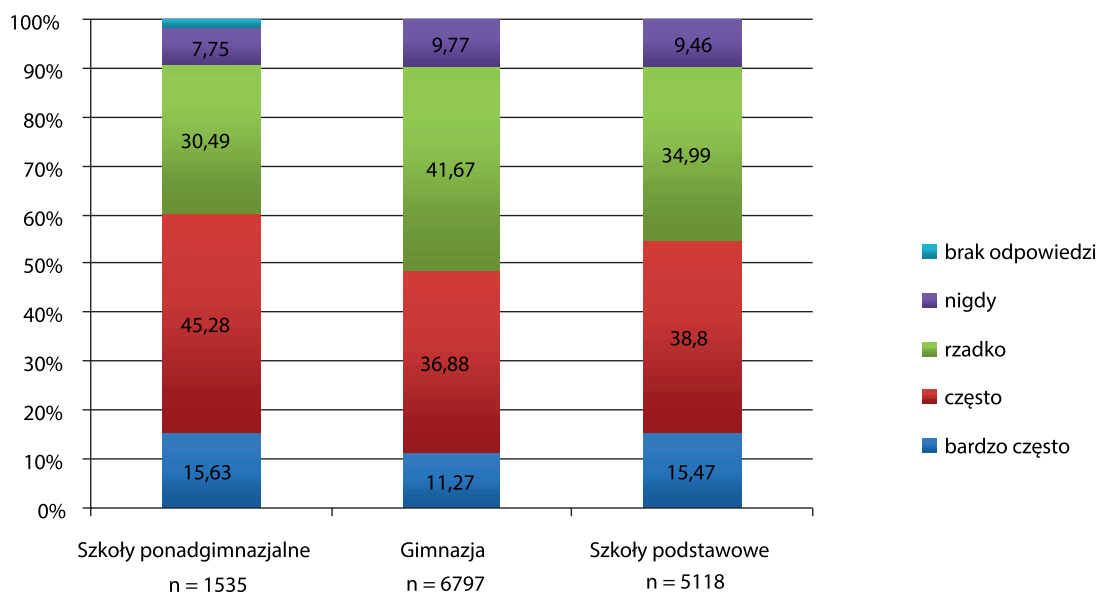
Promowanie przez szkołę wartości edukacji w społeczności lokalnej to więcej niż działania promocyjno-informacyjne... „Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciąglego doszkalania się (...)”¹⁴. Wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest więc **promowanie nauki i wiedzy nie tylko wśród uczniów, ale w środowisku lokalnym.** Co to dla niej oznacza? **Taka szkoła podejmuje działania mające na celu przekonanie społeczności lokalnej o potrzebie uczenia się.** Jest *otwarta na problemy lokalne, wspierająca rozwój mieszkańców gminy i powiatu, współpracująca z innymi placówkami oświatowymi i innymi organizacjami czy osobami fizycznymi. Współtworzy (wraz*

¹⁴ J. Kołodziejczyk, *op. cit.*

z innymi podmiotami) programy rozwoju i oferuje działania, które przyczynią się do rozwoju potencjału lokalnej społeczności¹⁵.

Wymaganie dotyczy więc istotnej kwestii podejmowania przez szkoły w środowisku lokalnym działań mających na celu popularyzację uczenia się przez całe życie.

Analizując ten obszar badawczy, poszukiwano odpowiedzi na pytanie: czy i jakie działania promujące wartość edukacji prowadzą szkoły wśród przedstawicieli lokalnej społeczności. Do jakich grup przedstawicieli są one skierowane? Przeanalizowano w tym celu wypowiedzi uczestniczących w wywiadzie partnerów różnych typów szkół oraz rodziców¹⁶. Z powodu braku istotnych różnic nie dokonano podziału na poszczególne typy szkół.



Wykres 14. Procentowy rozkład odpowiedzi uczniów różnych typów szkół na pytanie „Czy nauczyciele opowiadają Wam o losach absolwentów szkoły?”

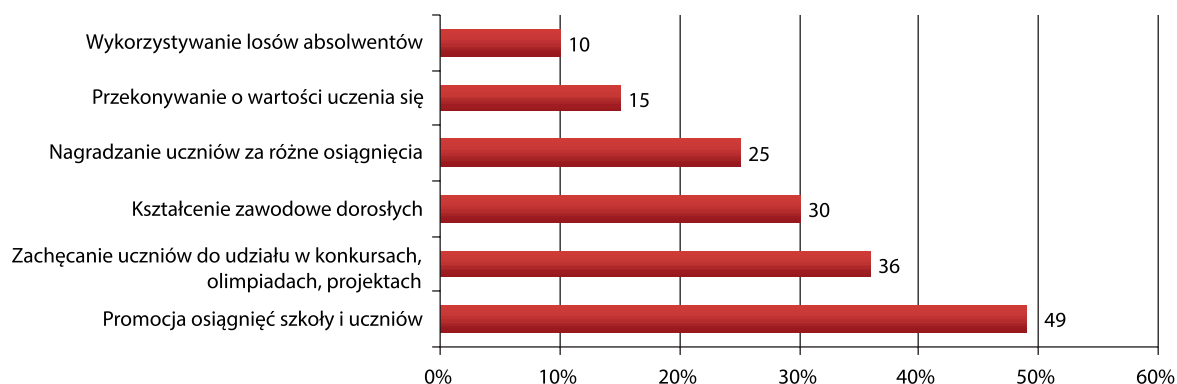
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MS).

Wśród bogatego katalogu **wymienianych przez partnerów** przykładów działań promujących uczenie się wyodrębniono siedem najczęściej wskazywanych. Najwięcej wypowiedzi (49%) dotyczy **promocji oferty szkoły** (koła zainteresowań, zajęcia specjalistyczne, realizowane programy, projekty itp.) oraz **prezentowania osiągnięć i sukcesów jej uczniów** (gabloty, wystawy, foldery, internet, lokalna prasa itp.). Prawie w co trzeciej analizowanej szkole wskazywano, iż sposobami promocji uczenia się są **zachęcanie uczniów do udziału w konkursach, zawodach sportowych, olimpiadach** (36%) oraz **system nagradzania** ich za różne osiągnięcia (nagrody, stypendia) (25% wskazań). Wymieniane ponadto były działania na rzecz doskonalenia zawodowego dorosłych, takie jak: kursy, szkolenia, pogadanki, wykłady (30%), a także przekonywanie uczniów i rodziców o wartości uczenia się (15%). Warto tu zacytować jedną z takich wypowiedzi: „Przekazywana jest wiedza o tym, że uczenie się jest wartością, że warto się uczyć przez całe życie, że szkoła jest jednym z miejsc, w których można się uczyć, że warto planować swoją edukację przez całe życie”. Do promowania wartości uczenia się wykorzystywana jest również wiedza na temat losów absolwentów szkoły (10%) (Wykres 15).

¹⁵ J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *op. cit.*

¹⁶ Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego w wywiadach do partnerów i rodziców z różnych typów szkół. Z n = 283 odpowiedzi partnerów i n = 265 odpowiedzi rodziców za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano po 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

Wymieniane działania najczęściej skierowane są do uczniów (47%), rzadziej do rodziców (18%) i społeczności lokalnej (14%). **Istotne jest, że prowadzone działania w tym obszarze nie różnią się znacząco od siebie na poszczególnych etapach edukacyjnych.**



Wykres 15. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez partnerów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Czy szkoła prowadzi działania promujące uczenie się?”

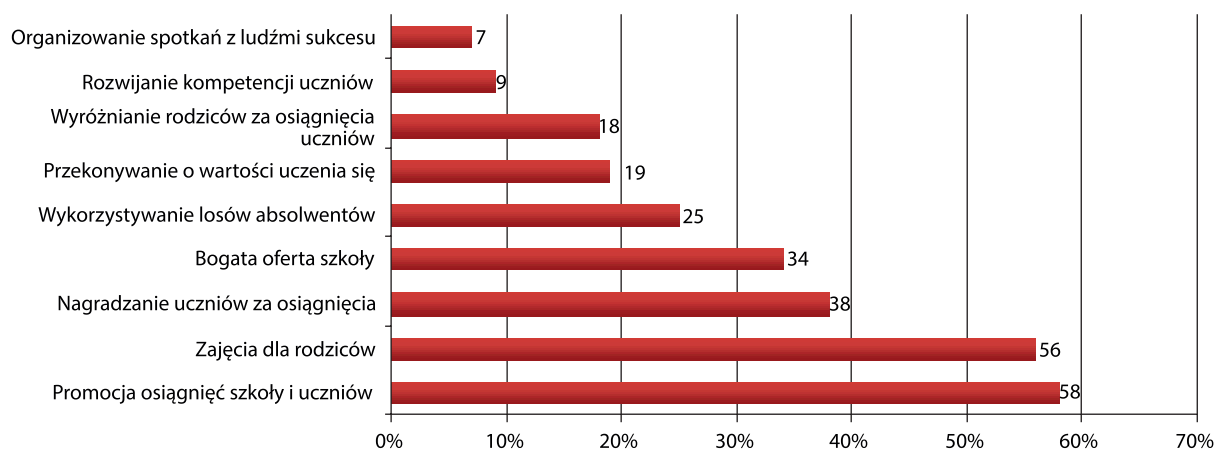
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (PARTN_FGI).

Z kolei **rodzice** wskazywali najczęściej, iż w celu pokazania im sensu uczenia się dzieci i dorosłych szkoła **promuje wśród nich osiągnięcia uczniów** (58% wskazań) oraz **organizuje spotkania, pogadanki, szkolenia** (56%). Wymieniali ponadto nagradzanie uczniów za różnorodne osiągnięcia (38%), oferowanie im udziału w różnorodnych zajęciach, konkursach, projektach oraz wyjazdach – również zagranicznych (34%), a także ukazywanie losów absolwentów, którzy osiągnęli sukces (25%). Oprócz tego przytaczali przekonywanie o celu i wartości uczenia się, wyróżnianie rodziców za osiągnięcia ich dzieci, kształtowanie u uczniów pozytywnych cech i różnorodnych kompetencji (językowych, korzystania z informacji, odpowiedzialności, systematyczności, elastyczności itp.) oraz organizowanie spotkań z ludźmi sukcesu. W opinii rodziców w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych najczęstszym działaniem w obszarze promowania uczenia się jest upowszechnianie osiągnięć i sukcesów uczniów, w gimnazjach zaś – pedagogizacja rodziców. Przykłady wypowiedzi: „Szkoła cały czas się rozwija, dodaje nowe profile, wychodząc naprzeciw potrzebom środowiska, poprzez wizyty w różnych miejscach pokazuje dzieciom, że trzeba się uczyć, by coś osiągnąć”, „Kształci ciekawość u dzieci, zachęca do pozyskiwania nowych informacji, (...) uczy nie poddawania się w przypadku wydarzeń losowych, szukania dla siebie miejsca i zainteresowań” (RODZ_FGI). Wymieniane przykłady działań szkoły przedstawia Wykres 16. Te działania rodzice 7% analizowanych szkół postrzegają pozytywnie. Uważają, że są one bardzo potrzebne. Rodzice pozostałych szkół w swoich wypowiedziach nie wyrazili na ten temat opinii.

Analizując udzielone odpowiedzi – zarówno partnerów, jak i rodziców – trudno nie odnieść wrażenia, że **wielu uczestników wywiadów nie w pełni rozumie, co oznacza pojęcie „promowanie wartości edukacji”**. Wątpliwości wynikają między innymi z takich dokonanych przez wizytatorów zapisów odpowiedzi dotyczących działań promujących uczenie się: „wyniki ze sprawdzianu”, „oferta testów”, „możliwość poprawiania ocen”, „szkoła dostosowuje się do nowych problemów nagabywania i przesładowania”, „szkoła systematycznie zadaje prace domowe”, „rada rodziców finansuje nagrody rzeczowe”, „uczniowie przygotowują ciasta”, „na rozpoczęciu roku pani dyrektor czyta, co będzie w szkole organizowane”.

Warto też zwrócić uwagę, iż **wartość uczenia się jest przez szkoły pokazywana głównie przez promowanie jej oferty**. „Szkoła, która informuje o swojej ofercie i czyni tę informację powszechnie dostępną, w wielu przypadkach – promuje siebie. Celem tych zabiegów nie jest propagowanie wartości edukacji, tylko przesłanki rynkowe – pozyskanie nowych uczniów”¹⁷. **Mogą więc budzić się w tym momencie wątpliwości, czy działania te na pewno ukierunkowane są na propagowanie idei, że „nauka jest wartością”**.

¹⁷ J. Kołodziejczyk, I. Strypan, *op. cit.*, s. 90.



Wykres 16. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez rodziców ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Co szkoła robi, aby pokazywać rodzicom sens uczenia się dzieci i dorosłych?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (RODZ_FGI).

Warto też dodać, że ten obszar badawczy dotyczy **promowania wartości edukacji w społeczności lokalnej**. Natomiast sformułowanie pytania: „Czy szkoła prowadzi działania promujące uczenie się?” ukierunkowało odpowiedzi respondentów głównie na przykłady działań skierowanych na uczniów.

Powyższe dane potwierdzają wnioski wynikające z decyzji wizytatorów.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach w obszarze wymagania „Promowana jest wartość edukacji” pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Prawie wszystkie szkoły prowadzą działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. Zbyt rzadko jednak przeprowadza się z uczniami rozmowy na temat sposobów uczenia się. Co czwarty gimnazjalista i co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej twierdzi też, że nie jest lub bardzo rzadko jest chwalony za swoje postępy i osiągnięte sukcesy. Ponadto mniej więcej co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej na zajęciach lekcyjnych nie ma możliwości (lub zdarza się to rzadko) poszukiwania własnych sposobów rozwiązania danego problemu.
2. W zdecydowanej większości szkół prowadzone są działania (najczęściej w formie rozmów) przekonujące uczniów, iż nauka jest ważna i powinna trwać przez całe życie.
3. Największą trudność w tym wymaganiu sprawia szkołom śledzenie losów swoich absolwentów oraz wykorzystywanie zebranych informacji do podejmowania działań promujących wartość edukacji w najbliższym środowisku. Nauczyciele najczęściej prezentują uczniom sukcesy absolwentów i organizują z nimi spotkania w celu zmotywowania uczniów do nauki. Rzadziej analizują zdobyte informacje oraz wykorzystują je do planowania i modyfikowania procesów edukacyjnych.
4. Rodzice i partnerzy nie mają wystarczającej wiedzy na temat tego, co kryje się pod pojęciem „promowanie wartości edukacji”. W związku z tym za działania w tym zakresie często uznają realizację standardowych, wynikających z prawa zadań szkoły (np. oferta zajęć pozalekcyjnych, wsparcie uczniów wymagających pomocy, organizacja wycieczek, imprez i uroczystości, motywowanie uczniów, nagradzanie za osiągnięcia oraz promowanie tych osiągnięć, zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa).
5. Działania szkoły skierowane do osób dorosłych częściej podejmują gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Najczęściej są to spotkania i pogadanki dla rodziców, rzadziej szkolenia dla szerszej grupy społeczności lokalnej.

REKOMENDACJE

- Wskazane jest, aby każdy nauczyciel poddał refleksji swoją pracę pod kątem podejmowania działań tworzących atmosferę sprzyjającą uczeniu się.
- Jednym z zadań szkoły jest **promowanie wartości uczenia się przez całe życie**. Należałoby zastanowić się, czy promowanie przez szkołę własnej oferty edukacyjnej i sukcesów na pewno jest propagowaniem idei, że „nauka jest wartością”, czy raczej „autopromocją”, mającą na celu „przyciągnięcie” do niej jak największej liczby uczniów.
- Warto, by w szkołach rozpoczęto wspólną dyskusję na temat wykorzystania informacji o losach swoich absolwentów do podejmowania decyzji dotyczących oferty edukacyjnej szkoły, planowania pracy oraz modyfikowania własnych metod i form pracy.
- Tematem dyskusji winien być też problem, jak skutecznie zachęcać i wspierać społeczność lokalną w procesie aktywnego uczenia się.
- Bardzo istotne jest też podjęcie rozmów dotyczących rozumienia tego wymagania. Warto, by z jego istotą zapoznawani też byli rodzice i partnerzy.

RODZICE O SWOIM ZAANGAŻOWANIU W EDUKACJĘ SZKOLNĄ DZIECI

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań:
 - Wszystkie szkoły ponadgimnazjalne spełniają wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” na poziomie co najmniej podstawowym. Na niskim poziomie spełnia wymaganie około 2% szkół podstawowych i gimnazjów; siedem z nich nie spełnia wymagań w obszarach: „Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy” oraz „Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”, trzy szkoły nie spełniają wymagań w obszarze: „W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci”.
 - Ponad połowa wszystkich badanych szkół (57,4%) spełnia wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Najwięcej trudności sprawia spełnienie wymagania w obszarze „Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów” – nie spełnia tego wymogu łącznie 168 szkół, w tym: 31,4% szkół podstawowych, 38,8% gimnazjów, 43,8% liceów, 47,4% techników i 46,7% zasadniczych szkół zawodowych.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Zdecydowana większość rodziców uczniów wszystkich typów szkół zadeklarowała, że wie, jak może angażować się w pracę szkoły, w najmniejszym stopniu rodzice gimnazjalistów – prawie co piąty rodzic ucznia gimnazjum nie wie, w jaki sposób mógłby włączyć się w życie szkoły.
 - Więcej niż połowa wszystkich ankietowanych rodziców stwierdziła, że bierze udział w procesach decyzyjnych w szkole. Widoczny jest spadek angażowania się rodziców w tym obszarze po skończeniu przez uczniów szkoły podstawowej.
 - Najbardziej aktywni w zgłaszaniu inicjatyw są rodzice uczniów z techników (56,4%), najmniej – rodzice licealistów (30,8%). Wyniki sugerowałyby, że aktywne, motywowane własnymi potrzebami angażowanie się rodziców (*engagement*) nie ma prostego związku z wiekiem dziecka. W wypadku szkół ponadgimnazjalnych może natomiast łączyć się z profilem kształcenia.
 - Rodzice uczniów techników twierdzą najczęściej, że ich inicjatywy są realizowane (około 42% rodziców z tych typów szkół potwierdza działania szkoły w tym obszarze), najrzadziej taką opinię wyrażają rodzice gimnazjalistów (nieco więcej niż jedna czwarta rodziców).
 - Wysoki odsetek braku odpowiedzi na pytanie o to, czy szkoła realizuje inicjatywy rodziców (od 30,3% w wypadku techników po 37,8% w gimnazjach), może wynikać ze słabego przepływu informacji między szkołą a domem (być może rodzice nie wiedzą, czy ich inicjatywy są realizowane przez szkoły).
 - Realizacja inicjatyw rodziców dotyczy głównie dwóch typów działań: związanych z wolontariatem i podejmowaniem decyzji przez rodziców. W największym stopniu, bez względu na typ szkoły, rodzice widzą dla siebie przestrzeń do działania w organizowaniu uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych. Inne obszary aktywności rodziców to przede wszystkim: finansowanie różnych przedsięwzięć, nagród, doposażanie szkoły, organizowanie wycieczek, wyjazdów, współdecydowanie o ofercie szkoły i udział w jej realizacji, świadczenie usług na rzecz szkoły (np. remonty, dowozy uczniów, szycie strojów, pieczenie ciast), uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych.

WPROWADZENIE

W obowiązującym od 10 maja 2013 roku zmodyfikowanym Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego zmianie uległa między innymi treść wymagań państwa sformułowanych wobec szkół i innych placówek oświatowych (Rozporządzenie, 2013). W przypadku wymagania „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” charakterystyki (uszczegółowione opisy) wymagania brzmią następująco:

- na poziomie podstawowym D: „Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”.
- na poziomie wysokim B: „W szkole i placówce są realizowane inicjatywy rodziców na rzecz rozwoju uczniów oraz szkoły i placówki”.

Partnerstwo rodziców i szkoły można zatem postrzegać jako stwarzanie warunków do angażowania się rodziców w rozwój ich dzieci i rozwój szkoły przez budowanie podmiotowych relacji, które umożliwiają współpracę między szkołą a domem. W tak zdefiniowanym modelu partnerstwa za istotne można uznać:

- współpracę między szkołą a rodzicami w procesach edukacyjnych służącą rozwojowi dzieci, obejmującą nie tylko wspieranie rodziców przez pracowników szkoły, ale i uznawanie przez szkołę podmiotowości rodziców jako ekspertów w wychowaniu i uczeniu się dzieci i wykorzystywanie wiedzy rodziców w tym obszarze,
- otwartość i gotowość szkoły do pozyskiwania informacji zwrotnej na temat jej pracy,
- partycypację rodziców rozumianą jako ich wpływ na podejmowane działania – na poziomie konsultacyjnym,
- dzielenie się władzą i odpowiedzialnością z rodzicami w procesach podejmowania decyzji,
- partycypację rozumianą jako uczestniczenie rodziców w życiu szkoły,
- wyzwalanie zaangażowania, kreatywności i odpowiedzialności rodziców przez stwarzanie przestrzeni dla ich inicjatyw,
- potrzebę i gotowość rodziców do angażowania się przez zgłaszanie przez nich inicjatyw, „obywatelskość” rodziców,
- sprawczość rodziców, których inicjatywy są realizowane i wpływają na rozwój uczniów i szkoły.

W różnych badaniach prowadzonych w obszarze współpracy szkoły z rodziną potwierdza się pozytywny wpływ angażowania się rodziców na osiągnięcia edukacyjne uczniów (np. OECD, 2006; Hill, Tyson, 2009; Ludicke, Kortman, 2012), choć ustalenia badaczy nie są jednoznaczne i część z nich wskazuje na brak związku angażowania się rodziców (przy uwzględnieniu różnych determinant tego zaangażowania) z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów (Balli, Wedman, Demo, 1997; Bronstein, Ginsburg, Herrera, 2005; por. Hill, Tyson, 2009, s. 741). Warto dodać, że samo zaangażowanie rodziców opisywane jest w literaturze dwojako: jako *parent involvement* i *parent engagement*. Pierwszy sposób angażowania się rodziców wiąże się z aktywnością szkoły zorientowaną na włączanie rodziców w edukację dzieci, rodzice realizują pomysły, oczekiwania szkoły. *Parent engagement* oznacza natomiast aktywność rodziców, ich inicjatywy, które są realizowane przez szkołę (Warren, Hong, Rubin, 2009). Oba sposoby rozumienia tego pojęcia znalazły odzwierciedlenie w charakterystykach interesującego nas wymagania.

Jedną z częściej cytowanych i dyskutowanych propozycji wyodrębnienia obszarów angażowania się rodziców w edukację dzieci jest typologia Joyce Epstein (Epstein, 2001). Autorka wyróżnia sześć typów angażowania się rodziców: rodzicielstwo (*parenting*), komunikowanie się (*communicating*), wolontariat (*volunteering*), uczenie się w domu (*learning at home*), podejmowanie decyzji (*decision making*), współpracę ze społecznością (*collaborating with community*). Typologia Epstein została wykorzystana w niniejszej analizie.

Konceptualizacja badania – przedmiot badania, pytania badawcze, metody, źródła i narzędzia badawcze

Celem analizy było przyjrzenie się temu, jak szkoły realizują wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki”. Problem badawczy dotyczył skali i obszarów angażowania się rodziców w edukację szkol-

ną ich dzieci i pracę szkoły. Problem ten uznano za ważny w kontekście badań nad współpracą szkoły z rodzicami i wymagający pogłębionej analizy (zob. Kołodziejczyk, Walczak, Kasprzak, 2012).

Na potrzeby analizy sformułowano następujące pytania badawcze: jak wielu rodziców angażuje się w edukację szkolną dzieci, czego dotyczą inicjatywy rodziców (*engagement*) i jak szkoła odpowiada na to zaangażowanie, umożliwiając realizację inicjatyw rodziców.

Analiza objęła materiał badawczy pochodzący z 465 ewaluacji zewnętrznych prowadzonych od 1.09.2013 do 31.03.2014. Materiał badawczy dostępny jest na stronie internetowej www.platforma.npseo.pl/stats.php. Jako kryterium w analizie materiału przyjęto wiek uczniów, który wskazywany jest jako istotna determinanta zaangażowania się rodziców (Stevenson, Baker, 1987; por. Crosnoe, 2001, s. 212). Konsekwencją wprowadzenia tego kryterium było równoległe przeprowadzenie analiz dla trzech etapów kształcenia uczniów: szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych) w celu porównania zaangażowania się rodziców ze względu na wiek dziecka. Analizie poddano odpowiedzi rodziców na pytania zamknięte jednokrotnego wyboru zadane w ankietach. Były to następujące pytania:

- Wiem, w jaki sposób mogę się zaangażować w pracę szkoły.
- Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył(a) Pan(i) w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?
- Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym zgłaszała/ł Pani/Pan propozycje działań, które dotyczyły uczniów i szkoły?
- [jeśli tak] Czy któreś z tych propozycji zostały zrealizowane?

W badaniu ankietowym uczestniczyli głównie rodzice uczniów najstarszych i o rok młodszych od najstarszych.

Analizie poddano także wypowiedzi rodziców w 459 wywiadach grupowych. Pytania, na które odpowiadali respondenci, brzmiały: Czy podejmowali Państwo wspólnie z innymi rodzicami działania na rzecz rozwoju uczniów? Co to były za działania? Jak duża grupa rodziców się w nie angażowała? Jakże były efekty tych działań?

Materiał badawczy potraktowano jako dane zastane typu ilościowego (pochodzące z pytań zamkniętych jednokrotnego wyboru w ankietach) i jakościowego (dane z wywiadów grupowych), przy czym w wypadku danych jakościowych pochodzących z wywiadów zastosowano następującą procedurę: analizie poddano wszystkie wypowiedzi respondentów we wszystkich przeprowadzonych wywiadach z uwzględnieniem etapu kształcenia uczniów, dokonano analizy jakościowej, kodując wypowiedzi respondentów. Podano frekwencję wystąpienia danej kategorii i jej egzemplifikację. Wypowiedzi respondentów zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań mogła przekraczać liczbę analizowanych wywiadów. Przeprowadzono 3 oddzielne analizy dla trzech etapów kształcenia (badaniu poddano 232 wywiady grupowe przeprowadzone w szkołach podstawowych, 151 wywiadów z gimnazjów, 76 wywiadów ze szkół ponadgimnazjalnych – w tym 41 wywiadów z liceów ogólnokształcących, 19 z techników i 16 z zasadniczych szkół zawodowych). Zgromadzone dane nie uwzględniały wszystkich dyspozycji zawartych w pytaniu: tylko część zapisów dotyczyła efektów prowadzonych działań przez rodziców i zawierała informacje dotyczące tego, jak duża grupa rodziców angażowała się we wskazywane działania.

Poziom spełniania wymagania w szkołach

Wizytatorzy do spraw ewaluacji, określając poziom spełnienia wymagania, analizują i interpretują dane w odniesieniu do pytań badawczych i kryteriów ewaluacyjnych zawartych w konceptualizacji ewaluacji w stosunku do każdego obszaru badania. Szkoły mogą mieć ustalony poziom spełnienia wymagania na jednym z pięciu poziomów (od niskiego do bardzo wysokiego). Ponad połowa badanych szkół (57,4%) spełnia wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” na poziomie wysokim i bardzo wysokim (zob. Tabela 1). W przypadku 2% badanych szkół określono poziom spełnienia tego wymagania na poziomie niskim, co z kolei oznacza, że niemal wszystkie szkoły spełniają wymagania państwa na poziomie podstawowym.

W obowiązującym do 30.09.2013 roku rozporządzeniu fragment charakterystyki mówiący o partycypacji decyzyjnej rodziców („Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w po-

dejmowanych działaniach”) był przypisany do poziomu wysokiego (Rozporządzenie, 2009), obecnie jest częścią charakterystyki na poziomie podstawowym. Od 1.09.2012 do 30.06.2013 roku poziom wysoki i bardzo wysoki osiągnęło 71,1% badanych szkół podstawowych i 56% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (www.seo2npeso.pl). W analizowanym obecnie przedziale czasowym niemal wszystkie szkoły spełniają wymagania państwa na poziomie podstawowym, obejmującym, po zmianach w rozporządzeniu, obszar partycypacji decyzyjnej. Oznacza to, że szkoły powszechnie prowadziły w badanym okresie działania, które umożliwiały rodzicom włączanie się w procesy decyzyjne, co nie miało miejsca jeszcze w roku szkolnym 2012/2013. Problem ten domagałby się pogłębionego badania i wyjaśnienia, co jest powodem tej zmiany i jak ją interpretować.

W roku szkolnym 2013/2014 (do 31.03.2014) podobnie jak w latach ubiegłych, nadal więcej szkół podstawowych (w porównaniu z innymi) spełniało wymagania na poziomie wysokim i bardzo wysokim, i nadal wraz z wiekiem uczniów malała liczba szkół osiągających te poziomy (zob. Tabela 1). To pośrednio być może potwierdza tezę o zmniejszającym się zaangażowaniu rodziców po ukończeniu przez uczniów szkoły podstawowej (osiągnięcie poziomów A i B przez gimnazja spada o 6,3 punktu procentowego w stosunku do szkół podstawowych). Porównując szkoły podstawowe z zasadniczymi szkołami zawodowymi widzimy, że różnica spełniania wymagania na poziomie A i B wynosi 21 punktów procentowych. Oznaczać by to mogło, że rodzice uczniów w szkołach zawodowych wykazują się mniejszą inicjatywą i szkoły te w mniejszym stopniu realizują inicjatywy rodziców (na to wskazywałyby zapisy w rozporządzeniu i przygotowana konceptualizacja badania). Poza wiekiem ucznia istotną determinantą zaangażowania się rodziców jest więc być może alokacja klasowa. Zbierane w ewaluacjach zewnętrznych

Tabela 1. Spełnianie wymagania „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” w poszczególnych obszarach badania

Obszary badania	Spełnianie vs. niespełnianie wymagania w badanym obszarze											
	Szkoły podstawowe (232 ewaluacje)		Gimnazja (153 ewaluacje)		Licea ogólnokształcące (44 ewaluacje)		Technika (21 ewaluacji)		Zasadnicze szkoły zawodowe (15 ewaluacji)		Ogólna liczba szkół spełniających/niespełniających wymagania w badanym obszarze	
	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie	Tak	Nie
„Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy”.	228	4	150	3	44	0	21	0	15	0	458	7
„W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci”.	230	2	152	1	44	0	21	0	15	0	462	3
„Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”.	229	3	149	4	44	0	21	0	15	0	458	7
„Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów”.	159	73	93	59	25	19	11	10	8	7	296	168
„Szkoła lub placówka realizuje inicjatywy rodziców”.	191	41	123	29	39	5	16	5	12	3	381	83

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (http://seo2.npseo.pl/seo_stats_quality).

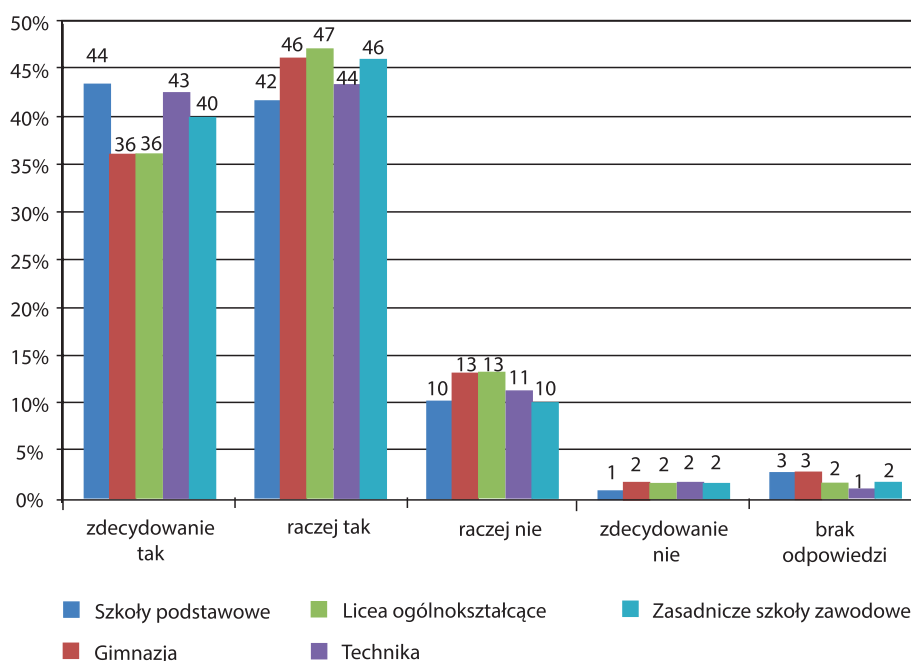
dane nie uwzględniają jednak takich zmiennych, jak poziom dochodów czy wykształcenie rodziców, stąd nie jest możliwe testowanie tej hipotezy. Analizując spełnienie wymagania w poszczególnych obszarach badania, widać, że wśród badanych szkół zaledwie trzy nie spełniają wymagania w obszarze „W szkole lub placówce współpracuje się z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci” (zob. Tabela 1). Najwięcej zaś trudności sprawia spełnienie wymagania w obszarze „Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów” – nie spełnia tego wymogu 168 szkół. W wypadku realizowania wymagania w tym obszarze potwierdza się teza o mniejszym zaangażowaniu się rodziców w edukację szkolną uczniów wraz z wiekiem uczniów. Nie spełnia wymagania w tym obszarze 31,4% szkół podstawowych, 38,8% gimnazjów, 43,8% liceów, 47,4% techników i 46,7% zasadniczych szkół zawodowych. Ustalony poziom spełnienia wymagania przez wizytatorów sugerowałyby, że oprócz wieku uczniów na poziomie ponadgimnazjalnym istotny jest typ szkoły: w większym stopniu z inicjatywami wychodzą rodzice licealistów, w mniejszym – rodzice uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników.

Wyniki badania i dyskusja wyników

W analizie wzięto pod uwagę odpowiedzi rodziców na pytania zamknięte w ankietach przypisane do różnych obszarów i traktujące o ich zaangażowaniu się w edukację szkolną dzieci oraz odpowiedzi rodziców na pytanie otwarte zadane w wywiadzie grupowym.

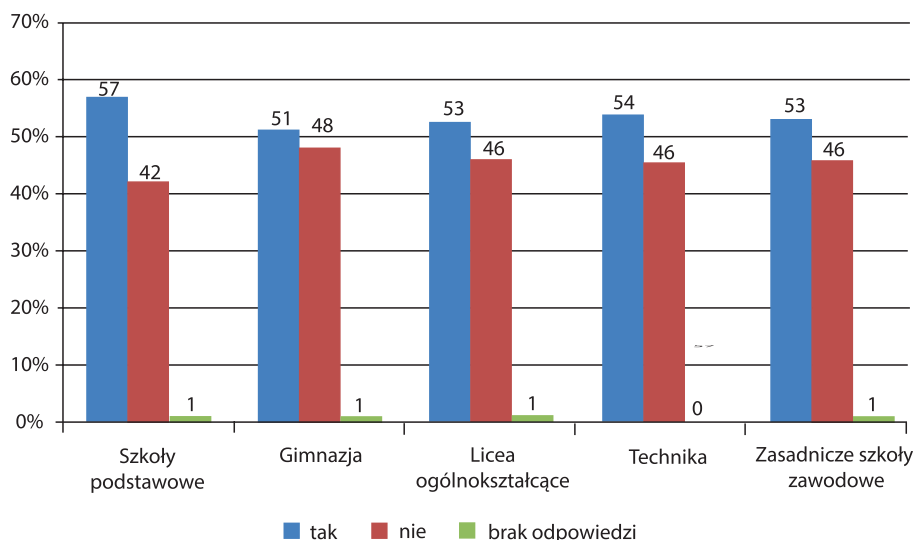
Analiza ilościowa

Czy przekaz szkoły dotyczący tego, jak rodzice mogą angażować się w edukację swoich dzieci, dociera do rodziców? Zdecydowana większość rodziców uczniów wszystkich typów szkół zadeklarowała, że wie, jak może angażować się w pracę szkoły, przy czym w największym stopniu czują się poinformowani rodzice uczniów zasadniczych szkół zawodowych (86,7%) i techników (86,2%), a w najmniejszym rodzice gimnazjalistów (81,9%) – prawie co piąty rodzic ucznia gimnazjum nie wie, w jaki sposób mógłby włączyć się w życie szkoły (zob. Wykres 1).



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Wiem, w jaki sposób mogę się zaangażować w pracę szkoły” w podziale na typy szkół (szkoły podstawowe – n = 12 420; gimnazja – n = 11 435; licea ogólnokształcące n = 4401; technika n = 1770; zasadnicze szkoły zawodowe = 876)

Więcej niż połowa wszystkich ankietowanych rodziców stwierdziła, że bierze udział w procesach decyzyjnych w szkole. Ponownie najmniej, bo 50,8% rodziców gimnazjalistów, podało, że współuczestniczyło w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły. Największą aktywność zgłaszali rodzice uczniów szkół podstawowych – 57,2%. Wynik tego badania potwierdza więc hipotezę o spadku zaangażowania się rodziców po skończeniu przez uczniów szkoły podstawowej. Może mieć również związek z mniejszą orientacją rodziców gimnazjalistów co do możliwości zaangażowania się w życie szkoły. Rozkład wyników dla szkół ponadgimnazjalnych wygląda niemal identycznie – zaangażowanie rodziców uczniów szkół ponadgimnazjalnych wyrażające się w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły deklaruje około 53% respondentów (zob. Wykres 2). Kolejna więc hipoteza, która wymagałaby weryfikacji – odnosi się do ponownego wzrostu zaangażowania rodziców po ukończeniu przez dzieci gimnazjum.



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył(a) Pan(i) w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?” w podziale ze względu na typy szkół (szkoły podstawowe – n = 8544; gimnazja – n = 7859; licea ogólnokształcące – n = 3992; technika – n = 1770; zasadnicze szkoły zawodowe – n = 876)

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (http://seo2.npseo.pl/seo_stats_quality).

Zróznicowane rozkłady danych obrazują skalę zgłaszania przez rodziców inicjatyw (na pytanie nie odpowiadali rodzice uczniów z ZSZ) – zob. Wykres 3. Najbardziej aktywni w zgłaszaniu inicjatyw są rodzice uczniów z techników (56,4%), najmniej – rodzice licealistów (30,8%); różnica jest znaczna i wynosi 15 punktów procentowych. Co ciekawe, wysoki jest odsetek rodziców gimnazjalistów zgłaszających inicjatywy (49,2%), a niższy rodziców uczniów ze szkół podstawowych (43,7%). Wyniki te sugerowałyby, że aktywne, motywowane własnymi potrzebami zaangażowanie się (*engagement*) nie ma prostego związku z wiekiem dziecka. W wypadku szkół ponadgimnazjalnych może natomiast się łączyć z profilem kształcenia, co wymagałoby jednak dalszego badania. Warto zwrócić uwagę, że niemal połowa rodziców gimnazjalistów deklarowała swoją inicjatywę dotyczącą uczniów i szkoły – wyniki ankiet w tym obszarze są zbieżne z deklaracjami tych rodziców na temat uczestniczenia w procesach decyzji.

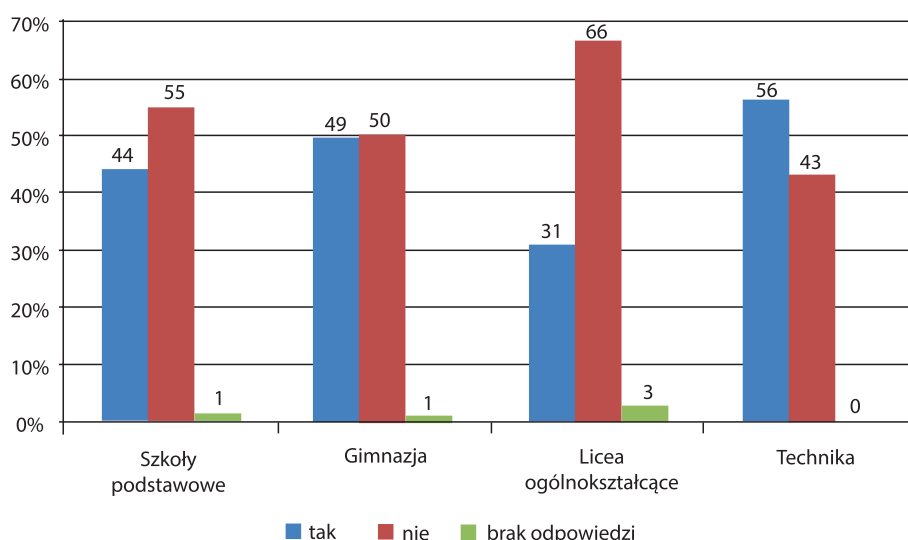
Wyniki ankiet są dość zaskakujące, jeżeli zestawimy je z danymi dotyczącymi spełnienia wymagania przez szkołę w obszarze inicjatywy rodziców (*engagement*) – zob. Tabela 3. Nie potwierdzają się hipotezy sformułowane przy analizie poziomów spełnienia wymagania, że przejawianie inicjatywy przez rodziców jest związane z wiekiem dziecka i że w większym stopniu z inicjatywami wychodzą rodzice licealistów, a w mniejszym – rodzice uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników. Z analizy wynika, że niemal połowa techników nie spełnia wymagania w tym obszarze, natomiast z perspektywy wszystkich ankietowanych rodziców to właśnie rodzice uczniów techników postrzegają siebie jako najbardziej aktywnych w zgłaszaniu inicjatyw. Jednocześnie wynik ankiet jest dość spójny z odsetkiem techników

spełniających wymagania w obszarze zgłaszania inicjatyw przez rodziców (56% rodziców zgłaszających inicjatywy i 53% szkół spełniających wymagania w tym obszarze; w wypadku innych typów szkół różnice są dość znaczne, na przykład niska deklarowana aktywność rodziców licealistów na poziomie 31% i spełnienie wymagania w obszarze inicjatyw rodziców przez 56% liceów). Również ta grupa rodziców deklarowała największą wiedzę na temat tego, jak można angażować się na rzecz uczniów i szkoły, co świadczyć może o lepszym, w porównaniu z innymi typami szkół, przepływie informacji między szkołą a rodzicami.

Tabela 2. Zestawienie poziomów spełniania wymagania w obszarze „Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów” z odpowiedziami rodziców na pytanie „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym zgłaszał(a) Pan(i) propozycje działań, które dotyczyły uczniów i szkoły”

Typ szkoły	Poziom spełniania wymagania w obszarze „Rodzice wychodzą z inicjatywami na rzecz rozwoju szkoły i uczniów”		Odpowiedzi rodziców na pytanie „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym zgłaszał(a) Pan(i) propozycje działań, które dotyczyły uczniów i szkoły”		
	Tak	Nie	Tak	Nie	Brak odpowiedzi
Szkoły podstawowe	68,6%	31,4%	44%	55%	1%
Gimnazja	61,2%	38,8%	49%	50%	1%
Licea ogólnokształcące	56,2%	43,8%	31%	66%	1%
Technika	52,6%	47,4%	56%	43%	1%
Zasadnicze szkoły zawodowe	54,3%	46,7%	–	–	–

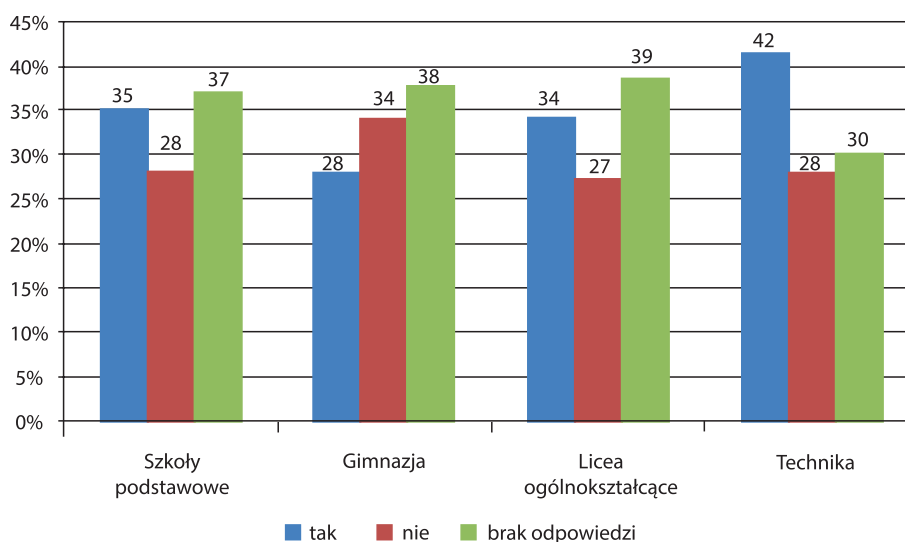
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym zgłaszał(a) Pan(i) propozycje działań, które dotyczyły uczniów i szkoły?” w podziale ze względu na typy szkół (szkoły podstawowe – n = 1027; gimnazja – n = 784; licea ogólnokształcące – n = 685; technika – n = 220)

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (http://seo2.npseo.pl/seo_stats_quality).

Interesująco rozkładają się odpowiedzi respondentów dotyczące kwestii realizowania przez szkołę inicjatyw rodziców (zob. Wykres 4). Najczęściej są one realizowane w technikach¹ (około 42% rodziców z tych typów szkół potwierdza działania szkoły w tym obszarze), najrzadziej w gimnazjach (taką opinię wyraża nieco więcej niż jedna czwarta rodziców). Najwięcej rodziców gimnazjalistów (34%) twierdzi, że szkoła nie realizuje ich inicjatyw. W pozostałych typach szkół jest to ponad jedna czwarta rodziców. Zwraca również uwagę wysoki odsetek braku odpowiedzi na to pytanie – od 30,3% w wypadku techników po 37,8% w gimnazjach. Wyniki te mogą sugerować, że rodzice nie są informowani o tym, czy ich inicjatywy są realizowane przez szkoły. Zestawiając te dane z odpowiedziami respondentów na pytanie o to, czy wiedzą, jak mogą zaangażować się w prace szkoły, można wnioskować, że najslabszy przepływ informacji występuje w gimnazjach, najlepiej radzą sobie technika. To może tłumaczyć większą inicjatywę rodziców właśnie w technikach, odzwierciedloną w deklaracjach rodziców. Oprócz profilu kształcenia istotną determinantą angażowania się rodziców, rozumianego jako działania podejmowane z ich inicjatywy, może więc być komunikacja między szkołą a domem.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „[jeśli tak] Czy któreś z tych propozycji zostały zrealizowane?” w podziale ze względu na typy szkół (szkoły podstawowe – n = 8544; gimnazja – n = 7859; licea ogólnokształcące – n = 3992; technika – n = 1770)

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (http://seo2.npseo.pl/seo_stats_quality).

Analiza jakościowa

Analizie poddano odpowiedzi rodziców w wywiadach grupowych na pytania: „Czy podejmowali Państwo wspólnie z innymi rodzicami działania na rzecz rozwoju uczniów? Co to były za działania? Jak duża grupa rodziców się w nie angażowała? Jakie były efekty tych działań?”. Poniżej znajdują się rezultaty przeprowadzonej analizy w odniesieniu do trzech etapów kształcenia (szkoły podstawowej, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych). Stworzono typologię wypowiedzi respondentów i podano frekwencję wystąpienia poszczególnych kategorii oraz przykłady działań podejmowanych przez rodziców na rzecz rozwoju uczniów i szkoły. Dyspozycja do pytania składała się z wielu elementów – w materiale badawczym widoczna była koncentracja respondentów na obszarach inicjatyw rodzicielskich, mniej uwagi poświęcono efektom tych działań i ich skali.

¹ Nie uwzględniono odpowiedzi rodziców zasadniczych szkół zawodowych, ponieważ pytanie to jest kontynuacją pytania „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył(a) Pan(i) w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?”, na które rodzice ci nie odpowiadali.

Szkoła podstawowa

1. Obszary działań związane z inicjatywami rodziców:

- a) **organizowanie lub współorganizowanie uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych – 145/232 wywiadów** („Współorganizacja dla klas VI Zakręconej nocy” SP_57; „R6 Tak, podejmowaliśmy wspólnie z innymi rodzicami działania na rzecz rozwoju uczniów np. wspólnie z nauczycielami organizujemy uroczystości szkolne – andrzejki, Wigilia, Dzień Chłopaka, Dzień Dziecka” SP_67),
- b) **organizowanie wycieczek, wyjazdów, rajdów; wspólne wyjazdy – 81/232** („organizacja wycieczek rowerowych dla klas” SP_38; „R2 – wspólne wyjazdy na ognisko do gospodarstwa agroturystycznego” SP_116),
- c) **finansowanie różnych przedsięwzięć, nagród, doposażanie szkoły – 62/232** („R7 dofinansowanie do nagród książkowych za dobre wyniki w nauce oraz za sukcesy w konkursach” SP_132; „doposażanie gabinetów [laptop, magnetofon, telewizor], inwestowanie pieniędzy z RR na zakup nagród na koniec roku [książki, upominki, nagrody]” SP_147),
- d) **usługi – 60/232** („R7: Wspólnie brałyśmy udział w malowaniu i dekorowaniu sali lekcyjnej” SP_17; „2. Szyjemy stroje na występy” SP_31),
- e) **współdecydowanie o ofercie szkoły – 59/232** („Podejmowaliśmy działania w celu wprowadzenia gimnastyki korekcyjnej i wprowadzenia kółka muzycznego” SP_51; „zorganizowanie zajęć dodatkowych z języka angielskiego” SP_53),
- f) **organizowanie akcji charytatywnych, działań prospołecznych i uczestniczenie w nich – 53/232** („R4 – Przede wszystkim jest organizowana zbiórka rzeczy dla schroniska w Katowicach” SP_40; „współorganizowaliśmy akcje charytatywne np. na rzecz chorych dzieci” SP_1),
- g) **organizacja pracy szkoły – 30/232** („zasady pracy stołówki – na jednej przerwie zupa, na drugiej – drugie danie” SP_52; „Z inicjatywy rodziców został wydłużony czas pracy świetlicy, która działa także podczas ferii podobnie jak i sala gimnastyczna” SP_122),
- h) **opieka nad dziećmi – 23/232** („opieka nad dziećmi w czasie wyjazdów na wycieczki edukacyjne oraz na konkursy” SP_56; „Pomagamy w opiece nad dziećmi podczas wycieczek” SP_181),
- i) **współudział w pracy dydaktycznej szkoły, lekcje otwarte, poznawanie metod pracy z dzieckiem – 15/232** („Tak, dodatkowe zajęcia plastyczne współorganizowane przez rodzica (rodzice jednej klasy się zaangażowali) – dzieci poznały nowe formy wyrażania swoich emocji” SP_124; „Współpraca z nauczycielami – dają nam wskazówki, jak pomagać dzieciom w nauce, w codziennym odrabianiu zadań; kolejną akcją jest zeszyt czytelnicy – podpisujemy, że dziecko przeczytało książkę, a przy okazji rozmawiamy z naszymi dziećmi o przeczytanych książkach, dzięki temu więcej czytają” SP_157; „Mama logopeda prowadziła zajęcia z logorytmiki dla dzieci” SP_193),
- j) **inne – 24/232.**

2. Efekty działań:

- a) integracja społeczności szkolnej, społeczności lokalnej – 56/232,
- b) rozwój kompetencji uczniów – 54/232,
- c) kształtowanie postaw, wrażliwość, empatia – 26/232,
- d) rozwój zainteresowań – 16/232,
- e) lepsze warunki rozwoju – 8/232,
- f) zaangażowanie uczniów i rodziców – 7/232,
- g) budowanie pozytywnych relacji między różnymi podmiotami w szkole, dobra atmosfera, zadowolenie dzieci – 6/232,
- h) inne – 19/232.

3. Skala angażowania się rodziców:

- a) wszyscy lub większość rodziców – 44/232,
- b) skala zaangażowania rodziców zależy od rodzaju działań, wieku dziecka – 12/232,
- c) połowa rodziców – 9/232,
- d) trójki klasowe lub po kilkoro rodziców z każdej klasy – 8/232,
- e) niewielka liczba, kilku rodziców – 5/232,

- f) rodzice nie podejmowali żadnych wspólnych działań/inicjatyw – 3/232.
- g) mniej niż połowa rodziców – 2/232.

Gimnazjum

1. Obszary działań związane z inicjatywami rodziców:

- a) **organizowanie lub współorganizowanie uroczystości szkolnych i imprez szkolnych oraz klasowych** – 71/151 wywiadów („Organizacja takich imprez jak: choinka, pożegnanie klas odchodzących, akademie, Dzień Rodziny, Seniora, Babci i Dziadka, Matki, Święto Niepodległości, Święto szkoły, pokazy” G_135; „Mam talent: ustalenie regulaminu, ustalić wysokość nagród, zapewnić drobne przekąski, ustalić, czy możliwy jest taki czy inny występ, ustawić krzesła, nagłośnienie [ok. 10 rodziców] np. Święto szkoły” G_57),
- b) **współdecydowanie o ofercie szkoły, uczestniczenie w realizacji zajęć, projektów** – 49/151 („Rodzice zgłaszali propozycję zorganizowania zajęć wyrównawczych” G_20; „rodzice uczestniczą w prezentowaniu własnych pasji w szkole, prowadzą warsztaty teatralne w szkole” G_43; „decyzję podjęte na radzie rodziców; – wprowadzono dodatkowe zajęcia z j. angielskiego w gimnazjum w celu lepszego przygotowania do egzaminu; – wprowadzono dodatkowe zajęcia artystyczne (gra na gitarze, plastyczne, chór, sportowe) – na podstawie ankiet wypełnionych przez rodziców; – prowadzona jest nauka gry w bilard w ramach Klubu rodziców” G_108),
- c) **finansowanie różnych przedsięwzięć, wyposażanie szkoły** – 41/151 („Rodzice z własnej inicjatywy finansują także zakup środków dydaktycznych wspomagających rozwój uczniów, np. 2 rzutniki, ekrany, stół do tenisa stołowego itp. Ponadto Rada Rodziców wspomaga finansowo różne konkursy” G_10; R 5 „Z inicjatywy rodziców powstała nowoczesna multimedialna pracownia językowa, w pełni sfinansowana ze środków RR, wykonana przez firmę wybraną przez rodziców, głównie angażował się zarząd RR. Uruchomiona w czerwcu” br. G_37),
- d) **organizowanie wycieczek, wyjazdów** – 39/151 („organizacja wycieczek, tak, takimi wspólnymi inicjatywami były z pewnością wyjazdy w ramach projektów oraz wszelkie inne wycieczki edukacyjne” G_10; „zorganizowaliśmy i sfinansowaliśmy rajd rowerowy dla uczniów jednej z klas” G_74),
- e) **uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych, prozdrowotnych** – 33/151 („R7 organizowanie koncertów charytatywnych” G_19; „akcje charytatywne – zbiórka nakrętek dla chorej dziewczynki, wcześniej był festyn dla naszego absolwenta” G_23; „wyeliminowanie fast foodów ze sklepiku szkolnego” G_1),
- f) **usługi** – 18/151 („rodzice wykonują drobne remonty” G_75; „malują klasy lekcyjne” G_87),
- g) **organizacja pracy szkoły i procesu edukacyjnego** – 10/151 („ORG zmiana czasu rozpoczęcia lekcji” G_61; „zajęcia wdż, żeby odbywały się w I semestrze” G_63),
- h) **inne** 16/151.

2. Efekty działań:

- a) integracja społeczności szkolnej – 17/151,
- b) rozwój kompetencji – 11/151,
- c) budowanie pozytywnych relacji między różnymi podmiotami w szkole, zadowolenie dzieci – 6/151,
- d) rozwój zainteresowań – 4/151,
- e) postawy, wrażliwość, empatia – 2/151,
- f) inne – 7/151.

3. Skala angażowania się rodziców:

- a) wszyscy lub większość rodziców – 10/151,
- b) Rada Rodziców, trójki klasowe lub po kilkoro rodziców z każdej klasy – 8/151,
- c) niewielka liczba, kilku rodziców – 7/151,
- d) rodzice nie podejmowali takich działań – 4/151,
- e) skala zaangażowania rodziców zależy od rodzaju działań, wieku dziecka – 4/151,
- f) mniej niż połowa – 3/151,
- g) połowa rodziców – 2/151.

Szkoły ponadgimnazjalne (licea ogólnokształcące, technika, zasadnicze szkoły zawodowe)

1. Obszary działań związane z inicjatywami rodziców:
 - a) **organizowanie lub współorganizowanie uroczystości szkolnych i imprez szkolnych oraz klasowych** – 45/76 wywiadów („9: organizowanie Wigilii, zakup pierogów to też rodzice się chętnie angażują” LO_3; „rodzice pomagają w organizacji i przebiegu koncertów w języku angielskim – rodzice organizowali nagłośnienie, ustawiali je, przygotowywali młodzież od strony wokalne do występu, uczestniczyli w koncertach” LO_28; „Organizacja Turnieju Motoryzacyjnego” LO_17; „3. Zorganizowanie festynu szkolnego, 4. Zorganizowanie Dnia Sportu, 2. Włączenie się w organizację szkolnych imprez (Dzień Nauczyciela, festyny, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, jasełka, Wigilia)” T_6),
 - b) **finansowanie różnych przedsięwzięć, wyposażenie szkoły** – 31/76 („Podejmowane działania w ramach Rady Rodziców: wydatkowanie środków finansowych, zakup kamery, zakup sceny” LO_38; „zakup tablicy interaktywnej [decyzja wszystkich rodziców], przekazanie mikroskopów do klasopracowni [jeden rodzic], zakup mebli do świetlicy szkolnej [jeden rodzic]” LO_27),
 - c) **organizowanie wycieczek, wyjazdów** – 28/76 („organizacja wycieczki w ramach doradztwa zawodowego” 2_LO; „ustalamy plan wyjazdu” T_2; „organizacja wycieczek np. do Centrum Kopernika w Warszawie” T_12),
 - d) **współdecydowanie o ofercie szkoły, udział w jej realizacji** – 26/76 („organizacja zajęć indywidualnych dla uczniów z przedmiotów maturalnych w zakresie rozszerzonym [chemia, biologia, historia i wos, matematyka, język polski, język angielski]” LO_27; „organizacja praktyk [zapoznanie ze sprzętem komputerowym, oprogramowaniem, urządzeniami biurowymi, pracą sekretariatu i produkcją], cieszy się to dużym zapotrzebowaniem i uznaniem dzieci, chętnie przychodzą i uczestniczą, same chcą przychodzić i to jest realizowane” ZSZ_10),
 - e) **uczestniczenie w akcjach charytatywnych, działaniach prospołecznych, prozdrowotnych** – 16/76 („Marsz na rzecz transplantacji” LO_10; „prowadzenie działań ekologicznych, Eko Klub, Drzewo życia, akcje charytatywne, spotkania z pensjonariuszami domu seniora w Nowej Rudzie i dziećmi niepełnosprawnymi w Ludwikowicach” LO_37; „zrobiliśmy kiermasz, na którym sprzedawaliśmy nasze ciasto, a dochód przekazaliśmy na szlachetną paczkę” ZSZ_16; „Wampirjada – cyklicznie odbywająca się akcja honorowego krwiodawstwa połączona z organizacją koncertów. Realizacja programu «Zostań dawcą» dla pełnoletnich uczniów” T_12),
 - f) **wpływanie na organizację procesu edukacyjnego, zmiany w programie** – 8/76 („Wspólnie z innymi rodzicami jednej z klas podjęto decyzje o zmianie tematyki/formuły zajęć wychowania fizycznego – realizowane zajęcia stały się bardziej urozmaicone” LO_4; „R3 – zmiana grupy językowej – zmiana języka wiodącego (zmiana niemieckiego na angielski) R6 – zmiana z niemieckiego na francuski w klasie I” LO_19),
 - g) **bezpłatne usługi na rzecz szkoły** – 7/76 („rodzice pomagali przygotowywać kostiumy, dekoracje i nagłośnienie” LO_28; „dowozy na miejsce zbiórek” LO_35; „Wspólnie zainstalowaliśmy ławeczki na korytarzach szkolnych, barierki na boisku i gabloty z pucharami zdobyтыми przez uczniów” ZSZ_4),
 - h) **działania związane z profilaktyką, interwencyjne związane z rozwiązywaniem problemów** – 7/76 („wprowadzenie ochrony wyeliminowało dostęp dealerów narkotyków, nie pojawiają się także w obrębie szkoły” LO_33; „wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych” LO_25; „usunięcie ze sklepiku szkolnego napojów energetyzujących” ZSZ_15),
 - i) **inne** – 19/76.
2. Efekty działań:
 - a) integracja uczniów, integracja społeczności szkolnej – 8/76,
 - b) rozwój kompetencji uczniów – 6/76,
 - c) lepsze warunki do rozwoju, dobra atmosfera – 5/76,
 - d) budowanie pozytywnych relacji między różnymi podmiotami w szkole – 4/76,
 - e) inne – 8/76.
3. Skala zaangażowania się rodziców:
 - a) niewielka liczba, kilku rodziców – 12/76,
 - b) Rada Rodziców, trójki klasowe lub po kilkoro rodziców z każdej klasy – 9/76,
 - c) wszyscy lub większość rodziców – 8/76,

- d) mniej niż połowa rodziców – 4/76,
- e) połowa rodziców – 2/76,
- f) rodzice nie podejmowali inicjatyw – 2/76.

Analiza materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie kilku obszarów angażowania się rodziców, które w większości są takie same dla wszystkich rodzajów szkół. Specyficzne sposoby angażowania się rodziców dla szkół podstawowych to opieka nad dziećmi, uczestniczenie w lekcjach otwartych w celu poznawania metod pracy z dzieckiem, a w wypadku szkół ponadgimnazjalnych to działania związane z profilaktyką i działania interwencyjne związane z rozwiązywaniem problemów rozwojowych uczniów.

Zestawiając wyniki tego badania z przedstawioną w pierwszej części analizy typologią Epstein, można stwierdzić, że realizacja inicjatyw rodziców dotyczy głównie dwóch obszarów: działań łączących się z wolontariatem i podejmowaniem decyzji. Większość działań o charakterze wolontariatu, wspomagających szkołę w realizacji różnych zadań, prawie nigdy nie jest związana z uczeniem się uczniów na lekcjach (np. są to inicjatywy dotyczące organizowania wycieczek, wyjazdów, rajdów etc., kwestii finansowych, wyposażenia szkoły, oferowania różnych usług szkole – dowozy uczniów, opieka nad uczniami, szycie strojów, pieczenie ciast, remonty etc.). W największym stopniu, bez względu na typ szkoły, rodzice widzą dla siebie przestrzeń do działania w organizowaniu uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych. Część działań wskazywanych przez rodziców dotyczy organizowania i realizowania różnego typu akcji charytatywnych czy społecznych, uczących, jak podają rodzice w wywiadach, wrażliwości, empatii, odpowiedzialności.

Drugi typ działań (w typologii Epstein) łączący się z podejmowaniem decyzji to również wskazane wyżej działania (np. decydowanie o tym, dokąd uczniowie pojedą na wycieczkę albo jak ją zorganizować), ale poza tym sporo przykładów związanych z podejmowaniem decyzji dotyczących oferty szkoły, wprowadzaniem zmian do programu, wpływaniem na organizację pracy szkoły. Rzadziej lub sporadycznie pojawiały się inicjatywy rodziców odnoszące się do pozostałych typów angażowania się rodziców w edukację szkolną dzieci wymienianych przez Epstein, takich jak:

- komunikacja (np. rodzice wskazywali usprawnienie komunikacji między szkołą a domem przez wprowadzenie dziennika elektronicznego),
- rodzicielstwo – wspomaganie rodziców w tworzeniu środowiska rodzinnego, które wpierać będzie uczniów w rozwoju (incydentalnie pojawiły się inicjatywy rodziców, które mówiły o takim zaplanowaniu spotkań rodziców z nauczycielami, aby służyły wzajemnemu poznawaniu się),
- uczenie się w domu (jako przykład można wskazać inicjatywy rodziców dotyczące uczestniczenia rodziców w lekcjach otwartych, poznawania metod pracy z dzieckiem – takie przykłady wystąpiły tylko w wywiadach z rodzicami ze szkół podstawowych),
- współpraca ze społecznością (pojawiała się w wypowiedziach rodziców głównie przy okazji organizowania festynów lub innych imprez; sporadycznie inne inicjatywy – np. zapraszanie do szkoły dziadków, którzy opowiadają bajki swoim wnukom).

PODSUMOWANIE

W przeprowadzonej analizie podjęto problem angażowania się rodziców w rozwój uczniów i rozwój szkoły. Analiza objęła materiał badawczy pochodzący z 465 ewaluacji zewnętrznych prowadzonych od 1.09.2013 do 31.03.2014 roku. Jako kryterium przyjęto w analizie wiek uczniów i w związku z tym przeprowadzono badanie uwzględniające perspektywę rodziców uczniów ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Poniżej znajduje się podsumowanie uwzględniające ten podział.

Zaangażowanie rodziców ze szkół podstawowych

Zdecydowana większość rodziców (86%) twierdzi, że wie, jak może się angażować w życie szkoły. W największym stopniu (w porównaniu z wypowiedziami rodziców uczniów z pozostałych badanych szkół) rodzice najmłodszych uczniów deklarują partycypowanie w procesach decyzyjnych w szkole (57%). Zbliżony odsetek tych respondentów (56%) jednak podaje, że nie wychodzi z inicjatywami na rzecz

szkoły. Widać więc, że rodzice ci w większym stopniu czują się uczestnikami procesów zachodzących w szkole jako współpodejmujący decyzje niż jako inicjatorzy działań. Przy 44% rodziców deklarujących zgłaszanie inicjatyw 35% badanych podaje, że szkoły te inicjatywy zrealizowały (wobec 28% twierdzących przeciwnie). W największym stopniu, podobnie jak rodzice z innych typów szkół, angażują się w organizowanie lub współorganizowanie uroczystości szkolnych, imprez szkolnych i klasowych – to najczęstsze wskazania w wywiadach grupowych (wystąpiły w 145 na 232 przeprowadzone wywiady). W około jednej trzeciej wywiadów jako obszar inicjatyw rodzice wskazywali organizowanie wycieczek i wyjazdów, a w co czwartym wywiadzie: finansowanie różnych przedsięwzięć, usługi i współdecydowanie o ofercie szkoły. Wyróżnione specyficzne dla tej grupy rodziców obszary inicjatyw to opieka nad dziećmi, wymieniana w nieco więcej niż co 10 wywiadzie (sporadycznie pojawiająca się w innych typach szkół) oraz współdziałanie w pracy dydaktycznej na lekcji i uczestniczenie w lekcjach otwartych w celu poznawania metod pracy z dzieckiem (przykłady te podali rodzice w 15 wywiadach).

Zaangażowanie rodziców z gimnazjów

W wypadku tej grupy badanych widoczny jest spadek zaangażowania rodziców (wraz z wiekiem uczniów), zgodny z tendencjami potwierdzonymi w innych badaniach (Crosnoe, 2001), jeżeli chodzi o uczestniczenie w działaniach proponowanych przez szkołę, w tym udział w procesach podejmowania decyzji. Warto zauważyć, że rodzice gimnazjalistów czują się najsłabiej poinformowaną grupą w porównaniu z rodzicami z innych typów szkół. W najmniejszym też stopniu są przekonani (i informowani), że szkoła realizuje ich inicjatywy: to jedyny przypadek, gdzie więcej rodziców twierdzi, że szkoły nie realizują ich pomysłów (28% odpowiada twierdząco, 34% – przecząco). Prawie połowa badanych jednocześnie deklaruje, że jest aktywna, jeżeli chodzi o zgłaszanie inicjatyw (w większym stopniu niż rodzice uczniów ze szkół podstawowych). Poza organizowaniem różnego rodzaju imprez w szkole (podawanych jako przykład inicjatyw przez rodziców w niemal połowie wywiadów – największa liczba wskazań) w około jednej trzeciej wywiadów grupowych rodzice mówią o swoich inicjatywach w obszarze współdecydowania o ofercie szkoły i uczestniczenia w realizacji projektów i zajęć jako prowadzący.

Zaangażowanie rodziców ze szkół ponadgimnazjalnych

W tej grupie szkół analizowano wypowiedzi respondentów z liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych. Podobny odsetek rodziców (około 53%) z wymienionych typów szkół

Tabela 3. Poziom spełniania wymagania „Rodzice są partnerami szkoły lub placówki” w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych

Poziom spełniania wymagania	Szkoły podstawowe (232 ewaluacje)	Gimnazja (153 ewaluacji)	Licea ogólnokształcące (44 ewaluacje)	Technika (21 ewaluacji)	Zasadnicze szkoły zawodowe (15 ewaluacji)	Poziom spełniania wymagania we wszystkich wskazanych typach szkół (465 ewaluacji)
Bardzo wysoki A	12 (5,2%)	7 (4,6%)	3 (6,8%)	0	0	22 (4,7%)
Wysoki B	130 (56%)	77 (50,3%)	22 (50%)	10 (47,6%)	6 (40%)	245 (52,7%)
Średni C	58 (25%)	49 (32%)	13 (29,5%)	7 (33,3%)	8 (53,3%)	135 (29%)
Podstawowy D	27 (11,6%)	17 (11,1%)	6 (13,6%)	4 (19%)	1 (6,7%)	55 (11,8%)
Niski E	5 (2,2%)	3 (2%)	0	0	0	8 (1,7%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (http://seo2.npseo.pl/seo_stats_quality).

deklaruje swój udział w procesach decyzyjnych. W pozostałych wynikach badań ilościowych widoczne są różnice między tymi grupami respondentów. Większą wiedzę dotyczącą tego, jak włączyć się w życie szkoły, deklarują rodzice uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych niż licealistów. Rodzice licealistów oceniają się też jako najmniej aktywni w zgłaszaniu inicjatyw spośród wszystkich badanych grup respondentów (30,8%) – warto dodać, że twierdząco na ten temat wypowiedziało się 56,4% rodziców uczniów techników (największa z kolei liczba wskazań). Również w mniejszym stopniu, z perspektywy rodziców licealistów szkoła realizuje te inicjatywy – takiego zdania było 34% badanych (w technikalach – 42%). Podobnie jak w wypadku gimnazjów, w szkołach ponadgimnazjalnych około jedna trzecia rodziców wskazała w wywiadach współdecydowanie o ofercie szkoły i udział w jej realizacji jako ważny obszar angażowania się rodziców. W co jedenastym wywiadzie wymieniono działania łączące się z profilaktyką i działania interwencyjne związane z rozwiązywaniem problemów. Pozostałe obszary inicjatyw rodziców (jak w przypadku pozostałych typów szkół) dotyczyły: organizacji imprez, finansowania różnego typu przedsięwzięć, organizacji wycieczek etc.

BIBLIOGRAFIA

- Balli S.J., Wedman J.F., Demo D.H. (1997), *Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting*, „Journal of Experimental Education”, 66, 31–48.
- Bronstein P., Ginsburg G.S., Herrera I.S. (2005), *Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study*, „Journal of Youth and Adolescence”, 34, 559–575.
- Crosnoe R. (2001), *Academic orientation and parental involvement in education during high school*, „American Sociology of Education”, 74, 3, 210–230.
- Epstein J. (2001), *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Westview Press, New York.
- Hill N.E., Tyson D.F. (2009), *Parental involvement in middle school: A Meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*, „Developmental Psychology” American Psychological Association, 45, 3, 740–763.
- Kołodziejczyk J., Walczak B., Kasprzak T. (2012), *Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna*, [w:] M. Federowicz, M. Sitek, A.I. Brzezińska (red.), „Polityka Społeczna”, t. *Polityka edukacyjna: wyzwania i zagrożenia*, nr tematyczny 1, 33.
- Ludicke P., Kortman W. (2012), *Tensions in home – school partnerships: the different perspectives of teachers and parents of students with learning barriers*, „Australasian Journal of Special Education”, 36 (2), 155–171.
- OECD (2006), *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*, OECD.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2009 Nr 168, poz. 1324.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2013, poz. 560.
- Stevenson D.L., Baker P.D. (1987), *The family-school relation and the child's school performance*, „Child Development”, 58 (5), 1348–1357.
- Warren M., Hong S., Rubin C.H. (2009), *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*, „Teachers College Record”, 111, 9, 2209–2254.

WYKORZYSTYWANE SĄ ZASOBY SZKOŁY LUB PLACÓWKI ORAZ ŚRODOWISKA LOKALNEGO NA RZECZ WZAJEMNEGO ROZWOJU

Streszczenie:

1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Ewaluacja zewnętrzna wskazuje, że prawie 93% szkół spełnia wymaganie „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” na poziomie wysokim (prawie 70% szkół) i bardzo wysokim (około 23% szkół).
 - Około 7% szkół spełnia wymaganie „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” na poziomie średnim.
 - Powyżej 98% ewaluowanych szkół spełnia trzy z czterech obszarów badawczych, do których należą: „Prowadzi się rozpoznawanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje się inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju”, „Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami w środowisku lokalnym”, „Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na rozwój środowiska”.
 - Obszar badawczy „Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów” nie jest spełniany przez prawie 5% wszystkich szkół. Największy odsetek niespełnienia można było zauważyć wśród szkół gimnazjalnych (około 10% nie spełniało tego obszaru badawczego) oraz szkół ponadgimnazjalnych (prawie 6% nie spełniało tego obszaru badawczego). Dla porównania wśród szkół podstawowych nie spełniało tego obszaru badawczego około 1,5%.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych – dane potwierdzają wnioski wynikające z decyzji wizytatorów:
 - Około 20% badanych uczniów nigdy nie brało udziału w zajęciach prowadzonych przez osobę spoza szkoły. W przypadku rodzaju gminy, z których pochodzili uczniowie, najwięcej osób nie uczestniczyło w tego typu zajęciach w gminach miejskich i miejsko-wiejskich. W gminach tych mieszkali też uczniowie, którzy najmniej skorzystali na tego typu zajęciach. W przypadku typu szkoły, do jakich uczęszczali uczniowie, najwięcej osób nie brało udziału w tego typu zajęciach w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Do tego typu szkół uczęszczali też uczniowie, którzy najmniej skorzystali na tego typu zajęciach.
 - Do najczęstszych korzyści, jakie zdobywają uczniowie w wyniku współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, rodzice wymieniali: rozwój własny ucznia (75,5%), bezpieczeństwo (74%) oraz pomoc materialną (49,5%). Z kolei nauczyciele najczęściej wskazywali: rozwój własny ucznia (90%), pomoc materialną (70%) oraz kompetencje społeczne (60,5%).
 - Do najczęstszych korzyści, jakie ma środowisko lokalne ze współpracy ze szkołą, nauczyciele wymieniali: działalność prospołeczną (60,5%), organizację i udział w wydarzeniach (57,5%) oraz infrastrukturę i zasoby szkoły (52%), a partnerzy szkoły: organizację i udział w wydarzeniach (82%), korzyści dla uczniów i rodziców (72%) oraz działalność prospołeczną (60,5%).
 - Do najczęstszych działań prowadzonych systematycznie przez dyrektorów należą: pozyskiwanie sprzętu dla szkoły (96,4%), organizacja wyjazdów i wycieczek szkolnych (96,4%) oraz imprezy środowiskowe (96,4%). Natomiast do działań prowadzonych w ciągu zeszłego lub obecnego roku należą: organizacja zajęć profilaktycznych (91,2%), imprezy środowiskowe (88,2%) oraz pomoc socjalna dla uczniów (82,4%).

- Do najczęściej wymienianych potrzeb, które zaspokaja szkoła w środowisku lokalnym według dyrektorów szkół, należą: udział w życiu gminy (83,5%), udostępnianie infrastruktury i zasobów (61,5%) oraz wsparcie dla rodziców (33,5%). Z kolei przedstawiciele organu prowadzącego najczęściej wskazywali udział w życiu gminy (72%), udostępnianie infrastruktury i zasobów (50,5%) oraz potrzeby edukacyjne (49,5%).
- Blisko 20% wszystkich badanych uczniów deklaruje, że nigdy nie uczestniczyło w zajęciach prowadzonych przez osoby spoza szkoły. Taką deklarację składał co czwarty uczeń szkół z gmin miejskich oraz blisko co trzeci uczeń uczęszczający do szkoły ponadgimnazjalnej.

WPROWADZENIE

Koncepcja wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” wynika z przeświadczenia, że zasoby szkoły to zbyt mało, by mogła ona sobie poradzić z wyzwaniami, jakie stawia przed nią współczesny świat. Szkoła, która może sprostać takiemu wyzwaniu, to taka, która w sposób umiejętny wykorzystuje zasoby środowiska lokalnego. Ważne jest, by takie wykorzystywanie zasobów nie miało jednostronnego charakteru, w którym to szkoła stawia siebie jedynie w pozycji odbiorcy. Współczesna szkoła powinna również dawać szansę środowisku lokalnemu skorzystania z jej zasobów, w tym przede wszystkim z kapitału intelektualnego. Dopiero taka obustronna relacja pomiędzy szkołą lub placówką a środowiskiem lokalnym może się przyczyniać do wzajemnego rozwoju¹.

Cele, jakie państwo stawia przed szkołą lub placówką w postaci ewaluowanych wymagań, powinny stanowić dla niej pewien drogowskaz w momencie wyboru kierunku rozwoju. Wymaganie „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” zwraca uwagę na potencjał, jaki stanowi lokalna baza instytucji i organizacji, podczas kształtowania postaw obywatelskich oraz kreowania aktywności uczniów. Szkoła może się stać nie tylko instytucją udostępniającą swoje wyposażenie i infrastrukturę środowisku lokalnemu, jak to najczęściej się dzieje, ale może także być instytucją pełniącą funkcję animacyjną, zarówno jeśli chodzi o animację kultury, jak i chociażby animowanie dyskusji w sprawach istotnych dla danego środowiska lokalnego.

BADANE SZKOŁY/PLACÓWKI

Materiał badawczy będący podstawą niniejszej analizy pochodzi z badań ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego, których procedura została zamknięta między 01.09.2014 rokiem a 31.03.2014 roku. Badaniu wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” poddano łącznie 341 szkół z terenu całej Polski. Ponad połowa z nich to szkoły podstawowe (58,36%), gimnazja stanowiły około jednej trzeciej badanych szkół (31,67%), natomiast szkoły ponadgimnazjalne prawie jedną dziesiątą (9,97%).

Tabela 1. Struktura badanej grupy szkół

Typ szkoły	„Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”	
	Liczba szkół	% z całości
Szkoły podstawowe	199	58,36
Gimnazja	108	31,67
Szkoły ponadgimnazjalne w tym:	34	9,97

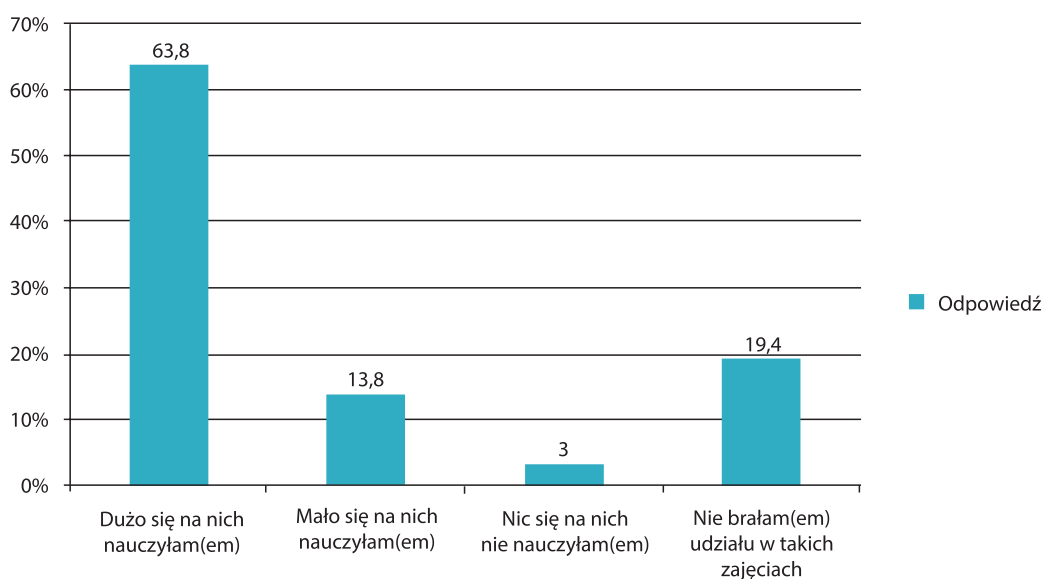
¹ Na podstawie uzasadnienia istoty wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” ze strony www.npseo.pl.

Typ szkoły	„Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”	
	Liczba szkół	% z całości
Technika	5	1,47
Zasadnicze szkoły zawodowe	3	0,88
Szkoły policealne (ponadgimnazjalne)	5	1,47
Razem	341	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów

Głównym kryterium tego obszaru badawczego była użyteczność. Ewaluatorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, jakie działania wynikające z tej współpracy mają pozytywny wpływ na rozwój uczniów. W związku z tym, że jest to obszar badawczy, który był najczęściej niespełnianym obszarem w analizowanym wymaganium, zostanie mu poświęcone najwięcej miejsca.



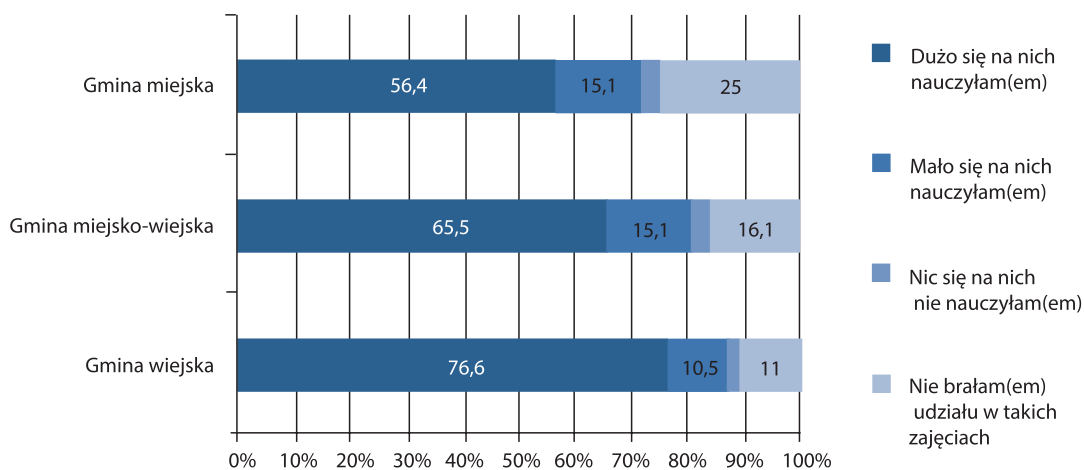
Wykres 1. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak oceniasz te zajęcia?”, n = 13 665

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MS).

Za pierwsze źródło danych posłużyło pytanie w kwestionariuszy ankiety dla uczniów „Moja szkoła”, w którym uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie dotyczące uczestnictwa w zajęciach z udziałem osób spoza szkoły. Na pytanie „Jak oceniasz te zajęcia?” prawie jedna piąta (2653) uczniów odpowiedziało, że nie brała udziału w takich zajęciach, a 3% (411) uczniów pomimo wzięcia udziału w takich zajęciach nic się na nich nie nauczyło. Odpowiedzi „dużo się na nich nauczyłam(em)” udzieliło około 60% (8714) uczniów, natomiast odpowiedź „mało się na nich nauczyłam(em)” zaznaczyło prawie 14% (1887) z nich.

Jeżeli przyjrzymy się zależności między odpowiedzią na zadane w ankiecie pytanie a rodzajem gminy, z której pochodzili respondenci, możemy zauważyć, że około 25% (1815) uczniów z gmin miejskich

nie uczestniczyło w zajęciach z udziałem osób z zewnątrz. W takich zajęciach nie brało również udziału około 16% (417) uczniów z gmin miejsko-wiejskich i 11% (421) z gmin wiejskich. Z kolei wśród uczniów, którzy skorzystali z zajęć, najczęściej odpowiedź „dużo się na nich nauczyłam(em)” deklarowali uczniowie z gmin wiejskich – 76,6% (2920). Podobną odpowiedź wybrało około 65% (1702) uczniów z gmin miejsko-wiejskich i niewiele ponad 56% (4092) uczniów z gmin miejskich. Warto zaznaczyć, że zależność między odpowiedziami, jakie udzielali uczniowie, a rodzajem gminy, z której pochodzili, jest istotna statystycznie ($\text{CHI}_{(6)} = 495,64$; $p < 0,05$). Być może ta różnica wynika z większej integracji lokalnego środowiska w gminach wiejskich, a co za tym idzie – szkoły z takich gmin w łatwiejszy sposób mogą pozyskiwać osoby gotowe wziąć udział w tego typu lekcjach. Wydaje się więc, że dobrym rozwiązaniem byłoby zwrócenie uwagi dyrektorom z gmin miejskich i miejsko-wiejskich na to, by zachęcali nauczycieli do zapraszania osób z zewnątrz, oraz ułatwienie szkołom w tych gminach kontakt z instytucjami i organizacjami w sąsiedztwie.



Wykres 2. Zależność między rodzajem gminy, z której pochodził respondent, a udzieloną przez niego odpowiedzią, $n = 13\ 665$

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MS).

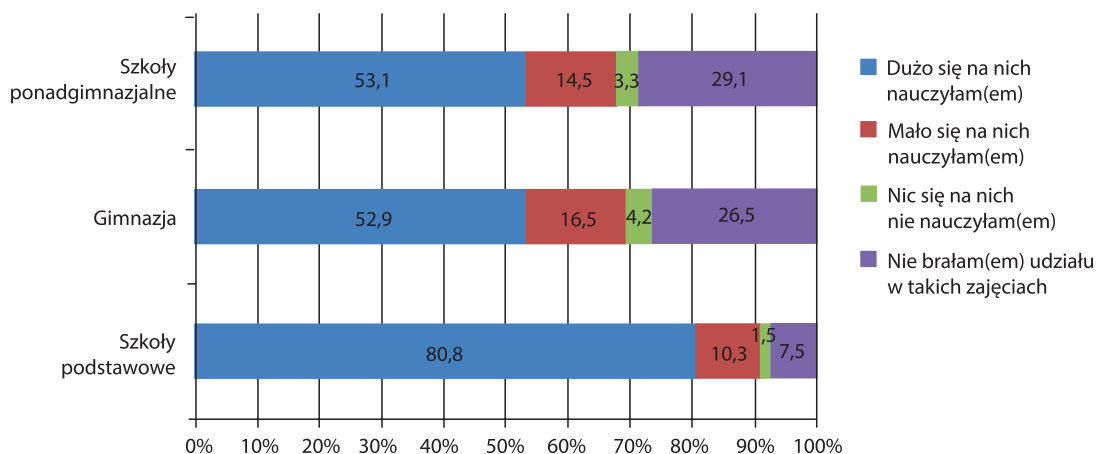
Analizując zależność między rodzajem szkoły, do której uczęszczali respondenci, a udzieloną odpowiedzią, możemy zauważyć, że najmniejszy odsetek uczniów, którzy deklarowali, że nigdy nie brali udziału w tego typu zajęciach, uczęszczał do szkoły podstawowej – około 7,5% (398). Natomiast wśród respondentów ze szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjach takiej odpowiedzi udzieliło kolejno 29,1% (500) oraz 26,5% (1755) uczniów. Największy odsetek osób zadowolonych z zajęć z osobą spoza szkoły znajdował się w szkołach podstawowych, gdzie tak odpowiedziało ponad 80% (4292) respondentów. Z kolei zarówno w szkołach ponadgimnazjalnych, jak i gimnazjach takiej odpowiedzi udzieliło około połowy ankietowanych uczniów – kolejno 53,1% (914) oraz 52,9% (3508). Warto podkreślić, że zależność między tymi dwoma zmiennymi jest istotna statystycznie ($\text{CHI}_{(6)} = 1188,55$; $p < 0,05$).

Pytanie dotyczące rodzaju korzyści, jakie odnoszą uczniowie dzięki współpracy szkoły z organizacjami i instytucjami środowiska lokalnego, zostało zadane podczas wywiadów grupowych zarówno z grupą nauczycieli, jak i rodziców. W związku z tym istnieje możliwość porównania odpowiedzi udzielanych przez obie grupy.

Analizując zebrany materiał badawczy z 355 wywiadów grupowych z rodzicami i z 377 wywiadów grupowych z nauczycielami, każdorazowo za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

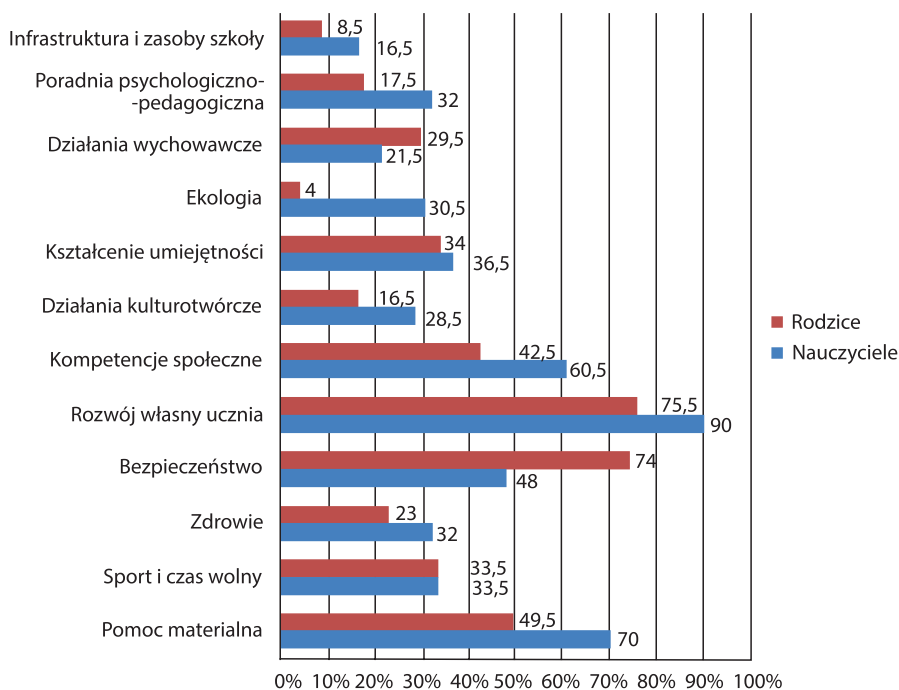
Możemy zauważyć, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele największą wagę przywiązują do rozwoju własnego uczniów – kolejno 75,5% (151) oraz 90% (180). Pod tą kategorią zostały zakodowane wszelkiego rodzaju elementy współpracy, które dawały uczniom możliwość zaprezentowania się, rozwoju swoich własnych zainteresowań, rozwijania samego siebie, czy też poszerzania wiedzy. Nauczyciele i rodzice różnili się, jeśli chodzi o częstotliwość pojawiania się w wywiadach grupowych informacji o korzyściach, które otrzy-

mują uczniowie między innymi w kwestii kompetencji społecznych, pomocy materialnej, ekologii i bezpieczeństwa. O nabywaniu przez uczniów kompetencji społecznych, czyli między innymi wiedzy o tym, jak się zachowywać w miejscach publicznych, umiejętności nawiązywania kontaktów z innymi, a także pewnej wrażliwości społecznej, nadmieniło 60,5% (121) nauczycieli oraz 42,5% (85) rodziców. Jeszcze większą różnicę możemy zauważyć, jeżeli chodzi o kształcenie nawyku ekologicznego stylu życia, o której wspominało 30,5% (61) nauczycieli i 4% (8) rodziców biorących udział w wywiadach grupowych. Warto podkreślić, że korzyści związane z pomocą materialną dla uczniów, czyli wszelkiego rodzaju zasiłki, dożywianie, zakup podręczników i stypendia socjalne dostrzegło 70% (140) nauczycieli uczestniczących w wywiadach grupowych, fokusach i 49,5% (99) rodziców. Z kolei więcej rodziców niż nauczycieli wskazuje kategorię bezpieczeństwa jako istotną korzyść wynikającą ze współpracy z lokalnymi instytucjami i organizacjami – odpowiedzi takiej udzieliło 74% (148) rodziców biorących udział w badaniu i 48% (96) nauczycieli.



Wykres 3. Zależność między rodzajem szkoły, z której pochodził respondent, a udzieloną przez niego odpowiedzią, n = 13 665

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (UCZN_CAWI_MS).



Wykres 4. Procent odpowiedzi rodziców i nauczycieli na pytanie: „Proszę wymienić najważniejsze korzyści, jakie odnoszą uczniowie dzięki współpracy szkoły z organizacjami i instytucjami w lokalnym środowisku”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (RODZ_FGI, NAU_FGI).

Różnica w wymienianych korzyściach dla uczniów związanych ze współpracą szkoły z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym może być spowodowana niedostateczną formą komunikacji między szkołą a rodzicami, którzy z jednej strony mogą nie wiedzieć o wszystkich działaniach szkoły, a z drugiej strony mogą mieć różne priorytety w kwestii tego, jakie korzyści powinni z takiej współpracy mieć uczniowie. Wobec tego należy zwrócić uwagę na to, w jaki sposób szkoły komunikują się z rodzicami i czy poruszane są wówczas kwestie współpracy z środowiskiem lokalnym i możliwymi korzyściami dla uczniów, wynikających z tego typu współdziałania.

Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na rozwój środowiska

Głównym kryterium tego obszaru badawczego była użyteczność podejmowanych przez szkołę działań w środowisku lokalnym. Ewaluatorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, czy podejmowane działania wpływają na rozwój środowiska lokalnego. Analiza tego obszaru zostanie oparta na porównaniu wymienionych przez nauczycieli i partnerów szkoły korzyści dla środowiska lokalnego, wynikających z współpracy między nim a szkołą. Z zebranego materiału badawczego, na który składa się 337 wywiadów grupowych z nauczycielami i 339 wywiadów grupowych z partnerami szkoły, każdorazowo za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

Partnerzy szkoły podczas wywiadów grupowych najczęściej przywoływali pomoc w organizacji różnego rodzaju wydarzeń oraz uczestnictwo w wydarzeniach jako działanie niosące korzyści dla środowiska lokalnego. Kwestia ta była poruszana w 82% (164) przeprowadzonych wywiadach grupowych. Z kolei nauczyciele wskazywali tę korzyść podczas trwania 57,5% (115) wywiadów grupowych. Następnymi najczęściej wymienianymi przez partnerów szkoły korzyściami dla środowiska lokalnego były ta, jaką odnoszą uczniowie i rodzice poprzez odbieranie odpowiedniej jakości edukacji, oraz oferowane przez szkołę wsparcie dla rodzin czy też organizacja sposobu spędzania wolnego czasu. Takiej odpowiedzi w przeprowadzonych wywiadach grupowych udzieliło 72% (144) partnerów szkoły i 48% (96) nauczycieli. Z kolei nauczyciele częściej niż partnerzy szkoły zwracali uwagę na kulturotwórczą rolę szkoły – 36% (33) nauczycieli i 27,5% (23) partnerów szkoły – oraz na promowanie przez szkołę środowiska lokalnego, poprzez między innymi uczestnictwo w różnego rodzaju konkursach na terenie całej Polski – 45,5% (91) nauczycieli i 33,5% (67) partnerów szkoły.

Interesujący jest brak wskazań nauczycieli na korzyści związane z zatrudnianiem osób oraz tym, że szkoła jest często miejscem, w którym inne instytucje i organizacje mogą wypełniać swoje statutowe role – na ten aspekt współpracy szkoły i środowiska lokalnego zwracali uwagę partnerzy szkoły podczas 26% (52) przeprowadzonych wywiadów grupowych.

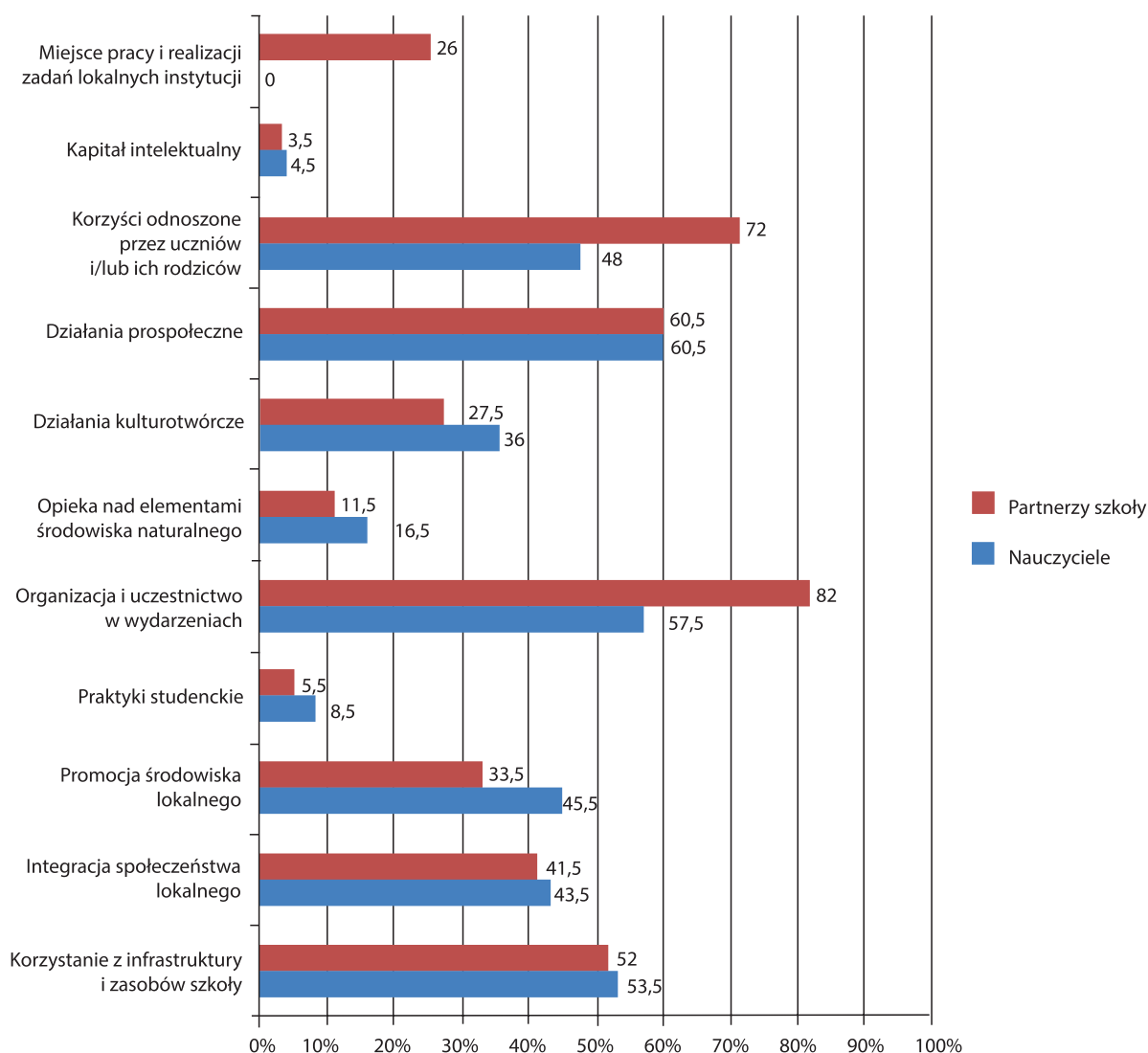
Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami w środowisku lokalnym

Głównym kryterium tego obszaru badawczego była systematyczność podejmowanych przez szkołę działań we współpracy z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego. Ewaluatorzy starali się odpowiedzieć na pytanie, czy podejmowane działania mają pewien cykliczny charakter.

Analiza systematyczności prowadzonych działań odnosić się będzie do dwóch pytań badawczych zawartych w kwestionariuszu ankiety dla dyrektorów/dyrektorek szkół: „Które z tych działań prowadzone są systematycznie we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego?” (34 respondentów) oraz „Jakie działania dydaktyczne, wychowawcze lub organizacyjne realizowane były przez szkołę we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w tym lub poprzednim roku szkolnym?” (28 respondentów). W ten sposób porównane zostaną działania wykonywane systematycznie i te, które miały miejsce w zeszłym roku, co pozwoli na wnioskowanie, w jakim stopniu poszczególne działania odbywają się przynajmniej raz na dwa lata, a w jakim stopniu deklarowana systematyczność działań jest rzadsza niż ten okres.

Warto zauważyć, że wszystkie z wymienionych w ankiecie działań są rzadziej zaznaczane jako przeprowadzone w tym lub w zeszłym roku niż jako systematyczne. Może to prowadzić do wniosków, że część z działań deklarowanych jako systematyczne w rzeczywistości ma nie do końca cykliczny charakter. Stosunkowo duże różnice występują w procentowym udziale działania „pozyskiwanie sprzętu dla

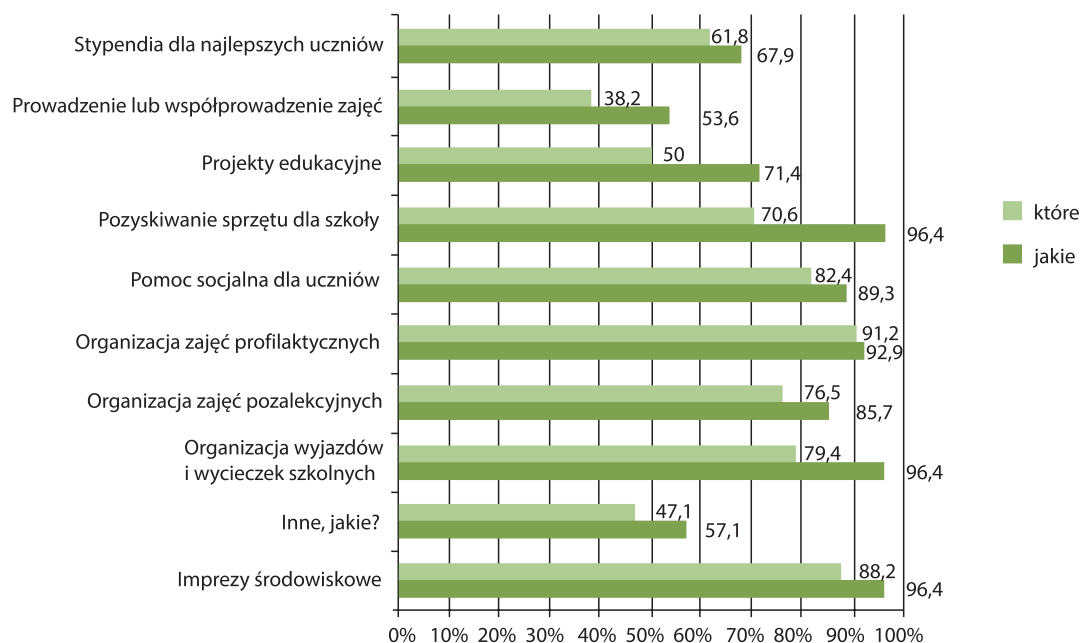
szkoły” – 96,4% zaznaczeń w pytaniu o systematyczność do 70,6% w pytaniu o to, czy takie działanie miało miejsca w tym lub poprzednim roku. Podobne różnice możemy zauważyć odnośnie do działań „projekty edukacyjne” i „organizowanie wyjazdów i wycieczek szkolnych” – kolejno 71,4% i 96,4% zaznaczeń jako systematyczne do 50% i 79,4% wskazań w pytaniu o to, czy dane działanie odbyło się w tym bądź też w zeszłym roku. 53,6% dyrektorek i dyrektorów deklaruje, że w ich szkole odbywa się systematyczne prowadzenie lub współprowadzenie zajęć, z kolei 38,2% deklaruje, że takie działanie miało miejsce w tym lub w zeszłym roku. Pomimo dużej liczby odpowiedzi „inne, jakie?”, ich analiza nie wnosi do klucza kodowego nowych działań. Wydaje się, że pytanie o inne działanie zostało potraktowane przez dyrekcje szkół jako sposobność, by wymienić i szczegółowo opisać dane działania.



Wykres 5. Procent odpowiedzi partnerów szkoły i nauczycieli na pytanie „Proszę wymienić najważniejsze korzyści, jakie odnosi środowisko lokalne dzięki współpracy ze szkołą”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (PARTN_FGI; NAU_FGI).

Analiza tego obszaru badawczego pokazuje, w jakim stopniu określone działania w danej szkole są cykliczne i w jakim stopniu ich cykliczność nie jest rzadsza niż raz na dwa lata. Same pytania badawcze wydają się też dobrym źródłem danych dla jednostek zarządzających konkretnymi szkołami. Za ich pomocą będą mogli poznać, które z działań nie dzieją się cyklicznie lub ich cykliczność jest rzadsza niż raz na dwa lata, i w ten sposób kreować plan działania dla poszczególnych szkół.



Wykres 6. Procent odpowiedzi dyrektorek i dyrektorów szkół na pytania: „Które z tych działań prowadzone są systematycznie we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego?” oraz „Jakie działania dydaktyczne, wychowawcze lub organizacyjne realizowane były przez szkołę we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w tym lub poprzednim roku szkolnym?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYZ_CAWI).

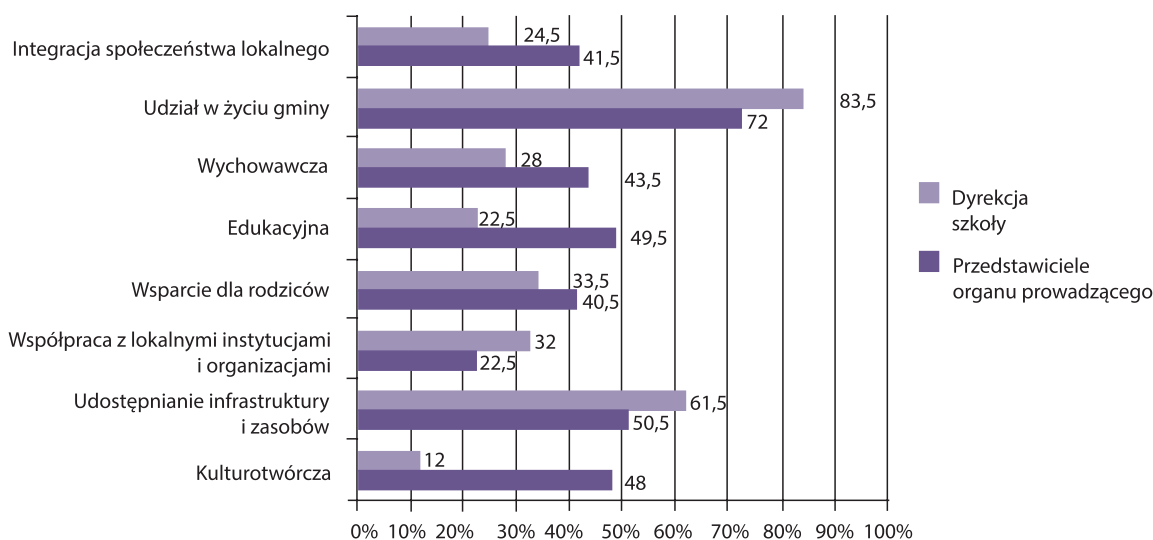
Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje się inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju

Głównym kryterium tego obszaru badawczego była adekwatność podejmowanych przez szkołę działań związanych ze środowiskiem lokalnym. Ewaluatorzy starali się odpowiedzieć na pytania dotyczące potrzeb lokalnego środowiska oraz czy działania podejmowane przez szkołę służą ich zaspokajaniu.

Analiza tego obszaru zostanie oparta na porównaniu wskazywanych przez dyrekcję szkoły i przedstawicieli organu prowadzącego potrzeb i zasobów, które szkoła stara się zaspokoić w środowisku lokalnym. Z zebranego materiału badawczego, na który składa się 314 wywiadów z dyrektorkami i dyrektorami szkół oraz 302 wywiady z przedstawicielami organów prowadzących, każdorazowo za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

Najczęstszą odpowiedzią na pytanie odnośnie do potrzeb środowiska lokalnego związanego z współpracą ze szkołą był udział szkoły w życiu gminy. Odpowiedziało w ten sposób 83,5% dyrektorek i dyrektorów szkół oraz 72% przedstawicieli organu prowadzącego. Odpowiedź ta dotyczyła uczestnictwa szkoły we wszelkiego rodzaju wydarzeniach organizowanych w gminie oraz samodzielnego wychodzenia szkoły z różnego typu inicjatywami. Kierownictwo szkoły częściej niż przedstawiciele organu prowadzącego wymieniało też udostępnianie infrastruktury i zasobów szkoły – 51,5% do 61,5% wskazań. Z kolei przedstawiciele organu prowadzącego częściej przywoływali zaspokajanie przez szkołę potrzeb środowiska lokalnego związanych z edukacją i kulturą, kolejno 48% i 49,5% wskazań, do 12% i 22,5% odpowiedzi dyrektorów i dyrektorek szkół. Przedstawiciele organów prowadzących zwracają też uwagę na odpowiadanie przez szkołę na potrzeby integracyjne mieszkańców – 24,5% do 41,5% odpowiedzi kierownictwa szkoły oraz tych łączących się z wychowaniem uczniów – 28% do 43,5% wskazań dyrektorek i dyrektorów.

Wydaje się, że wyższy poziom wskazań wśród przedstawicieli organów prowadzących niż dyrektorów i dyrektorek dotyczących potrzeb związanych z edukacją i wychowaniem może sugerować, że te dwie funkcje szkoły nie są postrzegane przez kierownictwo szkoły jako odpowiedź na potrzeby mieszkańców.



Wykres 7. Procent odpowiedzi dyrektorek i dyrektorów szkół na pytanie: „Proszę o podanie przykładów działań, które szkoła prowadziła w tym lub poprzednim roku szkolnym w celu zaspokojenia rozpoznanych przez Państwa potrzeb środowiska lokalnego” oraz przedstawicieli organu prowadzącego na pytania: „Jakie są Państwa zdaniem najistotniejsze potrzeby lokalnej społeczności? Czy szkoła podejmuje działania mające na celu zaspokojenie tych potrzeb? Proszę o podanie przykładów konkretnych działań szkoły w tym zakresie”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_IDI; PARTN_IDI).

Wysoka liczba wskazań potrzeb związanych z udziałem szkół w życiu gminy oraz udostępnianiem struktur i zasobów szkoły może świadczyć o dużym znaczeniu szkoły dla środowiska lokalnego. Z kolei większy procent odpowiedzi kierownictwa szkoły niż przedstawicieli organu prowadzącego odnoszących się do współpracy szkoły z lokalnymi instytucjami i organizacjami – 32% do 22,5% może wskazywać na niedostateczną świadomość organów prowadzących w tym obszarze działalności szkół.

STATYSTYKI SPEŁNIANIA OBSZARÓW BADAWCZYCH

Wymaganie „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” składa się z czterech obszarów badawczych: „Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów”, „Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na rozwój środowiska”, „Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami w środowisku lokalnym”, „Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje się inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju”.

Jeżeli przyjrzymy się statystyce spełniania poszczególnych obszarów badawczych w wymaganiu „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”, możemy zauważyć, że większość z nich jest spełniana przez ponad 98% ewaluowanych szkół.

Tabela 2. Procentowy udział szkół spełniających i niespełniających poszczególne obszary badawcze w wymaganiu „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju”

Obszary badawcze	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Razem	
	Spełnione (%)	Niespełnione (%)	Spełnione (%)	Niespełnione (%)	Spełnione (%)	Niespełnione (%)	Spełnione (%)	Niespełnione (%)
»Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje się inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju».	99,50%	0,50%	100,00%	-	100,00%	-	99,71%	0,29%
»Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami w środowisku lokalnym».	99,50%	0,50%	100,00%	-	100,00%	-	99,71%	0,29%
»Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na rozwój środowiska».	98,99%	1,01%	99,07%	0,93%	97,06%	2,94%	98,83%	1,17%
»Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów».	98,49%	1,51%	89,81%	10,19%	94,12%	5,88%	95,31%	4,69%

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO

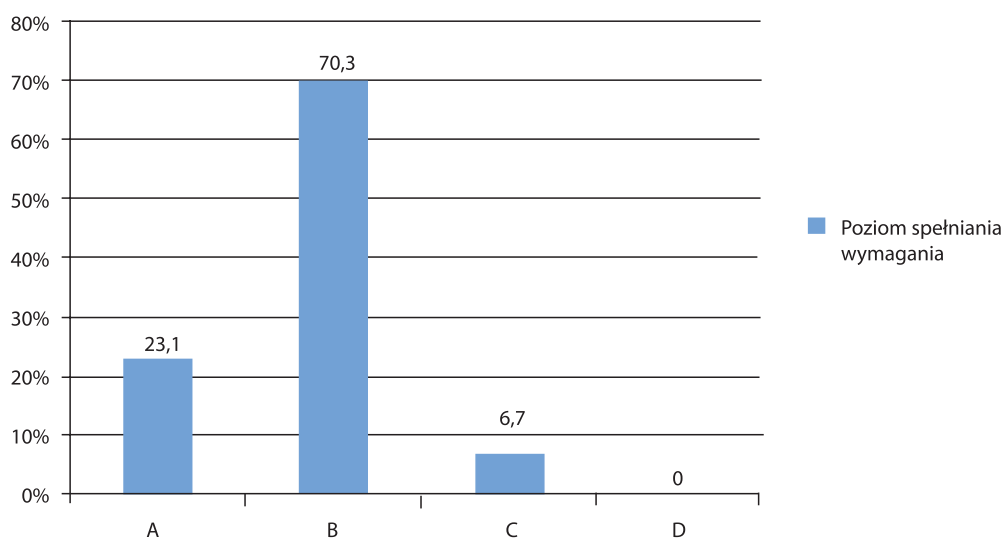
Do tych obszarów badawczych należą:

- „Prowadzi się rozpoznanie potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego i na tej podstawie podejmuje się inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju” – spełniane przez 99,71% (340) ewaluowanych szkół.
- „Szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki jej działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami w środowisku lokalnym” – spełniane przez 99,71% (340) ewaluowanych szkół.
- „Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na rozwój środowiska” – spełniane przez 98,83% (337) ewaluowanych szkół.

Najmniej spełnianym obszarem badawczym jest obszar: „Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów”, który spełnia 95,31% (325) ewaluowanych szkół. Warto zwrócić uwagę, że obszar ten jest niespełniany przez około 10% (11) ewaluowanych gimnazjów oraz około 6% (2) ewaluowanych szkół ponadgimnazjalnych.

STATYSTYKI SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Spełnienie wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” na poziomie D oznacza prowadzenie rozpoznania potrzeb i zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego, na którego to podstawie podejmowane są inicjatywy na rzecz ich wzajemnego rozwoju, oraz że szkoła lub placówka w sposób systematyczny i celowy, z uwzględnieniem specyfiki swojego działania, współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym. Natomiast spełnianie tego wymagania na poziomie B związane jest z tym, że współpraca szkoły albo placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój oraz że współpraca szkoły albo placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym wpływa korzystnie na rozwój uczniów.



Wykres 8. Poziom spełniania wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” od 1.09.2013 roku do 31.03.2014 roku, n = 360

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku zakończono procedurę ewaluacyjną wymagania „Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju” w 360 szkołach. Około 70% (253) ewaluowanych szkół spełniało to wymaganie na poziomie wysokim B. Na poziomie bardzo wysokim A spełniało to wymaganie około 23% (83) ewaluowanych szkół. Z kolei

na poziomie średnim C wymaganie to spełniało blisko 7% (24) ewaluowanych szkół. Nie było szkoły, która spełniałaby to wymaganie na poziomie podstawowym D i/lub niskim E.

PODSUMOWANIE

Troska o to, by szkoły i placówki korzystały z jak największej liczby zasobów znajdujących się w jej lokalnym środowisku, może wpłynąć na lepszą jakość działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej tych instytucji. Będzie to możliwe w momencie, gdy wszyscy interesariusze będą świadomi swoich potrzeb i możliwości. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, wyobrażenia odnośnie do własnych potrzeb i korzyści, jakie może przynieść wzajemna współpraca nie są jeszcze w pełni rozpoznane zarówno przez przedstawicieli szkół i placówek, jak i przedstawicieli środowisk lokalnych. Wydaje się, że pewna wspólna platforma dialogu, a co za tym idzie – poprawa komunikacji między szkołą i środowiskiem lokalnym może zwiększyć efektywność i pozwoli pełniej wykorzystać potencjał wspólnych inicjatyw, w taki sposób by służył on wzajemnemu rozwojowi. Pewna forma dialogu dotycząca wykorzystania zasobów szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju wydaje się szczególnie istotna w gminach miejskich i miejsko-wiejskich.

Wciąż mało jest też nowych sposobów współpracy szkół lub placówek oraz środowiska lokalnego. Czytając niniejszą analizę, możemy zobaczyć, że najczęściej wykorzystywane są zasoby szkoły związane z infrastrukturą oraz potencjałem organizacyjnym szkoły, która często włączana jest w lokalne wydarzenia, czy to jako uczestnik, czy współorganizator. Rzadko kiedy wyzyskiwany jest natomiast kapitał intelektualny szkoły. Szkoły i placówki wciąż w niewielkim stopniu są miejscem działania społeczeństwa obywatelskiego, animatorem debat związanych z istotnymi kwestiami dotyczącymi danego środowiska lokalnego.

REKOMENDACJE

- W związku z zależnością między rodzajem gminy a odbywaniem się zajęć z osobami zaproszonymi dobrym pomysłem byłoby zachęcenie i ułatwienie kontaktów z lokalnymi instytucjami i organizacjami na poziomie na przykład dzielnic dyrektorom szkół lub placówek z gmin miejskich i miejsko-wiejskich. Podobne działania wydają się też potrzebne w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych ze względu na istnienie podobnej zależności.
- Dobrym pomysłem byłoby zorganizowanie szkoleń z zakresu współpracy szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju, w którym pokazano by, w jaki sposób wykorzystać nie tylko infrastrukturę i zasoby szkoły, ale także potencjał intelektualny szkoły lub placówki, oraz w jaki sposób szkoły lub placówki mogą pełnić w środowisku funkcję animacyjną, być przestrzenią debat na istotne tematy dotyczące środowiska lokalnego.

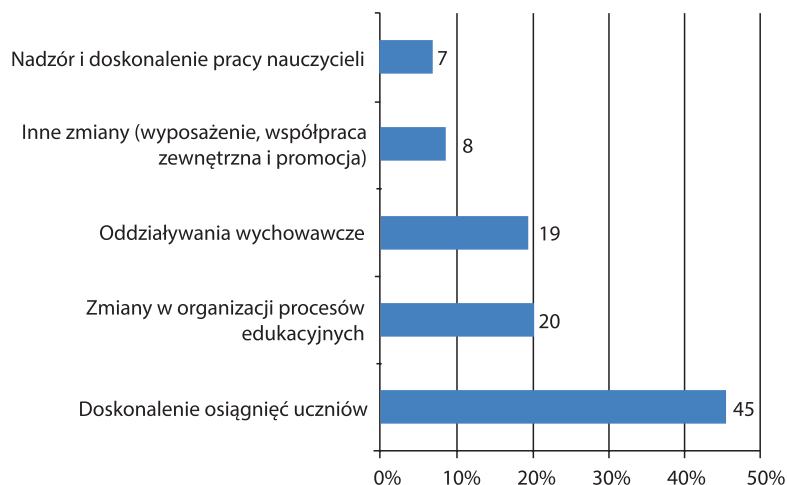
BARBARA MILECKA

W JAKI SPOSÓB I JAKIE ANALIZY WYKORZYSTUJE SIĘ W POLSKICH SZKOŁACH DO DOSKONALENIA PROCESÓW EDUKACYJNYCH

Streszczenie:

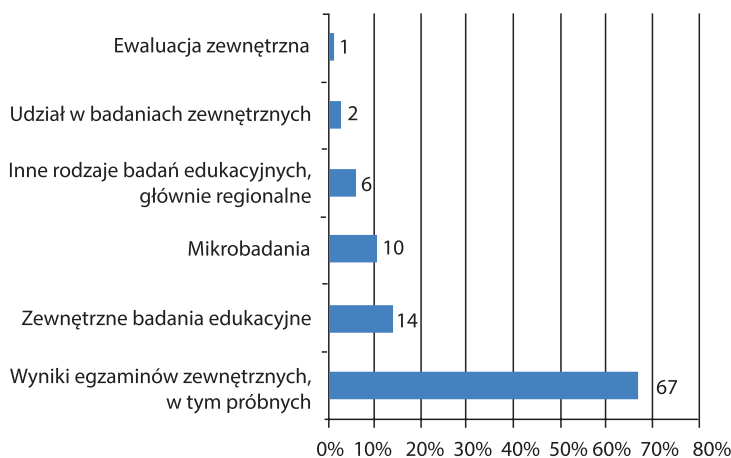
1. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagań i obszarów badawczych:
 - Od września 2013 do marca 2014 roku 71% szkół spełniło wymaganie na dwóch najwyższych poziomach A i B. W pozostałych przyczyną niespełniania poziomu wysokiego był brak wykorzystywania badań zewnętrznych lub prowadzenia badań wewnętrznych adekwatnych do potrzeb szkoły. Tylko kilkanaście szkół (głównie podstawowych) spełniło wymaganie na poziomie niskim E, co oznacza, że wykonywanie analiz wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji wewnętrznej i podejmowanie na ich podstawie działań doskonalących jest standardem pracy polskich szkół.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Dane dotyczące powszechności wykorzystania analiz przez nauczycieli różnią się od deklaracji dyrektorów i nie potwierdzają wniosków wynikających z decyzji wizytatorów.
 - W odpowiedzi na oczekiwania społeczne szkoły skupiają się na analizie wyników egzaminów zewnętrznych. Nadal większość podejmowanych działań odnosi się do doskonalenia treści słabiej opanowanych i zwiększenia liczby godzin zajęć nadobowiązkowych, na których te treści są kształcone. Jednak w części szkół pojawiają się próby wprowadzania innych form zmierzających do uzyskania wzrostu efektów, mierzonych wynikiem egzaminów zewnętrznych, poprzez wzrost aktywności uczniów i atrakcyjności kształcenia. Dotyczy to poprawy wyposażenia, realizacji projektów zewnętrznych oraz indywidualizowania procesu uczenia się i motywowania uczniów do nauki we współpracy z ich rodzicami. Formułowane wnioski rzadko wiążą się z doskonaleniem pracy nauczycieli (18% wskazań dyrektorów szkół).
 - Różni się powszechność wykorzystywania wniosków z prowadzonych analiz wskazywanych przez dyrektorów na poziomie szkoły z indywidualnymi deklaracjami nauczycieli. Dyrektorzy deklarują wprowadzanie co najmniej kilku zmian w szkole. Natomiast wnioski z poszczególnych badań wskazują około 30% nauczycieli, a bezpośrednio ich wykorzystanie w swojej pracy potwierdza zaledwie kilkanaście procent uczących. Występuje spójność podejmowanych działań z formułowanymi wnioskami. Monitorowany jest przebieg zmian w procesach edukacyjnych, rzadziej ich efektywność.
 - Z przeprowadzonej analizy wynika, że procesy analizowania danych przebiegają podobnie, choć każdy typ szkoły wykazuje pewną specyfikę. W badaniach wewnętrznych wspólną cechą szkół jest podobny rozkład wykorzystania danych egzaminu zewnętrznego i ewaluacji wewnętrznej. Natomiast szkoły różnicują się bardziej pod względem korzystania z badań zewnętrznych, szczególnie sposobu wykorzystywania badań losów absolwentów. W szkolnictwie zawodowym zauważalny jest nacisk na efekty kształcenia zawodowego.
 - W badanej próbie wykorzystywanie ewaluacji zewnętrznej ograniczone jest brakiem badań i danych z własnej szkoły.
 - Z przeprowadzonej analizy wynika, że w prawie wszystkich polskich szkołach (98%) analizowany jest przebieg procesów edukacyjnych. Wymaganie na dwóch najwyższych poziomach A i B spełniło 71% szkół.
 - W odpowiedzi na oczekiwania społeczne badania wewnętrzne i poddawane analizie badania zewnętrzne oraz wprowadzane na ich podstawie modyfikacje skupiają się, bez względu na typ szkoły, na wnioskach i działaniach zmierzających do uzyskania wzrostu efektów kształcenia mierzonych wynikiem egzaminów zewnętrznych.

- Występuje spójność podejmowanych działań z formułowanymi wnioskami. Nadal większość działań dotyczy doskonalenia treści słabiej opanowanych i zwiększenia liczby zajęć nadobowiązkowych, na których te treści są kształcone. Formułowane wnioski rzadko odnoszą się do doskonalenia pracy nauczycieli (18% wskazań dyrektorów szkół).
- Dyrektorzy deklarują znacznie wyższą powszechność wykorzystywania prowadzonych analiz niż nauczyciele. Wnioski z poszczególnych badań wskazuje około 30% nauczycieli, a bezpośrednio ich wykorzystanie w swojej pracy deklaruje zaledwie kilkanaście procent uczących.
- Procesy analizowania danych przebiegają podobnie, choć każdy typ szkoły wykazuje pewną specyfikę. Szkoły różnicują się głównie pod względem korzystania z badań zewnętrznych, szczególnie sposobu wykorzystywania badań losów absolwentów.



Wykres. 1. Procentowy rozkład obszarów wykorzystania danych z badań wewnętrznych do doskonalenia jakości pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_CAWI).



Wykres. 2. Procentowy rozkład wykorzystania poszczególnych rodzajów badań zewnętrznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_CAWI).

WPROWADZENIE

Charakterystyka wymagania nakłada na szkoły obowiązek uwzględniania wniosków z prowadzonych i wykorzystywanych badań do doskonalenia organizacji procesów edukacyjnych. Na poziomie podstawowym wymagane jest analizowanie danych egzaminów zewnętrznych oraz wyników ewaluacji. Na ich podstawie szkoła ma planować działania, monitorować je i wprowadzać konieczne zmiany. Charakterystyka wymagania na poziomie wysokim zobowiązuje szkoły do wykorzystania wyników badań zewnętrznych i prowadzenia badań wewnętrznych adekwatnych do potrzeb szkoły. Wartościami aksjologicznymi, pozwalającymi przesądzić o spełnieniu wymagania, są powszechność i użyteczność działań. Istotnym elementem wskazującym na użyteczność i adekwatność prowadzonych analiz jest występowanie dostosowania badań do typu szkoły i aktualnych zmian zachodzących w systemie edukacji.

Rozwijanie umiejętności analizy, wyciągania wniosków i podejmowania na ich podstawie skutecznych działań prowadzi nas w kierunku *action researche* – badania w działaniu. Ciągłość badania w działaniu, poprzez monitoring, pozwala także na natychmiastową reakcję na pojawiające się problemy. W wymaganiu wpisane są zatem nie tylko rozwój umiejętności diagnozy i analizy, ale także rozwój warsztatu pracy nauczyciela, poszukiwanie skutecznych metod pracy, również oparte na istniejących badaniach edukacyjnych. Wymaganie postuluje **uwzględnianie, podczas organizowania procesów edukacyjnych, wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł**. Jednak w praktyce szkoła poddawana jest nieustającej krytyce z powodu wyników egzaminów zewnętrznych lub różnorodnych badań edukacyjnych, które co pewien czas stają się podstawą artykułów pojawiających się w mediach. Społeczeństwo oczekuje wysokich wyników, a sporządzanie rankingów staje się podstawowym narzędziem oceny szkoły. W odpowiedzi na tę krytykę szkoły często łączą wyniki egzaminów zewnętrznych z potencjałem uczniów, a nie z metodami i formami pracy i ich skutecznością. Co prawda wyniki egzaminów zewnętrznych stanowią dla szkół ważną informację zwrotną, bo „żeby szkoła mogła się uczyć, musi koniecznie wiedzieć czego i jak. Pewne informacje na ten temat dopływają do niej głównie dzięki ocenianiu zewnętrznemu (...)”¹. Jednak wyzwaniem jest, aby uczący nie skupiali się na dążeniu do wysokich wyników poprzez nieustającą pracę nad rozwiązywaniem testów, a wykorzystywali wnioski z analiz w doskonaleniu warsztatu pracy. Działania nauczycieli, podejmowane na podstawie wniosków z analizy, powinny z jednej strony doskonalić dotychczas stosowane metody, z drugiej strony dążyć do poszukiwania nowych czy nowatorskich metod i technik. W szkołach, które działają tak, aby spełniać stawiane jej wymagania, decyzje powinny być podejmowane z wykorzystaniem informacji płynącej z badań własnych i refleksji nad wynikami badań zewnętrznych. Badania i dane mówiące o różnych aspektach funkcjonowania szkół i innych placówek są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej przez samorzady i rządy centralne².

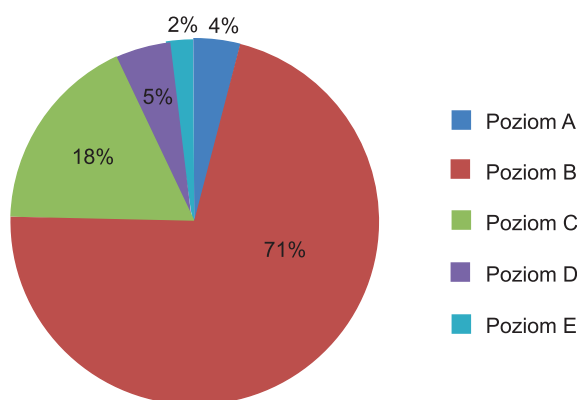
Od 1 września 2013 do 31 marca 2014 roku ewaluacji zewnętrznej w zakresie wymagania „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy (...)” poddano 657 szkół. Na potrzeby poniższego opracowania przeanalizowano odpowiedzi ankietowe na pytania otwarte w reprezentatywnej próbie dyrektorów szkół (n = 200), dokonując ich kategoryzacji. Przy wyborze próby uwzględniono parytety poszczególnych typów szkół, w których przeprowadzono ewaluację zewnętrzną tego wymagania. Analizie poddano także statystykę odpowiedzi ankietowych nauczycieli na pytania wielokrotnego wyboru.

ANALIZA POZIOMÓW SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Pośród badanych szkół (657) 3/4 zdobyło poziom wysoki B i bardzo wysoki A spełniania wymagania. Uzyskanie przez szkoły poziomu średniego C i podstawowego D wynikało z niespełnienia obszaru badania dotyczącego wykorzystywania badań zewnętrznych (54%) oraz prowadzenia badań adekwatnych do potrzeb (46%). Poziom niski E charakteryzuje 14 szkół (2%), z czego zdecydowaną większość (11) stanowią szkoły podstawowe. Przyczyną przypisania poziomu niskiego nieco częściej (58%) był brak monitorowania i analizowania działań niż brak analiz (42%).

¹ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jacobson, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003.

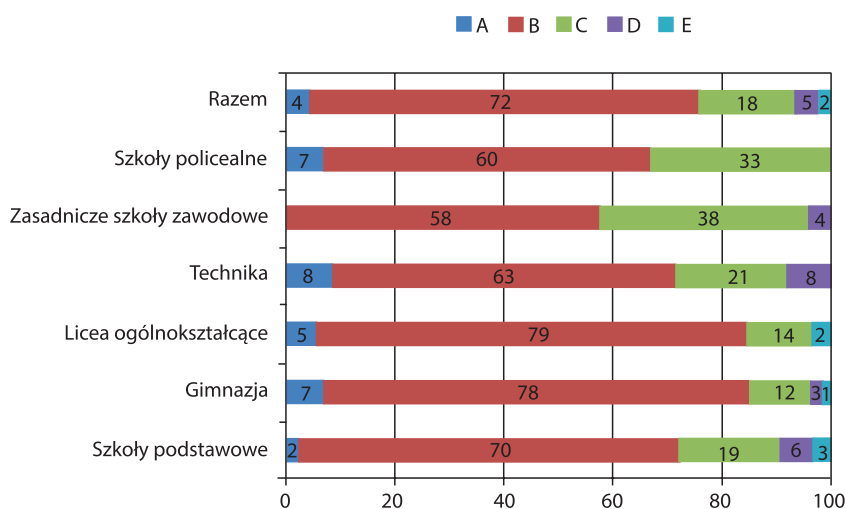
² Na podstawie *Przewodnika po wymaganiach*, www.npseo.pl.



Wykres 3. Procentowy rozkład poziomu spełniania wymagania w szkołach

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).

Występuje zróżnicowanie rozkładu wyników w poszczególnych typach szkół (Wykres 4). Najczęściej wysokie i bardzo wysokie poziomy spełniania uzyskiwały licea i gimnazja. Nieco rzadziej technika, szkoły podstawowe i policealne. Natomiast najrzadziej zasadnicze szkoły zawodowe, z których żadna nie osiągnęła poziomu bardzo wysokiego.



Wykres 4. Procentowy rozkład poziomu spełniania wymagania w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).

Obszary badania przyporządkowane do charakterystyk na poziomie D są w znakomitej większości osiągane przez ewaluowane szkoły (Tabela 1). Przypadki niespełnienia dotyczą niewielkiego odsetka szkół ogólnokształcących. Wyraźnie trudniejsze do spełnienia przez szkoły są obszary badania przyporządkowane na poziomie wysokim. Szczególnie trudny do spełnienia dla szkół prowadzących kształcenie zawodowe okazał się obszar „W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych”. Obszaru „W szkole lub placówce prowadzi się badania odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym osiągnięć uczniów i losów absolwentów” najczęściej nie spełniły szkoły podstawowe.

Tabela 1. Procentowy udział szkół spełniających kryteria i niespełniających obszarów badania przypisanych do charakterystyk wymagań „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględni wniośki z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych” w przekroju typów placówek

Obszar badania	Szkoły podstawowe 100% = 333		Gimnazja 100% = 179		Licea ogólnokształcące 100% = 56		Technika 100% = 48		Zasadnicze szkoły zawodowe 100% = 26		Szkoły policealne 100% = 15		Razem 100% = 657	
	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)	S (%)	N (%)
	S – spełnione N – niespełnione													
„W szkole lub placówce analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których planuje się i podejmuje działania.”	98,2	1,8	98,9	1,1	98,2	1,8	100	0,0	100	0,0	100	0,0	98,6	1,4
„Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeby modyfikowane”.	97,0	3,0	98,9	1,1	98,2	1,8	100	0,0	100	0,0	100	0,0	98,0	2,0
„W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych”.	85,3	14,7	91,6	8,4	87,0	13,0	75,0	25	58,0	42	67,0	33	84,9	15,1
„W szkole lub placówce prowadzi się badania odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym osiągnięć uczniów i losów absolwentów”.	82,9	17,1	91,5	9,5	96,4	3,6	87,0	13	96,2	3,8	100	0,0	87,4	12,6

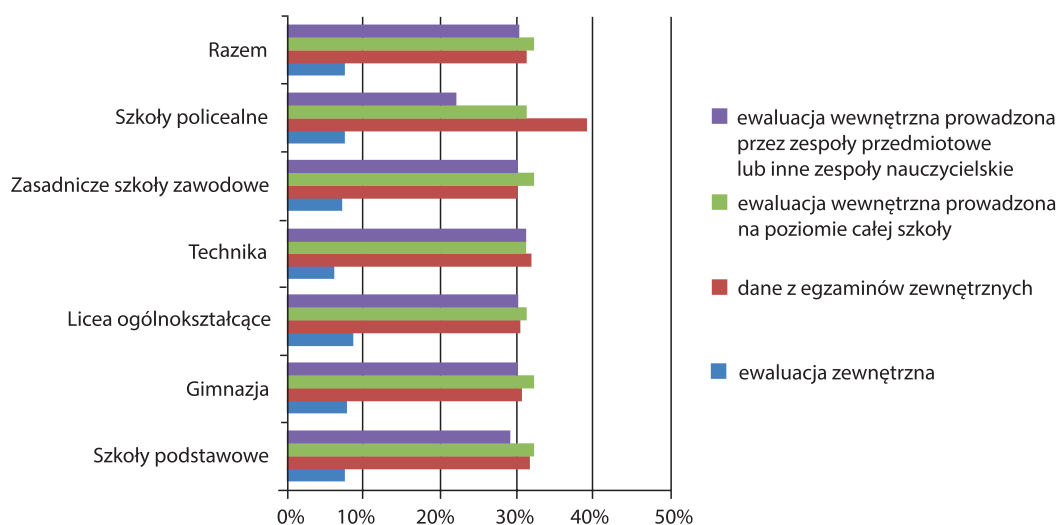
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO (od 1.09.2013 r. do 31.03.2014 r.).

WYKORZYSTANIE WNIOSKÓW Z ANALIZ EGZAMINU ZEWNĘTRZNEGO I WYNIKÓW EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ

Przeanalizowano odpowiedzi ankietowe nauczycieli (13 105) na pytanie wielokrotnego wyboru dotyczące wskazania wniosków wynikających z czterech rodzajów badań prowadzonych w szkołach (Wykres 5):

- ewaluacji wewnętrznej na poziomie szkoły,
- ewaluacji wewnętrznej prowadzonej przez zespoły nauczycieli,
- danych z egzaminów zewnętrznych,
- ewaluacji zewnętrznej.

Wynika z nich, że w badanych szkołach około 30% nauczycieli zna i wykorzystuje wnioski z ewaluacji wewnętrznej i analizy danych o wynikach egzaminów zewnętrznych.



Wykres 5. Procentowy rozkład wykorzystania przez nauczycieli poszczególnych rodzajów badań w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Nie występują istotne różnice odsetka nauczycieli korzystających z tych badań w różnych typach szkół, z wyjątkiem szkół policealnych. Tam częstsze jest wykorzystywanie danych z egzaminu zewnętrznego (39% nauczycieli). Natomiast rzadziej wskazywane jest wnioskowanie na podstawie ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w zespołach (22% nauczycieli). Najmniej nauczycieli analizuje wnioski z ewaluacji zewnętrznej (8%), co wynika przede wszystkim z faktu, że tylko w części szkół przeprowadzono takie badanie.

Poniżej przedstawiono analizę odpowiedzi na pytanie otwarte skierowane do dyrektorów szkół. Z odpowiedzi (n = 657) za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi ankietowych, które skategoryzowano według obszarów tematycznych. Pytanie dotyczy sposobów wykorzystania wniosków z analiz wyników egzaminów/sprawdzianów zewnętrznych oraz ewaluacji (zewnętrznej i wewnętrznej), wraz z podaniem przykładów działań wynikających z tych wniosków.

Z przedstawionych danych (Wykres 6) wynika, że prawie połowa działań podejmowanych na podstawie analizy egzaminów zewnętrznych polega na intensyfikowaniu nauczania w obszarach uznanych za najslabiej opanowane. Składają się na to doskonalenie wybranych treści (25%) oraz zwiększenie liczby godzin z przedmiotów egzaminacyjnych i zmiany w ofercie zajęć nadobowiązkowych (23%).



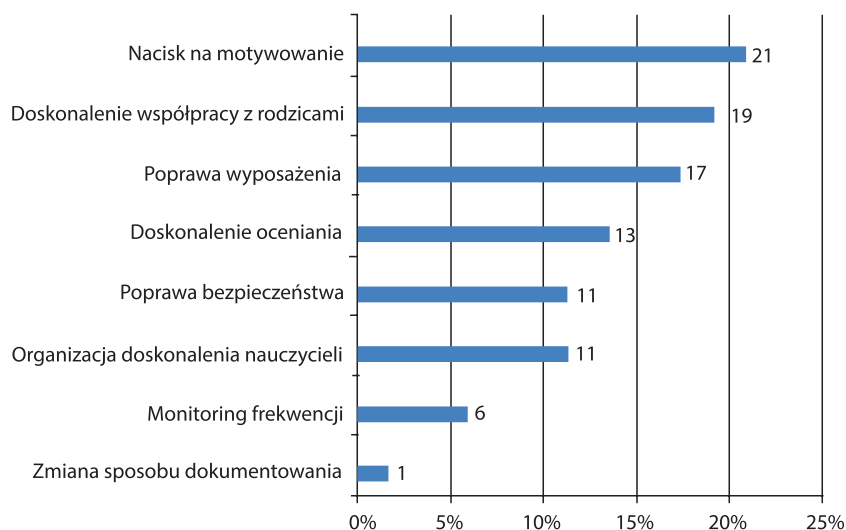
Wykres 6. Procentowy rozkład wykorzystania wniosków z analizy egzaminów zewnętrznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYS_CAWI).

Kolejna grupa obejmuje ponad 1/3 działań i dotyczy takich zmian w organizacji procesów edukacyjnych, jak zmiana metod, indywidualizacja, przeprowadzanie testów próbnych. W rozkładzie częstości z reguły nie występują istotne różnice między poszczególnymi typami szkół. Wyjątkiem są:

- wskazywanie strategii uczenia się, pojawiające się tylko w szkołach podstawowych, gimnazjach i technikach,
- większa częstość monitoringu i indywidualizacji nauczania w liceach ogólnokształcących.

Wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej przedstawiono na Wykresie 7. Około 1/3 działań podejmowanych na skutek analizy wyników ewaluacji wewnętrznej dotyczy bezpośrednio procesów edukacyjnych: motywowania (21%) i oceniania (13%). Wyniki ewaluacji służą również do doskonalenia czynników wpływających pośrednio na przebieg procesów edukacyjnych. Należą do nich: wyposażenie (17%), kwalifikacje nauczycieli (11%) i frekwencja (6%). Badania ewaluacji wewnętrznej dotyczą też stanu współpracy z rodzicami, bezpieczeństwa i jakości dokumentowania, a wynikające z nich wnioski wpływają na doskonalenie tych obszarów.



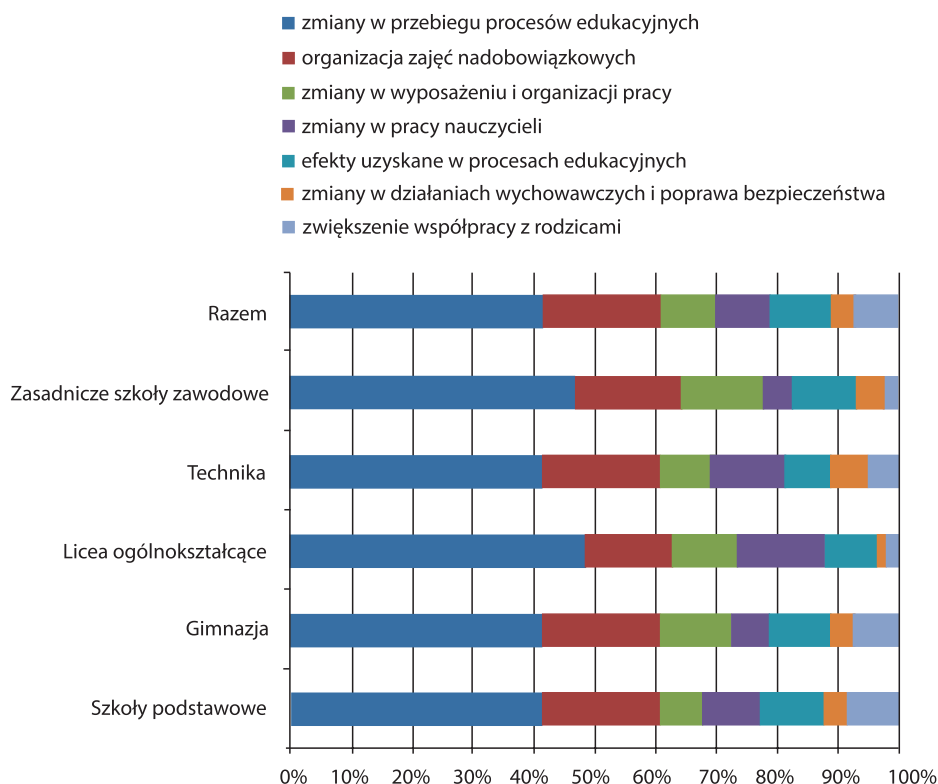
Wykres 7. Procentowy rozkład wykorzystania wniosków z analizy wyników ewaluacji wewnętrznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYS_CAWI).

Przy wykorzystaniu wyników ewaluacji wewnętrznej (Wykres 7) widoczne jest znacznie większe zróżnicowanie między typami szkół niż w zakresie analiz wyników egzaminów. W szkołach podstawowych najczęściej działań związanych jest ze współpracą z rodzicami i motywowaniem. W gimnazjach więcej niż w całej próbie pracuje się nad ocenianiem. W liceach ogólnokształcących częściej podejmuje się działania skierowane na motywowanie. Natomiast we wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych większa uwaga zwrócona jest na monitorowanie frekwencji. W liceach rzadziej podejmowane są działania dotyczące współpracy z rodzicami, oceniania i wyposażenia. W zasadniczych szkołach zawodowych mniej jest motywowania i doskonalenia wyposażenia, a w technikach – współpracy z rodzicami.

ZMIANY ZACHODZĄCE W SZKOŁACH NA PODSTAWIE MONITOROWANIA DZIAŁAŃ

Poniżej przedstawiono analizę odpowiedzi na pytanie otwarte skierowane do dyrektorów szkół. Z odpowiedzi (n = 657) za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi ankietowych, które skategoryzowano według obszarów tematycznych. Pytanie dotyczy zmian wprowadzonych na podstawie wyników analiz.



Wykres 8. Procentowy rozkład wskazań obszarów zmian zachodzących w szkole na skutek prowadzonych analiz i monitoringu działań w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_CAWI).

Na Wykresie 8 nie przedstawiono danych dla szkół policealnych ze względu na niewielką ich liczbę w próbie. Rozkład wskazań obszarów, w których nastąpiły zmiany, jest podobny we wszystkich typach szkół. Mimo to zauważalne są następujące różnice:

- największy zakres zmian w przebiegu procesów edukacyjnych w liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych,
- najmniej zmian w organizowanych zajęciach nadobowiązkowych w liceach,
- najwięcej zmian w wyposażeniu i organizacji pracy w zasadniczych szkołach zawodowych, a najmniej w szkołach podstawowych,
- najwięcej zmian dotyczących pracy nauczycieli w liceach i technikach, najmniej w zasadniczych szkołach zawodowych i gimnazjach,
- najmniej zmian we współpracy z rodzicami w liceach i zasadniczych szkołach zawodowych.

W analizowanej próbie można dostrzec podobne proporcje w poszczególnych zakresach tematycznych zarówno w zakresie formułowanych wniosków, jak i uzyskanych zmian, co świadczy o spójności efektów z prowadzonymi działaniami. Zdecydowaną większość stanowią działania związane bezpośrednio lub pośrednio z przebiegiem procesów edukacyjnych. Również porównując średnią liczbę formułowanych przez szkoły wniosków ze średnią liczbą wynikających z nich zmian (Tabela 2), zauważa się zbieżność danych.

Tabela 2. Średnia liczba wskazań szkół dotycząca wykorzystania analiz w zależności od typu szkół

Typ szkoły	Wnioski			Wskazane zmiany
	Z danych egzaminów zewnętrznych	Z ewaluacji wewnętrznej	Łącznie	
Szkoły podstawowe	3,3	1,6	4,9	4,0
Gimnazja	3,0	2,0	5,0	4,5
Licea ogólnokształcące	2,6	1,4	4,0	3,3
Technika	3,6	2,0	5,6	5,4
Zasadnicze szkoły zawodowe	2,5	2,5	5,0	5,6
Razem	3,1	1,7	4,9	4,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Najwięcej analiz dotyczy wykorzystania egzaminów zewnętrznych. W ich wyniku najczęściej (41% szkół) modyfikowano plany dydaktyczne w celu ćwiczenia treści słabiej opanowanych. Zwrócono większą uwagę na dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb (33% szkół). Motywując uczniów do osiągania sukcesów, zwiększono liczbę konkursów wewnątrzszkolnych i udział w konkursach zewnętrznych (28% szkół). Dokonywano zmian w zasadach oceniania (25% szkół). Wprowadzono większą liczbę testów próbnych, wzorując zadania na podstawie arkuszy egzaminacyjnych (23% szkół). Wzmocniono monitoring osiągnięć uczniów (20% szkół). Uzyskano wzrost frekwencji (8% szkół).

Dążąc do poprawy efektów kształcenia, dokonywano zmian w ofercie zajęć nadobowiązkowych (61% szkół). Część dyrektorów (22% szkół) wskazuje na wykorzystanie w tym celu projektów zewnętrznych, najczęściej finansowanych ze środków unijnych. Temu samemu celowi służy wyposażenie w pomoce dydaktyczne, głównie służące do stosowania technologii multimedialnych (19% szkół). W co piątej szkole (21%) dokonano zmian w organizacji pracy.

W niektórych szkołach wnioski z prowadzonych analiz wpłynęły na podniesienie kwalifikacji nauczycieli (17% szkół) i zwiększenie ich współpracy (19% szkół).

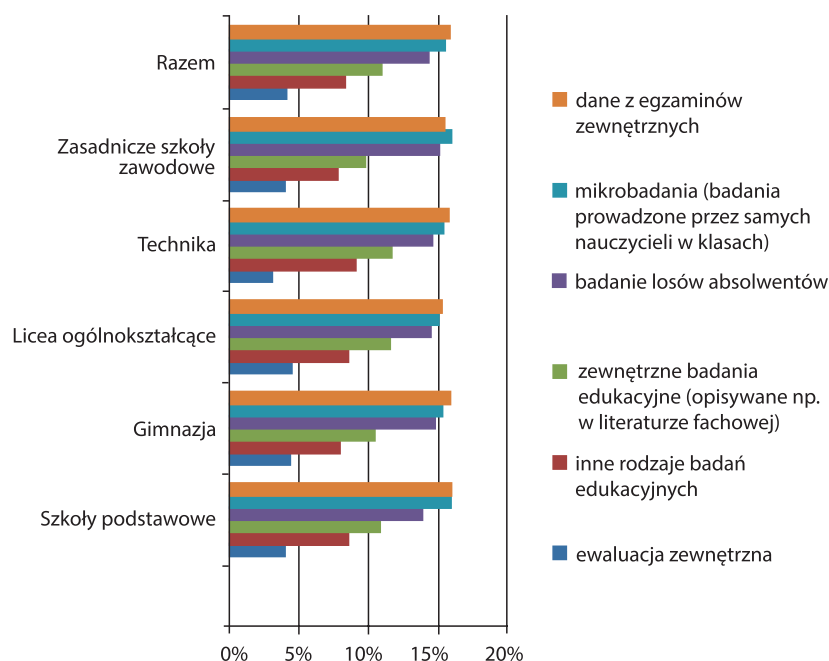
Zmiany wynikające z analizowania własnej pracy zdaniem części dyrektorów były tak skuteczne, że spowodowały podwyższenie atrakcyjności procesu nauczania (28% szkół) i wzrost aktywności uczniów (16% szkół). Tylko w 2% szkół wskazywano na efekt w postaci podniesienia świadomości nauczycieli.

Stosunkowo niewielu ankietowanych dyrektorów (16%) wskazuje zmiany w oddziaływaniach wychowawczych, w tym w zakresie bezpieczeństwa. Prawie w 1/3 szkół (30%) nastąpiły zintensyfikowanie współpracy z rodzicami lub zmiana form tej współpracy.

WYKORZYSTANIE BADAŃ ZEWNĘTRZNYCH W POLSKICH SZKOŁACH

Przeanalizowano odpowiedzi ankietowe nauczycieli (13 406) na pytanie wielokrotnego wyboru dotyczące zaznaczenia tych badań zewnętrznych, które wykorzystują w swojej pracy. W drugiej części pytania nauczyciele mieli opisać sposób ich wyzyskania.

Z przedstawionych danych (Wykres 9) wynika, że nie występują istotne różnice ze względu na typ szkoły w odsetku nauczycieli wykorzystujących poszczególne rodzaje badań.



Wykres 9. Procentowy rozkład wykorzystania przez nauczycieli poszczególnych rodzajów badań zewnętrznych w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (NAU_CAWI).

Uczący najczęściej korzystają z danych z egzaminów zewnętrznych, z własnych mikrobadania i badań losów absolwentów. Wykorzystanie każdego z tych rodzajów analiz deklaruje około 15% nauczycieli. Z zewnętrznych badań opisywanych w literaturze przedmiotu korzysta około 10% nauczycieli. Kilka procent uczących analizuje wyniki innych badań edukacyjnych i wyniki ewaluacji zewnętrznej. Zwrócono uwagę na różnice dotyczące korzystania z danych z egzaminu zewnętrznego i ewaluacji zewnętrznej, występujące w odpowiedziach nauczycieli na dwa podobne pytania wielokrotnego wyboru. Pytania brzmią odpowiednio:

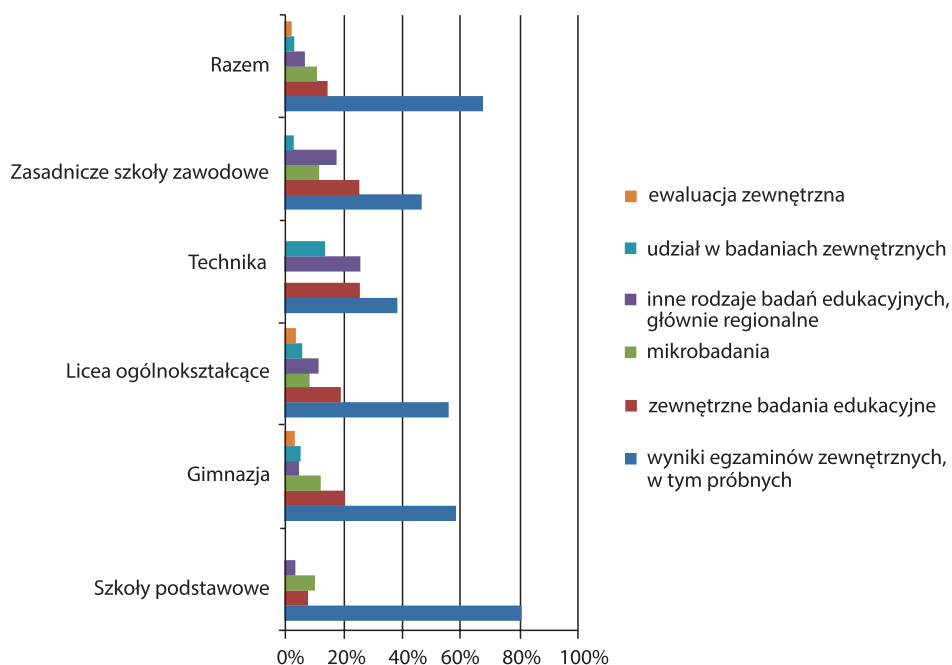
1. Poniżej wymieniono różne typy badań edukacyjnych. Proszę zaznaczyć te, z których z nich korzystają Państwo w swojej pracy, i napisać, w jaki sposób wykorzystują Państwo dane z tych badań.
2. Proszę wymienić najważniejsze wnioski wynikające z badań zaznaczonych w poprzednim pytaniu.

Badania przeprowadzono na tej samej próbie nauczycieli. W odpowiedziach na pierwsze pytanie 16% nauczycieli wskazuje na wykorzystanie danych z egzaminu zewnętrznego, a 4% na korzystanie z wyników ewaluacji zewnętrznej. Natomiast w pytaniu drugim egzamin zewnętrzny wybiera 31%, a ewaluację zewnętrzną 8% uczących. Można zatem postawić hipotezę, że nauczyciele, odpowiadając na pierwsze pytanie, odnoszą wyniki bezpośrednio do swojej pracy, a w pytaniu drugim ustosunkowują się do znajomości wniosków nawet wtedy, gdy bezpośrednio z nich nie korzystają.

To samo zagadnienie przeanalizowano również na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte skierowane do dyrektorów szkół. Z odpowiedzi (n = 657) za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi ankietowych, które skategoryzowano według obszarów tematycznych. Pytanie dotyczy sposobów wykorzystania w pracy wniosków i wskazania działań wynikających z poszczególnych rodzajów badań zewnętrznych.

W wynikach (Wykres 10) widoczne jest zróżnicowanie nacisku na określone rodzaje badań między różnymi typami szkół, choć we wszystkich najwięcej wskazań dotyczy danych z egzaminów zewnętrznych. Największy udział tych badań występuje w szkołach podstawowych, najniższy w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że dotyczą one, oprócz egzaminów końcowych, również analiz egzaminów próbnych przeprowadzanych na materiałach zewnętrznych (okręgowych komisji egzaminacyjnych i wydawnictw). W szkołach podstawowych często (80% szkół) wykorzystywane są zewnętrzne testy kompetencji podsumowujące pierwszy etap edukacyjny. W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (27% szkół) występuje analiza EWD (edukacyjna wartość dodana).

Zewnętrzne badania edukacyjne częściej wykorzystywane są w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych niż w szkołach podstawowych. Dyrektorzy wskazują na korzystanie z raportów publikowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), badania umiejętności PISA, standaryzowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz badań różnych innych instytucji (m.in. Ośrodka Rozwoju Edukacji). Raporty IBE są wykorzystywane w szkołach podstawowych, głównie w zakresie startu szkolnego sześciolatek, a w szkołach pozostałych typów do wprowadzania nowej podstawy programowej. Szkoły planują swoją pracę, porównując, na podstawie badań PISA, rozkład umiejętności swoich uczniów z rozkładem umiejętności w populacji. W szkolnictwie zawodowym wykorzystywane są materiały Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.



Wykres 10. Procentowy rozkład wykorzystania poprzez działania poszczególnych rodzajów badań zewnętrznych w pracy w zależności od typu szkoły

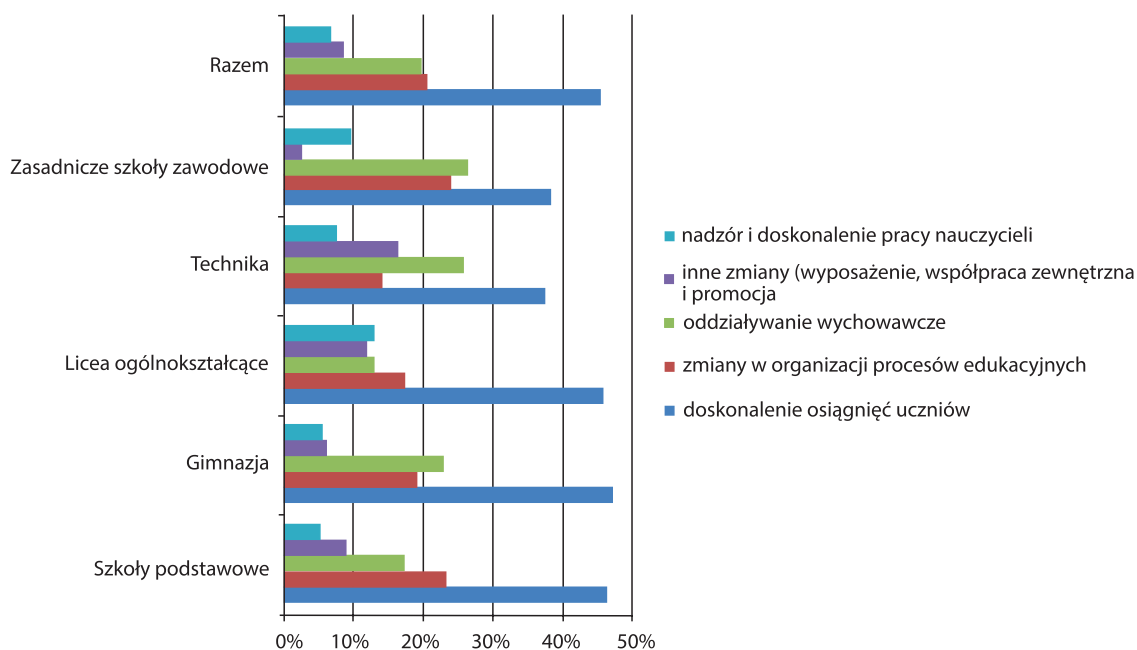
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_CAWI).

Mikrobadania nauczycieli dotyczą najczęściej przeprowadzania różnego rodzaju sprawdzania osiągnięć uczniów na materiałach zewnętrznych oraz analiz wyników poprzedniego etapu edukacyjnego i sukcesów w konkursach i olimpiadach.

Inne badania edukacyjne wykorzystywane w szkołach dotyczą wojewódzkich raportów o różnej tematyce oraz badań organów prowadzących (przede wszystkim odnoszących się do uzależnień i zagrożeń) i danych poradni psychologiczno-pedagogicznych. Nieliczni dyrektorzy wskazywali na udział szkoły w badaniach zewnętrznych prowadzonych przez instytucje centralne i korzystanie z raportów z ewaluacji zewnętrznej. Należy zwrócić uwagę, że w opisywanych szkołach nie prowadzono wcześniej ewaluacji zewnętrznej. Zatem niemożliwe jest korzystanie z własnych wyników, a jedynie z publikowanych raportów innych szkół.

BADANIA WEWNĘTRZNE I LOSY ABSOLWENTÓW A POTRZEBY SZKOŁY

Poniżej przeanalizowano odpowiedzi na pytanie otwarte skierowane do dyrektorów szkół. Z odpowiedzi ($n = 657$) za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 odpowiedzi ankietowych, które skategoryzowano według obszarów tematycznych. Pytanie dotyczy zakresu badań wewnętrznych prowadzonych w szkole i wykorzystania ich wyników. Sposoby wyzyskiwania danych przedstawia Wykres 11. Dyrektorzy, określając badania wewnętrzne prowadzone w szkole, utożsamiają je przede wszystkim z różnymi formami sprawdzania i analizowania osiągnięć uczniów i ewaluacją wewnętrzną. Stąd duża zbieżność obszarów, w których są wykorzystywane badania wewnętrzne, z wnioskami formułowanymi na podstawie danych egzaminów zewnętrznych i ewaluacji wewnętrznej.



Wykres 11. Procentowy rozkład obszarów wykorzystania danych z badań wewnętrznych do doskonalenia jakości pracy w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (DYR_CAWI).

We wszystkich typach szkół przeważają działania zmierzające do doskonalenia osiągnięć uczniów. Obejmują one przeprowadzanie różnego rodzaju testów i egzaminów próbnych oraz analizę poziomu umiejętności uczniów. Najmniejszy udział tego typu analiz występuje w szkolnictwie zawodowym. W czwartym gimnazjum prowadzone są wewnątrzszkolne analizy EWD.

Zmiany w organizacji procesów edukacyjnych najczęściej wprowadzane są w zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach podstawowych. Ma to związek z reformą szkolnictwa zawodowego. W szkołach

podstawowych i gimnazjach badania wewnętrzne wykorzystywane są przede wszystkim w doskonaleniu indywidualizacji procesu uczenia i oferty zajęć nadobowiązkowych.

We wszystkich typach szkół istotne znaczenie ma monitoring podstawy programowej.

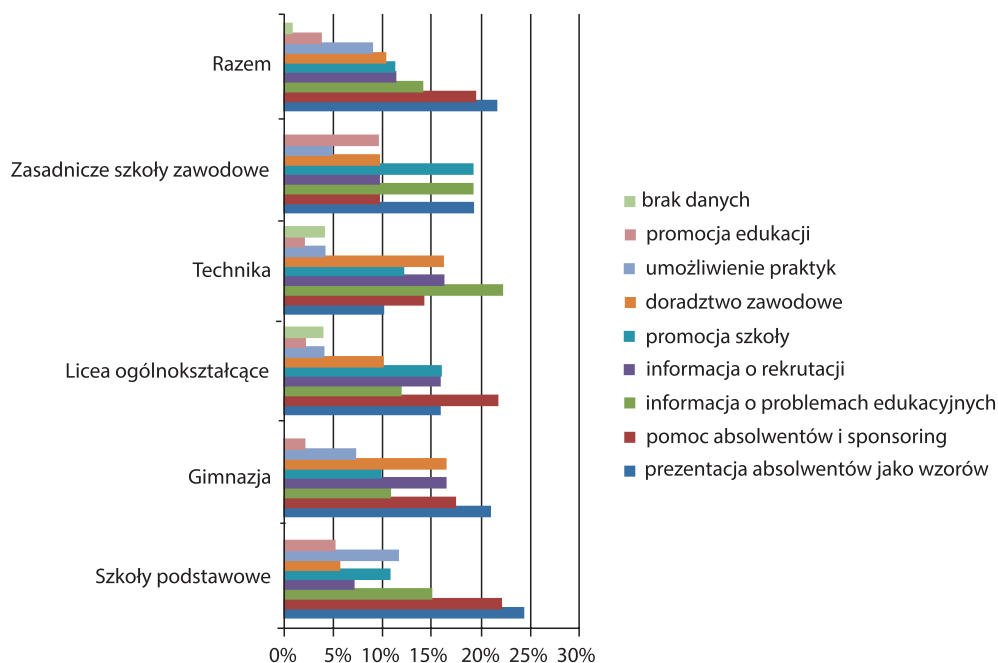
W obszarze wychowania doskonaleniem obejmowane są oddziaływania wychowawcze, stan bezpieczeństwa, pozyskiwanie na ten temat opinii uczniowskich poprzez ankietowanie oraz podejmowanie działań na rzecz podwyższania frekwencji. Najrzadziej tego rodzaju oddziaływania wskazywane są przez dyrektorów liceów ogólnokształcących i szkół podstawowych.

Inne zmiany w szkołach, z wyjątkiem zasadniczych szkół zawodowych, najczęściej dotyczą form współpracy z rodzicami.

Ze wskazań dyrektorów wynika, że niewielki odsetek działań wypływających z wniosków z badań wewnętrznych skierowany jest na pracę nauczycieli. Najczęściej jest ona doskonalona w liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych, najrzadziej w szkołach podstawowych i gimnazjach.

Informacje o badaniach losów absolwentów przeanalizowano na podstawie odpowiedzi na pytanie otwarte skierowane do dyrektorów szkół. Pytanie dotyczy sposobu wykorzystania gromadzonych informacji o losach absolwentów. Z odpowiedzi ($n = 657$) za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi ankietowych, które skategoryzowano według obszarów tematycznych.

Sposób wykorzystania danych o losach absolwentów (Wykres 12) wykazuje największe, spośród wszystkich badań, zróżnicowanie ze względu na typ szkoły. W szkołach podstawowych i gimnazjach najistotniejsze jest prezentowanie absolwentów osiągających sukcesy jako wzorów do naśladowania oraz korzystanie z pomocy byłych uczniów w organizacji imprez i sponsoringu. Ponadto w gimnazjach ważne są informacje o rekrutacji służące doradztwu zawodowemu. Uzasadnione to jest wyborem dalszej drogi kształcenia po szkole gimnazjalnej. Licea ogólnokształcące skupiają się na korzystaniu z pomocy absolwentów, choć częściej niż w całej próbie wykorzystywane są dane o rekrutacji na poszczególne kierunki studiów i organizowana jest promocja szkoły. W szkolnictwie zawodowym często wyzyskiwane są informacje o jakości kształcenia, szczególnie w zakresie doskonalenia ich przygotowania zawodowego. W technikach ważne są informacje o rekrutacji i doradztwo zawodowe. Zasadnicze szkoły zawodowe wykorzystują dane o swoich absolwentach, zwłaszcza tych, którzy odnieśli sukces w działalności zawodowej jako wzory do naśladowania promujące szkołę.



Wykres 12. Procentowy rozkład gromadzonych danych o losach absolwentów i sposobów ich wykorzystania w zależności od typu szkoły

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy wynika, że w prawie wszystkich polskich szkołach (98%) analizowany jest przebieg procesów edukacyjnych. W części szkół (23%) nie wykorzystuje się badań zewnętrznych lub prowadzone badania własne nie są adekwatne do potrzeb. Badania wewnętrzne i poddawane analizie badania zewnętrzne oraz wprowadzane na ich podstawie modyfikacje skupiają się, bez względu na typ szkoły, na wnioskach i działaniach zmierzających do uzyskania wzrostu efektów kształcenia mierzonych wynikiem egzaminów zewnętrznych. Odpowiada to oczekiwaniom społecznym. Nadal większość podejmowanych w tym zakresie działań dotyczy doskonalenia treści słabiej opanowanych i zwiększenia liczby godzin i zajęć nadobowiązkowych, na których te treści są kształcone. Szkoły zaczynają doceniać wpływ realizacji projektów zewnętrznych (22% szkół) i poprawy wyposażenia (19%) jako szansę na podniesienie atrakcyjności kształcenia i aktywności uczniów. Kolejnym nurtem działań zmierzających do podniesienia jakości kształcenia, obecnym w około 1/3 szkół, jest indywidualizowanie procesu kształcenia i motywowanie uczniów do nauki we współpracy z rodzicami. Natomiast rzadko w wyniku badań formułowane są wnioski dotyczące pracy nauczycieli (18%). Wprowadzane zmiany obejmują podniesienie kwalifikacji kadry i zwiększenie współpracy między uczącymi.

Dyrektorzy deklarują powszechność uwzględniania wniosków w organizacji procesów edukacyjnych i wykorzystania ich do podnoszenia jakości pracy szkoły. Na poziomie ogólnoszkolnym dyrektorzy wskazują wprowadzanie średnio 4–5 zmian (najmniej w liceach ogólnokształcących – średnia 3,3). Podobne proporcje zarówno w zakresach tematycznych formułowanych wniosków, jak i uzyskanych zmian świadczą o spójności efektów z prowadzonymi działaniami. Natomiast na bardzo niskim poziomie wykorzystanie badań w swojej pracy deklarują nauczyciele tych szkół. Wnioski z poszczególnych badań wskazuje około 30% nauczycieli, natomiast bezpośrednie ich wykorzystanie w swojej pracy, w zależności od rodzaju badania, deklaruje od kilku do kilkunastu procent nauczycieli.

W badaniach wewnętrznych wspólną cechą szkół jest posługiwanie się danymi z egzaminu zewnętrznego i ewaluacji wewnętrznej. Natomiast szkoły różnicują się pod względem sposobu wykorzystywania badań zewnętrznych, szczególnie badań losów absolwentów. Należy zwrócić uwagę, że w badanych szkołach korzystanie z ewaluacji zewnętrznej ograniczone jest do danych z innych szkół. Niemożliwa jest analiza własnych danych dotyczących ewaluacji zewnętrznej.

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że procesy analizowania danych przebiegają podobnie, choć każdy typ szkoły wykazuje pewną specyfikę.

W szkołach podstawowych działania skupiają się na analizie sprawdzianu zewnętrznego, indywidualizacji i motywowaniu we współpracy z rodzicami. Zwraca się uwagę na przyswajanie strategii uczenia się. Dostosowywana jest oferta zajęć nadobowiązkowych. W mniejszym stopniu wykorzystywane są badania zewnętrzne. W organizacji procesów mniej uwagi poświęcane jest wyposażeniu i działaniom wychowawczym. Losy absolwentów wykorzystywane są głównie do przedstawiania ich jako wzorców. Szkoły uciekają się również do pomocy absolwentów w organizacji imprez szkolnych i środowiskowych.

Gimnazja często uzyskują wysokie poziomy spełniania wymagania. Działania skupione są na indywidualizacji, dostosowywaniu oferty zajęć nadobowiązkowych i doskonaleniu systemu oceniania. Zwraca się uwagę na poznawanie strategii uczenia się. Mniej działań skierowanych jest na doskonalenie pracy nauczycieli. W większym stopniu wyzyskiwane są badania zewnętrzne. Gimnazja korzystają z pomocy absolwentów, a ich losy służą zarówno do przedstawiania jako wzorców, jak i na potrzeby doradztwa zawodowego.

W liceach ogólnokształcących, mimo mniejszej liczby prowadzonych analiz, często występują wysokie poziomy spełniania wymagania. Działania często dotyczą indywidualizacji, motywowania, frekwencji. Wprowadzane zmiany w procesach edukacyjnych obejmują także pracę nauczycieli. Rzadziej przedmiotem zainteresowania są wyposażenie, oferta, ocenianie, współpraca z rodzicami i oddziaływania wychowawcze. Licea korzystają z pomocy swoich absolwentów, a ich losy służą promocji szkoły.

W technikach często badana jest frekwencja i osiągnięcia uczniów w kontekście ich przygotowania zawodowego. Zwraca się uwagę na zapoznawanie się ze strategią uczenia się. Losy absolwentów i badania zewnętrzne wykorzystywane są przede wszystkim do podnoszenia jakości kształcenia zawodowego, modyfikowania oferty i prowadzenia doradztwa zawodowego. Dokonywane zmiany w procesach edukacyjnych dotyczą pracy nauczycieli.

Zasadnicze szkoły zawodowe uzyskują najniższe poziomy spełniania wymagania. Przedmiotem analiz są frekwencja, osiągnięcia uczniów i organizacja procesów edukacyjnych, a rzadziej egzaminy zewnętrzne, motywowanie i współpraca z rodzicami. Szkoły deklarują korzystanie z badań zewnętrznych, choć ten obszar badania najczęściej nie jest spełniany. Zachodzące zmiany dotyczą przede wszystkim wyposażenia, organizacji pracy, a w mniejszym stopniu pracy nauczycieli, mimo że jest to przedmiotem badań wewnętrznych. Szkoły korzystają z pomocy absolwentów, którzy odnieśli sukces w organizowaniu praktyk zawodowych. Wskazują ich jako wzory i wykorzystują do promocji.

REKOMENDACJE

Prowadzone analizy skupiają się na danych egzaminu zewnętrznego. Najczęściej wykorzystywane są do zwiększenia liczby ćwiczeń i godzin zajęć przeznaczonych na utrwalenie treści słabiej opanowanych. W małym stopniu wyzyskiwane są inne badania zewnętrzne. Niewielu nauczycieli deklaruje wykorzystanie prowadzonych analiz we własnej pracy.

Stąd doskonalenia wymaga:

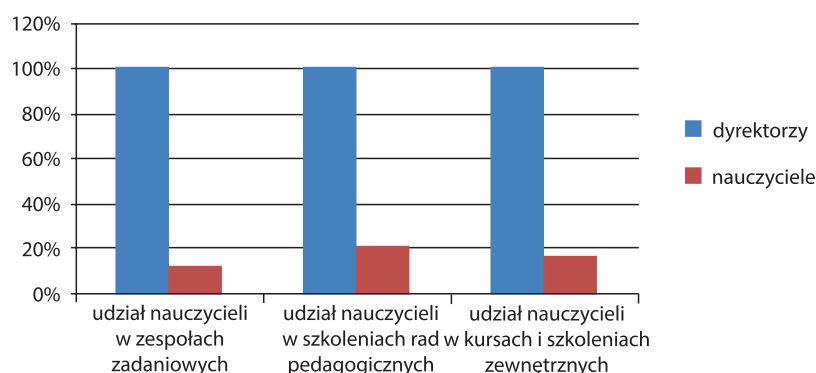
- wykorzystywanie prowadzonych analiz w różnorodny sposób,
- wykorzystywanie analiz do doskonalenia pracy nauczycieli, w tym do zmiany metod i form pracy,
- powszechność wykorzystania przez nauczycieli prowadzonych badań,
- korzystanie przez szkoły z badań zewnętrznych innych niż wyniki egzaminów zewnętrznych.

EWA BIELECKA
IWONA TANIEWSKA

ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ LUB PLACÓWKĄ SŁUŻY JEJ ROZWOJOWI

Streszczenie:

1. Analiza dotyczy szkół, które od 1 września 2013 roku do 31 marca 2014 roku zostały poddane ewaluacji zewnętrznej całościowej lub problemowej w zakresie wymagania „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”. Uwzględniono w niej dane z pytań ankietowych zamkniętych i wielokrotnego wyboru, pytań ankietowych otwartych, wywiadów, obserwacji zajęć i dokumentacji pochodzących ze wszystkich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych dotyczących tego wymagania.
2. Najważniejsze informacje wynikające z analizy decyzji wizytatorów o poziomie spełniania wymagania i obszarów badawczych:
 - Zdaniem wizytatorów szkoły dobrze poradziły ze spełnieniem wymagania. Spośród 299 szkół podstawowych zaledwie 2% spełniło je na niskim poziomie, 43,47% na wysokim poziomie, a 14,05% na bardzo wysokim. Podobnie przedstawia się sytuacja w 210 gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Tylko 2,38% z nich spełniło wymagania na niskim poziomie, 51,90% na poziomie wysokim, a na poziomie bardzo wysokim 21,43%.
 - Z analizy decyzji wizytatorów wynika, że najtrudniejszy do spełnienia dla wszystkich badanych typów szkół był obszar badawczy „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”. Szkoły podstawowe spełniły go w 61,21%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 78,57%. Natomiast najmniej problemów sprawiło spełnienie obszaru „Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu” – szkoły podstawowe spełniły je w 99,00%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 100%.
3. Najważniejsze informacje wynikające z analizy danych źródłowych:
 - Wykorzystując dane z ankiet skierowanych do nauczycieli w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli” oraz doskonaleniu zawodowemu nauczycieli, stwierdzić można, że nauczyciele rzadko podnoszą swoje kompetencje zawodowe, a ich udział w szkoleniach zespołów zadaniowych i rad pedagogicznych nie jest powszechny, co przedstawia Wykres 1.
 - Z analizy danych w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów” wynika, iż jako działania nowatorskie przyjmuje się w szkołach przede wszystkim wykorzystanie sprzętu multimedialnego i metod aktywizujących, a w opinii wizytatorów obszar ten spełniony jest w 82,6%.
 - W opinii zdecydowanej większości badanych dyrektorów wnioski płynące z nadzoru pedagogicznego, w tym z ewaluacji wewnętrznej, są wykorzystywane do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły, a tylko w 2 na 509 szkołach nauczyciele twierdzą, że nie zostali z nimi zapoznani.



Wykres 1. Udział nauczycieli w szkoleniach

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

WPROWADZENIE

Poniżej przedstawiono analizę wymagania „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”. Wymaganie to obowiązujące od 1 września 2013 roku i określone zostało w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 560). Zgodnie z nim zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu warunków odpowiednich do realizacji tych zadań. Sprzyja ono indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz ich doskonaleniu zawodowemu, a także udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki. W szkole lub placówce w procesie zarządzania, na podstawie wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące jej rozwojowi oraz działania nowatorskie, innowacje i eksperymenty. Podejmuje się również skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb i wspólnie przeprowadza ewaluację wewnętrzną.

Podstawą zarządzania szkołą powinno być systematyczne pozyskiwanie informacji o jakości jej pracy. Informacja powinna stać się podstawą do dialogu skupiającego całą społeczność szkolną nad problemami i osiągnięciami szkoły, a także prowadzić do refleksji. „Refleksja rozumiana jako namysł nad działaniem «karmi się» danymi pochodzącymi z wielu źródeł – w tym także z ewaluacji. Co więcej, jeśli ewaluacja ma mieć głębszy sens, wówczas refleksja powinna się stać nie tylko następstwem, ale wręcz częścią procesu badania ewaluacyjnego”¹.

Obszary badawcze tego wymagania przedstawia Tabela 1.

¹ H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Jak być lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Tabela 1. Wymaganie wraz z obszarami badawczymi z poziomu D i B

Wymaganie	Poziom D	Poziom B
„Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”.	„Zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich do realizacji tych zadań warunków”. „Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu”. „Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami”. „W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły lub placówki”.	„Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”. „Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki”. „Dyrektor podejmuje skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

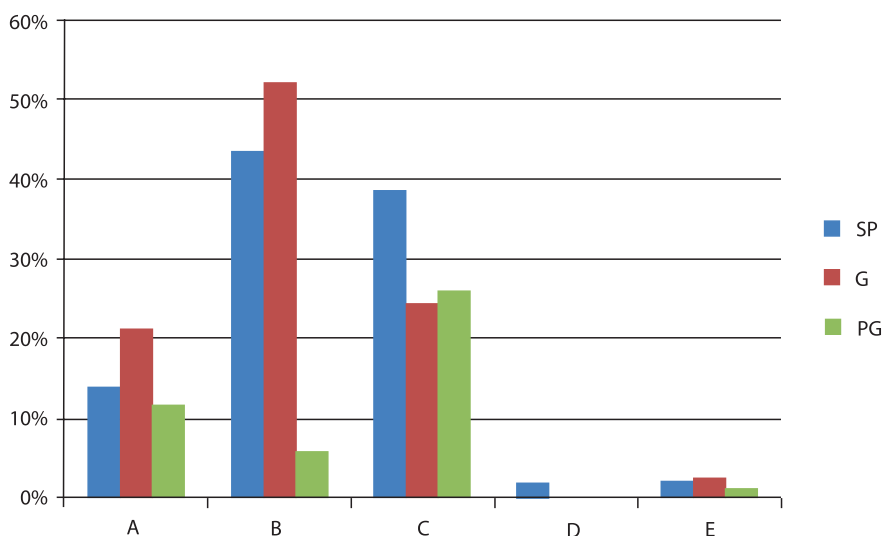
ANALIZA POZIOMU SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Spośród 509 szkół, tj. 299 szkół podstawowych oraz 210 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których przeprowadzona została ewaluacja zewnętrzna w zakresie wymagania „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”, decyzją wizytatorów spełnione ono było co najmniej na poziomie podstawowym w 494 szkołach, co stanowi 97,05% badanych szkół, w tym 98,00% szkół podstawowych i 97,62% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Szczegółowy rozkład poziomów spełniania wymagania przedstawia Tabela 2 i Wykres 2.

Tabela 2. Rozkład poziomów spełniania wymagania w badanych szkołach wynikający z decyzji wizytatorów

Poziom	A		B		C		D		E	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Szkoły podstawowe	42	14,05	130	43,47	115	38,46	6	2,01	6	2,01
Gimnazja	29	21,17	72	52,55	32	23,36	0	0,00	4	2,92
Szkoły ponadgimnazjalne	16	21,92	37	50,68	19	26,03	0	0,00	1	1,37

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.



Wykres 2. Porównanie procentowego rozkładu poziomów spełniania wymagania w badanych szkołach wynikający z decyzji wizytatorów

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

ANALIZA SPEŁNIANIA POSZCZEGÓLNYCH OBSZARÓW BADAWCZYCH (WEDŁUG WIZYTATORÓW)

Tabela 3. Statystyka w zakresie spełniania poszczególnych obszarów badawczych – D

Obszar badawczy	Szkoły podstawowe						Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne					
	Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy		Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
„Zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich do realizacji tych zadań warunków”.	295	98,66	4	1,34	0	0,00	206	98,1	3	1,42	1	0,48
„Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu”.	296	99,00	2	0,67	1	0,33	210	100	0	0,00	0	0,00

Obszar badawczy	Szkoły podstawowe						Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne					
	Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy		Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
„Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami”.	296	99,00	1	0,33	2	0,67	207	98,57	2	0,95	1	0,48
„W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły lub placówki”.	294	98,33	4	1,34	1	0,33	207	98,57	3	1,43	0	0,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Tabela 4. Statystyka w zakresie spełniania poszczególnych obszarów badawczych – B

Obszar badawczy	Szkoły podstawowe						Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne					
	Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy		Spełnione		Niespełnione		Nie dotyczy	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
„Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”.	183	61,21	115	38,46	1	0,33	165	78,57	45	21,43	0	0,00
„Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki”.	262	87,63	37	12,37	0	0,00	190	90,48	19	9,04	1	0,48
„Dyrektor podejmuje skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb”.	293	98,00	6	2,00	0	0,00	208	99,05	2	0,95	0	0,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Z danych przedstawionych w Tabeli 3 i 4 wynika, że najtrudniejszy do spełnienia dla wszystkich badanych typów szkół był obszar „Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów”. Szkoły podstawowe spełniły je w 61,21%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 78,57%. Najmniej problemów sprawiało spełnienie obszaru „Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu” – szkoły podstawowe spełniły je w 99,00%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 100%.

Analizie poddano wszystkie obszary badawcze tego wymagania z wykorzystaniem danych z pytań ankietowych zamkniętych i wielokrotnego wyboru, a także z pytań ankietowych otwartych, wywiadów, obserwacji zajęć i dokumentacji dla wszystkich szkół, w których została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna od 1 września 2013 r. do 31 marca 2014 r.

ANALIZA DANYCH PRZEPROWADZONA WEDŁUG OBSZARÓW BADAWCZYCH

Zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na wychowaniu, nauczaniu i uczeniu się oraz zapewnieniu odpowiednich do realizacji tych zadań warunków

Z wypowiedzi ankietowanych nauczycieli wynika, że mają oni możliwość korzystania z potrzebnych podczas zajęć pomocy dydaktycznych, tak twierdzi 96,15% badanych, jak również z doskonalenia zawodowego – 97,00%, tyleż samo podaje, iż ma wpływ na organizację pracy szkoły i współpracę między nauczycielami. W opinii 97,62% respondentów szkoła stwarza warunki do pracy własnej, w tym przygotowania się do zajęć, czy rozwoju zawodowego, a także rozwiązywania problemów wychowawczych oraz związanych z nauczaniem i uczeniem się uczniów – 96%². Nauczyciele mają również wpływ na sprawy organizacyjne. Pogląd ten wyraża 48,43% badanych³. Z analizy obserwacji zajęć przeprowadzonych w szkołach wynika dbałość o zapewnienie odpowiednich warunków niezbędnych do realizacji procesów wychowania, nauczania i uczenia się. Z 1929 przeprowadzonych obserwacji zajęć w szkołach podstawowych, 869 w gimnazjach, 223 w liceach ogólnokształcących, 144 w technikach i 91 w zasadniczych szkołach zawodowych okazuje się, że w 96,73% szkół sale są odpowiednio duże, jasne, przestronne i dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne i sprzęt multimedialny. Jednakże w 2 szkołach podstawowych – na 299 w klasie nie było pomocy dydaktycznych, zbyt mało komputerów w stosunku do liczby uczniów w pracowni komputerowej, a w 3 szkołach w salach dydaktycznych zbyt mało miejsca do rekreacji na poziomie klas I–III. W szkołach zawodowych (technikach i zasadniczych szkołach zawodowych) dobrze wyposażone są pracownie, w których realizowane są zajęcia teoretycznej nauki zawodu czy warsztaty. Zarówno wszyscy partnerzy szkół, niezależnie od ich typu, jak i przedstawiciele samorządu lokalnego ocenili warunki lokalowe szkół jako dobre lub bardzo dobre. W wywiadach podkreślali posiadanie przez szkoły zaplecza sportowego (tylko w nielicznych wypadkach zauważali jego brak), dobrze wyposażoną bibliotekę szkolną (w niektórych przypadkach wraz z czytelnią multimedialną), a także wyposażenie szkół w środki dydaktyczne, w tym tablice multimedialne, komputery, rzutniki oraz dostosowanie budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych. W szkołach podstawowych zwracali uwagę na posiadanie przez szkołę placu zabaw i sal zabaw dla dzieci, a także wydłużony czas pracy świetlicy i funkcjonowanie stołówki. W szkołach zawodowych – na dobrze wyposażone pracownie. Wszyscy respondenci podkreślali dbałość szkoły o bazę lokalową (remonty, zakup nowych mebli czy wyposażenia), dostrzegali troskę szkół o bezpieczeństwo uczniów, wskazując na ogrodzenie terenu szkoły i monitoring wizyjny. Przedstawiciele samorządu terytorialnego zaznaczali konieczność realizacji zaplanowanych remontów, zakupu nowych mebli i wyposażenia.

Z analizy danych zastanych przeprowadzonej we wszystkich badanych szkołach oraz wywiadów z dyrektorami wynika, iż ułożenie przedmiotów w planie dnia sprzyja uczeniu się, a plany zajęć w tych szkołach uwzględniają dbałość o zachowanie higieny pracy i nauki. Zajęcia lekcyjne uczniów są równomiernie rozłożone w ciągu dnia i na przestrzeni tygodnia.

² W tym: szkoły podstawowe – 97,62%, gimnazja – 99,81%, szkoły ponadgimnazjalne – 95,73%.

³ W tym: szkoły podstawowe – 51,5%, gimnazja – 47,1%, szkoły ponadgimnazjalne – 47,07%.

Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja indywidualnej i zespołowej pracy nauczycieli oraz doskonaleniu zawodowemu

Z informacji uzyskanych od dyrektorów wszystkich typów badanych szkół wynika, że nauczyciele w ciągu ostatnich 12 miesięcy doskonalili swoje kompetencje zawodowe, co nie do końca odzwierciedla się w wypowiedziach ankietowanych nauczycieli.

Dyrektorzy szkół i nauczyciele, udzielając odpowiedzi na pytanie ankietowe dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli w ciągu ostatnich 12 miesięcy, wskazali na:

- podejmowanie przez nauczycieli studiów podyplomowych/uzupełniających przez mniej niż 1/4 grona pedagogicznego – 89,10% wskazań, więcej niż 1/4 do połowy włącznie – 7,20% wskazań, więcej niż połowa do 3/4 włącznie – 0,59% wskazań, więcej niż 3/4 – 0,15% wskazań, więcej niż połowa do 3/4 włącznie – 1,17%,
- podejmowanie kursów kwalifikacyjnych mniej niż 1/4 grona pedagogicznego – 85,28% wskazań, więcej niż 1/4 do połowy włącznie – 8,4% wskazań, więcej niż połowa do 3/4 włącznie i więcej niż 3/4 – po 1,17% wskazań,
- udział w wizytach obserwacyjnych/studyjnych w innych szkołach lub instytucjach mniej niż 1/4 grona – 69,79% wskazań dyrektorów, więcej niż 1/4 do połowy włącznie – 14,68%, więcej niż 3/4 – 3,82% wskazań,
- udział w szkoleniach *on-line* mniej niż 1/4 grona – 56,21% wskazań, więcej niż 1/4 do połowy włącznie – 20,85% wskazań, więcej niż połowa do 3/4 włącznie – 8,81% wskazań, więcej niż 3/4 – 14,58% wskazań,
- udział w obserwacjach koleżeńskich zajęć mniej niż 1/4 grona – 37,86% wskazań, więcej niż 1/4 do połowy włącznie – 26,87%, więcej niż połowa do 3/4 włącznie – 16,59%, więcej niż 3/4 – 17,18%.

Natomiast na:

- udział w szkoleniach zespołów zadaniowych więcej niż 3/4 grona – wskazuje 68,18% dyrektorów (pozostali dyrektorzy podają mniejszą grupę grona),
- udział w szkoleniach rad pedagogicznych więcej niż 3/4 grona – wskazuje 90,91% dyrektorów (pozostali dyrektorzy podają mniejszą grupę),
- udział w kursach lub szkoleniach zewnętrznych więcej niż 3/4 grona – wskazuje 40,91% dyrektorów (pozostali dyrektorzy podają mniejszą grupę),
- udział w konferencjach i seminariach więcej niż 3/4 grona – wskazuje 22,27% dyrektorów (pozostali dyrektorzy podają mniejszą grupę).

Nauczyciele w ankiecie podali formy doskonalenia, w jakich uczestniczyli w ciągu ostatnich 12 miesięcy:

- studia podyplomowe – 2,70% wskazań,
- kursy kwalifikacyjne – 3,36% wskazań,
- udział w wizytach obserwacyjnych/studyjnych w innych szkołach lub instytucjach – 0,04% wskazań,
- udział w szkoleniach *on-line* – 8,24% wskazań,
- udział w obserwacjach koleżeńskich zajęć – 14,80% wskazań,
- udział w szkoleniach zespołów zadaniowych – 11,47% wskazań,
- udział w szkoleniach rad pedagogicznych – 21,25% wskazań,
- udział w kursach lub szkoleniach zewnętrznych – 15,90% wskazań,
- udział w konferencjach i seminariach – 17,30% wskazań.

Według opinii niemal wszystkich ankietowanych nauczycieli, tj. 96,98%⁴ – szkoła zapewnia im dostęp do odpowiednich zasobów przydatnych w ich rozwoju zawodowym, co w wywiadach potwierdzili wszyscy dyrektorzy. Służą oni pomocą merytoryczną, wspierają przedsięwzięcia organizacyjne i zapewniają wyposażenie (60% wskazań dyrektorów).

Zdaniem 96,46% nauczycieli⁵ są oni inspirowani przez dyrektorów do pracy zespołowej. Z wywiadów z dyrektorami (niezależnie od typu szkół) wynika, że w tym celu stosują pochwały, różnicują dodatki motywacyjne i przydzielają nagrody, a 16% dyrektorów podkreśla pozytywne efekty pracy zespołowej.

⁴ W tym: szkoły podstawowe – 97,46%, gimnazja – 97,91%, szkoły ponadgimnazjalne – 98,24%.

⁵ W tym: szkoły podstawowe – 97,91%, gimnazja – 96,63%, szkoły ponadgimnazjalne – 96,75%.

Zdaniem 96,43% nauczycieli⁶ w szkole upowszechniana jest wiedza na temat najlepszych praktyk i najnowszych teorii przydatnych w ich pracy. 96,54% respondentów⁷ deklaruje dzielenie się wiedzą nabytą podczas szkoleń z innymi nauczycielami. Nauczyciele twierdzą, że dyrektorzy zauważają ich sukcesy i nagradzają ich – 96,66% ankietowanych⁸ oraz dbają o dobrą komunikację między nimi.

Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami

Z analizy wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli wynika, że wszyscy nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną.

Dyrektorzy w wywiadach stwierdzili, że zachęcają nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej poprzez podkreślanie jej celowości i korzyści – 53% dyrektorów szkół podstawowych, 41% gimnazjum, 38% szkół ponadgimnazjalnych, organizują szkolenia z zakresu ewaluacji bądź kierują na nie nauczycieli. Tę formę wsparcia wskazało 34% dyrektorów szkół podstawowych, 29% gimnazjum, 41% szkół ponadgimnazjalnych. Pochwały, nagrody finansowe stosuje 22% dyrektorów szkół podstawowych, 15% gimnazjum, 21% szkół ponadgimnazjalnych. Efektem tych starań, w rozumieniu badanych dyrektorów, jest przede wszystkim zrozumienie celowości badań ewaluacyjnych przez nauczycieli i coraz większe ich zaangażowanie w prowadzeniu ewaluacji jako przynoszącej korzyści skutkujące poprawą pracy szkoły.

10% dyrektorów szkół podstawowych, 11% gimnazjum, 7% szkół ponadgimnazjalnych stwierdziło w wywiadach, że nie muszą zachęcać nauczycieli do prowadzenia ewaluacji. Nauczyciele, widząc sens jej prowadzenia, uznali ją za konieczność. Natomiast 4% dyrektorów badanych szkół podstawowych i 1,5% gimnazjów twierdzi, że traktują ewaluację jako wymóg prawny. Na zaangażowanie wszystkich lub większości nauczycieli w te działania wskazuje 59% dyrektorów szkół podstawowych, 47% gimnazjów i 36% szkół ponadgimnazjalnych.

Z przeprowadzonych rozmów z dyrektorami wynika, że efektem ewaluacji są formułowane wnioski, które najczęściej dotyczą:

- poszerzenia bądź utrzymania oferty szkoły,
- zapewnienia uczniom bezpieczeństwa,
- zacieśnienia współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym,
- poprawy efektów kształcenia,
- stosowania aktywnych metod pracy i indywidualizacji nauczania.

Dyrektorzy podkreślali przydatności wniosków z ewaluacji i wykorzystywanie ich w planowaniu i realizacji działań szkoły.

W procesie zarządzania, w oparciu o wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły lub placówki

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami i dyrektorami wynika, że wnioski z nadzoru pedagogicznego są wdrażane i użyteczne dla szkoły. Głównie dotyczą one podjęcia działań nastawionych na poprawę wyników kształcenia – 79% wskazań dyrektorów i 78% nauczycieli szkół podstawowych, 83% dyrektorów i 84% nauczycieli gimnazjów, 86% wskazań dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych i 84% nauczycieli.

Zarówno w szkołach podstawowych, jak i w gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych podejmuje się starania mające na celu rozwijanie umiejętności poprawnej wypowiedzi pisemnej, czytania ze zrozumieniem oraz wykorzystania wiedzy w praktyce. We wszystkich badanych szkołach prowadzone są dodatkowe zajęcia dla uczniów mających trudności w nauce i przygotowujące do sprawdzianu lub egzaminu.

Zintensyfikowano na lekcjach wykorzystanie przez nauczycieli metod aktywizujących i technologii informatycznej. Wskazuje na to 37% dyrektorów i 35% nauczycieli szkół podstawowych, 31% dy-

⁶ W tym: szkoły podstawowe – 97,21%, gimnazja – 95,84%, szkoły ponadgimnazjalne – 95,47%.

⁷ W tym: szkoły podstawowe – 97,37%, gimnazja – 95,65%, szkoły ponadgimnazjalne – 96,00%.

⁸ W tym: szkoły podstawowe – 97,13%, gimnazja – 96,29%, szkoły ponadgimnazjalne – 97,16%.

rektorów i 27% nauczycieli gimnazjów, 17% dyrektorów i 15% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Respondenci zwrócili również uwagę na systematyczność oceniania i udzielania informacji zwrotnej.

Z wypowiedzi 54% wszystkich badanych nauczycieli, 55% dyrektorów i 57% partnerów szkoły wynika, że modyfikacji na wniosek uczniów uległa oferta zajęć pozalekcyjnych oraz zwiększono udział uczniów w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele wskazywali na udział szkół w realizacji projektów i programów edukacyjnych podnoszących kompetencje kluczowe uczniów. Opinię tę w wywiadzie wyraziło 16% nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów oraz 9% szkół ponadgimnazjalnych. W 5% badanych szkół podstawowych, 4% gimnazjów i 2% ponadgimnazjalnych wprowadzono innowacje pedagogiczne – na co wskazali w swoich wypowiedziach dyrektorzy szkół.

W szkołach zwraca się szczególną uwagę na bezpieczeństwo uczniów i podejmuje się działania w celu jego wzmocnienia. Twierdzi tak 59% nauczycieli szkół podstawowych, 58% gimnazjów i 31% szkół ponadgimnazjalnych. W tym celu we wszystkich typach szkół zwiększono liczbę dyżurów nauczycielskich, zajęć psychoedukacyjnych dotyczących obowiązujących norm społecznych, zagrożeń płynących z internetu, a także z komunikacji interpersonalnej. Prowadzone są spotkania z przedstawicielami policji. W szkołach podstawowych i gimnazjach odbywają się zajęcia dotyczące bezpieczeństwa w ruchu drogowym. W 11% szkół podstawowych wydłużono czas pracy świetlicy szkolnej, co podkreślili w wywiadzie partnerzy i pracownicy niepedagogiczni.

Z przeprowadzonych rozmów z nauczycielami i dyrektorami szkół wynika, że w 49% szkół podstawowych, 41% gimnazjów, 18% szkół ponadgimnazjalnych nastąpiła poprawa współpracy z rodzicami, co dostrzegają głównie partnerzy szkół podstawowych. Z ich wypowiedzi wynika, że szkoły nastawione są przede wszystkim na pedagogizację rodziców i wspólną organizację imprez.

Zdaniem 14% nauczycieli szkół podstawowych i 15% gimnazjów, 13% szkół ponadgimnazjalnych poprawie uległa również współpraca ze środowiskiem lokalnym. Dyrektorzy gimnazjów i liceów ogólnokształcących wskazują na zacieśnienie współpracy z uczelniami wyższymi, a techników – na zwiększoną współpracę z przedstawicielami pracodawców. Intensyfikacja działań w tym zakresie dostrzegana jest przez wszystkich partnerów biorących udział w wywiadzie.

W szkołach podstawowych i gimnazjach pojawiły się pojedyncze wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów dotyczące wspólnego:

- opracowania przez uczniów, rodziców i nauczycieli koncepcji pracy szkoły,
- prowadzenia zajęć w terenie,
- badania losów absolwentów,
- wprowadzenia zajęć z technik uczenia się i zapamiętywania.

Zarządzanie szkołą lub placówką prowadzi do podejmowania nowatorskich działań, innowacji i eksperymentów

Z wypowiedzi 13% badanych dyrektorów szkół podstawowych, 14% gimnazjów oraz 48% szkół ponadgimnazjalnych wynika, że w szkołach prowadzone są innowacje pedagogiczne lub nowatorskie projekty.

Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami szkół wynika, iż wspierają oni nauczycieli w podejmowaniu nowatorskich rozwiązań między innymi poprzez organizację lub umożliwienie udziału w szkoleniach z zakresu stosowanych metod pracy czy wykorzystania środków multimedialnych. Tę zdania jest 55% badanych dyrektorów szkół podstawowych, 47% gimnazjów oraz 67% szkół ponadgimnazjalnych. Dyrektorzy szkół zapewniają nauczycielom możliwość korzystania z nowoczesnych środków multimedialnych. Tak wskazuje 48% dyrektorów szkół podstawowych, 53% dyrektorów gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Dyrektorzy nagradzają nauczycieli podejmujących nowatorskie działania, czy innowacje. Tę formę wsparcia stosuje 40% dyrektorów szkół podstawowych, 53% gimnazjów, 39% szkół ponadgimnazjalnych. Nauczyciele inicjujący nowatorskie działania mają również zapewnione wsparcie organizacyjne i finansowe. Z wypowiedzi respondentów wynika, że prowadzone jest ono przez 25% dyrektorów szkół podstawowych, 33% gimnazjów, 38% szkół ponadgimnazjalnych. Dyrektorzy promują nauczycieli podejmujących innowacje, nowatorstwo, tworzących bądź biorących udział w różnorodnych projektach i programach poprzez zamieszczania informacji na stronie internetowej szkoły, na spotkaniach z innymi nauczycielami i rodzicami czy w lokalnych mediach. Twierdzi tak 10% dyrektorów szkół podstawowych, 8% gimnazjów, 7% szkół ponadgimnazjalnych.

W opinii nauczycieli stosują oni elementy nowatorskie podczas lekcji. W trakcie przeprowadzonych z nimi rozmów po obserwowanych zajęciach jako zastosowane podczas nich nowatorstwo najczęściej podawali:

- wykorzystanie środków technologii informatycznej – 18% nauczycieli szkół podstawowych, 23% gimnazjów, 31% szkół ponadgimnazjalnych,
- wykorzystanie metod aktywizujących (najczęściej wymieniali „burzę mózgów”, elementy oceniającego kształtującego, dramę, wykorzystanie gier dydaktycznych) – 16% nauczycieli szkół podstawowych, 6%, gimnazjów, 5% szkół ponadgimnazjalnych,
- pokaz, doświadczenie – 4% nauczycieli szkół podstawowych, 2% nauczycieli gimnazjów, 3% szkół ponadgimnazjalnych,
- pracę w grupach – 3% nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, 8% szkół ponadgimnazjalnych.

Zdarzały się pojedyncze wypowiedzi, w których nauczyciele jako elementy nowatorskie podali również zastosowanie kart pracy, zajęcia relaksacyjne, użycie kalkulatora, prowadzenie lekcji języka angielskiego po angielsku, pracy z dziełem literackim na języku polskim, połączenie tematyczne dwóch kolejnych lekcji, samodzielne opracowanie scenariusza lekcji zamiast skorzystania z gotowych wzorów, wykorzystanie tablicy interaktywnej w celu wizualizacji podręcznika, samodzielne tłumaczenie tekstu języka obcego przez uczniów w domu.

Natomiast 49% nauczycieli szkół podstawowych, 49% nauczycieli gimnazjów, 43% liceów ogólnokształcących, 35% techników uznało, że podczas obserwowanej lekcji elementy nowatorskie nie wystąpiły.

Zarządzanie szkołą lub placówką sprzyja udziałowi nauczycieli i innych pracowników szkoły lub placówki oraz uczniów i rodziców w procesie podejmowania decyzji dotyczących szkoły lub placówki

Z powodu zbyt małej liczby respondentów przy analizie tego obszaru badawczego skupiono się jedynie na udziale uczniów w procesie podejmowanych decyzji dotyczących szkoły, przedstawionym przez dyrektorów w wywiadach, z których wynika, że uczniowie uczestniczą w podejmowaniu ważnych decyzji.

Dyrektorzy najczęściej wskazywali na wspólne z uczniami:

- ustalenia szkolnego kalendarza imprez i uroczystości – 58% wskazań dyrektorów szkół podstawowych, 54% gimnazjów, 57% szkół ponadgimnazjalnych,
- ustalanie oferty zajęć pozalekcyjnych – 45% dyrektorów szkół podstawowych, 36% gimnazjów, 31% szkół ponadgimnazjalnych,
- organizowanie wycieczek i wyjazdów edukacyjnych – 32% dyrektorów szkół podstawowych, 25% gimnazjów, 25% szkół ponadgimnazjalnych,
- dokonywanie zmian w statucie i regulaminach – 32% dyrektorów szkół podstawowych, 41% gimnazjów, 30% szkół ponadgimnazjalnych,

a także te wynikające z przepisów prawa:

- opiniowanie programu wychowawczego i profilaktyki – 15% dyrektorów szkół podstawowych, 25% gimnazjów, 20% szkół ponadgimnazjalnych,
- ustalanie tematyki godzin wychowawczych – 17% wskazań dyrektorów szkół podstawowych, 23% gimnazjów, 24% szkół ponadgimnazjalnych,
- opiniowanie dni wolnych od zajęć lekcyjnych – 24% dyrektorów szkół podstawowych, 21% gimnazjów, 27% szkół ponadgimnazjalnych.

W nielicznych przypadkach dyrektorzy wskazali na opiniowanie czy współudział uczniów w tworzeniu koncepcji pracy szkoły – 8% wskazań dyrektorów szkół podstawowych, 7% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, wpływ uczniów na organizację i wybór metod i form pracy na lekcji – 2% wskazań dyrektorów szkół podstawowych, 3% gimnazjów. Dyrektorzy 3 na 137 badanych gimnazjów stwierdzili, iż w ostatnim roku szkolnym żadne decyzje nie były konsultowane z uczniami.

Dyrektor podejmuje skuteczne działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb

Partnerzy szkół w wywiadzie podali, iż wspierają szkoły w realizacji ich działań, świadcząc pomoc materialną (zakup mebli, pomocy dydaktycznych, sprzętu sportowego, stypendia dla najlepszych uczniów), włączają się w organizację imprez, zawodów sportowych, konkursów przedmiotowych oraz artystycznych. Prowadzą pogadanki z zakresu bezpieczeństwa i zagrożeń. Włączają się w realizację programu wychowawczego poprzez prowadzenie warsztatów dla dzieci i młodzieży, pogadań wychowawczych i konsultacji dla rodziców, zajęć specjalistycznych (logopedycznych, terapii pedagogicznej, socjoterapii, planowania kariery zawodowej). Prowadzą zajęcia biblioteczne, muzealne, przyrodnicze. Wspólnie organizują akcje charytatywne i realizują programy zdrowotne. Współpracują w zakresie doskonalenia zawodowego. Udostępniają bazę sportową. Wspólnie realizują projekty i programy edukacyjne.

Szkoły podejmują działania z organizacjami pozarządowymi

Należą do nich lokalne stowarzyszenia i fundacje – 59% wskazań badanych dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów oraz 56% szkół ponadgimnazjalnych, kluby sportowe – 29% szkół podstawowych, 45% gimnazjów, 9% szkół ponadgimnazjalnych, Ochotnicza Straż Pożarna – 30% wskazań dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, PCK (pomoc przedmedyczna i konkursy dla dzieci i młodzieży) – 17% wskazań dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, a także ZHP, PTTK, TKKF.

Współpraca szkół z podmiotami gospodarczymi i pojedynczymi osobami polega przede wszystkim na pomocy finansowej lub rzeczowej szkole oraz pomocy w bieżących remontach. Tego zdania jest 97% dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów oraz 99% szkół ponadgimnazjalnych (w przypadku szkół zawodowych sprowadza się do organizacji i realizacji praktyk zawodowych uczniów).

Dyrektorzy badanych szkół podstawowych i gimnazjów współpracują z instytucjami centralnymi. Dyrektorzy szkół podstawowych wskazali na udział w takich projektach i programach rządowych, jak: Radosna szkoła – 26%, Indywidualizacja procesu nauczania – 6%, Wyrównywanie szans edukacyjnych – 3%, Cyfrowa szkoła – 3%, Szkoła promująca zdrowie – 3%, Wyprawka szkolna – 3%. Szkoły uczestniczyły również w konkursach: Mam 6 lat – 6%, otrzymały certyfikat Szkoły odkrywców talentów – 2%. Dzięki udziałowi w projekcie 3% badanych szkół wzbogaciło się w boiska wielofunkcyjne Orlik. Badane szkoły uczestniczyły w programie Szklanka mleka i Owoce w szkole – 22%, a także przystąpiły do testu z bezpieczeństwa na drodze Klub bezpiecznego Puchatka – 3%.

Również 15% dyrektorów gimnazjów wskazało na realizację programu Szkoła promująca zdrowie, przystąpienie do sieci Szkół odkrywców talentów oraz udział w projekcie Szkoła współpracy, Szkoła samodzielnego myślenia, Diagnoza kompetencji gimnazjalistów, Szkoła EWD – 6%. Zdaniem 3% dyrektorów ich szkoła wspólnie z Centrum Edukacji Obywatelskiej realizowała projekty: Młodzi głosują, Młodzi przedsiębiorcy, Samorządy mają głos. 6% gimnazjów współpracuje również z IPN w zakresie lekcji najnowszej historii. Prowadzone są nauka pływania, szkolenia młodzieży uzdolnionej sportowo. Jedno z badanych gimnazjów w ramach współpracy z Europejskim Funduszem Rozwoju Wsi Polskiej realizowało program z przedsiębiorczości Na własne konto.

Badane szkoły współpracują z innymi instytucjami edukacyjnymi

Najczęściej współpraca ta dotyczy innych szkół – 86% wskazań dyrektorów, placówek doskonalenia zawodowego – 67% wskazań, poradni psychologiczno-pedagogicznych – 49% wskazań, ośrodków kultury – 34% wskazań, bibliotek – 32% wskazań, muzeów – 8% wskazań, a także wydawnictw pedagogicznych – 5% wskazań, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych – 3% wskazań, Lasów Państwowych – 3% wskazań, a także centrów edukacji ekologicznej – 3% wskazań i szkół języków obcych – 2% wskazań.

Szkoły współpracują ze szkołami wyższymi

63% badanych dyrektorów szkół podstawowych i 52% dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych podaje, że umożliwia studentom praktyki zawodowe. Uczniowie szkół podstawowych brali udział w zajęciach Uniwersytetu Dziecięcego – 2% szkół, natomiast 31% gimnazjów w ramach współpracy z uczelniami umożliwia uczniom uczestnictwo w projektach: *Noc biologów*, *Zainteresowania uczniów fizyką kluczem do sukcesu*, *Aktywny w szkole – aktywny w życiu*, *Wirtualne koło naukowe*, *Liga zadaniowa*. Uczniowie biorą również udział w konkursach i projektach badawczych.

Szkoły współpracują również z organizacjami religijnymi

Zdaniem dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów uczniowie korzystają ze zorganizowanego wypoczynku w czasie wakacji, pomocy świadczonej najuboższym uczniom – 14% wskazań dyrektorów, uczestniczą w akcjach charytatywnych – 21% wskazań, oraz w konkursach i zawodach sportowych organizowanych przez parafie – 12% wskazań.

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy wymagania wynika, że szkoły zapewniają odpowiednie warunki do realizacji procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. W opinii dyrektorów nauczyciele doskonali swoje kompetencje zawodowe, co nie do końca odzwierciedlają wypowiedzi ankietowanych nauczycieli. Według niemal wszystkich ankietowanych nauczycieli szkoła zapewnia im dostęp do odpowiednich zasobów przydatnych w ich rozwoju zawodowym, a dyrektor zauważa ich sukcesy i nagradza. Dyrektorzy zachęcają nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej głównie poprzez podkreślanie jej celowości i korzyści z niej płynących. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele podają przykłady przełożenia podejmowanych w wyniku nadzoru pedagogicznego działań na rozwój szkół. Zmiany te dotyczą: poprawy wyników kształcenia, zapewnienia uczniom bezpieczeństwa, poszerzenia bądź utrzymania oferty szkoły oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Wnioski z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej korelują z działaniami szkoły. Dyrektorzy zapewniają wsparcie nauczycieli w podejmowaniu nowatorskich rozwiązań, połowa nauczycieli biorących udział w wywiadzie, po przeprowadzonych zajęciach, uznała, że w trakcie tych zajęć stosowała nowatorskie rozwiązania. Przedstawione przez nauczycieli przykłady działań nie zawsze świadczyły o ich nowatorstwie. Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami wynika, że uczniowie uczestniczą w szkole podejmowaniu ważnych decyzji.

REKOMENDACJE

Kompetencje zawodowe nauczycieli wymagają stałego doskonalenia. Szkoły w większym stopniu powinny podejmować nowatorskie działania w procesie edukacyjnym.

MARCIN JEWDOKIMOW

REALIZACJA POLITYKI OŚWIATOWEJ W ROKU SZKOLNYM 2013/2014

Streszczenie:

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECKA MŁODSZEGO W ZWIĄZKU Z OBNIŻENIEM WIEKU REALIZACJI OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

- Uczniowie szkół podstawowych uczą się w klimacie sprzyjającym rozwojowi – aż 87% uczniów stwierdziło, że w ich możliwości wierzy większość nauczycieli lub wszyscy.
- Rozwój wspierany jest także poprzez informowanie rodziców o możliwościach i potrzebach ich dzieci (75% z nich deklaruje, że nauczyciele rozmawiają z nimi o możliwościach i/lub potrzebach ich dziecka przynajmniej kilka razy w roku), bezpośrednią pomoc nauczyciela, gdy uczniowie mają z czymś trudność (prawie 57% uczniów uważa, że na taką pomoc mogą liczyć ze strony wszystkich nauczycieli), oraz wsparcie rozwoju własnych zainteresowań (94,3% uczniów twierdzi, że w szkole może liczyć na wsparcie swoich zainteresowań).
- Dla uczniów klas I–III szkoła jest miejscem lubianym; uczniowie wskazują, że mogą liczyć na pomoc nauczycieli, a poziom nauczania dostosowany jest do ich możliwości. Wnioski te wskazują, jak szkoła wspiera rozwój dziecka młodszego oraz uczniów szkół podstawowych.

PODNIESIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH

- Według nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, w ramach metodyki nauczania wprowadzają oni nowatorskie rozwiązania (m.in. w zakresie metody pracy, wykorzystania środków dydaktycznych oraz komunikacji z uczniami) – częściej działania takie podejmują nauczyciele techników (86,8% nauczycieli) i liceów ogólnokształcących (85% nauczycieli) wobec 81% w zasadniczych szkołach zawodowych.
- Więcej o prawie 10% uczniów zasadniczych szkół zawodowych w stosunku do uczniów techników i aż o 20% w stosunku do uczniów liceów ogólnokształcących uczy się – w ich własnej opinii – treści i umiejętności przydatnych w kontekście pozaszkolnym.
- Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są lepiej poinformowani w porównaniu z uczniami liceów ogólnokształcących i techników w odniesieniu do tego, dlaczego uczą się tego, czego się uczą.
- Kompetencje edukacyjne uczniów definiowane jako rozumienie powodów nauki danego przedmiotu oraz posiadanie umiejętności uczenia się nieznacznie wyższe są w zasadniczych szkołach zawodowych niż w pozostałych dwóch typach analizowanych szkół. Największa liczba uczniów twierdzących, że lubią się uczyć na wszystkich zajęciach, jest w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych (14%) wobec 6,1% w wypadku techników i 7,6% – liceów ogólnokształcących. Jednocześnie jednak to właśnie w zasadniczych szkołach zawodowych uczniowie wskazali największą liczbę zajęć, na których uczyć się nie lubią – 5% wobec 3,2% w liceach ogólnokształcących i 2,9% w technicach.

- Komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami na temat sukcesów w nauce tych drugich jest różna w zależności od typu szkoły. Największą liczbę nauczycieli nieprzekazujących takich informacji wskazali uczniowie liceów ogólnokształcących (23,1%), a najmniejszą zasadniczych szkół zawodowych (12,1%).

BEZPIECZEŃSTWO W SZKOLE

- Poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do trzech badanych kategorii (poczucie bezpieczeństwa podczas lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po zajęciach lekcyjnych) najniższe jest w grupie gimnazjalistów – na tle uczniów z innych typów szkół to najmniejsza liczba z nich czuje się na lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po lekcjach zdecydowanie bezpiecznie.
- Największa liczba uczniów raczej nieczujących i zdecydowanie nieczujących się na lekcjach bezpiecznie to również gimnazjaliści (6,8%), a na przerwach wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów – odpowiednio 9,7% i 9,2%.
- Najmniej wskazań mówiących o braku poczucia bezpieczeństwa pojawia się w przypadku uczniów techników.
- Różnych aktów przemocy w ciągu ostatnich 12 miesięcy doświadczyło od co trzeciego (doświadczenie nieprzyjemnego zachowania ze strony innych uczniów) do co 17 ucznia (uczestnictwo w bójce z innymi uczniami z użyciem niebezpiecznych narzędzi).
- Z perspektywy przedstawicieli organów prowadzących podnoszenie bezpieczeństwa odbywać się ma poprzez działania prewencyjne, profilaktyczne i monitorujące (monitoring za pomocą kamer przemysłowych), co wydaje się bardzo ważne, biorąc pod uwagę, że prawie 16% uczniom w szkole coś ukradziono w ostatnim roku, a prawie 8,5% deklaruje, że zostało pobitych.
- Jednocześnie jednak najczęstsze akty agresji, a więc nieprzyjemne zachowanie ze strony innych uczniów oraz wykluczenie z grupy, których doświadczyło w ostatnim roku odpowiednio aż prawie 32,5% i 20,5% uczniów, wynikają z braku szacunku do innych.

PODSTAWOWE KIERUNKI REALIZACJI POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA W ROKU SZKOLNYM 2013/2014 W ŚWIECIE DANYCH Z PLATFORMY SEO

Celem tego tekstu jest analiza realizacji wybranych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2013/2014. Analiza obejmuje dane od września 2013 do marca 2014 roku, a więc do momentu przeprowadzenia analizy i przed zakończeniem wskazanego roku szkolnego. Źródłem danych do analizy jest platforma SEO.

Na rok szkolny 2013/2014 Ministerstwo Edukacji Narodowej wyznaczyło następujące kierunki polityki oświatowej:

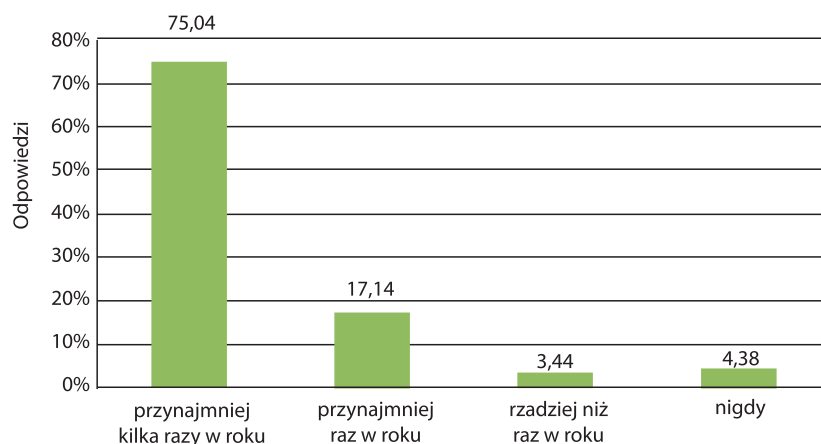
- wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego,
- podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych,
- działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów,
- kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.

Wskazana baza danych pozwala na autorską analizę realizacji kierunków pierwszego, drugiego i trzeciego. Podrozdziały poniższego tekstu stanowią omówienie kolejnych trzech kierunków. Każdy z tych kierunków jest na tyle szeroki, że mógłby stać się podstawą niejednego, samodzielnego omówienia. W związku z tym poniższą analizę należy traktować jako autorskie ich omówienie, autorskie, a więc selektywne, aczkolwiek odpowiednio traktujące o wskazanych zagadnieniach.

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECKA MŁODSZEGO W ZWIĄZKU Z OBNIŻENIEM WIEKU REALIZACJI OBOWIĄZKU SZKOLNEGO

Odpowiedź na pytanie o szanse i zagrożenia kształcenia sześciolatków padała w różnych tekstach i debatach. W tym miejscu przedstawimy, jak w świetle posiadanych danych wygląda wspieranie rozwoju dzieci w ramach edukacji w szkole podstawowej i oddzielnie w klasach I–III. Naświetlenie sytuacji dzieci w tym wieku wydaje się ważnym tłem dyskusji o obniżeniu wieku realizacji obowiązku szkolnego.

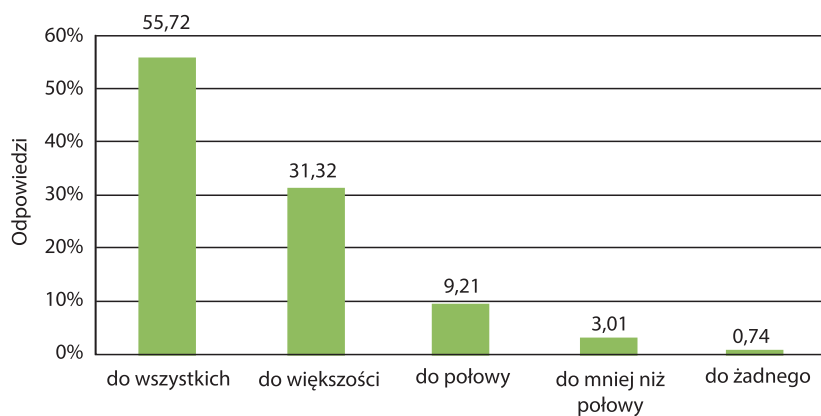
Szkoły komunikują rodzicom o możliwościach i potrzebach ich dzieci. Rodzice uczniów szkół podstawowych czują się doinformowani w tym względzie – 75% z nich deklaruje, że nauczyciele rozmawiają z nimi o możliwościach i/lub potrzebach ich dziecka przynajmniej kilka razy w roku. Nigdy takich rozmów nie prowadziło tylko 4,4% (por. Wykres 1).



Wykres 1. Odpowiedzi rodziców szkół podstawowych na pytanie: „Czy nauczyciele rozmawiają z Panią(em) o możliwościach i/lub potrzebach Pani(a) dziecka?”, n = 13 602

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla rodziców).

Ważnym wymiarem rozwoju ucznia jest klimat uczenia się. Uczniowie uważają, że większość nauczycieli wierzy w ich możliwości. Zdaniem 55,7% respondentów stosuje się to do wszystkich nauczycieli, a 31,3% – do większości. Niecały jeden procent stwierdził, że żaden nauczyciel nie wierzy w jego możliwości (por. Wykres 2).

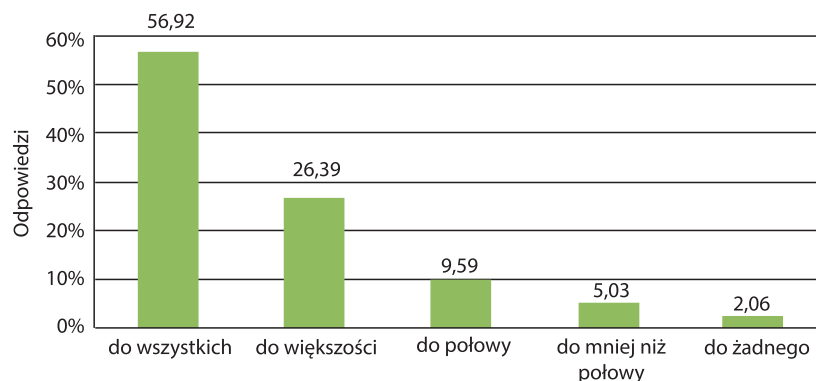


Wykres 2. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Do jakiej liczby nauczycieli stosuje się następujące stwierdzenie »Czuję, że nauczyciel wierzy w moje możliwości«?”, n = 9464

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Taki sąd potwierdzają wizytatorzy – większość (96,5%) w odniesieniu do obserwowanych zajęć stwierdziła, że nauczyciel motywuje wszystkich uczniów do angażowania się w proces uczenia się (zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” – 78,4% oraz „raczej tak” – 18%; n = 1857, źródło: Arkusz obserwacji zajęć).

Również zdaniem większości uczniów nauczyciele pomagają im się uczyć, gdy mają z czymś trudności. Prawie 57% uczniów uważa, że na taką pomoc mogą liczyć ze strony wszystkich nauczycieli, a 26,4%, że ze strony większości. O pomoc w takiej sytuacji nie może zwrócić się do żadnego nauczyciela 2% respondentów (por. Wykres 3).

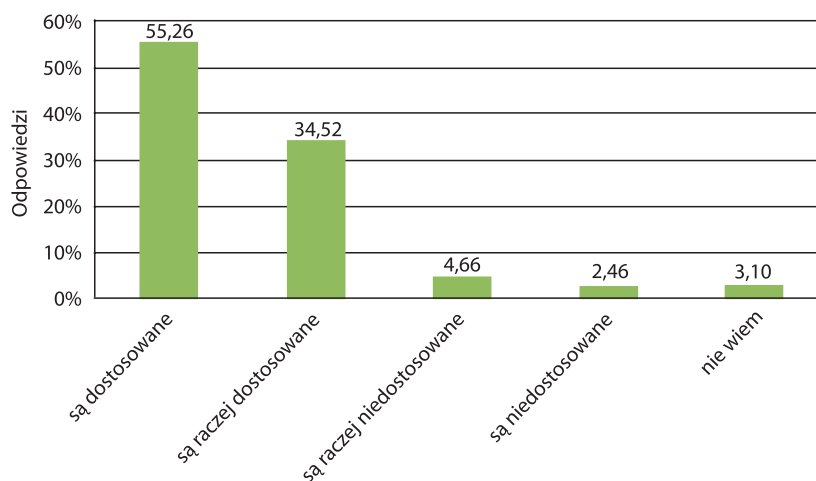


Wykres 3. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Czy nauczyciele pomagają mi się uczyć, gdy mam z czymś trudność”, n = 9396

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Poza motywacją i klimatem nauczania dla rozwoju uczniów ważne są możliwości rozwoju zainteresowań. 94,3% uczniów twierdzi, że w szkole może liczyć na wsparcie swoich zainteresowań (zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” – 62,5% oraz „raczej tak” – 31,8%; n = 9421, źródło: Kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Z kolei większość rodziców uważa też, że zajęcia pozalekcyjne prowadzone w szkole, do której chodzi ich dziecko, są dostosowane i raczej dostosowane do potrzeb ich dziecka – odpowiednio 55,3% oraz 34,5%, a więc w sumie 89,8% (por. Wykres 4).



Wykres 4. Odpowiedzi rodziców szkół podstawowych na pytanie: „W jakim stopniu zajęcia pozalekcyjne w tej szkole są dostosowane do potrzeb Pana(i) dziecka?”, n = 13 604

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla rodziców).

Doświadczenia szkolne uczniów z klas I–III

W perspektywie pytania o wspieranie rozwoju dziecka młodszego przyjrzymy się teraz doświadczeniom szkolnym uczniów z klas I–III. Dzieci poproszone zostały o wzięcie udziału w zabawę w „ruchomą tarczę”: „Waszym zadaniem jest przemieszczanie się po sali w zależności od Waszego stosunku do stwierdzeń, które są przedstawiane”. Na środku pomieszczenia umieszcza się przedmiot (np. krzesło, papier, roślinę w doniczce), który reprezentuje środek tarczy. Ewaluator czyta na głos trzy stwierdzenia, a uczniowie wybierają miejsce w sali w zależności od tego, jak bardzo się zgadzają z danym stwierdzeniem. Im bardziej uczeń się zgadza, tym bliżej przysuwa się do przedmiotu na środku sali.

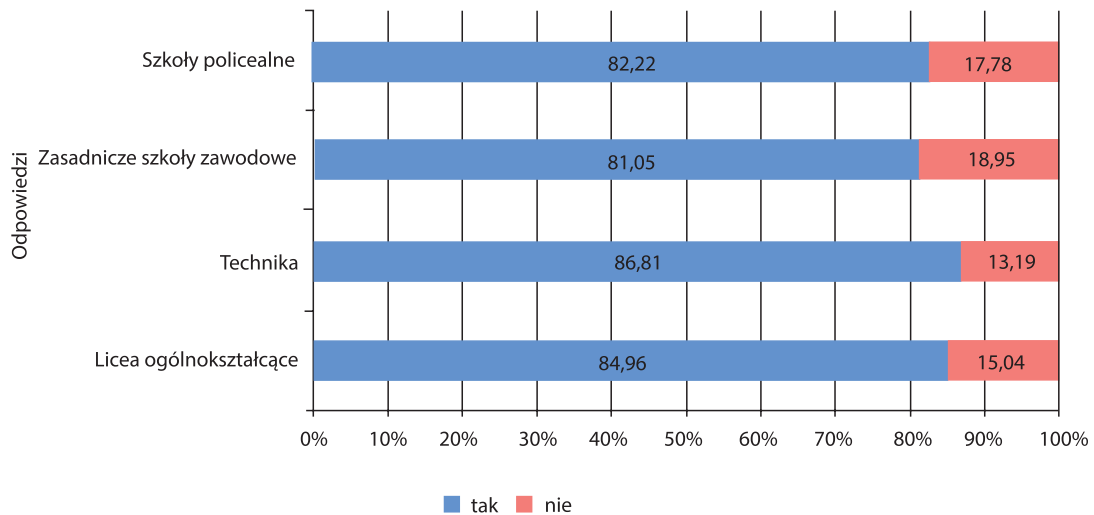
Z analizy odpowiedzi wyłania się obraz szkoły jako miejsca lubianego przez dzieci, z pomocnymi nauczycielami oraz z poziomem nauczania dostosowanym do ich możliwości. Przyjrzymy się uzasadnieniu tego sądu. Po pierwsze, w odpowiedzi na stwierdzenie „lubię szkołę” w 82 klasach wszystkie dzieci stwierdziły, że lubią ją, a w 19 stwierdziła tak większość (n = 776, analiza 101 odpowiedzi). Po drugie, bardzo podobna proporcja odpowiedzi wystąpiła, gdy ewaluator zapytał, czy w szkole dzieci rozwijają swoje zainteresowania. W 56 badanych klasach wszystkie dzieci odpowiedziały, że tak, a w 19 – większość (n = 775, analiza 75 odpowiedzi). W prawie wszystkich badanych klasach uczniowie stwierdzili, że nauczyciele rozmawiają z nimi o tym, czego się nauczyli w szkole. Przykładowe tematy takich rozmów wskazali uczniowie w 190 klasach; w czterech klasach stwierdzono, że takie rozmowy nie są prowadzone (n = 782, analiza 194 odpowiedzi). Po trzecie, w większości badanych klas (39 na 155) uczniowie uważają, że w szkole nie ma przedmiotów trudniejszych od innych – najczęściej wskazywane przedmioty sprawiające trudności to matematyka i język angielski (odpowiedź na pytanie: Czy są zajęcia trudniejsze od innych?, n = 776, analiza 194 odpowiedzi).

Podsumowując, można powiedzieć, że większość uczniów szkół podstawowych uczy się w klimacie sprzyjającym rozwojowi – 87% uczniów stwierdziło, że w ich możliwości wierzy większość lub wszyscy nauczyciele. Należy jednak podkreślić, że w przypadku 9,2% uczniów stwierdzenie to pasuje do połowy nauczycieli, 3% – do mniej niż połowy, a mniej niż 1% – do żadnego. Rozwój wspierany jest także przez informowanie rodziców o możliwościach i potrzebach ich dzieci (75% z nich deklaruje, że nauczyciele rozmawiają z nimi o możliwościach i/lub potrzebach ich dziecka przynajmniej kilka razy w roku), bezpośrednią pomoc nauczyciela, gdy uczniowie mają z czymś trudność (prawie 57% uczniów uważa, że na taką pomoc mogą liczyć ze strony wszystkich nauczycieli, a 2%, że nie może na nią liczyć ze strony żadnego nauczyciela), oraz wsparcie rozwoju własnych zainteresowań (94,3% uczniów twierdzi, że w szkole może liczyć na wsparcie swoich zainteresowań). W odniesieniu do uczniów klas I–III badanie pokazuje, iż szkoła jest miejscem lubianym przez dzieci; uczniowie stwierdzają, że mogą liczyć na pomoc nauczycieli, a poziom nauczania dostosowany jest do ich możliwości. Wnioski te wskazują, jak szkoła wspiera rozwój dziecka młodszego oraz uczniów szkół podstawowych.

Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych

Jakość kształcenia, której podniesienie w szkołach ponadgimnazjalnych zakłada polityka oświatowa na rok 2013/2014, to szerokie pole problemowe. W poniższej analizie będzie ono rozumiane jako: metodyka pracy (wskaźnik: stosowanie nowatorskich rozwiązań służących rozwojowi ucznia), pozaszkolna użyteczność nauczanych treści (wskaźnik: powiązanie treści nauczanych w szkole z życiem pozaszkolnym), kompetencje edukacyjne uczniów (wskaźniki: rozumienie przez uczniów stawianych przed nimi celów i umiejętność uczenia), postawa względem nauki (wskaźnik: lubienie uczenia się na lekcjach), komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami na temat sukcesów w nauce tych drugich (wskaźnik: informacja zwrotna na temat sukcesów w nauce).

W celu podniesienia jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych stosowane są nowatorskie rozwiązania służące rozwojowi ucznia. Najwięcej nauczycieli, którzy w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadziło nowatorskie metody, jest w technikach (86,8% nauczycieli) i liceach ogólnokształcących (85% nauczycieli) wobec 81% w zasadniczych szkołach zawodowych (por. Wykres 5).



Wykres 5. Odpowiedzi nauczycieli liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych oraz liceów profilowanych na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy wprowadził(a) Pan(i) nowatorskie rozwiązania w swojej pracy?”; liczba odpowiedzi kolejno: n = 2945, n = 2896, n = 1277, n = 180

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla nauczycieli).

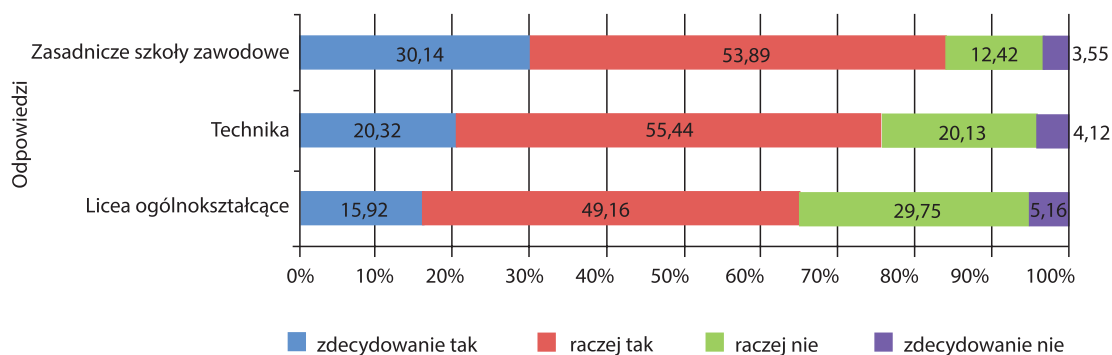
Nowatorskie rozwiązania dotyczyły najczęściej metod pracy, wykorzystania środków dydaktycznych oraz komunikacji z uczniami (por. Tabela 1).

Jakość kształcenia rozumiana jest między innymi jako pozaszkolna użyteczność nauczanych treści. To, że uczą się w szkole rzeczy przydatnych w życiu, twierdzi najwięcej uczniów zasadniczych szkół zawodowych (84% – zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wobec 76% uczniów technikum i 65% uczniów liceów ogólnokształcących (por. Wykres 6). Pomimo tych różnic w przypadku wszystkich typów badanych szkół większość uczniów twierdząco odpowiedziało na to pytanie. Należy jednak również podkreślić, że w wypadku liceów ogólnokształcących aż 30% uczniów stwierdziło, że to, czego uczą się w szkole, raczej nie przydaje im się w życiu, a ponad 5%, że w ogóle. W przypadku techników i zasadniczych szkół zawodowych opinie o niskiej przydatności i jej braku maleją – w przypadku techników „raczej nie” stwierdziło ponad 20% (a 4,1% „zdecydowanie nie”), a w przypadku zasadniczych szkół zawodowych odpowiednio 12,4% oraz 3,6%.

Tabela 1. Odpowiedzi nauczycieli liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie, czego dotyczyły nowatorskie rozwiązania wprowadzone w Pana(i) pracy w ciągu ostatnich 12 miesięcy

	Licea ogólnokształcące	Technika	Zasadnicze szkoły zawodowe
Metody pracy	21%	20%	20%
Wykorzystanie środków dydaktycznych	20%	19%	19%
Komunikacja z uczniami	16%	16%	16%
	n = 3063	n = 2949	n = 1353

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla nauczycieli).

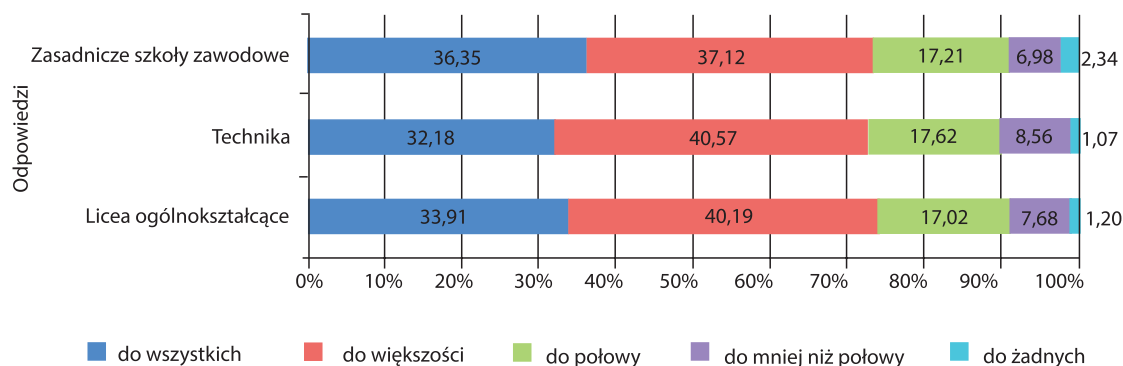


Wykres 6. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Czy to, czego uczysz się w szkole, przydaje Ci się w życiu?”; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8523, n = 5271, n = 2223

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

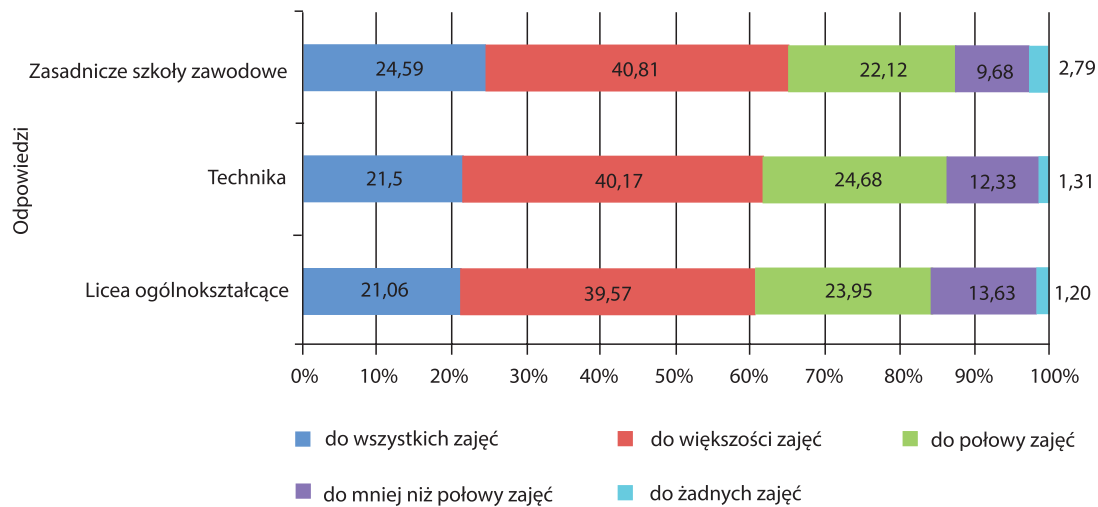
Ważnym wymiarem jakości kształcenia jest rozumienie przez uczniów stawianych przed nimi celów. Zarówno w liceach ogólnokształcących, jak i technikach i zasadniczych szkołach zawodowych bardzo podobny procent większości uczniów twierdzi, że nauczyciele wyjaśniają im, jakich działań oczekują od nich na lekcjach. Tylko 2,3% uczniów zasadniczych szkół zawodowych orzekło, że żaden nauczyciel nie przekazuje im takich wyjaśnień wobec 1,2% w liceach ogólnokształcących i 1,1% w technikach (por. Wykres 7).

Kompetencje edukacyjne uczniów, rozumiane jako posiadanie wiedzy na temat powodów nauki danego przedmiotu oraz posiadanie umiejętności uczenia się, nieznacznie wyższe są w zasadniczych szkołach zawodowych niż w pozostałych dwóch typach analizowanych szkół. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych są lepiej poinformowani w porównaniu z kolegami z innych typów szkół w odniesieniu do tego, czy wiedzą, dlaczego czegoś się uczy na tej lekcji – 24,6% uczniów zasadniczych szkół zawodowych stwierdziło, że wie, dlaczego czegoś uczy się na wszystkich zajęciach wobec 21,5% uczniów techników i 21,1% uczniów liceów ogólnokształcących (por. Wykres 8).



Wykres 7. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Do jakiej części Twoich nauczycieli pasuje zdanie »Nauczyciele wyjaśniają nam, jakich działań oczekują od nas na lekcjach«?”; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8479, n = 5221, n = 2220

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

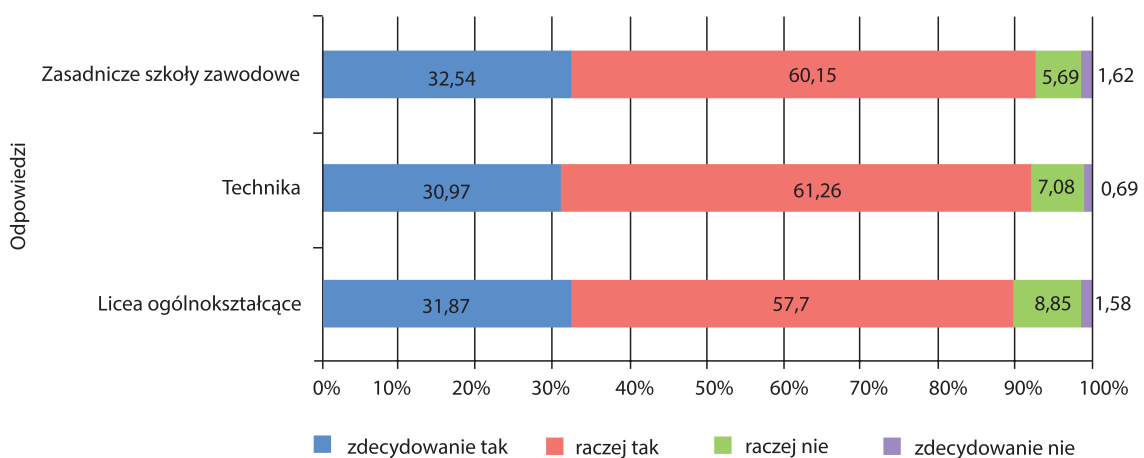


Wykres 8. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie »Wiem, dlaczego czegoś się uczyć na tej lekcji«?”; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8501, n = 5255, n = 2220

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

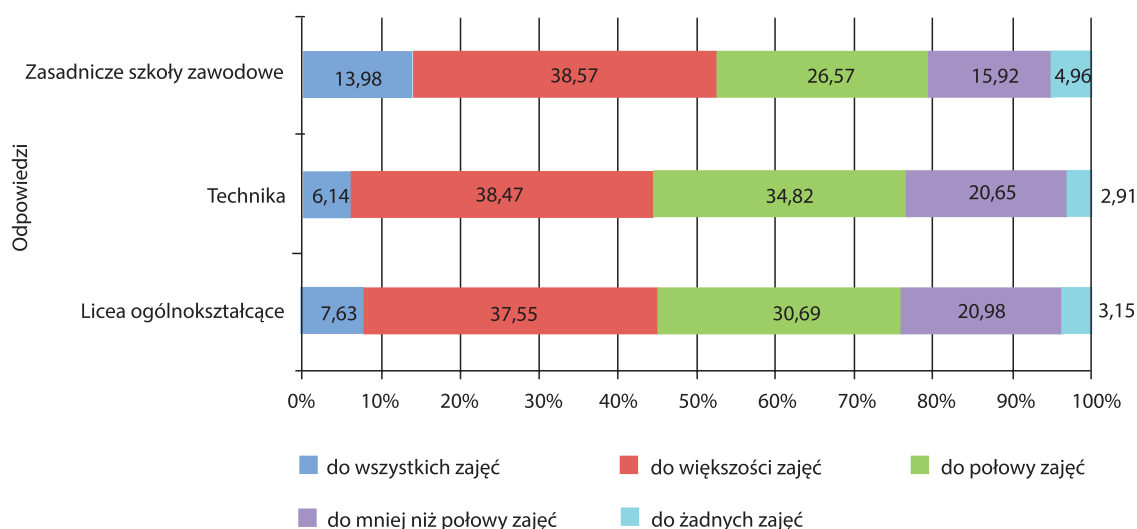
We własnej ocenie 92,7% uczniów zasadniczych szkół zawodowych potrafi się uczyć (zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wobec 92,2% uczniów techników oraz 89,6% uczniów liceów ogólnokształcących. Jednocześnie o nieposiadaniu tej podstawowej dla edukacji umiejętności przekonanych jest więcej uczniów liceów ogólnokształcących (10,4% zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) niż techników i zasadniczych szkół zawodowych (7,8% i 7,3% – zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) (por. Wykres 9).

Jaka jest postawa uczniów względem nauki, będąca czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia? Otóż w zasadniczych szkołach zawodowych uczniowie wskazali największą liczbę zajęć, na których uczyć się nie lubią – 5% wobec 3,2% w liceach ogólnokształcących i 2,9% w technikach. Z kolei największa liczba uczniów twierdzących, że lubią się uczyć na wszystkich zajęciach, jest w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych (14%) wobec 6,1% w wypadku techników i 7,6% – liceów ogólnokształcących (por. Wykres 10).



Wykres 9. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Czy zgadzasz się z poniższym zdaniem »Potrafię się uczyć«?”; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8490, n = 5211, n = 2216

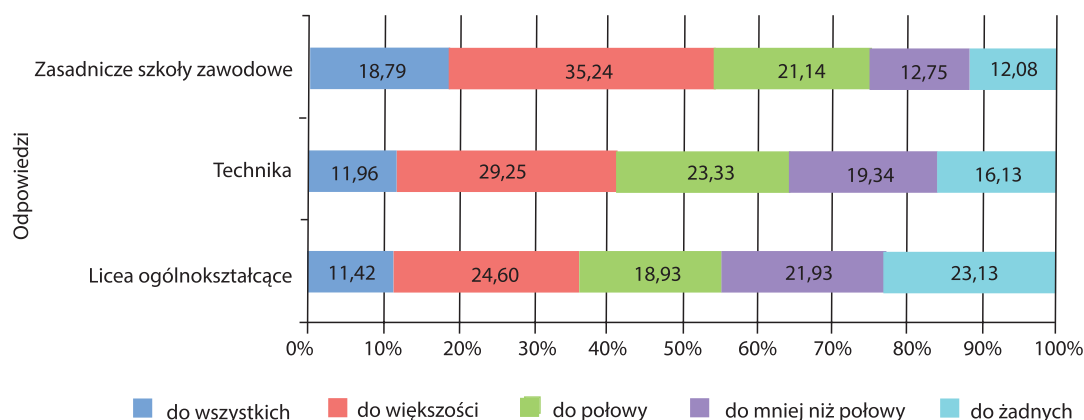
Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).



Wykres 10. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Do jakiej części zajęć stosuje się następujące zdanie »Lubię uczyć się na lekcjach«?»; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8505, n = 5258, n = 2217

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami na temat sukcesów w nauce tych drugich jest różna w zależności od typu szkoły. Największą liczbę nauczycieli nieprzekazujących takich informacji wskazali uczniowie liceów ogólnokształcących (23,1%), a najmniejszą zasadniczych szkół zawodowych (12,1%) (por. Wykres 11).



Wykres 11. Odpowiedzi uczniów liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Do jakiej części Twoich nauczycieli pasuje zdanie »Nauczyciele rozmawiają ze mną o tym, co wpłynęło na moje sukcesy w nauce«?»; liczba odpowiedzi kolejno: n = 8480, n = 5234, n = 2219

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Podsumowując, nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych w ramach metodyki nauczania wprowadzają nowatorskie rozwiązania (m.in. w zakresie metody pracy, wykorzystania środków dydaktycznych oraz komunikacji z uczniami), choć częściej działania takie podejmują nauczyciele technik (86,8% nauczycieli) i liceów ogólnokształcących (85% nauczycieli) wobec 81% w zasadniczych szkołach zawodowych. Więcej o prawie 10% uczniów zasadniczych szkół zawodowych (84% – zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) uczy się – w ich własnej opinii – ogólnokształcących treści i umiejętności

przydatnych w kontekście pozaszkolnym w stosunku do uczniów techników i aż 20% w stosunku do uczniów liceów. W zasadniczych szkołach zawodowych uczniowie wskazali największą liczbę zajęć, na których uczyć się nie lubią – 5% wobec 3,2% w liceach ogólnokształcących i 2,9% w technikach. Największa liczba uczniów twierdzących, że lubią się uczyć na wszystkich zajęciach, jest w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych (14%) wobec 6,1% w przypadku techników i 7,6% – liceów ogólnokształcących. Komunikacja pomiędzy nauczycielami i uczniami na temat sukcesów w nauce tych drugich jest różna w zależności od typu szkoły. Największą liczbę nauczycieli nieprzekazujących takich informacji wskazali uczniowie liceów ogólnokształcących (23,1%), a najmniejszą zasadniczych szkół zawodowych (12,1%).

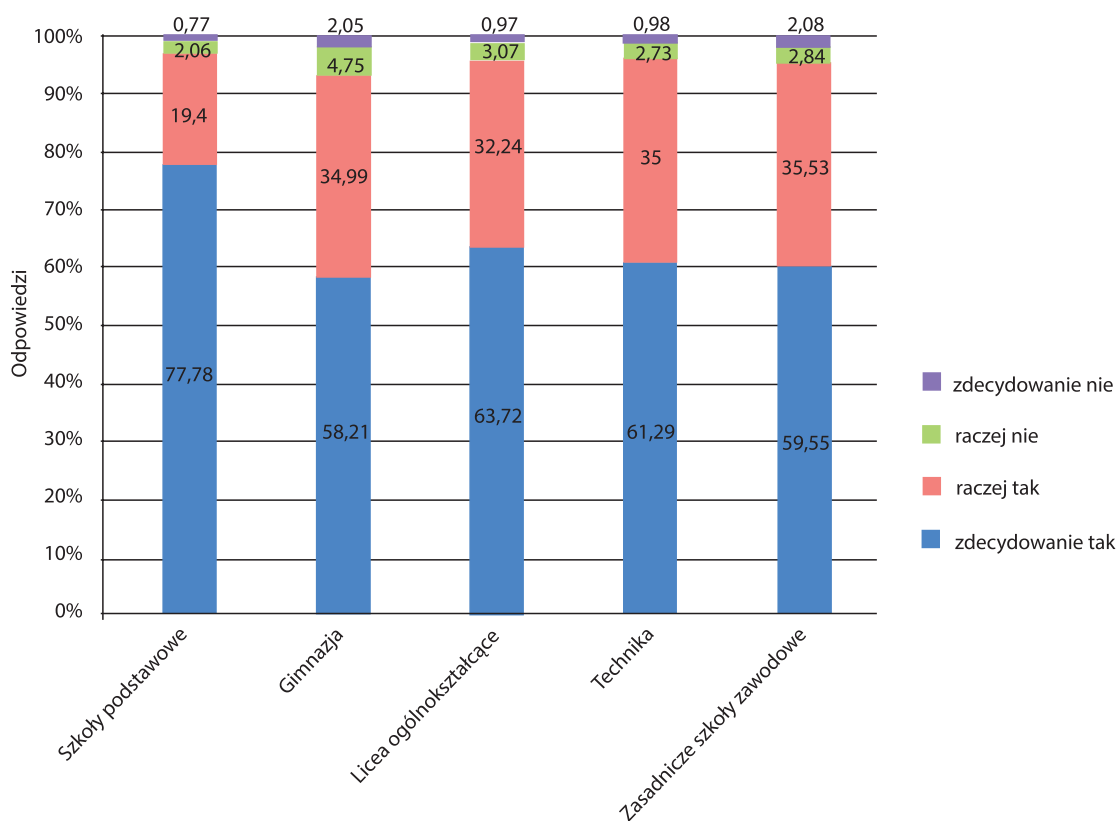
BEZPIECZEŃSTWO W SZKOLE

W świetle zebranych danych o działaniach szkół na rzecz bezpieczeństwa można wnioskować głównie pośrednio – poprzez pomiar poczucia bezpieczeństwa uczniów oraz doświadczanie przez nich różnych aktów przemocy w szkole. Dane te mówią o efektywności podejmowanych działań, nie charakteryzując jednocześnie podejmowanych środków prewencyjnych. Jeśli chodzi o dane bezpośrednie mówiące o działaniach szkoły na rzecz bezpieczeństwa, to dysponujemy pytaniem do przedstawicieli organu prowadzącego. Analizowany zbiór danych nie pozwala na wnioskowanie o działaniach szkoły na rzecz zdrowia.

Zacznijmy od analizy mówiącej pośrednio o działaniach podejmowanych przez szkoły na rzecz bezpieczeństwa. Analizie poddane jest poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów oraz ich doświadczenie aktów przemocy, z którymi mieli kontakt w szkole.

Poczucie bezpieczeństwa uczniów w szkole badane jest w odniesieniu do wybranych momentów w trakcie przebywania w szkole oraz miejsc, w których w związku z nauką on przebywa: zajęć lekcyjnych, przerw oraz terenu szkoły po zajęciach lekcyjnych oraz do konkretnych doświadczeń przemocowych, na które narażone był uczeń. Wśród uczniów badanych typów szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące, technika, zasadnicze szkoły zawodowe) największą liczbę uczniów czujących się podczas zajęć zdecydowanie bezpiecznie stanowią uczniowie szkół podstawowych (77,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”), a najmniejszą – gimnazjów, wśród których zdecydowanie bezpiecznie czuje się o ponad 19,5% mniej respondentów (58,2% odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Zdecydowane poczucie bezpieczeństwa uczniów podczas lekcji w pozostałych typach szkół jest bliższe poziomowi wskazywanemu przez gimnazjalistów niż uczniów szkół podstawowych (kolejno: zasadnicze szkoły zawodowe – 59,6%, technika – 61,3%, licea – 63,7%), co oznacza, że poczucie bezpieczeństwa podczas lekcji uczniów szkół podstawowych wyróżnia się *in plus* na tle uczniów innych typów szkół (por. Wykres 12). Jednocześnie największa liczba uczniów raczej i zdecydowanie nieczujących się na lekcjach bezpiecznie jest wśród gimnazjalistów (6,8% – zsumowany procent odpowiedzi dla „raczej nie” i „zdecydowanie nie”), a następnie: liceów ogólnokształcących (5%), zasadniczych szkół zawodowych (4,9%), techników (3,7%) oraz szkół podstawowych (2,8 proc.) (por. Wykres 12).

W porównaniu z zajęciami mniejsza liczba uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów czuje się zdecydowanie bezpiecznie podczas przerw. Jednocześnie to właśnie najmniejszy procent uczniów tych dwóch typów szkół na tle uczniów pozostałych typów badanych placówek czuje się na przerwach zdecydowanie bezpiecznie – odpowiednio 53,7% uczniów szkół podstawowych i 50,2% uczniów gimnazjów (odpowiedzi „zdecydowanie tak”) wobec 62% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 63% uczniów techników. Należy podkreślić, że to właśnie wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów jest największy odsetek odpowiedzi wskazujących, że podczas przerwy raczej nie czują się bezpiecznie i zdecydowanie nie czują się bezpiecznie – odpowiednio 9,7% i 9,2% (zsumowany procent odpowiedzi dla „raczej nie” i „zdecydowanie nie”) (por. Wykres 13).

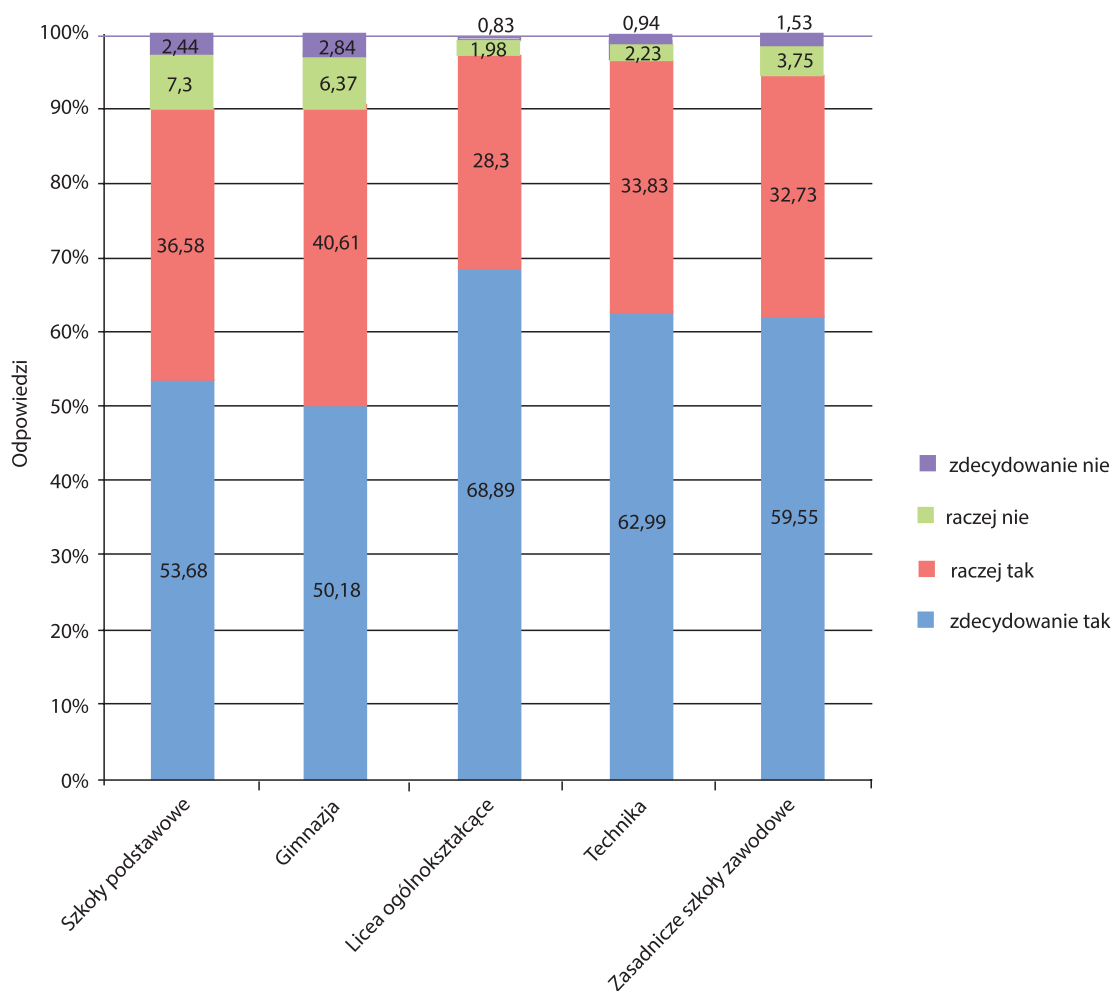


Wykres 12. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Czy na lekcjach czujesz się bezpiecznie?”; liczba odpowiedzi odpowiednio: n = 22 697, n = 22 592, n = 8219, n = 5423, n = 2215

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Tak samo jak w przypadku przerw, również w przypadku przebywania na terenie szkoły po zajęciach lekcyjnych to wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów jest najmniej takich, którzy czują się wówczas w tym miejscu zdecydowanie bezpiecznie, oraz najwięcej takich, którzy raczej i zdecydowanie nie czują się bezpiecznie – odpowiednio 22,3% i 18% (zsumowany procent odpowiedzi dla „raczej nie” i „zdecydowanie nie”).

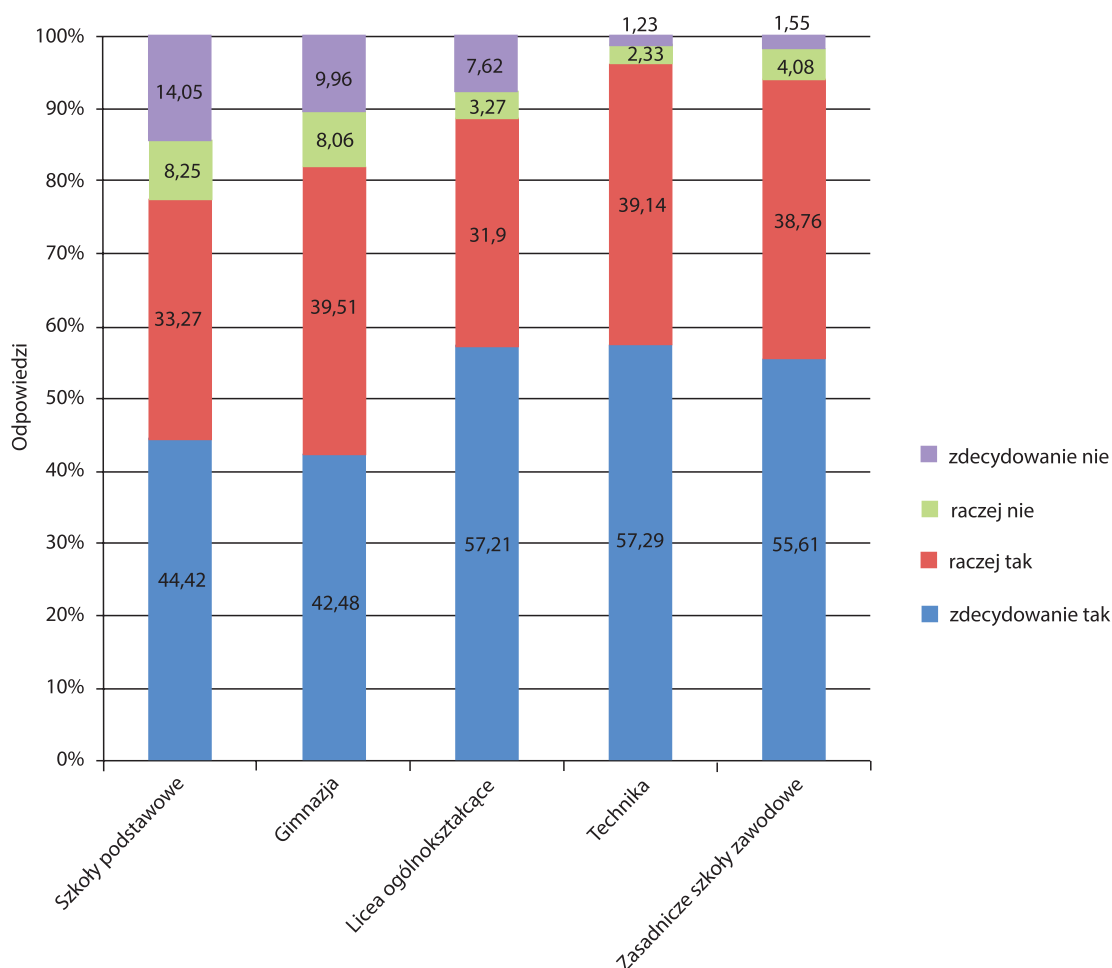
Porównując poczucie bezpieczeństwa pomiędzy wskazanymi kategoriami, widać, że najmniej wskazań mówiących o braku poczucia bezpieczeństwa pojawia się w przypadku uczniów techników – odpowiednio: 3,71% w czasie lekcji, 3,17% podczas przerw oraz 3,57% po zajęciach lekcyjnych na terenie szkoły (zsumowany procent odpowiedzi dla „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). Najwięcej takich wskazań pochodzi od uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Wśród wszystkich uczniów to gimnazjaliści najczęściej odpowiadają, że „raczej nie” i „zdecydowanie nie” czują się na lekcjach bezpiecznie (6,8% wobec 5,4% – liceum ogólnokształcące, 4,9% – zasadnicza szkoła zawodowa, 3,2% – technikum oraz 2,8% – szkoła podstawowa) (zsumowany procent odpowiedzi dla „raczej nie” i „zdecydowanie nie”), choć w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych padło w odpowiedzi na to pytanie najmniej takich wskazań na tle innych grup. Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów najczęściej odpowiadają, że „raczej nie” i „zdecydowanie nie” czują się bezpiecznie podczas przerw (odpowiednio – 9,7% i 9,2% wobec 5,3% – zasadnicze szkoły zawodowe, 3,2% – technikum oraz 2,8% – liceum ogólnokształcące) oraz po zajęciach lekcyjnych (odpowiednio – 22,3% i 18% wobec 10,9% – liceum ogólnokształcące, 5,4% – zasadnicza szkoła zawodowa oraz 3,6% – technikum).



Wykres 13. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Czy na przerwach czujesz się bezpiecznie?”; liczba odpowiedzi, odpowiednio: n = 22 696, n = 22 598, n = 8219, n = 5418, n = 2215

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Uczniowie narażeni są na różnego rodzaju doświadczenia aktów przemocy w szkole. Najwięcej uczniów ze wszystkich typów szkół, prawie 1/3, spotkało się w ostatnim roku szkolnym z nieprzyjemnym zachowaniem uczniów względem siebie. Z kolei co piątego ucznia inni uczniowie celowo wykluczyli z grupy lub nie zadawali się z nim, a aż 15,7% ukradziono jakiś przedmiot lub pieniądze oraz 13% uczniów obrażono za pomocą internetu lub telefonu komórkowego. Mniej uczniów, choć ciągle jest to wyraźny procent, zostało pobitych (8,4%), zmuszonych przez innych uczniów do kupowania czegoś za własne pieniądze lub oddania swoich rzeczy (7%), a 6,1% uczestniczyło w bójce z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.



Wykres 14. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych na pytanie: „Czy na terenie szkoły po zajęciach lekcyjnych (np. kiedy przychodzisz na boisko) czujesz się bezpiecznie?”; liczba odpowiedzi odpowiednio: n = 22 647, n = 22 584, n = 8188, n = 5411, n = 2215

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO (kwestionariusz ankiety dla uczniów „Moja szkoła”).

Powyższe analizy pośrednio wskazują na poziom skuteczności szkół w radzeniu sobie z sytuacjami niebezpiecznymi, wydarzającymi się na ich terenie. Zdiagnozowany poziom poczucia bezpieczeństwa podczas lekcji i przerwy oraz na terenie szkoły po lekcjach pokazuje, że szkoły mogą zintensyfikować działania zmierzające do podniesienia poczucia bezpieczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do trzech badanych kategorii najniższe jest w grupie gimnazjalistów – na tle uczniów z innych typów szkół to najmniejsza liczba z nich czuje się zdecydowanie bezpiecznie na lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po lekcjach. Jednocześnie największa liczba uczniów raczej nie i zdecydowanie nieczujących się na lekcjach bezpiecznie to również gimnazjaliści (6,8%), a na przerwach – uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów (odpowiednio 9,7% i 9,2%). Najmniej wskazań mówiących o braku poczucia bezpieczeństwa pojawia się w przypadku uczniów techników. Jeśli chodzi o akty agresji, to wyraźnie widać, że w badanym okresie wydarzenia niebezpieczne dotyczą sporej liczby uczniów. Różnych aktów przemocy doświadczyło od co trzeciego (doświadczenie nieprzyjemnego zachowania ze strony innych uczniów) do co 17 ucznia (uczestnictwo w bójce z innymi uczniami z użyciem niebezpiecznych narzędzi).

Obraz działań podejmowanych przez szkoły w celu poprawy bezpieczeństwa wyłania się z analizy odpowiedzi udzielonych przez przedstawicieli organu prowadzącego, którzy zostali zapytani, jakie informacje na temat bezpieczeństwa w szkole otrzymują oraz czy, jako organ prowadzący, podejmują jakieś działania w celu zwiększenia bezpieczeństwa w szkole (n = 1308, analiza 200 przypadków, źródło: scenariusz wywiadu z przedstawicielem organu prowadzącego). Respondenci nie wskazywali na brak wiedzy

o bezpieczeństwie w szkole. Informacje o problemach w tym zakresie uzyskują głównie poprzez sprawozdania dyrekcji (w formie raportu lub ustnie) i wizytacje. Jak wynika z analizowanych wypowiedzi, szkoły przekazują informacje o wydarzeniach niebezpiecznych oraz zagrożeniach, chociaż osoby badane nie przedstawiały szczegółów w tym zakresie. Charakterystyczne są wypowiedzi wskazujące, że szkoła jest bezpieczna, ale jednocześnie podejmowane są działania poprawiające jego poziom w tej instytucji: „Szkol[a] Podstawow[a] nr 1 (...) jest szkołą bezpieczną (...), organ prowadzący podejmuje działania w celu zwiększenia bezpieczeństwa w szkole, np.: – zatrudnia opiekuna dzieci do pracy na przejściach dla pieszych, zrealizował wnioski rady rodziców, rady pedagogicznej i dyrekcji szkoły o zamontowaniu sygnalizacji świetlnej na dwóch ulicach i zamknięciu ulicy przy szkole dla ruchu kołowego” (wywiad 145). Przedstawiciele organów prowadzących szkół wskazywali na podejmowanie różnorodnych działań zmierzających do podniesienia poziomu bezpieczeństwa poprzez prewencję i profilaktykę (spotkania, zajęcia itd.) oraz nadzór (monitoring za pomocą kamer przemysłowych) i działania infrastrukturalne oraz remontowe.

Tabela 2. Odpowiedzi uczniów wszystkich rodzajów badanych szkół na pytania dotyczące doświadczenia aktów przemocy w szkole w ciągu ostatniego roku szkolnego

Pytania zadane uczniom		Tak	Nie	Razem
Inni uczniowie zachowywali się wobec Ciebie w sposób, który odbierałaś/eś jako nieprzyjemny.	n	20 454	42 608	63 062
	%	32,4	67,6	100
Inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy/nie zadawali się z Tobą.	n	12 908	50 046	62 954
	%	20,5	79,5	100
Ukradziono Ci jakiś przedmiot lub pieniądze.	n	9905	53 288	63 193
	%	15,7	84,3	100
Inni uczniowie obrażali Cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych.	n	8249	54 611	62 860
	%	13,1	86,9	100
Zostałaś(eś) pobita(y).	n	5275	57 624	62 899
	%	8,4	91,6	100
Inni uczniowie zmuszali Cię do kupowania czegoś za Twoje własne pieniądze lub oddawania im Twoich rzeczy.	n	4419	58 405	62 824
	%	7	93	100
Uczestniczyłeś/aś w bójce z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.	n	3827	58 851	62 678
	%	6,1	93,9	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy SEO.

Interpretacja tych danych prowadzi do wniosku, że szkoły i organy prowadzące dysponują wieloma narzędziami poprawy bezpieczeństwa w szkole; na podstawie analizowanych danych trudno jednak mówić o skuteczności tych narzędzi. Analizowane dane pozwalają jednak powiedzieć, że – przynajmniej z perspektywy przedstawicieli organów prowadzących – podnoszenie bezpieczeństwa odbywać się ma poprzez działania prewencyjne, profilaktyczne i monitorujące (monitoring za pomocą kamer przemysłowych), co wydaje się bardzo ważne, biorąc pod uwagę, że prawie 16% uczniom w szkole coś ukradziono w ostatnim roku, a prawie 8,5% deklaruje, że zostało pobitych. Jednocześnie jednak najczęstsze akty agresji, a więc nieprzyjemne zachowanie ze strony innych uczniów oraz wykluczenie z grupy, których doświadczyło w ostatnim roku odpowiednio aż prawie 32,5% i 20,5% uczniów, wynikają z braku szacunku, którego nauczanie nie odbędzie się – jak się wydaje – poprzez spotkania z policjantem czy świadomość obecności kamer przemysłowych.

W perspektywie metodologicznej należy podkreślić, że poczucie bezpieczeństwa oraz doświadczenia przemocowe uczniów to wskaźniki badające inne aspekty problematyki bezpieczeństwa w szkole. Pytanie o poczucie bezpieczeństwa jest dość szerokie, a przez to niezbyt precyzyjne. Brak poczucia bezpieczeństwa na lekcji nie musi wynikać z poczucia zagrożenia fizycznego czy werbalnego ze strony innych uczniów, ale na przykład ze zbliżającej się klasówki. W takim ujęciu pytanie o konkretne doświadczenia przemocowe jest bardziej precyzyjne i bardziej konkretne. Jednocześnie, ogólne i szerokie poczucie bezpieczeństwa, niewskazujące jasno na przyczynę takiego samopoczucia, wyraźnie pokazuje pewną atmosferę panującą w szkole, która powoduje napięcie psychiczne uczniów. Mówiąc inaczej, pytanie o poczucie bezpieczeństwa bada więcej niż samą obawę o nastąpienie fizycznego lub werbalnego aktu przemocowego.

Tym samym ciekawe wydaje się porównanie między poczuciem bezpieczeństwa a doświadczeniami przemocowymi. Jak pokazują analizy Jakuba Kołodziejczyka i Bartłomieja Walczaka¹, „ekspozycja na agresję werbalną zmniejsza się wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne szczeble edukacji. Najczęściej na powtarzającą się przemoc słowną są narażeni uczniowie szkół podstawowych: 30,4% (blisko jedna trzecia próby!), w tym 17,5% badanych uczniów szkół podstawowych miało kontakt z tą formą przemocy przynajmniej czterokrotnie”². W gimnazjum wskaźnik ten wynosi 19,3%, a w szkoła ponadgimnazjalnych 7,7%. Analizy autorów wskazują również, że w szkołach podstawowych uczniowie częściej padają ofiarami wymuszeń (6,7% uczniów szkół podstawowych wobec 3,5% uczniów gimnazjów oraz 2,2% uczniów szkół ponadgimnazjalnych) oraz pobicia (4,7% – uczniowie szkół podstawowych oraz 0,5% uczniowie szkół ponadgimnazjalnych)³.

Doświadczenia przemocowe są więc najczęstsze wśród uczniów szkół podstawowych, podczas gdy brak poczucia bezpieczeństwa, jak pokazują analizy, najczęstszy w grupie gimnazjalistów oraz uczniów szkół podstawowych. Poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do trzech badanych kategorii (poczucie bezpieczeństwa podczas lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po zajęciach lekcyjnych) najniższe jest w grupie gimnazjalistów – na tle uczniów z innych typów szkół to najmniejsza liczba z nich czuje się zdecydowanie bezpiecznie na lekcji, na przerwach oraz na terenie szkoły po lekcjach. Największa liczba uczniów raczej nieczujących i zdecydowanie nieczujących się na lekcjach bezpiecznie jest również wśród gimnazjaliści (6,8%), a na przerwach wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów – odpowiednio 9,7% i 9,2%.

Podsumowując, te komplementarne dane wskazują, iż to właśnie szkoły podstawowe i gimnazja są tymi typami szkół, w odniesieniu do których należy zintensyfikować działania zmierzające do podniesienia bezpieczeństwa – zarówno w subiektywnym wymiarze poczucia bezpieczeństwa, jak i obiektywnym wymiarze faktycznego doświadczania różnych przypadków przemocowych.

¹ J. Kołodziejczyk, B. Walczak, *Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013*, [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 99–122.

² *Ibidem*, s. 99.

³ *Ibidem*, s. 100.

REDAKTOR WYDAWNICTWA
Agnieszka Stęplewska

KOREKTA
Józefa Kunicka-Synowiec

SKŁAD I ŁAMANIE
Anna Basista

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Dane na temat działalności szkoły to główne narzędzie pracy osób zajmujących się oświatą i skupionych na jej ulepszaniu. Nauczyciele, liderzy, politycy potrzebują informacji o funkcjonowaniu poszczególnych instytucji, jak również całego systemu. Dane uzyskiwane w procesie ewaluacji zewnętrznej uzupełniają obraz instytucji oświatowych powstały dzięki innym źródłom informacji (na przykład dzięki systemowi egzaminów zewnętrznych). W niniejszym opracowaniu znajdziecie Państwo wybrane dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku szkolnym 2013/2014.

Zapraszamy do lektury, która pozwoli zajrzeć do „czarnej skrzynki”, jaką jest szkoła – do tej pory rzadko mieliśmy możliwość obserwowania zachodzących w niej procesów na tak dużą skalę.

Grzegorz Mazurkiewicz

Dane, które zostały poddane analizie i stanowią podstawę wnioskowania o poziomie spełniania danego wymagania, umożliwiają realizację celów założonych w modernizowanym systemie nadzoru pedagogicznego. Dostarczają bowiem informacji o systemie oświaty – ułatwiających prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce zarówno na poziomie lokalnym, regionalnym, jak i krajowym, a poprzez sformułowane wnioski i przykłady dobrej praktyki mogą z powodzeniem służyć wspomaganie szkół w osiągnięciu najwyższej jakości ich pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

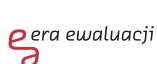
Anna Gocłowska

Institut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-9076-3
Egzemplarz bezpłatny



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego