

Jakość edukacji



Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
prowadzonych w latach 2012–2013

Pod redakcją

Grzegorza Mazurkiewicza
i Anny Goćłowskiej



Jakość edukacji

Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
prowadzonych w latach 2012–2013

Jakość edukacji

Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych
prowadzonych w latach 2012–2013

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza
i Anny Gołowskiej

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

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

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3652-5

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



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12 631-18-80, tel./fax 12 631-18-83

Dystrybucja: tel. 12 631-01-97, tel./fax 12 631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: Bank PEKAO SA, 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----|
| ANNA GOCŁOWSKA Komu i o czym mówią wyniki ewaluacji zewnętrznej? – zamiast wstępu..... | 7 |
| ŁUKASZ KLUZ Analiza wyników ewaluacji zewnętrznej. Wymaganie „Szkoła ma koncepcję pracy” | 11 |
| AGNIESZKA BOREK, BEATA DOMERECKA, IWONA KONIECZNY Procesy nieuświadomionego uczenia się bez zaciekawienia | 27 |
| ANDRZEJ JANCZY Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności..... | 55 |
| BOŻENA JOLANTA LENKIEWICZ-BRODA Podstawa programowa – drogowskazem do tworzenia oferty edukacyjnej szkoły..... | 67 |
| MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA, IWONA KONIECZNY Analiza wymagania „Uczniowie są aktywni” na podstawie wybranych danych z ewaluacji zewnętrznej | 85 |
| JAKUB KOŁODZIEJCZYK, BARTŁOMIEJ WALCZAK Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013 | 99 |
| TOMASZ KASPRZAK Wyrównywanie szans edukacyjnych w szkołach w roku szkolnym 2012/2013 – analiza spełniania wymagania w świetle danych z ewaluacji zewnętrznej | 123 |
| NATALIA CIAK Analiza spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2012/2013 | 129 |
| MARCIN JEWDOKIMOW Analiza wymagań „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji” | 139 |
| MARTA BYRSKA Rodzice są partnerami szkoły | 153 |
| ROMAN DORCZAK Analiza wyników ewaluacji dla wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” | 173 |

| | |
|---|-----|
| BARBARA MILECKA | |
| Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych w polskich szkołach. Raport z wyników ewaluacji zewnętrznej..... | 187 |
| EWA BIELECKA, IWONA TANEWSKA | |
| Analiza wymagania „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” | 197 |
| NORBERT SOSIK | |
| Analiza spełniania wymagań „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” i „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” w przedszkolach | 207 |
| MONIKA OSZMANIEC | |
| Dzieci są aktywne | 221 |
| ANNA WALCZAK | |
| Analiza wymagania „Respektowane są normy społeczne” w odniesieniu do przedszkoli | 237 |
| DAM VAN ANH | |
| Wyrównywanie szans edukacyjnych w przedszkolach w roku szkolnym 2012/2013 – analiza spełniania wymagania w świetle danych z ewaluacji zewnętrznej..... | 249 |
| Informacje o Autorach..... | 259 |

KOMU I O CZYM MÓWIĄ WYNIKI EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ? – ZAMIAST WSTĘPU

Szanowny Czytelniku!

Przed Tobą analizy wybranych wyników uzyskanych w procesie ewaluacji szkół i placówek oświatowych prowadzonych w roku szkolnym 2012–2013. Analizy odnoszą się do 12 zakresów pracy szkoły. Wybór danych, które zostały poddane analizie i stanowią podstawę wnioskowania o poziomie spełnienia danego wymagania w badanym zakresie, jest autonomiczną decyzją autorów tych analiz. Niemniej spełniają one część założonych celów 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 przez sformułowane wnioski i przykłady dobrej praktyki mogą z powodzeniem służyć wspomaganie szkół w osiągnięciu najwyższej jakości ich pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

O CZYM MÓWIĄ WYNIKI?

Szkoły poddane ewaluacji w zakresie spełnienia wymagania „**Szkoła ma koncepcję pracy**” bardzo dobrze poradziły sobie z jego spełnieniem, ponieważ na poziomie podstawowym znalazło się zaledwie 2% szkół, a niecałe 0,4% szkół wypełniło to wymaganie na poziomie niskim.

W przypadku wymagania „**Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**” szkoły mają szerokie możliwości rozwoju. Bogate dane rekomendują podejmowanie wysiłków w celu uatrakcyjniania prowadzonych zajęć tak, aby zaciekawieni uczniowie angażowali się w ich przebieg, dokonywali refleksji nad procesem własnego uczenia się, odnosili pracę włożoną w uczenie się do wyników, jakie uzyskują.

77% szkół, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, spełniło wymaganie „**Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej**” na wysokim poziomie, a 3 szkoły (0,4%) nie spełniły podstawowego poziomu tego wymagania. Większość uczniów szkół podstawowych (91%), gimnazjów (80%) i szkół ponadgimnazjalnych (82%) oraz ich rodziców uznaje ofertę edukacyjną szkoły za zgodną z ich potrzebami. Większość jest też zdania, że szkoła pomaga im rozwijać ich aspiracje i zainteresowania, a wiele szkół realizuje nowatorskie działania edukacyjne, które wpływają na rozwój uczniów i nabywanie przez nich dodatkowych wiadomości i umiejętności.

Najwyższe wyniki w wymaganiu „**Uczniowie (dzieci) nabywają wiadomości i umiejętności**” osiągają przedszkola. Przedszkola prowadzą analizy osiągnięć dzieci, a nauczyciele wykorzystują wnioski z tych analiz do podejmowania działań, dzięki którym uzyskują wyższe efekty swojej pracy. Zdecydowana większość ankietowanych rodziców (94%) uważa, że przedszkole wspiera rozwój uzdolnień ich dzieci. Badanie dowodzi, że jakkolwiek szkoły prowadzą analizę osiągnięć uczniów różnymi metodami, to dominują jednak metody ilościowe, a często jako analizy traktowane są zestawienia statystyczne. W badanej próbie widoczna jest tendencja do oceniania większości wdrażanych wniosków jako przyczyniających się do poprawy efektów kształcenia, chociaż w około 1/3 szkół nie znaleziono dowodów na to.

W zajęcia lekcyjne bardziej zaangażowani są uczniowie szkół podstawowych niż ich starsi koledzy z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Analiza wymagania „**Uczniowie są aktywni**” pokazuje, że podobnie się dzieje z poziomem udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych. Obserwuje się jednak coraz większe zrozumienie dla konieczności tworzenia w szkołach takich warunków, w których uczniowie będą chętnie uczestniczyć w zajęciach, angażować się w proces edukacyjny dający im możliwości własnego rozwoju i realizacji własnych pomysłów.

Współpraca z rodzicami jest zdecydowanie częściej wykorzystywana w kontekście radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci w przedszkolu niż w odniesieniu do wzmocnienia i kształtowania pozytywnych wzorców. Analiza wymagań „**Respektowane są normy społeczne**” i „**Kształtuje się postawy uczniów**” w odniesieniu do szkół pokazuje, że blisko 80% szkół spełnia je na najwyższym z możliwych poziomów. W przypadku obydwu wymagań największym wyzwaniem wydaje się potrzeba umożliwienia partycypacji uczniów w tworzeniu sytuacji wychowawczej w szkole. Interesującym spostrzeżeniem, wynikającym oczywiście z badań, jest fakt, że przemocy doświadcza dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt, doświadczenie jednej z form agresji uprawdopodobnia natomiast ekspozycję na inne formy. Najbardziej rozpowszechnione formy agresji, szczególnie przemoc słowna, mogą odgrywać rolę inicjacyjną, prowadząc do ekspozycji na bardziej groźne jej formy. Uczeń, który pada ofiarą bezpośrednich aktów agresji werbalnej, ze zwiększonym prawdopodobieństwem może się stać ofiarą cyberprzemocy.

Ponad 95% badanych przedszkoli spełnia wymagania „**Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych**” na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Prawie wszystkie badane przedszkola diagnozują potrzeby i możliwości swoich podopiecznych i podejmują skuteczne działania związane z indywidualnym wsparciem rozwoju i edukacji dzieci. Również działania szkół w tym zakresie są wysoko oceniane, ale pomimo wysokiego poziomu spełniania wymagania w szkołach jedna czwarta uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w odniesieniu do własnych wyników w nauce stwierdza: „czuję niezadowolone, że nie mogłem(am) zrobić więcej”.

Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzona w roku szkolnym 2012/2013 wykazała wysoki poziom spełniania wymagań „**Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli**” oraz „**Funkcjonuje współpraca w zespołach**” w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Nauczyciele najczęściej angażują się w pracę zespołów: wychowawczo-profilaktycznego, zajmującego się organizacją imprez oraz zespołu do spraw ewaluacji wewnętrznej. Większość badanych nauczycieli uważa, że zespoły są pomocne w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Badanie wymagania „**Rodzice są partnerami szkoły**” dowodzi, że większość rodziców czuje się partnerem szkoły w zakresie komunikacji oraz wsparcia wychowawczego udzielanego przez szkołę. Partycypacja decyzyjna w życiu szkoły pozostaje jednak udziałem tylko 1/3 rodziców. W opinii nauczycieli i dyrektorów partnerstwo rodziców względem szkoły ma zdecydowanie bardziej całościowy charakter i dotyczy wszystkich obszarów współpracy ze szkołą.

„**Wykorzystywane są zasoby szkoły i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju**”. Szkoły i placówki współpracują z wieloma różnymi instytucjami i organizacjami w swym środowisku lokalnym. Podejmują we współpracy z nimi różnorodne działania, w tym przede wszystkim działania o charakterze edukacyjnym. Działania te na ogół są oparte na dobrej analizie potrzeb i możliwości środowiska lokalnego szkoły. Szkoły potrafią wskazać różnorodne korzyści edukacyjne, jakie dzięki tej współpracy odnoszą ich uczniowie.

Prawie wszyscy ankietowani nauczyciele (98,8%) deklaruje swoje zaangażowanie w ewaluację wewnętrzną szkoły i wykorzystywanie wniosków wynikających z tej ewaluacji do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły. Szkoły poradziły sobie bardzo dobrze ze spełnieniem wymagania „**Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny**”.

Dokonywanie **analiz wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych** jest standardem pracy polskich szkół. Przeważa analiza zespołowa. Z reguły szkoły łączą analizy prowadzone przez różne podmioty, tworząc strategię związane ze specyfiką egzaminu w danym typie szkoły. Bez względu na przyjęty model analizy nauczyciele deklarują powszechną znajomość wynikających z niej wniosków. Zdecydowana większość wdrażanych wniosków (95%), bez względu na typ szkoły, dotyczy poprawy jakości nauczania i uczenia się oraz organizacji kształcenia. Powszechne prowadzenie analiz wpływa na refleksję szkół dotyczącą jakości kształcenia.

KOMU POMAGAJĄ WYNIKI?

Ministrowi Edukacji Narodowej – ułatwiając, na przykład, podjęcie decyzji w sprawie ustalenia kierunków realizacji polityki oświatowej państwa.

Kuratorom oświaty – jako jedno ze źródeł planowania nadzoru pedagogicznego.

Jednostkom samorządu terytorialnego – służąc zarówno budowaniu lokalnej strategii oświatowej, jak i podejmowaniu decyzji w zakresie tworzenia warunków do realizacji przez szkoły i placówki zadań statutowych.

Placówkom doskonalenia nauczycieli – dając swoistą diagnozę potrzeb szkoleniowych nauczycieli.

Zespołowi Projektu – mówiąc o potrzebie doskonalenia narzędzi w celu uzyskiwania prawidłowych, jednoznacznych wypowiedzi respondentów.

Wizytatorom prowadzącym ewaluacje zewnętrzne – którzy mogą skonfrontować własne wnioski z konkluzjami autorów analiz, wzbudzając jednocześnie w sobie refleksję nad trafnością szacowania poziomów spełniania przez badane szkoły i placówki poszczególnych wymagań.

Przedszkolom, szkołom i placówkom oświatowym – pozwalając zobaczyć się na tle innych, dostarczając informacji o możliwościach wypełniania treścią poszczególnych wymagań państwa, dając jako badania zewnętrzne podstawę rozwoju własnej organizacji.

Wreszcie każdemu, kto jest zainteresowany efektami pracy instytucji składających się na system oświaty w Polsce.

Współpracując z Autorami analiz, przeczytałam je wszystkie. Jestem przekonana, że te ponad 260 stron świadczy o podjętym wysiłku transformacji zbioru danych w informacje użyteczne z punktu widzenia osób zaangażowanych w rozwój instytucji działających na rzecz kształcenia młodego pokolenia Polaków. Analizy zawierają informacje globalne, które pokazują tendencje warte wsparcia w celu ich utrzymania, jak również te, które wymagają działań korygujących. Zawarte w analizach szczegółowe informacje dotyczące warunków powstawania określonych tendencji pozwolą z kolei niewątpliwie na trafne reakcje, stymulujące rozwój szkół i placówek, a w konsekwencji na rozwój systemu oświaty.

Pamiętając, że: „Jeżeli dane nie są przeobrażane w informacje, które staną się podstawą rozwijania zasobów wiedzy, a te – źródłem mądrości, traci się więcej, niż zyskuje” (Philip Kotler), **zapraszam do lektury.**

Anna Goćłowska

ŁUKASZ KLUZ

ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ. WYMAGANIE „SZKOŁA MA KONCEPCJĘ PRACY”

Streszczenie:

- Szkoły poddane ewaluacji w zakresie spełniania wymagania 2.1. „Szkoła ma koncepcję pracy” bardzo dobrze poradziły sobie z tym zadaniem – świadczą o tym wyniki: na poziomie podstawowym znalazło się zaledwie 2% szkół, jedynie zaś 4 szkoły nie poradziły sobie z tym wymaganiem. Osiągnięty poziom wymagań jest bardzo wysoki, mimo że można zaobserwować zmniejszenie odsetka szkół zdiagnozowanych na poziomie A.
- Wyniki pochodzą z 1061 szkół ewaluowanych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku, z czego niemal połowę, gdyż 526 placówek, stanowią szkoły podstawowe. Ze względu na niewielką reprezentację szkół ponadgimnazjalnych w części szczegółowych analiz, zwłaszcza jakościowych, wyniki gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych analizowane są wspólnie.
- Wyniki otrzymane w tegorocznej analizie nie odbiegają zasadniczo od uzyskanych w 2012 roku, wciąż aktualny jest problem zbyt rozbudowanych wypowiedzi opisujących jak najczęściej działań szkoły, przez co trudno wyłonić konkretne trendy. Dotyczy to zwłaszcza wypowiedzi dyrektorów, nauczycieli i uczniów – którzy wymieniają bardzo szczegółowe aspekty funkcjonowania szkoły. Odpowiedzi rodziców i pracowników niepedagogicznych są bliższe merytorycznej poprawności rozumienia koncepcji, co wynika ze swoistości zadanego im pytania o „wartości uznawane w szkole za ważne”, z tym że są to specyficzne podmioty szkolne, nieuczestniczące bezpośrednio w procesie dydaktycznym, stąd wartość udzielanych przez nich informacji nie może dominować nad odpowiedziami nauczycieli i uczniów.
- Głównym problemem ewaluacji w zakresie analizowanego wymagania wydaje się trudność uzyskania odpowiednich wypowiedzi, co może wynikać z partykularnych interesów respondentów, by pokazać szkołę jak najlepiej – z jednej strony głównie przez mnożenie działań, z drugiej przez nieprecyzyjnie zastosowane narzędzia, pozwalające na szerokie odpowiedzi. W pytaniach skierowanych do dyrektorów i nauczycieli zbyt duży nacisk jest położony na konkretne działania, czynności operacyjne związane z realizacją koncepcji, na analizę i modyfikację, a zbyt mały na wartości i cele określone w koncepcji.

WPROWADZENIE

Wymaganie 2.1. „Szkoła ma koncepcję pracy” w nadzorze pedagogicznym odgrywa rolę pryzmatu, przez który patrząc – z pryzmatem podobnie jak z lupą, okularami etc. – by za pomocą tych urządzeń coś „dostrzec”, trzeba przez nie „spojrzeć” – „patrząc” nadaje wypowiedzi charakter mowy, tworzy skrót myślowy i ewaluatorzy starają się dostrzec elementy pracy szkoły będące fundamentem jej funkcjonowania. Gdy wprowadzono to wymaganie, szkoły zaczęły mieć obowiązek określenia wszelkich działań, zarówno o charakterze edukacyjnym, jak i dotyczących aspektów organizacyjnych. Trzeba zaznaczyć, że koncepcja ta powinna się raczej odnosić do wartości edukacyjnych uznawanych w szkole za priorytetowe, co sugerują chociażby pytania stawiane przez ewaluatorów rodzicom i pracownikom niepedagogicznym szkoły – w których wyklucza się na przykład nauczanie przedmiotowe i pyta wprost o wartości uznawane w szkole za ważne.

Danuta Elsner¹ wyróżnia cztery elementy koncepcji pracy szkoły: **wartości**, wynikające z nich – **misję i wizję**, skonkretyzowane w postaci – **priorytetów, kierunków działania/rozwoju**. Elementami koncepcji nie są konkretne działania służące realizacji powyższych celów.

Kryteria i charakterystyki wymagania w sposób znaczący rozszerzają zasięg jego oddziaływania i dookreślają aspekty, których dotyczy zagadnienie związane z koncepcją. Mianowicie pierwsza charakterystyka – „Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy” – jasno precyzuje, że nie sam fakt istnienia koncepcji jest ważny, lecz konieczność wprowadzenia jej w życie. Aby osiągnąć stan, w którym przyjęta w szkole koncepcja pracy będzie tworem „żywym”, dookreślono jej kryteria: koncepcja powinna być znana pracownikom szkoły (także niepedagogicznym); powinna zostać przyjęta przez radę pedagogiczną, muszą być podejmowane działania zmierzające do jej realizacji. Kolejna charakterystyka nakłada na szkoły obowiązek monitoringu, ustawicznego przyglądania się koncepcji. Charakterystyka zakłada, że „koncepcja pracy szkoły jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb”. Znajomość koncepcji przez nauczycieli i pracowników administracyjno-obsługowych, zawarta w kryterium pierwszej charakterystyki, to aspekt realizowania koncepcji, osobną zaś kwestią jest oddźwięk tych działań, na który składa się trzecia charakterystyka: „Koncepcja pracy szkoły jest znana i akceptowana przez uczniów i rodziców”. Kryteria precyzują, że mowa jest o znajomości i akceptacji koncepcji pracy szkoły, przy czym ewaluacja związana z realizacją tych kryteriów stanowi element weryfikacji wszelkich wysiłków, jakie podejmują pracownicy szkoły. Wynika to z tego, że o ile w poprzednich kryteriach mówi się wprost o koncepcji pracy szkoły, o tyle pytania stawiane rodzicom i uczniom odnoszą się do tego, co w ogóle im się podoba bądź nie w szkole, na co w ich odczuciu kładzie się szczególnie nacisk.

W analizie częste są odniesienia do zeszłorocznej (2012) analizy naszego autorstwa „Wymaganie 2.1. Analiza wymagania: »Szkoła ma koncepcję pracy«”.

Tabela 1. Analiza poziomów spełniania wymagania i kryteriów*

| Poz. | Szkoły podstawowe | | Gimnazja | |
|------|------------------------|--------|--|--------|
| | A | 79 | 15,02% | 47 |
| B | 356 | 67,68% | 196 | 65,55% |
| C | 75 | 14,26% | 49 | 16,39% |
| D | 12 | 2,28% | 7 | 2,34% |
| E | 4 | 0,76% | 0 | 0,00% |
| Poz. | Licea ogólnokształcące | | Licea profilowane, technika i zasadnicze szkoły zawodowe | |
| | A | 23 | 17,97% | 10 |
| B | 96 | 75,00% | 83 | 77% |
| C | 8 | 6,25% | 10 | 9% |
| D | 1 | 0,78% | 5 | 5% |
| E | 0 | 0,00% | 0 | 0% |

* Dane w tabeli odzwierciedlają wyniki ewaluacji zewnętrznej w odniesieniu do wszystkich szkół od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r., podobnie w Tabelach 2–7 i 9–10.

Źródło: opracowanie własne.

¹ D. Elsner, *Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów*, materiały konferencyjne „Jakość edukacji”, Kraków kwiecień 2010.

Szkoły poddane ewaluacji zewnętrznej od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku udowodniły wysoki poziom spełniania wymagania dotyczącego koncepcji. Zdecydowana większość, gdyż aż 69% z nich, spełnia to wymaganie na poziomie B; najwyższy poziom spełniania wymagania osiągnęło 15% szkół, 13% spełnia wymaganie na poziomie C, a na poziomie podstawowym zdiagnozowano 2% szkół. Zaledwie mniej niż pół procent (0,38%) badanych szkół nie spełnia wymagania (poz. E). Dominantę najpełniej osiągały szkoły ponadgimnazjalne – 75% z nich (licea ogólnokształcące) i więcej (77% – technika i szkoły zawodowe) spełnia wymaganie na poziomie bardzo wysokim, na niższych etapach edukacji wskaźnik ten jest nieco mniejszy – 68% dla szkół podstawowych i 66% dla gimnazjów. W stosunku do wyników zeszłorocznych (z ewaluacji zakończonych do sierpnia 2012 roku) nastąpiło przesunięcie w dół, liczba diagnoz na najwyższym poziomie obniżyła się o 10%, na poziomie B – zwiększyła o 7%, a na poziomie C zwiększyła się o 2%.

Mimo różnych poziomów spełniania wymagania niemal wszystkie szkoły spełniają jego kryteria składowe – w odniesieniu do trzech kryteriów spełnia je aż 99% badanych szkół („Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły”, „Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną” oraz „Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły”). Jedyne kryterium, którego spełnienie osiągnęło mniej niż 90% (tj. 86%), dotyczyło modyfikacji koncepcji pracy szkoły.

Tabela 2. Statystyka spełniania kryteriów według typów placówek. Szkoły podstawowe

| Szkoły podstawowe | | |
|--|-----|--------|
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły. | 520 | 98,86% |
| | 6 | 1,14% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną. | 520 | 98,86% |
| | 6 | 1,14% |
| | 0 | 0,00% |
| Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły. | 523 | 99,43% |
| | 3 | 0,57% |
| | 0 | 0,00% |
| Koncepcja pracy szkoły jest analizowana. | 472 | 89,73% |
| | 54 | 10,27% |
| | 0 | 0,00% |
| Modyfikacje koncepcji pracy szkoły są wynikiem tych analiz. | 452 | 85,93% |
| | 73 | 13,88% |
| | 1 | 0,19% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i akceptowana przez nich. | 501 | 95,25% |
| | 25 | 4,75% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana rodzicom i akceptowana przez nich. | 504 | 95,82% |
| | 22 | 4,18% |
| | 0 | 0,00% |

Tabela 3. Analiza spełniania kryteriów według typów placówek. Gimnazja

| Gimnazja | | |
|--|-----|---------|
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły. | 299 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną. | 299 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |
| Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły. | 299 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |
| Koncepcja pracy szkoły jest analizowana. | 274 | 91,64% |
| | 25 | 8,36% |
| | 0 | 0,00% |
| Modyfikacje koncepcji pracy szkoły są wynikiem tych analiz. | 251 | 83,95% |
| | 47 | 15,72% |
| | 1 | 0,33% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i akceptowana przez nich. | 283 | 94,65% |
| | 16 | 5,35% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana rodzicom i akceptowana przez nich. | 290 | 96,99% |
| | 8 | 2,68% |
| | 1 | 0,33% |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Analiza spełniania kryteriów według typów placówek. Licea ogólnokształcące

| Licea ogólnokształcące | | |
|--|-----|---------|
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły. | 128 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną. | 128 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |
| Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły. | 128 | 100,00% |
| | 0 | 0,00% |
| | 0 | 0,00% |

| Licea ogólnokształcące | | |
|--|-----|--------|
| Koncepcja pracy szkoły jest analizowana. | 125 | 97,66% |
| | 3 | 2,34% |
| | 0 | 0,00% |
| Modyfikacje koncepcji pracy szkoły są wynikiem tych analiz. | 118 | 92,19% |
| | 10 | 7,81% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i akceptowana przez nich. | 125 | 97,66% |
| | 3 | 2,34% |
| | 0 | 0,00% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana rodzicom i akceptowana przez nich. | 127 | 99,22% |
| | 1 | 0,78% |
| | 0 | 0,00% |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Analiza spełniania kryteriów według typów placówek. Licea profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe

| Licea profilowane, technika i zasadnicze szkoły zawodowe | | |
|--|-----|------|
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły. | 107 | 99% |
| | 1 | 1% |
| | 0 | 0% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną. | 108 | 100% |
| | 0 | 0% |
| | 0 | 0% |
| Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły. | 106 | 98% |
| | 2 | 2% |
| | 0 | 0% |
| Koncepcja pracy szkoły jest analizowana. | 103 | 95% |
| | 5 | 5% |
| | 0 | 0% |
| Modyfikacje koncepcji pracy szkoły są wynikiem tych analiz. | 96 | 89% |
| | 12 | 11% |
| | 0 | 0% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i akceptowana przez nich. | 102 | 94% |
| | 6 | 6% |
| | 0 | 0% |
| Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana rodzicom i akceptowana przez nich. | 100 | 93% |
| | 8 | 7% |
| | 0 | 0% |

Źródło: opracowanie własne.

ANALIZA PROBLEMOWA

Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły została przyjęta przez radę pedagogiczną

Tabela 6. W jaki sposób rada pedagogiczna przyjęła koncepcję pracy szkoły?

| 3419 | Szkoły podstawowe | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | |
|---|-------------------|--------|------------------------------------|--------|
| | | | | |
| Rada nie przyjęła koncepcji pracy (7451). | 93 | 0,45% | 27 | 0,38% |
| Rada przyjęła koncepcję pracy przedstawioną przez dyrektora po uwzględnieniu sugestii nauczycieli (7452). | 4118 | 20,04% | 1729 | 24,20% |
| Rada przyjęła przygotowaną przez dyrektora koncepcję (7453). | 697 | 3,39% | 156 | 2,18% |
| Rada przyjęła wypracowaną wspólnie koncepcję pracy (7454). | 15 437 | 75,13% | 5183 | 72,54% |
| Brak odpowiedzi. | 203 | 0,99% | 50 | 0,70% |

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie 99% nauczycieli szkół podstawowych oraz gimnazjów stwierdza, że to rada pedagogiczna przyjęła koncepcję pracy, głównie (75% szkoły podstawowe, 73% pozostałe) wypracowaną wspólnie przez nauczycieli albo zaproponowaną przez dyrektora po uwzględnieniu uwag nauczycieli (20% szkoły podstawowe i 24% pozostałe). Przekłada się to na poczucie współautorstwa koncepcji – aż 94% nauczycieli szkół podstawowych i 95% nauczycieli pozostałych szkół przyznaje, że czują się współautorami koncepcji pracy szkoły. Wyniki te nie odbiegają od uzyskanych w zeszłorocznej analizie co do sposobu przyjęcia, za to widać zdecydowaną zmianę w poczuciu współautorstwa, poprzednio 58% nauczycieli nie czuło się współautorami koncepcji pracy szkoły.

Tabela 7. Czy czuje się Pan(i) współautorem(ką) koncepcji pracy szkoły?

| 3420 | Szkoły podstawowe | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | |
|-------------------------|-------------------|--------|------------------------------------|--------|
| | | | | |
| Raczej tak (7455) | 5268 | 25,62% | 1827 | 25,58% |
| Raczej nie (7456) | 523 | 2,54% | 168 | 2,35% |
| Zdecydowanie tak (7457) | 14 019 | 68,18% | 4945 | 69,25% |
| Zdecydowanie nie (7458) | 515 | 2,50% | 141 | 1,97% |
| Brak odpowiedzi | 237 | 1,15% | 60 | 0,84% |

Źródło: opracowanie własne.

Na udział nauczycieli we współtworzeniu koncepcji pracy szkoły może wskazywać wysoki współczynnik zbieżności² wskazań dyrektora i nauczycieli, odnośnie do działań stanowiących realizację koncepcji – 0,9 pkt, a także to, że zgodność wskazań nauczycieli z działaniami opisanymi w dokumentacji jest nieco wyższa (0,15 pkt) niż zgodność dokumentacji ze wskazaniami dyrektora (0,16 pkt) – oby-

² Suma wartości różnic we wskazaniach najważniejszych działań podzielona przez liczbę kategorii, 1 pkt – pełna rozbieżność, 0 – pełna zgodność.

dwa wyniki świadczą o niewielkim stopniu rozbieżności, przy czym niezgodność wskazań nauczycieli z wynikami analizy dokumentów i niezgodność odpowiedzi dyrektora z tą samą analizą stanowią różną rozbieżność, ponieważ poziom zbieżności wskazań nauczycieli zestawiony z odpowiedziami dyrektorów wynosi niemal ćwierć punktu (0,24 pkt). Można postawić także tezę, że nauczyciele są skuteczniejsi w przekazywaniu rodzicom i uczniom wiedzy o działaniach związanych z koncepcją, zgodność między uczniami a nauczycielami jest o 0,05 pkt większa niż dyrektora i uczniów (0,27 pkt), a podobnie między rodzicami a nauczycielami – 0,25 pkt zgodności (0,29 rodzice–dyrektor). Innym wytłumaczeniem może być fakt, że to nauczyciele są głównymi realizatorami przytłaczającej większości działań – zarówno tych, które dotyczą uczniów, jak i skierowanych do rodziców.

Wspominane w zeszłorocznej analizie dokumenty zawierające zapisy koncepcji pojawiły się także w niniejszej analizie. Utrzymał się trend identyfikowania z koncepcją dokumentów, które regulują funkcjonowanie szkoły. W rezultacie rozmywa się obraz konkretnych postanowień koncepcji uzyskiwany przez wizytatorów do spraw ewaluacji. Przykładowo:

Źródło: Program Wychowawczy Gimnazjum nr 19 w Gdańsku, Szkolny Program Profilaktyki na lata 2010/2011–2012/2013, Kierunki Pracy Gimnazjum nr 19 w Gdańsku w roku szkolnym 2012/2013, Statut Gimnazjum nr 19, Szkolny Zestaw Programów Nauczania.

(...) koncepcja pracy szkoły na lata 2011–2016; wizja i misja szkoły, model absolwenta, kierunki rozwoju: 1. Koncepcja pracy szkoły jest realizowana przez cele i zadania zawarte w dokumentach szkolnych, modyfikowanych, opartych na odpowiednich podstawach prawnych, takich jak: Statut szkoły, Plan pracy szkoły, Program profilaktyki, Program wychowawczy, Plan nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły, Plan Pracy Komisji Przedmiotów Ogólnokształcących, Plan Pracy Komisji Przedmiotów Zawodowych.

Plan rozwoju szkoły został przyjęty do realizacji uchwałą RP (po uzgodnieniach z RR i RU). Program wychowawczy i profilaktyczny uchwała Rada Rodziców, a zatwierdza go do realizacji RP, podobnie jak plan pracy szkoły, plan nadzoru czy doskonalenia zawodowego opracowany przez dyrektora szkoły. Programy nauczania dopuszcza do użytku dyrektor szkoły. Plany pracy organizacji uczniowskich analizowane są na posiedzeniu RP z udziałem uczniów³.

SZKOŁA PROWADZI DZIAŁANIA REALIZUJĄCE KONCEPCJĘ PRACY SZKOŁY

Tabela 8. Szkoła prowadzi działania realizujące koncepcję pracy szkoły*

| TYP | Szkoły podstawowe | | | | Gimnazja, licea, technika i szkoły zawodowe | | | |
|------------------|-------------------|-----|--------------|-----|---|-----|--------------|-----|
| | 3423 | | 3423 | | 3423 | | 3423 | |
| PYTANIE | | | | | | | | |
| ŹRÓDŁO | NAU_FGI 117 | % | DYR_CAWI 118 | % | NAU_FGI 185 | % | DYR_CAWI 186 | % |
| | | | | | | | | |
| Bezpieczeństwo | 105 | 53% | 133 | 67% | 93 | 47% | 132 | 66% |
| Języki obce | 46 | 23% | 46 | 23% | 44 | 22% | 28 | 14% |
| Klimat | 26 | 13% | 38 | 19% | 26 | 13% | 60 | 30% |
| Historia | 39 | 20% | 42 | 21% | 31 | 16% | 38 | 19% |
| Kultura i sztuka | 78 | 39% | 91 | 46% | 58 | 29% | 58 | 29% |
| Patriotyzm | 115 | 58% | 124 | 62% | 129 | 65% | 149 | 75% |

³ DYR_CAWI.

| TYP | Szkoły podstawowe | | | | Gimnazja, licea, technika i szkoły zawodowe | | | |
|----------------------------------|-------------------|-----|--------------|-----|---|-----|--------------|-----|
| PYTANIE | 3423 | | 3423 | | 3423 | | 3423 | |
| ŹRÓDŁO | NAU_FGI 117 | % | DYR_CAWI 118 | % | NAU_FGI 185 | % | DYR_CAWI 186 | % |
| RODZAJE TEMATYK | | | | | | | | |
| Przedmioty ścisłe i przyrodnicze | 50 | 25% | 53 | 27% | 65 | 33% | 55 | 28% |
| Kultura fizyczna | 84 | 42% | 34 | 17% | 85 | 43% | 101 | 51% |
| Technologia informacyjna | 24 | 12% | 19 | 10% | 67 | 34% | 73 | 37% |
| Zdrowie | 72 | 36% | 97 | 49% | 64 | 32% | 76 | 38% |
| Ekologia | 46 | 23% | 58 | 29% | 41 | 21% | 48 | 24% |
| Język polski | 23 | 12% | 22 | 11% | 44 | 22% | 38 | 19% |
| ŚREDNIA | 4 | 30% | 4 | 32% | 4 | 31% | 4 | 36% |
| RODZAJE DZIAŁAŃ | | | | | | | | |
| Diagnoza i analiza wyników | 85 | 43% | 125 | 63% | 97 | 49% | 147 | 74% |
| Baza dydaktyczna i lokalowa | 49 | 25% | 117 | 59% | 46 | 23% | 94 | 47% |
| Doskonalenie nauczycieli | 47 | 24% | 68 | 34% | 39 | 20% | 67 | 34% |
| Indywidualizacja kształcenia | 68 | 34% | 81 | 41% | 44 | 22% | 66 | 33% |
| Wycieczki i imprezy | 133 | 67% | 114 | 57% | 114 | 57% | 105 | 53% |
| Konkursy i zawody | 132 | 66% | 126 | 63% | 149 | 75% | 150 | 75% |
| Projekty i programy | 101 | 51% | 121 | 61% | 112 | 56% | 123 | 62% |
| Współpraca z rodzicami | 112 | 56% | 125 | 63% | 96 | 48% | 135 | 68% |
| Współpraca ze środowiskiem | 80 | 40% | 113 | 57% | 90 | 45% | 141 | 71% |
| Udział w wolontariacie | 66 | 33% | 69 | 35% | 82 | 41% | 82 | 41% |
| Wyrównywanie szans | 64 | 32% | 80 | 40% | 45 | 23% | 76 | 38% |
| Rozwój zainteresowań, talentów | 114 | 57% | 121 | 61% | 106 | 53% | 29 | 15% |
| ŚREDNIA | 5 | 44% | 6 | 53% | 5 | 43% | 6 | 51% |

* Tabela zawiera analizę wypowiedzi nauczycieli podczas wywiadów zogniskowanych oraz wywiadów indywidualnych z dyrektorami, dla każdej z populacji wylosowano 200 odpowiedzi, ze względu na możliwość występowania kilku kategorii w jednej wypowiedzi procent wskazuje na odsetek wystąpień danej kategorii w zarejestrowanych wypowiedziach danej populacji. Podobnie w Tabelach 11–13.

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele i dyrektorzy, opowiadając o działaniach realizujących koncepcję pracy, rzadko ograniczali się do pojedynczego wskazania; wypowiedzi udzielane przez dyrektorów w ankietach i nauczycieli podczas wywiadów okazały się na tyle szerokie, że można je analizować dwutorowo – według obszarów tematycznych – treści oraz rodzajów działań realizujących je. Ankietowani dyrektorzy wskazywali średnio na 4 rodzaje tematów i 6 rodzajów działań służących ich realizacji, podobnie nauczyciele w ankietach, z tą różnicą, że średnio wymieniali 5 rodzajów działań.

Dyrektorzy szkół podstawowych skupiali się najczęściej na: bezpieczeństwie uczniów, patriotyzmie (także lokalnym, regionalnym), na zdrowiu oraz kulturze i sztuce; u nauczycieli patriotyzm był wzmiankowany częściej niż bezpieczeństwo, trzeci pod względem częstotliwości wskazań był sport. Tak samo jak u nauczycieli szkół podstawowych przedstawia się kolejność trzech pierwszych wskazań, na czwartym

miejszu znalazło się jednak zdrowie – która to kategoria w szkołach ponadgimnazjalnych zawiera także aspekty profilaktyki i przeciwdziałania uzależnieniom. Nauczyciele gimnazjów i szkolnictwa ponadgimnazjalnego po patriotyzmie, bezpieczeństwie i sporcie – najczęściej wskazywali na technologię informacyjną oraz nauczanie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych.

Najczęstsze rodzaje działań wskazywane przez dyrektorów to konkursy i zawody, diagnoza i analiza efektów kształcenia oraz współpraca z rodzicami – u dyrektorów szkół podstawowych, ze środowiskiem – u pozostałych. Ankietowani nauczyciele najczęściej wspominali o wycieczkach i imprezach szkolnych, konkursach i zawodach oraz rozwijaniu zainteresowań uczniów oraz udziale gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w projektach i programach zewnętrznych.

KONCEPCJA PRACY SZKOŁY – ANALIZOWANA I MODYFIKOWANA

Tabela 9. Czy uczestniczył(a) Pan(i) w pracach nad analizą i/lub modyfikacją koncepcji pracy szkoły?

| 3424 | Szkoły podstawowe | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | |
|------------------|-------------------|--------|------------------------------------|--------|
| Raczej tak | 4522 | 22,08% | 1604 | 22,46% |
| Raczej nie | 514 | 2,51% | 200 | 2,80% |
| Zdecydowanie tak | 14 850 | 72,51% | 5180 | 72,54% |
| Zdecydowanie nie | 356 | 1,74% | 94 | 1,32% |
| Brak odpowiedzi | 237 | 1,16% | 63 | 0,88% |

Źródło: opracowanie własne.

95% nauczycieli odpowiedziało w ankiecie, że uczestniczyło nad analizą i/lub modyfikacją koncepcji pracy szkoły. Poniękąd potwierdzają to dyrektorzy, którzy w ankiecie stwierdzili, że w analizie i modyfikacji koncepcji pracy szkoły brała udział cała rada pedagogiczna (92%). Pytanie było wielokrotnego wyboru, lecz warto zwrócić uwagę na to, że są dwie kategorie odpowiedzi, które wykluczają się z analizą dokonywaną przez całą radę pedagogiczną: „wybrani przez dyrekcję nauczyciele” (16%) oraz „nauczyciele, którzy się sami zgłosili” (12%). Kolejne podmioty według częstotliwości wskazań to: dyrektor szkoły (82%), rodzice (77%), uczniowie (68%) oraz pracownicy niepedagogiczni (49%). Wyniki te nie różnią się od uzyskanych w zeszłorocznej analizie na temat wymagania.

Tabela 10. Kto uczestniczy w analizie i modyfikacji koncepcji pracy szkoły?

| | | Szkoły podstawowe | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | |
|---------------------------------------|-----|-------------------|--------|------------------------------------|--------|
| Dyrektor szkoły | Tak | 885 | 81,79% | 264 | 83,54% |
| | Nie | 197 | 18,21% | 52 | 16,46% |
| Wybrani przez dyrekcję nauczyciele | Tak | 167 | 15,43% | 53 | 16,77% |
| | Nie | 915 | 84,57% | 263 | 83,23% |
| Nauczyciele, którzy się sami zgłosili | Tak | 133 | 12,29% | 49 | 15,51% |
| | Nie | 949 | 87,71% | 267 | 84,49% |
| Cała rada pedagogiczna | Tak | 975 | 90,11% | 295 | 93,35% |
| | Nie | 107 | 9,89% | 21 | 6,65% |

| | | Szkoły podstawowe | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | |
|----------------------------|-----|-------------------|--------|------------------------------------|--------|
| Rodzice | Tak | 833 | 76,99% | 276 | 87,34% |
| | Nie | 249 | 23,01% | 40 | 12,66% |
| Uczniowie | Tak | 739 | 68,30% | 262 | 82,91% |
| | Nie | 343 | 31,70% | 54 | 17,09% |
| Pracownicy niepedagogiczni | Tak | 533 | 49,26% | 191 | 60,44% |
| | Nie | 549 | 50,74% | 125 | 39,56% |

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele i dyrektor (być może sądząc, że udowodnienie modyfikowania koncepcji skutkuje uzyskaniem wyższej oceny) twierdzą powszechnie w wywiadach i ankietach, że koncepcja jest modyfikowana. Te twierdzenia w ich wypowiedziach nie są popierane przykładami lub podawane przykłady nie dotyczą modyfikacji koncepcji. Dzieje się tak dlatego, że powszechny jest błąd logiczny polegający na myleniu modyfikacji koncepcji z wprowadzaniem zmian w działaniach służących realizacji koncepcji, a także utożsamianie – często drobnych – zmian organizacyjnych (jak zmiana układu zajęć w planie lekcji lub wydłużenie działalności świetlicy) z modyfikacją koncepcji pracy szkoły.

Przykłady modyfikacji działań służących realizacji koncepcji:

Modyfikujemy formy realizacji koncepcji pracy szkoły. Nowe lub w ostatnich 4 latach: wolontariat, koncert charytatywny, innowacja pedagogiczna, wymiana międzynarodowa, „Comenius”, programy wspierające ucznia, autorstwa psychologa szkolnego, indywidualne programy nauki, nauczanie przez internet, wszystkie programy ekologiczno-profilaktyczne: działania związane z ideą szkoły promującej zdrowie, ochrona klimatu i potrzeba oszczędzania energii, aktywność fizyczna – Poznań stawia na zdrowie.

(...) wprowadzono zajęcia języka niemieckiego, koło recytatorskie i polonistyczne oraz po raz pierwszy zajęcia wyrównawcze z języka angielskiego – w zakresie rozwijania technologii informacyjnej.

W koncepcji pracy szkoły dokonywano zmian w zakresie: poprawy bezpieczeństwa uczniów (wprowadzenie monitoringu wizyjnego na korytarzach szkolnych, dodatkowe dyżury nauczycieli na łącznikach i pracowników obsługi)⁴.

Przykłady działań o charakterze organizacyjnym lub technicznym:

(...) aktualizacja dokumentów szkoły zgodnie ze zmieniającym się prawem oświatowym, wybór programów nauczania, diagnoza kompetencji uczniów oraz ciągła analiza wyników nauczania.

Na przykład działania związane z bezpieczeństwem (chodnik, podjazd, organizacja dowozu).

Wydłużenie czasu pracy świetlicy zgodnie z potrzebami rodziców. Zorganizowanie placu zabaw. Wprowadzenie zajęć na basenie⁵.

Tabela 11. Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana pracownikom szkoły

| TYP PYTANIE | Szkoły podstawowe | | | | | |
|-----------------|-------------------|-----|------------------|-----|--------------|-----|
| | 3417 | | 3416 | | 3415 | |
| ŹRÓDŁO | NAU_FGI_114 | % | Dane_zastane_115 | % | NPDG_FGI_129 | % |
| RODZAJE TEMATYK | | | | | | |
| Bezpieczeństwo | 119 | 60% | 118 | 59% | 60 | 30% |
| Języki obce | 11 | 6% | 11 | 6% | 7 | 4% |

⁴ NAU_CAWI. Wszystkie podkreślenia w tekście Ł. Kluz.

⁵ *Ibidem*.

| TYP | Szkoły podstawowe | | | | | |
|----------------------------------|-------------------|-----|------------------|-----|--------------|-----|
| PYTANIE | 3417 | | 3416 | | 3415 | |
| ŹRÓDŁO | NAU_FGI 114 | % | Dane zastane 115 | % | NPDG_FGI 129 | % |
| RODZAJE TEMATYK | | | | | | |
| Klimat | 77 | 39% | 79 | 40% | 112 | 56% |
| Historia | 8 | 4% | 19 | 10% | 14 | 7% |
| Kultura i sztuka | 43 | 22% | 76 | 38% | 90 | 45% |
| Patriotyzm | 90 | 45% | 140 | 70% | 109 | 55% |
| Przedmioty ścisłe i przyrodnicze | 7 | 4% | 13 | 7% | 7 | 4% |
| Kultura fizyczna | 37 | 19% | 35 | 18% | 36 | 18% |
| Technologia informacyjna | 29 | 15% | 30 | 15% | 11 | 6% |
| Zdrowie | 69 | 35% | 89 | 45% | 44 | 22% |
| Ekologia | 23 | 12% | 31 | 16% | 31 | 16% |
| Język polski | 12 | 6% | 15 | 8% | 7 | 4% |
| ŚREDNIA | 3 | 22% | 3 | 27% | 3 | 22% |
| RODZAJE DZIAŁAŃ | | | | | | |
| Diagnoza i analiza wyników | 74 | 37% | 87 | 44% | 24 | 12% |
| Baza dydaktyczna i lokalowa | 96 | 48% | 85 | 43% | 14 | 7% |
| Doskonalenie nauczycieli | 30 | 15% | 41 | 21% | 4 | 2% |
| Indywidualizacja kształcenia | 53 | 27% | 44 | 22% | 7 | 4% |
| Wycieczki i imprezy | 27 | 14% | 32 | 16% | 72 | 36% |
| Konkursy i zawody | 70 | 35% | 64 | 32% | 51 | 26% |
| Projekty i programy | 50 | 25% | 39 | 20% | 18 | 9% |
| Współpraca z rodzicami | 108 | 54% | 103 | 52% | 34 | 17% |
| Współpraca ze środowiskiem | 101 | 51% | 124 | 62% | 34 | 17% |
| Udział w wolontariacie | 16 | 8% | 19 | 10% | 46 | 23% |
| Wyrównywanie szans | 71 | 36% | 63 | 32% | 30 | 15% |
| Rozwój zainteresowań, talentów | 78 | 39% | 75 | 38% | 39 | 20% |
| ŚREDNIA | 4 | 32% | 4 | 32% | 2 | 16% |

Źródło: opracowanie własne.

Analizowane dane zastane w szkole wskazują na to, że najczęściej wzmiankowanymi tematami poruszonymi w koncepcjach szkół są: patriotyzm, bezpieczeństwo uczniów i sprawy zdrowotne – co jest spójne z odpowiedziami nauczycieli i dyrektorów odnośnie do działań realizujących koncepcje. Od powyższych różnią się odpowiedzi ankietowe pracowników niepedagogicznych, którzy jako najważniejszą wartość w szkole wskazywali panujący w niej klimat, a dopiero po tym – patriotyzm i bezpieczeństwo.

Tabela 12. Zakres tematyczny i operacyjny koncepcji według nauczycieli i pracowników niepedagogicznych a dane zastane

| TYP | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|-----|---------------------|-----|-----------------|-----|
| | 3416 | | 3415 | | 3414 | |
| PYTANIE | NAU_FGI 185 | % | Dane_zastane 183 | % | NPDG_FGI 197 | % |
| ŹRÓDŁO | | | | | | |
| RODZAJE TEMATYK | | | | | | |
| Bezpieczeństwo | 106 | 53% | 102 | 51% | 59 | 30% |
| Języki obce | 4 | 2% | 8 | 4% | 12 | 6% |
| Klimat | 56 | 28% | 4 | 2% | 133 | 67% |
| Historia | 12 | 6% | 24 | 12% | 11 | 6% |
| Kultura fizyczna | 16 | 8% | 34 | 17% | 38 | 19% |
| Technologia informacyjna | 15 | 8% | 39 | 20% | 4 | 2% |
| Zdrowie | 45 | 23% | 61 | 31% | 32 | 16% |
| Ekologia | 17 | 9% | 17 | 9% | 20 | 10% |
| Język polski | 2 | 1% | 6 | 3% | 4 | 2% |
| ŚREDNIA | 2 | 16% | 2 | 19% | 2 | 19% |
| RODZAJE DZIAŁAŃ | | | | | | |
| Diagnoza i analiza wyników | 67 | 34% | 75 | 38% | 12 | 6% |
| Baza dydaktyczna i lokalowa | 43 | 22% | 69 | 35% | 10 | 5% |
| Doskonalenie nauczycieli | 34 | 17% | 54 | 27% | 1 | 1% |
| Indywidualizacja kształcenia | 35 | 18% | 43 | 22% | 8 | 4% |
| Wycieczki i imprezy | 13 | 7% | 25 | 13% | 58 | 29% |
| Konkursy i zawody | 11 | 6% | 31 | 16% | 34 | 17% |
| Projekty i programy | 23 | 12% | 35 | 18% | 10 | 5% |
| Współpraca z rodzicami | 67 | 34% | 111 | 56% | 17 | 9% |
| Współpraca ze środowiskiem | 102 | 51% | 135 | 68% | 29 | 15% |
| Udział w wolontariacie | 9 | 5% | 15 | 8% | 85 | 43% |
| Wyrównywanie szans | 54 | 27% | 54 | 27% | 28 | 14% |
| Rozwój zainteresowań, talentów | 77 | 39% | 79 | 40% | 40 | 20% |
| ŚREDNIA | 3 | 22% | 4 | 30% | 2 | 14% |

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku poprzedniej koncepcji część pracowników niepedagogicznych ma skłonność do ogniskowania wypowiedzi dotyczącej wartości ważnych w szkole na własnej pracy, na przykład:

(...) chętnie nam pomagają, przynoszą, za co dostaną uwagę pozytywną, (...) zgłaszamy na bieżąco, dyrektor zwraca uwagę, jeżeli uczniowie nie przestrzegają zasad, i prosi o baczniejszą uwagę.
 (...) szacunek dla pracy – nie robią nam psikusów, nie bałaganią specjalnie.

(...) bezpieczeństwo, rodzic powierzający nam swoje dziecko musi być pewny, że jego dziecko, jak wchodzi na teren szkoły, będzie bezpieczne. My też uczestniczymy w tym życiu szkoły oprócz nauczycieli. Powiem, że jeszcze tak bezpiecznej szkoły jak teraz nie miałam (...), rodzice całkiem inaczej odbierają tę szkołę, widząc mnie przy drzwiach i polecają tę szkołę jako bezpieczną, i mamy dzięki temu większy nabór⁶.

Tego typu wskazania czasem rozszerzają obraz szkoły i konkretyzują ogólnikowe części wypowiedzi nauczycieli i dyrektora.

Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana uczniom i akceptowana przez nich

Z perspektywy uczniów szkół podstawowych szkoła największy nacisk kładzie na ich bezpieczeństwo, udział w życiu kulturalnym oraz sport; w gimnazjach po bezpieczeństwie uczniowie wymieniali atmosferę panującą w szkole i sport. Formy realizacji, które najczęściej wskazywali, to w szkołach podstawowych: zajęcia dodatkowe, konkursy i zawody oraz sprawdzanie efektów nauczania; w gimnazjach te same kategorie, w kolejności: diagnoza efektów kształcenia, zajęcia dodatkowe oraz konkursy i zawody. Najmniejszą uwagę uczniowie w szkołach podstawowych zwrócili na: indywidualizację kształcenia, zajęcia wyrównawcze oraz współpracę szkoły ze środowiskiem i rodzicami, a uczniowie gimnazjów i szkół pogimnazjalnych na: doskonalenie nauczycieli (niezauważone u młodszych kolegów), współpracę z rodzicami i środowiskiem oraz indywidualizację kształcenia.

W odniesieniu do poprzedniej analizy zdecydowaną różnicą jest pozycja „bazy lokalowej i dydaktycznej” w hierarchii wyróżników szkoły. W poprzednio badanych ewaluacjach na bazę wskazywali uczniowie w 38% szkół podstawowych, i był to najczęściej wymieniany aspekt (27% w gimnazjach, drugie miejsce w kolejności), a obecnie jest on wzmiankowany przez 10% uczniów uczestniczących w ewaluacji. Może to oznaczać, że zastany w szkołach stan wyposażenia dla większej liczby badanych jest postrzegany jako standard i uczniowie do niego przywykają.

Tabela 13. Zakres tematyczny i operacyjny koncepcji w percepcji uczniów i ich rodziców

| TYP | Szkoły podstawowe | | | | Gimnazja, licea, technika i szkoły zawodowe | | | |
|----------------------------------|-------------------|-----|--------------|-----|---|-----|--------------|-----|
| | 3441 | | 3444 | | 3440 | | 3414 | |
| PYTANIE | | | | | | | | |
| ŹRÓDŁO | UCZN_FGI 123 | % | RODZ_FGI 124 | % | UCZN_FGI 191 | % | RODZ_FGI 124 | % |
| | | | | | | | | |
| Bezpieczeństwo | 112 | 56% | 60 | 30% | 88 | 44% | 38 | 19% |
| Języki obce | 17 | 9% | 5 | 3% | 10 | 5% | 6 | 3% |
| Klimat | 51 | 26% | 128 | 64% | 82 | 41% | 136 | 68% |
| Historia | 12 | 6% | 21 | 11% | 8 | 4% | 9 | 5% |
| Kultura i sztuka | 80 | 40% | 15 | 8% | 20 | 10% | 14 | 7% |
| Patriotyzm | 43 | 22% | 119 | 60% | 50 | 25% | 121 | 61% |
| Przedmioty ścisłe i przyrodnicze | 24 | 12% | 8 | 4% | 27 | 14% | 4 | 2% |
| Kultura fizyczna | 65 | 33% | 27 | 14% | 65 | 33% | 22 | 11% |
| Technologia informacyjna | 32 | 16% | 9 | 5% | 11 | 6% | 6 | 3% |
| Zdrowie | 31 | 16% | 46 | 23% | 14 | 7% | 32 | 16% |

⁶ NPDG_FGI.

| TYP | Szkoły podstawowe | | | | Gimnazja, licea, technika i szkoły zawodowe | | | |
|--------------------------------|-------------------|-----|--------------|-----|---|-----|--------------|-----|
| PYTANIE | 3441 | | 3444 | | 3440 | | 3414 | |
| ŹRÓDŁO | UCZN_FGI 123 | % | RODZ_FGI 124 | % | UCZN_FGI 191 | % | RODZ_FGI 124 | % |
| RODZAJE TEMATYK | | | | | | | | |
| Ekologia | 18 | 9% | 38 | 19% | 3 | 2% | 16 | 8% |
| Język polski | 18 | 9% | 7 | 4% | 4 | 2% | 0 | 0% |
| ŚREDNIA | 3 | 21% | 2 | 20% | 2 | 16% | 2 | 17% |
| RODZAJE DZIAŁAŃ | | | | | | | | |
| Diagnoza i analiza wyników | 49 | 25% | 30 | 15% | 77 | 39% | 7 | 4% |
| Baza dydaktyczna i lokalowa | 20 | 10% | 10 | 5% | 20 | 10% | 3 | 2% |
| Doskonalenie nauczycieli | 0 | 0% | 5 | 3% | 3 | 2% | 2 | 1% |
| Indywidualizacja kształcenia | 5 | 3% | 19 | 10% | 15 | 8% | 11 | 6% |
| Wycieczki i imprezy | 42 | 21% | 47 | 24% | 32 | 16% | 32 | 16% |
| Konkursy i zawody | 65 | 33% | 29 | 15% | 42 | 21% | 23 | 12% |
| Projekty i programy | 28 | 14% | 11 | 6% | 29 | 15% | 14 | 7% |
| Współpraca z rodzicami | 12 | 6% | 96 | 48% | 5 | 3% | 66 | 33% |
| Współpraca ze środowiskiem | 13 | 7% | 37 | 19% | 11 | 6% | 29 | 15% |
| Udział w wolontariacie | 22 | 11% | 42 | 21% | 19 | 10% | 43 | 22% |
| Wyrównywanie szans | 12 | 6% | 30 | 15% | 22 | 11% | 24 | 12% |
| Rozwój zainteresowań, talentów | 68 | 34% | 56 | 28% | 69 | 35% | 45 | 23% |
| ŚREDNIA | 2 | 14% | 2 | 17% | 2 | 14% | 1 | 12% |

Źródło: opracowanie własne.

Istniejąca w szkole koncepcja pracy szkoły jest znana rodzicom i akceptowana przez nich

Percepcja rodziców odnośnie do wartości uznawanych w szkole za najważniejsze wykazuje podobieństwo do postrzeżeń przedstawionych przez pracowników niepedagogicznych. Za najważniejsze rodzice uznali klimat i atmosferę panującą w szkole, następnie wskazywali na patriotyzm i bezpieczeństwo uczniów. Jako najistotniejsze działania rodzice zakwalifikowali współpracę szkoły z nimi samymi, rozwój zainteresowań i talentów oraz organizację wycieczek i imprez.

W odróżnieniu od poprzedniej analizy w obecnie badanym okresie nie pytano rodziców o to, czy zostali zapoznani z koncepcją, która wskazała na to, że rodzice wypowiadają się w duchu własnych przekonań o tym, co jest w szkole ważne. Obecnie rodzice byli wprost pytani o to, co według nich uznaje się w szkole za ważne – ze wskazaniem na wartości.

Podsumowując aspekt znajomości koncepcji przez różne szkolne podmioty, ze względu na formę zadawanych pytań uczniowie, rodzice i pracownicy niepedagogiczni wskazują na własne, subiektywne odczucia, co wynika z następujących pytań zadawanych uczniom:

Na co Waszym zdaniem w szkole kładzie się szczególny nacisk? Co jest w niej najważniejsze? Co ją wyróżnia?
Co Wam się podoba w Waszej szkole? Co nie?

oraz pytania stawianego rodzicom i pracownikom niepedagogicznym:

Szkoła to nie tylko miejsce nauki matematyki i języka polskiego, to także miejsce przygotowujące do startu w dorosłe życie. Uczniowie nabywają wiedzy przedmiotowej, ale też pewnych wartości. Jakie wartości uznaje się w szkole za ważne?

Nauczyciele i dyrektor wymieniają zaś często różnorodne działania:

W koncepcji pracy szkoły nie dokonywano zasadniczych zmian, ponieważ zawiera ona zadania, których nie można pominąć w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁷,

co może wynikać, jak uzasadniają nauczyciele, z bardzo ogólnych – szeroko sformułowanych – zapisów koncepcji pracy szkół lub chęci jak najlepszego, najpełniejszego zaprezentowania działań szkoły niezależnie od postanowień koncepcji.

⁷ NAU_CAWI 114.

AGNIESZKA BOREK, BEATA DOMERECKA
WSPÓŁPRACA: IWONA KONIECZNY

PROCESY NIEUŚWIADOMIONEGO UCZENIA SIĘ BEZ ZACIEKAWIENIA

Uczeń jest najważniejszą osobą w klasie.

M. Schneider, E. Stern¹

Streszczenie:

- Niniejszy tekst obejmuje wyniki analizy danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Dane te dotyczą działań szkoły w zakresie realizacji jednego z wymagań państwa wobec szkół: „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”, i zostały zebrane dzięki badaniom ankietowym prowadzonym wśród uczniów, rodziców i nauczycieli oraz dzięki obserwacjom zajęć w szkołach². W przypadku pytań zamkniętych analiza odnosi się do odpowiedzi wszystkich respondentów biorących udział w badaniu oraz do wszystkich obserwacji zajęć. Analiza danych zebranych przez pytania otwarte (pochodzące z ankiet i wywiadów) obejmuje natomiast po sto wypowiedzi wylosowanych z poziomu każdego z typów szkół. Jej wyniki są przedstawione odrębnie dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.
- Niezwykle bogate dane zebrane w toku ewaluacji zewnętrznych pozwalają na dokonanie pewnych uogólnień, a także są materiałem do refleksji, wyciągania wniosków i budowania rekomendacji.
- 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 wymaganium. Działania te jednak nie są powszechnie prowadzone przez nauczycieli, nie dotyczą wszystkich uczniów i nie są stale obecne w praktyce szkoły.
- Nauczyciele pracują metodami aktywnymi, na lekcjach uczniowie najczęściej wykonują zadania samodzielnie, rzadziej zespołowo. Nieczęsto otrzymują zadania, do których podchodzą problemowo, i zbyt rzadko mają okazję do odwołania się do własnych doświadczeń i do tego, czego uczą się na innych lekcjach. Szkoła w świetle zebranych danych to miejsce, w którym uczniowie aktywnie uczestniczą w zajęciach, jeżeli są nimi zainteresowani. Grupa nieaktywnych i niezaciekawionych jest niemal tak samo liczna, jak grupa aktywnych i zaciekawionych. Sytuacja ta jednak nieznacznie się poprawiła w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym.
- Uczniowie w polskiej szkole rzadko są w sytuacjach, w których mogą dokonywać refleksji nad procesem własnego uczenia się, nie otrzymują od nauczycieli wsparcia, które pomaga im powiązać ich pracę włożoną w uczenie się z wynikami, jakie uzyskują. Nie dostają zrozumiałych dla siebie wskazówek, jak się uczyć, jak radzić sobie z trudnościami, rzadko lub nigdy nie rozmawiają z nauczycielami o swoich postępach w nauce.
- Analiza porównawcza danych zebranych w różnych typach szkół pokazuje, że większość tych problemów częściej występuje w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Widoczne jest także, że polska szkoła w tym

¹ M. Schneider, E. Stern, *Uczenie się z perspektywy poznawczej. Dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 114.

² Te same dane były zbierane wcześniej przez System Ewaluacji Oświaty. Analiza obejmuje też porównanie danych zebranych między 1 stycznia 2010 r. a 31 lipca 2011 r., co pozwala zobaczyć, czy i jakie zmiany zachodzą w działaniach szkół.

zakresie się nie zmienia. Jedynie w oczach nauczycieli niektóre sprawy wyglądają lepiej niż w poprzednim roku szkolnym. Jest to jednak w sprzeczności z opiniami uczniów, rodziców i z wynikami obserwacji.

- Widoczne jest także, że problemem dla szkół jest monitorowanie procesów edukacyjnych. Nauczyciele i dyrektorzy utożsamiają je często z monitorowaniem osiągnięć uczniów. Może to świadczyć o nadmiernym koncentrowaniu się nauczycieli na wynikach i/lub o braku umiejętności w zakresie monitorowania procesów edukacyjnych.
- Zebrane dane sygnalizują także małą współpracę nauczycieli podczas realizacji procesów edukacyjnych. Problem ten wyłania się szczególnie w świetle danych, które nie wprost dotyczyły współpracy.

CECHY ANALIZOWANEGO WYMAGANIA

Wymaganie „**Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**” jest bezpośrednio związane z uczeniem się dzieci i młodzieży – z procesem, dla którego powołano do życia szkoły i placówki oświatowe. Wymaganie to szczególnie mocno dotyka praktyki szkolnej, codziennej pracy nauczycieli i jej wpływu na osiągnięcia uczniów.

Uczenie się uczniów jest najważniejszym procesem w szkole i dlatego powinno znaleźć centralne miejsce w każdej ewaluacji. Uczenie się zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się³.

Wymaganie to obejmuje większość elementów, które są współcześnie uwzględniane w edukacyjnej teorii uczenia się. Uczenie się powinno być aktywne, kumulacyjne, samoregulujące, nastawione na cel, umiejscowione w kontekście i oparte na współpracy⁴.

Biorąc pod uwagę charakterystykę całego wymagania, a więc trzymając się jego istoty, możemy określić, że na procesy edukacyjne składa się wszystko to, co nauczyciele robią (w czasie trwania zajęć), by uczniowie osiągnęli zamierzone cele. 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 postrzegają swoją pracę i co z tego wynika, jak motywują uczniów do nauki, jak organizują pracę na lekcji.

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

Wymagania obejmujące procesy edukacyjne należą z pewnością do najważniejszych sformułowanych przez państwo oczekiwań wobec szkół i placówek edukacyjnych, dotyczą bowiem sposobu realizacji najistotniejszych zadań i celów. Odnoszą się one bezpośrednio do podstawowego zadania – wyposażenia ucznia w wiadomości i umiejętności konieczne do wszechstronnego rozwoju i radzenia sobie w życiu. Obszar ten zawiera sześć wymagań, wśród nich znajduje się wymaganie „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”. Państwo wymaga od pracujących w szkole nauczycieli, by procesy edukacyjne miały charakter zorganizowany. Wyjaśnieniem znaczenia tej ogólnej frazy jest charakterystyka obejmująca poziom D oraz poziom B. W przypadku tego wymagania jest ona niezwykle bogata. Składa się bowiem z dziesięciu odrębnych stwierdzeń. Pierwsza grupa (odnosząca się do poziomu D) obejmuje:

- organizowanie procesów edukacyjnych z wykorzystaniem podstawy programowej,
- planowanie pracy nauczycieli,
- wykorzystywanie metod pracy sprzyjających uczeniu się,
- motywowanie uczniów przez ocenianie ich w sposób dający im informację o osiągniętych przez nich poziomach,
- przyglądanie się postępom uczniów.

Wszystkie powyższe stwierdzenia opisują podstawowy poziom spełniania wymagania. Kolejne charakteryzują poziom B, który oznacza wysoki poziom spełniania wymagania. Obejmują refleksyjny stosunek do pracy, formułowanie wniosków i modyfikowanie pracy nauczycieli w odniesieniu do organizowania procesów edukacyjnych w szkole. Mamy tu zatem:

³ D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 126.

⁴ E. de Corte, *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*, [w:] *Istota uczenia się...*, s. 70–99.

- monitorowanie i doskonalenie procesów edukacyjnych przebiegających w szkole,
- wykorzystywanie wniosków z monitorowania do doskonalenia pracy szkoły,
- wspólną z uczniami pracę nad doskonaleniem procesów, a także stosowanie różnych sposobów wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się,
- analizowanie wyników monitorowania osiągnięć uczniów i wdrażanie wniosków z tych analiz,
- takie informowanie uczniów o postępach w nauce (realizowane w wyniku oceniania), jakie pomaga im uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się.

W niniejszej analizie wzięto pod uwagę najważniejsze dla wymagania elementy:

- opieranie organizowania procesów na założeniach podstawy programowej w części obejmującej zalecane warunki i sposoby realizacji,
- planowanie i monitorowanie procesów edukacyjnych, a także wdrażanie konkretnych działań wynikających z tego monitorowania,
- monitorowanie osiągnięć uczniów i wykorzystywanie zebranych w jego toku informacji do podejmowania konkretnych działań,
- sposoby motywowania uczniów wykorzystywane przez nauczycieli w organizowanych przez nich procesach,
- organizowanie pracy uczniów na lekcji (wykorzystywanie metod pracy sprzyjających uczeniu się),
- motywowanie uczniów przez ocenianie ich w sposób dający im informację o osiągniętym przez nich poziomie,
- włączanie uczniów w doskonalenie procesów,
- wspieranie uczniów przez nauczycieli.

W analizie przygotowanej na podstawie danych z ewaluacji przeprowadzonych w ciągu dość krótkiego czasu ujęto wykorzystywanie w procesie edukacyjnych zaleceń zawartych w podstawie programowej. W objętym analizą okresie podstawa programowa weszła do drugiego i czwartego etapu edukacyjnego, obejmując klasy 4–6 szkoły podstawowej i pierwszą klasę szkoły ponadgimnazjalnej, a to oznacza, że duża część nauczycieli pracuje już z nową podstawą. Powinni oni zatem znać jej zapisy i wykorzystywać je w pracy z uczniami na prowadzonych przez siebie zajęciach.

PROCESY EDUKACYJNE PRZEBIEGAJĄCE W SZKOLE LUB PLACÓWCE SĄ PLANOWANE

W szkole wykorzystuje się zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej

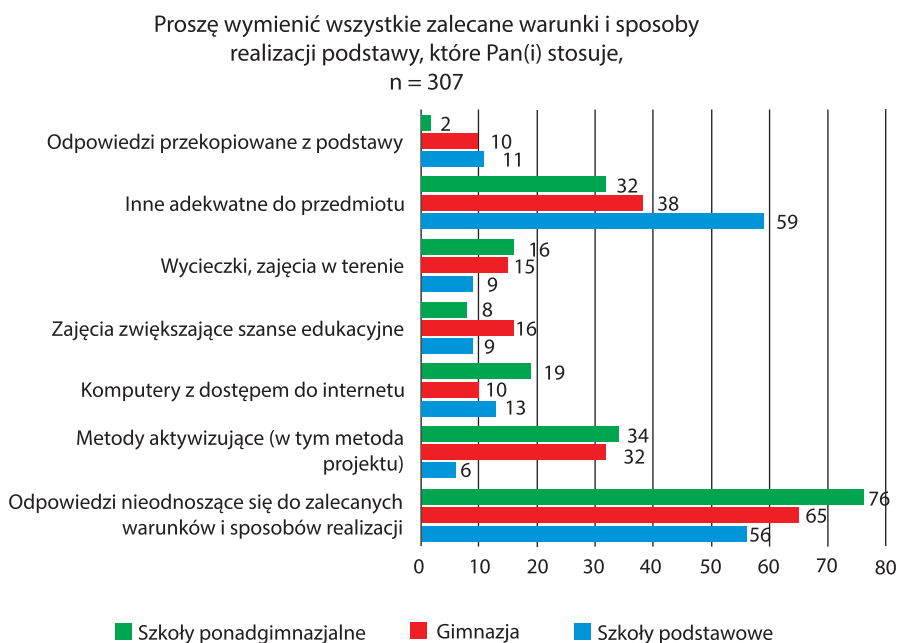
W procesie organizowania uczenia się uczniów ważne jest nie tylko to, czego uczymy. Niezwykle istotny dla przebiegu uczenia się, jego trwałości i efektywności jest sposób, w jaki uczymy. To, czego nauczyciele powinni nauczyć, znajduje się w podstawie programowej, jak natomiast to powinni zrobić, zależy od wiedzy nauczyciela na temat osiągnięć nauki, kompetencji zawodowych, jego doświadczenia zawodowego, sprawności, chęci uczenia się i wielu innych zmiennych. Są wśród nich jednak znajomość i wykorzystywanie w organizowaniu uczenia się uczniów fragmentu podstawy programowej, czyli „zalecanych warunków i sposobów realizacji podstawy”. W tej części podstawy programowej znajdujemy wiele wskazówek, które nauczyciele powinni znać, brać pod uwagę przy wybieraniu programu nauczania, a także realizować w miarę możliwości każdego dnia pracy z uczniami. Wiele z tych dyspozycji odnosi się wprost do organizacji pracy na lekcji (czasu, metod nauczania, organizacji pracy z uczniem, sposobów oceniania ucznia itp.).

Kryterium badane jest z użyciem dwu narzędzi: ankiety dla nauczycieli i ankiety dla dyrektora. W obu ankietach zadano pytanie otwarte obejmujące wykorzystywanie tej części podstawy programowej. Z punktu widzenia badacza o wiele bardziej interesujące wydawało się, co na ten temat mają do powiedzenia nauczyciele, dlatego analizy dokonuje się na podstawie polecenia skierowanego do nich właśnie. Brzmiało ono: „Proszę wymienić wszystkie zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, które Pan(i) stosuje”. Nauczyciele powinni zatem odnosić się do znanego sobie dokumentu prawnego, przytaczając te zalecenia, które związane są z ich przedmiotem. Przyglądając się wypowiedziom nauczycieli, można stworzyć kilka kategorii wypowiedzi:

- odpowiedzi nieodnoszące się do podstawy programowej,
- metody aktywizujące uczniów (w tym metoda projektu),
- komputery z dostępem do internetu,
- zajęcia zwiększające szanse edukacyjne,
- wycieczki, zajęcia w terenie,
- inne adekwatne do przedmiotu,
- fragmenty wprost przekopiowane z podstawy programowej.

Analizując zebrane dane, musimy stwierdzić, że wśród wypowiedzi nauczycieli znajduje się bardzo wiele informacji, które nie zostały zaczerpnięte z załącznika do rozporządzenia. Szczególnie dużo w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie takie informacje pojawiają się w 76% wypowiedzi. Najpełniejszą wiedzą związaną z zaleceniami dla przedmiotu dysponują nauczyciele szkół podstawowych, którzy przywołują właściwe zapisy dla konkretnych przedmiotów w 59% wypowiedzi. Na drugim miejscu plasują się nauczyciele gimnazjów (38%), na końcu natomiast nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (32%). Wykorzystywanie metod aktywizujących deklaruje najwięcej nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (34%) i gimnazjalnych (32%), w niewielkim stopniu pojawiają się one w wypowiedziach nauczycieli szkół podstawowych (9%).

W obserwowanym przedziale czasowym pojawiło się przekopiowywanie do ankiet fragmentów podstawy programowej. Tak właśnie postąpił co dziesiąty nauczyciel gimnazjum i szkoły podstawowej. Ten sposób odpowiadania na polecenie w ankiecie w analizowanym okresie pojawił się po raz pierwszy (nie zaobserwowano tego w analizach przygotowywanych w poprzednich latach).



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Proszę wymienić wszystkie zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy, które Pan(i) stosuje”

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli przyjrzymy się liczbie odpowiedzi, które nie odwołują się do podstawy programowej (aż 76% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, 65% nauczycieli gimnazjów oraz 56% nauczycieli szkół podstawowych), interesujące wydaje się sprawdzenie, jak spełnianie tego kryterium zostało ocenione przez wizytatorów do spraw ewaluacji. Na 1053 szkoły poddane ewaluacji w badanym okresie tylko w 9 przypadkach orzeczono, że kryterium nie zostało spełnione.

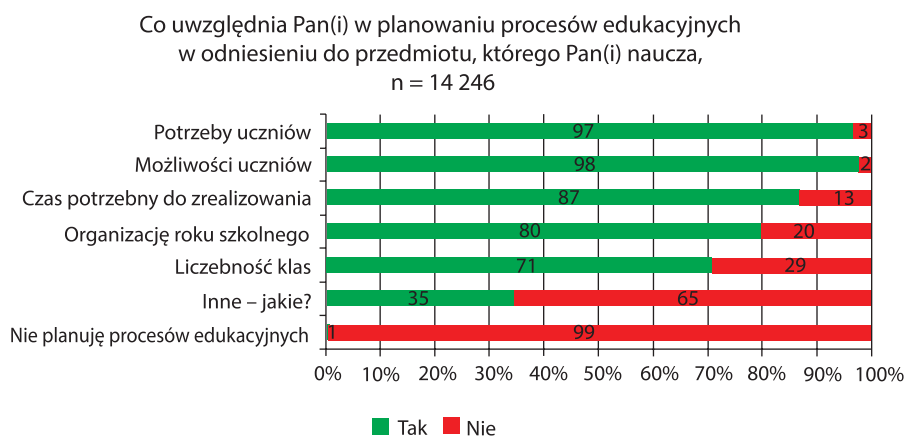
Procesy edukacyjne są planowane

Planowanie działań jako przygotowanie do ich realizacji ma niebagatelny wpływ na powodzenie przedsięwzięcia, jego efektywność. Stąd płynie zainteresowanie procesem planowania uczenia się uczniów i nauczania. Informacje na temat planowania zbierane są w szkołach za pomocą dwu narzędzi: wywiadu z dyrektorem oraz ankiety dla nauczycieli. Z tym że nauczyciele odpowiadają na pytanie zamknięte: „Co uwzględnią Pan(i) w planowaniu procesów edukacyjnych w odniesieniu do przedmiotu, którego Pan(i) naucza?”. Od dyrektora dowiadujemy się natomiast, w jaki sposób planuje się procesy edukacyjne w szkole. Nauczyciele we wszystkich typach szkół odpowiadali niemal identycznie. Różnice pomiędzy poszczególnymi typami szkół są nieistotne statystycznie, dlatego wszystkie dane umieszczono na jednym wykresie (Wykres 2). Planując procesy edukacyjne, nauczyciele najczęściej biorą pod uwagę potrzeby uczniów (97%) oraz ich możliwości (98%), czas potrzebny do zrealizowania treści (87%) oraz organizację roku szkolnego (80%) i liczebność klas (71%).

Dyrektorów natomiast zapytano o sposób planowania procesów edukacyjnych przyjęty w szkole (Wykres 3). Ich odpowiedzi można ująć w kilku kategoriach. Dyrektorzy deklarują, że w trakcie planowania:

- opracowują plany nauczania na cały etap edukacyjny,
- przygotowują plany dydaktyczne, wynikowe,
- opracowują plany pracy szkoły,
- planują pracę zespołów nauczycielskich (przedmiotowych i zadaniowych),
- przygotowują tygodniowe plany lekcji,
- na podstawie informacji z poradni przygotowują plany indywidualnej pracy z uczniami,
- opracowują plany pracy wychowawczej,
- planują arkusze organizacyjne szkoły,
- pracują nad planami zespołowo,
- wybierają podręczniki, ćwiczenia, pomoce dydaktyczne,
- zatwierdzają szkolny zestaw programów nauczania,
- przygotowują plan imprez szkolnych, wycieczek, konkursów, zajęć pozalekcyjnych.

Niektóre odpowiedzi nie były związane z planowaniem procesów edukacyjnych.

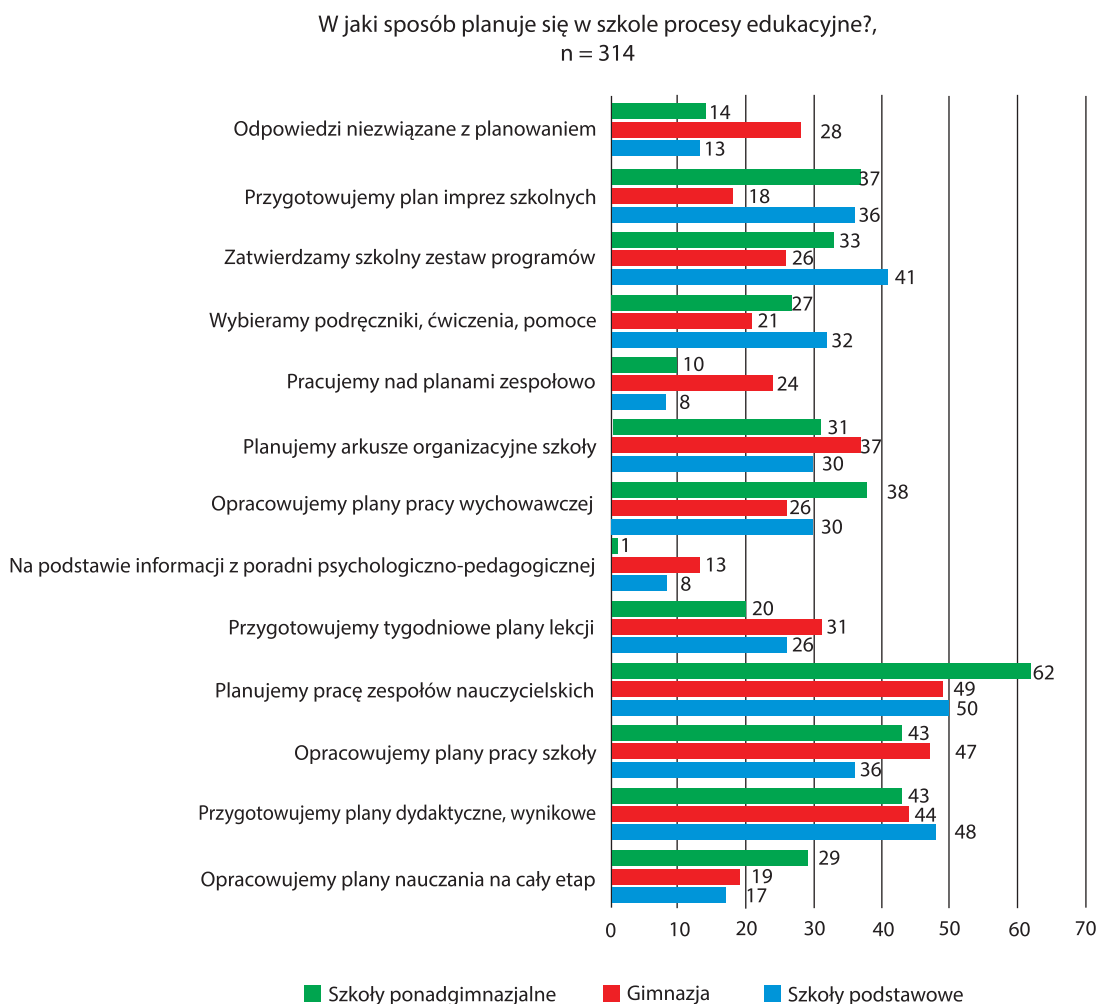


Wykres 2. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Co uwzględnią Pan(i) w planowaniu procesów edukacyjnych w odniesieniu do przedmiotu, którego Pan(i) naucza?”

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wybierane sposoby to planowanie pracy zespołów przedmiotowych, przygotowywanie planów pracy szkoły oraz planów dydaktycznych przez nauczycieli. Różnice pomiędzy poszczególnymi typami szkół nie są zbyt wielkie, należy jednak zauważyć, że częściej planowanie pracy zespołów nauczycielskich deklarują dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (62% wobec 50% wskazań wśród dyrektorów

szkół podstawowych i 49% gimnazjów). Niepokojące wydaje się, że w odpowiedziach dyrektorów szkół pojawiło się wiele wypowiedzi zupełnie niezwiązanych z planowaniem procesów edukacyjnych (14% w szkołach ponadgimnazjalnych, aż 28% w gimnazjach i 13% w szkołach podstawowych). Wśród nich wiele było ilustrujących proces monitorowania realizacji podstawy, osiągnięć uczniów i innych.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „W jaki sposób planuje się w szkole procesy edukacyjne?”

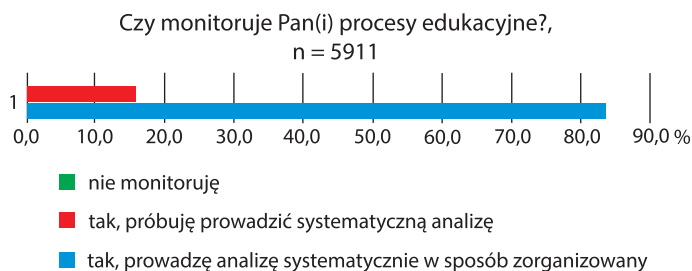
Źródło: opracowanie własne.

Procesy edukacyjne przebiegające w szkole są monitorowane

Niezwykle ważnym elementem nauczycielskiej pracy jest nieustanne przyglądanie się procesom edukacyjnym organizowanym w szkole. Kryterium związane z tym zagadnieniem brzmi „Procesy edukacyjne przebiegające w szkole są monitorowane”. Spełnianie tego kryterium badane jest z użyciem dwu narzędzi: ankiety dla dyrektora i ankiety dla nauczycieli. Przygotowano pięć pytań, ale w niniejszej analizie skupimy naszą uwagę na dwu. Pierwsze skierowane zostało do nauczycieli. Zapytano ich: „Czy monitoruje Pan(i) procesy edukacyjne?”. Niemal wszyscy nauczyciele odpowiedzieli, że monitorują procesy systematycznie bądź że starają się to robić w ten sposób. Dane przedstawiono na Wykresie 4. Tylko 20 osób (0,3%) stwierdziło, że nie monitoruje procesów edukacyjnych.

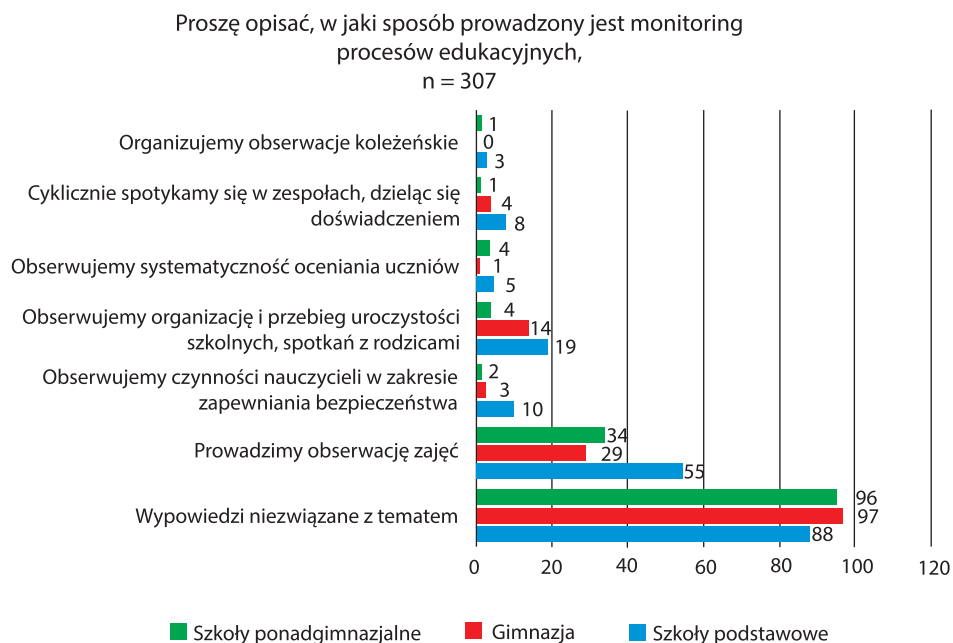
Drugie pytanie, które wydało się niezwykle interesujące, zadano dyrektorom szkoły, i brzmiało ono: „Proszę opisać, w jaki sposób prowadzony jest monitoring procesów edukacyjnych” (Wykres 5). Dyrektorzy, charakteryzując swoje działania, najczęściej twierdzili, że w ramach monitoringu procesów:

- prowadzą obserwację zajęć,
- obserwują czynności nauczycieli w zakresie zapewniania bezpieczeństwa,
- przyglądają się organizacji i przebiegowi uroczystości szkolnych, spotkań z rodzicami,
- obserwują systematyczność oceniania uczniów,
- cyklicznie spotykają się w zespołach, dzieląc się doświadczeniem,
- organizują obserwacje koleżeńskie.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Czy monitoruje Pan(i) procesy edukacyjne?”, n = 5911, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Proszę opisać, w jaki sposób prowadzony jest monitoring procesów edukacyjnych”

Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazuje, w niemal wszystkich wypowiedziach dyrektorów pojawiły się zdania odnoszące się bezpośrednio do monitorowania osiągnięć uczniów, monitorowania realizacji podstawy programowej czy też analizowania efektów pracy, a więc odpowiedzi nieadekwatne do zadanego w czasie badania pytania. Jak widać na wykresie, te odpowiedzi dominują. Przyglądając się wynikom, widzimy, że najczęściej wymienianym sposobem monitorowania procesów jest obserwowanie zajęć (wskazuje go 55% dyrektorów szkół podstawowych, 29% dyrektorów gimnazjów i 34% szkół ponadgimnazjalnych). Drugim sposobem jest obserwowanie uroczystości szkolnych, spotkań z rodzicami. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku najczęściej te sposoby wymieniali dyrektorzy szkół podstawowych. Wspólne refleksje na temat organizowanej na lekcjach pracy w ramach obserwacji koleżeńskich czy spotkań w zespołach nauczycieli wymieniają nieliczni, mimo że takie działania mają niezwykle głęboki wpływ na podnoszenie jakości pracy.

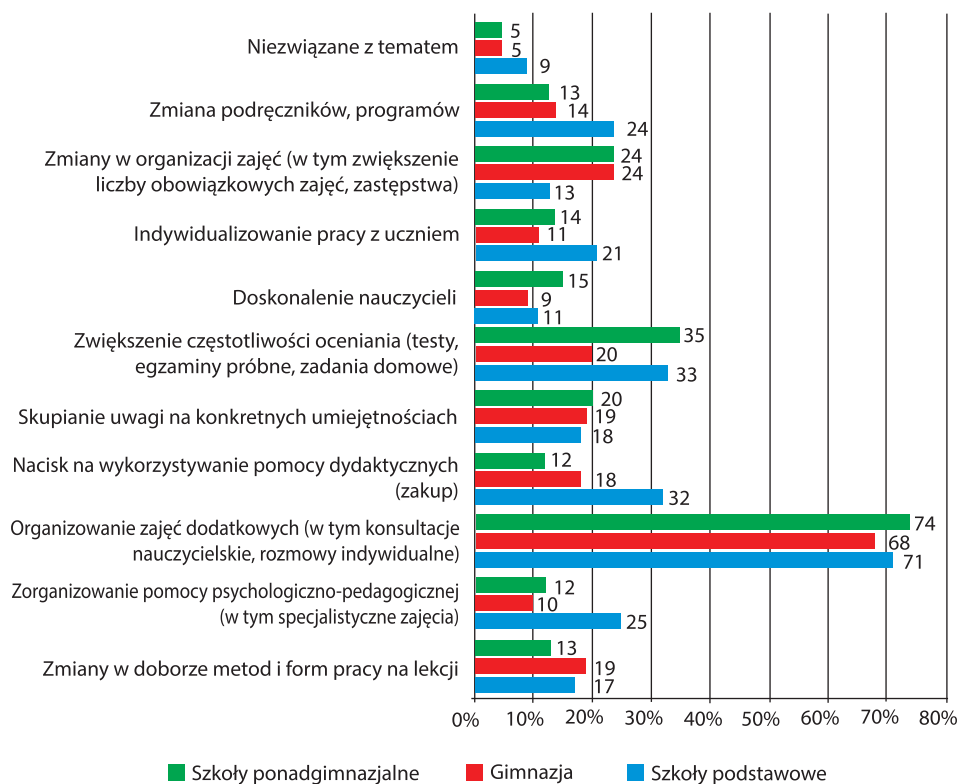
Jeśli rozwój szkoły i jakość kształcenia rozpatrywać w kontekście całej szkoły, to nauczyciele muszą ze sobą współpracować, koordynować strategie nauczania i optymalnie wykorzystywać zasoby szkoły. Współpraca może przybierać różne formy: wspólne realizowanie zadań administracyjnych, nauczanie albo wspólne uczestniczenie w rozwoju zawodowym. Nauczyciele mogą na przykład wymieniać się materiałami dydaktycznymi albo regularnie spotykać, żeby rozmawiać o uczniach. Mogą też obserwować swoją pracę i oceniać siebie nawzajem⁵.

Z danych zebranych w tym właśnie zakresie wynika, że niezwykle często jako monitorowanie procesów nauczyciele widzą inne własne działania, wymieniając je obok tych, które wiążą się z obserwowaniem własnej nauczycielskiej pracy.

Wnioski z monitoringu są wykorzystywane do planowania procesów edukacyjnych

Przyglądanie się procesom edukacyjnym przebiegającym w szkole powinno się ściśle łączyć z wnioskowaniem na podstawie zebranych w toku monitorowania informacji oraz z wdrażaniem konkretnych działań, których celem jest doskonalenie tych procesów. Dlatego właśnie podczas badania ewaluacyjnego przyglądamy się również sposobowi wykorzystywania monitorowania do doskonalenia pracy nauczycieli. Kryterium badane jest za pomocą dwu narzędzi: ankiety dla dyrektora i ankiety dla nauczycieli. Na potrzeby tej analizy zajmujemy się jednym tylko źródłem danych – dyrektorem jako osobą, która ma najrozleglejszą wiedzę na temat całości monitorowania procesów edukacyjnych. Dyrektora w badaniu ankietowym poproszono o podanie przykładów decyzji, jakie w szkole podjęto na podstawie wniosków

Proszę o podanie przykładów decyzji dotyczących procesów edukacyjnych,
które wynikają z monitoringu tych procesów,
n = 312



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Proszę o podanie przykładów decyzji dotyczących procesów edukacyjnych, które wynikają z monitoringu tych procesów”

Źródło: opracowanie własne.

⁵ *Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się OCD, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

sformułowanych po monitorowaniu procesów (Wykres 6). Oto, jak przedstawiają się uzyskane wyniki. Dokonując analizy wypowiedzi dyrektorów szkół, wyodrębniono kilka typów wypowiedzi. Dyrektorzy wymieniali najczęściej następujące decyzje podjęte na podstawie monitorowania procesów edukacyjnych:

- zmiany w doborze metod i form pracy na lekcji,
- zorganizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym specjalistyczne zajęcia),
- organizowanie zajęć dodatkowych (w tym konsultacje nauczycielskie, rozmowy indywidualne),
- nacisk na wykorzystywanie pomocy dydaktycznych (zakup),
- skupianie uwagi na konkretnych umiejętnościach,
- zwiększenie częstotliwości oceniania (testy, egzaminy próbne, zadania domowe),
- doskonalenie nauczycieli,
- indywidualizowanie pracy z uczniem,
- zmiany w organizacji zajęć (w tym zastępstwa i zwiększenie liczby godzin zajęć obowiązkowych),
- zmiana podręczników, programów, zmiany w dokumentach szkolnych,
- odpowiedzi niezwiązane z tematem.

Najczęściej wymienianą decyzją w przypadku każdego typu szkoły jest organizowanie zajęć dodatkowych. Takie działanie podjęte na podstawie wniosków z monitorowania procesów edukacyjnych wskazywało 76% dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych, 71% szkół podstawowych i 68% gimnazjów. Licznie wymieniane było także zwiększenie częstotliwości oceniania. Należy zauważyć, że obydwie te stwierdzenia pojawiają się również jako wnioski wynikające z monitorowania osiągnięć uczniów, a także jako stosowana przez nauczycieli forma motywowania uczniów do nauki. Dla nauczycieli, których wypowiedzi analizowano, te działania są postrzegane jako mocno wpływające na podnoszenie jakości ich pracy. Dla 33% dyrektorów szkół podstawowych ważne było położenie większego nacisku na wykorzystywanie pomocy dydaktycznych oraz ich zakup zgodnie z potrzebami deklarowanymi przez nauczycieli.

Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

Badania empiryczne pokazują, że uczenie się uczniów w szkole zależy od wielu czynników. Co ważne, na dużą ich część nauczyciele mają wpływ. Dlatego odpowiedzialność nauczycieli obejmuje takie zaplanowanie i zrealizowanie procesów edukacyjnych, by sprzyjały one uczeniu się uczniów. Wyniki badań realizowanych w krajach OECD prowadzą do wniosków obejmujących zasady uczenia się. Dotyczą one między innymi:

- aktywnego zaangażowania uczniów,
- odnoszenia przez uczniów nowej wiedzy do wiedzy już posiadanej i porządkowania uprzednio zdobytej,
- samoregulacji i autorefleksji uczniów na własnym procesem uczenia się,
- prób bardziej zrozumienia niż zapamiętywania,
- wykorzystania szkolnej wiedzy w praktyce,
- tworzenia motywacji do uczenia się,
- uwzględniania różnic indywidualnych i rozwojowych⁶.

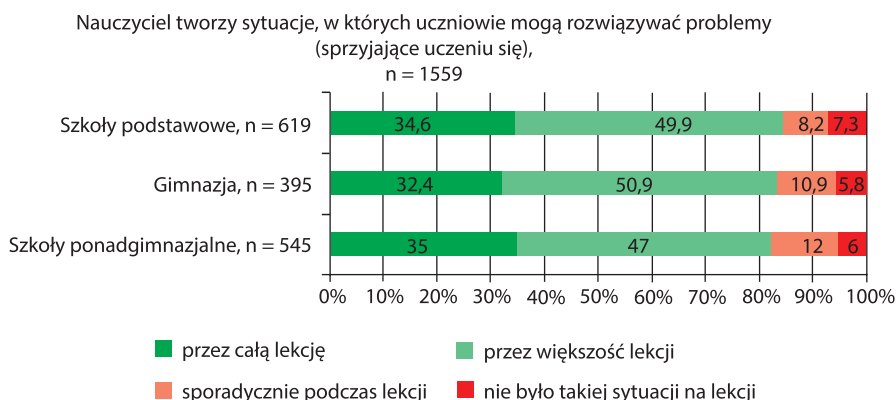
Wszystkie wymienione powyżej zasady znalazły odzwierciedlenie w wymaganiu. Kryteria ewaluacji skupiają się na organizacji procesów uczenia się na poziomie klasy i na poziomie szkoły. Na poziomie klasy zbierane były informacje dotyczące tworzenia przez nauczycieli sytuacji sprzyjających uczeniu się, w których uczniowie mogą rozwiązywać problemy, wykonywać zadania zespołowo i indywidualnie, w których nauczyciele dostosowują zadania do możliwości uczniów oraz wspierają ich w refleksji nad ich procesem uczenia się. Istotnym elementem ewaluacji tej części wymagania były bezpośrednie rezultaty organizacji procesów uczenia się na lekcji. Aby je poznać, zebrane zostały opinie uczniów na temat poziomu ich zaangażowania w to, co się działo na lekcji, ich zainteresowania lekcjami.

We wszystkich szkołach, które były poddane ewaluacji, obserwowano procesy edukacyjne podczas lekcji. Obserwacji poddano między innymi tworzenie przez nauczycieli sytuacji, w których uczniowie mogli rozwiązywać problemy (w sposób, który sprzyja uczeniu się uczniów). Podejmowanie przez nauczyciela takich działań służy rozwojowi kompetencji kluczowych w uczeniu się, w tym w uczeniu się przez całe życie. W rozporządzeniu Parlamentu Europejskiego *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie*

⁶ E. de Corte, *op. cit.*, s. 82.

ramy odniesienia umiejętność rozwiązywania problemów jest wymieniana jako jeden z czynników istotnych dla rozwijania wszystkich najważniejszych kompetencji (pozostałe czynniki to: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami).

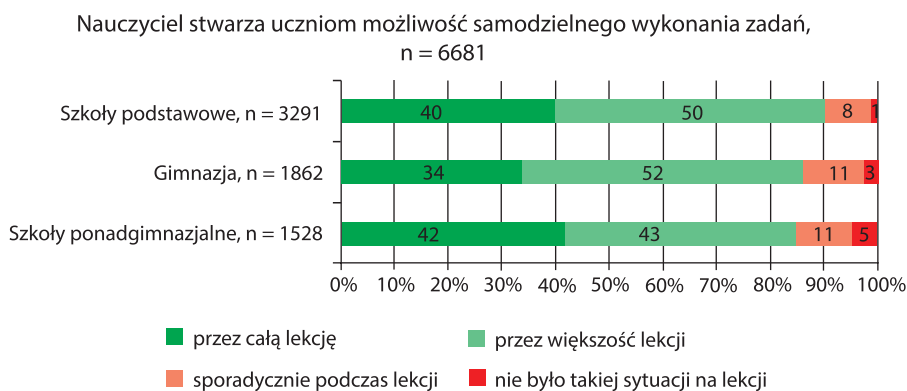
We wszystkich typach szkół nauczyciele tworzyli sytuacje, w których uczniowie mogli rozwiązywać problemy na ponad 80% obserwowanych lekcji. Widać różnice między szkołami na różnych poziomach edukacji – najrzadziej nauczyciele pracowali w ten sposób z uczniami szkół podstawowych, gdzie najczęściej nie było takiej sytuacji na obserwowanych lekcjach.



Wykres 7. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel tworzy sytuacje, w których uczniowie mogą rozwiązywać problemy (sprzyjające uczeniu się)”, n = 1559, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Na zdecydowanej większości obserwowanych lekcji we wszystkich typach szkół nauczyciele stwarzali uczniom możliwość samodzielnego wykonania zadań. Warto zwrócić uwagę, że w szkołach ponadgimnazjalnych najczęściej – na tle pozostałych typów szkół – takie sytuacje dotyczyły całej lekcji.



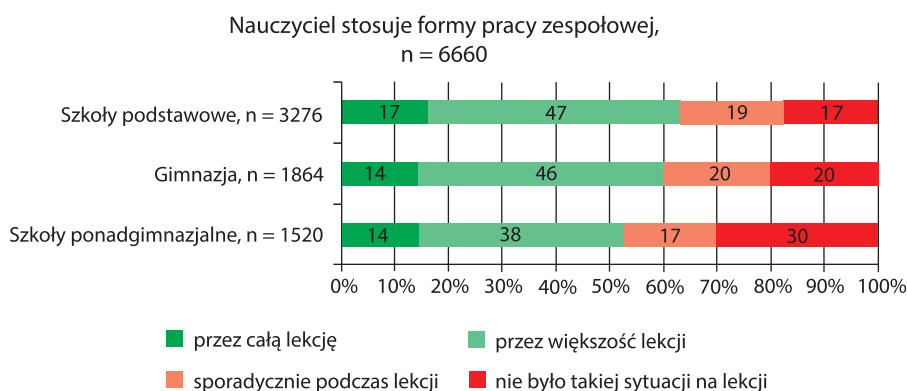
Wykres 8. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel stwarza uczniom możliwość samodzielnego wykonania zadań”, n = 6681, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki obserwacji lekcji pokazują też, że formy pracy zespołowej najczęściej stosowane są na lekcjach w szkołach podstawowych (na 64% lekcji uczniowie mogli pracować zespołowo przez całą lekcję lub przez jej większość). Najrzadziej w szkołach ponadgimnazjalnych – niemal na co trzeciej obserwowanej lekcji nie było takiej sytuacji w ogóle. Także w szkołach ponadgimnazjalnych i szkołach podstawowych

odsetek lekcji, na których uczniowie nie pracowali zespołowo, należy uznać za wysoki, zważając na fakt, że umiejętność pracy zespołowej jest jedną z głównych kompetencji wymienionych w podstawie programowej. Widoczne jest, że nauczyciele **na wszystkich poziomach edukacji o wiele częściej pracują nad kształceniem umiejętności pracy samodzielnej niż zespołowej**.

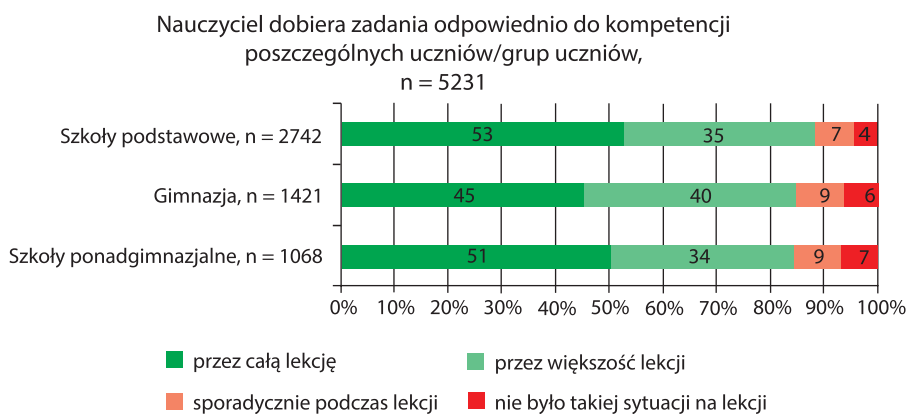
W porównaniu z wynikami ewaluacji z roku szkolnego 2011/2012 w szkołach ponadgimnazjalnych zwiększył się odsetek lekcji, na których nie było takiej sytuacji (o 4 punkty procentowe). Zmniejszył się natomiast w gimnazjach (o 14 punktów procentowych).



Wykres 9. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel stosuje formy pracy zespołowej”, n = 6660, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

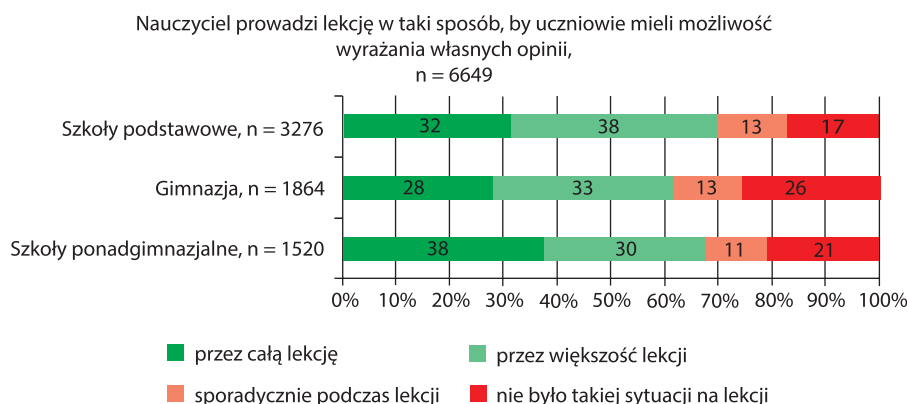
Podczas obserwacji lekcji zbierane były informacje na temat tego, czy nauczyciele dobierają zadania adekwatne do kompetencji poszczególnych uczniów lub grup uczniów. Dobieranie odpowiednich zadań do kompetencji uczniów lub grupy uczniów zostało zaobserwowane na ponad 80% badanych lekcji we wszystkich typach szkół. W porównaniu z wynikami ewaluacji z poprzedniego roku szkolnego nieznacznie zmniejszył się odsetek obserwowanych lekcji, na których tak się nie działo (najbardziej w szkołach podstawowych, gdzie odpowiedzi „całkowicie się nie zgadzam” były przez ewaluatorów wybierane o 4 punkty procentowe rzadziej).



Wykres 10. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel dobiera zadania odpowiednio do kompetencji poszczególnych uczniów/grup uczniów”, n = 5231, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Podczas ewaluacji procesów edukacyjnych zbierane były informacje, które miały służyć ustaleniu, czy stosowane metody nauczania sprzyjają uczeniu się. Dlatego podczas lekcji obserwowano, jak nauczyciele pracują z uczniami, czy stosują metody aktywizujące, czy są one zróżnicowane, czy wykorzystują w procesie uczenia się doświadczenie uczniów i odwoływanie się do ich opinii. Współcześnie w pedagogice przyjmuje się, że skutecznemu uczeniu się i nauczaniu sprzyja nadawanie wiedzy przez uczniów osobistego znaczenia przez wchodzenie w interakcje z treścią, nauczycielem oraz innymi uczniami⁷. Dlatego kolejnym elementem poddanym obserwacji było zachęcanie uczniów przez nauczycieli do wyrażania własnych opinii. Z zebranych danych wynika, że większość nauczycieli pracowała w ten sposób na obserwowanych lekcjach. Niepokoi jednak wysoki odsetek lekcji, na których to się w ogóle nie wydarzyło lub występowało sporadycznie. Problem ten najwyraźniej widać w gimnazjach, choć i w pozostałych typach szkół zdarza się on często. Trudno w tej sytuacji stwierdzić, że w szkołach procesy edukacyjne są zorganizowane tak, by systematycznie kształcić u uczniów umiejętność krytycznego myślenia, które jest elementem wszystkich kompetencji kluczowych, jakie są potrzebne człowiekowi, by był zdolny uczyć się przez całe życie⁸. W porównaniu z wynikami ewaluacji z poprzedniego roku szkolnego wyniki nie zmieniły się prawie w ogóle.



Wykres 11. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel prowadzi lekcję w taki sposób, by uczniowie mieli możliwość wyrażania własnych opinii”, n = 6649, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Z obserwacji wynika, że uczenie przez odwoływanie się do doświadczeń uczniów na całej lekcji lub przez jej większość odbywa się na blisko 80% obserwowanych lekcji we wszystkich typach szkół. Na pozostałych lekcjach, czyli częściej niż na co piątą, uczniowie sporadycznie lub w ogóle nie są zachęceni do wiązania treści z lekcji z wcześniejszymi doświadczeniami (w tym z wcześniej nabytą wiedzą i umiejętnościami). W konsekwencji uczniowie otrzymują na tych lekcjach kolejną porcję wiedzy lub ćwiczą umiejętności, których nie mają szansy bez wsparcia nauczyciela odnieść do innych swoich doświadczeń i wiedzy.

Dane te niepokoją, gdyż w świetle tego, co obecnie wiadomo, najlepsze uczenie się uwzględnia posiadaną już wiedzę⁹. Poza tym także uczenie się wymaga integracji struktur wiedzy: „To, że wiedza uczniów pochodzi z różnych źródeł, ma dalsze konsekwencje: młodzi ludzie często nie dostrzegają połączeń między informacjami nabytymi w pozornie różnych sytuacjach”¹⁰. Dlatego to, co uczniowie już wiedzą, wpływa na dalszy ich proces uczenia się, a zadaniem nauczyciela powinno być uwzględnianie tego podczas każdego zajęcia:

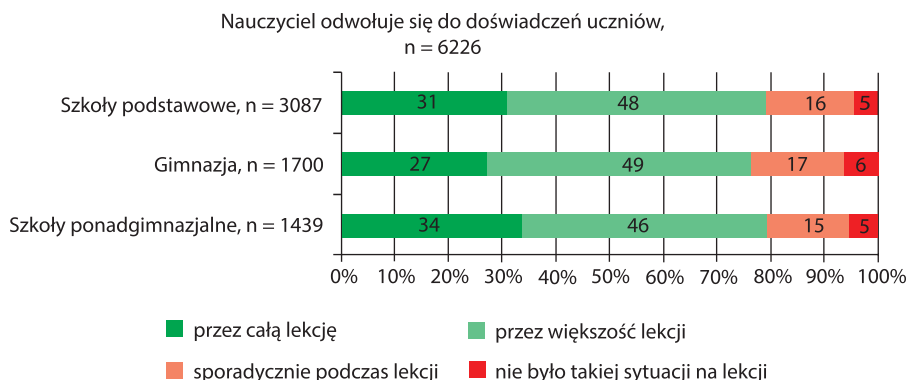
⁷ R.J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, LEO, Warszawa 2012, s. 37–62.

⁸ Załącznik do rozporządzenia Parlamentu Europejskiego *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*.

⁹ M. Schneider, E. Stern, *op. cit.*, s. 115–116.

¹⁰ *Ibidem*, s. 117.

Równie ważne jest to, by nauczyciele podczas lekcji zwracali uczniom uwagę na wielość połączeń, jakie istnieją pomiędzy poszczególnymi przedmiotami (...). Warunkiem wstępnym takiego uczenia łączenia wiedzy z różnych dziedzin jest płynna komunikacja w zakresie omawianych na lekcjach treści pomiędzy nauczycielami kształtującymi uczniów¹¹.



Wykres 12. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel odwołuje się do doświadczeń uczniów”, n = 6226, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

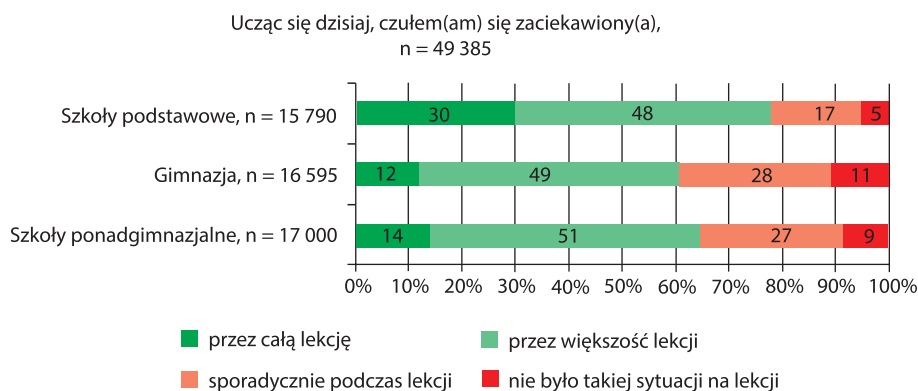
Obraz szkoły dotyczący organizacji procesów edukacyjnych byłby niepełny bez opinii uczniów i prezentacji ich punktu widzenia. Uczniowie wypowiedzieli się w ankietach badawczych między innymi na temat tego, czy byli zainteresowani lekcją, na temat swojej aktywności, wsparcia w refleksji nad procesem uczenia się.

Uczniów wszystkich typów szkół poproszono o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Ucząc się dzisiaj, czułem(am) się zaciekawiony(a)”. Uzyskane odpowiedzi świadczą o tym, że najczęściej lekcje i inne zajęcia w szkołach podstawowych są prowadzone tak, że uczniowie czuli się nimi w dniu badania zaciekawieni (78% pozytywnych odpowiedzi uczniów). Widać dużą różnicę między szkołami podstawowymi a pozostałymi typami szkół: w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych odsetek uczniów, którzy deklarują, że byli w dniu badania zaciekawieni, gwałtownie spada (do 65% w szkołach ponadgimnazjalnych i 61% w gimnazjach). Należy pamiętać, że jednocześnie ponad 1/3 uczniów przedostatnich klas gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w dniu badania uczyła się i nie była tym zaciekawiona. Warto zwrócić uwagę, że wyniki odpowiedzi na to pytanie niemal nie zmieniły się w porównaniu z badaniami z poprzedniego roku.

Widoczna jest zbieżność wyników między poziomem zainteresowania uczniów tym, co się dzieje na lekcji, a poziomem ich aktywności: odsetek uczniów zaciekawionych i uczniów aktywnych jest niemal taki sam (dotyczy to wszystkich typów szkół). Można więc wyciągnąć wniosek, że uczniowie, którzy czują się zaciekawieni, są aktywni, uczniowie natomiast, którzy nie są zaciekawieni, nie są aktywni. W porównaniu z ubiegłym rokiem uczniowie szkół podstawowych rzadziej uznawali, że nie uczestniczyli w zajęciach aktywnie (odpowieź „zdecydowanie nie” była wskazywana o 3 punkty procentowe rzadziej).

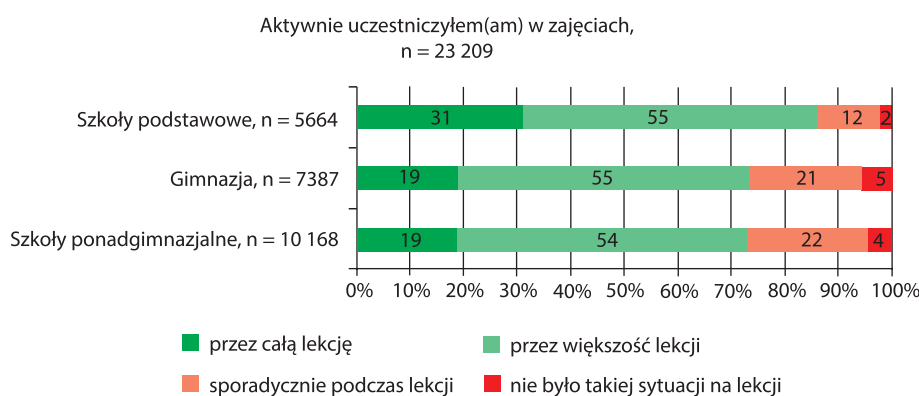
Aktywność uczniów w dużej mierze zależy od pracy nauczyciela. Przyjrzyjmy się zatem temu zagadnieniu z perspektywy danych zebranych podczas obserwacji: co robi nauczyciel w sytuacji, gdy uczniowie (pojedyncze osoby, jakaś grupa, większość) są niezaangażowani? Reakcję nauczycieli na brak zaangażowania uczniów odnotowano najczęściej na obserwowanych lekcjach w szkołach podstawowych – tu nauczyciele najczęściej reagowali w każdej sytuacji (68% obserwowanych lekcji – to jest o 10 punktów procentowych częściej w porównaniu z ubiegłym rokiem szkolnym). Najrzadziej działania w celu zaangażowania każdego ucznia w lekcję występowały na lekcjach w szkołach ponadgimnazjalnych.

¹¹ *Ibidem*, s. 119.



Wykres 13. Rozkład odpowiedzi w ankiecie „Mój dzień” dla uczniów szkół na stwierdzenie: „Ucząc się dzisiaj, czułem(am) się zaciekawiony(a)”, n = 49 385, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 14. Rozkład odpowiedzi w ankiecie „Mój dzień” dla uczniów szkół dla stwierdzenia: „Aktywnie uczestniczyłem(am) w zajęciach”, n = 23 209, próba pełna

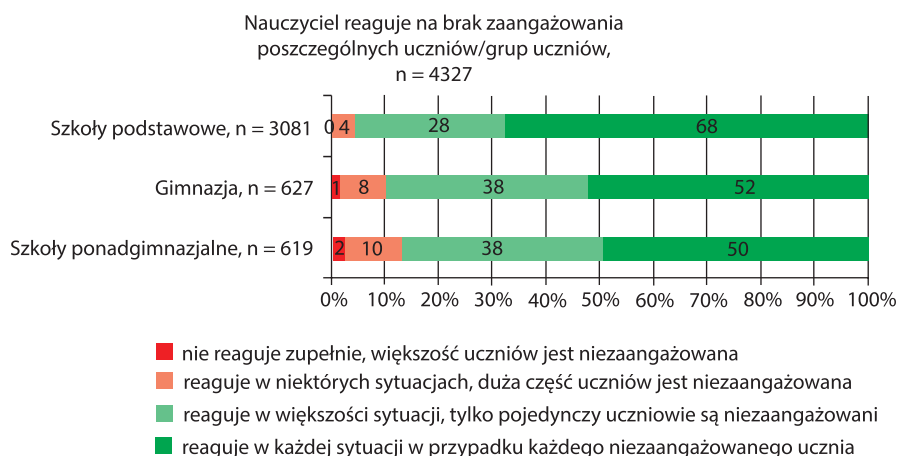
Źródło: opracowanie własne.

Jeśli dane z ewaluacji odniesiemy do współczesnej wiedzy pedagogicznej, to aktywizowanie uczniów należy uznać za jedno z ważniejszych wyzwań, które stoją przed nauczycielami. Uczenie się uczniów, które jest najistotniejszym celem środowiska, jakim jest szkoła, odbywa się przecież w głowach uczniów. Bez ich aktywności umysłowej nie jest to możliwe¹².

Ocenianie uczniów daje im informację o ich postępach w nauce oraz motywuje ich do dalszej pracy

Ocenianie jest ważnym elementem procesu edukacyjnego. Nie jest ono celem samym w sobie, lecz ma pomagać uczniom/uczennicom uczyć się. Aby tak się działo, ocenianie powinno dawać im informację zarówno o osiągnięciach, jak i o trudnościach. Informacja ta powinna także pomagać jemu/jej w planowaniu własnej nauki. Ocenianie powinno też motywować do dalszej pracy. Dane dotyczące oceniania były zbierane między innymi przez badanie ankietowe uczniów (ankieta „Mój dzień”, w której uczniowie mogli się odnieść do tego, jak w dniu badania przebiegał ich proces uczenia się, i ankieta „Moja szkoła”, w której uczniowie mogli się ustosunkować do tego, jak – ich zdaniem – zwykle się dzieje), badanie ankietowe nauczycieli oraz przez obserwacje lekcji.

¹² *Ibidem*, s. 114.



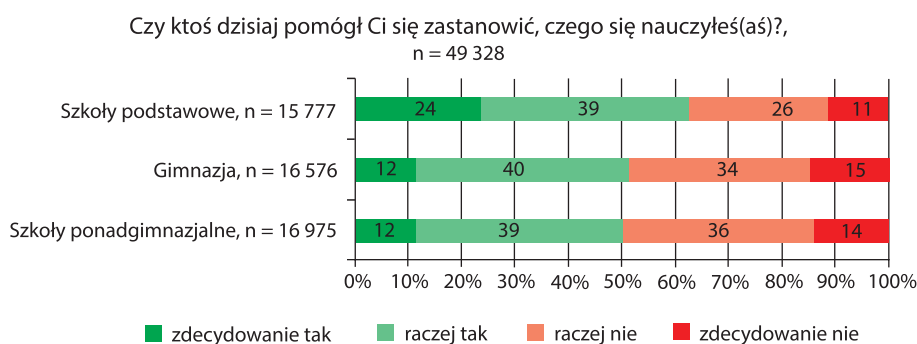
Wykres 15. Element poddany obserwacji: „Nauczyciel reaguje na brak zaangażowania poszczególnych uczniów/grup uczniów”, liczba obserwowanych lekcji, n = 4327, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z obecnym stanem wiedzy na temat skutecznego uczenia się i nauczania duże znaczenie ma otrzymywanie przez uczniów i uczennice informacji zwrotnej pozwalającej budować świadomość, co zrobili dobrze, co jeszcze trzeba w ich pracy poprawić i jak należy to zrobić.

Formułowanie przez nauczyciela informacji zwrotnej dla ucznia pomaga mu w rozpoznawaniu „strefy najbliższego rozwoju” ucznia i przekazania mu wskazówek do dalszej drogi jego rozwoju. Dzięki informacji zwrotnej uczeń uważa, że się uczy, i nabiera chęci do dalszej nauki¹³.

Uczniów zapytano, czy ktoś pomógł im zastanowić się, czego danego dnia się nauczyli. Najczęściej uczniowie otrzymali takie wsparcie w dniu badania w szkołach podstawowych (63% pozytywnych odpowiedzi). Jednocześnie jednak duża grupa uczniów uznała, że nie. Jest to połowa uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych i prawie połowa w gimnazjach.



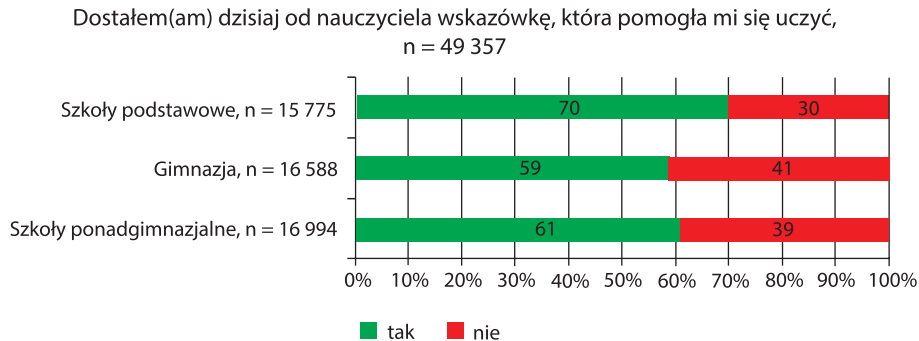
Wykres 16. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie „Mój dzień” dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Czy ktoś dzisiaj pomógł Ci się zastanowić, czego się nauczyłeś(aś)?”, n = 49 328, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Udzielanie uczniom informacji o postępach w nauce było oceniane w odniesieniu do dnia realizacji badania ankietowego i w szerszym ujęciu czasowym. Tylko w szkołach podstawowych przeważają pozytywne odpowiedzi (i są one wskazywane częściej niż w poprzednim roku szkolnym – różnica wynosi 5 punktów

¹³ D. Sterna, J. Strzemieczny, *op. cit.*, s. 135.

procentowych). Nawet jednak tu niemal co trzeci uczeń udzielił odpowiedzi negatywnej. Bardzo duży odsetek uczniów i uczennic w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych uznał, że w dniu badania nie otrzymał od żadnego nauczyciela wskazówki, która byłaby pomocna w nauce. Oczywiście nie można na tej podstawie wyciągnąć wniosku, że nauczyciele nie dawali uczniom wskazówek. Jeśli je dawali, to uczniowie nie uznawali ich za pomocne. W porównaniu z wynikami badania z roku szkolnego 2011/2012 dane nie zmieniły się na niekorzyść w szkołach ponadgimnazjalnych (o punkty procentowe).



Wykres 17. Rozkład odpowiedzi w ankiecie „Mój dzień” dla uczniów na stwierdzenie: „Dostałem(am) dzisiaj od nauczyciela wskazówkę, która pomogła mi się uczyć”, n = 49 357, próba pełna

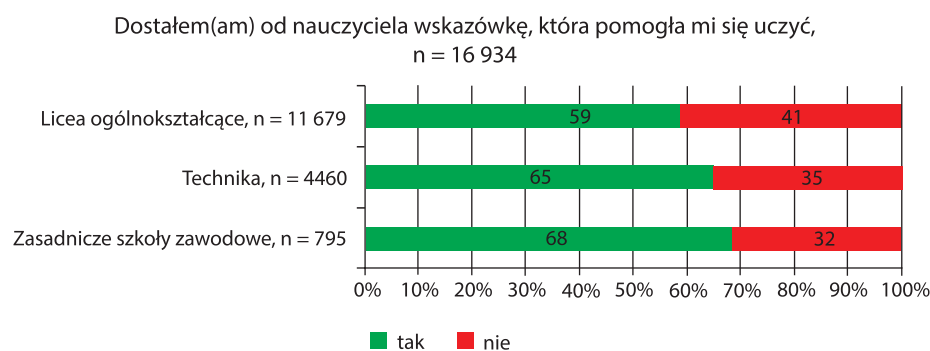
Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w ubiegłym roku szkolnym zaznaczyły się istotne różnice w rozkładzie odpowiedzi na to pytanie uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Największą grupę uczniów, którzy nie otrzymali od nauczyciela wskazówki pomagającej im się uczyć, stanowią ciągle uczniowie liceów ogólnokształcących – widoczna jest tu jednak nieznaczna pozytywna zmiana, gdyż odpowiedzi negatywne są wskazywane rzadziej (różnica 4 punktów procentowych). Zdecydowanie lepiej na tym tle wypadają zasadnicze szkoły zawodowe i technika (choć w szkołach zawodowych odpowiedzi pozytywne pojawiają się rzadziej – różnica 9 punktów procentowych w porównaniu z ubiegłym rokiem). Lepsze rezultaty w technikach i szkołach zawodowych wynikają zapewne ze specyfiki nauczanych tam przedmiotów i związanego z tym praktycznego ukierunkowania nauki. Tymczasem udzielanie pomocy w uczeniu się powinno być obowiązkiem każdego nauczyciela i nie powinno zależeć od typu szkoły czy też jej specyfiki.

W świetle dzisiejszej wiedzy na temat czynników potrzebnych do skutecznego uczenia się i nauczania najważniejsze jest powiązanie pracy włożonej przez ucznia/uczennicę w wykonanie danego zadania z sukcesem, jaki on/ona osiąga¹⁴. 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”¹⁵. Przyjrzyjmy się, jak w szerszym ujęciu czasowym przebiega wspieranie procesu uczenia się uczniów i uczennic przez nauczycieli przez budowanie ich świadomości tego, jak się uczą. Uczniów biorących udział w ankiecie „Moja szkoła” zapytano o to, czy nauczyciele rozmawiają z nimi na temat tego, co wpłynęło na ich sukcesy w nauce. Uzyskane wyniki wskazują na to, że jedynie w szkołach podstawowych nieco więcej niż połowa uczniów (57%, i jest to nieco więcej w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym) deklaruje, że odbywa się to często lub bardzo często. W pozostałych typach szkół dzieje się to o wiele rzadziej. Najgorzej wypadają szkoły ponadgimnazjalne. Wyniki te świadczą o tym, że duża część uczniów nie otrzymuje od nauczycieli wsparcia, które pomaga im powiązać ich pracę włożoną w uczenie się z wynikami, jakie uzyskują. W porównaniu jednak z ubiegłym rokiem szkolnym widoczna jest pozytywna zmiana – w każdym typie szkół zmniejszył się odsetek uczniów wskazujących odpowiedź „nigdy” (najbardziej w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie różnica wynosiła 5 punktów procentowych).

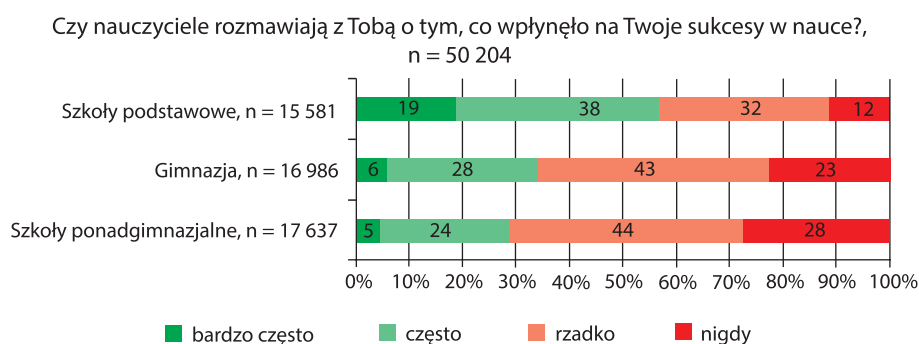
¹⁴ R.J. Marzano, *op. cit.*, s. 20–21.

¹⁵ M. Schneider, E. Stern, *op. cit.*, s. 121.



Wykres 18. Rozkład odpowiedzi uczniów technikum, liceum ogólnokształcącego oraz liceum profilowanego na stwierdzenie: „Dostałem(am) dzisiaj od nauczyciela wskazówkę, która pomogła mi się uczyć”, n = 16 934, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 19. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów „Moja szkoła”: „Czy nauczyciele rozmawiają z Tobą o tym, co wpłynęło na Twoje sukcesy w nauce?”, n = 50 204, próba pełna

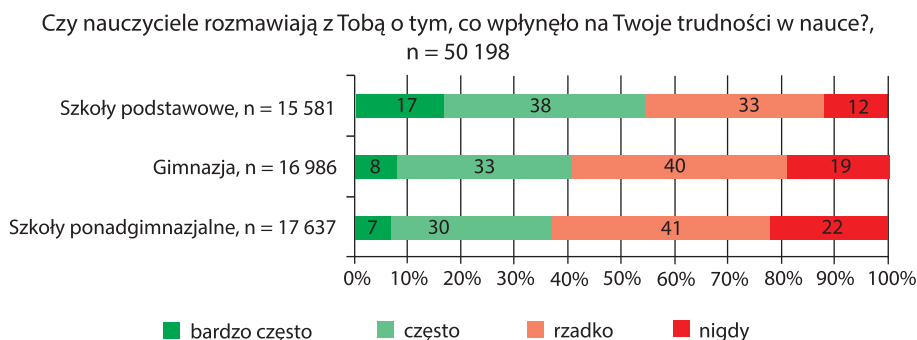
Źródło: opracowanie własne.

W taki sam sposób zapytano uczniów o to, czy nauczyciele rozmawiają z nimi na temat przyczyn ich trudności w nauce. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że temat ten rzadko pojawia się w rozmowach nauczycieli z uczniami. Podobnie jak w przypadku rozmów o sukcesach najgorzej sytuacja wygląda w szkołach ponadgimnazjalnych. W porównaniu z wynikami badania z poprzedniego roku szkolnego widać, że rzadziej wskazywana jest odpowiedź „nigdy” w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych (w obu przypadkach zmiana o 4 punkty procentowe).

Można również zauważyć, że na wyższych etapach nauki uczniowie częściej mają poczucie, że nauczyciele rozmawiają z nimi o ich procesie uczenia się w kontekście trudności niż sukcesów. Dzieje się tak, choć w procesie uczenia się zawsze uczeń/uczennica osiąga sukces, gdyż zawsze się czegoś uczy (choć nie zawsze w stopniu, jaki założył nauczyciel). Tymczasem ten aspekt jest najczęściej pomijany przez nauczycieli, szczególnie na wyższych etapach edukacji.

Niepokojące jest nawet to, że rozmowa uczniów i nauczycieli na temat trudności nie jest w szkołach powszechną praktyką. Ogranicza to bowiem budowanie w uczniach samoświadomości ich własnego procesu uczenia się i kształtowania jednej z ważniejszych obecnie dla ludzi kompetencji adaptacyjnych, stanowiących podstawę uczenia się przez całe życie¹⁶.

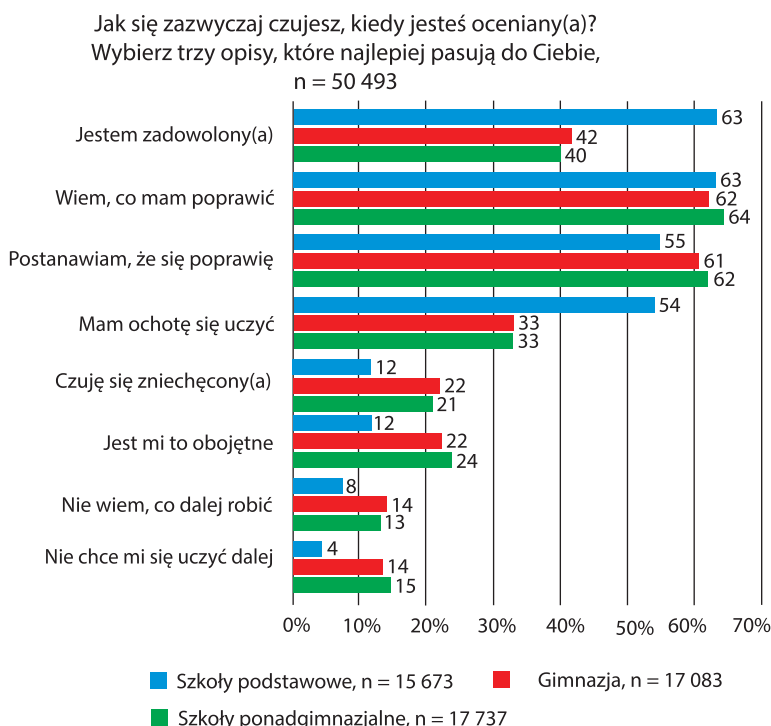
¹⁶ E. de Corte, *op. cit.*, s. 78–81.



Wykres 20. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów „Moja szkoła”: „Czy nauczyciele rozmawiają z Tobą o tym, co wpłynęło na Twoje trudności w nauce?”, n = 50 198, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

Podczas ewaluacji były zbierane dane dotyczące motywującego aspektu oceniania między innymi przez 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 nadal wypadają najlepiej. Ich uczniowie najrzadziej wybierali odpowiedzi świadczące o tym, że ocenianie nie wpływa pozytywnie na proces ich uczenia się (odpowiedzi: „jest mi to obojętne”; „czuję się zniechęcony(a)”; „nie wiem, co dalej robić”; „nie chce mi się uczyć”). W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych te odpowiedzi pojawiają się prawie dwa razy częściej. Zdarzają się one też znacznie częściej w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym (wzrost nawet o 10 i więcej punktów

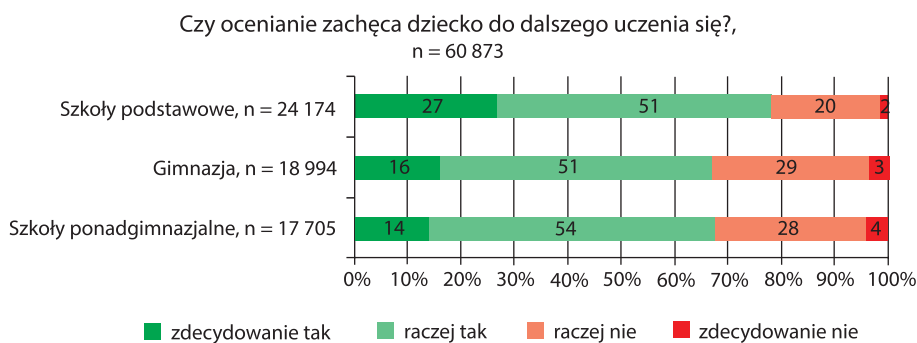


Wykres 21. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów: „Jak się zazwyczaj czujesz, kiedy jesteś oceniany(a)?”, n = 50 493. Liczba odpowiedzi nie sumuje się do 100%, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

procentowych). Jest to niepokojące, gdyż najważniejszym zadaniem szkoły jest spowodowanie, aby uczniowie chcieli się uczyć¹⁷.

Również rodziców zapytano w ankiecie o to, czy – ich zdaniem – ocenianie dziecka zachęca je do dalszego uczenia się. Najbardziej pozytywnie wypowiedzieli się w tej sprawie rodzice uczniów szkół podstawowych – trzech na czterech jest zdania, że ocenianie dziecka zachęca je do dalszego uczenia się. Spora grupa badanych rodziców jest zdania, że ocenianie nie zachęca dziecka do dalszego uczenia się. Takiego zdania jest niemal 1/3 rodziców uczniów szkół gimnazjalnych, tyle samo rodziców uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz prawie co czwarty rodzic uczniów szkół podstawowych.



Wykres 22. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla rodziców: „Czy ocenianie zachęca dziecko do dalszego uczenia się?”, n = 60 873, próba pełna

Źródło: opracowanie własne.

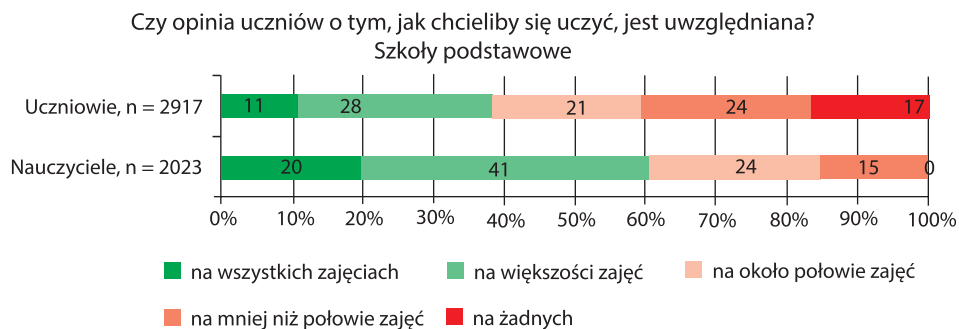
Nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych

W świetle wyników badań edukacyjnych¹⁸ na skuteczność uczenia się i nauczania wpływa upodmiotowienie uczniów i uczennic w tym procesie. Oznacza ono, że stają się oni „właścicielami” swojego procesu uczenia się. Treść charakterystyki analizowanego wymagania uwzględnia ten stan wiedzy. Dlatego też ten aspekt organizacji procesów edukacyjnych był badany między innymi przez pytanie skierowane w ankietach do nauczycieli: „Czy Pan(i) bierze pod uwagę opinie uczniów o tym, jak chcieliby się uczyć?”, a także pytania skierowane do uczniów: „Czy nauczyciele pytają Was o opinie, w jaki sposób chcielibyście się uczyć?”. Podobne pytanie zadano uczniom: „Czy nauczyciele pytają Was o opinie, w jaki sposób chcielibyście uczyć się na lekcjach?”. Uzyskane odpowiedzi pokazują duże różnice w odbiorze tego aspektu pracy nauczycieli przez nich samych i przez uczniów. We wszystkich typach szkół znaczna część uczniów uważa, że nie pyta się ich o to nigdy (najwięcej odpowiedzi negatywnych udzielili uczniowie gimnazjów: 27%). Jednocześnie jedynie 1% nauczycieli szkół gimnazjalnych przyznało, że nigdy nie uwzględnia opinii uczniów w tym zakresie.

Tak jak w ubiegłym roku widać, że wraz z kolejnymi etapami kształcenia zwiększa się różnica w opiniach uczniów i nauczycieli (odpowiedzi „na wszystkich zajęciach” i „na większości zajęć”). O wiele rzadziej niż nauczyciele uczniowie udzielili odpowiedzi, że uwzględnia się ich opinie na wszystkich zajęciach. W porównaniu z wynikami badań z ubiegłego roku szkolnego widoczny jest spadek odpowiedzi „nigdy” wśród uczniów (w szkołach podstawowych spadek o 12 punktów procentowych, w gimnazjach o 2 punkty, w szkołach ponadgimnazjalnych spadek o 4,5 punktu).

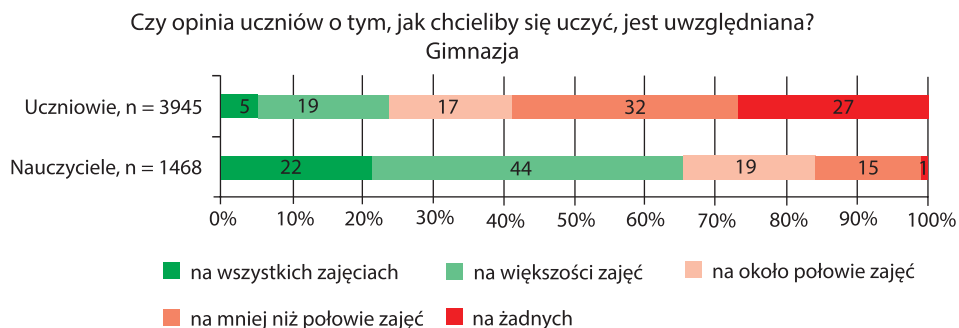
¹⁷ D. Sterna, J. Strzemieczny, *op. cit.*

¹⁸ R. Marzano, *op. cit.*, s. 37–62 oraz A. Townsend, *Nauczyciele jako przewodnicy w uczeniu się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.



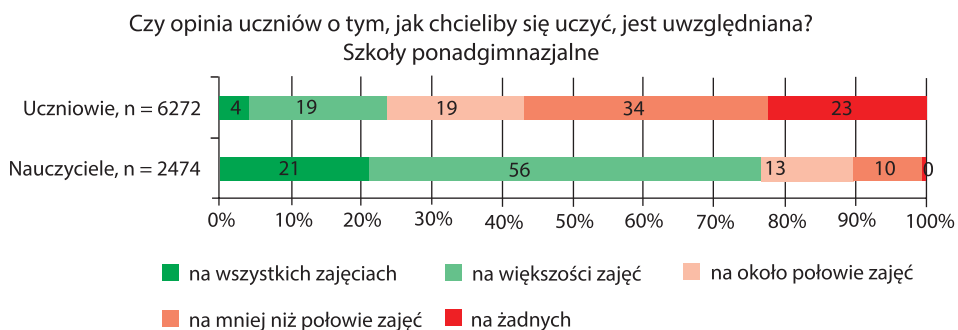
Wykres 23. Rozkład odpowiedzi na pytanie zadane nauczycielom: „Czy Pan(i) bierze pod uwagę opinie uczniów o tym, jak chcieliby się uczyć?”, n = 2023; oraz pytanie zadane uczniom: „Czy nauczyciele pytają Was o opinie, w jaki sposób chcielibyście się uczyć na lekcjach?”, n = 2917

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 24. Rozkład odpowiedzi na pytanie zadane nauczycielom: „Czy Pan(i) bierze pod uwagę opinie uczniów o tym, jak chcieliby się uczyć?”, n = 1468; oraz pytanie zadane uczniom: „Czy nauczyciele pytają Was o opinie, w jaki sposób chcielibyście się uczyć na lekcjach?”, n = 3945

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 25. Rozkład odpowiedzi na pytanie zadane nauczycielom: „Czy Pan(i) bierze pod uwagę opinie uczniów o tym, jak chcieliby się uczyć?”, n = 2474; oraz pytanie zadane uczniom: „Czy nauczyciele pytają Was o opinie, w jaki sposób chcielibyście się uczyć na lekcjach?”, n = 6272

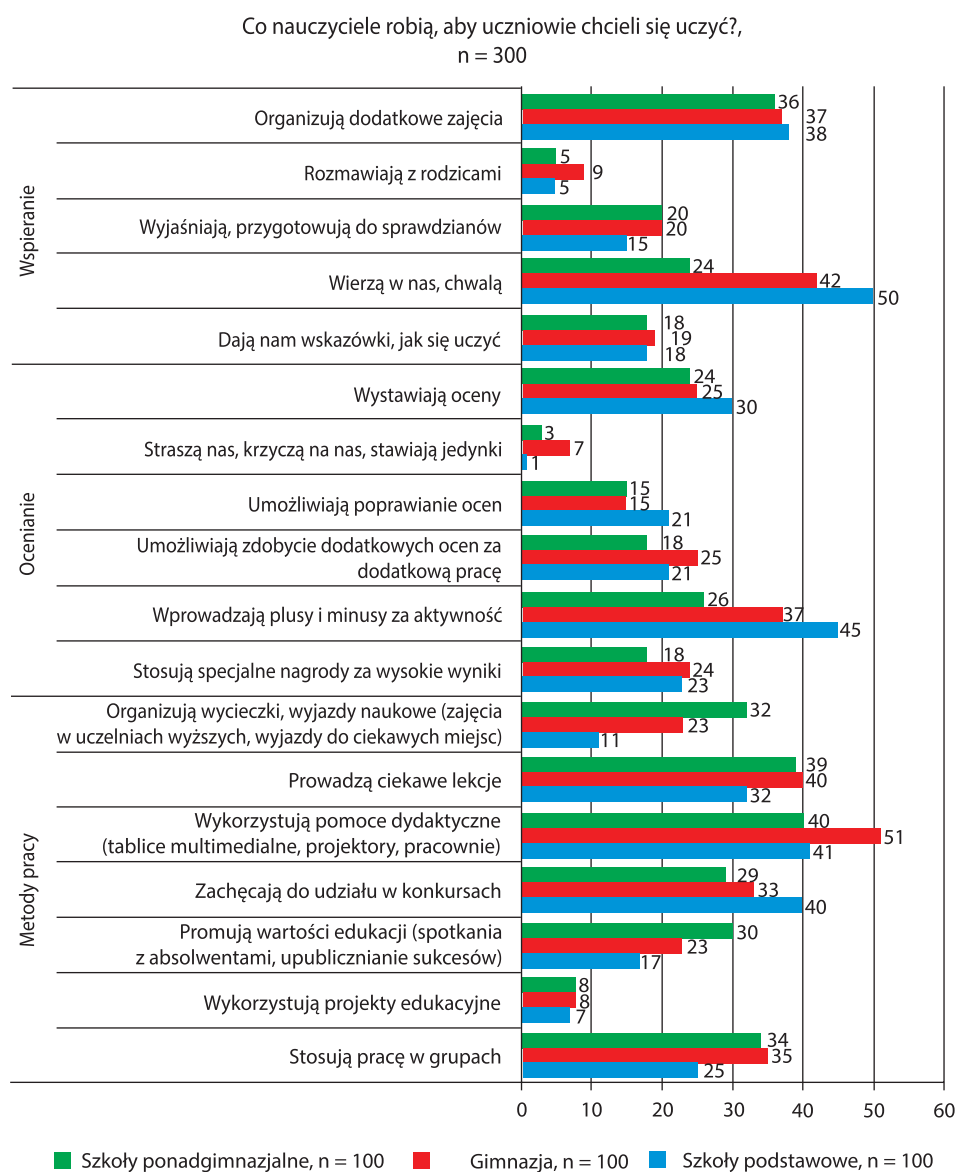
Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że nauczyciele zbyt wysoko oceniają kierowanie się zdaniem uczniów w zakresie współtworzenia z uczniami procesów edukacyjnych lub że nie potrafią uświadomić uczniom, iż ich zdanie jest brane pod uwagę. Może to mieć negatywne konsekwencje między innymi dla aktywności uczniów, kształtowania ich odpowiedzialności za własne uczenie się, budowania świadomości siebie jako osoby uczącej się.

Nauczyciele stosują zróżnicowane metody wspierania

Informacje na temat spełniania przez szkoły tego kryterium oparto na trzech źródłach: ankiecie dla nauczycieli, wywiadzie grupowym z rodzicami oraz wywiadzie grupowym z uczniami. Na potrzeby tej analizy uwzględniono dwa spośród wymienionych źródeł, tj. wywiad grupowy z uczniami: „Co nauczyciele robią, aby uczniowie chcieli się uczyć?” i pytanie, na jakie odpowiedzi nauczyciele w ankiecie: „W jaki sposób Pan(i) wspiera swoich uczniów w uczeniu się?”.

Analiza objęła 300 wypowiedzi zapisanych w toku wywiadu grupowego. Na potrzeby tego opracowania wyodrębniono jako osobne wypowiedzi uczniów każdego typu szkoły.

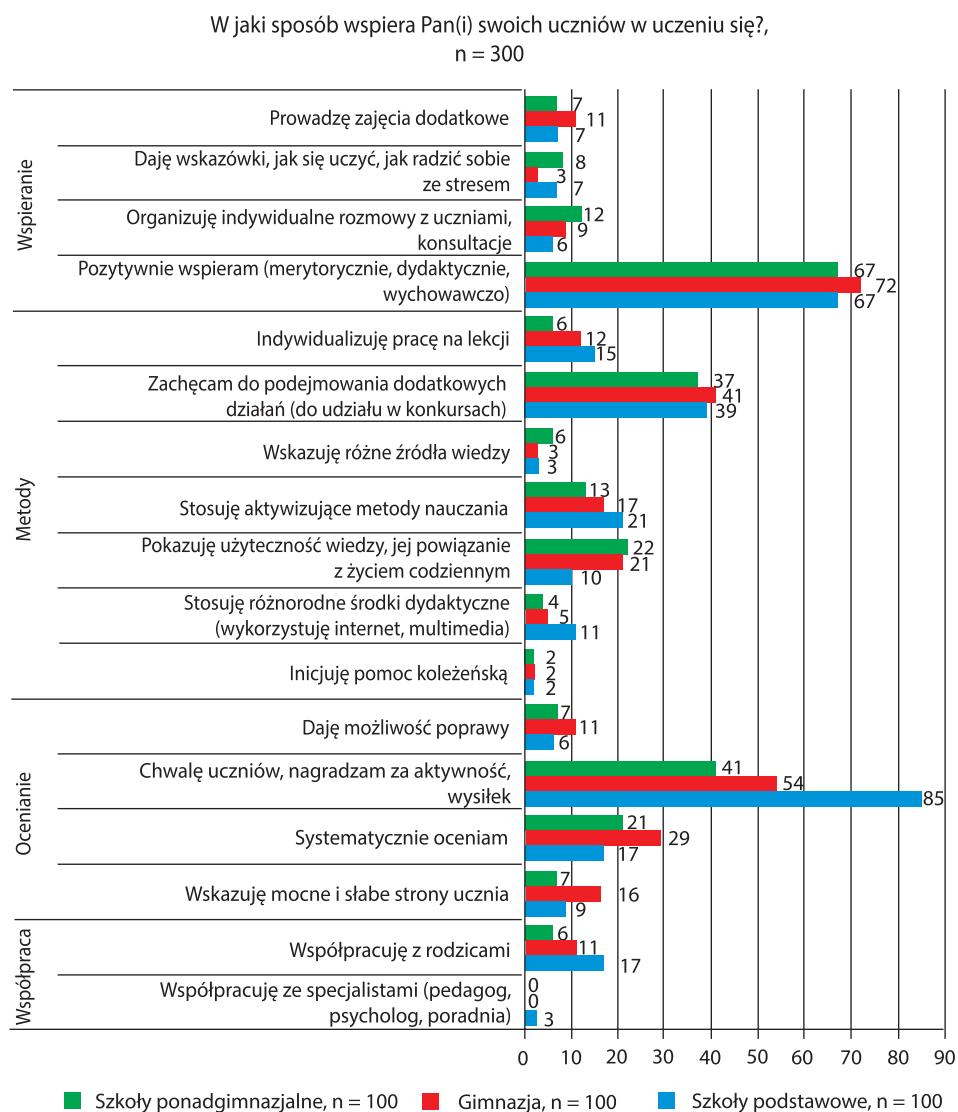


Wykres 26. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Co nauczyciele robią, aby uczniowie chcieli się uczyć?”

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie dostrzegają różnorodne działania nauczycieli. Można je pogrupować na działania związane ze wspieraniem uczniów, ocenianiem i metodami pracy. Uczniowie różnych typów szkół wymieniają ten sam zestaw działań (nie ma działań, które obecne byłyby tylko na jednym etapie edukacji). Widoczne są jednak różnice w tym, jak często występują one w wywiadach. W częstotliwości wskazywania chwalenia i wiary w możliwości uczniów najwyraźniej na tle pozostałych szkół różnice te widać w szkołach podstawowych. W szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie dwa razy rzadziej wymieniali ten sposób niż uczniowie szkół podstawowych (50% w szkołach podstawowych i 24% w ponadgimnazjalnych). Widoczne jest też zróżnicowane aktywizowanie uczniów przez wykorzystanie motywacyjnej funkcji oceniania – uczniowie szkół podstawowych częściej wymieniają tę formę pracy. Zwraca uwagę, że **uczniowie powszechnie uznają za wspieranie uczenia się uczniów stosowanie atrakcyjnych dla nich metod pracy** (wskazują na nie częściej we wszystkich typach szkół niż na działania związane z ocenianiem). Trzeba podkreślić, że we wszystkich typach szkół **rzadko pojawiają się odpowiedzi wskazujące na współpracę nauczycieli z rodzicami**.

Przyjrzyjmy się, jak wspieranie uczniów przedstawia się w odpowiedziach nauczycieli na pytanie otwarte ankiety.



Wykres 27. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „W jaki sposób wspiera Pan(i) swoich uczniów w uczeniu się?”

Nauczyciele w każdym typie szkoły, podobnie jak uczniowie, opisywali działania związane z ocenianiem, wspieraniem i metodami pracy. Widoczne są różnice w odpowiedziach między nauczycielami z różnych typów szkół. Największe pojawiają się w zakresie chwalenia uczniów, nagradzania ich. Ponad 40 punktów procentowych wynosi różnica między szkołami ponadgimnazjalnymi a podstawowymi i ponad 30 punktów między gimnazjami a szkołami podstawowymi. Zwróćmy uwagę, że różnica ta była widoczna także w przypadku odpowiedzi uczniów.

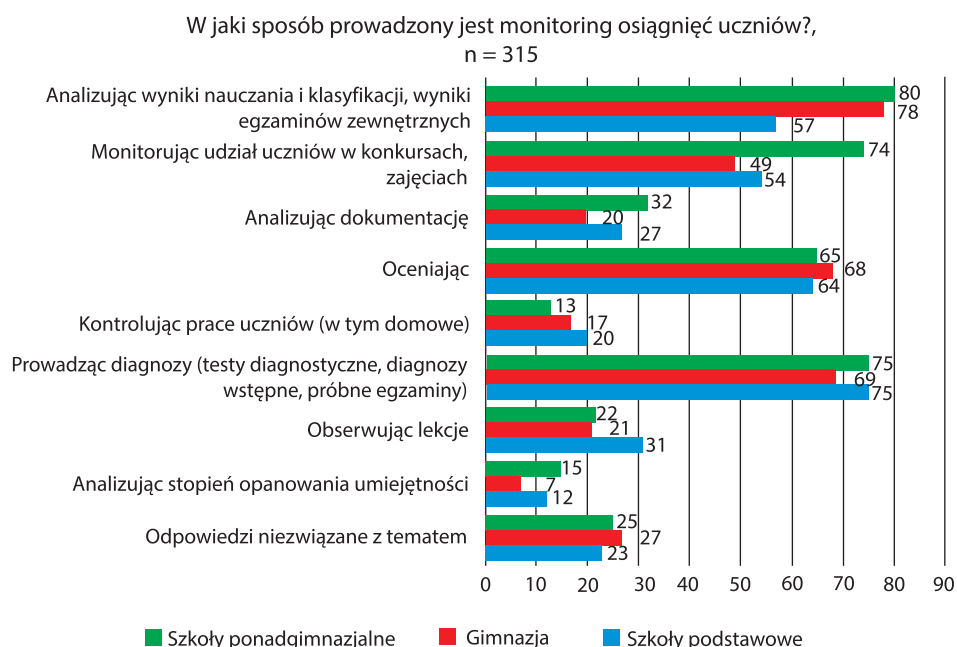
Warto podkreślić, iż tylko nauczyciele szkół podstawowych zadeklarowali, że współpracują ze specjalistami (jedynie 3% odpowiedzi). Bardzo rzadko wymieniana jest współpraca z rodzicami (poziom wskaźnik spada wraz z kolejnymi etapami edukacji). W ogóle nie została podana przez nauczycieli współpraca z innymi nauczycielami.

W szkole monitoruje się osiągnięcia uczniów

Monitorowanie osiągnięć uczniów jest zadaniem, które wspiera proces uczenia się uczniów. Nauczyciele powinni wiedzieć, w jakim momencie zdobywania wiedzy i umiejętności są uczniowie, by reagować na ewentualne potrzeby, dostosowując na podstawie takiej analizy organizację pracy na lekcji. Nauczyciele odpowiadali, że monitorują osiągnięcia uczniów:

- analizując stopień opanowania umiejętności,
- obserwując lekcje,
- prowadząc diagnozy (testy diagnostyczne, diagnozy wstępne, próbne egzaminy),
- kontrolując prace uczniów (w tym domowe),
- oceniając,
- analizując dokumentację,
- monitorując udział uczniów w konkursach, zajęciach,
- analizując wyniki nauczania i klasyfikacji, wyniki egzaminów zewnętrznych.

Z udostępnionych danych wynika (Wykres 28), że jako monitorowanie osiągnięć uczniów nauczyciele najczęściej rozumieją analizowanie wyników nauczania i klasyfikacji (śródroczne i końcowe), a także wyników egzaminów zewnętrznych. W tym zakresie nieco mniej wskazań wystąpiło wśród nauczycieli szkół podstawowych (57% wobec 80% w szkołach ponadgimnazjalnych i 78% w gimnazjach). Na drugim miejscu (z podobnymi wynikami) znalazło się prowadzenie rozmaitych diagnoz wewnętrznych i organi-



Wykres 28. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „W jaki sposób prowadzony jest monitoring osiągnięć uczniów?”

zowanych przez zewnętrzne firmy (w tym egzaminy próbne). Tak monitoruje osiągnięcia uczniów 75% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów oraz 69% nauczycieli szkół podstawowych.

Wnioski z monitorowania osiągnięć uczniów są wdrażane

Jak w przypadku procesów edukacyjnych, tak i przy monitorowaniu osiągnięć niezwykle ważne jest, by obserwacja służyła wyciąganiu wniosków do dalszej pracy w interesującym obserwatora zakresie, a także wdrażaniu rozmaitych działań służących podnoszeniu jakości pracy, a więc działań, które będą miały wpływ na efektywność procesu uczenia się uczniów. Kryterium, którego analizą zajmiemy się obecnie, badane jest z użyciem ankiety dla nauczycieli oraz dla dyrektora. Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły i bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniami wydaje się bardziej interesujące przyjrzenie się wypowiedziom nauczycieli. Poproszono ich w badaniu o wymienienie trzech przykładów wniosków wdrożonych na podstawie monitorowania osiągnięć uczniów. Kategorie, jakie stworzono, dokonując analizy wypowiedzi nauczycieli, przedstawiają się następująco:

- urozmaicenie metod nauczania,
- większy nacisk na niektóre treści,
- modyfikacja planów dydaktycznych, zmiana programu, podręcznika,
- systematyczne ocenianie (wprowadzenie dodatkowych sprawdzianów, zadań domowych, egzaminów),
- zajęcia dodatkowe (w tym zwiększenie liczby godzin zajęć),
- indywidualizowanie pracy na lekcji,
- większe wykorzystanie pomocy dydaktycznych,
- zachęcanie do konkursów,
- wykorzystanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- stosowanie oceniania kształtującego.

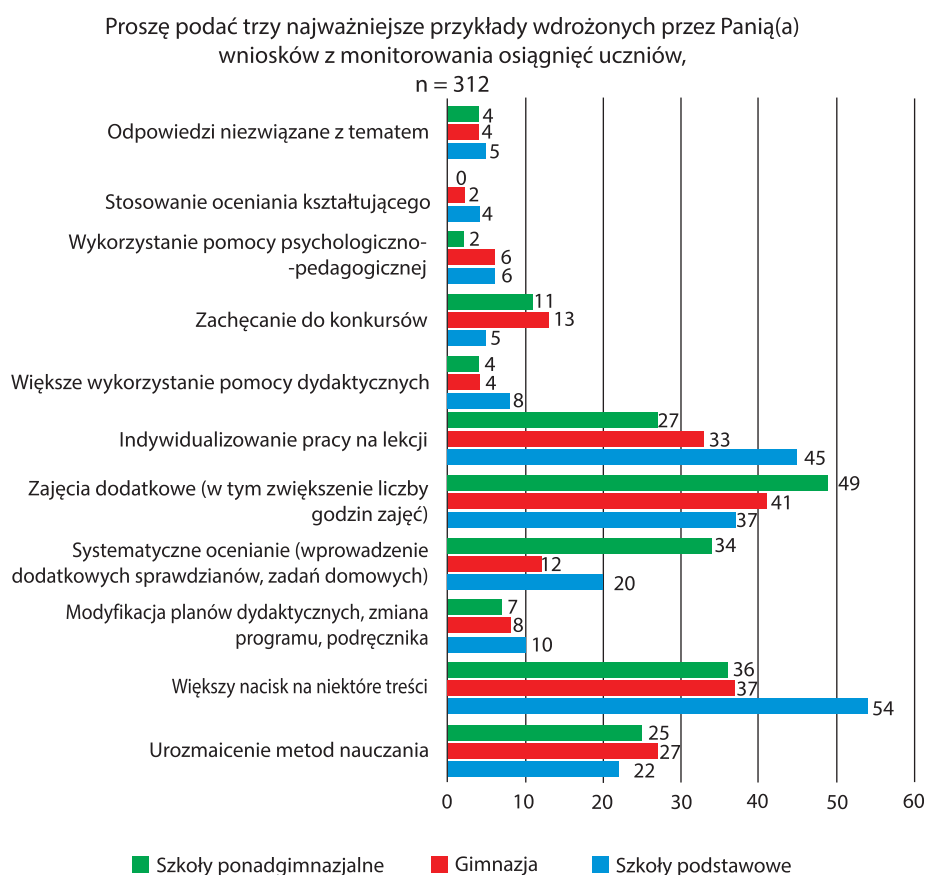
Najczęściej (Wykres 29) przywoływane przykłady przeprowadzonych działań w szkołach ponadgimnazjalnych to: organizowanie zajęć dodatkowych (w tym zwiększenie liczby godzin zajęć obowiązkowych) – 49%, zwiększenie częstotliwości oceniania (dodatkowe sprawdziany, egzaminy próbne, zadania domowe) – 34%, położenie większego nacisku na niektóre treści i umiejętności – 36%. Nieco inaczej te największe liczby wskazań przedstawiają się w szkołach gimnazjalnych. Dla nauczycieli tych szkół najczęściej wymienianym działaniem jest (tak jak w przypadku szkół ponadgimnazjalnych) organizowanie zajęć dodatkowych – 41%, na drugim miejscu zwiększenie nacisku na niektóre treści (37%), na trzecim zaś – indywidualizowanie pracy na lekcji. Inaczej przedstawia się sytuacja, jeśli chodzi o szkoły podstawowe. Tu nauczyciele, jako działania podjęte na podstawie przyglądania się osiągnięciom uczniów, najczęściej podają pogłębienie pracy nad konkretnymi umiejętnościami (54%). Na drugim miejscu znalazła się indywidualizacja pracy na lekcji (45%), a dopiero na trzecim organizowanie zajęć dodatkowych (37%). W niewielkim stopniu monitorowanie osiągnięć uczniów skutkowało wprowadzeniem strategii oceniania kształtującego (4% w gimnazjach i 5% w szkołach podstawowych).

Nauczyciele stosują różne sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się

Zadaniem nauczyciela jest również tworzenie atmosfery sprzyjającej procesowi uczenia się uczniów, budowanie motywacji ucznia i wpływanie na jego chęć do nauki. To niezwykle ważne kryterium badane jest z wykorzystaniem trzech źródeł: nauczycieli (ankieta), rodziców i uczniów (wywiady grupowe). Ponieważ działaniom poddawani są uczniowie, stanowią oni najwartościowsze źródło informacji na temat pracy nauczycieli. Dlatego ich właśnie wzięto pod uwagę w tej analizie. Wśród zebranych danych wylosowano po sto wypowiedzi spośród każdego typu szkół. Uczniów zapytano, co robią nauczyciele, by uczniowie chcieli się uczyć. Wśród odpowiedzi uczniów znalazły się następujące wskazania:

- prowadzą ciekawe lekcje,
- stosują pracę w grupach,
- wykorzystują pomoce dydaktyczne (tablice multimedialne, projektory, pracownie doświadczalne, internet),

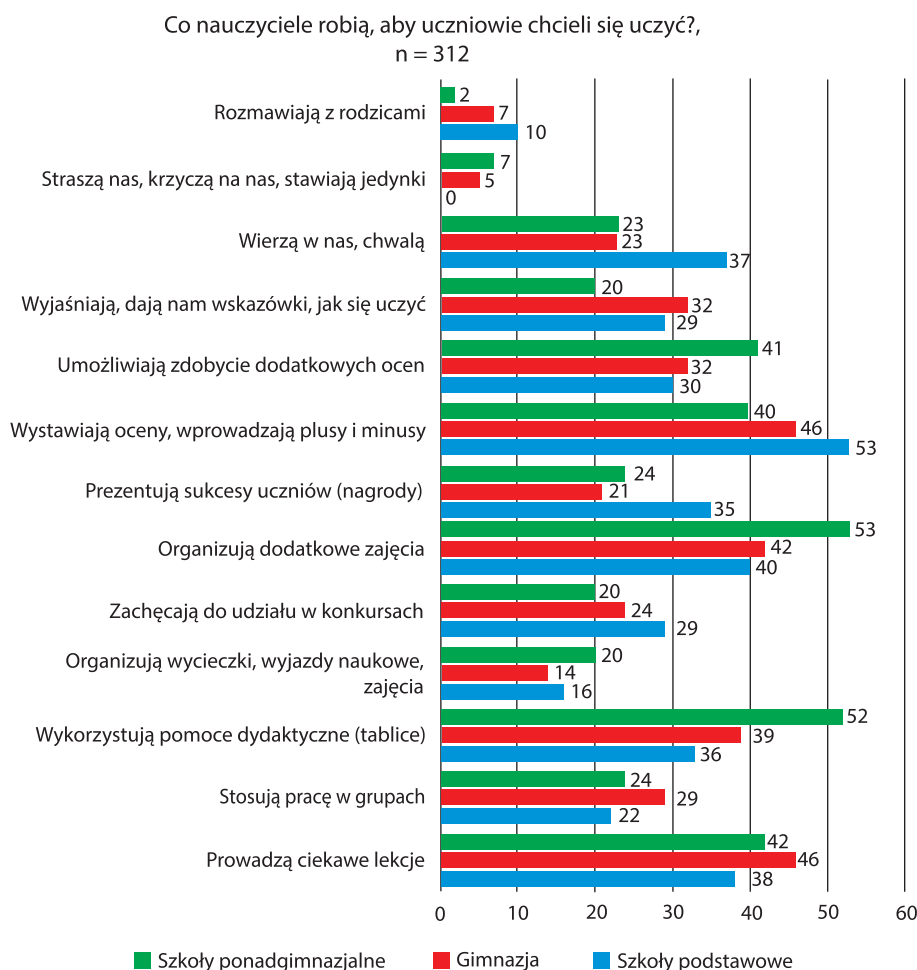
- organizują wycieczki, wyjazdy naukowe, zajęcia w terenie,
- zachęcają do udziału w konkursach,
- organizują dodatkowe zajęcia,
- prezentują sukcesy uczniów (nagrody za osiągnięcia, stypendia, spotkania z absolwentami),
- wystawiają oceny, wprowadzają plusy i minusy za aktywność,
- umożliwiają zdobycie dodatkowych ocen za dodatkową pracę oraz poprawianie ocen,
- wyjaśniają, dają nam wskazówki, jak się uczyć,
- wierzą w nas, chwalą,
- straszą nas, krzyczą na nas, stawiają jedynki,
- rozmawiają z rodzicami.



Wykres 29. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Proszę podać trzy najważniejsze przykłady wdrożonych przez Panią(a) wniosków z monitorowania osiągnięć uczniów”

Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się wynikom (Wykres 30), łatwo dostrzec różnice pomiędzy odpowiedziami uczniów w zależności od typu szkoły. Uczniowie szkół podstawowych najczęściej (53%) wskazują na specjalny motywujący tryb oceniania (plusy, naklejki, znaczki), podczas kiedy dla gimnazjalistów równie ważne jest prowadzenie ciekawych lekcji (46%) oraz ocenianie (46%). Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych najczęściej wymienianą formą ich motywowania stosowaną przez nauczycieli jest organizacja dodatkowych zajęć (53%). Tak jak w poprzednich analizach wysokie miejsce jako sposób motywowania uczniów do nauki zajmują prowadzenie ciekawych lekcji (46% – gimnazjaliści, 42% – uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i 38% – szkół podstawowych) oraz praca w grupach postrzegana przez uczniów jako dobra metoda na zmotywowanie do nauki. Warto zauważyć, że nauczyciele zdaniem uczniów „straszą (...) i stawiają jedynki” w celu zmotywowania do nauki. Takie odpowiedzi znalazły się wśród uczniów gimnazjów (5%) oraz szkół ponadgimnazjalnych (7%). Nie pojawiły się takie odpowiedzi w analizowanych wywiadach z uczniami szkół podstawowych.



Wykres 30. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Co nauczyciele robią, aby uczniowie chcieli się uczyć?”

Źródło: opracowanie własne.

WNIOSKI

Dane z obserwacji zajęć prowadzonej podczas ewaluacji wskazują na to, że procesy edukacyjne są organizowane na większości lekcji w sposób sprzyjający uczeniu się, czyli taki, w których uczniowie mogą między innymi rozwiązywać problemy, wykonywać zadania zespołowo i indywidualnie. Zadania te są jednak nie zawsze dostosowane do ich możliwości. Jednocześnie widać, że działania te nie są powszechną praktyką i że rzadziej są prowadzone w gimnazjach niż w szkołach podstawowych.

Wyniki ewaluacji świadczą o tym, że nauczyciele kładą nacisk na angażowanie uczniów w zajęcia lekcyjne. Ich wysiłki nie zawsze jednak przynoszą efekty w postaci zaangażowania uczniów (co deklarują sami uczniowie), duża część z nich nie jest zaciekawiona tym, co się dzieje na lekcjach.

Z badań wynika, że problemem w badanych szkołach jest poddawanie procesu uczenia się refleksji i otrzymywanie przez uczniów wskazówek, które oni uważają za pomocne w planowaniu własnego procesu uczenia się. Niepokojące jest nawet to, że rozmowa uczniów i nauczycieli na temat trudności nie jest w szkołach powszechną praktyką. Ogranicza to bowiem kształtowanie jednej z ważniejszych obecnie dla ludzi kompetencji adaptacyjnych, stanowiących podstawę uczenia się przez całe życie.

Opinie uczniów dowodzą, że ocenianie dość często nie wpływa pozytywnie na proces ich uczenia się lub wręcz jest czynnikiem demotywującym ich do nauki. W szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych takie opinie pojawiają się prawie dwa razy częściej niż w szkołach podstawowych. Widoczne jest też nasilenie tego zjawiska w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym.

Większość nauczycieli deklaruje konsultowanie sposobu nauczania i uczenia się z uczniami, ta opinia nie znajduje jednak potwierdzenia w wypowiedziach uczniów. To oznacza stosunkowo mały wpływ uczniów na proces uczenia się, co jest niepokojące zwłaszcza w odniesieniu do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których aktywny stosunek do nauki jest istotnym wykładnikiem powodzenia w procesie uczenia się uczniów.

Nauczyciele powszechnie wymieniają zbliżone sposoby monitorowania w odniesieniu do procesów uczenia się i osiągnięć uczniów. Bardzo podobnie w wielu miejscach brzmią również przywoływane przez nich wnioski po monitorowaniu osiągnięć i procesów uczenia się, a nawet działania wymieniane przez uczniów jako wpływające na motywowanie do nauki. Wśród tych działań zwracają uwagę: zwiększenie częstotliwości oceniania, wprowadzanie wielu dodatkowych egzaminów próbnych, diagnoz opanowania konkretnych umiejętności, sprawdzianów, prac klasowych. Liczba wskazań każe zastanowić się nad skutecznością nieustannego mierzenia poziomu osiągnięć uczniów. Na drugim miejscu znajduje się zorganizowanie dodatkowych zajęć. Badania Johna Hattiego udowadniają niewielki wpływ zajęć dodatkowych na proces uczenia się uczniów. W wielu miejscach jako wniosek pojawia się też zwiększenie liczby zadań domowych, które w wymienionych wyżej badaniach znalazły się na odległej pozycji w zakresie wpływu na uczenie się uczniów. Wszystkie te spostrzeżenia budują przekonanie, że powinniśmy upowszechniać badania nad procesem uczenia się uczniów tak, by wiedza o nich mogła wspomóc pracę polskich nauczycieli, którzy – wydaje się – są zbyt przywiązani do sprawdzania i organizowania uczenia się uczniów po lekcjach.

REKOMENDACJE

W świetle wniosków z badania w mocy pozostają wszystkie rekomendacje, które zostały sformułowane w poprzednim roku w odniesieniu do doskonalenia procesów edukacyjnych:

- W szkołach powinny być wzmocnione 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, na przykład przez 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.
- Należy bardzo konsekwentnie dążyć do tego, by w szkole na wszystkich zajęciach edukacyjnych zachodził proces uczenia się, a nie tylko nauczania. Dlatego powszechną praktyką powinno być stosowanie aktywizujących metod uczenia się, rozwiązywanie przez uczniów problemów, wykonywanie zadań zespołowo i indywidualnie, uczenie się od siebie nawzajem, inspirowanie, występowanie w roli uczących (jeżeli nie istnieją uzasadnione przeciwwskazania, by w ten sposób pracować z konkretnymi uczniami).
- 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 się nie pojawiła w wypowiedziach nauczycieli. Pora nadać jej wyższą rangę i, organizując proces edukacyjny, uwzględnić głos uczniów.
- Trzeba pracować nad świadomością nauczycieli obejmującą ich własny warsztat pracy i skupiać ich uwagę na celach ich działalności zawodowej, a także na sposobach osiągania tych celów. Należy tworzyć przestrzeń do profesjonalnej rozmowy na temat uczenia się uczniów i budowania wśród nauczycieli kompetencji do takiej ich pracy, która sprawi, że procesy edukacyjne przebiegające w szkole będą sprzyjać uczeniu się. Ważne jest, by nauczyciele podejmowali je świadomie, umieli je obserwować, a także by potrafili dokonywać wartościowych modyfikacji.

- W programach doskonalenia nauczycieli lub długofalowej pomocy udzielanej szkole można ująć aspekt włączania uczniów w proces edukacyjny. Zwłaszcza w kontekście jednej z podstawowych umiejętności zapisanych 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.

ANDRZEJ JANCZY

UCZNIOWIE NABYWAJĄ WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI

Streszczenie:

- W roku szkolnym 2012/2013 w wymaganiu „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności” w szkołach (ogółem) 12% uzyskało poziom bardzo wysoki A, a około 52% – poziom wysoki. Przynajmniej jednego kryterium z poziomu B nie spełniło około 32% wszystkich szkół, uzyskując poziom średni C. Niespełna 4% szkół zatrzymało się na poziomie podstawowym D, a 0,4% (2 szkoły podstawowe i 4 gimnazja) spełniły to wymaganie na niskim poziomie E. Bez wątplenia najlepsze wyniki osiągają w tym zestawieniu licea ogólnokształcące, których 70% spełnia wymaganie na poziomie co najmniej wysokim – B.
- Szkoły prowadzą analizę osiągnięć uczniów różnymi metodami, wśród których dominują metody ilościowe. O ile źródłami danych w szkołach podstawowych są najczęściej prace pisemne (54%), o tyle w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych są to najczęściej materiały związane z klasyfikacją (60%) oraz z różnego rodzaju sprawdzianami (ok. 59%). W analizach dominują również zestawienia statystyczne, traktowane często jako analizy. W szkołach podstawowych znaczenie przywiązuje się do analiz prowadzonych z wykorzystaniem materiałów wydawnictw pedagogicznych, a w pozostałych szkołach – do wyników zewnętrznych egzaminów oraz danych związanych z ocenianiem i klasyfikacją. Niewielka jest częstość wykorzystania danych pochodzących z badań Edukacyjnej Wartości Dodanej (przykłady wykorzystania w około 4% szkół).
- Wnioski z analiz osiągnięć uczniów związane są najczęściej z poprawą wyników i dotyczą konkretnych umiejętności (tak jest najczęściej w szkołach podstawowych). Wiele z nich formułowanych jest ogólnie, ma charakter deklaracji i trudno je przełożyć na język konkretnego działania, mimo że dotyczą jakości kształcenia. W zasadzie można stwierdzić, że w grupie 672 szkół podstawowych w 35 nie formułuje się wniosków, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – w 54 (z 872).
- W badanej próbie widoczna jest tendencja do oceniania większości wdrażanych wniosków jako przyczyniających się do poprawy efektów kształcenia. Nieumiejętność ich formułowania, brak refleksji nad tym, co jest kryterium sukcesu, powodują, że w około 1/3 szkół nie znaleziono dowodów na wzrost efektów kształcenia związany z realizacją wniosków.
- Na wiarę nauczycieli w możliwości uczniów wskazuje 92% ankietowanych rodziców uczniów szkół podstawowych i 89% ankietowanych rodziców pozostałych badanych szkół. Większość nauczycieli deklaruje, że analizuje osiągnięcia uczniów i zna ich możliwości rozwojowe. W klasach młodszych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych połowa uczniów odnosi wrażenie, że zajęcia są trudne, a druga połowa – że łatwe. W klasach ostatnich zwiększa się grupa uczniów, która uważa zajęcia za łatwe (do ok. 64%). Co piąty uczeń szkoły podstawowej oraz co trzeci uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej deklaruje brak zaciekawienia na zajęciach.

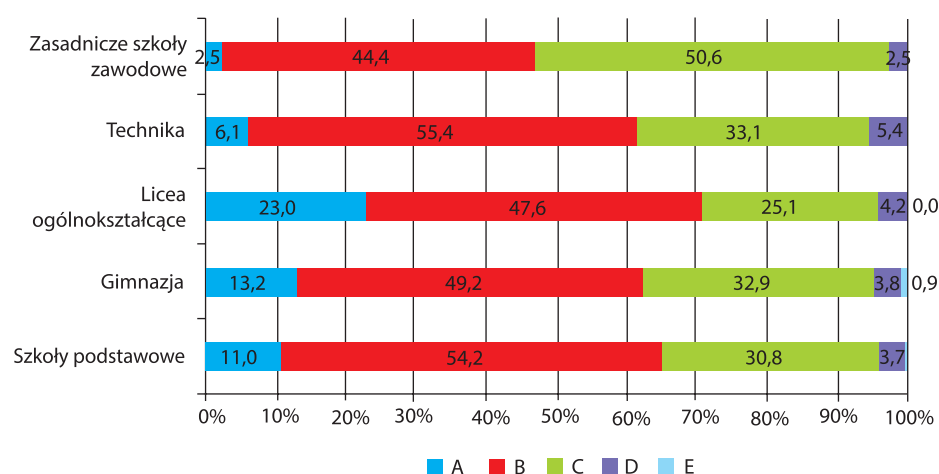
WPROWADZENIE

Istota wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności” opiera się na dwóch filarach: rozwoju uczniów oraz zdolności szkoły do autorefleksji. Głównym założeniem związanym z poziomem podstawowym (D) jest zdobywanie przez uczniów umiejętności i wiadomości opisanych w założeniach programowych. To jest podstawą pracy każdej szkoły. Drugim zasadniczym wymogiem jest prowadzenie

przez szkoły diagnoz i analiz związanych w szczególności z osiągnięciami uczniów w kontekście ich możliwości. Poziom wysoki (B) zakłada, że refleksja dotycząca osiągnięć wychowanków powinna kończyć się sformułowaniem wniosków i wprowadzeniem ich w życie szkoły. Przyjmuje się, że działania szkół podejmowane na tej podstawie w rezultacie wpływają na poprawę wyników uczniów w nauce i przyczyniają się do rozwijania ich umiejętności. Zakłada się również, co ma znaczenie w kontekście prowadzonych analiz, dostrzeganie potencjału każdego ucznia, a więc możliwości osiągnięcia przez nich lepszych wyników.

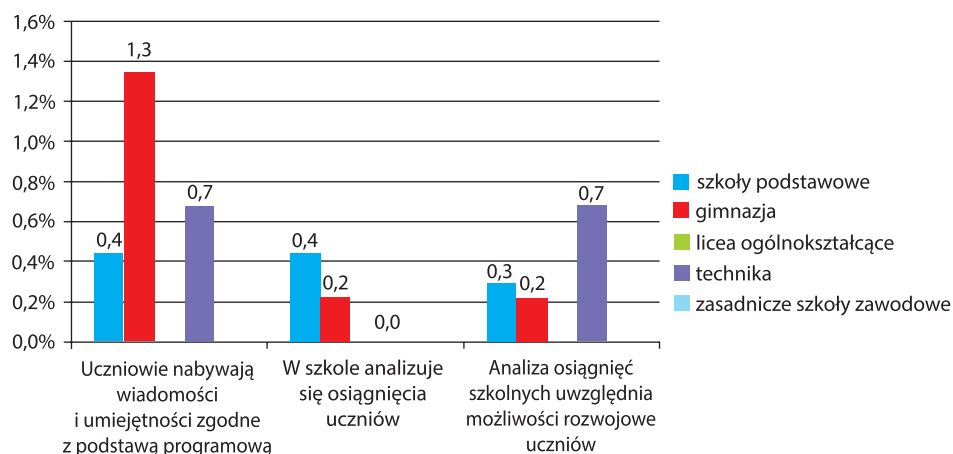
POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

W roku szkolnym 2012/2013, pomiędzy 1 września 2012 roku a 31 marca 2013 roku, wizytatorzy do spraw ewaluacji przypisali 1540 poziomy spełniania wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności”.



Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności”

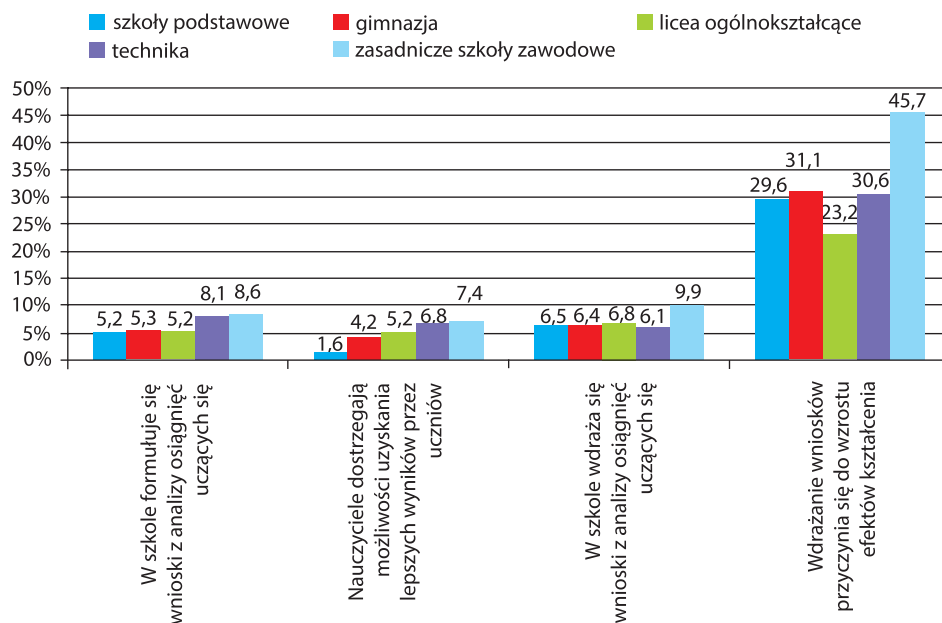
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Odsetek szkół niespełniających danego kryterium operacyjnego – poziom podstawowy (D) – z podziałem według typów szkół

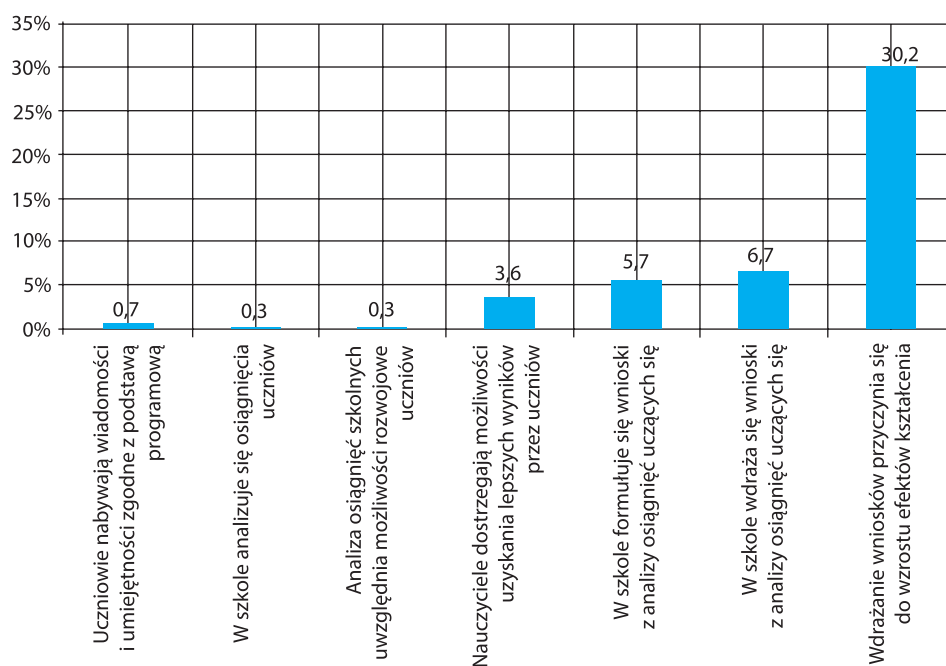
Źródło: opracowanie własne.

W szkołach (ogółem) 12% z nich osiągnęło poziom bardzo wysoki, a około 52% szkół – poziom wysoki. Nie spełniło przynajmniej jednego kryterium z poziomu B, uzyskując poziom C, około 32% wszystkich szkół. Niespełna 4% szkół zatrzymało się na poziomie podstawowym D, a 0,4% (2 szkoły podstawowe i 4 gimnazja) spełniły to wymaganie na poziomie niskim E.



Wykres 3. Odsetek szkół niespełniających danego kryterium operacyjnego – poziom wysoki (B) – z podziałem ze względu na typy szkół

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Odsetek szkół niespełniających danego kryterium operacyjnego – ogółem

Źródło: opracowanie własne.

O ile na poziomie osiągania przez uczniów założonych celów nie występują zasadnicze problemy, o tyle w trakcie analizy osiągnięć można dostrzec pewne prawidłowości. Już na etapie formułowania wniosków z analizy osiągnięć uczniów około 6% badanych szkół (ogółem) ma z tym wyraźny problem. Około 7% szkół nie realizuje wniosków. Około 30% szkół nie może natomiast powiązać wniosków z efektami kształcenia.

SZKOŁY PODSTAWOWE, GIMNAZJA I SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE

Nauczyciele wszystkich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w ankietach¹ ocenili, w jakim stopniu ich uczniowie osiągają wiadomości i umiejętności opisane w podstawie programowej.

Tabela 1. W jakim stopniu uczniowie opanowali w poprzednim roku szkolnym wiadomości i umiejętności opisane w podstawie programowej? (w niewielkim zakresie – 1, w dużym zakresie – 8)

| Stopień opanowania podstawy programowej | | 1 W niewielkim zakresie | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 W dużym zakresie |
|---|---|----------------------------|------|------|------|-------|--------|--------|-----------------------|
| Szkoly podstawowe | n | 115 | 143 | 420 | 1965 | 5099 | 14 284 | 18 634 | 7208 |
| | % | 0,2% | 0,3% | 0,9% | 4,1% | 10,7% | 29,8% | 38,9% | 15,1% |
| Gimnazja i szkoly ponadgimnazjalne | n | 89 | 177 | 777 | 2498 | 5357 | 10 049 | 10 542 | 3698 |
| | % | 0,27 | 0,53 | 2,34 | 7,53 | 16,14 | 30,28 | 31,77 | 11,14 |

Źródło: NAU_CAWI.

Około 95% nauczycieli szkół podstawowych uważa, że ich uczniowie osiągają te umiejętności i wiadomości. Co siódmy jest zdania, że dzieje się to w dużym stopniu. Nauczyciele pozostałych szkół oceniają to nieco gorzej: około 90% uważa, że uczniowie opanowali przewidziane podstawą programową treści, a co 10 – że jest to w dużym stopniu. Podstawą opinii w tym zakresie powinna być analiza osiągnięć uczniów i wyciąganie wniosków. Wyrażna większość nauczycieli w ankietach² deklaruje, że analizuje osiągnięcia uczniów.

Tabela 2. Stopień analizowania osiągnięć uczniów przez nauczycieli

| Czy analizuje Pan(i) osiągnięcia uczniów? | | Wszystkich | Większości | W wybranych, uzasadnionych przypadkach | Nie |
|---|---|------------|------------|--|------|
| Szkoly podstawowe | n | 11 910 | 1076 | 335 | 22 |
| | % | 89,3% | 8,1% | 2,5% | 0,2% |
| Gimnazja i szkoly ponadgimnazjalne | n | 16 665 | 2799 | 597 | 73 |
| | % | 82,8% | 13,9% | 3,0% | 0,4% |

Źródło: NAU_CAWI.

¹ Ankieta dla nauczycieli: 13 112 nauczycieli szkół podstawowych oraz 20 724 nauczycieli gimnazjów i szkół podstawowych.

² Ankieta dla nauczycieli w przyjętym okresie analiz; liczba respondentów: 13 408 nauczycieli szkół podstawowych oraz 20 724 – nauczycieli gimnazjów i szkół podstawowych.

Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (ponad 80%) twierdzi, że prowadzi analizy wszystkich osiągnięć uczniów. Jest jednak grupa nauczycieli, którzy nie analizują osiągnięć wszystkich uczniów (co 10 w szkołach podstawowych i co 6 w pozostałych szkołach).

JAK ANALIZOWANE SĄ OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW W SZKOŁACH?

Na początku przyjrzyjmy się sposobom analiz osiągnięć uczniów na podstawie danych zebranych w wywiadach indywidualnych z dyrektorami szkół³ oraz grupowych z nauczycielami⁴.

W szkołach podstawowych nauczyciele najczęściej podawali analizy osiągnięć uczniów w zakresie prac pisemnych. W próbie 200 odpowiedzi – 108 razy wymieniono sprawdziany pisemne. Testy diagnostyczne i testy zewnętrzne wymieniano 84 razy, inne prace uczniowskie – 39 razy. Analizy wyników sprawdzianów (przeprowadzanych przez OKE) pojawiają się w wypowiedziach nauczycieli 24 razy. Nauczyciele szkół podstawowych analizują również inne aktywności uczniów (58 wskazań związanych było z innymi osiągnięciami uczniów) oraz zachowanie (w tym frekwencję) – 32 wpisy.

Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wskazywali najczęściej (w próbie 200 wypowiedzi) analizę wyników egzaminów zewnętrznych (63) oraz egzaminów próbnych (56). Sprawdziany oraz diagnozy zostały wymienione w 90 wypowiedziach, a wypowiedzi ustne uczniów – w 20. W analizach osiągnięć sporadycznie pojawiały się analizy Edukacyjnej Wartości Dodanej – napisało o nich tylko 5 nauczycieli. Aktywności uczniów inne niż wymienione wyżej były częścią 30 analiz. Okazuje się, że najczęściej wymienianym przez dyrektorów działaniem analitycznym były analizy: wyników klasyfikacji, oceniania, frekwencji, które łącznie zostały opisane przez 116 dyrektorów. Wyniki egzaminów próbnych, egzaminów zewnętrznych to 43 wypowiedzi.

Zacytujmy przykładową wypowiedź dyrektora jednej ze szkół:

Zawiera ona [analiza] liczbę uczniów, ocen celujących, bardzo dobrych (...), niedostatecznych z poszczególnych przedmiotów, uczniów z ocenami niedostatecznymi, uzasadnienie do ocen niedostatecznych i celujących, średnią ocen w klasie, frekwencję klasy. Ogólna charakterystyka klas, wnioski do dalszej pracy. Analizujemy udział uczniów oraz sukcesy w konkursach, zawodach sportowych. Każdy zespół klasowy pod względem wychowawczym i dydaktycznym. Zachowanie uczniów indywidualnie omawiamy i wdramy wnioski podjęte co do działań w tym zakresie (DYR_IDI).

Wynika z niej w szczególności, że analiza rozumiana jest przede wszystkim jako zestawienie danych, w mniejszym wymiarze natomiast jako rozłożenie osiągnięć uczniów na podstawowe składniki.

W niektórych wypowiedziach nauczyciele dokładnie opisywali, w jaki sposób prowadzą te analizy:

(...) badanie osiągnięć uczniów analizuje się w sposób podobny jak wyniki egzaminów zewnętrznych. Określa się ogólny wynik punktowy i procentowy sprawdzianu, przeprowadza się analizę wykonalności poszczególnych zadań i określa umiejętności, które uczniowie wykorzystali najlepiej, a które najslabiej (NAU_CAWI).

Na potrzeby niniejszego raportu przyjęto również pewien minimalny standard zakresu prowadzonych analiz osiągnięć uczniów: bada się wyniki klasyfikowania i promocji uczniów oraz oceny, jakie osiągają na sprawdzianach. W próbie 200 wywiadów przyjęty wyżej minimalny zakres analiz opisało 32 nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (co 7 nauczyciel).

Ważnym wskaźnikiem jest również forma dokumentowania analiz. Na tej podstawie można porównywać osiągnięcia uczniów w interwałach czasowych, wnioskować o przyjętych w szkołach systemach

³ Przeprowadzono 671 wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych oraz 872 z dyrektorami gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 wywiadów. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

⁴ Przeprowadzono 671 wywiadów grupowych z nauczycielami szkół podstawowych oraz 872 z nauczycielami gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200 wywiadów. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

analiz. Oceniono to, korzystając z danych zebranych w trakcie analizy dokumentacji⁵. W szkołach podstawowych warto zwrócić uwagę na dwie kategorie badań: zewnętrzne (najczęściej materiały wydawnictw OPERON, WSiP, GWO) oraz wewnętrzne (sprawdziany szkolne i inne badania diagnostyczne). Te pierwsze (wymienione 256 razy, a więc częściej, niż wskazali to nauczyciele w ankiecie) gromadzone są najczęściej w uporządkowany sposób i w zestawieniach kilkuletnich.

W badanej próbie 200 wywiadów przeprowadzonych w szkołach dominują wypowiedzi dotyczące oceniania i klasyfikowania (odnotowano je 121 razy), na przykład:

Protokoły rad pedagogicznych klasyfikacyjnych i semestralnych – zestawienia ocen zachowania, ocen ogółem, frekwencja, najlepsi uczniowie, najslabsi, osiągnięcia w konkursach i zawodach w odniesieniu do poszczególnych klas, motywacje ocen niedostatecznych i nagannych zachowania, porównanie uzyskanych wyników do lat ubiegłych, zestawienie średnich klas na przestrzeni trzech lat (dane_zastane).

Są to przede wszystkim zestawienia danych, funkcjonalność tak rozumianej analizy w szkole jest dyskusyjna.

Innym przykładem (jeżeli wziąć pod uwagę częstość występowania w próbie) są analizy testów, sprawdzianów i innych sprawdzających prac pisemnych. Są one wymieniane 118 razy spośród 200 wpisów. Ich przydatność do planowania procesów edukacyjnych jest zróżnicowana:

(...) analiza sprawdzianów dyrektorskich (rozprawka konkurs w klasach II i III) badająca poprawność wykonania poszczególnych kategorii (...), poprawność wykonywania poszczególnych umiejętności, wnioski do dalszej pracy (dane_zastane).

Taka analiza umożliwia formułowanie wniosków. Inny przykład to: „(...) porównanie ocen z prac klasowych, testów, kartkówek, odpowiedzi ustnych, prezentacji zadań dodatkowych – każdy nauczyciel ma te dokumenty u siebie, a dyrekcja ma zestawienia w dzienniku elektronicznym” (dane_zastane); to zestawienie nie spełnia warunku funkcjonalności.

Kolejna pod względem częstości (91 wskazań) była analiza aktywności uczniów w zakresie ich udziału w olimpiadach; były również to zestawienia ilościowe sukcesów. Przykład: „analiza procesu pracy z uczniem zdolnym, badanie liczby uczestników i laureatów i finalistów olimpiad, konkursów przedmiotowych” (dane_zastane). Egzaminy próbne, jako przykład stosowania analiz osiągnięć z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi pomiaru, pojawiają się w zestawieniach 63 razy. Inne zewnętrzne narzędzia, na przykład:

(...) analiza wyników badania kompetencji humanistycznych uczniów klas I „na wejściu” z wykorzystaniem narzędzi IBK w Wałbrzychu, (...) analiza wyników badania umiejętności matematycznych „Sesji z plusem” w ramach programu „Lepsza Szkoła” GWO (3 razy w roku szkolnym) – porównanie wyników uczniów w klasie, szkole, wśród badanej populacji, przedstawianie indywidualnych i zespołowych wyników uczniom na lekcji, omówienie trudności oraz wskazanie mocnych stron, przedstawianie indywidualnych i zespołowych wyników uczniów (dane_zastane),

były wymienione 20 razy na próbie 200 wybranych szkół.

W całej próbie (534 danych) analizy Edukacyjnej Wartości Dodanej pojawiają w dokumentach 40 razy, prace pisemne (inne niż sprawdzające) wymieniono 12 razy, wypowiedzi ustne – 5 razy, projekty edukacyjne – 10 razy.

MOŻLIWOŚCI ROZWOJOWE UCZNIÓW

Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu deklarują, że uwzględniają w swoich analizach możliwości rozwojowe uczniów. Przekładać się to może również na poczucie ich wiary w możliwości uczniów.

Na taką postawę nauczycieli wskazuje 92% opinii ankietowanych rodziców uczniów szkół podstawowych i 89% ankietowanych rodziców uczniów pozostałych badanych szkół. Co 10 nauczyciel w tych szkołach zdaniem rodziców nie wierzy więc w możliwości swoich uczniów.

⁵ W analizowanym okresie przeprowadzono: 671 przeglądów dokumentacji w szkołach podstawowych oraz 871 w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, z których metodą doboru systematycznego wybrano do analizy 200. Otwarte wypowiedzi wielokrotnie zawierały opis więcej niż jednego typu działań, stąd łączna liczba wskazań na wszystkie typy działań może przewyższać wielkość zakodowanej próby.

Ankietowani uczniowie⁶ deklarują więc w większości (81%), że zajęcia są dostosowane do ich możliwości, ale co 5 uczeń uważa, że tak nie było lub że zdarzało się to rzadko.

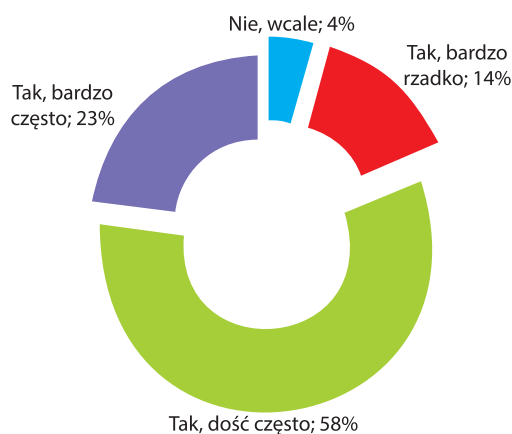
Interesujące jest spojrzenie uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na zajęcia lekcyjne.

Tabela 3. Zdanie ankietowanych rodziców w sprawie wiary nauczycieli w możliwości uczniów*

| Czy nauczyciele w tej szkole wierzą w możliwości uczniów? | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak |
|---|---|------------------|------------|------------|------------------|
| Szkoly podstawowe | n | 547 | 2218 | 19 859 | 10 782 |
| | % | 1,6% | 6,6% | 59,4% | 32,3% |
| Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | n | 1350 | 4931 | 34 095 | 15 481 |
| | % | 2,4% | 8,8% | 61,0% | 27,7% |

* Ankieta dla rodziców, w szkołach podstawowych – 33 557 respondentów, w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – 56 095 respondentów.

Źródło: RODZ_PAPI.



Wykres 5. Zdanie ankietowanych uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej w sprawie dostosowania zajęć lekcyjnych do ich możliwości

Źródło: UCZN_CAWI_MD.

W klasach młodszych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych stosunkowo porównywalne grupy uczniów mają poczucie, że zajęcia są trudne bądź łatwe (47% – łatwe, 53% – trudne). W klasach ostatnich zwiększa się grupa uczniów, która uważa zajęcia za łatwe (do ok. 64%).

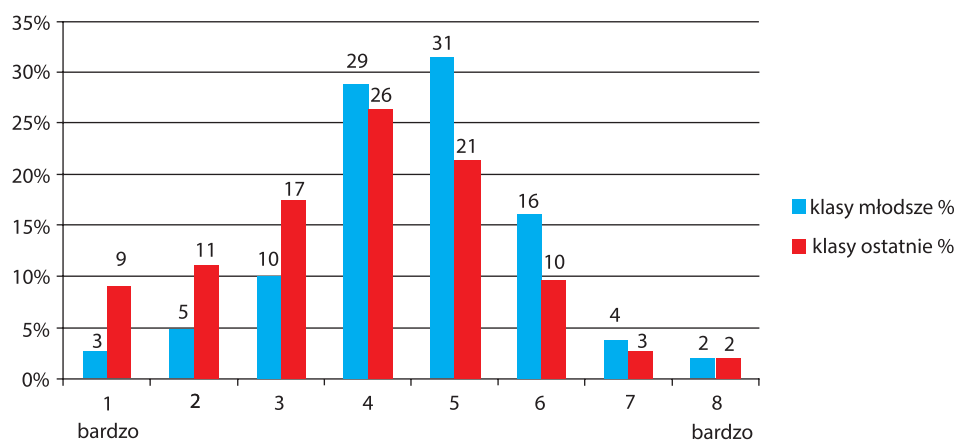
Warto również spojrzeć na wyniki ankiety⁷ przeprowadzonej wśród uczniów na temat organizowania zajęć w kontekście wykorzystania wiedzy nauczycieli o możliwościach uczniów (Tabela 4).

Co 5 uczeń szkoły podstawowej oraz co 3 uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej deklaruje brak zaciekania na zajęciach, co koreluje z wynikami poprzednich ankiet.

Źródła informacji o możliwościach rozwojowych uczniów są zróżnicowane i pochodzą zarówno z badań wewnątrzszkolnych, jak i z otoczenia szkoły. Dyrektorzy szkół w wywiadzie mówili najczęściej o następujących źródłach wiedzy: opinie poradni specjalistycznych (w tym lekarskich) – wymienione 119 razy, informacje z poprzedniego etapu kształcenia (np. wyniki egzaminów zewnętrznych, analizy świadectw szkolnych) – 114 razy, własne obserwacje – 100 razy, wyniki testów, prac domowych, sprawdzianów (85) czy wywiady z rodzicami (56).

⁶ Ankieta dla uczniów gimnazjum/szkoły ponadgimnazjalnej „Moja szkoła”, liczba respondentów – 48 376.

⁷ Ankieta dla uczniów szkół podstawowych „Mój dzień”, liczba respondentów – 15 802; Ankieta dla uczniów gimnazjum/szkoły ponadgimnazjalnej „Mój dzień”, liczba respondentów – 33 656.



Wykres 6. Czy w opinii ankietowanych uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej zajęcia lekcyjne były trudne czy łatwe

* Ankieta dla uczniów gimnazjum/szkoły ponadgimnazjalnej, dyferencjał semantyczny, „Mój dzień” – liczba respondentów – 46 727.

Źródło: UCZN_CAWI_MD.

Tabela 4. Odpowiedzi na pytanie skierowane do uczniów, czy byli zaciekawieni na lekcjach.

| Ucząc się (dzisiaj), czułem się zaciekawiony | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak |
|--|---|------------------|------------|------------|------------------|
| Szkoly podstawowe | n | 770 | 2701 | 7600 | 4719 |
| | % | 4,9% | 17,1% | 48,1% | 29,9% |
| Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | n | 3296 | 9230 | 16688 | 4381 |
| | % | 9,8% | 27,5% | 49,7% | 13,0% |

Źródło: UCZN_CAWI_MD.

Warto przyrzeć się natomiast, co nauczyciele rozumieją jako analizę osiągnięć uczniów z uwzględnieniem ich możliwości rozwojowych. Przykładem tego może być fragment wywiadu grupowego z nauczycielami: „Mamy rozpoznane potrzeby uczniów i na tej podstawie dostosowujemy wymagania edukacyjne. Uczniowie ci są inaczej oceniani, są one dostosowane do ich możliwości” (NAU_FGI). W grupie analizowanych 200 wypowiedzi w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych tylko dwóch wywiadów nie można było przyporządkować tej kategorii. W szkołach podstawowych ten zapis znalazł się w 112 wypowiedziach, rzadziej natomiast pojawiały się przykłady wykorzystania dokumentacji przygotowanej w procesie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (57 razy).

W kolejnym wywiadzie odnajdujemy te elementy analizy, o których nauczyciele mówili najczęściej:

(...) uwzględnianie podczas analizy osiągnięć szkolnych uczniów możliwości rozwojowych [to]: stosowanie metod aktywizujących, prowadzenie indywidualizacji, krótsze polecenia, większa czcionka, podczas oceny sprawdzianów dostosowanie zajęć do orzeczenia PPP, pozytywne motywowanie, eksponowanie osiągnięć w gablocie, na stronie internetowej, ocena każdego wysiłku dziecka, (...) układanie zadań i pytań na sprawdzian (NAU_FGI).

Główny akcent kładzie się tutaj na procesy indywidualizacji kształcenia i wychowania. Te zagadnienia występują w większości wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół.

FORMUŁOWANIE WNIOSKÓW Z ANALIZ I ICH WPROWADZANIE W ŻYCIE

Głównym elementem, od którego zależy skuteczność działania szkół, jest sposób formułowania wniosków oraz ich wykorzystania. Zobaczmy więc, jakie zdaniem nauczycieli i dyrektorów szkół wnioski zostały zrealizowane.

Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w wywiadach grupowych najczęściej wymieniili: zajęcia dodatkowe związane z wyrównywaniem braków, rozwijaniem umiejętności – 125 wskazań, wzmocnienie działań na rzecz zdolnych uczniów (46), indywidualizację pracy z uczniami na zajęciach (21), motywowanie uczniów (16), zmiany w ocenianiu (15). Wnioski formułowane są również na poziomie oceny postępów w zakresie danej umiejętności i takie zostały zapisane w wywiadach z 75 szkół. W szkołach podstawowych zaś wnioski dotyczące konkretnych osiągnięć uczniów, mające charakter operacyjny, pojawiły się w wywiadzie z nauczycielami 145 razy.

Jak widać z tych danych, zdecydowana większość wniosków związana jest z pracą nad umiejętnościami uczniów, na przykład: „objęcie uczniów indywidualnymi programami edukacyjnymi (dostosowanie form i metod pracy, plany działań wspierających, różnicowanie prac domowych), spotkania z rodzicami, znalezienie mocnych stron ucznia” (NAU_FGI). W niewielu przypadkach nauczyciele mówili natomiast o spójności swoich działań dotyczących tych ostatnich wniosków:

(...) [realizuje się] korelację międzyprzedmiotową: to samo zagadnienie przedstawiane jest od innej strony na chemii, a z innej na fizyce, żeby nie powielać tego samego, oszczędza się wtedy czas, wykorzystywany na rozwiązanie kolejnego zadania, np. budowa atomu, biologia i chemia (NAU_FGI).

Podsumowując, można stwierdzić, że w grupie 672 szkół podstawowych nie formułowano wniosków w 35, w gimnazjach zaś i szkołach ponadgimnazjalnych nie robi się tego w 54 szkołach (z 872).

WYKORZYSTANIE WNIOSKÓW Z ANALIZY OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW DO POPRAWY ICH WYNIKÓW

Analiza spełnienia kryteriów pokazuje, że szkoły mają najwięcej trudności z realizacją wniosków z analiz osiągnięć, tak by poprawiały się wyniki uczniów. Już na poziomie deklaracji dyrektorów szkół, którzy w ankiecie zdecydowali, czy wprowadzanie w życie wniosków przyczynia się do wzrostu efektów kształcenia, 1/3 nie ma zdecydowanego przekonania co do skuteczności działań szkoły.

Tabela 5. Opinia dyrektora szkoły w sprawie wpływu wdrażanych wniosków z analizy osiągnięć uczniów na wzrost efektów kształcenia

| Czy wdrażane wnioski z analizy osiągnięć uczniów przekładają się na wzrost efektów kształcenia? | | Zdecydowanie tak | Raczej tak | Raczej nie | Zdecydowanie nie |
|---|---|------------------|------------|------------|------------------|
| Szkoły podstawowe | n | 448 | 214 | 12 | 0 |
| | % | 66,5% | 31,8% | 1,8% | 0,0% |
| Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | n | 565 | 295 | 10 | 1 |
| | % | 64,9% | 33,9% | 1,1% | 0,1% |

Źródło: DYR_CAWI.

Podstawą oceny skuteczności była analiza informacji przekazanej przez dyrektora w ankiecie⁸ oraz danych zawartych w dokumentacji analiz osiągnięć uczniów. W badanej próbie widoczna jest tendencja do przypisywania wszystkim realizowanym w szkole działaniom wpływu na wzrost efektów kształcenia.

⁸ Ankieta dla dyrektora; w szkole podstawowej – 671 respondentów, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – 872 respondentów.

Dyrektorzy – mając możliwość korzystania z własnych analiz przy wypełnianiu ankiety – nie opisywali wzrostu efektów kształcenia za pomocą danych, a najczęściej przez swoje opinie:

(...) [wniosek:] położyć większy nacisk na rozwiązywanie zadań z geometrii – organizowano zajęcia wyrównujące; modyfikacja planów pracy i ćwiczenie zagadnień, które sprawiały uczniom trudność na egzaminie; efekty – wzrost poziomu zdawalności na egzaminach zewnętrznych, wzrost średniej ocen w oddziałach, utrzymanie wysokiej zdawalności (DYZ_CAWI).

Dane liczbowe wykorzystane były przez niewielką grupę dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (pojawiły się w 41 wpisach). Prawie wszystkie wpisy (185) odnosiły się przede wszystkim do wyników egzaminów zewnętrznych. Kryteria sukcesów związane były na przykład z liczbą punktów z poszczególnych zadań:

Działania: systematyczne zadawanie i sprawdzanie prac pisemnych. Podjęcie ww. działań na zajęciach kółka polonistycznego. Efekty: wzrost liczby punktów z zadań dotyczących wypowiedzi pisemnych (DYZ_CAWI).

Bez głębszej analizy wyników egzaminu jest to stwierdzenie intuicyjne. W innej szkole podjęto taką próbę:

W roku 2011 po egzaminie matematycy wnioskowali: na wszystkich przedmiotach ścisłych ćwiczyć sprawność rachunkową oraz rozwiązywać więcej zadań osadzonych w kontekście praktycznym i ćwiczyć zapisywanie za pomocą wyrażeń algebraicznych związków między różnymi wielkościami. Na egzaminie w roku 2012 widać, że te wymagania nasi uczniowie osiągnęli lepiej niż uczniowie w powiecie i Polsce (DYZ_CAWI).

Posługiwanie się danymi również nie należy do mocnych stron tych analiz. Przykład: „W 2011 roku wskaźnik zdawalności części pisemnej egzaminu wyniósł 63,6%. Po wdrożeniu wniosków w roku 2012 zdawalność części pisemnej egzaminu wyniosła 69,23%” (DYZ_CAWI). Bez analizy kontekstowej nie jest to dowód skuteczności działania szkoły.

Zauważana jest również tendencja do wskazywania indywidualnego sukcesu ucznia jako przykładu wzrostu wyników, bez refleksji nad skutecznością pracy z grupami uczniów

Pozytywny efekt w roku 2011 to porównywalność uzyskanego przez szkołę wyniku z wynikami w kraju i województwie z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. W roku 2012 wyniki te znacznie odbiegają od wyniku i naszych oczekiwań. Jednak praca nauczycieli przynosi efekty. Nasi uczniowie w ostatnich latach odnieśli sukcesy w konkursach przedmiotowych [tu wykaz sukcesów] (DYZ_CAWI).

Sukcesy uczniów w konkursach i olimpiadach zostały opisane w 47 szkołach.

Są również przykłady braku refleksji nad kryteriami sukcesu w szkole:

[Wniosek:] Organizować zastępstwa zgodnie z klasowym przydziałem godzin w miarę możliwości finansowych. Dbać o kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły w środowisku lokalnym.

[Wniosek:] doskonalenie posługiwania się językami obcymi – [efekt] współpraca z partnerską szkołą w Niemczech (DYZ_CAWI).

Szkoły również wyraźnie rzadziej przyglądają się swoim efektom, patrząc na jej ogólny wynik, na przykład pozycję szkoły (czy w poszczególnych przedmiotach egzaminu) w skali staninowej (stwierdzone w 47 szkołach), wynik Edukacyjnej Wartości Dodanej (26 szkół), czy analizując wynik zaplanowanego badania postępu w zakresie jednej konkretnej umiejętności.

Z danych wynika więc, że w wielu szkołach nie bada się w sposób przemyślany, lub wręcz nie bada się w ogóle, skuteczności prowadzonych działań. W 199 szkołach podstawowych (z 672) nie znaleziono dowodów na wzrost efektów kształcenia wynikający z wdrażanych wniosków, w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych ten problem dotyczył 266 z 872 szkół. W pozostałych szkołach realizacja wniosków wpłynęła na poprawę wyników kształcenia dzieci.

REKOMENDACJE

- Analizy osiągnięć uczniów prowadzić tak, aby oparte były w mniejszym stopniu na zestawieniach statystycznych, a częściej zawierały rozkład procesów edukacyjnych na elementy istotne dla osiągnięć uczniów.

- Formułowanie wniosków z analiz osiągnięć uczniów w szkołach winno być podporządkowane w szczególności możliwościom ich wdrożenia w praktyce szkolnej.
- Prowadzić szkolenia nauczycieli, dyrektorów, rad pedagogicznych w celu budowania ich kompetencji związanych z prowadzeniem analiz, wnioskowaniem, wdrażaniem wniosków.
- Upowszechniać:
 - przykłady dobrych praktyk związanych z analizami prowadzonymi w szkołach (nie tylko osiągnięć uczniów),
 - literaturę poświęconą diagnozom edukacyjnym, praktykom oceniania, metodologii badań edukacyjnych.

PODSTAWA PROGRAMOWA – DROGOWSKAZEM DO TWORZENIA OFERTY EDUKACYJNEJ SZKOŁY

Streszczenie:

- W badanym okresie 77% szkół, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, spełniło wszystkie kryteria z poziomu D i B wymagania „Oferta edukacyjna umożliwi realizację podstawy programowej”. Tylko 3 szkoły (0,4%) nie spełniły podstawowego poziomu tego wymagania. **Na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełnienia wymagania.**
- **Oferta edukacyjna prawie wszystkich badanych szkół (99,6%) jest spójna z podstawą programową.** Na zdecydowanej większości przeprowadzonych przez wizytatorów obserwacji 4459 zajęć nauczyciele realizowali elementy podstawy programowej. Tylko 42 zajęcia (co stanowi 2,2%) wizytatorzy ocenili, że nie są zgodne z elementami podstawy programowej. W ponad połowie badanych szkół (56%) nauczyciele, układając programy nauczania, zwracają szczególną uwagę na trzy elementy podstawy programowej: cele kształcenia, treści nauczania oraz zalecane warunki i sposoby jej realizacji. W pozostałych szkołach nie wszystkie jej elementy są brane pod uwagę.
- **Wraz ze zmianą typu szkoły zmieniają się potrzeby edukacyjne uczniów.** W szkole podstawowej dotyczą one najczęściej nauki konkretnych przedmiotów, w gimnazjum – opanowania różnych umiejętności życiowych i społecznych oraz doskonalenia posługiwania się językami obcymi, w szkole ponadgimnazjalnej zaś – przygotowania do kontynuacji nauki lub pracy zawodowej, opanowania umiejętności życiowych oraz kształtowania pożądanych postaw.
- Podstawa programowa jest monitorowana głównie przez: obserwację zajęć (40%), składanie przez nauczycieli sprawozdań i deklaracji dotyczących stopnia realizacji przez nich podstawy programowej (40%), kontrolę dokumentacji (35%) oraz analizę wybranych przez nauczycieli programów nauczania (35%). Więcej niż co drugi dyrektor (60%) za monitoring realizacji podstawy uważa monitorowanie liczby zrealizowanych godzin z poszczególnych przedmiotów, co jest raczej monitorowaniem ramowych planów nauczania.
- **Oferta szkół jest modyfikowana.** Zmiany dotyczą najczęściej wprowadzania nowych form zajęć (47% wypowiedzi), zwiększenia liczby zajęć (36%) oraz wprowadzania nowych kierunków, profili i języków (35%). Wprowadzane modyfikacje różnią się na poszczególnych etapach kształcenia.
- **Większość uczniów szkół podstawowych (91%), gimnazjów (80%) i szkół ponadgimnazjalnych (82%) oraz ich rodziców uznaje ofertę edukacyjną szkoły za zgodną z ich potrzebami. Większość jest też zdania, że szkoła pomaga rozwijać aspiracje i zainteresowania** (odsetek uczniów zadowolonych jest najwyższy w szkołach podstawowych – 86,57%, nieznacznie zaś spada wraz z kolejnym etapem kształcenia).
- **Wiele szkół realizuje nowatorskie działania edukacyjne, które wpływają na rozwój uczniów i nabywanie przez nich dodatkowych wiadomości i umiejętności.** Najczęściej są to innowacje programowe (35% analizowanych wypowiedzi), metodyczne (31%), technologiczne (31%) oraz różnorodne projekty poszerzające ofertę szkoły oraz umożliwiające uczniom nabycie nowej wiedzy i nowych umiejętności, często wykraczających poza podstawę programową (21%).

WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych celów kształcenia jest nabywanie przez wszystkich uczących się wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej. Szkoła powinna wyposażyć ich w taką wiedzę i także umiejętności, które umożliwią im odniesienie sukcesu na kolejnym etapie kształcenia i rynku pracy. Powinna też przygotować ich do odgrywania różnych ról społecznych w dorosłym życiu. Wymaganie „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej” zostało opisane następująco:

| Wymaganie | Charakterystyka wymagania na poziomie D | Charakterystyka wymagania na poziomie B |
|--|---|--|
| Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej. | Oferta edukacyjna wynika z podstawy programowej. Oferta edukacyjna odpowiada potrzebom uczniów i rynku pracy. Monitoruje się realizację podstawy programowej. | Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana i umożliwia rozwój zainteresowań uczniów. Szkoła lub placówka realizuje nowatorskie rozwiązania programowe. |

W charakterystyce zostały podkreślone cztery istotne obszary z tym związane:

- zgodność oferty z podstawą programową, potrzebami uczniów i rynku pracy,
- jej monitorowanie,
- modyfikowanie oferty,
- wzbogacanie o nowatorskie rozwiązania programowe.

Obszary te zostały opisane w postaci następujących kryteriów:

- 1) „Oferta edukacyjna jest spójna z podstawą programową”.
- 2) „Oferta edukacyjna jest zgodna z potrzebami uczniów”.
- 3) „Oferta edukacyjna uwzględnia kształtowanie kompetencji potrzebnych na rynku pracy”.
- 4) „Realizacja podstawy programowej jest monitorowana”.
- 5) „Oferta edukacyjna szkoły jest modyfikowana w celu umożliwienia pełniejszego rozwoju uczniów”.
- 6) „Szkoła realizuje nowatorskie rozwiązania programowe”.

Wymaganie to wskazuje rolę przemyślanej oferty edukacyjnej w podnoszeniu jakości pracy szkoły/placówki, jest ważne ze względu na konieczność uwzględnienia wszystkich aspektów pracy decydujących o ostatecznych rezultatach (przedmioty, treści, metody, relacje, zajęcia dodatkowe i tym podobne)¹. Bez wątpienia **podstawa programowa powinna być drogowskazem do tworzenia oferty edukacyjnej szkoły. Należy też pamiętać, że podstawa programowa nie tylko odpowiada na pytania, czego mamy uczyć, jaki przyswieca nam cel, ale także mówi, w jaki sposób i w jakich warunkach powinna odbywać się jej realizacja.**

Ważne jest prowadzenie monitoringu realizacji podstawy programowej. Realizacja sukcesywnie wprowadzanej do szkół nowej podstawy programowej wymagała także zmiany przepisów dotyczących między innymi ramowych planów nauczania. Nowa podstawa programowa oraz nowe ramowe plany nauczania wymuszają inny sposób planowania pracy w szkole. W ramowym planie nauczania określono minimalną liczbę godzin, które muszą być zorganizowane, aby zrealizować podstawę programową. Nie należy zapominać, że monitoring realizacji podstawy programowej to nie tylko samo „liczenie” realizacji liczby godzin zajęć lekcyjnych danego przedmiotu, ale także jednoczesne „przyglądanie się”:

- wybranemu programowi nauczania (czy umożliwia zrealizowanie podstawy programowej w czasie, który jest wyznaczany etapem edukacyjnym i wynikającą z ramowych planów nauczania liczbą godzin, czy jest dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów oraz warunków w danej szkole),
- osiąganym efektem,
- czy nauczyciele wykorzystują zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej danego przedmiotu.

Istotne jest też, by w razie potrzeby monitoring skutkował konkretnymi działaniami.

Aby oferta szkoły była dostosowana do aktualnych potrzeb uczących się, wymaga bieżącego modyfikowania i wzbogacania, między innymi przez wprowadzanie do szkolnego systemu nowatorskich rozwiązań programowych poprawiających jakość pracy szkoły.

¹ J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, s. 94–95. Strona internetowa Nadzoru Pedagogicznego: <http://www.npseo.pl> (dostęp: maj 2013).

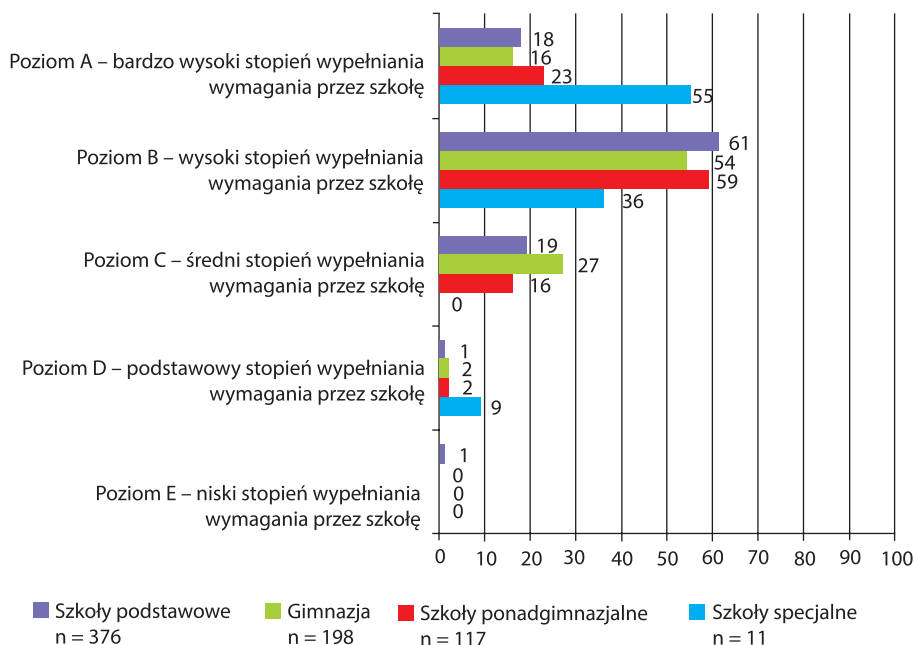
ANALIZA WEDŁUG POZIOMÓW SPEŁNIANIA WYMAGAŃ I KRYTERIÓW OPERACYJNYCH

Zacznijmy od ogólnych statystyk poziomów spełniania analizowanego wymagania. Zebrane dane pochodzą z 702 szkół (376 szkół podstawowych, 198 gimnazjów, 117 szkół ponadgimnazjalnych i 11 szkół specjalnych). Od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku **ponad połowa ewaluowanych szkół (58%) osiągnęła wysoki (B) poziom spełniania tego wymagania, 19% uzyskało bardzo wysoki poziom. 21% szkół nie spełniło przynajmniej jednego kryterium z poziomu B, uzyskując poziom C, zaledwie 2% zatrzymało się na poziomie D.** Podstawowego poziomu spełniania wymagania (poziom D), które stanowi minimum oczekiwań stawianych przez państwo, nie osiągnęły trzy szkoły (dwie podstawowe i jedno gimnazjum), czyli 0,4% analizowanych szkół. Szczegółowe zestawienia poziomów spełniania wymagania dla różnych typów szkół zobrazowano na Wykresie 1, w Tabeli 2 przedstawiono zaś przyczyny niespełniania wymagania na poziomie podstawowym (D) i wysokim (B).

Tabela 1. Zestawienie poziomów wypełniania wymagania „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej”

| Poziom spełnienia wymagania | Wymaganie „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej” | |
|--|---|------|
| | Liczebność | % |
| Poziom A – bardzo wysoki poziom wypełniania wymagania przez szkołę | 134 | 19,1 |
| Poziom B – wysoki poziom wypełniania wymagania przez szkołę | 409 | 58,3 |
| Poziom C – średni poziom wypełniania wymagania przez szkołę | 144 | 20,5 |
| Poziom D – podstawowy poziom wypełniania wymagania przez szkołę | 12 | 1,7 |
| Poziom E – niski poziom wypełniania wymagania przez szkołę | 3 | 0,4 |
| Razem | 702 | 100 |

Źródło: dane z ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.



Wykres 1. Procentowy rozkład poziomów wypełniania wymagania „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej” w różnych typach szkół, n = 702

Źródło: dane z ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

Tabela 2. Zestawienie (liczbowe) niespełnionych kryteriów w wymaganiu „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej”, n = 702

| Poziom | Niespełnione kryterium | Szkoły podstawowe | Gimnazja | Szkoły ponadgimnazjalne | Szkoły specjalne | Razem |
|--------|---|-------------------|----------|-------------------------|------------------|-------|
| D | Oferta edukacyjna jest spójna z podstawą programową | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| | Oferta edukacyjna jest zgodna z potrzebami uczniów | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Realizacja podstawy programowej jest monitorowana | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| B | Oferta edukacyjna szkoły jest modyfikowana w celu umożliwienia pełniejszego rozwoju uczniów | 8 | 20 | 12 | 2 | 42 |
| | Szkoła realizuje nowatorskie rozwiązania programowe | 75 | 47 | 16 | 1 | 139 |

Źródło: dane z ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

Podsumowując tę część, należy zauważyć, że ewaluacja zewnętrzna wskazuje na wysokie osiągnięcia polskich szkół w zakresie spójności ich oferty edukacyjnej z podstawą programową oraz oczekiwaniami uczniów i rynku pracy. 77% ewaluowanych szkół spełnia w analizowanym wymaganiu wszystkie kryteria z poziomu D i B. W sumie powyżej poziomu D lokuje się 98% szkół. Na podstawie tych danych można też mówić o podobnym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich typów badanych szkół. Na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełniania wymagania (B). W grupie zaś szkół specjalnych (różne typy szkół) dominuje poziom bardzo wysoki (A). **Trzy szkoły, które w tym wymaganiu nie osiągnęły podstawowego poziomu, to dwie szkoły podstawowe i jedno gimnazjum.** Wymaganie to spełniły wszystkie badane w tym okresie szkoły ponadgimnazjalne.

W analizie skupiono się na działaniach dyrekcji i nauczycieli, które są najważniejsze dla realizacji tego wymagania. Na początku przyjrano się wykorzystywaniu podstawy programowej w realizowanych przez nauczycieli programach nauczania, uwzględnianiu w ofercie edukacyjnej szkoły potrzeb uczniów oraz monitorowaniu realizacji podstawy programowej. Następnie zajęto się modyfikowaniem oferty oraz wprowadzaniem do niej nowatorskich rozwiązań programowych. Mając na uwadze niewielką liczbę szkół specjalnych ewaluowanych w analizowanym okresie (11), pominięto je podczas analizy.

ANALIZA WYMAGANIA

Czy oferta edukacyjna szkół jest spójna z podstawą programową?

Z analizowanych raportów wynika, że oferta edukacyjna prawie wszystkich badanych szkół (99,6%) jest spójna z podstawą programową. Przeprowadzone przez wizytatorów obserwacje 4459 zajęć prowadzą do wniosku, że podczas nich nauczyciele realizują elementy podstawy programowej. W odniesieniu do szkół podstawowych – 2324 z 2411 przeprowadzonych obserwacji (96,4%) potwierdziło, że podczas zajęć nauczyciele realizują elementy podstawy programowej. Co do szkół gimnazjalnych, to na 1294 obserwacje lekcji tylko 8 z nich wizytatorzy ocenili jako niebędące zgodnymi z elementami podstawy programowej. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych na 4 z 754 obserwowanych zajęć wizytatorzy stwierdzili, że nauczyciele podczas nich nie realizowali elementów podstawy programowej.

Nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (pytania tego nie zadano nauczycielom w szkołach podstawowych) zapytano, na które elementy podstawy programowej zwracają szczególną uwagę, układając programy nauczania². **Najczęściej wymieniane były trzy jej elementy: cele kształcenia, treści nauczania oraz zalecane warunki realizacji podstawy programowej (56% badanych szkół). W pozostałych szkołach przy opracowywaniu programów nauczania nauczyciele zwracają uwagę na jeden (12% szkół) lub dwa (11% szkół) elementy związane z realizacją podstawy programowej.**

W wypowiedziach nauczycieli daje się też zaobserwować **odpowiedzi niemieszczące się w temacie**. Ponieważ jest ich w ogólnej liczbie dość dużo, warto przytoczyć chociaż jedną w całości. Jeden z nauczycieli na pytanie, na które elementy podstawy programowej zwraca szczególną uwagę, budując programy nauczania, odpowiedział:

Wyniki naszych egzaminów zewnętrznych świadczą, że podstawa programowa jest przez nas realizowana. Mamy 100% zdawalności matury i dużo wyższą zdawalność egzaminu zawodowego (NAU_FGI).

CZY SZKOŁY W SWOJEJ OFERCIE EDUKACYJNEJ UWZGLĘDNIAJĄ POTRZEBY UCZNIÓW?

Jakie są potrzeby edukacyjne uczniów?

Uczniów wszystkich typów szkół poproszono o wymienienie, czego najbardziej chcą się nauczyć w szkole³. Wymieniali oni najczęściej:

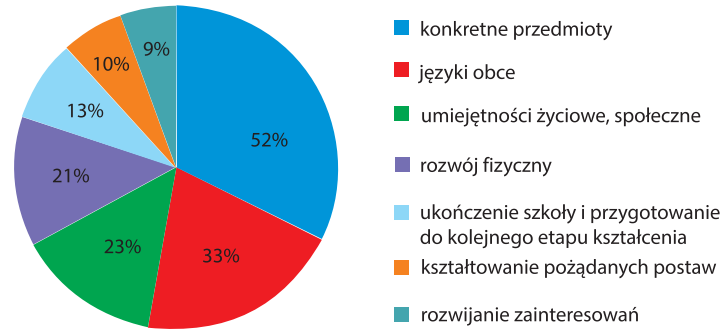
- naukę konkretnych przedmiotów – 52% uczniów,
- naukę i doskonalenie języków obcych – 33% uczniów,
- opanowanie różnych umiejętności praktycznych, życiowych, społecznych (np. postępowania w trudnych sytuacjach życiowych, rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie w życiu, nawiązywania kontaktów) – 23% uczniów,
- zapewnienie rozwoju fizycznego (lekcje wf, zajęcia dodatkowe) – 21% uczniów,
- ukończenie szkoły, przygotowanie do kolejnego etapu kształcenia lub zawodu – 13% uczniów,
- potrzeby związane z pożądanymi postawami (np. odpowiedzialność, samodzielność, empatia, szacunek, dyscyplina, kreatywność, patriotyzm itp.) – 10% uczniów,
- rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań (muzycznych, plastycznych, teatralnych i innych) – 9% uczniów.

Warto zwrócić uwagę, że te **potrzeby i oczekiwania zmieniają się wraz ze zmianą typu szkoły**. W szkole podstawowej dotyczą one najczęściej nauki konkretnych przedmiotów, języków obcych oraz sportu. Gimnazjaliści najczęściej wymieniali opanowanie różnych umiejętności życiowych i społecznych, następnie doskonalenie posługiwania się językami obcymi, naukę zaś konkretnych przedmiotów stawiali na trzecim miejscu. W szkole ponadgimnazjalnej z kolei dla większości uczniów najistotniejsze były ukończenie szkoły i przygotowanie do kontynuacji nauki lub pracy zawodowej, opanowanie umiejętności życiowych i społecznych oraz kształtowanie pożądaných postaw.

² Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego do grup nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (FGI). Z n = 314 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi grup nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

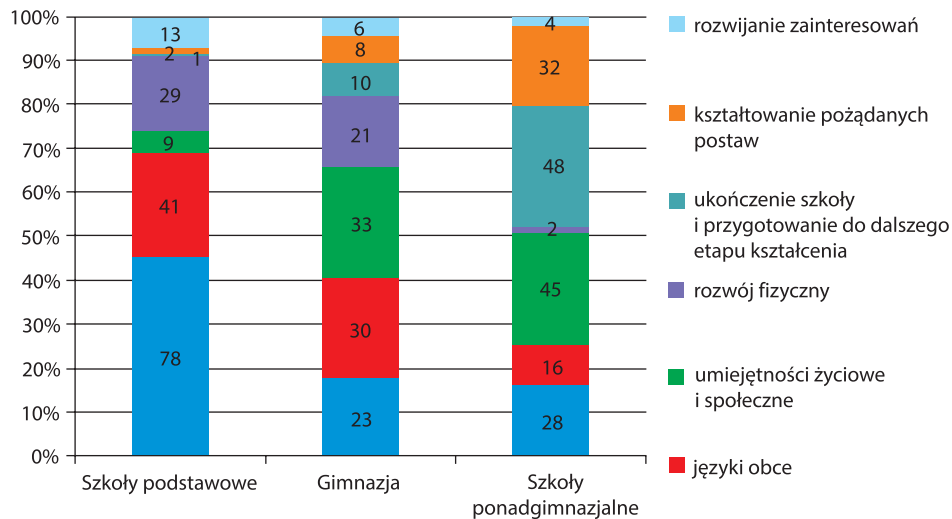
³ Wyżej przedstawiono analizę pytania otwartego w ankiecie skierowanej do uczniów oraz pytania otwartego w ankiecie skierowanej do rodziców. Z n = 11 461 odpowiedzi uczniów szkół podstawowych i n = 19 789 uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz n = 20 573 odpowiedzi rodziców za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano po 200 wypowiedzi z każdej grupy, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może w każdym przypadku przekraczać 200.

Czego najbardziej chcesz się nauczyć w szkole?



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie podane na wykresie

Źródło: UCZN_CAWI_MS.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów poszczególnych typów szkół na pytanie: „Czego najbardziej chcesz się nauczyć w szkole?”

Źródło: UCZN_CAWI_MS.

O wskazanie konkretnych potrzeb edukacyjnych dzieci poproszono też ich rodziców. Wśród odpowiedzi najczęściej powtarzane były te związane z nauką:

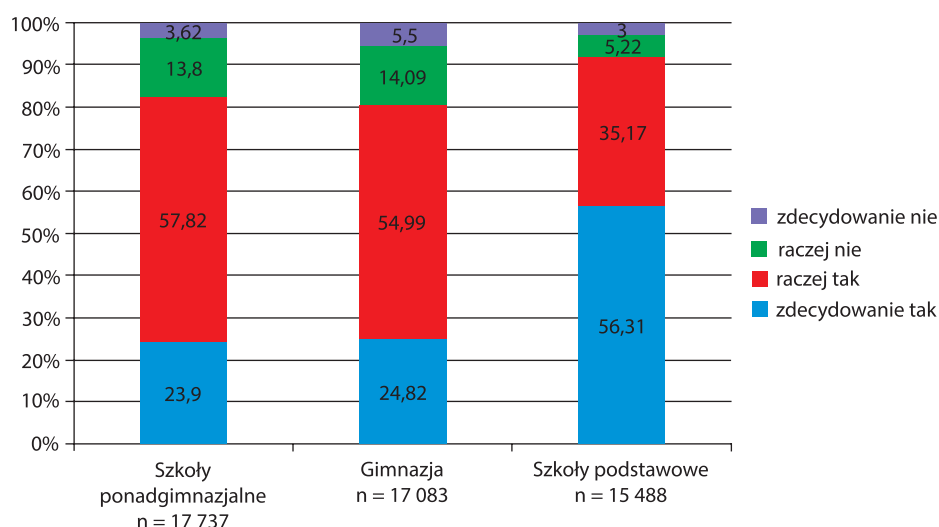
- przygotowanie do egzaminu zewnętrznego (gimnazjalny, maturalny, zawodowy) oraz kolejnego etapu kształcenia i pracy zawodowej – wymieniło je 27% rodziców,
- nauka języków obcych – 21% rodziców,
- wyrównywanie braków przez dodatkowe zajęcia z konkretnych przedmiotów – 17% rodziców,
- ogólnie poszerzanie wiedzy i zdobycie wykształcenia – 12% rodziców.

Pojawiały się też potrzeby związane z rozwojem ucznia jako jednostki: rozwijanie zainteresowań, między innymi na zajęciach dodatkowych – wymienił je co czwarty rodzic.

Rzadziej wskazywane były potrzeby związane z pożądanymi postawami (np. zaradność, odpowiedzialność, dobre wychowanie, pomoc innym) oraz dotyczące umiejętności życiowych (praca w grupie, funkcjonowanie w społeczeństwie) – wskazało na nie 8% rodziców.

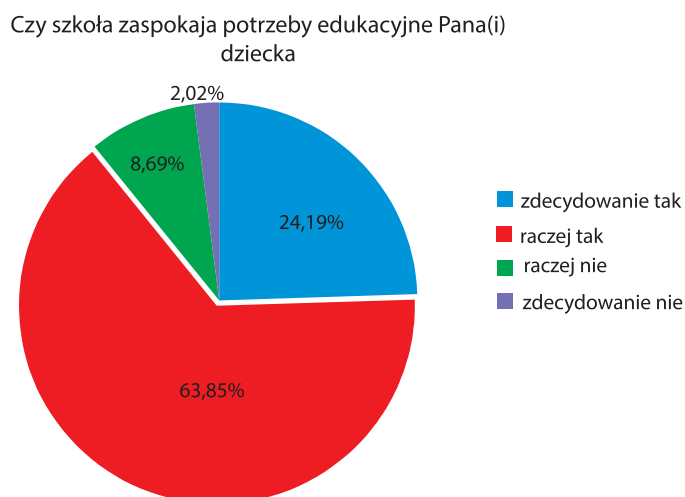
Czy oferta szkoły zaspokaja te potrzeby?

Dobra szkoła to miejsce, gdzie każdy uczeń może znaleźć ofertę odpowiadającą swoim potrzebom i zainteresowaniom⁴. Uczniów zapytano, czy szkoła umożliwia im nauczanie się rzeczy wymienionych przez nich jako najważniejsze. **Uczniowie szkół podstawowych najczęściej uznają ofertę edukacyjną za zgodną z ich potrzebami** (91% pozytywnych odpowiedzi, z czego 56% odpowiedziało „zdecydowanie tak”). **Można zauważyć niewielką różnicę między szkołami podstawowymi a pozostałymi typami szkół**: w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych odsetek uczniów, którzy deklarują, że szkoła umożliwia im nauczanie się najważniejszych dla nich rzeczy, jest zbliżony (80% w gimnazjach i 82% w szkołach ponadgimnazjalnych). Jak widać, większość w szkołach stanowią uczniowie zadowoleni z oferty. **Niemniej jednak co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej jest zdania, że jego potrzeby edukacyjne nie są w niej uwzględniane.**



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Czy szkoła umożliwia Ci nauczanie się tych najważniejszych dla Ciebie rzeczy?”, n = 30 995

Źródło: UCZN_CAWI_MS.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów na pytanie podane na wykresie, n = 21 117

Źródło: RODZ_PAPI.

⁴ A. Pacewicz, *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

O zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zapytano również ich rodziców. Podobnie jak w przypadku uczniów wypowiedzi większości rodziców wskazują na ich pozytywny stosunek w tej sprawie. Nie występują też istotne różnice w zależności od typu szkoły. **64% rodziców jest zdecydowanie przekonanych o tym, że szkoła zaspokaja potrzeby edukacyjne ich dziecka, prawie co czwarty jest raczej również tego zdania. Niemniej co dziesiąty rodzic jest zdania przeciwnego.**

Czy realizacja podstawy programowej jest monitorowana?

Ewaluacja zewnętrzna obejmuje również monitorowanie realizacji podstawy programowej. Analizie poddano odpowiedzi dyrektorów na pytanie, w jaki sposób monitorują realizację podstawy programowej⁵. **Wszyscy dyrektorzy deklaruje prowadzenie monitoringu.** Obserwując udzielone odpowiedzi, trudno nie odnieść wrażenia, że wielu dyrektorów nie w pełni rozumie, co oznacza wyrażenie „sposób monitorowania”. W odpowiedzi co trzeciego z nich (36%) nie ma informacji na ten temat. Ich wypowiedzi odnoszą się często wyłącznie do drugiej części pytania dotyczącego wniosków z monitoringu. W związku z tym zebrane informacje nie dają pełnej wiedzy na temat tego, jakie działania w tym zakresie są realizowane w danej szkole. Nasuwa się przy tym refleksja, czy wizytatorzy podejmowali próby dopytania, a wątpliwości pogłębiają się pod wpływem takich przykładów relacji wizytatora: „Dyrektor w wywiadzie podał, że realizacja podstawy programowej jest monitorowana i wymienił wnioski wynikające z monitoringu” (DYR_IDI).

Ponieważ z większości wniosków wyczytać można, jakie aspekty realizacji podstawy programowej były poddawane monitoringowi, informacje te wykorzystano podczas niniejszej analizy. Zwraca uwagę dosyć szeroka gama wypowiedzi – na Wykresie 6 ujęto 7 najliczniej wskazywanych kategorii. Z powodu braku istotnych różnic nie dokonano podziału na poszczególne typy szkół.

Na podstawie danych można stwierdzić, że **najczęściej wymieniany przez dyrektorów sposób to monitoring liczby zrealizowanych godzin z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych.** Wymienił go więcej niż co drugi dyrektor (60%). **Należy jednak wyraźnie stwierdzić, że samo „przeliczanie” liczby zrealizowanych godzin z danych obowiązkowych zajęć edukacyjnych nie jest monitoringiem realizacji podstawy programowej, lecz monitoringiem ramowych planów nauczania.** Można sobie przecież wyobrazić hipotetyczną sytuację, w której nauczyciel przepracował określoną liczbę godzin nauczanego przez siebie przedmiotu, nie wykonując podstawy programowej. Aby był to element monitoringu realizacji podstawy, muszą być jednocześnie spełnione pewne warunki. Określając minimalne wymiary godzin na poszczególne zajęcia edukacyjne, ustawodawca zwrócił szczególną uwagę na **rzetelne** monitorowanie liczby realizowanych w szkole godzin. Przede wszystkim każdy nauczyciel, wybierając lub tworząc program nauczania, powinien pamiętać, że ma on umożliwić pełne wykonanie zadań zawartych w podstawie. Dyrektor szkoły wraz z całym zespołem nauczycieli muszą więc uświadomić sobie, jak istotne jest dobre planowanie i konsekwencja w osiąganiu zamierzonych działań edukacyjnych. **Tylko przy rzetelnie przygotowanych przez nauczycieli planach pracy i efektywnie realizowanych godzinach obowiązkowych przedmiotu dyrektor może na bieżąco śledzić postęp w realizowaniu materiału i w każdej chwili, przez między innymi monitoring liczby przepracowanych godzin danego przedmiotu, może dokonać kontroli stopnia wykonania podstawy programowej przez danego nauczyciela.**

Kolejnymi najczęściej stosowanymi sposobami monitorowania realizacji podstawy programowej (40% szkół) są obserwacja zajęć, a także składanie przez nauczycieli sprawozdań lub po prostu deklaracji dotyczących stopnia postępu prac. Warto tu zacytować dwie przykładowe wypowiedzi: „Nauczyciele po każdym okresie zobowiązani zostali do składania oświadczenia z realizacji podstawy programowej”; „Na radzie pedagogicznej pytam nauczycieli, czy zrealizowali” (DYR_IDI). Dla 35% dyrektorów ważnym sposobem monitorowania są kontrola prowadzonej przez nauczycieli dokumentacji (np. plany pracy, zapisy w dziennikach) oraz analiza wybranych przez nich programów nauczania pod kątem możliwości wykonania podstawy programowej oraz dostosowania do możliwości i potrzeb uczniów. Co trzeci dyrektor wymienił, że w ramach monitoringu analizowane są osiągnięte efekty (diagnozy, testy, sprawdziany itp.), tylko zaś trochę więcej niż co piąty (22%) wskazał, że przygląda się stosowaniu przez nauczycieli zalecanych warunków i sposobów realizacji podstawy programowej danego przedmiotu.

⁵ Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego do dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z n = 688 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

We wcielaniu w życie podstawy programowej ważne jest, by każdy nauczyciel włączył do nauczania własnego przedmiotu kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych. Tylko dwóch dyrektorów wskazało na monitorowanie tej sprawy.

Warto też zwrócić uwagę, że w miarę często (13%) zdarzają się sytuacje, w których dyrektorzy wskazują na monitorowanie tylko jednego aspektu związanego z realizacją podstawy programowej.



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „W jaki sposób monitorują Państwo realizację podstawy programowej? Jakie są wnioski z monitoringu?”

Źródło: DYR_IDI.

Henryk Mizerek pisze, że

Warto stale pytać, w jakim stopniu ich [nauczycieli] język jest narzędziem komunikowania się zainteresowanych podmiotów. Jakie znaczenie i sens przypisują ich adresaci takim kategoriom, jak współdziałanie, procesy edukacyjne, równość szans?

Doświadczenie uczy, że nauczyciele, jako jedna z niewielu grup zawodowych, posługują się na co dzień w pracy językiem potocznym. Rzadko w pokoju nauczycielskim słychać język współczesnych nauk społecznych – filozofii, psychologii, socjologii czy współczesnej dydaktyki⁶.

W niektórych wypowiedziach dyrektorów daje się zaobserwować niemalą liczbę takich, które mogą wskazywać na brak zrozumienia przez nich pojęcia monitorowania. Monitorowanie to stałe, systematyczne przyglądanie się, ale w analizowanych wypowiedziach dyrektorzy wymieniali działania niewskazujące na ich ciągłość, systematyczność. Istotne jest również, że więcej niż co czwarty dyrektor (28%) udzielił odpowiedzi niemającej związku z *meritum* pytania. Wśród sposobów monitorowania znalazły się między innymi takie wypowiedzi, jak:

Wszystkie podręczniki w szkolnym zestawie podręczników posiadają numer w wykazie MEN, tym samym same podręczniki, jak i związane z nimi programy nauczania dają możliwość realizacji podstawy programowej zarówno co do celów, treści, jak i zalecanych sposobów i form realizacji (DYR_IDI).

Wśród podawanych wniosków z przeprowadzonego monitoringu wymieniane były na przykład następujące: „Nauczyciele otrzymali podstawy programowe w zakresie swoich przedmiotów i zajęć”, „Zwracać uwagę na korzystanie z telefonów komórkowych”, „Wskazane jest objęcie przez pedagoga szkolnego szczególną opieką samotne matki”. Mamy też do czynienia z wypowiedziami zaskakującymi

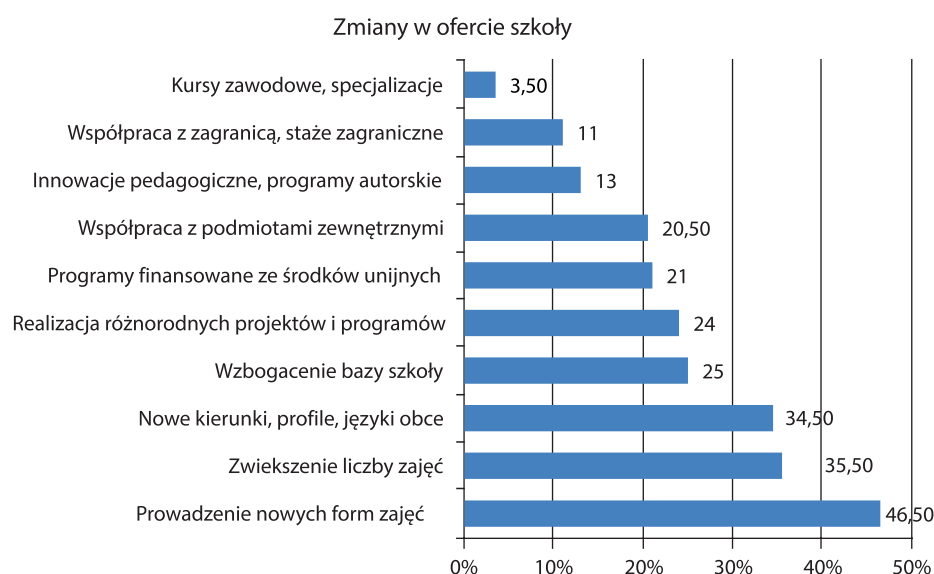
⁶ H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji...*

i niepokojącymi. Wizytatorzy zapisali na przykład, że: „Zdaniem dyrektora nie ma wniosków z monitorowania realizacji podstawy programowej” (DYR_IDI).

Czy oferta edukacyjna szkoły jest modyfikowana i czego dotyczą modyfikacje?

Pytanie: „Jakie zmiany w ofercie szkoły zostały wprowadzone w ostatnim roku szkolnym, by umożliwić uczniom pełniejszy, wielokierunkowy rozwój?”, skierowano do dyrektora szkoły i nauczycieli. Dyrektor odpowiadał na to pytanie w wywiadzie indywidualnym, a nauczyciele w ankiecie. Do analizy wybrano odpowiedzi nauczycieli.

Prawie wszystkie analizowane wypowiedzi nauczycieli⁷ wskazują, że oferta ich szkoły jest modyfikowana (jedna osoba stwierdziła „nie wiem”) (NAU_CAWI). Wśród licznych katalogu zauważanych przez nauczycieli zmian w ofercie wyodrębniono 10 kategorii.



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Jakie zmiany w ofercie szkoły zostały wprowadzone w ostatnim roku szkolnym, by umożliwić uczniom pełniejszy, wielokierunkowy rozwój?”

Źródło: NAU_CAWI.

Najwięcej (46,5% analizowanych wypowiedzi) dotyczy wprowadzenia nowych form zajęć dodatkowych, najczęściej związanych z różnymi zainteresowaniami uczniów („Rozszerzono ofertę szkoły o nowe zajęcia edukacyjne, takie jak: zajęcia baletowe, karate, gry na instrumentach, teatralno-wokalne”) (NAU_CAWI). Drugą pod względem liczby wskazań grupą zmian jest zwiększenie liczby zajęć: pozalekcyjnych, obowiązkowych z różnych przedmiotów oraz dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (35,5% analizowanych wypowiedzi). Co trzeci nauczyciel (34,5%) wymieniał wprowadzenie do oferty nowego przedmiotu, profilu, kierunku kształcenia, języka obcego itp. Poza tym nauczyciele wskazywali na zmiany wzbogacające bazę i wyposażenie szkół (25%). Kolejna grupa przykładów zmian dotyczy realizacji różnorodnych projektów i programów (24%), w tym finansowanych ze środków unijnych (21%). Co piąty nauczyciel (20,5%) za istotne uważa podjęcie współpracy edukacyjnej z podmiotami zewnętrznymi, na przykład z uczelniami wyższymi, organizacjami pozarządowymi, środowiskowymi, oraz korzy-

⁷ Analizie poddano odpowiedzi nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (ankiety) na pytanie: „Jakie zmiany w ofercie szkoły zostały wprowadzone w ostatnim roku szkolnym, by umożliwić uczniom pełniejszy, wielokierunkowy rozwój?”. Z n = 14 384 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

stanie z ich propozycji. Wśród pozostałych zmian w ofercie wymieniano wdrażanie innowacji pedagogicznych i programów autorskich (13%) oraz współpracę z zagranicą (11%).

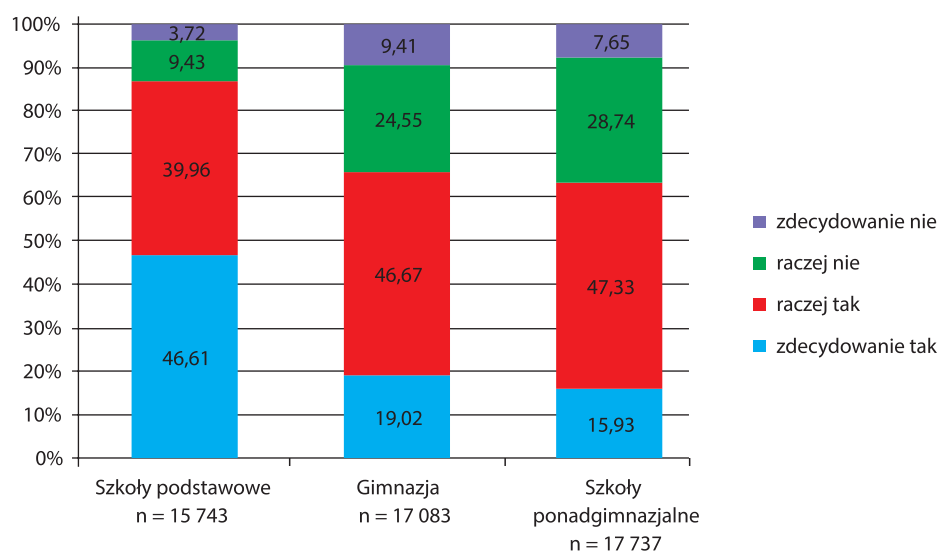
Istotne jest, że wprowadzane modyfikacje oferty edukacyjnej różnią się od siebie na poszczególnych etapach edukacyjnych. W szkołach podstawowych najczęściej wymienianą zmianą jest zwiększenie liczby różnorodnych zajęć. W gimnazjum z kolei najczęściej wzbogaca się ofertę nowymi dodatkowymi zajęciami. W szkołach ponadgimnazjalnych natomiast nauczyciele wskazywali, że w ich placówkach zmiany zdecydowanie najczęściej dotyczą wprowadzania do oferty nowych kierunków kształcenia, zgodnych z potrzebami rynku pracy. Na tym etapie edukacyjnym dodatkowo zwracano uwagę na organizowanie różnorodnych kursów zawodowych (np. barmański, baristyczny, kelnerski, obsługi urządzeń biurowych), umożliwiających zdobycie dodatkowych uprawnień i certyfikatów (3,5% analizowanych wypowiedzi).

Należy przy tym zwrócić uwagę, że więcej niż co trzecia analizowana wypowiedź (37,5%) zawierała informacje nieadekwatne do zadanego pytania. Nauczyciele wymieniali bowiem działania realizowane w szkole, nie zaś zmiany wprowadzone w ostatnim roku szkolnym („Każdego roku po klasyfikacji organizuje się w szkole biegi patrolowe. Biegi patrolowe odbywają się w naszej szkole regularnie od 2004 roku, od chwili wstąpienia Polski do Unii Europejskiej”, „Co roku uczniowie uczestniczą w akcji Sprzątanie świata”, „Co roku uczniowie mają możliwość obejrzenia spektakli profilaktycznych”). Co szósty nauczyciel (16,5%) udzielił odpowiedzi nie na temat, wymieniając jako wprowadzoną zmianę w ofercie szkoły: „monitoring”, „kształtowanie właściwych postaw”, „dodatkowe dyżury nauczycieli”, „uwzględnianie zasad równości płci”, „monitorowanie realizacji podstawy programowej”, „utrzymywanie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną” (NAU_CAWI). Po raz kolejny nasuwa się więc refleksja, czy nauczyciele właściwie rozumieją profesjonalny język pedagogiczny, jakim się posługują.

Czy szkoła pomaga rozwijać zainteresowania i aspiracje uczniów?

Ważną z punktu widzenia oferty edukacyjnej szkoły jest odpowiedź na pytanie, czy rozwija ona zainteresowania i aspiracje uczniów. Jak píše Henryk Mizerek:

Dramatem współczesnej szkoły jest fakt, że przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego dawno już nie ma. (...) W praktyce oznacza to konieczność „oferowania” dóbr, na które „popyt” w danej chwili może się okazać niewielki. Odnosi się to szczególnie do świata wartości moralnych. W czasach, kiedy przyzwoitość jest wypierana przez skuteczność, kiedy *homo sapiens* jest mniej ceniony niż *homo ludens*, „oferta edukacyjna” szkoły okazuje się często mało atrakcyjna i trudno liczyć na zadowolenie jej „klienta”⁸.



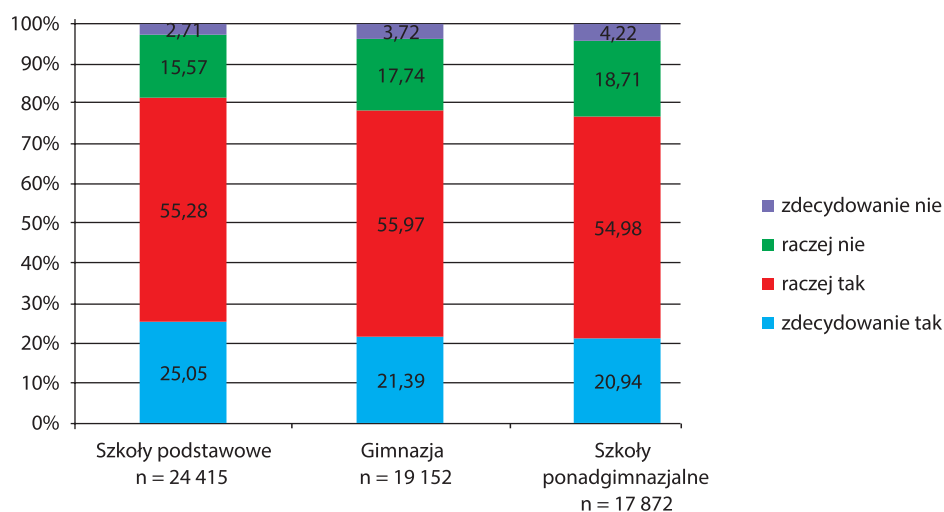
Wykres 8. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez uczniów różnych typów szkół na pytanie: „Czy szkoła umożliwia Ci rozwijać Twoje zainteresowania?”

Źródło: UCZN_CAWI_MS.

⁸ H. Mizerek, *op. cit.*

W kontekście roli nauczyciela i szkoły w rozwijaniu i doskonaleniu zainteresowań i dążeń uczniów warto przyrzeć się, jaka jest skuteczność opisanych wyżej działań szkoły dotyczących wzbogacania oferty szkół. Czy wprowadzane modyfikacje są związane z tymi zainteresowaniami? Aby odpowiedzieć na to pytanie, zebrano opinie uczniów. Uzyskane w ankietach badawczych odpowiedzi świadczą o tym, że **uczniowie szkół podstawowych najczęściej są zadowoleni z tego, co im oferuje szkoła**. Większość z nich (86,57%) jest zdania, że szkoła pomaga im rozwijać ich zainteresowania i aspiracje. Widać przy tym różnice między szkołami podstawowymi a pozostałymi typami szkół. **W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych odsetek uczniów, którzy deklarują, że oferta szkoły pomaga im rozwijać ich zainteresowania i dążenia jest mniejszy**. Oczywiście większość uczniów w tych szkołach jest zadowolona (w gimnazjach – 65,69%, w szkołach ponadgimnazjalnych zaś – 63,26%).

Również rodziców zapytano w ankiecie, czy – w ich opinii – szkoła pomaga rozwijać zainteresowania i aspiracje ich dziecka. Najbardziej pozytywnie wypowiedzieli się w tej sprawie także rodzice uczniów szkół podstawowych. Czterech na pięciu (80%) stwierdziło, że tak się dzieje. Takiego samego zdania było 77% rodziców uczniów gimnazjów oraz 76% rodziców uczniów szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez rodziców na pytanie: „Czy szkoła pomaga rozwijać zainteresowania i aspiracje Pana(i) dziecka?”

Źródło: RODZ_PAPI.

Mimo że zadowoleni uczniowie i rodzice stanowią w szkołach większość, jednocześnie zdaniem co czwartego rodzica i co trzeciego ucznia gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej szkoła nie jest miejscem, które wspiera ucznia w rozwijaniu jego pasji i aspiracji. Jest to więc dosyć istotny obszar dla rozwoju szkół.

Czy i jakie nowatorskie rozwiązania programowe wprowadzają szkoły do swojego systemu edukacyjnego?

W dzisiejszym świecie, bardzo dynamicznie się rozwijającym, coraz częściej słyszymy określenia „nowatorstwo”, „innovacyjność”. Od obywateli wymagamy kreatywności i oryginalnego sposobu rozwiązywania problemów. W związku z tym już w szkole uczniowie powinni mieć szansę pracować twórczo, z wykorzystywaniem niekonwencjonalnych metod, środków. Aby to osiągnąć, szkoły powinny stosować w swojej pracy nowatorskie rozwiązania.

Szukając synonimów pojęcia nowatorstwa, znajdziemy ich bardzo wiele, między innymi: odkrywczność, oryginalność, pionierskość, postępowość, pomysłowość. Jednym z przykładów nowatorskiego rozwiązania programowego jest innowacja pedagogiczna. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. Nr 56, poz. 506 z późn. zm.) „inno-

wacja pedagogiczna to nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. To określenie nie tylko definiuje, czym jest innowacja pedagogiczna, ale także klasyfikuje innowacje na trzy grupy: programowe, organizacyjne i metodyczne. Podstawą innowacyjności jest myślenie i działanie oryginalne, nieschematyczne, warte upowszechnienia.

Realizowanie przez szkołę nowatorskich rozwiązań programowych to kryterium, które w analizowanym wymaganiu jest najczęściej niespełnione. W ewaluacji poproszono dyrektorów i zespoły nauczycieli o wymienienie przykładów wprowadzonych w ich szkole rozwiązań programowych lub działań edukacyjnych, które uważają za nowatorskie. W tym opracowaniu analizie poddano odpowiedzi dyrektorów w ankiecie⁹. Większość z nich wymieniała bardzo liczne przykłady realizowanych w szkole działań uznawanych przez nich za nowatorskie.

Podstawową trudnością w analizie jest **niejednoznaczność rozumienia przez nich terminu „nowatorstwo”**. Można powiedzieć, że w ten „wielki worek” rozmówcy wrzucali wszystko, co oferuje szkoła, uznając to za nowatorstwo („Nowatorstwo polega na tym, że wymienione działania nie były wcześniej stosowane” (DYR_CAWI). Świadczą o tym liczne wypowiedzi dyrektorów, którzy jako przykłady wprowadzonych w swojej szkole nowatorskich rozwiązań programowych lub działań edukacyjnych wymieniali na przykład: „wolontariat”, „nadanie szkole sztandaru”, „festiwal piosenki”, „oryginalne koła zainteresowań: koło czytelniczo-dziennikarskie, koło miłośników książek”, „wspieranie akcji ekologicznych – zbiórka makulatury, telefonów, tonerów, tuszów, znaczków, płyt CD, butelek, nakrętek”, „organizacja przez szkołę gminnego konkursu – Przegląd Piosenki Religijnej”, „zajęcia przygotowujące uczniów do zewnętrznego sprawdzianu”, „świetlica szkolna (rodzice mogą zostawić pod fachową opieką swoje dzieci)”, „alarm próbny – potrafią zachować się w czasie zagrożenia pożarowego”, „wykonywanie kotylionów z okazji Święta Niepodległości”, „pedagogizacja rodziców”, „wprowadzenie regulaminu zachowania w klasie”, „szkoła realizuje nowatorskie rozwiązania programowe, o czym świadczą przykłady innowacyjnego sposobu prowadzenia zajęć: praca w grupach, burza mózgów, pogadanki, dyskusje” (DYR_CAWI). I bardzo wiele innych, podobnych sformułowań, uznawanych przez nich za nowatorstwo. Średnio na jedną analizowaną wypowiedź przypadają trzy tego typu przykłady.

Do nowatorskich działań dyrektorzy zaliczali też realizowane zajęcia pozalekcyjne („prowadzimy szeroką gamę zajęć pozalekcyjnych umożliwiających uczniom rozszerzenie własnych zainteresowań”), organizowanie różnorodnych konkursów wewnątrzszkolnych i międzyszkolnych, dni języków obcych, dni patrona, akcje charytatywne, zajęcia integracyjne dla klas pierwszych, współpracę z sąsiednimi szkołami (DYR_CAWI). Powyższe przykłady w zdecydowanej większości nie mają w sobie nic odkrywczego. Jest to po prostu wzbogacanie oferty edukacyjnej, umożliwiającej uczniom pełniejszy rozwój.

Niepokoją wypowiedzi, które za nowatorstwo uważają działania, które powinny być standardem w szkole, np. „duża indywidualizacja nauczania”, „dopasowanie oferty edukacyjnej do indywidualnych potrzeb uczniów”, „budowa (...) dwóch boisk sportowych w celu urozmaicenia zajęć wychowania fizycznego”, „przykładem rozwiązania programowego jest formułowanie planów dydaktycznych i wychowawczych opartych na pogłębionej analizie i wyciągniętych wnioskach z diagnozy osiągniętych wyników czy uwarunkowań społecznych uczniów; diagnozy prowadzone są w każdej klasie i względem każdego ucznia”, „w roku szkolnym 2012/2013 zajęcia edukacyjne z języków obcych w klasach pierwszych zorganizowane zostały w grupach według poziomu zaawansowania”, „prowadzimy szeroką gamę zajęć pozalekcyjnych umożliwiających uczniom rozszerzenie własnych zainteresowań”, „realizacja projektu” [w gimnazjum – J.L.B.] (DYR_CAWI).

Na tym tle pozytywnie wyróżniają się liczne wypowiedzi świadczące o tym, że **wiele szkół włącza do swego szkolnego systemu niestereotypowe, nieschematyczne, nowatorskie działania edukacyjne, warte upowszechnienia ze względu na swoją oryginalność i prekursorstwo. Działania, które znacznie wzbogacają ofertę, ale przede wszystkim wpływają na rozwój uczniów i nabywanie przez nich dodatkowych wiadomości i umiejętności.** Wśród licznego katalogu wymienianych przykładów wyodrębniono następujące kategorie:

- programy autorskie zajęć,
- innowacje programowe – modyfikacje programów nauczania i wychowania,
- innowacje metodyczne,

⁹ Przedstawiona analiza dotyczy pytania skierowanego do dyrektorów różnych typów szkół. Z n = 1074 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

- innowacje technologiczne,
- udział w realizacji różnorodnych projektów i programów (w tym finansowanych ze środków unijnych).

W związku z tym, że nie występują istotne różnice w danych procentowych wymienionych kategorii w zależności od typu szkoły, zostały one podane dla całej badanej populacji, bez podziału na typy szkół.

Najczęściej wymieniane były przykłady **innowacji programowych** (35% analizowanych wypowiedzi), które między innymi poszerzają zakres treści określonych w podstawie programowej oraz umiejętności i wiadomości, które uczniowie powinni opanować.

Nowatorskim i ciekawym rozwiązaniem jest innowacyjny program „Porozmawiajmy inaczej” – rozwijanie zainteresowań uczniów nauką języka migowego. Dzięki tej propozycji dzieci uczą się tolerancji i przełamywania barier, jakie ich dzieli z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Poznają język migowy jako inną formę komunikacji.

Poszerzenie programu nauczania z wf-u o elementy gimnastyczno-akrobatyczne – w ramach lekcji wychowania fizycznego wprowadzono naukę piramid gimnastycznych.

Realizowany jest program „*Ad usum tironum*. Język łaciński i kultura antyczna w gimnazjum”. Jesteśmy jedynym gimnazjum w mieście, w którym młodzież uczy się języka łacińskiego.

Wprowadzenie do oferty gimnazjum dodatkowych obowiązkowych zajęć edukacyjnych, takich jak: chemia w praktyce, fizyka w zastosowaniach dla kl. III, geografia w ćwiczeniach, podstawy informatyki dla kl. I, zastosowanie technik komputerowych w przedmiotach nieinformatycznych na matematyce, fizyce, wiedzy o społeczeństwie, chemii (DYR_CAWI).

Kolejna według odsetka wskazań grupa przykładów to **innowacje o charakterze metodycznym**, które obejmują wszelkie zmiany dokonywane w sposobie nauczania i dotyczą przede wszystkim techniki przekazu i egzekwowania wiedzy w edukacji szkolnej (31% analizowanych wypowiedzi). Przykłady takich innowacji to:

Prowadzenie zajęć metodą projektu [szkoła podstawowa – J.L.B.].

Praca badawcza (rozwijanie zainteresowań, aktywność, inicjatywa, samodzielności) – uczniowie klasy IV rozpoczynają (w kl. V i VI kontynuują) trzyletni program badawczy. Jest to praca nad wybranym tematem, która trwa trzy lata w etapach określonych okresami szkolnymi.

Neurodydaktyka w praktyce – wprowadzamy tak zwane nauczanie przyjazne mózgowi. Chodzi o to, aby uczniowie nie siedzieli w ławkach nieruchomo, byli zaciekawieni tym, co się dzieje, wykorzystywali bliską sobie technologię, rozumieli, dlaczego się czegoś uczą i na co im się ta wiedza przyda w przyszłości, by jak najwięcej doświadczali, budowali sami, sami poszukiwali rozwiązań (DYR_CAWI).

Bardzo często w szkołach realizowane są również **innowacje technologiczne**, które obejmują zmiany w zakresie stosowanych technologicznych środków kształcenia, wychowania, opieki, terapii. Pojawiły się one w wypowiedziach 31% dyrektorów.

Wprowadzenie kursu geogebry – to darmowe oprogramowanie do wspomagania nauki matematyki dla uczniów szkół podstawowych, średnich oraz studentów. Łączy ono w sobie szereg narzędzi pomocnych w opanowaniu takich zagadnień, jak geometria, algebra czy analiza matematyczna.

Korzystanie z platformy e-learningowej i współpraca z pracownikami naukowymi instytutów badawczych.

Praca z Multibookiem w klasach I–III oraz „Praca z e-bookiem” (DYR_CAWI).

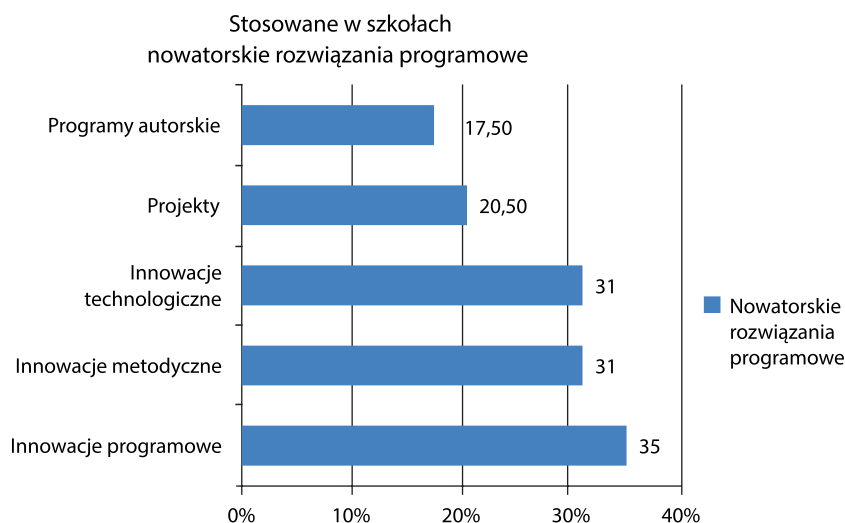
W szkołach podstawowych, jako nowatorstwo, korzysta się również z technologii multimedialnej do prowadzenia zajęć (praca z tablicą interaktywną i komputerem).

W co piątej analizowanej szkole (20,5%) realizowane są różnorodne **projekty** (często finansowane z funduszy unijnych) poszerzające ofertę szkoły oraz umożliwiające uczniom nabycie nowej wiedzy i umiejętności często wykraczających poza podstawę programową. Przykładem może być

Realizacja projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. Projekt Edukacyjny współfinansowany przez Unię Europejską w Ramach Europejskiego Funduszu Społecznego realizowany przez trzy lata. Głównym celem projektu było wdrożenie elastycznego modelu edukacji, dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości

uczniów, z wykorzystaniem nowatorskich metod i treści kształcenia. Wieloaspektowe wspieranie rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego i motorycznego dzieci rozpoczynających naukę szkolną odbywało się przez kształtowanie kompetencji kluczowych opartych na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera: językowej, logiczno-matematycznej, muzycznej, przestrzennej, interpersonalnej, intrapersonalnej, ruchowej, przyrodniczej. Program był szansą dla uczniów klas pierwszych, którzy od początku edukacji jeszcze intensywniej mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi predyspozycjami. Praca z dziećmi była prowadzona podczas zajęć obowiązkowych oraz na zajęciach dodatkowych (DYR_CAWI).

17,5% dyrektorów wymieniło przykłady opracowanych i realizowanych w ich szkołach **programów autorskich**, najczęściej dotyczących zajęć dodatkowych (koła zainteresowań, dodatkowe zajęcia edukacyjne), ale również specjalistycznych.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Proszę wymienić przykłady rozwiązań programowych lub działań edukacyjnych wprowadzonych w Pana(i) szkole, które Pan(i) uważa za nowatorskie. Na czym polega ich nowatorstwo?”

Źródło: DYR_CAWI.

WNIOSKI

Raporty z ewaluacji zewnętrznej szkół to bardzo bogate źródło informacji na temat ich funkcjonowania w wielu ich obszarach. Widzimy je oczami różnych respondentów, a tym samym – z odmiennych punktów widzenia.

Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach w obszarze wymagania „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej” pozwala na sformułowanie następujących wniosków ogólnych:

- 1) Poddane ewaluacji od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku szkoły w bardzo wysokim stopniu spełniają wymagania państwa związane ze zgodnością oferty edukacyjnej szkoły z podstawą programową. We wszystkich typach szkół dominuje wysoki poziom spełniania tego wymagania (77% wszystkich ewaluowanych szkół spełnia wszystkie kryteria na poziomie D i B).
- 2) Analizowane dane wskazują, że oferta edukacyjna prawie wszystkich badanych szkół (99,6%) jest spójna z podstawą programową. Z prowadzonych przez wizytatorów obserwacji zajęć można wywnioskować, że w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nauczyciele realizują elementy podstawy. Jednocześnie z wypowiedzi nauczycieli wynika, że przy wybieraniu lub opracowywaniu programów nauczania nie wszyscy z nich zwracają uwagę na wszystkie elementy podstawy programowej. Prawie co czwarty wskazał na jeden lub dwa elementy.

- 3) Uczniowie wyrażają pozytywne opinie na temat działań szkoły mających na celu zaspokajanie ich potrzeb edukacyjnych. Najwyżej oceniają te działania uczniowie szkół podstawowych (91% pozytywnych odpowiedzi), niżej na wyższych etapach edukacji (80% w gimnazjach i 82% w szkołach ponadgimnazjalnych). Należy przy tym zauważyć, że co piąty uczeń gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej jest zdania, że jego potrzeby edukacyjne nie są w niej uwzględniane.
- 4) W szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych prowadzony jest monitoring realizacji podstawy programowej przez obserwację zajęć oraz składanie przez nauczycieli sprawozdań lub po prostu deklaracji dotyczących stopnia realizacji podstawy (40%). W miarę często monitorowany jest tylko jeden aspekt (13% analizowanych wypowiedzi) lub dwa (18%) aspekty realizacji podstawy programowej. Obserwując odpowiedzi, jakich udzielają dyrektorzy na temat monitorowania realizacji podstawy programowej, dostrzeżono, że dla wielu z nich niezrozumiałe jest pojęcie monitorowania. Bardzo często za monitorowanie realizacji podstawy programowej dyrektorzy uważają systematyczne przeliczanie zrealizowanych godzin z poszczególnych przedmiotów (wskazało na to 60% dyrektorów), co jest monitorowaniem ramowych planów nauczania. Więcej niż co czwarta wypowiedź nie miała związku z pytaniem. Zaskakujące są też stwierdzenia niektórych dyrektorów, że w szkole „monitoruje się realizację podstawy programowej, lecz nie ma wniosków z monitoringu”.
- 5) Oferta edukacyjna szkół jest modyfikowana. Nauczyciele podają wiele przykładów wprowadzanych zmian. Różnią się one od siebie na poszczególnych etapach edukacyjnych. W szkołach podstawowych najczęściej dotyczą zwiększenia liczby różnorodnych zajęć, w gimnazjum zaś najczęściej wzbogaca się ofertę nowymi, dodatkowymi zajęciami. W szkołach ponadgimnazjalnych natomiast zmiany zdecydowanie najczęściej dotyczą wprowadzania do oferty nowych kierunków kształcenia zgodnych z potrzebami rynku pracy oraz organizowania różnorodnych kursów zawodowych, umożliwiających zdobycie certyfikatów. W wypowiedziach nauczycieli można znaleźć wiele (38%) odpowiedzi nieadekwatnych do zadanego pytania, co może świadczyć o niezrozumieniu pojęcia modyfikacji oferty edukacyjnej.
- 6) Uczniowie i rodzice stosunkowo wysoko oceniają działania szkoły mające na celu rozwijanie ich zainteresowań i aspiracji. Najwyżej oceniają je uczniowie szkół podstawowych i ich rodzice (87% uczniów i 80% rodziców). Na wyższych etapach edukacji rzadziej dostrzegane są te działania. Mimo że zadowoleni uczniowie i rodzice stanowią w szkołach większość, wyniku tego nie można uznać za w pełni satysfakcjonujący – zdaniem co trzeciego ucznia gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej oraz co czwartego rodzica szkoła nie jest miejscem, które wspiera ucznia w rozwijaniu jego pasji i aspiracji.
- 7) Szkoły wzbogacają swoją ofertę o niestereotypowe, nieschematyczne, nowatorskie działania edukacyjne, warte upowszechnienia ze względu na swoją oryginalność i prekursorstwo. Najczęściej są to różnego rodzaju innowacje, a także realizacja projektów i programów własnych. Dzięki nim uczniowie mają możliwość nabywania dodatkowych wiadomości i umiejętności wykraczających często poza podstawę programową.
- 8) W wypowiedziach nauczycieli i dyrektorów dość często zwraca uwagę niezrozumienie języka wymagań, o czym świadczą liczne odpowiedzi, których treść jest nieadekwatna do zadanego pytania oraz niemieszcząca się w jego temacie.

REKOMENDACJE

- Aby ewaluacja była użyteczna, konieczne jest, by wizytatorzy ją prowadzący uzyskiwali jak najpełniejsze informacje w danym obszarze. W przypadku odpowiedzi respondentów nieadekwatnych do zadanego pytania wskazane jest, by wizytatorzy podejmowali próby dopytania, wyzbywając się przekonania, że „są opracowane narzędzia, więc nie mogę zadać pytania dodatkowego”.
- Ważne jest, by nauczyciele i dyrektorzy potrafili monitorować wiele aspektów realizacji podstawy programowej, a w razie potrzeby dokonywali wartościowych jej modyfikacji.

- Nauczyciele i dyrektorzy powinni poszerzać swoją wiedzę w zakresie rozumienia istoty nowatorstwa. Warto, by każdy nauczyciel poddał refleksji swoją pracę pod kątem stosowania nowoczesnych rozwiązań programowych i działań edukacyjnych na lekcjach, by były one jeszcze bardziej ciekawe dla uczniów, przez co zwiększały skuteczność uczenia się.
- W szkołach powinna rozpocząć się dyskusja dotycząca znajomości, a przede wszystkim rozumienia wymagań w badanym obszarze. Należy tworzyć przestrzeń do profesjonalnej rozmowy na temat języka wymagań oraz posługiwać się nim na co dzień.

MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA
WSPÓŁPRACA: IWONA KONIECZNY

ANALIZA WYMAGANIA „UCZNIOWIE SĄ AKTYWNI” NA PODSTAWIE WYBRANYCH DANYCH Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Streszczenie:

- Dane z ewaluacji zewnętrznej dotyczące wymagania „Uczniowie są aktywni” dostarczają informacji na temat następujących obszarów aktywności uczniów:
 - zaangażowanie w zajęcia lekcyjne,
 - zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne,
 - podejmowanie inicjatyw na rzecz samorozwoju i rozwoju szkoły.
- W **zajęciach lekcyjnych** bardziej zaangażowani są uczniowie szkół podstawowych niż ich starsi koledzy z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Może to być przejawem różnic w kształceniu na wyższych poziomach edukacji: różny jest na przykład stopień szczegółowości i trudności przekazywanej wiedzy, co więcej, uczniowie wybierają profil swoich zainteresowań i rozwijają je w konkretnych obszarach, zatem siłą rzeczy jedne przedmioty postrzegają jako bardziej atrakcyjne niż inne. Może to być jednak również dowodem na nieadekwatność sposobów prowadzenia lekcji przez nauczycieli do potrzeb uczniów.
- Nauczyciele deklarują przede wszystkim stosowanie metod aktywizujących i nagradzanie za aktywność jako – ich zdaniem najskuteczniejsze – sposoby motywowania uczniów do nauki.
- Poziom uczestnictwa w **zajęciach pozalekcyjnych** maleje wraz ze wzrostem poziomu edukacji. Może mieć na to wpływ zarówno szeroka oferta innych aktywności dla uczniów starszych, na przykład harcerstwo czy korepetycje, ale niestety także brak rzetelnej diagnozy potrzeb uczniów i uwzględniania ich preferencji w przygotowywaniu oferty zajęć dodatkowych. Wyniki badania wskazują, że szkoły starają się oferować uczniom **różnorodne działania** służące ich **rozwojowi**, między innymi udział w kołach zainteresowań, konkursach, zawodach czy wyjazdach edukacyjnych. Poza tym uczniowie chętnie zgłaszają pomysły dotyczące swojej **aktywności w szkole** w wielu obszarach. Trzeba jednak podkreślić, że o rzeczywistej inicjatywie uczniów w rozpoczynaniu konkretnych działań można mówić przede wszystkim w przypadku proponowania metod i tematów lekcji, zmian w szkolnych regulaminach i procedurach oraz propozycjach szkolnych wycieczek, dyskotek i pomysłów związanych z życiem szkoły (np. szczęśliwy numer). To natomiast nauczyciele są głównie aktywni w zakresie rozpoczynania w szkole akcji charytatywnych, organizacji uroczystości szkolnych i tworzenia kół zainteresowań. W przypadku tych działań uczniowie jedynie (mniej lub bardziej aktywnie) realizują inicjatywy nauczycieli.

„Uczniowie są aktywni” to wymaganie stawiane szkołom w obszarze efektów działalności szkoły. Aktywność rozumiana jest zarówno jako społeczne funkcjonowanie uczniów oraz jako zaangażowanie w proces nauczania. Rolą szkoły jest wspieranie uczniów i wyzwalamie w nich obu aspektów aktywności. Szkoły powinny tworzyć takie warunki, w których uczniowie będą chętnie uczestniczyć w zajęciach, angażować się w proces edukacyjny, a także mieć chęć i możliwości własnego rozwoju i realizacji swoich pomysłów. Jest to zatem wymaganie podkreślające, że efektem działalności nauczycieli/pracy szkoły są również postawy uczących się wobec procesu uczenia się¹.

¹ J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Zgodnie z rozporządzeniem z dnia 9 października 2009 roku o nadzorze pedagogicznym szkoły mogą spełniać to wymaganie na dwóch poziomach: podstawowym (D) oraz wysokim (B) opisanych w formie charakterystyk. Charakterystyki zostały zoperacjonalizowane jako cztery kryteria ewaluacji mające wskazywać badaczom główne aspekty pracy szkoły z punktu widzenia realizacji wymagań. Kryteria ewaluacji przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria ewaluacji dla wymagania „Uczniowie są aktywni”

| Poziom spełnienia wymagania | Charakterystyka | Kryterium ewaluacji |
|-----------------------------|---|--|
| D | Uczniowie chętnie uczestniczą w zajęciach organizowanych w szkole. | Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone przez szkołę. |
| | | Uczniowie są zaangażowani w zajęcia pozalekcyjne prowadzone przez szkołę. |
| B | Uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły. | Uczący się podejmują inicjatywy dotyczące ich własnego rozwoju i rozwoju szkoły. |
| | W szkole realizuje się działania zainicjowane przez uczniów. | Szkoła realizuje działania zainicjowane przez uczniów. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie NPSEO.

Niniejsza analiza obejmuje wybrane dane zebrane podczas ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach podstawowych (673 szkoły), gimnazjach (447 szkół) i szkołach ponadgimnazjalnych (426 szkół)² od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. Wyniki analizy zostały przedstawione w podziale na charakterystyki oraz kryteria ewaluacji.

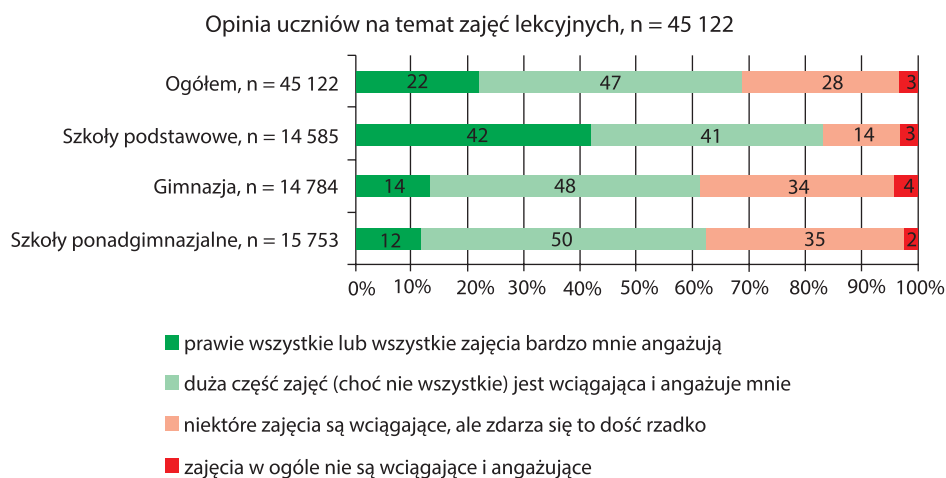
UCZNIOWIE CHĘTNIE UCZESTNICZĄ W ZAJĘCIACH PROWADZONYCH W SZKOLE LUB PLACÓWCE

Kryterium „Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone przez szkołę”

1. Opinie uczniów na temat zajęć szkolnych

Uczniowie zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii o zajęciach lekcyjnych przez wybór zdania, które najlepiej oddaje ich punkt widzenia. Zdecydowanie najbardziej pozytywnie zajęcia oceniają uczniowie szkół podstawowych, których ponad 80% uważa, że duża część lekcji lub nawet wszystkie są angażujące. Tymczasem taką opinię ma 62% uczniów szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjów. Widać zatem, że wraz z wiekiem uczniowie stopniowo tracą zainteresowanie zajęciami i coraz więcej lekcji uważają za mało ciekawe. Ta tendencja może być jednak związana z faktem, że z jednej strony wraz z wiekiem przekazywana wiedza jest coraz trudniejsza do przyswojenia, ale też uczniowie wybierają profil swoich zainteresowań, które rozwijają w konkretnych obszarach; zatem siłą rzeczy jedne przedmioty postrzegają jako bardziej atrakcyjne niż inne, co również przekłada się na ocenę lekcji. Z drugiej strony takie wyniki mogą świadczyć o niedostosowaniu sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli do potrzeb (np. stylów uczenia się, zainteresowań) młodych ludzi.

² W przypadku pytań otwartych wylosowano dane do analizy. Liczebność próby podano przy opisie danego pytania.

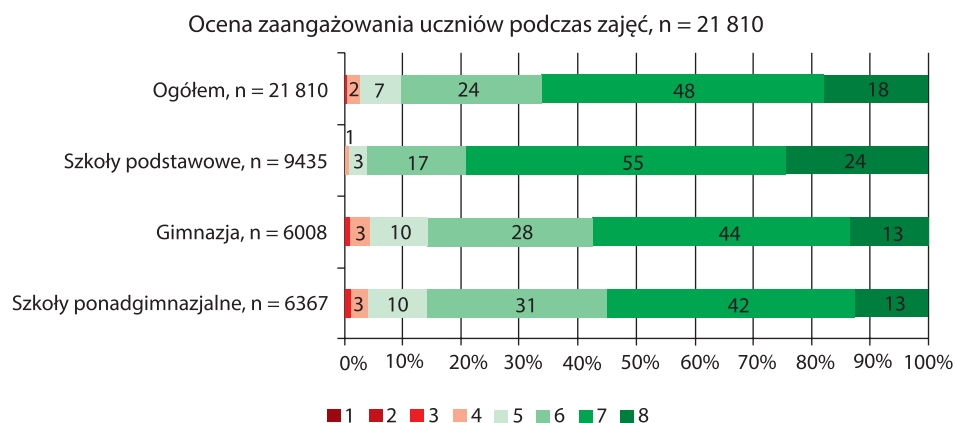


Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów „Moja szkoła”: „Wybierz zdanie, które najlepiej wyraża Twoją opinię o zajęciach lekcyjnych”, n = 45 122

Źródło: opracowanie własne.

2. Poziom zaangażowania uczniów podczas zajęć

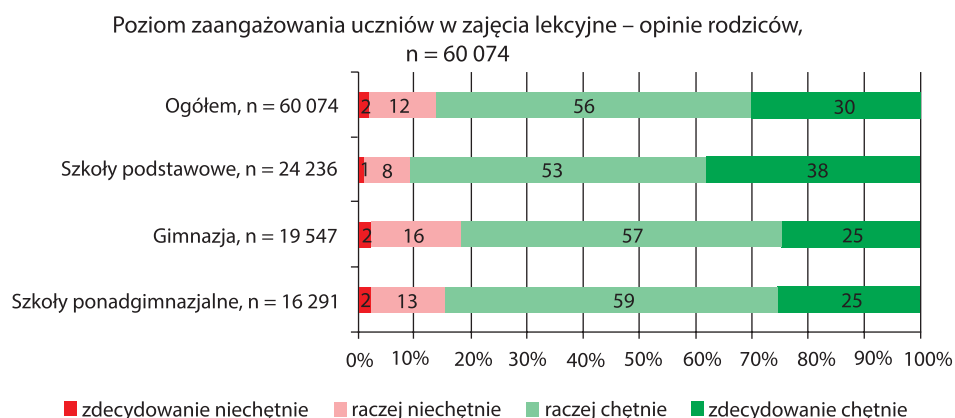
Opinie uczniów na temat zajęć przekładają się na ich zaangażowanie podczas lekcji. Nauczyciele zostali poproszeni o ocenę zaangażowania uczniów na ich lekcjach na skali od 1 do 8, gdzie 1 oznacza, że uczniowie zdecydowanie nie są zaangażowani, a 8 – zdecydowanie są zaangażowani. Prawie 2/3 nauczycieli wybrało jedną z dwóch najwyższych ocen na skali, tj. 7 lub 8, jedynie pojedyncze osoby wybierały ocenę niższą niż 4, którą można interpretować jako oznaczającą „umiarkowane zaangażowanie”. Analiza odpowiedzi na to pytanie z podziałem na typ szkoły wskazuje, że nauczyciele w szkołach podstawowych lepiej oceniają zaangażowanie swoich uczniów na lekcjach niż uczący w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla nauczycieli: „Proszę ocenić zaangażowanie uczniów podczas Pana(i) zajęć. 1 oznacza ocenę najniższą (zdecydowanie nie są zaangażowani), a 8 ocenę najwyższą (zdecydowanie są zaangażowani), n = 21 810

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice uczniów oceniali chęci swoich dzieci do angażowania w zajęcia szkolne na czterostopniowej skali. Z danych wynika, że rodzice uczniów szkół podstawowych częściej niż rodzice uczniów z pozostałych typów szkół postrzegają swoje dzieci jako zdecydowanie chętne do angażowania się w zajęcia szkolne. Uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w ocenie rodziców przejawiają chęci do angażowania się na dosyć podobnym poziomie. Dane te pokazują, że opinia rodziców i nauczycieli o ich wychowankach jest spójna – zarówno rodzice, jak i nauczyciele uczniów szkół podstawowych częściej mówią o ich zaangażowaniu niż rodzice i nauczyciele uczniów z innych typów szkół. Można też zauważyć, że rodzice bardziej pozytywnie oceniają aktywność swoich dzieci niż nauczyciele³.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla rodziców: „Jak chętnie Pana(i) dziecko angażuje się w zajęcia szkolne?”, n = 60 074

Źródło: opracowanie własne.

3. Działania podejmowane przez nauczycieli w celu aktywizacji uczniów

W wywiadzie grupowym nauczycielom zadano pytanie: „Jakie działania Pan(i) podejmuje, aby uczniowie byli aktywni?”. Dla każdego typu szkoły wylosowano po 100 wywiadów.

Za dobry wynik można uznać otwartość nauczycieli na stosowanie metod aktywizujących – taki sposób angażowania uczniów wskazali nauczyciele w prawie 3/4 wywiadów grupowych niezależnie od typu szkoły. Niepokoi natomiast, że wprowadzanie w życie pomysłów uczniów pojawiło się w co 10 wywiadzie.

Kryterium „Uczniowie są zaangażowani w zajęcia pozalekcyjne prowadzone przez szkołę”

1. Sposób zaangażowania uczniów w zajęcia pozalekcyjne

Ankieta dla nauczycieli dostarcza informacji na temat rodzajów „pozalekcyjnej” aktywności uczniów w szkole. Respondentom zadano pytanie otwarte: „W jaki sposób uczniowie angażują się podczas zajęć?”. Dla każdego typu szkoły wylosowano po 100 odpowiedzi.

Najczęściej nauczyciele wskazywali na:

- aktywność w kołach zainteresowań, udział w zajęciach pozalekcyjnych,
- udział w konkursach i zawodach sportowych (przy czym ta forma aktywności pozalekcyjnej znacznie spada w szkołach ponadgimnazjalnych),

³ Należy jednak pamiętać, że skale, na których rodzice i nauczyciele dokonywali oceny, były różne.

- przygotowywanie szkolnych i pozaszkolnych uroczystości/imprez,
- około 1/3 uczniów – niezależnie od typu szkoły – angażuje się również w działalność charytatywną.

Warto też zauważyć zaangażowanie uczniów gimnazjów w inicjatywy związane z przygotowaniem dodatkowych zadań na lekcje i uczestnictwo w szkolnym samorządzie.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte w wywiadzie grupowym dla nauczycieli: „Jakie działania Pan(i) podejmuje, aby uczniowie byli aktywni?”. Wyniki nie sumują się do 100% – badani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź, n = 300

Źródło: opracowanie własne.

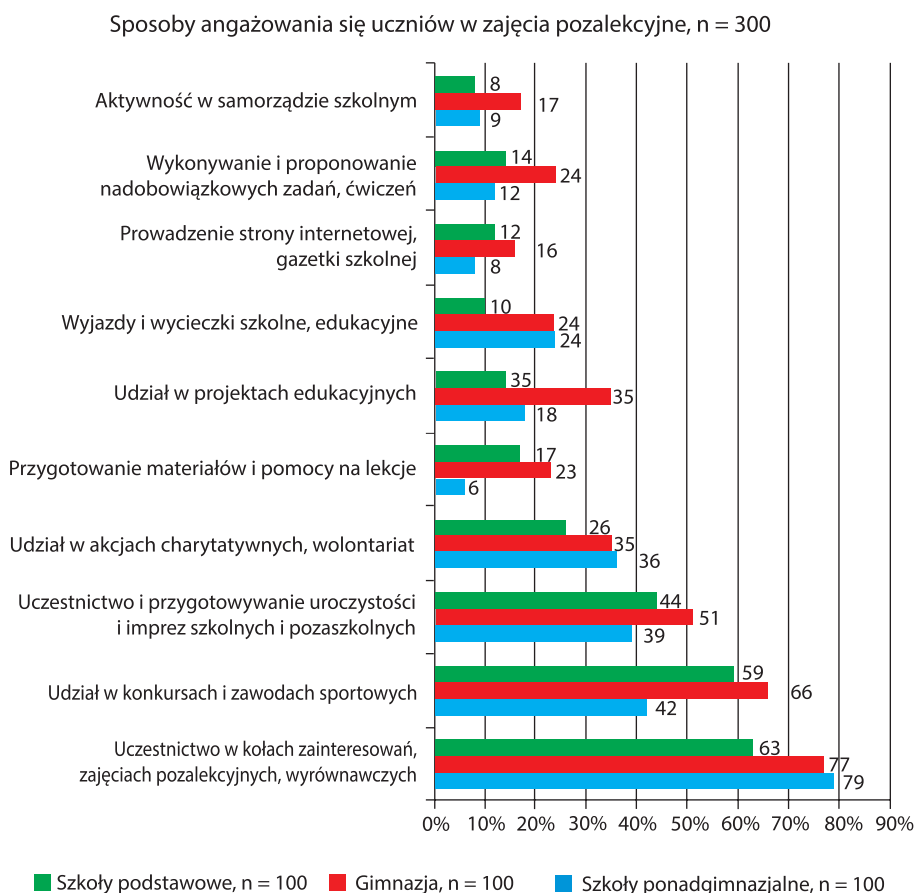
Według deklaracji nauczycieli – w szkołach ponadgimnazjalnych z kolei zmniejsza się aktywność uczniów związana z życiem szkoły i własnym rozwojem, tj. udziałem w konkursach i zawodach, przygotowaniem materiałów i pomocy na lekcje, prowadzeniem gazetki i/lub strony internetowej szkoły. Jednocześnie uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w większości uczestniczą w kołach zainteresowań i zajęciach wyrównawczych. Biorą także udział w akcjach charytatywnych.

2. Opinia uczniów i rodziców o zajęciach pozalekcyjnych

Uczniowie zostali poproszeni w ankiecie o ogólną ocenę atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych przez wybór stwierdzenia najbliższego ich opinii. Konstrukcja pytania dla uczniów szkół podstawowych różniła się od pytania dla uczniów pozostałych typów szkół.

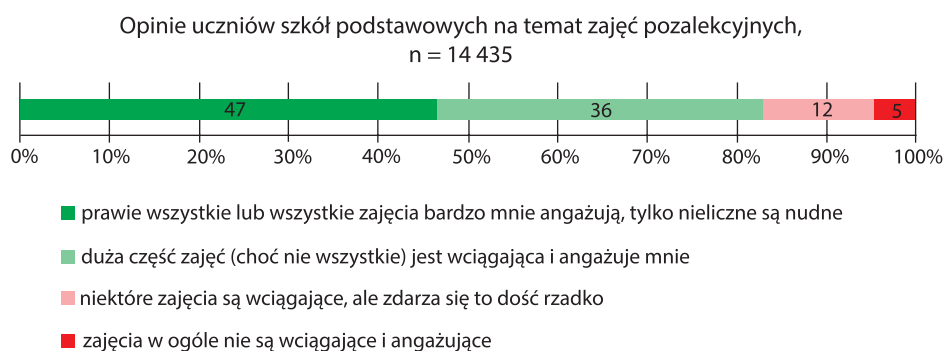
Uczniowie szkół podstawowych oceniali stopień atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych, wybierając jedną z czterech proponowanych odpowiedzi. Zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych uważała, że duża część zajęć lub nawet wszystkie są bardzo angażujące i interesujące.

Uczniowie ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, oceniając atrakcyjność zajęć, wybierali spośród pięciu odpowiedzi. Uczniowie gimnazjów mieli nieco lepszą opinię na temat zajęć niż ich starsi koledzy, różnice pod tym względem jednak są niewielkie. Zarówno gimnazjaliści, jak i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych mają zróżnicowane opinie na temat zajęć pozalekcyjnych organizowanych w ich szkołach. Warto zauważyć, że o ile większość respondentów ocenia zajęcia pozytywnie, o tyle dla co trzeciego respondenta zajęcia nie są interesujące.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla nauczycieli: „W jaki sposób uczniowie angażują się w zajęcia pozalekcyjne?”. Na wykresie przedstawiono odpowiedzi wskazane przez co najmniej 5% respondentów, n = 300

Źródło: opracowanie własne.



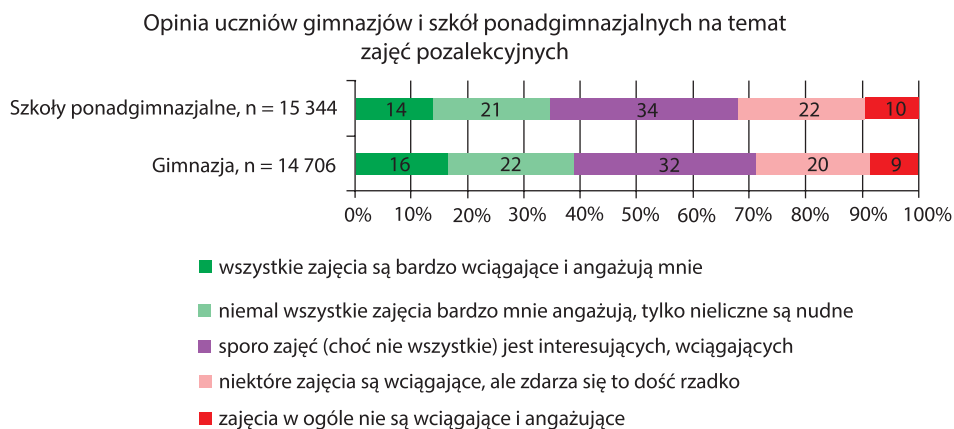
Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów „Moja szkoła” (ogólna opinia o zajęciach): „Wybierz zdanie, które najlepiej wyraża Twoją opinię o zajęciach pozalekcyjnych”. Szkoła podstawowa, n = 14 435

Źródło: opracowanie własne.

Opinie na temat zainteresowania uczniów zajęciami pozalekcyjnymi przedstawili również rodzice. Zadano im pytanie: „Czy Państwa dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych?”

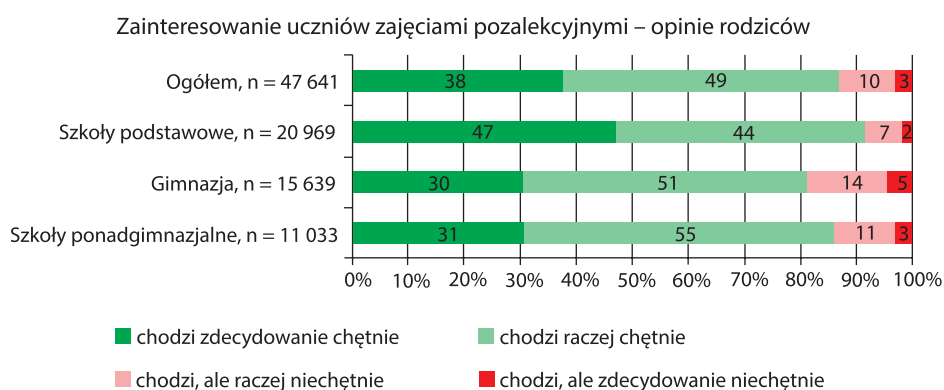
Na zajęcia pozalekcyjne – według deklaracji rodziców – najczęściej uczęszczają uczniowie szkół podstawowych (86%), a najrzadziej szkół ponadgimnazjalnych (67%). W gimnazjach uczestniczy w nich 80% uczniów.

Należy podkreślić, że w opinii rodziców zdecydowana większość uczniów jest zadowolona z zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszcza. Rodzice dzieci, które chodzą do szkoły podstawowej, najczęściej są przekonani, że ich dzieci chętnie biorą udział w takich zajęciach (uważa tak ponad 90% rodziców). Rodzice uczniów uczęszczających do gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej nieco rzadziej natomiast twierdzą, że ich dzieci lubią te zajęcia (odpowiednio około 81% i 86% uczniów).



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankietach dla uczniów „Moja szkoła” (ogólna opinia o zajęciach): „Wybierz zdanie, które najlepiej wyraża Twoją opinię o zajęciach pozalekcyjnych?”

Źródło: opracowanie własne.

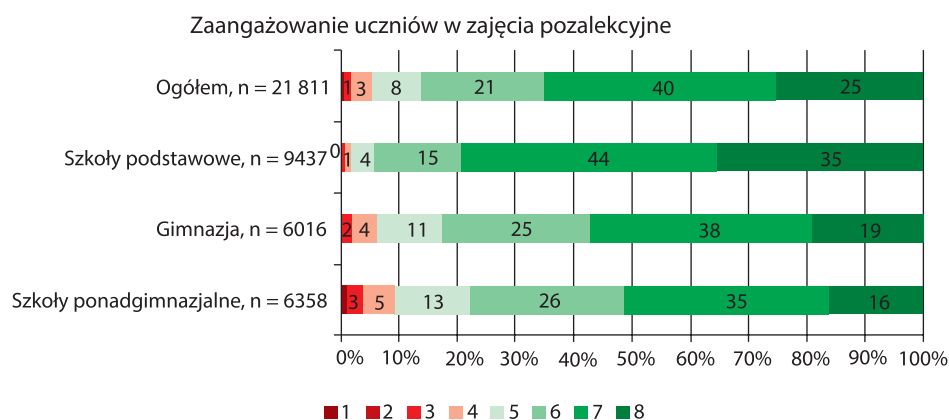


Wykres 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla rodziców: „Czy Państwa dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych?”. Na wykresie prezentowane są odpowiedzi rodziców, których dzieci uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne

Źródło: opracowanie własne.

3. Poziom zaangażowania uczniów w zajęcia pozalekcyjne

Tak samo jak w przypadku zajęć lekcyjnych ocena atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych uczniów przekłada się na ich zaangażowanie obserwowane przez nauczycieli. Nauczyciele zostali poproszeni o ocenę zaangażowania uczniów w zajęcia pozalekcyjne na ośmiostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało zdecydowany brak zaangażowania, a 8 – zdecydowane zaangażowanie. Najniższą wybieraną oceną było 2, a najwyższą 8.



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla nauczycieli: „Jak ogólnie ocenia Pan(i) zaangażowanie uczniów w zajęcia pozalekcyjne prowadzone w szkole?”. 1 oznacza ocenę najniższą (zdecydowanie nie są zaangażowani), a 8 ocenę najwyższą (zdecydowanie są zaangażowani), n = 21 811

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych danych wynika, że niewątpliwie najlepiej zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne swoich uczniów oceniają nauczyciele szkół podstawowych. Zdecydowana większość z nich wybrała jeden z dwóch najwyższych punktów na skali (7 lub 8). W kolejnych typach szkół odsetek nauczycieli wysoko oceniających aktywność uczniów spada – w gimnazjach jest ich 57%, w szkołach ponadgimnazjalnych – 51%.

UCZNIOWIE SĄ SAMODZIELNI W PODEJMOWANIU RÓŻNORODNYCH AKTYWNOŚCI NA RZECZ WŁASNEGO ROZWOJU I ROZWOJU SZKOŁY LUB PLACÓWKI

Kryterium „Uczący się podejmują inicjatywy dotyczące ich własnego rozwoju i rozwoju szkoły”

1. Wpływ uczniów na funkcjonowanie szkoły

Poczucie wpływu na funkcjonowanie szkoły jest ważne w kontekście podejmowania działań przez uczniów. Jeżeli szkoła nie będzie uwzględniała opinii młodych ludzi przy zarządzaniu, trudno oczekiwać od nich wysokiej motywacji do podejmowania inicjatyw i ciekawych pomysłów.

Uczniom szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zadano pytanie: „Czy uczniowie mają wpływ na to, co się dzieje w szkole?”, i poproszono o wybór jednej z czterech możliwych odpowiedzi. Niezależnie od typu placówki ponad 3/4 badanych uznało, że uczniowie mają wpływ na to, w jaki sposób funkcjonuje ich szkoła.

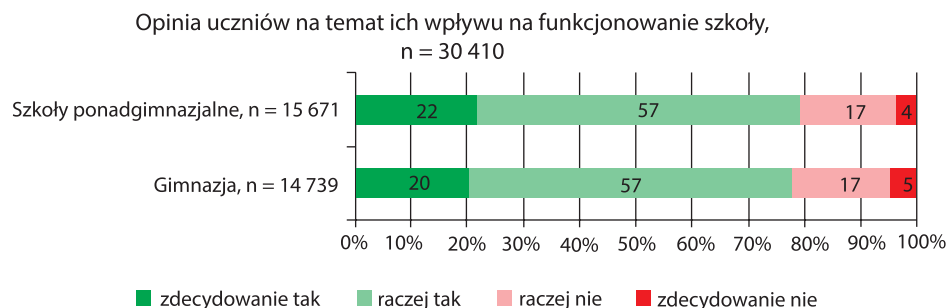
2. Sprawy, w jakich uczniowie mają wpływ w zakresie prowadzenia i planowania zajęć

Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie, na jakie sprawy mają wpływ w zakresie prowadzenia i planowania zajęć. Oceniane były: zakres omawianego tematu, stosunek nauczycieli do uczniów, organizacja zajęć, wyposażenie oraz ewentualne inne problemy zgłoszone przez uczniów.

Najwięcej gimnazjalistów ma poczucie wpływu na ogólnie rozumianą organizację zajęć oraz na relacje nauczyciel–uczeń. Odsetek uczniów mających poczucie wpływu na zakres materiału omawianego na lekcjach jest już mniejszy; najmniej gimnazjalistów ma poczucie wpływu na wyposażenie sal lekcyjnych w trakcie zajęć.

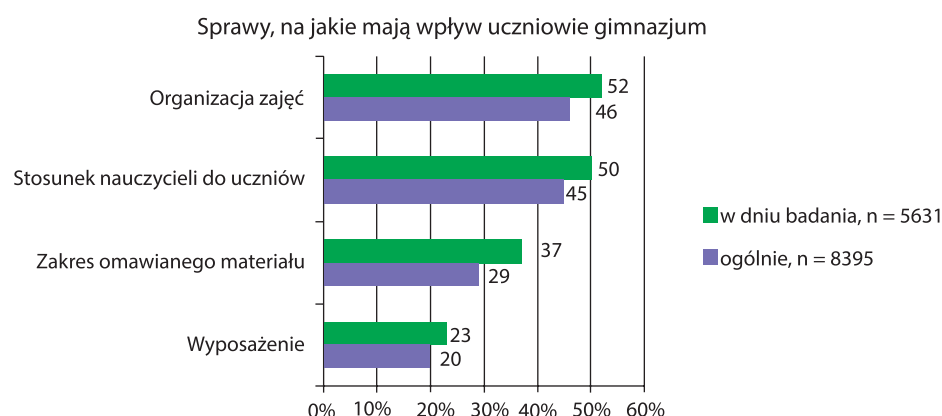
Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych podobnie odpowiadali na to pytanie. Wyróżnia ich nieco większe poczucie wpływu na organizację zajęć lekcyjnych.

Na wykresach przedstawiono odpowiedzi uczniów odnoszące się zarówno ogólnie do lekcji w szkole, jak i do lekcji odbywających się w dniu badania (ankieta „Moja szkoła” i „Mój dzień”). Warto zauważyć, że w tym drugim przypadku uczniowie częściej deklarowali poczucie wpływu.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie w ankiecie dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych „Moja szkoła”: „Czy uczniowie mają wpływ na to, co się dzieje w szkole?”

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie zamknięte w ankietach dla uczniów „Moja szkoła” i „Mój dzień”: „W jakich kwestiach uczniowie mają wpływ na prowadzenie i planowanie zajęć?”. Gimnazja

Źródło: opracowanie własne.

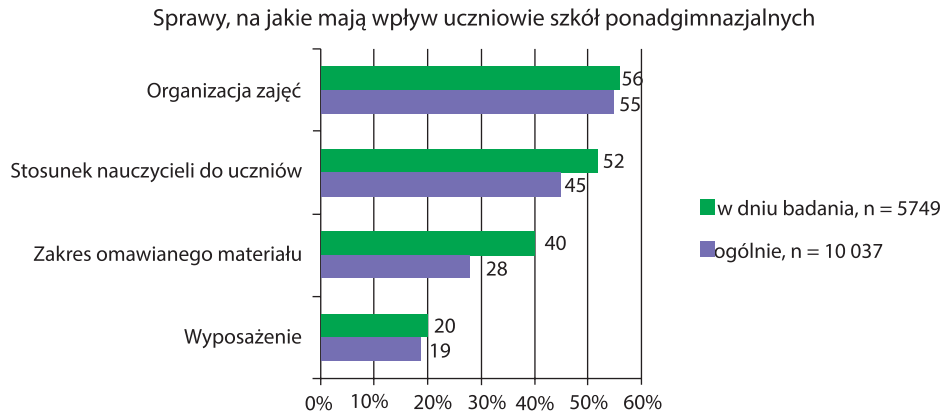
Można założyć, że ten drugi wynik bardziej odpowiada stanowi rzeczywistości: pytanie o zgeneralizowany wpływ jest bardziej abstrakcyjne dla uczniów, którym łatwiej odwołać się do konkretnej sytuacji bliskiej ich ostatnim doświadczeń.

Kryterium „Szkoła realizuje działania zainicjowane przez uczniów”

Przyjrzyjmy się teraz, jaki wpływ na ofertę edukacyjną szkół mają sami uczniowie, czyli w jakim stopniu w szkole wprowadza się ich pomysły.

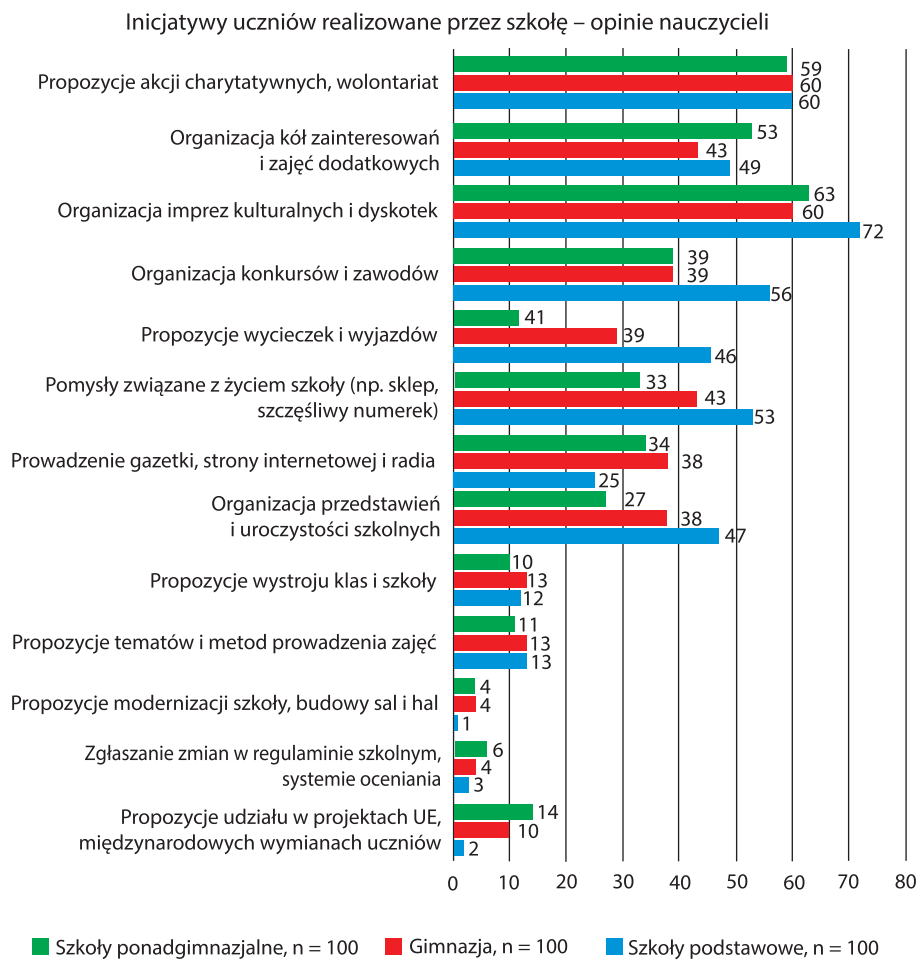
1. Inicjatywy uczniów realizowane przez szkołę

W trakcie wywiadów grupowych nauczyciele wskazywali na pomysły uczniów, które w ich szkołach wcieli się w życie. Niezależnie od typu szkoły w ponad połowie wywiadów nauczyciele mówili o inicja-



Wykres 12. Rozkład odpowiedzi na pytanie zamknięte w ankietach „Mój dzień” i „Moja szkoła”: „W jakich kwestiach uczniowie mają wpływ na prowadzenie i planowanie zajęć?”. Szkoła ponadgimnazjalna

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 13. Rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte z wywiadu grupowego dla nauczycieli: „Jakie działania (związane z rozwojem szkoły) zainicjowane przez uczniów zostały wprowadzone w życie?”

Źródło: opracowanie własne.

tywach związanych z organizacją akcji charytatywnych, wolontariatem oraz o propozycjach organizacji różnego rodzaju imprez na terenie szkoły. W połowie wywiadów (nieco mniej niż w połowie w przypadku gimnazjów) rozmówcy mówili również, że w ich szkołach z inicjatywy uczniów powstają koła zainteresowań. Uczniowie szkół podstawowych wydają się bardziej niż ich starsi koledzy aktywni w zakresie organizacji imprez szkolnych zarówno o profilu towarzysko-kulturalnym, jak i edukacyjnym (konkursy, zawody). W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych z kolei częściej niż w szkołach podstawowych uczniowie mają możliwość prowadzenia szkolnej gazetki czy radiowęzła.

Podobne pytanie zadano także uczniom w trakcie wywiadów grupowych. Mieli oni możliwość opowiedzieć o tym, jakiego rodzaju pomysły uczniów mają szansę na realizację w ich szkołach. W zdecydowanej większości wywiadów uczniowie mówili, że w szkole mają przestrzeń na wcielanie w życie swoich pomysłów, wielokrotnie podkreślali otwartość nauczycieli i możliwość negocjowania z nimi proponowanych rozwiązań.

Na Wykresie 14 zestawiono ich odpowiedzi z odpowiedziami nauczycieli. **Nauczyciele zdecydowanie częściej niż uczniowie przytaczali przykłady inicjatyw uczniów.** Propozycje tematów i metod prowadzenia zajęć, zmian w szkolnym regulaminie, a także (choć w mniejszym stopniu) wycieczek i wyjazdów oraz pomysły związane z życiem szkoły, na przykład szczęśliwy numer – to działania, co do których uczniowie i nauczyciele są najbardziej zgodni w odpowiedziach, a zatem najprawdopodobniej są to autentyczne pomysły uczniów. Pozostałe działania, a zwłaszcza organizacja akcji charytatywnych, zajęć dodatkowych oraz imprez szkolnych, jako przykłady inicjatywy młodzieży są częściej wymieniane przez nauczycieli niż przez samych uczniów. Można zatem sądzić, że rzeczywistymi inicjatorami tych działań są jednak nauczyciele.



Wykres 14. Rozkład na pytanie otwarte z wywiadów grupowych przeprowadzonych we wszystkich typach szkół z uczniami i nauczycielami: „Czy pomysły i inicjatywy zgłaszane przez uczniów są realizowane przez szkołę?”

O tym, że w wielu przypadkach mamy raczej do czynienia z aktywnością uczniów w obrębie zdefiniowanej przez nauczycieli przestrzeni niż z autorskimi inicjatywami młodych ludzi, świadczą też pojawiające się w trakcie wywiadów grupowych wypowiedzi uczniów:

Panie nauczycielki wyszukują akcje charytatywne, a my się włączamy (UCZN_FGI, gimnazjum).

Większość działań w szkole proponują nauczyciele (UCZN_FGI, szkoła podstawowa).

Najczęściej nauczyciele „rzucają” temat, a my dopracowujemy szczegóły (UCZN_FGI, szkoła ponadgimnazjalna).

W nielicznych wywiadach uczniowie mówili także o decyzjach odmownych szkoły, zwykle jednak sami uznawali je za rozstrzygnięcia uzasadnione.



Wykres 15. Odpowiedzi uczniów na pytanie otwarte zadane w trakcie wywiadu grupowego: „Czy pomysły i inicjatywy zgłaszane przez uczniów są realizowane przez szkołę?”. Na wykresie pokazano odsetek wywiadów, w których padła informacja o niezrealizowaniu pomysłów uczniów, n = 300

Źródło: opracowanie własne.

Główne przyczyny odmów związane były z:

- nierealistycznymi pomysłami uczniów (motywowanymi unikaniem nauki, np. zbyt częstymi wycieczkami),
- brakiem środków finansowych szkoły (na modernizację szkoły i jej otoczenia – remont łazienek lub wyposażenie, np. szkolny radiowęzeł).

Poza tym w wypowiedziach uczniów powtarzają się sytuacje odrzucenia pomysłów związanych z:

- utworzeniem szkolnego sklepiku,
- wprowadzeniem dnia bez mundurku i innymi zasadami związanymi z ubiorem,
- zniesieniem zakazu korzystania z telefonów komórkowych,
- puszczeniem muzyki w trakcie przerw.

Warto również przytoczyć wypowiedzi młodzieży – które chociaż są w mniejszości – wskazują na problem braku uwzględniania opinii uczniów i nietraktowania ich podmiotowo w niektórych szkołach:

Pomysł, żeby wszyscy przychodzili na kółka [zainteresowań], został odrzucony, są: kółka w inne dni dla gorszych, w inne dla lepszych uczniów. Zrealizowane inicjatywy: zespół taneczny, czirliderki. Odrzucono opinię o zlikwidowaniu mundurków. (...) Nauczyciele nie pytają, tylko przedstawiają gotowy projekt statutu. (...) Nie możemy do statutu nic zgłaszać – możemy tylko się zastosować. Autorami większości pomysłów są nauczyciele (UCZN_FGI, szkoła podstawowa).

Chcieliśmy zrobić noc filmową, [nauczyciele] nie zgodzili się, nie wiemy dlaczego (UCZN_FGI, gimnazjum).

R6 – komórki są zabronione, chcieliśmy tu wprowadzić jakieś zmiany.

R1 – przez pół roku był zakaz prowadzenia zebrań samorządu, bo pani dyrektor nie znalazła czasu (UCZN_FGI, gimnazjum).

(...) zmieniła się dyrekcja i nagle musimy nosić klapki. Wcześniej było to też, ale nie było takiego rygoru, (...) nie chcemy kłapek, mówiliśmy do wychowawców i dyrekcji (UCZN_FGI, gimnazjum).

Czasami brakuje argumentacji [nauczycieli] dlaczego nie albo dla nas jest to niezrozumiałe (UCZN_FGI, gimnazjum).

Przedstawiciele uczniów zasadniczej szkoły zawodowej nie są w samorządzie uczniowskim. Może jest to związane z tym, że rzadziej jesteśmy w szkole. Fajnie by było, żeby uczniowie ZSZ byli w samorządzie (UCZN_FGI, szkoła ponadgimnazjalna).

Skrzynka skarg i pomysłów – nie zgodzono się (dyrekcja bała się, że uczniowie będą pisać paszkwile) (UCZN_FGI, szkoła ponadgimnazjalna).

WNIOSKI

W zajęcia prowadzone przez szkołę bardziej zaangażowani są uczniowie szkół podstawowych niż ich koleżanki i koledzy ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Sytuacja ta może świadczyć o ogólnie gorszym spełnianiu omawianego wymagania przez szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, ale może być także przejawem różnic immanentnych dla sytuacji kształcenia na poziomach podstawowym i wyższym. Po pierwsze różny jest stopień trudności i szczegółowości przekazywanej wiedzy – licealiście znacznie trudniej niż uczniowi szkoły podstawowej jest zadeklarować: „angażuję się na wszystkich lekcjach, wszystkie są dla mnie interesujące”. Po drugie wydaje się, że wraz z wiekiem oraz kolejnymi latami nauki szkolnej uczniowie stopniowo tracą spontaniczny entuzjazm poznawania nowych zagadnień, charakteryzujący ich, gdy rozpoczynali naukę. Trzeba jednak podkreślić, że wyniki te mogą sygnalizować problem niedopasowania sposobu prowadzenia zajęć (metod pracy, ujęcia tematu itp.) do potrzeb uczniów.

Formy aktywności pozalekcyjnej uczniów są podobne we wszystkich typach szkół. Są to przede wszystkim koła zainteresowań i zajęcia dodatkowe, konkursy i zawody sportowe, uroczystości i imprezy szkolne i pozaszkolne oraz w dalszej kolejności: akcje charytatywne i wolontariat, projekty edukacyjne, ekologiczne, zajęcia przygotowujące do egzaminów, sporządzenie pomocy czy materiałów na lekcje.

Opierając się na deklaracjach rodziców, można stwierdzić, że **znacząca większość uczniów uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę.** Wśród uczniów szkół podstawowych poziom uczestnictwa jest najwyższy, a wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych najniższy. Zdaniem zarówno rodziców, jak i nauczycieli uczniowie w zdecydowanej większości biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych w sposób zaangażowany. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych są bardziej krytyczni w ocenie zajęć pozalekcyjnych niż uczniowie szkół podstawowych, rzadziej też uczęszczają na zajęcia, co może być związane zarówno z niedostosowaniem programu czy sposobu prowadzenia zajęć do ich potrzeb, jak i z faktem, że o ich zaangażowanie konkuruje wiele pozaszkolnych aktywności.

Ponad 3/4 uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz podobnie duża część gimnazjalistów ma poczucie wpływu na funkcjonowanie swojej szkoły. W zakresie organizacji i prowadzenia zajęć uczniowie mają największy wpływ na: organizację zajęć i stosunek nauczycieli do uczniów oraz w dalszej kolejności na zakres omawianego materiału oraz wyposażenie klasy.

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele wskazują na wiele obszarów, w których uczniowie mają możliwość realizowania swoich pomysłów, co świadczy o stwarzaniu uczniom przestrzeni do rozwoju. Uczniowie chętnie zgłaszają swoje pomysły dotyczące ich aktywności w szkole. Najczęściej odnoszą się one do organizacji różnego rodzaju wydarzeń szkolnych i pozaszkolnych o charakterze rozrywkowym i kulturalnym, tworzenia kół zainteresowań oraz działań ułatwiających uczniom funkcjonowanie w szkole (szczęśliwy numer, dzień bez mundurka). Uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych są zainteresowani działalnością społeczną. Dobrą praktyką, która pojawia się w niektórych szkołach, jest włączanie uczniów w podejmowanie decyzji w zakresie istotnych dla funkcjonowania szkoły zasad (systemu oceniania, przyznawania stypendiów itp.) oraz w zakresie procesu uczenia się (tematyki zajęć, metod pracy na lekcji).

Należy jednakże sądzić, że w większości przypadków mówimy raczej o zaangażowaniu uczniów w działania, z których propozycjami wychodzą nauczyciele, niż o dawaniu uczniom przestrzeni do

samodzielnego kreowania i inicjowania działań. Z badania wynika, że uczniowie są prawdopodobnie najczęściej rzeczywistymi inicjatorami takich działań, jak wystąpienie z projektem zmian w regulaminie, propozycje metod i tematów lekcji oraz sugestie co do wycieczek, pomysły związane z życiem szkoły. W przypadku zaś organizacji imprez szkolnych, akcji charytatywnych czy kół zainteresowań inicjatywę należy raczej przypisać nauczycielom.

Analiza wyników badania pozwala również przypuszczać, że **szkoły akceptują inicjatywy uczniów w obszarach usankcjonowanych przez szkołę**, „oswojonych” – jednym słowem: muszą się one wpisywać w główny nurt jej działalności, tj. organizacji kół przedmiotowych czy akcji charytatywnych. Brakuje natomiast miejsca na pomysły młodzieży wychodzące poza utarty schemat, wymagające niekiedy od szkoły zmiany *status quo* (np. zniesienia zakazu korzystania z telefonów komórkowych na przerwach, zapraszania uczniów do współdecydowania o szkolnym regulaminie). Tego rodzaju działania nie są jeszcze popularne w szkołach objętych badaniem – nie ma gotowości na partnerski dialog z uczniami i na zmiany.

REKOMENDACJE

- Warto, aby w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych nauczyciele przygotowujący zajęcia zwracali szczególną uwagę na: **uwzględnianie różnych stylów uczenia się uczniów, różnicowanie metod pracy, dawanie uczniom przestrzeni do brania odpowiedzialności za proces uczenia się** (na przykład przez wyznaczanie indywidualnych celów przez uczniów, ocenianie kształtujące) **oraz prowadzenie systematycznej ewaluacji lekcji.** Takie działania mogą mieć pozytywny wpływ na zaangażowanie uczniów w zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w szkole.
- Szkoły powinny w jak największym stopniu **włączać uczniów w proces podejmowania decyzji na temat oferty zajęć pozalekcyjnych** w szkołach. Uwzględnianie opinii głównych zainteresowanych pozwoli skuteczniej odpowiadać na ich potrzeby rozwojowe, może również zwiększyć poziom uczestnictwa w zajęciach.
- **Wykorzystywanie aktywności młodzieży w zakresie pomysłów na ich działania w szkole** może przynieść placówkom edukacyjnym wiele korzyści: nawiązanie/rozszerzenie współpracy z organizacjami pozarządowymi w zakresie wspólnych akcji czy urozmaicenie oferty szkoły. Poza tym uczniowie chętniej będą przebywać i uczyć się w przestrzeni „oswojonej”, w której tworzenie mają swój wkład.
- Szkoły mogłyby umożliwiać uczniom realizację ich pomysłów związanych z życiem szkoły w formie międzyklasowych autorskich projektów uczniów. Nauczyciel odgrywałby w nich rolę opiekuna, a nie koordynatora (na przykład projekt dotyczący postawienia ławek na korytarzu mógłby obejmować takie aspekty, jak plan pozyskania środków czy sondaż wśród uczniów dotyczący rozmieszczenia ławek). Tego rodzaju projekty nie tylko mają szansę zmieniać szkolną rzeczywistość, ale także pozwalają uczniom nabywać istotnych kompetencji (współpraca w grupie, samodzielność, planowanie), brać odpowiedzialność za swoje działania i czuć się ważnymi członkami szkolnej społeczności.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK
BARTŁOMIEJ WALCZAK

EKSPOZYCJA NA ZACHOWANIA AGRESYWNE I PRZEMOC UCZNIÓW W SZKOŁACH PODDANYCH EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W ROKU SZKOLNYM 2012/2013

Streszczenie:

- Blisko 80% z 1034 ewaluowanych szkół spełnia wymaganie „Respektowane są normy społeczne” na najwyższych z możliwych poziomów – wysokim (B – 64,7%) lub bardzo wysokim (A – 14,4%). Nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy opisanymi poziomami spełniania wymagania w bieżącym roku szkolnym i poprzednim. Uwagę zwraca znaczący procent udziału bardzo wysokiego poziomu spełniania wymagań w liceach ogólnokształcących (26,5%) na tle innych typów szkół.
- Najtrudniejszym do realizacji elementem wymagania było kryterium dotyczące uwzględniania inicjatyw uczniowskich podczas modyfikowania działań wychowawczych: nie spełniło go 16,5% ewaluowanych szkół (najczęściej niespełnienie obserwowano w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych – odpowiednio 20,2% i 27,5%).
- W wymaganiu „Kształtuje się postawy uczniów” dominują najwyższe poziomy spełniania, ponad dwie trzecie szkół uczestniczących w badaniu (67% na 690 ewaluacji) osiągnęło wysoki poziom B, a 8,8% – poziom bardzo wysoki A.
- Patrząc na poziomy spełniania wymagania w przekroju przez typy szkół, możemy dostrzec trend powtarzający się w poprzednich latach – w socjalizacji najsukuteczniejsze są szkoły ponadgimnazjalne (zebrały ponad 82% poziomów A i B), najmniej skuteczne – gimnazja (niespełna 68% szkół na tym poziomie osiągnęło A lub B). Trend ten w bieżącym roku wskazuje na wzmocnienie różnic między typami szkół.
- Najwięcej trudności stwarza szkołom spełnianie kryterium „Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole”; temu zadaniu nie sprostało ponad 17% ewaluowanych szkół. Najwięcej trudności ze spełnieniem tego kryterium mają gimnazja (26,3%) i zasadnicze szkoły zawodowe (25%). Najlepiej radzą sobie z tym wymaganiem licea ogólnokształcące – tylko 10,9% szkół nie spełniło tego kryterium.
- W przypadku obydwu wymagań największym wyzwaniem są te kryteria, które wymuszają umożliwienie partycypacji uczniów.
- Wobec jednej trzeciej badanych (33,3% z 3394 odpowiedzi) inni uczniowie przynajmniej raz w minionym roku szkolnym użyli nieprzyjemnych lub obraźliwych wyzwisk. W tej grupie 613 uczniów, czyli 18,1% całej próby, doświadczyło powtarzającej się agresji werbalnej. Najczęściej dotyka ona uczniów ze szkół wiejskich (w sumie 21% wskazań w tej grupie), nieco rzadziej z terenów wiejsko-miejskich (20,7%) a najrzadziej z gmin miejskich (łącznie 17,4%).
- Ekspozycja na agresję werbalną zmniejsza się wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne szczeble edukacji. Najczęściej na powtarzającą się przemoc słowną narażeni są uczniowie szkół podstawowych: 30,4% (blisko jedna trzecia próby!), w tym 17,5% badanych uczniów szkół podstawowych miało kontakt z tą formą przemocy co najmniej czterokrotnie. W gimnazjach wskaźnik ekspozycji na powtarzającą się agresję słowną spada do 19,3%, w szkołach ponadgimnazjalnych do 7,7%. Tej formy przemocy częściej doświadczają chłopcy (23,6%) niż dziewczęta (13,6%).
- Przemocy słownej pośredniej (internet, telefon) doświadczyło 9,8% badanych, przy czym dla 3,6% było to ponawiające się zjawisko. Prawdopodobieństwo ekspozycji na tę formę przemocy nie jest związane z płcią ucznia

- ani z typem miejscowości, za to różnicuje się w zależności od poziomu kształcenia: powtarzająca się przemoc z wykorzystaniem nowych technologii komunikacyjnych była doświadczeniem 4,9% badanych uczniów gimnazjów, 3,7% szkół podstawowych i 2,5% szkół ponadgimnazjalnych.
- W przypadku bezpośredniej pozawerbalnej przemocy (nieprzyjemne żarty, kawały) częstotliwość ekspozycji maleje wraz ze zwiększaniem się wieku ucznia. W szkole podstawowej na powtarzającą się przemoc pozasłowną wskazało 23,6% badanych, w gimnazjum 11,4%, w szkołach ponadgimnazjalnych zaś 6,3%, a zatem widać czterokrotny spadek ekspozycji pomiędzy szkołami podstawowymi a ponadgimnazjalnymi. Doświadczenie zależy też od płci ucznia: na wielokrotne doświadczenie tej formy przemocy wskazało 17,6% chłopców wobec 9,2% dziewcząt.
 - Doświadczenie pośredniej przemocy pozawerbalnej było udziałem 13,9% uczniów biorących udział w badaniach, w tym 3,6% wielokrotnie. Prawdopodobieństwo wystąpienia tej formy agresji jest istotnie związane z poziomem kształcenia i płcią ucznia, nie ma natomiast związku z typem miejscowości, w której znajduje się szkoła.
 - Ofiarą kradzieży padło 13% badanych, przy czym 3,3% miało do czynienia z takim doświadczeniem co najmniej dwukrotnie. Częstotliwość występowania tej formy agresji zależy od poziomu kształcenia i płci ucznia, ale nie ma związku z typem miejscowości, w której znajduje się szkoła. Wiejskie szkoły – zazwyczaj mniejsze od miejskich – nie gwarantują zatem mniejszego prawdopodobieństwa kradzieży. W zakresie płci ucznia różnica jest niemal dwukrotna: co najmniej dwukrotnie zostało okradzionych 4,4% uczniów i 2,3% uczennic.
 - Wykluczenie z grupy było doświadczeniem 15,8% uczniów, powtarzające się wykluczanie występowało w przypadku 6% badanych. Prawdopodobieństwo wykluczenia było istotnie związane z typem szkoły i płcią ucznia, nie zaobserwowano za to istotnego statystycznie związku z typem gminy. Wykluczenie z grupy było doświadczeniem ponad jednej czwartej (25,7%) uczniów szkół podstawowych, 14,3% gimnazjalnych i 9,2% ponadgimnazjalnych. Chłopcy są narażeni na wykluczenie częściej niż dziewczęta – w przypadku co najmniej pojedynczego doświadczenia różnica wyniosła 1,8%, w przypadku natomiast powtarzającego się wykluczania wzrasta do 3,3 punktów procentowych (7,8% wśród chłopców i 4,5% wśród dziewcząt).
 - Wymuszenia doświadczyło 4% badanych, przy czym w wypadku 1,7% miało ono charakter wielokrotny. Doświadczenie wymuszenia jest istotnie związane z poziomem edukacji (i płcią ucznia), nie widać natomiast zależności od miejsca zamieszkania ucznia. Co najmniej raz wymuszenia doświadczyło 6,7% uczniów szkół podstawowych, 3,5% gimnazjów i 2,2% szkół ponadgimnazjalnych. Powtarzające się wymuszenie było doświadczeniem 2,4% badanych uczniów szkół podstawowych, 2% gimnazjów i 1% szkół ponadgimnazjalnych. Warto zwrócić uwagę, że wskaźnik wielokrotnej ekspozycji (co najmniej cztery razy w ciągu roku) jest najwyższy w gimnazjach (1,3%), następnie w szkołach ponadgimnazjalnych (0,7%), a dopiero potem w szkołach podstawowych (0,5%). Uczniowie są ponadtrzykrotnie bardziej narażeni na wymuszenie niż uczennice (2,8% wobec 0,9%).
 - Ofiarami pobicia było 5,4% badanych uczniów, przy czym w przypadku 2,1% było to ponawiające się doświadczenie. Ta forma przemocy istotnie wiąże się z wiekiem ucznia – wskaźnik powtarzającej się ekspozycji dla szkół podstawowych wyniósł 4,7%, podczas gdy dla gimnazjów 1,6%, a dla szkół ponadgimnazjalnych 0,5%. Mamy zatem niemal dziesięciokrotną różnicę pomiędzy pierwszym a ostatnim etapem kształcenia. Powtarzająca się agresja jest ponaddwukrotnie częstsza w miastach (2,3%) niż na wsi (1%). Różnica pomiędzy miastem a wsią jest mniej jaskrawa, kiedy weźmiemy pod uwagę nie tylko powtarzającą się ekspozycję, ale także pojedyncze przypadki pobicia. Co najmniej raz pobicia doświadczyło 5,1% badanych uczniów ze szkół położonych na terenach miejskich, 4,6% na terenach wiejskich. Płeć ucznia odgrywa zasadniczą rolę – chłopcy są narażeni na powracającą agresję fizyczną na ciele dziesięciokrotnie częściej (4,1% badanych) niż dziewczęta (0,4%).
 - Przemocy z zastosowaniem niebezpiecznego narzędzia co najmniej raz doświadczyło 3,3% uczniów biorących udział w badaniu, przy czym 1,8% miało do czynienia z powtarzającą się niebezpieczną agresją fizyczną. Prawdopodobieństwo takiego, choćby jednorazowego, doświadczenia jest ponaddwukrotnie większe w przypadku uczniów szkół podstawowych (5,8%) niż gimnazjów (2,7%). Wobec szkół ponadgimnazjalnych (1,8%) różnica jest już trzykrotna. Wskaźnik powtarzającej się agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego przedmiotu był w ewaluowanych szkołach wiejskich równy zeru, podczas gdy w miastach kształtował się na poziomie 1,6%. W przypadku skrajnych form agresji fizycznej wyraźnie oddziałują różnice genderowe. Co najmniej raz na taką formę przemocy było narażonych 1,1% uczennic i aż 6,5% uczniów. W przypadku ponawiającej się przemocy różnica jest jeszcze wyraźniejsza (0,4% wobec 3,3%).
 - Zestawiając różne wskaźniki przemocy, można wnioskować, że wszystkie formy przemocy różnicują się wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne szczeble kariery edukacyjnej, bezpośrednia agresja słowna i przemoc fizyczna na ciele istotnie częściej zdarzają się w mieście niż na wsi, a do zatarcia różnic genderowych dochodzi w przypadku agresji werbalnej, wszystkie natomiast formy przemocy pozasłownej i fizycznej w większym zakresie dotyczą uczniów niż uczennic.
 - Bycie ofiarą jednej z form agresji uprawdopodobnia ekspozycję na inne formy. Najbardziej rozpowszechnione formy agresji, szczególnie przemoc słowna, mogą odgrywać tutaj rolę inicjacyjną, prowadząc do ekspozycji na bardziej groźne formy agresji. Uczeń, który pada ofiarą bezpośrednich aktów agresji werbalnej, ze zwiększonym prawdopodobieństwem może się stać ofiarą cyberprzemocy.

Wymagania „Kształtuje się postawy uczniów” i „Respektowane są normy społeczne” tworzą całość, pokazując drogę socjalizacji wtórnej ucznia w systemie edukacyjnym, oraz wskazują na oczekiwane ich efekty. W wymaganiu „Kształtuje się postawy” na poziomie podstawowym (D) podkreślona jest zależność oddziaływań wychowawczych od potrzeb uczniów oraz spójność tych działań. Na tym samym poziomie charakterystyka wskazuje na udział uczniów w działaniach wychowawczych, rozwinięty na poziomie B w planowanie tych działań. Szkoła lub placówka spełniająca to wymaganie na poziomie wysokim powinna analizować własną pracę i implementować wypływające z analizy wnioski.

Wymaganie „Respektowane są normy społecznej” na poziomie podstawowym (D) odwołuje się do znajomości norm obowiązujących na terenie szkoły lub placówki przez uczniów i ich poczucia bezpieczeństwa. Od szkoły/placówki oczekuje się monitorowania zachowania uczniów/wychowanków, tak aby korygować zachowania niewłaściwe i wzmacniać te pożądane. W rozporządzeniu nie określa się definicji pożądanego i niepożądanego zachowania, określenie tych zachowań jest zrelatywizowane do systemu norm przyjętego przez społeczność danej szkoły lub placówki.

Na poziomie B uczniowie powinni nie tylko znać przyjęty system norm i wartości, ale i zachowywać się w sposób zgodny z nimi. Szkoła/placówka analizuje z kolei i – w razie potrzeb – modyfikuje własne działania wychowawcze. Dychotomia podziału uczeń–szkoła zostaje przełamana w tej części charakterystyki, która mówi o konieczności uwzględniania inicjatyw uczniów podczas modyfikacji działań wychowawczych.

BADANE PLACÓWKI

Materiał badawczy służący dla opracowania niniejszej analizy pochodzi z badań ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonych w ramach nadzoru pedagogicznego, realizowanych w roku szkolnym 2012/2013 (a dokładnie tych, których procedura została zamknięta między 1 września 2012 roku a 31 marca 2013 roku). Łącznie ewaluacji pod kątem spełniania wymagania „Respektowane są normy społeczne” poddano 1034 szkoły, w tym: 482 szkoły podstawowe, 312 gimnazjów i 240 szkół ponadgimnazjalnych, a dla wymagania „Kształtuje się postawy uczniów” – 690 szkół, w tym: 375 szkół podstawowych, 198 gimnazjów i 117 szkół ponadgimnazjalnych (pełne zestawienie znajduje się w Tabeli 1). Ewaluacje prowadzone były przez wizytatorów specjalistów, którzy zyskali 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

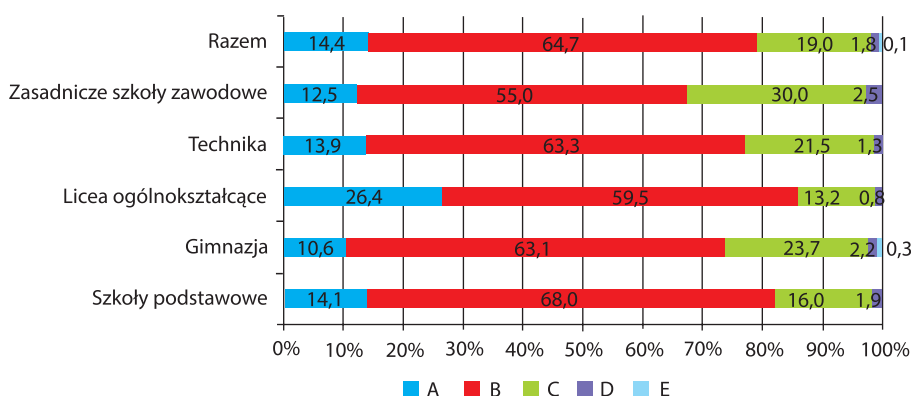
| Wymaganie | „Respektowane są normy społeczne” | | „Kształtuje się postawy uczniów” | |
|------------------------------------|-----------------------------------|------|----------------------------------|------|
| | Liczba szkół | % | Liczba szkół | % |
| Typ szkoły | | | | |
| Szkoły podstawowe | 482 | 46,6 | 375 | 54,3 |
| Gimnazja | 312 | 30,2 | 198 | 28,7 |
| Szkoły ponadgimnazjalne, w tym: | 240 | 23,2 | 117 | 17,0 |
| Zasadnicze szkoły zawodowe | 40 | 16,7 | 20 | 17,1 |
| Licea ogólnokształcące | 121 | 50,4 | 55 | 47,0 |
| Technika | 79 | 32,9 | 42 | 35,9 |
| Razem | 1034 | 100 | 690 | 100 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

W roku szkolnym 2012/2013 ewaluacja wymagania „Respektowane są normy społeczne” przeprowadzona była 1034 razy. Blisko 80% szkół spełnia to wymaganie na najwyższych z możliwych poziomów – wysokim (B – 64,7%) lub bardzo wysokim (A – 14,4%). W 19% ewaluowanych szkół określono poziom spełnia wymagania jako średni C (niespełnione zostało co najmniej jedno kryterium z poziomu B¹). Podstawowy poziom spełniania wymagania D określono w przypadku 1,8% szkół. Jedna szkoła (gimnazjum) nie spełniła podstawowego poziomu. Nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy opisanymi poziomami spełniania wymagania w bieżącym roku szkolnym i poprzednim.

W analizie danych w przekroju typów szkół zwraca uwagę znaczący udział bardzo wysokiego poziomu spełniania wymagań w liceach ogólnokształcących (26,5%) na tle zarówno szkół z wcześniejszych etapów edukacji, jak i innych szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Respektowane są normy” w przekroju typów placówek

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Kryteria przyporządkowane do charakterystyk na poziomie D są w przeważającej większości osiągnięte przez ewaluowane szkoły. Przypadki niespełnienia kryteriów dotyczą dwóch z nich: „Uczniowie czują się bezpiecznie” i „W szkole prowadzona jest diagnoza zachowań uczniów i zagrożeń”. Dotyczy to szkół podstawowych i gimnazjów. Wyraźnie trudniejsze są do spełnienia przez szkoły kryteria przyporządkowane na poziomie wysokim. Wśród nich najczęściej niespełnione było kryterium dotyczące uwzględniania inicjatyw uczniowskich podczas modyfikowania działań wychowawczych. Wystąpiło to w przypadku 16,5% ewaluowanych szkół (najczęściej w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych – odpowiednio 20,2% i 27,5%).

Wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów” ewaluowano w 690 szkołach. Uzyskane wyniki w swoich ogólnych tendencjach podobne są do wymagania analizowanego wyżej. Dominują najwyższe poziomy spełniania wymagania, ponad dwie trzecie szkół uczestniczących w badaniu (67%) osiągnęło wysoki poziom spełniania wymagania (B), a 8,8% poziomem bardzo wysokim A. W nieco ponad 20% szkół wizytatorzy odnotowali poziom C, w 3,6% przypadków – poziom D. Wymagania na niskim poziomie spełniła jedna szkoła (0,1%).

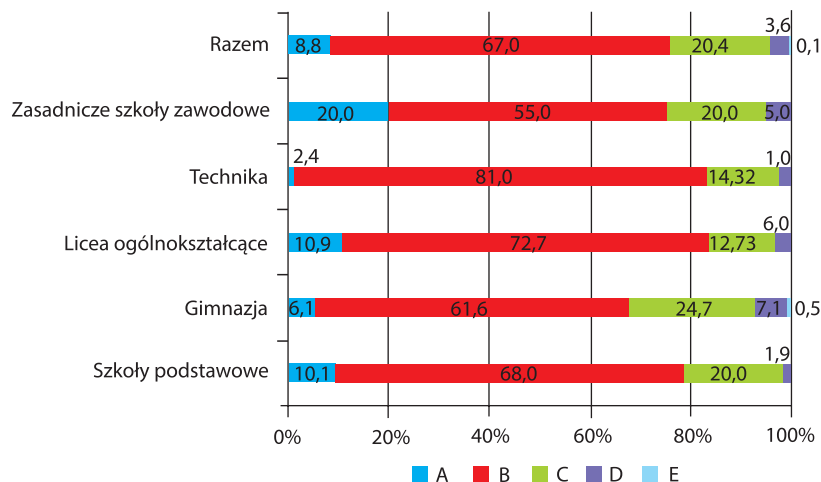
¹ Procedura wyznaczania poziomu spełniania wymagania: w wypadku spełnienia wszystkich kryteriów na poziomie D otrzymujemy D; spełnienia wszystkich kryteriów na D i B otrzymujemy B; spełnienia wszystkich kryteriów na D i spełnienia części kryteriów (jednego bądź kilku, ale nie wszystkich) na B otrzymujemy C; szkoła/placówka spełniająca dane wymaganie na poziomie A – spełnia to wymaganie na poziomie B oraz jest ekspertem w zakresie tego wymagania. Oznacza to, że: uzyskane dane świadczą o intensywności, wysokiej jakości działań opisywanych w wymaganiu, powszechności opisywanych zjawisk oraz że szkoła/placówka dzieli się wiedzą i doświadczeniem w zakresie tego wymagania z innymi szkołami i placówkami; w wyniku niespełnienia któregokolwiek z kryteriów danego wymagania na poziomie D otrzymujemy E.

Tabela 2. Procentowy udział szkół spełniających kryteria i niespełniających kryteriów przypisanych do charakterystyk wymagań „Respektowane są normy” w przekroju typów placówek

| Kryterium | Szkoly podstawowe 100% = 481 | | Gimnazja 100% = 312 | | Licea ogólnokształcące 100% = 121 | | Technika 100% = 79 | | Zasadnicze szkoły zawodowe 100% = 40 | | Razem 100% = 1033 | |
|---|---------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|--|---------------------|----------------------|---------------------|
| | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) |
| „Uczniowie czują się bezpiecznie” | 99,8 | 0,2 | 99,4 | 0,6 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 99,7 | 0,3 |
| „Uczniowie znają obowiązujące w szkole normy” | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| „W szkole prowadzona jest diagnoza zachowań uczniów i zagrożeń” | 99,4 | 0,6 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 99,7 | 0,3 |
| „W szkole podejmuje się działania wychowawcze mające na celu zmniejszenie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań” | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| „W szkole prowadzi się analizę podejmowanych działań mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań” | 94,6 | 5,4 | 93,6 | 6,4 | 91,7 | 8,3 | 91,1 | 8,9 | 87,5 | 12,5 | 93,4 | 6,6 |
| „Działania mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań są w razie potrzeby modyfikowane” | 94,2 | 5,8 | 94,6 | 5,4 | 95,9 | 4,1 | 91,1 | 8,9 | 97,5 | 2,5 | 94,4 | 5,6 |
| „Podczas modyfikacji działań wychowawczych uwzględnia się inicjatywy uczących się” | 84,2 | 15,8 | 79,8 | 20,2 | 92,6 | 7,4 | 86,1 | 13,9 | 72,5 | 27,5 | 83,5 | 16,5 |
| „Uczniowie prezentują zachowania zgodne z wymaganiami” | 96,5 | 3,5 | 90,1 | 9,9 | 95,9 | 4,1 | 93,7 | 6,3 | 87,5 | 12,5 | 93,9 | 6,1 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Podobnie jak przy wymaganiu „Respektowane są normy społeczne” możemy zaobserwować spadek udziału skrajnie pozytywnych poziomów w porównaniu z poprzednimi latami szkolnymi (z 15,4% w roku szkolnym 2010/2011, 11,3% w roku szkolnym 2011/2012, po 8,8% w roku szkolnym 2012/2013) przy wzroście udziału poziomu B o 1,1% w porównaniu z rokiem poprzednim. Widoczny jest też wzrost udziału poziomów C i D o 2% i spadek wystąpienia poziomu E z 0,8 do 0,1 w roku szkolnym 2012/2013.



Wykres 2. Poziomy spełniania wymagania „Kształtuje się postawy uczniów” w przekroju typów placówek

Źródło: opracowanie własne.

W przekroju typów szkół możemy dostrzec trend powtarzający się w poprzednich latach – w socjalizacji najskuteczniejsze są szkoły ponadgimnazjalne (zebrały ponad 82% poziomów A i B), najmniej skuteczne – gimnazja (niespełna 68% szkół w tym zakresie osiągnęło poziom A lub B). Trend ten w roku 2012/2013 wskazuje na wzmocnienie różnic między typami szkół.

Warto też zauważyć zmianę (w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym) w wypełnianiu wymagania na najwyższym poziomie przez szkoły ponadgimnazjalne. 20% zasadniczych szkół zawodowych w roku szkolnym 2012/2013 osiągnęło najwyższy poziom spełniania wymagania A, podczas gdy w poprzednim było to 8,7%. Odwrotnie przebiega to w przypadku liceów ogólnokształcących, spośród których w poprzednim roku szkolnym najwyższy poziom spełniania wymagania A otrzymało 18,2%, a w roku 2012/2013 odsetek ten zmniejszył się do 10,9%.

Analiza spełniania kryteriów przypisanych charakterystykom na poziomie podstawowym D wskazuje, że jedynie nieliczne szkoły nie potrafią im sprostać. Dotyczy to kryterium „Działania wychowawcze podejmowane w szkole są spójne”, którego nie spełniły dwie szkoły podstawowe (tj. 0,5% szkół podstawowych uczestniczących w badaniu) i osiem gimnazjów (tj. 4% gimnazjów biorących udział w badaniu), oraz kryterium „Uczniowie uczestniczą w działaniach sprzyjających kształtowaniu pożądanych społecznie postaw”, którego nie spełniły dwie szkoły podstawowe (tj. 0,5% szkół podstawowych uczestniczących w badaniu), jedno gimnazjum (0,5% gimnazjów biorących udział w badaniu) i jedno technikum (2,4% uczestniczących w badaniu). Kryterium „Działania wychowawcze są adekwatne do potrzeb uczniów” zostało spełnione przez wszystkie szkoły poddane ewaluacji.

Zdecydowanie większym problemem jest spełnianie przez szkoły kryteriów przypisanych do charakterystyki wymagania na poziomie wysokim B. Najwięcej trudności przysparza szkołom realizowanie kryterium „Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole”, którego nie spełniło ponad 17% ewaluowanych szkół. Najwięcej trudności ze spełnieniem tego kryterium mają gimnazja (26,3%) i zasadnicze szkoły zawodowe (25%). Najlepiej radzą sobie z tym wymaganiem licea ogólnokształcące – jedynie 10,9% szkół nie podołało temu zadaniu. Kryterium „Wnioski z analizy działań wychowawczych są wdrażane” nie zostało spełnione w przypadku 10,4% szkół. Najczęściej niespełnione ono zostało przez szkoły zawodowe (15%), najrzadziej natomiast nie było ono realizowane przez licea ogólnokształcące (5,5%).

Tabela 3. Procentowy udział szkół spełniających kryteria i niespełniających kryteriów przypisanych do charakterystyki wymagań „Kształtuje się postawy uczniów” w przekroju typów placówek

| Kryterium | Szkoły podstawowe 100% = 375 | | Gimnazja 100% = 198 | | Licea ogólnokształcące 100% = 55 | | Technika 100% = 42 | | Zasadnicze szkoły zawodowe 100% = 20 | | Razem 100% = 690 | |
|--|---------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|-------------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|--|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) | Spełnione (%) | Niespełnione (%) |
| „Działania wychowawcze podejmowane w szkole są spójne” | 99,5 | 0,5 | 96,0 | 4,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 98,6 | 1,4 |
| „Działania wychowawcze są adekwatne do potrzeb uczniów” | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 0,0 |
| „Uczniowie uczestniczą w działaniach sprzyjających kształtowaniu pożądaných społecznie postaw” | 99,2 | 0,5 | 99,5 | 0,5 | 100,0 | 0,0 | 97,6 | 2,4 | 100,0 | 0,0 | 99,3 | 0,6 |
| „Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole” | 86,7 | 13,3 | 73,7 | 26,3 | 89,1 | 10,9 | 88,1 | 11,9 | 75,0 | 25,0 | 82,9 | 17,1 |
| „Wnioski z analizy działań wychowawczych są wdrażane” | 89,9 | 10,1 | 88,9 | 11,1 | 94,5 | 5,5 | 85,7 | 14,3 | 85,0 | 15,0 | 89,6 | 10,4 |

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując tę część, należy podkreślić, że ewaluacja zewnętrzna wskazuje na bardzo wysokie osiągnięcia polskich szkół w wypełnianiu analizowanych wymagań. 79,1% ewaluowanych w roku szkolnym 2012/2013 szkół spełnia wszystkie kryteria z poziomu D i B w wymaganiu „Respektowane są normy społeczne”, 75,8% szkół spełnia takie kryteria w wymaganiu „Kształtuje się postawy uczniów”.

Szkoły najwięcej trudności mają ze spełnianiem przypisanych charakterystyk kryteriów, w których oczekuje się udziału uczniów w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole (kryterium „Podczas modyfikacji działań wychowawczych uwzględnia się inicjatywy uczących się” – wymaganie „Respektowane są normy społeczne”, i kryterium „Uczniowie biorą udział w planowaniu i modyfikowaniu działań wychowawczych w szkole” – wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów”).

AGRESJA I PRZEMOC

Ważnym aspektem poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole i przestrzegania norm społecznych jest nasilenie zjawiska agresji i przemocy w szkołach. Poniższa analiza jest próbą odniesienia znanej typologii przemocy Kena Rigby'ego² (2010) do danych zgromadzonych w trakcie ewaluacji zewnętrznej. Wyodrębniła ona trzy typy przemocy: słowną (np. obrażanie, wyzwiska, ośmieszanie), fizyczną (np. bicie, kopanie, opluwanie, posługiwanie się niebezpiecznymi narzędziami) i pozawerbalną (np. zastraszające gesty, uporczywe wpatrywanie się w kogoś). Autor wprowadza także rozróżnienie wymienionych typów przemocy na bezpośrednie – kiedy sprawca kieruje swoje zachowanie bezpośrednio w kierunku ofiary, i pośrednie – polegające między innymi na namawianiu kogoś do obrażania, wyzywania, bicia, kopania, na rozsiewaniu plotek, wysyłaniu obraźliwych sms-ów, e-maili, zabieraniu i ukrywaniu rzeczy innych. W analizie wykorzystano także podział na zachowania agresywne i przemoc. Zachowania agresywne traktowane są jako działania skierowane przeciwko komuś lub czemuś i przynoszące szeroko rozumianą szkodę, za przemoc natomiast uznawane są zachowania agresywne kierowane cyklicznie (powtarzalne) do tej samej osoby.

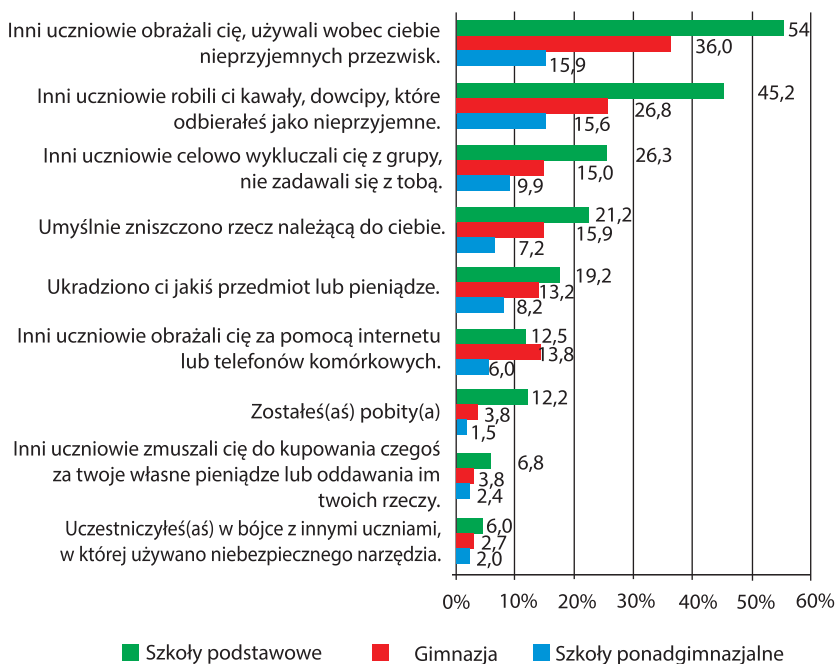
Wyniki uzyskane podczas ewaluacji zewnętrznych potwierdzają prawidłowości znane z innych badań³. Pierwszy z nich to związek nasilenia zachowań agresywnych z wiekiem uczniów. Największe nasilenie tych zachowań występuje w szkołach podstawowych, a na kolejnych etapach edukacji stopniowo następuje ich zmniejszenie. Można to wiązać z naturalnymi prawidłowościami rozwojowymi dzieci i młodzieży. Drugą cechą charakterystyczną jest to, że częściej ofiarami zachowań agresywnych są chłopcy niż dziewczynki. Dotyczy to każdego etapu edukacji. Prawidłowość wiążąca płęć z byciem ofiarą (sprawcą) agresji lub przemocy rówieśniczej należy do najrzetelniej udokumentowanej w literaturze⁴. Trzecia cecha związana jest z częstszym występowaniem werbalnych zachowań agresywnych („Inni uczniowie obrażali cię, używali wobec ciebie nieprzyjemnych przezwisk”) niż zachowań pozawerbalnych („Inni uczniowie celowo wykluczali cię z grupy, nie zadawali się z tobą”, „Inni uczniowie robili ci kawały, dowcipy, które odbierałeś jako nieprzyjemne”), najrzadziej natomiast występują te związane z agresją fizyczną („Zostałeś(aś) pobity(a)”, „Uczestniczyłeś(aś) w bójkę z innymi uczniami, gdzie używano niebezpiecznego narzędzia”).

Uwagę zwracają odpowiedzi uczniów dotyczące formy zachowań agresywnych wykorzystujących nowe media (internet, telefon komórkowy). Występują tu odchylenia od opisanych wyżej prawidłowości. Pierwsze z nich to częstsze pojawianie się tego rodzaju zachowań agresywnych w gimnazjach (13,8%) niż w szkołach podstawowych (12,5%). Nieznaczna jest też różnica (0,3%) między liczbą chłopców i dziewczynek, którzy stali się ofiarami agresji elektronicznej.

² K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

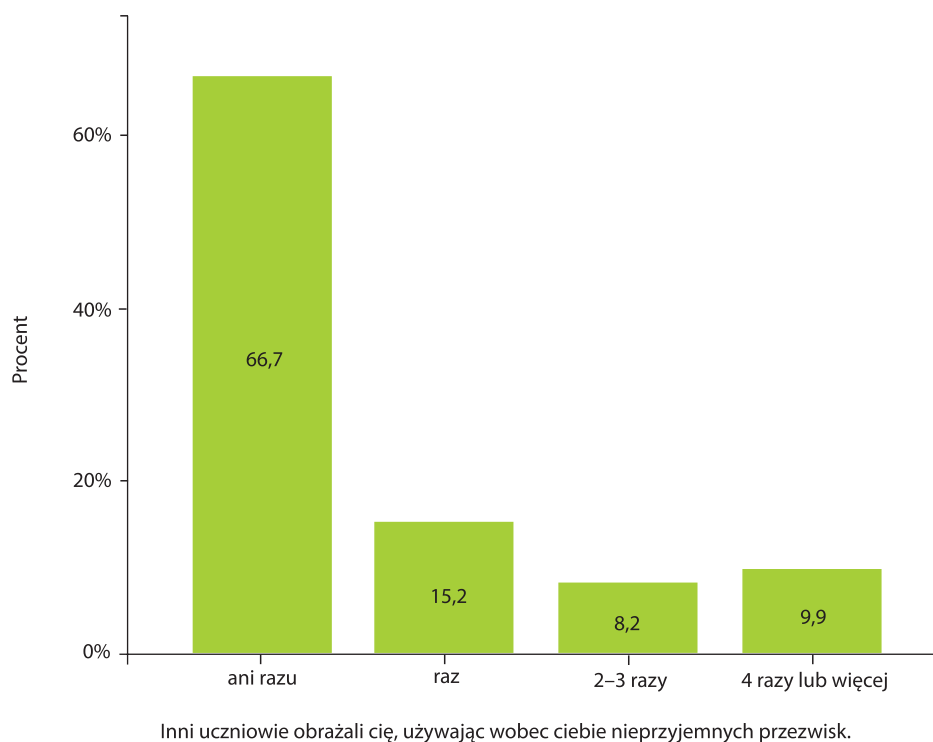
³ W badaniach ankietowych, których wyniki są prezentowane w tej części analizy, uczestniczyło 3460 uczniów. Badania zostały przeprowadzone z uczniami o rok młodszymi od najstarszych, czyli w szkołach podstawowych byli to uczniowie klas 5, w gimnazjach uczniowie klas 2 i w szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie klas 2 (lub 3 technikum). P.K. Smith, S. Sharp (1994), *The problem of school bullying*, [w:] red. P.K. Smith, S. Sharp, *School bullying: insights and perspectives*, Routledge, London, s. 1–19; K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, M. Cybulska, K. Kocoń, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska (2009), *Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa; R.E. Tremblay, D. LeMarquand (2001), *Individual risk and protective factors*, [w:] red. R. Loeber, D. Farrington, *Child Delinquents: Development, Interventions and Service needs*, Sage, Thousand Oaks, CA, s. 137–164.

⁴ K. Rigby, *op. cit.*



Wykres 3. Nasilenie zachowań agresywnych w przekroju typów placówek (szkoły podstawowe, n = 1038, gimnazja, n = 1032, szkoły ponadgimnazjalne, n = 1350)

Źródło: opracowanie własne.

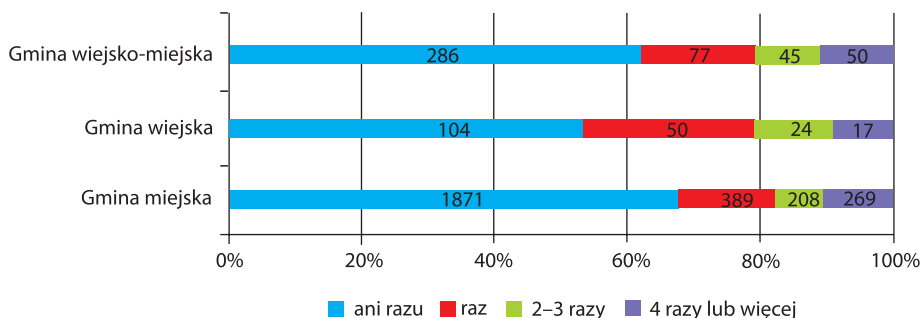


Wykres 4. Ekspozycja na agresję słowną, n = 3390

Źródło: opracowanie własne.

Przyjrzyjmy się przede wszystkim ekspozycji na przemoc psychiczną i jej najczęściej spotykanej formie – bezpośredniej agresji werbalnej. Wobec jednej trzeciej badanych (33,3% z 3394 odpowiedzi) inni uczniowie przynajmniej raz w roku szkolnym 2012/2013 użyli nieprzyjemnych lub obraźliwych wyzwisk. W tej grupie 613 uczniów, czyli 18,1% całej próby, doświadczyło powtarzającej się agresji werbalnej. Niemal co dziesiąty uczeń wskazał na czterokrotne lub częstsze doświadczenie.

Stopień doświadczenia agresji werbalnej jest istotnie związany ($\chi^2_{(6)} = 31,6$, $p < 0,001$) z typem gminy, w której położona jest szkoła.

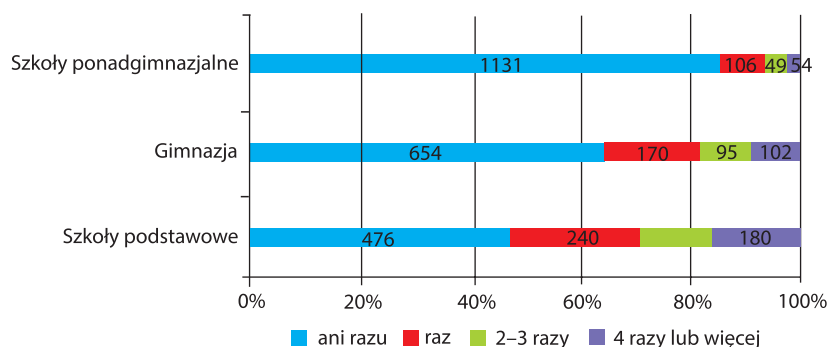


Wykres 5. Ekspozycja na przemoc werbalną w podziale na typy gmin

Źródło: opracowanie własne.

Zależność pokazana na Wykresie 5 nie jest jednak oczywista. Ze względu na powtarzającą się agresję (cztery razy lub więcej) różnica pomiędzy szkołami miejskimi a wiejskimi wynosi 1,1% (9,8% do 8,7%). Najczęściej na wartość „cztery razy lub częściej” wskazują uczniowie szkół położonych w gminach wiejsko-miejskich – zjawisko to dotknęło tu niespełna 11% uczniów. Kiedy przyjrzymy się powtarzającej się ekspozycji na przemoc słowną (a zatem takiej, która zdarzyła się co najmniej dwa razy), okazuje się, że najczęściej dotyka ona uczniów ze szkół wiejskich (w sumie 21% wskazań w tej grupie), nieco rzadziej z terenów wiejsko-miejskich (20,7%), a najrzadziej z gmin miejskich (łącznie 17,4%). Warto zwrócić uwagę na duże różnice w liczbie uczniów, którzy udzielili odpowiedzi na pytania w poszczególnych typach gmin.

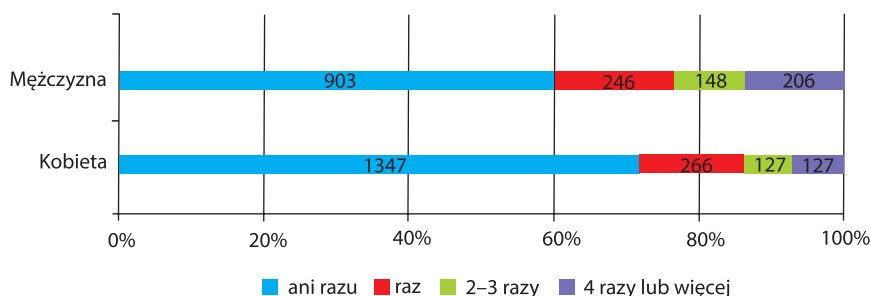
Ekspozycja na agresję werbalną zmniejsza się wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne szczeble edukacji ($\chi^2_{(6)} = 391,2$, $p < 0,001$).



Wykres 6. Ekspozycja na agresję werbalną w przekroju poziomów szkół

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej na powtarzającą się przemoc słowną narażeni są uczniowie szkół podstawowych: 30,4% (blisko jedna trzecia próby!), w tym 17,5% badanych uczniów szkół podstawowych miało kontakt z tą formą przemocy co najmniej czterokrotnie. W gimnazjach wskaźnik ekspozycji na powtarzającą się agresję słowną spada do 19,3%, w szkołach ponadgimnazjalnych do 7,7%.

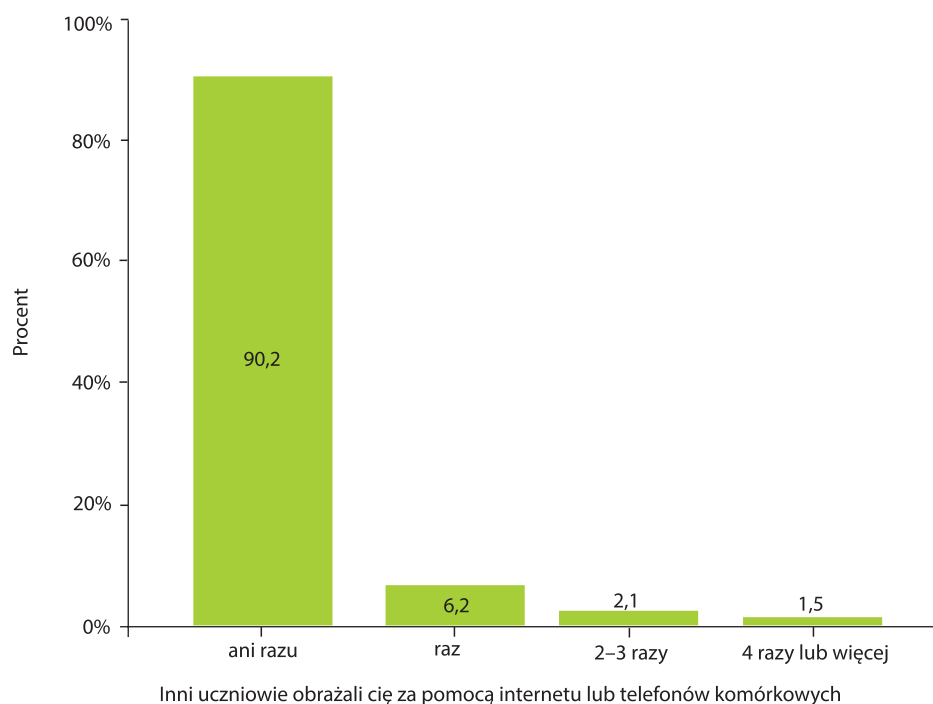


Wykres 7. Ekspozycja na agresję werbalną ze względu na płeć ucznia

Źródło: opracowanie własne.

Chłopcy (23,6% odpowiedzi) wskazują na wielokrotną przemoc słowną częściej niż dziewczęta (13,6%). 13,7% badanych uczniów doświadczyło agresji werbalnej co najmniej czterokrotnie (w porównaniu z 6,8% uczennic).

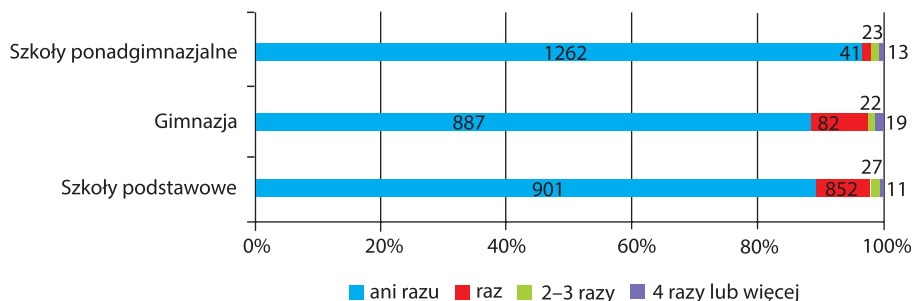
Drugą z badanych form agresji słownej, tym razem pośredniej, jest wykorzystanie telefonów komórkowych lub internetu do obrażania ucznia. Tej formy przemocy doświadczyło 9,8% badanych, przy czym dla 3,6% było to powtarzające się zjawisko.



Wykres 8. Ekspozycja na pośrednią agresję werbalną, n = 3381

Źródło: opracowanie własne.

Prawdopodobieństwo doświadczenia tej formy agresji nie jest istotnie związane z płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 1,6$, $p > 0,05$) ani typem miejscowości, w której znajduje się szkoła ($\chi^2_{(6)} = 11,9$, $p > 0,05$). Pojawił się za to związek z poziomem kształcenia – po cyberprzemoc istotnie najczęściej sięgają uczniowie gimnazjów ($\chi^2_{(6)} = 57,3$, $p < 0,001$).

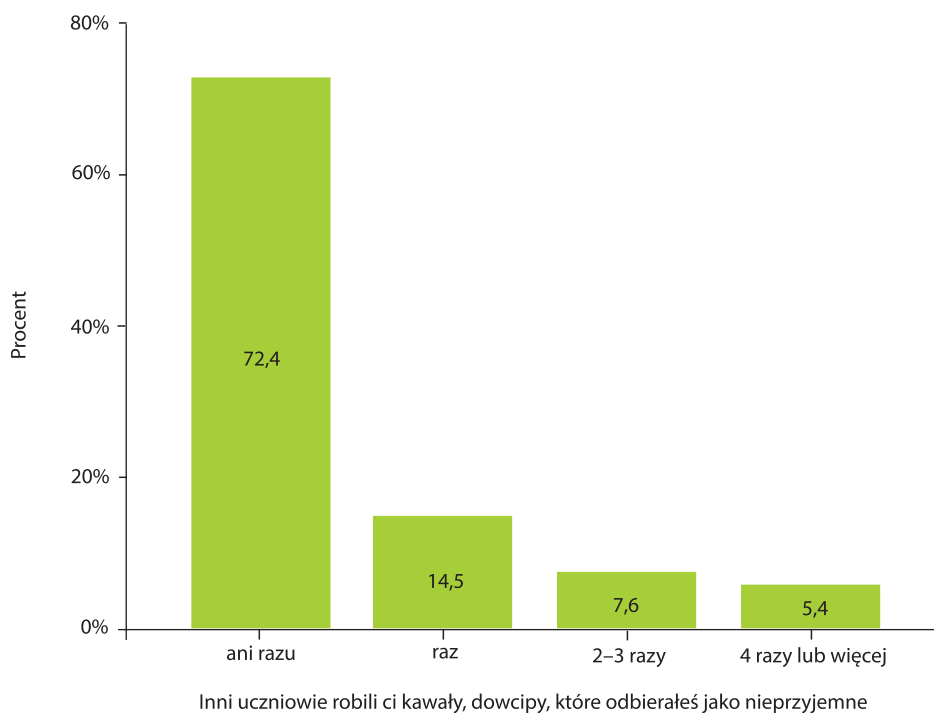


Wykres 9. Ekspozycja na pośrednią agresję werbalną w przekroju typów szkół

Źródło: opracowanie własne.

Powtarzająca się przemoc z wykorzystaniem nowych technologii komunikacyjnych była doświadczeniem 4,9% badanych uczniów gimnazjów, 3,7% szkół podstawowych i 2,5% szkół ponadgimnazjalnych.

Formą bezpośredniej agresji pozasłownej badaną w ewaluacji zewnętrznej są koleżeńskie żarty nieakceptowane przez osobę będącą ich przedmiotem. Na 3394 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych takie żarty co najmniej raz przydarzyły się 28,6% badanych. 13% badanych miało do czynienia z taką sytuacją wielokrotnie.

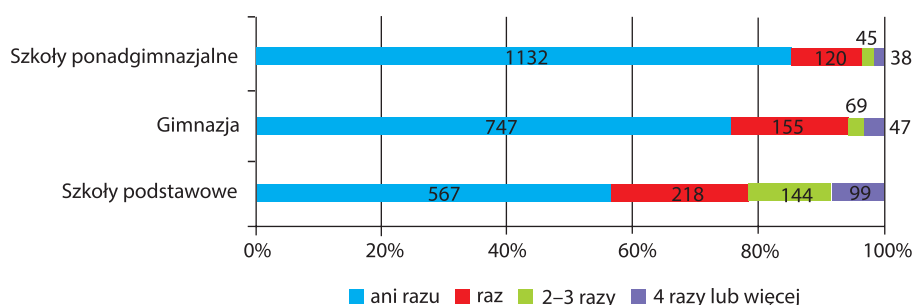


Wykres 10. Ekspozycja na bezpośrednią agresję pozasłowną, n = 3383

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku tej formy agresji nie widać istotnego statystycznie związku pomiędzy typem gminy, w której usytuowana jest szkoła, a częstotliwością zachowań agresywnych ($\chi^2_{(6)} = 3,8, p > 0,05$). Innymi słowy, wieś i miasto nie różnią się w zakresie ekspozycji uczniów na pozasłowną bezpośrednią agresję.

Znaczenie mają za to cechy samego ucznia: płeć i wiek. Podobnie jak w przypadku agresji werbalnej częstotliwość maleje wraz ze zwiększaniem się wieku ucznia ($\chi^2_{(6)} = 267,9, p < 0,001$). W szkole podstawowej na powtarzającą się przemoc pozasłowną wskazało 23,6% badanych, w gimnazjum 11,4%, w szkołach ponadgimnazjalnych zaś 6,3%, a zatem widać czterokrotnie mniejszą różnicę ekspozycji pomiędzy szkołami podstawowymi a ponadgimnazjalnymi.

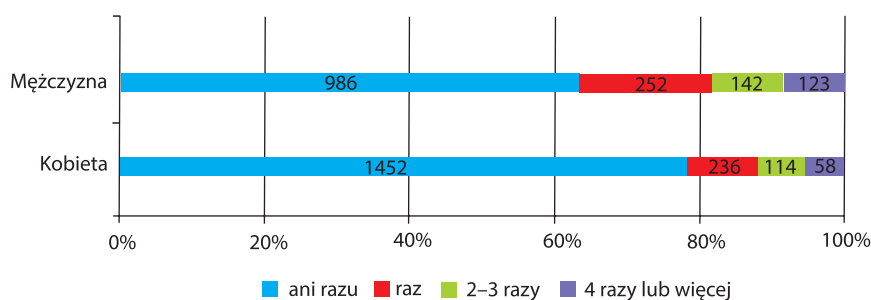


Wykres 11. Ekspozycja na bezpośrednią pozasłowną przemoc w przekroju ze względu na poziomy kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenie tej formy przemoc co najmniej czterokrotnie w ciągu roku było udziałem niemal co dziesiątego ucznia szkoły podstawowej (9,6% wskazań), 4,6% uczniów gimnazjów i 2,8% szkół ponadgimnazjalnych.

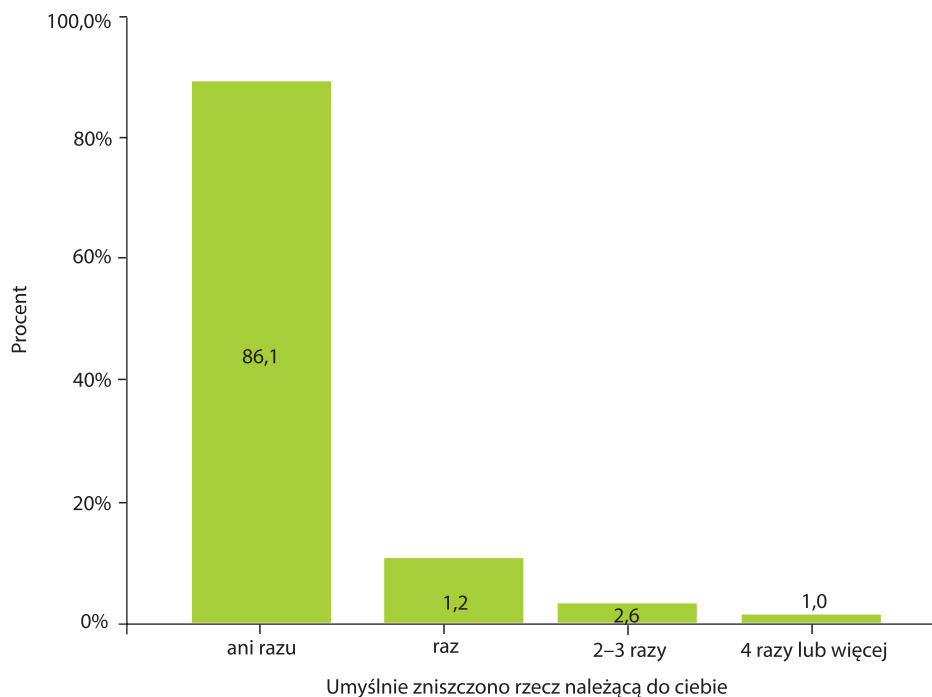
Częstotliwość ekspozycji na przemoc pozawerbalną jest istotnie związana z płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 79, p < 0,001$). Na wielokrotne doświadczenie tej formy przemoc wskazało 17,6% chłopców i 9,2% dziewcząt. Ponad 8% uczniów i 3% uczennic doświadczyło przemoc pozawerbalnej co najmniej czterokrotnie.



Wykres 12. Ekspozycja na bezpośrednią pozasłowną przemoc w przekroju ze względu na płeć ucznia

Źródło: opracowanie własne.

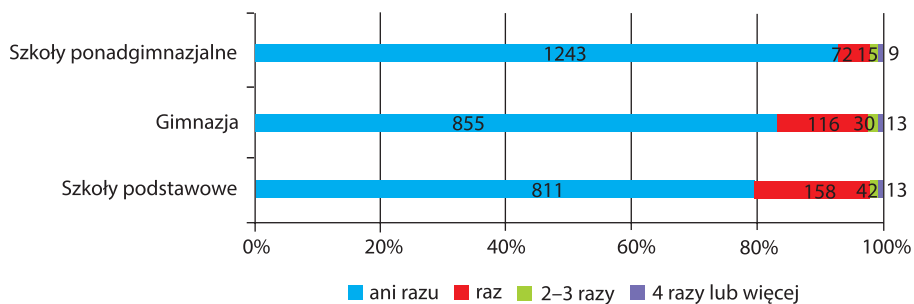
Wskaźnikiem pośredniej przemoc pozawerbalnej uwzględnionym w ewaluacji zewnętrznej jest umyślne niszczenie własności ofiary. Przydarzyło się to 13,9% uczniów biorących udział w badaniach. 3,6% doświadczyło powtarzającej się pośredniej przemoc pozasłownej.



Wykres 13. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną, n = 3377

Źródło: opracowanie własne.

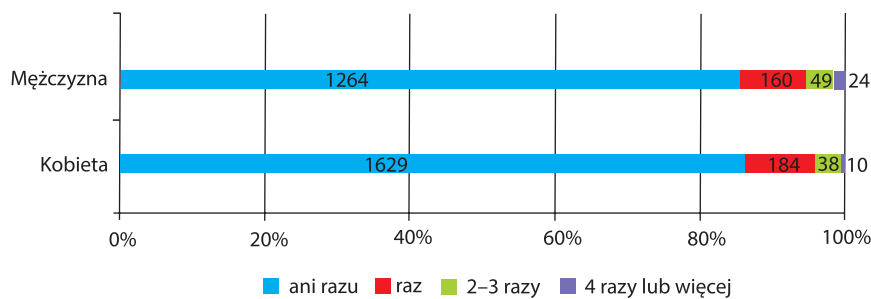
Prawdopodobieństwo wystąpienia tej formy agresji jest istotnie związane z poziomem kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 96, p < 0,001$) i płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 15,6, p < 0,001$), nie ma natomiast związku z typem miejscowości, w której znajduje się szkoła ($\chi^2_{(6)} = 4, p > 0,05$).



Wykres 14. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną w przekroju ze względu na typy szkół

Źródło: opracowanie własne.

Ekspozycja rośnie wraz z wiekiem ucznia. Powtarzająca się agresja na mieniu była doświadczeniem 5,4% badanych uczniów szkół podstawowych, 4,2% szkół gimnazjalnych i 1,8% szkół ponadgimnazjalnych.

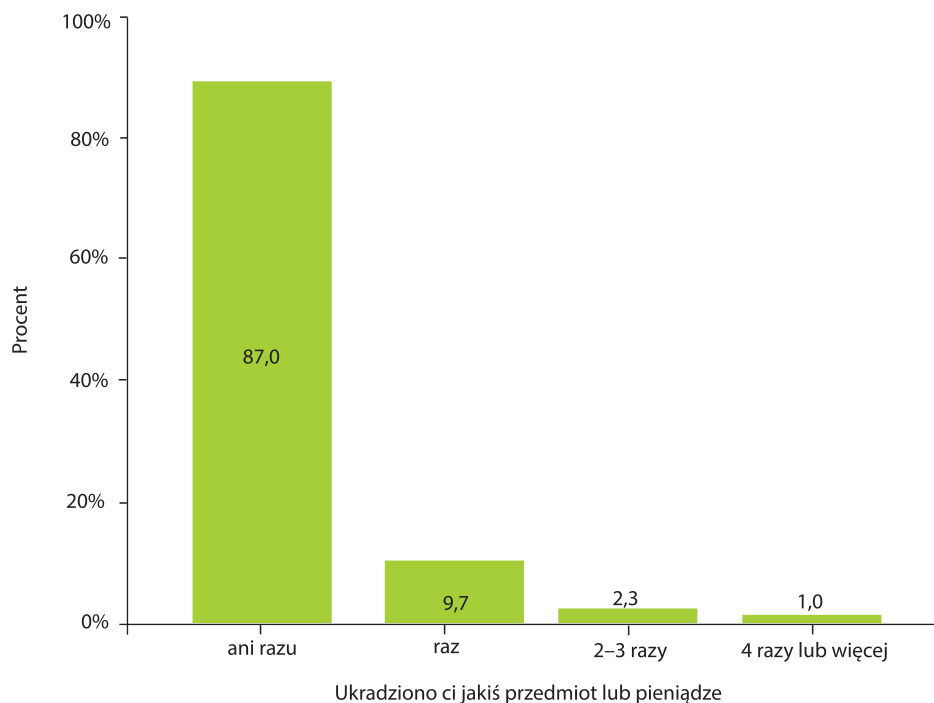


Wykres 15. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną a płeć respondenta

Źródło: opracowanie własne.

Na tę formę przemocy bardziej narażeni są uczniowie niż uczennice (15,6% do 12,5%), przy czym wskaźnik powtarzającej się agresji na mieniu wyniósł 4,9% dla chłopców i 2,6% dla dziewcząt. Co dwudziesty zatem uczeń płci męskiej miał za sobą powtarzające się doświadczenie pośredniej agresji pozawerbalnej.

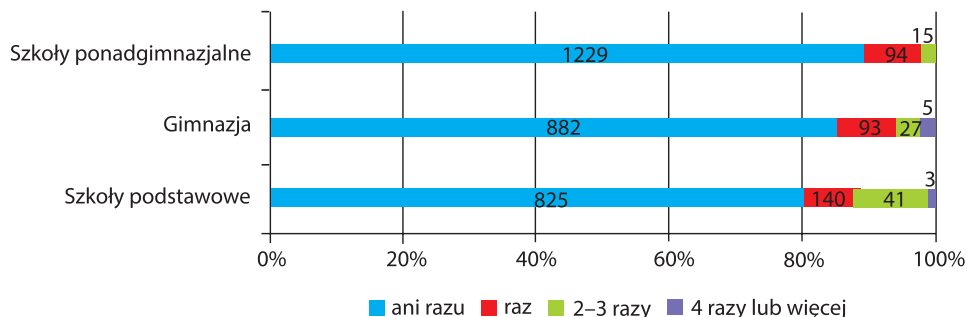
Kolejnym stadium pośredniej przemocy pozawerbalnej jest zabór mienia. Ofiarą kradzieży padło 13% badanych, przy czym 3,3% miało do czynienia z takim doświadczeniem co najmniej dwukrotnie.



Wykres 16. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną, n = 3374

Źródło: opracowanie własne.

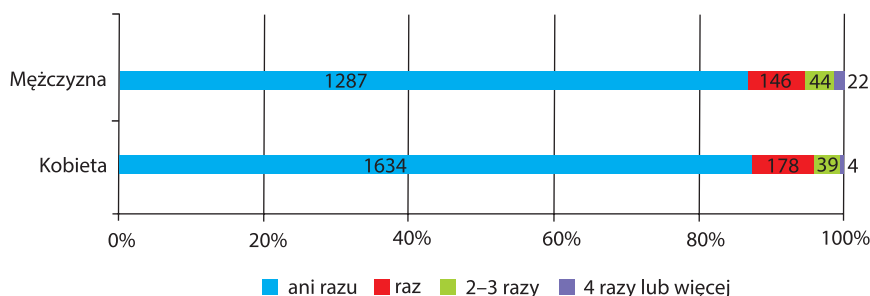
Częstotliwość występowania tej formy agresji zależy od poziomu kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 71, p < 0,001$) i płci ucznia ($\chi^2_{(3)} = 13,5, p < 0,005$), nie ma natomiast związku z typem miejscowości, w której znajduje się szkoła ($\chi^2_{(6)} = 3,5, p > 0,05$). Wiejskie szkoły – zazwyczaj mniejsze od miejskich – nie gwarantują więc mniejszego prawdopodobieństwa kradzieży.



Wykres 17. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną w przekroju ze względu na typy szkół

Źródło: opracowanie własne.

Częstotliwość wielokrotnej ekspozycji na tę formę przemocy spada wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne etapy kształcenia. W szkole podstawowej z powtarzającym się doświadczeniem kradzieży miało do czynienia 5,3% badanych uczniów, w gimnazjum 4,1%, a w szkołach ponadgimnazjalnych – 1,1%. Co ciekawe, nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy poszczególnymi rocznikami uczniów w określonych typach szkół.

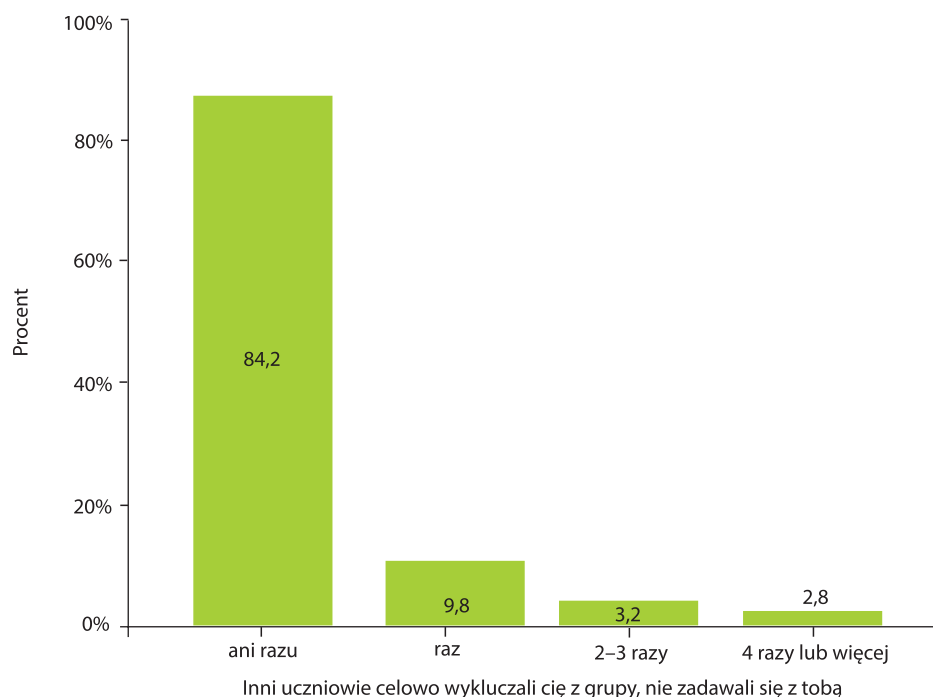


Wykres 18. Ekspozycja na pośrednią agresję pozawerbalną a płeć respondenta

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do płci utrzymuje się wzór, zgodnie z którym przemoc jest bardziej doświadczeniem chłopców niż dziewcząt. Tu różnica jest niemal dwukrotna: co najmniej dwukrotnie zostało okradzionych 4,4% uczniów i 2,3% uczennic.

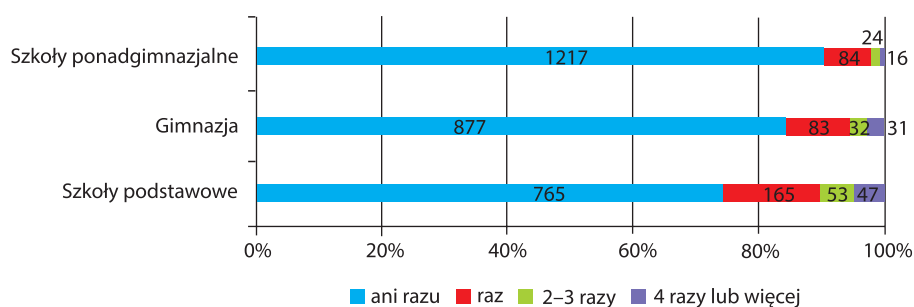
Przejdziemy teraz do omawiania wskaźników przemocy fizycznej (która zawsze ma charakter bezpośredni). Pierwsze pytanie dotyczyło wykluczenia z grupy. Było ono doświadczeniem 15,8% uczniów. Powtarzające się wykluczanie występowało w przypadku 6% badanych.



Wykres 19. Doświadczenie wykluczenia z grupy, n = 3394

Źródło: opracowanie własne.

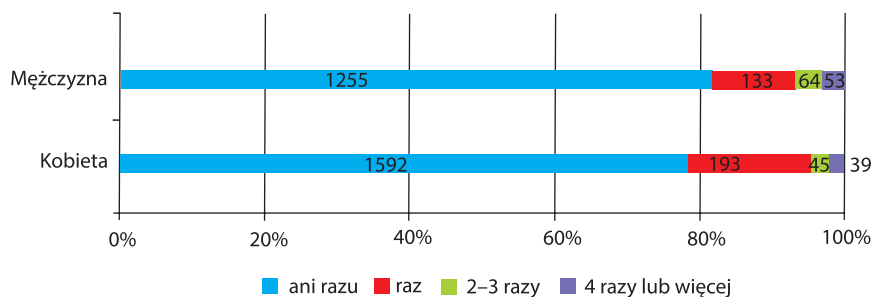
Prawdopodobieństwo wykluczenia jest istotnie związane z typem szkoły ($\chi^2_{(6)} = 124,7$, $p < 0,001$) i płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 17,3$, $p = 0,001$), nie zaobserwowano za to istotnego statystycznie związku z typem gminy ($\chi^2_{(6)} = 5,8$, $p > 0,05$).



Wykres 20. Doświadczenie wykluczenia z grupy w przekroju ze względu na poziomy szkół

Źródło: opracowanie własne.

Wykluczenie z grupy było doświadczeniem ponad jednej czwartej (25,7%) uczniów szkół podstawowych, 14,3% gimnazjalnych i 9,2% ponadgimnazjalnych. Powtarzające się wykluczanie występowało w przypadku niemal co dziesiątego ucznia szkół podstawowych (9,7%), 6% gimnazjów i 3% szkół ponadgimnazjalnych.

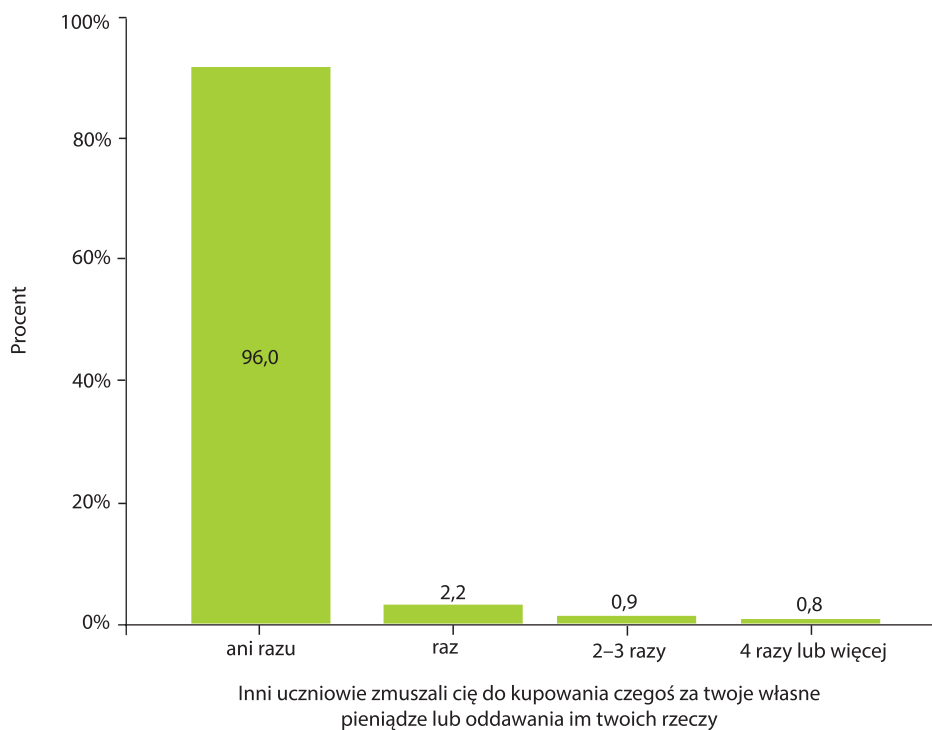


Wykres 21. Doświadczenie wykluczenia z grupy a płeć ucznia

Źródło: opracowanie własne.

Chłopcy są narażeni na wykluczenie częściej niż dziewczęta – w przypadku co najmniej pojedynczego doświadczenia różnica wynosi 1,8%, a w przypadku powtarzającego się wykluczania wzrasta do 3,3 punktów procentowych (7,8% wśród chłopców i 4,5% wśród dziewcząt).

Kolejnym wskaźnikiem agresji fizycznej jest przymuszanie ofiary do kupowania lub oddawania własnych rzeczy agresorowi. Wymuszenia doświadczyło 4% badanych, przy czym w wypadku 1,7% miało ono charakter wielokrotny.



Wykres 22. Doświadczenie wymuszenia, n = 3386

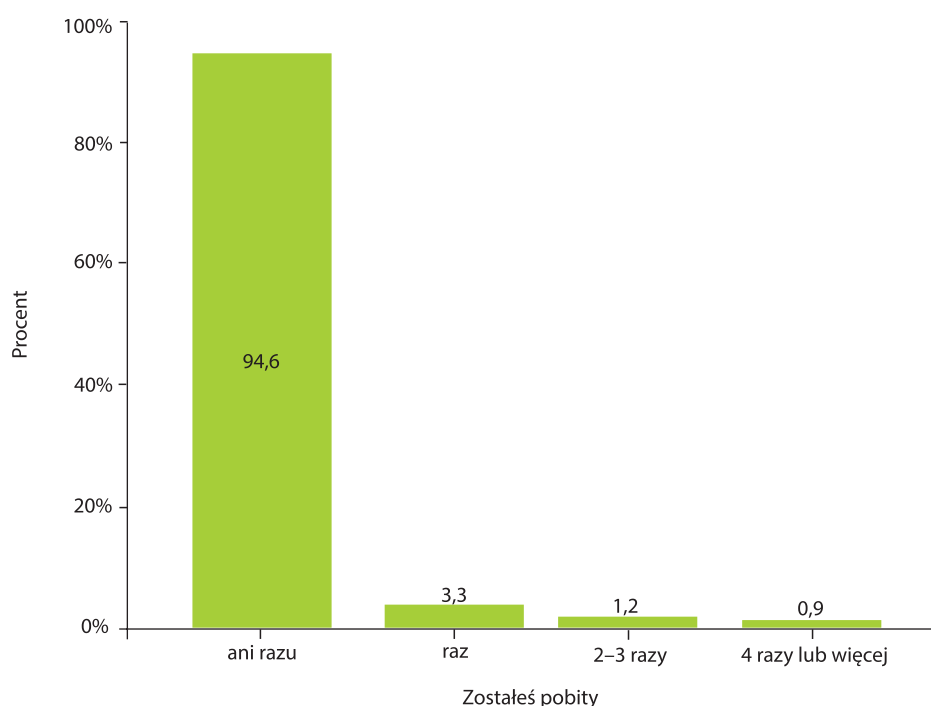
Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenie wymuszenia jest istotnie związane z poziomem edukacji ($\chi^2_{(6)} = 49,5$, $p < 0,001$) i płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 23,9$, $p < 0,001$), nie widać natomiast zależności od miejsca zamieszkania ucznia ($\chi^2_{(6)} = 4,7$, $p > 0,05$).

Co najmniej raz wymuszenia doświadczyło 6,7% uczniów szkół podstawowych, 3,5% gimnazjów i 2,2 szkół ponadgimnazjalnych. Powtarzające się wymuszenie było doświadczeniem 2,4% badanych uczniów szkół podstawowych, 2% – uczniów gimnazjów i 1% – uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Warto zwrócić uwagę, że wskaźnik wielokrotnej ekspozycji (co najmniej cztery razy w ciągu roku) jest najwyższy w gimnazjach (1,3%), następnie w szkołach ponadgimnazjalnych (0,7%), a najniższy w szkołach podstawowych (0,5%).

Uczniowie są ponadtrzykrotnie bardziej narażeni na wymuszenie niż uczennice (2,8% wobec 0,9%).

Ostatnie dwa wskaźniki dotyczą przemocy fizycznej stanowiącej zagrożenie cielesności. Ofiarami pobicia było 5,4% badanych uczniów, przy czym w przypadku 2,1% było to ponawiające się doświadczenie.



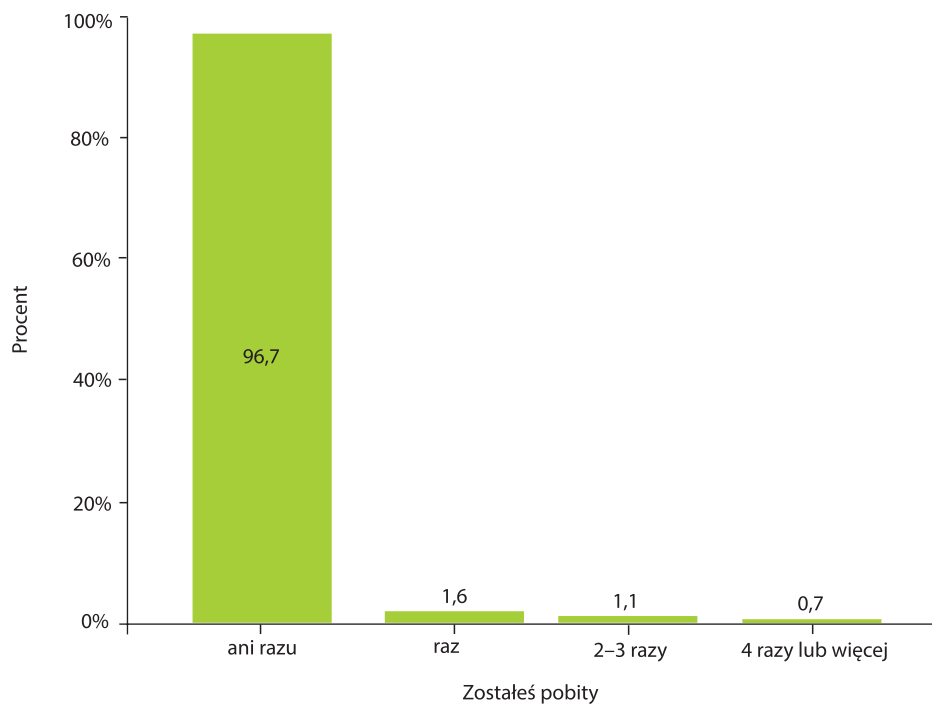
Wykres 23. Ekspozycja na przemoc fizyczną na ciele, n = 3386

Źródło: opracowanie własne.

Ekspozycja na przemoc fizyczną na ciele jest istotnie związana z poziomem kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 147,6$, $p < 0,001$), typem gminy ($\chi^2_{(6)} = 13,1$, $p < 0,05$) i płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 77,3$, $p < 0,001$). Ta forma przemocy wyraźnie wiąże się z wiekiem ucznia – wskaźnik powtarzającej się ekspozycji dla szkół podstawowych wyniósł 4,7%, podczas gdy dla gimnazjów 1,6%, a dla szkół ponadgimnazjalnych 0,5%. Mamy zatem niemal dziesięciokrotną różnicę pomiędzy pierwszym a ostatnim etapem kształcenia. Powtarzająca się agresja jest ponaddwukrotnie częstsza w miastach (2,3%) niż na wsi (1%). Różnica pomiędzy miastem a wsią jest mniej widoczna, kiedy weźmiemy pod uwagę nie tylko powtarzającą się ekspozycję, ale także pojedyncze przypadki pobicia. Co najmniej raz pobicia doświadczyło 5,1% badanych uczniów ze szkół położonych na terenach miejskich, 4,6% – na terenach wiejskich.

Płeć ucznia odgrywa zasadniczą rolę – chłopcy są narażeni na powracającą agresję fizyczną na ciele dziesięciokrotnie częściej (4,1% badanych) niż dziewczęta (0,4%).

Ostatnim wskaźnikiem jest niebezpieczna agresja na ciele (przemoc z zastosowaniem niebezpiecznego narzędzia). Co najmniej raz doświadczyło jej 3,3% uczniów biorących udział w badaniu, przy czym 1,8% miało do czynienia z powtarzającą się niebezpieczną agresją fizyczną.



Wykres 24. Ekspozycja na niebezpieczną przemoc fizyczną, n = 3394

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenie niebezpiecznej przemocy fizycznej jest istotnie związane z poziomem kształcenia ($\chi^2_{(6)} = 33,6$, $p < 0,001$), typem gminy ($\chi^2_{(6)} = 24$, $p < 0,001$) i płcią ucznia ($\chi^2_{(3)} = 66$, $p < 0,001$). Prawdopodobieństwo takiego, choćby jednorazowego, doświadczenia jest ponaddwukrotnie większe w przypadku uczniów szkół podstawowych (5,8%) niż w przypadku gimnazjów (2,7%). Wobec szkół ponadgimnazjalnych (1,8%) różnica jest już trzykrotna. Wskaźnik powtarzającej się agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego przedmiotu był w ewaluowanych szkołach wiejskich równy 0, podczas gdy w miastach kształtował się na poziomie 1,6%.

W skrajnych formach agresji fizycznej wyraźnie oddziałują różnice genderowe. Co najmniej raz na taką formę przemocy było narażonych 1,1% uczennic i aż 6,5% uczniów. W przypadku powtarzającej się przemocy różnica jest jeszcze wyraźniejsza (0,4% wobec 3,3%).

Tabela 4. Formy przemocy – co najmniej dwukrotna ekspozycja w ciągu roku szkolnego

| Pytanie | Rodzaj przemocy | | Determinanty | | | Wskaźnik powtarzającej się ekspozycji |
|---|-----------------|--------------|---------------|-------------|------------|---------------------------------------|
| | | | Poziom szkoły | Typ gminy | Płeć | |
| Inni uczniowie obrażali cię, używali wobec ciebie nieprzyjemnych przezwisk. | Słowna | Bezpośrednia | $p < 0,005$ | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | 18,10% |
| Inni uczniowie obrażali cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych. | Słowna | Pośrednia | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | $p > 0,05$ | 3,60% |

| Pytanie | Rodzaj przemocy | | Determinanty | | | Wskaźnik powtarzającej się ekspozycji |
|---|-----------------|--------------|---------------|-------------|----------------|---------------------------------------|
| | | | Poziom szkoły | Typ gminy | Płeć | |
| Inni uczniowie robili ci kawały, dowcipy, które odbierałeś jako nieprzyjemne. | Pozasłowna | Bezpośrednia | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | $p \leq 0,001$ | 13% |
| Ukradziono ci jakiś przedmiot lub pieniądze. | Pozasłowna | Pośrednia | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | $p < 0,005$ | 3,30% |
| Inni uczniowie celowo wykluczali cię z grupy, nie zadawali się z tobą. | Fizyczna | Pośrednia | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | $p < 0,05$ | 6,00% |
| Inni uczniowie zmuszali cię do kupowania czegoś za twoje własne pieniądze lub oddawania im twoich rzeczy. | Fizyczna | Bezpośrednia | $p < 0,005$ | $p > 0,05$ | $p < 0,005$ | 1,70% |
| Zostałeś pobity. | Fizyczna | Bezpośrednia | $p < 0,005$ | $p < 0,05$ | $p < 0,005$ | 2,10% |
| Uczestniczyłeś(aś) w bójce z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia. | Fizyczna | Bezpośrednia | $p < 0,005$ | $p < 0,005$ | $p < 0,005$ | 1,80% |

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wskaźników różnych form przemocy pokazuje, że:

- 1) Wszystkie formy przemocy różnicują się wraz z przechodzeniem ucznia przez kolejne szczeble kariery edukacyjnej.
- 2) Bezpośrednia agresja słowna i przemoc fizyczna na ciele istotnie częściej zdarzają się w mieście niż na wsi.
- 3) Do zatarcia różnic genderowych dochodzi w przypadku agresji werbalnej, a wszystkie formy przemocy pozasłownej i fizycznej w większym zakresie dotyczą uczniów niż uczennic.

Rozpatrzmy teraz współwystępowanie różnych form agresji. Do analizy wykorzystamy współczynnik korelacji rang tau Kendalla, który obrazuje prawdopodobieństwo współwystąpienia dwóch zmiennych.

Jak widać, wszystkie korelacje są istotne. Oznacza to, że bycie ofiarą jednej z form agresji uprawdopodobnia ekspozycje na inne formy. Najbardziej rozpowszechnione formy agresji, szczególnie przemoc słowna, mogą odgrywać tutaj rolę inicjacyjną, prowadząc do ekspozycji na bardziej groźne formy agresji. Innymi słowy, pozornie niegroźne zachowania uprawdopodobniają wystąpienie obiektywnie groźnych zachowań. Dlatego warto zwrócić uwagę na rolę profilaktyki przemocy werbalnej i pozasłownej.

Z wyjątkiem agresji werbalnej nie widać, aby wskaźniki poszczególnych form przemocy korelowały z sobą mocniej niż ze wskaźnikami innych form. Najwyższy współczynnik uzyskano dla dwóch wskaźników przemocy słownej – pośredniej i bezpośredniej (wskaźniki oznaczone numerami 1 i 2). Uczeń, który pada ofiarą bezpośrednich aktów agresji werbalnej, ze zwiększonym zatem prawdopodobieństwem może się stać ofiarą przemocy pośredniej.

Widać ponadto podwyższony poziom korelacji pomiędzy różnymi formami agresji bezpośredniej (wskaźniki 1, 3, 7, 8) z wyłączeniem agresji z wykorzystaniem niebezpiecznego przedmiotu, stosunkowo rzadkiej. Można na tej podstawie wysnuć wniosek, że bycie ofiarą agresji bezpośredniej w jednej formie uprawdopodobnia wystąpienie innej, często groźniejszej, formy.

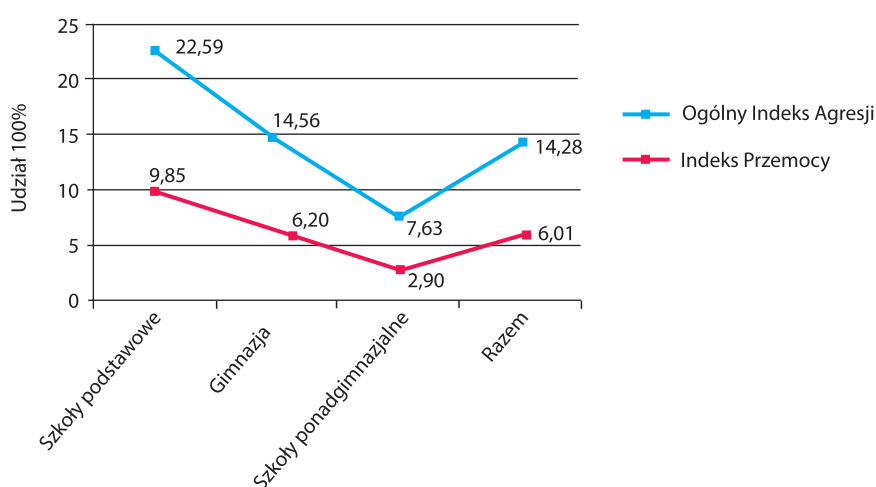
Tabela 5. Macierz korelacji współczynnika tau Kendalla dla różnych form agresji

| | | | | | | | | | |
|---|-------|---|--|--|--|---|---|------------------|--|
| Inni uczniowie obrażali cię, używali wobec ciebie nieprzyjemnych przezwisk. | 1,000 | Inni uczniowie robili ci kawaty, dowcipy, które odbierałeś jako nieprzyjemne. | Inni uczniowie celowo wykluczali cię z toba. | Inni uczniowie obrażali cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych. | Ukradziono ci jakiś przedmiot lub pieniądze. | Inni uczniowie zmuszali cię do kupowania czegoś za twoje własne pieniądze lub oddawania im swoich rzeczy. | Umyslnie zniszczono rzecz należącą do ciebie. | Zostałeś pobity. | Uczestniczyłeś(as) w bóje z innymi uczniami, podczas której używano niebezpiecznego narzędzia. |
| | ,515* | 1,000 | 1,000 | ,327* | ,227* | ,245* | ,347* | ,329* | ,185* |
| | | | ,379* | ,293* | ,216* | ,209* | ,339* | ,307* | ,202* |
| | | | 1,000 | ,307* | ,205* | ,226* | ,260* | ,260* | ,172* |
| | | | | 1,000 | ,227* | ,229* | ,275* | ,218* | ,171* |
| | | | | | 1,000 | ,212* | ,353* | ,223* | ,215* |
| | | | | | | 1,000 | ,270* | ,244* | ,257* |
| | | | | | | | 1,000 | ,277* | ,215* |
| | | | | | | | | 1,000 | ,313* |
| | | | | | | | | | 1,000 |

* Korelacja istotna na poziomie $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Miernikami, które mogą być pomocne w ogólnej ocenie zjawiska agresji przemocy w polskich szkołach (a w przyszłości w analizach pozwalających na śledzenie dynamiki zmian), są Ogólny Indeks Agresji i Indeks Przemocy. Ogólny Indeks Agresji (OIA) bierze pod uwagę wypowiedzi uczniów, którzy na pytanie o kolejne zachowania agresywne, zawarte w ankiecie, udzielili odpowiedzi, że raz lub więcej razy w ciągu ostatniego roku byli ofiarami takich zachowań. OIA dostarcza zatem ogólnej i uśrednionej informacji o poziomie wszystkich zachowań agresywnych (będących przedmiotem badania). Indeks Przemocy (IP) skonstruowano tak, aby uwzględnić jedną z podstawowych cech zjawiska przemocy rówieśniczej, polegającą na powtarzających się (cyklicznych) zachowaniach agresywnych wobec ofiary. Z tego powodu w obliczeniu IP uwzględniono wypowiedzi uczniów, którzy na pytania o powtarzające się zachowania agresywne udzielili w ankiecie odpowiedzi, że w ciągu ostatniego roku byli ofiarami tych zachowań dwa lub więcej razy. IP dostarcza zatem informacji o ogólnej i uśrednionej liczbie powtarzających się zachowań agresywnych. Ogólny Indeks Agresji i Indeks Przemocy zostały obliczone oddzielnie dla każdego z typów szkół.



Wykres 25. Ogólny Indeks Agresji i Indeks Przemocy w przekroju ze względu na typy szkół

Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Cybulska M., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2009), *Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Smith P.K., Sharp S. (1994), *The problem of school bullying*, [w:] red. P.K. Smith, S. Sharp, *School bullying: insights and perspectives*, Routledge, London, s. 1–19.
- Tremblay R.E., LeMarquand D. (2001), *Individual risk and protective factors*, [w:] red. R. Loeber, D. Farrington, *Child delinquents: development, interventions and service needs*, Sage, Thousand Oaks, CA, s. 137–164.

TOMASZ KASPRZAK

WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH W SZKOŁACH W ROKU SZKOLNYM 2012/2013 – ANALIZA SPEŁNIANIA WYMAGANIA W ŚWIETLE DANYCH Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Streszczenie:

- Wymaganie „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku badano w 1062 szkołach.
- Podobnie jak w poprzednich latach we wszystkich typach szkół dominuje wysoki poziom spełniania wymagania (prawie 65% wszystkich ewaluowanych szkół osiągnęło poziom B).
- W zakresie wymogu diagnozowania uczniów, sformułowanego w rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w świetle ewaluacji wynika, że niemal wszyscy (96%) nauczyciele deklarują, że prowadzą diagnozę możliwości edukacyjnych swoich uczniów. 86% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i 90% nauczycieli szkół podstawowych stwierdza, że robi to w odniesieniu do wszystkich uczniów, z którymi pracuje.
- Podobnie jak w poprzednich latach rodzice stosunkowo wysoko oceniają działania szkoły mające na celu rozwój ich dzieci. Rodzice uczniów uczęszczających do szkół podstawowych wyżej oceniają działania szkoły zmierzające do indywidualnego sukcesu ich dzieci (78%). Na wyższych etapach edukacji rodzice rzadziej dostrzegają te działania (73%).
- Pomimo wysokiego poziomu spełniania wymagania w szkołach jedna czwarta uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w odniesieniu do własnych wyników w nauce stwierdza: „Czuję niezadowolenie, że nie mogłem/am zrobić więcej”. Widać rozbieżność oceny ze względu na etap edukacyjny – 36% uczniów szkół podstawowych deklaruje, że „czuje radość”, myśląc o swoich wynikach w nauce.

WPROWADZENIE

Analiza wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” odnosi się do (i jest kontynuacją) wcześniejszych analiz tego wymagania (styczeń, listopad 2009–czerwiec 2010) przeprowadzonego w ramach ewaluacji pilotażowych¹, analizy spełniania wymagania w szkołach w roku szkolnym 2010/2011² oraz analizy spełniania tego wymagania w roku szkolnym 2011/2012³. Analizy te pokazywały, że we wszystkich badanych wówczas szkołach uczniowie osiągnęli sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości, a większość badanych szkół spełniała wymagania w stopniu wysokim i bardzo

¹ M. Jewdokimow, T. Kasprzak, „Równanie z wieloma niewiadomymi”. *Analiza spełniania wymagania dotyczącego wyrównywania szans edukacyjnych (w szkołach)*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 201–217.

² T. Kasprzak, *Analiza danych dotyczących wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych”*, [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

³ T. Kasprzak, *Wyrównywanie szans edukacyjnych w szkołach w roku szkolnym 2011/2012 – analiza spełniania wymagania w świetle danych z ewaluacji zewnętrznej*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, www.npseo.pl (dostęp: maj 2013).

wysokim⁴. Jednocześnie, pomimo wysokiego poziomu spełniania wymagań, widoczna była krytyczna ocena uczniów na temat stosunku nauczycieli do ich możliwości edukacyjnych – w opinii 42% uczniów szkół ponadpodstawowych nauczyciele nie wierzyli w ich możliwości. W roku szkolnym 2010/2011 (analiza objęła 1051 szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych), podobnie jak w pierwszym roku wprowadzania ewaluacji do polskich szkół, wyniki ewaluacji wskazywały na dominację bardzo wysokiego i wysokiego poziomu spełniania wymagań. Jednocześnie około jedna trzecia uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych nie miała poczucia wsparcia nauczycieli w sytuacji trudności w nauce. Widać było rozbieżność oceny ze względu na etap edukacyjny – 89% uczniów szkół podstawowych i 68% gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych deklarowało, że może liczyć na pomoc nauczycieli, kiedy ma problemy w nauce. Podobnie w roku szkolnym 2011/2012 – około jedna trzecia uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych nie miała poczucia wsparcia nauczycieli w trudnościach w nauce.

Wymaganie dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych definiowane jest w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324) jako zakres czynności, które nauczyciele powinni wykonywać w celu zdiagnozowania sytuacji uczniów (poziom D), sami uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości (poziom D). Następnie w szkole prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów (poziom B), jednocześnie działania te uwzględniają indywidualizację procesu edukacji (poziom B). W tym sensie ewaluacja tego wymagania jest próbą systematycznego analizowania realizacji przez szkołę wymogu diagnozowania uczniów i oferowania im indywidualnego wsparcia (między innymi opisanego w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 października 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DZ.U. Nr 228, poz. 1487) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej).

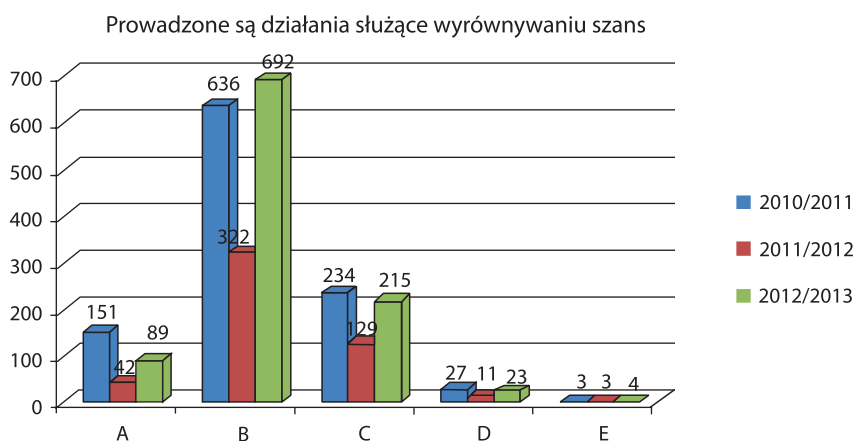
W tym wymaganium mamy ponadto do czynienia z mocnym normatywnym założeniem, że szkoła przez indywidualizację procesu edukacyjnego zwiększa szanse edukacyjne uczniów oraz ogranicza czy wręcz niweluje różnice społeczne. Jednocześnie teoria oraz praktyka badawcza w naukach społecznych są raczej sceptycznie ustosunkowane do wyrównywania szans przez system edukacyjny.

ANALIZA POZIOMU SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

Na początek warto odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakich szkołach było badane omawiane tutaj wymaganie. W roku szkolnym 2012/2013 (1 września 2012–31 marca 2013) ewaluacja objęła 2321 szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych. W tej grupie szkół wymaganie „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” ewaluowane było w 1062 szkołach (527 szkołach podstawowych, 299 gimnazjach, 129 liceach, 76 technikach, 30 zasadniczych szkołach zawodowych oraz 1 szkole specjalnej). W tej grupie szkół dominuje wysoki poziom spełniania wymagania – 65% wszystkich ewaluowanych szkół osiągnęło poziom B, 20% poziom C, 7% poziom A, 2% poziom D i 0,3% (4 szkoły) poziom E.

Dla porównania – od początku realizacji ewaluacji w Polsce (1 stycznia 2010) do zakończenia roku szkolnego 2010/2011 (do 30 czerwca 2011 roku) badano spełnianie tego wymagania w 1051 szkołach. W wypadku tych ewaluacji wyniki wskazują na dominację bardzo wysokiego i wysokiego poziomu spełniania wymagania w całej grupie badanych podmiotów – 14% szkół (151) spełnia to wymaganie na poziomie A, prawie 61% szkół (636) na poziomie B, 22% szkół (234) na poziomie C, niecałe 3% szkół (27) na poziomie D i 3 szkoły na poziomie E. Podobna tendencja utrzymywała się w roku szkolnym 2011/2012 – to wymaganie badano w 507 szkołach (218 szkołach podstawowych oraz 289 gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych). W tej grupie szkół dominował wysoki poziom spełniania wymagania – prawie 64% wszystkich ewaluowanych szkół osiągnęło poziom B, 25% poziom C, 8% poziom A, 2% poziom D i niecały 1% (3 szkoły) poziom E.

⁴ We wszystkich szkołach, z wyjątkiem trzech, wymaganie zostało spełnione na poziomie A i B.



Wykres 1. Zestawienie poziomu spełniania wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” w latach 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z platformy NPSEO.

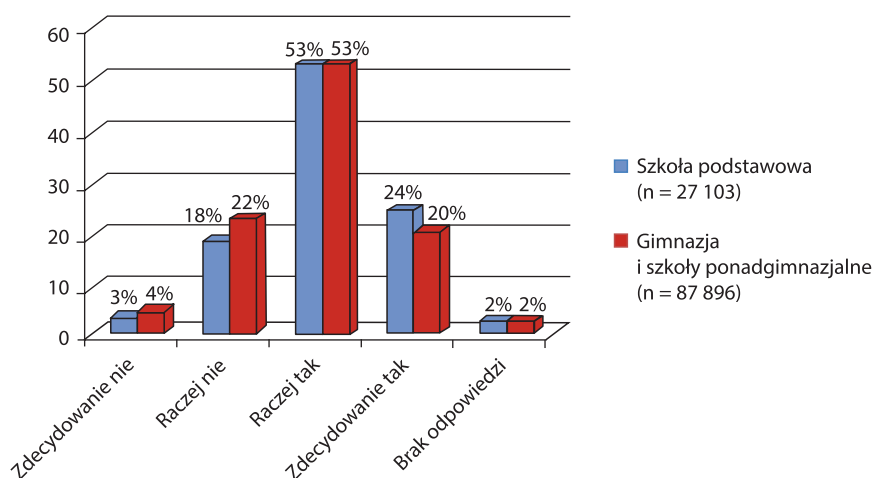
Na podstawie tych danych można mówić o podobnym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich typów badanych szkół. Na wszystkich etapach kształcenia dominuje wysoki poziom spełniania wymagania (B). **W grupie 1062 ewaluowanych w roku szkolnym 2012/2013 w ramach tego wymagania szkół, z wyjątkiem 4, stwierdzono, że szkoły prowadzą efektywne działania służące wyrównywaniu szans, a uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości.** Cztery szkoły, które w tym wymaganiu nie osiągnęły podstawowego poziomu, reprezentują każdy typ (jedna szkoła podstawowa, dwa gimnazja i jedno liceum ogólnokształcące).

ANALIZA DANYCH

Niemalże wszyscy badani nauczyciele (ponad 96% z 10 142 nauczycieli szkół podstawowych oraz analogicznie 97% spośród 12 780 nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) deklarują, że prowadzą diagnozę możliwości edukacyjnych swoich uczniów. 86% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i 90% nauczycieli szkół podstawowych deklaruje, że robi to w odniesieniu do wszystkich uczniów, z którymi pracuje. To perspektywa samych nauczycieli. Warto zobaczyć, jak wyglądają działania podejmowane przez szkołę z punktu widzenia rodziców⁵.

Zestawiając wskazania „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, widzimy, że 73% rodziców uczniów uczęszczających do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych uważa, że szkoła jest miejscem oferującym wsparcie ich dzieciom. Pozostałe 26% rodziców nie ma takiego poczucia (z czego 4% odpowiedziało „zdecydowanie nie”). Rodzice uczniów szkół podstawowych wyżej oceniają wsparcie udzielane przez szkołę ich dzieciom – 78% uważa, że szkoła podejmuje starania, aby ich dziecko miało poczucie sukcesu na miarę własnych możliwości. 22% nie dostrzega tego wsparcia. Warto podkreślić, że porównując te wyniki ze wskazaniami z roku szkolnego 2011/2012, widać wzrost liczby pozytywnych wskazań rodziców – 69% rodziców uczniów uczęszczających do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz odpowiednio 74% rodziców uczniów szkół podstawowych dostrzegało wsparcie.

⁵ W pierwszych 48 ewaluacjach analizowane tu pytanie brzmiało: „Czy szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić Pana(i) dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego/jej możliwości?” – wówczas spośród 2465 badanych rodziców 78% przyznało, że tak. Jednocześnie 22% rodziców uważa, że szkoła nie podejmuje wystarczających starań, aby umożliwić taki sukces.



Wykres 2. Zestawienie odpowiedzi rodziców uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych „W szkole podejmuję się starania, by moje dziecko miało poczucie sukcesu w nauce na miarę jego możliwości”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy NPSEO.

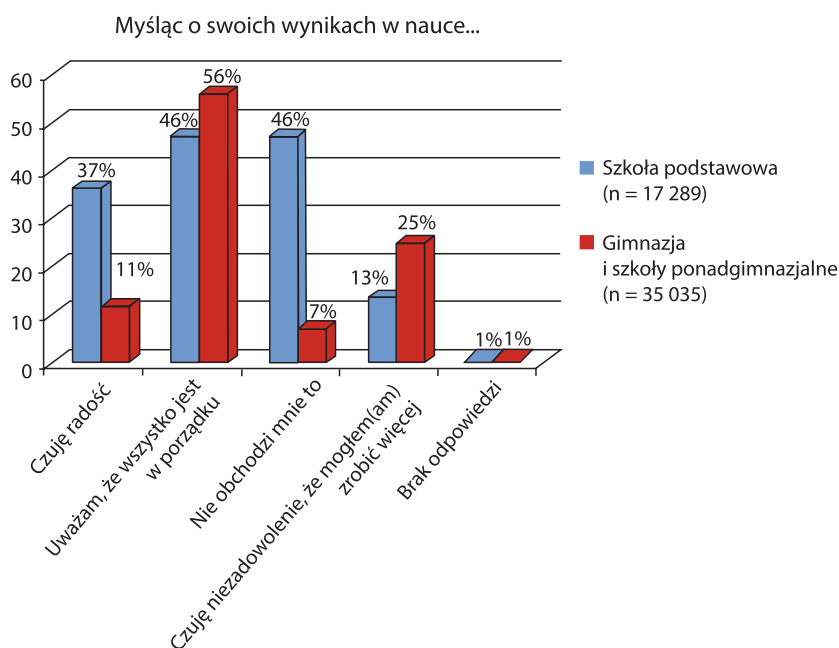
Ogólnie, zestawiając wyniki z poszczególnych lat oraz typów szkół, można stwierdzić, iż pomimo że bardziej krytyczny stosunek mają rodzice uczniów na wyższych etapach edukacyjnych, dominuje pozytywny odbiór działań szkoły.

Przyjrzyjmy się teraz, jakie działania dające poczucie sukcesu zdaniem rodziców realizują szkoły. Typologizując wskazania rodziców z pytań otwartych, widać, że podobnie jak w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012 przykładami takich starań są głównie aktywności pozalekcyjne prowadzone przez szkoły (zajęcia pozalekcyjne, organizacja konkursów i przygotowanie do nich, udział w projektach czy koła zainteresowań). Rodzice wskazują również na indywidualny kontakt uczniów z nauczycielem i zainteresowanie ich problemami, wpływ uczniów na zakres prowadzonych zajęć oraz pomoc nauczycieli w rozwijaniu przez uczniów ich własnych pomysłów – jako na czynniki wzmacniające osiągnięcie sukcesu.

Jak wygląda postulat „prowadzenia działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych” z perspektywy samego ucznia? Jakie jest samopoczucie uczniów związane z procesem osiągania wyników w nauce? Monica Boekaerts, w ramach analizy roli motywacji i emocji w uczeniu się w szkole, podkreśla, że: „uczniowie są bardziej zmotywowani, by zaangażować się w naukę, jeśli między innymi odczuwają pozytywne emocje w stosunku do działań związanych z uczeniem się i na odwrót – zniechęcają się do uczenia, jeśli doświadczają emocji negatywnych”⁶.

Analizując odpowiedzi uczniów, widać, że na każdym etapie edukacyjnym dominuje przeświadczenie, że „wszystko jest w porządku” (tak deklaruje 46% uczniów szkół podstawowych i 56% uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych). Jednocześnie więcej niż 1/3 uczniów szkół podstawowych, gdy myśli o swoich wynikach w nauce, „czuje radość” (37%). Ich koledzy z wyższych etapów edukacyjnych są o wiele bardziej krytyczni w tym zakresie – co czwarty/a uczeń/uczennica gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej deklaruje, że „czuje niezadowolenie, że nie mógł/mogła zrobić więcej”. Co interesujące, uczniowie szkół podstawowych częściej czują radość w tym zakresie, ale i dla dużej grupy jest to kwestia obojętna (46%). W tym sensie ich starsi koledzy bardziej przejmują się własnymi wynikami w nauce.

⁶ M. Boekaerts, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benevides, OECD, Warszawa 2013.



Wykres 3. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych (n = 17 289) i ponadpodstawowych (n = 35 035) na pytanie o samopoczucie związane z osiągnięciem wyników w nauce. Ankieta „Moja szkoła”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy NPSEO.

WNIOSKI

Analiza wyników ewaluacji w badanych szkołach pozwala na sformułowanie następujących wniosków (nadal jednak nie są to dane reprezentatywne na poziomie kraju, niemniej pokazują pewne tendencje – szczególnie gdy porównamy dane uzyskane w kolejnych latach wdrażania ewaluacji zewnętrznej):

- 1) Wymaganie „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” badane było w roku szkolnym 2012/2013 w 1062 szkołach.
- 2) Podobnie jak w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012 także w roku szkolnym 2012/2013 we wszystkich typach szkół dominuje wysoki poziom spełniania wymagania (65% wszystkich ewaluowanych szkół osiągnęło poziom B).
- 3) W odniesieniu do wymogu diagnozowania uczniów sformułowanego w rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej z przeprowadzonej ewaluacji wynika, iż niemal wszyscy (96%) nauczyciele deklarują, że prowadzą diagnozę możliwości edukacyjnych swoich uczniów. 86% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i 90% nauczycieli szkół podstawowych zapewnia, że robi to w odniesieniu do wszystkich uczniów, z którymi pracuje. Ten bardzo wysoki wskaźnik jest jeszcze wyższy niż w poprzednim roku szkolnym, gdzie 79% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i 85% nauczycieli szkół podstawowych oświadcza, że robi to w stosunku do wszystkich uczniów, z którymi pracuje (ten obowiązek dotyczy wszystkich nauczycieli).
- 4) Podobnie jak w poprzednich latach rodzice stosunkowo wysoko oceniają działania szkoły mające na celu rozwój ich dzieci. Rodzice uczniów uczęszczających do szkół podstawowych wyżej oceniają działania szkoły zmierzające do indywidualnego sukcesu ich dzieci (78%). Na wyższych etapach edukacji rodzice rzadziej dostrzegają te działania (73%).
- 5) Pomimo wysokiego poziomu spełniania wymagania w szkołach jedna czwarta uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, oceniając własne wyniki w nauce, stwierdza: „czuję niezadowolenie, że nie mogłem/mogłam zrobić więcej”. Widać rozbieżność oceny ze względu na etap edukacyjny – 36% uczniów szkół podstawowych deklaruje, że „czuje radość”, myśląc o swoich wynikach w nauce.

REKOMENDACJE

Powyższa analiza pokazuje, że im wyższy etap edukacyjny, tym uczniowie mają poczucie, że nauczyciele w mniejszym stopniu wierzą w ich możliwości. Jeżeli wziąć pod uwagę, że to poczucie przekłada się na motywację do nauki (która wpływa na osiągnięcie określonego efektu edukacyjnego), to zasadne wydaje się podejmowanie działań w tym zakresie. Na poziomie systemowym warto podczas konstruowania oferty szkoleniowej dla nauczycieli uwzględnić bloki dotyczące motywowania oraz kształtowania pozytywnego klimatu w klasie. Na poziomie konkretnych szkół warto inicjować dyskusję o tym, co to znaczy wierzyć w możliwości uczniów – jaki jest tu zakres odpowiedzialności nauczycieli, a jaki samych uczniów i ich rodziców.

NATALIA CIAK

ANALIZA SPEŁNIANIA WYMAGAŃ „PROCESY EDUKACYJNE SĄ EFEKTEM WSPÓŁDZIAŁANIA NAUCZYCIELI” ORAZ „FUNKCJONUJE WSPÓŁPRACA W ZESPOŁACH” NA PODSTAWIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ PRZEPROWADZONEJ W ROKU SZKOLNYM 2012/2013

Streszczenie:

- Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzona w roku szkolnym 2012/2013 wykazała wysoki poziom spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” wśród badanych szkół: podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.
- Zdecydowana większość (87,6%) badanych szkół spełnia wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” na wysokim (B) lub bardzo wysokim poziomie (A). Wraz ze wzrostem poziomu kształcenia spada liczba szkół osiągających najlepszy wynik i rośnie liczba szkół na poziomie B. Dwie szkoły spełniły wymagania na niskim poziomie.
- Poziom A lub B wymagania „Funkcjonuje współpraca w zespołach” osiągnęło ponad trzy czwarte (77%) szkół. Wraz z przechodzeniem przez cykle kształcenia rośnie poziom spełniania tego wymagania. Dziesięć szkół spełniło to wymagania na poziomie niskim (2,4%).
- Najczęściej wskazywanymi rodzajami wsparcia przez nauczycieli były: „wymiana doświadczeń” (97,5%), „wymiana pomocy dydaktycznych i informacji ze szkoleń” (67%), „rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych” (61%). Zdecydowana większość badanych (99,3%) uważa to wsparcie za wystarczające.
- 89,3% nauczycieli deklaruje, że „często” albo „bardzo często” zwraca się do innych nauczycieli o pomoc. Liczba odpowiedzi „rzadko” wzrasta wraz ze stażem pracy i przechodzeniem przez kolejne cykle kształcenia.
- Nauczyciele najczęściej angażują się w pracę zespołów: wychowawczo-profilaktycznego, zajmującego się organizacją imprez oraz zespołu do spraw ewaluacji wewnętrznej.
- 89,1% badanych uważa, że zespoły są pomocne w rozwiązywaniu problemów. Grupa osób przeciwnego zdania rośnie wraz ze stażem pracy.
- Większość nauczycieli (71,1%) wspólnie analizuje procesy edukacyjne. 0,3% deklaruje, że w ich szkołach nie prowadzi się tego typu działań.
- Do najczęstszych wspólnie wprowadzonych zmian w procesie edukacji należą: udział w projektach, działania skierowane na bezpieczeństwo uczniów oraz zmiana planu pracy szkoły.
- Rośnie poziom nauczycieli z poczuciem braku wpływu na decyzje podejmowane w szkole. Największy procent takich deklaracji przypadł na licea ogólnokształcące.

WPROWADZENIE

Zgodnie z rozporządzeniem¹ charakterystyka wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” na poziomie D wygląda następująco: „Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych”. Na poziomie B: „Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Wprowadzenie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami”.

W przypadku wymagania „Funkcjonuje współpraca w zespołach” na poziomie D: „Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy”, a na poziomie B: „Nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole lub placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy”.

Poziom A (bardzo wysoki) przypisuje się szkole, która spełniła wszystkie kryteria na poziomie wyższym niż B (wysokim), a poziom C (średni), jeśli spełniła je na poziomie wyższym niż D (podstawowym). Poziom E oznacza niski stopień wypełniania wymagania.

Jak widać, wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” oraz „Funkcjonuje współpraca w zespołach” są z sobą ściśle powiązane. Oba dotyczą współpracy nauczycieli: w pierwszym przypadku odnoszącej się do procesów edukacyjnych, które służą realizacji koncepcji pracy szkoły, a w drugim – do współdziałania w zespołach zadaniowych, czyli związanych z zarządzaniem pracą szkoły.

Wyniki ewaluacji zewnętrznej pozwalają poznać sposoby realizowania tych wymagań przez nauczycieli zarówno w formalny, jak i nieformalny sposób. Nauczyciele współtworzą procesy edukacyjne w działaniach indywidualnych oraz w zespołach zadaniowych. Oznacza to, że analiza pierwszego wymagania pozwoli w dużej mierze zbadać drugie wymaganie.

Poniższa analiza skupia się na wybranych problemach spełniania wymagań: współpracy w kształtowaniu, realizacji i analizie procesów edukacyjnych, wzajemnym wsparciu nauczycieli w rozwiązywaniu problemów oraz wpływie nauczycieli na zmiany zachodzące w koncepcji pracy szkoły.

POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

W roku szkolnym 2012/2013² wymaganie „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” poddano ewaluacji zewnętrznej w 690 szkołach objętych poniższą analizą (szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych) (Wykres 1). Zdecydowana większość (87,6%) badanych szkół spełnia to wymaganie na wysokim poziomie (B) lub bardzo wysokim poziomie (A).

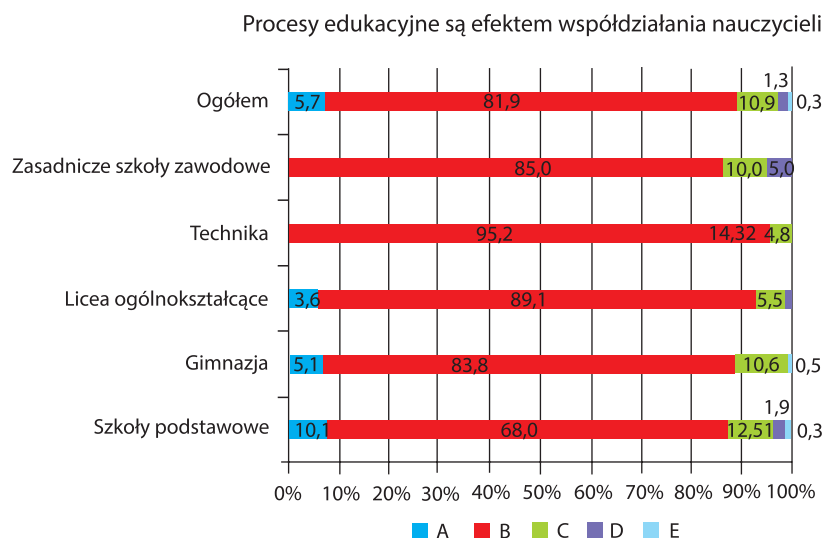
Wraz ze wzrostem poziomu kształcenia spada liczba placówek osiągających najlepszy wynik (A) i rośnie liczba szkół na poziomie B spełniania wymagania. 85,3% szkół podstawowych spełniło wymaganie na poziomach A i B, czyli niemal tyle samo, ile zasadniczych szkół zawodowych na poziomie B. Wizytatorzy do spraw ewaluacji nie przypisali najwyższego poziomu spełniania wymagania (A) żadnemu technikum ani zasadniczej szkole zawodowej. Biorąc to pod uwagę, należałoby uznać, że **najlepszy wynik osiągnęły licea ogólnokształcące** (A – 3,6%, B – 89,1%, łącznie – 92,7%), a **najslabszy – zasadnicze szkoły zawodowe.**

Podobnie jak w zeszłym roku szkolnym 2011/2012³ poniżej wymaganego poziomu D jako programowe znalazły się dwie szkoły (0,3%) (szkoła podstawowa i gimnazjum). W porównaniu z poprzednim rokiem można także zaobserwować niewielki wzrost spełniania wymagania na poziomach A i B (z 86,7% do 87,6%).

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324).

² Poniższa analiza obejmuje badania prowadzone w pierwszym semestrze, od 1 września 2012 r. do 30 marca 2013 r. w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. W skład szkół ponadgimnazjalnych weszły licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe.

³ Por. J. Kołodziejczyk, *Współpraca i praca zespołowa nauczycieli. Analiza wybranych aspektów spełniania wymagań: Funkcjonuje współpraca w zespołach i Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli*, www.npseo (dostęp: maj 2013).

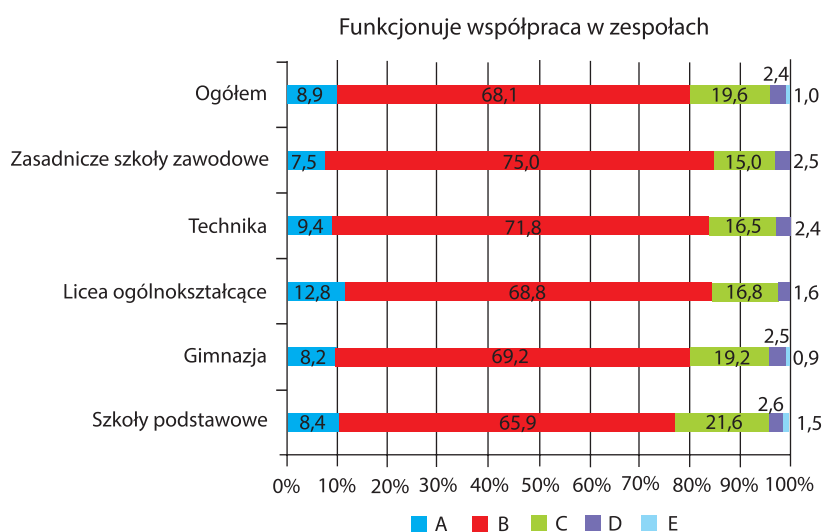


Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” w przekroju ze względu na typy szkół, n = 690

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Wymaganie „Funkcjonuje współpraca w zespołach” poddano ewaluacji zewnętrznej w 1032 szkołach (Wykres 2). Podobnie jak w przypadku poprzedniego wymagania badane szkoły osiągnęły wysoki wynik. Ponad trzy czwarte (77%) spełniło je na wysokim (B) lub najwyższym poziomie (A).

Analiza przekrojowa ze względu na typy szkół wskazuje na **wzrost spełniania tego wymagania wraz z przechodzeniem przez poziomy kształcenia**. Najslabiej pod tym względem wypadły szkoły podstawowe. 21,6% nie spełniło przynajmniej jednego kryterium z poziomu B, uzyskując tym samym poziom C, a 1,5% (7 szkół) spełniło wymaganie na poziomie niskim. 77,4% gimnazjom wizytatorzy przypisali poziomy A lub B, a w 0,9% (3 szkoły) poziom E. Tak jak w przypadku procesów edukacyjnych **najlepiej wypadły licea (81,6%)**, w których wizytatorzy odnotowali największy odsetek najwyższego poziomu spełniania wymagania – 12,8%. **Sytuacja w technikach (81,2% – poziomy A i B) i zasadniczych szkołach zawodowych (82,5% – poziomy A i B) jest lepsza niż w gimnazjach i szkołach podstawowych.**



Wykres 2. Poziomy spełniania wymagania „Funkcjonuje współpraca w zespołach” w przekroju ze względu na typy placówek, n = 690

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

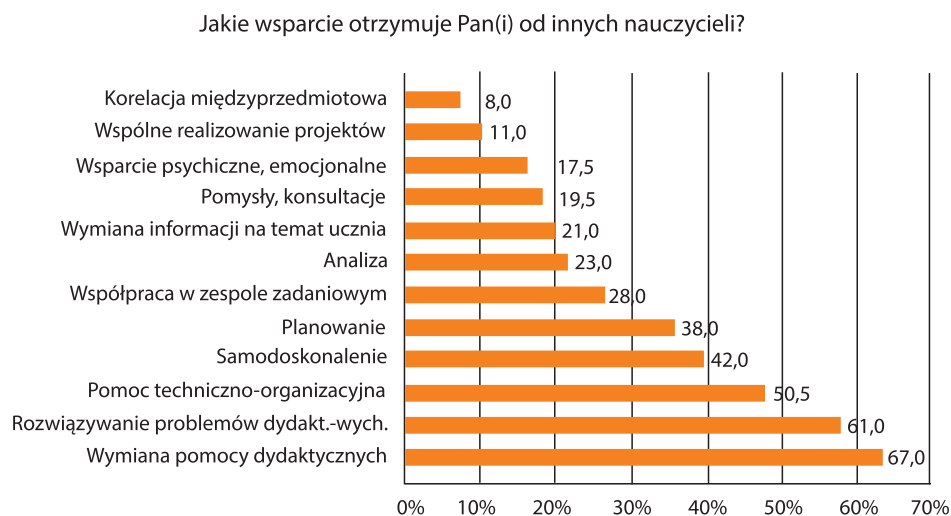
W porównaniu z poprzednim rokiem poziom spełniania wymagania na poziomach A i B wzrósł o prawie 2 punkty procentowe (z 75,1% do 77%).

Podsumowując, na podstawie analizy poziomów spełniania wymagań można powiedzieć, że w szkołach biorących udział w ewaluacji zewnętrznej współdziałanie nauczycieli w realizacji procesów edukacyjnych oraz współpraca w zespołach oceniane są wysoko i wykazują tendencję wzrostową. Aby zweryfikować to twierdzenie, należy przyrzeć się analizie poszczególnych kryteriów precyzujących warunki spełniania wymagań.

ANALIZA KRYTERIÓW

Kryteria wymagania „Procesy edukacyjne” układają się w logiczną całość: nauczyciele współdziałają w tworzeniu procesów edukacyjnych, pomagają sobie nawzajem w ich realizacji, wspólnie je analizują, a na podstawie analizy wprowadzają zmiany. Punktem wyjścia analizy kryteriów jest pytanie otwarte dotyczące rodzajów wzajemnego wsparcia uzyskiwanego przez nauczycieli podczas pracy z uczniami.

Odpowiedzi nauczycieli na to pytanie można ująć w kategorie odzwierciedlone na Wykresie 3. Zdecydowanie najczęściej padającą odpowiedzią i jednocześnie nazwą kategorii była „Wymiana doświadczeń” (97,5%)⁴, która znaczeniowo jest tak szeroka, że mogłaby objąć kategorie „Pomysły, konsultacje” (19,5%) oraz „Wymianę pomocy dydaktycznych, informacji ze szkoleń” (67%). Wśród odpowiedzi pojawia się także „Korelacja międzyprzedmiotowa” (8%) (np. „Konsultacje przy tworzeniu planów zajęć edukacyjnych”) oraz kategoria „Planowanie” (38%) (np. „Planowanie i ulepszanie planów pracy”). Obie dotyczą pomocy w tworzeniu planów zajęć i konsultacji związanych z trybem, rodzajem i metodami pracy. Pierwsza – z nauczycielami innych przedmiotów, druga – na zebraniach rady pedagogicznej, podczas zebrań zespołów, w większych lub mniejszych grupach nauczycieli.



Wykres 3. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie otwarte w ankiecie dla nauczycieli: „Jakie wsparcie uzyskuje Pan(i) od innych nauczycieli w swojej pracy z uczniami?”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

⁴ Z łącznej liczby odpowiedzi (n = 14 147) za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli i zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru. Z tego względu suma udziałów odpowiedzi może przekraczać 100%.

Jedne z częściej udzielanych odpowiedzi (61%) zawierają się w kategorii „Rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych”. Przykłady odpowiedzi należących do tej kategorii dotyczą zarówno sytuacji nieformalnych form wsparcia (np. „Prowadzenie konsultacji z pedagogiem, uzyskiwanie informacji do pracy z uczniem ze specjalnymi trudnościami w nauce, wdrożenie pomocy w trudnych sytuacjach”), jak i pracy w zespołach (np. „Podczas spotkań Nauczycielskich Zespołów Klasowych (NZK) przekazujemy informacje o problemach istniejących w klasach. Wypracowujemy wnioski i metody, jak tym problemom zaradzić”, „Praca w zespole wychowawczym i współpraca z pedagogiem szkolnym (rozwiązywanie różnych problemów wychowawczych)” (NAU_CAWI).

Jak często nauczyciele zwracają się do siebie nawzajem o pomoc w rozwiązywaniu problemów? 89,3% badanych stwierdza, że robi to „często” albo „bardzo często” (Tabela 1). W porównaniu z poprzednim rokiem grupa ta wzrosła o 2,6 punktu procentowego (z 86,7% w semestrze 2011/2012). Najczęściej udzielającymi pozytywnych odpowiedzi na to pytanie są nauczyciele szkół podstawowych (91,1%). Odpowiedź „rzadko” wzrasta wraz z przechodzeniem przez kolejne poziomy kształcenia (od 8,5% w szkołach podstawowych, przez 9,9% w gimnazjach, po 12,5% w szkołach ponadgimnazjalnych)⁵, a nauczyciele z coraz większym stażem pracy rzadziej proszą o pomoc innych i częściej nie widzą takiej potrzeby⁶ (Tabela 2).

Tabela 1. Odpowiedź na pytanie jednokrotnego wyboru: „Jak często korzysta Pan(i) z pomocy innych nauczycieli w rozwiązywaniu problemów, które napotyka Pan(i) w szkole?” w przekroju ze względu na typy placówek

| | Szkoła podstawowa | Gimnazjum | Liceum ogólnokształcące | Technikum | Zasadnicza szkoła zawodowa | Ogółem |
|-------------------------|-------------------|-----------|-------------------------|-----------|----------------------------|--------|
| Bardzo często | 2731 | 1771 | 860 | 544 | 134 | 6040 |
| | 30,7% | 28,4% | 26% | 20,9% | 19,3% | 27,8% |
| Często | 5366 | 3821 | 1987 | 1731 | 464 | 13 369 |
| | 60,4% | 61,3% | 60,1% | 66,5% | 67% | 61,5% |
| Nie mam takiej potrzeby | 22 | 20 | 30 | 24 | 5 | 101 |
| | 0,2% | 0,3% | 0,9% | 0,9% | 0,7% | 0,5% |
| Rzadko | 759 | 620 | 428 | 305 | 90 | 2202 |
| | 8,5% | 9,9% | 12,9% | 11,7% | 13% | 10,1% |
| Nigdy | 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 10 |
| | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Ogółem | 8882 | 6235 | 3308 | 2604 | 693 | 21 722 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Jak widać na podstawie kilku przykładowych odpowiedzi, wsparcie udzielane sobie wzajemnie przez nauczycieli przebiega na dwóch poziomach: indywidualnym i grupowym, lub inaczej: nieformalnym i formalnym w zespołach zadaniowych.

Ankietowani nauczyciele najczęściej angażują się w pracę trzech rodzajów zespołów: wychowawczo-profilaktycznego (66,9%), zajmującego się organizacją imprez (60,2%) oraz zespołu do spraw ewaluacji wewnętrznej (55,3%) (Wykres 4).

⁵ Różnica jest istotna statystycznie $\chi^2_{(16)} = 213$, $p < 0,000$.

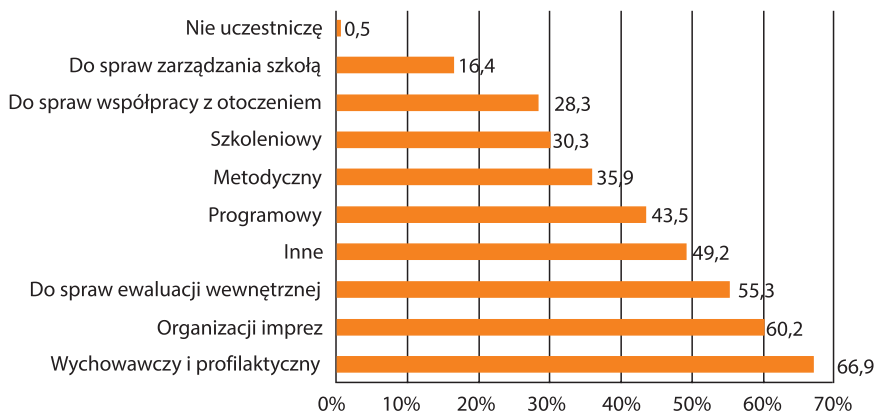
⁶ Jw. $\chi^2_{(32)} = 108$, $p < 0,000$.

Tabela 2. Odpowiedź na pytanie jednokrotnego wyboru: „Jak często korzysta Pan(i) z pomocy innych nauczycieli w rozwiązywaniu problemów, które napotyka Pan(i) w szkole?” w przekroju ze względu na staż pracy badanych

| | Staż pracy w latach | | | | | | | | | Ogółem |
|-------------------------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | 0–5 | 6–10 | 11–15 | 16–20 | 21–25 | 26–30 | 31–35 | 36–40 | Więcej | |
| Bardzo często | 654 | 996 | 926 | 780 | 1054 | 876 | 454 | 52 | 22 | 5814 |
| | 30,6% | 29% | 27,5% | 26,9% | 28,2% | 26,3% | 26,9% | 25,4% | 18,6% | 27,8% |
| Często | 1300 | 2154 | 2101 | 1809 | 2272 | 2065 | 1007 | 123 | 64 | 12 895 |
| | 60,8% | 62,7% | 62,5% | 62,3% | 60,9% | 61,9% | 59,8% | 60,0% | 54,2% | 61,6% |
| Nie mam takiej potrzeby | 10 | 16 | 12 | 13 | 12 | 19 | 10 | 2 | 2 | 96 |
| | 0,5% | 0,5% | 0,4% | 0,4% | 0,3% | 0,6% | 0,6% | 1,0% | 1,7% | 0,5% |
| Rzadko | 175 | 271 | 323 | 299 | 391 | 374 | 214 | 28 | 30 | 2105 |
| | 8,2% | 7,9% | 9,6% | 10,3% | 10,5% | 11,2% | 12,7% | 13,7% | 25,4% | 10,1% |
| Nigdy | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| | 0,0% | 0,0% | 0,1% | 0,1% | 0,1% | 0,1% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| Ogółem | 2139 | 3437 | 3364 | 2904 | 3731 | 3337 | 1685 | 205 | 118 | 20 920 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

W pracę jakich zespołów jest Pan(i) zaangażowany(a)?



Wykres 4. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru w ankiecie dla nauczycieli: „W pracę jakich zespołów jest Pan(i) zaangażowany(a)?”, n = 22 355

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

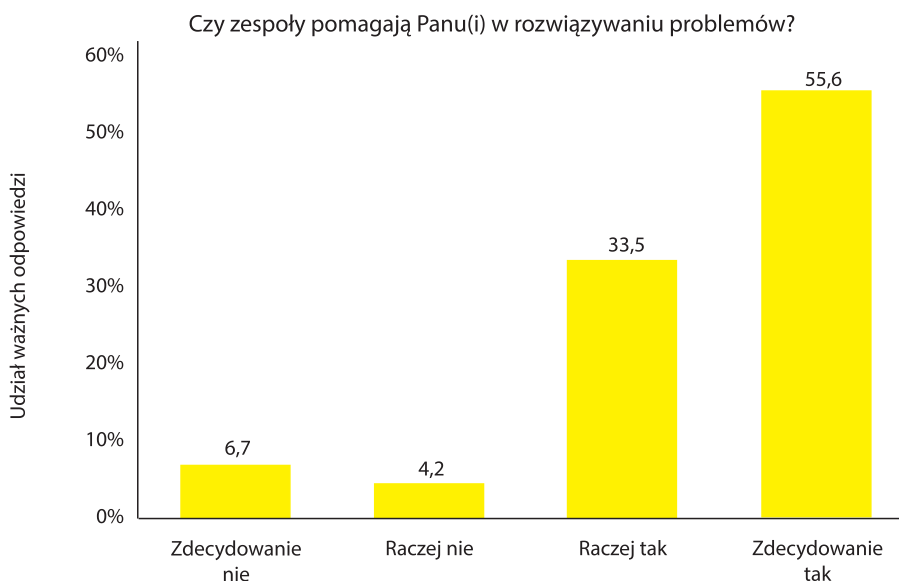
Pomoc uzyskiwana od zespołów przez większość nauczycieli oceniana jest wysoko (Wykres 5). Na pytanie: „Czy zespoły pomagają Panu(i) w rozwiązywaniu pojawiających się w pracy problemów?” pozytywnej odpowiedzi udzieliło 89,1% badanych. Stosunkowo duża grupa nauczycieli (10,9%) uważa jednak, że zespoły im nie pomagają. Grupa ta rośnie wraz ze stażem pracy: od początku pracy do 35 lat

stażu (od 9,4% do 11%) spada w przedziale 36–40 (9,2%), a przy stażu pracy dłuższym niż 40 lat wzrasta do 13,6%. Nauczyciele najbardziej odczuwają pomoc zespołów w pierwszych dziesięciu latach pracy („zdecydowanie tak” – 59,2%). Różnica jest istotna statystycznie $\chi^2_{(24)} = 71$, $p < 0,001$.

Mimo że 10,9% badanych uważa pomoc zespołów za niedostateczną, na pytanie dotyczące ogólnej współpracy nauczycieli: „Czy wsparcie, jakie uzyskuje Pan(i) od innych nauczycieli, jest wystarczające?” odpowiedzieli twierdząco niemal wszyscy respondenci (99,3%) (Wykres 6). Na wsparcie to składa się pomoc, zarówno formalna (zespołów), jak i nieformalna, dotycząca rozwiązywania problemów oraz innych form (por. Wykres 3). W stosunku do poprzedniego roku poczucie to wzrosło o prawie sześć punktów procentowych (z 93,4%). Najmniejszy odsetek badanych, którzy negatywnie oceniali uzyskiwane wsparcie, znajduje się wśród nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych (0,3%), a największy w liceach ogólnokształcących (0,9%).

Jedną z kolejnych kategorii dotyczących form wzajemnego wsparcia wśród nauczycieli jest „Analiza” (23%). Odpowiedzi zaliczone do tej kategorii dotyczą głównie analizy poziomu nauczania („Wspólne tworzenie i analizowanie procesów dydaktycznych i wychowawczych, przeprowadzanie wewnętrznej ewaluacji, (...) analizowanie wyników sprawdzianów, testów”) oraz wspólnej pracy nad narzędziami badawczymi służącymi tej analizie, czyli opracowywania testów, egzaminów, sprawdzianów dla uczniów („[nauczyciele] opracowują narzędzia pomiaru dydaktycznego”) (NAU_CAWI).

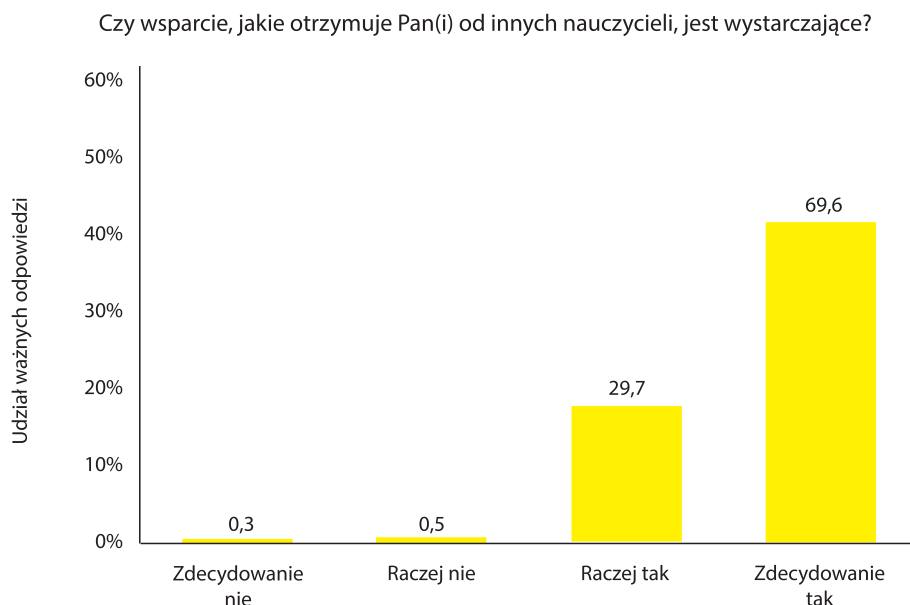
Na pytanie wielokrotnego wyboru „W jaki sposób dokonuje Pan(i) analizy procesów edukacyjnych zachodzących w szkole?”⁷ większość nauczycieli odpowiedziała, że dokonuje tego wspólnie z innymi w zespołach (94%) lub w trakcie prywatnych rozmów, spotkań (56,2%). Taki sposób analizy deklaruje najwięcej nauczycieli uczących w technikach (suma obu rodzajów odpowiedzi: 72,7%), a najmniej w liceach ogólnokształcących (suma odpowiedzi: 69,3%) Samodzielne analizy przeprowadza 60,6% badanych, a 0,7% deklaruje, że w ich szkołach nie prowadzi się tego typu działań (Tabela 3).



Wykres 5. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru w ankiecie dla nauczycieli: „Czy zespoły pomagają Panu(i) w rozwiązywaniu pojawiających się w pracy problemów?”, $n = 21\ 708$

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

⁷ Udziały odpowiedzi nie sumują się do 100%.



Wykres 6. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru w ankiecie dla nauczycieli: „Czy wsparcie, jakie Pan(i) otrzymuje od innych nauczycieli, jest wystarczające?”, n = 14 187

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

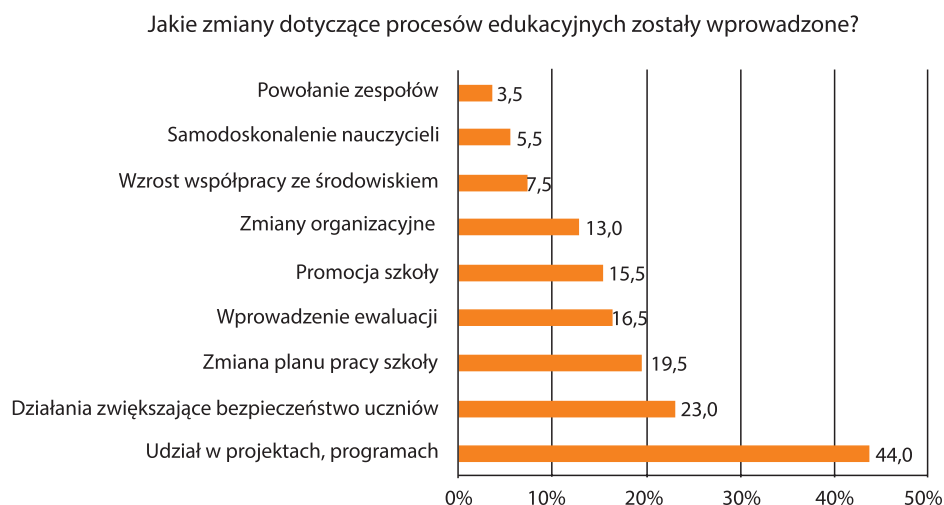
Tabela 3. Odpowiedź na pytanie wielokrotnego wyboru w ankiecie dla nauczycieli: „W jaki sposób dokonuje Pan(i) analizy procesów edukacyjnych zachodzących w szkole?”

| | Częstość | Procent |
|--|----------|---------|
| Samodzielnie przeprowadzam analizę procesów, za które ponoszę odpowiedzialność. | 8693 | 60,6 |
| Analizę podejmuję wspólnie z innymi nauczycielami np. w zespołach zadaniowych. | 13 479 | 94,0 |
| Analizy tego typu są prowadzone z innymi nauczycielami przy okazji nieformalnych spotkań i rozmów. | 8052 | 56,2 |
| W szkole nauczyciele nie prowadzą analizy. | 99 | 0,7 |
| Ogółem | 14 336 | |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Podsumowując, na podstawie analizy pytania otwartego dotyczącego sposobów wzajemnego wspierania się nauczycieli można stwierdzić, że w badanych szkołach nauczyciele wspólnie tworzą, realizują i analizują procesy edukacyjne, ponadto angażują się w pracę zespołów oraz współpracują podczas rozwiązywania problemów. Pozostaje sprawdzić, w jaki sposób wspólna analiza procesów edukacyjnych przekłada się na proces zmian zachodzących w badanych szkołach.

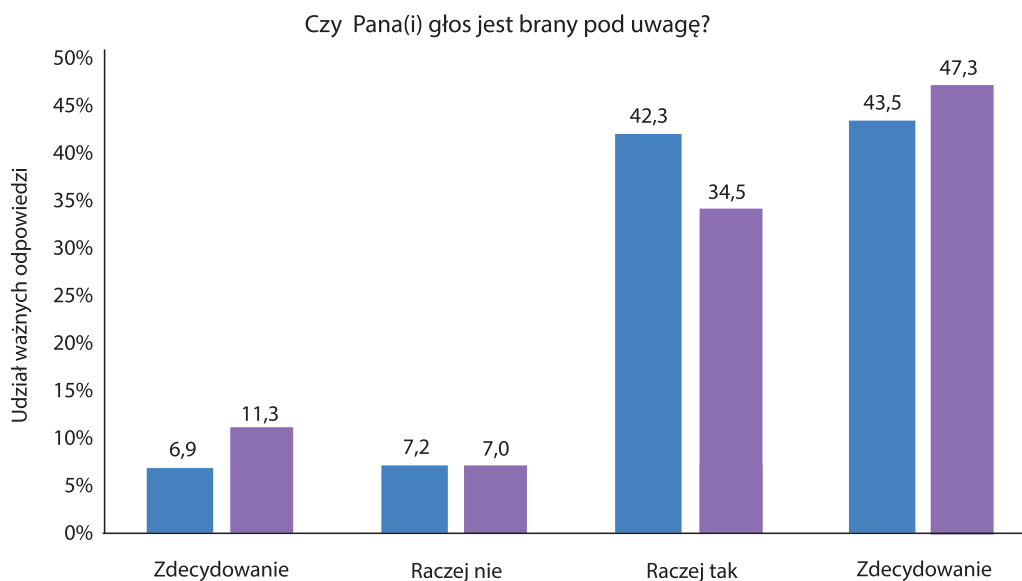
Dyrektorzy badanych szkół wśród zmian, jakie wprowadzono na podstawie wspólnych decyzji, wymieniają najczęściej: udział w projektach systemowych, programach dla szkół (44%), działania skierowane na zwiększenie bezpieczeństwa uczniów (23%) oraz zmiany w planie pracy szkoły (19,5%). Najrzadziej deklarowaną kategorią odpowiedzi jest tworzenie zespołów zadaniowych (3,5%) (Wykres 7).



Wykres 7. Procentowy udział odpowiedzi na pytanie otwarte w ankiecie dla nauczycieli: „Jakie zmiany dotyczące procesów edukacyjnych zostały wprowadzone w szkole w wyniku wspólnie podjętych decyzji?”, n = 200

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO⁸.

Przekrój odpowiedzi może świadczyć o dużym wpływie nauczycieli na zmiany zachodzące w szkołach. Większość nauczycieli (81,8%) uważa, że ich głos liczy się w trakcie podejmowania decyzji dotyczących procesów edukacyjnych. Warto jednak zwrócić uwagę na grupę, która tak nie sądzi, a jest to dość liczny udział – 18,3%. W poprzednim roku sytuacja przedstawiała się lepiej: 85,8% respondentów oceniło swój wpływ za wystarczający, a 14,1% uznało go za niewielki lub żaden (Wykres 8). Największy



Wykres 8. Porównanie odpowiedzi w roku szkolnym 2011/2012 oraz 2012/2013 na pytanie jednokrotnego wyboru: „Czy uważa Pan(i), że Pana(i) głos jest brany pod uwagę w trakcie podejmowania decyzji o wprowadzaniu koniecznych zmian w realizacji procesów edukacyjnych?”; 2011/2012: n = 7879, 2012/2013: n = 13 943. Różnica istotna statystycznie $\chi^2_{(3)} = 198$, p < 0,05

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

⁸ Dobór odpowiedzi został przeprowadzony w taki sam sposób jak w pytaniu o wsparcie otrzymywane przez nauczycieli. Z łącznej liczby odpowiedzi (n = 686) za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi dyrektorów i zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru.

spadek poczucia decyzyjności można zaobserwować wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących (o 4,2 punktów procentowych). Zebrany materiał badawczy nie pozwala stwierdzić, co może być przyczyną tego stanu.

PODSUMOWANIE

Ewaluacja zewnętrzna prowadzona w roku szkolnym 2012/2013 w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych wskazuje na wysoki poziom spełniania wymagań „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli” i „Funkcjonuje współpraca w zespołach”. Na poziomie bardzo wysokim (A) lub wysokim (B) pierwsze wymaganie spełniło 87,6%, a drugie ponad trzy czwarte (77%) szkół. W obu przypadkach najlepszy wynik osiągnęły licea ogólnokształcące (odpowiednio 92,7% oraz 81,6%). Tylko dwie placówki (0,3%) (szkoła podstawowa i gimnazjum) nie wypełniły wymagania dotyczącego procesów edukacyjnych, a brak współpracy w zespołach wizytatorzy odnotowali w 7 szkołach podstawowych (1,5%) i 3 gimnazjach (0,9%).

W porównaniu z poprzednim rokiem można zaobserwować tendencję wzrostową. Liczba szkół, w których nauczyciele wspólnie realizują procesy edukacyjne i współpracują w zespołach zadaniowych, nieznacznie rośnie.

Nauczyciele współdziałają na wielu poziomach swojej pracy, wspierają się emocjonalnie, organizacyjnie, a przede wszystkim w zakresie doradztwa metodyczno-pedagogicznego (wymiany doświadczeń, pomocy dydaktycznych i wspólnego rozwiązywania problemów wychowawczych). Zdecydowana większość badanych (89,3%) zwraca się do innych nauczycieli o pomoc, a jeszcze większy odsetek (99,3%) uważa ją za wystarczającą.

Nauczyciele uczestniczący w zespołach zadaniowych angażują się w ich pracę, wspólnie analizują procesy edukacyjne i pomagają rozwiązywać problemy. 89,1% badanych uważa, że zespoły są pomocne w rozwiązywaniu problemów. Należy jednak zwrócić uwagę, że wraz ze stażem pracy rośnie grupa nauczycieli będących przeciwnego zdania, którzy nie zgłaszają się do innych o pomoc i nie widzą potrzeby szukania jej u swoich kolegów i koleżanek z pracy.

Mimo że statystyki świadczą o wysokim poziomie polskiego szkolnictwa pod względem współpracy nauczycieli, rośnie liczba osób, które mają poczucie niewielkiego lub całkowitego braku wpływu na decyzje podejmowane w szkole (z 14,1% w roku szkolnym 2011/2012 do 18,3% w roku szkolnym 2012/2013). Paradoksalnie największy procent takich deklaracji przypadł na licea ogólnokształcące, które osiągnęły najlepszy wynik wypełniania obu wymagań. Nawet jeśli te wyniki nie odzwierciedlają poczucia braku decyzyjności, nie należy zapominać, jak ważny jest to czynnik w kształtowaniu atmosfery współdziałania. W przyszłych analizach należy kontrolować udział odpowiedzi na to pytanie i w razie utrzymującej się tendencji zwykłej – zastanowić się nad wprowadzeniem środków zaradczych. Poczucie braku głosu podczas wprowadzania zmian w danej szkole jest jednym z ważniejszych wskazań, że podejmowanie decyzji przez nauczycieli nie przebiega zespołowo. Zwiększenie poczucia, że głos wszystkich nauczycieli jest brany pod uwagę, pozytywnie wpłynie na wspólną pracę w tworzeniu i realizacji procesów edukacyjnych.

MARCIN JEWDOKIMOW

ANALIZA WYMAGAŃ „WYKORZYSTYWANE SĄ INFORMACJE O LOSACH ABSOLWENTÓW” ORAZ „PROMOWANA JEST WARTOŚĆ EDUKACJI”

Streszczenie:

- Wymagania „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji” przez większość badanych szkół i przedszkoli zostały spełnione na poziomie B.
- Dziewięć szkół i trzy przedszkola spełniły wymaganie „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” na niskim poziomie E, a dwie szkoły podstawowe spełniły drugie z analizowanych wymagań na poziomie E.
- 83 gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne oraz 89 szkół podstawowych nie spełniło kryterium „Szkoła przygotowuje do dalszej edukacji”, a 41 gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne oraz 55 szkół podstawowych nie spełniło kryterium „Szkoła prowadzi działania w lokalnej społeczności promujące wartość uczenia się przez całe życie” (są to kryteria w odniesieniu do obu analizowanych wymagań, z którymi badane podmioty miały największe problemy). Duża liczba szkół, które nie spełniły pierwszego z tych kryteriów, wynika z tego, że spora grupa rodziców i uczniów twierdzi, że aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelni, uczniowie potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą. Twierdzi tak 48,2% rodziców oraz 44,8% uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wobec tylko 7,5% nauczycieli! Rozbieżność występuje również w odniesieniu do odpowiedzi rodziców i nauczycieli szkół podstawowych.
- Wiedza o losach absolwentów jest wykorzystywana w bieżącej pracy szkoły. Z absolwentami nie współpracuje tylko 9,7% nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 12,1% nauczycieli ze szkół podstawowych.
- Informacje o losach absolwentów są wykorzystywane między innymi przez nauczycieli do doskonalenia procesu nauczania i wychowania – 79% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wykorzystuje je często lub od czasu do czasu.
- Rodzice uczniów ze szkół podstawowych, jak również gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych mają poczucie, że ich dzieci są dobrze przygotowane do funkcjonowania w dalszym życiu – jest takiego zdania 82,7% rodziców uczniów uczęszczających do szkół podstawowych oraz 79% rodziców uczniów uczęszczających do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.
- Zdaniem partnerów szkół oraz przedstawicieli samorządów lokalnych gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mają ofertę przystosowaną do obecnego rynku pracy („zdecydowanie tak” odpowiedziało 67,7%, a „raczej tak” – 22,7% respondentów).
- Badane szkoły informują o swoich osiągnięciach środowisko lokalne i dbają o relacje ze środowiskiem lokalnym oraz rodzicami. Zdaniem partnerów lokalnych i samorządów gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne dbają o relacje z lokalnym środowiskiem („zdecydowanie tak” stwierdziło 92,4% badanych partnerów) oraz z rodzicami (87,8% rodziców stwierdziło: „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). W przypadku szkół podstawowych wskazania w obu przypadkach są nieznacznie wyższe.
- Mało rodziców wie o otrzymanych przez szkołę dotacjach i grantach oraz nagrodach i wyróżnieniach przyznanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły.
- 94% partnerów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz tyle samo procent partnerów szkół podstawowych twierdzi, że otrzymuje pełną informację na temat osiągnięć szkoły.
- Większość badanych nauczycieli deklaruje, że przekazują rodzicom informacje dotyczące celowości prowadzonych działań edukacyjnych i wychowawczych. Komunikacja ta nie jest jednak aż tak skuteczna, jak się wydaje

nauczycielom. Rozbieżności pomiędzy informacją nauczycieli a wiedzą rodziców dochodzą aż do 44 punktów procentowych, co wskazuje na niską skuteczność tej informacji w odniesieniu do grupy wszystkich rodziców.

- W zakresie częstotliwości podejmowanych działań informacyjnych 86% dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych deklaruje, że po raz ostatni szkoła podjęła działania promocyjno-informacyjne nie więcej niż miesiąc temu wobec 79% takich deklaracji przez dyrektorów szkół podstawowych.
- Zarówno gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, jak i szkoły podstawowe prowadzą działania edukacyjne dla dorosłych. Najczęstszymi działaniami skierowanymi do tej grupy są – w odniesieniu do wszystkich typów badanych szkół – akcje społeczne, działania informacyjne oraz szkolenia, kursy i warsztaty. Zdecydowanie rzadziej szkoły realizują projekty edukacyjne, konkursy, konsultacje i debaty angażujące członków lokalnej społeczności.

WPROWADZENIE

Poniższy tekst stanowi analizę dwóch wymagań z obszaru środowisko: „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji”. Wymaganie pierwsze składa się z kryteriów, które odnoszą się do potencjalnego wpływu informacji o absolwentach na obecne funkcjonowanie szkoły, jak również przygotowania uczniów do dalszej edukacji i pracy (wymaganie składa się z następujących kryteriów: szkoła przygotowuje do dalszej edukacji, szkoła wykorzystuje informacje o losach absolwentów w procesie nauczania i wychowania, szkoła przygotowuje do funkcjonowania na rynku pracy, szkoła współpracuje z absolwentami)¹. W perspektywie problemów jakości i skuteczności kształcenia wiedza o absolwentach wydaje się jednym z podstawowych obszarów ich weryfikacji. Wymaganie drugie zbudowane jest z kryteriów mówiących o działaniach informacyjnych na temat własnego funkcjonowania prowadzonych przez szkołę oraz o działaniach w zakresie potrzeby uczenia się – celowo nakierowanych na promocję w środowisku. Ważne jest również postrzeganie szkoły w tym środowisku (rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska znają osiągnięcia szkoły i jej uczniów, a także odbierają szkołę jako dbającą o jakość uczenia się, szkoła informuje o celowości i skuteczności swoich działań, również w zakresie oferty edukacyjnej, przedsięwzięć i osiągnięć, szkoła promuje w lokalnej społeczności wartość uczenia się przez całe życie, rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska postrzegają szkołę jako dbającą o relację z lokalnym środowiskiem)². Wymaganie to dotyczy więc problemu informowania przez szkoły o jakości i skuteczności prowadzonego kształcenia, co przekłada się na odbiór szkoły w środowisku lokalnym oraz opinię o niej, związane choćby z prestiżem szkoły, a także z siecią jej współpracy.

Opracowanie składa się z dwóch części analitycznych. W pierwszej została przedstawiona analiza poziomu spełniania wymagań w podziale na typy szkół. W drugiej prezentowane są wyniki analizy wszystkich kryteriów wchodzących w skład dwóch wskazanych wymagań, co ma na celu zilustrowanie i interpretację wybranych obszarów funkcjonowania szkół. Analizowane dane pochodzą od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. Tekst kończą podsumowanie oraz rekomendacje.

¹ W odniesieniu do przedszkoli wymaganie brzmi: „Wykorzystywane są informacje o losach dzieci, które uczęszczały do przedszkola”, a kryteria: „Przedszkole przygotowuje do dalszego kształcenia”, „Przedszkole przygotowuje do funkcjonowania społecznego”, „Wykorzystuje się informacje o losach dzieci w procesie doskonalenia pracy dydaktycznej i wychowawczej”, „Przedszkole śledzi losy byłych podopiecznych”.

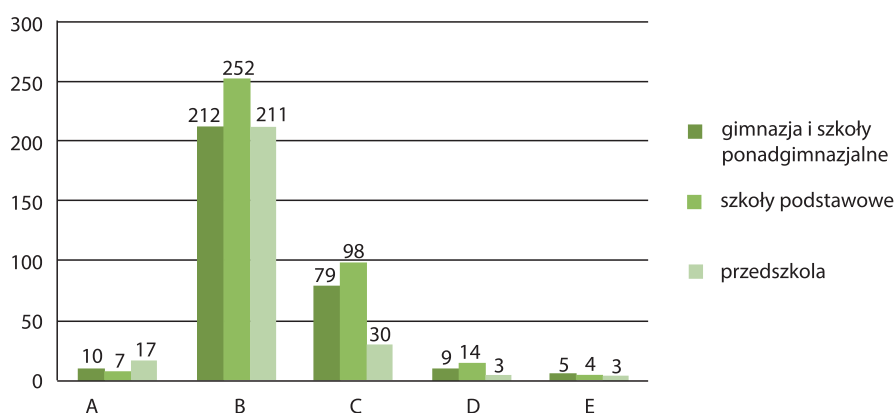
² W odniesieniu do przedszkoli wymaganie brzmi: „Promowana jest wartość wychowania przedszkolnego”, a kryteria to: „Przedszkole prowadzi działania mające na celu upowszechnienie wychowania przedszkolnego”, „Rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska znają osiągnięcia przedszkola i jego wychowanków”, „Rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska postrzegają przedszkole jako placówkę dbającą o relacje z lokalnym środowiskiem”, „Rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska postrzegają przedszkole jako placówkę dbającą o jakość kształcenia”, „Przedszkole prowadzi różnorodne działania informacyjne dotyczące przedszkola i jego wychowanków”.

ANALIZA WEDŁUG POZIOMÓW SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

Oba analizowane wymagania zostały spełnione przez większość ewaluowanych szkół oraz przedszkoli. Na Wykresach 1 i 2 przedstawiono rozkład spełniania wymagań według typów. Największa liczba szkół i przedszkoli spełniła wymaganie „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” na poziomie B: 212 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (na 315 ewaluowanych), 252 szkół podstawowych (na 375 ewaluowanych) oraz 211 przedszkoli (na 264 ewaluowane). Wyłącznie 17 szkół i 17 przedszkoli spełniło wymaganie na najwyższym poziomie A. Należy podkreślić, że pięć gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, cztery szkoły podstawowe oraz trzy przedszkola spełniły wymaganie na poziomie E.

Z którymi kryteriami wymagań ewaluowane szkoły miały największy problem? 26% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (razem 83) oraz 24% szkół podstawowych (czyli 89) nie spełniło kryterium „Szkola przygotowuje do dalszej edukacji”, co oznacza, że uczniowie i ich rodzice oraz nauczyciele oceniają, że aby dostać się do wybranej przez siebie szkoły, uczniowie potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą, albo że nie mają poczucia, iż kończąc swoją szkołę, będą dobrze przygotowani do dalszej nauki (dokładna analiza pytań operacjonalizujących to kryterium znajduje się w dalszej części opracowania). Reszta kryteriów z tego wymagania została spełniona wyłącznie przez pojedyncze szkoły z tej kategorii. Przedszkola, wśród których osiągnięcie poziomu A i B jest częstsze niż wśród szkół, miały mniej problemów ze spełnieniem kryteriów wymagań. W grupie 264 badanych przedszkoli najwięcej, gdyż 16, nie spełniło kryterium „Przedszkole przygotowuje do funkcjonowania społecznego”. Pozostałe kryteria nie zostały spełnione przez pięć lub sześć przedszkoli z badanej grupy (w zależności od kryterium).

Wymaganie „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów”

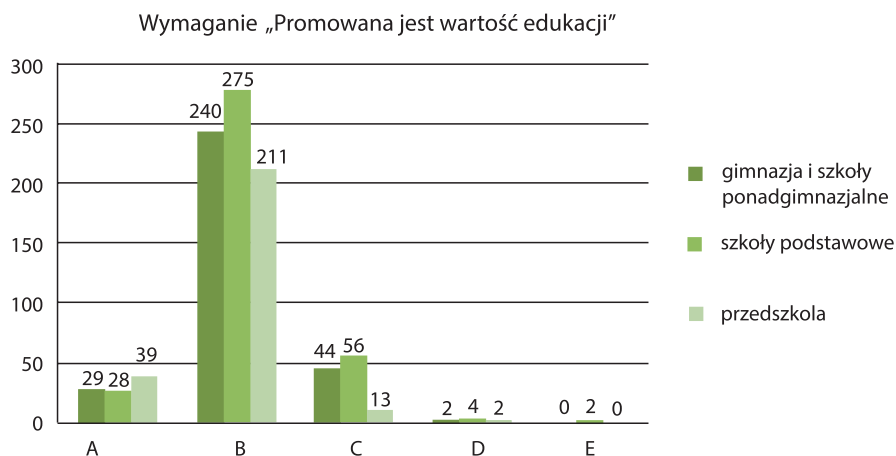


Wykres 1. Poziom spełniania wymagania „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” przez szkoły i przedszkola; gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, n = 315, szkoły podstawowe, n = 375, przedszkola, n = 264

* W odniesieniu do przedszkoli wymaganie brzmi: „Promowana jest wartość wychowania przedszkolnego”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Wymaganie „Promowana jest wartość edukacji” najwięcej badanych podmiotów spełniło na poziomie B: 240 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (na 315 ewaluowanych), 275 szkół podstawowych (na 365 ewaluowanych) oraz 211 przedszkoli (na 264 ewaluowane). 57 szkół i 39 przedszkoli spełniło wymaganie na najwyższym poziomie A. Tylko dwie szkoły podstawowe spełniły wymaganie na niskim poziomie E. 13% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (czyli razem 41) oraz 19% szkół podstawowych (razem 55) nie spełniło kryterium „Szkola prowadzi działania w lokalnej społeczności promujące wartość uczenia się przez całe życie”, a więc ma słabą (lub w ogóle nie ma) ofertę edukacyjną dla osób dorosłych, w tym dla rodziców uczniów. Reszta kryteriów z tego wymagania nie została spełniona wyłącznie przez pojedyncze podmioty z tej kategorii. Wśród badanych przedszkoli żadne z kryteriów nie zostało spełnione przez więcej niż dziewięć podmiotów.



Wykres 2. Poziom spełniania wymagania „Promowana jest wartość edukacji” przez szkoły i przedszkola; gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, n = 315, szkoły podstawowe, n = 365, przedszkola, n = 265

* W odniesieniu do przedszkoli wymaganie brzmi: „Wykorzystywane są informacje o losach dzieci, które uczęszczały do przedszkola”.

Źródło: opracowanie własne: na podstawie danych z SEO.

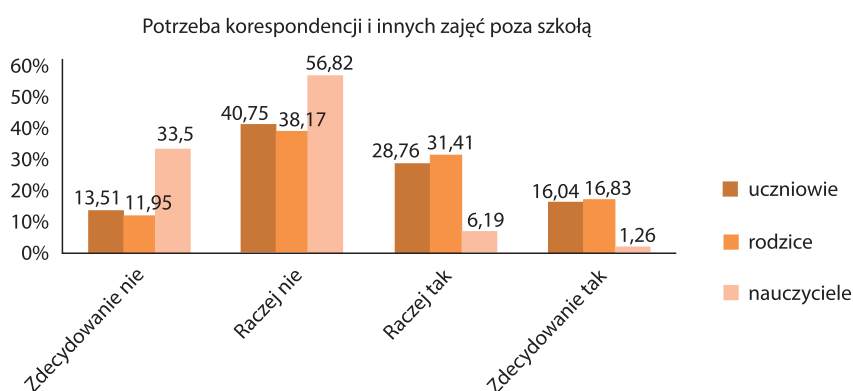
Podsumowując, wymagania „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” oraz „Promowana jest wartość edukacji” przez większość badanych podmiotów zostały spełnione na poziomie B. Więcej z nich na poziomie A spełniło wymagania „Promowana jest wartość edukacji” niż „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” – 57 w stosunku do 17 szkół oraz 39 w stosunku do 17 przedszkoli. Dziewięć szkół i trzy przedszkola spełniły wymagania „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” na niskim poziomie E, a dwie szkoły podstawowe na poziomie E spełniły drugie z analizowanych wymagań. 83 gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne oraz 89 szkół podstawowych nie spełniło kryterium „Szkoła przygotowuje do dalszej edukacji”, a 41 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 55 szkół podstawowych (czyli 55 placówek) nie spełniło kryterium „Szkoła prowadzi działania w lokalnej społeczności promujące wartość uczenia się przez całe życie” (są to kryteria odnoszące się do obu analizowanych wymagań, z którymi badane podmioty miały największe problemy). Analiza wyraźnie pokazuje, że w grupie badanych szkół są takie, które nie radzą sobie z przygotowaniem uczniów do dalszej edukacji, nie prowadzą działań skierowanych do lokalnej społeczności oraz mających na celu promowanie wartości uczenia się przez całe życie.

ANALIZA WEDŁUG KRYTERIUM – WYMAGANIE „WYKORZYSTYWANE SĄ INFORMACJE O LOSACH ABSOLWENTÓW”

W tej części artykułu zostaną przedstawione wyniki ewaluacji wszystkich kryteriów wskazanych wcześniej wymagań. Rozdział rozpoczyna analiza kryteriów wymagania „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów” pokazująca, jak szkoły przygotowują do dalszej edukacji, jak wykorzystują informacje o losach absolwentów w procesie nauczania i wychowania, jak przygotowują uczniów do funkcjonowania na rynku pracy oraz jak współpracują z absolwentami.

Kryterium „Szkoła przygotowuje do dalszej edukacji” nie spełniło najwięcej badanych szkół (por. wyżej). Uczniowie, nauczyciele i rodzice uczniów zapytani zostali o to, czy aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelni, uczniowie szkoły potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą. Odpowiedzi rodziców i uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych są zbliżone – 48,2% rodziców (n = 21 117; źródło: RODZ_PAPI) oraz 44,8% uczniów (n = 19 789; źródło: UCZN_CAWI_MS) odpowiedziało na to pytanie twierdząco (suma dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wobec

7,5% nauczycieli (zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 7202; źródło: NAU_CAWI). W odniesieniu do szkół podstawowych uważa tak tylko 4,3% badanych nauczycieli (zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 7134; źródło: NAU_CAWI) oraz 42,2% rodziców (zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 17 560; źródło: RODZ_PAPI). Wskazana tu rozbieżność może tłumaczyć, dlaczego co piąta szkoła nie spełniła tego kryterium. Otóż odpowiedzi nauczycieli wskazują na ich pewność co do dobrej organizacji pracy w szkole, w tym dystrybucji wiedzy, co może się przekładać na niepodejmowanie działań zmierzających do poprawy pracy pod tym względem. Na podstawie analizowanych danych nie można jednak powiedzieć, czy uczniowie rzeczywiście potrzebują korepetycji i innych zajęć poza szkołą, aby dostać się do wybranej przez siebie szkoły, czy tylko – w związku z popularnością tego typu form nauki – uważają, że ich potrzebują. Nie zmienia to faktu, że biorąc pod uwagę przyszłe ewaluacje tego kryterium, można wskazać nauczycielom, aby zobiektywizowali, na przykład w ramach rozmów z uczniami, potrzebę korepetycji, co może się przełożyć albo na próbę poprawy prowadzonych zajęć albo na zmianę stosunku uczniów do pozaszkolnych form nauki (wydaje się, że nie można tu wskazać rozwiązania ogólnego, a więc aplikowalnego do wszystkich szkół, raczej należy lokalnie, a więc w odniesieniu do każdej szkoły, spróbować zrozumieć przyczyny wskazanej rozbieżności i na tej podstawie wypracować rozwiązanie).



Wykres 3. Porównanie odpowiedzi nauczycieli, rodziców i uczniów na pytania dotyczące potrzeby korzystania przez uczniów z korepetycji czy innych zajęć poza szkołą, aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki³ (nauczyciele, n = 7202, rodzice, n = 21 117, uczniowie, n = 19 789) – gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne

Źródło: NAU_CAWI, UCN_CAWI_MS, RODZ_PAPI.

Poza korepetycjami i innymi zajęciami poza szkołą analizowane wymaganie odnosi się również do problemu przygotowania przez szkołę uczniów do funkcjonowania na rynku pracy. Otóż zdaniem partnerów szkół oraz przedstawicieli samorządów gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne posiadają ofertę przystosowaną do obecnego rynku pracy („zdecydowanie tak” odpowiedziało 67,7% a „raczej tak” – 22,7% respondentów, n = 308; źródło: PARTN_FGI). Co ciekawe, partnerzy szkół oraz samorządowcy, którzy odpowiadali na to samo pytanie, tyle że w odniesieniu do szkół podstawowych, równie pozytywnie oceniali związek pomiędzy ofertą szkół a rynkiem pracy („zdecydowanie tak” odpowiedziało 62,3%, a „raczej tak” – 21,8% respondentów, n = 353; źródło: PARTN_FGI).

Zarówno rodzice uczniów ze szkół podstawowych, jak i gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych mają poczucie, że ich dzieci są dobrze przygotowane do funkcjonowania w dalszym życiu – takiego zdania jest 82,7% rodziców uczniów uczęszczających do szkół podstawowych (zsumowane odpowiedzi dla „zde-

³ Pytania nie były jednobrzmiące dla wszystkich trzech typów respondentów, choć bardzo do siebie zbliżone, dlatego też odpowiedzi zostały zestawione: „Czy aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelnii, uczniowie szkoły potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą?” (nauczyciele); „Czy aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelnii, do której chce się dostać Pana(i) dziecko, będzie ono potrzebować korepetycji lub innych zajęć poza szkołą?” (rodzice); „Czy aby dostać się do wybranej przez siebie szkoły, potrzebujesz korepetycji lub innych zajęć poza szkołą?” (uczniowie).

cydowanie tak” i „raczej tak”, n = 17 560; źródło: RODZ_PAPI) oraz 79% rodziców uczniów uczęszczających do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (zsumowane odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 21 117; źródło: RODZ_PAPI).

Analizowane wymaganie podejmuje również problem wykorzystania wiedzy o losach absolwentów szkół do bieżącej pracy. Zdaniem dyrektorów szkoły współpracują z absolwentami: według 28,7% dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – regularnie, 49,7% – często, a 20,1% – od czasu do czasu (n = 314; źródło: DYZ_IDI). Opinie na ten temat dyrektorów szkół podstawowych są zbliżone: regularnie – 27,6%, często – 41,8%, a od czasu do czasu – 29,5% (n = 373; źródło: DYZ_IDI). Zapytani o indywidualną współpracę z absolwentami nauczyciele z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wyrazili następujące opinie: regularnie – 16,4%, często – 50,7%, a sporadycznie – 20,7% (n = 7202; źródło: NAU_CAWI). Bardzo bliskie opiniom nauczycieli ze szkół podstawowych: regularnie – 15,3%, od czasu do czasu – 49,5%, sporadycznie 20,7% (n = 7134; źródło: NAU_CAWI). Z absolwentami nie współpracuje tylko 9,7% nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 12,1% nauczycieli ze szkół podstawowych.

Informacje o losach absolwentów są wykorzystywane między innymi przez nauczycieli do doskonalenia procesu nauczania i wychowania – 34% zapytanych o to nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych stwierdziło, że wykorzystuje te informacje często, a 45,2% – że od czasu do czasu (n = 7202; źródło: NAU_CAWI). Co ciekawe, nauczyciele w szkołach podstawowych rzadziej korzystają z informacji o losach absolwentów – często takie informacje wykorzystuje 25,5% (n = 7134; źródło: NAU_CAWI). Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zapytani z kolei o to, czy nauczyciele opowiadają im o losach absolwentów, stwierdzili, że raczej odbywa się to od czasu do czasu (50,3%) niż regularnie (8,4%) (n = 19 789; źródło: UCZN_CAWI_MS).

ANALIZA WEDŁUG KRYTERIUM – WYMAGANIE „PROMOWANA JEST WARTOŚĆ EDUKACJI”






Wymaganie „Promowana jest wartość edukacji” składa się z kryteriów mówiących o działaniach informacyjnych na temat własnego funkcjonowania, prowadzonych przez szkołę, oraz o potrzebie uczenia się i działaniach celowo z tym związanych, nakierowanych na promocję w środowisku, a także o postrzeganiu szkoły w tym środowisku. Wymaganie to dotyczy istotnego problemu informowania w środowisku lokalnym przez szkoły o jakości i skuteczności prowadzonego kształcenia, co przekłada się na jej odbiór i opinię o niej – elementy związane choćby z prestiżem, jak również z siecią partnerów.

Czy w oczach rodziców i partnerów lokalnych gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne dbają o relacje z lokalnym środowiskiem, w tym z rodzicami? Zdaniem zarówno partnerów lokalnych, jak i rodziców – tak, chociaż partnerzy oceniają tę współpracę lepiej. Na pytanie o to, czy ich zdaniem nauczycielom i innym pracownikom szkoły zależy na współpracy z lokalnym środowiskiem, „zdecydowanie tak” stwierdziło 92,4% badanych partnerów (n = 314; źródło: PARTN_FGI); na pytania o to, czy nauczycielom i pracownikom szkoły zależy na współpracy z rodzicami, „zdecydowanie tak” odpowiedziało 37,6% badanych rodziców (n = 21 117; źródło: RODZ_PAPI). 50,2% badanych rodziców wybrało w odpowiedzi na to pytanie: „raczej tak”, 7,5% „raczej nie”, a 2,3% „zdecydowanie nie”. Odpowiedzi zarówno rodziców, jak i partnerów lokalnych w odniesieniu do szkół podstawowych są nieznacznie lepsze: „zdecydowanie tak” stwierdziło 94,4% badanych partnerów (n = 374; źródło: PARTN_FGI) oraz 41,3% rodziców (n = 17 608; źródło: RODZ_PAPI). Skoro szkoły dbają ich zdaniem o relację z lokalnym środowiskiem, to jakie są tego efekty?

94% partnerów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz tyle samo procent partnerów szkół podstawowych twierdzi, że otrzymuje pełną informację na temat osiągnięć szkoły (źródło: PARTN_FGI, kolejno n = 309 i n = 354). Partnerzy szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zapytani o to, czy brakuje im jakichś informacji na temat osiągnięć szkół, stwierdzili, że nie (294 na 300 wypowiedzi). Tylko sześć badanych osób stwierdziło, że informacji mogłoby być więcej lub że nie posiadają jakichś interesujących ich danych, na przykład na temat grantów⁴.






⁴ Źródło: analiza własna wszystkich wypowiedzi na pytanie: „Czy brakuje Państwu jakichś informacji na temat osiągnięć szkoły?” (PARTN_FGI).

Rodzice i partnerzy lokalni zostali zapytani o znajomość osiągnięć szkoły. Spośród badanych partnerów lokalnych i przedstawicieli samorządu w odniesieniu do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych najczęściej wykazało się znajomością sukcesów uczniów w zawodach/imprezach sportowych (301 na 314 ankietowanych) oraz na olimpiadach przedmiotowych (268 na 314 ankietowanych), jak również znajomością nagród i wyróżnień, którymi uhonorowano nauczycieli i innych pracowników szkoły (258 na 314 ankietowanych). O stypendiach naukowych przyznanych uczniom gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wiedziało z kolei 224 z 314 badanych (por. Wykres 4). Co ciekawe, w odniesieniu do szkół podstawowych nieznacznie spada wiedza partnerów dotycząca osiągnięć innych niż sukcesy uczniów w zawodach/imprezach sportowych (por. Wykres 5).

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|--|-----|-----|
| 1 | Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych (12 443) |  | 268 | 46 |
| 2 | Sukcesy uczniów w zawodach/olimpiadach sportowych (12 444) |  | 301 | 13 |
| 3 | Nagrody i wyróżnienia przyznawane uczniom i innym pracownikom szkoły (12 445) |  | 258 | 56 |
| 4 | Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych (12 446) |  | 224 | 90 |
| 5 | Inne – jakie? (12 447) |  | 160 | 154 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 4. Odpowiedzi partnerów lokalnych i samorządu na pytanie: „Czy szkoła informowała o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolnym” – dotyczy gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Źródło: PARTN_FGI.

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|--|-----|-----|
| 1 | Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych (8396) |  | 283 | 91 |
| 2 | Sukcesy uczniów w zawodach/olimpiadach sportowych (8397) |  | 358 | 16 |
| 3 | Nagrody i wyróżnienia przyznawane uczniom i innym pracownikom szkoły (8398) |  | 286 | 88 |
| 4 | Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych (8399) |  | 191 | 183 |
| 5 | Inne – jakie? (8400) |  | 177 | 197 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 5. Odpowiedzi partnerów lokalnych i samorządu na pytanie: „Czy szkoła informowała o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli, odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolnym” – dotyczy szkół podstawowych

Źródło: PARTN_FGI.

Wiedza rodziców o osiągnięciach szkół jest mniejsza niż partnerów szkół, należy jednak wziąć pod uwagę, że liczba badanych rodziców zdecydowanie przekracza liczbę badanych partnerów szkół (w odniesieniu do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych ponad 21 tysięcy respondentów wobec ponad 300).

Rodzice uczniów uczęszczających do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, jak i szkół podstawowych twierdzą, że mają najlepsze informacje na temat sukcesów uczniów w konkursach oraz zawodach i imprezach sportowych, a także w olimpiadach przedmiotowych. Najmniej rodziców wie o otrzymanych przez szkołę dotacjach i grantach oraz nagrodach i wyróżnieniach przyznanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły (por. Wykresy 6 i 7).

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|-------------|--------|--------|
| 1 | Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych (8403) | | 11 514 | 9603 |
| 2 | Sukcesy uczniów w konkursach (8404) | | 14 677 | 6414 |
| 3 | Sukcesy uczniów w zawodach/ olimpiadach sportowych (8405) | | 13 691 | 7426 |
| 4 | Udział przedstawicieli szkoły w ważnych wydarzeniach i uroczystościach (8406) | | 7990 | 13 127 |
| 5 | Nagrody i wyróżnienia przyznawane uczniom i innym pracownikom szkoły (8407) | | 4259 | 16 858 |
| 6 | Otrzymanie przez szkołę dotacji/grantu (8408) | | 3968 | 17 149 |
| 7 | Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych (8409) | | 7058 | 14 059 |
| 8 | Zrealizowanie przez szkołę projektu lub udział w akcji społecznej (8410) | | 9418 | 11 702 |
| 9 | Inne – jakie? (8411) | | 711 | 20 406 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 6. Odpowiedzi rodziców na pytanie: „Czy szkoła informowała o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolny” – dotyczy gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

Źródło: RODZ_PAPL.

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|-------------|--------|--------|
| 1 | Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych (8403) | | 10 615 | 6993 |
| 2 | Sukcesy uczniów w konkursach (8404) | | 14 489 | 3119 |
| 3 | Sukcesy uczniów w zawodach/ olimpiadach sportowych (8405) | | 13 281 | 4327 |
| 4 | Udział przedstawicieli szkoły w ważnych wydarzeniach i uroczystościach (8406) | | 6993 | 10 615 |
| 5 | Nagrody i wyróżnienia przyznawane uczniom i innym pracownikom szkoły (8407) | | 4385 | 13 223 |
| 6 | Otrzymanie przez szkołę dotacji/grantu (8408) | | 4597 | 13 011 |
| 7 | Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych (8409) | | 4758 | 12 850 |
| 8 | Zrealizowanie przez szkołę projektu lub udział w akcji społecznej (8410) | | 7826 | 9782 |
| 9 | Inne – jakie? (8411) | | 663 | 16 945 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 7. Odpowiedzi rodziców na pytanie: „Czy szkoła informowała o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolny” – dotyczy szkół podstawowych

Źródło: RODZ_PAPL.

Wyraźnie widać, że badane szkoły informują o swoich osiągnięciach środowisko lokalne i dbają o relacje ze środowiskiem lokalnym oraz rodzicami. Warto więc zastanowić się, czy szkoły są w tym środowisku postrzegane jako dbające o jakość uczenia się. Tak samo jak w przypadku pytania o osiągnięcia szkół rodzice oraz partnerzy szkoły różnią się w odpowiedziach (tu również mamy zdecydowane różnice w liczebności respondentów). Partnerzy lepiej oceniają dbałość o jakość uczenia niż rodzice. 91,4% partnerów szkół uważa, że szkoła zdecydowanie dba o jakość kształcenia (odnośnie do gimnazjów i szkół

ponadgimnazjalnych; n = 314; źródło: PARTN_FGI), podczas gdy w grupie rodziców „zdecydowanie tak” powiedziało 28,9%, a „raczej tak” – 59,4% (n = 21 117; źródło: RODZ_PAPI). W przypadku szkół podstawowych tendencja jest taka sama, a wyniki zbliżone: 89% partnerów wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak” (n = 374; źródło: PARTN_FGI) wobec 28,5% rodziców (n = 17 608; źródło: RODZ_PAPI); 57,9% rodziców stwierdziło, że szkoła „raczej dobrze” dba o jakość kształcenia.

Jak wynika z opinii rodziców oraz partnerów szkół i samorządu, szkoły informują o swoich osiągnięciach środowisko lokalne i dbają o relacje z tym środowiskiem, jak również o jakość kształcenia. Na problem komunikacji szkół w środowisku lokalnym należy również spojrzeć z drugiej strony, to znaczy analizując nie tyle postrzeganie działań, ile same działania podejmowane przez szkoły w celu zapewnienia komunikacji. Czy szkoły informują o celowości i skuteczności swoich działań? Nauczyciele deklarują⁵, że przekazują rodzicom uczniów informacje na temat tego, jaki jest cel działań edukacyjnych, które realizują (twierdzi tak 94% badanych nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 95% nauczycieli szkół podstawowych), jaki jest cel wychowawczy realizowanych działań (twierdzi tak 91% badanych nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 95% nauczycieli szkół podstawowych), jakie cele chce realizować szkoła (twierdzi tak 85% badanych nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 88% nauczycieli szkół podstawowych), jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (twierdzi tak 72% badanych nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 77% nauczycieli szkół podstawowych) oraz jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (twierdzi tak 72% badanych nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 77% nauczycieli szkół podstawowych) (por. Wykres 8). W ujęciu nauczycieli komunikacja skierowana od nich do rodziców jest realizowana. Czy jednak jest ona skuteczna?

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|--|---|------|------|
| 1 | Jaki jest cel edukacyjny działań, które Pan(i) realizuje (8422) | | 6586 | 616 |
| 2 | Jaki jest cel wychowawczy działań, które Pan(i) realizuje (8423) | | 6573 | 629 |
| 3 | Jakie cele chce realizować szkoła (8424) | | 6104 | 1098 |
| 4 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (8425) | | 5212 | 1990 |
| 5 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (8425) | | 5165 | 2037 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 8. Odpowiedzi nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Czy Pan(i) mówi rodzicom...”, n = 7202

Źródło: NAU_CAWI.

Zapytani o to, o czym są informowani, rodzice stwierdzili, że komunikacja nie jest tak skuteczna, jak myślą nauczyciele. **Pojawia się więc konieczność poprawy komunikacji, między innymi przez wskazanie nauczycielom na odmiennosc zdań na temat jej skuteczności.** 62% rodziców wie o celach, które chce realizować szkoła, podczas gdy informacje na ten temat rodzicom przekazuje 85% nauczycieli. Tylko 36% rodziców deklaruje, że wie o działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną – wobec 72% nauczycieli. 59% rodziców wie o celach edukacyjnych działań, które realizują nauczyciele, a informuje o tym aż 94% badanych nauczycieli. Wiedzę zaś o celach wychowawczych działań realizowanych przez nauczycieli posiada 53% rodziców, a informuje o tym 91% nauczycieli. Wreszcie o działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą, wie 31% rodziców, a informuje o tym aż 72% nauczycieli (por. Wykres 9). **Wyraźnie widać, że rozbieżności pomiędzy informacją nauczycieli a wiedzą rodziców dochodzą aż do 40 punktów procentowych, co wskazuje na niską skuteczność tej informacji w odniesieniu do grupy wszystkich rodziców. W przypadku**

⁵ Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Czy Pan(i) mówi rodzicom...”, n = 7182 (nauczyciele szkół podstawowych) i n = 7202 (nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) (NAU_CAWI).

rodziców uczniów uczęszczających do szkół podstawowych różnice te są podobne, a nawet wyższe. O działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą, wie 33% rodziców, a informuje o tym aż 77% nauczycieli, a więc różnica wynosi aż 44 punkty procentowe. 66% rodziców wie o celach, które chce realizować szkoła, podczas gdy informacje na ten temat rodzicom przekazuje 88% nauczycieli. Tylko 37% rodziców deklaruje, że wie o działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną – wobec 77% nauczycieli. 66% rodziców wie o celach edukacyjnych działań, które realizują nauczyciele, a informuje o tym aż 95% badanych nauczycieli. Wiedzę o celach wychowawczych działań, realizowanych przez nauczycieli, posiada z kolei 57% rodziców, a informuje o tym 95% nauczycieli (por. Wykres 10).

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|-------------|--------|--------|
| 1 | Celach, które chce realizować szkoła (8417) | | 13 152 | 7965 |
| 2 | Działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (8418) | | 7500 | 13 617 |
| 3 | Celach edukacyjnych działań, które realizują nauczyciele (8419) | | 12 359 | 8758 |
| 4 | Celach wychowawczych działań, które realizują nauczyciele (8420) | | 11 146 | 9971 |
| 5 | Działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (8421) | | 6443 | 14 674 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 9. Odpowiedzi rodziców uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Prosimy o zaznaczenie, czy są Państwo informowani o...”, n = 21 117

Źródło: RODZ_PAPI.

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|---|-------------|--------|--------|
| 1 | Celach, które chce realizować szkoła (8417) | | 11 614 | 5994 |
| 2 | Działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (8418) | | 6562 | 11 046 |
| 3 | Celach edukacyjnych działań, które realizują nauczyciele (8419) | | 11 570 | 6038 |
| 4 | Celach wychowawczych działań, które realizują nauczyciele (8420) | | 10 068 | 7540 |
| 5 | Działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (8421) | | 5733 | 11 875 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 10. Odpowiedzi rodziców uczniów szkół podstawowych na pytanie: „Prosimy o zaznaczenie, czy są Państwo informowani o...”, n = 17 608

Źródło: RODZ_PAPI.

Tak samo jak w przypadku innych analizowanych pytań samorządowcy czują się zdecydowanie lepiej poinformowani niż rodzice na temat działalności szkół, co wynika zapewne z odmienności relacji: samorząd jest organem prowadzącym szkołę, a rodzice są wyłącznie beneficjentami (należy jednak pamiętać, że i w tym wypadku liczba respondentów zdecydowanie się różni) (por. Wykresy 11 i 12).

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|--|-------------|-----|-----|
| 1 | Jaki jest cel edukacyjny działań, które Pan(i) realizuje (8412) | | 292 | 22 |
| 2 | Jaki jest cel wychowawczy działań, które Pan(i) realizuje (8413) | | 293 | 21 |
| 3 | Jakie cele chce realizować szkoła (8414) | | 301 | 13 |
| 4 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (8415) | | 280 | 34 |
| 5 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (8416) | | 280 | 34 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 11. Odpowiedzi samorządowców na pytanie: „Czy pracownicy szkoły informują samorząd o tym...”, n = 314

Źródło: PARTN_FGI – gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|--|-------------|-----|-----|
| 1 | Jaki jest cel edukacyjny działań, które Pan(i) realizuje (8412) | | 345 | 29 |
| 2 | Jaki jest cel wychowawczy działań, które Pan(i) realizuje (8413) | | 340 | 34 |
| 3 | Jakie cele chce realizować szkoła (8414) | | 353 | 21 |
| 4 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (8415) | | 335 | 39 |
| 5 | Jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą (8416) | | 331 | 43 |
| | | 0% 50% 100% | | |









Wykres 12. Odpowiedzi samorządowców na pytanie: „Czy pracownicy szkoły informują samorząd o tym...”, n = 374

Źródło: PARTN_FGI – szkoły podstawowe.

W jaki sposób i jak często szkoły prowadzą działania informacyjne dotyczące oferty edukacyjnej, własnych działań i osiągnięć? Strategie informacyjne w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych oraz szkołach podstawowych są podobne. Największa liczba dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wymienia stronę internetową szkoły jako źródło informacji o swojej ofercie, działaniach i osiągnięciach – aż 97% (n = 316; źródło: DYR_CAWI). W szkołach podstawowych z kolei nieznacznie większa liczba dyrektorów najczęściej wskazała, że umieszcza tego typu informacje na tablicach ogłoszeń – 94% (n = 379; źródło: DYR_CAWI), więcej niż w na stronie internetowej szkoły – 91%. Tablica ogłoszeń to drugie najczęściej wskazywane miejsce dystrybucji tego typu informacji w gimnazjach i szkołach podstawowych – wskazało je 90% dyrektorów tego typu szkół. Inne sposoby komunikacji według dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych to: specjale informatory, ulotki, foldery na temat działalności szkoły – 80%, prezentacja szkoły w lokalnych mediach – 73%, wydawanie własnej gazetki – 47%. Według dyrektorów szkół podstawowych inne rodzaje komunikacji to: prezentacja w lokalnych mediach – 65%, specjalne informatory, ulotki, foldery na temat działalności szkoły – 57%, wydawanie własnej gazetki – 47%.









Strategie komunikacyjne gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół podstawowych są bardzo podobne. Co do częstotliwości podejmowanych działań informacyjnych, to 86% dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych deklaruje, że po raz ostatni szkoła podjęła działania promocyjno-informacyjne nie więcej niż miesiąc temu (n = 316; źródło: DYR_CAWI) wobec 79% takich deklaracji przez dyrektorów szkół podstawowych (n = 379; źródło: DYR_CAWI).

Zarówno gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, jak i szkoły podstawowe prowadzą działania edukacyjne dla dorosłych. Najczęstszymi działaniami skierowanymi do tej grupy są – we wszystkich typach badanych szkół – akcje społeczne, działania informacyjne oraz szkolenia, kursy i warsztaty. Zdecydowanie rzadziej szkoły realizują projekty edukacyjne, konkursy, konsultacje i debaty angażujące członków lokalnej społeczności (por. Wykresy 13 i 14).

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|--|--|-----|-----|
| 1 | Szkolenia, kursy, warsztaty (12 458) |  | 201 | 113 |
| 2 | Projekty edukacyjne (12 458) |  | 95 | 219 |
| 3 | Konkursy (12 460) |  | 72 | 242 |
| 4 | Spotkania z ciekawymi ludźmi (12 461) |  | 150 | 165 |
| 5 | Konsultacje, debaty angażujące członków lokalnej społeczności (12 462) |  | 94 | 220 |
| 6 | Akcje społeczne (12 463) |  | 236 | 78 |
| 7 | Działania informacyjne (12 464) |  | 239 | 75 |
| 8 | Inne – jakie? (12 465) |  | 113 | 201 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 13. Odpowiedzi dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych na pytanie: „Jakie działania edukacyjne dla dorosłych (lokalnego środowiska) prowadziła szkoła w tym lub poprzednim roku szkolnym?”, n = 314

Źródło: Dyr_IDI.

| Lp. | Odpowiedź | TAK/NIE | TAK | NIE |
|-----|--|--|-----|-----|
| 1 | Szkolenia, kursy, warsztaty (8443) |  | 245 | 129 |
| 2 | Projekty edukacyjne (8444) |  | 114 | 260 |
| 3 | Konkursy (8445) |  | 116 | 258 |
| 4 | Spotkania z ciekawymi ludźmi (8446) |  | 163 | 211 |
| 5 | Konsultacje, debaty angażujące członków lokalnej społeczności (8447) |  | 136 | 238 |
| 6 | Akcje społeczne (8448) |  | 281 | 93 |
| 7 | Działania informacyjne (8449) |  | 278 | 96 |
| 8 | Inne – jakie? (8450) |  | 122 | 252 |
| | | 0% 50% 100% | | |

Wykres 14. Odpowiedzi dyrektorów szkół podstawowych na pytanie: „Jakie działania edukacyjne dla dorosłych (lokalnego środowiska) prowadziła szkoła w tym lub poprzednim roku szkolnym?”, n = 374

Źródło: Dyr_IDI.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Wymaganie „Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów”

Wiedza o losach absolwentów jest wykorzystywana w bieżącej pracy szkoły. 70% badanych dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych i 69% dyrektorów szkół podstawowych stwierdziło, że współpracuje z absolwentami regularnie i często. Z absolwentami nie współpracuje tylko 9,7% nauczycieli z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz 12,1% nauczycieli ze szkół podstawowych. Informacje o losach absolwentów są wykorzystywane między innymi przez nauczycieli do doskonalenia procesu nauczania i wychowania – 79% nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wykorzystuje je często i od czasu do czasu. Uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zapytani z kolei o to, czy nauczyciele opowiadają im o losach absolwentów, stwierdzili, że raczej odbywa się to od czasu do czasu (50,3%) niż regularnie (8,4%).

Kryterium „Szkoła przygotowuje do dalszej edukacji” nie spełniło najwięcej badanych podmiotów, co wynika z tego, że spora grupa rodziców i uczniów twierdzi, że aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelni, uczniowie szkoły potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą. Twierdzi tak 48,2% rodziców oraz 44,8% uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wobec tylko 7,5% nauczycieli! Rozbieżność występuje także w odniesieniu do odpowiedzi rodziców i nauczycieli szkół podstawowych. Mimo tego rodzice uczniów ze szkół podstawowych, jak również gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych mają poczucie, że ich dzieci są dobrze przygotowane do funkcjonowania w dalszym życiu – jest takiego zdania 82,7% rodziców uczniów uczęszczających do szkół podstawowych oraz 79% rodziców uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Dodatkowo, zdaniem partnerów szkół oraz przedstawicieli samorządów, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne mają ofertę przystosowaną do obecnego rynku pracy („zdecydowanie tak” odpowiedziało 67,7%, a „raczej tak” – 22,7% respondentów).

Wymaganie „Promowana jest wartość edukacji”

Badane szkoły informują o swoich osiągnięciach środowisko lokalne i dbają o relacje ze środowiskiem lokalnym oraz rodzicami. Zdaniem partnerów lokalnych i samorządów gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne dbają o relacje z lokalnym środowiskiem („zdecydowanie tak” stwierdziło 92,4% badanych partnerów) oraz z rodzicami (87,8% rodziców zaopiniowało, że „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). W przypadku szkół podstawowych wskazania w obu przypadkach są nieznacznie wyższe. Spośród badanych partnerów lokalnych i przedstawicieli samorządu najwięcej wykazało się znajomością sukcesów uczniów w zawodach/imprezach sportowych oraz na olimpiadach przedmiotowych, jak również znajomością nagród i wyróżnień przyznanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły. Mało rodziców wie natomiast o otrzymanych przez szkołę dotacjach i grantach oraz nagrodach i wyróżnieniach przyznanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły. 94% partnerów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz tyle samo procent partnerów szkół podstawowych twierdzi, że otrzymuje pełną informację na temat osiągnięć szkoły.

Większość badanych nauczycieli deklaruje, że przekazuje rodzicom informacje dotyczące celowości prowadzonych działań edukacyjnych i wychowawczych. Komunikacja ta nie jest jednak tak skuteczna, jak wydaje się nauczycielom, na przykład 62% rodziców wie o celach, które chce realizować szkoła, podczas gdy informacje na ten temat rodzicom przekazuje 85% nauczycieli. Rozbieżności pomiędzy informacją nauczycieli a wiedzą rodziców dochodzą aż do 40 punkty procentowe (w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) oraz 44 punktów procentowych (w przypadku szkół podstawowych), co wskazuje na niską skuteczność tej informacji w odniesieniu do grupy wszystkich rodziców. Ogólnie samorządowcy czują się zdecydowanie lepiej poinformowani niż rodzice na temat działalności szkół, co wynika zapewne z odmienności relacji: samorząd jest organem prowadzącym szkołę, a rodzice wyłącznie beneficjentami.

Strategie informacyjne dotyczące oferty edukacyjnej, działań szkoły i jej osiągnięć w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych oraz szkołach podstawowych są podobne. Największa liczba dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wskazuje stronę internetową szkoły jako miejsce informacji

o swojej ofercie, działaniach i osiągnięciach (97%). W szkołach podstawowych natomiast nieznacznie więcej dyrektorów wskazało, że częściej umieszcza tego typu informacje na tablicach ogłoszeń niż na stronie internetowej szkoły – 94% wobec 91%. W zakresie częstotliwości podejmowanych działań informacyjnych 86% dyrektorów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych deklaruje, że po raz ostatni szkoła podjęła działania promocyjno-informacyjne nie więcej niż miesiąc temu wobec 79% takich deklaracji składanych przez dyrektorów szkół podstawowych.

Zarówno gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, jak i szkoły podstawowe prowadzą działalność edukacyjną dla dorosłych. Najczęstszymi przedsięwzięciami skierowanymi do tej grupy są – we wszystkich typach badanych szkół – akcje społeczne, działania informacyjne oraz szkolenia, kursy i warsztaty. Zdecydowanie rzadziej szkoły realizują projekty edukacyjne, konkursy, konsultacje i debaty angażujące członków lokalnej społeczności.

REKOMENDACJE

- Analiza wyraźnie pokazuje, że w grupie badanych szkół są takie, które nie radzą sobie z przygotowaniem uczniów do dalszej edukacji oraz nie prowadzą działań skierowanych do lokalnej społeczności, mających na celu promowanie wartości uczenia się przez całe życie. **W związku z tym należy rozważyć, czy rozpowszechniona wśród uczniów potrzeba korepetycji i zajęć dodatkowych rzeczywiście wynika z niedostatku wiedzy, czy może z przekonania o tym, że korepetycje i zajęcia dodatkowe są niezbędne w ich karierze edukacyjnej. Można wypracować nowe, skuteczniejsze programy skierowane do szkół, a dotyczące idei uczenia się przez całe życie.**
- Uczniowie, nauczyciele i rodzice uczniów zostali zapytani o to, czy aby zapewnić sobie możliwość dalszej nauki w szkole/uczelni uczniowie szkoły potrzebują korepetycji lub innych zajęć poza szkołą. Odpowiedzi rodziców i uczniów były zbliżone – 48,2% rodziców oraz 44,8% uczniów odpowiedziało na to pytanie twierdząco (suma dla odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wobec 7,5% nauczycieli. Wskazana tu rozbieżność może tłumaczyć, dlaczego co piąta szkoła nie spełniła tego kryterium. Otóż odpowiedzi nauczycieli wskazują na ich pewność co do dobrej organizacji pracy w szkole, w tym dystrybucji wiedzy, co może się przekładać na niepodejmowanie działań zmierzających do poprawy pracy w tym zakresie. Na podstawie analizowanych danych nie można jednak powiedzieć, czy uczniowie rzeczywiście potrzebują korepetycji i innych zajęć poza szkołą, aby dostać się do wybranej przez siebie szkoły, czy – w związku z popularnością tego typu form nauki – tylko uważają, że ich potrzebują. Nie zmienia to faktu, że biorąc pod uwagę przyszłe ewaluacje tego kryterium, **można wskazać nauczycielom, aby zobiektywizowali, na przykład w ramach rozmów z uczniami, potrzebę korepetycji, co może się przełożyć albo na próbę poprawy prowadzonych zajęć, albo na zmianę stosunku uczniów do pozaszkolnych form nauki (wydaje się, że nie można tu wskazać rozwiązania ogólnego, a więc aplikowalnego do wszystkich szkół, raczej należy lokalnie, a więc w odniesieniu do każdej szkoły, spróbować zrozumieć przyczyny wskazanej rozbieżności i na tej podstawie wypracować rozwiązanie).**
- Komunikacja między nauczycielami a rodzicami nie jest tak skuteczna, jak uważają nauczyciele. Pytani o to, czy są informowani, rodzice zaznaczyli, że komunikacja nie jest tak skuteczna, jak myślą nauczyciele. Wyraźnie widać, że rozbieżności pomiędzy informacją nauczycieli a wiedzą rodziców dochodzą aż do 40 punktów procentowych, co dowodzi niskiej skuteczności tej informacji w odniesieniu do grupy wszystkich rodziców. W przypadku rodziców uczniów uczęszczających do szkół podstawowych różnice te są podobne, a nawet wyższe. **Wskazuje to więc na konieczność poprawy komunikacji, między innymi przez zwrócenie uwagi nauczycieli na odmienność zdań na temat jej skuteczności.**

MARTA BYRSKA

RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY

Streszczenie:

- W roku szkolnym 2012/2013 wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” było ewaluowane w 685 szkołach, spośród których wszystkie – poza jedną – spełniły je na poziomie przynajmniej podstawowym. Różnice spełniania poziomów wymagań między poszczególnymi typami szkół są istotne statystycznie – szkoły podstawowe mają najwyższy odsetek łącznych udziałów poziomów A i B (65%), licea natomiast najniższy (44%). W porównaniu z rokiem ubiegłym nie zaszły żadne istotne statystycznie zmiany w tym obszarze.
- Z przeprowadzonej analizy wynika, że większość rodziców czuje się partnerami szkoły w zakresie komunikacji (możliwość podzielenia się opiniami, mocy sprawczej opinii, bycia informowanym o rozwoju dziecka) oraz wsparcia wychowawczego udzielanego przez szkołę. Partycypacja decyzyjna w życiu szkoły pozostaje jednak udziałem tylko 1/3 rodziców.
- W opinii nauczycieli i dyrektorów partnerstwo rodziców względem szkoły ma zdecydowanie bardziej całościowy charakter i dotyczy wszystkich – określonych przez kryteria operacyjne – obszarów współpracy ze szkołą.
- Priorytetową formą kontaktu między rodzicami a szkołą – zarówno według rodziców, jak i dyrektorów – są zebrania szkolne. Dla ponad połowy rodziców jest to jedyna przestrzeń spotkania ze szkołą, inaczej niż według dyrektorów, którzy wskazują na zebrania jako na jedną z wielu form praktykowania kontaktu z rodzicami.
- 1/4 rodziców czuje się wykluczona z partnerstwa ze szkołą już na etapie komunikacji, nie widząc nie tylko własnego wpływu na działania szkoły przez wyrażenie swej opinii (25%), lecz nawet możliwości jej wyrażenia (28%).
- Najistotniejszą formą wsparcia wychowawczego oferowaną przez szkołę jest – zarówno według rodziców, jak i dyrektorów – pomoc psychologiczna i pedagogiczna. Rodzice przedkładają tę formę wsparcia nad współpracę z wychowawcą średnio aż o 15 punktów procentowych.
- 92% rodziców uważa, że wsparcie nauczycieli i innych pracowników szkoły jest bardzo pomocne w wychowaniu. Za najważniejszą formę wsparcia rodzice uważają pomoc psychologów i pedagogów, co jest kolejną egzemplifikacją tej dominującej potrzeby.
- W przeważającej większości (90% wskazań) rodzice czują się informowani o rozwoju swoich dzieci, co w zestawieniu z 99% udziałem analogicznej odpowiedzi u nauczycieli obrazuje wysoki poziom spełniania tego wymiaru partnerstwa przez szkoły.
- Aż 36% rodziców nie uczestniczy w żadnych działaniach organizowanych przez szkołę. Dominującą formą partycypacji w wydarzeniach szkolnych jest wpływ na imprezy, wycieczki i uroczystości szkolne (45%).
- Aż 64% rodziców czuje się wykluczonych z posiadania wpływu na jakiegokolwiek decyzje dotyczące życia szkoły. Jedynymi istotnymi formami partycypacji decyzyjnej rodziców są – podobnie jak w przypadku uczestnictwa – kwestie dotyczące imprez i uroczystości szkolnych oraz uprawnienia wynikające z roli rady rodziców, nałożone na szkoły obligatoryjnie przez ustawodawcę.

WSTĘP

Wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” zakłada współpracę środowisk domu i szkoły w procesie negocjowania i podejmowania działań wychowawczych służących rozwojowi dziecka. W niniejszej analizie zwrócono uwagę na to, w jakich obszarach realizuje się ta współpraca, jakie przyjmuje formy, a także w jakim języku i przez kogo jest wyrażana.

Charakterystyka wymagania określa rodzaj partycypacji rodziców w życiu szkoły w kilku obszarach. Na poziomie podstawowym (D) podkreślona jest waga komunikacji między szkołą i rodziną. Rodzice powinni mieć możliwość wyrażania opinii i zgłaszania postulatów na temat szkoły, która z kolei powinna je brać pod uwagę w planowaniu swoich działań. Przepływ informacji między środowiskiem domu i szkoły powinien być dwustronny. Od nauczycieli rodzice mają prawo oczekiwać informacji na temat rozwoju swojego dziecka. Rola szkoły nie powinna się jednak ograniczać do funkcji medium; powinna stanowić przestrzeń konkretnego wsparcia rodziców w procesie wychowawczym.

Na poziomie wysokim (B) partnerstwo rodziców jest rozumiane jako ich aktywny udział w procesach decyzyjnych. Rodzice stają się zatem nie tylko uczestnikami dialogu ze szkołą, ale także kształtują jej rzeczywistość przez realny udział w podejmowaniu i realizacji decyzji.

Szkoła zdefiniowana jako instytucja tworzona przez upodmiotowionych, współpracujących z sobą partnerów to jednak nie tylko wizja wyłaniająca się z treści wymagania sformułowanego w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2009 roku o nadzorze pedagogicznym. Współpraca szkoły z rodzicami jest usankcjonowana prawem. Zgodnie z ustawą o oświacie¹ szkoła jest zobligowana do współpracy z radą rodziców i radą szkoły, których kompetencje pokrywają się w wielu punktach z postulatami zawartymi w charakterystyce wymagania. Warto zatem zwrócić uwagę, czy realizacja idei partnerstwa rodziców i szkoły jest powszechna (dotyczy wszystkich podmiotów), czy ogranicza się jedynie do partycypacji przedstawicielskiej, zagwarantowanej przez ustawodawcę.

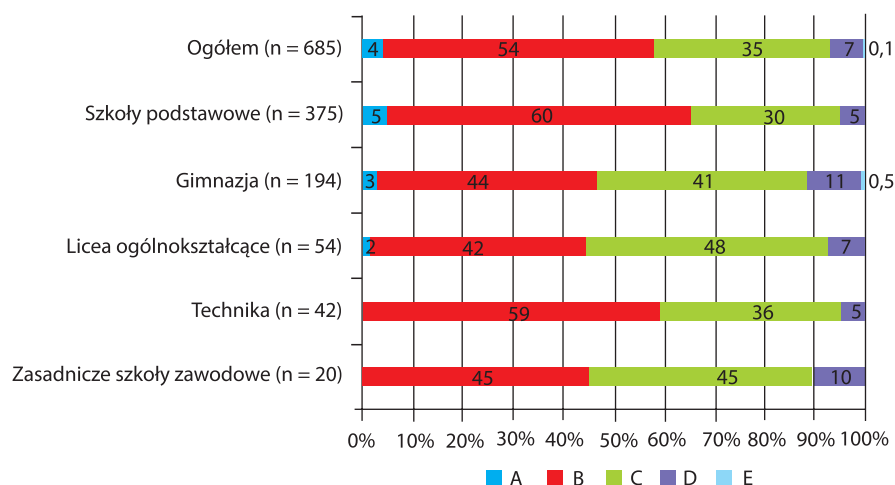
W niniejszej analizie uwzględniono wszystkie kryteria operacyjne badanego wymagania. Materiał badawczy pochodzi z ewaluacji zewnętrznych, którymi objęte były szkoły podstawowe, gimnazja, licea, technika i zasadnicze szkoły zawodowe od 1 września 2012 do 31 marca 2013.

POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGANIA

W roku szkolnym 2012/2013 wizytatorzy do spraw ewaluacji ocenili 685 placówek pod względem poziomu spełniania wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”. Ponad połowa szkół osiągnęła wysokie lub bardzo wysokie oceny. Jedna szkoła (gimnazjum) nie spełniła wymagania na poziomie podstawowym, otrzymując kategorię E. Poziomy spełniania wymagań ze względu na przekrój typów placówek zostały odzwierciedlone na Wykresie 1.

Z ogólnego obrazu spełniania wymagań wynika, że nieznacznie dominuje łączny udział wysokich i bardzo wysokich poziomów spełniania. Najwyższy pod tym względem poziom osiągnęły szkoły podstawowe i technika. 95% obu z tych typów szkół uzyskało poziomy powyżej poziomu podstawowego D, w tym 5% szkół podstawowych osiągnęło poziom A, co jest najwyższym udziałem spełniania wymagania na tym poziomie w przekroju typów szkół. Udział poziomu A spada konsekwentnie wraz z przechodzeniem przez kolejne etapy edukacji i typy szkół ponadgimnazjalnych, osiągając 0% w przypadku techników i szkół zawodowych. Przyglądając się poszczególnym typom placówek, można zauważyć, że tylko w przypadku wspomnianych szkół podstawowych i techników dominują wysokie poziomy spełniania wymagań, które ukształtowały średnią. W co dziesiątej zasadniczej szkole zawodowej i gimnazjum (które uzyskało najwyższy udział poziomu D) wymagania spełniane jest jedynie na poziomie podstawowym. Różnice w poziomach spełniania wymagań między poszczególnymi typami szkół są istotne statystycznie ($p < 0,05$) tylko w jednym przypadku: szkół podstawowych, osiągających najwyższe noty, i liceów ogólnokształcących, które plasują się najniżej ze względu na łączny udział spełniania wymagania na poziomach wysokich (A i B).

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425 z późn. zm.



Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” w przekroju ze względu na typy placówek

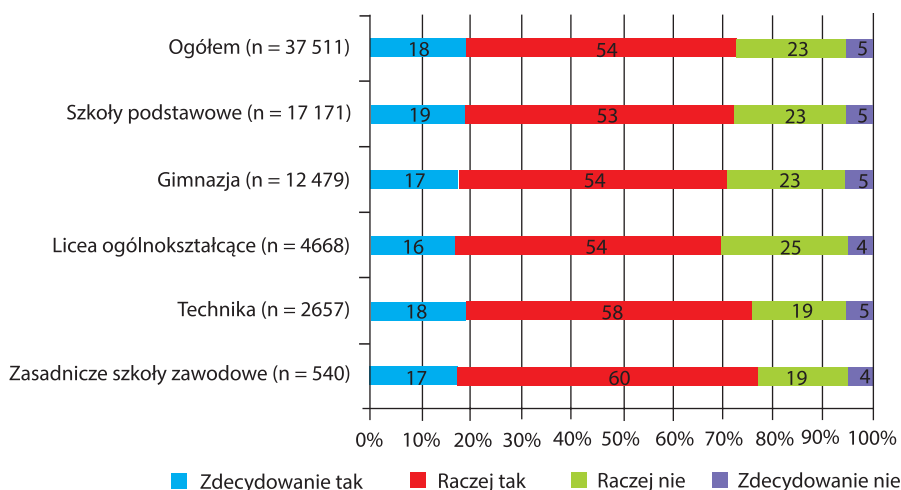
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

W porównaniu z rokiem ubiegłym nie zaszły żadne istotne statystycznie różnice w poziomach spełniania wymagań. Nieznacznie obniżył się udział bardzo wysokich i wysokich poziomów (w obu przypadkach o 2 punkty procentowe) i wzrósł poziom spełniania na poziomach C (o 5 punktów procentowych) i D (o 3 punkty procentowe). Spadł natomiast dziesięciokrotnie udział niskiego spełniania postulatów wymagania (E) z 1% do 0,1%, czyli z 6 szkół (z 539 badanych w poprzednim roku) do 1 (z 685 badanych w roku szkolnym 2012/2013). Porównanie wyników badań z rokiem 2011/2012 ukazuje utrzymanie się trendu dominacji szkół podstawowych i techników na wysokich poziomach spełniania wymagania.

Z analizy spełniania poszczególnych kryteriów operacyjnych wyłania się niepokojąca informacja, zapowiadająca charakter partycypacji rodziców w życiu szkoły. Wszystkie kryteria dotyczące wymiaru komunikacyjnego oraz wspierania rodziców w procesie wychowania dzieci są spełniane przez niemalże 100% szkół. Kryteria dotyczące natomiast bezpośredniego zaangażowania rodziców w decyzje i działania szkoły uzyskują wysokie poziomy niespełniania. Kryterium „Rodzice biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły” nie zostało spełnione w 20% szkół, a teza o tym, jakoby „Rodzice uczestniczą w działaniach organizowanych przez szkołę”, nie jest prawdziwa aż w 32% placówek.

RODZICE DZIELĄ SIĘ OPINIAMI NA TEMAT PRACY SZKOŁY ORAZ PROCESU NAUCZANIA

Podstawowym warunkiem partycypacji rodziców w procesie nauczania jest możliwość wyrażania przez nich opinii na temat pracy szkoły. Warto rozpocząć więc od przyjrzenia się, czy szkoła zapewnia rodzicom niezbędną do tego przestrzeń komunikacji. Oto jak rodzice odpowiadali na pytanie o możliwość dzielenia się ze szkołą swoimi opiniami:



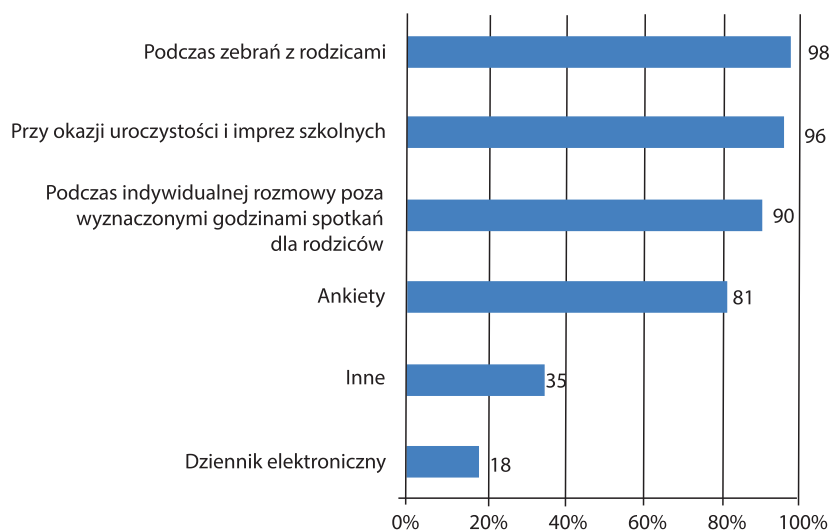
Wykres 2. Czy w szkole tworzone są możliwości do dzielenia się przez rodziców opiniami na temat funkcjonowania szkoły?

Źródło: opracowanie własne na podstawie RODZ_PAPI.

Jak pokazują statystyki, większość rodziców uważa, że szkoła zapewnia im możliwość wyrażenia swojej opinii. Najwięcej pozytywnych wskazań udzielili rodzice uczniów szkół zawodowych i techników, a najmniej – liceów. Być może na tę różnicę (7 punktów procentowych) mają wpływ inne oczekiwania formułowane wobec szkoły przez rodziców młodzieży uczęszczającej do odmiennych typów szkół – stąd niższy poziom satysfakcji (potencjalnie mogących mieć wyższe oczekiwania od szkoły) rodziców licealistów. Warto zauważyć, że po zredukowaniu do dychotomicznej zmiennej średnio co czwarty (a w przypadku liceów prawie co trzeci) rodzic nie czuje, że szkoła zapewnia mu wystarczające możliwości do wyrażania opinii na temat jej funkcjonowania. **Mimo, że większość rodziców udzieliła odpowiedzi pozytywnej, bardzo duży odsetek (średnio 28%) rodziców pozostaje obecnie wyłączony z możliwości zabrania głosu w dyskusji o edukacji swoich dzieci.**

Aby zbadać przyczyny takiego stanu rzeczy, warto odtworzyć najistotniejsze przestrzenie komunikacji między szkołą i rodzicami. W tym celu porównano najpopularniejsze i najbardziej użyteczne formy wymiany informacji między rodzicami i szkołą – w opinii dyrektorów i samych rodziców.

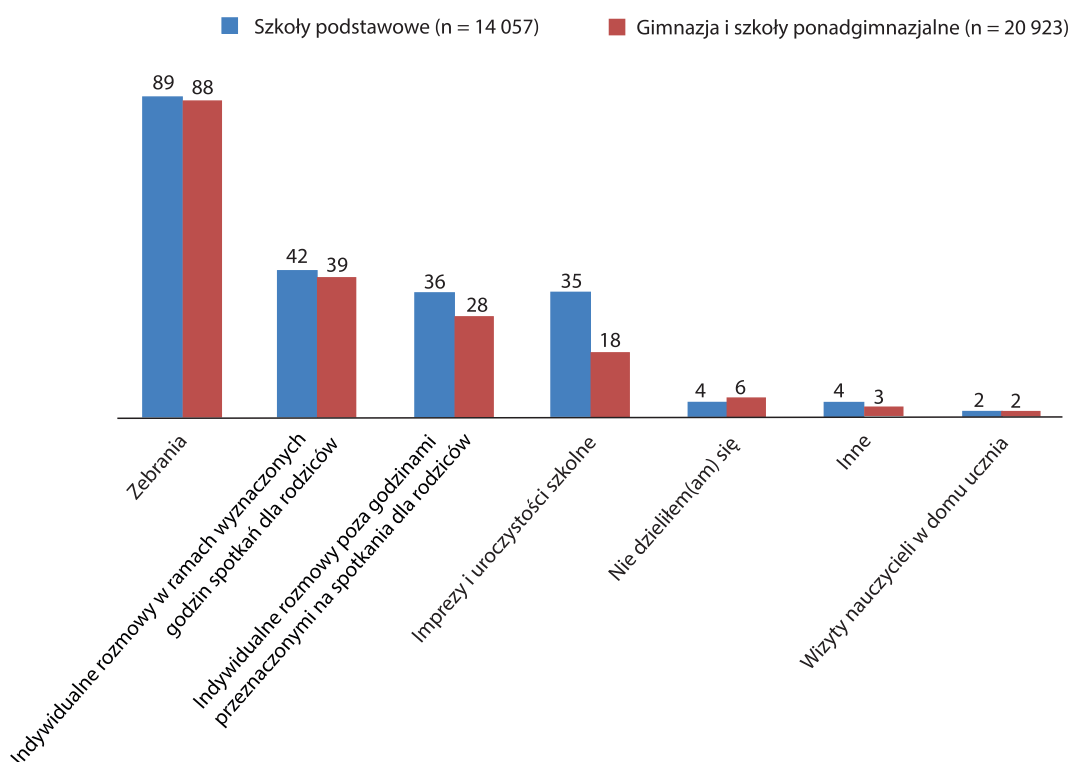
Jak na pytanie o korzystanie z różnych form pozyskiwania opinii od rodziców odpowiadali dyrektorzy polskich szkół, przedstawiono na Wykresie 3.



Wykres 3. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „W jaki sposób rodzice dzielą się z Panem(ią) swoimi opiniami na temat pracy szkoły i procesu nauczania?” (n = 689)

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_CAWI.

Z powyższej statystyki widać, że dla niemalże wszystkich dyrektorów (98%) podstawową formą spotkania z rodzicem w celu wysłuchania jego opinii o szkole jest zebranie szkolne. Pozostałe formy bezpośredniego kontaktu z rodzicem uzyskały również bardzo wysokie – ponad 90% – udziały wskazań. Warto zestawzić te dane z danymi uzyskanymi z ankiet dla rodziców, którzy odpowiadali na takie samo pytanie (Wykres 4).



Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „Proszę o zaznaczenie, w jakich sytuacjach w tym lub poprzednim roku szkolnym dzielił(a) się Pan(i) z nauczycielami lub dyrekcją szkoły swoimi opiniami na temat pracy szkoły i sposobu nauczania”

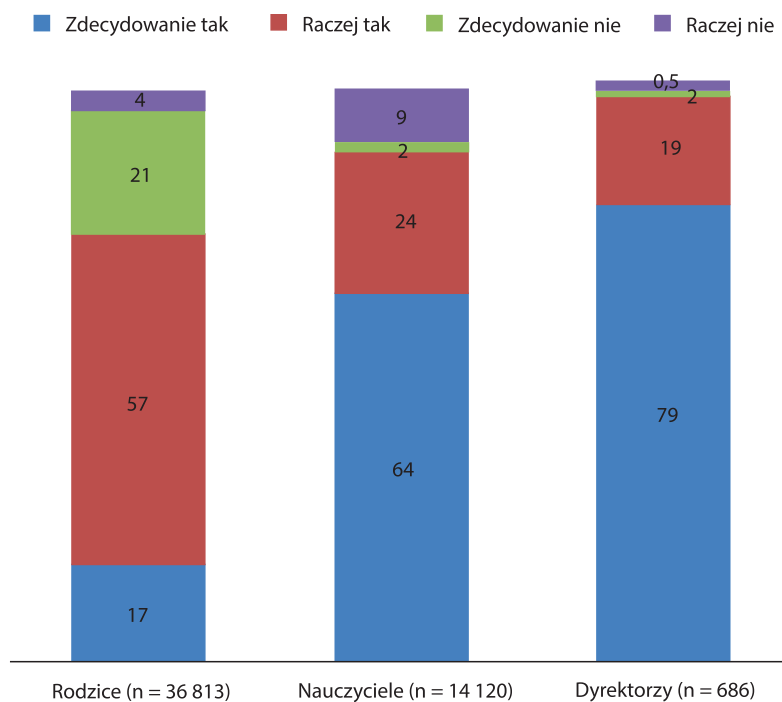
Źródło: opracowanie własne na podstawie RODZ_PAPI.

Z powyższej analizy wynika, że rodzice dzielą się opiniami z pracownikami szkoły przede wszystkim podczas zebrań, co potwierdzają wyniki badań z dyrektorami o priorytetowości tej formy kontaktu. Widzimy, że żadna z pozostałych form przekazywania informacji nie jest praktykowana nawet przez połowę rodziców. Porównując udziały wskazań na poszczególne formy kontaktu ze szkołą rodziców uczniów ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych, dostrzegamy wyraźny trend spadkowy – znaczy to, że rodzice uczniów starszych korzystają z uboższego wachlarza możliwych form kontaktu. Największa dysproporcja (aż 17 punktów procentowych) zachodzi w postrzeganiu imprez jako okazji do przekazania swej opinii o funkcjonowaniu szkoły, co można powiązać z malejącym udziałem rodziców w szkolnych imprezach wraz z dorastaniem dzieci.

Zestawiając z sobą wypowiedzi dyrektorów i rodziców, można zobaczyć wyraźny rozdźwięk między nimi. Rodzice (Wykres 4) dużo rzadziej komunikują dyrektorowi i nauczycielom swoje opinie w sytuacjach innych niż zebranie, w stosunku do tego, jak określa to dyrektor (Wykres 3). Może to wynikać z faktu, że dyrektor ma kontakt z najaktywniejszymi rodzicami, wykorzystującymi rzeczywistość różnorodności form komunikacji i wpływającymi na taki jej obraz w percepcji dyrektorów. Na statystyki zaś uwzględniające perspektywę rodziców wpływ mieli zarówno aktywni, jak i bierni aktorzy tej gry.

OPINIE POZYSKANE OD RODZICÓW MAJĄ WPŁYW NA DZIAŁANIA SZKOŁY

Sensowność komunikacji między rodzicami i szkołą można rozważać w kontekście wyników, jakie przynosi. W tej części analizy zbadano, czy głosy rodziców w sprawie funkcjonowania szkoły przekładają się na konkretne praktyki. W tym celu zestawiono z sobą głosy dyrektorów, nauczycieli i rodziców, którzy odpowiedzieli w ankiecie na identycznie sformułowane pytanie (Wykres 5).



Wykres 5. Odpowiedzi na pytanie: „Czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły?”

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_CAWI, NAU_CAWI, RODZ_PAPI.

Jak można się było spodziewać, najczęściej skrajnie afirmatywnych ocen wpływu rodziców na działania szkoły wskazali dyrektorzy. Ogółem 98% z nich uważa, że opinie rodziców są brane pod uwagę w ich szkołach. Co ciekawe, najczęściej odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzielili dyrektorzy techników i szkół zawodowych (odpowiednio 83% i 85%) przy jednoczesnym 0-procentowym udziale wskazań na odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”. Czyżby zatem były to typy szkół, w których głos rodziców najbardziej przekuwa się w czyn? Rodzice nie potwierdzają tej hipotezy – różnicowania we wskazaniach na poszczególne odpowiedzi ze względu na rodzaj szkoły nie są istotne statystycznie ($p > 0,05$) i nie przekraczają 3 punktów procentowych. Nauczyciele okazali się bardziej sceptyczni od dyrektorów – co dziesiąty z nich bez względu na wychowawstwo ($p > 0,05$) nie widzi wpływu opinii rodziców na planowanie działań szkoły. To również grupa, która najczęściej mówi o zdecydowanym braku wpływu opinii rodziców na funkcjonowanie szkoły. Odpowiedzi rodziców różnią się statystycznie od wypowiedzi dyrektorów ($p < 0,05$). To grupa najbardziej krytycznie postrzegająca swój wpływ na planowanie działań szkoły. **Aż 25% rodziców uważa, że ich opinie nie mają wpływu na działania szkoły.** Jest to udział zbliżony do odsetka rodziców, którzy twierdzą, że szkoła nie zapewnia im możliwości wyrażania opinii na temat swego funkcjonowania (28%) (Wykres 2). **Aż jedna czwarta rodziców czuje się więc wykluczona z partnerstwa już na etapie komunikacji ze szkołą.**

SZKOŁA WSPIERA RODZICÓW W WYCHOWANIU DZIECI

Poniżej przedstawiono analizę kolejnego – po komunikacji – obszaru streszczającego ideę partnerstwa rodziców i szkoły. Za treścią tego kryterium stoi przeświadczenie, że szkoła ma profesjonalne narzędzia, dzięki którym może wspomagać rodziców w ich roli wychowawczej. Analizę rozpoczęto od przedstawienia form wsparcia uważanych przez rodziców za najistotniejsze i zestawiono je z rzeczywistą ofertą szkoły. Tę perspektywę porównano z wizją wsparcia prezentowaną przez nauczycieli oraz dyrektorów.

Podstawowe według rodziców formy wspierania ich przez szkołę w wychowaniu dzieci zaprezentowano w Tabeli 1.

Tabela 1. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „Które z form wsparcia prowadzonych przez szkołę uważa Pan(i) za rzeczywiście pomocne rodzicom?”

| | Pomoc psychologa lub pedagoga szkolnego | Udzielanie rad i wsparcia przez nauczycieli (wychowawców) w sytuacjach problemowych | Doradztwo w ramach indywidualnych lub grupowych spotkań z nauczycielem (wychowawcą) | Pomoc PPP | Opieka socjalna | Prowadzenie warsztatów psychologicznych doskonalących umiejętności wychowawcze | Prewencyjna grupa wsparcia | Inne |
|---|---|---|---|-----------|-----------------|--|----------------------------|------|
| Ogółem (n = 34 703) | 74% | 60% | 44% | 33% | 20% | 13% | 4% | 2% |
| Szkoły podstawowe (n = 15 698) | 70% | 61% | 45% | 37% | 22% | 13% | 4% | 3% |
| Gimnazja (n = 11 657) | 78% | 60% | 42% | 33% | 19% | 12% | 4% | 2% |
| Licea ogólnokształcące (n = 4221) | 76% | 55% | 18% | 23% | 15% | 12% | 4% | 4% |
| Technika (n = 2543) | 77% | 59% | 45% | 25% | 20% | 15% | 4% | 1% |
| Zasadnicze szkoły zawodowe (n = 522) | 77% | 58% | 42% | 31% | 28% | 16% | 6% | 2% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie RODZ_PAPI.

Zestawiono je z formami wsparcia uporządkowanymi przez rodziców ze względu na ich dostępność w ofercie szkoły (Tabela 2).

Z przedstawionych danych wyłania się dość spójny obraz – preferowanego oraz dostępnego – zestawu form wspierania rodziców przez szkołę. Widać jednak rozbieżność co do najistotniejszej z form wsparcia. **Rodzice dzieci z wszystkich typów szkół przedkładają (średnio o 15%) wsparcie uzyskiwane od psychologa i pedagoga szkolnego nad wsparcie oferowane przez wychowawcę i nauczycieli** (Tabela 1), ale to współpraca z wychowawcą stanowi w odczuciu rodziców najpopularniejszą w polskich szkołach metodę wspierania rodziców przez szkołę (Tabela 2). Wydaje się jednak, że **potrzeby rodziców w zakresie profesjonalnego wsparcia psychologicznego i pedagogicznego są zaspokojone**, gdyż odsetki tych form

pomocy – w obu przypadkach (pożądaney i dostępnej) – są bardzo zbliżone (odpowiednio 74% i 76%). Potrzeba korzystania ze wsparcia psychologicznego wzrasta zdecydowanie (o 8 punktów procentowych) przy przejściu z etapu szkoły podstawowej do gimnazjum i utrzymuje się na mniej więcej stałym poziomie do końcowych etapów edukacji. Na to zapotrzebowanie najgorzej – na tle innych typów szkół – odpowiadają szkoły zawodowe. Widać, że rodzice przedkładają pomoc specjalisty psychologa (pasującego się niejako na zewnątrz podstawowych struktur szkoły) nad wsparcie wychowawcy (Tabela 1). **Udzielanie rad i wsparcia przez wychowawców jest najczęściej stosowaną w opinii rodziców formułą wspierania przez szkołę** (Tabela 2). Uważa tak średnio ponad 83% rodziców – najwyższy udział tej odpowiedzi (87%) wystąpił wśród rodziców uczniów techników i szkół zawodowych. Poziom doceniania tej formy wsparcia (Tabela 1) jest jednak aż o 23% niższy od poziomu dostępności (Tabela 2). Ta forma wsparcia jest najbardziej niedoceniona przez rodziców uczniów liceów ogólnokształcących – jedynie niewiele ponad połowa (55%) z nich uznaje wsparcie wychowawcy za rzeczywiście pomocne. Wobec podobnie sformułowanej formy wsparcia „Doradztwo w ramach indywidualnych lub grupowych spotkań z nauczycielem (wychowawcą)” rodzice licealistów również pozostają, na tle innych szkół, niezwykle krytyczni – jedynie co piąty z nich (18%) uważa ją za przydatną. Warto się zastanowić, skąd biorą się istotne statystycznie ($p < 0,05$) różnice mię-

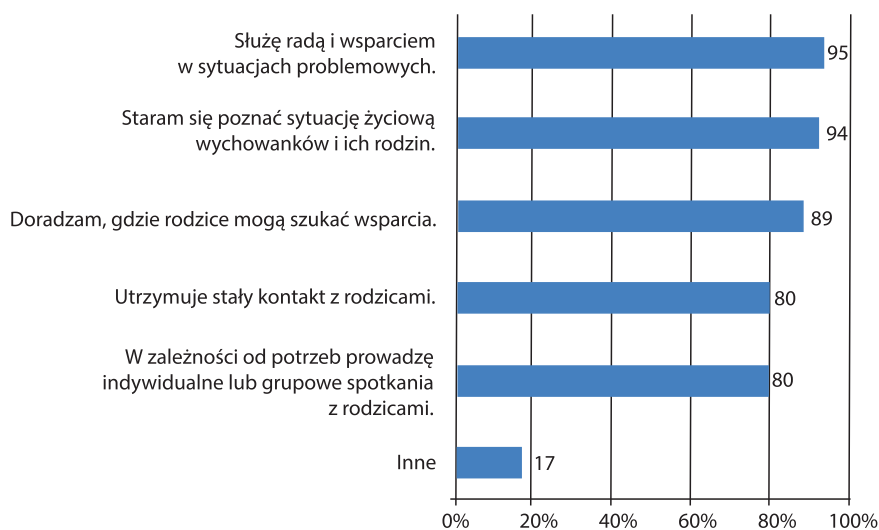
Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie otwarte „Jakie formy wsparcia oferuje szkoła?”

| | Wychowawca współpracuje z rodzicem | Szkoła oferuje pomoc specjalisty pedagoga | Nauczyciel współpracuje z rodzicami | Dyrektor współpracuje z rodzicami | Szkoła pośredniczy w uzyskaniu pomocy zewnętrznych instytucji np. PPP | Szkoła oferuje pomoc specjalisty psychologa | Pomoc PPP | Szkoła oferuje pomoc logopedy | Opieka socjalna | Poradnictwo wychowawcze | Prowadzenie warsztatów psychologicznych doskonalących umiejętności wychowawcze | Grupa wsparcia | Inne |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|---|---|-----------|-------------------------------|-----------------|-------------------------|--|----------------|------|
| Ogółem (n = 37 786) | 83% | 76% | 61% | 46% | 40% | 38% | 29% | 29% | 21% | 17% | 11% | 4% | 2% |
| Szkoły podstawowe (n = 17 351) | 83% | 72% | 63% | 48% | 46% | 35% | 32% | 48% | 23% | 17% | 11% | 4% | 2% |
| Gimnazja (n = 12 564) | 83% | 79% | 61% | 46% | 40% | 40% | 29% | 19% | 19% | 16% | 10% | 5% | 2% |
| Licea ogólnokształcące (n = 4648) | 82% | 79% | 56% | 42% | 29% | 47% | 21% | 4% | 15% | 16% | 12% | 3% | 2% |
| Technika (n = 2680) | 87% | 76% | 59% | 45% | 32% | 38% | 23% | 6% | 19% | 22% | 12% | 5% | 1% |
| Zasadnicze szkoły zawodowe n = 543 | 87% | 71% | 60% | 46% | 27% | 40% | 26% | 8% | 24% | 24% | 13% | 6% | 2% |

dzy ocenami przydatności form wsparcia formułowanymi przez rodziców licealistów (najbardziej krytycznych w każdym z analizowanych wyżej wymiarów) a rodzicami uczniów z pozostałych typów placówek. Wspomniane już doradztwo w ramach spotkań z nauczycielami jest doceniane (Tabela 1) średnio przez mniej niż połowę rodziców, co w zestawieniu ze średnim procentowym (60%) udziałem wskazań na przydatność rad i wskazówek od wychowawcy (Tabela 1) pokazuje, że **mniej więcej połowa rodziców uczniów polskich szkół nie widzi korzyści dla procesu wychowawczego płynących z osobistej współpracy z wychowawcami czy nauczycielami**. 1/3 rodziców uważa za przydatną pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej (Tabela 1), co w zestawieniu z dominującym wskazaniem na wartość wsparcia psychologicznego pokazuje, jak istotna dla rodziców jest współpraca ze specjalistami. Dla 20% rodziców istotna jest pomoc socjalna szkoły – najistotniejsza dla rodziców uczniów szkół zawodowych, najmniej istotna – dla licealistów, co może mieć związek ze środowiskowym zapleczem uczniów każdego z tych typów szkół (Tabela 1). Możliwość uczestniczenia w warsztatach podnoszących umiejętności wychowawcze docenia średnio tylko 13% respondentów – najwięcej z nich to rodzice uczniów techników i szkół zawodowych (Tabela 1). Grupy wsparcia są istotne w procesie wychowania dziecka z pomocą szkoły jedynie dla średnio 4% rodziców – szczególnie (6%) doceniają tę formę wsparcia rodzice młodzieży ze szkół zawodowych (Tabela 1).

W opinii rodziców (Tabela 2) szkoła zapewnia wszystkie wymienione przez nich jako podstawowe formy wsparcia wychowawczego (Tabela 1). W kontekście przytoczonej powyżej analizy należy zauważyć relatywnie niską dostępność psychologa szkolnego (średnio w 38% szkół) w porównaniu z wysokim zapotrzebowaniem. Wydaje się jednak że stosunkowo łatwo dostępna pomoc pedagoga (oferowana przez średnio 76% szkół) uzupełnia ten deficyt.

Na Wykresie 6 przedstawiono, jak swoją rolę we wspieraniu rodziców widzą nauczyciele oraz dyrektorzy.



Wykres 6. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „W jaki sposób Pan(i) jako nauczyciel tej szkoły wspiera rodziców w wychowaniu dzieci?”, n = 13 879

Źródło: opracowanie własne na podstawie NAU_CAWI.

80% nauczycieli wskazało na wszystkie z wymienionych w ankiecie formy wsparcia stosowane wobec rodziców. Najczęściej wymieniane było – nieco pleonastyczne – „służenie radą i wsparciem”. Z analizy wynika, że niemal wszyscy nauczyciele starają się poznać sytuację życiową wychowanków i ich rodzin. Bardzo optymistycznie przedstawiają się również dane o tym, że aż 80% nauczycieli w polskich szkołach utrzymuje stały kontakt z rodzicami i prowadzi z nimi indywidualne lub grupowe spotkania, szczególnie w kontekście tego, że tylko 60% rodziców ma podobne przeświadczenie.

Współpraca wychowawcza z rodzicami z perspektywy dyrektorów została przedstawiona na Wykresie 7.



Wykres 7. Odpowiedzi na pytanie otwarte: „W jaki sposób szkoła wspiera rodziców w wychowaniu?”, n = 688

Źródło: opracowanie własne na podstawie DYR_CAWI.

Przyglądając się rozkładowi najpopularniejszych form wsparcia oferowanych rodzicom przez szkołę według dyrektorów, **można dostrzec przede wszystkim nieocenioną rolę pomocy psychologicznej, która w opinii dyrektorów, tak samo jak w opiniach rodziców, stanowi najistotniejszy wymiar wsparcia wychowawczego przez szkołę.** Pokazuje to, jak silna jest potrzeba obecności psychologów i pedagogów w szkole – aż 4 na 6 z wymienionych w kafeterii odpowiedzi dotyczy jakiejś formy wsparcia psychopedagogicznego. Warto zauważyć, że każda z powyższych form wsparcia jest stosowana przez minimum połowę dyrektorów, co jednak nie przekłada się na poczucie dostępności każdej z tych form wsparcia przez rodziców (Tabela 2). Zestawiając dane z Wykresu 7 z Tabelą 2, **widzimy, że rodzice nie są świadomi oferowanych przez szkołę możliwości.** Świadczy to o tym, że 70% z 95% szkół oferujących wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznej nie dotarło z tą informacją do rodziców. Jedynie 31% rodziców wskazuje, że w szkolnej ofercie istnieje ta forma wsparcia (por. Tabela 2). Aż pięciokrotnie mniej rodziców niż dyrektorów deklaruje możliwość skorzystania z warsztatów podnoszących umiejętności wychowawcze w szkole (odpowiednio 11% i 54%) (Tabela 2, Wykres 7). Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) między deklarowaną przez dyrektorów ofertą wsparcia dla rodziców a jej recepcją przez samych zainteresowanych występują również w pozostałych punktach.

Poniżej przedstawiono specyfikę kluczowych według dyrektorów form wsparcia rodziców. Analizując przeprowadzone z nimi na ten temat wywiady², oprócz wskazań na konkretne formy wsparcia **można uchwycić specyfikę języka, w jakim jest wyrażana idea partnerstwa z rodzicami.** Cztery najistotniejsze narracje w badanym zakresie to:

- **Narracja, w której szkoła „posiada w ofercie” formy wspierania rodziców, ale nie „wychodzi z ofertą” do rodziców.** W tej narracji podkreślona jest waga zapewniania przez szkołę zaplecza, ale to od rodziców zależy, czy z niego skorzystają. Szkoła sytuuje się tutaj w pozycji niejako „producenta usług”, a rodzic ich „konsumenta”. Formy wsparcia są „wytaczane” przede wszystkim w sytuacjach kryzysowych.

Uczestniczy dużo rodziców, mają możliwość, ale to zależy od nich, my stwarzamy warunki (DYR_IDI).

Dotychczas niewielu rodziców zwróciło się z zapytaniem o możliwość pokierowania w sprawach dla nich trudnych (DYR_IDI).

² Analiza pytania otwartego skierowanego do dyrektorów: „Które z nich [form wsparcia rodziców przez szkołę] są kluczowe?”. Z 587 odpowiedzi za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi, które zakodowano tak, jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma udziałów odpowiedzi może przekraczać 100% (DYR_IDI).

- **Narracja, w której szkoła „jest otwarta” na negocjowanie z rodzicami form wsparcia.** Wspieranie funkcjonuje na bieżąco, jest wpisane w funkcjonowanie szkoły, a nie traktowane niczym bonus (jak w poprzedniej narracji).

Bardzo ważny jest indywidualny kontakt z rodzicami (...), przede wszystkim wymiana informacji o funkcjonowaniu dziecka. Rodzic dowiaduje się o postępach (lub ich braku) ucznia w nauce, o jego zachowaniu, rozwoju, momentach, które wywołują niepokój nauczyciela, i tych, które cieszą. Rodzic z kolei może poinformować nauczyciela o sytuacji rodzinnej ucznia, o swoich obserwacjach i spostrzeżeniach. Wymiana tego rodzaju informacji zwiększa możliwość indywidualizowania stawianych uczniowi wymagań i okazywania wyrozumiałości dla niektórych jego potknięć i słabości (DYR_IDI).

- **Narracja, w której szkoła „zmienia” rodziców tak, by umieli „bronić”** podopiecznych przed zgubnymi wpływami środowiska.

Ze względu na ryzyko powielania przez dzieci negatywnych wzorów środowiskowych w szkole organizowane są akcje o charakterze szeroko rozumianej profilaktyki, które wspierają rodziców w przekazywaniu dzieciom prawidłowych nawyków (DYR_IDI).

Ważne są, i skuteczne, rozmowy z zespołem, jest on powoływany od razu po problemie i są efekty – udało się przekonać rodziców o objęciu ucznia pomocą psychologa, czego nie chciała matka wcześniej (DYR_IDI).

- **Narracja, w której szkoła, wspierając rodziców, wypełnia przepisy prawa.**

Kluczowym wsparciem jest prowadzenie zajęć wychowawczych dla uczniów. Podobnie rzecz się ma z programem profilaktyki. Ten dokument również opiniuje Rada Rodziców, wpływając w ten sposób na zawarte w programie treści, które następnie realizuje szkoła (DYR_IDI).

Warto przyjrzeć się teraz temu, jakie konkretnie formy wsparcia rodziców dyrektorzy uważają za kluczowe.

- **Pomoc psychologa i pedagoga szkolnego** – dominuje tak jak we wszystkich zestawieniach najistotniejszych form wspierania rodziców. Została uznana za kluczową przez 72% (145 z 200) respondentów. W tym łącznie trzynastu dyrektorów wskazało na główną rolę **socjoterapii i grup wsparcia**.
- **Sugerowanie rodzicom i dzieciom uzyskania pomocy w poradni pedagogiczno-psychologicznej**, a także dyżury pracowników tych instytucji w szkołach – to następna w kolejności częstości wskazań forma wsparcia, wpisująca się w dominujący trend wsparcia terapeutycznego – 55% (110 z 200) respondentów.
- **Stały kontakt wychowawców z rodzicami i gotowość do pomocy w sytuacji kryzysowej** (bieżąca współpraca w rozwiązywaniu problemów, poznanie sytuacji rodzinnej dzieci, monitoring zachowania dziecka i przekazywanie rodzicom wskazówek, mediowanie w konfliktach, prace zespołów wychowawczych) uznano za kluczowe przez 86 dyrektorów (43%).
- **Świetlicę** za jedną z głównych form wsparcia wychowawczego uważa 31% dyrektorów (63 z 200). Warto zauważyć, że świetlica pełni funkcję ważnego pośrednika między rodzicami a szkołą. To pracownicy świetlicy są często jedynymi przedstawicielami szkoły, z którymi rodzice mają codzienny kontakt i od których dowiadują się o zachowaniu dziecka.
- **Pedagogizację rodziców**, czyli organizowane przez szkołę warsztaty, prelekcje, spotkania ze specjalistami wspierające rodziców w umiejętnościach wychowawczych, uznało za kluczową 56 dyrektorów, co stanowi 28% badanej grupy.
- **Profilaktyka zachowań niebezpiecznych** (od fluoryzacji po profilaktykę cyberseksu) to szczególnie istotna forma wsparcia rodziców dla takiego samego odsetka dyrektorów, którzy wskazali na pedagogizację rodziców (28%).
- **Zajęcia wychowawcze** w ramach zaopiniowanego przez radę rodziców programu wychowawczego mają kluczowe znaczenie dla 13% dyrektorów.
- **Pomoc socjalna** jest jednym z priorytetów we wspieraniu rodziców dla 10% respondentów (o połowę mniej niż dla rodziców).
- **Zebrania i dni otwarte** zostały uznane za kluczowe formy analizowanego procesu przez 7% badanych.
- 5% dyrektorów uznało za szczególnie istotną **pomoc logopedy**.
- Ten sam odsetek (5%) uważa, że **wszystkie** stosowane w szkole formy wspierania rodziców w wychowaniu dzieci są istotne.

- **Imprezy i uroczystości szkolne** integrujące całe środowisko zostały zakwalifikowane jako szczególnie ważne narzędzia wsparcia przez 4% (9 z 200) dyrektorów.
- Tak samo istotne (4%) jest **wsparcie, jakie otrzymują rodzice od dyrektorów** podczas indywidualnych spotkań i konsultacji.
- 4% respondentów wskazało również na **zajęcia dodatkowe** jako formę wspierania rodziców przez szkołę.
- W 3 spośród 200 szkół dyrektorzy uznali za kluczową współpracę z parafią i praktyki modlitwne, co ilustruje poniższy cytat:

Które z form wsparcia są kluczowe?

Modlitwa wstawiennicza. Zdecydowana większość korzysta (DYR_IDI).

Przykłady podstawowych praktyk wspierających, wyłaniające się z wywiadów z dyrektorami, odpowiadają tym deklarowanym jako kluczowe przez rodziców. **Można na tej podstawie twierdzić, że wszyscy członkowie dorosłej społeczności szkolnej (dyrektorzy, nauczyciele, rodzice) definiują w ten sam sposób pola możliwych praktyk wspierających.** Przedstawiony obraz uzupełnią dane zebrane z wywiadów indywidualnych i grupowych z rodzicami, wypełniające treścią kolejne kryterium operacyjne.

RODZICE SĄ INFORMOWANI O ROZWOJU SWOICH DZIECI

Najważniejszym elementem współpracy rodziców i szkoły w zakresie wychowania dziecka jest wspólna wiedza na temat jego rozwoju. Poniżej zaprezentowano dane opisujące stan tej wiedzy, czyli jakość przepływu informacji o rozwoju dziecka między szkołą a domem. Analizę tego kryterium operacyjnego rozpoczęto od przyjrzenia się temu, czy rodzice są w wystarczający sposób poinformowani o sukcesach i trudnościach swojego dziecka w szkole.

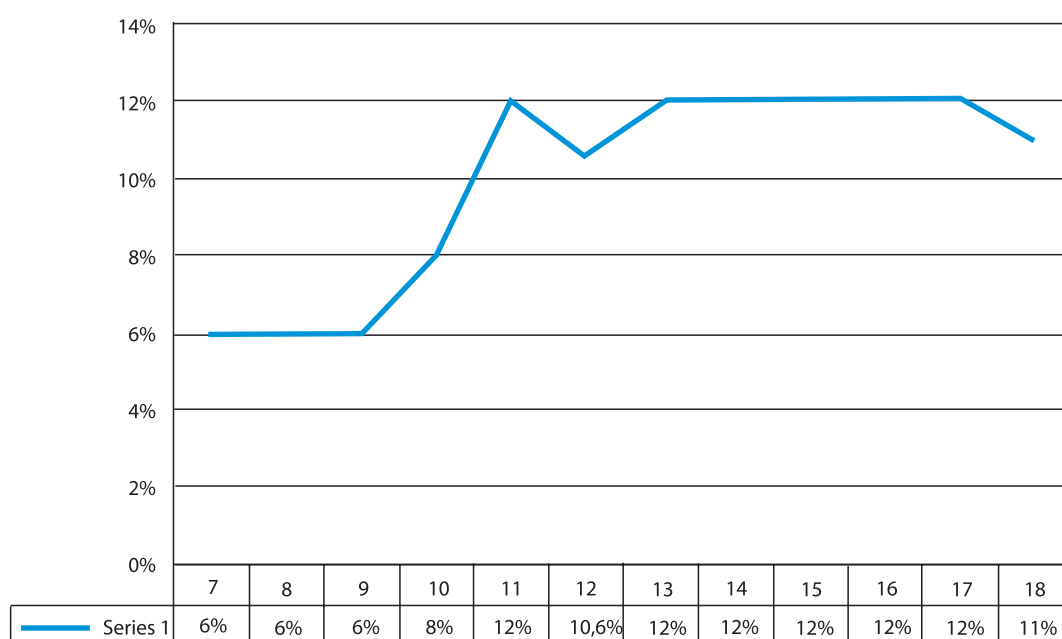
Tabela 3. Poziom informowania przez nauczycieli o sukcesach i trudnościach dzieci w zestawieniu z poziomem odbioru tych informacji przez rodziców

| | Zdecydowanie tak | Raczej tak | Raczej nie | Zdecydowanie nie |
|---|------------------|------------|------------|------------------|
| Nauczyciele – informowanie o sukcesach (n = 14 091) | 80% | 19% | 0,3% | 0,2% |
| Rodzice – odbiór informacji o sukcesach (n = 38 054) | 40% | 49% | 8% | 3% |
| Nauczyciele – informowanie o trudnościach (n = 14 084) | 82% | 18% | 0,2% | 0,1% |
| Rodzice – odbiór informacji o trudnościach (n = 37 808) | 41% | 48% | 8% | 3% |

Źródło: Czy Pana(i) zdaniem rodzice są w wystarczającym stopniu informowani przez Pana(ią) o trudnościach ich dzieci? (NAU_CAWI); Czy jest Pan(i) wystarczająco poinformowany(a) przez szkołę na temat sukcesów swojego dziecka/swoich dzieci? (RODZ_PAPI); Czy Pana(i) zdaniem rodzice są w wystarczającym stopniu informowani przez Pana(ią) o sukcesach ich dzieci? (NAU_CAWI); Czy jest Pan(i) wystarczająco poinformowany(a) przez szkołę na temat trudności swojego dziecka/swoich dzieci? (RODZ_PAPI), opracowanie własne.

Wypowiedzi rodziców i nauczycieli różnią się w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$) – nauczyciele dwa razy częściej niż rodzice uznali, że w sposób zdecydowanie wystarczający informują o rozwoju dziecka (średnio 81% w stosunku do 40%). Po zredukowaniu do dychotomicznej zmiennej dysproporcje między głosami nie są aż tak duże. Widzimy jednak, że suma odpowiedzi „nie” w przypadku nauczycieli nie przekracza 1%, a w przypadku rodziców wynosi 11%. **Rodzice czują się więc dziesięciokrotnie częściej niewystarczająco poinformowani o sukcesach i trudnościach swojego dziecka, niż występuje to w od-**

czuciu nauczycieli. Zestawiając z sobą dane pochodzące od tych dwóch grup respondentów, trzeba jednak zaznaczyć, że każdy z rodziców wypowiedział się w swoim imieniu, nauczyciele natomiast odnosili swoją opinię do ogólnego informowania rodziców jako grupy, w której mogli się znaleźć również tacy, do których z informacją nie dotarli, co mogło nie mieć negatywnego wpływu na ich poczucie informowania rodziców jako grupy. Widać, że minimalnie częściej (w granicach 2 punktów procentowych) nauczyciele informują rodziców i rodzice czują się poinformowani o trudnościach niż o sukcesach dzieci. Warto się zastanowić, czy na taki rozkład odpowiedzi miały wpływ jeszcze jakieś inne zmienne. Okazuje się, że sprawowanie wychowawstwa jest istotną statystycznie ($p < 0,05$) zmienną w przypadku informowania o sukcesach dziecka (ale nie o porażkach!). Odpowiedzi „zdecydowanie tak” udzieliło 84% wychowawców i 76% nie-wychowawców. Ciekawostką jest, że najczęściej odpowiedzi „zdecydowanie tak” w przypadku informowania o sukcesach (89%) udzielili nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a najmniej (71%)... nauczyciele religii. Interesujących zależności można się również dopatrzeć, analizując rozkład odpowiedzi na powyższe pytania skierowane do rodziców z uwzględnieniem wieku dziecka:



Wykres 8. Rozkład poziomu braku informacji o rozwoju dziecka z perspektywy rodziców, z uwzględnieniem wieku dziecka

Źródło: RODZ_PAPI.

We wskazaniach rodziców dzieci między 9. a 13. rokiem życia można zauważyć ciekawy trend. **Największy jest odsetek rodziców jedenastoletków niepoinformowanych o rozwoju dziecka** i podwaja się w stosunku do stanu sprzed dwóch lat (odpowiednio 12% i 6%), wzrastając aż o 4 punkty procentowe w stosunku do dziecka dziesięcioletniego (8%). Zdiagnozowanie przyczyn takiej sytuacji wydaje się niemałym wyzwaniem. Wzrost poczucia bycia informowanym o rozwoju dziecka dwunastoletniego o 1,5 punktu procentowego i natychmiastowy powrót do wyjściowych 12% w następnym roku można tłumaczyć przejściem dziecka na kolejny szczebel edukacji i co za tym idzie – koniecznością „bycia poinformowanym” (egzamin). Podobnie możemy wyjaśnić nieznaczny wzrost tego poczucia u rodziców młodzieży osiemnastoletniej (matura, egzaminy zawodowe).

Warto się zastanowić, czy według rodziców informacje, jakie otrzymują od pracowników szkoły, są pomocne w wychowaniu. W tym celu przeanalizowano wypowiedzi rodziców zebrane podczas wywiadów

grupowych³, starając się uchwycić najistotniejsze elementy rodzicielskiego dyskursu wsparcia i zrekonstruować obrazy szkoły i rodziny, jakie się z niego wyłaniają. **Uzyskany materiał badawczy podzielono na dwie części. Pierwsza zawiera najistotniejsze według rodziców metody wsparcia wychowawczego**, które można odbierać jako uzupełnienie danych pozyskanych z ankiet (por. Wykres 6 i Tabela 3). Tego typu informacje pojawiły się w 78 z 200 szkół. **Druga określa rodzaj relacji między rodzicami a szkołą – to tutaj skrywa się w dużej mierze sedno problemu badawczego**, zawartego w brzmieniu wymagania, czyli próba sformułowania odpowiedzi na pytanie: „Czy rodzice są partnerami szkoły”, i co to właściwie oznacza...

Na pytanie: „Czy informacje, które otrzymują Państwo od nauczycieli lub innych pracowników szkoły na temat Waszych dzieci, są pomocne w wychowaniu?” w aż 184 badanych szkołach (92%) rodzice odpowiedzieli twierdząco, a w żadnej z nich nie podali jednoznacznie negatywnej oceny (w 6 szkołach rozmówcy podczas wywiadu grupowego podali sprzeczne z sobą informacje na temat wartości wsparcia przez szkołę).

Wśród wymienianych metod wsparcia, które rodzice uznali za istotny wkład w poszerzanie swych kompetencji wychowawczych, najczęściej wskazywali:

- pomoc psychologa i pedagoga szkolnego, a także sugerowanie rodzicom i dzieciom uzyskania pomocy w PPP (w 52 szkołach),
- nauczyciele kierują do PPP, uświadamiają, żeby się nie wstydzili (RODZ_FGI),
- stosowanie przez nauczycieli dziennika elektronicznego i ocen opisowych (19 szkół),
- profilaktykę zachowań ryzykownych (7 szkół); w swoich wypowiedziach rodzice często przedstawiali szkołę jako eksperta (bądź pośrednika między ekspertami) informującego ich o zagrożeniach współczesnego świata, wykluczającego się niejako ze wspólnie z dziećmi doświadczanej rzeczywistości:

Czasem wręczają nam pomocne materiały (...) dotyczące wielu nowości kulturowych wśród młodego pokolenia, warto posłuchać na przykład o anoreksji, depresji, asertywności (RODZ_FGI).

Dużo częściej jednak, zamiast wymieniać konkretne przykłady metod wsparcia, rodzice opisywali samą sytuację jego doświadczania, relacje, jakie wytwarzają się w tym procesie, korzyści, jakie przynosi współpraca z nauczycielami itp. Umożliwia to interpretację takich podstawowych kluczowych pojęć, jak „szkoła”, „rodzice” i „partnerstwo”. Ze względu na typowo jakościowy charakter tego badania przytoczone dane liczbowe mają charakter jedynie szacunkowy. Celem niniejszej analizy nie jest dostarczenie informacji, która z narracji dominuje, lecz prezentacja możliwych w polskich szkołach sposobów myślenia o relacji rodzic–szkoła w kontekście partnerstwa. Oto siedem najistotniejszych narracji wsparcia:

- 1) Wsparcie przez szkołę jako pomoc w odkryciu własnego dziecka (45 z 200),
- 2) Wsparcie przez szkołę jako proces przynoszący wymierne korzyści (narracja utylitarystyczna) (42 z 200),
- 3) Wsparcie przez szkołę jako technika komunikacyjna (36 z 200),
- 4) Wsparcie przez szkołę jako praktyka zależna od zachowania dziecka (30 z 200),
- 5) Wsparcie przez szkołę jako „nauka” tego, jak być z dzieckiem w domu (26 z 200),
- 6) Wsparcie przez szkołę jako proces więziotwórczy (8 z 200),
- 7) Wsparcie przez szkołę jako proces negocjowania kontroli nad dzieckiem (8 z 200).

Warto przyrzeć się bliżej każdej z wyróżnionych narracji.

Wsparcie przez szkołę jako pomoc w odkryciu własnego dziecka (45 z 200)

Kluczowa dla tej narracji jest opozycja między „dzieckiem w domu” a „dzieckiem w szkole”. Wsparcie szkoły ma na celu odkrycie i dopełnienie obrazu dziecka i jego świata, nieznanego rodzicom. Dziecko jawi się tutaj jako istota „dwubiegunowa”, przyjmująca różne cechy w środowisku domu i szkoły. Współpraca ze szkołą zespala złożony wizerunek dziecka w całość. Szkoła odkrywa talenty dziecka nieujawniane w domu oraz przybliża jego, niekiedy niedostępną rodzicom, fizyczność, diagnozując choroby (5). W tej narracji szkoła staje się kluczem do zrozumienia swego dziecka:

³ Analiza wypowiedzi z wywiadów grupowych, będących odpowiedzią na pytanie: „Czy informacje, jakie otrzymują Państwo od nauczycieli i innych pracowników szkoły na temat dzieci, są pomocne w wychowaniu?”. Z 688 odpowiedzi za pomocą doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi rodziców, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma udziałów odpowiedzi może przekraczać 200 (RODZ_FGI).

Nauczyciele uzupełniają obraz własnego dziecka wyniesiony z domu dodatkowymi informacjami, jak funkcjonuje ono poza rodzicielską kontrolą (...), pomagają zrozumieć własne dzieci zwłaszcza w okresie dojrzewania (RODZ_FGI). Czasem dowiadujemy się, że nas „aniołek” nie jest aż takim aniołkiem. My czasem pewnych rzeczy nie zauważamy. Nauczyciel wie czasem więcej (RODZ_FGI).

Wychowawca czasami zwraca uwagę, czym interesuje się dziecko, aby rodzic mógł pomóc rozwijać te zainteresowania (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako proces przynoszący wymierne korzyści (narracja utylitarystyczna) (42 z 200)

Ta narracja operuje językiem korzyści. Wsparcie szkoły rozpatrywane jest ze względu na konkretny skutek, jaki ma przynieść – rozwiązanie problemów wychowawczych (22), ogólne dobro dziecka czy uspołnienie procesów wychowawczych rodziców i szkoły (11).

Każda informacja wpływa pozytywnie, jeśli można podjąć odpowiednie działania (RODZ_FGI).

Kiedy moje dziecko rozmawiało na zajęciach, moja współpraca polegała na rozmowach z wychowawcą. Wychowawczynie próbowała znaleźć złoty środek, przesadzała, usadzała z dziewczynką cichą albo siedział na końcu. Wspólna praca moja i nauczycieli przyniosła efekt (RODZ_FGI).

Rodzice odbywają rozmowy z wychowawcami o pojawiających się problemach wychowawczych i wspólnie podejmują działania (...), wypracowywane są spójne, konsekwentne działania (RODZ_FGI).

System kar i nagród można powiązać (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako technika komunikacyjna (36 z 200)

Dla tej narracji kluczowe są kierunek i jakość komunikacji między domem a szkołą. Rodzice podkreślali zwykle wartość sytuacji, kiedy to nauczyciel inicjował współpracę, sam komunikując taką potrzebę przez telefon, e-mailem czy przez propozycję spotkania, sporadycznie – również w domu. Akcentowano też dostępność, gotowość i zaangażowanie nauczycieli we współpracę. Wydaje się, że sytuacja odwrotna, kiedy to rodzic zgłasza się do szkoły, to kulturowy *mainstream*, niewymagający odnotowania, dlatego rodzice przytaczali przede wszystkim przykłady zawierające odwróceniu tego trendu jako egzemplifikacje dobrych praktyk nauczycieli:

Nauczyciel do mnie dzwoni i mi mówi o dobrych i złych rzeczach, a wcale tego robić nie musi (RODZ_FGI).

Nauczyciele pytają o powody absencji, sami dzwonią do rodziców (RODZ_FGI).

Pani od matematyki sama do mnie dzwoni z informacją, że dziecko ma problem (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako praktyka zależna od zachowania dziecka (30 z 200)

W tej narracji potrzeba wsparcia legitymizowana jest określonym – waloryzowanym pozytywnie bądź negatywnie – zachowaniem dziecka. Wsparcie jest więc odpowiedzią na to, co dziecko robi:

Kiedy dziecko się opuszcza w nauce, informują nas, jak mamy pomóc (RODZ_FGI).

O dobrych rzeczach też informują. Cieszymy się (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako „nauka” tego, jak być z dzieckiem w domu (31 z 200)

Tutaj szkoła staje się instytucją uczącą rodziców tego, jak mają wychowywać swoje dziecko. Ekspertem od spraw bycia z dzieckiem i rozumienia dziecka jest szkoła (personel pedagogiczno-psychologiczny), a nie rodzic. Partnerstwo rodzica i szkoły polega tu na oferowaniu przez szkołę odpowiedzi na pytanie o to, „jak być rodzicem”. Wsparcie szkoły stanowić może również dla rodziców impuls do zainteresowania się własnym dzieckiem:

Rodzice dostają sygnały na przykład o konieczności dania dziecku większej samodzielności w wykonywaniu czynności – rodzic nadopiekuńczy (RODZ_FGI).

Mamy wskazówki postępowania z dzieckiem: dużo rozmawiać z dzieckiem (RODZ_FGI).

Problem pojawia się z tymi dziećmi, których rodzice nie interesują się. Nie pojawiają się w szkole. Czasami rodzice przekładają wszelkie obowiązki tylko na szkołę. Czasami rodzice nie wiedzą, że dziecko pozostaje w tej samej klasie (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako proces więziotwórczy (8 z 200)

Najistotniejszy jest tutaj proces więziotwórczy, jaki zachodzi dzięki współpracy nie tylko rodziców z nauczycielami, ale także wszystkich członków szkolnej społeczności. Rezultatem wsparcia jest więc pewna atmosfera bezpieczeństwa – powstanie wspólnoty, której członkami są znający się i rozumiejący nawzajem ludzie:

Wszyscy znają dzieci. Nie są anonimowe. Wszyscy przekazują sobie nawzajem takie informacje. Są bezpieczne. Nauczyciele nawet nie uczący w danej klasie też informują nas o wszystkim (RODZ_FGI).
Dzieci wchodzą do sekretariatu i są jak u siebie, mogą zadzwonić do domu (RODZ_FGI).

Wsparcie przez szkołę jako proces negocjowania kontroli nad dzieckiem (8 z 200)

Wsparcie w tej narracji rozumiane jest jako wspólna mobilizacja sił dorosłych nakierowana na kontrolę zachowań dziecka. Rodzice i nauczyciele „przejmują” od siebie kontrolę nad uczniem w domu i w szkole. Przedmiotem współpracy jest między innymi doskonalenie technik kontroli, na przykład stosowanie w domu szkolnego systemu nadzoru. To, kto kontroluje dziecko, jest poddawane negocjacjom. Mogą one przyjąć różny wymiar – na przykład gdy widać próbę kontroli zachowania dziecka przez rodzica w szkole z zastosowaniem technik kontroli szkolnej (cytat 1). Istotnym elementem tej narracji jest również świadomość bycia kontrolowanym, jaką uczeń nosi w sobie.

Wiem od pań, że dzieci często rozmawiają na lekcji, i na moją prośbę pani zmieniła miejsce siedzenia córki (RODZ_FGI).

Mamy zaufanie do naszych dzieci, ale kontrola szkoły jest pomocna. (...) w szkole planuje się wprowadzenie dzienniczka elektronicznego, co jeszcze bardziej umożliwi kontrolę (RODZ_FGI).

Nauczyciele zachęcają nas do kontroli dziecka w domu i tego, co robi wieczorem (RODZ_FGI).

Czasem wiemy wcześniej, niż dziecko wróci do domu, o jego nieobecności w szkole, bo dzwonią wychowawcy. Czasem dzieci się dziwią: skąd wiesz? A potem już wiedzą, że się nie uda (RODZ_FGI).

Wymienione powyżej narracje i charakterystyczne dla nich formy wyrazu, a także wizje tego, czym jest wsparcie, partnerstwo, szkoła i rodzina, nie wyczerpują oczywiście całej złożoności możliwych przedstawień tego zagadnienia, odzwierciedlając za to pewne dominujące społecznie kody.

RODZICE UCZESTNICZĄ W DZIAŁANIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ SZKOŁĘ

Na poziomie wysokim (B) wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” jest spełniane wtedy, gdy między domem a szkołą funkcjonuje nie tylko sprawna komunikacja i wsparcie wychowawcze, ale także gdy rodzice partycypują w życiu szkoły przez czynny udział w jej działaniach oraz wpływ na decyzje, jakie są w niej podejmowane.

Jak wspomniano w części poświęconej poziomom spełniania wymagania, jest to jedno z dwóch kryteriów operacyjnych o najwyższym poziomie niespełniania. Aż 20% szkół nie spełnia tego kryterium. Oznacza to, że w co piątej polskiej szkole rodzice nie uczestniczą w działaniach przez nią organizowanych.

Poniżej przedstawiono, w jakich działaniach związanych z życiem szkoły brali udział rodzice w roku szkolnym 2012/2013. Wydaje się, że problem rzeczywistego uczestnictwa rodziców w życiu szkoły można lepiej uchwycić, analizując pytania otwarte w ankietach niż w wywiadach grupowych, gdyż tylko w tym pierwszym przypadku można dokładnie zbadać stopień osobistego zaangażowania (który umyka w przekazie zbiorowym).

Poniżej zaprezentowano⁴ rodzaje wydarzeń, w których partycypowali rodzice uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (pytania tego nie zadano rodzicom uczniów szkół podstawowych):

- imprezy, wycieczki, konkursy i uroczystości szkolne – 45% („organizacja gimbalu”, „pieczenie ciast”, „pomoc przy organizacji wolontariatu”, „przygotowanie wycieczki szkolnej”),
- **brak zaangażowania w jakiegokolwiek działanie szkoły** – 36% („nic mi nie zaproponowano”, „nie mam informacji o jakichkolwiek działaniach”),
- zebrania i dni otwarte – 16%,
- indywidualne spotkania z nauczycielami i dyrektorem – 5%,
- udział w warsztatach i wydarzeniach organizowanych w ramach programu profilaktycznego – 5%,
- wybór i spotkania w ramach rady rodziców – 4%,
- wpływ na wydatkowanie funduszy zebranych przez radę rodziców, wsparcie finansowe szkoły – 2%,
- wpływ na poprawę bezpieczeństwa szkoły (założenie monitoringu) – 0,5%,
- wpływ na jakość komunikacji ze szkołą (założenie dzienników elektronicznych) – 0,5%.

Z powyższej analizy wyłania się dość pesymistyczny obraz partycypacji rodziców w wydarzeniach organizowanych przez szkołę. **Żaden z wymienionych przez rodziców typów szkolnych przedsięwzięć nie zgromadził w ubiegłym roku nawet połowy rodziców. Dominującym typem uczestnictwa jest udział (lub współorganizacja) w szkolnych imprezach, wycieczkach i uroczystościach. 1/3 rodziców nie partycypuje w żadnej z form życia szkoły** (być może tak wysoki odsetek wynika z tego, że część rodziców nie uznaje za „uczestnictwo” tych form, które zostały za nie uznane przez innych, na przykład zebrań).

RODZICE BIORĄ UDZIAŁ W PODEJMOWANIU DECYZJI DOTYCZĄCYCH ŻYCIA SZKOŁY

Ostatnie z badanych kryteriów określa maksymalną dla wymagania realizację idei partnerstwa szkoły i rodziców. Głos rodziców jest nie tylko wypowiedzany i słyszany, ich opinie nie tylko są brane pod uwagę, lecz także to oni sami mogą decydować o życiu szkoły. Kryterium to nie zostało spełnione w największej liczbie szkół, gdyż aż w 32% badanych placówek.

Analizę rozpoczęto od porównania optyki nauczycieli i rodziców w zakresie partycypacji rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły:

Tabela 5. Porównanie poziomu uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły według nauczycieli i rodziców

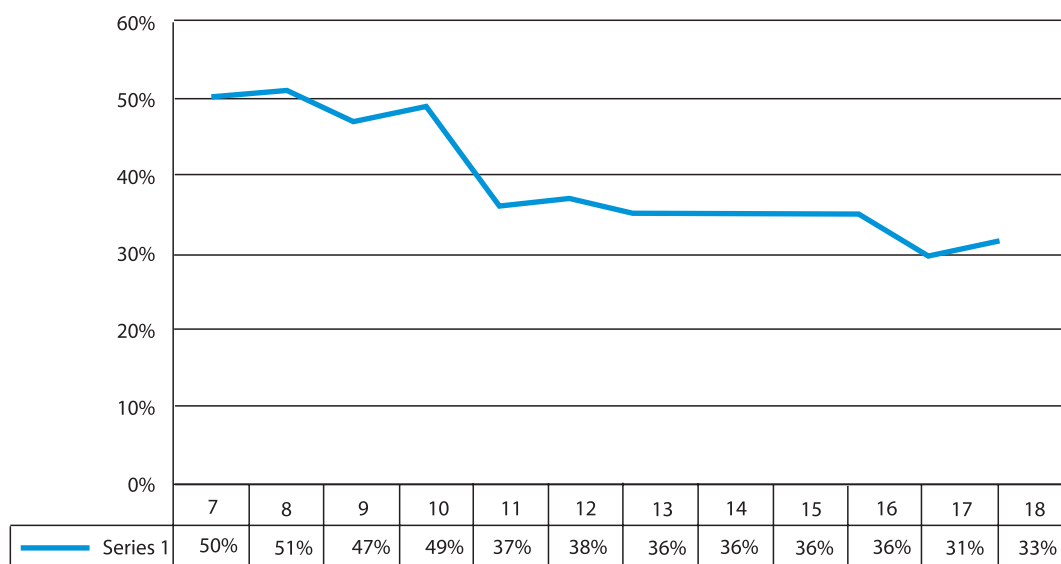
| | Zdecydowanie tak | Raczej tak | Raczej nie | Zdecydowanie nie |
|-----------------------------|------------------|------------|------------|------------------|
| Nauczyciele (n = 14 119) | 67% | 32% | 0,8% | 0,2% |
| Rodzice (n = 36 923) | 11% | 25% | 43% | 20% |

Źródło: „Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył(a) Pan(i) w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?” (RODZ_PAPI). „Czy rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?” (NAU_CAWI).

Widać, że **opinie co do realnego współuczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły skrajnie się różnią w odczuciu nauczycieli i rodziców**. Aż 99% nauczycieli jest zdania, że rodzice partycypują w procesach decyzyjnych szkoły. Takiego zdania jest jedynie (po zredukowaniu do dychotomicznej zmiennej) 36% rodziców. 2/3 rodziców nie uważa, że ma wpływ na życie szkoły. Najbardziej

⁴ Analiza pytania otwartego, skierowanego do rodziców gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych: „W jakim wydarzeniu organizowanym przez szkołę brali Państwo udział?”. Z 8244 odpowiedzi metodą doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi i zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 100% (RODZ_PAPI).

kategoryczni są pod tym względem rodzice licealistów, spośród których jedynie 30% uważa się za posiadających sprawczość decyzyjną. Największy wpływ na decyzje podejmowane w szkole mają natomiast rodzice uczniów zasadniczych szkół zawodowych (40%), różnice te nie są jednak istotne statystycznie ($p > 0,05$). Wśród rodziców to kobiety są nastawione bardziej krytycznie niż mężczyźni, choć na dwupunktową różnicę zdań mogła mieć wpływ znaczna dysproporcja próby męskiej i kobiecej. Samo to jest zresztą ciekawą daną w kontekście wymagania – należałoby zbadać, czy ponad 400-procentowa dominacja udziału kobiet w wypełnianiu ankiet kierowanych do rodziców przekłada się na analogiczny rozkład zaangażowania w partnerstwo ze szkołą⁵.



Wykres 9. Zależność między wiekiem dziecka a zaangażowaniem rodziców w życie szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

Kolejną interesującą zmienną w zakresie zaangażowania rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących życia szkoły jest wiek ich dzieci. Podobnie jak w przypadku poczucia bycia poinformowanym o rozwoju dziecka (por. Wykres 8), można zaobserwować nagły spadek we wskazaniach na współuczestnictwo w podejmowaniu decyzji wśród rodziców dzieci jedenastoletnich (aż o 12 punktów procentowych względem dzieci dziesięcioletnich).

A oto odpowiedzi rodziców na pytanie pochodzące ze skierowanej do nich ankiety na temat decyzji, na które mieli wpływ w roku szkolnym 2012/2013 lub w roku 2011/2012⁶.

- Imprezy, wycieczki, uroczystości szkolne (np. organizacja studniówek, Wigilii, Dnia Dziecka). Niekiedy rodzice za swój wpływ na tego typu działania uznali już samo wyrażenie zgody na udział w nich dziecka, rzeczywiste zaangażowanie w organizację tych wydarzeń może więc być niższe niż 44%.
- Brak wpływu na jakiegokolwiek decyzje dotyczące życia szkoły – 16%.

Rodzice nie są brani pod uwagę w podejmowaniu wielu decyzji w tej szkole.
Nikt nas nie pyta o zdanie.

W powyższych wypowiedziach widać raczej postawę oczekiwania na zaproszenie do procesu decyzyjnego niż aktywne zabieganie o współudział w partycypacji decyzyjnej, zderzające się z odmową.

⁵ Kobiety, $n = 25\ 530$, mężczyźni, $n = 4268$, ankiety wypełnione wspólnie, $n = 4356$.

⁶ Analiza pytania otwartego, skierowanego do rodziców: „Proszę podać przykłady decyzji dotyczących życia szkoły, w których podejmowaniu brali udział rodzice?”. Z 12 641 odpowiedzi metodą doboru systematycznego wylosowano 200 i zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 100% (RODZ_PAPI).

- Wpływ na rozporządzenie finansami zebranymi przez radę rodziców – 14%.

Rodzice za partycypację decyzyjną uznawali niekiedy już samą wpłatę składki „na radę rodzicielską”, co jest dość niskim stopniem zaangażowania i może zawiązać rzeczywisty odsetek rodziców, którzy mają poczucie wpływu na wydatki szkolne.

- Opiniowanie, modyfikowanie, uchwalanie dokumentów szkolnych (statutu, planu wychowawczego i profilaktycznego, harmonogramu pracy, planu nauczania) – 15%.
- Wybory rady rodziców i trójki klasowej – 11%.
- Finansowanie i wpływ na kształt remontów, zakup sprzętów i pomocy naukowych – 7%.
- Wpływ na ofertę edukacyjną szkoły (np. wybór języka, sekcji sportowych, akceptacja podręczników) – 5%.
- Wybór ubezpieczyciela – 5%.
- Istnienie i zakres pracy świetlicy – 4%.
- Decyzja w sprawie noszenia i wyboru mundurka – 4%.
- Decyzje dotyczące zwiększenia bezpieczeństwa szkoły (monitoring wizyjny, dodatkowe dyżury) – 4%.
- Wpływ na ofertę zajęć pozalekcyjnych – 3%.
- Wpływ na kształt i terminy zebrań i spotkań z rodzicami – 3%.
- Wpływ na ofertę żywieniową (menu, catering, ustalenia dotyczące sklepiku szkolnego) – 2%.
- Wprowadzenie dziennika elektronicznego – 1%.
- Decyzja o uczestnictwie w zajęciach z religii, etyki, wychowaniu do życia w rodzinie – 1%.
- Decyzje w sprawach dowozów do szkoły (trasa i rozkład jazdy autobusów) – 1%.

Z pytań otwartych wyłania się dość pesymistyczny wizerunek decyzyjności rodziców w sprawach szkoły. Są oni zaangażowani jedynie w organizację imprez i uroczystości szkolnych i w nich biorą udział (odpowiednio 44% i 46%). Brak wpływu na jakiegokolwiek działania dotyczące życia szkoły oraz rezygnacja z uczestnictwa w wydarzeniach szkolnych to druga pod względem częstości z wybieranych odpowiedzi. Niemalże wszystkie pozostałe formy wpływania na decyzje zapadające w szkole leżą w gestii rady rodziców. Są więc nałożone na szkołę obligatoryjnie przez ustawodawcę. Odsetek większości wymienionych przez rodziców form partycypacji decyzyjnej nie przekracza nawet 10% próby. **Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że poza wpływem na imprezy, wycieczki i uroczystości oraz sprawy wynikające z ustawowych obowiązków rady rodziców rodzice uważają, że nie mają udziału w podejmowaniu decyzji w szkołach.**

PODSUMOWANIE

W roku szkolnym 2012/2013 wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” było ewaluowane w 685 szkołach, spośród których wszystkie – poza jedną – spełniły je na poziomie przynajmniej podstawowym.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że większość rodziców czuje się partnerami szkoły w zakresie komunikacji oraz wsparcia wychowawczego oferowanego przez szkołę. Co trzeci rodzic nie angażuje się jednak w żadne ze szkolnych wydarzeń, a rzeczywista partycypacja decyzyjna rodziców w życie szkoły pozostaje udziałem jedynie 1/3 rodziców.

REKOMENDACJE

- W związku z tym, że co trzeci rodzic nie widzi możliwości wyrażenia swojej opinii o szkole, rekomenduje się stworzenie nowych lub udoskonalenie obecnych platform wymiany informacji między szkołą a domem. W celu lepszego dostosowania ich do potrzeb rodziców należałoby zbadać charakter dotychczasowych barier komunikacyjnych.
- Dominującą formą spotkania rodzica ze szkołą są zebrania szkolne (por. Wykres 4). Z możliwości indywidualnych spotkań z nauczycielami i wychowawcą korzysta mniej niż połowa respondentów.

Być może należałoby zachęcić rodziców do tej formy kontaktu, gdyż podczas zebrań klasowych, ze względu na ich specyfikę, wysłuchanie indywidualnych opinii rodziców wydaje się znacznie trudniejsze.

- Co czwarty rodzic (25%) ma poczucie, że jego opinie nie są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły. Przeciwnego zdania są niemalże wszyscy dyrektorzy (98%). Rekomenduje się działania poprawiające komunikację między szkołą a rodzicami w tym obszarze, na przykład przez podawanie do wiadomości rodziców przykładów decyzji, na które realny wpływ miały ich rodziców opinie, czy uświadamianie rodziców o ich prawie do wyrażania zdania na temat funkcjonowania szkoły.
- Na tle pozostałych typów szkół zasadnicze szkoły zawodowe w najmniejszym stopniu odpowiadają na potrzebę wsparcia psychologicznego – rekomenduje się zmiany w tym obszarze.
- Aż 40% rodziców nie docenia roli wychowawców w procesie wsparcia wychowawczego, należy wziąć to pod uwagę przy planowaniu programów wychowawczych, na przykład przeprowadzając badania dotyczące oczekiwań rodziców wobec wychowawców.
- Rodzice nie są poinformowani w dostateczny sposób o dostępności form wsparcia wychowawczego oferowanych przez szkołę (por. Tabela 2, Wykres 7). Rekomenduje się większą dbałość o komunikację w tym obszarze.
- 36% rodziców nie uczestniczy w życiu szkoły. Należałoby zbadać przyczyny tego zjawiska i na tej podstawie próbować różnych form aktywizacji (w tym aktywizacji grupy rodziców, jaką stanowią niezaangażowani w życie szkoły ojcowie).

ROMAN DORCZAK

ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI DLA WYMAGANIA „WYKORZYSTYWANE SĄ ZASOBY ŚRODOWISKA NA RZECZ WZAJEMNEGO ROZWOJU”

Streszczenie:

- Szkoły i placówki współpracują z wieloma różnymi instytucjami i organizacjami w swym środowisku lokalnym. Podejmują we współpracy z nimi różnorodne działania, w tym przede wszystkim działania o charakterze edukacyjnym. Są one w zdecydowanej większości dobrze oceniane przez partnerów z tych instytucji współpracujących ze szkołami i placówkami. Działania te oparte są na ogół na dobrej analizie potrzeb i możliwości środowiska lokalnego szkoły. Są one zauważane przez uczniów, którzy mają poczucie, że przyczyniają się one do ich rozwoju indywidualnego. Szkoły potrafią wskazać różnorodne korzyści edukacyjne, jakie dzięki tej współpracy odnoszą ich uczniowie.
- Podstawowe dane:
 - Znacząca większość szkół spełnia wymaganie na poziomie wysokim (B) lub bardzo wysokim (A) (łącznie ponad 95%).
 - Szkoły przedstawiają liczne przykłady osób, instytucji i organizacji ze środowiska lokalnego, z którymi współpracują. Wśród wymienianych najczęściej na pierwszych miejscach znajdują się: samorząd lokalny, rodzice, ośrodki pomocy społecznej, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz inne szkoły i placówki edukacyjne.
 - Podejmowane wspólnie działania mają różnorodny charakter, a najczęściej wymieniane to: imprezy okolicznościowe, imprezy kulturalne, działania profilaktyczne, działania charytatywne, korzystanie z bazy materialnej partnerów.
 - Zdecydowana większość partnerów szkoły ocenia współpracę z nią jako satysfakcjonującą i wystarczającą (96,8%).
 - Szkoły prowadzą analizę potrzeb i możliwości środowiska z zastosowaniem różnych metod i robią to w sposób zorganizowany i systematycznie.
 - Pracujący w szkołach nauczyciele i ich dyrektorzy dostrzegają różnorodne korzyści edukacyjne, jakie odnoszą ich uczniowie w związku z działaniami prowadzonymi we współpracy z różnymi podmiotami w środowisku. Do najważniejszych korzyści wskazywanych przez wyżej wymienione grupy należą: rozwój wiedzy i umiejętności uczniów, rozwój ich zainteresowań, rozwój postaw prospołecznych i umiejętności interpersonalnych, rozwój poczucia bezpieczeństwa, korzyści materialne (lepszą pomoc socjalną dla uczniów).

WPROWADZENIE

„Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” jest jednym z czterech wymagań w obszarze **środowisko**. Odnosi się ono do relacji szkoły z jej najbliższym otoczeniem, istotnych dla różnych aspektów toczących się w szkole procesów edukacyjnych. Wymaganie to opisują w sposób bardziej szczegółowy dwie, mieszczące się na różnych poziomach, charakterystyki.

Charakterystyka wymagania na poziomie podstawowym (D)

„Szkoła lub placówka podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska. Szkoła lub placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku”.

Charakterystyka wymagania na poziomie wysokim (B)

„W działaniach szkoły lub placówki są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska. Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój edukacyjny uczniów”.

Koncepcja analizy

Celem analizy jest identyfikacja głównych rezultatów ewaluacji szkół w obszarze wymagania mówiącego o współpracy szkół i placówek z ich najbliższym otoczeniem. Ważnym elementem tej analizy jest znalezienie odpowiedzi na kilka ogólniejszych pytań, takich jak: „Z jakimi instytucjami i organizacjami współpracują szkoły?”, „Jakie działania są podejmowane we współpracy z tymi instytucjami i organizacjami?”, „Jakie korzyści edukacyjne wynikają z tej współpracy dla uczniów szkół?”.

Wyniki ewaluacji wykorzystane w niniejszej analizie pochodzą z badań ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/2013 (dane od 1 września 2012 do 31 marca 2013 roku). Łącznie ewaluacji zewnętrznej poddano w tym czasie 1063 szkół, w tym: 527 szkół podstawowych, 307 gimnazjów oraz 229 szkół ponadgimnazjalnych (pełne zestawienie szkół poddanych ewaluacji w wyżej wymienionym okresie znajduje się w Tabeli 1). Ewaluacje prowadzone były przez zespoły wizytatorów do spraw ewaluacji na terenie kuratoriów oświaty w całym kraju. Badanie podczas ewaluacji przeprowadzone było według procedur opracowanych w ramach projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły – Etap III. Wszystkie dane zawarte w analizach pochodzą z platformy SEO2.

Tabela 1. Struktura grupy szkół poddanych ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

| Typ szkoły | Liczba szkół | % |
|------------------------------------|--------------|--------|
| Szkoły podstawowe | 527 | 49,58% |
| Gimnazja | 307 | 28,88% |
| Szkoły ponadgimnazjalne, w tym: | 229 | 21,54% |
| Zasadnicze szkoły zawodowe | 29 | 2,73% |
| Licea | 127 | 11,95% |
| Technika | 73 | 6,87% |
| Razem | 1063 | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

W toku badania ewaluacyjnego źródłami danych byli dyrektorzy szkół, nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni szkoły, wykorzystywano też dane pochodzące z różnych dokumentów, do których mieli dostęp ewaluatorzy, lub przedstawionych przez dyrektorów szkół podczas prowadzenia ewaluacji w szkole.

Wśród różnych narzędzi badawczych wykorzystanych do zbierania danych do analizowanego wymagania znalazły się:

- wywiad z dyrektorem – 7 pytań,
- ankieta skierowana do dyrektora – 5 pytań,

- ankieta skierowana do nauczycieli – 2 pytania,
- zogniskowany wywiad grupowy z nauczycielami – 5 pytań,
- zogniskowany wywiad grupowy z partnerami szkoły, w tym z przedstawicielami JST – 6 pytań,
- zogniskowany wywiad grupowy z rodzicami – 3 pytania,
- zogniskowany wywiad grupowy z uczniami – 1 pytanie,
- analiza dokumentów – 3 pytania.

Łącznie opracowaniu zostały poddane odpowiedzi na 32 pytania z wykorzystaniem analiz ilościowych i jakościowych (analiza treści). W przedstawionej analizie niektóre z tych pytań pominięto. W analizach wykorzystywano także komentarze do kryteriów i wymagań opracowane przez wizytatorów i zamieszczone w raportach poewaluacyjnych.

ANALIZA WEDŁUG POZIOMÓW SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324) nakłada na wizytatorów do spraw ewaluacji obowiązek określenia poziomu spełniania wymagań stawianych przez państwo. Rozporządzenie to przewiduje pięć poziomów spełniania wymagań:

- poziom A – oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę,
- poziom B – oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę,
- poziom C – oznaczający średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę,
- poziom D – oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę,
- poziom E – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę.

W odniesieniu do analizowanego wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” wśród szkół, w których w trakcie roku szkolnego 2012/2013 przeprowadzono ewaluację, najwięcej otrzymało ocenę wskazującą na poziom B spełniania wymagania (wysoki stopień spełniania wymagania). Został on określony w 604 z poddanych ewaluacji zewnętrznej szkół, co stanowi 56,82% wszystkich placówek poddanych ewaluacji. W dalszej kolejności znalazł się poziom A, który uzyskało 416 szkół, co stanowi 39,13% poddanych ewaluacji szkół, poziom C uzyskało zaledwie 38 szkół, co stanowi tylko 3,57% wszystkich badanych w analizowanym okresie jednostek. Tylko pięć szkół uzyskało poziom D, a oceny na poziomie E nie określono w przypadku żadnej ze szkół. Szczegółowy rozkład wyników poziomów spełniania wymagania zawiera Tabela 2.

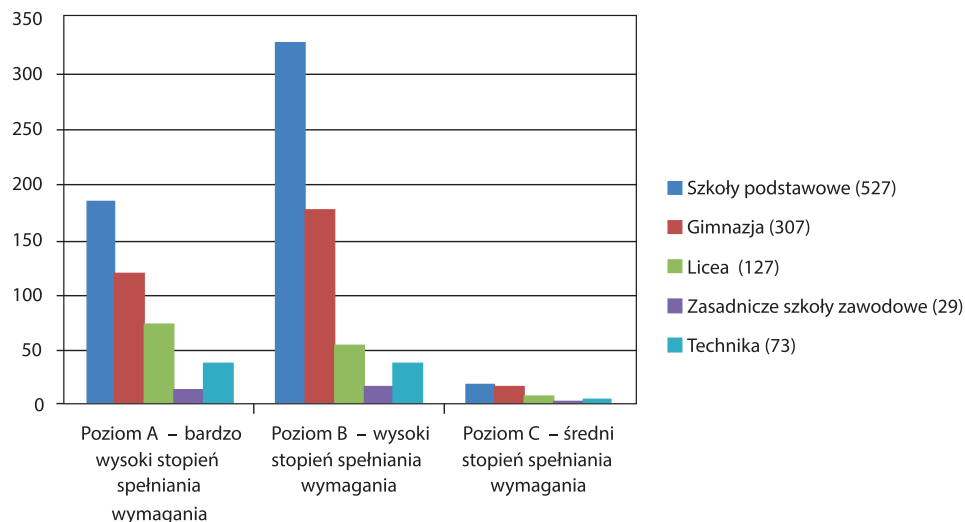
Tabela 2. Zestawienie poziomów wypełniania wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” w ewaluacjach zewnętrznych przeprowadzonych od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

| Poziom spełniania wymagania | Szkoły ogółem | |
|-----------------------------|---------------|--------|
| | Liczba | % |
| A | 416 | 39,13% |
| B | 604 | 56,82% |
| C | 38 | 3,57% |
| D | 5 | 0,48% |
| E | 0 | 0,00% |
| Razem | 1063 | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

W zasadzie nie ma istotnych, wyraźnie zaznaczających się różnic między typami szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące oraz technika wraz z liceami profilowanymi) w zakresie używanych przez szkoły poddawane niniejszej analizie poziomy A, B i C spełniania wymagania.

Szczegółowe dane pokazujące różnice w poziomach spełniania wymagań pomiędzy szkołami przedstawiono na Wykresie 1.



Wykres 1. Zestawienie poziomów wypełniania wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” w różnych typach szkół (ewaluacje od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Przykłady niskiego, podstawowego, średniego i bardzo wysokiego stopnia spełniania wymagania

W ewaluacjach zewnętrznych dotyczących wymagania („Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”) przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/2013 wziętych pod uwagę w tym raporcie w zdecydowanej większości szkoły uzyskały poziom spełniania wymagania powyżej poziomu C. Tylko w pięciu szkołach stwierdzono poziom D, oznaczający podstawowy stopień spełniania wymagania. Szkoły na poziomie C to niewiele ponad 3,5% szkół poddanych ewaluacji w roku szkolnym 2012/2013. Poniżej przedstawiono przykłady wyjaśniające przyczyny uzyskania ocen w trzech wymienionych poziomach.

Przykłady z podstawowego (D) poziomu spełniania wymagania

Poziom D spełniania wymagania uzyskało tylko pięć szkół poddanych ewaluacji w analizowanym okresie. Są to trzy szkoły podstawowe w małych miejscowościach, jedno gimnazjum i jedna szkoła zawodowa. Głównym powodem uznania, że szkoły te spełniają wymagania na poziomie podstawowym, było, jak się zdaje, ograniczenie się tych jednostek do standardowych działań we współpracy z partnerami środowiska lokalnego. Szkoły współpracują, jeśli muszą, i nie wychodzą poza te ramy, nie wykorzystując potencjalnych możliwości, jakie daje im środowisko, w którym funkcjonują. Opisy działań tych szkół podejmowanych we współpracy ze środowiskiem są dość schematyczne, krótkie i nie wychodzą poza standard.

Przykłady ze średniego (C) poziomu spełniania wymagania

Poziom spełniania wymagania określany jako średni (C) uzyskało tylko około 3,57% szkół poddanych ewaluacji w analizowanym okresie (38 szkół ze 1063 poddanych ewaluacji). Analiza komentarzy ewaluatorów związanych z końcową oceną poziomu spełniania wymagania w odniesieniu do szkół znajdujących się na poziomie C prowadzi do stwierdzenia, że trudno odróżnić je od tych komentarzy, które są

związane z oceną B poziomu spełniania wymagania. Wydaje się, że często powodem przyznania oceny C, a nie oceny B, było intuicyjne uznanie, że formy współpracy szkół ze środowiskiem, opisane w toku ewaluacji, są ilościowo i jakościowo niezbyt przekonujące. Wyraźnie brakuje w większości komentarzy jasnych i precyzyjnych powodów uznania, że wymaganie spełniane jest na poziomie C, a nie na wyższym. Spośród 38 ocen na poziomie C tylko w kilku przypadkach komentarz do oceny poziomu spełniania zawiera informację, którą można uznać za wyraźny powód ustalenia takiego a nie innego poziomu spełniania wymagania.

Przykłady takich uzasadnień są następujące: „słabe zaangażowanie się szkoły w sprawy środowiska lokalnego w ocenie partnerów”, „przeciętna aktywność szkoły w kontaktach ze środowiskiem”, „niewykorzystywanie przez szkołę wszystkich możliwych zasobów lokalnych środowiska”, „informacje od rodziców i partnerów szkoły sugerujące, że szkoła nie robi zbyt wiele, a mogłaby”.

Najważniejsze dla podjęcia przez ewaluatorów decyzji o stwierdzeniu średniego poziomu spełniania wymagania (C) wydaje się w przypadku wszystkich 38 tak ocenionych szkół „intuicyjne” uznanie, że uzyskane informacje dotyczące współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym nie wyróżniają szkoły na tle innych placówek, a wymieniane rodzaje działań i korzyści dla szkoły i rozwoju uczniów nie wykraczają poza standardowe działania. Stwierdzenia takie nie pojawiają się w komentarzach, można tylko odnieść takie wrażenie, porównując komentarze do ocen na poziomie C z komentarzami do ocen na poziomach A i B.

Przykłady z bardzo wysokiego (A) poziomu spełniania wymagania

Bardzo wysoki poziom spełniania wymagania („Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”) został przyznany 416 szkołom, co stanowi ponad 39% wszystkich szkół poddanych ewaluacji w roku szkolnym 2012/2013. Analiza komentarzy odnoszących się do wymagania nie pozwoliła w większości przypadków na wskazanie konkretnych przykładów czy stosowanych rozwiązań, które mogłyby być przedstawione jako praktyki wyróżniające badane szkoły spośród innych. Mimo to analiza tych komentarzy umożliwia uchwycenie tych cech współpracy, które decydują o uznaniu przez ewaluatorów, że szkoła spełnia wymaganie na poziomie A. Należą do nich:

- znacząca liczba oryginalnych i różnorodnych przykładów współpracy spotykanych przez ewaluatorów po raz pierwszy,
- wysoki poziom zgodności odpowiedzi różnych grup respondentów poddanych badaniu ewaluacyjnemu,
- jednobrzmiące głosy uczniów i rodziców wskazujące na korzyści edukacyjne wynikające z działań prowadzonych we współpracy z instytucjami środowiska lokalnego szkoły; korzyści te grupy respondentów dostrzegają i opisują,
- systematyczność i ciągłość analiz potrzeb i możliwości środowiska, jak i działań prowadzonych przez szkołę w obszarze współpracy,
- wyraźne definiowanie przez szkołę korzyści edukacyjnych dla uczniów wynikających ze współpracy,
- aktywny udział różnych partnerów z instytucji środowiska lokalnego szkoły w planowaniu i realizacji wspólnych działań.

Podsumowując, należy jeszcze raz zwrócić uwagę na stosunkowo wysokie oceny poziomu spełniania analizowanego wymagania, co najlepiej ilustruje fakt, że prawie 96% szkół poddanych ewaluacji w roku szkolnym 2012/2013 uzyskało ocenę spełniania wymagania na poziomach A i B (Tabela 2).

ANALIZA WEDŁUG KRYTERIÓW

W tej części analizie zostaną poddane bardziej szczegółowe dane uzyskane w toku przeprowadzonych ewaluacji. Analizowane pytania zostały pogrupowane zgodnie z logiką przyporządkowania ich w procesie badawczym i analitycznym do weryfikacji sześciu kryteriów, które wynikają z charakterystyk.

Charakterystyka wymagania na poziomie D (podstawowym) – „Szkoła lub placówka podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska. Szkoła lub placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku”.

Kryterium „Szkoła podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego”.

Kryterium „Szkoła współpracuje z różnymi podmiotami działającymi w środowisku”.

Charakterystyka wymagania na poziomie B (wysokim) – „W działaniach szkoły lub placówki są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska. Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój edukacyjny uczniów”.

Kryterium „Szkoła identyfikuje potrzeby i możliwości środowiska”.

Kryterium „Szkoła prowadzi działania, które mają na celu zaspokojenie potrzeb lokalnego środowiska”.

Kryterium „Szkoła korzysta z zasobów środowiska w procesie nauczania”.

Kryterium „Współpraca szkoły z podmiotami działającymi w środowisku szkoły wpływa na rozwój uczniów”.

ANALIZA DANYCH DO CHARAKTERYSTYK NA POZIOMIE D: „SZKOŁA LUB PLACÓWKA PODEJMUJE INICJATYWY NA RZECZ ŚRODOWISKA LOKALNEGO. SZKOŁA LUB PLACÓWKA WSPÓŁPRACUJE Z INSTYTUCJAMI I ORGANIZACJAMI DZIAŁAJĄCYMI W ŚRODOWISKU”

Kryterium „Szkoła podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego”

Informacje, które posłużyły do analizy w ramach tego kryterium, pochodzą z trzech różnych źródeł: analizy dokumentów, wywiadu z partnerami i rodzicami oraz wywiadu z dyrektorem. W przypadku wszystkich trzech źródeł pytania miały charakter otwarty.

Uzyskane w wyniku ewaluacji informacje w zdecydowanej większości poddanych ewaluacji szkół pokrywają się w bardzo wysokim stopniu we wszystkich trzech wymienionych źródłach. Pytani partnerzy szkoły, dyrektorzy szkół oraz analizowana dokumentacja przedstawiają długie listy działań oferowanych przez szkoły środowisku lokalnemu. Z analizy tych informacji wyłania się obraz różnorodnych działań prowadzonych przez szkołę na rzecz ludzi i organizacji działających w środowisku lokalnym.

Najczęściej wymieniane przez badanych i obecne w dokumentacji szkolnej rodzaje działań są następujące:

- imprezy okolicznościowe ważne w środowisku lokalnym (uroczystości gminne i parafialne, obchody rocznic historycznych i lokalnych),
- działania o charakterze kulturalnym (przedstawienia, jasełka, występy publiczne dla różnych grup itp.),
- działania charytatywne w środowisku lokalnym szkoły,
- udostępnianie bazy szkoły na potrzeby osób i organizacji środowiska lokalnego (spotkania społeczności, wybory, używanie sal i sprzętu szkoły przez jej partnerów),
- działania edukacyjne (kursy, szkolenia, ćwiczenia i zawody gimnastyczne i sportowe, zajęcia grup samokształceniowych itp.),
- działania ekologiczne w środowisku lokalnym,
- organizacja czasu wolnego dla lokalnych mieszkańców.

Wymienione wyżej przykłady działań pojawiają się w takim samym stopniu we wszystkich opisach szkół niezależnie od poziomu spełniania wymagania, choć w przypadku szkół z poziomem spełniania wymagania A listy tych działań są dłuższe i bogatsze.

Kryterium „Szkoła współpracuje z różnymi podmiotami działającymi w środowisku”

Informacje istotne z punktu widzenia tego kryterium pochodzą w procesie ewaluacji z dziewięciu różnych pytań. W niniejszej analizie zostaną przedstawione wyniki dotyczące tylko kilku najważniejszych z nich.

Pierwsze z analizowanych pytań dotyczyło tego, jakie organizacje i instytucje w środowisku lokalnym są uznawane przez dyrektora szkoły za tworzące jej środowisko lokalne. W Tabeli 3 przedstawiono wyniki ankiety, na którą odpowiadali dyrektorzy szkół.

Tabela 3. Odpowiedzi na pytanie do dyrektorów szkół: „Jakie osoby, instytucje, organizacje Pana(i) zdaniem tworzą środowisko lokalne szkoły?” (n = 1063)

| Lp. | Odpowiedzi dyrektorów | TAK |
|-----|--|------|
| 1 | Rodzice | 1045 |
| 2 | Lokalny samorząd | 1034 |
| 3 | Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna | 1007 |
| 4 | Szkoły lub inne placówki edukacyjne | 1003 |
| 5 | Policja | 997 |
| 6 | Kościóły i związki wyznaniowe | 973 |
| 7 | Biblioteki | 966 |
| 8 | Ośrodek Pomocy Społecznej | 960 |
| 9 | Dom/Ośrodek Kultury | 895 |
| 10 | Placówki ochrony zdrowia | 891 |
| 11 | Przedsiębiorcy | 794 |
| 12 | Organizacje pozarządowe | 752 |
| 13 | Inne instytucje samorządowe | 594 |
| 14 | Fundacje | 579 |
| 15 | Centrum Pomocy Rodzinie | 519 |
| 16 | Świetlica socjoterapeutyczna | 400 |
| 17 | Grupy nieformalne | 370 |
| 18 | Inne (pojawiające się mniej niż 20 razy) | 483 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Dyrektorzy szkół, jak pokazuje zestawienie, wymieniają kilkanaście różnych instytucji i organizacji, których obecność na liście nie dziwi, biorąc pod uwagę swoistość działań tych instytucji oraz specyfikę działań szkoły. Jak widać, najważniejszymi partnerami dla dyrektorów są rodzice oraz samorząd lokalny, które to podmioty wskazują prawie wszyscy respondenci.

Inne niż wymienione w Tabeli 3 instytucje i organizacje przywołało 483 spośród badanych dyrektorów szkół. Są wśród nich różnorodne podmioty, takie jak na przykład organizacje sportowe, wojskowe, harcerstwo, szkoły wyższe, nadleśnictwa, parki narodowe, lokalne firmy i instytucje gospodarcze oraz osoby fizyczne znane w środowisku. Zwraca uwagę, że często organizacje i instytucje z tej grupy można by zakwalifikować do którejś z kategorii wymienionych w przedstawionej tabeli, pomimo że nie zrobili tego badani dyrektorzy. Na pewno wiele z tych wskazań mogłoby trafić do kategorii „organizacje pozarządowe” czy też kategorii „przedsiębiorcy”.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem jest pytanie podobne do poprzedniego, ale zadawane nauczycielom. Wyniki odpowiedzi na nie zawarte są w Tabeli 4.

Wyraźnie widać w odpowiedziach nauczycieli, że najczęściej wskazują oni na instytucje i organizacje istotne dla nich z punktu widzenia procesów edukacyjnych. Wysoko w rankingu znajdują się więc tacy partnerzy szkoły, jak: rodzice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, inne szkoły i placówki edukacyjne, biblioteki oraz policja. W porównaniu z odpowiedziami dyrektorów o kilka pozycji niżej uplasował się lokalny samorząd, z którym w przeciwieństwie do dyrektorów szkół nauczyciele kontaktują się o wiele rzadziej, czasami nawet wcale, i stąd zapewne bierze się ta różnica.

Tabela 4. Odpowiedzi na pytanie do nauczycieli: „Z jakimi podmiotami Pan(i) współpracował(a) w tym lub poprzednim roku szkolnym jako nauczyciel tej szkoły?” (n = 22 955)

| Lp. | Odpowiedzi nauczycieli | Tak | Procent odpowiedzi |
|-----|--|--------|--------------------|
| 1 | Rodzice | 21 018 | 91,56% |
| 2 | Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna | 17 568 | 76,53% |
| 3 | Szkoły lub inne placówki edukacyjne | 15 925 | 69,37% |
| 4 | Biblioteki | 14 812 | 64,53% |
| 5 | Lokalny samorząd | 13 743 | 59,87% |
| 6 | Dom/Ośrodek Kultury | 12 636 | 55,05% |
| 7 | Policja | 11 737 | 51,13% |
| 8 | Kościóły i związki wyznaniowe | 11 072 | 48,23% |
| 9 | Ośrodek Pomocy Społecznej | 9747 | 42,46% |
| 10 | Placówki ochrony zdrowia | 8926 | 38,88% |
| 11 | Organizacje pozarządowe | 7493 | 32,64% |
| 12 | Przedsiębiorcy | 7425 | 32,35% |
| 13 | Fundacje | 6566 | 28,60% |
| 14 | Inne instytucje samorządowe | 4450 | 19,39% |
| 15 | Centrum Pomocy Rodzinie | 3960 | 17,25% |
| 16 | Świetlica socjoterapeutyczna | 3830 | 16,68% |
| 17 | Grupy nieformalne | 2617 | 11,40% |
| 18 | Inne (wymieniane zaledwie po kilkadziesiąt razy każda) | 8155 | - |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Ostatnim tematem związanym z omawianym kryterium jest pytanie do różnych partnerów szkoły dotyczące oceny współpracy ich instytucji i organizacji ze szkołami. Wyniki odpowiedzi na takie pytanie przedstawiono w Tabeli 5.

Tabela 5. Wyniki odpowiedzi na pytanie do partnerów szkoły: „Jak Państwo oceniają współpracę szkoły z organizacjami i instytucjami działającymi w środowisku lokalnym?” (n = 1063)

| Lp. | Treść odpowiedzi | Częstość | Procent |
|-----|---|----------|---------|
| 1 | Jest ona satysfakcjonująca i wystarczająca w stosunku do istniejących potrzeb. | 1029 | 96,80% |
| 2 | Jest ona satysfakcjonująca, lecz niewystarczająca w stosunku do istniejących potrzeb. | 23 | 2,16% |
| 3 | Brak odpowiedzi. | 9 | 0,85% |
| | Razem | 1063 | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Jak widać, prawie wszyscy badani wskazali w swych odpowiedziach, że oceniają współpracę szkoły z jej otoczeniem jako satysfakcjonującą i wystarczającą, a zaledwie kilkanaście osób (tylko 2,16% ankietowanych), uznając współpracę za satysfakcjonującą, zwróciło jednocześnie uwagę, że nie jest ona wystarczająca w stosunku do potrzeb. Świadczyć to może o tym, że partnerzy szkół są ogólnie zadowoleni ze współpracy ze szkołami, z którymi mają kontakt.

ANALIZA DANYCH DO CHARAKTERYSTYK NA POZIOMIE B: „W DZIAŁANIACH SZKOŁY LUB PLACÓWKI SĄ UWZGLĘDNIANE MOŻLIWOŚCI I POTRZEBY ŚRODOWISKA. WSPÓŁPRACA SZKOŁY LUB PLACÓWKI Z INSTYTUCJAMI I ORGANIZACJAMI DZIAŁAJĄCYMI W ŚRODOWISKU WPŁYWA KORZYSTNIE NA ROZWÓJ EDUKACYJNY UCZNIÓW”

Kryterium „Szkoła identyfikuje potrzeby i możliwości środowiska”

Kryterium „Szkoła prowadzi działania, które mają na celu zaspokojenie potrzeb środowiska lokalnego”

Wszystkie z pytań dotyczących tych dwóch kryteriów miały charakter otwarty. Odpowiedzi na większość z nich (poza pytaniem pierwszym) zawierały w zasadzie takie same informacje, sprowadzające się do opisu różnych działań szkoły, które może ona prowadzić/prowadzi, uwzględniając potrzeby instytucji środowiska lokalnego.

Pierwsze z pytań, nieznacznie różniące się od pozostałych, skierowane było do dyrektorów szkół i dotyczyło metod zbierania informacji o potrzebach i możliwościach środowiska, w którym funkcjonuje szkoła. Badani dyrektorzy wymieniali różne metody pozyskiwania informacji o potrzebach i możliwościach środowiska lokalnego szkoły. Pośród wymienianych metod i sposobów najczęściej wskazywano na:

- ankiety przeprowadzane wśród partnerów szkoły,
- rozmowy i wywiady z partnerami szkoły,
- okazjonalne spotkania z partnerami i analiza rezultatów tych spotkań dokonywana przez szkołę,
- sformalizowana wymiana informacji pomiędzy szkołą i partnerami,
- analiza informacji z mediów, internetowych stron instytucji i organizacji ze środowiska szkoły.

Częstym stwierdzeniem pojawiającym się u wszystkich niemal pytanym o to dyrektorów było wskazywanie na bezpośrednie, prywatne kontakty interpersonalne z osobami zaangażowanymi w pracę różnych organizacji i instytucji środowiska lokalnego szkoły jako na najważniejsze dla szkoły źródło informacji o potrzebach i możliwościach jej środowiska lokalnego.

Duża grupa badanych dyrektorów, stanowiąca około połowy badanej populacji, zwracała uwagę na systematyczność procesu gromadzenia i analizy informacji o potrzebach i możliwościach środowiska, niektórzy z nich mówili o istnieniu szkolnych zespołów do spraw analizy informacji o środowisku lokalnym lub osób indywidualnie za taką analizę odpowiedzialnych (często wymieniani byli pedagog lub psycholog szkolny).

Kolejnych kilka pytań skierowanych do dyrektora, nauczycieli, rodziców i partnerów szkoły dotyczyło zauważanych przez te grupy potrzeb środowiska, które może zaspokajać szkoła, oraz pożądaných działań, które szkoła mogłaby prowadzić, by te potrzeby zaspokajać.

Odpowiedzi na te otwarte pytania dają mnóstwo szczegółowych informacji, które w różnych grupach respondentów nie różnią się. Wszyscy respondenci wskazują na bardzo podobne potrzeby środowiska, które może zaspokajać szkoła. Wśród wymienianych znajdują się między innymi następujące:

- korzystanie z zasobów lokalowych i sprzętu szkolnego,
- udział szkoły (uczniów) w imprezach okolicznościowych organizowanych przez instytucje działające w środowisku szkoły, głównie na zasadzie oferty artystycznej szkoły uzupełniającej uroczystości lokalne,

- udział w działaniach profilaktycznych prowadzonych na danym obszarze,
- specyficzne działania edukacyjne skierowane do ludzi ze środowiska poza szkołą (kursy i szkolenia dla rodziców, kursy i szkolenia dla mieszkańców, kursy dla seniorów itp.),
- imprezy kulturalne, sportowe, rekreacyjne prowadzone dla szerszej grupy odbiorców,
- działania charytatywne oraz wolontariat,
- działania ekologiczne (sprzątanie świata, sadzenie drzew itp.),
- poradnictwo i doradztwo zawodowe skierowane do odbiorców w społeczności lokalnej,
- wycieczki szkolne oferowane partnerom spoza szkoły.

Istotnym wnioskiem z analizy tych kilku pytań dotyczących dwóch omawianych kryteriów jest stwierdzenie, że należałoby zmodyfikować lub skrócić listę zadawanych tu pytań, gdyż nie dają one wystarczająco różnych odpowiedzi, które pozwalałyby dowiedzieć się czegoś więcej o pracy szkoły w tym obszarze.

Kryterium „Szkoła korzysta z zasobów środowiska w procesie nauczania”

Z kryterium tym związane było sześć pytań zadawanych różnym grupom respondentów. Dwa pierwsze z nich miały charakter otwarty i dotyczyły konkretnych działań dydaktycznych prowadzonych przez szkołę (pytanie do dyrektora) i nauczycieli (pytanie do nauczycieli) we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego. Jedno z pytań zamkniętych zadawane dyrektorom ma nieco inny zestaw pytań w ankiecie dla szkół podstawowych w porównaniu z ankietą dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Badani dyrektorzy szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wskazują na następujące działania prowadzone przez szkołę we współpracy z innymi podmiotami:

Tabela 6. Wyniki odpowiedzi na pytanie do dyrektorów gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych: „Jakie działania dydaktyczne, wychowawcze lub organizacyjne były prowadzone we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w tym lub poprzednim roku szkolnym?” (n = 541 dyrektorów)

| Lp. | Działanie | Liczba wskazań | Procent wskazań |
|-----|--|----------------|-----------------|
| 1 | Imprezy środowiskowe | 511 | 94,45% |
| 2 | Organizacja wyjazdów i wycieczek szkolnych | 474 | 87,62% |
| 3 | Organizacja zajęć profilaktycznych | 458 | 84,66% |
| 4 | Zakup sprzętu dla szkoły | 454 | 83,92% |
| 5 | Projekty edukacyjne | 447 | 82,62% |
| 6 | Inne | 312 | – |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Dyrektorzy szkół podstawowych udzielili następujących odpowiedzi na podobne pytanie (zawierające kilka możliwości wyboru więcej).

Tabela 7. Wyniki odpowiedzi na pytanie do dyrektorów szkół podstawowych: „Jakie działania dydaktyczne, wychowawcze lub organizacyjne były prowadzone we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w tym lub poprzednim roku szkolnym?” (n = 533 dyrektorów)

| Lp. | Działanie | Liczba wskazań | Procent wskazań |
|-----|--|----------------|-----------------|
| 1 | Imprezy środowiskowe | 516 | 96,81% |
| 2 | Organizacja wyjazdów i wycieczek szkolnych | 485 | 90,99% |

| Lp. | Działanie | Liczba wskazań | Procent wskazań |
|-----|---|----------------|-----------------|
| 3 | Zakup sprzętu dla szkoły | 472 | 88,56% |
| 4 | Organizacja zajęć profilaktycznych | 448 | 84,05% |
| 5 | Projekty edukacyjne | 425 | 79,74% |
| 6 | Pomoc socjalna dla uczniów | 219 | 41,09% |
| 7 | Organizacja zajęć pozalekcyjnych | 217 | 40,71% |
| 8 | Prowadzenie lub współprowadzenie lekcji | 157 | 29,46% |
| 9 | Stypendia dla najlepszych uczniów | 135 | 25,33% |
| 10 | Inne | 259 | – |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Duża część badanych dyrektorów obu typów szkół przedstawionych w Tabelach 6 i 7 wskazuje najczęściej wśród tych działań, które szkoła prowadziła we współpracy z innymi instytucjami, imprezy środowiskowe (94,45% i 96,81% odpowiedzi), bardzo często wymienia też organizację wycieczek i wyjazdów (87,62% i 90,99%) oraz zakup sprzętu dla szkoły (83,92% i 83,92%). Działania, które bardziej bezpośrednio dotyczą procesu edukacyjnego, są prawie równie częste, a są to: organizacja zajęć profilaktycznych (84,66% i 84,05%) oraz projekty edukacyjne różnego rodzaju (82,62% i 79,74%). Ponad 50% dyrektorów wymienia inne niż wskazane wyżej działania, są one jednak bardzo różnorodne i trudno je zaklasyfikować do jednej z omawianych kategorii. Są wśród nich takie działania, jak: różne zawody sportowe i rekreacyjne, akcje ekologiczne, wymiana między szkołami, wymiana międzynarodowa, spotkania z ciekawymi ludźmi itp.

Podobne pytanie zadane zostało również nauczycielom pracującym w szkołach poddanych ewaluacji w analizowanym okresie, a wyniki ich odpowiedzi przedstawiają się następująco:

Tabela 8. Wyniki odpowiedzi na pytanie do nauczycieli: „Jakie działania dydaktyczne, wychowawcze lub organizacyjne prowadził(a) Pan(i) we współpracy z podmiotami środowiska lokalnego w tym lub poprzednim roku szkolnym?” (n = 256 nauczycieli; pytanie od 19.03.2013 zmieniono, stąd mała liczba odpowiedzi w statystykach w analizowanym okresie)

| Lp. | Działanie | Liczba wskazań | Procent wskazań |
|-----|--|----------------|-----------------|
| 1 | Organizacja wyjazdów i wycieczek szkolnych | 190 | 74,22% |
| 2 | Organizacja zajęć pozalekcyjnych | 181 | 70,70% |
| 3 | Imprezy środowiskowe | 167 | 65,23% |
| 4 | Pomoc socjalna dla uczniów | 125 | 48,83% |
| 5 | Projekty edukacyjne | 122 | 47,66% |
| 6 | Organizacja zajęć profilaktycznych | 118 | 46,09% |
| 7 | Zakup sprzętu dla szkoły | 117 | 45,70% |
| 8 | Prowadzenie lub współprowadzenie lekcji | 115 | 44,92% |
| 9 | Stypendia dla najlepszych uczniów | 24 | 9,36% |
| 10 | Inne | 59 | 23,05% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO2.

Ankietowani nauczyciele najczęściej wymieniają takie działania, jak: organizację wyjazdów i wycieczek szkolnych (74,22%), organizację zajęć pozalekcyjnych (70,70%) oraz imprezy środowiskowe (65,23%). Ponad 20% wskazań nauczycieli to działania, które trudno przypisać do którejś z przedstawionych wyżej w tabeli kategorii. Są wśród nich różnorodne działania, takie jak na przykład: spotkania z ciekawymi ludźmi, imprezy sportowe, wymiany uczniów z innymi szkołami, konkursy, studniówki czy zabawy szkolne.

Takie przedsięwzięcia, jak projekty edukacyjne (47,66% wskazań), prowadzenie i współprowadzenie lekcji (44,92% wskazań) oraz organizacja zajęć profilaktycznych (46,09% wskazań), są, jak widać, podejmowane przez mniejszą część badanej grupy nauczycieli. Wynik ten wydaje się trochę niepokojący, wskazuje bowiem na stosunkowo małą aktywność nauczycieli w obszarze wykorzystania możliwości środowiska szkoły dla wzbogacenia procesów edukacyjnych, których są głównym organizatorem.

Inne z pytań zadawanych w tym kryterium miały charakter otwarty i służyły potwierdzeniu odpowiedzi udzielanych przez dyrektora i nauczycieli. Analiza szczegółowych odpowiedzi pozwala stwierdzić, że nie różnią się one ogólną wymową od przedstawionych wyżej i nie dają istotnie innej informacji.

Kryterium „Współpraca szkoły z podmiotami działającymi w środowisku wpływa na rozwój uczniów”

Powyższe kryterium zawiera cztery pytania o charakterze otwartym. Dwa pierwsze z nich dotyczą korzyści edukacyjnych, jakie wnoszą uczniowie dzięki współpracy szkoły z podmiotami działającymi w jej środowisku lokalnym. Jedno z nich zadawane jest dyrektorowi szkoły, a drugie nauczycielom. Wyniki odpowiedzi na te pytania są w obu przypadkach bardzo podobne, różnice pomiędzy wypowiedziami dyrektorów a nauczycieli są nieznaczne. Obie grupy respondentów wymieniają kilka podstawowych korzyści edukacyjnych dla uczniów:

- możliwość poszerzenia wiedzy i rozwijania umiejętności uczniów szkoły,
- rozwój zainteresowań uczniów,
- rozwój postaw i umiejętności społecznych uczniów,
- uzyskanie pomocy socjalnej dla uczniów potrzebujących takiego wsparcia,
- lepsze poznanie środowiska lokalnego,
- wzrost poziomu samooceny i poczucia własnej wartości uczniów dzięki działaniom na szerszym forum niż szkoła,
- wzrost poczucia bezpieczeństwa w szkole i poza nią,
- osiągnięcia i nagrody zdobyte w konkursach,
- rozwój wrażliwości estetycznej dzięki korzystaniu z dóbr kultury,
- dostęp do ciekawych materiałów i pomocy naukowych poza szkołą.

Trzecie z pytań w ramach tego kryterium było skierowane do nauczycieli i dotyczyło sposobów pozyskiwania informacji o korzyściach edukacyjnych uczniów osiągniętych w związku ze współpracą z podmiotami działającymi w środowisku lokalnym szkoły.

Ankietowani nauczyciele wymieniają następujące sposoby pozyskiwania tych informacji:

- bieżąca obserwacja zachowań i postępów uczniów,
- rozmowy z uczniami, uczestnikami tych zajęć i działań,
- rozmowy z rodzicami prowadzone w toku regularnych i okazjonalnych spotkań,
- kontakty robocze z ludźmi z instytucji i organizacji współpracujących ze szkołą,
- informacje od pedagoga i psychologa szkolnego,
- analizy informacji z różnych źródeł zewnętrznych (np. mediów).

Ostatnie pytanie analizowanego kryterium, które zadawane było uczniom badanych szkół, dotyczyło tego, czy ich szkoła organizuje spotkania z ludźmi i instytucjami spoza szkoły i czy spotkania te wydają się uczniom interesujące. Pytanie to miało charakter otwarty.

Zdecydowana większość odpowiedzi uczniów wszystkich badanych szkół wskazuje na istnienie takich spotkań i działań. Wymieniają oni liczne przykłady takich spotkań, oceniają je prawie zawsze pozytywnie i deklarują, że z nich korzystają. Tylko w kilkunastu z badanych szkół (ocenionych na poziomie D i C) uczniowie wskazali na problem polegający na tym, że te działania, które są prowadzone w szkole wspólnie z innymi organizacjami, są dla nich niedostępne z powodów organizacyjnych (zmiany, inne zajęcia, takie jak praktyki, oferta dla wybranych klas itp.).

PODSUMOWANIE WYMAGANIA

Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach w obszarze wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju” pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- 1) Szkoły poddane ewaluacji w roku szkolnym 2012/2013 (od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku) w bardzo wysokim stopniu spełniają wymaganie państwa związane ze współpracą szkoły z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego. Polskie szkoły są zatem w świetle tych rezultatów miejscem, gdzie współpraca ta jest dobrze zorganizowana i rozwinięta. Tak przynajmniej przedstawiają to zgodnie nauczyciele, dyrektorzy, rodzice i inni partnerzy szkół.
- 2) Wszystkie badane szkoły deklarują i przedstawiają w odpowiedzi na pytania ewaluacyjne istnienie wielu różnorodnych form współpracy z instytucjami i organizacjami w ich środowisku lokalnym.
- 3) Potwierdzają taki stan partnerzy szkół (przedstawiciele samorządu lokalnego i innych instytucji i organizacji współpracujących ze szkołą), rodzice oraz uczniowie.
- 4) Szkoły podejmują we współpracy z instytucjami i organizacjami ze swego środowiska różnorodne działania, które odpowiadają na potrzeby środowiska lokalnego oraz inicjują działania, które wykorzystują możliwości tego środowiska.
- 5) Odpowiedzi partnerów szkoły i rodziców wskazują, że postrzegają oni i oceniają współpracę szkoły z jej otoczeniem bardzo wysoko, w sposób spójny z tym, co w wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli deklarują szkoły.
- 6) Nauczyciele i dyrektorzy badanych szkół dostrzegają różnorodne korzyści edukacyjne, jakie ze współpracy z różnymi partnerami środowiska szkoły odnoszą ich uczniowie.
- 7) Wymienione wyżej edukacyjne korzyści są również dostrzegane i pozytywnie oceniane przez uczniów szkół.

REKOMENDACJE

- Pomimo wynikającego z analizy wyników wniosku, że szkoły całkiem nieźle współpracują z innymi podmiotami w swym środowisku lokalnym, należy postawić tezę, że współpraca ta często ma charakter dość powierzchowny i okazjonalny. Szkoły nie mają zbyt dobrze rozwiniętych zdolności wchodzenia w kooperacje z innymi organizacjami. Zebrane w toku ewaluacji informacje nie dają pełnego obrazu jakości tych wspólnych działań. Liczba, często mechanicznie wymienianych przykładów współpracy, rodzi przypuszczenie, wymagające zapewne weryfikacji w bardziej szczegółowych badaniach, że jakość tej współpracy może być wątpliwa. Powierzchnowość tej współpracy jest też zapewne powodem dość wysokiej jej oceny zarówno przez szkoły, jak i ich partnerów, a w konsekwencji wysokich poziomów spełniania wymagania określonych w wyniku ewaluacji zewnętrznej.
- Należy rozwijać u nauczycieli i dyrektorów szkół umiejętności wchodzenia we współpracę i radzenia sobie w różnych jej etapach i formach, w tym w szczególności radzenia sobie z problemami i trudnościami, które w takich wspólnych działaniach muszą się pojawić. Placówki oraz osoby odpowiedzialne za doskonalenie nauczycieli powinny dostarczać takiej wiedzy.
- Szkoły powinny w sposób bardziej świadomy wiązać współpracę z procesami edukacyjnymi. Konieczne do tego jest rozwijanie zdolności posługiwania się metodami dydaktycznymi zakładającymi otwieranie szkoły na środowisko i uczenie się w partnerstwie z innymi podmiotami z korzyścią dla obu stron.
- Ostatnia rekomendacja dotyczy sposobu badania ewaluacyjnego w tym obszarze, który powinien umożliwić dotarcie do informacji pozwalającej poznać dokładniej sposób, w jaki szkoła współpracuje z podmiotami w środowisku lokalnym. Istniejące pytania utrudniają uchwycenie tego sposobu, stąd pewnie trudno zróżnicować ewaluatorom przyznawane oceny poziomu spełniania wymagania i są one w tym obszarze bardzo wysokie.

BARBARA MILECKA

JAK ANALIZUJE SIĘ WYNIKI EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH W POLSKICH SZKOŁACH. RAPORT Z WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Streszczenie:

- Od września 2012 roku do marca 2013 roku 61% szkół spełniło wymagania na dwóch najwyższych poziomach (A i B). W pozostałych przyczyną niespełnienia poziomu wysokiego był brak wzrostu efektów kształcenia lub brak analizy jakościowej. Tylko kilka szkół spełniło wymagania na poziomie niskim (E), co oznacza, że wykonywanie analiz wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych jest standardem pracy polskich szkół.
- Przeważa analiza zespołowa. Z reguły szkoły łączą analizy prowadzone przez różne podmioty, tworząc strategie związane ze specyfiką egzaminu w danym typie szkoły. Bez względu na przyjęty model analizy nauczyciele deklarują powszechną znajomość wynikających z niej wniosków.
- Nie zmienia się* w sposób istotny hierarchia celów, jakie szkoły przypisują analizom. Na poziomie ogólnym cele przyjmują brzmienie opisu charakterystyki wymagania. Na poziomie operacyjnym najczęściej spełniają funkcje korekcyjne (na których skupiają się nauczyciele) i diagnostyczne. Rośnie liczba szkół stawiających sobie cele wartościujące (ok. 1/3) i motywujące (ok. 1/4).
- W szkołach dominuje analiza ilościowa z powszechnym obliczaniem współczynnika łatwości i średnich. Następuje istotny wzrost wykorzystania miar względnych, szczególnie wskaźników EWD. Nadal utrzymuje się tendencja do zdecydowanej przewagi porównań z tłem nad porównaniami z własnymi wynikami. Niektóre szkoły mają problem z prowadzeniem analizy jakościowej, która w większości jest oparta na zestawieniu łatwości zadania z jego typem i na analizie kontekstowej. Znacznie częściej badany jest kontekst możliwości i środowiska ucznia niż uwarunkowań pedagogicznych i organizacyjnych szkół.
- Zdecydowana większość wdrażanych wniosków (95%), bez względu na typ szkoły, dotyczy poprawy jakości nauczania i uczenia się oraz organizacji kształcenia. Na podobnym poziomie utrzymuje się częstość wdrażania poszczególnych wniosków, choć zwiększa się liczba szkół podejmujących działania podnoszące motywację uczniów, w tym we współpracy z rodzicami.
- Występuje rozbieżność w ocenie skuteczności wdrażanych wniosków między deklaracjami szkół a wynikami ewaluacji zewnętrznej. Wizytatorzy oczekują wskazania wymiernego wzrostu wyników kształcenia, a szkoły w większości (76%) nie podejmują nawet prób określenia uzyskanego efektu. Warto zauważyć, że badanie skuteczności wdrożonych działań zakłada jako cel swoich analiz 36% szkół.
- W wypowiedziach respondentów uzyskiwanych w trakcie ewaluacji zewnętrznej obserwuje się pewną niespójność wynikającą z tworzenia niektórych wypowiedzi na potrzeby badania.
- Powszechne prowadzenie analiz wpływa na refleksję szkół dotyczącą jakości kształcenia. Część podejmowanych dotychczas w wyniku analiz działań skutecznie wpływa na proces uczenia się uczniów. Uzyskiwanie przez szkoły większej efektywności i umiejętności oceny skuteczności wdrożonych działań wynika między innymi z analizowania wyników egzaminu, ale jest elementem toczącego się procesu.

* Wszystkie określenia tendencji wynikają z porównań z wynikami analiz w roku ubiegłym.

WPROWADZENIE

Wyniki egzaminów zewnętrznych stanowią dla szkół ważną informację zwrotną, ponieważ „żeby szkoła mogła się uczyć, musi koniecznie wiedzieć, czego i jak. Pewne informacje na ten temat dopływają do niej głównie dzięki ocenianiu zewnętrznemu”¹. Egzaminy pełnią funkcje diagnozujące, pozwalając określić, w jakim stopniu uczniowie opanowali wymagania edukacyjne, wartościują osiągnięcia w stosunku do innych szkół. Są jedną z miar umożliwiających wnioskowanie o jakości pracy szkoły.

Charakterystyka wymagania nakłada na szkoły obowiązek analizowania wyników sprawdzianu i egzaminów, stawiając sobie za cel dążenie do poprawy jakości pracy. Rozporządzenie zakłada różnorodność stosowanych metod analizy, choć pozostawia szkołom autonomię w ich doborze. Najważniejsza jednak jest celowość wykonywanych analiz, które mają się przyczyniać do wzrostu efektów kształcenia. Stąd już na poziomie podstawowym wymaga się od szkół wdrażania wniosków, a na poziomie wysokim ich skuteczności. Ponieważ samo przeprowadzenie analizy jest dopiero początkiem procesu doskonalenia jakości, konieczne są zaplanowanie i realizacja działań wynikających z wniosków, skutkujących wzrostem efektów kształcenia. Jednocześnie trzeba zauważyć, że w literaturze nie ma wskazania jednego uniwersalnego wskaźnika mierzącego jakość pracy, a każda szkoła i każde środowisko lokalne, w którym działa, mogą wyznaczać sobie różnorodne kryteria sukcesu, zależne od wielu czynników. Z użytego w rozporządzeniu sformułowania „wzrost efektów” można wnioskować, że chodzi o progresję wyników, która może być rozpatrywana w ujęciu ogólnym jako pozycja szkoły w skali staninowej, wynik edukacyjnej wartości dodanej lub szczegółowo – jako przyrost jednej lub więcej konkretnych umiejętności u uczniów szkoły. Niewątpliwie jednak szkoła powinna potrafić ocenić, czyli określić i wskazać skuteczność wdrażanych wniosków.

W niniejszym artykule opisano szkolne strategie wykonywania analiz, częstość stosowanych metod. Wskazano kategoryzację formułowanych wniosków i podejmowanych działań oraz przedstawiono proces określania przez szkołę ich skuteczności. Opracowanie powstało na podstawie analizy wyników ewaluacji zewnętrznej szkół przeprowadzonej od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. W tym czasie ewaluacji zewnętrznej w zakresie wymagania „Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu (...)” poddano 1527 szkół. Odpowiedzi na pytania otwarte przeanalizowano natomiast na reprezentatywnej próbie szkół (n = 200), dobierając je losowo według parytetu typów badanych szkół. Porównania z wynikami z roku poprzedniego dotyczą danych zawartych w ubiegłorocznej analizie².

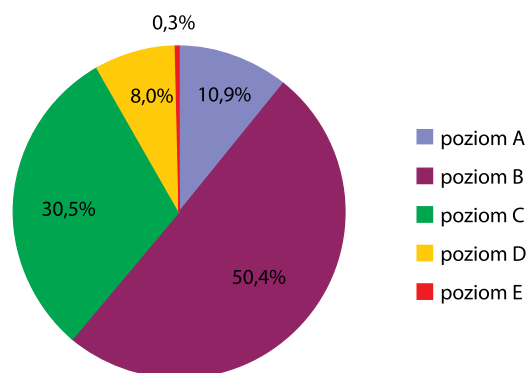
ANALIZA POZIOMÓW SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Połowa badanych szkół uzyskała poziom wysoki (B), a co dziesiąta szkoła poziom bardzo wysoki (A). Tylko 5 szkół spełniło wymagania na poziomie niskim (E) – są to szkoły podstawowe i gimnazjalne. Uzyskanie przez szkoły poziomu średniego (C) i podstawowego (D) wynikało w większości (71%) z niespełnienia kryterium dotyczącego wzrostu efektów kształcenia, rzadziej (29%) z braku różnorodności analiz. Rozkład poziomów spełniania wymagań jest podobny jak w roku szkolnym 2011/2012, a różnice w częstości występowania nie przekraczają trzech punktów procentowych.

W przeciwieństwie jednak do roku poprzedniego widać zróżnicowanie rozkładu wyników w poszczególnych typach szkół. Najczęściej wysokie i bardzo wysokie poziomy spełniania uzyskiwały licea.

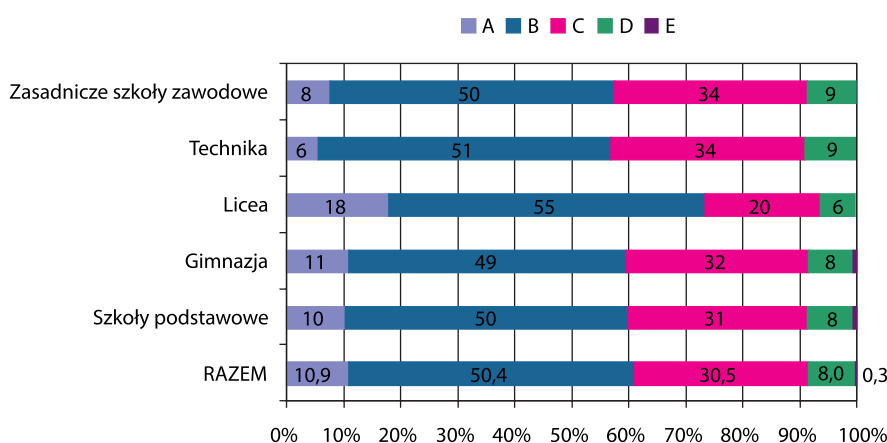
¹ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jacobson, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003.

² A. Ligęza, J. Franczak, *Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych w polskich szkołach? Raport z wyników ewaluacji*, 2012.



Wykres. 1. Procentowy rozkład poziomu spełniania wymagania w szkołach

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.



Wykres. 2. Procentowy rozkład poziomu spełniania wymagania w zależności od typu szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

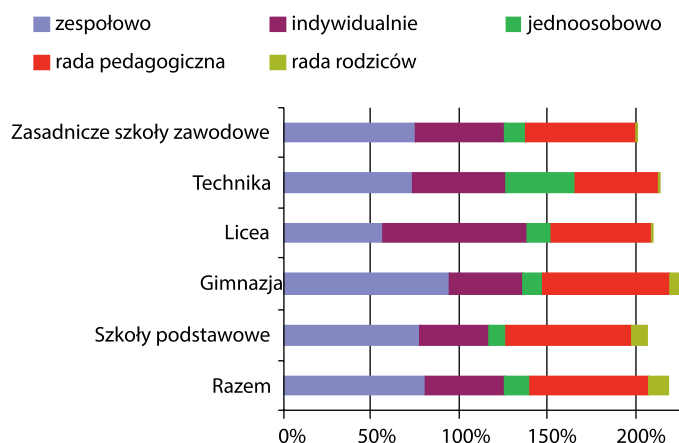
STRATEGIE ANALIZY WYNIKÓW SPRAWDZIANU I EGZAMINÓW

W prawie wszystkich badanych szkołach (z wyjątkiem pięciu) prowadzona jest analiza wyników egzaminów zewnętrznych. W stosunku do roku 2011/2012 zwiększył się (o 18 punktów procentowych) odsetek dyrektorów deklarujących analizę zarówno na poziomie pojedynczego ucznia, jak i zespołów klasowych (84% szkół). Wynika to przede wszystkim z faktu, że prawie wszyscy dyrektorzy odpowiedzieli na pytanie, podczas gdy w roku szkolnego 2011/2012 nie udzieliło odpowiedzi 14% dyrektorów. Nastąpił również niewielki spadek liczby szkół, w których analiza stosowana była tylko na jednym z wymienionych poziomów (5,2%) lub zastosowano inne strategie (10%).

W szkołach przeważa analiza prowadzona w zespołach specjalnie powołanych do tego celu lub przedmiotowych (80%). W prawie połowie szkół (46%) każdy nauczyciel analizuje wynik swojego przedmiotu, znacznie rzadziej (14% szkół) analizę wykonuje jedna osoba, najczęściej wicedyrektor lub wychowawca. Z reguły szkoły (76%) łączą analizy wykonywane w różnych aspektach przez różne osoby. Niemniej w co czwartej szkole analiza wykonywana jest tylko przez jeden podmiot, najczęściej zespół. W pojedynczych przypadkach szkoły poprzestają na analizach wykonywanych indywidualnie, a w jednym przypadku przez radę pedagogiczną. Niezależnie od wybranych przez szkołę sposobów analizy ostatnim jej etapem jest prezentacja i omówienie wyników i wniosków na plenarnym posiedzeniu rady pedagogicznej. Taki

model przyjęło 68% szkół. Warto podkreślić, że do 11% (o 10 punktów procentowych) wzrósł odsetek szkół, w których analiza jest prowadzona z udziałem rady rodziców lub jej przedstawiona.

Na podstawie danych można stwierdzić, że szkoły wypracowały sobie własne sposoby pracy z wynikami sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych wpływające z ich specyfiki.

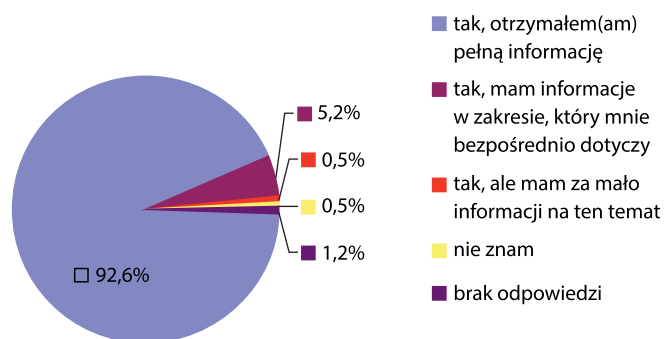


Wykres 3. Rozkład częstości sposobów analizowania w zależności od typu szkoły

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

Widoczny jest duży udział analiz zespołowych (zespoły, rada pedagogiczna) w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, gdzie sprawdzian lub egzamin ma charakter ponadprzedmiotowy. W szkołach ponadgimnazjalnych natomiast, szczególnie w liceach, ze względu na przedmiotowy charakter poszczególnych części egzaminu wzrasta częstość analiz przeprowadzanych jednoosobowo.

Bez względu na przyjęty model analizy i typ szkoły nauczyciele deklarują powszechną znajomość wszystkich wniosków (92,6%) lub tych, które dotyczą danego nauczyciela (5,2%). Oznacza to, że zbyt mało informacji ma 2,2% nauczycieli, najczęściej szkół ponadgimnazjalnych.



Wykres 4. Zakres znajomości wniosków z analizy wyników sprawdzianów/egzaminów zewnętrznych – deklarowany przez nauczycieli

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

JAKIE CELE ANALIZ FORMUŁUJĄ SZKOŁY?

W literaturze podawane są różne klasyfikacje celów analiz szkolnych.

Ze względu na poziom uogólnienia zespół EWD³ proponuje podział na cele:

- ogólne – opisujące rezultat końcowy,
- szczegółowe – wskazujące efekty bezpośrednie,
- operacyjne – wyznaczające konkretne działania podjęte w wyniku analiz.

Cele analiz można również podzielić ze względu na ich funkcje w życiu szkoły na: informacyjną, diagnostyczną, prognostyczną, wartościującą, motywującą i korekcyjną⁴.

Najczęściej stawianymi celami finalnymi analiz są: wzrost efektów kształcenia (67% dyrektorów, 43% nauczycieli) i poprawa jakości pracy szkoły (53% dyrektorów, 56% nauczycieli). Oba cele wynikają wprost z zapisów charakterystyk wymagania. W części szkół (29% dyrektorów, 21% nauczycieli) analiza ma służyć rozwojowi nauczycieli, choć w niewielu (5%) przypisuje się jej funkcję motywującą wzrostu współodpowiedzialności nauczycieli za wyniki pracy.

Wśród celów szczegółowych najczęściej wskazywane są te, które pełnią funkcje diagnostyczne i korekcyjne. Wiele szkół chce wyznaczyć mocne (43% dyrektorów, 32% nauczycieli) i słabe (51% dyrektorów, 65% nauczycieli) strony kształcenia, czyli obszary do poprawy. W prawie połowie szkół (45% dyrektorów, 50% nauczycieli) za cel analizy uznano sformułowanie wniosków do dalszej pracy z uczniami. W części szkół (44% dyrektorów, 31% nauczycieli) analizę wyników egzaminów traktuje się jako możliwość zdiagnozowania poziomu spełniania wymagań opisanych w podstawie programowej. Kolejną funkcją, którą szkoły przypisują celom prowadzonych badań, jest wartościowanie własnej pracy. W 36% szkół analiza ma służyć ocenie skuteczności podejmowanych działań, a w 12% szkół ustaleniu zbieżności z wynikami oceniania wewnątrzszkolnego. Analiza statystyczna pozwala szkołom na porównanie z innymi szkołami (23%) lub z własnymi wynikami z lat poprzednich (4%). W opinii 17% dyrektorów i 4% nauczycieli analiza służy ocenie jakości pracy nauczycieli.

Także wśród celów operacyjnych najczęściej określane są te o charakterze korekcyjnym. W wielu szkołach wskazuje się na modyfikowanie planów dydaktycznych (41% dyrektorów, 58% nauczycieli), zmianę metod i form nauczania (36% dyrektorów, 47% nauczycieli) oraz organizacji pracy placówki (33% szkół). Przez doskonalenie organizacji pracy najczęściej rozumiane są wprowadzanie zmian w ofercie zajęć dodatkowych i korekta szkolnego planu nauczania. Znacznie rzadziej celem prowadzonych analiz są zmiana programów i podręczników (17% szkół), modyfikacja systemu oceniania (13% szkół), planowanie nadzoru pedagogicznego (9% szkół), uzupełnienie wyposażenia w pomoce dydaktyczne (5% szkół) oraz wzmocnienie spójności działań nauczycieli (3% szkół).

W części szkół pojawiają się cele o funkcjach motywujących i informacyjnych, takie jak: pomoc uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i indywidualizacja pracy (25% szkół), informowanie rodziców i tworzenie partnerstwa w przejmowaniu przez nich współodpowiedzialności za efekty kształcenia ich dzieci (21% szkół), mobilizowanie uczniów do pracy (8% szkół). Niektóre szkoły (6%) zamierzają wykorzystać wyniki analizy do promocji pozytywnego wizerunku.

Warto zauważyć, że według wskazań szkół zdecydowanie przeważają cele spełniające funkcje korekcyjne, a w dalszej kolejności diagnostyczne, wartościujące i motywujące. Podobna jest również liczba wskazań dyrektorów i nauczycieli, choć nauczyciele częściej skupiają się na celach operacyjnych i korekcyjnych. Analiza obrazuje, że w stosunku do roku 2011/2012 nie zmieniła się w sposób istotny hierarchia celów, jakie szkoły przypisują analizom wyników sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych. Wzrosła natomiast liczba szkół wskazujących na cele pełniące funkcje wartościujące (porównania, ocena skuteczności działań, ocena pracy nauczycieli) i motywujące (rozwój nauczycieli, partnerstwo rodziców, indywidualizacja). Częściej analiza jest postrzegana jako forma diagnozowania realizacji wymagań podstawy programowej.

³ Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji wewnętrznej. Materiały pomocnicze dla wizytatorów ds. ewaluacji, oprac. Z. Lisiecka, E. Stożek, M.K. Szmigiel, Zespół Badawczy EWD, CKE, Warszawa 2010, s. 17.

⁴ J. Misztal, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 186–187.

JAKIMI METODAMI PROWADZONA JEST ANALIZA WYNIKÓW?

Analiza w szkole powinna być przeprowadzona z użyciem różnorodnych metod. Zgodnie z zapisami rozporządzenia wymóg ten spełniło 88% badanych szkół. Najczęściej przyczyną niespełnienia kryterium jest brak analiz jakościowych oraz brak ich dokumentowania.

W badaniach dominują metody ilościowe. W opracowaniu przyjęto klasyfikację⁵, która dzieli parametry statystyczne według następujących kategorii celu:

- analiza zadania/testu: łatwość, trudność, wariancja zadania, moc różnicująca,
- ustalenie miar położenia: średnia arytmetyczna, modalna, mediana, kwartale,
- ustalenie miar rozproszenia: rozstęp, odchylenie standardowe, wariancja testu,
- porządkowanie i grupowanie za pomocą rozkładów: punktowego, liczebności, staninowego, centylowego, wskaźników EWD.

Zdecydowanie najczęściej wykorzystywanymi wskaźnikami w analizach szkolnych są łatwość (99,5% szkół) i średnie arytmetyczne (98,5% placówek). Szkoły analizują łatwość w odniesieniu do zadań, często również standardów, umiejętności i całego arkusza. Średnia arytmetyczna dotyczy przede wszystkim wyniku testu, ale również średnich klas, standardów. Pozostałe miary położenia wykorzystywane są rzadziej (mediana, modalna) lub wcale (kwartyle).

W szkołach często (84% szkół) stosuje się najprostsze miary rozproszenia dotyczące najwyższych i najniższych wyników i rozstępu przede wszystkim do indywidualnych wyników uczniów. Znacznie rzadziej natomiast wskazywane jest odchylenie standardowe. W ogóle nie zanotowano obliczania wariancji testu.

Ze względu na specyfikę wskaźników egzaminacyjnych w poszczególnych typach szkół są stosowane różne miary porządkowania i grupowania. Skala staninowa może być wykorzystywana w szkołach podstawowych w odniesieniu do wyników szkół i indywidualnych uczniów, a w szkołach ponadgimnazjalnych tylko do porządkowania wyników uczniów. Nie zanotowano jej używania w technikach i szkołach zawodowych, występuje natomiast w 81% analiz szkół podstawowych i gimnazjów oraz w 74% liceów. Skale EWD (wskaźniki trzyletnie publikowane przez CKE) wykorzystuje 67% gimnazjów, 48% liceów i 13% techników. Jeszcze rzadziej (44% gimnazjów) stosowane są wskaźniki jednoroczne. Z informacji podawanych przez dyrektorów i analizy dokumentacji szkolnej wynika ponadto, że obliczenia z wykorzystaniem kalkulatorów EWD są przede wszystkim prezentowane w postaci wydruków. W pojedynczych natomiast przypadkach dane wskazują na prowadzenie analiz wewnątrzszkolnych zakończonych wnioskowaniem dla grup uczniów wyodrębnionych ze względu na różne cechy. Miary względne często wykorzystywane są do porównań wyników szkoły z tłem, czyli z wynikami kraju, województwa, powiatu lub gminy. Takich porównań dokonuje 90% szkół, przy czym w szkołach podstawowych i gimnazjach najczęściej używana jest skala staninowa, a w szkołach ponadgimnazjalnych rozkłady centylowe, na przykład zdawalność egzaminów z uwzględnieniem przedmiotów i zawodów oraz części egzaminu (ustnej, pisemnej, praktycznej). Znacznie mniej szkół (41%) porównuje wyniki sprawdzianu i egzaminu ze swoimi osiągnięciami z lat poprzednich. Z danych wynika, że nadal zdarzają się szkoły dokonujące porównań czasowych za pomocą średnich, co jest nieuprawnione ze względu na niejednakową trudność arkusza w poszczególnych latach.

Badania jakościowe polegają na analizowaniu badanych zjawisk przez wyróżnianie w nich elementarnych części składowych, wykrywanie zachodzących między nimi związków i zależności, charakteryzowanie ich struktury całościowej i interpretowanie ich sensu lub spełnianej przez nie funkcji⁶. Dla wielu respondentów, jak również dla części wizytatorów trudne jest jednoznaczne określenie metod analizy jakościowej. Te same wskaźniki podawane są jako przykłady badań zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Jedną z miar, które trudno zinterpretować, jest porównanie wyników egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym, dokonywane za pomocą metod ilościowych (wzory), jak i jakościowych. Tego typu analizy wykonuje 40% szkół. Najczęstszym badaniem jakościowym jest zestawienie łatwości zadania z jego typem w celu podjęcia działań korekcyjnych (94% szkół). W co dziesiątej szkole rozmawia się z uczniami w celu znalezienia przyczyn trudności.

⁵ Wykorzystanie wskaźników..., s. 20.

⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2000.

W 62% szkół przeprowadza się analizę kontekstową dotyczącą najczęściej możliwości ucznia, nieco rzadziej jego środowiska. Konteksty zaś pedagogiczne i organizacyjne wpływające na wyniki sprawdzianu i egzaminu analizuje się w 32% szkół.

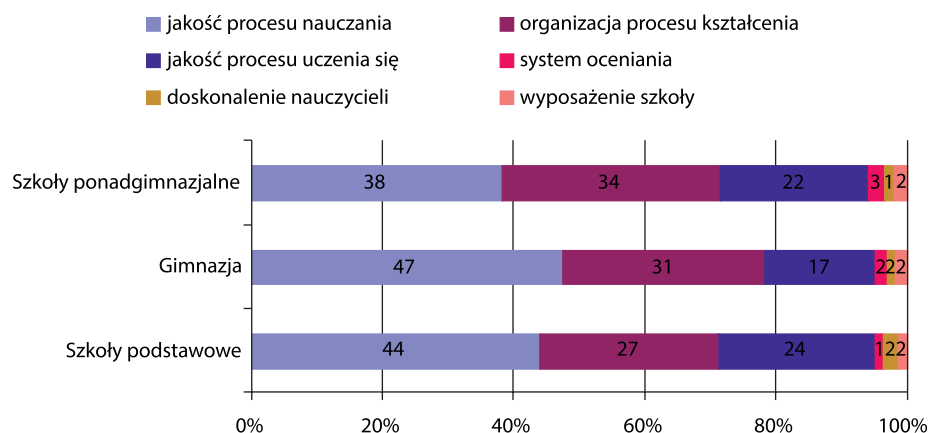
Warto podkreślić, że 39% szkół wykonuje analizy dotyczące indywidualnych wyników uczniów, choć ich postępy są analizowane tylko w 7% szkół.

Z przedstawionych danych wynika, że problemem niektórych szkół jest prowadzenie analizy jakościowej. Mimo zdarzających się błędów w analizach ilościowych warto zwrócić uwagę na istotny wzrost, w stosunku do roku szkolnego 2011/2012, wykorzystania miar względnych. Nadal natomiast utrzymuje się tendencja do zdecydowanej przewagi (dwukrotnie większa liczba szkół) porównań z tym niż z własnymi wynikami i do określania kontekstów indywidualnych uczniów nad określaniem kontekstów pedagogicznych.

JAKIE WNIOSKI Z ANALIZY WDRAŻAJĄ SZKOŁY?

Prawie wszystkie szkoły, z wyjątkiem kilku spełniających wymaganie na poziomie niskim (E), wdrażają wnioski wynikające z prowadzonych analiz. Ze względu na ich przedmiot można je podzielić na kilka grup⁷ dotyczących:

- jakości procesu nauczania,
- organizacji procesu kształcenia,
- jakości procesu uczenia się,
- systemu oceniania,
- doskonalenia nauczycieli,
- wyposażenia szkoły,
- jakości zarządzania.



Wykres 5. Rozkład procentowy kategorii wdrażanych wniosków ze względu na typ szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

Z przedstawionych danych wynika, że od 94% do 95% (w zależności od typu szkoły) wdrażanych wniosków dotyczy trzech obszarów: jakości nauczania i uczenia się oraz organizacji procesu kształcenia. Różnice pomiędzy typami szkół nie wykazują istotności statystycznej, choć zwraca uwagę zwiększenie w gimnazjach nacisku na jakość nauczania kosztem jakości uczenia się.

Wśród wniosków korygujących jakość procesu nauczania najczęściej dotyczy zwiększenia liczby ćwiczeń doskonalących umiejętności sprawiające trudność (91% szkół), modyfikacji metod i form pracy

⁷ J. Misztal, *op. cit.*, s. 187.

z uczniem zwiększającej atrakcyjność procesu przez metody aktywizujące (64% szkół). Kolejnym wnioskowanym kierunkiem pracy jest doskonalenie umiejętności rozwiązywania różnych typów zadań (56% szkół), w tym dostosowanie ich do zmieniających się formuł egzaminów zewnętrznych. W co szóstej szkole wnioski dotyczą formułowania programów naprawczych i stosowania korelacji międzyprzedmiotowej, a w co dziesiątej szkole bieżącego monitoringu poziomu opanowania umiejętności oraz konieczności powtarzania wiadomości.

Organizując proces kształcenia, szkoły najczęściej zwiększają liczbę różnych zajęć pozalekcyjnych (60% szkół) i liczbę godzin z przedmiotów objętych egzaminem (15% szkół). W ponad połowie szkół (57%) modyfikuje się plany dydaktyczne nauczycieli. Często zwiększa się liczba testów kompetencji i egzaminów próbnych (38%), choć zdarzają się pojedyncze przypadki ograniczania tej liczby. Inny aspekt ma wdrażanie wniosków zmierzających do indywidualizacji nauczania (40% szkół) w kierunku wspierania uczniów i wczesnego diagnozowania problemów. Pozostałe wnioski dotyczą zmiany programów i podręczników (7%) oraz innych zmian organizacji kształcenia (5%).

Kolejną istotną grupę stanowią wnioski zmierzające do poprawy jakości uczenia się. Najczęściej dotyczą różnych sposobów motywowania i mobilizowania uczniów (33% szkół), ponieważ wielu nauczycieli uznaje za przyczynę niepowodzeń ich niską motywację. Część szkół zacieśnia współpracę z rodzicami w celu zaangażowania ich w budowanie motywacji uczniów (16%) oraz systematycznego informowania ich o wynikach i frekwencji ich dzieci (11%). W niektórych szkołach wdraża się różnorodne projekty (14% szkół), zakładając, że zmotywują one uczniów do nauki. W co dziesiątej szkole prowadzone są różnorodne zajęcia skierowane do uczniów doskonalące techniki i umiejętność uczenia się.

Pozostałe kategorie wniosków są rzadziej wdrażane przez szkoły. Modyfikacje systemu oceniania wprowadza 15% szkół, najczęściej z rekomendacją do stosowania oceniania kształtującego lub dostosowania kryteriów oceniania do wymagań egzaminacyjnych. W części szkół (po 13%) wdrażane są wnioski dotyczące doskonalenia nauczycieli i wyposażenia szkoły.

Z porównania danych z roku 2011/2012 wynika, że na podobnym poziomie utrzymuje się częstość realizowanych wniosków. W sposób istotny (o więcej niż 10 punktów procentowych) wzrosła liczba szkół zwiększających liczbę ćwiczeń w trudnych obszarach, dokonujących zmian w systemie oceniania oraz podejmujących działania podnoszące motywację uczniów.

KTÓRE Z WDROŻONYCH WNIOSKÓW PRZYCZYNIAJĄ SIĘ DO WZROSTU EFEKTÓW KSZTAŁCENIA?

W deklaracjach dyrektorów i nauczycieli widoczna jest tendencja do przypisywania skuteczności, jeśli nie wszystkim, to zdecydowanej większości wdrożonych wniosków. Inna natomiast jest ocena efektywności działań wynikająca z analizy przeprowadzanej przez wizytatorów do spraw ewaluacji, ponieważ brak spełnienia tego kryterium dotyczy 30% szkół.

Szkoły za w pełni skuteczne uznały działania dotyczące:

- korelacji międzyprzedmiotowej,
- zwiększenia liczby zajęć,
- organizowania próbnych egzaminów,
- współpracy z rodzicami,
- indywidualizacji,
- motywacji uczniów.

Za skuteczne uznano większość wniosków obejmujących:

- ćwiczenie umiejętności sprawiających trudności (86%),
- modyfikację metod (78%),
- rozwiązywanie zadań typowych dla zestawów egzaminacyjnych (68%).

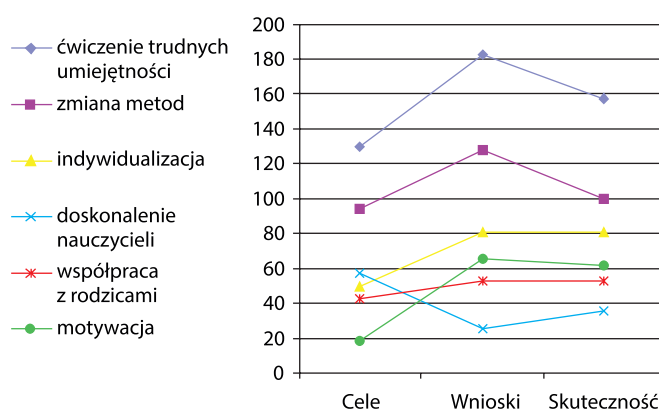
W dwóch kategoriach dotyczących konkursów i projektów oraz doskonalenia nauczycieli liczba szkół wskazujących te działania za sukces przekroczyła liczbę szkół, które formułowały takie wnioski. Wynika to z uznania za efektywne projektów zewnętrznych i form doskonalenia realizowanych w szkołach, nawet wtedy gdy nie zostały one ujęte we wnioskach z analiz. Szkoły w większości, oprócz pojedynczych przy-

padków, nie określały skuteczności działań dotyczących oceniania, monitoringu umiejętności, zmian organizacyjnych, doskonalenia technik uczenia, wyposażenia.

Analiza informacji zawartych w opisie kryterium wskazuje, że rozbieżność skuteczności działań dotyczących wzrostu efektów kształcenia między deklaracjami szkół a oceną spełniania wymagania w tym zakresie wynika z innych kryteriów stosowanych przez szkoły i wizytatorów. Wizytatorzy oczekują wymiernego wzrostu, a szkoły w większości (76%) nie podejmują nawet prób określenia uzyskanego efektu. Trudno jednak jednoznacznie zinterpretować przyczynę takiego stanu, który może wynikać z braku umiejętności określania przez szkoły skuteczności swoich działań lub z brzmienia pytania zadawanego dyrektorom i nauczycielom: „Jakie działania nauczycieli podejmowane w tym i poprzednim roku szkolnym, wynikające z wniosków z analiz wyników sprawdzianów/egzaminów zewnętrznych, przyczyniły się do wzrostu efektów kształcenia?”, gdyż nie wymaga od nich łączenia wdrożonego wniosku z uzyskanym efektem. Warto przypomnieć, że badanie skuteczności realizowanych działań zakłada jako cel swoich analiz 36% szkół.

O SPÓJNOŚCI CELÓW, FORMUŁOWANYCH WNIOSKACH I SKUTECZNOŚCI DZIAŁAŃ PODEJMOWANYCH W WYNIKU ANALIZ

Szkoły, planując swój proces analiz, nie zawsze określają cele prowadzonych badań. W wypowiedziach respondentów (nauczycieli i dyrektorów szkół) uzyskiwanych w trakcie ewaluacji zewnętrznej obserwuje się pewną niespójność wynikającą z tworzenia niektórych wypowiedzi na potrzeby badania, co ilustruje Wykres 6.



Wykres 6. Liczba szkół w badanej próbie deklarujących cele analiz, wdrażane wnioski i ich skuteczność w wybranych kategoriach

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej od 1.09.2012 r. do 31.03.2013 r.

Analiza danych wskazuje również, że szkoły tworzą kategorie celów z zakresu zarządzania, które nie są określane w postaci wdrażanych wniosków. Należą do nich: ocena pracy nauczycieli i planowanie nadzoru pedagogicznego.

REKOMENDACJE

Doskonalenia wymagają umiejętności:

- stosowania metod analizy jakościowej,
- uwzględniania w większym stopniu w analizach kontekstowych pedagogicznych uwarunkowań trudności,
- wykorzystania kalkulatora EWD do wnioskowania, a nie tylko do obliczeń,
- określania zależności między wnioskiem, podejmowanymi działaniami a ich skutecznością.

EWA BIELECKA
IWONA TANIEWSKA

ANALIZA WYMAGANIA „SPRAWOWANY JEST WEWNĘTRZNY NADZÓR PEDAGOGICZNY”

Streszczenie:

- Szkoły, które od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku zostały poddane ewaluacji zewnętrznej całościowej lub problemowej w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką”, poradziły sobie bardzo dobrze ze spełnieniem tego wymagania. Spośród 462 szkół podstawowych zaledwie 2,2% spełniło wymaganie na niskim poziomie (w roku szkolnym 2011/2012 – 2,6%), 69,7% na wysokim poziomie (w roku szkolnym 2011/2012 – 65,7%), a 10,6% na bardzo wysokim (w roku szkolnym 2011/2012 – 14,0%).
- Podobnie przedstawia się sytuacja w 567 gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Tylko 1,4% z nich spełniło wymaganie na niskim poziomie (w roku szkolnym 2011/2012 – 1,8%), 70,9% – na poziomie wysokim (w roku szkolnym 2011/2012 – 68,4%), a 12,3% na poziomie bardzo wysokim (w roku szkolnym 2011/2012 – 13,4%). Analizy danych z pytań ankietowych zamkniętych i wielokrotnego wyboru dotyczyły wszystkich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych poddanych ewaluacji w wymienionym okresie, natomiast z pytań ankietowych otwartych, wywiadów i dokumentacji pochodzą analizy z 200 szkół podstawowych oraz 200 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wybranych w sposób losowy.
- Najtrudniejsze do spełnienia dla wszystkich badanych typów szkół było kryterium „Wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do wprowadzania prorozwojowych zmian w funkcjonowaniu szkoły”. Szkoły podstawowe spełniły je w 85,7%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 87,7%. Najmniej problemów sprawiło spełnienie kryterium „Dyrektor szkoły angażuje nauczycieli do udziału w realizacji ewaluacji wewnętrznej” – szkoły podstawowe spełniły je w 98,3%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 99,3%.
- Prawie wszyscy ankietowani nauczyciele (98,8%) deklarują swoje zaangażowanie w ewaluację wewnętrzną szkoły w wysokim lub wystarczającym stopniu.
- W opinii większości ankietowanych nauczycieli szkół podstawowych (73,0% – poprzednie badanie to 69,9%), gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (69,1% – poprzednie badanie to 61,2%) wnioski płynące z nadzoru pedagogicznego, w tym z ewaluacji wewnętrznej, są w pełni wykorzystywane do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły, a zaledwie 0,1% nauczycieli jest zdania, że wnioski te nie są w ogóle uwzględniane.

WPROWADZENIE

Poniżej przedstawiono analizę wymagania „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”. Wymaganie to określone jest w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324). Zgodnie z nim dyrektor **szkoły** lub **placówki** publicznej we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego przeprowadza **ewaluację wewnętrzną** i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy **szkoły** lub **placówki**. Dyrektor opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia radzie pedagogicznej. W planie tym zawarte

są cele, przedmiot **ewaluacji wewnętrznej** oraz jej harmonogram. Dyrektor przedstawia nauczycielom wyniki i wnioski wynikające ze sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego. Według Jakuba Kołodziejczyka:

Jednym z elementów wewnętrznego nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez dyrektora szkoły (placówki) jest prowadzenie wewnętrznej ewaluacji. Współcześnie ewaluację wskazuje się jako jeden z ważnych elementów wpływających na doskonalenie jakości pracy poszczególnych nauczycieli, zespołów i całej szkoły (placówki). Planowanie i realizowanie wewnętrznej ewaluacji przez samego tylko dyrektora jest praktycznie skazane na niepowodzenie. Dlatego jest ważne, aby angażował on do udziału w ewaluacji wewnętrznej poszczególnych nauczycieli lub ich zespoły. Prowadzenie ewaluacji wewnętrznej ma sens o tyle, o ile wynik i uzyskane w jej toku wnioski służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły (placówki), przyczyniając się w ten sposób do podniesienia jakości prowadzonych w niej procesów edukacyjnych. Wymaganie to wskazuje, że niemożliwe jest zbudowanie organizacji uczącej się bez systematycznej ewaluacji własnych działań¹.

W ewaluacji wewnętrznej dyrektor i nauczyciele decydują o zagadnieniach, które mają podlegać badaniu, zastosowanych narzędziach oraz o sposobie przeprowadzenia ewaluacji.

Głównym celem ewaluacji jest systematyczne pozyskiwanie informacji o pracy szkoły w celu podniesienia jej jakości i zapewnienia stałego rozwoju przez dokonanie zmian opartych na wynikach uzyskanych w procesie badawczym. Ewaluacja powinna się stać podstawą dialogu skupiającego całą społeczność szkolną nad problemami i osiągnięciami szkoły.

Ewaluacja zewnętrzna tego wymagania bada przede wszystkim zespołowe zaangażowanie nauczycieli w proces ewaluacji wewnętrznej, wykorzystywanie wniosków z niej płynących do planowania pracy szkoły, co w konsekwencji ma prowadzić do jej rozwoju. Charakterystyki spełniania wymagania przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyki spełniania wymagania na poziomie D i B z kryteriami

| Wymaganie | Poziom D | Poziom B |
|--|--|--|
| „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” | <p>Nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole lub placówce.</p> <p>Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły lub placówki.</p> <p>Kryteria:</p> <p>„Dyrektor szkoły angażuje nauczycieli do udziału w realizacji ewaluacji wewnętrznej”;</p> <p>„Wyniki wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły”.</p> | <p>Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli.</p> <p>Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły lub placówki i są wykorzystywane do rozwoju szkoły lub placówki.</p> <p>Kryteria:</p> <p>„Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli”;</p> <p>„Wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do wprowadzania prorozwojowych zmian w funkcjonowaniu szkoły”.</p> |

Źródło: opracowanie własne.

ANALIZA POZIOMU SPEŁNIANIA WYMAGANIA I POSZCZEGÓLNYCH KRYTERIÓW

Spośród 1029 szkół, tj. 462 szkół podstawowych oraz 567 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których przeprowadzona została ewaluacja zewnętrzna w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką”, wymaganie „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny” spełnione było co najmniej na poziomie podstawowym w 1011 szkołach, co stanowi 98,3% wszystkich badanych szkół, 97,8% szkół podstawo-

¹ J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

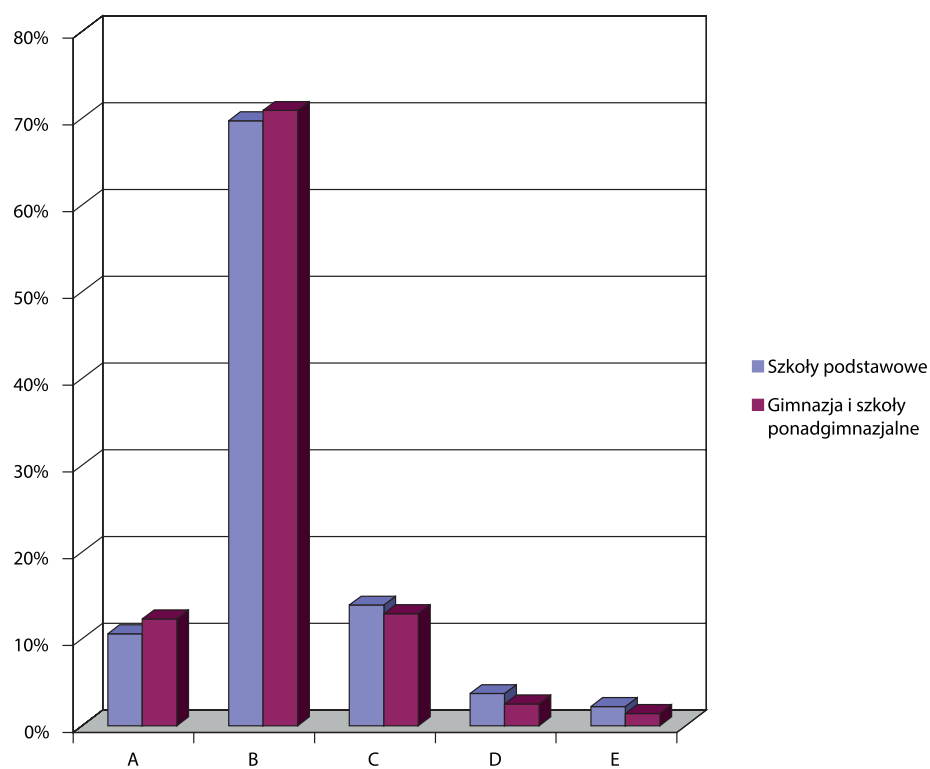
wych i 98,6% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Szczegółowy rozkład poziomów spełniania wymagania przedstawiono w Tabeli 2 i na Wykresie 1.

Tabela 2. Rozkład poziomów spełniania wymagania w badanych szkołach

| Poziom | A | | B | | C | | D | | E | |
|------------------------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % |
| Szkoły podstawowe | 49 | 10,6% | 322 | 69,7% | 64 | 13,9% | 17 | 3,70% | 10 | 2,20% |
| Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | 70 | 12,3% | 402 | 70,9% | 73 | 12,9% | 14 | 2,50% | 8 | 1,40% |

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie procentowego rozkładu wyników



Wykres 1. Porównanie procentowego rozkładu wyników

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Tabela 3. Statystyka spełniania poszczególnych kryteriów

| Kryterium | Szkoły podstawowe | | | | | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne | | | | | |
|---|-------------------|-------|--------------|-------|-------------|------|------------------------------------|-------|--------------|-------|-------------|------|
| | Spełnione | | Niespełnione | | Nie dotyczy | | Spełnione | | Niespełnione | | Nie dotyczy | |
| | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % |
| „Dyrektor szkoły angażuje nauczycieli do udziału w realizacji ewaluacji wewnętrznej” | 455 | 98,3% | 7 | 1,5% | 1 | 0,2% | 565 | 99,3% | 2 | 0,4% | 2 | 0,4% |
| „Wyniki wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły” | 449 | 97,0% | 13 | 2,8 | 1 | 0,2% | 557 | 97,8% | 10 | 1,8% | 2 | 0,4% |
| „Ewaluacja wewnętrzna prowadzona jest z udziałem zespołów nauczycieli” | 424 | 91,6% | 38 | 8,2% | 1 | 0,2% | 540 | 94,9% | 27 | 4,7% | 2 | 0,4% |
| „Wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do wprowadzania prorozwojowych zmian w funkcjonowaniu szkoły” | 397 | 85,7% | 66 | 14,3% | 0 | 0% | 499 | 87,7% | 68 | 11,9% | 2 | 0,4% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Z danych przedstawionych w Tabeli 3 wynika, że najtrudniejsze do spełnienia dla wszystkich badanych typów szkół było kryterium „Wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do wprowadzania prorozwojowych zmian w funkcjonowaniu szkoły”. Szkoły podstawowe spełniły je w 85,7%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 87,7%. Najmniej problemów sprawiało spełnienie kryterium „Dyrektor szkoły angażuje nauczycieli do udziału w realizacji ewaluacji wewnętrznej” – szkoły podstawowe spełniły je w 98,3%, a gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w 99,3%.

Analizie poddano wszystkie kryteria wymagania z wykorzystaniem danych z pytań ankietowych zamkniętych i wielokrotnego wyboru dla wszystkich szkół, w których została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. Analiza z pytań ankietowych otwartych, wywiadów i dokumentacji pochodzi z 200 losowo wybranych szkół podstawowych oraz 200 gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Interwał doboru (k) otrzymano, dzieląc łączną liczbę odpowiedzi (N) przez taką wartość (n), aby iloraz był bliski 200 (niewiększy, liczba brakująca do 200 została wyłonią z losowania pozostałych wartości).

$$k = N/n$$

gdzie N – liczebność populacji, $n = 200$

- pierwszą jednostkę do próby wybrano losowo, rzucając kostką,
- jeśli interwał losowania nie był liczbą całkowitą, to zaokrąglony został w dół.

ANALIZA DANYCH PODZIELONA WEDŁUG KRYTERIÓW

Dyrektor szkoły angażuje nauczycieli do udziału w realizacji ewaluacji wewnętrznej

Z wypowiedzi nauczycieli w ankietach wynika, że niemal wszyscy są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną – 97,04%, z czego 97,63% w szkołach podstawowych, a 96,63% w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Zauważalny jest również wzrost zaangażowania nauczycieli w stosunku do wyników badania przeprowadzonego w roku szkolnym 2011/2012 (od września 2011 roku do czerwca 2012 roku) zarówno w szkołach podstawowych – wzrost o 5,82%, jak i gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – wzrost o 7,01%. Szczegółowe dane przedstawiono w Tabeli 4.

Tabela 4. Zaangażowanie nauczycieli w ewaluację wewnętrzną

| Szkoły podstawowe w roku szkolnym | | Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w roku szkolnym | | | | |
|-----------------------------------|-----------|--|------------------------|----------|----------------------------|---|
| 2012/2013 | 2011/2012 | 2012/2013 | | | 2011/2012 | |
| 96,63% | 91,81% | 97,63% | | | 89,62% | |
| – | | Gimnazja | Licea ogólnokształcące | Technika | Zasadnicze szkoły zawodowe | – |
| | | 97,49% | 95,42% | 96,14% | 96,67% | |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Prawie wszyscy ankietowani nauczyciele (98,82%) deklarują swoje zaangażowanie w ewaluację wewnętrzną szkoły w **wysokim lub wystarczającym stopniu**. Z czego około 50% nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych potwierdza zaangażowanie zarówno na wysokim, jak i na wystarczającym poziomie. Udział nauczycieli szkół podstawowych (5780 z 12 189, co stanowi 47,42%) oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (8443 z 17 718, co stanowi 47,65%) w ewaluacji najczęściej spowodowany jest tym, że **nauczyciele uważają ją za niezbędną** i przeprowadzają ją w celu poprawienia jakości pracy szkoły. Często też nauczyciele szkół podstawowych (38,11%) oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (39,56%) wskazują na to, że **udział w ewaluacji wewnętrznej jest zwyczajem panującym w szkole**. Ich zaangażowanie w ewaluację wewnętrzną polega na:

- opracowaniu narzędzi ewaluacyjnych, przeprowadzaniu badań ankietowych, analizie ich wyników, wnioskowaniu i opracowaniu raportów – 66% nauczycieli szkół podstawowych i 57% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- opracowaniu wyników sprawdzianów zewnętrznych, próbnych i testów przedmiotowych – 21% nauczycieli szkół podstawowych i 37% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- wypełnianiu ankiet przygotowanych przez zespół do spraw ewaluacji – 9% nauczycieli szkół podstawowych i 2% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- uczestniczeniu w ewaluacji, ale bez podania sposobu jej prowadzenia – 5% nauczycieli szkół podstawowych i 2% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Pytani w wywiadzie dyrektorzy podawali, że w celu zaangażowania nauczycieli do udziału w ewaluacji wewnętrznej organizują **szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne** (34% analizowanych wypowiedzi dyrektorów szkół podstawowych, 56% gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) oraz **przekonują o korzyściach** płynących z przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej – 28%. Niezależnie od typu szkoły **powołują zespoły do spraw ewaluacji** – 26% analizowanych wypowiedzi, **wspierają nauczycieli w jej prowadzeniu** – 11% w szkołach podstawowych i 9% w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, a także **nagradzają** (nagrody, dodatek motywacyjny) – 7% we wszystkich typach szkół (w roku szkolnym 2011/2012 dyrektorzy częścię korzystali z tej formy zachęty – 17%).

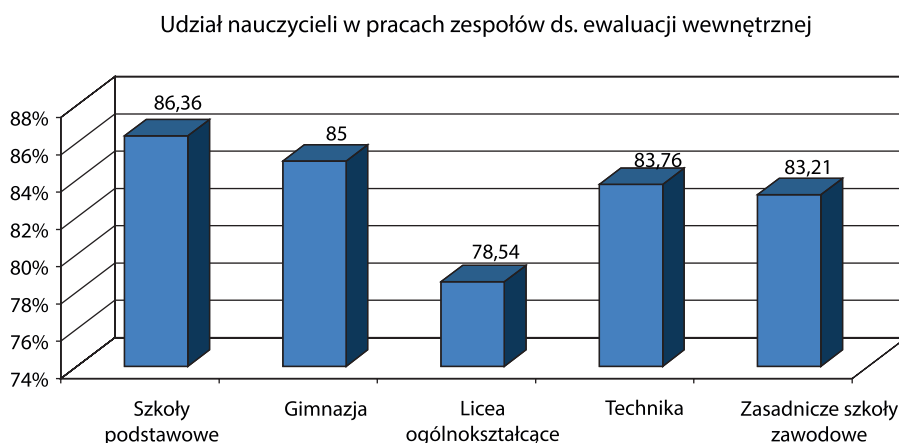
Ewaluacja wewnętrzna prowadzona jest z udziałem zespołów nauczycieli

Z analizowanej dokumentacji szkół wynika, że w 97% szkół podstawowych i 98% gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych **powołany został zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej**. Nauczyciele szkół podstawowych (86,36%) oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (82,94%) potwierdzają swój udział w pracach zespołów prowadzących ewaluację wewnętrzną.

Tabela 5. Udział nauczycieli w pracach zespołów prowadzących ewaluację wewnętrzną

| | | | | |
|-----------------------------|---|----------------------------------|--------------------|---|
| Szkoly podstawowe 86,36% | Gimnazja i szkoly ponadgimnazjalne (ogółem) 82,94% | | | |
| | Gimnazja 85,00% | Licea ogólnokształcące 78,54% | Technika 83,76% | Zasadnicze szkoly Zawodowe 83,21% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO



Wykres 2. Udział nauczycieli w pracach zespołów prowadzących ewaluację wewnętrzną

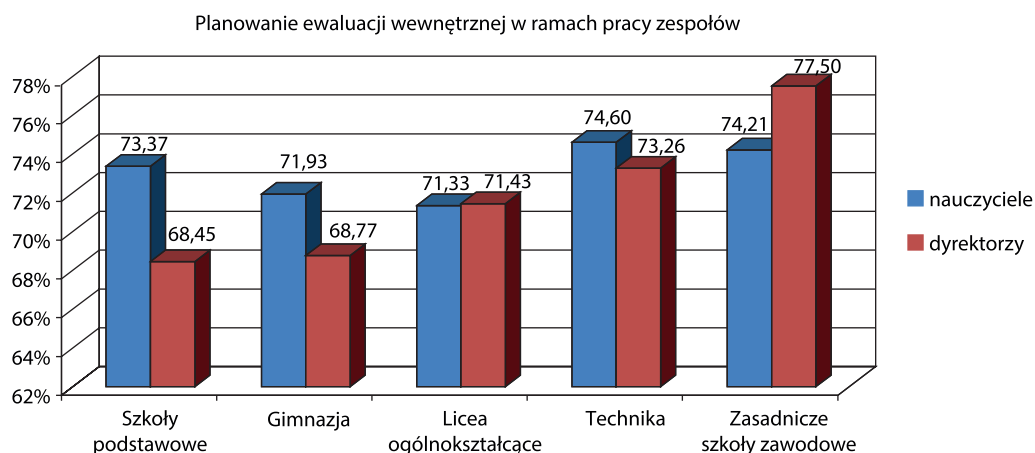
Źródło: dane zebrane przez wizytatorów podczas ewaluacji przeprowadzonej od 1 września 2012 r. do 31 marca 2013 r. zawarte w opublikowanych raportach.

Większość dyrektorów szkół podstawowych (68,45%), gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (71%) twierdzi, że **do przygotowania ewaluacji wewnętrznej powołuje zespół**. W większości szkół podstawowych (73,37%) oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (72,44%) nauczyciele potwierdzają, że **planowanie ewaluacji wewnętrznej odbywa się w ramach powołanego w tym celu zespołu**. W ok. 15% badanych szkół działania te, ich zdaniem, podejmują dyrektorzy szkół, a w ok. 10% inne osoby wyznaczone przez dyrektora.

Wyniki wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły

Zdaniem wszystkich biorących udział w wywiadzie dyrektorów szkół wyniki wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły. Według nauczycieli wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego uwzględniane są w planowaniu pracy szkoły. Poniżej przedstawiono analizę przeprowadzonej ankiety:

- 1) Wspieranie uczniów w procesie kształcenia – 71% analizowanych wypowiedzi nauczycieli szkół podstawowych, 75% – gimnazjów, 85% – liceów, 70% – techników i 100% – zasadniczych szkół zawodowych:
 - do działań najczęściej przeprowadzanych w szkołach podstawowych należą: rozwijanie kompetencji kluczowych (pisanie, czytanie ze zrozumieniem, wykorzystywania wiedzy w praktyce itp.) – 82% analizowanych wypowiedzi, zwiększenie liczby zajęć rozwijających zainteresowania uczniów – 11%, zwiększenie liczby zajęć wyrównawczych i przygotowujących do sprawdzianów – 21%, praca z uczniem zdolnym – 27%,
 - w 25% gimnazjów działania te dotyczyły przede wszystkim zwiększenia liczby zajęć aktywizujących uczniów (koła zainteresowań, udział w konkursach), w 12% – zwiększenia zajęć dodatkowych dla uczniów mających trudności w nauce, 23% przygotowujących do egzaminu, 47% zwiększenia aktywności uczniów przez udział w wyjściach i wycieczkach edukacyjnych,
 - w 51% liceów ogólnokształcących, 31% techników i 100% zasadniczych szkół zawodowych – działania obejmowały zwiększenie liczby zajęć przygotowujących do egzaminu maturalnego i zawodowego.
- 2) Zapewnienie uczniom bezpieczeństwa przez zwiększenie liczby dyżurujących nauczycieli podczas przerw, oddziaływanie wychowawcze dotyczące przestrzegania norm społecznych, zmiany programów wychowawczych i profilaktyki, akcje przeprowadzane przez policję, udział uczniów w spektaklach teatralnych o tematyce związanej z szeroko pojętą profilaktyką (57% analizowanych wypowiedzi nauczycieli szkół podstawowych, 57% – gimnazjów, 16% – liceów ogólnokształcących, 17% – techników i 15% – zasadniczych szkół zawodowych). W szkołach ponadgimnazjalnych dotyczą one głównie frekwencji (9% analizowanych wypowiedzi nauczycieli liceów ogólnokształcących, 23% – techników i 46% – zasadniczych szkół zawodowych).

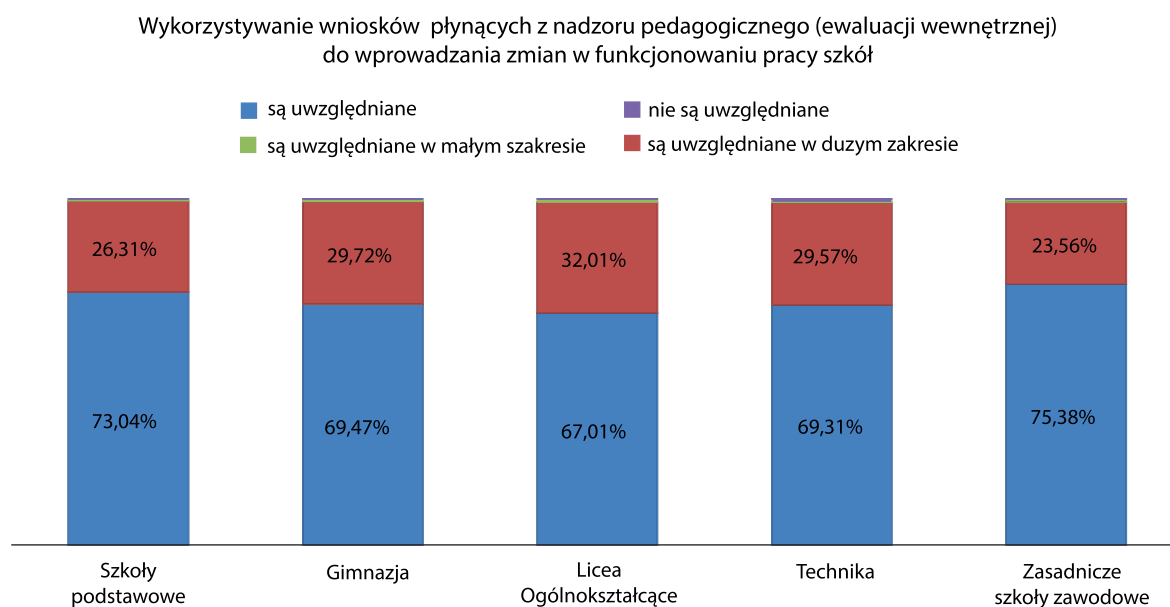


Wykres 3. Planowanie ewaluacji wewnętrznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Wnioski z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do wprowadzania prorozwojowych zmian w funkcjonowaniu szkoły

W opinii większości ankietowanych nauczycieli szkół podstawowych wnioski płynące z nadzoru pedagogicznego, w tym z ewaluacji wewnętrznej, są w pełni wykorzystywane do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły (6265 z 8578, co stanowi 73,04% – poprzednie badanie to 69,9%), gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (8690 z 12 575, co stanowi 69,11% – poprzednie badanie 61,20%). W około 30% szkół nauczyciele twierdzą, że wnioski są wykorzystywane w dużym zakresie, a zaledwie w 0,09% nauczyciele są zdania, że wnioski te nie są w ogóle uwzględniane.



Wykres 4. Wykorzystanie wniosków z nadzoru pedagogicznego do wprowadzania zmian

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SEO.

Do najważniejszych zmian wprowadzonych w funkcjonowaniu szkoły na podstawie wyników i wniosków z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego dyrektorzy i nauczyciele w szkołach podstawowych zaliczyli: dostosowanie zajęć do potrzeb i możliwości uczniów – ok. 30% nauczycieli i dyrektorów, wprowadzenie dodatkowych dyżurów nauczycielskich – 14% dyrektorów i 8% nauczycieli, poprawę wyników uzyskiwanych przez uczniów na sprawdzianach zewnętrznych – 17% dyrektorów i 12% nauczycieli, wzrost efektów nauczania – 49% dyrektorów i 48% nauczycieli, wzbogacenie oferty edukacyjnej – 62% dyrektorów i 67% nauczycieli, większe wykorzystanie przez nauczycieli metod aktywizujących na zajęciach lekcyjnych – 31% dyrektorów i 24% nauczycieli, lepszą współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym – 27% dyrektorów i 36% nauczycieli, przywiązywanie większej wagi do prowadzonej dokumentacji oraz zaangażowania nauczycieli w pracę zespołów – ok. 24% dyrektorów i nauczycieli.

Z analizowanych wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli gimnazjów wynika, że nastąpił wzrost bezpieczeństwa uczniów – 38% dyrektorów i 34% nauczycieli. Wskazali oni na lepszą współpracę nauczycieli – 21% dyrektorów, wzbogacenie oferty szkoły – 20% dyrektorów i nauczycieli, lepsze dostosowanie zajęć do potrzeb i możliwości uczniów – 30% dyrektorów i 37% nauczycieli, większe zaangażowanie rodziców i wykorzystanie potencjału lokalnego – 15% dyrektorów i 17% nauczycieli, dokładniejsze prowadzenie dokumentacji szkolnej – 15% dyrektorów. 14% dyrektorów jest zdania, że nauczyciele częściej uczestniczą w szkoleniach dostosowanych do potrzeb szkoły, wykorzystują w pracy na lekcji nowoczesne środki multimedialne – 26% dyrektorów i 28% nauczycieli. Z analizowanych wypowiedzi wynika, że szkoła dba o skuteczniejszą promocję – 15% dyrektorów i nauczycieli, poprawie uległa też baza lokalowa i wyposażenie – 11% dyrektorów i nauczycieli.

W szkołach ponadgimnazjalnych, dzięki wprowadzonej nowej formie nadzoru, również zauważono lepsze dostosowanie zajęć do potrzeb uczniów – wypowiedziało się tak ok. 50% dyrektorów i nauczycieli liceów, 27% dyrektorów i 25% nauczycieli techników oraz ok. 20% dyrektorów i nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych, poprawie uległa współpraca z rodzicami – często dzięki wprowadzonym dziennikom elektronicznym – ok. 20% wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli liceów, 35% – techników i 46% – zasadniczych szkół zawodowych. Dyrektorzy zwracali uwagę na wzrost zaangażowania nauczycieli w pracę zespołów zadaniowych – 23% w liceach, 36% w technikach i 54% w zasadniczych szkołach zawodowych. We wszystkich szkołach ponadgimnazjalnych zwiększyło się stosowanie przez nauczycieli zarówno metod aktywizujących, jak i nowoczesnych środków dydaktycznych – 13% wypowiedzi nauczycieli liceów, 23% – techników i zasadniczych szkół zawodowych. Poprawie uległa również frekwencja uczniów – 13% wypowiedzi nauczycieli liceów, 40% – techników i 23% – zasadniczych szkół zawodowych. Zadbano

także o właściwe prowadzenie dokumentacji szkolnej w 28% liceów, 50% techników i 30% zasadniczych szkół zawodowych. W czterech analizowanych szkołach zmodyfikowano koncepcję pracy szkoły.

W analizowanych wypowiedziach nauczycieli i dyrektorów, niezależnie od typu szkół, większą opieką otoczono uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Nauczyciele i dyrektorzy wszystkich typów szkół podkreślają w swoich wypowiedziach znaczenie ewaluacji wewnętrznej dla rozwoju szkoły. Nauczyciele twierdzą że

Dzięki badaniom, które prowadzą, wiedzą, co należy zmienić (...). Wzrosła aktywność uczniów i nauczycieli (...), szkoła stała się regularnym uczestnikiem Targów Edukacyjnych, gdzie informuje o nowych formach kształcenia oraz kreuje swój wizerunek.

Dyrektorzy podkreślają:

Najważniejsze były wnioski, które dotyczyły wyników egzaminów zewnętrznych, co wpłynęło na promocję szkoły w środowisku, w obecnym roku szkolnym otworzono dodatkowe oddziały (...). Nauczyciele w zespołach pracują z większym poczuciem świadomości i odpowiedzialności za efekty procesu edukacyjnego, wzrastają umiejętności nauczycieli dotyczące współpracy w zespole, nauczyciele przejmują odpowiedzialność za jakość kształcenia i doskonalenie zawodowe.

Według 98,5% nauczycieli szkół podstawowych i wszystkich ankietowanych nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wnioski płynące z nadzoru pedagogicznego (ewaluacji wewnętrznej) są podstawą do wprowadzanych zmian w funkcjonowaniu szkoły.

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki analiz wskazują na powszechne przeprowadzanie w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych ewaluacji wewnętrznej. Nauczyciele deklarują duże zaangażowanie w proces ewaluacyjny, który w większości jest prowadzony w ramach powołanego w tym celu zespołu. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele podają konkretne przykłady przełożenia podejmowanych w wyniku ewaluacji działań na jakościowy rozwój szkół. Zmiany te dotyczą: poprawy wyników nauczania, zapewnienia uczniom bezpieczeństwa, wprowadzania dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, doskonalenia nauczycieli oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Należy przypuszczać, że wprowadzenie ewaluacji wewnętrznej do nadzoru pedagogicznego wpłynęło na podniesienie poziomu pracy szkoły, co dostrzegają nauczyciele. Szkoły dzięki niej budują nową kulturę pracy służącą całej społeczności szkolnej.

REKOMENDACJE

- Szkoły, planując ewaluację wewnętrzną, powinny się skupiać na zagadnieniach dla nich istotnych, które wpłyną na poprawę jakości pracy danej szkoły (niekoniecznie określonych rozporządzeniem).
- Ewaluacja powinna być motywująca zarówno dla badaczy podejmowanych działań, jak i dla jej odbiorców.
- Wnioski z przeprowadzonej ewaluacji powinny korelować z działaniami zawartymi w planie pracy szkoły, a jej wyniki powinny być znane całemu środowisku szkolnemu.

NORBERT SOSIK

ANALIZA SPEŁNIANIA WYMAGAŃ „DZIECI NABYWAJĄ WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI” I „OFERTA ZAJĘĆ UMOŻLIWIA REALIZACJĘ PODSTAWY PROGRAMOWEJ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO” W PRZEDSZKOLACH

Streszczenie:

- Ewaluacja zewnętrzna wskazuje, że 90% ewaluowanych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku przedszkoli spełnia wymagania „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” na poziomie B i D, z czego 21% uzyskało bardzo wysoki poziom spełniania tego wymagania, a tylko 2% przedszkoli spełnia to wymagania na poziomie D. W porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 nastąpił spadek o 1 punkt procentowy spełniania wymagania na poziomie A i wzrost o 1 punkt procentowy na poziomie C.
- Ewaluacja zewnętrzna wymagania „Oferta zajęć umożliwi realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” prowadzona od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku pokazuje, że 75% badanych przedszkoli spełnia to wymagania na poziomie B i D, z czego 21% spełnia je na poziomie bardzo wysokim, a co czwarte ewaluowane przedszkole spełnia to wymagania na poziomie C.
- W poziomach spełniania wymagania „Oferta zajęć umożliwi realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” w porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 nastąpił spadek spełniania tego wymagania na poziomie A o 13 punktów procentowych i wzrost o 11 punktów procentowych w spełnianiu tego wymagania na poziomie C.
- 99% badanych nauczycieli udzieliło twierdzącej odpowiedzi na zadane w ankiecie pytanie o analizowanie osiągnięć dzieci.
- Do najczęstszych sposobów analizowania osiągnięć dzieci należą: obserwacje (88,5%), analiza prac (61%), stawianie diagnozy (24%), rozmowy z rodzicami (27%), współpraca ze specjalistami (13,5%), rozmowy z dziećmi (7%) oraz analiza opanowania przez dzieci materiału (14%).
- Badani nauczyciele wykorzystują prowadzoną przez siebie analizę osiągnięć dzieci do indywidualizacji sposobów i metod pracy (70%), planowania pracy (72%), konsultacji z rodzicami (40%) oraz specjalistami (39%).
- Do podawanych przez nauczycieli ograniczeń w możliwościach analizowania osiągnięć dzieci należą: nieobecności dzieci (44,6%), krótki czas, jaki dzieci spędzają w przedszkolu (30,8%), zbyt duże grupy (20%), trudności w kontaktach z rodzicami (18,5%), braki w infrastrukturze i wyposażeniu (6,2%), grupy mieszane (4,5%) oraz trudności w nawiązaniu kontaktu z dziećmi (3,1%).
- Dokonane w przedszkolach zmiany wymieniane przez nauczycieli podczas badania fokusowego dotyczyły wprowadzania własnych programów (54,2%), stosowania nowych metod pracy z dziećmi (23,6%), kontaktowania się z rodzicami i aktywizowania ich (11,6%), brania udziału w projektach zewnętrznych (33,8%), kontaktu ze specjalistami (23,0%), zakupu i modernizacji sprzętu (24,1%), organizowania wycieczek (13,8%), przeprowadzania konkursów (15,3%), doszkalania nauczycieli (7,9%) oraz angażowania partnerów przedszkola (22,2%).
- 95,3% rodziców jest zadowolonych z tego, jak przedszkole wspiera uzdolnienia dzieci. Istnieją jednak różnice w odpowiedziach w zależności od płci osób wypełniających ankietę – mężczyźni są grupą, która spośród pozytywnych odpowiedzi najczęściej wybierała odpowiedź „zdecydowanie tak”, a wspólne wypełnianie ankiety wpływało na większą liczbę negatywnych wskazań. Zadowolenie z tego, jak przedszkole wspiera uzdolnienia dzieci, maleje też wraz z wiekiem dziecka rodziców wypełniających ankietę.

- Co piąte przedszkole nie stosuje nowatorskich działań programowych. Warto jednak zauważyć, że badani dyrektorzy i nauczyciele definiują „nowatorstwo” działań inaczej niż wizytatorzy, w związku z tym nie wszystkie działania wymieniane przez respondentów jako nowatorskie są później tak samo oceniane. Jedynie w przypadku 4 przedszkoli dyrekcja i nauczyciele otwarcie deklarowali brak nowatorskich rozwiązań.
- 92,2% rodziców wypełniających ankietę jest zadowolonych z tego, w jaki sposób przedszkola rozwijają zainteresowania ich dzieci.
- Większość rodziców (78%) pytanych podczas badania fokusowego o to, jakie zmiany by wprowadzili, było zadowolonych z funkcjonowania przedszkoli i nie chciało żadnych modyfikacji. Wśród osób, które chciały dokonać zmian, 14,5% opowiedziało się za zmianami związanymi z programem zajęć.
- Do zmian, jakich w ofercie przedszkola dokonali nauczyciele wypełniający ankietę, należą: wprowadzenie dodatkowych zajęć (75,5%), organizowanie wycieczek i konkursów (30,5%), wprowadzenie autorskich programów (28%), wprowadzenie nowych metod (22%), angażowanie rodziców (17%), organizacja spotkań z interesującymi osobami (15,5%), modernizacja infrastruktury i wyposażenia przedszkola (8,5%). Pomimo tych deklarowanych przez nauczycieli działań 14,5% rodziców biorących udział w wywiadach grupowych chciałoby wprowadzić zmiany w programie zajęć. Może się to wiązać z niedostateczną komunikacją między nauczycielami a rodzicami odnośnie do własnych oczekiwań i potrzeb.

WSTĘP

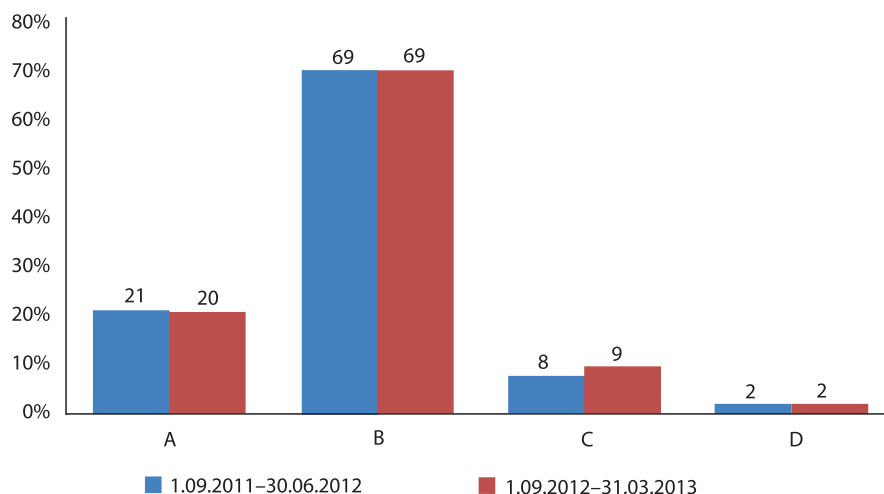
Wymagania „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” oraz „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” tworzą spójną całość, obrazując oparty na podstawie programowej proces, jakim są edukacja i wychowanie dzieci w przedszkolu, oraz opisując jego efekt. Wymaganie „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” na poziomie D oznacza realizowanie tych zadań, które są określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Wymaganie to na poziomie B rozszerzone jest natomiast o diagnozowanie i analizowanie osiągnięć dzieci, a następnie o formułowanie i wdrażanie wniosków, które przyczyniają się do rozwijania umiejętności dzieci.

Spełnienie wymagania „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” na poziomie D oznacza, że oferta zajęć prowadzonych w przedszkolu wynika z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, oraz że odpowiada ona potrzebom dzieci. Na poziomie B oferta zajęć prowadzonych w przedszkolu jest modyfikowana i wzbogacana, umożliwiając rozwój zainteresowań dzieci. Istotne jest też to, by przedszkole prowadziło nowatorskie rozwiązania programowe. W przypadku obu wymagań wysokość oceny poziomu jego spełniania zależna jest więc od nadprogramowych działań przedszkola.

POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGAŃ

Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności

Od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku ewaluacji w zakresie tego wymagania poddano łącznie 316 przedszkoli w całym kraju. **Większość przedszkoli spełnia to wymaganie na poziomie wysokim – B (69%) oraz bardzo wysokim – A (21%)**. Średni oraz podstawowy poziom spełniania wymagania osiągnęło jedno na dziesięć badanych przedszkoli, odpowiednio – 8% na poziomie C oraz 2% – na poziomie D. W porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 różnice w poziomie spełniania wymagań są niewielkie i wynoszą maksymalnie 1 punkt procentowy i nie są istotne statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym można stwierdzić, że większość ewaluowanych przedszkoli nie tylko uczy dzieci wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, ale także analizuje osiągnięcia dzieci, a następnie wdraża wnioski formułowane na podstawie tych analiz.

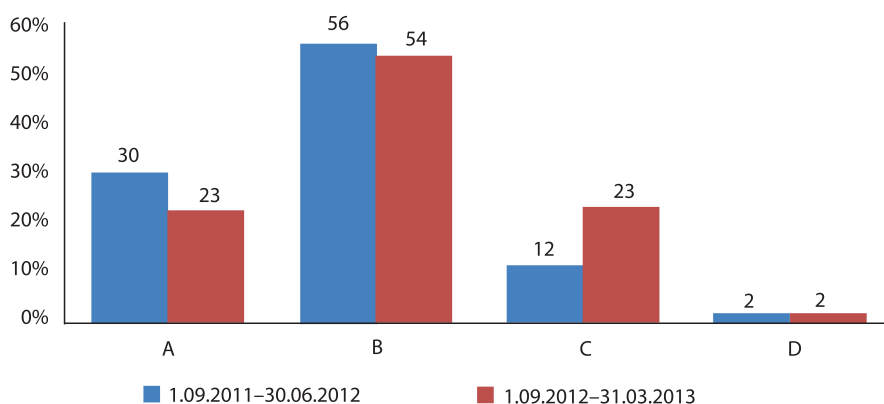


Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” przez przedszkola w okresach 1.09.2011–30.06.2012, n = 445, oraz 1.09.2012–31.03.2013, n = 316

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku ewaluacji w zakresie tego wymagania poddano łącznie 264 przedszkola w całym kraju. **Większość przedszkoli spełnia to wymaganie na poziomie wysokim – B (54%) oraz bardzo wysokim – A (21%).** Warto jednak zauważyć, że 1/4 przedszkoli spełnia to wymaganie na poziomie średnim – C (23%) i podstawowym – D (2%). W związku z tym można stwierdzić, że mimo iż we wszystkich ewaluowanych przedszkolach oferta zajęć wynika bezpośrednio z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, **to mniej więcej co czwarte z nich może mieć problem z modyfikowaniem i wzbogacaniem tej oferty lub wprowadzaniem nowatorskich rozwiązań programowych.** W porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 o 7 punktów procentowych zmniejszyła się liczba przedszkoli spełniających to wymaganie na poziomie A, o 11 punktów procentowych wzrosła liczba przedszkoli spełniających to wymaganie na poziomie C. Różnice te są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Na podstawie tego możemy stwierdzić, że ewaluowane od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku przedszkola gorzej radzą sobie w zakresie modyfikowania oferty programowej i wyszukiwania nowatorskich rozwiązań niż przedszkola ewaluowane w roku szkolnym 2011/2012.



Wykres 2. Poziomy spełniania wymagania „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” przez przedszkola w okresach 1.09.2011–30.06.2012, n = 283, oraz 1.09.2012–31.03.2013, n = 390

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

POZIOMY SPEŁNIANIA KRYTERIÓW

Na wymaganie „Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności” składa się 9 kryteriów operacyjnych. Pierwszą grupę kryteriów stanowią te, które odnoszą się do wiedzy i umiejętności dzieci oraz do działań przedszkola mających pomóc dzieciom w zdobywaniu tych umiejętności: „Dzieci potrafią działać samodzielnie”, „Dzieci potrafią działać w grupie”, „W przedszkolu tworzy się warunki sprzyjające aktywności ruchowej dziecka”, „Przedszkole wspiera działania twórcze dzieci” oraz „Dzieci adaptują się do grup rówieśniczych”. Na podstawie zebranych danych stwierdzono, że **wszystkie przedszkola spełniają te kryteria**, z wyjątkiem ostatniego z nich, którego nie spełnia jedno z ewaluowanych przedszkoli.

Druga grupa to kryteria związane z analizowaniem osiągnięć dzieci i wdrażaniem na ich podstawie różnego rodzaju zmian i modyfikacji. Należą do niej kryteria: „W przedszkolu analizuje się osiągnięcia dzieci”, które spełniane jest w 98% ewaluowanych przedszkoli (309), „Analiza osiągnięć uwzględnia możliwości rozwojowe dzieci”, spełniane przez 97% przedszkoli (308) oraz „W przedszkolu wdraża się wnioski z analizy osiągnięć dzieci”, spełniane w 95% badanych przedszkoli (301) i „Wprowadzane zmiany przyczyniają się do rozwijania umiejętności dzieci” – spełnione w 96% ewaluowanych przedszkoli (302). W związku z tym, że jedynie kryteria związane z analizowaniem osiągnięć dzieci nie są przez wszystkie ewaluowane przedszkola spełniane, w niniejszej analizie postanowiono skoncentrować się właśnie na tym zagadnieniu.

Na wymaganie „Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego” składają się 4 kryteria operacyjne. Należą do nich: „Oferta edukacyjna jest spójna z podstawą programową” – spełniane przez 100% przedszkoli (390), „Oferta edukacyjna jest zgodna z potrzebami dzieci” również spełniane przez 100% przedszkoli (390), „Oferta programowa przedszkola jest modyfikowana w celu umożliwienia rozwoju zainteresowań dzieci” – spełniane przez 97% ewaluowanych przedszkoli (379) oraz „Przedszkole realizuje nowatorskie rozwiązania programowe” – spełniane przez 82% badanych przedszkoli (321).

W niniejszej analizie postanowiono dokładnie przyjrzeć się najczęściej niespełnianym kryteriom.

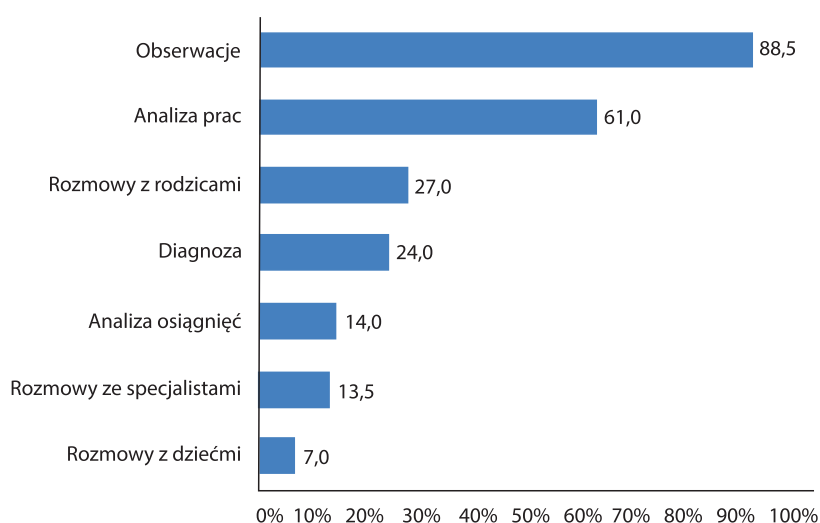
ANALIZA OSIĄGNIĘĆ DZIECI

Sposoby analizowania osiągnięć dzieci

Na pytanie: „Czy prowadzi Pan(i) analizy osiągnięć dzieci?” 99% nauczycieli w swoich ankietach (1715 z 1730) odpowiedziało twierdząco. Tak samo na zadane w ankiecie pytanie: „Czy w placówce prowadzone są analizy osiągnięć dzieci?” udzieliło odpowiedzi 99% dyrektorów przedszkoli (218 z 220). W dalszej części ankiety nauczyciele zostali poproszeni o napisanie, w jaki sposób analizują osiągnięcia dzieci. Z 1730 odpowiedzi na to pytanie za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200. W ten sposób wyodrębniono następujące metody:

- 1) **Obserwację** (88,5% – 177 wskazań) – zarówno tę prowadzoną na co dzień, dotyczącą zachowania dzieci, jak i dokonywaną w sposób sformalizowany za pomocą kart lub arkuszy obserwacji. Wydaje się, że nauczyciele z jednej strony mogą interweniować w przypadku bieżących problemów dzieci, a z drugiej – posiadają wiedzę na temat ich systematycznego rozwoju podczas pobytu w przedszkolu.
- 2) **Analizę prac dzieci** (61% – 122 wskazań), gdzie nauczyciele przyglądają się, w jaki sposób wychowankowie radzą sobie z danymi technikami plastycznymi. Ciekawą praktyką jest zbieranie prac poszczególnych dzieci w teczki, dzięki czemu łatwo zauważyć rozwój dziecka w ciągu kilku lat.
- 3) **Rozmowy z rodzicami** (27% – 54 wskazań) na temat postępów dziecka w przedszkolu, jego mocnych i słabych stron wraz z zachętą do ćwiczeń w domu. Jak wypowiada się jeden z nauczycieli: „Zbieram opinie rodziców, dzięki którym możemy wyjść rodzicom naprzeciw i na przykład zorganizować kontakty indywidualne poza godzinami pracy nauczyciela w celu przeprowadzenia rozmowy z rodzicem o bieżących postępach dziecka” (NAU_CAWI).

- 4) **Prowadzenie diagnozy** (24% – 48 wskazań) potrzeb i możliwości dzieci. Prowadzone są one na końcu i na początku roku szkolnego. Specyficznym przykładem diagnozy jest określanie gotowości szkolnej pięcio- i sześciolatków.
- 5) **Analizę opanowywania przez dzieci materiału** (14% – 28 wskazań), która jest prowadzona indywidualnie dla każdego dziecka. Jest ona wykonywana raz lub dwa razy w roku i jest ogólnym podsumowaniem materiału zebranego podczas obserwacji, analizy prac i diagnozy: „Na koniec roku szkolnego analizują osiągnięcia dzieci i uzyskane efekty” (NAU_CAWI).
- 6) **Rozmowy ze specjalistami** (13,5% – 27 wskazań), do których są zaliczani logopedzi, psychologowie i pedagodzy. Na podstawie przeprowadzonych rozmów nauczyciel poznaje ewentualne problemy poszczególnych dzieci. Następuje to albo podczas wizyt odpowiednich specjalistów w przedszkolu, albo nauczyciele sami inicjują kontakt danego dziecka ze specjalistą, gdy mają wątpliwości co do jego prawidłowego rozwoju: „Na podstawie analizy dokonują wyboru dzieci, które należy wesprzeć w ich rozwoju, kierując do specjalistów (logopedy i psychologa), przy których pomocy tworzą plan pracy indywidualnej” (NAU_CAWI).
- 7) **Rozmowy z dziećmi** (7% – 14 wskazań).



Wykres 3. Odpowiedź na pytanie: „Jak Pan(i) to robi?” w kontekście prowadzenia analizy osiągnięć dzieci, n = 200

Źródło: NAU_CAWI.

Podsumowując sposoby, w jakich nauczyciele analizują osiągnięcia dzieci, należy zwrócić uwagę na **dysproporcje między tymi, w których to nauczyciel samodzielnie ocenia stopień rozwoju i osiągnięcia dzieci** (obserwacje, analiza prac i osiągnięć oraz diagnoza), **a tymi, gdzie wiedzę tę uzyskuje, opierając się na informacjach zewnętrznych** (rozmów ze specjalistami, rodzicami) lub tych pochodzących bezpośrednio od dziecka.

Wykorzystywanie analizy osiągnięć dzieci

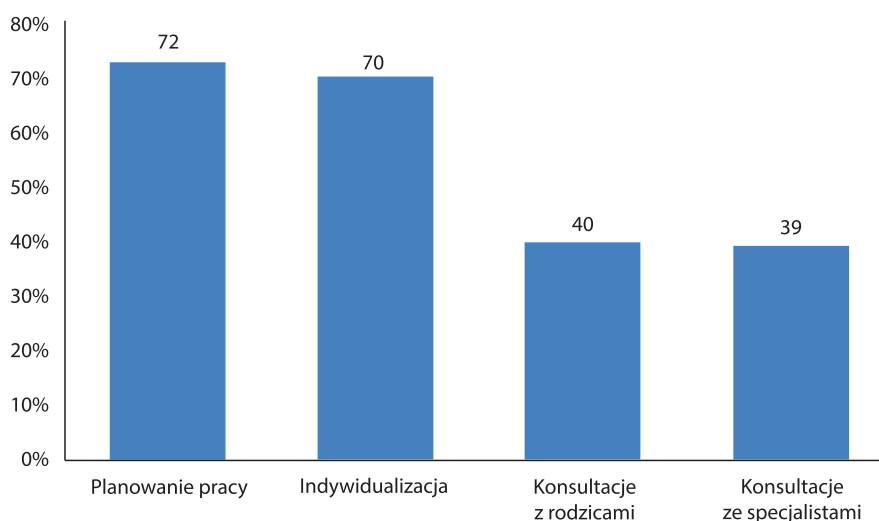
Na podstawie analiz osiągnięć dzieci prowadzonych przez nauczycieli można wywnioskować, w jaki sposób wykorzystują oni zebrane dane do modyfikowania swojej pracy. Wyniki tych analiz możemy uzyskać z odpowiedzi na pytanie zadane nauczycielom w ankiecie: „Jak wykorzystuje Pan(i) wyniki analizy osiągnięć dzieci?”. Spośród 1730 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200. Można wyróżnić cztery główne działania, które podejmują nauczyciele na podstawie wyników analizy osiągnięć dzieci. Należą do nich:

- 1) **Planowanie pracy** (72% – 144 wskazań), czyli tworzenie planów miesięcznych, półrocznych, rocznych, a także refleksje na temat metod, jakie powinny być zastosowane, by pomóc dzieciom

w problemach, z którymi sobie najslabiej radzą. Nauczyciele planują też konkursy, w których dzieci mogłyby wziąć udział, oraz różnego rodzaju akcje i projekty, w które sami chcą się zaangażować. („W planowaniu działań edukacyjnych z dziećmi w kolejnych miesiącach pracy – opracowanie planów miesięcznych”) (NAU_CAWI).

- 2) **Indywidualizacja pracy z dziećmi** (70% – 140 wskazań) – polegająca na dopasowaniu programu i metod działania do konkretnego dziecka. Warto zaznaczyć, że taka indywidualizacja pracy dotyczy zarówno dzieci z problemami, którym nauczyciele, pracując nad ich słabymi stronami, próbują pomóc, by wyrównały swój poziom z innymi dziećmi, jak i dzieci zdolnych, których umiejętności nauczyciele starają się rozwijać, na przykład wysyłając je na różne konkursy. („Prowadzę pracę indywidualną z dziećmi mającymi trudności i z dziećmi z uzdolnieniami”) (NAU_CAWI).
- 3) **Konsultacje z rodzicami** (40% – 80 wskazań), podczas których nauczyciele przedstawiają rodzicom wyniki analizy dziecka, rozmawiają o mocnych i słabych stronach, wskazują działania, jakie rodzice mogą podjąć, by wspomóc rozwój dziecka. Proponują w razie konieczności kontakt z specjalistami. („Wyniki też są podstawą do rozmów o dzieciach z rodzicami i informowaniu ich o osiągnięciach lub brakach”) (NAU_CAWI).
- 4) **Konsultacje ze specjalistami** (39% – 78 wskazań), do których zalicza się planowanie pomocy pedagogiczno-psychologicznej dla całej grupy, kierowanie poszczególnych dzieci z trudnościami do psychologa lub logopedy, a także na przykład organizowanie warsztatów psychologicznych dla rodziców. („Sugeruję rodzicom podjęcie współpracy z logopedą bądź z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (jeżeli jest taka potrzeba)”) (NAU_CAWI).

Podsumowując odpowiedzi na to pytanie, warto zwrócić uwagę, że po raz kolejny nauczyciele prawie dwukrotnie częściej koncentrują się na swojej pracy z dziećmi niż na konsultowaniu się z osobami z zewnątrz, jakimi są rodzice i specjaliści. Szczególne obawy może budzić fakt, że **jedynie 40% nauczycieli konsultuje wyniki analizy osiągnięć z rodzicami dziecka, informując ich o jego mocnych i słabych stronach, oraz włącza ich w proces wychowania i zdobywania umiejętności**. Wskazywane przez nauczycieli ograniczanie związane z kontaktem z rodzicami i ich brakiem zaangażowania może wynikać z niedostatecznego informowania rodziców o postępach ich dzieci.

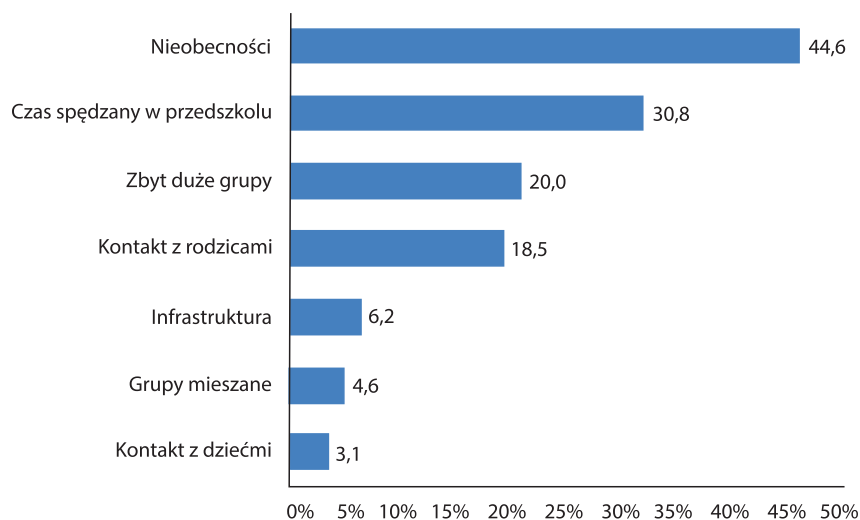


Wykres 4. Wyniki odpowiedzi na pytanie: „Jak wykorzystuje Pan(i) wyniki analizy osiągnięć dzieci?”, n = 200

Źródło: NAU_CAWI.

Ograniczenia związane z analizowaniem osiągnięć dzieci

Podczas przeprowadzania fokusów z nauczycielami pytanie dotyczące sposobów analizy osiągnięć dzieci zostało rozszerzone o część dotyczącą ograniczeń i ewentualnych zmian, jakie można byłoby wprowadzić („Na czym polega analiza osiągnięć dzieci? Jakie są ograniczenia, co należałoby ewentualnie zmienić?”). Na samym początku warto zaznaczyć, że na drugą część pytania odpowiedziano w 65 z 216 przypadków.



Wykres 5. Wymieniane przez nauczycieli ograniczenia w analizie osiągnięć dzieci na podstawie pytania: „Na czym polega analiza osiągnięć dzieci? Jakie są ograniczenia, co należałoby ewentualnie zmienić?”, n = 65

Źródło: NAU_FGI.

Odpowiedzi dotyczące drugiej części pytania zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 65. Do wymienianych przez nauczycieli ograniczeń należą w największym stopniu **nieobecności dzieci** (44,6% – 29 wskazań) oraz **krótki czas spędzany przez dzieci w przedszkolu** (30,8% – 20 wskazań). Nieobecności dzieci wynikają z chorób, w związku z tym nauczyciele nie mają na to żadnego wpływu. Krótki czas spędzany przez dzieci w przedszkolu wynika z kolei z późniejszego przychodzenia i wcześniejszego zabierania dzieci z przedszkola przez rodziców, na skutek czego realizują one jedynie podstawę programową, nie uczestnicząc w dodatkowych zajęciach rozwijających ich umiejętności. Zdaniem badanych ograniczenia czasowe w pobycie dziecka w przedszkolu wpływają negatywnie na możliwość analizowania osiągnięć dziecka. **Według nauczycieli biorących udział w fokusach taka sytuacja może wynikać z finansowych ograniczeń rodziców, co może wpływać negatywnie na rozwój dzieci osób o mniejszych zarobkach i prowadzić do dysproporcji między nimi a dziećmi z bogatszych domów:**

skrócony czas pobytu dziecka w przedszkolu (względy finansowe rodziców) (NAU_FGI).

Ewentualnymi ograniczeniami w prowadzonej analizie może być liczba dzieci w grupie i czas pobytu dziecka w przedszkolu (absencja na zajęciach, mała liczba dzieci biorących udział w dodatkowej ofercie – po minimum i przed minimum). Zdaniem nauczycieli obserwacja najlepiej się sprawdza, kiedy dziecko można obserwować w różnych działaniach, niekoniecznie związanych z realizacją podstawy programowej. Liczba dzieci korzystających z oferty poza podstawą jest spowodowana ograniczeniami finansowymi rodziców (NAU_FGI).

(...) ograniczenie pobytu dziecka w przedszkolu przez rodziców (finansowe) (NAU_FGI).

Zebrane dane nie pozwalają w pełni stwierdzić, jak bardzo negatywnie ograniczanie pobytu dziecka w przedszkolu wpływa na jego rozwój oraz czy zgodnie z przypuszczeniami nauczycieli jest ono podyktowane tym, że zajęcia ponadprogramowe wymagają dodatkowych opłat. Zważywszy jednak na możliwość występowania takiej zależności, należałoby zbadać ten temat dogłębnie.

Na ograniczenia w możliwościach analizowania osiągnięć dzieci mają również wpływ elementy związane z samym przedszkolem: niedostatki w infrastrukturze i posiadanym wyposażeniu (6,2% – 4 wskazania) oraz organizacja – tworzenie grup, w których znajdują się dzieci w różnym wieku (4,6% – 3 wskazania) oraz zbyt duża liczba dzieci w grupie, przekraczająca 25 osób (20% – 13 wskazań). Ze względu na to, że na etapie przedszkolnym wychowania dzieci istotne jest współdziałanie wszystkich osób biorących udział w socjalizacji dziecka, niepokój mogą budzić **ograniczenia związane z kontaktami z rodzicami** (18,5% – 12 wskazań), polegające na przykład na nieprzekazywaniu przez rodziców wszystkich informacji o dziecku:

Ograniczenia wiążą się z tym, że rodzice nie zawsze dostarczają ważnych informacji dotyczących dziecka (nie informują o stanie jego zdrowia, zaleceniach lekarzy, alergiach, skłonnościach do omdleń, krwawieniach z nosa i innych). Niechętnie informują o wskazaniach PPP (NAU_FGI).

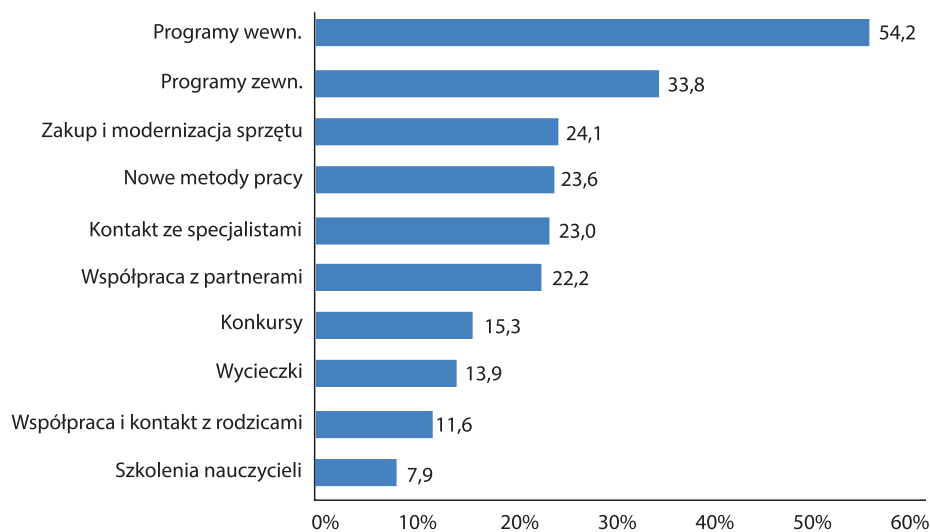
Nauczyciele zwracają również uwagę na brak współpracy z niektórymi rodzicami: „Brak zaangażowania rodziców dotyczącego problemów” (NAU_FGI) oraz na brak konsekwencji w postępowaniu rodziców, którzy często nie korzystają z rad nauczycieli: „Rodzic nie stosuje się do wskazówek i nie korzysta z pomocy, którą nauczyciel proponuje” (NAU_FGI). Oprócz wymienionych wyżej powodów 3,1% nauczycieli (2 wskazania) odpowiedziało, że przyczyną ograniczeń jest utrudniony kontakt z dziećmi:

Utrudniony kontakt werbalny z dzieckiem (NAU_FGI).

Ograniczenia w dokonaniu takiej analizy to mało komunikatywne dziecko (utrudnia to sprawdzenie stopnia przyrostu wiedzy i umiejętności) (NAU_FGI).

Zmiany wprowadzone w przedszkolu

Jedną z możliwości oceny tego, jak na przedszkole wpływa przeprowadzanie analiz oraz wyciąganie z nich wniosków, są różnego rodzaju zmiany dokonywane w tych jednostkach. W związku z tym w sposób systematyczny wybrano 200 z 316 odpowiedzi, których udzielili nauczyciele podczas badań metodą fokusową na pytanie: „Jakie zmiany, wprowadzone w tym lub poprzednim roku szkolnym, przyczyniły się do rozwoju umiejętności dzieci?”. Odpowiedzi zostały zakodowane tak jak w pytaniu wielokrotnego wyboru, stąd liczba wskazań może przekraczać 200.



Wykres 6. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie „Jakie zmiany, wprowadzone w tym lub poprzednim roku szkolnym, przyczyniły się do rozwoju umiejętności dzieci?”, n = 200

Źródło: NAU_FGI.

Do najczęstszych zmian, które były podkreślane w **ponad połowie** wywiadów, należy **tworzenie autorskich programów** mających na celu na przykład urozmaicenie dzieciom ćwiczeń, zmianę formy nauki, pomoc w trudnościach związanych z niektórymi elementami programu wychowania przedszkolnego lub promowanie konkretnych zachowań:

Nauka gry w szachy dla dzieci 4–6-letnich na podstawie programu autorskiego „Mały szachista” przyczynia się do rozwoju logicznego myślenia (NAU_FGI).
Opracowanie i wdrożenie autorskich programów z rytmiki, plastyki – wspomagających rozwój dziecka, programu rozwijającego twórcze myślenie u dzieci (NAU_FGI).

Oprócz tworzenia własnych programów w co **trzecim przedszkolu** nauczyciele deklarują **uczestnictwo w programach organizowanych przez podmioty zewnętrzne**.

Kolejną pod względem liczby wskazań zmianą, o której mówiono w **mniej więcej co piątym badaniu**, jest **stosowanie różnorodnych metod pedagogicznych** („Różnicowanie metod pracy z zastosowaniem elementów metodyki: W. Sherborne, R. Labana, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, C. Orffa, I. Majchrzak, M. Bogdanowicz, Klanzy” (NAU_FGI), **korzystanie z różnego rodzaju specjalistów, korzystanie z pomocy i zasobów partnerów przedszkola oraz zakup sprzętu dla przedszkoli** („Zakup i montaż nowego placu zabaw w znacznej mierze przyczynił się do rozwoju aktywności ruchowej”) (NAU_FGI).

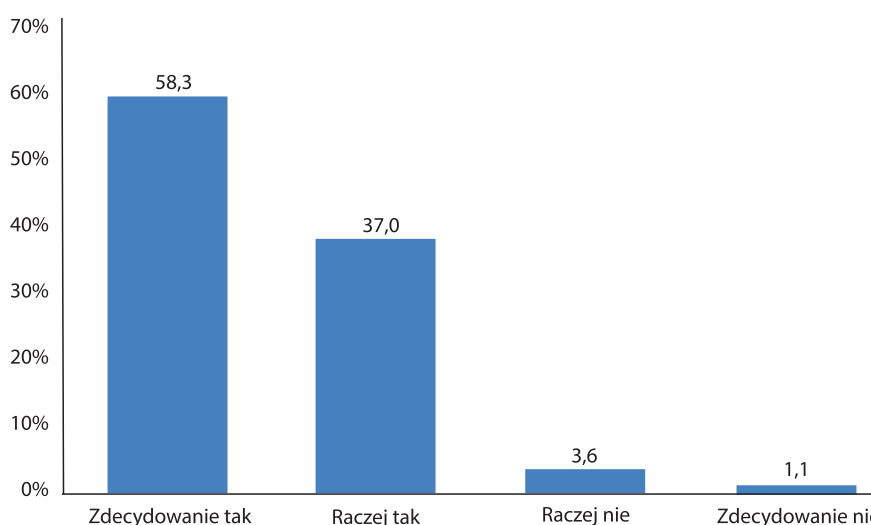
Do najmniej popularnych zmian, o których wspominają nauczyciele w mniej więcej co dziesiątym badaniu, należą **organizowane przez przedszkole wycieczki i konkursy, kontaktowanie się z rodzicami i ich aktywizowanie oraz doszkalanie się pracowników przedszkola** („Nauczyciele podnosili kompetencje zawodowe przez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, co przekładało się na jakość prowadzonych zajęć”) (NAU_FGI).

Nauczyciele w niskim stopniu zabiegają o zaangażowanie rodziców w proces wychowawczy.

Ciekawe jest też, że dla co piątego nauczyciela istotnymi zmianami prowadzącymi do rozwoju umiejętności są inwestycje przedszkoli w infrastrukturę oraz sprzęt.

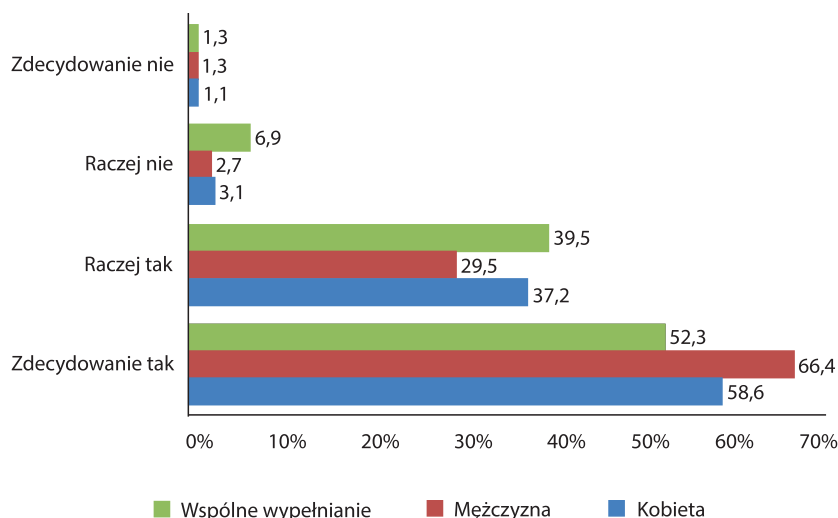
Ocena prowadzonych działań przez rodziców dzieci

Warto zobaczyć, jak prowadzone przez przedszkole działania oceniają rodzice dzieci. W ankiecie na pytanie: „Czy Pana(i) zdaniem przedszkole wspiera rozwój uzdolnień dzieci?” odpowiedziało 10 911 rodziców. Większość z nich udzieliła odpowiedzi pozytywnych – 58,3% rodziców (6357 wskazań) wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 37% (4037 wskazań) wybrało odpowiedź „raczej tak”. Udział odpowiedzi negatywnych stanowił natomiast 4,7% wszystkich odpowiedzi (517 wskazań).



Wykres 7. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana(i) zdaniem przedszkole wspiera rozwój uzdolnień dzieci?”, n = 10 911

Okazuje się jednak, że sposób oceny jest różny w zależności od płci osób wypełniających ankietę oraz od wieku dziecka tych osób¹. W przypadku różnic w odpowiedziach w zależności od osób wypełniających ankietę warto zwrócić uwagę na **prawie dwukrotnie większą liczbę negatywnych wskazań w przypadku gdy rodzice/opiekunowie wspólnie wypełniają ankietę** – 8,2% odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie” do 4,2% tych odpowiedzi, gdy ankietę wypełniają kobiety, i 4%, gdy wypełniają ją mężczyźni. Kolejnym interesującym wynikiem jest to, że mimo iż ogólny procent pozytywnych wskazań w każdej z grup jest podobny i wynosi ponad 90%, **to mężczyźni częściej niż inne grupy wybierają odpowiedź „zdecydowanie tak”** – o około 8 punktów procentowych częściej niż kobiety i o około 14 punktów procentowych w przypadku wspólnego wybierania odpowiedzi.

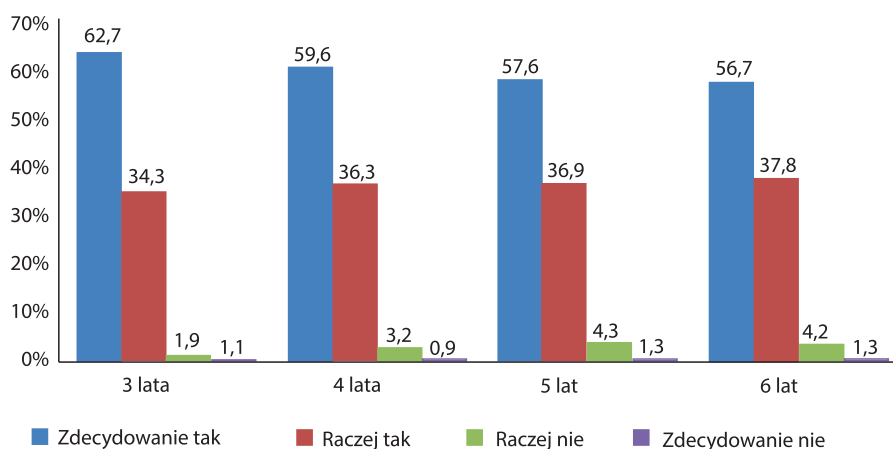


Wykres 8. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana(i) zdaniem przedszkole wspiera rozwój uzdolnień dzieci?”, w zależności od płci osób wypełniających ankietę, n = 10 911

Źródło: RODZ_ PAPI.

Jeżeli spojrzymy na zależność między wybieranymi odpowiedziami a wiekiem dziecka osób wypełniających ankietę (analizując, nie wzięto pod uwagę skrajnych grup wiekowych dzieci ze względu na małą liczebność odpowiedzi – 15 w przypadku gdy dziecko ma 2 lata, i 157, gdy ma ono 7 lat), zauważymy, że liczba wskazań negatywnych rośnie wraz z wiekiem dziecka osób wypełniających ankietę – od 3% wskazań w przypadku gdy dziecko ma 3 lata do 5,5% wskazań, gdy dziecko ma 6 lat. Podobnie jest w przypadku odpowiedzi pozytywnych, gdzie udział odpowiedzi „zdecydowanie tak” maleje wraz z wiekiem dziecka – od 62,7% wskazań w przypadku gdy dziecko ma 3 lata do 56,7% wskazań, gdy dziecko ma 6 lat. **Możemy zatem powiedzieć, że zadowolenie rodziców z tego, jak przedszkole wspiera rozwój dzieci, maleje wraz z wiekiem dzieci osób wypełniających ankietę.**

¹ Obie zależności są istotne statystycznie. W przypadku zależności między płcią osoby wypełniającej ankietę a odpowiedziami $p < 0,001$, a w przypadku zależności między wiekiem dziecka osoby wypełniającej ankietę a odpowiedziami $p < 0,003$.



Wykres 9. Rozkład częstości odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana(i) zdaniem przedszkole wspiera rozwój uzdolnień dzieci?”, w zależności od wieku dziecka osób wypełniających ankietę, n = 10 911

Źródło: RODZ_PAPI.

REALIZACJA PODSTAWY PROGRAMOWEJ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Nowatorskość

W związku z tym, że co piąte przedszkole (69 z 390) nie stosuje nowatorskich rozwiązań programowych, warto się zastanowić nad przyczyną takiej sytuacji. Pytania zadane zarówno dyrektorom, jak i nauczycielom odnoszą się do metod, jakie stosują oni w przypadku analizy tego kryterium. W związku z tym postanowiono sięgnąć do komentarzy wizytatorów. Na podstawie zebranych w ten sposób danych wyselekcjonowano komentarze dotyczące przedszkoli, które nie spełniają tego kryterium. Okazało się, że w przypadku jedynie czterech ewaluowanych przedszkoli pojawiły się odpowiedzi bezpośrednio mówiące o tym, że takich działań w przedszkolu się nie prowadzi. W pozostałych przypadkach zarówno dyrektorzy podczas wywiadów, jak i nauczyciele podczas wywiadów grupowych wskazywali działania, które ich zdaniem są nowatorskie. Ocena wizytatora dotycząca nowatorskości tych działań była jednak inna, dlatego zostały one ocenione jako niespełniające kryterium. Według oceny wizytatorów nie wszystkie prowadzone w przedszkolu działania mają znamiona nowatorstwa, uatrakcyjniają one jedynie formy nauczania danego materiału lub pochodzą z zewnętrznych programów (nie są autorskim pomysłem przedszkola). Warto jednak podkreślić, że w większości przedszkoli (321 z 390) prowadzi się działania mające na celu urozmaicenie samego sposobu prowadzenia zajęć oraz oferty edukacyjnej przedszkoli, choć w ocenie wizytatorów nie zawsze są one nowatorskie.

Modyfikowanie oferty w celu umożliwienia rozwoju umiejętności dzieci

Na podstawie udzielenia przez rodziców odpowiedzi na pytanie: „Czy przedszkole pomaga rozwijać zainteresowania Pana(i) dziecka?” możemy określić, że 92,2% rodziców (16 739 wskazań) jest zadowolonych z tego, w jaki sposób przedszkole pomaga rozwijać zainteresowania ich dzieci, przeciwnego zaś zdania jest 7,8% rodziców (1233 wskazań) rodziców. Istotna statystycznie ($p < 0,004$) okazała się różnica między rozkładem odpowiedzi a miejscem zamieszkania wypełniających ankietę (miasto, wieś, obszar wiejsko-miejski), może to jednak wynikać z dużej liczby odpowiedzi, gdyż różnice między odpowiedziami nie przekraczają 3 punktów procentowych.

Na zadane podczas wywiadu grupowego pytanie: „Co zmieniliby Państwo w tym, czego przedszkole uczy dzieci?”² rodzice w 78% (156 wskazań) okazywali się zadowoleni z funkcjonowania przedszkola i nie mieli do zaproponowania żadnych zmian. Warto jednak zaznaczyć, że jedynie podczas trwania sześciu wywiadów grupowych rodzice wskazywali, że przedszkole konsultuje się z nimi, pytając o potrzebne zmiany, a oni mają poczucie, że mogą w każdym momencie podsunąć jakiś konkretny pomysł („Propozycje zmian są podawane przez rodziców. To wychodzi w jakimś momencie, na przykład jak ktoś z rodziców coś podpatrzy w innych przedszkolach. Takie pomysły są wcielane w życie. Na przykład rodzice zaproponowali naukę tańca, i to zostało uwzględnione”) (RODZ_FGI).

Do zmian, jakie najchętniej zaproponowaliby nauczyciele, należą te, które odnoszą się do programu zajęć 14,5% (29 wskazań). Dotyczą one najczęściej wprowadzenia dodatkowych zajęć dla dzieci, związanych z konkretną tematyką, lub zwiększenia liczby danego rodzaju zajęć („Więcej treści przydatnych w zerówce, więcej ćwiczeń gimnastycznych. Rodzice chcą zajęć dodatkowych płatnych, na przykład tanecznych”) (RODZ_FGI). Pozostałe propozycje zmian nie przekraczały 10 wskazań i były powiązane z konkretnym przedszkolem. 2% rodziców (4 wskazania) zaproponowałoby zmiany związane z dłuższym czasem otwarcia przedszkola, 3% rodziców (6 wskazań) narzekało na infrastrukturę przedszkola i tam oczekiwaloby zmian („Należałoby doposażyć ogródek, ten plac zabaw pachnie PRL-em”) (RODZ_FGI), 1% rodziców (2 wskazania) chciałby natomiast zmian w personelu przedszkola, oczekując oni młodszej kadry nauczycielskiej lub zmiany danego nauczyciela, gdy nie podoba się on dzieciom („Czasami było tak, że obie panie w grupie były starsze, wolałabym, żeby jedna pani była doświadczona, druga młodsza, chciałabym, żeby łączyć młodą pełną pomysłów głowę z doświadczeniem”) (RODZ_FGI).

Z perspektywy nauczycieli odpowiadających w ankiecie na pytanie: „Jakie zmiany w ofercie przedszkola zostały wprowadzone, by umożliwić dzieciom pełniejszy rozwój zainteresowań?”³ w funkcjonowaniu przedszkola dokonano następujących zmian:

- wprowadzenie dodatkowych zajęć (75,5% – 151 wskazań),
- organizowanie wycieczek i konkursów (30,5% – 61 wskazań),
- wprowadzenie autorskich programów (28% – 56 wskazań),
- wprowadzenie nowych metod (22% – 44 wskazań),
- angażowanie rodziców (17% – 34 wskazań),
- organizacja spotkań z interesującymi osobami (15,5% – 31 wskazań),
- modernizacja infrastruktury i wyposażenia przedszkola (8,5% – 17 wskazań).

Porównując zmiany wskazywane przez nauczycieli z tymi proponowanymi przez rodziców, możemy zauważyć, iż mimo że wśród nauczycieli dominuje dokonywanie zmian przez organizację dodatkowych zajęć i uatrakcyjnianie programu, ten obszar nie jest najistotniejszy dla rodziców, którzy nie oczekują większych zmian w tym zakresie. Taka rozbieżność może wynikać ze zbyt małego kontaktu rodziców z nauczycielami i dyrekcją przedszkoli, co poruszono we wcześniejszej części niniejszej analizy.

PODSUMOWANIE

- 1) Przedszkola analizują osiągnięcia dzieci, co przekłada się później na planowanie dalszej pracy nauczycieli oraz zmiany w działaniach przedszkola.
- 2) Nauczyciele przedszkoli angażują się w tworzenie autorskich programów, starają się stosować różnorodne metody pracy z dziećmi oraz uatrakcyjnić realizowanie podstawy programowej. Przedszkola biorą udział w różnych projektach przygotowanych przez zewnętrzne podmioty, same organizują konkursy i wycieczki dla dzieci, a także współpracujących ze specjalistami oraz lokalnymi partnerami.

² Z 369 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi rodziców, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

³ Z 3026 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi nauczycieli, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200.

- 3) Podczas analizowania osiągnięć dzieci nauczyciele w większym stopniu korzystają z własnych obserwacji i analiz, a w mniejszym konsultują się ze specjalistami i rodzicami dzieci. Zarówno specjaliści, jak i rodzice są częściej odbiorcami przeprowadzonej w ten sposób analizy – czy to przez informacje o postępach dziecka i jego mocnych i słabych stronach, czy przez wnioskowanie o skierowaniu dziecka z jego problemami do odpowiednich specjalistów.
- 4) Rodzice dzieci są zadowoleni z tego, jak przedszkole wspiera uzdolnienia dziecka, zadowolenie to jednak nieznacznie maleje z wiekiem dziecka.
- 5) Większość rodziców jest zadowolona z funkcjonowania przedszkola oraz tego, w jaki sposób rozwija ono zainteresowania dzieci. Należy też zwrócić uwagę na to, że większość rodziców nie chce wprowadzić do przedszkola żadnych zmian.
- 6) Mimo że nauczyciele wprowadzają do przedszkoli dużo zmian związanych z uatrakcyjnieniem oferty zajęciowej, to tylko około 15% rodziców dokonałoby zmian w tym obszarze. Może to świadczyć o niedostatecznej komunikacji między rodzicami a nauczycielami w zakresie ich oczekiwań i potrzeb.

REKOMENDACJE

- W związku z sugerowaną przez nauczycieli zależnością między zamożnością rodziców a czasem spędzonym przez dzieci w przedszkolu należy: (1) ocenić stopień dysproporcji między rozwojem dzieci, które spędzają więcej czasu na dodatkowych, płatnych zajęciach w przedszkolu, a rozwojem tych, które korzystają jedynie z bezpłatnej oferty podstawy programowej, oraz (2) sprawdzić, w jakim stopniu krótszy pobyt dzieci w przedszkolu zależy od sytuacji finansowej rodziców.
- Ponieważ mniej niż co trzecie przedszkole korzysta z opinii rodziców w analizowaniu osiągnięć dzieci, a jedynie 40% nauczycieli deklaruje kontakt z rodzicami, trzeba zachęcać przedszkola do większej współpracy z rodzicami i angażowania ich w działalność przedszkola. Jest to szczególnie istotne w świetle tego, że prawie 20% nauczycieli wskazało postawę rodziców i brak kontaktu z nimi jako ograniczenie w analizowaniu postępów dzieci.
- Ze względu na to, że kryterium nowatorstwa spełnia 18% przedszkoli, a nie wszystkie zmiany wprowadzane w przedszkolach, uznawane za nowatorskie przez dyrekcję i nauczycieli były w ten sam sposób postrzegane przez wizytatorów, warto rozważyć możliwość przeprowadzenia szkoleń dyrektorów i nauczycieli z zakresu nowatorskich przedsięwzięć.

DZIECI SĄ AKTYWNE

Streszczenie:

- Ewaluacja zewnętrzna wskazuje na bardzo wysokie osiągnięcia polskich przedszkoli w zakresie aktywizowania dzieci. 97,3% przedszkoli ewaluowanych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku spełnia wszystkie kryteria z poziomu D i B w wymaganiu „Dzieci są aktywne”, z czego 13,4% przedszkoli uzyskało bardzo wysoki poziom spełniania tego wymagania.
- W porównaniu z ubiegłym rokiem szkolnym przedszkola zanotowały niewielki spadek w bardzo wysokim poziomie spełniania wymagania (o 3 punkty procentowe) oraz wzrost w wysokim poziomie spełniania go (o niespełna 4 punkty procentowe).
- Znacząca większość obserwacji zajęć w przedszkolach wskazuje na to, że nauczyciele projektują i przeprowadzają je w sposób, który zachęca dzieci do samodzielnego wykonywania zadań – w 57,3% obserwacji takie zachęty stosowane były przez całe zajęcia, w kolejnych 35,3% przez większość zajęć.
- Innym przejawem aktywności dzieci obok samodzielnego wykonywania zadań jest wybór zabaw. Również w tym aspekcie można stwierdzić, że dzieci w przedszkolach są aktywne: w czasie ponad 40% obserwacji zajęć nauczyciel umożliwiał dzieciom samodzielny wybór zabaw przez całe zajęcia lub przez większość zajęć.
- Wnioski z obserwacji znajdują potwierdzenie w wypowiedziach samych dzieci w czasie wywiadów grupowych: w zaledwie 22,8% przedszkoli dzieci nie wybierają zabaw, a robi to wyłącznie lub głównie nauczyciel.
- W 18,6% wywiadów z dziećmi pojawiła się informacja o podziale czasu i przestrzeni przedszkolnej pomiędzy wpływy nauczyciela i dzieci: dzieci mogą wybierać zabawy w czasie wolnym, po zajęciach lub przed posiłkami, mogą to również robić w wyznaczonych kąciach zabawy, mogą wybierać zabawy indywidualne lub bawić się w małych grupach. Nauczyciel natomiast zarządza tym, co grupowe, wspólne, co odbywa się w rzeczywistym czasie zajęć, oraz ma do dyspozycji całą dostępną przestrzeń przedszkola.
- Stwarzanie dziecku sytuacji, w których może dokonywać wyborów, było jedną z najczęściej pojawiających się w wywiadach grupowych z nauczycielami odpowiedzi na pytanie o sposoby zachęcania dziecka do samodzielnego rozwoju (niemal połowa ważnych wskazań). Ten aspekt nie był tak często wspomniany w tym kontekście w wywiadach grupowych z rodzicami – pojawił się zaledwie w jednym przedszkolu na dziesięć.
- Nauczyciele najczęściej wskazywali na różnorodną ofertę i metody pracy dydaktycznej stosowane w przedszkolu jako skuteczną zachętę do samodzielności (87,6% wywiadów). Taka odpowiedź w ogóle nie znalazła się w wywiadach z rodzicami, którzy najczęściej wymieniali nagradzanie (ponad jedna czwarta przedszkoli).
- Według rodziców główne przejawy samodzielności dziecka to wykonywanie czynności samoobsługowych (odpowiedź pojawiła się w 94,5% przedszkoli) oraz dbanie o porządek i bezpieczeństwo (ponad połowa wywiadów).
- W jednej czwartej przedszkoli rodzice potwierdzili skuteczność wysiłków przedszkola ukierunkowanych na zachęcanie dzieci do samodzielności, odwołując się do doświadczeń domowych: również w środowisku domowym dzieci przejawiały zachowania samodzielne, wyuczone w przedszkolu.
- Dominująca większość dzieci chętnie uczestniczy w zajęciach w przedszkolu – tak twierdzi niespełna dziewięćciu na dziesięciu rodziców w przypadku zajęć z oferty podstawowej (z czego 70,6% badanych wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”) oraz 90,8% w zakresie zajęć dodatkowych (58,4% wskazań dla „zdecydowanie tak”).
- Chętne uczestnictwo w zajęciach jest istotnie związane z wiekiem dziecka: im dziecko starsze, tym chętniej uczestniczy w zajęciach (biorąc pod uwagę liczbę wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak”). 62,5% rodziców dwulatków uważa, że ich dzieci zdecydowanie chętnie uczestniczą w zajęciach z oferty podstawowej, podczas

- gdy rodzice sześciolatków wybierali odpowiedź „zdecydowanie tak” w 73,6% przypadków. Podobnie w zajęciach dodatkowych zdecydowanie chętnie uczestniczy 23,1% dwulatków oraz 63% siedmiolatków.
- We wszystkich grupach wiekowych dzieci chętniej uczestniczą w zajęciach z oferty podstawowej przedszkola niż w zajęciach dodatkowych.
 - Chętne uczestnictwo dzieci potwierdzają też wyniki obserwacji zajęć. W 98% obserwowanych zajęć większość dzieci lub wręcz cała grupa była zaangażowana w zajęcia.
 - W zdecydowanej większości zajęć nauczyciele reagują na przejawy braku zaangażowania dzieci: w 80% zajęć nauczyciel w takiej sytuacji reagował zawsze.
 - Stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych jest najczęściej pojawiającą się metodą aktywizowania dzieci w czasie zajęć (87,7% wskazań w arkuszach obserwacji oraz wywiadach grupowych z nauczycielami).
 - W niespełną 27% wywiadów z nauczycielami wspomniano o włączaniu rodziców do procesu aktywizacji dzieci w przedszkolu. Takiej odpowiedzi nie odnotowano w ogóle w arkuszach obserwacji. Pozwala to stawiać hipotezę, że proces współpracy na linii przedszkole–dom odbywa się często poza zajęciami, w kularach, prywatnych rozmowach oraz na imprezach i wycieczkach poza przedszkolem.
 - Chętne uczestnictwo dzieci w zajęciach, wykonywanie zadań i ćwiczeń, udział w zabawach – to najczęściej spotykana odpowiedź na pytanie o formy zaangażowania dzieci (83% wskazań w ankietach dla nauczycieli). Ponad połowa nauczycieli zauważa również, że dzieci angażują się w czasie zajęć, pomagając innym – nauczycielowi i dzieciom.

WPROWADZENIE

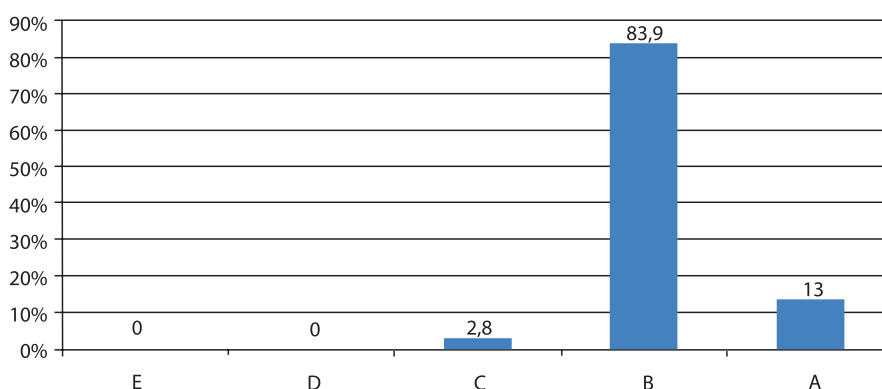
Wymaganie „Dzieci są aktywne” pochodzi z obszaru „Efekty”. Owe efekty, które są przedmiotem analizy w ramach nadzoru pedagogicznego, dotyczą dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej działalności przedszkoli. Obszar „Efekty” ocenia zatem, czy przedszkole osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa oraz czy doskonalili skutki swojej pracy. Jednym z tych efektów działalności przedszkoli jest aktywność dzieci. Pozostałe elementy obszaru „Efekty” to respektowanie norm społecznych oraz nabywanie przez dzieci wiadomości i umiejętności.

Wymaganie „Dzieci są aktywne” wskazuje na dwa istotne aspekty aktywności dzieci: samodzielność i chętny udział w zajęciach. W wymaganium tym na poziomie podstawowym (D) podkreślone jest znaczenie samodzielności dziecka w procesie jego samorozwoju oraz obowiązek przedszkoli do zachęcania podopiecznych do tak ukierunkowanej samodzielności. Na poziomie B dzieci powinny chętnie uczestniczyć w zajęciach prowadzonych w przedszkolu. Przedszkole spełniające to wymaganie na poziomie wysokim powinno zatem różnymi sposobami dążyć do zainteresowania dzieci swoją ofertą i poprzez nią budować dziecięcą samodzielność i aktywność.

POZIOMY SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Warto rozpocząć od ogólnej statystyki poziomów spełniania wymagania „Dzieci są aktywne” w przedszkolach. Od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku ewaluacji poddano łącznie 217 przedszkoli w całym kraju. **Dominująca większość przedszkoli (blisko 84%) osiągnęła wysoki (B) poziom spełnienia tego wymagania, a 13,4% przedszkoli uzyskało bardzo wysoki poziom.** Stan badanych przedszkoli w zakresie aktywności dzieci z tej perspektywy uznać należy za bardzo dobry.

Jedyną wyraźną zmianą w porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 jest stosunkowo niewielki spadek poziomu A (z 16,4 do 13,4%) oraz wzrost B (z 80% do 83,9%). W przeciwieństwie do wyniku z roku 2012/2013 we wcześniejszym roku (2011/2012) pojawiły się pojedyncze poziomy D (zaledwie 3 przedszkola na 445 objętych ewaluacją). Różnica rozkładu odpowiedzi uzyskana w tym roku szkolnym w porównaniu z wcześniejszym nie jest istotna statystycznie ($p > 0,05$). Warto dodać, że w roku szkolnym 2011/2012 ewaluacji poddano ponaddwukrotnie więcej przedszkoli niż w pierwszej części tego roku szkolnego, to jest do końca marca 2013.

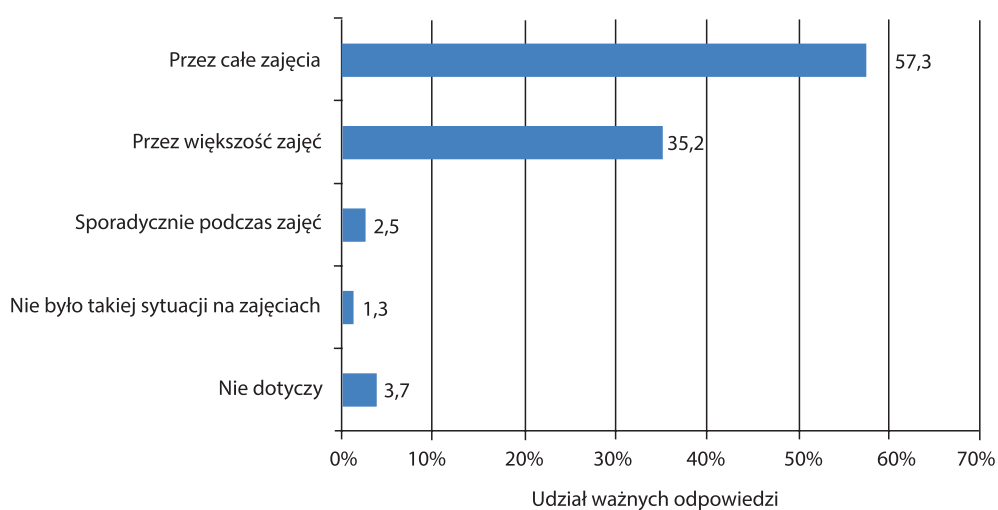


Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Dzieci są aktywne” przez przedszkola, n = 217

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

SAMODZIELNOŚĆ

Przystępując do analizy spełniania kryteriów operacyjnych wymagania „Dzieci są aktywne”, warto pochylić się nad charakterystyką poziomu podstawowego tego wymagania, czyli kryterium samodzielności. Na ten aspekt aktywności dzieci składa się między innymi **samodzielne wykonywanie zadań**. W ramach obserwacji przedszkoli zaledwie w przypadku 1,2% z 1045 zajęć zdaniem wizytatora nauczyciel nie zachęcał dzieci do samodzielnego wykonywania zadań. Tymczasem aż w **57,3% obserwacji takie zachęty stosowane były przez całe zajęcia**.

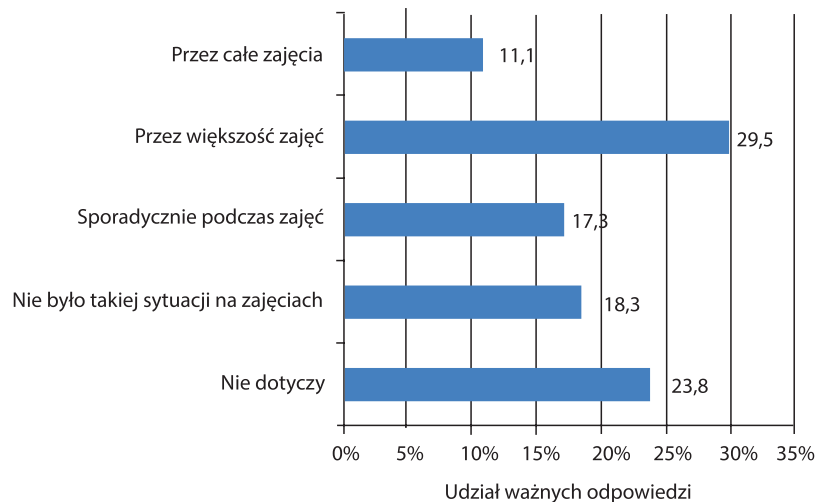


Wykres 2. Czy nauczyciel zachęca dzieci do samodzielnego wykonywania zadań?, n = 1045

Źródło: obserwacja_zajęc.

W porównaniu z wcześniejszym rokiem szkolnym (2011/2012) nie uległa zmianie pozytywna ocena pracy nauczycieli w tym zakresie. Niemniej o 5 punktów procentowych zmniejszył się udział zajęć, w których zdaniem obserwatorów nauczyciel zachęcał do samodzielności przez całe zajęcia, o 5,5 punktów procentowych wzrósł natomiast udział odpowiedzi „przez większość zajęć”. Zaobserwowana różnica w uzyskanych odpowiedziach jest istotna statystycznie ($\chi^2_{(4)} = 10,56, p < 0,05$).

Drugim aspektem samodzielności dzieci obok samodzielnego wykonywania zadań jest **wybór zabaw przez same dzieci**. W ponad 40% z 1029 obserwowanych zajęć zauważono, że **przez większość zajęć lub wręcz przez całe zajęcia nauczyciel tak je prowadził, by umożliwić dzieciom samodzielny wybór zabaw**. Tymczasem w ponad 18% obserwowanych zajęć wizytatorzy nie zauważyli takich działań u nauczyciela.



Wykres 3. Czy nauczyciel tak prowadzi zajęcia, by dzieci mogły same wybierać zabawy, w które się bawią?, n = 1029

Źródło: obserwacja_zajęc.

W porównaniu z rokiem 2011/2012 różnice w uzyskanych odpowiedziach nie są istotne statystycznie ($p > 0,05$).

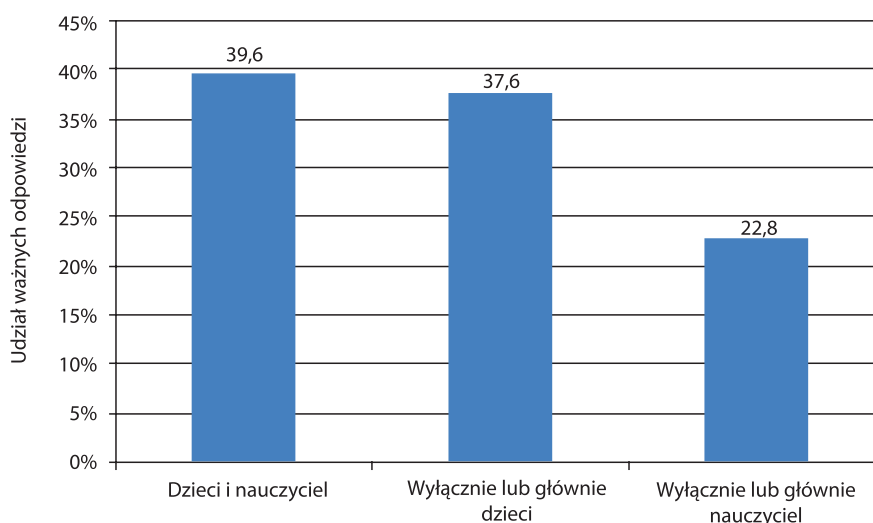
Pytanie dotyczące tego samego zagadnienia zadano również samym dzieciom w czasie wywiadów grupowych. Dzieci zapytano, kto wybiera zabawy, w które się bawią. Poniższa analiza tego pytania otwartego obejmuje wszystkie 202 uzyskane odpowiedzi, które zakodowano jak pytanie jednokrotnego wyboru, gdzie suma wskazań wynosi 202. Oto inicjatorzy zabaw przedszkolnych, o których opowiadały dzieci:

- dzieci i nauczyciel (80 przedszkoli na 202 uczestniczące w badaniu, co stanowi 39,6% wszystkich analizowanych),
- wyłącznie lub głównie dzieci (76, czyli 37,6%),
- wyłącznie lub głównie nauczyciel (46, co stanowi 22,8%).

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że **dzieci w dużym stopniu czują się inicjatorami zabaw w przedszkolu**. W 37,6% wywiadów z dziećmi oceniono, że to głównie lub wyłącznie one wybierają zabawy, w które się bawią. Poza tym niemal w dwóch piątych przedszkoli dzieci współdecydują o zabawach razem z nauczycielem. Taka współpraca – odmienna w różnych przedszkolach – polega na pewnym rozdziale prawa do proponowania zabaw oraz władzy decydowania o ich podejmowaniu. W 10 wywiadach grupowych dzieci wskazywały na możliwość proponowania zabaw jako na główną formę swej partycypacji w ich wybieraniu. W innych 6 przypadkach dzieci mogły wybrać zabawki. Jednocześnie w 20 wywiadach grupowych, a zatem niemal w 10% badanych przedszkoli, dzieci ograniczały rolę nauczyciela jedynie do podpowiadania lub uczenia dzieci nowych zabaw. Czytamy w jednym z fokusów: „Sami wybieramy zabawy, ale czasem pani nam podpowiada i pokazuje coś nowego w malowankach” (UCZN_FGI).

Ciekawym wątkiem jest swoisty podział czasu i przestrzeni przedszkolnej, na który nakładają się odmiennie ośrodki władzy. W 40 wywiadach grupowych, a zatem w 18,6% poddanych badaniu przedszkoli, o zabawach grupowych i ruchowych decyduje nauczyciel, dzieci natomiast wybierają zabawy, w które bawią się w małych grupach lub indywidualnie w kąciku zabawy. Poza tym dzieci mogą

się bawić w samodzielnie wybrane zabawy w **czasie wolnym, przed i po posiłkach oraz po zajęciach**. W jednym z wywiadów czytamy: „Dzieci mówią, że pani wybiera zabawy dla grupy, a oni – gdy bawią się same (np. klocki)” (UCZN_FGI). W innym wywiadzie dzieci mówią wprost: „Po obiedzie bawimy się w zabawy, które sami wybieramy” (UCZN_FGI).



Wykres 4. Czy sami wybieracie zabawy, w które się bawicie, czy robi to Pan(i)?, n = 202

Źródło: UCZN_FGI.

Problem samodzielności dzieci, a szczególnie zachęcanie dziecka do samodzielności w przedszkolu, był również podejmowany w wielu wywiadach grupowych, do których zaproszono zarówno rodziców, jak i przedstawicieli przedszkoli – dyrektorów i nauczycieli, a także zewnętrznych partnerów i samorządy. Analizie poddano fokusy przeprowadzone z nauczycielami (n = 217) oraz z rodzicami (n = 217)¹. Pytanie skierowane do obu grup dotyczyło **sposobów, w jakie dzieci zachęcane są do samodzielnego rozwoju**. Wśród odpowiedzi najczęściej pojawiały się następujące:

- stosowanie różnorodnej tematyki, bogatego katalogu form pracy, metod dydaktycznych, korzystanie z ciekawych materiałów i pomocy,
- nagradzanie, chwalenie, przydzielanie odpowiedzialnych funkcji,
- dawanie dzieciom możliwości wyboru, podejmowania decyzji, proponowania własnych rozwiązań,
- wspieranie, budowanie atmosfery opartej na szacunku i cierpliwości, indywidualne podejście do każdego dziecka,
- współpraca z rodzicami,
- niewyręczanie dziecka, obowiązek samodzielności,
- tworzenie warunków, w których dzieci uczą się od siebie nawzajem.

Ciekawym **sposobem na zachęcanie dzieci do samodzielności jest dawanie im możliwości wyboru**. Zdaniem nauczycieli i rodziców dzieci są zachęcane do samodzielności przez kreowanie w przedszkolu sytuacji, w których mogą podejmować decyzje o zabawach lub formie wykonania zadania, współdecydować o tworzeniu kontraktu grupowego lub planu dnia, a także mogą samodzielnie negocjować z innymi dziećmi i rozwiązywać konflikty między sobą. Nauczyciele w jednym z wywiadów podają więcej przykładów sytuacji, w których dzieci zachęcane są do samodzielnego wybierania: „Zajęcia plastyczne, podczas których dziecko ma możliwość wyboru materiałów, narzędzi, przyborów i techniki wykonania pracy na temat dowolny lub określony; współdecydowanie dzieci w co chcą się bawić, czym chcą się bawić, jakich książek chcą słuchać itp.” (NAU_FGI).

¹ Poniższa analiza obejmuje wszystkie 217 odpowiedzi uzyskanych w czasie wywiadów grupowych z rodzicami oraz 217 odpowiedzi z wywiadów grupowych z nauczycielami. Uzyskane odpowiedzi zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, przez co suma wskazań może przekraczać 217.

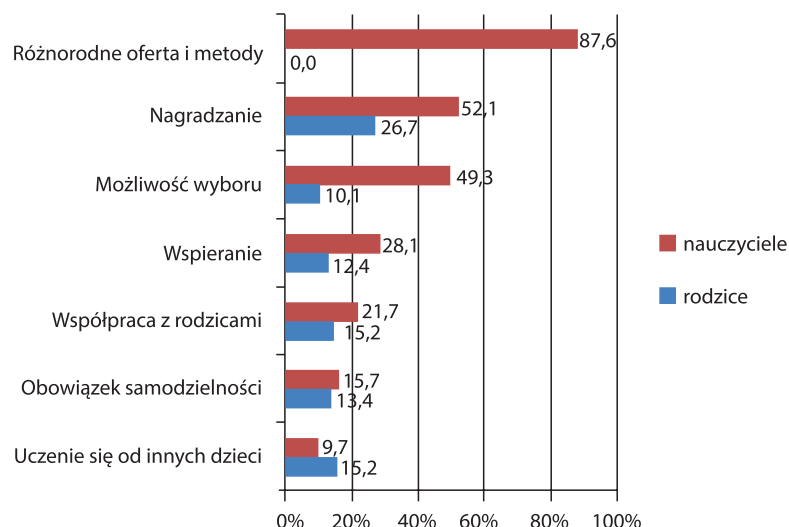
Kolejnym interesującym zagadnieniem jest **obowiązek samodzielności, który samo przebywanie w przedszkolu niejako narzuca dzieciom**. Rozumienie tego aspektu działalności przedszkola dobrze oddaje fragment jednego z wywiadów grupowych z rodzicami:

Tak, dzieci nie są wyręczane. Samodzielnie myją zęby, pełnią dyżury (jest to dla nich wyróżnienie), czują się ważne. W przedszkolu stosowane są zasady w zakresie samoobsługi. Nauczyciele stawiają konkretne wymagania. Dzieci wiedzą, kiedy mają umyć ręce, same sprzątajną zabawki, odnoszą leżaczki. Dzieci trzymają się tych zasad i przenoszą je do domu (RODZ_FGI).

To przenoszenie norm przedszkolnych do środowiska domowego łączy się w pewnym stopniu z innym sposobem zachęcania dzieci do samodzielności, mianowicie z **włączaniem w ten proces rodziców**. W tym celu nauczyciele prowadzą pedagogizację rodziców, starają się wypracować wraz z nimi wspólny sposób postępowania z dzieckiem, którego celem będzie osiągnięcie samodzielności. W jednym z wywiadów grupowych z rodzicami pojawia się konkretny przykład takiego działania:

Dostajemy komunikat zwrotny, nad czym trzeba z dzieckiem popracować, by pokonać trudności. Moje dziecko miało ogromne problemy z wycinaniem i trzymaniem nożyczek. Trzeba było ćwiczyć w domu. Obecnie wykonuje to bez problemów, a to dzięki zachęcaniu go przez nauczycielki, ale też informowaniu rodziców, w czym dziecku pomóc (RODZ_FGI).

Warto sprawdzić, czy odpowiedzi nauczycieli i rodziców różniły się od siebie w dużym stopniu.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Proszę opisać, w jaki sposób dzieci zachęca się do samodzielnego rozwijania się?”, n = 217 (NAU_FGI), zestawione z pytaniem: „Czy Państwa dzieci są zachęcane do samodzielności? Jeśli tak, proszę podać przykłady”, n = 217

Źródło: RODZ_FGI.

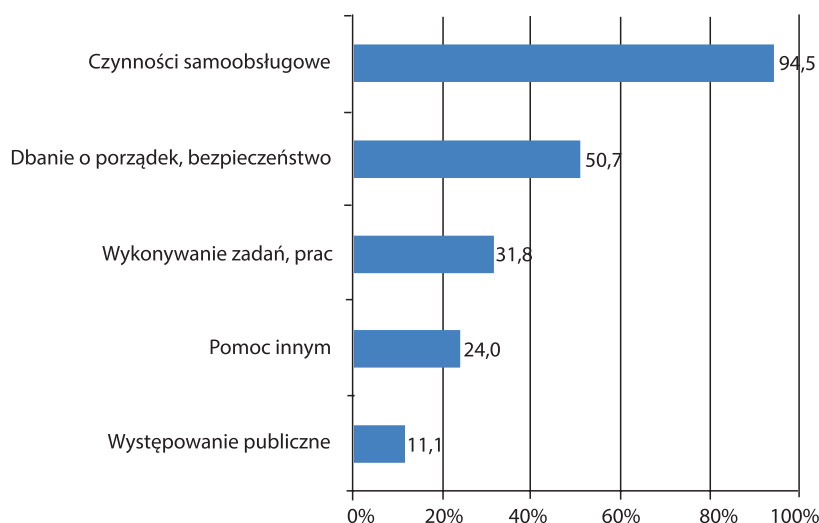
Rozkłady odpowiedzi rodziców i nauczycieli były odmienne. Po pierwsze **najczęściej pojawiającą się odpowiedzią w wywiadach z nauczycielami (87,6% przedszkoli) było wskazanie na różnorodność metody i ofertę dydaktyczną przedszkoli**. Tymczasem w wywiadach z rodzicami taka odpowiedź w ogóle nie wystąpiła. Można przypuszczać, że rodzice nie wiedzą, jak wyglądają szczegóły zajęć w przedszkolu ani konkretne metody pracy nauczycieli, stąd nie rozpatrują samej oferty dydaktycznej przedszkola jako sposobu na zachęcanie dzieci do samodzielności.

To, co wspólne dla rodziców i nauczycieli, to podkreślanie znaczenia **systemu nagród**. Ta odpowiedź zanotowała najwięcej wskazań w przypadku wywiadów z rodzicami (26,7% przedszkoli), a także stanowi drugą najczęstszą odpowiedź nauczycieli (ponad połowa badanych przedszkoli). **Rodzice często wspominali również o roli współpracy ze środowiskiem domowym oraz uczenia się od innych dzieci** (obie odpowiedzi po 15,2% wskazań), podczas gdy tematy te były raczej rzadko poruszane w wywiadach

grupowych z nauczycielami (uczenie się od innych dzieci zajęło najniższą lokatę pod względem częstości – wątek pojawił się w jednym przedszkolu na dziesięć). Tymczasem **nauczyciele częściej podkreślali znaczenie stwarzania dzieciom sytuacji, w której dokonują wyborów, oraz wpływu otoczenia dzieci wsparciem**. W tych dwóch zagadnieniach udział wskazań rodziców i nauczycieli znacząco się od siebie różniły, przyjmując w przypadku odpowiedzi „możliwość wyboru” postać aż 39,2 punktów procentowych różnicy.

Należy zauważyć jednak, że rodzice znacznie rzadziej niż nauczyciele wspominali o jakichkolwiek przykładach działań przedszkola, które miałyby zachęcać dzieci do samodzielności. Częściej w swoich odpowiedziach koncentrowali się na przejawach tej samodzielności, którą dzieci w przedszkolu wypracowują. Warto przeanalizować różne wymiary samodzielności dzieci, jakie przytaczają rodzice. Poniżej ponownie poddano analizie 217 wywiadów grupowych z rodzicami. Wśród przykładów samodzielności u dzieci najczęściej pojawiały się następujące:

- czynności samoobsługowe: spożywanie posiłków i posługiwanie się sztućcami, ubieranie się, dbanie o higienę (205 odpowiedzi na 217 analizowanych, co stanowi 94,5% analizowanych wypowiedzi),
- dbanie o porządek, bezpieczeństwo (110, a zatem 50,7%),
- wykonywanie zadań, prac, poleceń (69, to jest 31,8%),
- pomoc innym dzieciom, nauczycielowi (52, czyli 24%),
- występowanie publicznie, udział w konkursach, akademiach (24, co stanowi 11,1%).



Wykres 6. Czy Państwa dzieci są zachęcane do samodzielności? Proszę podać przykłady, n = 217

Źródło: RODZ_FGI.

W przeważającej większości wywiadów pojawiło się **szczególne podkreślenie czynności samoobsługowych jako tych, w których przejawia się samodzielność dzieci (94,5% wskazań)**. W jednym z wywiadów rodzice mówią o dzieciach: „Widać, że są samodzielne, wykonują czynności samoobsługowe – potrafią zakładać buciki, ubierać się, samodzielnie korzystają z ubikacji, same spożywają posiłki” (RODZ_FGI).

Również **dbałość o porządek i bezpieczeństwo było wskazywane bardzo często, pojawiło się bowiem w ponad połowie wywiadów z rodzicami**. Dzieci samodzielnie sprzątają zabawki, rozpoznają własne rzeczy i umieją o nie dbać. Rodzice tłumaczą: „Każde z dzieci ma swoją szafeczkę i dba o porządek w niej, same dzieci sprzątają zabawki po zabawie, pilnują, aby ręcznik wisiał na swoim miejscu” (RODZ_FGI).

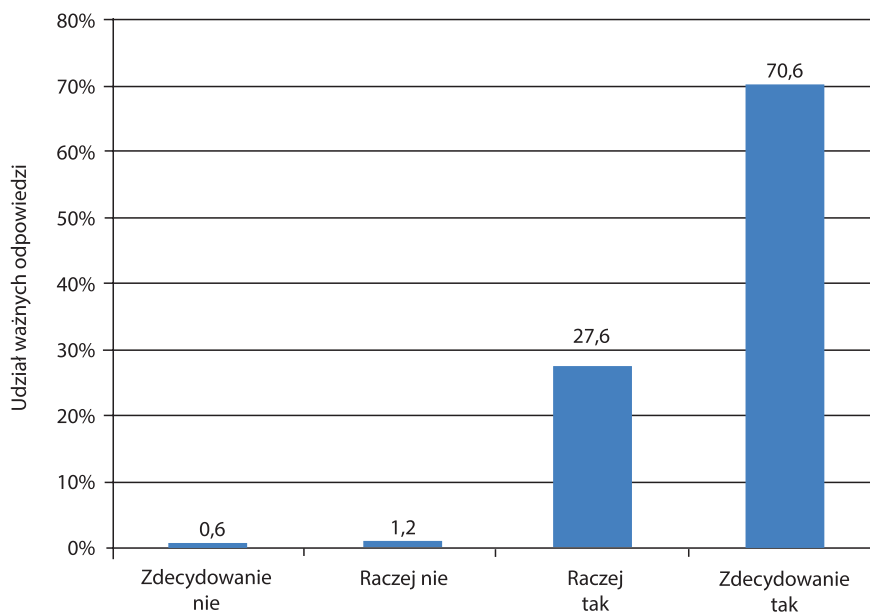
Niemal w **jednej trzeciej wywiadów wskazywano również na samodzielne wykonywanie zadań i prac przez dzieci w czasie zajęć**. Rodzice opowiadali o zadaniach manualnych, związanych z przygotowaniem posiłków lub prac plastycznych: „Dzieci same malują, rysują, wyklejają” (RODZ_FGI).

Warto poruszyć jeszcze jedną sprawę, mianowicie skuteczności działań pracowników przedszkola. Wcześniej analizowane angażowanie środowiska domowego i transmitowanie postaw i zachowań z przedszkola do domu w wywiadach z rodzicami zyskało nowy wymiar – stało się miernikiem efektywności pracy przedszkola. **W jednej czwartej wszystkich wywiadów z rodzicami pojawiło się zapewnienie, że przedszkole w sposób skuteczny zachęca dzieci do samodzielności, czego wyrazem jest przenoszenie pozytywnych zachowań do domów.** Rodzice podkreślali, że widzą różnicę w samodzielności dzieci. W jednym z wywiadów pada stwierdzenie:

To, że dziecko zachęcane jest do samodzielności, widać po efektach w wykonywaniu różnych czynności domowych, na przykład dzieci samodzielnie potrafią myć zęby, przebierać się i ubierać, nie oczekują pomocy dorosłych (RODZ_FGI).

CHĘTNE UCZESTNICTWO W ZAJĘCIACH

Drugim kryterium wymagania „Dzieci są aktywne” obok samodzielności dzieci w działaniach prorozwojowych jest chętnie uczestnictwo dzieci w zajęciach prowadzonych w przedszkolu. Analizę tego kryterium warto rozpocząć od podziału odbywających się w przedszkolu zajęć na te z oferty podstawowej, które są bezpłatne, oraz zajęcia pochodzące z oferty dodatkowej, w których dzieci uczestniczą za opłatą. W ankietach zapytano rodziców, czy ich dzieci chętnie uczestniczą w obu typach zajęć. **W zakresie oferty podstawowej przeważająca większość rodziców (ponad 98% z 10 940 badanych) odpowiedziało na to pytanie twierdząco, z czego aż 70,6% wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”.**



Wykres 7. Czy Pana(i) dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach z oferty podstawowej (bez dodatkowych opłat)?, n = 10 940

Źródło: RODZ_PAPI.

W porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 różnice w uzyskanych odpowiedziach są nieznaczne. O niespełna 2 punkty procentowe wzrósł udział odpowiedzi „zdecydowanie tak”, spadła natomiast częstość wybierania „raczej tak” (o 1,3 punktów procentowych). Różnica w rozkładach odpowiedzi jest istotna statystycznie ($\chi^2_{(3)} = 19,63$; $p < 0,005$), choć należy zwrócić uwagę, że na wartość statystyki χ^2 wpłynęła duża liczebność próby.

Istotna jest też zależność pomiędzy wiekiem dzieci a chętnym uczestnictwem w zajęciach ($\chi^2_{(15)} = 42,58$; $p < 0,05$). Analizując rozkład odpowiedzi w przekroju ze względu na wiek dzieci, widać, że **rodzice dwulatków najrzadziej wybierali odpowiedź „zdecydowanie tak” (62,5%), najczęściej zaś ta odpowiedź pojawiała się w ankietach rodziców dzieci sześciolatków (73,6%)**. Jednocześnie jednak to wśród siedmiolatków znalazło się najwięcej odpowiedzi negatywnych: odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wybrało łącznie 3,2% respondentów, podczas gdy w żadnej z pozostałych grup suma wskazań nie przekroczyła 2%. Niemniej należy pamiętać o dużej różnicy w liczebności poszczególnych grup wiekowych, szczególnie o bardzo małej liczbie respondentów – rodziców dwulatków (16 respondentów).

Tabela 1. Czy Pana(i) dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach z oferty podstawowej (bez dodatkowych opłat)?

| Wiek dziecka | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak | Razem |
|--------------|---|------------------|------------|------------|------------------|-------|
| 2 lata | N | 0 | 0 | 6 | 10 | 16 |
| | % | 0 | 0 | 37,5 | 62,5 | 100 |
| 3 lata | N | 7 | 15 | 463 | 954 | 1439 |
| | % | 0,5 | 1,0 | 32,2 | 66,3 | 100 |
| 4 lata | N | 14 | 39 | 715 | 1791 | 2559 |
| | % | 0,6 | 1,5 | 27,9 | 70,0 | 100 |
| 5 lat | N | 23 | 30 | 928 | 2449 | 3430 |
| | % | 0,7 | 0,9 | 27,0 | 71,4 | 100 |
| 6 lat | N | 21 | 27 | 611 | 1836 | 2495 |
| | % | 0,8 | 1,1 | 24,5 | 73,6 | 100 |
| 7 lat | N | 0 | 5 | 38 | 113 | 156 |
| | % | 0 | 3,2 | 24,4 | 72,4 | 100 |

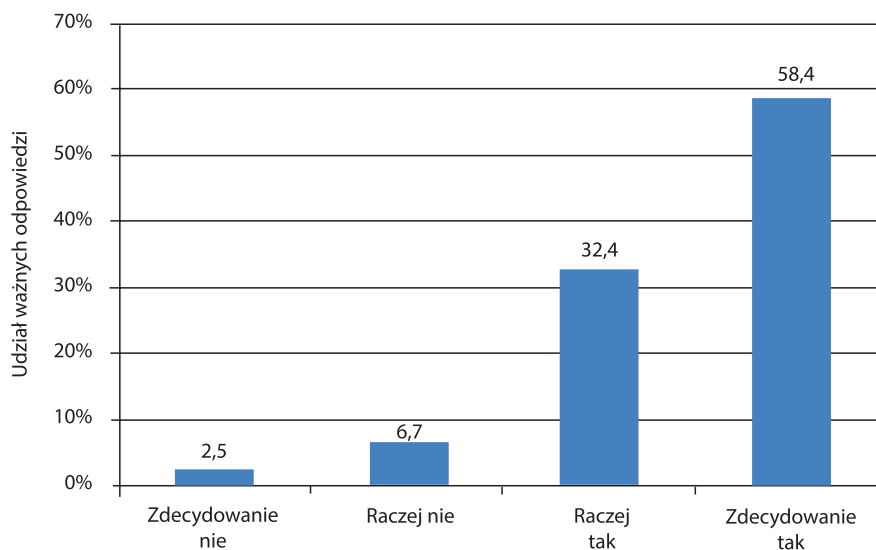
Źródło: RODZ_PAPI.

Oprócz zajęć z oferty podstawowej w przedszkolu realizowana jest również oferta dodatkowa, w której udział wiąże się z uiszczeniem opłaty. Poddano analizie 10 527 ankiet dla rodziców, spośród których znacząca większość rodziców (**90,8%**) **dostrzega chętny udział swoich dzieci w zajęciach dodatkowych**. Zaledwie 2,5% respondentów na pytanie, czy ich dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach dodatkowych, odpowiedziało: „zdecydowanie nie”.

Zdaniem rodziców większość dzieci chętnie uczęszcza na zajęcia dodatkowe. Niemniej można zauważyć **różnicę pomiędzy chętnym uczestnictwem dzieci w zajęciach dodatkowych a uczestnictwem w tych z bloku oferty podstawowej**: w odpowiedzi „zdecydowanie tak” różnica wynosi aż **12,2 punktów procentowych** – zdaniem rodziców dzieci znacznie chętniej biorą udział w zajęciach z oferty podstawowej. Różnica rozkładów odpowiedzi obu pytań jest istotna statystycznie ($\chi^2_{(3)} = 708,18$; $p < 0,05$). Poza tym w odpowiedziach na pytanie o chętnie uczestnictwo w zajęciach dodatkowych ponad czterokrotnie częściej pojawiła się odpowiedź „zdecydowanie nie”. Przyczyn tych różnic można upatrywać w charakterystyce obu rodzajów zajęć. **W ofercie dodatkowej znajdują się zajęcia z języka angielskiego, gimnastyki, tańca, rytmiki czy logopedii**². Są to zajęcia o konkretnym profilu, które prawdopodobnie zawsze wyglądają w dużym stopniu podobnie. Tymczasem w ofercie podstawowej przedszkoli znajdują się zajęcia o bardzo różnorodnej tematyce, a nauczyciele korzystają z różnorodnych form pracy i metod dydaktycznych. Bez wątplenia nie wszystkie z nich można zastosować na przykład na zajęciach z logopedii. Zajęcia z oferty dodatkowej rozwijają jednak umiejętności powszechnie uznawane za przydatne

² Przykłady zaczerpnięte z odpowiedzi na pytanie otwarte z ankiety dla nauczycieli: „Jakie działania Państwo podejmują, by dzieci były aktywne?”. Analizę tego pytania przedstawiono w dalszej części opracowania.

i ważne, prawdopodobnie szczególnie cenione przez rodziców. **Można przypuszczać, że uczestnictwo dzieci na przykład w zajęciach z języka angielskiego jest podyktowane częściej chęciami rodziców niż samych dzieci.**



Wykres 8. Czy Pana(i) dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach z oferty dodatkowej (za dodatkową opłatą)?, n = 10 527

Źródło: RODZ_PAPI.

Istotna statystycznie jest również zależność pomiędzy wiekiem dziecka a chętnym uczestnictwem w zajęciach dodatkowych ($\chi^2_{(15)} = 52,347$; $p < 0,05$). Porównując odpowiedzi rodziców dzieci z różnych grup wiekowych, można zauważyć, że **najczęściej dzieci, które zdaniem rodziców niechętnie biorą udział w zajęciach dodatkowych, to dzieci najmłodsze** (wśród rodziców dwulatków 38,5% respondentów wybrało odpowiedź negatywną, z czego 7,7% – „zdecydowanie nie”). Natomiast wśród rodziców najstarszych siedmiolatków „zdecydowanie nie” wybrało tylko 1,3% z nich. **Chętne uczestnictwo dzieci w zajęciach dodatkowych wzrasta wraz z wiekiem** – rozkład odpowiedzi „zdecydowanie tak” rośnie od 23,1% wskazań w grupie rodziców dwulatków, aż do 63% u rodziców dzieci siedmioletnich. Niemniej, formułując jakiegokolwiek hipotezy na podstawie prezentowanych danych, należy pamiętać o bardzo małej reprezentacji dwulatków w badaniu (13 respondentów), a co za tym idzie – dużej dysproporcji w porównywaniu tej grupy z pozostałymi.

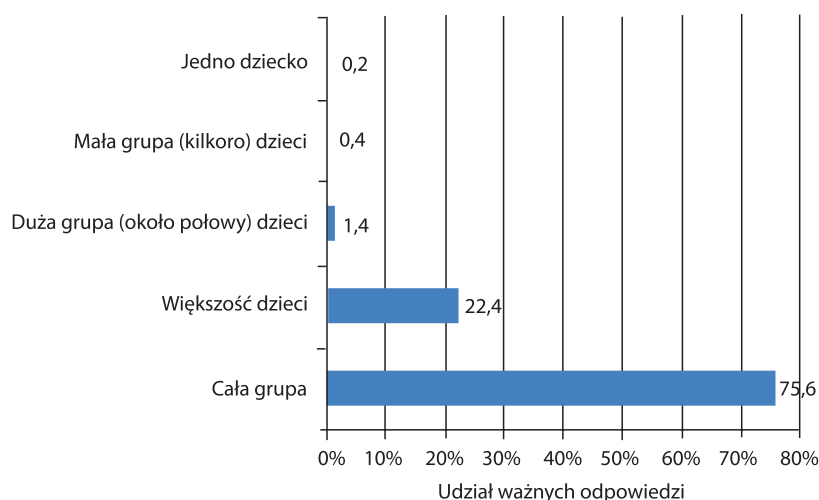
Tabela 2. Czy Pana(i) dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach z oferty dodatkowej (za dodatkową opłatą)?

| Wiek dziecka | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak | Razem |
|--------------|---|------------------|------------|------------|------------------|-------|
| 2 lata | N | 1 | 4 | 5 | 3 | 13 |
| | % | 7,7 | 30,8 | 38,4 | 23,1 | 100 |
| 3 lata | N | 45 | 99 | 501 | 693 | 1338 |
| | % | 3,4 | 7,4 | 37,4 | 51,8 | 100 |
| 4 lata | N | 56 | 162 | 793 | 1441 | 2452 |
| | % | 2,3 | 6,6 | 32,3 | 58,8 | 100 |

| Wiek dziecka | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak | Razem |
|--------------|---|------------------|------------|------------|------------------|-------|
| 5 lat | N | 87 | 217 | 1045 | 1989 | 3338 |
| | % | 2,6 | 6,5 | 31,3 | 59,6 | 100 |
| 6 lat | N | 46 | 150 | 774 | 1462 | 2432 |
| | % | 1,9 | 6,2 | 31,8 | 60,1 | 100 |
| 7 lat | N | 2 | 11 | 44 | 97 | 154 |
| | % | 1,3 | 7,1 | 28,6 | 63,0 | 100 |

Źródło: RODZ_PAPI.

Warto zastanowić się, w jakim stopniu ocena rodziców w zakresie chętnego uczestnictwa dzieci w zajęciach przekłada się na obserwacje wizytatorów przedszkoli. Obserwatorzy zapytano o wielkość grupy, która jest rzeczywiście zaangażowana w zajęcia. W roku szkolnym 2012/2013 obserwacji poddano 1055 zajęć w przedszkolach. W przypadku przeważającej większości (aż w 98%) **przeprowadzonych obserwacji dzieci (lub wręcz cała grupa) były zaangażowane w zajęcia. W ponad trzech czwartych wizytowanych zajęć w przedszkolach aktywnie uczestniczyły wszystkie dzieci.**

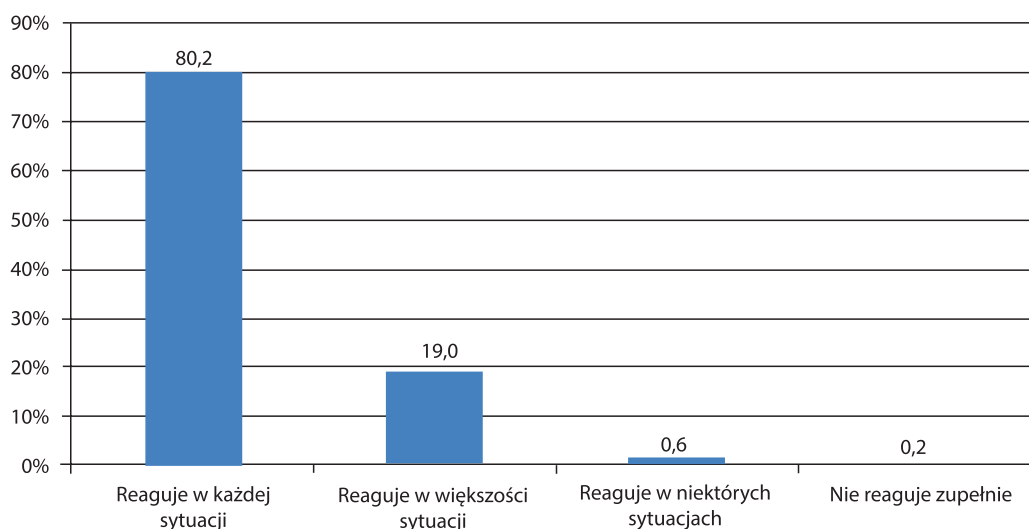


Wykres 9. Jaka część dzieci jest zaangażowana w zajęcia? Prosimy o wybór jednej odpowiedzi, n = 1055

Źródło: obserwacja_zajęc.

Porównując rozkład odpowiedzi w roku szkolnym 2012/2013 z danymi uzyskanymi w roku szkolnym 2011/2012, różnica w odpowiedziach nie jest istotna statystycznie ($p > 0,05$) (w żadnej z odpowiedzi różnica nie przekraczała 0,2 punktu procentowego).

Kolejnym zagadnieniem do zanalizowania są reakcje nauczyciela na brak zaangażowania u poszczególnych dzieci, co oceniali wizytatorzy na podstawie obserwacji zajęć (n = 1028). W **80,2% zajęć**, w których uczestniczyli obserwatorzy, **nauczyciel zawsze reagował na niezaangażowanie dziecka lub grupy dzieci**. W kolejnych **19% zajęć nauczyciel reagował w większości przypadków**, a obserwator zauważył jedynie pojedyncze niezaangażowane dzieci. Wreszcie 0,2% wskazań odnosi się do zajęć, w czasie których większość uczestniczących dzieci wykazywała się brakiem zainteresowania, czemu nie towarzyszyły żadne reakcje nauczyciela.



Wykres 10. Nauczyciel reaguje na brak zaangażowania poszczególnych dzieci/grup dzieci, n = 1028

Źródło: obserwacja_zajęć.

Również w przypadku tego pytania porównanie z ubiegłym rokiem szkolnym nie przynosi istotnych statystycznie różnic w rozkładzie odpowiedzi ($p > 0,05$).

Należy wreszcie uściślić, **jakie konkretnie działania nauczyciela aktywizują dzieci** w czasie zajęć. Pytanie dotyczące tego skierowano zarówno do obserwatorów ($n = 200$)³, jak i do nauczycieli ($n = 216$) w czasie wywiadu grupowego. Poddano analizie i porównaniu oba pytania oraz uzyskane odpowiedzi. Oto katalog najczęściej pojawiających się zachowań nauczyciela, które aktywizują dzieci:

- stosowanie różnorodnych metod dydaktycznych, korzystanie z wielorakich materiałów i pomocy,
- bezpośrednie włączanie dzieci w zajęcia,
- zachęcanie, dbanie o przyjazną atmosferę w przedszkolu,
- chwalenie, nagradzanie dzieci,
- aktywny udział w zabawach nauczyciela, modelowanie zachowań dzieci własnym przykładem,
- włączanie rodziców,
- realizowanie pomysłów dzieci, opieranie się na ich zainteresowaniach.

Ciekawą metodą angażowania dzieci jest stosowanie **różnorodnych metod dydaktycznych i form zajęć**. W jednym z wywiadów grupowych z nauczycielami pada wiele przykładów:

(...) atrakcyjne zajęcia, konkursy, teatryki, koncerty, wycieczki, spotkania z ciekawymi ludźmi (strażacy, policjanci, stomatolog, bibliotekarka), zajęcia dodatkowe (rytmika, gimnastyka, plastyka, język angielski, taniec), tworzenie kąceków zainteresowań w każdej sali, gry zespołowe, zawody sportowe (NAU_FGI).

Interesującym sposobem na zaktywizowanie dzieci jest także **bezpośrednie włączanie dzieci w zajęcia**. Ta kategoria może obejmować wiele różnorodnych działań nauczyciela, jak na przykład zadawanie dzieciom pytań, przydzielanie zadań lub funkcji czy stawianie ich w sytuacji wyboru. W jednym z wywiadów nauczyciele tłumaczą:

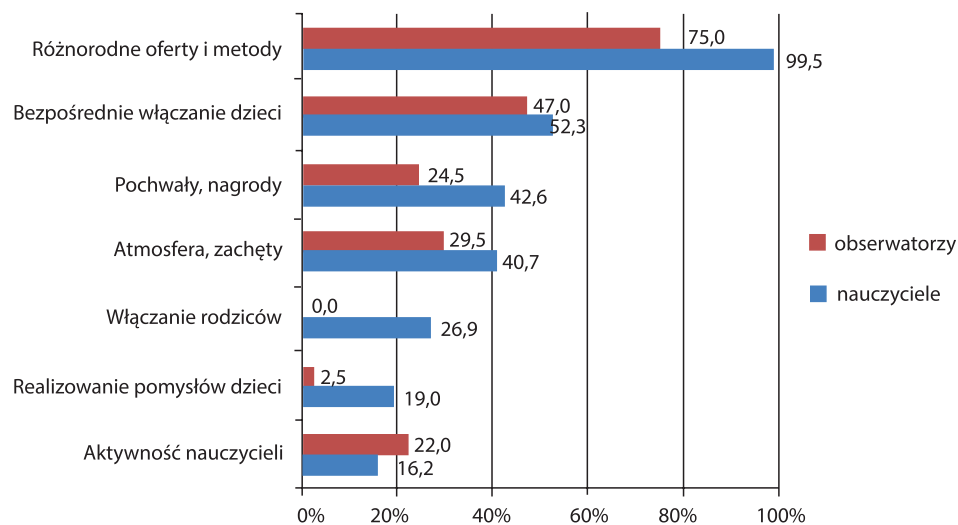
Dobieramy tematy, aby każde dziecko miało możliwość wykazania się swoimi wiadomościami, zachęcamy do działania, wypowiedzi (...). Działamy tak, aby dziecko czuło się pewnie, było docenione, aktywizowane i miało poczucie sprawstwa. Dziecko ma prawo dokonać wyboru, co także zachęca je do aktywności (NAU_FGI).

Inną ciekawą metodą aktywizacji dzieci jest **wykorzystywanie własnego przykładu przez nauczyciela**. Nauczyciel sam może włączać się w zabawę, zachęcając dzieci do większego zaangażowania, może

³ Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego skierowanego do obserwatorów zajęć. Z 1015 odpowiedzi za pomocą metody doboru systematycznego wylosowano 200 wypowiedzi wizytatorów, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200. Odpowiedzi porównano z analizą pytania otwartego skierowanego do nauczycieli w ramach wywiadu grupowego. Przeanalizowano wszystkie 216 uzyskanych odpowiedzi, które również zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru.

demonstrować, jak wykonać dane ćwiczenie i modelować tym samym zachowania dzieci, może wreszcie pomagać dzieciom. W jednej z obserwacji pojawiła się następująca wypowiedź opisująca zachowanie nauczyciela w czasie zajęć: „sam aktywnie włącza się w zabawę. Rozmawia z dziećmi. Wspólnie z dziećmi śpiewa piosenkę »Jadą, jadą misie«, prowadzi pociąg. Bawi się z dziećmi w kolory” (obserwacja_zajęć).

Porównanie rozkładów odpowiedzi nauczycieli i obserwatorów zaprezentowano na Wykresie 11.



Wykres 11. Pytanie: „Jakie działania nauczyciela aktywizują dzieci?”, n = 200, zestawione z pytaniem: „Jakie działania Państwo podejmują, by dzieci były aktywne?”, n = 216

Źródło: obserwacja_zajęć, NAU_FGI.

Ogólnie rzecz ujmując, oba rozkłady są podobne w wyborze najczęściej pojawiających się odpowiedzi. **Najwięcej wskazań, zarówno wśród nauczycieli, jak i obserwatorów, uzyskało tworzenie różnorodnej oferty edukacyjnej**, posługiwanie się ciekawymi metodami dydaktycznymi, pomocami i materiałami – o tej sprawie wspomniano w niemal wszystkich wywiadach z nauczycielami oraz w trzech czwartych arkuszy obserwacji. Wystąpiła jednak pewna różnica: w ponad **jednej czwartej przedszkoli nauczyciele wskazali na współpracę z rodzicami jako na metodę aktywizacji dzieci. Ta odpowiedź nie pojawiła się w ogóle w arkuszach obserwacji.** Jej nieobecność można uzasadnić charakterem udziału rodziców w aktywizowaniu dzieci przez przedszkole. Z jednej strony może to być udział w zajęciach otwartych w ramach obserwacji bądź prowadzenia części zajęć przez rodziców zaproszonych jako przedstawiciele konkretnych zawodów. Takie działania rodziców mogłyby zostać dostrzeżone przez obserwatorów, lecz zapewne zdarzają się stosunkowo rzadko. Z drugiej strony **aktywizacja dzieci przez rodziców odbywa się również poza zajęciami, a zatem poza wzrokiem wizytatorów.** Rodzice inspirowani są do stosowania różnorodnych metod pracy z dziećmi w domu, udziela się im informacji o zachowaniu i aktywności dziecka, ale też pyta się ich o zainteresowania i zdolności dziecka, by lepiej dostosować ofertę dydaktyczną przedszkola do wychowanków. Organizuje się pikniki i wycieczki dla całych rodzin, a nawet wycieczki do zakładów pracy rodziców⁴. Tego typu działania występują niejako na przedszkolnych korytarzach, poza zajęciami, często również poza siedzibą przedszkola. Obserwatorzy mają więc bardzo ograniczony dostęp do takich działań, a jak wynika z analizy arkuszy obserwacji, nie mają też o nich wiedzy.

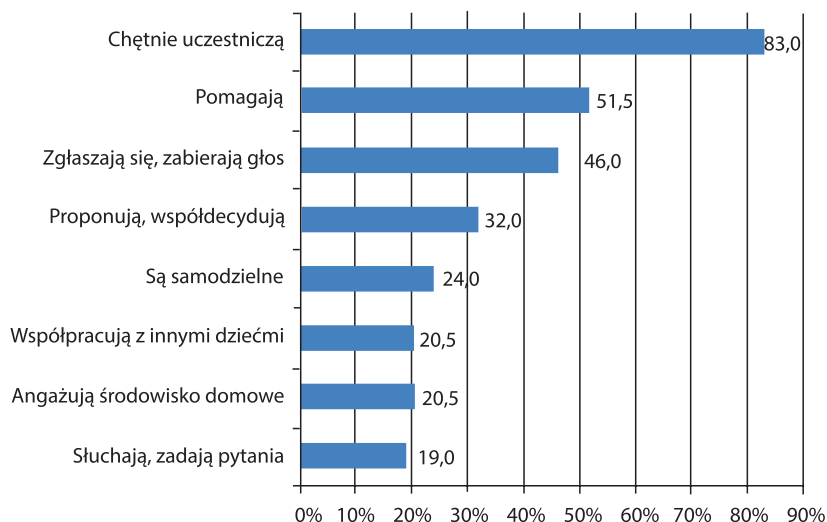
Duża dysproporcja odpowiedzi pojawiła się również w zakresie realizowania pomysłów dzieci (różnica 16,5 punktów procentowych). Znacznie częściej wskazywali na ten aspekt nauczyciele, w arkuszach obserwacji odnotowano go w zaledwie 5 przypadkach (co stanowi 2,5% respondentów).

Kolejnym ciekawym aspektem aktywności dzieci są jej konkretne przejawy w czasie zajęć. W indywidualnej ankiecie dla nauczycieli zapytano, w **jaki sposób dzieci angażują się podczas zajęć.** Analizowano

⁴ Przykłady zaczerpnięte z odpowiedzi na pytanie otwarte z ankiety dla nauczycieli: „Jakie działania Państwo podejmują, by dzieci były aktywne?”.

losowo wybrane 200 odpowiedzi zakodowane jak pytania wielokrotnego wyboru, w związku z czym odpowiedzi nie sumują się do 200. Oto odpowiedzi, które pojawiły się najczęściej:

- dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach, wykonują zadania, chętnie korzystają z pomocy dydaktycznych (166 odpowiedzi na 200 analizowanych, co stanowi 83% analizowanych wypowiedzi),
- pomagają nauczycielowi, innym dzieciom (103 odpowiedzi, czyli 51,5%),
- zgłaszają się, zabierają głos, chętnie występują publicznie (92 odpowiedzi, to jest 46%),
- proponują własne zabawy, rozwiązania, dokonują wyboru, współdecydują (64 odpowiedzi, co stanowi 32%),
- są samodzielne (48 odpowiedzi, to jest 24%),
- dobrze współpracują z innymi dziećmi w mniejszych grupach lub wszyscy razem (41 odpowiedzi, czyli 20,5%),
- angażują środowisko domowe (41 odpowiedzi, to jest 20,5%),
- słuchają, są uważne i zaintrygowane, zadają pytania (38 odpowiedzi, co stanowi 19%).



Wykres 12. W jaki sposób dzieci angażują się podczas Pana(i) zajęć? Proszę podać przykłady, n = 200

Źródło: NAU_CAWI.

Znacząca większość badanych, to jest 83%, **wskazała na chętnie uczestnictwo dzieci w zajęciach** przedszkolnych jako wyraz swojego zaangażowania. **Ponad połowa zauważa również, że dzieci angażują się w czasie zajęć, ponieważ pomagają innym**, nauczycielowi i innym dzieciom, szczególnie młodszym lub mającym problemy z wykonaniem ćwiczeń. Trzecią najczęściej pojawiającą się odpowiedzią była **werbalna aktywność dzieci, wspomniało o niej 46% nauczycieli**.

Chętnie uczestnictwo dzieci było najczęstszą udzielaną odpowiedzią w ankietach nauczycieli. Dzieci biorą udział zarówno w zajęciach z oferty podstawowej, jak i w zajęciach dodatkowych, a także w konkursach i przedszkolnych uroczystościach. Wykonują zadania i polecenia nauczyciela, chętnie korzystają z dostępnych pomocy dydaktycznych. Wachlarz aktywności, jakie dzieci podejmują w przedszkolu, jest rzeczywiście szeroki. W jednej z ankiet znajdują się następujące przykłady:

Dzieci angażują się w zabawach tematycznych, konstrukcyjnych, badawczych, w zabawie w teatr np. drama. Aktywnie uczestniczą w zabawach ruchowych, w pracach plastycznych ciekawymi technikami. Dzieci angażują się również podczas zajęć prowadzonych metodą projektu (NAU_CAWI).

Niemal w **jednej trzeciej analizowanych ankiet** odnotowano kwestię **wysuwania propozycji przez dzieci**, co zdaniem nauczycieli również jest przejawem ich zaangażowania w zajęcia. Dzieci dokonują wyborów, na przykład technik plastycznych, których chcą użyć, proponują własne zabawy, współdecydują o toku zajęć w danym dniu, uczestniczą w tworzeniu kodeksów grupowych. O tym aspekcie zaangażowania dzieci tak pisze jeden z nauczycieli: „Dzieci podają własne rozwiązania podczas zajęć, realizują własne pomysły, dążą do realizacji własnych celów, przekształcają, tworzą zajęcia” (NAU_CAWI).

Interesującym wyrazem zaangażowania dzieci w życie przedszkola jest również zanoszenie przedszkolnych spraw do domu i włączanie w nie rodziców i rodzeństwa. **20,5% respondentów wskazało na angażowanie środowiska domowego w życie przedszkolne.** Rodzice pojawiają się w przedszkolu w ramach rodzinnych imprez lub zajęć otwartych, dzieci kontynuują wykonywane zadania w domu, również z pomocą rodziców, oraz przynoszą z domu materiały i pomoce dydaktyczne, jak choćby książki. W jednej z ankiet nauczyciel opisuje działania dzieci następująco:

Bardzo chętnie angażują się w pracach przygotowawczych do zajęć oraz po ich zakończeniu. Często przynoszą z domu różne wykonane przez siebie prace, które są efektem omawianych treści na zajęciach przedszkolnych, co również świadczy o zaangażowaniu dziecka w to, co aktualnie dzieje się w przedszkolu (NAU_CAWI).

PODSUMOWANIE

- 1) Na podstawie danych uzyskanych w 217 badanych przedszkolach można wyciągnąć wniosek, że przedszkola spełniają wymagania państwa w zakresie aktywizowania dzieci.
- 2) Dzieci są aktywne, ponieważ samodzielnie wykonują zadania oraz wybierają zabawy, w które chcą się bawić na zajęciach. Stawianie dzieci w sytuacji wyboru wzmacnia ich samodzielność, ale również zwiększa ich ogólne zaangażowanie w zajęcia.
- 3) Praca nad samodzielnością dzieci i zachęcanie ich do niej to obowiązek przedszkola, z którego rozliczają je rodzice. Rodzice doceniają wysiłek przedszkola, ponieważ zauważają jego wyniki: dzieci również w środowisku domowym wykazują się samodzielnością. To, co istotne dla rodziców, to nauczanie dzieci funkcjonowania bez konieczności opieki i nadzoru dorosłych. Rodzice obserwują u dzieci poprawę w wykonywaniu czynności samoobsługowych, dbanie o bezpieczeństwo i porządek, a także samodzielne wykonywanie zadań i poleceń. Te przejawy samodzielności u dzieci stanowią dla rodziców dowód skuteczności pracy przedszkola.
- 4) Dzieci są aktywne również dlatego, że chętnie uczestniczą w zajęciach w przedszkolu, szczególnie w zajęciach z oferty podstawowej – tych najbardziej różnorodnych, czerpiących z bogactwa metod pracy i materiałów dydaktycznych. Większość rodziców uważa, że dzieci chętnie uczestniczą też w zajęciach dodatkowych, wskazań jest jednak o wiele mniej. Być może oznacza to, że wybór zajęć dodatkowych jest w dużej mierze podyktowany chęciami rodziców, a nie zawsze tylko dzieci.
- 5) Im dzieci starsze, tym chętniej uczestniczą w zajęciach w przedszkolu. Ten trend widać szczególnie wyraźnie w porównaniach rozkładów odpowiedzi w grupie rodziców dwulatków oraz dzieci najstarszych. Przedszkole to w zasadzie pierwszy etap socjalizacji wtórnej, stąd nie dziwi, że dzieci u początku szkolnej drogi nie są przyzwyczajone do norm i zasad nią rządzących. Dzieci najstarsze zdążyły w znacznie większym stopniu je zinternalizować.
- 6) Zaangażowanie dzieci i ich aktywność na zajęciach można wzmacniać. Przedszkole stosuje w tym celu atrakcyjną i różnorodną ofertę dydaktyczną, dba o atmosferę na zajęciach, mobilizuje dzieci, bezpośrednio włączając je w zajęcia. Nauczyciele dodali do tej listy angażowanie rodziców, co nie zostało zauważone w czasie obserwacji. Najprawdopodobniej aktywność rodziców w przedszkolach jest wycofana z zajęć do przedszkolnych korytarzy, a zatem niewidzialna dla obserwatorów zajęć. Bez wątplenia również najsilniej aktywność dziecka wzmacniają rodzice w domu.

REKOMENDACJE

- Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że potrzebne jest wsparcie nauczycieli w procesie przystosowywania się dzieci najmłodszych do warunków przebywania i pracy w przedszkolu. W porównaniu z innymi grupami wiekowymi to właśnie dzieci dwuletnie najczęściej nie uczestniczą w zajęciach chętnie, szczególnie w zajęciach dodatkowych. Być może dzieci tak małe

powinny ograniczyć swój udział w zajęciach w przedszkolu do oferty podstawowej. A może oferta dydaktyczna przedszkoli powinna w większym stopniu uwzględniać potrzeby dzieci najmłodszych i specyfikę tej grupy, mimo że nie jest bardzo liczna.

- Rekomenduje się również przeanalizowanie oferty zajęć dodatkowych w przedszkolach oraz poszukanie odpowiedzi na pytanie: „Do kogo są właściwie adresowane – do dzieci czy do rodziców?”. Rekomenduje się rozpatrzenie zastosowania innych metod pracy z dziećmi, uatrakcyjnienie zajęć tak, by większa część dzieci chętnie brała w nich udział.

ANNA WALCZAK

ANALIZA WYMAGANIA „RESPEKTOWANE SĄ NORMY SPOŁECZNE” W ODNIESIENIU DO PRZEDSZKOLI

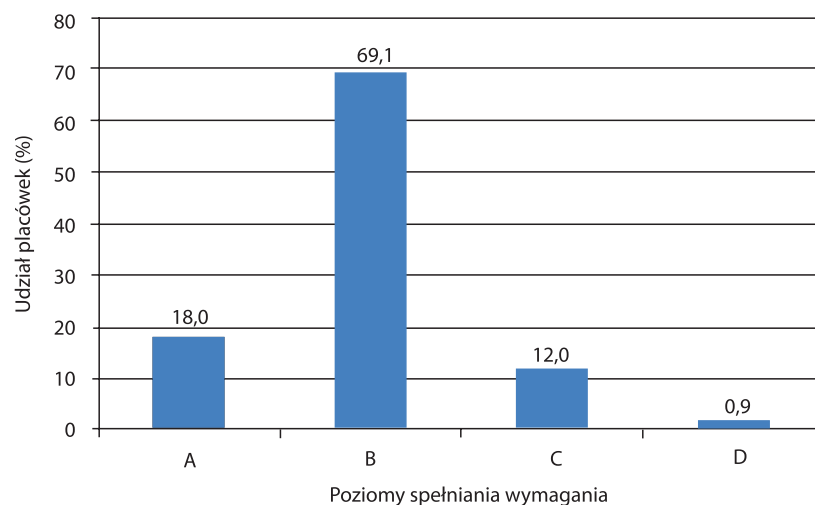
Streszczenie:

- Według dyrektorów w przedszkolach najczęściej wykorzystywanym sposobem wzmacniania pozytywnych zachowań dzieci jest stosowanie pochwał słownych i nagród. Wskazuje na to odpowiednio 94,4% i 84,8% badanych.
- Współpraca z rodzicami jest najczęściej wymienianym przez dyrektorów przedszkoli sposobem radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci. Rozwiązanie to wskazuje 83,3% dyrektorów.
- Współpraca z rodzicami jest zdecydowanie częściej wykorzystywana w kontekście radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci w przedszkolu (83,3% wskazań) niż w odniesieniu do wzmacniania i kształtowania pozytywnych wzorców (16,2% wskazań). Na tej podstawie można wnioskować, że potencjał rodziny jest w nikłym stopniu wykorzystywany w kontekście wzmacniania pozytywnych zachowań.
- Według opinii rodziców dzieci w przedszkolu są jasno informowane na temat zasad postępowania. Można wnioskować, że działania podejmowane w przedszkolu – mające na celu wzmocnienie zachowań pozytywnych i radzenie sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci, związane z wpajaniem pozytywnych wzorców (np. tworzenie kodeksów przedszkolaka, rozmowy z dziećmi na temat zasad postępowania) – odnoszą skutek w wymiarze informacyjnym.
- W opinii rodziców dzieci w przedszkolu czują się bezpiecznie. Wraz z wiekiem dzieci przybywa jednak sygnałów na temat poczucia zagrożenia.
- Przyjrzyjmy się temu, w jaki sposób wymagania dotyczące respektowania norm społecznych zostało w rozporządzeniu scharakteryzowane w odniesieniu do przedszkoli. W przypadku spełniania wymagania na poziomie D w przedszkolu dzieci czują się bezpiecznie, ich zachowania poddawane są diagnozie oraz podejmowane są działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. W przedszkolach spełniających wyżej wymienione wymagania na poziomie B dzieci mają świadomość, jakich zachowań się od nich oczekuje. Podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań są ponadto poddawane analizie i ocenie pod względem skuteczności, a w razie potrzeby są modyfikowane.
- Wśród badanych przedszkoli wymagania dotyczące respektowania norm społecznych na poziomie A było spełniane przez 18% przedszkoli, na poziomie B – przez 69,1% przedszkoli, na poziomie C – przez 12% przedszkoli, a na poziomie D – przez 0,9% przedszkoli.

DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE MAJĄCE NA CELU ZMNIJSZENIE ZAGROŻEŃ ORAZ WZMACNIANIE POŻĄDANYCH ZACHOWAŃ W PRZEDSZKOLACH

Wszystkie przedszkola spełniały kryterium dotyczące podejmowania przez przedszkola działań wychowawczych mających na celu zmniejszenie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądaných zachowań. W analizie wzięto pod uwagę dane pochodzące z wywiadów z dyrektorami. Poniżej przedstawiono analizę pytania

otwartego dotyczącego sposobów wzmacniania pożądaných zachowań. Zakodowano wszystkie 216 wypowiedzi respondentów udzielonych w trakcie wywiadów przeprowadzonych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. Zostały one zakodowane tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 216.



Wykres 1. Statystyka poziomu spełnienia wymagania dotyczącego respektowania norm społecznych wśród przedszkoli

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Sposoby wzmacniania pożądaných zachowań wymieniane przez dyrektorów można podzielić na działania mające na celu modelowanie i wpajanie dzieciom określonych wzorców zachowań oraz działania nagradzające pozytywne zachowania dzieci, które już wystąpiły.

Wśród działań mających na celu wpojenie dzieciom określonych wzorców zachowań dyrektorzy najczęściej wymieniali posługiwanie się pozytywnymi wzorami z bajek, przedstawień teatralnych (42% badanych, 92 z 216 respondentów) oraz tworzenie kodeksów przedszkolaka i zawieranie kontraktów grupowych (31% badanych, 67 osób).

analizowanie pozytywnych cech bohaterów literackich i filmowych (DYZ_IDI).

Dostarczanie pozytywnych wzorców zachowań (przykład osobisty, czytanie bajek w tym terapeutycznych, udział w teatrzykach, przedstawieniach, pogadankach promujących wartości wychowawcze, zasady bezpieczeństwa) (DYZ_IDI). W przedszkolu prowadzona jest diagnoza zachowań dzieci. Promuje się zachowania pozytywne. W każdej grupie wiekowej na początku roku szkolnego zawarty jest Kodeks Przedszkolaka, który wisi w każdej sali. Dzieci wymyślają, jakie prawa i obowiązki się w nim znajdują (DYZ_IDI).

Następnym rozwiązaniem służącym wpajaniu pozytywnych zachowań było realizowanie przez przedszkole programów wychowawczo-profilaktycznych. Wskazało na nie 17,6% badanych dyrektorów (38 osób).

Wzmocnienie pożądaných zachowań odbywa się także przez organizowane konkursy i prowadzone programy. Programy: „Czyste powietrze wokół nas”, „Klub bezpiecznego Puchatka”, „Bezpieczne wakacje 2011”, „Bezpieczne wakacje 2012”, „Najtek i przyjaciele, czyli kampania o prawdziwej przyjaźni”, „Święto marchewki”, „Dzień pluszowego misia”, „Nie pal przy mnie proszę”. Akcje: „Sprzątanie świata”, „Cała Polska czyta dzieciom”, zbiórka baterii, makulatury, płyt CD i DVD” (DYZ_IDI).

Na kolejnym miejscu znalazła się współpraca z rodzicami, której celem jest uwspólnienie działań wychowawczych. Wskazało ją 16,2% respondentów (35 osób).

Rodzice zapraszani do przedszkola w ramach akcji „Cała Polska czyta dzieciom” i pomagający w przeprowadzeniu zajęć kulinarnych także wzmacniają pozycję dziecka w grupie i jego poczucie bezpieczeństwa. Zajęcia otwarte dla

rodziców i ich udział w imprezach i uroczystościach przedszkolnych potwierdzają w oczach dzieci przekonanie, że przedszkole jest miejscem bezpiecznym i przyjaznym (DYR_IDI).
Bardzo częsty jest kontakt z rodzicami. Wówczas przekazujemy pozytywne informacje. Stosujemy też zapisywanie informacji w zeszytach korespondencji (...). Stosujemy listy gratulacyjne dla rodziców, którzy się angażują w działalność przedszkola, a nie z uwagi na zachowania dzieci (DYR_IDI).

Również 16,2% dyrektorów (35 respondentów) wymieniało stawianie za wzór nauczyciela jako działanie mające na celu wzmocnienie pozytywnych zachowań dzieci:

dawanie dzieciom wzoru zachowania przez właściwe postawy wszystkich pracowników przedszkola (DYR_IDI).
Nauczycielki dbają o własne zachowanie w stosunku do dzieci, współpracowników i rodziców. Tworzą dobrą atmosferę w placówce, dbają o kulturę słowa i kulturę kontaktów (DYR_IDI).

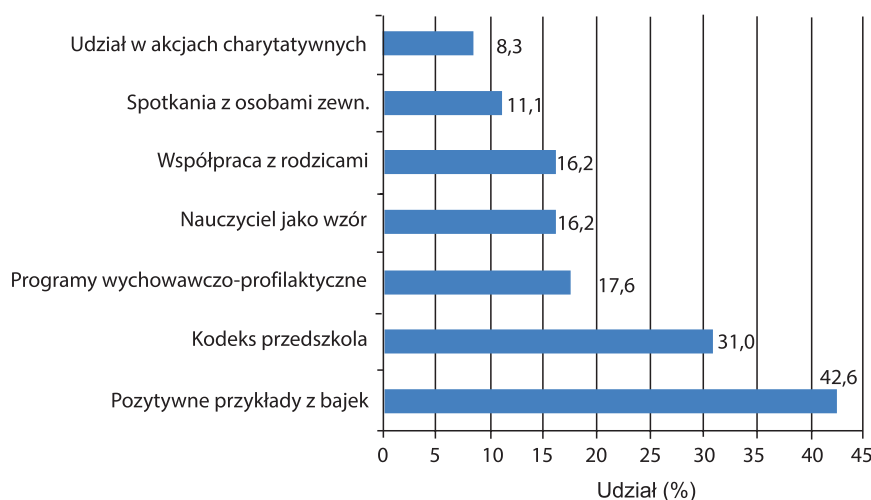
Respondenci wymieniali również spotkania z osobami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo i kształtowanie nawyków związanych ze zdrowiem i higieną, na przykład z pielęgniarką, policjantem, strażakiem. Na takie rozwiązanie dotyczące wpajania pozytywnych wzorców zachowań wskazało 11,1% badanych dyrektorów (24 respondentów).

(...) spotkania i pogadanki z przedstawicielami różnych instytucji (policją, strażą pożarną, pielęgniarką) – dzieci uczone są prawidłowych zachowań i postaw, na przykład wobec zagrożeń sanitarnych związanych ze zjawiskami społecznymi oraz nieprzestrzeganiem zasad bhp (DYR_IDI).

Na kolejnym miejscu znalazły się takie działania, jak udział w akcjach charytatywnych (8,3% badanych, 18 osób) oraz zabawy kształtujące właściwe zachowania, w tym między innymi odgrywanie scenek (5,1%, 11 badanych). Respondenci podkreślali, że udział w akcjach charytatywnych ma na celu kształtowanie w dzieciach postaw prospołecznych oraz wzbudzanie empatii:

Organizowanie i udział w akcjach charytatywnych („Radosne święta dla wszystkich dzieci”, „Zbiórka karmy dla schroniska”) uczą dzieci empatii, akceptacji, wrażliwości i otwartości na potrzeby ludzi starszych, chorych, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, odpowiedzialności za środowisko naturalne i los porzuconych zwierząt (DYR_IDI).
Udział w akcjach charytatywnych: „Góra grosza”, „Pomóżmy innym”, „Gwiazdka w PCK”, „Pisanka w PCK”, „Zbiórka plastikowych nakrętek dla Waldka” (uwrażliwienie dzieci na potrzeby innych, udzielanie pomocy potrzebującym) (DYR_IDI).

(...) odgrywanie scenek rodzajowych, uczestniczenie w zabawach i grach dydaktycznych, poszukiwanie przez dzieci rozwiązania problemu wzorując się na postaciach z bajek (DYR_IDI).



Wykres 2. Sposoby wzmocnienia pożądanych zachowań związane z wpajaniem pozytywnych wzorców. Pytanie otwarte zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, w związku z tym suma wskazań przekracza wielkość próby (n = 216 dyrektorów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Wśród działań mających na celu nagrodzenie i docenienie pozytywnych zachowań, które wystąpiły wcześniej, badani dyrektorzy najczęściej wymieniali pochwały ustne. Na taki sposób działania wskazało 94,4% respondentów (204 wskazania). W tej kategorii znalazło się chwalenie dziecka na forum przed całą grupą (66,2% respondentów, 143 wskazania), pochwały skierowane do rodziców (65,3%, 141 wskazań) oraz pochwały indywidualne skierowane do dziecka (22,2%, 48 wskazań).

W przedszkolu stosuje się pozytywne wzmocnienia pożądanych zachowań. Oczekiwane zachowania dzieci wzmocnia się, stosując pochwały na tle grupy, pochwały do rodziców. Nauczyciele przyznają znaczki dobrego zachowania, a czasem upominki w formie nagrody (np. kolorowanka). Nauczyciele wzmocniają pożądane zachowania pochwałami słownymi oraz pozytywnymi przykładami, mówiąc: „bardzo dobrze to zrobiłeś”, „cieszę się, że pomogłeś koledze”, „ładnie wykonałeś tę pracę”, „zobaczcie, jak on pomaga sprzątać zabawki” lub „jak ona sama się rozbiera do leżakowania” (DYZ_IDI).

Dyrektor w wywiadzie poinformowała, że dzieci za właściwe zachowanie są nagradzane: słownie przed całą grupą, a także przed rodzicami (DYZ_IDI).

Nauczycielki nie unikają również pochwał dzieci przy rodzicach, co spełnia podwójny cel, gdyż rodzic również dostaje czytelny sygnał o swojej efektywności wychowawczej (DYZ_IDI).

Na drugim miejscu wśród wymienianych przez dyrektorów sposobów działania związanych z docenianiem pozytywnych zachowań, które wystąpiły w przeszłości, są nagrody. Na tego typu rozwiązanie wskazało 84,8% badanych (184 wskazania). W ramach tej kategorii można dokonać podziału na: nagrody rzeczowe w postaci słodyczy, drobnych gadżetów (62,7% respondentów, 136 wskazań) oraz wręczenie dyplomów, odznak, medali (49,5% respondentów, 107 badanych).

Nauczyciele stosują również drobne nagrody (naklejki, serduszka), nagradzają za każdą aktywność (np. jedzenie, sprzątanie zabawek, układanie puzzli, rysowanie itp.) i przekazują o tym informację rodzicom (DYZ_IDI).

Wykorzystywanie metod motywujących pożądane zachowania, na przykład wręczenie medalu (naklejki) za pomoc koledze, znaczek dyżurnego itp. (DYZ_IDI).

Na forum Przedszkola wręczane są dyplomy i nagrody, dzieci są chwalone. Co roku dzieci biorą udział w „Biegu Solidarności”, zawsze są na podium, wygrywają nagrody, na przykład za 1. miejsce telewizor, za 2. odtwarzacz, otrzymują medale. Każde uczestniczące w biegu dziecko otrzymuje od dyrektora przedszkola puchar (DYZ_IDI).

Trzecim pod względem częstotliwości wskazywanym przez dyrektorów sposobem doceniania pozytywnych zachowań dzieci jest przydzielenie dziecku znaczącej funkcji lub przywileju. W tej kategorii mieści się przydzielenie dziecku funkcji dyżurnego, pomocnika nauczyciela, a także przywilej wyboru zabawki lub zabawy. Na tego typu działania wskazało 59,3% respondentów (128 wskazań):

Pożądane zachowania dziecka nagradza się obdarzeniem szczególnym zaufaniem (np. zwiększając zakres jego samodzielności), powierzeniem pełnienia obowiązków wobec grupy rówieśników, przywilejem pełnienia dyżurów, noszenia emblematów (wzorowy przedszkolak) (DYZ_IDI).

Kolejnym działaniem wymienianym przez respondentów była aprobata wyrażona przez nauczyciela przez uśmiech, przytulenie dziecka. Wskazało na nią 18,5% dyrektorów (40 badanych).

(...) nagrody społeczne (pochwała indywidualna, przed grupą, przed rodzicem, uśmiech, serdeczny uścisk, pogłaskanie, zadowolenie w głosie, poświęcenie uwagi, zwroty: „dobrze”, „grzecznie”, „super”, umożliwienie wyboru własnej zabawy) (DYZ_IDI).

Nauczyciele doceniają starania dzieci, mówią o osiągnięciach dzieci na forum grupy, nagradzają zgodnie z wypracowanym w każdej grupie systemem nagród, dostrzegają każdy sukces, chwaląc dzieci uśmiechem i zainteresowaniem jego osiągnięciami (DYZ_IDI).

Piątym z kolei działaniem nakierowanym na wzmocnianie pozytywnych zachowań jest prezentowanie imion tych dzieci, które wykazały się dobrym zachowaniem, na tablicy lub drzewku dobrego zachowania. Na tego typu czynności wskazało 17,6% dyrektorów (38 badanych).

(...) wywieszenie imienia na tablicy nagród (DYZ_IDI).

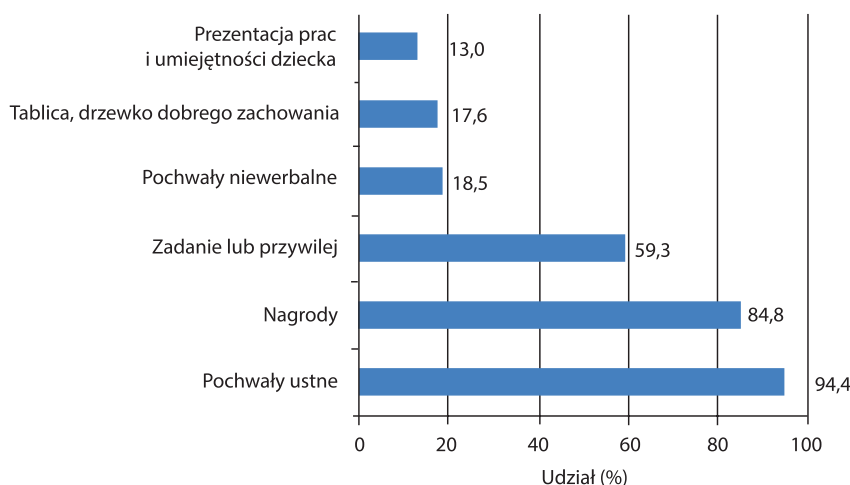
Chwali się dziecko indywidualnie i na forum grupy (pochwała dyrektora – dyrektor mówi dziecku, że poinformuje rodziców o pożądanym zachowaniu dziecka). Informacja o wyróżnieniach, nagrodach jest eksponowana na tablicach ogłoszeń, w internecie oraz lokalnej gazecie (DYZ_IDI).

Na szóstym miejscu wymieniano publiczne prezentowanie prac i umiejętności dziecka. Dotyczy to wywieszania na tablicy prac plastycznych oraz organizowania występów dzieci i umożliwiania im uczestniczenia w konkursach, w których zdobywają nagrody. Wytypowanie do udziału w konkursie jest trakto-

wane jako wyróżnienie oraz jako możliwość zdobycia nagrody i zaprezentowania swoich osiągnięć. Tego typu działania zostały wymienione przez 13% respondentów (28 badanych).

Zdobyte przez dzieci dyplomy są wyeksponowane w widocznych dla wszystkich miejscach. Motywacją dla dzieci są galerie zdjęć obrazujące ich osiągnięcia. W czasie otwartych zajęć organizowanych dla rodziców dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich mocnych stron (DYR_IDI).

Nauczyciele doceniają starania dzieci, mówią o osiągnięciach dzieci na forum grupy, nagradzają zgodnie z wypracowanym w każdej grupie systemem nagród, dostrzegają każdy sukces, chwaląc dzieci uśmiechem i zainteresowaniem jego osiągnięciami. Przekazują pochwały rodzicom. Prezentują umiejętności oraz wytwory prac dzieci na wystawach w sali, holu, na wielu konkursach organizowanych w przedszkolu i poza nim. Dzieci otrzymują dyplomy, które również są eksponowane na terenie przedszkola i na stronie internetowej naszego przedszkola (DYR_IDI).



Wykres 3. Sposoby wzmacniania pozytywnych zachowań związane z docenianiem wcześniejszych działań. Pytanie otwarte zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, w związku z tym suma wskazań przekracza wielkość próby (n = 216 dyrektorów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

W wywiadach zapytano również dyrektorów o działania, jakie podejmują przedszkola w celu porażenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci. Poniżej przedstawiono analizę pytania otwartego, w której ramach zakodowano wszystkie 216 wypowiedzi respondentów udzielonych w trakcie wywiadów przeprowadzonych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku. Zostały one zakodowane tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 216.

Według badanych dyrektorów najczęściej wykorzystywanym sposobem radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci jest współpraca z rodzicami. Wskazało na nią 83,3% respondentów (180 z 216 osób). W wypowiedziach można wyróżnić dwa rodzaje działań związanych z tą współpracą. Po pierwsze są to rozmowy z rodzicami w celu ujednoczenia działań wychowawczych. Na tego typu działania wskazało 72,2% badanych (156 wskazań). Drugim rodzajem działań jest pedagogizacja rodziców obejmująca organizowanie warsztatów i spotkań ze specjalistami oraz udostępnianie rodzicom materiałów edukacyjnych, na przykład zorganizowanie biblioteczki dla rodziców lub udostępnianie im artykułów na stronie internetowej. Tego rodzaju działania wymieniło 20,4% dyrektorów (44 osoby):

W przedszkolu wypracowano także wspólny front współpracy z rodzicami – zeszyt kontaktu z rodzicem. Ma to na celu indywidualne oddziaływanie na dziecko i podejmowanie wspólnych ustaleń z rodzicami (DYR_IDI).

Gazetka przedszkolna dla rodziców oraz strona internetowa stanowią platformę współpracy z rodzicami w zakresie eliminowania niepożądanych społecznie zachowań dzieci. Ważną formą są też systematyczne kontakty indywidualne wychowawców grup z rodzicami. Na terenie placówki prowadzone są konsultacje z psychologiem dla rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola (DYR_IDI).

Na drugim miejscu wśród wymienianych przez dyrektorów działań podejmowanych w przedszkolach w celu radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci było tworzenie kodeksów przedszko-

laka i zawieranie kontraktów grupowych. Kodeksy przedszkolaka tworzone są wspólnie z dziećmi i eksponowane w widocznym miejscu. Ich forma jest dostosowana do wieku dzieci. Na tego typu działania wskazało 74,1% dyrektorów (160 osób):

W tworzeniu bezpiecznej i przyjaznej atmosfery w poszczególnych grupach i ogólnie w przedszkolu nie do przecenienia jest rola kodeksów właściwych zachowań. Kodeksy nie pojawiają się w salach znikąd. Powstanie i wprowadzenie kodeksu poprzedzają rozmowy okazjonalne wynikające z analizy zaistniałych sytuacji, zaplanowane pogadanki odwołujące się do konkretnych okoliczności, odgrywanie scenek, podsumowania. Myślą przewodnią tych działań jest uświadomienie dzieciom możliwych zagrożeń i przewidywanie skutków, jak również wprowadzenie w zagadnienia obowiązków i praw przedszkolaka i członka społeczności. Jednym słowem kodeks jest wynikiem konsultacji nauczyciela z dziećmi. Późniejsze odwoływanie się do zasad kodeksu jest konsekwentnym i logicznym następstwem jego zatwierdzenia. Dzieci chętniej go akceptują, identyfikują się z nim, bo wymagania są zrozumiałe i właściwie uzasadnione (DYR_IDI).

W momencie zauważenia niepożądanego zachowania nauczyciele przeprowadzają rozmowę z dzieckiem oraz rodzicem, zawsze odwołują się do ustalonych obowiązujących reguł w grupie. Jest kodeks przedszkolaka obejmujący ogólne zasady przedszkolaka, bardziej rozbudowane są kodeksy w konkretnych grupach w zależności od dzieci (DYR_IDI).

Na trzecim miejscu dyrektorzy wymieniali pogadanki i rozmowy grupowe z dziećmi, w których trakcie nauczyciel poruszał tematy związane z zasadami postępowania. Tego typu działania zostały wskazane przez 59,3% badanych (128 osób):

Ponadto nauczyciele: (...) przeprowadzają zajęcia z dziećmi na temat właściwego zachowania oraz przedstawiają konsekwencje, jakie będą stosowane przez nauczycieli w przypadku nieprzestrzegania obowiązujących w przedszkolu zasad (DYR_IDI).

Przeprowadzane są rozmowy z dziećmi uświadamiające i dające pozytywne wzorce. Wskazywane są skutki zachowań niepożądanych, dzieci uczestniczą w teatrzykach i spektaklach o tematyce wychowawczej i profilaktycznej zgodnie z programem wychowawczym i profilaktycznym (DYR_IDI).

Kolejnym spośród wymienianych przez dyrektorów sposobów radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci było stosowanie systemu kar i nagród. Na tego typu działania wskazało 58,3% badanych (126 z 216 osób). W ramach tej kategorii wymieniano odsunięcie dziecka od zabawy i wyciszenie w specjalnym kąciku lub na tak zwanym krzeselku przemyśleń (39,4%, 85 badanych), rozmowę indywidualną z dzieckiem na temat jego zachowania (32,4%, 70 osób), wyrażenie dezaprobaty przez nauczyciela w formie gestu lub upomnienia (13,9%, 30 osób), odebranie przywileju, na przykład funkcji, lub zabawki (12%, 26 z 216 osób), naprawę wyrządzonej szkody, zadośćuczynienie, na przykład przez przeproszenie poszkodowanej osoby, posprzątanie (9,7%, 21 osób), brak nagrody (5,1%, 11 osób), „odznakę” za złe zachowanie (2,3%, 5 osób). Ten ostatni z wymienionych sposobów karania, który co prawda pojawia się dość rzadko w wypowiedziach, można traktować jako stygmatyzowanie dziecka. Naznaczone jest nie tylko negatywne zachowanie, ale także samo dziecko.

Zmniejszaniu zagrożeń sprzyja wyrażanie dezaprobaty dla zachowań negatywnych: upomnienie słowne, skłonienie dziecka do autorefleksji, kara jako naturalna konsekwencja winy – zadośćuczynienie wyrządzonej krzywdy, naprawienie szkody, odmówienie dziecku przyjemności, czasowe odebranie przyznanego przywileju, praca na rzecz grupy, komunikacja niewerbalna (gest, mimika, brak uśmiechu, smutek nauczycielki), „krzeselko do myślenia” – chwilowe wykluczenie dziecka z zabawy w celu przemyślenia swojego zachowania, poinformowanie rodziców o zachowaniu (DYR_IDI).

Stosowane są różne sposoby wyciszenia dziecka (aby można było z nim porozmawiać, wyjaśnić, co się stało), czasowe odebranie przydzielonej funkcji (np. dyżurnego), chwilowe odsunięcie dziecka od zabawy, nieprzyznanie nagrody (DYR_IDI).

Innym działaniem wymienianym przez dyrektorów było stosowanie odniesień do wzorów z literatury dziecięcej, bajkoterapia. Wskazało je 50% badanych (108 osób).

W grupach starszych stosuje się bajkoterapię, gdzie dzieci oceniają zachowanie bohatera i wspólnie dokonują porównania i oceny zachowań bohaterów i dzieci (DYR_IDI).

Nauczycielki stworzyły zabawy (kostka emocji) dotyczące opisywania i rozładowania złych emocji. W tych działaniach pomagają przykłady z literatury. Organizowane są teatrzyki (zewnętrzne) służące wzmocnieniu pozytywnych zachowań (DYR_IDI).

Jeszcze innymi sposobami radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci, wymienianymi przez dyrektorów, były programy profilaktyczno-wychowawcze realizowane w przedszkolach (39,8%, 86 badanych) oraz korzystanie z pomocy specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej (38,9%, 84 badanych):

(...) żeby radzić sobie z niepożądanymi zachowaniami, wdrożono program wychowawczy, w każdej grupie zostały opracowane kodeksy przedszkolaka (...) i starają się go przestrzegać (DYR_IDI).

Realizacja programu „Przyjaciele Zippiego”, który kształtuje i rozwija umiejętności psychospołeczne u małych dzieci. Uczy różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu oraz doskonalą relacje dzieci z innymi ludźmi. Promuje zdrowie emocjonalne wszystkich małych dzieci (DYR_IDI).
Tematyka zachowania dzieci, dostosowania się do reguł, jest poruszana podczas zebrań z rodzicami – także z udziałem psychologa z ppp (warsztaty dla rodziców). (...) Nauczyciele przeprowadzają rozmowy z rodzicami; czasem szukają pomocy u specjalisty (psycholog, pedagog) (DYR_IDI).

Następnym wskazywanym przez dyrektorów działaniem nakierowanym na niwelowanie niepożądanych zachowań dzieci było organizowanie spotkań i pogadank z osobami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo i wdrażanie nawyków zdrowotnych i higienicznych (np. z policjantem, strażakiem, pielęgniarką). Tego typu działania wymieniło 25,9% badanych (56 osób):

Dzieci uczą się, jak zachować się w różnych sytuacjach, na przykład zachowania w grupie, koleżeńskości, współdziałania, pomagania sobie nawzajem, poznają zasady bezpiecznego zachowania w różnych sytuacjach (np. w ruchu drogowym, bezpiecznego zachowania w stosunku do obcych – pomagają w tym spotkania z przedstawicielami Straży Miejskiej, Policji, Straży Pożarnej, trenerami dogoterapii – spotkania z psami), bezpiecznego zachowania w różnych sytuacjach dnia codziennego, zagrożeń wynikających z użytkowania urządzeń elektrycznych oraz bezpiecznych zabaw w różnych porach roku (DYR_IDI).

Zapraszani są także policjanci, którzy przeprowadzają pogadanki z dziećmi na temat bezpiecznego zachowania, wychodzą z dziećmi w teren i demonstrują, w jaki sposób należy przechodzić przez przejście dla pieszych, przestrzegają przed konsekwencjami niewłaściwego zachowania pieszego (DYR_IDI).

Badani dyrektorzy wskazywali również na zabawy edukacyjne jako na sposób radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci. W ramach tego typu działań wymieniano odgrywanie przez dzieci scenek, zabawy relaksacyjne, muzykoterapię. Wspomniało je 20,8% badanych (45 wskazań):

Dzieci uczone są empatii, pokojowego rozwiązywania konfliktów, zastosowania komunikatu: „ja”. Niewłaściwe zachowania analizowane są w grupach na przykładzie historyjek, plansz, scenek – dzieci podpowiadają sposoby rozwiązania konfliktu (DYR_IDI).

(...) rozmowy, pogadanki, scenki dramowe – ukazywanie następstw nieszczęśliwych wypadków, nieprawidłowych zachowań, (...) stosowanie różnego rodzaju metod relaksacyjnych (DYR_IDI).

Zaangażowanie dziecka w działanie mające odwrócić jego uwagę od niepożądanych zachowań i w ten sposób skierowanie jego energii na pozytywne czynności to następnym sposobem wymieniany przez dyrektorów. W tej kategorii mieszczą się również zajęcia ruchowe pomagające rozładować energię. Na tego typu działania wskazało 9,7% badanych (21 osób):

Wykorzystanie metod wychowawczych polegających na angażowaniu dziecka w różne czynności u boku nauczycielki przyniosło oczekiwane efekty. Dziecko zmieniło swoje zachowanie i problemy zniknęły (DYR_IDI).

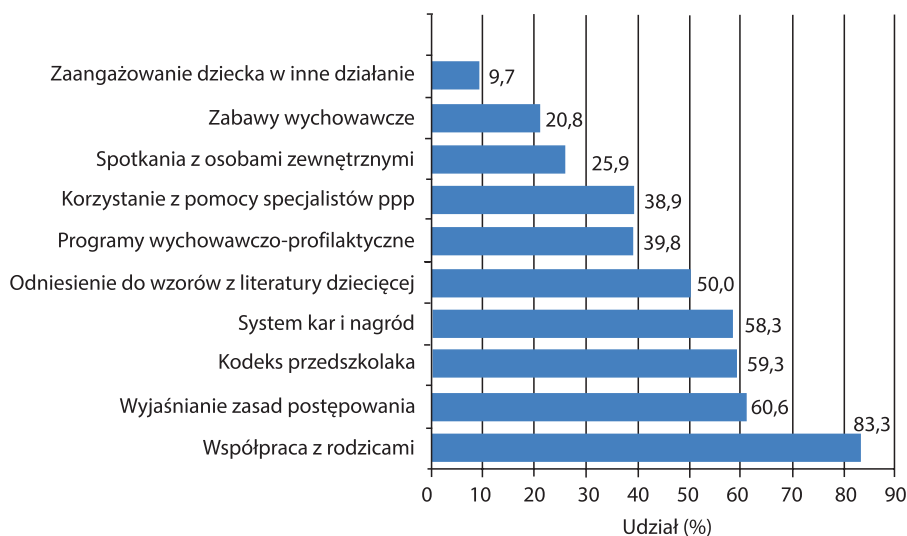
(...) zastosowanie aktywności mającej na celu rozładowanie negatywnych emocji (DYR_IDI).

Z wyżej przytoczonych danych wynika, że według dyrektorów współpraca z rodzicami jest wykorzystywana znacznie częściej w przypadku radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci niż w odniesieniu do wzmocnienia pozytywnych działań. W kontekście utrwalania pozytywnych wzorców zachowań wymieniło ją 16,2% dyrektorów, a jako sposób niwelowania zachowań negatywnych – 83,3% badanych. Można zauważyć, że w nikłym stopniu potencjał rodziny jest wykorzystywany w zakresie wzmocnienia pozytywnych zachowań i kształtowania pożądanych wzorców.

DZIECI WIEDZĄ, JAKICH ZACHOWAŃ SIĘ OD NICH OCZEKUJE

W odniesieniu do działań wychowawczych zmniejszających zagrożenie i mających na celu wzmocnienie pozytywnych zachowań ważne jest, aby oczekiwania dotyczące zachowań były jasno sprecyzowane i przekazywane dzieciom. W ankietach zapytano rodziców, czy ich zdaniem dzieci są jasno informowane, jakich zasad postępowania należy przestrzegać. Na pytanie odpowiedziało 11 024 respondentów.

W opinii rodziców dzieci są jasno informowane o zasadach postępowania. Odpowiedź „zdecydowanie tak” wybrało 71,4% respondentów, a odpowiedź „raczej tak” – 27,7% badanych. Na tej podstawie można wnioskować, że działania podejmowane w przedszkolu mające na celu wzmocnienie zachowań pozytywnych i radzenie sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci związane z wpajaniem pozytywnych wzorców (np. tworzenie kodeksów przedszkolaka, rozmowy z dziećmi na temat zasad postępowania) odnoszą skutek w wymiarze informacyjnym.

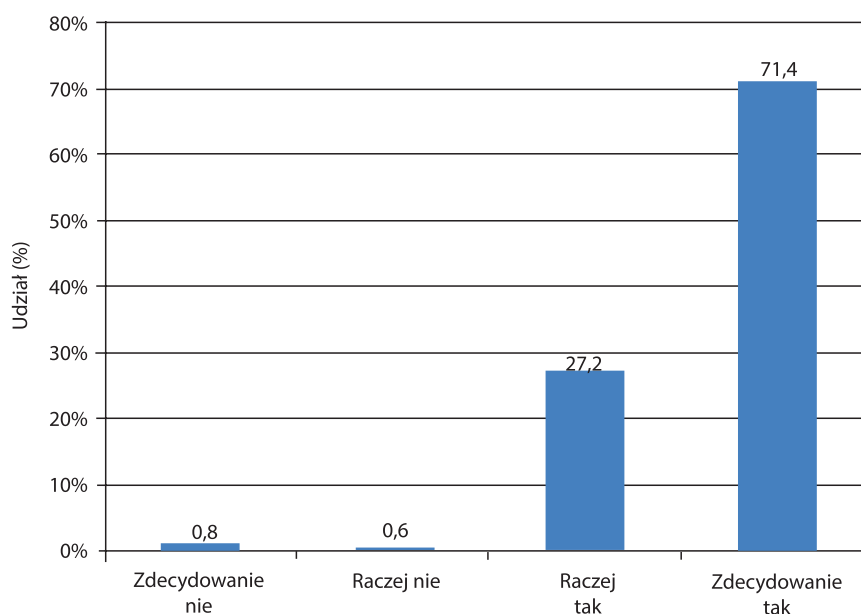


Wykres 4. Stosowane w przedszkolach sposoby radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami dzieci. Pytanie otwarte zakodowano jak pytanie wielokrotnego wyboru, w związku z tym suma wskazań przekracza wielkość próby (n = 216 dyrektorów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Analiza porównawcza wykazała, że opinie rodziców różnią w zależności od typu gminy, na której terenie mieszkają. Rodzice mieszkający w gminach miejskich i miejsko-wiejskich częściej wyrażali swoje zdecydowane zadowolenie w zakresie informowania dzieci o zasadach postępowania. Taką ocenę wyraziło 72,2% rodziców mieszkających w gminach miejskich i 73,9% – w gminach miejsko-wiejskich. Spośród mieszkańców gmin wiejskich zdecydowaną aprobatę okazało natomiast 66,8% respondentów. Umiarkowane zadowolenie wyraziło 31,3% rodziców mieszkających w gminach wiejskich, 26,5% rodziców mieszkających w gminach miejskich i 24,8% rodziców mieszkających w gminach miejsko-wiejskich. Zdecydowanie negatywne opinie przeważały zaś wśród mieszkańców gmin wiejskich (1% respondentów gmin wiejskich, 0,8% – z gmin miejskich i 0,8% z gmin miejsko-wiejskich). Podsumowując, wyraźne zadowolenie ze sposobów informowania dzieci w przedszkolach o zasadach postępowania wyrażają mieszkańcy gmin miejskich i miejsko-wiejskich, a zdecydowane niezadowolenie nieznacznie przeważa wśród mieszkańców gmin wiejskich. Warto zwrócić uwagę, że różnice wyrażone w procentach są stosunkowo niewielkie, a na wyniki testu chi kwadrat mogła mieć wpływ duża liczebność próby.

Nie wykazano natomiast istotnego związku pomiędzy opinią na temat tego, czy dzieci są jasno informowane o zasadach postępowania, a płcią rodzica oraz wiekiem dziecka ($p > 0,05$).



Wykres 5. Opinie rodziców na temat tego, czy dzieci są jasno informowane, jakich zasad postępowania należy przestrzegać. Pytanie jednokrotnego wyboru w ankiecie dla rodziców (n = 11 024)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Tabela 1. Opinie rodziców na temat tego, czy dzieci są jasno informowane, jakich zasad postępowania należy przestrzegać, z uwzględnieniem miejsca zamieszkania

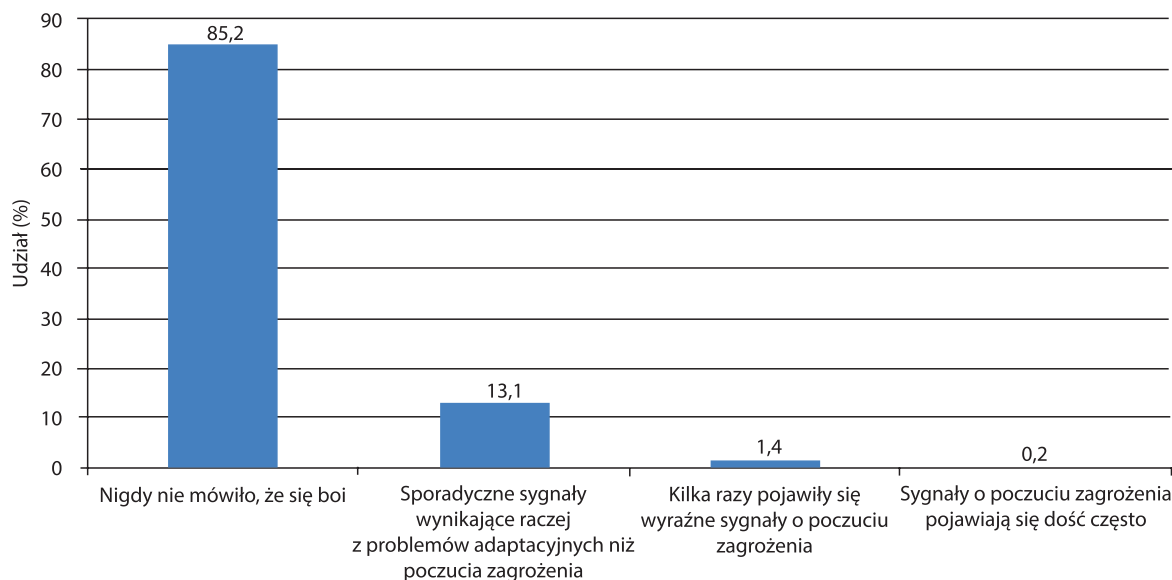
| | | | Odpowiedź | | | | Ogółem |
|-----------|-----------------------|---------------|------------------|------------|------------|------------------|--------|
| | | | Zdecydowanie nie | Raczej nie | Raczej tak | Zdecydowanie tak | |
| Typ gminy | Gmina miejska | Liczebność | 49 | 37 | 1719 | 4679 | 6484 |
| | | % z typ gminy | 0,8% | 0,6% | 26,5% | 72,2% | 100,0% |
| | Gmina wiejska | Liczebność | 24 | 19 | 732 | 1560 | 2335 |
| | | % z typ gminy | 1,0% | 0,8% | 31,3% | 66,8% | 100,0% |
| | Gmina miejsko-wiejska | Liczebność | 17 | 10 | 520 | 1550 | 2097 |
| | | % z typ gminy | 0,8% | 0,5% | 24,8% | 73,9% | 100,0% |
| Ogółem | | Liczebność | 90 | 66 | 2971 | 7789 | 10 916 |
| | | % z typ gminy | 0,8% | 0,6% | 27,2% | 71,4% | 100,0% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA W PRZEDSZKOLU

W ankietach zadano rodzicom pytanie, czy ich dziecko czuje się bezpiecznie w przedszkolu. Na pytanie odpowiedziało 11 024 respondentów.

Zdecydowana większość rodziców (85,2%) uważała, że ich dziecko czuje się bezpiecznie w przedszkolu, gdyż nigdy nie mówi, że się boi. Według 13,1% respondentów zdarzały się sporadyczne sygnały od dziecka o lęku, ale raczej wynikały one z sytuacji adaptacyjnych niż z poczucia zagrożenia. 1,4% rodziców odpowiedziało natomiast, że kilkakrotnie pojawiały się wyraźne oznaki poczucia zagrożenia, a według 0,2% badanych sygnały świadczące o poczuciu zagrożenia zdarzały się często.



Wykres 6. Opinie rodziców na temat tego, czy ich dzieci czują się bezpiecznie w przedszkolu. Pytanie jednokrotnego wyboru w ankiecie dla rodziców (n = 11 024)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

Analiza porównawcza wykazała, że nie ma istotnego związku pomiędzy opinią rodziców na temat poczucia bezpieczeństwa dzieci w przedszkolu a typem gminy ($p > 0,05$).

Okazało się natomiast, że liczba informacji o poczuciu zagrożenia zgłaszanych przez dzieci rodzicom zmienia się wraz z wiekiem dziecka. Różnice pomiędzy poszczególnymi rocznikami są istotne statystycznie ($p < 0,05$) i układają się w interesujący trend. Jakkolwiek do zdecydowanej większości rodziców (98–99% w poszczególnych rocznikach) nie docierają żadne oznaki strachu lub dzieci mówią im wyłącznie o lękach wynikających z problemów adaptacyjnych, to odsetek rodziców, których dzieci przekazują wyraźne sygnały o poczuciu zagrożenia wzrasta wraz z wiekiem dziecka. W przypadku trzylatków to 0,8%, czterolatek – 1,6%, pięcioletków – 1,8%, sześciolatek – 2%.

Tabela 2. Opinie rodziców na temat poczucia bezpieczeństwa dzieci w przedszkolu z uwzględnieniem wieku

| | | | Odpowiedź | | | | Ogółem | |
|--------------|--------|------------|------------------------------|---|---|---|--------|--------|
| | | | Nigdy nie mówiło, że się boi | Raz lub kilka razy wspominało o lęku, ale wynikał on raczej z problemów adaptacyjnych niż z poczucia zagrożenia | Kilka razy pojawiły się wyraźne sygnały o poczuciu zagrożenia | Sygnały o poczuciu zagrożenia pojawiają się dość często | | |
| Wiek dziecka | 3 lata | Liczebność | 1171 | 261 | 10 | 2 | 1444 | |
| | | % | 81,1% | 18,1% | 0,7% | 0,1% | 100% | |
| | 4 lata | Liczebność | 2150 | 366 | 34 | 8 | 2558 | |
| | | % | 84,1% | 14,3% | 1,3% | 0,3% | 100% | |
| | 5 lat | Liczebność | 2964 | 407 | 54 | 8 | 3433 | |
| | | % | 86,3% | 11,9% | 1,6% | 0,2% | 100% | |
| | 6 lat | Liczebność | 2183 | 267 | 47 | 3 | 2500 | |
| | | % | 87,3% | 10,7% | 1,9% | 0,1% | 100% | |
| | Ogółem | | Liczebność | 8623 | 1316 | 148 | 21 | 10 108 |
| | | | % | 85,3% | 13,0% | 1,5% | 0,2% | 100% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SEO.

PODSUMOWANIE

W przedszkolach stosowane są bardzo różnorodne sposoby wzmocnienia zachowań pozytywnych oraz radzenia sobie z negatywnymi zachowaniami dzieci. Ciekawą obserwacją jest dysproporcja pomiędzy tymi dwoma typami działań w zakresie współpracy z rodzicami. Potencjał, jaki się kryje w kontaktach rodziców z przedszkolem, jest w małym stopniu wykorzystywany w kształtowaniu pozytywnych zachowań dzieci. Z przeprowadzonej analizy wynika również, że w opinii rodziców dzieci są w przejrzysty sposób informowane o zasadach postępowania. Na tej podstawie można wnioskować, że działania podejmowane przez przedszkola w zakresie wzmocnienia zachowań pozytywnych i niwelowania zachowań negatywnych odnoszą skutek w sferze informacyjnej dotyczącej zasad i norm przestrzeganych w przedszkolach.

DAM VAN ANH

WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH W PRZEDSZKOLACH W ROKU SZKOLNYM 2012/2013 – ANALIZA SPEŁNIANIA WYMAGANIA W ŚWIETLE DANYCH Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Streszczenie:

- Wyniki ewaluacji zewnętrznej od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku w 264 przedszkolach wskazują na wysoki poziom spełniania wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych”. Zdecydowana większość badanych przedszkoli spełnia wymaganie na poziomie B (75%), a jedynie niecałe 3% na poziomie D i 0,4% (jedno przedszkole) spełniło wymaganie na poziomie niskim.
- Prawie wszystkie badane przedszkola diagnozują potrzeby i możliwości swoich podopiecznych (99,7% – wyjątek stanowi jedno przedszkole), zdecydowana większość dostosowuje swoje działania do zdiagnozowanych potrzeb i możliwości (93,6%), a niewiele mniejszy procent przedszkoli podejmuje działania związane z indywidualnym wsparciem rozwoju i edukacji dzieci (89,8%).
- Wśród głównych potrzeb związanych z pracą z dzieckiem w przedszkolu nauczyciele wymieniali najczęściej specjalistyczną opiekę logopedyczną (60,5%), wsparcie rozwoju emocjonalnego dzieci (55,5%), wsparcie rozwoju społecznego dzieci (53%), rozwój intelektualny i przygotowanie do nauki w szkole (47%), rozwijanie motoryki małej (42,5%) i dużej (41,5%), rozwijanie samodzielności dzieci (37%), rozwijanie percepcji wzrokowo-słuchowej (27,5%), rozwijanie zdolności i szczególnych predyspozycji (20,5%), rozwijanie umiejętności komunikowania się (17%) oraz wsparcie rozwoju dzieci z brakami edukacyjno-rozwojowymi (13%).
- W wyniku postawionych diagnoz potrzeb i możliwości dzieci 99,7% respondentów zmieniło swój sposób pracy z dzieckiem a wprowadzone modyfikacje uwzględniały indywidualizację procesu edukacji. Indywidualne podejście do dzieci dostrzeżono podczas zdecydowanej większości obserwowanych zajęć (80%).
- Przykłady zindywidualizowanych działań w trakcie zajęć, które zaobserwowano, to: indywidualne wspieranie dziecka z trudnościami, dostosowanie zadań do możliwości i potrzeb dziecka, ogólne działania wspierające rozwój, na przykład indywidualna rozmowa, indywidualne pochwały i motywowanie do pracy, zachęcanie do pracy dzieci mniej aktywnych, umożliwienie dzieciom samoekspresji, rozwijania osobistych zainteresowań dziecka, indywidualne wspieranie rozwoju dziecka uzdolnionego.
- W odczuciu większości ankietowanych rodziców (88,7%) sposób pracy w badanych przedszkolach uwzględnia indywidualne możliwości i potrzeby ich dzieci.
- Wyrównaniu szans edukacyjnych służą także zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach. 88% dyrektorów deklaruje, że w przedszkolu są prowadzone zajęcia dostosowane do specjalnych potrzeb dzieci. Najczęściej są to zajęcia logopedyczne, rozwijające zdolności i zainteresowania, korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci z trudnościami oraz pedagogiczno-psychologiczne.

WPROWADZENIE

Niniejsza analiza ma na celu opisanie poziomu spełniania wymagania dotyczącego wyrównywania szans edukacyjnych w przedszkolach oraz przedstawienie charakteru i zakresu działań podejmowanych w przedszkolach służących wyrównaniu szans edukacyjnych i indywidualizacji procesu kształce-

nia. Opiera się na przeprowadzonych od 1 września 2012 roku do 31 marca 2013 roku ewaluacjach w 264 przedszkolach.

Definiowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku wymaganie „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” zakłada, że w przedszkolu diagnozuje się możliwości i potrzeby dzieci (poziom D spełniania wymagania). Charakterystyka spełniania wymagania na poziomie B oznacza, że prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne dzieci z uwzględnieniem indywidualizacji procesu edukacji.

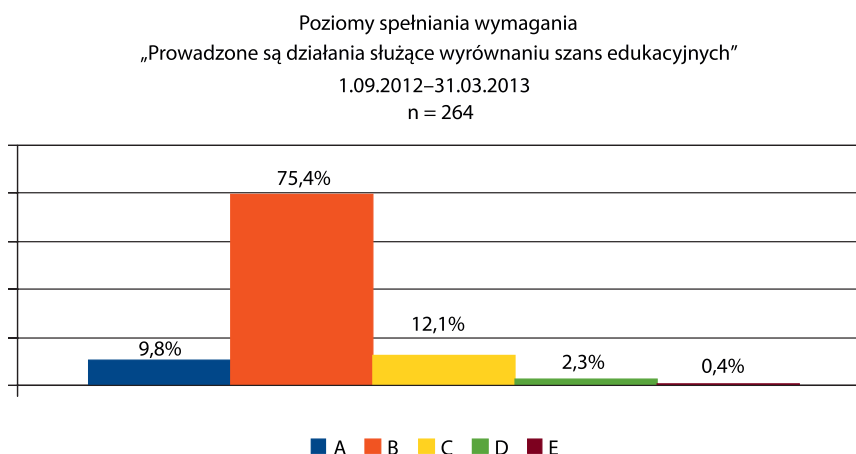
Szczegółowa charakterystyka tego wymagania wobec przedszkoli określa trzy kryteria, które odnoszą się do poszczególnych jego elementów:

- diagnozy potrzeb uczniów – kryterium „W przedszkolu prowadzona jest diagnoza potrzeb i możliwości dzieci”;
- dostosowania działań do potrzeb i możliwości uczniów – kryterium „W przedszkolu dostosowuje się działania do możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci”;
- indywidualizacji działań edukacyjnych – kryterium „Przedszkole w swoich działaniach uwzględnia indywidualizację procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci”.

POZIOM REALIZACJI WYMAGANIA „PROWADZONE SĄ DZIAŁANIA SŁUŻĄCE WYRÓWNYWANIU SZANS EDUKACYJNYCH”

Stopień realizacji wymagania oceniany jest na pięciu poziomach, gdzie:

- 1) poziom A – oznacza bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania,
- 2) poziom B – oznacza wysoki stopień wypełniania wymagania,
- 3) poziom C – oznacza średni stopień wypełniania wymagania,
- 4) poziom D – oznacza podstawowy stopień wypełniania wymagania,
- 5) poziom E – oznacza niski stopień wypełniania wymagania.



Wykres 1. Poziomy spełniania wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych” w przedszkolach

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

Zdecydowana większość badanych przedszkoli spełnia wymaganie na poziomie wysokim (75,4% przedszkoli z 264), a 9,8% (26 przedszkoli) na poziomie bardzo wysokim. 12,1% (32 przedszkola) badanych placówek osiągnęło średni stopień wypełniania wymagania. Przedszkola spełniające wymaganie na poziomie poniżej średniego stanowią pojedyncze przypadki (sześć przedszkoli na poziomie podstawowym, jedno na poziomie niskim).

Tabela 1. Zestawienie spełniania kryteriów wymagania „Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych” w przedszkolach, n = 264

| Kryterium | Wynik | Procent przedszkoli (n = 264) |
|---|--------------|-------------------------------|
| W przedszkolu prowadzona jest diagnoza potrzeb i możliwości dzieci. | Spełnione | 99,7% |
| | Niespełnione | 0,3% |
| W przedszkolu dostosowuje się działania do możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. | Spełnione | 93,6% |
| | Niespełnione | 6,4% |
| Przedszkole w swoich działaniach uwzględnia indywidualizację procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci. | Spełnione | 89,8% |
| | Niespełnione | 10,2% |

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO.

W tylko jednym spośród 264 badanych przedszkoli nie prowadzi się diagnozy potrzeb i możliwości dzieci. **Prawie wszystkie badane przedszkola diagnozują potrzeby i możliwości swoich podopiecznych (99,7%), zdecydowana większość dostosowuje swoje działania do zdiagnozowanych potrzeb i możliwości (93,6%), a niewiele mniejszy procent przedszkoli podejmuje działania związane z indywidualnym wsparciem rozwoju i edukacji dzieci (89,8%).** Kryterium „Przedszkole w swoich działaniach uwzględnia indywidualizację procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci” jest najczęściej niespełnianym kryterium, którego nie realizowało 10,2% badanych przedszkoli (27 przedszkoli, n = 264).

DIAGNOZOWANIE POTRZEB I MOŻLIWOŚCI DZIECI

Elementarnym kryterium spełniania omawianego wymagania jest to, czy dane przedszkole przeprowadza diagnozę możliwości i potrzeb dzieci, która powinna stanowić podstawę do jakichkolwiek dalszych działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych. Wszyscy nauczyciele biorący udział w 264 wywiadach grupowych deklarują, że w przedszkolach, w których pracują, diagnozowane są możliwości i potrzeby dzieci. Pomimo jednak deklaracji nauczycieli w jednym z przedszkoli nie udostępniono dokumentów, które wskazywałyby, że diagnoza została przeprowadzona wobec więcej niż jednego dziecka. Z tego względu w ewaluacji w tym jednostkowym przypadku określono jedno przedszkole jako niespełniające kryterium.

Diagnozy możliwości i potrzeb dzieci przeprowadzane są między innymi na podstawie arkuszy obserwacji, kart pracy dzieci, rozmów z dziećmi i ich rodzicami, badań specjalistycznych (logopedycznych itp.): „Nauczyciele wypełniają arkusze obserwacji i dokonują analizy prac dziecięcych”, „Dzieci są diagnozowane za pomocą: karty potrzeb dziecka przedszkolnego, karty obserwacji cech rozwojowych dziecka”, „Diagnoza obejmuje rozmowy z rodzicami na temat potrzeb i możliwości dzieci” (NAU_FGI).

W Tabeli 2 przedstawiono analizę odpowiedzi na pytanie otwarte: „Jakie potrzeby – na podstawie wyników tej diagnozy – są najczęstsze?” skierowane do nauczycieli. Z 264 zapisów wywiadów grupowych wylosowano za pomocą metody doboru systematycznego 200, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, stąd suma wskazań może przekraczać 200. **Wśród głównych potrzeb wskazywanych podczas wywiadów z nauczycielami znalazły się:**

- specjalistyczna opieka logopedyczna (121 wskazań),
- wsparcie rozwoju emocjonalnego dzieci (111 wskazań),
- wsparcie rozwoju społecznego dzieci (106 wskazań),
- wsparcie rozwoju intelektualnego i przygotowanie do nauki w szkole (94 wskazania),
- rozwijanie motoryki małej (85 wskazań),
- rozwijanie motoryki dużej (83 wskazania),

- rozwijanie samodzielności dzieci (74 wskazania),
- rozwijanie percepcji wzrokowo-słuchowej (55 wskazań),
- rozwijanie zdolności i szczególnych predyspozycji (41 wskazań),
- rozwijanie umiejętności komunikowania się (np. słownictwa) (34 wskazania),
- wsparcie rozwoju dzieci z brakami edukacyjno-rozwojowymi (26 wskazań).

Tabela 2. Zdiagnozowane potrzeby dzieci, najczęściej wskazywane przez nauczycieli, n = 200

| Zdiagnozowane potrzeby | Liczba wskazań | Procent wypowiedzi, w których pojawiło się wskazanie (n = 200) |
|--|----------------|--|
| Specjalistyczna opieka logopedyczna | 121 | 60,5% |
| Wsparcie rozwoju emocjonalnego dzieci | 111 | 55,5% |
| Wsparcie rozwoju społecznego dzieci | 106 | 53% |
| Wsparcie rozwoju intelektualnego i przygotowanie do nauki w szkole | 94 | 47% |
| Rozwijanie motoryki małej | 85 | 42,5% |
| Rozwijanie motoryki dużej | 83 | 41,5% |
| Rozwijanie samodzielności dzieci | 74 | 37% |
| Rozwijanie percepcji wzrokowo-słuchowej | 55 | 27,5% |
| Rozwijanie zdolności i szczególnych predyspozycji | 41 | 20,5% |
| Rozwijanie umiejętności komunikowania się (np. słownictwa) | 34 | 17% |
| Ogólne wsparcie dzieci z brakami edukacyjno-rozwojowymi | 26 | 13% |

Źródło: NAU_FGI.

W 60,5% (121 wskazań) spośród 200 wywiadów grupowych z nauczycielami wymieniono potrzebę poprawy wad wymowy – przez odpowiednie ćwiczenia, współpracę z logopedą czy organizację indywidualnych lub grupowych zajęć logopedycznych.

W ponad połowie wywiadów wskazuje się także na konieczność pracy nad rozwojem emocjonalnym dzieci (55,5%, 111 wskazań) – radzeniem sobie z emocjami, budowaniem poczucia własnej wartości, a w szczególności poczucia bezpieczeństwa i akceptacji (35%, 70 wskazań): „Potrzeby dzieci wynikające z diagnozy: poszerzenie (...) poczucia bezpieczeństwa, opieki, wsparcia, akceptacji”, „potrzeba: społeczno-emocjonalna”, „dojrzałości emocjonalnej” (NAU_FGI). Według respondentów niemal równie ważną potrzebą jest rozwój społeczny dzieci (53% z 200 wylosowanych odpowiedzi) – kontakt z rówieśnikami, budowanie umiejętności współpracy i funkcjonowania w grupie. Analiza wyników wykazała, że po pół roku pracy wykształtowała się „potrzeba samodzielności, komunikowania się, potrzeba kształtowania norm społecznych”, „potrzeba (...) uczenia pracy zespołowej”, „kształtowania postaw prospołecznych (np. tolerancji, szacunku i poczucia sprawiedliwości)” (NAU_FGI).

Odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby były zmiany w sposobie pracy wprowadzone przez nauczycieli. Jedynie siedmiu spośród 2009 ankietowanych nauczycieli odpowiedziało, że diagnoza nie miała wpływu na ich metody pracy z dziećmi.

Tabela 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru: „Czy wyniki diagnozy potrzeb i możliwości wpłynęły na Pana(i) sposób pracy z dziećmi?”, n = 2009

| Czy wyniki diagnozy potrzeb i możliwości wpłynęły na Pana(i) sposób pracy z dziećmi? | Liczba wskazań | Procent odpowiedzi (n = 2009) |
|--|----------------|-------------------------------|
| TAK | 1978 | 99,6% |
| NIE | 7 | 0,4% |

Źródło: NAU_CAWI.

INDYWIDUALIZACJA PROCESU NAUCZANIA

Na potrzeby niniejszej analizy badano, czy działania wprowadzone przez nauczycieli po diagnozie¹ miały wpływ na indywidualizację procesu edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych.

Tabela 4. Działania o charakterze indywidualizacji procesu edukacji, n = 200

| Charakter zmian w sposobie pracy z dziećmi wprowadzonych w wyniku diagnozy ich potrzeb i możliwości | Liczba wskazań | Procent odpowiedzi |
|---|----------------|--------------------|
| Indywidualizacja procesu edukacji, w tym: | 200 | 100% |
| Wspieranie dzieci z brakami edukacyjno-rozwojowymi | 98 | 49% |
| Praca z dzieckiem zdolnym | 56 | 28% |

Źródło: NAU_FGI.

Zmiany wprowadzone w sposobie pracy z dziećmi uwzględniały według wszystkich respondentów (100%, n = 200) indywidualizację wsparcia rozwoju dzieci. W 49% wywiadów (98 wskazań) mówiono o działaniach wyrównawczych (wspieranie dzieci z brakami edukacyjno-rozwojowymi) i 28% (56 wskazań) o pracy z dzieckiem zdolnym.

88,7% (n = 12 411) rodziców potwierdza, że sposób pracy w badanych przedszkolach uwzględnia indywidualne możliwości i potrzeby ich dzieci. Choć płeć mogłaby być czynnikiem wpływającym na sposób oceny pracy z dzieckiem, różnica w odpowiedziach udzielonych przez kobiety i przez mężczyzn nie jest istotna statystycznie ($p > 0,05$).

Również podczas przeprowadzonych w ramach ewaluacji obserwacji² oceniano, czy widać w działaniach edukacyjnych przedszkola przykłady indywidualnego podejścia do dzieci.

¹ Opisowane w 200 wylosowanych metodą doboru systematycznego wywiadów grupowych z nauczycielami, które zakodowano tak jak pytanie wielokrotnego wyboru, dlatego suma wskazań może przekraczać lub wynosić poniżej 200.

² Wylosowano za pomocą metody doboru systematycznego 200 zapisów obserwacji, które zakodowano tak jak pytanie jednokrotnego wyboru.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru: „Czy ma Pan(i) poczucie, że w przedszkolu pracuje się z Pana(i) dzieckiem w sposób, który uwzględnia jego indywidualne możliwości i potrzeby?” według płci respondenta, n = 12 411

| | | Zdecydowanie tak | Raczej tak | Raczej nie | Zdecydowanie nie |
|---|--------------|------------------|------------|------------|------------------|
| Brak danych o płci | (n = 1372) | 41,5% | 48,2% | 8,2% | 2,2% |
| Ankieta wypełniana wspólnie przez opiekunów obojga płci | (n = 1587) | 34,5% | 50,2% | 11,5% | 3,8% |
| Kobieta | (n = 8205) | 40,8% | 48,3% | 8,4% | 2,5% |
| Mężczyzna | (n = 1247) | 50,2% | 40,6% | 7,1% | 2,2% |
| Ogółem | (n = 12 545) | 41,0% | 47,7% | 8,6% | 2,6% |

Źródło: RODZ_PAPI.

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie otwarte: „Czy widać przykłady indywidualnego podejścia do dzieci?”, n = 200

| Czy widać przykłady indywidualnego podejścia do dzieci? | Tak | Nie | Razem |
|---|-----|-----|---------|
| Liczba wskazań | 160 | 30 | N = 200 |

Źródło: obserwacja_zajęc.

W trakcie zdecydowanej większości obserwacji wizytatorzy dostrzegali przykłady indywidualnego podejścia do dzieci (80%, n = 200). W 30 przypadkach (15%) nie pojawiły się przykłady takiego sposobu pracy z dzieckiem, w dziesięciu z nich jednak brak indywidualnego podejścia był zdaniem obserwatora zasadny (na przykład w trakcie swobodnej zabawy dzieci w grupie). W co dwudziestej obserwacji nie stwierdzono jednoznacznie, czy działania nauczyciela były zindywidualizowane.

Najczęstsze przykłady zindywidualizowanych działań, które zaobserwowali wizytatorzy, zostały przedstawione w Tabeli 7.

Tabela 7. Przykłady indywidualnego podejścia do dzieci w trakcie zajęć, n = 200

| Przykłady indywidualnego podejścia do dzieci w trakcie zajęć | Liczba wskazań | Procent wypowiedzi, w których pojawiło się wskazanie (n = 200) |
|---|----------------|--|
| Indywidualne wspieranie dziecka z trudnościami | 37 | 18,5% |
| Dostosowanie zadań do możliwości i potrzeb dziecka | 37 | 18,5% |
| Ogólne działania wspierające rozwój (np. indywidualna rozmowa) | 36 | 18% |
| Indywidualne pochwały i motywowanie do pracy | 27 | 13,5% |
| Zachęcanie do pracy dzieci mniej aktywnych | 25 | 12,5% |
| Umożliwienie dzieciom samoekspresji, indywidualnych zainteresowań | 16 | 8% |
| Indywidualne wspieranie rozwoju dziecka uzdolnionego | 11 | 5,5% |

Źródło: obserwacja_zajęc.

Jak można zauważyć na podstawie danych zebranych w Tabeli 7, **zindywidualizowane działania nauczycieli prowadzących zajęcia często mają na celu wyrównanie szans edukacyjnych przez odpowiedni dobór ćwiczeń i wspieranie dzieci z trudnościami, a także ogólne wspieranie rozwoju dzieci (indywidualne rozmowy, obserwacje)**. Stosunkowo rzadko (w 11 przypadkach spośród 200 wylosowanych do analizy) podejmuje się indywidualną pracę z dzieckiem uzdolnionym, choć jest to jedna z wymienionych wcześniej potrzeb sformułowanych na podstawie diagnoz możliwości i potrzeb dzieci (74 wskazania, n = 200).

Zdaniem obserwatorów w 82,9% przedszkoli (n = 1272) nauczyciele starali się indywidualnie dobrać zadania do możliwości poszczególnych dzieci lub grup.

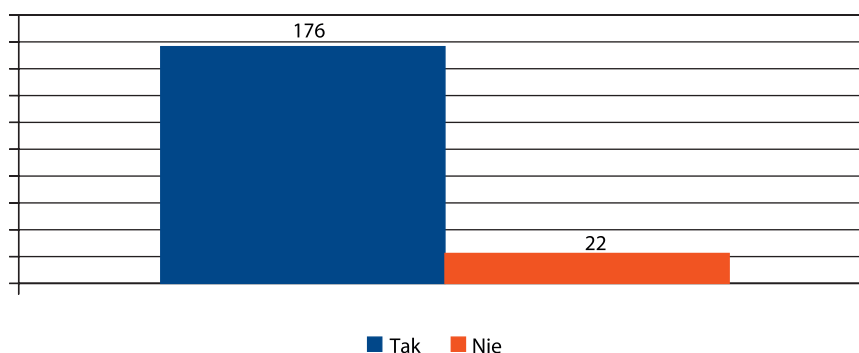
Tabela 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie jednokrotnego wyboru: „Czy nauczyciel dobiera zadania odpowiednio do kompetencji poszczególnych dzieci/grup dzieci?”, n = 1272

| Czy nauczyciel dobiera zadania odpowiednio do kompetencji poszczególnych dzieci/grup dzieci? | Tak | Nie | Nie dotyczy | Razem |
|--|------|-----|-------------|----------|
| Liczba wskazań | 1055 | 69 | 148 | n = 1272 |

Źródło: obserwacja_zajęć.

Wyrównaniu szans edukacyjnych służą także zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach. **88% (176 wskazań, n = 200) dyrektorów deklaruje, że w przedszkolu są prowadzone zajęcia dostosowane do specjalnych potrzeb dzieci**. 11% przedszkoli (22 wskazania) nie organizuje tego typu zajęć. Jednocześnie dyrektorzy pięciu przedszkoli, które nie oferują zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach, twierdzą, że nie zaszczyli konieczność, by zostały one wprowadzone do działań.

Czy w przedszkolu prowadzi się zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach?
1.09.2012–31.03.2013
n = 200



Wykres 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie otwarte: „Czy w przedszkolu prowadzi się zajęcia dla dzieci o specjalnych potrzebach?”, n = 200

Źródło: DYR_CAWI.

W Tabeli 9 przedstawiono główne typy zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach, realizowane w 200 wylosowanych do analizy przedszkolach.

Tabela 9. Główne typy zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach, n = 200

| Główne typy zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach | Liczba wskazań | Procent wypowiedzi, w których pojawiło się wskazanie (n = 200) |
|--|----------------|--|
| Zajęcia logopedyczne | 48 | 24% |
| Zajęcia dodatkowe umożliwiające rozwój zainteresowań dzieci zdolnych | 35 | 17,5% |
| Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci z trudnościami | 26 | 13% |
| Zajęcia pedagogiczno-psychologiczne | 23 | 11,5% |

Źródło: DYR_CAWI.

Najczęściej prowadzonym typem zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach są zajęcia logopedyczne, które wymieniono w 24% wypowiedzi (48 wskazań, n = 200). Zajęcia dodatkowe umożliwiające rozwój zainteresowań dzieci zdolnych (taneczne, muzyczne, plastyczne itp.) zostały wymienione w 17,5% wypowiedzi (35 wskazań). Co ciekawe, rzadziej wymieniane były zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci z trudnościami, mianowicie w 13% wypowiedzi (26 wskazań). Ostatni typ stanowią zajęcia pedagogiczno-psychologiczne mające na celu wsparcie rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci (11,5% wypowiedzi, czyli 23 wskazania, n = 200).

Wszystkie wymienione przez dyrektorów typy zajęć dla dzieci o specjalnych potrzebach odpowiadają zdiagnozowanym potrzebom, w szczególności potrzebie specjalistycznej opieki logopedycznej.

DIAGNOZA POTRZEB A ZINDYWIDUALIZOWANE DZIAŁANIA EDUKACYJNE PROWADZONE W PRZEDSZKOLU, SŁUŻĄCE WYRÓWNANIU SZANS EDUKACYJNYCH

Jeśli przyjrzeć się formom indywidualnego podejścia do dzieci w trakcie zajęć, łatwo zauważyć, że większość z nich (indywidualne wspieranie dziecka z trudnościami, dostosowanie zadań do możliwości i potrzeb dziecka, ogólne działania wspierające rozwój, np. indywidualna rozmowa, indywidualne pochwały i motywowanie do pracy oraz zachęcanie do pracy dzieci mniej aktywnych – por. Tabela 7) odpowiada zdiagnozowanym potrzebom wspierania rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci (por. Tabela 2). Realizacja tych potrzeb odbywa się także przez zajęcia pedagogiczno-psychologiczne (prowadzone w 23 przedszkolach na 200 wylosowanych do analizy). Choć jest to jedna z rzadziej wymienianych potrzeb (13% wypowiedzi, n = 200), dzieci wymagające pomocy w celu wyrównania szans edukacyjnych są wspierane zarówno podczas obserwowanych zajęć (indywidualne wspieranie dziecka z trudnościami, dostosowanie zadań do możliwości i potrzeb dziecka – por. Tabela 7), jak i przez zajęcia dodatkowe, zindywidualizowane: zajęcia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci z trudnościami (por. Tabela 9).

Praca z dzieckiem uzdolnionym (jako potrzeba wymieniana w 41 z 200 wylosowanych do analizy odpowiedzi) jest rzadko podejmowaną formą działań w trakcie zajęć ogólnych (por. Tabela 7, 11 wskazań), ale 17,5% badanych przedszkoli (Tabela 9, 35 wskazań) organizuje dodatkowe zajęcia umożliwiające rozwój zainteresowań i talentów dzieci.

REKOMENDACJE

Należy podkreślić, że głównym czynnikiem determinującym skuteczność metod pracy mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych jest precyzyjna diagnoza potrzeb i możliwości dzieci. W niemal wszystkich badanych przedszkolach diagnozowanie potrzeb i możliwości dzieci należy do stałych działań przedszkola, dlatego należy je wspierać w tym procesie przez doskonalenie i dostarczanie odpowiednich narzędzi.

Najważniejszą potrzebą wymienianą przez pracowników zdecydowanej większości przedszkoli (60,5%) jest specjalistyczna opieka logopedyczna i diagnoza w tym zakresie. Nie wszystkie przedszkola oferują indywidualne lub grupowe zajęcia prowadzone przez wykwalifikowanych logopedów. Wymagają one odpowiedniego wsparcia w diagnozowaniu i korygowaniu wad wymowy (mających negatywny wpływ na cały proces edukacji dziecka).

INFORMACJE O AUTORACH

DAM VAN ANH – socjolożka (Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego), organizatorka i producentka wydarzeń edukacyjnych i kulturalno-społecznych (m.in. Festiwal Filmowy Pięć Smaków, cykl „Edukacja dzieci i młodzieży wietnamskiej w Polsce”, inicjatywy edukacyjne grupy Loesje Polska). Działa aktywnie na rzecz dialogu międzykulturowego w Warszawie (m.in. w Fundacji Sztuki Arteria, w tym podczas projektów realizowanych w partnerstwie z Biurem Edukacji i Biurem Kultury m.st. Warszawy) i aktywizacji kulturalnej społeczności wietnamskiej w Polsce (w szczególności adaptacji językowej oraz kulturowej dzieci i młodzieży). Tłumaczka, bukietarka, copywriterka, początkująca programistka.

AGNIESZKA BOREK – socjolożka, badaczka społeczna i edukatorka. Uczestniczyła w kilkudziesięciu projektach badawczych dla instytucji edukacyjnych, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych. Zaangażowana w edukację dorosłych. Bada zagadnienia związane z procesami edukacyjnymi realizowanymi w szkołach oraz uczeniem się szkoły jako instytucji. Koordynatorka po stronie Ery Ewaluacji projektu systemowego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Superwizorka szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli, które są realizowane w ramach projektu nadzoru pedagogicznego. Członkini zespołu metodologicznego Systemy Ewaluacji Oświaty. Jako rodzic, który czuje się partnerem, stale współpracuje ze szkołą, w której uczą się jej dzieci.

EWA BIELECKA – w nadzorze pedagogicznym pracuje od 2001 roku, pełniąc funkcję dyrektora poradni psychologiczno-pedagogicznej. Od 2007 roku wizytator Kuratorium Oświaty w Gdańsku, kierownik Oddziału Ewaluacji. Absolwentka I cyklu szkoleniowego wizytatorów do spraw ewaluacji. Od 2010 roku przeprowadza ewaluację szkół i placówek. Od roku szkolnego 2011/2012 bierze udział w pracach nad nowymi wymaganiami dla szkół i placówek.

MARTA BYRSKA – absolwentka Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim, pracuje jako etnograf i semiotyk w agencji badawczej Millward Brown. Prowadziła badania etnograficzne na Bojkowszczyźnie (Zachodnia Ukraina) i na polsko-ukraińskim przejściu granicznym w Medyce. Obecnie bada różne przejawy kultury konsumpcyjnej.

NATALIA CIAK – absolwentka filologii klasycznej i stosowanych nauk społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. W 2011 roku uczestniczyła w badaniach historii mówionej na terenie Lubelszczyzny pod kierunkiem prof. dr hab. J. Tokarskiej-Bakir. Od stycznia 2013 roku współpracuje z Uniwersytetem Jagiellońskim w projekcie modernizacji nadzoru pedagogicznego.

BEATA DOMERECKA – członkini zespołu projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III, ekspertka w projekcie „Wdrażanie podstawy programowej kształcenia ogólnego we wszystkich typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem drugiego i czwartego etapu edukacyjnego”, współautorka poradnika o nowych ramowych planach nauczania dla dyrektorów szkół podstawowych, autorka wielu publikacji na temat zmian w oświacie oraz poradnika dla dyrektorów szkół/placówek *Jak organizować turystykę szkolną*, szkolna organizatorka rozwoju edukacji.

ROMAN DORCZAK – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu. Od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym

PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996). Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych oraz współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi. Od początku lat dziewięćdziesiątych zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Projekt, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minus. Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, w tym: *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 9, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor monografii *Psychologiczne aspekty wdrażania zmian w PUP* (2007).

ANNA GOCŁOWSKA – posiada II stopień specjalizacji zawodowej w zakresie zarządzania oświatą. Nauczyciel dyplomowany z ponad trzydziestoletnim stażem pracy w oświacie, ekspert z listy MEN, egzaminator OKE. Obecnie koordynator w projekcie wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego, wcześniej ekspert merytoryczny w tym projekcie, nauczyciel, dyrektor szkoły, nauczyciel kolegium nauczycielskiego, nauczyciel akademicki, wizytator, dyrektor wydziału nadzoru pedagogicznego, dyrektor wydziału organizacyjnego i kadr oraz kierownik oddziału nadzoru pedagogicznego w KO.

ANDRZEJ JANCZY – wizytator Kuratorium Oświaty w Krakowie z 19-letnim stażem, uczestnik programu PHARE-TERM, autor artykułów w biuletynie Małopolskiego Kuratora Oświaty.

MARCIN JEWOKIMOW – socjolog i kulturoznawca, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, p.o. kierownik Katedry XX wieku na WNH UKSW.

ŁUKASZ KLUZ – student politologii i pedagogiki, współprowadzący warsztaty dla nauczycieli z zakresu ewaluacji wewnętrznej, oceniania kształtującego i budowy systemu jakości pracy szkoły; członek zespołu badawczego diagnozującego „Zmiany spowodowane ewaluacją zewnętrzną w szkołach i placówkach oświatowych województw: dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego” (2012–2013); redaktor treści na platformie doskonaleniowsieci.pl (2013–2014).

TOMASZ KASPRZAK – socjolog, ewaluator i trener. Pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych (Zespół Badań Nauczycieli). W latach 2002–2010 członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe, administrację publiczną, inicjatywy wspólnotowe. Od 2009 roku członek zespołu realizującego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkół. W latach 2010–2012 koordynator projektu Laboratorium Mikrobadań IBE.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK – magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim i kieruje Niepublicznym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „Sophia”. Jego zainteresowania naukowe związane są z kooperacją w ramach zespołów pracowniczych i współpracą międzyinstytucjonalną, psychologią w zarządzaniu, zarządzaniem edukacyjnym, profilaktyką i ewaluacją. Jest autorem książek *Agresja i przemoc w szkole* (2004) i *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

IWONA KONIECZNY – badaczka i ewaluatorka. Ukończyła socjologię na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie – specjalizacja: badania społeczne i analiza danych. Interesuje się badaniami jakościowymi w obszarze kultury i edukacji. Pracuje w firmie Era Ewaluacji jako specjalistka ds. badań i ewaluacji. Posiada doświadczenie w projektowaniu i realizacji badań społecznych i ewaluacyjnych oraz jest współautorką kilkunastu raportów dla instytucji publicznych i organizacji pozarządowych.

BOŻENA JOLANTA LENKIEWICZ-BRODA – magister pedagogiki w zakresie nauczania początkowego. Posiada dodatkowe kwalifikacje z oligofrenopedagogiki i pedagogiki resocjalizacyjnej. Związana z oświatą od 30 lat. Ekspert do spraw awansu zawodowego nauczycieli. Od 14 lat pracuje w Kuratorium Oświaty w Białymstoku, od roku 2010 – wizytator do spraw ewaluacji. Posiada też prawie trzyletnie doświadczenie na stanowisku wizytatora placówek resocjalizacyjnych nadzorowanych przez Ministra Sprawiedliwości. Od 2010 roku ściśle współpracuje z zespołem realizującym projekt Program Wzmocnienia Efektywności

Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Jakości Pracy Szkoły (m.in. praca nad doskonaleniem i modyfikacją metodologii badań ewaluacyjnych, analizą i doskonaleniem wymagań i narzędzi badawczych, analizą i interpretacją wyników). Autorka publikacji dotyczących m.in. mierzenia jakości pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej, ewaluacji szkół i placówek oświatowych oraz licznych artykułów o tematyce edukacyjnej w prasie oświatowej. Współautorka publikacji *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*. Aktywnie działa na rzecz osób niepełnosprawnych. Od roku 2005 pełni społecznie funkcję Prezesa Olimpiad Specjalnych Polska – Podlaskie. Wieloletni instruktor Nieprzetartego Szlaku. Współautorka programu harcerskiego Odkrywczy Nieznanego Świata (I miejsce w ogólnopolskim konkursie im. prof. Degi na najciekawsze rozwiązanie na rzecz niepełnosprawnych). W roku 2007 nagrodzona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ – doktor habilitowany nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca Się wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrami kształcącymi dorosłych czy zarządzania systemami edukacyjnymi. Koordynator II i III etapu projektu systemowego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

BARBARA MILECKA – absolwentka Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunku geografia. Studia podyplomowe z zakresu zarządzania oświatą. Od kilkunastu lat zajmuje się nadzorem pedagogicznym. Obecnie ewaluator w KO w Poznaniu, wcześniej nauczyciel i dyrektor szkoły. Autorka artykułów dotyczących zarządzania oświatą publikowanych w ogólnopolskiej prasie oświatowej oraz współautorka *Poradnika dla wizytatorów do spraw ewaluacji* (ORE, Warszawa 2013). Współpracuje z ośrodkami doskonalenia nauczycieli (Kalisz, Kępno, Pleszew), szczególnie w zakresie wykorzystania metody EWD. Zaangażowana od lat dziewięćdziesiątych w realizację wielu lokalnych projektów edukacyjnych finansowanych ze środków UE (ostatni – Przedszkolaki na Start, 2011).

MONIKA OSZMANIEC – socjolożka, edukatorka, absolwentka filozofii oraz stosowanych nauk społecznych na Uniwersytecie Warszawskim. Uczestniczyła w wielu projektach badawczych realizowanych m.in. przez Jagielloński Instytut Spraw Publicznych, Spotkania – Stowarzyszenie dla Edukacji i Kultury, Centrum Aktywności Lokalnej CAL, Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Pracuje również jako trenerka w organizacjach pozarządowych, gdzie prowadzi warsztaty liderkie z zakresu edukacji międzykulturowej oraz dotyczące aktywności lokalnej. Wspiera młodzieżowe projekty w lokalnych społecznościach w ramach Szkoły Dialogu. Prowadziła szkolenia dla nauczycieli, zajęcia edukacyjne dla dzieci w różnym wieku, warsztaty dla młodzieży, polsko-izraelskie spotkania młodzieży. Trenerka Instytutu Nowoczesnej Edukacji oraz Forum Dialogu Między Narodami, edukatorka XIX Sejmu Dzieci i Młodzieży.

NORBERT SOSIK – student w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2011 roku pracuje jako badacz w firmie Izmałkowa Consulting. W 2012 roku brał udział w projekcie Zoom na UTW organizowanym przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”.

IWONA TANESKA – wieloletnia nauczycielka fizyki i wicedyrektor szkoły, od stycznia 2008 roku wizytator Kuratorium Oświaty w Gdańsku. Absolwentka IV cyklu szkoleniowego wizytatorów do spraw ewaluacji. Od 2009 roku bierze udział w pracach nad tworzeniem narzędzi kontroli – arkuszy kontroli MEN, a w roku 2012/2013 w pracach nad wymaganiami dla szkół i placówek.

MAGDALENA TĘDZIAGOLSKA – socjolog, badaczka społeczna i trenerka. Absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz Podyplomowego Studium Ewaluacji Programów Społecznych w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zrealizowała kilkadziesiąt projektów badawczych dla organizacji pozarządowych i instytucji publicznych (m.in. Ministerstwo Kultury, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Instytut Badań Edukacyjnych, Centrum Komunikacji Społecznej m.st. Warszawy, Stowarzyszenie KLON/JAWOR, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce). Kierownik Działu Badań i Ewaluacji w firmie Era Ewaluacji sp. z o.o. Wspiera szkoły w ich rozwoju, szkoli dyrektorów i nauczycieli w zakresie prowadzenia ewaluacji, oraz jest członkinią zespołu tworzącego narzędzia ewaluacji zewnętrznej w szkołach i innych placówkach w ramach Programu Wzmocnienia Systemu Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III.

ANNA WALCZAK – doktorantka w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Wykładowca w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP. Autorka opracowań i analiz dla organizacji pozarządowych.

BARTŁOMIEJ WALCZAK – socjolog, antropolog kultury. Autor i współautor ponad pięćdziesięciu publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. „Anthropology Matters”, „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kontekstach”, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych. Autor ekspertyz i analiz dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. St. Batorego, Rzecznika Praw Obywatelskich, OECD, MultiKulturni Center Praha i Narodowego Centrum Kultury. Od 2009 roku członek zespołu wprowadzającego reformę nadzoru pedagogicznego. W 2009 roku ukazała się jego książka *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwania ponowoczesnej antropologii* (wyd. Scholar).

REDAKTOR WYDAWNICTWA
Agnieszka Stęplewska

ADJUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA
Barbara Górka

KOREKTA
Józefa Kunicka-Synowiec

SKŁAD I ŁAMANIE
Anna Basista

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. (12) 631-18-80, tel./fax (12) 631-18-83

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 2012/2013.

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.

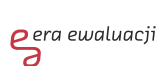
Anna Goćłowska

Institut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-3652-5
Egzemplarz bezpłatny



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego