

BARBARA CIŻKOWICZ

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Obraz polskiej szkoły w badaniach 15-latków

Ekspansywny rozwój technologii oraz zmiany na rynku pracy generują potrzebę uczenia się przez całe życie. Umiejętności stały się walutą XXI wieku. Kompetencje, w jakie należy wyposażać osoby uczące się, muszą pozwalać im na adaptację do dynamicznie zmieniających się warunków (OECD 2008). Potrzeba szybkiego reagowania systemu edukacji na zmianę doprowadziła do przesunięcia procesów decyzyjnych na niższe poziomy zarządzania. Zwiększono autonomię szkół i uczelni w opracowywaniu programów kształcenia (*Raport Polska 2030–2011*; Banach 2002). Konieczność wprowadzania zmian inspirowana jest również sytuacją międzynarodową Polski. Integracja UE spowodowała potrzebę dostosowania systemów kształcenia do rozwoju i wdrażania spójnych i kompleksowych strategii kształcenia (Commission of the European Communities 2000). Opracowanie Europejskich Ram Kwalifikacji ma otworzyć dostęp do europejskich rynków pracy zgodnych z posiadanymi kwalifikacjami oraz umożliwić wymianę naukową. Na poziomie międzynarodowym osiągnięto znaczący postęp w obrębie wspierania reform kształcenia ustawicznego, szkolnictwa wyższego oraz opracowania wspólnych europejskich metod promujących jakość kształcenia i przejrzystość osiąganych kwalifikacji (*European Commission 2013*).

Strategiczne cele edukacji, do których zaliczono: poprawę jakości i skuteczności kształcenia, zwiększanie kreatywności i innowacyjności uczących się oraz ustawiczne kształcenie, są przedmiotem regularnego monitorowania zarówno na szczeblu unijnym, jak i krajowym (*European Commission 2012*). Od 1997 roku *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) uruchomiła międzynarodowe badania (*Programme for International Student Assessment – PISA*) mające umożliwić ocenę efektywności systemów edukacji na świecie. Głównym celem badań jest diagnoza osiągnięć poznawczych uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem, matematyki oraz nauk przyrodniczych. Obok tych kompetencji monitorowane są również zmienne ucznia,

rodziny i szkoły pozyskiwane w badaniach kwestionariuszowych. Począwszy od 2000 roku Polska uczestniczy w odbywających się co trzy lata badaniach uczniów 15-letnich. Metodologia zastosowana w tych badaniach umożliwia porównywanie osiągnięć poznawczych uczniów w różnych grupach. Kryteriami podziału na grupy mogą być zarówno kraje, jak i inne zmienne charakteryzujące środowisko kształcenia. Zadbano też o możliwość śledzenia zmian efektów kształcenia zachodzących w czasie.

Z raportów OECD wynika, że projektowanie procesu kształcenia powinno uwzględniać obok czynników zapewniających jego skuteczność w sferze poznawczej również te, kształtujące postawy niezbędne w dalszym kształceniu. Motywacja do uczenia się, przekonanie o własnej skuteczności oraz wypracowanie właściwej strategii uczenia się stanowią warunki konieczne uczestnictwa w kształceniu ustawicznym. Dlatego też ważna jest opinia uczniów na temat ich środowiska kształcenia (OECD 2008, OECD 2012).

O polskiej szkole mówi się głównie źle. Szkoła ma złą prasę. Szkoła życia: Nauka w szkole państwowej to jak hartowanie zimną wodą (Raport Wprost 2010), Szkoła podstawowa nie uczy myśleć. W ogóle uczy niewiele („Gazeta Prawna” 2011), Uczeń wciskany w schematy („Rzeczpospolita” 2011). Polska szkoła dyskryminuje ... chłopców i dziewczynki („Wprost” 2012) to tylko nieliczne tytuły, które nie budują społecznego zaufania do szkoły.

Znacznie poważniej brzmią zarzuty formułowane przez naukowców.

Egzaminy zewnętrzne, choć mają w założeniu szlachetne przesłanie, są w polskim systemie edukacyjnym szkodliwe (Kwieciński 2012, s. 30–35).

Polską szkołę podstawową kończą dzieci, które są półanalfabetami. (...) System awansu zawodowego nauczycieli przypomina wyścig szczurów (Śliwerski 2012, s. 21–27).

Centralistyczna, zmonopolizowana przez państwo, zamknięta na lokalne samorządowe działania i inicjatywy nie może być dzisiaj instytucją na kulturową zmianę (Nowak-Dziemianowicz 2013).

Poniżej podjęto próbę spojrzenia na Polską szkołę przez pryzmat badań PISA prowadzonych na reprezentatywnej próbie uczniów. Przedstawione zostały osiągnięcia poznawcze polskich 15-latków w kolejnych badaniach oraz ich opinie o szkole i o nauczycielach.

Osiągnięcia poznawcze uczniów

W kolejnych latach badania PISA koncentrują się na jednej z trzech kluczowych dziedzin, do których należą: czytanie ze zrozumieniem, matematyka oraz nauki przyrod-

nicze. W 2000 i 2009 roku dominującą dziedziną było czytanie ze zrozumieniem. W roku 2003 zainteresowanie badaczy skupione było głównie na matematyce, a w 2006 – na naukach przyrodniczych.

W tabeli 1 zestawiono średnie wyniki testów kompetencji polskich 15-latków w trzech ewaluowanych obszarach umiejętności. Zamieszczone przy wynikach strzałki oznaczają ich usytuowanie względem średniego wyniku w krajach OECD. Dodatkowo dla porównania przedstawiono wyniki fińskiej młodzieży, która we wszystkich badaniach PISA uzyskuje jedną z najwyższych pozycji w rankingu. Dla każdej dziedziny podano też maksymalny i minimalny wynik uzyskany w grupie krajów OECD w roku 2009. W bazach danych PISA dostępne są też oszacowania dokładności pomiarów (PISA 2009c). Zostały one uwzględnione przy ocenie istotności różnic wszystkich porównywanych wartości, jednak ze względu na wielkość poniższego opracowania nie zostały w nim wprost zamieszczone.

Tabela 1. Wyniki polskich 15-latków w badaniach PISA na tle średnie OECD i Finlandii

Umiejętności	Max	Kraj	Rok badań			
	Min		2000	2003	2006	2009
Czytanie ze zrozumieniem	556	Polska	479 ↓	497 ↓	508 ↑	500 ↑
	314	Finlandia	546 ↑	543 ↑	547 ↑	536 ↑
Matematyka	600	Polska	470 ↓	490 ↓	495 ↓	495 ↓
	331	Finlandia	536 ↑	544 ↑	548 ↑	541 ↑
Przyroda	575	Polska	483 ↓	498 ↓	498 ↓	508 ↑
	330	Finlandia	538 ↑	548 ↑	563 ↑	554 ↑

Źródło: dane z (PISA, 2009b, gdzie: ↓ – wynik niższy od średniej OECD MEN, 2009; PISA, 2003), ↓ – wynik równy średniej OECD, ↑ – wynik wyższy od średniej OECD.

Należy podkreślić, że nasi uczniowie uczestniczący w kolejnych edycjach badań PISA mieli nieco inne doświadczenia edukacyjne. I tak osoby biorące udział w badaniach w 2000 roku kończyły ośmioklasową szkołę podstawową. Uczestnicy drugiej edycji badań (2003) zaczęli naukę w niezreformowanej szkole, ale dalej uczęszczali już do gimnazjum. Nie zdawali jednak testu kończącego szkołę podstawową (po raz pierwszy przeprowadzony w 2002 roku). Prawie cały cykl kształcenia w zreformowanej szkole realizowali uczniowie, którzy brali udział w badaniach w 2006 roku (OECD 2011).

Pierwszy udział Polaków w badaniach PISA w 2000 roku przyniósł nie najlepsze wyniki. W czytaniu ze zrozumieniem przeciętny polski 15-latek uzyskał 479 punktów. Był to wynik istotnie niższy od średniej OECD. Również w obu pozostałych dziedzinach średnie wyniki polskich uczniów były znacząco niższe od średniej OECD. W kolejnych latach nasze wyniki zaczęły się poprawiać. W czytaniu ze zrozumieniem oraz w naukach przyrodniczych już w 2003 roku wynik przeciętnego Polaka był statystycznie nierozróżnialny ze średnią krajów OECD. Rok 2006 przyniósł kolejny, zna-

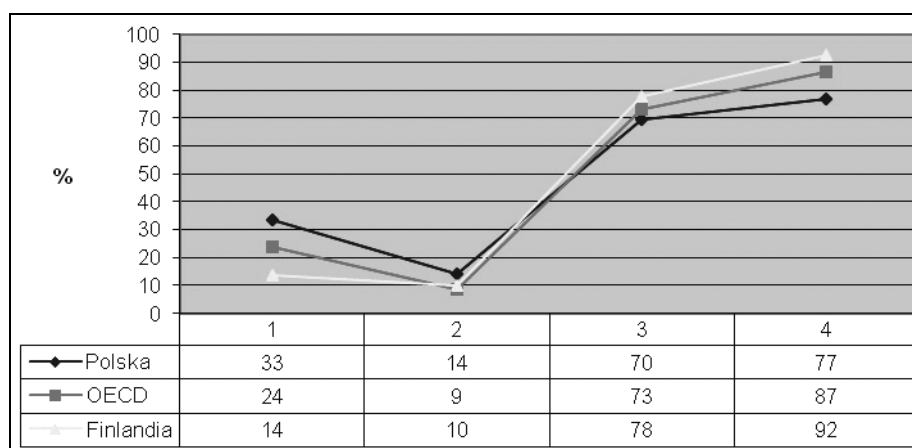
czący wzrost osiągnięć, przesuując nas do lepszej grupy w czytaniu ze zrozumieniem (powyżej średniej) i w matematyce (wynik był statystycznie nierozróżnialny ze średnią OECD). W roku 2009 odnotowano dalszą poprawę osiągnięć poznawczych. Chociaż w czytaniu ze zrozumieniem średnia liczba punktów okazała się nieco niższa niż w roku 2006, to nadal pozostajemy w grupie krajów o wynikach istotnie statystycznie wyższych niż średnia OECD, a nasza pozycja w tej grupie poprawiła się. W UE lepsze od nas były tylko Finlandia, Holandia i Belgia. Gorzej radzimy sobie z matematyką. W dwóch pierwszych badaniach (2000, 2003) osiągaliliśmy wyniki istotnie statystycznie niższe niż średnia OECD. W 2006 roku awansowaliśmy do grupy krajów przeciętnych. W roku 2009 utrzymaliśmy tę samą liczbę punktów, pozostając w grupie krajów średnio radzących sobie z matematyką, jednak nasza pozycja (25) jest nadal niezadowolająca. W naukach przyrodniczych awansowaliśmy z 23 pozycji w 2006 roku i wyniku na poziomie średniej OECD do pozycji 19 i wyniku istotnie wyższego od średniej OECD. Pozwala to na umiarkowany optymizm w odniesieniu do poznawczych osiągnięć polskich 15-latków (MEN 2009). Optymizm ten wzrasta, jeśli poddać analizie zróżnicowanie wyników testów kompetencji. I tak w czytaniu ze zrozumieniem zróżnicowanie wyników polskich uczniów jest nieco niższe niż zróżnicowanie wyników w krajach OECD. Ta większa homogeniczność wyników przy jednocześnie wyższej wartości średniej daje powody do zadowolenia (Dolata, Jakubowski, Pokropek 2011).

Szkoła w opinii uczniów

W badaniach PISA 15-latkowie oprócz testów sprawdzających ich osiągnięcia poznawcze wypełniali kwestionariusze ankiety zawierające pytania dotyczące ucznia, jego rodziny oraz licznych aspektów środowiska uczenia się (PISA 2009d). Wśród nich znajdowały się pytania dotyczące opinii uczniów na temat szkoły oraz ich relacji z nauczycielami. Analizy przedstawione poniżej pokazują opinię polskich 15-latków na tle opinii przeciętnego ucznia krajów OECD oraz Finlandii. W kraju tym kształcenie prowadzone w szkołach publicznych o powszechnym dostępie przynosi niezmiennie wysokie osiągnięcia poznawcze uczniów uczestniczących w międzynarodowych badaniach. U dołu rycin zamieszczono treści stwierdzeń przedstawianych do oceny oraz minimalny i maksymalny procent uczniów, który wystąpił wśród krajach OECD. Ponadto, w celu sprawdzenia, czy analizowane aspekty środowiska kształcenia różnicują poziom osiągnięć poznawczych uczniów, poddano analizie wyniki testów kompetencji w grupach zróżnicowanych sposobem odpowiadania na rozpatrywane pytania. Przedstawione dane zaczerpnięte zostały z baz danych PISA (2000; 2003; 2006; 2009a; 2009c).

Jedno z pytań kwestionariusza ucznia w 2009 roku (Q33 PISA 2009d)) dotyczyło przydatności nauki szkolnej. Uczniowie mieli określić, w jakim stopniu szkoła przygotowuje ich do życia, wyposaża w umiejętności przydatne w pracy oraz zwiększa pewność siebie w podejmowaniu decyzji. Badani oceniali zgodność z przedstawianymi im stwierdzeniami, używając czterostopniowej skali od: *całkowicie się nie zgadzam, po całkowicie się zgadzam*.

Wykres 1 przedstawia odsetek uczniów, którzy *zgadzali się* lub *całkowicie zgadzali* ze stwierdzeniami zamieszczonymi pod wykresem.



Wykres 1. Uczniowie o szkole – rok 2009.

1 – szkoła niewiele zrobiła by przygotować mnie do dorosłego życia (13,3–41,1),
 2 – szkoła jest stratą czasu (4,2–14,2), 3 – szkoła pomogła mi w zwiększeniu pewności
 podejmowanych decyzji (49,8–90,9), 4 – szkoła nauczyła mnie rzeczy,
 które mogą być przydatne w pracy (64,5–93,8)

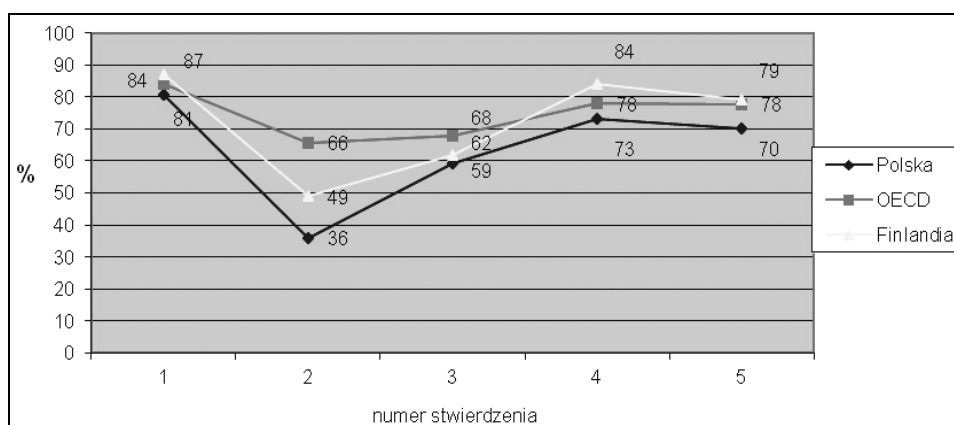
W każdym przypadku opinie polskich uczniów o szkole są nieco gorsze niż uśredniona opinia uczniów krajów OECD oraz opinia fińskiej młodzieży. Relacja ta jest trwała. Najlepiej szkołę postrzegają Finowie, najgorzej – Polacy. I tak najwięcej polskich 15-latków zgadza się ze stwierdzeniem, że *szkoła niewiele zrobiłaby przygotować ich do dorosłego życia*. Również największy odsetek naszej młodzieży uważa, że *szkoła jest stratą czasu*. Niestety jesteśmy w tym przypadku niechlubnym liderem wśród wszystkich krajów OECD. Polska młodzież ma też mniejsze przekonanie o przydatności na rynku pracy kompetencji zdobywanych w szkole (4). Nieomal co czwarty Polak nie dostrzega przydatności tych kompetencji, podczas gdy w szkole fińskiej jest to tylko 8% uczniów. Opinia polskiej młodzieży na temat udziału szkoły w kształtowaniu ich procesów decyzyjnych (3) najmniej różni się od średniej OECD.

W porównywanych grupach największe różnice wystąpiły w opiniach uczniów na temat przydatności kształcenia szkolnego. Fińscy uczniowie wyraźnie wyżej oceniają

praktyczny wymiar kształcenia w ich szkołach zarówno w ogólnym przygotowaniu do życia (1), jak i w przygotowaniu do pracy (4).

W celu sprawdzenia, w jakim stopniu dostrzeganie przez uczniów przydatności nauki szkolnej współwystępuje z wysokimi wynikami w testach kompetencji, poddano analizie wyniki czytania ze zrozumieniem i matematyki uzyskane przez uczniów różnie oceniających szkołę. Najbardziej prognostyczne względem osiągnięć poznawczych okazało się stwierdzenie *szkoła jest stratą czasu*. Istotnie wyższe wyniki osiągają ci, którzy się z tym nie zgadzają. Różnice między wynikami testów czytania ze zrozumieniem i matematyki osób krańcowo różnie oceniających to stwierdzenie wynoszą w Polsce odpowiednio: 60 i 43, a w Finlandii 117 i 86 punktów. Niestety, dane te nie dają wiedzy na temat ewentualnego występowania związków przyczynowo-skutkowych.

W kwestionariuszu zawarto też pytanie dotyczące relacji uczniów z nauczycielami (Q34 PISA 2009d). W przypadku tego pytania możliwe jest zarówno porównanie poprzeczne w odniesieniu do innych krajów, jak i podłużne, pozwalające ocenić zmiany opinii polskich 15-latków zachodzące w czasie, pytanie to bowiem powtarzano w kolejnych edycjach w latach 2000, 2003 i 2009.



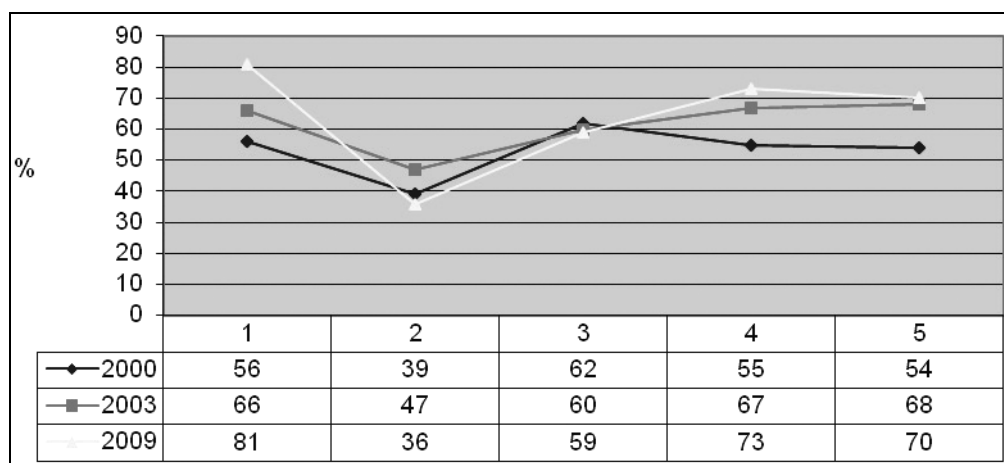
Wykres 2. Opinia uczniów na temat swych relacji z nauczycielami – rok 2009.

- 1 – dobrze dogaduję się z większością nauczycieli (73,0–93,2),
 2 – większość nauczycieli jest zainteresowanych dobrym samopoczuciem ucznia (28,0–88,4),
 3 – większość moich nauczycieli rzeczywiście słucha, co mam do powiedzenia (54,2–81,3),
 4 – jeśli potrzebuję pomocy, otrzymuję ją od moich nauczycieli (62,6–89,1),
 5 – większość moich nauczycieli traktuje mnie przyjaźnie (64,7–87,1)

Dokonywana przez uczniów ocena ich relacji z nauczycielami wypada pozytywnie, chociaż gorzej niż w grupach porównawczych (wykres 2). Powyżej 80% uczniów *dobrze dogaduje się z większością nauczycieli* (1). Duża część polskich uczniów czuje się wysłuchiwana przez nauczycieli (3), a w razie potrzeby uczniowie otrzymują od

nich pomoc (4). Pomaganie uczniom potrzebującym jest ważnym aspektem pracy nauczyciela, stąd z zadowoleniem można odnotować wysoki odsetek osób, które deklarują, że mogą na nią liczyć. *Dobre dogadywanie się z nauczycielami* znajduje też odzwierciedlenie w dostrzeganym przez znaczną część uczniów, przyjaznym traktowaniu ich przez nauczycieli (5). Najmniej polskich 15-latków potwierdza zainteresowanie nauczycieli ich dobrym samopoczuciem (2). Opinia uczniów na temat relacji uczeń–nauczyciel jest nieco lepsza w Finlandii i w przeciętnym kraju OECD. Największa różnica ujawniła się w opiniach na temat *zainteresowania nauczycieli dobrym samopoczuciem ucznia* (2). Kraje, których uczniowie odpowiadali wyraźnie inaczej niż Polacy i Finowie, to w Unii: Portugalia (88%) i Dania (76%).

Odpowiadając na pytanie o związek relacji uczeń–nauczyciel z osiągnięciami poznawczymi uczniów, porównano wyniki czytania ze zrozumieniem i matematyki uzyskane przez osoby różnie oceniające te relacje. Można było oczekiwać najsilniejszego związku osiągnięć z możliwością uzyskania pomocy ze strony nauczycieli (4). Ta zależność wystąpiła tylko u młodzieży fińskiej. Składową oceny relacji ucznia z nauczycielem wykazującą związek z osiągnięciami poznawczymi jest *dobrze dogadywanie się z nauczycielem*. Ci uczniowie, którzy lepiej się dogadują, osiągają wyższe wyniki w testach kompetencji.

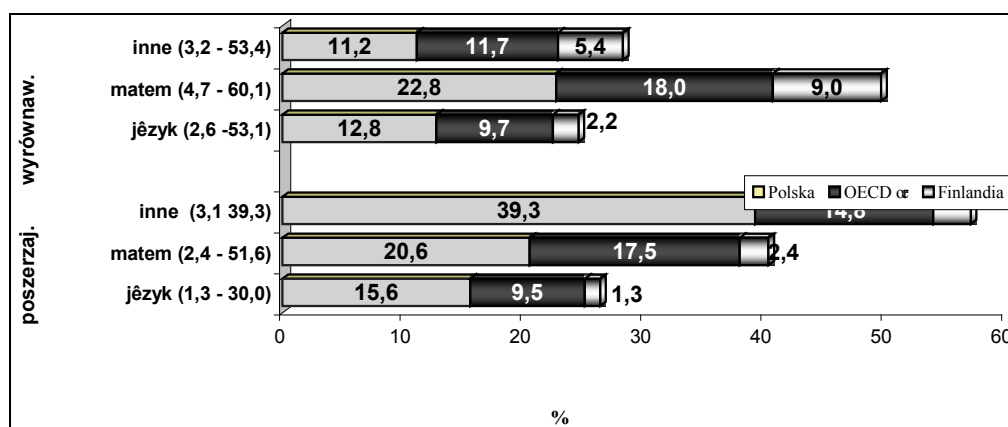


Wykres 3. Polscy uczniowie o swych relacjach z nauczycielami – zmiany w czasie.
Oznaczenia 1–5 jak na wykresie 2

Na rycinie 3 przedstawiono zmiany w ocenach relacji uczeń-nauczyciel, jakie zaszły w okresie dziewięcioletnim wśród polskich uczniów. Znacząco wzrosło przekonanie uczniów o *dobrym dogadywaniu się z nauczycielami* (1). Zwiększyła się również liczba uczniów mogących liczyć na pomoc ze strony nauczyciela w razie potrzeby (4). W porównaniu z rokiem 2000 wzrosła też liczba uczniów, którzy czują

się przyjaźnie traktowani przez nauczycieli (5). Zdaniem uczniów wśród nauczycieli spadło zainteresowanie ich dobrym samopoczuciem (2). Jeśli wziąć pod uwagę wzrost poziomu osiąganych kompetencji poznawczych na przestrzeni lat (tab. 1) oraz wzrost oceny relacji nauczycieli z uczniami (ryc. 3), to można stwierdzić, że w polskiej szkole zmiany podążają w dobrym kierunku.

Uczniowie byli też pytani o swój udział w dodatkowych lekcjach pozaszkolnych (Q31 PISA 2009d). Dokonano rozróżnienia na lekcje wyrównawcze i poszerzające zakres nauki szkolnej. Na wykresie 4 pokazano odsetek uczniów korzystających z lekcji z języka ojczystego, matematyki i innych przedmiotów nauczania. Widać wyraźnie, że w naszym kraju kształcenie szkolne jest w dużym stopniu wspierane przez kształcenie pozaszkolne. Dotyczy to zarówno uczniów, którzy sobie nie radzą, jak i tych, którzy chcą nauczyć się więcej niż oferuje im szkoła. Najwięcej osób potrzebuje pomocy z matematyki i to bez względu na kraj. Nawet w Finlandii, w której kształcenie pozaszkolne występuje w niewielkim zakresie, lekcje wyrównawcze z matematyki pobiera 9% uczniów.

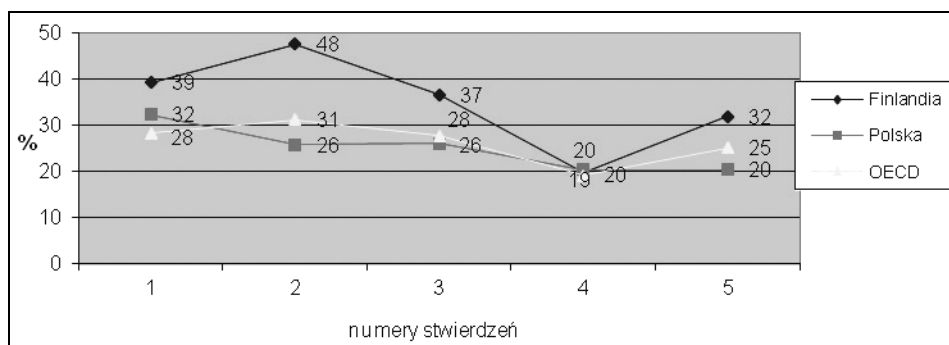


Wykres 4. Odsetek uczniów uczestniczących w dodatkowych lekcjach – 2009 rok

Polscy uczniowie korzystają z lekcji wyrównawczych w nauczaniu matematyki i języka ojczystego częściej niż przeciętny uczeń OECD. W *innych przedmiotach* nauczania ich potrzeby są zbliżone do potrzeb przeciętnego ucznia krajów OECD. Analiza wyników testów kompetencji wskazuje, że uczniowie korzystający z lekcji wyrównawczych osiągają istotnie niższe wyniki w testach kompetencji i to bez względu na rozpatrywaną grupę uczniów oraz bez względu na badaną dziedzinę wiedzy. Szczególnie duża różnica ujawniła się u uczniów pobierających lekcje wyrównawcze z matematyki. W Polsce uzyskali oni średni wynik 458, natomiast ci, którzy z tej pomocy nie korzystają, uzyskali 506 punktów. Jeszcze większa różnica dzieli te dwie grupy w Finlandii. Osiągnęły one odpowiednio 474 i 548 punktów (OECD, PISA, 2009c).

Odsetek polskich 15-latków uczęszczających na lekcje poszerzające ich kompetencje jest wyraźnie wyższy od średniej OECD. W szkołach fińskich jest to zjawisko marginalne. Można sformułować tezę, że wysokich aspiracji edukacyjnych dużej części Polaków nie zaspokaja oferta szkolna. Starają się więc uzupełniać to kształcenie. Z języka ojczystego i innych przedmiotów ta forma doksztalcenia przewyższa liczbę osób uczęszczających na lekcje wyrównawcze. Tylko z matematyki relacje są odwrotne. Nieomal co czwarty uczeń korzysta z dodatkowych lekcji w celu uzupełnienia braków, a tylko co piąty poszerza swą wiedzę na dodatkowych lekcjach matematyki. W dodatkowych lekcjach poszerzających umiejętności z *innych przedmiotów* uczestniczy 39,3% polskich 15-latków. Takiego wysokiego wskaźnika nie osiąga żaden kraj Unii. Wydaje się, że ten duży udział naszych uczniów w dodatkowych zajęciach z *innych przedmiotów* związany jest ze szczególnie wysoko cenionymi kompetencjami w zakresie znajomości języków obcych, głównie – języka angielskiego (OECD PISA 2009). Wart uwagi jest fakt, że zarówno w Finlandii, jak i w przeciętnym kraju Unii osoby uczestniczące w dodatkowych lekcjach (bez względu na przedmiot i rodzaj tych lekcji) uzyskują niższe wyniki w testach kompetencji niż ci, którzy nie korzystają z dodatkowych zajęć. Polska szkoła wpisuje się w tę prawidłowość, ale tylko w przypadku wszystkich lekcji wyrównawczych i poszerzających z języka ojczystego. Polacy, którzy uczestniczą w dodatkowych lekcjach poszerzających kompetencje z matematyki i innych przedmiotów, uzyskują znacząco wyższe wyniki we wszystkich testach kompetencji od tych, którzy w nich nie uczestniczą.

Uczniowie wypowiadali się też na temat dyscypliny panującej w klasie (Q36 PISA 2009d). Na wykresie 5 przedstawiono odsetek uczniów, którzy uważają, że opisane sytuacje (por.: wykres 5) mają miejsce na większości lub na wszystkich lekcjach.

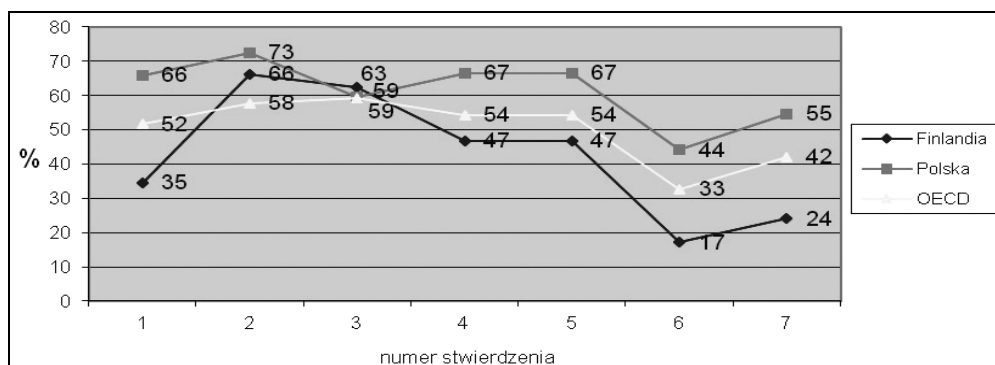


Wykres 5. Dyscyplina na lekcjach – rok 2009.

- 1 – uczeń nie słucha, co mówi nauczyciel (8,4–44,6),
- 2 – na lekcjach jest hałas i nieporządek (9,7–47,6),
- 3 – nauczyciel musi długo czekać na uciszenie się uczniów (7,2–37,2),
- 4 – uczniowie nie pracują dobrze (9,7–43,5),
- 5 – uczniowie nie rozpoczynają pracy przez długi czas po rozpoczęciu lekcji (8,6–44,3)

Porównanie lekcji w polskiej szkole z przeciętnymi lekcjami w krajach OECD pozwala stwierdzić, że dyscyplina w obu przypadkach jest na zbliżonym poziomie. Nasi uczniowie nieco częściej *nie słuchają, co mówi nauczyciel* (1), natomiast zwleknięcie z podjęciem pracy przez uczniów po rozpoczęciu lekcji częściej zdarza się w przeciętnym kraju OECD (5). Na lekcjach w polskiej szkole jest nieco mniejszy *hałas i nieporządek* (2). Znacznie gorzej przedstawia się dyscyplina w szkołach fińskich. Prawie połowie uczniów towarzyszy w pracy na lekcjach *hałas i nieporządek*. Problem z uczeniem klasy i brak posłuchu u uczniów dostrzega 37% badanych. Jedynie pracę uczniów (4) Finowie oceniają tak jak Polacy i średni kraj OECD. Złą pracę uczniów na większości lub wszystkich lekcjach dostrzega, co czwarty uczeń i to bez względu na rozpatrywaną grupę.

W celu sprawdzenia, czy dyscyplina na lekcjach ma związek z osiągnięciami uczniów, poddano analizie wyniki testów kompetencji w grupach uczniów różnie oceniających jej poziom. Lepsze wyniki osiągają osoby uczestniczące w lekcjach, na których uczniowie *słuchają, co mówi nauczyciel* (1), *nie ma na nich hałasu i nieporządku* (2), a nauczyciel nie musi długo czekać, aż się uczniowie uspokoją (3), żeby móc zacząć z nimi pracować (5). Dotyczy to Polaków i przeciętnego ucznia OECD. W przypadku Finlandii zależność między wynikami testów kompetencji a dyscypliną w klasie jest słabsza, a dla dwóch pierwszych stwierdzeń dotyczących *słuchania nauczyciela* i *hałasu na lekcjach* brak takiej zależności.



Wykres 6. Zachowania nauczyciela podczas lekcji języka – rok 2009.

- 1 – nauczyciel prosi ucznia o wyjaśnienie rozumienia czytanego tekstu (29,8–74,6),
- 2 – nauczyciel zadaje pytania mobilizujące ucznia do lepszego zrozumienia tekstu (35,0 – 79,0),
- 3 – nauczyciel daje uczniowi wystarczająco dużo czasu na przemyślenia odpowiedzi (43,5–70,3),
- 4 – nauczyciel poleca książki i autorów do czytania (18,8–58,4),
- 5 – nauczyciel zachęca uczniów do wyrażania opinii na temat tekstu (25,6–66,5),
- 6 – nauczyciel pomaga uczniom odnieść opowiadania, które przeczytali, do ich życia (17,2–60,0),
- 7 – nauczyciel pokazuje uczniom, jak informacje z tekstu budują ich wiedzę (24,1–57,4)

Kolejne pytanie dotyczyło motywowania uczniów do aktywności na lekcjach (Q37 PISA, 2009d). W związku z koncentracją badań w 2009 roku na czytaniu ze zrozu-

mieniem pytanie dotyczyło lekcji języka ojczystego i pracy z tekstem. Na wykresie 6 przedstawiono odsetek uczniów, którzy uważają, że opisane sytuacje mają miejsce na większości lub na wszystkich lekcjach.

Polscy uczniowie szczególnie pozytywnie oceniają działania nauczycieli podejmowane w celu lepszego *rozumienia czytanego tekstu* (1) oraz aktywizacji uczniów w pracy nad tekstem. Można stwierdzić, że prawie w każdym przypadku działania polskich nauczycieli są lepiej oceniane przez uczniów niż działania przeciętnego nauczyciela w OECD, a także lepiej niż nauczycieli fińskich. Jedynie ocena czasu, jaki nauczyciele dają uczniom na przemyślenie odpowiedzi (3), nie wykazuje znaczących różnic. Mimo wysokich pozycji zajmowanych w testach kompetencji przez fińskich 15-latków, ich nauczyciele wykazują znacząco mniejsze działania na rzecz angażowania uczniów w *rozumienie czytanego tekstu* (1) oraz w odnośnienie tego tekstu do życia (6) i posiadanej przez nich wiedzy (7).

Chcąc stwierdzić, czy zachowanie nauczyciela na lekcji języka różnicuje poziom osiągnięć poznawczych, poddano analizie wyniki testów czytania ze zrozumieniem. Uczniowie, których nauczyciele mobilizują ich do refleksji nad czytanim tekstem (1), (2) i (5), uzyskują znacząco wyższe wyniki, ale dotyczy to tylko polskich szkół. Natomiast ilość *czasu na przemyślenie odpowiedzi* (3) okazała się prognostyczna w każdej z rozpatrywanych grup. Osoby, które mają wystarczająco dużo czasu, uzyskują znacząco wyższe wyniki.

Podsumowanie

Wyniki polskiej młodzieży w kolejnych edycjach badań PISA potwierdzają znaczący wzrost ich osiągnięć poznawczych w każdej z monitorowanych dziedzin. W 2012 roku odbyła się piąta edycja badań, których rezultaty nie zostały jeszcze opublikowane. Zapowiadany jest dalszy progres. Badania PISA, oprócz badań kompetencji poznawczych, dostarczają bogatego materiału empirycznego na temat środowiska kształcenia ocenianego z perspektywy uczniów, ich rodziców oraz dyrektora szkoły. W opinii uczniów praktyczny wymiar kształcenia w polskiej szkole nie wypada najlepiej, zwłaszcza w zakresie przygotowania ich do dorosłego życia. Niepokojący jest fakt, że polska szkoła zajęła pierwsze miejsce wśród krajów OECD pod względem traktowania jej przez uczniów jako *straty czasu*. Mimo iż podobnie myślą o swojej szkole Japończycy, Koreańczycy, Holendrzy czy Norwegowie, zasługuje to na pogłębioną analizę. Charakterystyczne dla polskiej szkoły jest silne zaangażowanie kształcenia pozaszkolnego w edukowanie młodzieży. Analogicznie jest w Japonii czy w Korei, a inaczej w Finlandii. W każdym z tych krajów osiągnięcia poznawcze uczniów są bardzo wysokie. W polskiej szkole dyscyplina na lekcjach oraz zachowania nauczy-

cieli motywujące uczniów do refleksji zostały dobrze ocenione przez młodzież. Również relacje uczniów z nauczycielami są zadowalające, a zachodzące w nich zmiany, odnotowywane w kolejnych badaniach, idą w dobrym kierunku.

Utrzymujący się od 2000 roku wzrost osiągnięć poznawczych polskich 15-latków oraz ich ocena środowiska kształcenia pozwalają zachować umiarkowany optymizm co do kierunku zmian zachodzących w szkole. Jednak wnioski dotyczące doskonalenia systemu edukacji powinny być formułowane na podstawie wielostronnej diagnozy procesu kształcenia z uwzględnieniem celów, do jakich zmierza system edukacji. Wzorowanie się na doświadczeniach innych krajów może w polskich realiach okazać się nieskuteczne, jeśli nie zostanie poparte pogłębioną analizą i właściwą interpretacją zgromadzonych danych (MEN, 2009).

Mimo wieloletnich doświadczeń, ewaluacja systemu edukacji budzi wątpliwości zarówno co do sposobu jej przeprowadzania, jak i wniosków, które na jej podstawie są formułowane (Groenwald 2008). Jak dotąd nie ma zgody ani na temat potrzeby przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, ani na temat ich formy (Potulicka, Rutkowiak 2012; Denek 2011). Przeciwnicy stosowania rozległych badań ilościowych jako źródeł informacji do formułowania krajowej polityki edukacyjnej podkreślają ułomność makrowskaźników, wskazując brak możliwości uwzględniania w nich danych kontekstowych, które wpływają na wyniki kształcenia (Neves 2008). Zwolennicy badań ilościowych zwracają uwagę na możliwości generalizacji i porównań, jakie stwarza ten rodzaj badań (Polit, Beck 2010).

Ewaluacja jest procesem ciągłym wspomagającym doskonalenie systemu (Bibalani 2011; Ziegler 1996). Podejmowanie właściwych decyzji odnośnie do jego doskonalenia wymaga monitorowania działania tego systemu na podstawie rzetelnych danych, ich właściwej analizy i interpretacji. Zwrotne przekazywanie wyników monitorowania traktowane jest jako imperatyw prawidłowej ewaluacji. Pozwalają one ustalić, czy sformułowane cele działania systemu są realizowane i w jakim stopniu (Thornton i in. 2007, s. 48–55). W większości krajów do oceny porównawczej kluczowych kompetencji uczniów stosuje się scentralizowaną procedurę oceniania (EC 2010). Wskazane jest też stosowanie metod uzupełniających. Cele oceny, kontekst badań oraz różne poziomy ewaluacji odgrywają kluczową rolę w doborze metodologii badań ewaluacyjnych (Flick 2010; Shi, Tsang 2008; Firestone 1993). Ważne jest, by, zgodnie z mocną zasadą racjonalności, *stopień przekonania, z jakim uznajemy dane twierdzenie, odpowiadał stopniowi jego uzasadnienia* (Such, Szczeńniak 1997, s. 36).

Bibliografia

- ANANIADOU K., CLARO, M., 2009, *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.

- BANACH Cz., 2002, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, Konspekt, 12, Kraków, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>
- BIBALANI Z., 2011, *Evaluation of education curriculum result for Persian dictation in gilmelk village (roudsae district, Gilan province, iran)*, International journal of academic research, 3.
- DENEK K., 2011, *Testy w ewaluacji jakości kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, WPA UAM & PWSZ, Konin–Kalisz.
- DOLATA R., JAKUBOWSKI M., POKROPEK A., 2011, *Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Wyd. TOMAMI, Kraków.
- European Commission, 2010a, *Key competences for a changing world*, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pl/10/st05/st05394.pl10.pdf>
- European Commission, 2010b, *School education: Equipping a new generation* (Doc64), http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc64_en.htm (01.02.12).
- European Commission, 2012, *Education and training monitor*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/monitor12/report_en.pdf, (25.02.13).
- European Commission, 2013, *Strategic framework for education and training*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm, (22.03.2013).
- FLICK U., 2010, *Projektowanie badania jakościowego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- FIRESTONE W.A., 1993, *Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research*, Educational Researcher, 22.
- Gazeta Prawna.pl, 2011, *Szkoła podstawowa nie uczy myśleć. W ogóle uczy niewiele*, 12.2011, http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/575549,szkola_podstawowa_nie_uczy_myslec_w_ogole_uczy_niewiele.html# (9.04.2013).
- GROENWALD M., 2008, *Pozytywne i niezmierzone efekty uboczne stosowania edukacyjnej wartości dodanej*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, Wyd. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz–Konin.
- KWIECIŃSKI Z., 2012, *Zeszepecony umysł*, Edukacja i Dialog, 242/243.
- Komisja Europejska, 2009, *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf, (16.03.2013).
- KONARZEWSKI K., 2008, *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. Raport badawczy*, ISP, Warszawa.
- MEN, 2009, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA Wyniki badań w Polsce 2009*, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf, (20.03.2013).
- LEWOWICKI T., 1995, *Przemiany oświaty*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- LEWOWICKI T., 1998, *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*, [w:] J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NEVES C., 2008, *International Organisations and the Evaluation of Education Systems: A Critical Comparative Analysis*, European Journal of Vocational Training, Vol. 45, No. 3.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M. (red.), 2013, *Między adaptacją a rozwojem. Kompetencje społeczne jako cel kształcenia w szkole wyższej*, książka złożona do druku.
- OECD, 2008, *21st century learning: Research, innovation and policy directions from recent OECD analyses*, <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>, (15.03.2013).
- OECD, 2011, *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*, OECD Education Working Papers, No. 49, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbjgkmlm9x-en>, (5.04.2013).
- OECD, 2012, *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- PISA, 2000, *The PISA International Database*, <http://pisa2000.acer.edu.au/index.php>, (10.03.2013).

- PISA, 2003, *The PISA International Database*, <http://pisa2003.acer.edu.au/index.php>, (9.03.2013).
- PISA, 2006, *The PISA International Database*, <http://pisa2006.acer.edu.au/>, (15.03.2013).
- PISA, 2009a, *Compendium for the student questionnaire*, <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>, (20.03.2013).
- PISA, 2009b, *Results: Executive Summary*, <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>
- PISA, 2009c, *Interactive Data Selection*, <http://pisa2009.acer.edu.au/>, (9.03.2013).
- PISA, 2009d, *Student questionnaire for PISA 2009*, http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Student_questionnaire.pdf, (15.04.2013).
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf, (5.03.2013).
- POLIT D., BECK C., 2010, *Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies*, *International Journal of Nursing Studies*, 47.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Raport Polska 2030*, 2011, *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego*, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/srkl_-_wersja_z_15_listopada.pdf, (15.04.2013).
- Raport Wprost*, 2010, *Szkola życia*, nr 35, <http://www.wprost.pl/ar/206548/Raport-Wprost-Szkola-zycia/?pg=1>.
- Rzeczpospolita*, 2011, *Uczeń wciskany w schematy*, 20.10.2011, <http://archiwum.rp.pl/artukul/1088006-Uczen-wciskany-w-schematy.html>, (18.04.2013).
- SHI Y., TSANG M., 2008, *Evaluation of adult literacy education in the United States: A review of methodological issues*, *Educational Research Review*, 3.
- SUCH J., SZCZĘŚNIAK M., 1997, *Filozofia nauki*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- ŚLIWERSKI B., 2012, *Związane skrzydła do lotu*, *Edukacja i Dialog*, 238/239.
- THORNTON B., SHEPPERSON T., CANAVERO S., 2007, *A systems approach to school improvement: Program Evaluation and Organizational Learning*, *Education*, Vol. 128, No. 1.
- WESTERMAN M., 2006, *What counts as 'good' quantitative research and what can we say about when to use quantitative and/or qualitative methods?*, *New Ideas in Psychology*, 24.
- Wprost*, 2012, *Polska szkoła dyskryminuje ... chłopców i dziewczynki*, <http://www.wprost.pl/ar/322300/Polska-szkola-dyskryminuje-chlopcow-i-dziewczynki/>, (10.04.2013).
- ZIEGLER S., 1996, *The effectiveness of adult literacy education: A review of issues and literature related to outcome-based evaluation of literacy programs*, Ontario Literacy Coalition, Toronto.

Picture of Polish school in studies of 15-year-olds'

The need for education system to keep up with changes on the labor market resulted in delegation of authority regarding curriculum from central level to schools and universities. It is strictly related to the necessity of monitoring educational effects aimed at ensuring high quality of education. Assessment of educational quality is facilitated by creation of different frames of reference. Polish participation in PISA researches allows for longitudinal and cross sectional comparisons of key competencies of Polish 15-year-olds' both across different educational environments as well as in comparison to their peers from other countries.

Analyses conducted in this paper give picture of Polish school emerging from studies based on representative sample. The results of Polish students keep improving in consecutive studies (mathematics remain the area of worst results). Students' assessment of school is satisfactory. The discrepancy between social assessment of schools and the results of studies remains to be explained.