

od redaktorów numeru

Pierwsza dekada XXI w. była w polskiej edukacji okresem stabilizacji nowego, zasadniczo zmienionego pod koniec XX w. systemu. Podstawowe problemy i wyzwania polityki oświatowej wiążą się obecnie z efektami niżu demograficznego, który wymusza racjonalizację sieci placówek i kosztów ich utrzymania. Dość powiedzieć, że w pierwszej dekadzie XXI w. liczba uczniów zmniejszyła się z 7 mln do 5,2 mln, a w ciągu kolejnej dekady można się spodziewać dalszego spadku populacji dzieci i młodzieży. Sporo jest wciąż do zrobienia w dynamicznie rozwijającej się w ostatnich latach opiece przedszkolnej i szeroko rozumianej wczesnej edukacji. Stałą potrzebą systemu edukacji jest podejmowanie działań, których celem jest lepsza jakość nauczania i bogatsza oferta odpowiadająca na zróżnicowane potrzeby uczniów w różnym wieku. Szczególnym wyzwaniem jest modernizacja kształcenia zawodowego – wyposażającego w kwalifikacje przydatne na szybko zmieniającym się rynku pracy i dającego fundament wiedzy i umiejętności do rozszerzania portfela kompetencji w przyszłości.

Przemyslenia na nowo wymaga system wsparcia szkół i współpraca szkół z poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym, systemem doradztwa metodycznego czy ośrodkami doskonalenia nauczycieli i instytucjami akademickimi. W sytuacji poważnych, aktualnych i prognozowanych przeobrażeń struktury społecznej, związanych z jednoczesnym zmniejszaniem się i starzeniem populacji oraz spadkiem liczby dzieci i młodzieży, a więc potencjalnych uczniów i studentów, a potem pracowników i podatników, szczególnie ważna staje się także społeczna i kulturotwórcza funkcja placówek oświatowych w społecznościach lokalnych. Instytucje edukacyjne muszą przy tym w większym stopniu otwierać się na potrzeby uczących się w różnym wieku.

Zmiany wynikające zarówno z polityki oświatowej, jak i zmian w otoczeniu placówek oświatowych pociągają za sobą zmiany w sposobie funkcjonowania wielu instytucji, nierzadko wymuszając na nich radykalną modyfikację oferty i sposobu działania. Może to budzić lęk przed zmianą oraz opór wobec zmiany tak u decydentów, jak i u osób bezpośrednio zaangażowanych w działalność danej placówki, np. dyrektorów i nauczycieli czy rodziców. Polski system edukacji należy do najbardziej zdecentralizowanych w Europie i większość decyzji oraz związanych z nimi konfliktów ma charakter lokalny. Samodzielność i autonomia działania różnych instytucji i osób często są dla nich bardzo dużą wartością, ale gdy spojrzeć na to z szerszej np. regionalnej czy ponadregionalnej perspektywy – może się to stawać istotną przeszkodą we wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, zawsze trudnych do prostego i szybkiego rozwiązania, problemów społecznych.

Sytuacja zmienia się niezwykle dynamicznie, co wymaga częstego aktualizowania prognoz, stałego monitorowania skutków przemian demograficznych i społecznych, a także informowania o planowanych działaniach z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym, pokazywania argumentów, dyskusowania o kosztach i korzyściach różnych rozwiązań, dostrzegania różnic interesów i poszukiwania kompromisów. Wymaga to też współpracy różnych instytucji ze sobą, co oznacza w praktyce współpracę ludzi o często różnym doświadczeniu życiowym i zawodowym, zróżnicowanym poziomie wykształcenia i przygotowania zawodowego, o różnych aspiracjach i wizjach edukacji. Efektem tej współpracy powinna być wspólna, dalekowzroczna wizja przeobrażeń systemu edukacji, a z drugiej angażowanie się różnych podmiotów w rozwiązywanie trudnych problemów decyzyjnych i poszukiwanie najefektywniejszych ekonomicznie i społecznie strategii działania.

Realizacja odważnej wizji zmiany i podejmowanie wielkich wyzwań wymagają przywództwa. Wymagają także istnienia sieci społecznego wsparcia, wielu sojuszników i promotorów zmiany. Niezależnie od tego, jak bardzo jesteśmy przekonani, co do szans powodzenia tak trudnego i ryzykownego przedsięwzięcia, jakim jest przekształcanie systemu edukacji, warto się w nie zaangażować, bo jest to także szansa na większe zaktywizowanie społeczeństwa, skupienie ludzi wokół wspólnych celów i okazja do nabycia wielu nowych kompetencji, a więc jest to szansa na budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

MICHAŁ FEDEROWICZ, MICHAŁ SITEK, ANNA I. BRZEZIŃSKA
Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

BADANIA – POLITYKA SPOŁECZNA – POLITYKA EDUKACYJNA – POTRZEBY PRAKTYKI

Michał Federowicz
Michał Sitek
Instytut Badań Edukacyjnych

ZMIANY I WYZWANIA W SYSTEMIE EDUKACJI

Ostatnie dekady były okresem znaczących zmian w polskiej edukacji. Lata 90. to wzrost autonomii szkół i uczelni oraz decentralizacja oświaty, polegająca na przekazywaniu prowadzenia przedszkoli i szkół gminom, dokończona w ramach reformy administracyjnej 1998 r. Obserwowaliśmy także zmiany w strukturze szkół średnich, będące głównie odpowiedzią na rosnące aspiracje edukacyjne młodych Polaków. Wdrażane od 1999 r. zmiany zmieniły strukturę szkół oraz zapoczątkowały wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych. Znacząco poprawiła się struktura wykształcenia polskich nauczycieli, a w ostatnich latach istotnie wzrosły ich wynagrodzenia. Wdrażane obecnie zmiany w kształceniu ponadgimnazjalnym dają szansę uelastycznienia i modernizacji oferty kształcenia zawodowego i kładą większy nacisk na kompetencje kluczowe.

Efektom zmian zachodzących w oświacie i szkolnictwie wyższym był ogromny awans edukacyjny polskiego społeczeństwa. Od połowy lat 90. liczba osób, które ukończyły studia, wzrosła dwukrotnie wśród mężczyzn i prawie trzykrotnie wśród kobiet, wśród. W efekcie między 1995 a 2009 r. udział osób z wykształceniem wyższym w grupie wieku 25–64 lata wzrósł w Polsce z 9,7% do 21,2%. Mimo tak dynamicznej tendencji wzrostowej, zmiany w strukturze wykształcenia w Polsce sprowadzały się do nadrabiania zaległości. Udział osób z wyższym wykształceniem jest wciąż niższy od przeciętnej w krajach OECD. Poprawa poziomu wykształcenia dotyczy przede wszystkim młodszych roczników. W konsekwencji mamy Polskę do czynienia z jedną z największych spośród wszystkich krajów OECD różnicą międzypokoleniową w zakresie posiadania wyższego wykształcenia (Federowicz, Sitek red. 2011).

Oceny efektów tych zmian nie są jednoznaczne. Śledząc doniesienia medialne, trudno zorientować się, czy poziom edukacji poprawia się czy pogarsza, a jakość prowadzonej debaty pozostawia wiele do życzenia. Symptomatyczne są dyskusje dotyczące gimnazjów. W świetle polskiej reformy edukacyjnej 1999 r. jest traktowana jako jeden z niewielu przykładów skutecznych zmian. Na przykładzie Polski uwagę ekspertów zajmujących się edukacją zwróciła przede wszystkim znacząca i wyjątkowa poprawa umiejętności polskich uczniów w badaniach OECD PISA: Polska była jednym z kilku spośród kilkudziesięciu krajów uczestniczących w badaniu, w których znacząco poprawiły się wyniki uczniów w szeroko rozumianej umiejętności czytania, uwzględniającej także umiejętności rozumowania i interpretacji różnego rodzaju tekstów. W 2000 r. Polska plasowała się poniżej średniej OECD, w 2003 r. osiągnęła średnią, by w 2006 r. znaleźć się powyżej średniej (Federowicz red. 2010).

Ten znaczący na skalę świata sukces jest przypisywany udanej reformie systemu edukacji (Mourshed, Chijioke, Barber 2010). Poprawa polegała przede wszystkim zmniejszeniu odsetka uczniów osiągających najgorsze wyniki: pod tym względem, wśród krajów należących do Unii Europejskiej, w 2009 r. odsetek ten był niższy tylko w dwóch krajach: Finlandii i Estonii. Na zmianach najbardziej skorzystał uczniowie, którzy w starym systemie trafiali do zasadniczych szkół zawodowych (Jakubowski i in. 2010).

Wynik ten ma także znaczenie pozaedukacyjne. Zgodnie z ustaleniami ze szczytu Unii Europejskiej w Laeken z 2001 r. wskaźnik odsetka uczniów osiągających najgorsze wyniki znalazł się wśród 18 wskaźników uznanych za kluczowe w monitorowaniu integracji społecznej i ryzyka wykluczenia społecznego, świadczy bowiem o ograniczeniu ryzyka wykluczenia społecznego młodzieży w dorosłym życiu.

Obraz gimnazjów w polskiej debacie publicznej jest zgoła odmienny: pozytywne efekty zmian nie są dostrzegane, podkreśla się za to rzekome zjawiska negatywne spowodowane wprowadzeniem gimnazjów: problemy wychowawcze i przemoc w szkole, nie odwołując się przy tym do wyników badań i nie porównując sytuacji sprzed i po wprowadzeniu gimnazjów. Spotkać więc można sady, że przywrócenie w Polsce gimnazjów nie sprawdziło się (Leszek Miller, 1 września 2012 r.) i było pomyłką (Jarosław Kaczyński, 2 września 2012 r.). Postuluje się przy tym powrót do 8-letniej szkoły podstawowej i wcześniejszego dzielenia uczniów na ścieżki prowadzące do edukacji wyższej i ścieżkę kształcenia zawodowego. Takich paradoksów debaty publicznej można wskazać więcej. Pokazują one, jak debata publiczna jest słabo ugruntowana w faktach. Świadczą też o słabości środowiska akademickiego, które zaniedbało badanie wielu z obszarów funkcjonowania edukacji i nie dopracowało się całościowych interpretacji zmian w tak ważnym segmencie życia społecznego, jakim jest edukacja.

Trudności w interpretowaniu zmian w edukacji mają także głębsze źródła. Współcześnie zmienia się postrzeganie edukacji. W tradycyjnym ujęciu edukacja była widziana głównie poprzez wskaźniki obrazujące uczestnictwo w edukacji. Pozytywnie oceniano na podstawie odsetków osób, które kończą kolejne etapy edukacji: od szkół podstawowych, po szkoły średnie i uczelnie wyższe. W tym ujęciu mocną stroną polskiego systemu edukacji był i jest rozwinięty system szkół średnich. Przykładowo, w 2011 r. w Unii Europejskiej około 80% populacji w wieku 20–24 lata posiadało co najmniej wykształcenie średnie – w Polsce odsetek ten wynosił 90%. Słabością tego systemu był słabo rozwinięty sektor szkolnictwa wyższego, gdzie zaległości zaczęliśmy nadrabiać dopiero w latach 90.

Wskaźniki odnoszące się do uczestnictwa w edukacji są wciąż podstawowym punktem odniesienia w ocenie funkcjonowania systemu edukacji. Jednak obecnie coraz więcej uwagi zwraca się na jej efekty w postaci wiadomości i umiejętności oraz kompetencji, rozumianych jako zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności w różnych kontekstach: osobistym, społecznym i zawodowym. Dostrzega się, że szkoły na tym samym poziomie w różnym stopniu pomagają uczniom i studentom zdobywać kompetencje. Międzynarodowe badania porównawcze pokazały wyraźnie, że poziom kompetencji osób chodzących do szkół na tym samym poziomie znacząco się różni, co świadczy o zróżnicowanej efektywności kształcenia. Zdarza się, że uczniowie uczęszczający do szkół programowo wyższych reprezentują niższy poziom umiejętności niż ich młodszy koledzy i koleżanki.

W coraz większym stopniu docenia się znaczenie uczenia się w różnych formach i miejscach przez całe życie. O szansach na rynku pracy nie decyduje już wyłącznie ukończenie określonego rodzaju szkoły. Równie ważna staje się zdolność uczenia się: uaktualniania wiedzy i umiejętności oraz nabywania nowych kompetencji i kwalifikacji w pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się, w tym zwłaszcza w miejscu pracy. Znaczenie uczenia się przez całe życie podkreśla wiele zaleceń i dokumentów organizacji międzynarodowych. Przykładem mogą być dokumenty strategiczne Unii Europejskiej (strategia lizbońska, strategia *Europa 2020*), czy ogłoszona przez OECD w 2012 r. strategia rozwoju umiejętności (*Skills Strategy*).

Wiele badań pokazuje, że pod względem uczestnictwa w uczeniu się dorosłych Polska osiąga najgorsze wyniki spośród państw UE i OECD. Poszukiwanie sposobów zwiększenia uczestnictwa w uczeniu się dorosłych jest obecnie jednym z głównych wyzwań rozwojowych. Duże znaczenie ma w tym zakresie także wdrażanie polskiej ramy kwa-

lifikacji – będącej sposobem na budowanie bardziej spójnego i przejrzystego systemu kwalifikacji i docenienia uczenia się w różnych formach.

Na tle innych systemów europejskich polski system oświaty wyróżnia się pod względem organizacji i zarządzania. Jest on obecnie jednym z najbardziej zdecentralizowanych systemów w Europie. Znacząca część decyzji podejmowanych jest na poziomie samorządów terytorialnych, które decydują o kształcie sieci szkolnej i poziomie finansowania oświaty. Sporą autonomię dano także szkołom, zwłaszcza w obszarze decyzji programowych. Autonomię decyzyjną samorządów i szkół ograniczają przepisy prawne, zwłaszcza w zakresie warunków pracy i wynagrodzeń nauczycieli. Na poziomie centralnym definiowane są podstawy programowe, obecnie napisane językiem tzw. wymagań, określających zakres umiejętności, które powinien posiadać uczeń na końcu danego etapu nauczania.

Poziom ich opanowania przez uczniów jest częściowo weryfikowany przez egzaminy zewnętrzne, które po raz pierwszy przeprowadzono w 2002 r. Pozwalają one na porównanie wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja, są wykorzystywane do potwierdzania kwalifikacji zawodowych i służą ocenie pracy szkół. Są także kryterium selekcji na wyższe poziomy kształcenia. Jakość edukacji jest też oceniana przez będący częścią administracji rządowej i obecnie modernizowany system nadzoru pedagogicznego oraz, w rosnącym stopniu, przez jednostki samorządu terytorialnego.

Coraz silniej uwidaczniają się też współzależności między edukacją, a gospodarką, rynkiem pracy i budowaniem spójności społecznej. W polityce społecznej zwykle się postrzegać edukację przede wszystkim w perspektywie integracji społecznej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Prawo do edukacji jest współcześnie traktowane jako jedno z podstawowych praw społeczno-ekonomicznych, a edukacja stanowi ważną część finansowanych przez państwo usług społecznych. Bierze się to z założenia, że posiadanie podstawowego zasobu kompetencji jest warunkiem uczestniczenia w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim, a wykształcenie i kompetencje są ważnym wyznacznikiem szans życiowych. Przedmiotem szczególnej uwagi jest wczesna opieka i edukacja, w której stykają się różne funkcje: edukacyjno-wychowawcza, opiekuńcza, ogniskująca pola różnych usług społecznych i która jest szczególnie istotna z punktu widzenia wyrównywania szans edukacyjnych.

Wczesna edukacja buduje istotne podstawy dalszego kształcenia, wpływając na osiągnięcia jednostki na dalszych poziomach nauczania, a także w życiu zawodowym, tym samym jest znaczącym etapem gromadzenia kapitału ludzkiego. Badania wskazują, że inwestycje we wczesną edukację są bardziej efektywne niż wydatki na późniejszych etapach edukacji, są też znaczącym instrumentem wyrównywania szans (Conti, Heckman 2012).

Z punktu widzenia polityki publicznej wczesna edukacja ma szczególne znaczenie w odniesieniu do dzieci z gospodarstw domowych zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Choć to właśnie tym dzieciom przedszkole jest w stanie najwięcej zaoferować, to ich reprezentacja w populacji przedszkolaków jest nieproporcjonalnie niska. Tym samym luka edukacyjna między dziećmi o różnym pochodzeniu społecznym może dodatkowo powiększać się w skutek nierównego dostępu do edukacji przedszkolnej. Poziom uprzedzszkolnienia jest zróżnicowany terytorialnie i jest skorelowany z zamożnością gminy, a dzieci rodziców z niższym poziomem wykształcenia rzadziej korzystają z usług przedszkoli. Jeśli chodzą do przedszkoli, to rozpoczynają edukację później niż dzieci rodziców o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (Federowicz, Sitek red. 2011). Ten przykład pokazuje, w jaki sposób edukacja może wzmacniać nierówności społeczne, zamiast im przeciwdziałać.

Należy też pamiętać, że według ustaleń teorii stratyfikacji społecznej i ekonomicznej teorii kapitału ludzkiego edukacja jest głównym mechanizmem kształtowania charakterystycznego dla systemu rynkowego porządku merytokratycznego – który w założeniu zakłada nierówne nagrody w postaci stanowisk i wynagrodzeń – zależnie od umiejętności i kompetencji jednostek.

BADANIA A POLITYKA I PRAKTYKA EDUKACYJNA

Badanie edukacji wymaga interdyscyplinarnego podejścia, umożliwiającego naświetlenie różnych aspektów funkcjonowania edukacji i ich uwarunkowań. Zmiany zachodzące w edukacji rozszerzają pola

badawcze badań edukacyjnych. Ich zakres nie obejmuje już wyłącznie szkół, uczniów i ich rodziców, ale także szersze otoczenie edukacji, a także jej udział w długofalowym rozwoju społecznym i gospodarczym. Zmienia się też metodologia badań. Postępy w kognitywistyce, psychometrii, ekonometrii, statystyce, a także dydaktykach szczegółowych i innych dyscyplinach naukowych sprawiły, że pojawiły się nowe możliwości i kierunki badań.

Przykładem jest psychometria – dyscyplina nauki prawie nie rozwijana w polskiej nauce, a która w ostatnich trzech dekadach zasadniczo przeobraziła sposób myślenia o pomiarze edukacyjnym, głównie dzięki rozwojowi metodologii w badaniach stosowanych: amerykańskich badań umiejętności uczniów National Assessment of Educational Progress (NAEP) oraz badań porównawczych prowadzonych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badania Osiągnięć Uczniów (IEA). Edukacja jest też obszarem rozwoju metodologii badań podłużnych i schematów eksperymentalnych, pozwalających wnioskować o związkach przyczynowo-skutkowych (Murnane, Willet 2010).

Ważnym zjawiskiem ostatnich lat jest także umiędzynarodowienie badań edukacyjnych. Polega ono nie tylko na rosnącej liczbie przedsięwzięć badawczych o zasięgu międzynarodowym, ale także na wzroście znaczenia wyników tych badań w dyskusjach o kierunkach zmian i ocenie skuteczności prowadzonych działań. Dobrym przykładem jest europejska współpraca w zakresie edukacji i szkoleń, w której istotną rolę odgrywają wyniki badania OECD PISA. Polska od kilkunastu lat prowadzi konsekwentną politykę udziału w większości z najważniejszych międzynarodowych przedsięwzięć badawczych. Stwarza to nowe szanse dla środowisk naukowych, dając dostęp do wielu interesujących, i porównywalnych międzynarodowo danych.

W Polsce jest to szansa wciąż w niedostateczny sposób wykorzystana, o czym świadczy niewielka liczba polskich publikacji opierających się na publicznie dostępnych danych jednostkowych z tych badań. Podobnie rzecz ma się z wykorzystaniem innych zasobów, które są wytwarzane w polskim systemie edukacyjnym: wyników egzaminów zewnętrznych czy danych administracyjnych z Systemu Informacji Oświatowej.

W Polsce badania edukacyjne nie cieszyły się dotąd wysokim prestiżem. Brakuje też interdyscyplinarnego podejścia do badania edukacji. W konsekwencji w wielu obszarach brak jest wyników badań potrzebnych do prowadzenia skutecznej polityki edukacyjnej i poprawy praktyki nauczania. Słabością polskiego zaplecza badań edukacyjnych są zwłaszcza dydaktyki przedmiotowe. Zazwyczaj są zaniedbywane przez krajowe uczelnie. Akademicka kariera w dziedzinach związanych z dydaktyką danego przedmiotu była postrzegana jako mało atrakcyjna i niezbyt prestiżowa. Rozwój dydaktyk przedmiotowych jest słabo zakorzeniony w badaniach empirycznych. Metodologia badań naukowych nie stanowi ważnego elementu przygotowania akademickiego – brak jest wypracowanych standardów oceniania pod tym względem prac magisterskich i doktorskich.

W rezultacie powszechnie jest nieadekwatne stosowanie metod i technik badawczych. Brak jest też świadomości ograniczeń związanych z wnioskowaniem na podstawie badań przeprowadzonych na próbach nielosowych. Towarzyszy temu marginalizacja dydaktyk przedmiotowych w porównaniu z innymi specjalizacjami. Jest to widoczne zwłaszcza w naukach ścisłych. Pośrednio stan taki wpływa na jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Wiedza o polskim systemie edukacji jest wciąż fragmentaryczna. Wyniki badań nie obejmują w równym stopniu wszystkich etapów edukacji. Wciąż niewiele wiemy np. o stanie intensywnie rozwijającej się w ostatnich latach edukacji przedszkolnej. Nie prowadzi się też badań dotyczących efektów kształcenia w szkołach wyższych. Najczęściej badania nie pozwalają na wyciąganie wniosków przyczynowo-skutkowych i nie są ukierunkowane na potrzeby polityki i praktyki edukacyjnej.

Brakuje badań, które umożliwiłyby systematyczny i kompleksowy ogląd rzeczywistości edukacji, stanowiąc podstawę do racjonalizacji decyzji na różnych poziomach systemu edukacji. Brakuje też wystandaryzowanych i empirycznie zweryfikowanych narzędzi psychologicznych i pedagogicznych, z których mogliby korzystać nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy i inni specjaliści pracujący z uczniami.

Kluczowe znaczenie dla rozwoju samej edukacji ma upowszechnienie idei kształtowania polityki i praktyki na podstawie wyników ba-

dań (*evidence based policy and practice*). Dotyczy to zarówno podejmowania decyzji politycznych: tworzenia regulacji, decyzji o alokacji środków, sposobu oceniania efektywności działań, jak i działań praktyków – dyrektorów szkół, nauczycieli oraz innych instytucji odpowiadających za jakość edukacji, od których oczekuje się, że większym stopniu będą opierać swoje działania na analizie danych i wynikach badań. W tym drugim przypadku opieranie „praktyki na dowodach” rozumiane jest najczęściej jako łączenie w konkretnej sytuacji zawodowej własnych doświadczeń profesjonalnych (np. doświadczeń z pracy z różnymi grupami uczniów) z wnioskami wynikającymi z badań danego problemu lub wynikami badań nad skutecznością określonych sposobów postępowania. Warunkiem opierania polityki i praktyki na dowodach jest istnienie odpowiedniego zasobu wiedzy i posiadanie odpowiednich kompetencji profesjonalnych oraz postaw i nawyków sprzyjających ich wykorzystywaniu.

Problemem w Polsce jest też słabo zinstytucjonalizowana praktyka korzystania z zewnętrznej wiedzy eksperckiej przez administrację publiczną, która najczęściej ogranicza się do zlecenia ekspertyz indywidualnym specjalistom. Ustrukturyzowane interakcje z otoczeniem i zinstytucjonalizowane formy współpracy są rzadkością. Wiąże się to zarówno ze słabościami po stronie ministerstw czy samorządów terytorialnych, jak i środowiska badawczego. Sytuacja jest zróżnicowana w różnych obszarach polityk publicznych, ale na ogół brakuje ośrodków badawczych, które by w trwały sposób skupiały kadry i systematycznie gromadziły doświadczenia w interdyscyplinarnym podejściu do badań naukowych. Informacje o przeprowadzonych działaniach są rozproszone, co uniemożliwia zapewnienie kumulatywności badań.

W dyskusjach nad wykorzystaniem badań w polityce i praktyce edukacyjnej podkreśla się odmienności logiki badań naukowych i praktycznych potrzeb nauczycieli, organów prowadzących i innych osób zainteresowanych wykorzystaniem wyników badań w praktyce.

W Polsce badania polityk publicznych (*policy research*) oraz badania na potrzeby podejmowania decyzji (*policy analysis*) są słabo rozwiniętą dziedziną badań. Badania takie są częściowo obecne w obszarze polityki gospodarczej, mają też bogatą tradycję w polityce społecznej, lecz są niemal nieobecne w dziedzinie szeroko rozumianej edukacji. Jednym ze sposobów rozwiązania problemu wykorzystania wyników badań w polityce i praktyce jest tworzenie instytucji, które specjalizują się w dostarczaniu politykom i praktykom informacji i wyników badań.

W wielu krajach stworzono w ostatnich latach agencje pośredniczące między badaczami, praktykami i politykami. Do ich zadań należy gromadzenie i porządkowanie rezultatów badań z danej dziedziny, ocena jakości i wiarygodności badań, opracowywanie raportów podsumowujących badania dotyczących wybranego problemu, promowanie dyskusji na temat badań z danej dziedziny, tworzenie mechanizmów ich upowszechniania.

Zwiększona dostępność środków na badania edukacyjne, zlecane w ramach projektów finansowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i innych instrumentów finansowania, prowadzi do ilościowego wzrostu prowadzonych badań w zakresie systemu edukacji oraz rynku pracy. Fundusze europejskie stanowią ważny i niepowtarzalny impuls rozwojowy, pozwalający uzyskać trwałe efekty. Nigdy dotąd system edukacyjny nie dysponował tak znaczącym wsparciem. Ważne jest przy tym zapewnienie strategicznego podejścia do planowania i wykorzystywania istniejących informacji i badań. Projekt systemowy *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, którego beneficjentem jest Instytut Badań Edukacyjnych – instytut naukowy nadzorowany przez ministra edukacji narodowej, jest dobrym przykładem takiego kompleksowego podejścia. Projekt ten ma długą perspektywę czasową (do 2015 r.) i zintegrowano w nim większość środków na badania dotyczące edukacji w priorytecie III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (Wysoka jakość systemu oświaty). Dzięki temu możliwe stało się zbudowanie na

bazie istniejącej wcześniej instytucji silnego interdyscyplinarnego ośrodka analitycznego, mającego zdolność nawiązywania współpracy międzynarodowej, wspierania administracji rządowej analizami eksperckimi i profesjonalnego zlecenia usług badawczych.

Istotą projektu jest podejmowanie badań naukowych służących diagnozowaniu istniejących słabych punktów systemu edukacji na wszystkich jego poziomach (zarówno w skali makro, jak i mikro, czyli w relacji nauczyciela z uczniem), monitorowanie zmian, jak i wypracowaniu narzędzi służących pokonywaniu trudności w podnoszeniu jakości edukacji, w tym zarówno narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli, jak i oceny pracy szkoły, ale też polityki edukacyjnej na różnych szczeblach, w tym propozycji założeń do zmian legislacyjnych.

Zakres badań obejmuje pięć szeroko zdefiniowanych obszarów: dydaktyk przedmiotowych, zwłaszcza matematyki i przedmiotów przyrodniczych, dydaktyce języka ojczystego, historii i języków obcych, psychologicznych i pedagogicznych podstaw osiągnięć szkolnych, socjologiczno-prawnych aspektów polityki edukacyjnej, ekonomii edukacji oraz badań powiązań edukacji i rynku pracy.

Można mieć nadzieję, że podejmowane w projekcie działania pomogą w przewyżczeniu opisanych powyżej słabości i w trwały sposób wzmocnią powiązania między badaniami a polityką i praktyką edukacyjną. Wydaje się, że działania te są ważne nie tylko z punktu widzenia samej edukacji, ale także szerszego problemu relacji między badaniami a polityką publiczną w Polsce.

WNIOSKI

Edukacja jest ważnym obszarem, który w ostatnich latach podlega znaczącym zmianom. Zmieniają się także badania edukacyjne. Wymagają z jednej strony znajomości coraz bardziej złożonych i wyspecjalizowanych narzędzi, a z drugiej interdyscyplinarnego podejścia, integrującego różnorodne perspektywy teoretyczne i metodologiczne. Zmienia się też znaczenie edukacji, którą obecnie postrzega się zarówno jako narzędzie wyrównywania szans, jak i istotny warunek innowacyjności i konkurencyjności gospodarki i budowania wzrostu gospodarczego.

Poprawa jakości edukacji wymaga profesjonalizacji zawodu nauczycieli i lepszego wykorzystania danych i wyników badań naukowych w zarządzaniu edukacją i prowadzeniu polityki edukacyjnej. Stanowi to wyzwanie zarówno dla osób profesjonalnie zajmujących się edukacją, jak i środowisk naukowych, które muszą umiejętnie dostosować się do nowych potrzeb. Działania prowadzone obecnie w ramach funduszy strukturalnych dają szansę na zasadniczą zmianę stanu badań edukacyjnych w Polsce.

Problemy badań edukacyjnych w wielu obszarach wspólne są także z problemami badań w zakresie polityki społecznej i innych obszarów polityki publicznej. Warto je więc postrzegać w szerszej perspektywie wzmocnienia związków między badaniami naukowymi, wiedzą ekspercką a potrzebami polityki i praktyki.

LITERATURA

- Conti G., Heckman J.J. (2012), *The Economics of Child Well-Being*, NBER Working Paper No 18466.
- Federowicz M., red. (2010), *Wyniki badania PISA 2009 w Polsce*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Federowicz M., Sitek M., red. (2011), *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E., Wiśniewski J. (2010), *The impact of the 1999 education reform in Poland*, Policy Research Working Paper Series 5263, The World Bank.
- Mourshed M., Chijioko, Barber M. (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey (polskie tłumaczenie: *Jak najlepiej doskonałe systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2012).
- Murnane R.J., Willet J.B. (2010), *Methods Matter: Improving Casual Inference in Educational and Social Science Research*, Oxford University Press.

SUMMARY

We summarize the main changes and challenges in the Polish education system, highlighting the weakness of the public debate and the weak relationship between academic research and policy and educational practice. Changes in education and thinking about education and the new developments within various scientific disciplines necessitate a new more interdisciplinary approach to educational research. This approach has so far been poorly present in the Polish research. Effective implementation of education policy requires a reorientation in the ways decision makers cooperate with expert circles. Ongoing activities envisaged in the Operational Programme Human Capital can help to overcome these weaknesses.

KAPITAŁ SPOŁECZNY SZKOŁY: BUDOWANIE I WYKORZYSTYWANIE

Kamila Hernik

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Marek Solon-Lipiński

Instytut Spraw Publicznych w Warszawie

Jędrzej Stasiowski

Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski

WPROWADZENIE

Kapitał społeczny jawi się wielu jako wyświechtane pojęcie, stanowiące wygodny wytrych do socjologicznej interpretacji rzeczywistości społecznej. Kiedy zdefiniujemy go tak, jak myślał o nim Robert Putnam, jako *normy społeczne wspierające działanie wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji publicznych* (Czapiński 2006), mamy do dyspozycji koncept nieostry, choć bez wątplenia budzący pozytywne konotacje.

W tym duchu można by wiele napisać o „kapitale społecznym szkoły”, snując rozważania na temat idealnej instytucji, która stanowi ośrodek życia społeczno-kulturalnego w małej miejscowości, gdzie ludzie potrafią wspólnie i efektywnie działać dla osiągnięcia szlachetnych, wspólnych celów. W takim miejscu mieszkańcy przestrzegaliby prawa, przystanki autobusowe pozostałyby niezdemolowane, a w okolicznych zagajnikach próżno by szukać porzuconych śmieci i złomu. Młodzież nie snułaby się bez celu po miejskim rynku, zajmowałaby się natomiast pożyteczną i rozwijającą działalnością w ramach projektów prowadzonych przez liczne stowarzyszenia i organizacje współpracujące ze szkołą.

Pozostawiając na boku ten idylliczny obraz, wróćmy do rzeczywistości, która – choć może mniej rozczałająca – jest nie mniej ciekawa. Polska szkoła nie funkcjonuje w społecznej próżni. Aby jednak przyrzec się temu, co dzieje się wokół tej instytucji, warto przyjąć nieco bardziej pragmatyczną definicję kapitału społecznego. Ta definicja odwołuje się do pierwszych socjologicznych intuicji na temat tego zjawiska, które zawdzięczamy analizom Pierre'a Bourdieu. Bourdieu definiował kapitał społeczny jako *sumę zasobów aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości, uznania wzajemnego* (Bourdieu, Wacquant 2001). Gdyby przestać myśleć o kapitale wyłącznie w kategoriach zasobu indywidualnego, ale też porzucić na chwilę ambicje formułowania tezy o zbawiennej roli kapitału społecznego jako zasobu społeczności lokalnej, można zastanowić się, jaka siła tkwi w sieci relacji łączących instytucje, organizacje lub firmy działające na pewnym obszarze.

Organizacje pozarządowe, organy samorządu lokalnego, przedsiębiorstwa czy wreszcie szkoły, to instytucje, które mogą wchodzić w określone relacje, nawiązywać mniej lub bardziej trwałą współpracę, udostępniać sobie informacje, zasoby materialne, finansowe i ludzkie. W tym ujęciu kapitał społeczny można zdefiniować jako zasoby zakorzenione w określonej strukturze relacji instytucji i organizacji. Jeśli spojrzeć na tę strukturę z perspektywy polskiej szkoły, okazuje się, że w rzeczywistości powtarzają się pewne konfiguracje sieci kontaktów instytucjonalnych, w jakich funkcjonują polskie szkoły.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonego w 2011 r. przez IBE badania (Hernik i in.), trzon instytucji podejmujących współpracę, bądź przynajmniej gotowych na współpracę ze szkołą, jest z reguły podobny. Tworzą go jednostki samorządu lokalnego, kuratoria, kościoły, organy porządku publicznego (policja, straż miejska/gminna), poradnie psychologiczno-pedagogiczne, instytucje pomocy społecznej, publiczne instytucje kulturalno-oświatowe oraz inne szkoły. Ten zestaw nazwalibyśmy „zasobem początkowym” kapitału społecznego szkoły – jego za-

kres stanowi konsekwencję rozwiązań prawnych, regulujących system edukacji oraz powiązane z nimi systemy administracji samorządowej, bezpieczeństwa czy opieki socjalnej (Stasiowski i in. 2012).

Ten zasób stanowi punkt wyjścia do rozszerzania współpracy. Na przykład szkoła, współpracując z gminą (organem założycielskim), wykracza poza formalne ramy współdziałania (np. uświetniając oficjalne uroczystości programem artystycznym przygotowywanym przez uczniów i nauczycieli), licząc jednocześnie, iż samorząd, w odpowiednim miejscu i czasie, spłaci zaciągnięte „zobowiązanie”, np. spoglądając przychylnym okiem na zgłaszane przez szkołę potrzeby finansowe. Tak w praktyce funkcjonowania instytucji uwidacznia się znana z prac na temat kapitału społecznego zasada egzekwowalnego zaufania – ang. *enforceable trust* (Lin i in. 2001)

W przypadku szkół samo istnienie mechanizmu rozszerzania współpracy nie wyjaśnia różnicowania jego form i zasobów. Wspomniane wyżej badania IBE pokazały, że o poziomie kapitału społecznego szkoły decydują: liczba i charakter nawiązywanych kontaktów, rodzaj zasobów, jakimi dysponują partnerzy (materialne, ludzkie, finansowe, symboliczne) oraz ich zaangażowanie we współpracę. Ostatni czynnik ma w dużej mierze charakter losowy – szkoły, w których pracują wybitni, zaangażowani dyrektorzy i nauczyciele, mogą łatwiej nawiązywać szeroką współpracę z rozmaitymi instytucjami, które są w jakiś sposób włączone w proces dydaktyczny. Tam, gdzie zabraknie osób zaangażowanych zarówno po stronie szkoły, jak i partnerów, którzy chcieliby nawiązać kontakt ze szkołą, potencjał dla budowy kapitału społecznego szkoły będzie niższy. Niemniej czynniki, takie jak liczba i charakter nawiązywanych kontaktów, zasoby, jakimi dysponują współpracujący ze szkołą partnerzy, nie pozostają obojętne wobec uwarunkowań zewnętrznych – takich jak wielkość miejscowości, w której jest zlokalizowana szkoła, poziom zamożności rodziców dzieci uczęszczających do szkoły, czy infrastruktura instytucji kultury położonych w jej w okolicy. Z tych powodów, podczas gdy niektóre szkoły w aglomeracji warszawskiej potrzebowałyby jedynie zachęty do rozwinięcia szerokiej sieci współpracy w zakresie prowadzonej działalności dydaktycznej lub wychowawczo-opiekuńczej, szkoły z peryferyjnych lokalizacji mogłyby rozwijać swoje sieci współpracy tylko przy silnym wsparciu zewnętrznych instytucji.

Należy w tym miejscu postawić sobie pytanie – czy współczesna polityka edukacyjna powinna w ogóle stawiać za cel rozwijanie kapitału społecznego szkoły? Innymi słowy, w jakim stopniu współczesna szkoła powinna angażować się we współpracę z otoczeniem? Odpowiedź na te pytania nie będzie prosta, gdyż rozwinięte sieci współpracy nie muszą zawsze przekładać się na efektywniejsze działania placówek lub wymierne korzyści dla jej uczniów. Choć przywykliśmy do myślenia o kapitale społecznym jako o czymś zawsze pożądanym i pozytywnym, to należy pamiętać, że samo uczestnictwo w gęstej sieci powiązań z instytucjami bogatymi we wszelakie zasoby, z których szkoła może korzystać, samo w sobie nie podlega ocenie w kategoriach wartościujących (Frieske, Pawłowska 2011).

W dalszej części artykułu staramy się pokazać, poprzez zidentyfikowane w badaniach modele współpracy, jakie korzyści i zagrożenia wiążą się z faktem osadzenia szkoły w różnych konfiguracjach sieci kontaktów instytucjonalnych. Produktem, a zarazem spoiwem takich

sieci współpracy jest kapitał społeczny – jednak nie zawsze jego wyższy poziom jest synonimem tego, co lepsze dla szkoły lub jej uczniów.

Analizując materiał empiryczny dotyczący współpracy szkół z otoczeniem, braliśmy pod uwagę wiele czynników, tj. rodzaj partnera i jego lokalizację, częstotliwość (jednorazowość vs cykliczność) kontaktów, ich formę (zinstytucjonalizowaną vs luźną), istotę (rodzaj wymienianych zasobów i ich kierunek), intensywność, a także ocenę współpracy, podstawę (dobrowolną vs obligatoryjną) i kontekst jej nawiązania. W praktyce okazało się, że nie każdy z wyżej wymienionych i analizowanych wymiarów pozwalał na budowanie równie interesujących i trafnie opisujących rzeczywistość dystynkcji.

Na podstawie tej analizy zbudowaliśmy typologię modeli współpracy szkół z instytucjami zewnętrznymi:

- 1) lokalną,
- 2) ponadlokalną,
- 3) tematyczną,
- 4) incydentalną,
- 5) symbiotyczną.

Wymienione typy nie wyczerpują złożoności rzeczywistości, w której funkcjonuje szkoła, ale naszym zdaniem pozwalają na ilustrację podstawowych problemów związanych z budowaniem i wykorzystaniem jej kapitału społecznego. Główną przesłanką dla ich wyodrębnienia było wskazanie na pewne charakterystyczne cechy, które decydują o specyfice wykorzystania kapitału społecznego budowanego na kanwie danego modelu współpracy.

Jedne modele znalazły się w powyższej typologii ze względu na ich powtarzający się charakter w badaniach (model współpracy lokalnej i incydentalnej), a inne ze względu na fakt, iż były stosunkowo rzadkie, ale pożądane przez niemalże wszystkie szkoły – niezależnie od ich lokalizacji i etapu edukacyjnego (model współpracy ponadlokalnej). Innym powodem do umieszczenia danego modelu współpracy w proponowanej typologii był fakt, iż pokazuje on nietypowe, ale obiecujące ścieżki budowania kapitału społecznego szkoły (model współpracy tematycznej), albo stanowi ilustrację zagrożeń wynikających z niewłaściwego sposobu jego wykorzystywania. Modele te należy potraktować w kategoriach typów idealnych, które zilustrowano przykładami z badań terenowych. Typy te nie są rozłączne; w rzeczywistości mogą współwystępować w tej samej szkole. Krótkie podsumowanie ich głównych cech ujęto w poniższym zestawieniu.

MODELE WSPÓŁPRACY SZKÓŁ Z OTOCZENIEM

Współpraca lokalna

Współpraca szkoły z wójtem przy organizacji corocznych dożynek, z parafią w zakresie organizacji rekolekcji lub uświetniania najważniejszych uroczystości religijnych, ze strażą miejską lub policją w zakresie kontroli najbardziej niepokornych wychowanków poza terenem szkoły, wymiana informacji z placówkami opieki społecznej w zakresie monitorowania sytuacji dzieci z rodzin dysfunkcyjnych – to

tylko niektóre z przykładów relacji nawiązywanych przez szkołę z instytucjami z jej najbliższego otoczenia. Lokalność jest w tym wypadku definiowana dwuwymiarowo: chodzi o bliskość terytorialną, którą bardzo często uzupełnia bliskość instytucjonalna. Współpraca z wieloma instytucjami w tej kategorii ma, przynajmniej w swych załączkach, podstawy prawne.

W wypadku jednostek samorządu lokalnego, które są organami prowadzącymi szkołę, zakres współpracy wydaje się oczywisty i obejmuje całe spektrum spraw finansowo-administracyjnych. Jednak nie tylko – szkoła bardzo często podejmuje nieformalną współpracę z gminą przy okazji organizacji rozmaitych uroczystości: *Jeżeli są dożynki, to nasz zespół, który jest zespołem szkolnym, występuje na tych dożynkach, [...] uświetnia te różne inicjatywy, imprezy gminne. Czyli coś, co jest jakb, rozrywką albo przekazem kulturalnym gminy [...] do całej społeczności.* (dyrektor szkoły podstawowej z małego miasta).

Włączenie szkół w uroczystości gminne stanowi niepisany standard współpracy obydwu instytucji – samorząd korzysta z bezpłatnego wkładu artystycznego, szkoła zyskuje arenę dla treningu umiejętności społecznych swoich wychowanków. Analiza podobnych przykładów współpracy ujawnia jeszcze jeden jej aspekt – symboliczny: udział dzieci w wydarzeniu nadaje mu „bardziej ludzkie” oblicze, wiąże się z pewną korzyścią wizerunkową oraz sprzyja promocji władz gminnych, choćby wśród rodziców dzieci zaangażowanych w obchody.

Podobne przykłady udanej i wielokrotnie powtarzanej współpracy pozwalają na budowanie wzajemnego zaufania w relacjach pracowników szkoły i urzędu oraz sprzyjają instytucjonalizacji takiej praktyki. Ten ostatni mechanizm pozwala budować kapitał społeczny szkoły, która w każdej chwili może go przekuć na inne zasoby wspierające jej bieżącą działalność. Przykładem odwzajemnionej usługi, wykraczającej poza formalne ramy działania obu instytucji, zidentyfikowanej w badaniach, jest np. pomoc pracowników urzędu gminy w przygotowaniu wniosków o granty europejskie, o które ubiega się szkoła.

Podobny wymiar ma współpraca szkoły z parafią. Konkordat oraz prawo oświatowe gwarantują miejsce religii w szkole, co stanowi dobry punkt wyjścia do nawiązania współpracy. Jednak rzadko ogranicza się ona wyłącznie do nauczania religii. Szkoły w całej Polsce aktywnie wspierają uczestnictwo kościoła w życiu społeczno-kulturalnym szkolnej społeczności: kościół organizuje pozaszkolne obozy letnie dla uczniów, przygotowuje wieczory poetyckie o Janie Pawle II, jasełka itp.

Warto jednak zauważyć, iż preambuła ustawy o systemie oświaty nakazuje neutralność światopoglądową szkoły. Pytanie, czy zajęcia pozalekcyjne organizowane przez księży lub inne działania organizowane przez parafię pod auspicjami szkoły (lub vice versa) wpisują się w ten postulat.

Przywoływane formy współpracy kościoła i szkoły z pewnością przynoszą wiele pozytywnych efektów wychowawczych. Warto jednak zauważyć, że stanowią one przykłady wykorzystywania szkoły i jej wychowanków do realizacji autonomicznych celów instytucji, które z nią wchodzi w współpracę. Niezależnie, czy mówimy o dobrym wizerunku urzędu, czy też misji katechetycznej Kościoła.

Zestawienie 1. Charakterystyka modeli współpracy z instytucjami zewnętrznymi

Model współpracy	Partnerzy	Forma i częstotliwość współpracy	Obecność modelu w badaniach
Lokalna	Policja, kościół, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, organ prowadzący i jego jednostki pomocnicze, lokalne organizacje pozarządowe, lokalni przedsiębiorcy, publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (biblioteki, domy kultury), kluby sportowe, straż pożarna	Zróżnicowane – od interakcji do partnerstwa	Często
Ponadlokalna	Instytucje kultury (teatry, muzea, kina, filharmonie), nauki (instytuty naukowe, badawcze, uczelnie wyższe), organizacje pozarządowe o zasięgu ogólnopolskim lub ich lokalne oddziały, organizacje międzynarodowe, inne instytucje publiczne (np. sanepid, KRUS, Agencja Rynku Rolnego)	Zróżnicowane – od interakcji do partnerstwa	Rzadko, raczej w gimnazjach, najrzadziej w szkołach wiejskich. Model współpracy pożądany przez wszystkie rodzaje szkół.
Tematyczna	Mniej lub bardziej sformalizowane zrzeszenia szkół powiązanych imieniem patrona; publiczne lub niepubliczne instytucje regionalne, ogólnopolskie lub międzynarodowe (np. UNESCO), do których szkoły mogą przystąpić.	Raczej sformalizowane, ściśle, regularne	Rzadko
Symbiotyczna	Głównie lokalni: organ prowadzący i jego jednostki pomocnicze (np. OPS), instytucje kulturalno-oświatowe (domy kultury, biblioteki), inne szkoły z regionu, lokalne organizacje pozarządowe, straż pożarna, kluby sportowe, lokalne przedsiębiorstwa, wydawnictwa	Ściśle, raczej niesformalizowane, regularne	Rzadko, raczej w mniejszych miejscowościach
Incydentalna	Dostawcy różnego rodzaju usług, o charakterze edukacyjnym i pozaedukacyjnym, tj. przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe, instytucje kulturalne (o charakterze lokalnym i ponadlokalnym) i naukowe	Luźne, niesformalizowane, nieregularne	Często, raczej w większych miejscowościach

Źródło: opracowanie własne.

Inny przykład wpisujący się w model współpracy lokalnej dotyczy relacji szkoły z policją, strażą miejską lub pomocą społeczną. Instytucje te, choć realizują odmienne zadania, stanowią elementy zinstytucjonalizowanego aparatu kontroli społecznej. Współpraca szkół z tymi instytucjami jest w wielu wypadkach niezbędna – może chodzić o egzekwowanie ustawowo narzuconego obowiązku szkolnego lub pomoc materialną dla dzieci z najuboższych domów. Przedstawiciele służb porządkowych są bardzo często zapraszani do szkół, gdzie wygłaszają prelekcje na temat bezpiecznego zachowania na drodze lub prowadzą zajęcia dotyczące niebezpieczeństw wynikających z używania alkoholu oraz narkotyków. Działalność ta wpisuje się w cele statutowe zarówno szkół², jak i policji, do której ustawowych obowiązków należy *inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie przestępczości i patologiom społecznym oraz współdziałanie w tym zakresie z przedstawicielami administracji publicznej, instytucjami i organizacjami społecznymi*³. Zdarza się jednak, że współpraca szkoły z podobnymi instytucjami wykracza poza działania standardowe.

Instytucje, takie jak policja lub pomoc społeczna, gromadzą wiele cennych informacji na temat rodziców z niektórych środowisk, szkoła ma natomiast bezcenną wiedzę na temat sytuacji ich podopiecznych. Zdarza się, że wymiana informacji pomiędzy tymi instytucjami przybiera mniej formalny charakter – np.: wychowawca, widząc trudną sytuację materialną rodziny ucznia, przekazuje rodzicom informacje na temat możliwych źródeł wsparcia: *Jak jest problem z jakimś dzieckiem i nie jestem w stanie zidentyfikować, na czym to wszystko polega, to MOPS jest fantastycznym źródłem informacji. Co się dzieje, jak tam się dzieje [...] No po prostu wymieniamy między sobą informacje.* (pedagog szkoły podstawowej z małego miasta).

Takie praktyki, możliwe głównie dzięki odpowiedniemu „instytucjonalnemu” kapitałowi społecznemu, który przejawia się w utartych ścieżkach formalnej i pozaformalnej współpracy szkół i organów służb porządkowych oraz pomocy społecznej, pozwalają skutecznie uszczelnić system kontroli społecznej. Pojawiają się jednak wątpliwości natury etycznej – czy szkoła powinna dzielić się wrażliwymi informacjami na temat swoich uczniów i ich rodzin z innymi instytucjami publicznymi? Odpowiedź na tak postawione pytanie bynajmniej nie jest prosta, tym bardziej wskazuje jednak na pewien problem z bezkrytycznym promowaniem współpracy szkoły ze środowiskiem zewnętrznym.

Podsumowując, model współpracy lokalnej owocuje gęstymi sieciami relacji instytucjonalnych i pomnażaniem kapitału społecznego szkoły. W wielu wypadkach niesie pozytywne konsekwencje zarówno dla placówki, jak i jej uczniów. Warto jednak pamiętać, że tylko pozornie nie wiążą się one z koniecznością godzenia się na pewne, nie zawsze pożądane, kompromisy.

Współpraca ponadlokalna

Ten model opiera się na współpracy z instytucjami spoza najbliższego otoczenia szkoły. Formy współpracy szkół z partnerami ponadlokalnymi mogą być bardzo zróżnicowane – z jednej strony bardzo aktywne i angażujące, tj. warsztaty czy wolontariat, a z drugiej pasywne, sprowadzające się do zwiedzania ekspozycji czy wysłuchania wykładu.

Na początek warto zaznaczyć, że realizacja tego modelu bywa kosztowna. O ile w większych miejscowościach instytucje kultury i nauki są na wyciągnięcie ręki, o tyle w wypadku miejscowości mniejszych i położonych peryferyjnie dojazd na lekcję muzealną lub wykład na uniwersytecie wiąże się z dodatkowymi nakładami w postaci czasu i kosztów dojazdu uczniów. Stanowi to element nierówności szans edukacyjnych uczniów z metropolii i prowincji. Zróżnicowana jest w tym wypadku nie tylko częstotliwość kontaktów, ale także ich zakres. Dla uczniów z prowincji wizyta w takiej instytucji jest często elementem szerszego programu wycieczki szkolnej lub wyjazdu o podobnym charakterze, a nie wyjściem edukacyjnym w ramach zajęć z danego przedmiotu, co ma wpływ na możliwości skorzystania z pełni z takiej oferty.

Mimo kosztów, utrzymywanie współpracy z instytucjami ponadlokalnymi jest korzystne dla szkół – ze względu na zasoby, jakimi dysponują i do jakich dają dostęp – w głównej mierze symboliczne (wiedza, informacje), ale także materialne (oferując wsparcie finansowo-rzeczowe dla najuboższych uczniów lub całych placówek). Współpraca z instytucjami ponadlokalnymi przyczynia się również do budowania pozytywnego wizerunku placówki w środowisku lokalnym, co z kolei przyciąga uczniów zainteresowanych zróżnicowaną ofertą szkoły, posiadającej dodatkowo źródła finansowania. Zagrożeniem jest w tym wypadku „kolekcjonowanie” partnerów ze względów wizerunkowych, które nie wiąże się z realną współpracą i korzyściami dydaktyczno-wychowawczymi dla szkoły.

Najważniejsze wydają się jednak korzyści, jakie z podobnej współpracy mogą wynieść uczniowie. Różne instytucje naukowe i kulturalno-oświatowe oferują uczniom możliwość poszerzania wiedzy i kształtowania wrażliwości kulturalnej w różnych, wybiegających poza szkolne standardy formach – zazwyczaj poza klasą lekcyjną, w formie warsztatów, zajęć w laboratorium, czy w terenie, które prowadzone są przez specjalistów, często pasjonatów danej dziedziny. Ponadto organizacje pozarządowe działające w zakresie edukacji często wspierają nauczycieli i dyrektorów szkół w nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem lokalnym i prowadzeniu działalności dydaktycznej.

Szczególną kategorią współpracy ponadlokalnej szkół są ich relacje ze szkołami z zagranicy, które polegają na wymianie uczniów i nauczycieli. Ma ona walor edukacji międzykulturowej, wymiany doświadczeń wśród kadry pedagogicznej, zachęca do podpatrywania dobrych praktyk. Z drugiej strony w trakcie badań pojawiła się postawa związana z kompleksami wobec „Zachodu”. Przedstawiciel jednej ze szkół z niewielkiej, peryferyjnie położonej miejscowości, mówiąc o ewentualnej współpracy międzynarodowej, stwierdził, że wstydziłby się pokazać swą miejscowość zagranicznym gościom.

Choć dzięki współpracy ponadlokalnej zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą wiele zyskać, w trakcie badania zidentyfikowano tu pewne bariery. Dla niektórych nauczycieli i wychowawców zderzenie z zewnętrznymi ekspertami, którzy stanowią autorytety w ich dziedzinach, może stanowić swego rodzaju problem wizerunkowy. Ponadto realizacja nauczania poza klasą szkolną niesie za sobą pewne ryzyko, za które odpowiedzialność, jako opiekun dzieci, ponosi nauczyciel. Z tych powodów w niektórych szkołach spotkaliśmy się z niezbyt entuzjastycznymi postawami grona pedagogicznego wobec podobnych form współpracy.

Obserwacja ta towarzyszy ogólniejszemu wnioskowi z badania, wskazującemu na niechęć wielu szkół do włączania zewnętrznych instytucji do procesu dydaktycznego – co może świadczyć o istnieniu monopolu edukacyjnego szkół, które, bojąc się utraty kontroli nad nauczaniem i wychowaniem młodzieży, niechętnie podejmują współpracę z wieloma instytucjami specjalizującymi się w obszarze działań edukacyjnych. Bariera jest o tyle istotna, że może poszerzać potencjalne rozwarstwienie szans edukacyjnych między uczniami ze szkół, które nie boją się wyjść z procesem nauczania poza szkolne mury, a tymi uczącymi się w placówkach, w których dydaktykę zamknęto w szkolnej klasie.

Współpraca tematyczna

Model współpracy tematycznej odnosi się do sytuacji, w której całe szkoły lub wybrane oddziały nawiązują relacje z instytucjami wedle pewnego klucza, specjalizując się w danej dziedzinie. Na podstawie omawianych badań do tej kategorii zaliczyć można z jednej strony bardziej lub mniej sformalizowane zrzeszenia szkół (albo innych instytucji) powiązanych imieniem patrona (np. szkoły Reymontowskie, szkoły im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego i Instytut Prymasowski, szkoły im. Marii Curie-Skłodowskiej), instytucje regionalne, ogólnopolskie lub międzynarodowe, do których szkoły mogą przystąpić (np. UNESCO) lub z którymi mogą się zrzeszyć poprzez stworzenie jednostki organizacyjnej danego podmiotu na terenie placówki (np. Polski Związek Łowiectwa). Z drugiej strony model ten obejmuje także sytuację, w której kilka szkół z danej miejscowości przystępuje do

programu edukacyjnego o określonych celach i założeniach (np. Wrocławska Koncepcja Edukacyjna).

Funkcjonowanie szkoły w sieci współpracy z innymi szkołami lub instytucjami przynosi korzyść w postaci określonej marki szkoły przyciągającej uczniów, ale także daje dostęp do unikalnych zasobów. I tak np.: współpraca z UNESCO w ramach sieci szkół stowarzyszonych przynosi pozytywne rezultaty zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, którzy, uczestnicząc w różnego rodzaju spotkaniach i konferencjach, mają możliwość zdobycia wiedzy na temat nowych metod pracy i wzajemnej wymiany doświadczeń. Organizacja lokalnej konferencji, przez szkołę zrzeszoną w patronackim związku szkół, buduje wiedzę ekspercką tak po stronie grona pedagogicznego, jak i samych uczniów, wzmacnia ich kompetencje społeczne, wspiera pozytywny wizerunek i pozycję szkoły w społeczności lokalnej, sprzyja krytycznemu spojrzeniu na otaczającą rzeczywistość.

Innym przykładem sieci otwierającej szkołom dostęp do nowych zasobów jest np. założenie w szkole koła jakiejś organizacji (w badaniach pojawił się Polski Związek Łowiecki), dzięki czemu uczniowie poszerzają swoją wiedzę na konkretny temat, uczestnicząc w lekcjach w terenie, biorąc udział w konkursach tematycznych, a nauczyciele mają szansę na ulepszenie swoich metod pracy poprzez przyglądanie się pracy specjalistów z danej dziedziny. *Nauczyciele, którzy ze mną jeżdżą na te zajęcia, widzą, jak prowadzi się zajęcia w terenie, jakie są metody pracy z młodzieżą, jakie to przynosi efekty. Próbują to przenieść na teren szkoły, aczkolwiek jest to nie do końca możliwe – takie zajęcia w terenie, ale zawsze jakieś nowe doświadczenia. [...] Nadrzedną sprawą są dzieci, które w dobie szaleństwa komputerów i siedzenia w blokowiskach, mówimy o wielkich miastach, dużych, mają możliwość przebywania na łonie natury i zobaczenia, na czym polega praca leśnika i myśliwego.* (nauczyciel szkoły podstawowej z miasta średniej wielkości).

Z utrzymywaniem tego rodzaju relacji wiążą się pytania: na ile funkcjonowanie w danej sieci współpracy określa charakter szkoły? Czy uczniowie, których zainteresowania nie koncentrują się na wiodącej w szkole tematyce, mają takie same możliwości rozwoju? Czasem wątpliwości budzą także kwestie światopoglądowe. Rodzice w jednej z badanych szkół zrzeszonych w stowarzyszeniu szkół im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego nie podzielali entuzjazmu dyrektora zaangażowanego w działania podejmowane w ramach tej sieci, zarzucając mu zbyt duże poświęcanie uwagi kwestiom związanym z patronem.

Współpraca incydentalna

Ten model współpracy jest być może najczęściej występującym spośród wszystkich tutaj wymienionych typów. Zawiera on w sobie całe spektrum takich interakcji, które są słabo sformalizowane, nieregularne, pozbawione koordynacji i nieoparte na jakiejś szerszej strategii szkoły. Współpraca incydentalna może więc dotyczyć wszystkich tych kwestii, w których dochodzi do prostych transakcji, gdzie szkoła jest nabywcą jakiegoś rodzaju dóbr. Często dochodzi też do sytuacji, gdy wymiana pomiędzy partnerami interakcji nie ma charakteru powtarzalnego, a więc jej uczestnicy powinni cechować się ograniczonym zaufaniem wobec siebie.

Ten typ współpracy może być zapośredniczony w sposób całkowicie przypadkowy, np. poprzez odnalezienie przez szkołę jednego z wielu dostawców danego typu usług na rynku i zleceniu mu konkretnego zamówienia. Może on także być on pochodną zbiegu okoliczności związanego np. z jednorazową inicjatywą rodzica dziecka uczęszczającego do szkoły. Wówczas taka współpraca ma potencjał rozwoju do formy bardziej trwałej, ale jednocześnie wraz z zakończeniem przez dziecko szkoły ze współpracy ze szkołą wycofuje się także jego rodzic. Szkoły, które dostrzegają szansę rozwoju takiej współpracy, aktywnie włączają się w rywalizację o pozyskanie uczniów. Współpraca incydentalna nie przekształca się w kooperację o silniejszych więzach bez aktywnej roli szkoły, która musi podejmować próby zacieśniania korzystnych dla niej relacji i uniezależniania ich od jednostkowych zobowiązań, które za nimi stoją.

Badanie Instytutu Badań Edukacyjnych wskazuje jednocześnie na czynnik, który może hamować przekształcanie się współpracy incydentalnej we współpracę o charakterze bardziej stałym. Nauczyciele, starając się o awans zawodowy, muszą wykonać się prowadzeniem zajęć autorskich, które – jak pokazują badania – polegają m.in. na współpracy z innymi instytucjami. Jednocześnie muszą oni wykazywać się innowacyjnością. Oznacza to, że w interesie nauczycieli korzystniej jest nawiązać kontakt z innym podmiotem niż dotychczas, gdyż każdy nowy przypadek nawiązanej współpracy jest dodatkowo punktowany przy rozstrzyganiu awansu nauczycielskiego, a niekiedy premiiowane są działania na rzecz utrzymywania dotychczasowych sieci współpracy.

Wyniki badań pokazują jednocześnie, że charakter incydentalny może mieć współpraca z takimi partnerami (często ponadlokalnymi), jak instytucje kultury i nauki. Występuje ona wszędzie tam, gdzie trudno mówić o stałej współpracy tematycznej. Szkoły – szczególnie w dużych miastach – stykają się z bogatą ofertą takich instytucji. Mogą przebiegać w propozycjach współpracy, na bieżąco dostosowując swój wybór do aktualnych potrzeb (ze względu na preferencje nauczycieli i uczniów, atrakcyjność oferty), ale trudniej wówczas o wykształcenie się współpracy tematycznej.

Warto też pamiętać, że incydentalność może być cechą współpracy dla tylko jednej ze stron tej interakcji. Często zdarza się, że szkoła dość regularnie kooperuje z daną instytucją, dla której z kolei konkretna szkoła jest zaledwie jedną z wielu placówek, obsługiwanych zazwyczaj w identyczny sposób (np.: duże, znane instytucje kultury czy nauki, takie jak Muzeum Powstania Warszawskiego czy Centrum Nauki Kopernik).

Współpraca symbiotyczna

Model ten obejmuje takie relacje pomiędzy szkołą a jej partnerami, w której obie strony są od siebie żywotnie zależne, a od sprawnej ich kooperacji zależy normalne funkcjonowanie stron. Często podmiotami, które wchodzi z sobą w taką symbiotyczną relację są instytucje, które z racji swojego charakteru i tak zależą w pewien sposób od siebie, i którym jednocześnie łatwo znaleźć kogoś, kto byłby gwarantem zaufania koniecznego do rozpoczęcia współpracy. Przykładem takiej współpracy może być kooperacja szkoły z innymi instytucjami zależnymi od samorządu, której trwałość gwarantowana jest przez suwerena, jakim jest wójt czy burmistrz.

Ten typ współpracy cechuje raczej placówki edukacyjne z mniejszych miejscowości. Liczba instytucji, z którymi potencjalnie mogą współpracować szkoły z metropolii powoduje, że siła powiązań będzie niższa. W niewielkich miejscowościach częściej mamy do czynienia z deficytem zasobów szkoły – bez wchodzenia w różnorodną relację wymiany, trudno byłoby jej podtrzymać swoją działalność.

Osią współpracy symbiotycznej staje się bardzo często jednostka prowadząca – gmina, która inspiruje bądź wręcz zawiaduje tego typu współpracą. Nie zawsze ten model współpracy oznacza znaczną ścisłość relacji. W badaniu IBE pojawiła się np. sytuacja, w której w związku z niemożnością pozyskiwania przez szkoły środków w inny sposób niż przez organ prowadzący, wspólnie przygotowują one wnioski o dofinansowanie działalności, które składane są w dalszej kolejności przez gminę. W małych miejscowościach w niektórych sytuacjach (np. egzaminów gimnazjalnych) dochodzi do prowadzonej na zasadzie wzajemności wymiany kadr, sprzętu, czy pomieszczeń. *U nas to wynika naturalnie, normalnie. Pani dyrektor dzwoni, że przywieźli jej szafki, i że trzeba jej te szafki skrócić, czy mam w tej chwili wolnego konserwatora itd. Oczywiście, jak u mnie jest luźniejszy dzień, to [...] idzie. [...] Nie mamy dużej kosiarki, a mamy spore boisko, więc ciągniczek z gminy, pracownik z gminy, przyjeżdża i ja tylko kupuję w ramach swojego budżetu paliwo czy tam jakieś części [...]. To jest nasze, gminne.* (dyrektor wiejskiego gimnazjum).

Współpraca międzyszkolna jest również pożądana w wypadkach zakupu pewnych usług, których potrzebują wszystkie szkoły z danej miejscowości. Można wówczas wykorzystać efekt skali, co zmniejsza wydatki: *Potrzebny jest np. kierownik wycieczek – ja zamawiam kierownika wycieczek, dyrektorowi [...]. Dyrektor zamawia pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Dyrektorka zamawia np. innowacje peda-*

gogeniczne. To, co jest potrzebne nam wszystkim, staramy się to tak porozbijać, bo raz, że wyjdzie nam taniej, dwa – więcej z tego zyskamy. Bo więcej wtedy może być tych szkoleń, tych rad itd. (dyrektor wiejskiego gimnazjum).

Jeszcze innym, powtarzającym się przykładem współpracy symbiotycznej są różnego rodzaju „układy”, związane z wynajmowaniem sal gimnastycznych klubom sportowym przez szkoły. Współpraca jest w tym wypadku transakcją związaną – szkoła, posiadając zaplecze infrastrukturalne, ma możliwość udostępnienia go, w zamian za co klub zobowiązuje się do umożliwienia uczniom korzystania z prowadzonych przez siebie zajęć. Owe układy mogą przekształcać się z relacji o charakterze symbiotycznym w kierunku pasożytnictwa, gdzie jedna ze stron może okresowo czerpać więcej korzyści niż druga. Polega to m.in. na stosowaniu przez jednego z partnerów różnego rodzaju przymusu lub wykorzystywaniu zasobów materialnych szkoły do celów komercyjnych innej instytucji.

W mniejszych miejscowościach placówki oświatowe mają na przykład większe pole manewru, jeśli chodzi o możliwości zdobywania sponsorów, ze względu na większą kontrolę społeczną w małej społeczności. Możemy mieć tu do czynienia z niewerbalizowanym przymusem społecznym, w którym dany przedsiębiorca (zwłaszcza właściciel sklepu) po prostu „musi” wspierać szkołę, dzielić się swoim sukcesem z innymi w obawie przed naznaczeniem go, jako nastawionego jedynie na zysk własny prywatnie.

Inny przykład dotyczy firm prowadzących zajęcia dodatkowe w przedszkolach, za które opłaty ponoszą rodzice. Stanowi to dodatkowy kanał finansowania przez rodziców tych placówek – firmy placą przedszkolom za wynajem pomieszczeń, ale de facto finansują to rodzice. Dlatego niektóre samorządy stosownymi uchwałami zakazały placówkom oświatowym pobierania opłat za wynajem pomieszczeń do tego typu celów. Ponadto dyrektorzy szkół korzystają także z tej sytuacji w inny sposób. Dzięki temu, że poniekąd dają tym firmom możliwość zarabiania, stosują swego rodzaju nacisk na nie, aby dodatkowo wspierały one przedszkole rzeczowo lub finansowo.

Przykładem negatywnego efektu pojawienia się symbiotycznej współpracy może być także kwestia układu pomiędzy szkołą a konkretnymi dostawcami produktów, na których wybór nie ma wpływu faktyczny płatnik, czyli rodzice. W sytuacji kontaktów szkół z wydawcami podręczników pojawia się potencjał do nadużyć i poważne pokusy do „wspomagania” decyzji szkoły w podobny sposób, jak to się dzieje w wypadku kontaktów firm farmaceutycznych z właścicielami aptek. Dzieje się tak, ponieważ szkoła autorytatywnie podejmuje decyzję, na jakich podręcznikach pracuje, jednocześnie będąc podmiotem lobbingu wielu wydawnictw, które w zamian za wybór ich podręcznika oferują jej różnego rodzaju bonusy – darmowe zestawy podręczników do biblioteki, czy też pomoce naukowe. Problem polega na tym, że szkoła jako instytucja nie ponosi wydatków związanych z tymi zakupami, a firmy mogą proponować podejmującym decyzje jakieś dodatkowe, nieoficjalne gratyfikacje. To szkoła jest instytucją zamawiającą, i ze względu na to przysługują jej bonusy (te oficjalne), ale koszty ponoszą rodzice uczniów, zaś pieniądze przepływają przez konto rad rodziców.

Jak pokazują powyższe przykłady, współpraca typu symbiotycznego ma nieraz charakter bardzo twórczy i innowacyjny. Ze względu na odroczoną wymianę i częsty brak sformalizowania wymaga dużego poziomu zaufania między instytucjami. Ich efektem jest ułatwienie utrzymania funkcjonowania placówek za cenę pójścia pod prąd standardowym procedurom działania.

Można jednak zaryzykować stwierdzenie, że taka innowacyjność zbliża się momentami do innowacyjności w Mertonowskim znaczeniu, gdzie powszechnie podzielane cele osiąga się za pomocą nieuznawanych przez większość środków (Merton 1949). To z kolei oznacza, że symbiotyczna współpraca prowadzi do sytuacji bliskiej relacjom korupcyjnym, a w każdym razie dalekim od przejrzystości.

SUMMARY

The authors use the social capital theory to analyze school capacity to interact with other institutions. Results of the qualitative research study on the cooperation of educational institutions with their environment are used to describe several models of interaction. The authors describe opportunities and threats that each of these models may bring to the school as well as typical environmental circumstances that make every model more likely to occur.

PODSUMOWANIE

Otoczenie instytucjonalne szkół jest bardzo zróżnicowane w zależności od modeli współpracy, które placówki realizują. W ramach każdego z modeli szkoła może rozwijać swoje instytucjonalne zasoby kapitału społecznego, na które składają się mniej lub bardziej trwałe relacje z partnerami współpracy. Spoiwem tych relacji jest wzajemne zaufanie, które tkwi nie tylko w osobistych relacjach pracowników instytucji, ale w zinstytucjonalizowanych normach współpracy, których źródłem są zarówno regulacje prawne, jak i wcześniejsze doświadczenia współpracy.

Zasoby kapitału społecznego tkwiące w sieciach współpracy, w jakie angażują się szkoły, mogą być wykorzystane do rozmaitych celów. Pomagają rozwijać potencjał dydaktyczny placówek, stanowią ich źródło wsparcia materialnego i finansowego, pozwalają wreszcie stworzyć atrakcyjne i stymulujące środowisko edukacyjne. Z drugiej strony poprzez uczestnictwo w tych samych sieciach współpracy uczniowie bywają instrumentalnie wykorzystywani jako zasób wizerunkowy lokalnych polityków, a szkoła traci neutralność światopoglądową, angażując się w misję katechetyczną Kościoła.

W trakcie badań zaobserwowano również sytuacje nieformalnej współpracy szkół i instytucji kontroli społecznej (policji, pomocy społecznej), które naruszały prywatność uczniów i ich rodziców. Zdarza się też, że szkoły podejmujące aktywną współpracę z otoczeniem zewnętrznym, nieodpłatnie udostępniają pomieszczenia i zasoby finansowane ze środków publicznych instytucjom działającym na zasadach komercyjnych.

Kreując politykę edukacyjną, która wspiera współpracę szkół z instytucjami zewnętrznymi, warto być świadomym istnienia podobnych zagrożeń. Szkoła o wysokim poziomie kapitału społecznego nie zawsze musi być placówką, która stworzy najlepsze warunki rozwoju swoich uczniów.

Jednocześnie warto pamiętać, iż możliwości współpracy szkół z otoczeniem zewnętrznym są w dużej mierze uwarunkowane czynnikami egzogennymi, takimi jak chociażby położenie placówki, a istotne bariery dla współpracy mają charakter kulturowy, co sugeruje hipoteza o monopolu edukacyjnym szkoły. W tym świetle polityka edukacyjna, nastawiona na rozwijanie współpracy szkół z instytucjami zewnętrznymi, może być obciążona dużym ryzykiem niepowodzenia.

¹ Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w Warszawie w okresie czerwiec–sierpień 2011 r. Badanie miało charakter jakościowy i objęło 8 przedszkoli, 8 szkół podstawowych i 8 gimnazjów, zróżnicowanych ze względu na wielkość miejscowości (po 2 gminy z 4 klas wielkości: wieś; miasto do 20 tys.; miasto 20–100 tys.; miasto powyżej 100 tys.). W ramach badania przeprowadzono 107 pogłębionych wywiadów indywidualnych z: dyrektorami placówek (24 wywiady) i wskazanymi przez nich pracownikami badanych szkół i gimnazjów (15 wywiadów), przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego (8 wywiadów), przedstawicielami organizacji/instytucji współpracującymi z badanymi szkołami (58 wywiadów), a także zogniskowane wywiady grupowe z przedstawicielami rad rodziców (24 wywiady).

² Art. 1 pkt 16 ustawy o systemie oświaty.

³ Art. 1 pkt 3 ustawy o policji z dnia 6 kwietnia 1990 r.

LITERATURA

- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Czapiński J. (2006), *Polska – państwo bez społeczeństwa*, „Nauka” nr 1, s. 7–26.
- Frieske K., Pawłowska K. (2011), *Kapitał społeczny – lek na całe zło?*, „Polityka Społeczna” nr 5–6.
- Lin N., Cook K., Ronald B. (2001), *Social capital: theory and research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Merton R.K. (1949), *Social theory and social structure*, New York: Free Press.
- Stasiowski J., Hernik K., Solon-Lipiński M. (2012), *Źródła i uwarunkowania kapitału społecznego szkoły*, „Studia Edukacyjne”, Poznań, w druku.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J. (2012), *Raport z badania – Otoczenie instytucjonalne szkół*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

KIERUNKI ROZWOJU PRZYWÓDZTWA SZKOLNEGO W EUROPIE

Kamila Hernik
Olga Wasilewska
Tomasz Kasprzak

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Liczba publikacji naukowych oraz konferencji krajowych i międzynarodowych dotyczących przywództwa szkolnego może świadczyć, że termin „przywództwo” (*leadership*) staje się coraz bardziej popularną i często przywoływaną kategorią. Dostrzegalny jest wzrost badań i analiz dotyczących przywództwa edukacyjnego i jego efektów zwłaszcza w ostatniej dekadzie XX w. (Heck, Hallinger 1999, za: Stewart 2006). Jednocześnie przywództwo szkolne staje się przedmiotem szerszego zainteresowania decydentów politycznych.

Na poziomie Unii Europejskiej znaczenie tego zjawiska jest podkreślone w kluczowych dokumentach Komisji Europejskiej dotyczących edukacji, czy też we wspólnych deklaracjach państw członkowskich¹. Tworzone i wspierane finansowo są różnego rodzaju międzynarodowe sieci i projekty, których celem jest przede wszystkim identyfikacja efektywnych aspektów przywództwa w poszczególnych krajach i upowszechnianie dobrych praktyk.

Także OECD zwraca uwagę, że to zagadnienie jest obecnie jednym z priorytetów w edukacji (Pont i in. 2008). W jednym z badań tej organizacji, dotyczącym szeroko pojętego środowiska szkoły jako miejsca nauczania i zdobywania wiedzy oraz miejsca pracy nauczycieli (TALIS²), kwestie przywództwa w szkole okazały się kluczowym i najbardziej pożądanym tematem przez 34 kraje uczestniczące w badaniu³. Warto zastanowić się, skąd to zainteresowanie – czy to renesans starej, dobrze znanej w naukach społecznych choćby od czasów Maxa Webera kategorii, czy może nowe otwarcie w obszarze zarządzania i przywództwa w szkole?

Można zauważyć, że choć analiz i badań nad przywództwem przybywa, pojęcie to wcale nie zyskało na przejrzystości. Wręcz przeciwnie, mnożą się niejednoznaczne definicje i teorie, przyjmujące tak bardzo różne perspektywy, że trudno ostatecznie określić, czym przywództwo jest lub jak powinno się je definiować (Stewart 2006). Wszyscy badacze są jednak zgodni, iż waga przywództwa w szkole będzie wzrastać ze względu na rosnące wyzwania, przed jakimi stoją szkoły i szkolni liderzy.

Celem poniższego artykułu jest przedstawienie kluczowych koncepcji teoretycznych oraz wyników badań towarzyszących dyskusji nad przywództwem szkolnym w krajach UE i OECD, natomiast kwestia praktycznego funkcjonowania różnych typów przywództwa w szkole pozostaje poza jego obszarem. Analizie poddane zostały cztery typy przywództwa: **transformacyjne**, **rozproszone**, **systemowe** oraz **przywództwo zorientowane na nauczanie**. Za ich wyborem przemawia obecne od kilku lat zainteresowanie tymi koncepcjami uwidaczniające się bogatą literaturą przedmiotową oraz międzynarodowymi projektami badawczymi.

DLACZEGO PRZYWÓDZTWO JEST WAŻNE?

W literaturze poświęconej temu zagadnieniu zwraca się uwagę na szereg wyzwań, przed którymi stoją systemy edukacyjne na świecie:

- pogłębiający się proces decentralizacji szkół, a co za tym idzie wzrost ich autonomii w ramach systemów edukacyjnych (Pont i in. 2008);
- coraz silniejsza tendencja do kontroli i rozliczalności szkół, jako kosztownego elementu systemu publicznego⁴;
- wzrastająca rola międzynarodowych organizacji oraz międzynarodowych badań porównawczych, które często służą jako element sankcjonujący decyzje polityczne w konkretnych krajach, czego przykładem mogą być badania PISA (Dolata i in. 2011);
- pogłębiająca się indywidualizacja i heterogeniczność społeczna, przy jednoczesnym oczekiwaniu, że proces edukacyjny będzie ze-

standaryzowany i nastawiony na kształtowanie kompetencji kluczowych (NLQ 2011).

Na powyższe wyzwania nakłada się kryzys gospodarczy (ograniczenie środków przeznaczanych na edukację) oraz specyficzne dla konkretnych krajów problemy demograficzne (niski przyrost naturalny, migracje). Wyzwania, przed którymi stoją szkoły, przekładają się na liderów edukacyjnych na różnym szczeblu. W efekcie waga szkolnych liderów rośnie i zwiększają się oczekiwania względem nich. Rośnie także zainteresowanie różnymi typami zarządzania szkołą i przywództwa w szkole wśród osób odpowiedzialnych za polityki oświatowe.

Niektóre badania dotyczące pracy szkoły pokazują, iż przywództwo jest drugim po nauczaniu czynnikiem związanym ze szkołą, wpływającym na wyniki uczniów (Leithwood i in. 2004). Efekty przywództwa są pośrednie; przyczyniają się do poprawy osiągnięć uczniów poprzez tworzenie warunków dla skutecznego nauczania i uczenia się (Marzano i in. 2005). Jakość przywództwa ma znaczenie w motywowaniu nauczycieli i jakości procesu nauczania w klasie (Fullan 2001, za: Muijs 2011; Sergiovanni 1999). Jednakże należy podkreślić, iż związek między przywództwem i innymi czynnikami, opisywany w badaniach, jest zwykle słaby i pośredni. Przyjrzyjmy się bliżej, jak ujmowane jest przywództwo i jak pojęcie to rozwijało się w ostatnich latach.

ROZWÓJ KONCEPCJI PRZYWÓDZTWA

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery fazy rozwoju tej koncepcji. Pierwsza z nich wiąże się z powstaniem teorii cech (w tym teorii wybitnej jednostki), gdzie przedmiotem analizy są indywidualne właściwości jednostki, stałe cechy (powiązane z jej charakterem), które kształtują ją jako przywódcę. Druga faza to badanie zachowań i działań skutecznych przywódców (teorie behawioralne).

Kolejnym etapem było pojawienie się podejścia sytuacyjnego w problematyce przywództwa, w ramach którego badacze zwrócili uwagę na kontekst działań przywódców, wzajemne oddziaływanie między liderami i ich podwładnymi. Najnowsze studia nad przywództwem, zapoczątkowane pod koniec lat 70. XX wieku, odnoszą się do relacji między kulturą organizacyjną a stylem przywództwa, ujmowaniu przywództwa jako procesu wpływu społecznego (Michalak 2010). Przywództwo postrzegane jest jako proces społeczny, stanowiący efekt interakcji wielu aktorów (Uhl-Bien 2006, za: Bolden 2011).

Przywództwo transformacyjne

Począwszy od lat 80. XX wieku karierę robi koncepcja przywództwa transformacyjnego, wprowadzona przez J. Burnsa (1978, za: Michalak 2006), która podkreśla zmianę jednostki i organizacji poprzez odwołanie się do wartości i długoterminowych celów. Przywódcy transformacyjni, działający w obliczu nieustających zmian, motywują i inspirują do działania swoich podwładnych, angażując ich serca i umysły, próbując aktywnie wpływać na kulturę szkoły, tak, by stymulowała współpracę, spójność i uczenie się. Są oni przeciwstawiani przywódcom transakcyjnym, którzy bardziej zarządzają organizacjami i ludźmi, niż im przewodzą, pozycjonują się w relacji wymiany (np. psychologicznej czy ekonomicznej – gdzie profity finansowe są nagrodą za zwiększony wysiłek pracy), ale nie są zespoleni ze swoimi podwładnymi we wspólnym dążeniu do wyższego celu (Michalak 2006).

Orędownicy przywództwa transformacyjnego uważają, iż prowadzi ono do długofalowych zmian i całościowej reformy organizacyjnej poprzez fakt, iż lider transformacyjny podnosi świadomość swoich podwładnych co do wagi celów, które przyświecają organizacji, za-

mieniając ich partykularne interesy i ukierunkowując je na zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (Bass 1985, za: Muijs 2011).

Oprócz przywództwa transformacyjnego pojawiają się także takie terminy, jak przywództwo: skoncentrowane na zasadach (Covey 1990), emancypacyjne (Tampoe 1998), czy zrównoważone (Hargreaves, Fink 2006)⁵. Wydaje się jednak, że koncepcje te są ze sobą zbieżne, różnią się jedynie rozłożeniem akcentów czy efektów, które mają wywołać. I tak np. przywództwo zrównoważone ma sprzyjać wytworzeniu bardziej inkluzyjnej postawy obywatelskiej wśród wszystkich podmiotów edukacyjnych, a przywództwo skoncentrowane na zasadach ma służyć budowaniu więzi emocjonalnej, łączącej członków zespołu oraz zaufania, usamodzielnienia podwładnych na poziomie zarządzania.

Przywództwo transformacyjne jest przedmiotem wielu analiz, ale także licznej krytyki. Słabością wyżej wymienionych podejść jest zbyt duża koncentracja na osobie lidera, zwykle dyrektora szkoły, który w sposób charyzmatyczny inspiruje swoich podwładnych poprzez modelowanie, komunikację i stymulację (Bass 1985, za: Muijs 2011), podczas gdy są to indywidualne predyspozycje jednostki, których trudno jest nauczyć przyszłych dyrektorów szkół w procesie przygotowania do zawodu (Muijs 2011). Ponadto niektóre badania wskazują na fakt, iż silni liderzy transformacyjni czasami prowokują bierny opór wobec zmian wśród swoich podwładnych, którzy czekają na to, co zrobi lider (Beauchum 2004, za: Muijs 2011). Jednocześnie brakuje badań, które uwzględniałyby znaczenie przywódców niepełniących roli dyrektora (np. doradców) (Stewart 2006).

Przedmiotem krytyki są również zbyt uproszczenia i poleganie w badaniach na modelach dychotomicznych, np. na podziale na przywództwo i zarządzanie/administrowanie albo przywództwo transformacyjne i transakcyjne (Muijs 2011), co bardzo przeszkadza w zrozumieniu złożonych procesów związanych z przywództwem i jego wpływem na kulturę organizacyjną.

Słabości podejścia do przywództwa transformacyjnego, związane m.in. z jego „heroiczną wizją” (Muijs 2011), ale także z problemem nieuwzględniania procesów wzajemnego wpływu⁶ próbuje się przezwyciężać, uzupełniając tę koncepcję o brakujące elementy oraz tworząc nowe koncepcje, komplementarne wobec dotychczasowych. W artykule szerzej omówimy trzy z nich, szeroko dyskutowane zarówno w kręgu naukowców, jak i będące przedmiotem zainteresowania decydentów z poziomu europejskiego czy organizacji międzynarodowych, uwzględniane i wykorzystywane w rekomendacjach na rzecz polityki edukacyjnej. Są to: przywództwo rozproszone (*distributed leadership*), przywództwo zorientowane na nauczanie (*instructional leadership*) oraz przywództwo systemowe (*system leadership*).

Przywództwo rozproszone

Duże zainteresowanie i rozwój tej koncepcji, chociaż nawiązując ona do teorii organizacji z połowy lat 60., można zaobserwować od mniej więcej 2000 r., kiedy też znacząco wzrosła chociażby liczba artykułów naukowych podejmujących tę kwestię (Bolden 2011). Koncepcja ta w ostatnich latach rozwija się prawie wyłącznie w odniesieniu do systemu edukacji.

Podstawą przywództwa rozproszonego jest odejście od modelu, w którym jedna osoba jest liderem usytuowanym na szczycie hierarchii, do sytuacji, w której przywództwo jest „rozciągnięte” (*stretched over*) na inne jednostki pełniące do tej pory różne funkcje w danej instytucji (Spillane i in. 2001). Zakładana jest więc obecność w szkole wielu liderów sprawujących działania przywódcze.

Koncepcja nie jest jednak tożsama z wprowadzeniem innego podziału zadań i obowiązków w szkole, koncentruje się ona na interakcjach zachodzących pomiędzy liderami i innymi pracownikami (Timperley 2005). Znaczenie ma charakter interakcji oraz to, w jaki sposób przebiegają w praktyce (a nie rola i cechy kadry kierowniczej) codzienne praktyki związane z zarządzaniem i funkcjami przywódczymi – zarówno osób pełniących formalne funkcje w szkole (dyrektorzy, kierownicy zespołów itp.), jak i nieformalnych liderów (Spillane i in. 2001; Harris 2011). Istotny jest także sam cel tych interakcji: przywództwo rozproszone to działania różnych osób w szkole, które wspierają pracowników w procesie rozwoju instytucji, a w szczególności w doskonaleniu nauczania (Spillane i in. 2001). Koncepcja ta zakła-

da więc redefinicję roli (ale nie negację) dyrektora, którego zadaniem ma być przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków dla innych jednostek do pełnienia funkcji przywódczych (Harris 2011).

Koncepcja ta w ostatnich latach rozwija się prawie wyłącznie w odniesieniu do systemu edukacji. Badania potwierdzają istnienie pozytywnej zależności pomiędzy przywództwem rozproszonym a rozwojem szkoły i osiągnięciami uczniów (zapośredniczonej przez inne czynniki, tj. motywację nauczycieli), chociaż są też głosy, że brakuje danych pozwalających na takie stwierdzenie, jak również wnioski o zależnościach negatywnych (por. Harris 2011).

W jednej z głośniejszych prac na temat znaczenia przywództwa w szkole badacze brytyjscy wskazują, że przywództwo rozproszone ma większy wpływ na pracę szkoły i osiągnięcia uczniów niż tradycyjne działania indywidualnego lidera (Leithwood i in. 2007). Włączenie nauczycieli w proces przywództwa w szkole pozytywnie wpływa na ich efektywność i zaangażowanie uczniów (Harris 2011).

Przywództwo zorientowane na nauczanie

W obliczu rosnącego w ostatnim czasie zainteresowania doskonaleniem procesu uczenia się i poprawy osiągnięć uczniów, powraca się do dobrze znanego już wcześniej⁷, pojęcia przywództwa zorientowanego na nauczanie (*instructional leadership*). Nowe podejście do tej koncepcji, rozwijane w kontekście koncepcji przywództwa transformacyjnego i rozproszonego, zakłada odejście od hierarchicznego i proceduralnego rozumienia tego terminu w kierunku podzielanego przywództwa zorientowanego na nauczanie (*shared instructional leadership*), które zakłada współpracę dyrektorów i nauczycieli w zakresie programu, procesu i oceny nauczania (Marks, Printy 2003).

Liderzy mają wizję i wiedzę w zakresie działań pedagogicznych i bardziej koncentrują się na tych aspektach (wspieranie nauczycieli w procesie nauczania), niż na administracji, a jakość nauczania i realizacja wizji pedagogicznej staje się priorytetem dla szkół. Związek między tym rodzajem przywództwa a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów został dobrze udokumentowany. R.H. Heck (1990, za: Muijs 2011) znalazł pośredni związek, w którym trzy zmienne ukryte odnoszące się do przywództwa zorientowanego na nauczanie, (tj. organizacja procesu nauczania, klimat szkoły oraz sposób zarządzania szkołą) wpływały na osiągnięcia uczniów.

Przywództwo systemowe

Zupełnie nową i coraz szerzej dyskusowaną koncepcją – zwłaszcza w brytyjskich środowiskach edukacyjnych i naukowych i zarazem w ramach organizacji międzynarodowych – jest przywództwo systemowe (*system leadership*), wychodzące znacznie poza dotychczasowe rozumienie tego terminu. Zgodnie z koncepcją przywództwa systemowego zadaniem przywódcy szkolnego są już nie tylko działania mające na celu poprawę wyników uczniów konkretnej szkoły, w której jest on zatrudniony, ale praca na rzecz poprawy funkcjonowania szkół na poziomie lokalnym, regionalnym, czy wręcz krajowym.

Koncepcja ta, podobnie jak przywództwo rozproszone, bazuje na założeniu, że dotychczasowe praktyki polegające na kierowaniu szkołą przez pojedynczego lidera w obliczu wyzwań stojących przed szkołami i edukacją przestają wystarczać. Polityki edukacyjne i praktyka nie powinny więc koncentrować się na rozwoju pojedynczych szkół, co często może mieć negatywny wpływ na inne placówki w regionie i nie sprzyja równości społecznej (Hopkins 2009)⁸, powinny natomiast skupić się na rozwoju systemu.

Przywództwo systemowe odnosi się więc do sytuacji, gdy dyrektor w istotny sposób angażuje się w działania na rzecz systemu, podejmuje się pełnienia dodatkowych ról (np. nadzoruje kilka szkół w regionie, doradza dyrektorom innych placówek), a jednocześnie jest zainteresowany sukcesem uczniów w innych szkołach, tak samo jak w swojej (Hopkins, Higham 2007). Bycie liderem systemowym wykracza więc poza funkcjonowanie w sieciach, czy niektóre z form współpracy między szkołami. Rozwój tej koncepcji niewątpliwie związany jest z trendem charakterystycznym dla niektórych państw⁹, w których większy nacisk położony jest na współpracę pomiędzy szkołami i innymi podmiotami wspierającymi szkoły, w tym także na różne formy fe-

deracji szkół czy kierowania przez jednego dyrektora kilkoma szkołami (por. Pont i in. 2008).

PROBLEMY Z KONCEPCJĄ PRZYWÓDZTWA

Omówiony wyżej rozwój pojęcia „przywództwo” pokazuje, że sposób jego definiowania nie zawsze jest precyzyjny. W dużym stopniu opiera się na wskazaniu, czym przywództwo nie jest. Krytycy różnych koncepcji zwracają uwagę na potrzebę odejścia od dychotomicznych podziałów – na tych, którzy nauczają i na uczących się, przywódcę i podwładnych, przywództwo i zarządzanie, przywództwo zorientowane na nauczanie i administrowanie (por. Muijs 2011; Stewart 2006). Role menedżera i przywódcy obejmują nakładające się na siebie czynności: czasem mogą przeważać te przywódcze, a czasem te zarządcze, w zależności od sytuacji (Avery 2009, za: Mazurkiewicz 2010). Wydaje się, że dynamiczny kontekst funkcjonowania szkoły i przywództwa szkolnego wymaga stosowania różnych jego stylów, w zależności od sytuacji i potrzeb danej szkoły, czy, szerzej nawet, społeczności lokalnej. W efekcie nie ma więc jednoznacznych i prostych wskazówek dla polityki oświatowej.

Przedmiotem krytyki w przypadku większości z opisanych koncepcji jest także fakt, że mają one jednocześnie charakter opisowy i normatywny (por. Bolden 2011; Muijs 2011). Problem tkwi w mieszaniu tych poziomów i traktowaniu postulatów jako doniesień z badań. Przywództwo systemowe np. definiowane jest poprzez cel, którym jest szeroka poprawa funkcjonowania szkół w ramach danego systemu (Hopkins, Higham 2007; Pont i in. 2008).

Podobny charakter mają także prace odnoszące się do przywództwa rozproszonego, transformacyjnego i zorientowanego na nauczanie – koncepcje traktowane są jako sposób zwiększenia efektywności przywództwa. Przedmiotem zainteresowania jest więc to, czym charakteryzować się powinien sposób przewodzenia szkołą (w ramach danej koncepcji), aby efekty pracy placówki (rozumiane najczęściej jako wyniki uczniów) były najwyższe (Timperley 2005; Bolden 2011). Jednocześnie koncepcje te mają charakter opisowy. Pozwalają na analizę i opis sposobu sprawowania przywództwa w szkole. Z ich wykorzystaniem tworzone są więc różnego rodzaju modele i klasyfikacje typów przywództwa (Bolden 2011; Muijs 2011)¹⁰.

Choć generalnie przybywa liczby badań poświęconych przywództwu, to problem tkwi także w stosunkowo słabym ugruntowaniu poszczególnych koncepcji w badaniach. Najczęstsze zastrzeżenia względem opisanych koncepcji przywództwa dotyczą niewystarczającego zakresu lub liczby badań oraz niejednoznaczności wniosków. Wątpliwości budzą także stosowane metody badawcze, operacjonalizacja pojęć czy niewystarczające uwzględnianie czynników kontekstowych. W badaniach nad przywództwem w szkole, operacjonalizowanym jako przywództwo transformacyjne, zbytnio polega się na metodach ilościowych, podczas gdy pojęcie to posiada *nieprzewidywalną naturę, co uniemożliwia tworzenie związków przyczynowo-skutkowych* (Evers, Lakomski 2000, za: Stewart 2006). Zwraca się uwagę na fakt, iż są to w większości badania prowadzone w trybie *post-hoc*, a niewiele jest badań podłużnych czy eksperymentalnych. Z kolei badania jakościowe nad przywództwem transformacyjnym w szkole są zbyt jednostkowe i krótkotrwałe; brakuje badań procesów w czasie (powtarzalne studia przypadków).

W kontekście przywództwa rozproszonego przedmiotem krytyki jest fakt, że badania odnoszące się do niego bazują przede wszystkim na deklaracjach formalnych liderów (Bolden 2011). W odniesieniu do przywództwa systemowego mamy natomiast do czynienia głównie ze studiami przypadków, dobrymi praktykami; brak jest systematycznych badań pozwalających na określenie skuteczności różnych typów przywództwa w ramach tej koncepcji.

Opisowy charakter wszystkich koncepcji jest o tyle problematyczny, że w odniesieniu do przywództwa szkolnego kluczowe znaczenie mają czynniki kontekstowe, co w konsekwencji sprawia, że wdrażanie dobrych praktyk, które sprawdziły się w innych szkołach, jest bardzo ograniczone (Higham i in. 2009, za: Mac Ruairc, Schratz 2012). W związku z brakiem danych na temat wpływu tego modelu przywództwa pojawiają się obawy, czy podejmowane z inicjatyw władz w niektórych krajach działania na rzecz większego zaangażowania liderów na rzecz systemu nie sprowadzi występujących obec-

nie ciekawych, innowacyjnych działań do biurokratycznego obowiązku (Mac Ruairc, Schratz 2012).

W literaturze omawiane są również specyficzne dla każdej z tych koncepcji zastrzeżenia związane z faktem nieuwzględniania przez nie istotnych aspektów odnoszących się do zjawiska przywództwa, bez których niemożliwe jest uchwycenie jego złożoności. Jest to widoczne szczególnie w wypadku koncepcji przywództwa systemowego, najslabiej zresztą rozwiniętej i odzwierciedlonej w badaniach. Jej krytycy zwracają uwagę na kwestię zbyt małego powiązania tej koncepcji ze złożoną problematyką odnoszącą się do angażowania jednostek na rzecz społeczności lokalnej, czy w ogóle funkcjonowania społeczności. Wyraźne jest także wyidealizowane, upraszczające podejście do społeczności, nieuwzględniające chociażby relacji władzy, czy uwarunkowań historycznych (Rose 2000, za: Mac Ruairc, Schratz 2012). W wypadku przywództwa rozproszonego problemem jest także fakt nieuwzględniania relacji władzy, podczas gdy w praktyce przywództwo rozproszone może oznaczać zwiększenie zaangażowania pracowników średniego szczebla bez faktycznego dostępu do określonych zasobów (Bolden 2011).

Wspólnym przedmiotem krytyki jest natomiast niewielka liczba analiz i badań na temat przywództwa w różnorodnych kontekstach społeczno-historyczno-politycznych (Mac Ruairc 2010). W związku z tym istotne znaczenie ma wspomniane już międzynarodowe badanie TALIS, w którym informacje na temat przywództwa w szkole zbierane są w szerokim kontekście nauczania i wpływu, jaki nauczyciele mają na proces uczenia się.

W przeprowadzonym w 2008 r. badaniu wśród dyrektorów i nauczycieli gimnazjów (ISCED 2) z 24 krajów z całego świata przywództwo zoperacjonalizowane zostało przez konstrukcję pięciu skal. W wyniku analizy czynnikowej opisano dwa style: orientację na nauczanie i administrowanie. Badanie pokazało, iż ten pierwszy występuje we wszystkich krajach, ale w różnym stopniu (OECD 2009). Kraje dzielą się pod względem popularności tego stylu na dwie, mniej więcej, równe grupy. Związki, które wykryto w badaniu, na ogół nie były silne, ponadto okazało się, iż występujące zróżnicowanie niektórych charakterystyk i relacji jest znacznie większe między krajami niż szkołami, co może być uwarunkowane czynnikami kulturowymi i politycznymi (Piwowski, Krawczyk 2010).

Wyniki tego badania stanowią dobre odzwierciedlenie ogólnych problemów związanych z doniesieniami na temat wpływu przywództwa w edukacji, a mianowicie, nie przynoszą jednoznacznych rozstrzygnięć i stanowią niezbyt mocne potwierdzenie hipotez dotyczących funkcjonowania konkretnych modeli przywództwa w praktyce¹¹.

Ogólnie więc badacze zgadzają się, iż wciąż potrzeba prowadzenia dalszych, bardziej rygorystycznych metodologicznie badań dotyczących poszczególnych koncepcji – zarówno ilościowych, jak i jakościowych, prowadzonych w różnych krajach, ukierunkowanych z jednej strony na mierzenie wpływu, a z drugiej na wyjaśnianie procesów, biorących pod uwagę złożoność organizacji, jakimi są szkoły i odchodzących od normatywnego ujmowania koncepcji przywództwa.

KONCEPCJE PRZYWÓDZTWA A POLITYKI EDUKACYJNE

Mimo że rozmaite koncepcje przywództwa (zwłaszcza systemowe i rozproszonego) znajdują się jeszcze w fazie rozwoju, budzą wiele dyskusji w środowiskach naukowych i nadal wymagają dalszych badań, to bardzo szybko zostały zauważone i zaczęły być wykorzystywane przez decydentów politycznych. Przykładowo, koncepcja przywództwa rozproszonego jest szeroko omawiana w raportach OECD (m.in. *Improving School Leadership*), podejmowana w ramach badania TALIS, pojawia się w rekomendacjach i dokumentach Komisji Europejskiej.

Co więcej, przywództwo rozproszone stanowi element reform edukacyjnych w wielu krajach, takich jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone (Harris 2011). Niektórzy krytycy koncepcji zwracają więc uwagę, że zamiast być bardziej demokratyczną formą przywództwa, stanowi ona zakamuflowany sposób zachęcenia nauczycieli do zwiększenia zakresu ich pracy i jest bardziej atrakcyjnym mechanizmem implementacji polityk w obszarze edukacji (Hargreaves, Fink 2009, za: Bolden 2011).

Koncepcja przywództwa systemowego jest jeszcze lepszym przykładem ukazującym wzajemne relacje pomiędzy polityką i nauką.

Ma ona duży oddźwięk wśród decydentów w Anglii (por. Hopkins 2009), gdzie jest rozwijana m.in. za sprawą agencji rządowej odpowiedzialnej za rozwój osób kierujących szkołami (*National College for School Leadership*), realizującej kilkuletni program mający na celu wzmacnianie przywództwa systemowego. Do istotnego wzrostu znaczenia tego pojęcia w dyskursie dotyczącym przywództwa niewątpliwie przyczyniła się OECD, zwłaszcza poprzez opublikowany w 2008 r. wspomniany już dwutomowy raport pt. *Improving School Leadership*. Druga część tego dokumentu poświęcona jest w całości przywództwu systemowemu (Pont i in. 2008; Pont, Nusche i in. 2008).

Pierwszy tom zorganizowany jest wokół postulatów – „politycznych dźwigni” (*policy levers*) – wspierających rozwój przywództwa szkolnego: (re)definicji zakresu odpowiedzialności w ramach tego typu przywództwa; jego rozproszenia; rozwijania wiedzy i umiejętności szkolnych przywódców; zwiększania atrakcyjności przywództwa szkolnego jako profesji. Powyższe postulaty są propagowane przez OECD, a jak zwraca uwagę m.in. G. Mac Ruairc, odwołując się do przykładu Irlandii, rekomendacje tej organizacji w przeszłości miały duży wpływ na politykę na poziomie krajowym (2010).

Mac Ruairc ma duże zastrzeżenia do wspomnianego raportu, a przede wszystkim do podejścia, w ramach którego jedno rozwiązanie proponowane jest dla wielu różnych państw (*one size fits all*), niezależnie od istniejącego kontekstu, ale z głównym przyświecającym celem, jakim jest rozwój gospodarczy. Rozwiązanie to zajmuje uprzywilejowaną pozycję w dyskursie, ograniczając, czy wręcz wyłączając z przedmiotu refleksji możliwe alternatywy (Mac Ruairc 2010). W raporcie nie została uwzględniona złożoność uwarunkowań skuteczności pewnych rozwiązań, które są wytworem unikalnego kontekstu społecznego, politycznego, kulturowego, ekonomicznego i historycznego (Bołam 2003, za: Mac Ruairc 2010).

Niewątpliwie należy podkreślić, że koncepcje te nie są neutralne politycznie. Wiąże się z nimi wiele różnych oczekiwań ze strony poszczególnych aktorów systemów edukacyjnych. Nie należy także pomijać ich roli w dyskursie na temat edukacji w środowiskach edukacyjnych, ani ich znaczenia w (re)konstruowaniu postrzegania lidera (por m.in. Bolden 2011). Jak zauważa D. Muijs (2011), nie tylko w badaniach nad przywództwem, ale w ogóle w badaniach edukacyjnych istnieje tendencja do łatwego przeszkakiwania z ograniczonej bazy badawczej do wskazówek praktycznych. Jest to rezultat presji, jaką wywierają z jednej strony rządy i ich agendy, a z drugiej same szkoły, szukające praktycznych rozwiązań w sytuacji potrzeby podniesienia wyników nauczania.

Na podstawie opisanych wyżej polityczno-instytucjonalnych (m.in. Komisja Europejska, OECD) oraz teoretyczno-badawczych zainteresowań przywództwem szkolnym, widoczne staje się sprzężenie zwrotne pomiędzy praktyką a teorią wykorzystywaną i jednocześnie wzmacnianą przez politykę. Z jednej strony teoria oraz badania naukowe dostarczają uzasadnień dla decydentów (zgodnie z zasadą *evidence-based policy*). Z drugiej to decydenci (władze oświatowe w poszczególnych krajach, instytucje unijne, organizacje międzynarodowe) definiują cele oraz alokują środki na konkretne inicjatywy (np. sieci współpracy, programy strukturalne) oraz aktywność badawczą (ukierunkowane na specyficzne typy przywództwa).

Na poziomie europejskim funkcjonuje i funkcjonowało wiele różnego rodzaju sieci finansowanych między innymi ze środków europejskich, których działalność koncentruje się wokół koncepcji przywództwa. Przykładem może być działająca w latach 2004–2005 The European School Leadership Network, czy European Qualification Network for Effective School Leadership, której działania podsumowano w 2011 r. Obecnie na gruncie europejskim funkcjonuje Europejska Sieć Przywództwa w Szkole (The European Policy Network on School Leadership)¹². Jej działalność, finansowana ze środków Komisji Europejskiej, przewidziana jest na lata 2011–2014. Należą do niej instytucje i eksperci z ponad 21 państw. Celem tej sieci jest gromadzenie danych na temat przywództwa w różnych krajach, wymiana doświadczeń, badania i analizy oraz wypracowanie rekomendacji, a jej przedmiotem zainteresowania są między innymi koncepcje przywództwa rozproszonego i systemowego¹³.

Tworzenie i wspieranie zinstytucjonalizowanych sieci jest jednym z głównych instrumentów Komisji Europejskiej zwiększania znaczenia danej kwestii i uznania jej jako ważny element polityk zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym (Halasz 2011).

PODSUMOWANIE

Na koniec warto zadać sobie pytanie, co wynika dla polskiej polityki edukacyjnej z toczącej się na świecie dyskusji teoretyczno-badawczej nad przywództwem szkolnym? Wielość definicji i stanowisk pokazuje złożoność i wielowymiarowość kategorii, która często traktowana jest jako oczywista i zdroworozsądkowa. Co więcej, warto pamiętać, że koncepcja przywództwa w szkole istotnie ewoluuje w czasie, nowe podejścia akcentują znaczenie coraz to innych zadań, funkcji i kontekstu działania osób kierujących szkołami. Ponadto, jak to zresztą bywa z wieloma pojęciami, przywództwo jest kategorią „uwikłaną”, która nie może być traktowana jedynie jako opis rzeczywistości, gdyż posiada silny aspekt normatywny.

Twórcy polityk oświatowych w Polsce powinni zdawać sobie sprawę z założeń leżących u podstaw poszczególnych podejść, a także z silnych powiązań pomiędzy polityką edukacyjną a badaniami w zakresie przywództwa i poszczególnymi jego koncepcjami. W refleksji nad przywództwem ważne jest również uwzględnianie wielokontekstowości tego pojęcia. W związku z tym należy ostrożnie podchodzić do założeń o przekładalności dobrych praktyk z różnych krajów i wniosków z badań porównawczych.

Problem dobrych praktyk to zresztą nie tylko trudności z przełożeniem rozwiązań sprawdzających się w innych krajach, ale także ciekawych działań prowadzonych w ramach konkretnej szkoły, które są silnie związane z cechami osobowościowymi liderów i mogą zupełnie nie sprawdzić się w innej placówce. Jednocześnie należy pamiętać o zastrzeżeniach dotyczących przedstawionych koncepcji, związanych przede wszystkim z mieszanym poziomem opisowego i normatywnego, jak i ich słabym ugruntowaniem w badaniach, w rezultacie których brakuje jednoznacznych stwierdzeń co do najskuteczniejszych i najefektywniejszych form przywództwa.

Powyższe ograniczenia nie oznaczają oczywiście, że koncepcje i badania przywództwa nie mają implikacji praktycznych. Poszczególne koncepcje kładą nacisk na różne funkcje i zadania stojące przed szkolnym przywódcą, tworząc szeroki i bardzo złożony obraz wyzwań, którym musi sprostać dyrektor szkoły. Powinien on mieć odpowiednie cechy osobowościowe, pełnić funkcję zarządzającą i przywódczą, motywować i inspirować nauczycieli do pracy, angażować ich w realizację wizji pracy szkoły, włączać ich w kierowanie szkołą i tworzyć odpowiednie warunki dla rozwoju ich zdolności przywódczych, współpracować z innymi osobami i instytucjami z otoczenia na rzecz rozwoju systemu edukacji i poprawy wyników uczniów, jednocześnie również kształtując i zajmując się rozwojem procesu nauczania. Poszczególne funkcje i powiązane z nimi style przywództwa wykorzystywane powinny być w zależności od sytuacji i potrzeb danej szkoły, czy społeczności.

Przełożenie koncepcji przywództwa (w tym wypadku przywództwa rozproszonego) na praktykę zarządzania i kierowania szkołą w polskim kontekście pokazuje m.in. Joanna Michalak, wskazując na konieczność akcentowania większego uczestnictwa nauczycieli w przywództwie szkolnym (Michalak 2011). Za Michaelem Fullanem podkreśla znaczenie „łańcucha przywództwa” w szkole, w ramach którego przywództwo rozciąga się na całą szkołę (Fullan 2006, za: Michalak 2011).

W polskim kontekście przykładem tworzenia systemowych ram mających na celu rozwój przywództwa rozproszonego jest wspieranie od 2001 r. pracy zespołów zadaniowych¹⁴ oraz badane w ramach ewaluacji zewnętrznej od 2009 r. wymagania państwa wobec szkół¹⁵. Przełożenie postulatów przywództwa systemowego można znaleźć w ramach wymagania „Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”. Założenia przywództwa rozproszonego oraz przywództwa zorientowanego na nauczanie realizują się natomiast w ramach charakterystyki „Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami” (wymaganie „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli”).

Z perspektywy polityki edukacyjnej istotne wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju działania i interwencje wspierające jakość przywództwa szkolnego są efektywne, a jakie nie (Halasz 2011) oraz na pytanie o sposób rekrutacji i doskonalenia zawodowego dyrektorów.

Z polskiej perspektywy kwestia jest o tyle istotna, iż obecnie brakuje systemu wspierania i rozwoju zawodowego dyrektora. Jedynym wymogiem związanym z przygotowaniem do tej funkcji jest ukończenie studiów wyższych lub podyplomowych z zakresu zarządzania albo kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą, którego ramowy program określony został dość dawno¹⁶. Korzystnym wyjściem z takiej sytuacji byłoby zmodyfikowanie sposobu przygotowania kandydata na dyrektora i zmiana wymagań na to stanowisko. Przede wszystkim jednak należałoby stworzyć system wspierający doskonalenie zawodowe dyrektorów, którzy już tę funkcję pełnią, zwłaszcza w początkowym okresie ich pracy.

Szczególnie ciekawe w tym zakresie wydają się systemy mentoringu obecne w niektórych krajach¹⁷, gdzie bardziej doświadczony dyrektor wspomaga osoby, które dopiero rozpoczęły swoją pracę (Hartman, Schratz 2010). R. Yirci i I. Kocabas (2010) wskazują, iż korzyści z programów mentoringowych mają wymiar zarówno personalny, jak i zawodowy. Pierwszy z nich obejmuje większą pewność siebie dyrektorów-nowicjuszy, redukcję stresu, większą ich motywację do uczenia się. Wymiar zawodowy odnosi się do lepszego poznania charakteru pracy, włączenie się w sieci współpracy (*networking*), rozwoju kompetencji menedżerskich i lepszej komunikacji w pracy.

Badania prowadzone przez IBE w 2011 r. dotyczące potrzeb informacyjnych dyrektorów szkół¹⁸ pokazują ponadto, iż szczególnie pożądane przez dyrektorów formy wsparcia wiążą się z możliwością wymiany doświadczeń z innymi dyrektorami w ramach organizowanych spotkań, np. wizyt w innych szkołach (IBE 2011).

Na koniec warto podkreślić, że rozważania teoretyczne dotyczące modeli przywództwa szkolnego same w sobie nie dostarczają gotowych rozwiązań dla prawie 30 tys. polskich dyrektorów szkół i placówek. Mogą tworzyć raczej ramy myślenia oraz punkt odniesienia dla poszczególnych liderów, którzy budują własny styl przywództwa w konkretnej szkole.

¹ Por. min. Komunikat Komisji Europejskiej w sprawie rozwijania kompetencji na miarę XXI wieku, czy przyjęty w 2006 roku przez ministrów edukacji program roboczy: „Education & Training 2010”.

² Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS), patrz: www.oecd.org/talis (28.08.2012).

³ Badanie TALIS realizowane było po raz pierwszy w 2008 roku przez 24 kraje (głównie europejskie). Uczestnicy drugiej edycji badania, przypadającej na 2013 r., zdecydowali w głosowaniu, iż kluczowym tematem, który chcą podjąć w badaniu jest przywództwo edukacyjne. Dwudziestu kluczowym zagadnieniom polityki edukacyjnej każdy kraj uczestniczący w pierwszym etapie TALIS mógł w sumie przydzielić dwieście punktów. Przywództwo uzyskało 393 wskazania.

⁴ Przykładem mogą być tworzone różnego rodzaju indeksy, rankingi szkół na całym świecie – np. *School Accountability Index* w poszczególnych stanach w USA, porównywalne i zestandaryzowane raporty z inspekcji w Wielkiej Brytanii (OFSTED).

⁵ Przegląd tych podejść można znaleźć m.in. w opracowaniach J. Michalak: Michalak J. M. (red.), (2006), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls” oraz Kwiatkowski S. i Michalak J. M. (red.), (2010), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

⁶ Jak zauważa Hallinger (2008, za Mujs 2011), dane empiryczne w coraz większym stopniu pokazują, iż w wypadku przywództwa mamy do czynienia z modelem efektów wzajemnych, w którym wyniki edukacyjne i otoczenie szkoły są równie silnymi determinantami zachowania szkolnych liderów, jak zachowania szkolnych liderów są determinantami wyników edukacyjnych i otoczenia szkoły.

⁷ Rozwijanego od początku lat 80-ych XX w., ale wypartego w badaniach w latach 90-ych przez koncepcję przywództwa transformacyjnego ze względu na jego „centralistyczny” charakter i jako takiego słabiej pasującego do rozwoju organizacyjnego szkół, w którym coraz większą rolę ogrywiają nauczyciele (Barath i Szabo 2011).

⁸ W porównaniu do innych koncepcji większy nacisk położony jest tu na potencjalnie pozytywny wpływ na szkoły osiągające niskie rezultaty, chociaż podwyższenie ogólnej jakości kształcenia jest także celem.

⁹ W szczególności państw skandynawskich, Wielkiej Brytanii, Belgii, Holandii, Stanów Zjednoczonych i in.

¹⁰ Harris w odniesieniu do przywództwa rozproszonego zwraca uwagę, że to właśnie m.in. ze względu na jednocześnie normatywny i opisowy charakter tej koncepcji – pokazującej zarówno jak jest i jak powinno być” (Harris 2009 za Bolden 2011) – została ona dobrze przyjęta w szkołach.

¹¹ Pokazują one m.in., iż w szkołach, w których dyrektorzy stosujący styl przywództwa zorientowany na nauczanie, zaobserwowano większy stopień współpracy między nauczycielami, lepsze relacje między nauczycielami i uczniami, większe docenienie wyników osiągniętych przez uczniów (w ocenie nauczyciela) i aktywności nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (w ocenie nauczyciela), a także innowacyjnych praktyk nauczania stosowanych przez nauczycieli (w ocenie nauczyciela).

¹² Więcej informacji na temat sieci: www.schoolleadership.eu

¹³ Jednocześnie warto pamiętać że w Europie powstały już wcześniej (i nadal działają) sieci i organizacje międzynarodowe. W 1976 r. powstała *European Forum on Education Administration* (EFEA), w 1988 r. *European School Heads Association* (ESHA), w 1991 r. *the European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management* (ENIRDELIM). Pierwsza z tych sieci (EFEA) skupia się na zarządzaniu szkołami na poziomie poszczególnych krajów. ESHA zajmuje się przede wszystkim promowaniem roli administracyjnej i przywódczej liderów szkolnych. Ostatnia sieć – ENIRDELIM skupia się na działaniach badawczo-rozwojowych. Wśród projektów warto wymienić te realizowane w ramach Programu „Socrates Minerva” w latach 2004–2006, czy też działania realizowane w ramach programu „Comenius” w latach 2008–2010: *Developing Educational Leadership of Primary Heads and Institutions* (DELPHI), *European Leaders' Training in Education* (ELTE), *Leadership improvement on student achievement* (LISA), *Project-Based SCHOOL Management*, *The AHEAD*.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.).

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.).

¹⁶ Program Ramowy Kursu Kwalifikacyjnego dla Oświatowej Kadry Kierowniczej opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1999 roku.

¹⁷ Np.: Austria, Australia, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Kanada, Szwajcaria, Słowenia.

¹⁸ Badanie *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół – badanie zapotrzebowania na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą*, przeprowadzone zostało przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w okresie wrzesień – grudzień 2011 roku. Badanie realizowano w dwóch etapach, z wykorzystaniem zarówno jakościowych, jak i ilościowych metod badawczych, wśród dyrektorów publicznych szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

LITERATURA

- Barath T., Szabo M., red. (2011), *Does leadership matter? Implications for leadership development and the school as a learning organization*, Szeged: HUNSEM/Nemezeti Tankonivkaido.
- Bolden R. (2011), *Distributed leadership in organizations: a review of theory and research*, „International Journal of Management Reviews”, Vol. 13, s. 251–269.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A. (2011), *Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23–25.09.2011, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Halasz G. (2011), *School leadership and pupile learning outcomes*, w: Barath T., Szabo M. (red.), *Does leadership matter? Implications for Leadership development and the school as a learning organisation*, Szeged: HUNSEM/Nemezeti Tankonivkaido.
- Harris A. (2011), *Distributed leadership: implications for the role of the principal*, „Journal of Management Development”, Vol. 31, nr 1, s. 7–17.
- Hartman M., Schratz, M. (2010), *Case studies from Austria*, w: Schratz, M. i in., *Improving school leadership in Central Europe. Final report from the project: School leadership for effective learning – defending the school leaders' competencies*, Budapest: Tempus Public Foundation.
- Hopkins D. (2009), *Every school a great school: meeting the challenge of large-scale long-term educational reform*, London: Institute of Education, http://www.ssat-inet.net/en-gb/pdf/DH_1chap.pdf [dostęp 3.01.12].
- Hopkins D., Higham R. (2007), *System leadership: mapping the landscape*, „School Leadership and management”, Vol. 27, No. 2, s. 147–166.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Diagnoza zapotrzebowania dyrektorów szkół na wyniki badań i inne informacje przydatne w kierowaniu szkołą*, Raport niepublikowany, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Leithwood K., Day C., Samons P., Harris A. i Hopkins, D. (2007), *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School leadership.
- Leithwood K., Louis K. S., Anderson S., Wahlstrom K. (2004), *How leadership influences student learning*, New York: Wallace Foundation.
- Mac Ruairc G., Schratz M. (w druku), *Working with partners and the external environment*, w: *What the sage say: EPNOSL's Expert position on school leadership*, Working paper, European Policy Network on School Leadership.
- Mac Ruairc G. (2010), *This way please! Improving school leadership: the OECD way*, „Journal of Educational Administration and History”, 42(3), s. 223–246.
- Marks M., Printy S. (2003), *Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership*, „Educational Administration Quarterly” 39(3), s. 370–397.
- Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A. (2005), *School leadership that works: From research to results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazurkiewicz G. (2010), *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, W: Kwiatkowski S. i Michalak J.M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak J.M. (2006), *Istota i modele przywództwa szkolnego*, W: Michalak J.M. (red.), *Przywództwo w szkole*, Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.

Michalak J.M. (2010), *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, w: Kwiatkowski S., Michalak J.M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Michalak J.M. (2011), *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Muijs D. (2011), *Leadership and organizational performance: form research to prescription?*, „International Journal of Education Management”, Vol. 25, No. 1, 2011, s. 45–60.

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2011), *European synopsis. The making of leadership in education*, Hildesheim: NLQ.

OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*, Paris: OECD Publishing.

Piowowski R., Krawczyk M. (2010), *Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS)*, w: Kwiatkowski S., Michalak J.M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Pont B., Nusche D., Moorman H. (2008), *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*, Paris: OECD Publishing.

Pont B., Nusche D., Hopkins D., red. (2008), *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*, Paris: OECD Publishing.

Sergiovanni T.J. (1999), *Refocusing leadership to build community*, „The High School Magazine”, September, s. 12–15.

Spillane R., Halverson R., Diamond J.B. (2001), *Investigating school leadership practice: a distributed perspective*, „Educational Researcher”, Vol. 30, No. 3, s. 23–28.

Stewart J. (2006), *Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*, „Canadian Journal of Educational Administration and Policy”, Issue 54, June 26, s. 1–29.

Timperley H.S. (2005), *Distributed leadership: developing theory from practice*, „Curriculum studies”, Vol. 00, s. 1–26.

Yirci R., Kocabas I. (2010), *The importance of mentoring for school principals: a conceptual analysis*, „International Journal of Educational Leadership Preparation”, Vol. 5, No. 2.

SUMMARY

The article presents an analysis of the key concepts used in the global debate on school leadership. Starting from the classic leadership competence development approach, concepts like transformational leadership, distributed leadership, instructional leadership and system leadership are critically analysed. The article also explores the results of studies dedicated to models of school leadership, and the links between political decisions and leadership theory and research is presented.

WCZESNA OPIEKA I EDUKACJA DZIECI W POLSCE W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM

Anna Izabela Brzezińska
Magdalena Czub

Zespół Wczesnej Edukacji
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Wysokiej jakości opieka nad małym dzieckiem i wczesna edukacja zarówno w krótkiej, jak i w dłuższej perspektywie przynoszą wymierne korzyści jednostkowe i społeczne. Jednostce w kolejnych latach życia zapewniają coraz większą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb i lepsze samopoczucie, warunkują lepsze efekty kształcenia na wszystkich poziomach edukacji oraz dają większe szanse odniesienia sukcesu na rynku pracy (znalezienie i utrzymanie pracy) oraz sukcesu życiowego. W odniesieniu do społeczeństwa zmniejszają zakres problemów zdrowotnych i społecznych także związanych z rynkiem pracy, a co za tym idzie, obniżają koszty państwa związane z kompensowaniem deficytów edukacyjnych, opieką społeczną, rozwiązywaniem problemów zdrowotnych czy pracą wymiaru sprawiedliwości.

Zgodnie z konkluzjami Rady Unii Europejskiej (z dnia 15.06.2011) konieczne jest wprowadzenie systemowego i zintegrowanego podejścia do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem opartego na współpracy i zaangażowaniu wszystkich istotnych elementów systemu, takich jak rodzina oraz różne sektory polityki społecznej państwa: pracy, pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, wymiaru sprawiedliwości, edukacji i kultury (Rada Unii Europejskiej 2011).

POLITYKA EDUKACYJNA W EUROPIE W ODNIESIENIU DO MAŁYCH DZIECI

Od pewnego czasu zarówno na świecie, jak i w Europie w kręgach polityków można zaobserwować rosnące zainteresowanie podnoszeniem jakości życia dziecka w pierwszych jego latach. Badania wskazują, iż inwestycje we wczesną edukację i kształcenie ustawiczne (przez całe życie – począwszy od narodzin) przynoszą wymierne i nie-małe korzyści zarówno społeczne, jak i ekonomiczne (Brzezińska i in. 2012).

Początkowo główną ideą przyświecającą zmianie polityki społecznej w tym zakresie było dążenie do zwiększenia zatrudnienia kobiet. W 1996 r. Komisja Europejska planowała, aby do 2006 r. objąć

opieką instytucjonalną 90% dzieci między 3. a 6. rokiem życia i 15% dzieci poniżej 3. roku życia. W 2002 r. w Barcelonie podniesiono planowany procent dzieci do lat trzech objętych opieką pozarodzinną do 33%, co miało służyć lepszemu zrealizowaniu przyjętej w 2000 r. strategii lizbońskiej, która skierowana była na zwiększenie zatrudnienia kobiet i mężczyzn (odpowiednio 60% i 70% do 2010 r.).

Do 2008 r. tylko pięć państw Unii Europejskiej osiągnęło ponad trzydziestoprocentowy poziom opieki przedprzedszkolnej, a osiem państw nie przekroczyło poziomu 10%. Wśród krajów o najniższym odsetku opieki pozarodzinnej dla dzieci w wieku 0–6 lat znalazła się Polska (Komisja Europejska 2008).

Ten stan rzeczy powoduje, iż nadal ważną kwestią pozostaje zwiększenie dostępu do wczesnej edukacji na terenie Unii Europejskiej. Komisja zwróciła jednak uwagę na konieczność położenia szczególnego nacisku na jakość opieki i edukacji kierowanej do najmłodszych, co zaowocowało przyjęciem strategicznych ram współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia, w których promuje się podnoszenie jakości oferty edukacyjnej dla małych dzieci (Komisja Europejska 2011). Podejście Komisji Europejskiej do wczesnej edukacji i opieki opiera się na opracowanych przez UNICEF (dla krajów OECD) standardów dotyczących jakości usług dla małych dzieci (zestawienie 1).

Tak formułowane zalecenia wskazują wyraźnie na zmianę w sposobie myślenia o edukacji i traktowaniu jej jako procesu rozpoczynającego się w momencie narodzin i trwającego przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem wczesnego okresu życia dziecka. Wspieraniem dla tego podejścia są osiągnięcia neuronauki, szczególnie neurokognitywistyki rozwojowej, która dostarcza dowodów na szczególną wagę rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego we wczesnym dzieciństwie: *Naukowa świadomość wagi sekwencji „okresów sensorywnych” dla rozwoju mózgu, we wczesnym dzieciństwie, podobnie jak rozwojowej wagi związków z opiekunami, są kluczowym wkładem neuronauki do dyskusji o usługach kierowanych do małych dzieci w krajach wysokorozwiniętych. Opieka i edukacja są równie istotne i powinny być traktowane jako proces ciągły* (European Network of National Observatories on Childhood 2010).

Zestawienie 1. *Standardy dotyczące jakości systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi*

A. Kontekst rodzinny i społeczny
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efektywna polityka społeczna i zdrowotna wobec dzieci i rodzin wymaga dotarcia z usługami do wszystkich rodzin z małymi dziećmi. 2. Efektywna polityka społeczna wymaga obniżenia ubóstwa dzieci poniżej 10% w skali kraju, a co za tym idzie wsparcia ekonomicznego, zawodowego i społecznego dla rodzin. 3. Urlop dla rodzica po urodzeniu dziecka powinien trwać co najmniej rok; rodzic powinien wówczas otrzymywać 50% dotychczasowego wynagrodzenia.
B. Zarządzanie systemem wczesnej edukacji i opieki
<ol style="list-style-type: none"> 4. Usługi związane z wczesną edukacją i opieką powinny podlegać jednemu ministerstwu, które integruje i koordynuje cele, politykę i fundusze (zgodnie z opublikowanym Narodowym Planem). 5. Agencja odpowiedzialna za wczesną edukację i opiekę prowadzi badania, konsultacje, zbiera dane, prowadzi monitoring i ewaluację programu. 6. Szczególnie silny nacisk w prowadzeniu wczesnej edukacji i opieki, należy położyć na dobrostan (<i>well-being</i>) i całościowy rozwój dzieci. 7. Publiczne wydatki na wczesną edukację i opiekę nad dziećmi w wieku 0–6 lat powinny wynosić przynajmniej 1% Produktu Krajowego Brutto (PKB).
C. Dostęp do usług
<ol style="list-style-type: none"> 8. Dostęp do usług wczesnej edukacji i opieki powinien być powszechny, opłaty dostosowane do możliwości obywateli; szczególną uwagę należy poświęcić dzieciom z grup ryzyka i do nich kierować usługi (także dodatkowe czy specjalistyczne) w pierwszej kolejności. 9. Co najmniej 25% dzieci poniżej 3. roku życia powinno mieć dostęp do dotowanych publicznych placówek. 10. Co najmniej 80% czterolatków powinno uczestniczyć w publicznie dotowanej edukacji przez co najmniej 15 godzin tygodniowo.
D. Jakość usług
<ol style="list-style-type: none"> 11. Struktura usług i programów powinna na pierwszym miejscu umieszczać dobrostan dziecka, jego całościowy rozwój, uczenie się i uczestnictwo w społeczeństwie. 12. Zakłada to udział rodziców jako partnerów w procesie edukacji dziecka. 13. Nauczyciele i opiekunowie powinni otrzymywać odpowiednie wsparcie w pracy z dziećmi i współpracy z rodzicami poprzez trening, superwizję, wzajemną współpracę. 14. Przynajmniej 80% pracowników wczesnej edukacji i opieki powinno mieć odpowiednie profesjonalne wykształcenie oraz odpowiednie wynagrodzenie. 15. 50% pracowników powinno mieć wykształcenie wyższe i podyplomowe w zakresie wczesnej edukacji i opieki. 16. Liczba dzieci 4–5 letnich przypadających na jednego opiekuna powinna wynosić nie więcej niż 5; grupy nie powinny liczyć więcej niż 24 dzieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bennet (2008).

Wyniki prowadzonych w tym zakresie badań podkreślają przede wszystkim rolę wczesnych doświadczeń z opiekunami w procesie kształtowania się zdolności dziecka do regulacji emocji i radzenia sobie ze stresem, co ma kluczowe znaczenie dla jego dalszego funkcjonowania poznawczego i społecznego, związanego m.in. z nauką w instytucjach edukacyjnych, pracą i funkcjonowaniem we własnej rodzinie oraz szerszych grupach społecznych.

SYSTEMY WCZESNEJ OPIEKI I EDUKACJI

Zgodnie z głównymi zaleceniami UNICEF/OECD uważa się, iż najskuteczniejszy jest zintegrowany, jednolity (*unitary*) system wczesnej opieki i edukacji. Oznacza on umiejscowienie odpowiedzialności za wszystkie aspekty opieki i edukacji w jednej agencji (np. ministerstwie) na poziomie rządu danego państwa. Dotyczy zarówno wieku dzieci (0–6 lat) i dedykowanych im wszelkich rodzajów usług, jak i poszczególnych aspektów systemu (finansowania, opracowywania programów, kształcenia i opłacania kadry, zbierania danych, monitorowania, planowania). Tam, gdzie różne aspekty systemu podlegają różnym agencjom, obniża się jakość usług z powodu braku jednej wizji, koordynacji działań oraz zróżnicowania standardów.

Nadal niewiele dzieci do 3. roku życia w Polsce i w niektórych krajach Europy ma dostęp do dobrej jakościowo opieki i edukacji. W tzw. podzielonych systemach (*split*) pracownicy instytucji dla dzieci do 3. roku życia są gorzej wykształceni niż nauczyciele przedszkolni. Dobrą opiekę można uzyskać jedynie płacąc za nią, co wyklucza z niej najbardziej potrzebujące dzieci pochodzące ze środowisk ubogich i zagrożonych wykluczeniem.

Uważa się, iż wybór pomiędzy systemem zintegrowanym a podzielonym wynika raczej ze względów kulturowych niż ekonomicznych. W krajach, w których istnieją systemy zintegrowane, główny wysiłek kierowany jest na rozpoznanie potrzeb dzieci i rodzin oraz takie planowanie usług, które zapewnia tworzenie spójnej i dobrze ustrukturalizowanej oferty. W takich systemach zazwyczaj rodzice mają dostęp do długiego urlopu macierzyńskiego: *Nie ma przykładów krajów z podzielonym systemem, gdzie byłby niski wskaźnik biedy i wysoki poziom integracji społecznej, czy przykładów krajów, które zachowały podzielony system i udało im się obniżyć ubóstwo dzieci i podnieść jakość ich życia.* (Children in Scotland 2010b, s. 31).

W pełni zintegrowane systemy istnieją tylko w sześciu krajach Europy (Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja, Łotwa i Słowenia), w osiemnastu (w tym w Polsce) funkcjonują systemy podzielone, a w czterech (Niemcy, Austria, Hiszpania i Wielka Brytania) systemy częściowo zintegrowane.

JAKOŚĆ ŻYCIA MAŁYCH DZIECI

Jednym z ważniejszych wyznaczników poziomu wczesnej opieki i edukacji jest pomiar jakości życia czy dobrostanu (*well-being*) dzieci. W badaniach przyjmuje się różne wskaźniki jakości życia. W przytaczanych poniżej uwzględniono: zdrowie, subiektywne poczucie dobrostanu, relacje z innymi, sytuację materialną, zachowania i ryzyko, edukację, warunki mieszkaniowe oraz środowisko (Children in Scotland 2010b, s. 33).

Kraje plasujące się w pierwszej dziesiątce pod względem jakości życia dzieci (np. Holandia, Szwecja, Dania, Niemcy, Irlandia), charakteryzują się stosunkowo długim okresem dobrze płatnych urlopów macierzyńskich/tacierzyńskich – od 4 do 15 miesięcy (w większości powyżej 9 miesięcy). Mają również szeroki dostęp do wczesnej opieki i edukacji i wysokie wskaźniki uczęszczania dzieci do placówek edukacyjnych przed rozpoczęciem nauki w szkole. W większości z nich stosowane są zintegrowane systemy wczesnej opieki i edukacji.

Co ciekawe, poziom dobrostanu dzieci w danym kraju nie ma bezpośredniego związku z jego zamożnością. Wśród pierwszych dziesięciu krajów Europy znajdują się te o najwyższym PKB *per capita* (dochódzie na obywatela), ale również te, w których zamożność jest niższa. Wśród krajów o niskim poziomie jakości życia dzieci znajdują się takie, w których PKB *per capita* jest równie wysoki, jak w tych pierwszych (np. Wielka Brytania, Belgia czy Włochy) (Children in Scotland 2010b, s. 38). Podobne zależności w opisywanych krajach występują w odniesieniu do liczby rodzin ubogich w stosunku do wszystkich rodzin, w których wychowuje się dzieci do 6. roku życia.

WCZESNA OPIEKA I EDUKACJA W POLSCE

Sytuacja dotycząca wczesnej opieki i edukacji w Polsce jest niezwykle trudna z wielu powodów. Świadomość znaczenia doświadczeń społecznych i poznawczych w pierwszych latach życia dziecka dla jakości jego dalszego funkcjonowania w świecie i wśród ludzi jest w naszym kraju bardzo niska. Pojęcie edukacji wciąż wiąże się z wiekiem szkolnym. Wczesne doświadczenia, które nie przyjmują postaci efektów bezpośredniego „nauczania”, traktowane są jako oderwane od edukacji i jej rezultatów. Jak już wspomniano, jest to błędne wyobrażenie, wynikające z nieznamomości przebiegu procesów rozwoju psychospołecznego i funkcjonowania mózgu. Taki sposób traktowania rozwoju w pierwszych latach życia owocuje poważnym zaniedbaniem w obszarze wczesnej opieki i edukacji.

Odnosząc się do promowanych na terenie Europy, ale również na świecie, standardów, trzeba stwierdzić, że Polska plasuje się na dale-

kich miejscach pod względem większości wskaźników (Children in Scotland 2010a, 2010b) ze względu na:

- podzielony system wczesnej opieki i edukacji (np. dzieci do lat trzech podlegają Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej, podczas gdy dzieci od 3. roku życia Ministerstwu Edukacji; finansowanie żłobków i przedszkoli pochodzi z różnych źródeł – częściowo z samorządów, częściowo od rodziców);
- zajmowanie 19. miejsca (na 28 krajów Europy) pod względem poziomu jakości życia dzieci do lat 18;
- wysoki, na tle innych krajów Europy, poziom ubóstwa i nierówności społecznych (jeden z najniższych wskaźników PKB *per capita*);
- najwyższy w Europie procent dzieci w wieku 0–6 lat żyjących w biedzie (25% ogólnej populacji i prawie 50% w rodzinach, gdzie opiekę sprawuje samotny rodzic);
- najniższy, obok Czech, wskaźnik dzieci do 3. roku życia objętych edukacją i opieką zinstytucjonalizowaną;
- niski – w porównaniu z krajami o wyższej jakości życia dzieci – procent dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej;
- mały udział rodziców w edukacji przedszkolnej i szkolnej w formie współuczestniczenia w planowaniu oddziaływań, współpracy z nauczycielami, dostępu do informacji na temat dziecka (por. Mendel 2006).

Efekty niskiej jakości systemu edukacji oraz w dużej mierze braku wagi przykładanej do wczesnych okresów rozwoju dziecka widoczne są w jakości funkcjonowania młodzieży i młodych dorosłych, którzy dysponują niskimi kompetencjami społecznymi i, w obecnej trudnej społecznie i kulturowo sytuacji, borykają się z dużymi trudnościami w momencie wchodzenia w dorosłość (Szafranec 2011).

POTRZEBY ZMIAN W OBSZARZE WCZESNEJ OPIEKI I EDUKACJI

Wobec widocznego rozdźwięku między sytuacją dzieci (szczególnie małych) w Europie i w Polsce konieczne jest wprowadzanie zmian nastawionych szczególnie na dzieci w wieku od urodzenia do momentu rozpoczęcia nauki w szkole. Odnosząc się do omówionych wcześniej standardów promowanych w Unii Europejskiej (tab. 1) oraz zaleceń Komisji Europejskiej, można powiedzieć, że zmiany w Polsce powinny dotyczyć wszystkich trzech poziomów funkcjonowania systemu wczesnej opieki i edukacji – ECEC (rys. 1):

Urie Bronfenbrenner (1979) twierdził, że na przebieg rozwoju człowieka wpływają relacje zachodzące między różnymi siedliskami, w których żyje, oraz kontekst społeczny, w którym są one zanurzone. Wyróżnił on:

- 1) **mikrosystem** – wzorzec aktywności, ról i relacji interpersonalnych doświadczanych przez rozwijającą się jednostkę w danym, charakteryzującym się cechami fizycznymi i materialnymi, siedlisku;
- 2) **mezsystem** – dotyczący wzajemnych relacji pomiędzy siedliskami, w których aktywnie uczestniczy rozwijająca się jednostka;
- 3) **exosystem** – dotyczący siedlisk, w których jednostka nie uczestniczy bezpośrednio, ale które wpływają na, lub pozostają pod wpływem mezosystemu oraz
- 4) **makrosystem** – ideologiczna lub związana z systemem przekonań treść i forma podrzędnych systemów (mikro-, mezo- i exosystemu), która może istnieć w ramach danej kultury lub subkultury.

Wykorzystując model analizy zaproponowany przez U. Bronfenbrennera, można dokonać szczegółowego rozpoznania i oceny polskiego systemu wczesnej edukacji pod kątem następujących, istotnych z punktu widzenia wprowadzania zmian, elementów:

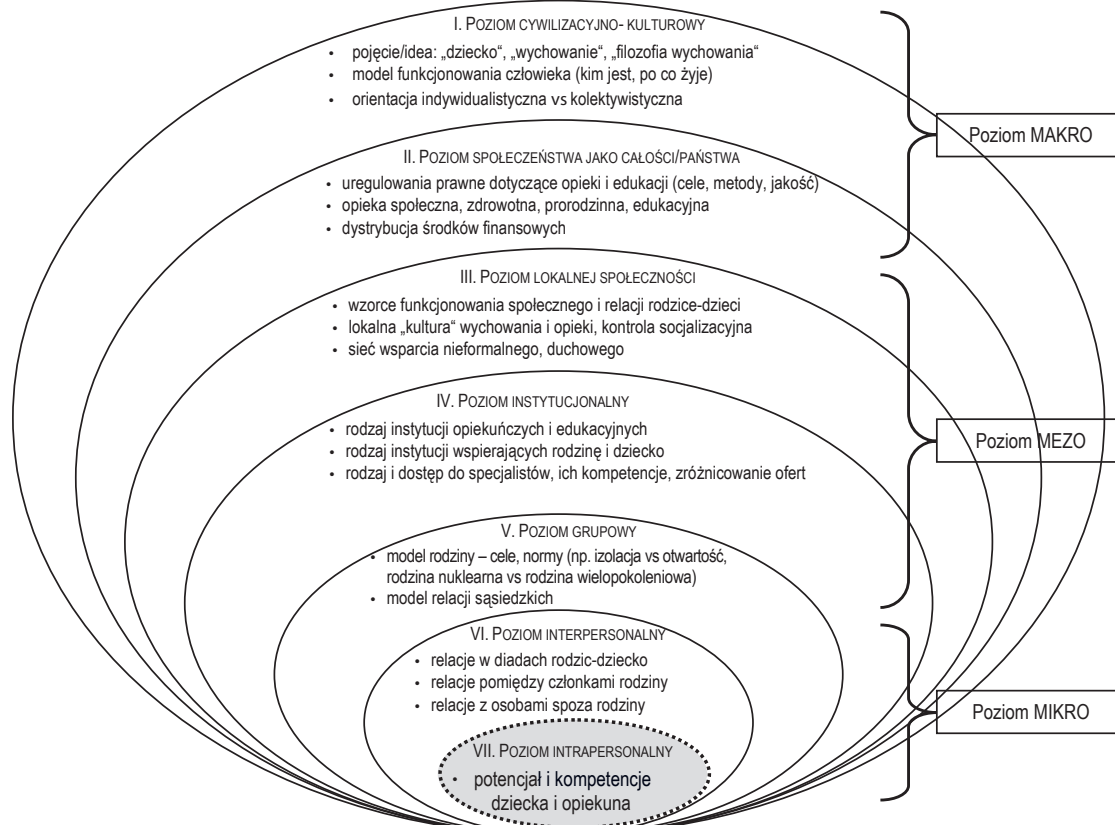
A) **poziom makro**: regulacje formalno-prawne, poziom zarządzania centralnego i samorządowego, zakresy odpowiedzialności, źródła finansowania, przekonania i wartości dotyczące wychowania;

B) **poziom mezo i exo**: poziom instytucjonalny (instytucje realizujące zadania w zakresie ECEC i instytucje wspierające, w tym różnego rodzaju media) i grupowy (społeczne grupy odniesienia – rodzina, sąsiedztwo, grupy przyjacielskie, towarzyskie, zawodowe, grupy samokształceniowe i samopomocowe, grupy wsparcia);

C) **poziom mikro**: poziom interpersonalny (interakcje i relacje społeczne w rodzinie i instytucjach opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych) i intrapersonalny (zasoby jednostek – dzieci i opiekunów oraz specjalistów i wspierających rodziny z dziećmi nieprofesjonalistów).

Analiza problemów występujących na tych trzech poziomach powinna być prowadzona – naszym zdaniem – symultanicznie, zgodnie z koncepcją Paula R. Baltesa (1997). Według jego oryginalnej koncepcji SOC (*selection, optimization, compensation*) pierwotnie odnoszącej się do funkcjonowania jednostki:

Rysunek 1. Obszary analizy jakości opieki nad małym dzieckiem oraz jakości wczesnej edukacji



Źródło: opracowanie: Anna I. Brzezińska i Magdalena Czub.

1) **selekcja** to wybór celów i ukierunkowanie dążeń na ich realizację przy ciągłej eliminacji celów alternatywnych oraz konkurencyjnych;

2) **optymalizacja** to podtrzymywanie dążenia do obranego celu, wybór najbardziej odpowiednich środków zapewniających skuteczne działanie w aktualnych warunkach, unikanie działań mogących rozproszyć czy osłabić koncentrację na realizacji wybranych celów;

3) **kompensacja** to radzenie sobie z koniecznymi stratami/porażkami poprzez modyfikację celów, zmianę kierunku działania, przeformułowanie kryteriów osiągnięcia sukcesu, zmianę priorytetu w obrębie obranego kierunku działania.

W odniesieniu do analizowanego przez nas problemu koncepcja SOC pozwala na wyróżnienie trzech płaszczyzn działania:

1) obszary, cele i metody **selekcji**, czyli pomoc w wyborze i formułowaniu celów na różnych poziomach i w różnych ogniwach systemu wczesnej opieki i edukacji oraz w wybieraniu i dostosowywaniu strategii ich realizacji do zmieniających się warunków działania (politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych, także regionalnych i lokalnych) w sytuacjach typowych i nietypowych (w sytuacjach kryzysowych);

2) obszary, cele i metody **optymalizacji** działania systemu wczesnej opieki i edukacji poprzez wzmocnienie ogniw funkcjonujących prawidłowo, czyli:

a) efektywnie wykorzystujących możliwości działania tworzone przez regulacje formalno-prawne,

b) wykorzystujących posiadane zasoby wewnętrzne i zewnętrzne oraz

c) rozwijających poprzez własne działania posiadane zasoby, zgodnie z modelem systemu samoorganizującego się i samouczącego się;

3) obszary, cele i metody **kompensacji** ogniw systemu działających nieprawidłowo, tj. niefunkcjonalnych i dysfunkcjonalnych, poprzez pomoc w odtworzeniu utraconych zasobów, nabyciu nowych oraz „wygaszeniu” nieadaptacyjnych strategii i metod działania ze względu na zmienione okoliczności (potrzeby beneficjentów vs warunki zewnętrzne).

Taki sposób analizy pozwala wyróżnić obszary szczególnie ważne, w tym obszary ryzyka, i dopasować do nich sposoby działania uwzględniające realne w danym momencie warunki społeczno-ekonomiczne. Sprzyja on również realizowaniu jednej z ważniejszych idei związanych z wczesną opieką i edukacją, czyli zwróceniu uwagi na środowiska defaworyzowane i dzieci oraz ich rodziny zagrożone wykluczeniem społecznym. Umożliwia więc przeprowadzenie pełnej wie-

lowymiarowej diagnozy poziomu opieki i wczesnej edukacji, w tym wyjaśnienie uwarunkowań stwierdzonego stanu rzeczy, ocenę stopnia funkcjonalności i zidentyfikowanie obszarów dysfunkcjonalności istniejącego systemu oraz określenie kierunków jego dalszego rozwoju. Innymi słowy, daje szansę na zdiagnozowanie zasobów i sposobów ich wykorzystywania w ramach stosowanych strategii działania na wszystkich poziomach zaangażowanych w opiekę i edukację małego dziecka, pozostających ze sobą w interakcji (por. rys. 1, poziomy I–VII).

Szczególnym wyzwaniem związanym ze zmianą systemu opieki i edukacji wydaje się być dzisiaj nawiązanie współpracy pomiędzy rodzicami a różnego typu specjalistami. Współcześnie rodzice stają się bardzo często swoistą „grupą wykluczoną”. Z jednej strony z powodu stopniowego zmniejszania się autorytetu dorosłych w konfrontacji z siłą przekazu mediów, a z drugiej w konfrontacji z siłą kontaktów rówieśniczych wzajemnie modelujących zachowania i postawy dzieci niezależnie od wieku. Ten rówieśniczy wpływ jest dziś znacznie silniejszy, w stosunku do wcześniejszych lat, ze względu na rozszerzenie się obszarów komunikacji i wzajemnego modelowania postaw poprzez telefony komórkowe czy internet.

Ciągle jednak, szczególnie w stosunku do małych dzieci, rodzice są najlepszymi ekspertami, wyposażonymi w wiedzę o dziecku, opartą na bezpośredniej obserwacji w różnych sytuacjach, jakiej żaden specjalista, w tym psycholog, nauczyciel czy opiekun, zdobyć nie mogą. Analiza systemów edukacyjnych państw europejskich wskazuje, iż te, które funkcjonują najlepiej, opierają się w dużej mierze na ścisłej współpracy z rodzicami i włączaniu ich w pracę z dzieckiem (Fortunati 2011).

Wydaje się, że wobec tego problemu warto przyjąć strategię działania, nazywaną przez jej twórcę Leo Bariča (1992, 1993) strategią „od ludzi do problemu”, charakterystyczną dla tzw. **podjęcia siedlińskiego** w promocji zdrowia. Strategia ta zakłada zrównoważoną współpracę wszystkich stron, tzn. głównego specjalisty (opiekuna, nauczyciela, pediatry) i wspierających go innych specjalistów (lekarzy innych specjalności zależnie od potrzeb, pedagoga, psychologa, logopedy, prawnika, pracownika socjalnego, pielęgniarki środowiskowej) z jednej strony, oraz beneficjentów (rodziców, dziadków i dzieci) z drugiej, i to w trakcie i na wszystkich etapach procesu edukacji, opieki i/lub udzielania specjalistycznej pomocy – od początku – w postaci postawienia wstępnego rozpoznania aż po końcową ewaluację konsekwencji zastosowanych działań (zestawienie 2). Inaczej ten sposób organizowania systemowego wsparcia dla dziecka i jego rodziny można określić, za Anną I. Brzezińską, jako „animacja i wsparcie” (por. Sęk, Brzezińska 2010).

Zestawienie 2. Model współpracy opiekuna, nauczyciela i innych specjalistów z rodziną dziecka według strategii „od ludzi do problemu”

Wizja roli specjalisty w systemie	<ul style="list-style-type: none"> Ludzie sami rozwiązują swoje problemy „typowe” i „nietypowe”, wspierani są w swych działaniach przez innych ludzi – krewnych, znajomych, różnego typu specjalistów, w tym opiekuna ich dziecka, nauczyciela, psychologa czy neurologa.
Misja działalności specjalisty	<ul style="list-style-type: none"> Ciągle rozwijanie i wzmocnianie kompetencji rodziców/dziadków/opiekunów dziecka, niezbędnych do trafnego rozpoznawania i rozwiązywania problemów dziecka i jego rodziny.
Cele działalności specjalisty	<ul style="list-style-type: none"> Umożliwianie rodzicom samodzielnego zdobycia wiedzy na temat rozwoju dziecka i własnego stylu opieki i wychowania (w formie warsztatów, zajęć treningowych, wspierania działalności grup samokształceniowych). Uruchamianie tzw. tutoringu rówieśniczego (uczenia się „od siebie”). Wzmocnianie poczucia kompetencji rodziców, dziadków, opiekunów. Diagnoza problemów „nietypowych” – wspierająca/uzupełniająca protodiagnozy rodziców i niespecjalistów. Pomoc przy budowie, realizacji i ewaluacji programów edukacyjnych i/lub pomocowych. Pomoc w animowaniu środowiska społecznego – rodzinnego, rówieśniczego, przedszkolnego, lokalnego.
Strategia działania	<ul style="list-style-type: none"> Specjalista ma kontakt z rodzicami, których dotyczy problem i akceptuje (ewentualnie modyfikuje razem z nimi) dokonane przez nich rozpoznanie problemu (protodiagnoza). Prezentuje rodzicom swoje rozpoznanie problemu (diagnoza specjalistyczna). Wspólnie z nimi dochodzi do ostatecznej diagnozy (diagnoza „interakcyjna”). Wspólnie opracowują zasady programu krótkotrwałej interwencji bądź długofalowej pomocy. Wspólnie opracowują kryteria ewaluacji.
Plusy	<ul style="list-style-type: none"> Wielostronne ujmowanie problemu – na płaszczyźnie intrapersonalnej, interpersonalnej, grupowej, instytucjonalnej, społecznej. Wzmocnianie odpowiedzialności ludzi za to, jakie są konsekwencje ich działań w stosunku do innych ludzi. Uruchomienie tendencji do odważnego, samodzielnego poszukiwania rozwiązań napotykanym problemom i aktywnego szukania pomocy u niespecjalistów i specjalistów. Upodmiotowienie ludzi. Odciążenie specjalisty w rozwiązywaniu indywidualnych problemów na rzecz poszukiwania rozwiązań systemowych.
Minusy	<ul style="list-style-type: none"> Konieczność ciągłego poszukiwania sojuszników. Konieczność budowania i wzmocniania społecznej sieci wsparcia dla swych działań. Przeciążenie pracą w instytucjach i środowiskach mało zaangażowanych lub przyzwyczajonych do modelu „pogotowia ratunkowego”. Ryzyko przeciążenia przy braku wsparcia osób kluczowych w danej organizacji czy społeczności lokalnej.

Źródło: opracowanie A.I. Brzezińska na podstawie: Sęk, Brzezińska (2010).

PODSUMOWANIE

Sytuacja w Polsce dotycząca wczesnej opieki i edukacji wymaga intensywnych i długofalowych zmian w tym obszarze. Odnosząc się do obecnego stanu wiedzy na świecie oraz zdecydowanej postawy Unii Europejskiej na temat wczesnego rozwoju, można zauważyć dwa główne problemy. Pierwszy i podstawowy związany jest ze **społeczną świadomością** znaczenia pierwszych lat życia dla funkcjonowania człowieka w późniejszych okresach. Problem ten dotyczy zarówno rodziców, jak i specjalistów oraz polityków kształtujących obraz polskiej edukacji i opieki nad dzieckiem. Dopiero zmiana w tym obszarze może zagwarantować początek zmian systemu i organizacji usług kierowanych do rodziny i małych dzieci.

Drugim problemem, w dużej mierze wynikającym z pierwszego, dotyczy **funkcjonowania systemu**, który nie mając oparcia we wspólnej wizji wspierania rozwoju i edukacji, działa niedostatecznie dobrze, a często wręcz wadliwie (por. szczegółowa i krytyczna analiza systemu wczesnej opieki i edukacji w Polsce: Giza, Wiśnicka 2010). Wynikające stąd m.in. brak wzajemnej, wspierającej rodziny współpracy różnych instytucji i specjalistów, niezgodność w myśleniu i działaniu, opieranie swojej pracy głównie na osobistych zasobach i intuicji są – paradoksalnie – także negatywnym efektem niedostatecznego bądź nieodpowiedniego wspierania rozwoju w pierwszych latach życia osób tworzących ten system i realizujących go.

Zatem, by wprowadzić konstruktywne i rzeczywiste zmiany w omawianym zakresie, konieczne jest podjęcie działań wobec obu wymienionych problemów – świadomości problemu oraz polityki społecznej, w tym edukacyjnej państwa. Aby to zrobić, konieczne jest postawienie pełnej rzetelnej diagnozy i rozpoczęcie wprowadzania zmian opartych na wiedzy i wynikach badań, a nie na przeczuciach i przekonaniach politycznych.

LITERATURA

Baltes P.B. (1997), *On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, „American Psychologist”, nr 52, s. 366–380.

SUMMARY

The paper presents the contemporary approach to education understood as a process starting from the beginning of life. Describes the basic quality benchmarks of early childhood education and care and shows the status of the system existing in Poland, compared to solutions and requirements in Europe. It also indicates the need to introduce changes in Poland. Considering the need for change, the authors, in the analysis of the current system of early childhood education and care, suggest to use the U. Bronfenbrenner's ecological approach to development and the P.B. Baltes's concept of resources – SOC (selection, optimization, compensation).

WCZESNA EDUKACJA I OPIEKA NAD DZIECKIEM JAKO WYZWANIE DLA POLITYKI SPOŁECZNEJ I OŚWIATOWEJ

Magdalena Czub, Anna I. Brzezińska

Zespół Wczesnej Edukacji
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Tomasz Czub, Karolina Appelt

Instytut Psychologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WPROWADZENIE

Charakter i jakość doświadczeń, jakich dostarcza dziecku najbliższe otoczenie w pierwszych latach życia, odgrywają niezwykle ważną rolę w tym, jaką stanie się ono osobą i członkiem społeczeństwa w przyszłości. Te wczesne doświadczenia nie tylko determinują jakość pierwszych związków emocjonalnych, ale także odgrywają istotną rolę w procesie nabywania przez dziecko ważnych kompetencji, które warunkują przebieg jego dalszego rozwoju i jakość życia nie tylko w wieku przedszkolnym i szkolnym, ale również w całym okresie dorosłości. Choć okres niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa trwa zaledwie trzy lata, to w żadnym innym okresie życia nie dokonuje się tak wiele zmian rozwojowych, w tak krótkim czasie. Współcześnie w obrębie kilku dyscyplin naukowych, takich jak neuronauka (Blakemore, Frith, 2008), psychologia (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2004), czy ekonomia (Wood, 1981), wska-

- Barič L. (1992), *Promoting health: new approaches and developments*, „Journal of the Institute of Health Education”, nr 30, s. 6–17.
- Barič L. (1993), *The settings approach – implications for policy and strategy*, „Journal of the Institute of Health Education”, nr 31, s. 17–24.
- Bennet J. (2008), *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*, Innocenti Working Paper 2008-02, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012), *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, „Polityka Społeczna”, w tym numerze.
- Children in Scotland (2010a), *Country profile: Poland. A report for the cross-European programme Working for Inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promotion social inclusion*, Edinburgh, pobrano z: <http://www.childreninscotland.org.uk>
- Children in Scotland (2010b), *Working for Inclusion: how early childhood education and care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens*, Edinburgh, pobrano z: <http://www.childreninscotland.org.uk>
- European Network of National Observatories on Childhood (2010), *Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review*, Istituto degli Innocenti: Firenze, s. 12.
- Fortunati A. (2011), *Jakość pracy placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem na przykładzie San Miniato*. „Dzieci w Europie”, nr 20 (8), s. 6–8.
- Giza A., Wiśnicka M. (2010), *W czym jest problem?*, w: A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, s. 18–28.
- Komisja Europejska (2008), *Realizacja celów barcelońskich w zakresie struktur opieki nad dziećmi do osiągnięcia wieku szkolnego SEC(2008)2597 [dokument roboczy]*, Bruksela.
- Komisja Europejska (2011), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (COM(2011)66)*, [komunikat], Bruksela.
- Mendel, M. (2006), *Rodzina a edukacja małego dziecka*, w: T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, s. 150–163.
- Rada Unii Europejskiej (2011), *Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Dz.U. C 175/03 z 15.06.2011, Bruksela.
- Sęk H., Brzezińska A.I. (2010), *Podstawy pomocy psychologicznej*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 735–784.
- Szafranec K. (2011), *Raport Młodzi 2011*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Człowiek jako istota społeczna wzrasta w otoczeniu innych ludzi, a jego rozwój przebiega za ich pośrednictwem (Wygotski, 1971; Siegel, 2009). Bezpośrednio po przyjściu na świat jest całkowicie zależny od otoczenia i osób, które sprawują nad nim opiekę. Aby stać się jednostką samodzielną i zdolną do życia w społeczeństwie musi rozwinąć mechanizmy umożliwiające mu samodzielne rozpoznawanie i zaspokajanie swoich potrzeb. Takie przejście od uzależnienia do samodzielności możliwe jest jedynie za pośrednictwem opiekuna, który nawiązując bliską więź z niemowlęciem i zaspokajając jego potrzeby wprowadza je na drogę ku dojrzałości.

Aby rozwój dziecka mógł przebiegać prawidłowo, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym, musi ono znaleźć się w środowisku zapewniającym mu opiekę nie tylko pod względem zaspokajania podstawowych potrzeb fizjologicznych, ale również umożliwiającym mu nawiązanie bliskiej więzi z jedną, wybraną osobą (Bowlby, 2007). Dalszy postęp w rozwoju fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym jest więc ściśle związany z rozwojem społecznym, który w początkowym okresie życia człowieka zachodzi tylko dzięki nawiązaniu więzi z najbliższym opiekunem (matką lub osobą pełniącą jej rolę). Proces ten umożliwia dziecku stopniowe usamodzielnianie się i poznawanie świata, w poczuciu bezpieczeństwa i zaufania, że w trudnych chwilach otrzyma wsparcie i pomoc (Czub, 2005).

Obecna wiedza na temat rozwoju człowieka wskazuje na silne związki pomiędzy jakością opieki sprawowanej nad niemowlęciem i małym dzieckiem, a późniejszym jego funkcjonowaniem (por. Samef i in.; 2000; Sroufe, 1995). Wczesne doświadczenia stanowią także podstawę do oceny samego siebie i innych, do kształtowania się systemu przekonań, co do własnej wartości i możliwości zaspokajania swoich potrzeb (Bretherton, Munholland, 1999).

Niemowlęta i małe dzieci, które doświadczają właściwej opieki, tworzą względnie trwałe przekonanie, że inni ludzie są dostępni i życzliwi. W kolejnych okresach rozwoju, dzieci te okazują więcej ciekawości, zaangażowania w aktywność i spontaniczność w kontaktach społecznych. Są przekonane o własnej wartości oraz pozytywnych intencjach innych ludzi, co pomaga im swobodnie nawiązywać oraz utrzymywać przyjaźnie i związki z innymi. W sytuacjach konfliktów i trudności potrafią aktywnie poszukiwać rozwiązań, opierając się na wyniesionej z pierwszych lat życia wierze w możliwość zmiany na lepsze i szansy pozytywnego rozwiązania trudnych sytuacji (Grossmann, Grossmann, 1991).

Najważniejszym efektem prawidłowej opieki nad małym dzieckiem jest jego późniejsza większa niezależność w funkcjonowaniu poznawczym, społecznym i emocjonalnym, co przejawia się większą ciekawością i chęcią zdobywania nowych informacji i umiejętności oraz wyższą efektywnością w realizacji swoich potrzeb. Efekty tych pierwszych doświadczeń możemy obserwować na każdym etapie rozwoju, szczególnie w momentach przełomowych, progowych, jak rozpoczęcie edukacji przedszkolnej, szkolnej, podjęcie pierwszej pracy, zmiana pracy, ważne wydarzenia w życiu osobistym i rodzinnym.

W świetle takiej wiedzy o wczesnym rozwoju człowieka troska o zaspokojenie potrzeb najmłodszych obywateli staje się jednym z głównych i coraz ważniejszych celów polityki społecznej większości państw europejskich. Najmłodszy są traktowani jako najcenniejsze społeczne dobro, kapitał ludzki, od którego kondycji zależy jakość społecznego, gospodarczego i kulturalnego życia danego społeczeństwa w przyszłości. Dlatego inwestowanie w najmłodszą grupę społeczną jest działaniem jak najbardziej racjonalnym i ekonomicznie opłacalnym.

Polska jest krajem o jednym z najniższych wskaźników dzietności na świecie, pod względem liczby rodzących się dzieci zajmuje 26. miejsce wśród 27 krajów Unii Europejskiej. Sytuacja ta prowadzi do wielu problemów społecznych, a także gospodarczych, związanych z kwestią zastępowalności pokoleń. Pilną potrzebą społeczną jest zatem podjęcie różnorodnych wysiłków na rzecz odwrócenia niekorzystnych trendów demograficznych i choćby częściowe odbudowanie deficytu kapitału ludzkiego powstałego w okresie ostatnich 20 lat (szacowane na ok. 4 miliony dzieci w wieku 0–14 lat). Wyniki badań wskazują, że mimo deklarowanej chęci posiadania dziecka młodzi Polacy widzą obecnie więcej barier (m.in. finansowych, emocjonalnych, społecznych, kulturowych) niż korzyści wynikających z rodzicielstwa i odkładają na nieokreśloną przyszłość ewentualną decyzję w tej sprawie (Instytut Małego Dziecka, 2009).

Odpowiednio zorganizowany system polityki społecznej i oświatowej zwiększa zarówno motywację do posiadania dzieci, jak i szanse rodzin i dzieci na prawidłowy rozwój oraz niwelowanie nierówności społecznych. W ostatnich latach w Europie przeprowadzono wiele badań i analiz umożliwiających wskazanie najważniejszych celów, obszarów i elementów organizacji systemu polityki społecznej, służących wspieraniu rozwoju najmłodszych, a co za tym idzie, całego społeczeństwa. Niniejszy artykuł przedstawia główne założenia zintegrowanego (por. także Brzezińska, Czub, w tym numerze), nastawionego na inwestowanie w rozwój małych dzieci, systemu polityki społecznej państwa względem jego najmłodszych obywateli.

GLÓWNE OBSZARY SYSTEMU WCZESNEJ OPIEKI NAD DZIECKIEM I EDUKACJI

Efektem dobrze działającego systemu polityki społecznej są członkowie społeczeństwa charakteryzujący się dobrym zdrowiem (zarówno fizycznym, jak i psychicznym), funkcjonujący w oparciu o silną, dającą oparcie rodzinę oraz zdolni do podejmowania i kontynuowania nauki w ciągu całego życia (*life long learning*). Dlatego też te obszary funkcjonowania społecznego są szczególnie ważne przy podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji systemu polityki dotyczącej najmłodszych dzieci (rys. 1).

Główne działania w zakresie opieki zdrowotnej wobec niemowląt i małych dzieci

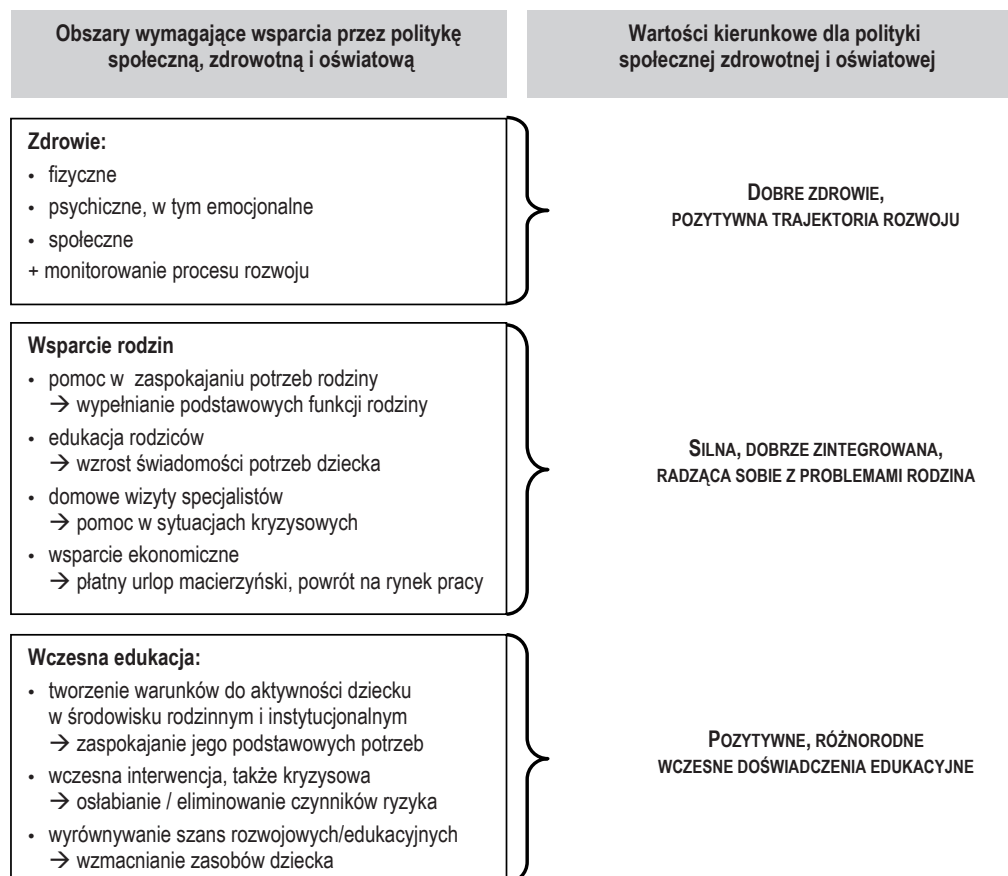
Opieka zdrowotna oraz profilaktyka stanowią podstawę prawidłowego rozwoju zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Niezwykle ważnym aspektem konsekwencji prawidłowej opieki zdrowotnej wobec małych dzieci jest zależność pomiędzy zdrowiem fizycznym a zdolnością do nauki w późniejszych latach życia. Dzieci często hospitalizowane lub chore trudniej się adaptują do warunków edukacyjnych, z powodu absencji trudniej integrują się z grupą, mają zaległości w nauce i niską motywację. Wpływa to na cały dalszy rozwój zarówno w dzieciństwie i adolescencji, jak i w dorosłości.

W Polsce istnieje system opieki medycznej nad dzieckiem i matką zarówno w trakcie ciąży, jak i po narodzinach dziecka. Świadczenia obejmują usługi lekarza podstawowej opieki, pielęgniarki i położnej (Szredzińska, Lewandowska, Podlewska, 2012). Nadal jednak zbyt wiele dzieci, szczególnie z rodzin ryzyka (społecznego i zdrowotnego) nie korzysta lub ma utrudniony dostęp do tych świadczeń. Rodzice, którzy nie zgłaszają się na podstawowe badania z dzieckiem, czy to z powodu niskiej świadomości takiej potrzeby, czy to z powodu utrudnionego dostępu lub braku odpowiednio sformułowanej informacji o takich możliwościach, nie są dostatecznie dobrze monitorowani i włączani w opiekę medyczną. Nadal również istnieje zbyt niska świadomość (zarówno wśród samych rodziców, jak i wśród osób decydujących o kształcie opieki medycznej) dotycząca znaczenia zdrowia psychicznego małych dzieci. Brakuje zarówno informacji na ten temat kierowanych do rodzin, jak i dostępu do pomocy psychologicznej i psychiatrycznej.

Główne rekomendacje dotyczące rozwijania systemu opieki zdrowotnej w stosunku do rodzin z małymi dziećmi, są następujące:

- rozwijanie stałej opieki pediatrycznej: stały lekarz pediatra, który ma pod swoją opieką dziecko przez cały okres dzieciństwa, zna dziecko, jego rodzinę i historię medyczną;
- podnoszenie jakości opieki pediatrycznej: stałe, cykliczne wizyty (przynajmniej 12 wizyt w ciągu 3 pierwszych lat życia), które dla rodziców stanowią okazję do poszerzenia wiedzy o rozwoju własnego dziecka, uwrażliwienia na kluczowe dla rozwoju dziecka obszary;
- rozwijanie dostępu do opieki prenatalnej dla wszystkich kobiet w okresie ciąży oraz zwiększanie świadomości wagi wizyt u lekarza przed narodzinami dziecka;
- podnoszenie dostępu do konsultacji medycznych poprzez zintegrowane programy wspierania rozwoju małego dziecka: system ściśle ze sobą współpracujących instytucji, dobra komunikacja między nimi, przepływ informacji i koordynacja działań;
- programy przeciwdziałania niedożywieniu wśród dzieci, większa koncentracja na edukacji żywieniowej, roli aktywności fizycznej w rozwoju małego dziecka i profilaktyce otyłości;

Rysunek 1. Podstawowe obszary polityki społecznej wobec niemowląt i małych dzieci.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Early Experiences Matters Policy Guide, 2009

- podkreślanie znaczenia troski o zdrowie, nie tylko fizyczne, ale też psychiczne małych dzieci: system warsztatów, szkoleń, treningów dla profesjonalistów oraz rodziców/opiekunów małych dzieci rozwijających umiejętności wychowawcze opiekunów, wspierania społeczno-emocjonalnego rozwoju małych dzieci; zwiększenie środków na promocję zdrowia małych dzieci, także w obszarze zdrowia społeczno-emocjonalnego;

- rozwijanie systemu diagnozy i pomocy małym dzieciom doświadczającym trudności w obszarze zdrowia psychicznego, podnoszenie kompetencji diagnostów; rozwijanie rzetelnych narzędzi diagnostycznych;

- zwiększanie dostępu dla rodzin z małymi dziećmi do opieki medycznej w obszarze zdrowia psychicznego (profilaktyka i interwencja w sytuacjach depresji poporodowej, krzywdzenia wewnątrz rodziny);

- podnoszenie kondycji psychicznej rodziców, która jest podstawowym warunkiem zdrowia psychicznego dzieci (wsparcie w postaci grup samopomocowych i edukacyjnych);

- zwiększenie środków na opiekę dla dzieci z grup ryzyka zaburzeń psychicznych, m.in. dzieci będących ofiarami zaniedbań, przemocy, krzywdzenia emocjonalnego czy seksualnego;

- podnoszenie świadomości rodziców oraz profesjonalnych opiekunów małych dzieci na temat wagi wspierania społeczno-emocjonalnego rozwoju dzieci w najwcześniejszym okresie życia;

- przygotowywanie i rozpowszechnianie materiałów edukacyjnych zwiększających wiedzę opiekunów małych dzieci na temat prawidłowości rozwojowych, zarówno w obszarze rozwoju fizycznego, jak i intelektualnego oraz emocjonalnego.

Główne działania w obszarze wspierania rodzin z małymi dziećmi

Główne środowisko rozwoju małego dziecka to środowisko domowe. Dobrze funkcjonująca rodzina i przestrzeń domowa najlepiej zaspokajają rozwojowe potrzeby małego dziecka, zatem wspieranie

rozwoju małych dzieci powinno się koncentrować również na wsparciu udzielanym rodzinie.

Jednym z oczywistych i bardzo ważnych aspektów takiego wsparcia jest pomoc rodzinom w trudnej sytuacji finansowej, co wymaga usprawnienia systemu dystrybucji nakładów na tę sferę, minimalizowania barier administracyjnych w dostępie rodzin o niskich dochodach do programów pomocy i świadczeń socjalnych.

Zmian wymaga również, analizowana aktualnie przez sejm, ustawa dotycząca wspierania rodziców po narodzinach dziecka, poprzez dobrze zorganizowany system urlopów macierzyńskich oraz możliwości godzenia pracy zawodowej z dobrą jakością opieki nad dzieckiem. Oznacza to również potrzebę rozbudowania oferty opieki pozarodzinnej dla dzieci poniżej trzeciego roku życia. Doświadczenia krajów zachodnich pokazują, iż ważnym instrumentem polityki pro-rodzinnej są ogólnie dostępne oraz różnorodne formy pozarodzinnej opieki nad małym dzieckiem świadczące wysokiej jakości usługi, które umożliwiają rodzicom łączenie życia rodzinnego z zawodowym, a także działają na rzecz optymalnego rozwoju małych dzieci. W Polsce pilnym zadaniem staje się podjęcie działań systemowych, których celem jest zróżnicowanie oferty i poszerzenie dostępu do wysokiej jakości usług dla rodzin małych dzieci, szczególnie rodzin z grup ryzyka.

Wymagania, jakimi należy się kierować organizując system opieki pozarodzinnej dla dzieci poniżej trzeciego roku życia ogniskują się wokół: 1) dostępności, 2) elastyczności oraz 3) jakości.

Dostępność zgodnie z polityką równych szans oznacza, iż każde dziecko niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny pochodzenia oraz od miejsca zamieszkania ma równy dostęp do opieki i edukacji. Wysoka dostępność wyraża się odpowiednią infrastrukturą i liczbą miejsc, w których sprawowana jest opieka nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia oraz dostępnością przestrzenną, co oznacza opiekę i edukację w bliskości miejsca zamieszkania, a także dostępnością finansową.

Elastyczność związana jest z dopasowaniem do różnorodnych potrzeb i oczekiwań pracujących i niepracujących zawodowo rodziców z małymi dziećmi, zatem przejawia się przede wszystkim w tworzeniu i współistnieniu obok siebie różnorodnych form opieki nad

małymi dziećmi, tak aby rodzice odpowiedzialni za jakość tej opieki mogli dokonać wyboru ze względu na aktualne dobro i wspieranie dalszego rozwoju własnego dziecka.

Wysoka jakość opieki związana jest z – najczęściej nieuświadomianym – podejściem do najmłodszych członków społeczeństwa, przyjmowaną koncepcją wychowania, interakcji edukacyjno-wychowawczej, znaczenia pierwszych lat życia dla dalszego rozwoju. Jakość opieki i edukacji zależy zatem od: indywidualnej i bliskiej relacji wychowawcy/opiekuna z dzieckiem, programu dostosowanego do potrzeb rozwojowych małych dzieci (budowanego w oparciu o rzetelną wiedzę o rozwoju), zorganizowania bezpiecznej i bogatej w oferty przestrzeni zachęcającej do eksploracji i zdobywania nowych doświadczeń; wykwalifikowanego i ciągle rozwijającego swoje kompetencje personelu, otwartej komunikacji i współpracy z rodzicami.

Zważywszy na ciągle wzrastającą potrzebę organizowania opieki zastępczej dla dzieci, których rodziny nie są w stanie zapewnić im odpowiednich warunków fizycznych i emocjonalnych, konieczne jest zwiększanie nakładów na tę sferę funkcjonowania systemu polityki społecznej. Zalecenia formułowane w ustawie o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej (Dz.U. z 2011 nr 149) nie mogą być realizowane ze względu na zbyt małą liczbę rodzin zastępczych oraz prawie całkowity brak terapeutycznych rodzin zastępczych, które są niezbędne dla zapewnienia odpowiedniej opieki i powrotu do zrównoważonego rozwoju dzieci doświadczających w pierwszych latach życia szczególnie dotkliwych zaniedbań i krzywdzenia.

Specyficzną, choć trudną do zrealizowania w polskich warunkach, jest kwestia wczesnej interwencji w rodziny, w których występuje ryzyko nieprawidłowej bądź utrudnionej opieki nad niemowlętami. Przykłady praktyki i badań prowadzonych w tym obszarze wskazują nie tylko na pozytywne znaczenie takiej interwencji dla rozwoju dziecka, ale również (co niezwykle istotne z punktu widzenia polityki państwa), na znaczną oszczędność nakładów finansowych związanych z leczeniem starszych dzieci oraz koniecznością szczególnych, dodatkowych oddziaływań edukacyjnych.

Można tu przytoczyć przykład badań, przeprowadzonych przez D. van den Boom (1994), która wyselekcjonowała grupę stu niemowląt (w ciągu pierwszych piętnastu dni po narodzinach), charakteryzujących się wrodzoną skłonnością do reagowania negatywnym afektem (tzw. trudny temperament) i podzieliła je na dwie grupy. Matki niemowląt należących do jednej z tych grup poddane zostały specjalnemu programowi oddziaływań, który miał na celu podniesienie ich kompetencji opiekuńczych. Program ten obejmował zaledwie trzy dwugodzinne wizyty w domach, pomiędzy 6-tym i 9-tym miesiącem życia dziecka, podczas których zwiększano wrażliwość matek i wspomagano ich zdolności do właściwego odczytywania i odpowiedniego reagowania, zarówno na negatywne, jak i pozytywne sygnały płynące od niemowlęcia. Matki z drugiej grupy nie były poddawane takim oddziaływaniam. Okazało się, że program działań wspomagających kompetencje opiekuńcze istotnie zmienił zachowanie matek w relacji z dziećmi, co miało zasadniczy wpływ na rozwój niemowląt. Dzieci z grupy poddanej wczesnej interwencji prezentowały bardzo zbliżony przebieg rozwoju społeczno-emocjonalnego do dzieci, u których nie stwierdza się „trudnego temperamentu” – ponad 60% dzieci z tej grupy ukształtowało opartą na poczuciu bezpieczeństwa relację z matką. Natomiast dzieci z grupy, w której nie prowadzono oddziaływań psychoedukacyjnych wobec matek, znacznie częściej przejawiały zakłócenia w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym – tylko 22% dzieci ukształtowało dający poczucie bezpieczeństwa wzór relacji z matką.

Wyniki tych badań wyraźnie potwierdzają znaczenie wczesnej interwencji, wspomagającej jakość opieki, dla wzmocnienia prawidłowego przebiegu rozwoju dziecka, a także minimalizowania wpływu niekorzystnych czynników biologicznych. Wspieranie kompetencji opiekuńczych rodzica na początku życia dziecka okazało się bardzo skutecznym i tanim sposobem na zminimalizowanie liczby dzieci z zakłóceniami w rozwoju.

Również inne badania wskazują jasno na skuteczność i zasadność podejmowania wczesnej interwencji (w niektórych przypadkach również już przed narodzinami dziecka). W prowadzonych w Stanach Zjednoczonych badaniach podłużnych w ramach programu *Elmira – Prenatal / Early Infancy Project* (Olds, 1998) wsparciem objęto 400 rodzin w stanie Nowy Jork. Specjalnie wyszkolone pielęgniarki odwie-

dzały rodziny, w których rozpoznano czynniki ryzyka zaniedbania dzieci, prowadząc edukację rodziców dotyczącą opieki nad dzieckiem oraz udzielając im wsparcia. Program kontynuowano od okresu ciąży, przez pierwsze dwa lata życia dziecka. Po 15 latach od rozpoczęcia badań stwierdzono znaczący progres w funkcjonowaniu dzieci i rodzin objętych programem, w stosunku do rodzin z grupy kontrolnej – wyższą gotowość szkolną, lepszą sytuację socjalną i edukacyjną, niższy poziom zachowań aspołecznych, lepszy stan zdrowia. Analiza ekonomiczna wykazała zysk ok. 7 dolarów na każdego zainwestowanego w program dolara.

Główne działania w obszarze wczesnej edukacji

W Polsce mała liczba dzieci korzysta z opieki i edukacji w okresie do trzeciego roku życia, a także z edukacji przedszkolnej. Szczególnie widoczne jest to w mniejszych miastach i na wsiach. Sytuacja ta spowodowana jest wieloma czynnikami. Z jednej strony dostępem do placówek i statusem ekonomicznym rodzin przy równoczesnym angażowaniu się dziadków w wychowanie dzieci, a z drugiej ciągle jeszcze częstym przekonaniem, że dziecko trzy-, cztero-letnie lepiej rozwija się w otoczeniu wyłącznie domowym (Ożadowicz, 2011). Z powyższych przyczyn rozwój wielu dzieci jest nieharmonijny i duża część dzieci jest nieprzygotowanych do funkcjonowania w grupie i podporządkowania się nowym regułom zachowania. Również poziom wiedzy i kompetencji dzieci uczęszczających do przedszkola różni się od poziomu dzieci, które do niego nie chodziły i rozpoczynają naukę w szkole z mniejszymi umiejętnościami zarówno społecznymi, jak i poznawczymi. Jak wskazują wyniki badań, tendencje przejawiane podczas procesu adaptacji w przedszkolu utrzymują się w czasie. Dzieci, które były objęte wcześniej przygotowanym programem wstępnej adaptacji, uzyskują wyższe wyniki w miarach dotyczących przystosowania do szkoły (por. Lubowiecka, 2000).

Główne aspekty brane pod uwagę przy analizie i podejmowaniu decyzji o tym, czy dziecko jest gotowe do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych, to: rozwój fizyczny i zdrowie; rozwój społeczny i emocjonalny; rozwój języka; rozwój poznawczy i wiedza; stosunek/nastawienie do zdobywania nowych informacji i umiejętności.

We wszystkich tych obszarach rozwoju dziecka, w pierwszych latach życia zachodzą niezwykle dynamiczne zmiany. Kształtujący się mózg małego dziecka wymaga odpowiedniej stymulacji zarówno od strony poznawczej, jak i emocjonalnej. Im młodsze dziecko tym większy nacisk powinno się kłaść na rozwój poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z innymi ludźmi, a co za tym idzie, poczucia własnej wartości i skuteczności. Są to kluczowe dla późniejszego funkcjonowania aspekty rozwoju. Dziecko, którego te podstawowe potrzeby są zaspokojone jest gotowe do podejmowania nowych wyzwań i zmagania się z trudnościami. Może również skoncentrować się na zaspakajaniu naturalnej ciekawości i potrzeby zdobywania nowych kompetencji, co jest kluczowe dla sukcesu w edukacji. Dlatego też placówki oferujące opiekę dla dzieci do trzeciego roku życia powinny być nastawione przede wszystkim na wspieranie poczucia bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego, co wiąże się ściśle z ich organizacją i zasobami kadrowymi (por. Brzezińska, Czub, w tym numerze).

Główne rekomendacje dotyczące rozwijania systemu wczesnej opieki i edukacji, przygotowującego dzieci do dobrego startu szkolnego, wiążą się ze zwiększaniem świadomości społecznej oraz nakładów finansowych na ten obszar i są następujące:

- podejmowanie wczesnej interwencji wobec rodzin z grup ryzyka,
- podejmowanie wczesnej interwencji wobec dzieci doświadczających zaniedbań i krzywdzonych;
- włączanie jak najwcześniej dzieci z różnymi rodzajami ograniczeń sprawności w system wczesnej interwencji i edukacji;
- zapewnienie wszystkim dzieciom, niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego ich rodzin, równego dostępu do wysokiej jakości wczesnej opieki i edukacji;
- określenie i realizowanie standardów sprawowania opieki instytucjonalnej nad najmłodszymi dziećmi (0–3 lat), dotyczących głównie liczby małych dzieci znajdujących się pod opieką jednego opiekuna (Belsky, 2001) oraz czasu spędzanego przez dzieci pod opieką osób spoza rodziny, przy respektowaniu założenia, mającego silne wsparcie w wynikach badań, iż im młodsze dziecko tym bardziej istotne dla

jego rozwoju jest utrzymywanie silnej więzi z rodzicem/głównym opiekunem (Sroufe i in. 2005);

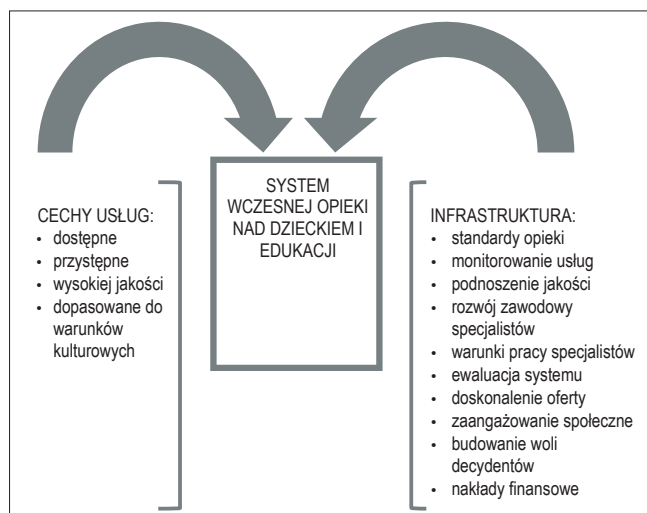
- kształcenie wysoko wykwalifikowanej kadry pracowników instytucji wczesnej opieki nad dziećmi i edukacji;
- intensywne włączanie rodziców we współpracę z placówkami wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji (rodzice w podwójnej roli – jako eksperci w stosunku do swojego dziecka oraz osoby mające największy wpływ na jego rozwój i stosunek do świata);
- edukacja rodziców dotycząca wspierania rozwoju poznawczego, zainteresowania nauką, motywacji do zdobywania nowych kompetencji (rodzina pozostaje głównym środowiskiem edukacyjnym dziecka do trzeciego roku życia);
- tworzenie sieci wsparcia dla rodzin z małymi dziećmi, w zakresie wyzwań edukacyjnych.

GLÓWNE ELEMENTY ZINTEGROWANEGO SYSTEMU WCZESNEJ OPIEKI NAD DZIECKIEM I EDUKACJI

Obecnie podejmowanych jest wiele działań wobec najmłodszych i dla najmłodszych dzieci przez różnorodne środowiska, zarówno na poziomie państwa, jak i samorządów lokalnych oraz sektora prywatnego. Aby mogły one działać efektywnie konieczne jest zintegrowanie tych działań na poziomie całego państwa, wszystkich elementów systemu polityki społecznej. Rozwojowe potrzeby dziecka są komplementarne – zaspokojenie jednej warunkuje zaspokojenie kolejnych, jego rozwój przebiega równocześnie w sferze fizycznej, motorycznej, społecznej, poznawczej i emocjonalnej, wszystkie te obszary są ściśle powiązane, zatem oddziaływania na rzecz wspomaganie rozwoju wymagają podobnie całościowego podejścia czyli integracji. Troska o prawidłowy rozwój dzieci w najwcześniejszym okresie życia nie może więc zostać ograniczona do jednego, jakiegokolwiek, resortu – zdrowia, edukacji, polityki społecznej, sprawiedliwości.

Dobrze zorganizowany system wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji charakteryzuje się dopasowaniem infrastruktury do oferowanych usług (rys. 2).

Rysunek 2. Główne elementy zintegrowanego systemu wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Early Experiences Matters Policy Guide*, 2009.

PODSUMOWANIE

Dobrze zorganizowany i zintegrowany system wczesnej opieki i edukacji jest dużym wyzwaniem dla każdego państwa. Wiąże się z koniecznością zmian w świadomości społecznej profesjonalistów, ro-

dziców oraz osób odpowiedzialnych za kształt państwa. Ponadto wymaga przeznaczania odpowiednich środków finansowych, co stanowi dużą trudność, szczególnie dla krajów ubogich. Jednakże doświadczenia wielu państw i badania prowadzone w tym zakresie (por. Brzezińska, Czub, Czub, w tym numerze) pokazują, iż inwestycja we wczesny rozwój dzieci jest pod każdym względem korzystna. Prawidłowy rozwój w pierwszych latach życia znacząco zwiększa szanse na dłuższe kontynuowanie nauki i skuteczność w znajdowaniu pracy a także przeciwdziała wykluczeniu społecznemu. Bezpośrednie korzyści z tej inwestycji to: • lepszy start szkolny, co ma wpływ na przebieg kariery edukacyjnej, co z kolei ma związek z alokacją w strukturze społecznej i jakością życia w dorosłości; • ułatwienie godzenia ról rodzinnych i zawodowych rodzicom małych dzieci, co wpływa na poprawę wskaźników demograficznych; • rozwój kapitału ludzkiego (zdrowsze, wszechstronnie rozwijające się, obywatelskie społeczeństwo).

LITERATURA

- Belsky J. (2001), *Developmental risks (still) associated with early child care*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 845–859.
- Blakemore S.-J., Frith U. (2008), *Jak uczy się mózg?*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bretherton I., Munholland K. (1999), *Internal working models in attachment relationships: a construct revised*, w: J. Cassidy, Ph. R. Shaver (red.), (1999), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical application* (s. 89–115), New York, The Guilford Press.
- Brzezińska A.I., Czub M. (2012), *Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim*, Polityka Społeczna,
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012), *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, Polityka Społeczna,
- Czub M. (2005), *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41–66), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dziennik Ustaw z 2011 nr 149.
- Early Experiences Matters. A Guide to Improved Policies for Infants and Toddlers*, (2009), Zero to Three. National Center for Infants and Families.
- Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P. (2004), *Naukowiec w kółce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?*, Poznań, Media Rodzina.
- Grossmann K. Grossmann K. (1991), Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective, w: C. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Maris (red.), *Attachment across the life cycle* (s. 93–114), London, Routledge.
- Alternatywne formy opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3 roku życia*, (2009), Poznań, Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren.
- Lubowiecka J. (2000), *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Olds D.L., Henderson C.R. Jr., Cole R., Eckenrode J., Kitzman H. & Luckey, D. (1998), *Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized trial*, Journal of the American Medical Association, 280, 1238–1244.
- Ożadowicz N. (2011), *Proces adaptacji dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego*, Poznań, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (nie publikowany maszynopis pracy magisterskiej).
- Sameroff A., Lewis M., Miller S. (red.), (2000), *Handbook of developmental psychopathology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Siegel D. (2009), *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sroufe L.A. (1995), *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*, Cambridge University Press.
- Sroufe L.A., Egeland B., Carlson E.A., Collins W.A. (2005), *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*, New York, The Guilford Press.
- Szredzińska R., Lewandowska K., Podlewska J. (2012), *Zdrowie małych dzieci. Dziecko Krzywdzone*, 1(38), s. 63–81.
- Wood M. E. (1981), *Costs of intervention programs*, w: C. Garland i in. (red.), *Early intervention for children with special needs and their families: findings and recommendations*, Seattle, University of Washington.
- Wygotski L.S. (1971), *Problem rozwoju i rozpadu wyższych funkcji psychicznych*, w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 489–507), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Van den Boom D. (1994), *The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: an experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants*, Child Development, 65, s. 1457–1477.

SUMMARY

Well-organized unitary system of early childhood education and care is a great challenge for every country. It requires changes in public awareness among the professionals, parents and politicians and considerable financial outlay also. However, investment in this area ensures proper development of children during first years of life, significantly increases the chances of continuing education and labor market efficiency. It also prevents social exclusion. The article presents recommendations, which include the principles of the early childhood education and care system, resulting from research and practice.

KRÓTKO- I DŁUGOFALOWE KORZYŚCI Z WCZESNEJ OPIEKI NAD DZIECKIEM I EDUKACJI

Anna I. Brzezińska
Magdalena Czub

Zespół Wczesnej Edukacji,
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Tomasz Czub

Instytut Psychologii,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WPROWADZENIE

Obecnie coraz więcej mówi się o wadze wczesnych doświadczeń dziecka dla jego funkcjonowania w kolejnych fazach dzieciństwa, w okresie adolescencji, a nawet w dorosłości. Jakość opieki nad niemowlęciem (0–1 rok życia) i małym dzieckiem (2–5 rok życia), a także jakość edukacji kierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym (2/3–5/7 rok życia) staje się przedmiotem zainteresowania nie tylko badaczy z różnych subdyscyplin nauk społecznych, w tym ekonomicznych, ale również polityków i osób kreujących kształt współczesnej polityki społecznej, w tym polityki oświatowej.

Od paru lat zagadnienie to jest przedmiotem coraz żywszego zainteresowania Komisji Europejskiej, która zwraca uwagę na szczególną wagę wczesnego okresu życia człowieka: [...] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (Early Childhood Education and Care – ECCE) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie. [...] Przyczynia się do zmniejszenia ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszenia społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżenia publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochrony zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości* (Komisja Europejska 2011, s. 2).

Coraz szerzej rozpowszechniony w społeczeństwach zachodnich pogląd mówiący o konieczności inwestowania w edukację i opiekę nad najmłodszymi obywatelami znajduje potwierdzenie w badaniach naukowych i staje się, zważywszy na kondycję młodych ludzi w naszym kraju, konieczny do upowszechnienia także w Polsce.

Problem efektów wczesnej opieki i edukacji jest zagadnieniem niezwykle szerokim, obejmującym dwa główne aspekty: (1) jakości opieki nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia i jej specyficznych, długofalowych skutków oraz (2) jakości wczesnej edukacji. Oba aspekty wiążą się z rozwojem kompetencji niezbędnych dla efektywnej nauki szkolnej oraz dalszego funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy. W obrębie obu z nich prowadzone są od lat badania analizujące efekty oddziaływań w pierwszych latach życia z punktu widzenia funkcjonowania w kolejnych okresach dzieciństwa, w okresie dorastania i dorosłości.

Artykuł koncentruje się na zagadnieniach związanych z wczesną edukacją i na wpływie oddziaływań edukacyjnych w pierwszych latach życia na dalsze funkcjonowanie jednostki. Analiza, niezwykle już rozbudowanych obecnie, wiedzy i badań dotyczących jakości wczesnej opieki wskazuje na jej doniosłe znaczenie w kształtowaniu się tzw. kompetencji „miękkich” (np. poczucia własnej wartości, autonomii, zdolności do regulowania swoich stanów emocjonalnych, umiejętności współpracy w zespole) oraz redukowaniu powstawania problemów emocjonalnych i różnorodnych zaburzeń zachowania i zaburzeń psychicznych.

AKTUALNE PROBLEMY SPOŁECZNE OSÓB WKRAČAJĄCYCH W DOROSŁOŚĆ W POLSCE JAKO UZASADNIENIE DLA KONIECZNOŚCI ANALIZY PROBLEMU ORGANIZACJI I JAKOŚCI WCZESNEJ EDUKACJI

Zwrócenie uwagi na wagę wczesnego rozwoju dzieci staje się szczególnie ważne w kontekście problemów, na jakie natrafiają dziś młodzi ludzie rozpoczynający dorosłe życie w naszym kraju. Wydany w zeszłym roku przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów *Raport Młodzi 2011* (Szafranec 2011; por. także Szafranec 2012) opisuje kondycję i ścieżki wkraczania w dorosłość dzisiejszej polskiej młodzieży,

będącej (jak piszą autorzy raportu) swoistym zasobem, na którym można by oprzeć strategię budowy nowoczesnego państwa. *Raport Młodzi 2011* zawiera bogaty i zróżnicowany zbiór danych oraz szereg istotnych wniosków i refleksji, które składają się na swoistą diagnozę młodego pokolenia, diagnozę, która może być pomocna przy poszukiwaniu, określaniu i uwspólnianiu najważniejszych kierunków inicjatyw i działań podejmowanych w trosce o rozwój i możliwie najlepsze wykorzystanie potencjału młodości.

Raport wskazuje i dobrze opisuje słabości współczesnego pokolenia młodych dorosłych w Polsce. Dostarcza informacji, które wskazują, iż coraz większa liczba młodych ludzi doświadcza poważnych trudności w procesie wkraczania w dorosłość. Do najbardziej niepokojących ich przejawów należą problemy emocjonalne i zdrowotne oraz zachowania na granicy prawa i przestępczość.

Dane ukazane w *Raporcie Młodzi 2011* świadczą o tym, iż coraz większa liczba młodych ludzi nie radzi sobie z pokonywaniem progu rozwojowego, polegającego na przejściu od roli dziecka do wypełniania roli osoby dorosłej. Odnotowane tam niepokojące zjawiska to m.in.: wzrost liczby nastolatków, u których stwierdza się podwyższony poziom stresu psychologicznego, częste występowanie poczucia silnego zmęczenia i wyczerpania, uczucia przygnębienia i bólów głowy. Kilka lat temu na tego typu problemy uskarżała się mniejszość (30–40%), aktualnie natomiast do mniejszości należą osoby nieuskarżające się na tego typu dolegliwości (Szafranec 2011, s. 310). Zwiększa się liczba młodocianych pacjentów w placówkach lecznictwa psychiatrycznego, a także wzrasta liczba samobójstw i prób samobójczych w grupie wiekowej między 15. a 29. rokiem życia (Szafranec 2011, s. 317–318).

Drugi zakres zjawisk problemowych w funkcjonowaniu młodych ludzi w Polsce to zachowania na granicy prawa i przestępczość – rosnąca liczba przestępstw i zjawisk przemocy w różnych formach (w rodzinie, szkole, relacjach z rówieśnikami i nauczycielami) oraz obniżanie się wieku osób wchodzących w konflikt z prawem (Szafranec 2011, s. 347–354).

Zawarte w raporcie dane świadczą o tym, iż pokonywanie progu dorosłości staje się dla młodych w Polsce coraz trudniejsze i wiąże się z coraz większymi kosztami osobistymi i społecznymi. Raport wskazuje też na niepokojący wzrost liczby młodych osób, dla których skuteczne i satysfakcjonujące wejście w rolę dorosłego okazuje się zbyt trudne (Brzezińska, Czub, Nowotnik, Rękosiewicz 2012). Nasze badania, przeprowadzone w 2010 r., pokazują, iż w przypadku coraz większej liczby młodych ludzi można mówić albo o odroczeniu albo wręcz o opóźnieniu wkraczania w dorosłość (Brzezińska, Czub, Czub i in. 2012; Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in. 2012).

Biorąc pod uwagę wyniki wieloletnich badań w zakresie efektywności wczesnej edukacji wydaje się zasadnym podjęcie wysiłków ukierunkowanych na podnoszenie jakości opieki i edukacji kierowanej do rodzin i dzieci od chwili urodzenia do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej.

PRZEGLĄD NAJWAŻNIEJSZYCH BADAŃ W DZIEDZINIE WCZESNEJ EDUKACJI

Badania nad wpływem wczesnej edukacji na dalsze funkcjonowanie poznawcze i społeczne dzieci prowadzone są od wielu lat. Większość z nich dotyczy Stanów Zjednoczonych, bowiem na terenie Europy nie przeprowadzono dotychczas badań podłużnych i to realizowanych na dużych grupach dzieci nad wpływem wczesnych programów edukacyjnych na późniejsze funkcjonowanie w szkole i w życiu dorosłym. Taki projekt wymaga dużych nakładów finansowych i wieloletniego zaangażowania wielu zespołów badawczych. Analizując jednak naj-

ważniejsze, z konieczności wybrane, wyniki badań w tym obszarze (zestawienie 1), można wyciągnąć pewne ogólne wnioski dotyczące efektywności wczesnych oddziaływań edukacyjnych. Wynikające z tych wniosków rekomendacje można odnieść do planowania zarów-

no przyszłych badań, jak i do budowania polityki społeczno-edukacyjnej biorącej pod uwagę długofalowe potrzeby społeczne z jednej strony, wymagania rynku pracy z drugiej, i specyfikę funkcjonowania rodzin z małymi dziećmi z trzeciej.

Zestawienie 1. Przegląd efektów najważniejszych badań w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji

Badanie	Zakres działań	Efekty długofalowe
STANY ZJEDNOCZONE		
<i>The High/Scope Perry Preschool Program</i> (Belfield, Nores, Barnett, Schweinhart 2006), 123 dzieci w wieku 3–4 lat z ubogich, słabo wykształconych rodzin	Dwie grupy: (1) grupa uczestnicząca w programie • Jedno- lub dwuletni program. • 2,5 godziny 5 razy w tygodniu zajęć z dziećmi z nauczycielem w grupie pięcioposobowej. • 1,5 godzinna wizyta domowa 5 dni w tygodniu. • Spotkania grupowe dla rodziców. (2) grupa bez dodatkowych oddziaływań Badania podłużne prowadzone do 40. roku życia.	Efekty w dzieciństwie • Znacząco wyższe osiągnięcia grupy (1) w rozwoju języka, czytaniu, pisaniu, matematyce. Efekty mierzone w dorosłości • W grupie (1) więcej osób ze średnim/wyższym wykształceniem (od 20% do 50%). • Wyższe zarobki osób z grupy (1). • Więcej osób z grupy (1) posiadało domy i samochody. • Mniej osób z grupy (1) korzystało z pomocy społecznej. • Osoby z grupy (1) miały znacznie mniej konfliktów z prawem. Efekty ekonomiczne • Niższe koszty edukacji specjalnej i wyrównawczej. • Niższe koszty postępowań sądowych (w związku z przestępstwami, które nie zostały popełnione). • Niższe koszty korzystania z pomocy społecznej. • Większe wpływy z podatków. • Stopa zwrotu: 12,9 \$ na 1\$ zainwestowanego.
<i>Head Start</i> (US Department of Health and Human Services 2010), 5000 dzieci w wieku 3–4 lat, dzieci z ubogich rodzin	Dwie grupy: (1) uczestnicząca w HS • Program jednoroczny, wspierający rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny. • Wsparcie edukacyjne, zdrowotne i społeczne dla dzieci i rodzin. • Angażowanie rodziców (wizyty domowe, zajęcia w instytucji). (2) nieuczestnicząca w HS Badania podłużne do czasu ukończenia pierwszej klasy.	Grupa (1) • Znacząco wyższe wyniki w rozwoju języka (pozytywne wyniki utrzymywały się do końca pierwszej klasy – w całym okresie badań). • Znacząco pozytywny wpływ programu na rozwój emocjonalno-społeczny trzylatków (mniejsze problemy z zachowaniem i nadpobudliwością) – pozytywne zmiany utrzymywały się do końca pierwszej klasy. • Znaczący wpływ na metody wychowawcze rodziców trzylatków (częściej czytali dzieciom, używali mniej kar fizycznych, mniejsza autorytarność wychowania) – pozytywne wyniki utrzymywały się do końca pierwszej klasy. • W przypadku czterolatek – wyniki niejednoznaczne.
<i>Abecedarian</i> (Campbell i in. 2012), 111 dzieci w wieku od 4. miesiąca życia do 5 lat, dzieci z ubogich rodzin	Dwie grupy (1) uczestnicząca w programie • Wsparcie ekonomiczne. • 8 godzin dziennie przez 5 dni w tygodniu opieka w instytucji. • Od niemowlęctwa do 5. roku życia, zindywidualizowany program edukacyjny dla każdego dziecka. (2) bez dodatkowych oddziaływań Badania podłużne prowadzone do 21. roku życia.	Osoby z grupy (1) w stosunku do osób z grupy (2) • Mniej osób powtarzało klasę. • Mniej wymagało edukacji specjalnej. • Miały lepsze wyniki w umiejętnościach językowych i matematyce. • Dłużej kontynuowały edukację (40% w porównaniu z 20% w grupie (2) w wieku 21 lat nadal się uczyło). • Były bardziej skuteczne w znajdowaniu pracy: 65% – grupa (1); 50% – grupa (2). • Znajdowały lepszą pracę. • Rzadziej zostawały małoletnimi rodzicami. • Nie stwierdzono wpływu na obniżenie przestępczości.
<i>Chicago Child-Parent Centers (CPC) Study</i> (Reynolds 1997) 1 150 dzieci 3–9 lat z ubogich rodzin.	Dwie grupy: (1) uczestnicząca w programie • Dzieci uczestniczyły w programie przez rok do 6 lat. • Zajęcia dla dzieci przez 3 lub 6 godzin dziennie, nastawione na rozwój języka i kompetencji społecznych. • Zindywidualizowane programy. • Ścisła współpraca z rodzicami. • Kontrole lekarskie. • Dożywianie. (2) bez dodatkowych oddziaływań Badania podłużne prowadzone do 14. roku życia.	Grupa (1) • Znacząco lepsze wyniki w matematyce i czytaniu aż do 8 klasy (z czasem różnice zmniejszały się). • Rzadziej powtarzali klasę i rzadziej byli kierowani do nauczania specjalnego • Znacząco wyższe kompetencje społeczne. • Dłuższe uczestnictwo w programie zapewniało lepsze osiągnięcia w zakresie każdej z badanych kompetencji. • Znacznie mniej konfliktów z prawem. • Stopa zwrotu: 7,1\$ na 1\$ zainwestowanego.
EUROPA		
Holandia Badania van Tuijl, Leseman (Leseman 2009) 300 dzieci, w wieku 4–6 lat	Standardowe zajęcia przedszkolne dla dzieci z rodzin turecko-holenderskich i marokańsko-holenderskich (dwa lata, 22 godz. tygodniowo).	• Przyrost inteligencji werbalnej i pozawerbalnej. • Przyrost inteligencji płynnej o średnio 9 pkt. w stosunku do normy wieku, co oznaczało zmniejszenie o połowę różnicy wobec średniej.
Wielka Brytania EPPE; EPPE 3-11 (Sylva i in. 2004) 300 dzieci, w wieku 4–6 lat	Publiczna edukacja przedszkolna (różne formy).	• Dzieci korzystające z edukacji lepiej się rozwijają. • Wcześniejsze rozpoczęcie edukacji wiąże się z lepszym rozwojem intelektualnym, zwiększona niezależność, koncentrację i uspołecznienie. • Całodniowy pobyt w przedszkolu nie przynosi większych korzyści niż kilkogodzinny. • W grupie dzieci pochodzących z różnych środowisk szczególnie zyskują dzieci ze środowisk de faworyzowanych. • Jakość instytucji jest ściśle związana z lepszym rozwojem intelektualnym i społecznym. • Większe postępy dzieci wiążą się z wyższymi kwalifikacjami kadry.
Francja badania Caille (2001) 8861 dzieci w wieku 7–8 lat, z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym i o różnej narodowości	Ogólnokrajowy system przedszkolny.	• Tylko 9% dzieci uczęszczających do przedszkola od 2. roku życia powtarza klasę w szkole podstawowej. • 12% dzieci uczęszczających do przedszkola od 3. roku życia powtarza klasę w szkole podstawowej. • 24% dzieci rozpoczynających naukę od szkoły podstawowej powtarzało klasę. • Nie zaobserwowano istotnych różnic między wynikami w nauce dzieci rozpoczynających przedszkole w 2. i 3. roku życia. • Obserwowano znaczące różnice w funkcjonowaniu społecznym pomiędzy dziećmi, które rozpoczęły przedszkole w 2. i 3. roku życia – pierwsze z nich funkcjonowały gorzej niż drugie, różnice zanikały po dwóch latach nauki w szkole.

Źródło: opracowanie własne na podstawie podanych źródeł.

Przegląd badań nad efektami wczesnej edukacji i interwencji w rodzinę wskazuje na szczególnie duży wpływ takich oddziaływań na późniejszą naukę szkolną. Badania te dotyczyły przede wszystkim czasu trwania edukacji i motywacji do nauki. Stwierdzono, iż zarówno wczesna edukacja, jak i różne formy interwencji kierowane na rodziny małych dzieci miały istotny wpływ na przyszłe zatrudnienie i na poziom dochodów (a więc również na wysokość podatków, wpływających do kasy państwa) oraz na jakość życia.

Badania prowadzone na dużą skalę w Stanach Zjednoczonych wykazały znaczący i – co ważne – utrzymujący się w czasie wpływ wczesnej edukacji na rozwój języka dziecka (np. programy *Perry Preschool* i *Head Start*). Z kolei odpowiednio wysoki poziom rozwoju językowego decydował o sprawnym posługiwaniu się mową w różnych sytuacjach, dobrym poziomie czytania ze zrozumieniem i umiejętności wypowiadania się na piśmie, zatem znacząco wpływał na poziom osiągnięć szkolnych oraz aktualne i przyszłe funkcjonowanie społeczne i zawodowe.

W obliczu aktualnych problemów, na jakie natrafiają dziś młodzi ludzie w Polsce, warto zwrócić uwagę na efekty płynące z korzystnego funkcjonowania społecznego osób, które doświadczyły dobrze zorganizowanej wczesnej edukacji. W najdłużej prowadzonych badaniach (*The High/Scope Perry Preschool Program* i *Abecedarian* – por. zestawienie 1) stwierdzono znaczące pozytywne zmiany (w stosunku do grupy porównawczej pochodzącej z tego samego środowiska) w sposobie życia. Zdobycie i utrzymanie lepszej pracy, bardziej stabilna sytuacja życiowa i znacznie niższy poziom konfliktów z prawem wskazują na wyższe kompetencje w zakresie regulacji emocji, planowania, przewidywania skutków swoich działań i kontrolowania swojego życia. Dążenie do zdobycia lepszego wykształcenia, lepszej pracy i do sprawniejszego funkcjonowania społecznego pozwala sądzić, że uczestnictwo dzieci i ich rodzin w programie miało wpływ na poziom motywacji i dążenie do samostanowienia w późniejszym życiu.

Badanie efektywności wczesnej edukacji obciążone jest wieloma trudnościami natury organizacyjnej, jak m.in. zmniejszanie się próby badanej w kolejnych pomiarach, konieczność przygotowania kolejnych zespołów badaczy, problem trafności narzędzi badań wobec szybko zmieniającego się kontekstu społeczno-kulturowego. Pojawiają się także problemy natury ekonomicznej, gdyż badania podłużne wymagają poważnych nakładów finansowych. Są też problemy metodologiczne związane głównie z kwestią porównywalności i integracji wyników pochodzących z różnych źródeł i metod badawczych. Z tych względów trudno wyciągnąć jednoznaczne wnioski z prowadzonych dotychczas analiz. Można jednak na podstawie zarówno przeprowadzonych dotąd badań, jak i wielu społecznych i ekonomicznych dociekań w tej dziedzinie wyodrębnić i określić kilka obszarów odnoszących się do efektywności wczesnego wspierania rozwoju dziecka i jego rodziny oraz wczesnej edukacji – a co za tym idzie – można próbować określić zyski ekonomiczne dla państwa (zestawienie 2).

POTRZEBA PROWADZENIA BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ WCZESNEJ EDUKACJI W POLSCE

Dostępne wyniki badań nad wczesną edukacją prowadzone były głównie w Stanach Zjednoczonych na populacjach Afroamerykanów i mieszkańców tzw. biednych środowisk. Wskazują one na znaczący

wpływ oddziaływań edukacyjnych na małe dzieci. Analizując jednak wyniki tych badań i projektując własne badania, należy mieć na uwadze różnice kulturowe, ekonomiczne i społeczne pomiędzy USA a Europą i Polską. Koszty i korzyści finansowe są zawsze specyficzne dla danego kraju i wymagają odrębnych analiz. Systemy pomocy społecznej w Polsce, Europie i Stanach Zjednoczonych różnią się znacząco zarówno sposobem organizacji, zakresem usług, jak i nakładami finansowymi.

Największe badania prowadzono na populacjach dzieci urodzonych w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. Od tego czasu zmieniły się znacząco warunki społeczne i ekonomiczne, zakres i jakość edukacji, sposoby postępowania państwa wobec grup ryzyka, świadomość rodziców itp. I wreszcie, przytaczane tu programy obejmowały specyficzne, defaworyzowane grupy badanych, nie były adresowane do całej populacji. Nie możemy więc generalizować wniosków dotyczących rodzaju najefektywniejszych oddziaływań (lub potrzeby takich oddziaływań w ogóle) na populację np. klasy średniej czy środowisk dobrze wykształconych, osiągających wysokie dochody, ani też na grupy marginalizowane czy wykluczane, specyficzne dla danego kraju, jak np. rodziny z rodzicami o niskim poziomie wykształcenia i długotrwałe bezrobotnych czy rodziny wielodzietne w uboższych regionach Polski.

Między innymi z powyższych powodów wynika konieczność rozpoczęcia badań nad efektami wczesnej edukacji w Polsce. Wymagałyby one zarówno zidentyfikowania oferty, w tym programów wsparcia i programów interwencyjnych kierowanych do najmłodszych i ich rodzin, jak i przygotowania takiej oferty umożliwiającej prowadzenie porównań, mierzenie efektów, kosztów i korzyści. Zważywszy na przytoczone na początku tego artykułu wyniki badań dotyczących kondycji polskich młodych dorosłych, wydaje się niezwykle ważne rozpoczęcie takich badań i poważne podejście do opieki i edukacji dzieci w pierwszych latach życia.

WCZESNA OPIEKA I EDUKACJA JAKO OBSZAR INWESTYCJI

Warto zwrócić uwagę na zmianę, jaka dokonana się w ciągu ostatnich lat w sposobie myślenia o inwestycji we wczesny rozwój. Badania podłużne, dotyczące wielu aspektów funkcjonowania małego dziecka, jego rodziny i instytucji je wspierających (por. *Early Childhood Longitudinal Program* – <http://nces.ed.gov/ecls/index.asp>) oraz badania dotyczące programów nastawionych na rozwijanie kompetencji akademickich wykazują pozytywne efekty wczesnej edukacji w zakresie rozwoju intelektualnego i społecznego (np. Belfield i in. 2006; Campbell i in. 2012). Także badania (również podłużne) prowadzone w obszarze wczesnego rozwoju emocjonalnego wskazują na wagę jakości opieki nad niemowlęciem i małym dzieckiem dla jego dalszego funkcjonowania (Sroufe i in. 2005; czy wiele lat temu Lyons-Ruth i in. 1993; Lewis i in. 1984).

Analizując przebieg wczesnego rozwoju więzi uczuciowych dziecka z opiekunami (rodzicami), zyskujemy istotne informacje na temat podstaw jego funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, a także poznawczego. Nieprawidłowości występujące we wczesnych okresach rozwoju, niebędące jaskrawymi przejawami patologii więzi, a jedynie „drobnymi” formami zakłóceń relacji dziecko-dorosły mogą jednak zwiększać podatność dziecka na negatywne efekty później-

Zestawienie 2. Efektywność wczesnej opieki i edukacji i zyski ekonomiczne

Spoleczne efekty wczesnej opieki i edukacji	Korzyści ekonomiczne z wczesnej opieki i edukacji
Mniej małych rodziców	Niższe koszty opieki medycznej i pomocy społecznej
Niższy poziom krzywdzenia dzieci	Niższe koszty pomocy społecznej, opieki medycznej, interwencji policji, pracy sądów
Niższy poziom przemocy w rodzinie	Niższe koszty sądowe, pomocy społecznej, organizacji pozarządowych
Mniejszy zakres korzystania z pomocy społecznej przez rodziny z małymi dziećmi	Niższe koszty pomocy społecznej
Rzadsze powtarzanie klasy przez dzieci	Niższe koszty na edukację (mniej lat spędzonych w szkole)
Mniejszy zakres edukacji specjalnej	Niższe koszty na edukację specjalną
Więcej osób kontynuujących naukę przez dłuższy czas (wyższy poziom edukacji wyrażony w latach edukacji)	Więcej osób wykwalifikowanych, łatwiej znajdujących pracę i odprowadzających podatki
Niższa przestępczość	Niższe koszty organów ścigania i sądów, mniejsze straty z powodu przestępstw
Wyższe zarobki	Wyższe podatki

Źródło: opracowanie własne na podstawie: ECE Taskforce Secretariat (2010).

szych sytuacji stresowych i osłabiać jego zdolność do pozytywnego rozwiązywania kolejnych kryzysów rozwojowych czy utrudniać integrację kolejnych doświadczeń, a co za tym idzie powodować narastanie trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka w kolejnych latach jego życia (Czub 2003).

Z powyższych powodów zainteresowanie zarówno badaczy, jak i polityków czynnikami uwikłanymi w osiąganie sukcesu życiowego rozszerzyło się z obszaru wczesnej edukacji (*Early Childhood Education* – ECE) na obszar wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (*Early Childhood Education and Care* – ECEC). Coraz więcej programów kierowanych jest do dzieci w wieku 0–3 lat i ich rodziców, prowadzone są również badania wpływu tych wczesnych opiekuńczo-edukacyjnych oddziaływań na dalsze funkcjonowanie dzieci.

PODSUMOWANIE

Analiza dostępnych danych dotyczących efektywności wczesnej edukacji świadczy o tym, że najbardziej korzystne, w przypadku wspierania środowisk defaworyzowanych, są działania łączone, kierowane bezpośrednio do dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym z równoczesnym zaangażowaniem, wspieraniem i edukowaniem ich rodziców i opiekunów. Zajęcia dla dzieci winny być prowadzone w małych grupach (kilkoro do kilkunastu dzieci, w zależności od wieku), przez wysoko wykwalifikowanych i dobrze opłacanych opiekunów/nauczycieli. Istotnym elementem włączania rodziców w proces edukacji dziecka są wizyty domowe opiekunów oraz włączanie rodziców w różnorodne działania na terenie placówki edukacyjnej, czyli poza środowiskiem rodzinnym.

To dość rozbudowane i, jak wynika z badań, kosztowne podejście do wczesnej opieki i edukacji w dłuższej perspektywie prowadzi jednak do istotnych oszczędności finansowych dla państwa. Jak pisze Leseman (2009, s. 15): *„Ekonomista i laureat nagrody Nobla Heckman twierdzi, że – przynajmniej w Stanach Zjednoczonych – wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem o wysokiej jakości jest jednym z nielicznych środków, wprowadzanych w ramach polityki zwiększania społecznych i ekonomicznych szans społeczności defaworyzowanych (mniejszościowych), a tym samym całego społeczeństwa. Opierając się na analizach kosztów i korzyści wynikających z zajęć przedszkolnych i alternatywnych rozwiązań przewidzianych w polityce, które mają służyć wyrównywaniu szans, Heckman wykazuje, że im później w trakcie życia wprowadza się takie rozwiązania, tym mniejsze są ekonomiczne korzyści z takich inwestycji. Wysokiej jakości edukacja przedszkolna i/lub opieka nad dzieckiem, jeśli zapewnią się ją na dużą skalę i w odpowiedniej „dawce”, sprzyja rozwojowi umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisanem, matematyką i przedmiotami ścisłymi. Wspiera także rozwój tych umiejętności społeczno-emocjonalnych małych dzieci, które są związane z uczeniem się, a w szczególności kompetencje samoregulacyjne i społeczne.*

Warto jednak zwrócić uwagę na konieczność dostosowania dalszej edukacji, prowadzonej w przedszkolu i szkole, do już uzyskanych rezultatów edukacji domowej i instytucjonalnej przedprzedszkolnej (w tym żłobkowej), tak aby nie tylko podtrzymywać, ale i wzmacniać oraz poszerzać efekty wczesnych – opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych – oddziaływań.

Badania pokazują także, iż efekty analizowanych programów wczesnej edukacji słabły w miarę upływu lat. Świadczy to prawdopodobnie o tym, że szkoła nie w pełni wykorzystuje zasoby dzieci zgromadzone w wieku przed pójściem do szkoły. Nie najlepiej radzi sobie z różnorodnością tych zasobów i raczej nie jest nastawiona na wspieranie dzieci spoza „głównego nurtu”, słabo motywuje dzieci do angażowania się w naukę i nie przekonuje ani ich, ani ich rodziców w wystarczającym stopniu, że edukacja jest sposobem na lepsze życie.

Wyniki pokazują jednocześnie, że rodzice, którzy są niezwykle ważnym czynnikiem motywującym dziecko do uczenia się, nie są w wystarczającym stopniu włączani w pracę szkoły, nie w pełni współuczestniczą w kształceniu swych dzieci i w ich życiu społecznym poza rodziną.

Niezależnie jednak od wskazanych tu przykładowo niedostatków systemu edukacji warto podejmować wysiłki wobec najmłodszych i inwestować w ich jak najlepszy start życiowy, podtrzymując wiarę (potwierdzoną badaniami), że *„dostatecznie wczesna ingerencja w scenę rozwoju dziecka może prowadzić do zmiany jego późniejszego życia* (Bruner 2006, s. 110).

LITERATURA

- Belfield C.R., Nores M., Barnett S., Schweinhart L. (2006), *The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from age-40 followup*, „The Journal of Human Resources” nr 41(1), s. 162–190.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Brzezińska A.I., Czub T., Czub M., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2012), *Postponed or delayed adulthood?*, w: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (eds.), *Educating competencies for democracy*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 135–157.
- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski Sz., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*. „Kultura i Edukacja” nr 3, s. 23–50.
- Brzezińska A.I., Czub T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012), *Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu „Młodzi 2011”*, „Kultura i Edukacja” nr 3, s. 258–272.
- Caille J.P. (2001), *Scolarisation a 2 ans et réussite de la carrière scolaire au debut de l'école élémentaire*, „Education i Formations” nr 60, s. 7–18.
- Campbell, F.A., Pungello, E.P. Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B.H., Barbarin, O.A., Sparling, J.J., Ramey, C.T. (2012), *Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up*. „Developmental Psychology”, vol. 48(4), s. 1033–1043.
- Czub M. (2003), *Spoleczna natura rozwoju emocjonalnego*, w: A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 55–71.
- ECE Taskforce Secretariat (2010), *Cost benefit analysis in early childhood education*, New Zealand.
- Komisja Europejska (2011), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość* (COM (2011)66) [komunikat], Bruksela.
- Leseman P.P.M. (2009), *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, w: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 17–51.
- Lewis M., Feiring C., McGuffog C., Jaskir J. (1984), *Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations*, „Child Development” nr 55, s. 123–136.
- Lyons Ruth K., Alpern L., Repacholi B. (1993), *Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictor of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom*, „Child Development” nr 64, s. 572–585.
- Reynolds A.J. (1997), *The Chicago Child-Parent Centers: a longitudinal study of extended early childhood intervention*, Discussion Paper no. 1126–97, Madison, WI: Institute for Research on Poverty.
- Sroufe L.A., Egeland B., Carlson E.A., Collins W.A. (2005), *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*, New York: The Guilford Press.
- Szafranec K. (2011), *Raport Młodzi 2011*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafranec K. (2012), *Młodość jako wytapiający się problem i nowa polityczna siła*, „Nauka” nr 1, s. 101–122.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. A longitudinal study funded by the DfES (1997–2003)*, The EPPE Symposium at The British Educational Research Association (BERA). Annual Conference UMIST, Manchester, 15th–18th September 2004.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010), *Head Start Impact Study. Final Report*, Washington, DC.

SUMMARY

The Western societies idea of need to invest in early care and education of the youngest citizens become more and more prevalent and is supported by scientific research. The condition of the young people in our country, indicates the need to promote the idea also in Poland. The paper contains an analysis of the research on the effectiveness of early educational interventions. Research confirms the positive impact of early educational effects on the functioning in the school and the duration of the education, as well as on social functioning measured by the level of employment, income and assets. The benefits of early childhood education are also visible in the lower criminality. Conducted research also indicates that from the point of view of state economics, early care and education is beneficial.

NOWE TECHNOLOGIE W EDUKACJI: DWA PODEJŚCIA

Kamil Sijko
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

POLITYKA EUROPEJSKA I POLSKA WOBEC NOWYCH TECHNOLOGII

W dokumencie strategicznym *Polska 2030* opracowanym przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów (Bochniarz i in. 2009) już na wstępie możemy przeczytać o tym, jakie są cele ogólne wszystkich działań podejmowanych przez rząd: *Celem zawsze są: wzrost gospodarczy i poprawa jakości życia*. W dokumentach europejskich drugi z tych celów brzmi nieco mniej wyraźnie. Znajduje się na dalszym planie, a wspólnym mianownikiem jest wzrost gospodarczy, któremu strategię działania są podporządkowane.

Kiedy zatem, czytając dokumenty strategiczne na najwyższym polskim i europejskim poziomie, obserwujemy, że coraz częściej i coraz obszerniej pojawiają się w nich odniesienia do nowych technologii (również w kontekście edukacji), to należy się spodziewać, że wynika to z przekonania polityków, że technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK – technologie informacyjne i komunikacyjne; ang. *Information and Communications Technologies* – ICT) pozostają w pewnym związku ze wzrostem gospodarczym.

Schemat 1 przedstawia sieć wpływów, która prowadzi od TIK do wzrostu gospodarczego. Najprostszym powiązaniem jest rozwój gałęzi gospodarki opartej na nowych technologiach (m.in. firm produkujących sprzęt i oprogramowanie). Według szacunków przedstawionych w Europejskiej Agencji Cyfrowej (Komisja Europejska 2010a, 2010c) 5% europejskiego PKB pochodzi właśnie z tego źródła, a wartość rynkowa całego sektora wynosi 660 mld euro rocznie. W tym samym dokumencie można również przeczytać, że niezwykle ważnym pośrednim źródłem są impulsy pochodzące ze wzrostu produktywności zawdzięchanego TIK.

Innym kanałem wspierania rozwoju jest pozytywny wpływ TIK na możliwość budowania kapitału społecznego – co odnotowuje raport *Polska 2030* (Bochniarz i in. 2009). Wysoki poziom kapitału społecznego jest zidentyfikowany jako ogólna okoliczność sprzyjająca realizacji wszystkich dziesięciu celów strategicznych wymienionych w raporcie.

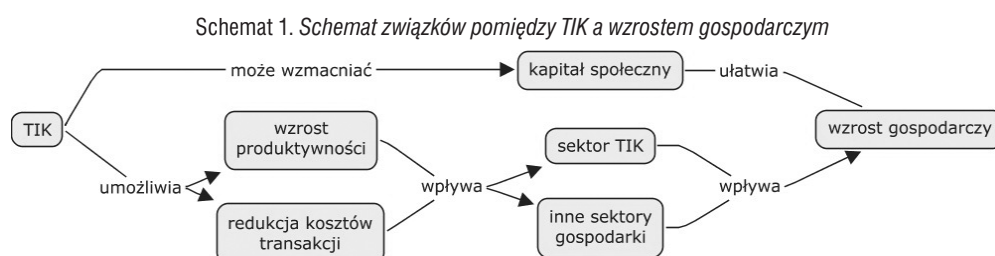
W związku ze zdiagnozowanym mechanizmem przyspieszenia rozwoju gospodarczego planowane są adekwatne do niego kroki, zapisane w ramach dokumentów strategicznych, np. w strategii *Europa 2020* (Komisja Europejska 2010b), której jednym z trzech priorytetów

jest tzw. rozwój inteligentny, a więc rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji. Jest to kierunek działania wymuszony przez same TIK przyczyniające się do wzrostu globalnego rynku pracy, przed którym nie może być żadnej ochrony – nie można zatem tych zmian zignorować. W praktyce dążenie do modelu gospodarki opartej na wiedzy i innowacji nie może się powieść bez zasobu odpowiednio wykształconych kadr (a więc kompetentnych w dziedzinie TIK). Wiąże się to z koniecznością edukowania m.in. młodzieży szkolnej do wykorzystywania technologii TIK na co dzień (do celów osobistych, a później i zawodowych). Wniosek ten potwierdza umieszczenie kompetencji informatycznych jako jednej z ośmiu tzw. kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Parlament Europejski 2006).

Nadanie TIK dużej wagi politycznej (wskutek dużej ich wagi gospodarczej) w dalekosiężnych strategiach polskich i europejskich jest kluczową różnicą w stosunku do prób wprowadzenia nowych technologii do szkół w przeszłości. Podstawowa różnica polega na tym, że w przeszłości nowe technologie do szkół wprowadzali entuzjaści edukacji lub nowinek technologicznych, zaś teraz są to eksperci ekonomiczni wspólni z politykami. Ta różnica każe sądzić, że w chwili obecnej wydaje się bezzasadnym pytanie o to, „czy wprowadzać do szkół nowe technologie?“, zamiast tego należy pytać, „jak wprowadzać do szkół nowe technologie?“.

DWA PODEJŚCIA DO WPROWADZANIA NOWYCH TECHNOLOGII DO EDUKACJI

Nowe technologie mogą być wprowadzane do szkół na różne sposoby, które będą się różniły założeniami, stosowanymi środkami, oczekiwaniami, co do rezultatów oraz idącymi za nimi wskaźnikami sukcesu lub porażki. Przegląd literatury wskazuje, że najpopularniejsze są dwa sposoby. Według pierwszego z nich sukces wdrażania nowych technologii polega na podniesieniu efektywności szkoły. W ujęciu drugim, alternatywnym, kompetencje cyfrowe są traktowane jako nowa, potencjalnie bardzo przydatna kompetencja (i z tego powodu się ich naucza), mniej liczy się zaś na podniesienie efektywności w realizacji drugorzędnych celów (zestawienie 1).



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury

Zestawienie 1. Porównanie dwóch podejść do wdrażania i ewaluacji nowych technologii w edukacji

Kategorie analizy	Technologie wykorzystywane dla polepszenia efektywności szkoły	Technologie wykorzystywane dla kształtowania kompetencji cyfrowych
Założenia	<ul style="list-style-type: none"> Nowe technologie pozostają w (pozytywnym) związku z efektywnością szkoły. 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetencje cyfrowe są kompetencją wartościową. Kompetencje cyfrowych można i należy uczyć.
Hasło	<ul style="list-style-type: none"> Potrzebujemy nowych technologii, żeby efektywnie uczyć. 	<ul style="list-style-type: none"> Potrzebujemy uczyć się kompetencji cyfrowych.
Oczekiwania	<ul style="list-style-type: none"> Szkoły będą efektywniejsze (w jednym lub więcej obszarów). Szkoła będzie wydajniejsza edukacyjnie. Szkoła lepiej będzie radziła sobie z funkcją wychowawczą. Szkoła będzie działała efektywniej administracyjnie. Szkoła będzie działała wydajniej finansowo. 	<ul style="list-style-type: none"> Nie spodziewamy się lepszych wyników szkoły w jakichkolwiek obszarach poza obszarem kompetencji cyfrowych uczniów. Nie oznacza to, że pozytywne efekty w innych obszarach są niemożliwe do uzyskania – są możliwe, ale nie to jest celem wdrożenia.
Możliwy wskaźnik	<ul style="list-style-type: none"> Wyniki w badaniach międzynarodowych (np. PISA) będą wyższe. Wyniki egzaminów zewnętrznych polepszą się. Wzrośnie wskaźnik Edukacyjnej Wartości Dodanej szkoły. Polepszą się oceny z zachowania uczniów. Plany lekcji układane będą wydajniej, gospodarka przestrzenną będzie lepsza. Koszt prowadzenia placówki zmaleje. 	<ul style="list-style-type: none"> Międzynarodowe badania kompetencji komputerowych lub informacyjnych, np. badania: <ul style="list-style-type: none"> – <i>PISA Digital Reading Assessment</i> (OECD 2009, 2011), – <i>International Computer and Information Literacy Study</i> – ICILS (Frailton i Ainley 2010).

Źródło: opracowanie własne.

Nowe technologie jako czynnik wspomagający efektywność szkoły

Warto zwrócić uwagę na ukryte założenia, które leżą u podłoża obu podejść do efektywności. W pierwszym z nich (technologie dla podniesienia efektywności) milcząco przyjmowane założenie mówi o tym, że nowe technologie pozostają w związku z efektywnością szkoły. Obszarów, w których potencjalnie można zaobserwować polepszenie efektywności, jest kilka:

1) realizacja zadań edukacyjnych, takich jak lepsze przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz kształcenie kompetencji, np. poprzez zastosowanie skutecznego oprogramowania edukacyjnego, e-podręczników, czy zapewnienie każdemu uczniowi komputera i łącza do Internetu;

2) realizacja zadań wychowawczych, np. wprowadzenie e-dziennika, który o każdej nieobecności dziecka na lekcji natychmiast informuje rodzica (np. przez wysłanie wiadomości SMS lub e-mail);

3) działalność administracyjna – przez zastosowanie oprogramowania do zarządzania kadrami, planem zajęć czy drukiem świadectw, ale również np. odciążenie plecaków uczniów, stosowanie przeglądarki e-książek zamiast tradycyjnych papierowych podręczników;

4) zwiększenie efektywności finansowej – może być skutkiem zastosowania wydajniejszych, zautomatyzowanych metod uczenia i zredukowania tym samym kosztów osobowych.

Dane empiryczne nie dają jednak w każdym z tych przypadków przesłanek do utrzymania hipotezy o związku nowych technologii i zwiększonej efektywności. Najintensywniej badanym obszarem było pole związków pomiędzy wynikami edukacyjnymi a stosowaniem nowych technologii – tutaj też istnieją najpoważniejsze wątpliwości. Badania prezentują bowiem obraz niespójny.

Za sztandarowy przykład może tu posłużyć kompleksowy, czteroletni projekt ewaluacyjny teksańskiego programu *Cyfrowego zanurzenia* (Shapley i in. 2009). W najlepszym wypadku można powiedzieć, że efekt ogromnych inwestycji dla podniesienia wyników edukacyjnych był wątpliwy. Podobne efekty przyniosła przeprowadzona przez amerykański departament edukacji metaanaliza wyników badań nad uczeniem się *on-line*. Po przebadaniu ponad tysiąca artykułów naukowych z lat 1996–2008 ustalono, że istnieje niewielki związek pozytywny (siła efektu: +0,20) pomiędzy uczeniem się *on-line* a efektami nauki, jednak z zastrzeżeniem, że w przypadku kursów *on-line* bardzo trudno jest oddzielić efekt zmiany metody pracy (np. konieczności dodatkowego szkolenia, wydłużonego czasu pracy np. w domu) od efektu samego medium, czyli użytej technologii (Means i in. 2010). Innymi słowy, nie liczy się technologia, ale to, jak się jej używa.

Czy wobec takich wyników badań nowe technologie w edukacji powinny funkcjonować? Wydaje się, że mimo wszystko tak, choć trzeba jasno powiedzieć, że nie w głównym nurcie, związanym z podnoszeniem wyników kształcenia. Nowe technologie stwarzają możliwości, które nie mają dobrego „analogowego” odpowiednika lub które znacząco przewyższają główny nurt pod względem efektywności. Można wymienić kilka takich przykładów:

1) elektroniczne planowanie siatki zajęć w szkołach, elektroniczne systemy wypełniania świadectw, systemy e-dzienników – sukces rynkowy takich rozwiązań jest pośrednim, ale mocnym argumentem na rzecz zwiększenia efektywności administracyjnej szkoły;

2) nauka dzieci polskich poza granicami kraju, np. w ramach projektu *Otwarta Szkoła System Wsparcia Uczniów Migrujących*, prowadzonego przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (patrz: www.spzg.pl/index.php/menu-po-lewej/projekt-otwarta-szkola), który skierowany jest do polskich uczniów mieszkających poza granicami, niemających dostępu do polskich uzupełniających szkół stacjonarnych – w tym wypadku zatem mamy do czynienia z alternatywą: uczyć z zastosowaniem technologii vs nie uczyć;

3) działania na wzór proponowanych przez Akademię Khana (Khan 2011), mające na celu np. indywidualizację nauczania, bardzo trudno osiągalną bez wykorzystania nowych technologii.

Ta krótka lista z pewnością nie wyczerpuje wszystkich obszarów tego typu działań. Należy się również spodziewać, że wraz z rozwojem nowych technologii przybywać będzie podobnych zastosowań.

Zatem jedną z możliwych strategii polskiego systemu edukacji może być strategia minimalistyczna, polegająca w dużej mierze na za-

chowaniu *status quo* i trzymaniu drogich nowych technologii w niszach, poza głównym nurtem polskiej edukacji. Kryterium przyjęcia do jej systemu lub odrzucenia nowej technologii byłoby w ramach tej strategii udowodnienie, że technologia ta nie ma alternatyw analogowych lub jest od alternatyw analogowych zdecydowanie efektywniejsza. Można zatem taką strategię określić jako próbę poszukiwania złotego środka – nowe technologie są obecne w systemie edukacji, jednak nie są one jego treścią, głównym aspektem, a jedynie tłem. Strategia ta nie wymaga żadnych zdecydowanych działań administracyjnych.

Nowe technologie jako środek tworzenia kompetencji cyfrowych

Dlaczego zatem pomimo świadomości braku mocnych, naukowych dowodów na związek pomiędzy stosowaniem technologii a wzrostem wyników edukacyjnych tak wiele państw na świecie (w tym i Polska) ciągle inwestuje w nowe technologie znaczne środki finansowe? Być może pod wpływem przeczcucia, że mimo wszystko warto? Dobrym na to przykładem jest raport ekspercki poświęcony nowym technologiom w edukacji, sporządzony na potrzeby administracji prezydenta USA, wówczas Billa Clintona (*President's Committee of Advisors on Science and Technology* 1997). Eksperci jako jedną z sześciu głównych rekomendacji raportu, wobec braku dowodów empirycznych na zasadność stosowania nowych technologii w edukacji, wymienili pilną potrzebę badań w tym obszarze, jednak w ostatnim zdaniu raportu uznali, że brak badań potwierdzających sensowność takich inwestycji nie powinien być przesłanką do ich wstrzymywania.

Odpowiedzią na te wątpliwości jest drugie podejście do mierzenia sukcesu inwestycji – oczekiwanie podwyższonej kompetencji cyfrowej dzieci. Czym jednak jest właściwie kompetencja cyfrowa? Jest to pytanie trudne ze względu na to, że definicja ta z konieczności zmienia się razem ze zmieniającymi się technologiami. W związku z tym należy mieć świadomość, że co innego rozumieć można było pod tym pojęciem w latach 60. ubiegłego wieku, co innego w latach 90., a już zupełnie co innego obecnie oraz prawdopodobnie – za lat kilkanaście.

Nie bez powodu kompetencje cyfrowe są dzisiaj definiowane bardzo szeroko. Zdecydowanie nie są to tylko proste zdolności operacyjnej obsługi komputera, jak np. zdolność do obsługi jakiegoś konkretnego oprogramowania, powiedzmy systemu operacyjnego. W związku z tym, że kompetencje te mają stanowić o przyszłej przewadze konkurencyjnej polskiej i europejskiej gospodarki, muszą one być cenne. Cenne będą jednak tylko wówczas, jeżeli nie będą bardzo proste – w prostych zadaniach coraz częściej sprawniejszy okazuje się sam komputer (bez operatora). To zaś, czego komputery póki co nie potrafią robić, to myślenie kreatywne, dywergentne, ewaluatywne, nastawione na rozwiązywanie problemów.

W związku z tym w rdzeniu podstawowych umiejętności operacyjnych umieszczono wiele kompetencji uzupełniających, które mają sprawić, by Polacy i Europejczycy nie stali się w pewnym momencie zastępowalni przez komputer, ale żeby ciągle byli jego niezbędnym, cennym uzupełnieniem.

Omawiany już wyżej program teksański przyniósł efekty w dziedzinie kompetencji cyfrowej, podobnie jak program rumuński, w ramach którego w 2008 r. rząd Rumunii rozdał 35 tys. voucherów na zakup komputera dla najbiedniejszych rodzin. Ewaluacja projektu (Malamud, Pop-Eleches 2010) pokazała, że choć wyniki dzieci w egzaminach z języka rumuńskiego, matematyki i języka obcego były gorsze niż wyniki dzieci nieobjętych programem, to jednak miały one znacząco wyższą kompetencję komputerową – zarówno mierzoną specjalnym testem, jak i wskaźnikiem samooceny.

Podobne efekty zauważono w amerykańskiej szkole położonej w mieście Liverpool, w stanie Nowy Jork, gdzie nauczyciele ostatecznie zrezygnowali z programu „Jedno dziecko – jeden komputer” ze względu na brak spodziewanych rezultatów edukacyjnych po siedmiu latach trwania programu. Zanim jednak to się stało, uczniowie nauczyli się, jak efektywnie ściągać od siebie na testach za pomocą komputerów, a nawet włamywać się w systemy informatyczne lokalnych przedsiębiorców. Kiedy szkoła w odpowiedzi na te wydarzenia zastrzyła poziom zabezpieczeń swojej sieci komputerowej, uczniów dziesiątej klasy nie tylko znalazł sposób na to, jak obejść nowe zabez-

pieczenia, ale zdołał zamieścić w Internecie instrukcje dla innych uczniów, z czego ci ostatni skorzystali (Hu 2007).

PODSUMOWANIE

Obszar nowych technologii w edukacji jest polem trudnym semantycznie, bowiem po pierwsze już sam termin „nowe technologie” może prowadzić do nieporozumień. Okazuje się bowiem, że problem nowych technologii w edukacji wcale nie jest nowy, a raczej wraca do nas cyklicznie; nie daje się również rozwiązać doraźnymi, pojedynczymi działaniami. Po drugie, problemem samym w sobie jest rozmowa na temat efektywności i sensowności wdrażania nowych technologii do edukacji, bowiem jedna i ta sama technologia może być raz określona jako nieefektywna, a drugi raz jako efektywna. Różnica może wynikać z kluczowego kryterium – celu, jaki chcemy poprzez zastosowanie tej technologii osiągnąć. Zdecydowanie nie jest tak, że wykorzystywanie nowych technologii jest drogą do sukcesu w każdej sytuacji.

Dostępne badania skłaniają do większego sceptycyzmu w kwestii skuteczności podnoszenia wyników edukacyjnych w tradycyjnych przedmiotach, takich jak język ojczysty czy matematyka, choć, oczywiście, wiele zależy od szczegółowych rozwiązań: nie liczy się sprzęt, a to, jak się go używa. Wyniki badań są niespójne, zaś stwierdzone efekty zwykle dość słabe. Mimo wszystko należy przyznać, że istnieją obszary, w których nowe technologie bezspornie warto wykorzystywać, bowiem albo nie mają one alternatyw analogowych, albo są od nich ewidentnie efektywniejsze, np. programy do wspomaganie zadań administracyjnych szkół, czy platformy do uczenia zdalnego uczniów, których inaczej uczyć się nie da.

Bardzo dobre wyniki przynosi stosowanie nowych technologii w kształtowaniu kompetencji cyfrowych, a więc zdolności do wykorzystywania nowych technologii we wszelkich dziedzinach życia, zdolności do wyszukiwania, oceniania, przetwarzania i współtworzenia informacji w celu efektywnej partycypacji w nowoczesnym społeczeństwie. Na wagę takich kompetencji w nowoczesnej gospodarce kładą nacisk wszystkie bez wyjątku dokumenty strategiczne – zarówno polskie, jak i europejskie.

Konkluzją jest więc wniosek, że technologie te mogą z powodzeniem podnosić efektywność pracy szkół, ale pod warunkiem uświadomienia sobie, że celem edukacji są nie tylko oceny, ale również – co być może jest kluczowe dla przyszłości – kompetencje cyfrowe.

SUMMARY

This article presents an attempt to sensibly place the new technologies in the Polish educational system. The starting point is a note of the growing importance of digital competences in high-level policy documents, such as: Poland 2030 Strategy, the Digital Agenda for Europe, or the Europe 2020. All of these documents emphasize the importance of digital competences for the future economy. Therefore a variant in which the Polish educational system completely resign from ICT is excluded. The rest of the article is a discussion of the possible models of implementation of ICT: the first possible strategy is to increase the effectiveness of schools in the tasks they already carry out by means of ICT, with particular emphasis on enhancing educational attainment. The findings are critical in this area and on this basis, the first way is proposed: the minimalistic strategy. The second strategy is primarily aimed at the development of digital competences and it implies the use of ICT to a much greater extent, it is a recommended strategy.

LITERATURA

- Bochniarz P., Boni M., Bukowski M., Durka E., Duszczyk M., Grabowski M. i in. (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Fraillon J., Ainley J. (2010), *The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS)*, [dostęp 8.08.2012], <http://icils2013.acer.edu.au/wp-content/uploads/examples/ICILS-Detailed-Project-Description.pdf>
- Hu W. (2007), *Seeing no progress, some schools drop laptops*, [dostęp 16.09.2011], <http://www.nytimes.com/2007/05/04/education/04laptop.html>
- Khan S. (2011), *Let's use video to reinvent education*, [dostęp 16.09.2011], http://www.ted.com/talks/lang/pol/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html
- Komisja Europejska (2010a), *Agenda cyfrowa: Komisja przedstawią zarys planu działań na rzecz pobudzenia koniunktury i zwiększenia dobrobytu w Europie*, [dostęp 30.06.2011], <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/581&format=HTML&aged=1&language=PL&guiLanguage=pl>
- Komisja Europejska (2010b), *Komunikat Komisji KOM(2010) 2020 wersja ostateczna: Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela.
- Komisja Europejska (2010c), *Komunikat Komisji KOM(2010) 245 wersja ostateczna do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska agenda cyfrowa*, Bruksela.
- Malamud O., Pop-Eleches C. (2010), *Home computer use and the development of human capital*, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2010), *Evaluation of evidence-based practices in online learning. A meta-analysis and review of online learning studies*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.
- OECD (2009), *PISA 2009 Assessment Framework – key competencies in reading, mathematics and science*, Paris.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: students on line: digital technologies and performance*, tom VI, Paris.
- Parlament Europejski (2006), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, s. 10–18.
- President's Committee of Advisors on Science and Technology (1997), *Education Resources Information Centre*, [dostęp 15.09.2011], <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED410950>
- Shapley K., Sheehan D., Maloney C., Garankas-Walker F. (2009), *Evaluation of the Texas Technology Immersion Pilot: Final outcomes for a four-year study (2004–05 to 2007–08)*, Austin: Texas Center for Educational Research.

Badania

CZY EGZAMINY MOGĄ POMÓC SZKOLE W ROZWOJU?

Ewa Stożek

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WSTĘP

W 2002 r. po raz pierwszy przeprowadzono w Polsce egzamin gimnazjalny. Sprawdzenie poziomu osiągnięć uczniów jednolitym narzędziem w całym kraju ujawniło duże różnice między szkołami, co dla wielu odbiorców okazało się zaskoczeniem. Niskie wyniki uczniów tłumaczono niesprzyjającymi czynnikami środowiskowymi,

a wysokie wyniki – bardzo dobrym naborem do szkoły. Średni wynik egzaminacyjny okazał się miarą niewiele mówiącą o samej pracy szkoły. Po sesji egzaminacyjnej w 2005 r. stało się możliwe skonstruowanie dla gimnazjów nowej miary opartej na wynikach egzaminacyjnych, która uwzględniała dwa pomiary osiągnięć uczniów uzyskiwanych: na wejściu do gimnazjum (wynik sprawdzianu po VI klasie szkoły podstawowej) oraz wynik na wyjściu (egzamin gimnazjalny).

Pierwszy model szacowania edukacyjnej wartości dodanej opracowano w Polsce w 2006 r. (Jakubowski 2006). Modele są co roku aktualizowane, a szkoły mogą korzystać z udostępnianego bezpłatnie Kalkulatora EWD. W 2009 r. po raz pierwszy opublikowano trzyletnie wskaźniki egzaminacyjne (łączna informacja o wyniku i EWD) dla gimnazjów: obecnie są dostępne trzyletnie wskaźniki za lata 2006–2008, 2007–2009, 2008–2010 oraz 2009–2011.

W artykule omawiane są możliwości zastosowania wskaźników EWD w ewaluacji wewnętrznej w gimnazjum.

METODA EDUKACYJNEJ WARTOŚCI DODANEJ DLA GIMNAZJÓW

Termin „edukacyjna wartość dodana” (EWD) oznacza zarówno metodę, jak i wskaźnik liczbowy wyliczony według tej metody. Metody EWD to metody statystyczne (najczęściej wykorzystywane są modele regresji liniowej), które pozwalają na podstawie zasobów na wejściu (np. wynik na egzaminie poprzedniego etapu kształcenia, informacja o zasobach materialnych szkoły, środowisku, nakładach na szkołę) oraz na wyjściu (np. wynik na egzaminie końcowym dla danego etapu kształcenia), oszacować efektywność nauczania, czyli wkład danej szkoły w końcowy wynik egzaminacyjny. W tym sensie EWD jest egzaminacyjnym wskaźnikiem efektywności nauczania w danej szkole.

W polskim modelu EWD dla gimnazjów uwzględnia się tylko wynik sprawdzianu (wejście), wynik egzaminu gimnazjalnego (wyjście) oraz dodatkowe informacje o uczniach (płeć, dysleksja) jako zmienne kontrolne. Empirycznie wyznacza się, na podstawie wyników wszystkich polskich gimnazjalistów przystępujących w danym roku do egzaminu, krzywą przewidywanego wyniku. Dla każdego zdającego wyliczana jest reszta – różnica między wynikiem rzeczywiście uzyskanym na egzaminie a wynikiem przewidywanym. Średnia indywidualnych reszt dla grupy uczniów (szkoły, oddziału itp.) jest wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej dla tej grupy.

Choć w prostych wskaźnikach EWD uwzględnia się tylko uprzednie osiągnięcia szkolne, to pośrednio uwzględnia się też zdolności i czynniki środowiskowe. Dzieje się tak dlatego, że uprzednie osiągnięcia szkolne są uwarunkowane tymi samymi czynnikami, co wynik końcowy.

Pomiary osiągnięć szkolnych na egzaminach zewnętrznych po szkole podstawowej i gimnazjum dokonywane są na różnych skalach. Oznacza to, że wynik na sprawdzianie można jedynie przyjąć jako ogólną miarę potencjału uczniowskiego, a konstruowane wskaźniki EWD będą miarami względnymi.

Wskaźnik ma charakter względny, czyli służy do porównywania szkół lub wybranych grup uczniów. W skali kraju wskaźnik EWD ma z definicji wartość równą zero. Wartość dodatnia EWD wskazuje na ponadprzeciętną efektywność nauczania, wartość ujemna na niższą niż przeciętną efektywność.

Wskaźniki EWD są konsekwentnie komunikowane wraz z 95% przedziałem ufności, tak aby porównywanie szkół (grup uczniowskich) uczynić statystycznie poprawnym. Długość przedziału ufności zależy od liczby uwzględnionych uczniów oraz od zróżnicowania reszt. Im większa liczba uczniów, tym węższy przedział ufności; im mniejsze zróżnicowanie reszt, tym węższy przedział ufności, czyli wyznaczona wartość EWD precyzyjniej charakteryzuje szkołę. Szkoły (grupy uczniowskie) istotnie różnią się efektywnością, jeśli wyznaczone dla nich przedziały ufności dla EWD są rozłączne.

EWALUACYJNA FUNKCJA EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

W wynikach egzaminacyjnych skłonni jesteśmy poszukiwać odpowiedzi na wiele pytań: chcielibyśmy, na przykład, wiedzieć, czy zmienia się poziom osiągnięć uczniów w kolejnych latach; chcielibyśmy móc oceniać pracę szkół także w perspektywie wieloletniej. Chcielibyśmy również mieć dobre narzędzie rekrutacyjne do szkół wyższego etapu kształcenia. Wykorzystanie wyników egzaminacyjnych do tych celów wymaga odpowiedniego przetworzenia wyniku surowego, co nadal nie jest powszechną praktyką.

W przypadku zastosowania wyników egzaminacyjnych do ewaluacji pracy szkół stosuje się metodę EWD – edukacyjnej wartości do-

danej, które pozwala uwzględnić jednocześnie potencjał ucznia na wejściu i jego wynik końcowy. Taki sposób komunikowania wyniku egzaminacyjnego pozwala ocenić wkład szkoły w wynik egzaminacyjny. Można rozpatrywać wskaźniki EWD wyliczone dla szkół w dłuższej niż jednoroczna perspektywie czasowej. Takie wskaźniki najlepiej odpowiadają ewaluacji zewnętrznej, pozwalają bowiem uniknąć oceny szkoły na podstawie jednego, nietypowego roku. Dla potrzeb badania wewnątrzszkolnego bardziej użyteczne są wskaźniki jednoroczne.

Ewaluacyjną funkcję egzaminów zewnętrznych w odniesieniu do szkoły będziemy rozumieć jako dostarczanie szkołom danych, które mogą pomóc szkole rozpoznać jej mocne i słabe strony oraz wskazać potencjalne kierunki przyszłej zmiany.

NADZÓR PEDAGOGICZNY W FORMIE EWALUACJI

Ważną zmianą w systemie oświaty, która miała miejsce w 2009 r., było wprowadzenie nowych form sprawowania nadzoru pedagogicznego¹: ewaluacji, kontroli i wspomagania. Pierwsze ewaluacje zewnętrzne przeprowadzili wizytatorzy ds. ewaluacji wiosną 2010 r. Jak pisze jeden ze współautorów tej koncepcji: *Wprowadzony model nadzoru oparto na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych* (Mazurkiewicz 2011).

Wymagania państwa wobec szkół zostały ujęte w czterech obszarach: efekty, procesy, środowisko i zarządzanie. Jedno z wymagań w obszarze „Efekty” brzmiało 1.1. *Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*. Sformułowanie tego wymagania zwróciło większą uwagę szkół na sam proces analizy oraz możliwości wykorzystania wyników egzaminacyjnych w pracy szkoły. Wymagało to od szkół refleksji dotyczącej kilku kwestii: co to znaczy analizować wyniki egzaminacyjne? Co to są efekty kształcenia/efektywność nauczania? Co i kiedy może świadczyć o wzroście efektów kształcenia/efektywności nauczania?

W przygotowywanej zmianie rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym² zostało wzmocnione analogiczne wymaganie sformułowane wobec szkół (11. *Szkoła, organizując procesy edukacyjne, uwzględni wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych*). Już na podstawowym poziomie spełnienia tego wymagania oczekuje się od szkół planowania działań na podstawie przeprowadzonych analiz wyników egzaminów zewnętrznych oraz wyników ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Analiza wyników egzaminacyjnych została osadzona w szerszym kontekście badawczym – na wyższym poziomie spełnienia wymagania oczekuje się, że w szkole wykorzystuje się i prowadzi różne badania, adekwatne do jej potrzeb.

Dwa zewnętrzne względem szkoły systemy – egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji oświaty dostarczają szkołom informacji zwrotnych o ich pracy. Te informacje powinny być spójne i nawzajem się uzupełniać. Wykorzystanie tych informacji przez szkoły do dalszych badań wewnątrzszkolnych powinno pomóc im w rozumieniu procesów w nich zachodzących. Czy to wystarczy do tego, żeby szkoła się rozwijała? Jak piszą MacBeath i inni (2003, s.101): *Uda się nam doskonalić nasze szkoły jedynie pod warunkiem, że zrozumiemy wszystkie procesy, jakie wchodzą tu w grę i pojmiemy, jak na nie wpływać*.

WSKAŹNIKI EWD W ANALIZACH WEWNĄTRZSZKOLNYCH

Wskaźniki EWD pozwalają ocenić wkład szkoły w końcowy wynik egzaminacyjny i w tym sensie są informacją o efektywności nauczania w zakresie sprawdzianem egzaminem wewnętrznym. EWD jest miarą względną i pokazuje, jak szkoła przygotowała uczniów do egzaminu zewnętrznego w porównaniu z innymi szkołami w Polsce, mającymi podobny potencjał uczniowski na wejściu. EWD jest cechą szkoły i tym lepiej będzie opisywać pracę danej placówki, im bardziej jednorodne jest jej oddziaływanie edukacyjne. W dużych szkołach,

o zwykle dużym zróżnicowaniu między oddziałami klasowymi (m.in. pod względem składu uczniowskiego, uczących nauczycieli lub profilu klas – klasy integracyjne, klasy sportowe) do opisu pracy szkoły lepiej zastosować szerszy zbiór wskaźników EWD.

Upublicznione³ trzyletnie wskaźniki egzaminacyjne dla wszystkich gimnazjów w Polsce dają ogólny ich obraz, ważny z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego. Dla szkoły to istotna informacja, dająca również możliwość śledzenia zmian w czasie. Ten poziom wskaźników jest jednak niewystarczający do zrozumienia procesów zachodzących w szkole. Do tego celu potrzebne jest wrażliwsze narzędzie, które wskaże zmiany w krótszych niż trzyletnie okresach czasu, pozwoli wyliczyć wskaźniki EWD dla mniejszych grup uczniów, umożliwi porównanie między latami nie tylko efektów pracy szkoły jako całości, ale również efekty wybranych grup uczniowskich.

Z tego powodu oprócz trzyletnich wskaźników EWD budowane są również modele jednoroczne, które są dobrym narzędziem do przeprowadzania analiz wewnątrzszkolnych. Standardowo oblicza się wskaźniki dla oddziałów, analizuje się efekt płci, efektywność nauczania w grupach o różnym potencjale edukacyjnym na wejściu. Można np. analizować wskaźniki EWD w grupie uczniów korzystających z dodatkowych zajęć, uczniów dojeżdżających do szkoły, uczniów-absolwentów różnych szkół podstawowych. Ten katalog można dowolnie poszerzać i będzie on specyficzny dla każdej szkoły. Nie chodzi bowiem jedynie o samo wyznaczenie wskaźnika EWD – ważniejsze jest wyodrębnienie grup uczniowskich o istotnie różnej efektywności nauczania mierzonej EWD. Próba zrozumienia, dlaczego te grupy różnią się efektywnością nauczania, powinna poszerzyć wiedzę o czynnikach efektywności specyficznych dla danej szkoły.

Prześledźmy możliwości tkwiące w analizach EWD na konkretnym przykładzie. Na wykresie 1a porównane zostały jednoroczne wskaźniki EWD dla części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego dla gimnazjum B za 2010 i 2011 r. Model edukacyjnej wartości dodanej został zbudowany na znormalizowanych i wystandaryzowanych wynikach egzaminacyjnych (średnia krajowa 100, odchylenie standardowe 15). Takie podejście pozwala traktować uzyskane wskaźniki jako relatywnie porównywalne między latami i dokonywać analiz porównawczych. Jak widać, efektywność nauczania w zakresie przedmiotów humanistycznych w gimnazjum B w 2011 r. jest istotnie wyższa od efektywności w 2010 r. Zdecydowanie wyższa efektywność nie oznacza jednak, że podobny postęp zaobserwowano we wszystkich grupach uczniowskich. Bardziej szczegółowe analizy (wykres 1b) pokazują, że w bardzo specyficznej, ale wystarczająco licznej dla analiz statystycznych grupie dziewcząt o wysokim potencjale edukacyjnym, mierzonym wynikami na sprawdzianie, obserwujemy podobną zarówno w 2010, jak i w 2011 r., niską efektywność. W porównaniu z innymi uczniami w Polsce, mającymi podobny potencjał na wejściu, osiągnane przez nie wyniki nie są na miarę ich możliwości. Taka sytuacja może świadczyć o zaniżonych wymaganiach szkolnych, być może wymaga zweryfikowana wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Zauważmy na marginesie tego przykładu, że w polskiej debacie edukacyjnej problem równości szans edukacyjnych chłopców

i dziewcząt jest niemal nieobecny (Dolata 2007). Być może analizy wykorzystujące metodę EWD przyczynią się do tego, że problem w przyszłości będzie szerzej omawiany i nabierze społecznego znaczenia.

Wykonanie analiz egzaminacyjnych, interpretacja wyników, postawienie wstępnej diagnozy to dopiero początek drogi. Teraz należałoby zaplanować działania, poprzedziwszy decyzje być może jeszcze dodatkowymi badaniami prowadzonymi wewnątrz szkoły, np. w ramach ewaluacji wewnętrznej. Przełożenie wniosków z analiz na konkretne działania nie jest łatwe z wielu powodów. Zawsze istnieje obawa, czy analizy są poprawne, wnioski uprawnione, a diagnoza pewna. Szkoły mogą nie być przekonane, że zaplanowane działanie istotnie przyczyni się do poprawy sytuacji. Wiele placówek nie będzie zapewne w stanie wykonać kroku od „wiemy, jak jest” do „wiemy, co zrobić, żeby było lepiej” (Kennedy i in. 2012). Szkoły będą potrzebować wsparcia z zewnątrz, być może trwającego dłuższy czas i realizowanego w ramach zawartego ze szkołą kontraktu.

SZKOŁY PRACUJĄ ZE WSKAŹNIKAMI EWD

Wprowadzenie do gimnazjum metody edukacyjnej wartości dodanej wpłynęło zarówno na zmianę myślenia o analizie wyników egzaminacyjnych, jak i o ocenie pracy szkoły.

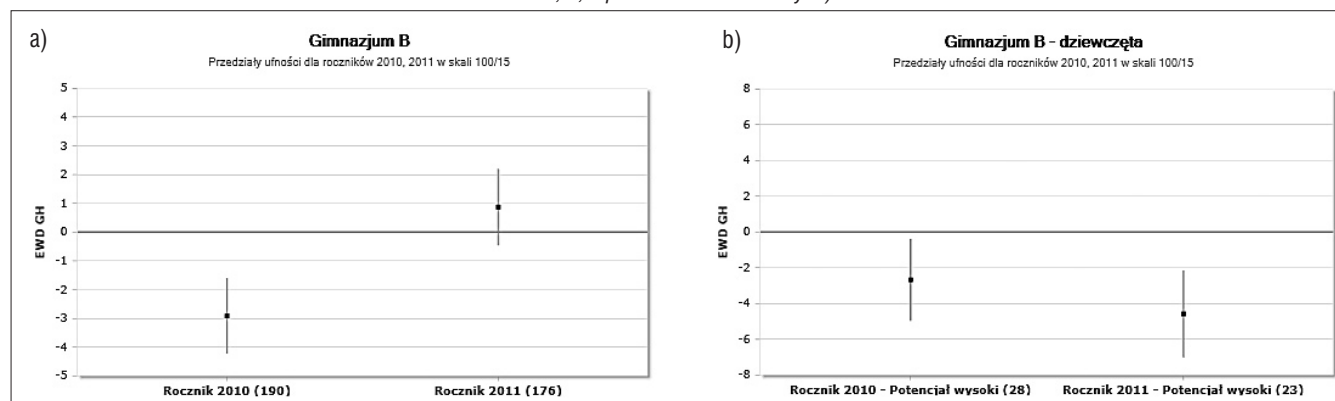
W 2012 r., w ramach III etapu badań podłużnych, zespół badawczy EWD skierował do dyrektorów i nauczycieli 150 gimnazjów (próba reprezentatywna) ankiety dotyczące różnych aspektów pracy szkoły, w tym również przeprowadzanych przez szkołę analiz wyników egzaminacyjnych. Część pytań w tym badaniu została powtórzona z analogicznego badania przeprowadzonego w 2010 r.

Podobnie, jak w 2010 r. większość dyrektorów (86%) uważa, że EWD jest przydatną miarą efektywności nauczania (Stożek 2010). Na pytanie „Czy podejście do analizy wyników egzaminów zewnętrznych zmieniło się w Pana/Pani szkole po wprowadzeniu metody edukacyjnej wartości dodanej?” 61,3% dyrektorów odpowiedziało twierdząco: *wzrosła świadomość nauczycieli dotycząca odpowiedzialności za kształcenie uczniów; EWD wprowadziło inne rozumienie sukcesu egzaminacyjnego; EWD wskazuje na konieczność analizowania czynników sprzyjających rozwojowi uczniów.*

Podobne opinie można zauważyć również w odpowiedziach na inne pytania ankietowe. 84% dyrektorów uważa, że porównywanie szkół ze względu na efektywność nauczania mierzoną EWD mobilizuje szkoły do doskonalenia metod nauczania. Możliwość uzyskania dodatniego EWD zwiększa zaangażowanie nauczycieli w pracę zdaniami 76% dyrektorów, a 82% dyrektorów jest zdania, że uwzględnienie w ocenie szkoły wyników na wejściu powoduje, że nauczyciele większą wagę przywiązują do diagnozy wstępnej.

Można przypuszczać, że te pozytywne opinie gwarantują trwałe zainteresowanie szkół wykorzystaniem wskaźników EWD. Nie wolno jednak zapominać o tym, że szkoły do tej pory koncentrowały się głównie na obliczaniu wskaźników, uczeniu się ich interpretowania i na tym wstępnym etapie optymistycznie postrzegają różne możliwości ich zastosowania. Natomiast następnym, i to kluczowym, etapem

Wykres 1. Efektywność nauczania w zakresie przedmiotów humanistycznych w gimnazjum B – porównanie lat 2010, 2011 (w nawiasach podano liczbę uczniów; a) wyniki dla całej szkoły; b) wyniki dla dziewcząt o wysokich wynikach na wejściu; potencjał wysoki odpowiada wynikom na sprawdzianie z 7, 8, 9 przedziałów staninowych)



jest podjęcie działań służących poprawie lub doskonaleniu pracy szkoły. Tutaj kryją się podstawowe niebezpieczeństwa. Nie ma pewności, że zaplanowane działania okażą się trafne. Efekt podjętych interwencji może nie być natychmiastowy, może nawet się zdarzyć krótkotrwałe pogorszenie wyników, a początkowe niepowodzenia mogą zniechęcić do stosowania wskaźników EWD w praktyce ewaluacyjnej szkoły.

PODSUMOWANIE

Dwa ważne narzędzia polityki oświatowej państwa: system egzaminów zewnętrznych oraz system ewaluacji oświatowej motywują szkoły do monitorowania i analizowania własnej pracy. Im większe będzie społeczne zaufanie do jakości obu systemów, tym bardziej szkoły włączają je do swojej codziennej praktyki ewaluacyjnej. Jednocześnie w tym celu należy szkołom udostępnić odpowiednie narzędzia i zapewnić system szkoleń.

Aby analizy wyników egzaminacyjnych, takie jak metoda edukacyjnej wartości dodanej, służyły podnoszeniu efektywności nauczania, na poziomie szkoły należy spełnić kilka warunków, wśród których najważniejsze to: jasne cele (koncepcja pracy szkoły) sformułowane na podstawie rozpoznania zasobów uczniowskich na wejściu, dobra współpraca w radzie pedagogicznej oraz ze specjalistami z instytucji wspierających szkołę, np. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, dobra współpraca z rodzicami, skupienie działań na rozwoju ucznia, stałe monitorowanie rezultatów podejmowanych działań i szybkie wprowadzanie korekt.

Na zakończenie przytoczę opinię prof. Jana Szczepańskiego (2004): *Polityk pytający ekspertów o rozwiązanie jakiegoś problemu może otrzymywać zbiór wykluczających się odpowiedzi i dlatego z reguły woli decydować zgodnie z interesem swojej partii czy swojego rządu. Dlatego większy wpływ na szkolnictwo mają badania i teorie*

naukowe, które weszły do programu nauczania nauczycieli i przez nauczycieli wchodzi do praktyki szkolnej.

Coraz większe zainteresowanie szkół analizami wyników egzaminacyjnych daje nadzieję, że metoda edukacyjnej wartości dodanej przeniknie na stałe do praktyki ewaluacyjnej szkół, a refleksyjnie stosowana będzie wspierać szkoły w rozwoju.

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

² Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2012 zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

³ gimnazjum.ewd.edu.pl

LITERATURA

Dolata R., red. (2007), *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie egzaminów zewnętrznych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

Jakubowski M. (2006), *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej*, „Biuletyn Badawczy CKE” nr 8.

Kennedy K., Peters M., Thomas M. (2012), *How to Use Value-Added Analysis to Improve Student Learning. A field Guide for School and District Leaders*, Corwin.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. (2003), *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP.

Mazurkiewicz G. (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Model i system wartości*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji. Konceptje, metody, perspektywy. Materiały z XVII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków: PTDE.

Stozek E. (2010), *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjum*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Terażniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 22–24.10.2010, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 316–322.

Szczepański J. (2004), *Szkoła w społeczeństwie*, w: Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, s. 54–86.

SUMMARY

This article explores the possibilities and conditions for the use of Value-Added indicators in internal school evaluation at middle school level (gimnazjum). The external testing system and the external evaluation system both are important tools for the educational policy of the state. Through provisions in educational law, the state motivates schools to analyze the results of external examination and conduct internal evaluation. Educational Value-Added indicators describe school performance better than the average school exam results. Existing tools (presentations of three-year exam indicators, Value-Added Calculator) can be used effectively for internal analysis. Development of a school will be possible when Value-Added indicators become a routine practice in internal school evaluation, and the eventual evaluation findings are skillfully translated into concrete actions at school level.

RODZICE – PARTNERZY SZKOŁY? PERSPEKTYWA EWALUACYJNA

Joanna Kołodziejczyk

Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński

Bartłomiej Walczak

Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski

Tomasz Kasprzak

Zespół Badań Nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Pytanie o rolę rodziców w życiu szkoły, poziom ich zaangażowania, jakość relacji szkoła – rodzice itd. jest pytaniem ważnym i stale powracającym w dyskusjach na temat kondycji polskiej szkoły. Przyjmuje się, że współpraca pomiędzy szkołą i rodziną jest jednym z kluczowych warunków zarówno rozwoju samych uczniów, jak i rozwoju oraz poziomu funkcjonowania szkoły jako instytucji społecznej. W raporcie zespołu doradców strategicznych Prezesa Rady Ministrów *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* podkreśla się, że: *niezbędne jest zaangażowanie i odpowiedzialność rodziców za wychowanie i edukację dzieci* (Boni 2009, s. 228). Bez zaangażowania rodziców znacząco obniżają się szanse na sukces edukacyjny ucznia (Meighan 1993).

W kontekście funkcji wychowawczej szkoły podkreśla się, że kształtowanie postaw prospołecznych, skuteczne przeciwdziałanie i zapobieganie przemocy szkolnej nie jest możliwe bez udziału rodziców¹. Stąd tworzenie warunków umożliwiających współpracę między szkołą a domem jest jednym z priorytetów polityki oświatowej państwa. Znajduje to wyraz w podstawowym dla polskiej oświaty dokumencie prawnym, jakim jest ustawa o systemie oświaty², w której gwarantuje się rodzicom, w formie partycypacji przedstawicielskiej, prawo do współstanowienia o kluczowych dla szkoły obszarach jej funkcjonowania. W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego³ zdefiniowano jako partnerskie oczekiwane relacje między szkołą a rodzicami, natomiast w wymaganiu „Rodzice są partnerami szkoły” postawiono szkołom zadanie nawiązywania takich stosunków (jednego z 17 sformułowanych wobec szkół).

Można powiedzieć, że rodzice są ważni w systemie edukacji. Obecnie ustawodawca daje wręcz możliwość przejmowania małych szkół przez rodziców (stowarzyszenia rodziców) z rąk jednostek samorządu terytorialnego. Z drugiej strony autorzy *Raportu o kapitale intelektualnym Polski* podkreślają, że rodzice rzadko nawiązują stałą współpracę ze szkołą, przy jednoczesnym konfrontacyjnym nastawieniu wzajemnym rodziców i nauczycieli – *szkoła i dom nie liczą na siebie wzajemnie, często są w konflikcie i podważają swoje pozycje* (Bochniarz i in. 2008).

Tworzenie warunków do współpracy między szkołą a rodzicami to w polskiej rzeczywistości ciągle jeszcze proces *in statu nascendi*. Jak pokazują badania, do których będziemy się odwoływać, rzeczywisty zakres tej współpracy jest relatywnie wąski. Partycypacja rodziców wynika przede wszystkim z konieczności prawnej i obejmuje głównie działania opisane w ustawie o systemie oświaty lub obszary mające drugorzędne znaczenie dla realizowanego w szkole procesu edukacyjnego (impresy szkolne, uroczystości, wycieczki etc).

RODZICE W SZKOLE – WNIOSKI Z BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH

Rolę rodziny w edukacji szkolnej badania opisują już od dawna (zob. Musgrave 1968). Wzmacnianie wpływu rodziców na życie szkoły jest trendem widocznym w większości krajów OECD – niezależnie od lokalnej kultury (OECD 2006) – skądinąd zgodnym z ogólną tendencją do decentralizacji systemów edukacyjnych (Chapman i in. 1996).

Diana Damean (2011), opierając się na sondażu zrealizowanym wśród dyrektorów rumuńskich szkół, wyodrębniła szereg determinantów zaangażowania rodziców. Okazuje się, że czynniki strukturalne, takie jak wielkość szkoły, położenie, budżet, doświadczenie dyrektora i udział uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są równie ważną determinantą zaangażowania rodziców w działania szkoły, co aktywność zakładanych przez nich stowarzyszeń. Organizacje rodziców okazują się jednak istotniejsze, gdy dojdziemy do analizy wpływu rodziców na zarządzanie szkołą.

Badania PISA pokazują, że zaangażowanie rodziców w proces edukacji, szczególnie wspólne czytanie, zachęcanie do krytycznej refleksji i dobieranie przykładów, przekłada się na osiągnięcia uczniów. W trzynastu z 56 krajów uczestniczących w badaniach PISA uczniowie, którzy rozmawiali z rodzicami o konkretnych zagadnieniach omawianych w szkole, jak również o książkach, filmach czy programach telewizyjnych, osiągają wyższe oceny w czytaniu i matematyce niż pozostali uczniowie⁴. Uczniowie, których rodzice są bardziej aktywnie zaangażowani w życie szkoły, mają nie tylko lepsze wyniki, ale również wyższy poziom motywacji, mniejszy odsetek zaburzeń psychicznych i są lepiej zsojalizowani (Borgonovi, Mont 2012).

RODZICE W POLSKIEJ SZKOLE – USYTUOWANIE PRAWNE

Polskie prawo oświatowe ściśle określa miejsce rodziców w szkole. Ustawa o systemie oświaty (art. 39 pkt 4) mówi, że dyrektor szkoły *w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim*. W skład Rady Rodziców wchodzi przedstawiciele wybrani w demokratycznych wyborach. Do kompetencji takiej rady należy m.in.: występowanie do organów szkoły lub nadzoru pedagogicznego z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących szkoły, uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły, programu profilaktyki, a nawet opiniowanie jej planu finansowego. Ponadto Rada Rodziców *może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł* (art. 54. pkt 8 ustawy).

Zgodnie z treścią wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”, zadaniem szkół jest tworzenie warunków do pozyskiwania i wykorzystywania opinii rodziców na temat pracy placówki, wspieranie ich w wychowywaniu dzieci oraz włączanie ich w życie szkoły poprzez umożliwienie uczestniczenia w podejmowanych przez nią działaniach. Zakres partycypacji rodziców został określony w rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego szeroko, jeżeli pod uwagę weź-

miemy poziomy partycypacji (informacyjna, konsultacyjna, decyzyjna). Dokument nie precyzuje natomiast, na jakie obszary działalności szkoły mogą mieć wpływ rodzice, ani jaka jest jego siła. Przestrzeń wpływu, przynajmniej z prawnego punktu widzenia, może więc obejmować wszystkie kluczowe dla szkoły obszary.

CO WIEMY O ZAANGAŻOWANIU RODZICÓW W ŻYCIU POLSKIEJ SZKOŁY?

Badania rodziców zrealizowane w 2009 r. w ramach programu *Szkoła bez przemocy* pokazują, że średnio co czwarty rodzic nie utrzymuje żadnych kontaktów ze szkołą swojego dziecka. Według autorów badania oznacza to, że znaczna część polskich rodziców nie angażuje się w życie szkoły, pozostawiając jej pełnię funkcji nie tylko edukacyjnych, ale i wychowawczych. Badacze wskazują, że *winne jest temu z jednej strony silne zaabsorbowanie rodziców pracą zawodową, z drugiej – brak zwyczaju, wzorców angażowania się w życie szkoły poza obligatoryjne minimum. Problem leży także po stronie szkoły. Kadry pedagogiczne często wyraźnie brakuje kompetencji i narzędzi pozwalających na włączanie rodziców w życie szkoły i aktywną z nimi współpracę. To z kolei dodatkowo wzmacnia niechęć i bierność rodziców* (Szkoła bez przemocy, bdw.). Z badań przeprowadzonych w ramach tego samego programu wynika także, że tylko nieco ponad połowa polskich rodziców uczęszcza na wywiadówki, a 92% biorących w nich udział nie utrzymuje żadnych innych kontaktów ze szkołą (Czapliński 2008).

Analizując dane mówiące o roli rodziców w polskiej szkole, warto przywołać używane w literaturze anglojęzycznej poświęconej kwestii udziału rodziców w życiu szkoły dwie kategorie opisowe: *parent involvement* oraz *parent engagement*. Są one znaczeniowo bliskoznaczne, wskazują jednak na różnicowany typ aktywności rodziców. *Involvement* rozumiany jest jako włączanie, pozyskiwanie rodziców do działań podejmowanych przez szkołę. Rodzice realizują pomysły szkoły. *Engagement*, natomiast, rozumiany jest jako realizacja przez szkołę inicjatyw rodziców. W tym rozumieniu rodzice są równoprawnymi inicjatorami działań realizowanych na terenie szkoły (Warren i in. 2009).

UDZIAŁ RODZICÓW W ŻYCIU SZKOŁY W ŚWIETLE DANYCH EWALUACYJNYCH

Wspomniane wyżej obszary definiujące partnerstwo rodziców i szkoły podlegają weryfikacji w ramach ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w szkołach przez wzytatorów. Zebrany materiał badawczy z poszczególnych szkół, dzięki ujednoliconym narzędziom badawczym, umożliwia przyjrzenie się zagregowanym danym z całej Polski. Poniżej przytoczymy niektóre wyniki ewaluacji zewnętrznej związane z postrzeganiem przez respondentów wpływu rodziców na pracę szkoły.

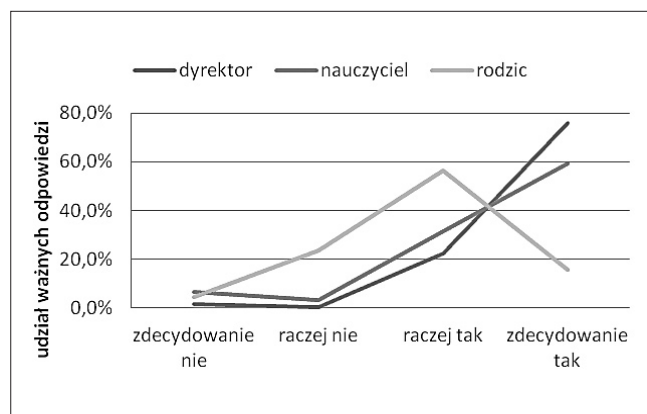
Prowadzone do tej pory analizy zebranych danych (Walczak 2011; Kołodziejczyk 2011, w druku; Kołodziejczyk, Cieślak 2011) pozwalają na sformułowanie wstępnych wniosków i opis relacji między szkołą a rodzicami w zakresie określonym przez państwo. Jak wynika z tych badań, według respondentów (dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców, różnych partnerów szkoły) polska szkoła jest raczej otwarta na głos rodziców, stwarza możliwości dzielenia się opiniami oraz wykorzystuje je w podejmowanych działaniach. Przyglądając się bliżej temu zagadnieniu i wsłuchując się w poglądy rodziców na ten temat, można dostrzec, że stopień partycypacji konsultacyjnej jest różny w zależności od typu szkoły (Kołodziejczyk w druku).

Z badania obejmującego analizę wyników ewaluacji zewnętrznych, realizowanych od września 2010 r. do końca czerwca 2011 r., wynika, że im wyższy etap edukacji, tym częstsze przekonanie rodziców o mniejszym wpływie na pracę szkoły: 65,3%, rodziców licealistów uważa, że ich opinie są uwzględniane przy planowaniu działań szkoły. Podobnego zdania jest odpowiednio: 72,2% rodziców uczniów szkół podstawowych i 68,2% rodziców gimnazjalistów. Obserwowane różnice pomiarowe dla badanych typów szkół są istotne statystycznie ($p < 0,001$). Warto więc zauważyć, że w odczuciu średnio ponad jednej trzeciej badanych rodziców (na wszystkich etapach edukacyjnych) brakuje warunków umożliwiających wymianę opinii, zgłaszanie postulatów, dyskusje między szkołą a domem.

Natomiast opinia dyrektorów szkół jest w tym obszarze jednoznacznie pozytywna. Wykorzystywanie opinii rodziców do planowania pracy szkoły deklaruje 95,9% dyrektorów szkół podstawowych oraz wszyscy badani dyrektorzy gimnazjów i liceów. Podobnego zdania jest zdecydowana większość nauczycieli we wszystkich typach szkół (około 90% nauczycieli).

Zbliżone wyniki zaobserwowano, analizując sumaryczne dane (z różnych typów szkół) z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w roku szkolnym 2011/2012. Na pytanie dotyczące uwzględnienia opinii rodziców w planowaniu działań szkoły odpowiedziało 537 dyrektorów, 12 575 nauczycieli i 27 109 rodziców. Rozkłady ich odpowiedzi ukazuje wykres 1.

Wykres 1. Czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły?



Źródło: opracowanie własne

Opinii rodziców nie uwzględniło: 1,9% dyrektorów i 9,5% nauczycieli biorących udział w badaniach, a zatem, co pięćdziesiąta szkoła i co dziesiąty nauczyciel. Sami rodzice byli bardziej krytyczni – na nieuwzględnianie ich opinii wskazało 28,2% badanych w tej grupie⁵.

Podejście pracowników szkoły do rodziców jest związane z typem placówki – jeśli podzielimy deklaracje nauczycieli pod względem etapu kształcenia, okazuje się, że najczęściej opinie rodziców uwzględnia się w szkołach podstawowych (91,9% twierdzących odpowiedzi), najrzadziej w zasadniczych szkołach zawodowych (87,3%)⁶. Opinie rodziców nieco częściej biorą pod uwagę nauczycielki niż nauczyciele; niemniej różnica ta – choć istotna statystycznie – jest niewielka i wynosi 0,7%.

Badani odnieśli się również do kwestii związanej z obszarami wpływu rodziców na życie szkoły. Z wywiadów grupowych z rodzicami uczniów szkół podstawowych realizowanych w ramach ewaluacji zewnętrznych wynika, że wpływ rodziców obejmuje, choć w różnym stopniu, wszystkie istotne elementy funkcjonowania szkoły: kształcenie, wychowanie i opiekę, profilaktykę, obszary związane z „twardym” zarządzaniem szkołą – finansami, organizacją pracy, prawem oświatowym, zarządzaniem mieniem szkoły (Kołodziejczyk w druku). Gdy przyjrzymy się jednak uważnie odpowiedziom respondentów, dostrzeżemy, że najwięcej przykładów, bo niemal 70% (po zagregowaniu danych ze wszystkich wywiadów grupowych przeprowadzonych w ramach ewaluacji zewnętrznej), dotyczyło odpowiednio trzech głównych obszarów⁷:

1) wykorzystywania opinii rodziców przy organizacji wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych (organizowanie uroczystości szkolnych, organizacja imprez szkolnych, organizacja pożegnania klas szóstych);

2) działań wynikających z realizacji prawa oświatowego (w tym decyzji dotyczących stroju szkolnego) (rodzice opiniują: program wychowawczy, profilaktyki szkoły, prowadzone działania profilaktyczne na terenie szkoły, szkolny program profilaktyki);

3) realizowanej oferty edukacyjnej i jej modyfikacji (nowe propozycje zajęć sportowych, wprowadzenie drugiego języka obcego dla dziecka od klasy czwartej).

Rzadziej wskazywane obszary współpracy to: organizowanie pracy szkoły, baza szkoły, wygląd, zaopatrzenie w pomoce naukowe, remonty, zarządzanie finansami czy żywienie dzieci.

Krótkiego komentarza wymaga trzeci wskazywany obszar, dotyczący oferty edukacyjnej. Podawane przez respondentów przykłady nie dotyczą właściwie treści programowych, ale głównie uruchomienia danego typu zajęć lub zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na ich realizację (np.: zwiększenie liczby godzin języka angielskiego, wprowadzenie nauki języka hiszpańskiego, zajęć na basenie). Warto również zauważyć, że pozyskiwanie opinii od rodziców, zwłaszcza w drugim z wymienionych obszarów (działania wynikające z realizacji prawa oświatowego) i ich wykorzystywanie, jest umotywowane prawem oświatowym lub wynika z wewnętrznych aktów prawnych (statutu szkoły, np. wybór stroju szkolnego, opiniowanie programu profilaktycznego) i, przynajmniej w wypadku działań związanych z realizowaniem zapisów ustawy o systemie oświaty, jest realizowane w formie umocowanej prawem partycypacji przedstawicielskiej.

W innym badaniu wykorzystującym wyniki ewaluacji zewnętrznych (Walczak 2011) dokonano analizy odpowiedzi dyrektorów szkół, którzy w trakcie wywiadów indywidualnych poproszeni byli o wskazanie przykładów najważniejszych działań, na które mieli wpływ rodzice. Katalog kategorii tematycznych jest właściwie analogiczny, jak w przypadku analizy wypowiedzi rodziców, choć nieco inaczej wygląda rozkład częstości poszczególnych przykładów. Tu również dominującą kategorią były uroczystości i wycieczki. Więcej wskazań wystąpiło natomiast w kategorii dotyczącej infrastruktury szkoły. W wypowiedziach dyrektorów nie pojawiły się przykłady, poza wskazaniem zajęć pozalekcyjnych, które można było zdefiniować jako wpływ na realizowaną ofertę edukacyjną. Analiza tego problemu, zestawiająca dane pochodzące z wywiadów grupowych z nauczycielami i rodzicami (Kołodziejczyk 2011), pozwoliła na wyodrębnienie jeszcze dwóch dodatkowych kategorii: bezpieczeństwa uczniów i pedagogizacji rodziców, ale częstotliwość ich wystąpienia była marginalna.

Dane te potwierdzają tezę o dość wąsko zdefiniowanym obszarze wpływu rodziców, sprowadzającym się w rzeczywistości do wymuszonego prawem opiniowania i funkcji pomocniczych przy organizowaniu różnych przedsięwzięć w szkołach lub przez szkoły.

Z badań obejmujących wyniki ewaluacji zewnętrznych prowadzonych między listopadem 2009 a czerwcem 2010 r. wynika, że według 42,3% rodziców oraz 44,8% nauczycieli wpływ rodziców jest duży, natomiast mały – zdaniem 57,7% rodziców i 55,2% nauczycieli (Kołodziejczyk 2011). Poza ogólnym wnioskiem o relatywnie małej sile oddziaływania rodziców, warte odnotowania są podobne opinie na ten temat uchwycone w wypowiedziach nauczycieli i rodziców (różnica wynosi 2,5%). Warto zauważyć natomiast, że ponad 95% dyrektorów uważa, że wpływ rodziców na działania szkoły jest duży. W większym wymiarze niż w poprzednio cytowanych wynikach badań uwidacznia się więc rozdzwieniek między opiniami badanych grup respondentów (z jednej strony nauczycieli i rodziców, z drugiej – dyrektorów szkół) na temat wpływu rodziców na życie szkoły.

ZAANGAŻOWANIE A PŁEĆ

Zaangażowanie rodziców jest zgodne z logiką kulturowych ról płciowych. Osoby utrzymujące kontakt ze szkołą to przede wszystkim matki (bądź opiekunki prawne), choć zaangażowanie ojców wyraźnie wzrasta wraz z wiekiem dziecka i bardziej technicznym profilem szkoły. W roku szkolnym 2011/2012 na 78 367 ankiet przekazanych wizytatorom przez rodziców, 14% zostało wypełnionych przez obydwoje rodziców/opiekunów, 13% przez ojców/opiekunów, a 73% przez matki/opiekunki. Zaangażowanie mężczyzn jest tym wyższe, im wyższy poziom kształcenia – w szkołach podstawowych 10,3% ankiet dla rodziców zostało wypełnionych przez mężczyzn, w gimnazjach odsetek ten wzrósł do 12,5%, w liceach do 14,8% a w technikach do 19,3%. Najwięcej zwrotów od mężczyzn odnotowano w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie wśród poprawnie wypełnionych ankiet 20,5% zostało wypełnionych przez ojca/opiekuna.

Odtwarzane są w tym przypadku czynniki obecne w życiu społecznym. Stereotypowe przypisanie sfery opiekuńczo-wychowawczej kobietom i dyscyplinująco-technicznej mężczyznom jest reprodukowane przez samych rodziców. Jednocześnie fakt, że zaangażowanie rodziców odzwierciedla szerokie skrypty kulturowe, nie powinien stanowić argumentu za wyłączeniem tego obszaru ze świadomej po-

lityki oświatowej: uwzględnienie różnic w zaangażowaniu ojców i matek może stanowić istotny czynnik włączenia wyalienowanych grup rodziców w życie szkoły oraz przyczynić się do osłabienia stereotypu niekorzystnego dla rozwoju egalitarnego społeczeństwa.

RODZICE W SZKOLE – WNIOSKI I PRÓBA POSZERZANIA POLA

Włączanie rodziców w życie szkoły jest ważnym elementem polityki oświatowej państwa. W istotnych dla polskiej edukacji aktach prawnych dekretuje się partycypację rodziców w zarządzaniu szkołą i partnerskie relacje między szkołą a rodzicami. Litera prawa to jednak za mało, by uczestnictwo rodziców w życiu szkoły stało się istotną wartością i dla szkoły, i dla rodziców. To także problem wykraczający poza zagadnienie angażowania się rodziców w życie szkoły, bo związany z tym, jaki jest w ogóle poziom uczestnictwa Polaków w działaniach o charakterze publicznym czy obywatelskim (Czapiński, Panek 2009; Czapiński 2011; Wygnański, Herbst 2010; Zarycki 2004).

Zastanawiając się nad zwiększaniem udziału rodziców w życiu szkoły, warto odnieść się do wyników przywołanych na początku artykułu badań Damean. Aktywność rodziców można zwiększyć, oddając większe kompetencje ich organizacjom. Włączenie rodziców o większych kompetencjach kulturowych i językowych w organy przedstawicielskie przekłada się na wzrost zaangażowania rodziców o niższych kompetencjach (Damean, 2011). Istotnym czynnikiem jest tu położenie szkoły w obszarze wiejskim lub miejskim (Piwowski 2006, s. 148–151).

Przyglądając się wynikom ewaluacji, celowe byłoby uwzględnienie w większym stopniu zróżnicowania obszarów wpływu rodziców na pracę szkoły w przyszłych badaniach: obszaru regulowanych prawem działań szkoły dotyczących pozyskiwania i wykorzystywania opinii rodziców oraz obejmującego podejmowanie działań wynikających z koncepcji pracy szkoły i wynikającej z niej koncepcji współpracy z rodzicami. Przyjrzenie się temu drugiemu obszarowi dałoby w naszym odczuciu bardziej wyostrowany obraz partycypacji rodziców w zarządzaniu szkołą, bo pozbawiony bagażu przykładów wynikających z gwarantowanych prawem kompetencji rodziców.

Interesujące byłoby również zbadanie, na ile udział rodziców w życiu szkoły, obejmujący także wymiar partycypacji konsultacyjnej, mieści się w przywoływanej już kategorii *involvement*, a na ile jest wynikiem inicjatyw rodziców i ich dążeń do świadomego, autonomicznego decydowania o koncepcji, celach i podejmowanych działaniach w szkole (*engagement*).

Zaangażowanie rodziców podnosi efektywność edukacji, co ma dalekosiężne społeczne i ekonomiczne skutki. Beneficjentami są tu zresztą nie tylko dzieci (i szkoła), ale również sami rodzice – *engagement* to także sposób na ich społeczną aktywizację i jedna z form realizacji postulatu uczenia się przez całe życie. Włączenie rodziców w życie szkoły ma jeszcze jeden wymiar związany z demokratyzacją i decentralizacją systemu edukacyjnego. Jeśli jako społeczeństwo pozostawiamy sobie prawo kształtowania instytucji politycznych, wpływających na jakość naszego obecnego i przyszłego życia, dlaczego mamy pozbawiać się możliwości oddziaływania na edukację, której rola w naszym życiu jest może mniej ewidentna, ale z pewnością nie mniej istotna?

W tym kontekście warto odnieść się do wyzwań cywilizacyjnych, jakie stoją nie tylko przed szkołą, ale przed całym krajem. Pierwszy cel operacyjny Strategii rozwoju kapitału społecznego mówi o *kształtowaniu postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji*. Cel operacyjny drugi to *poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne* (Smoleń i in. 2011).

Poziom gotowości rodziców do angażowania się w życie szkoły z jednej strony, a z drugiej gotowości samej szkoły (nauczycieli, dyrekcji) do stwarzania odpowiednich ku temu warunków i akceptacja tej aktywności, są i nadal będą papierkiem lakmusowym wdrażania krajowych celów strategicznych w najbliższych latach.

- ¹ Na gruncie polskich szkół taka postawa popularyzowana jest przez program Szkoła bez przemocy. Wynika ona z przekonania, że rodzic i nauczyciel są dla dziecka pierwszymi autorytetami – dlatego ich współpraca pozwala na wcześnie reagowanie w przypadku problemów oraz wsparcie młodego człowieka w najważniejszych momentach życia (www.szkolabezprzemocy.pl).
- ² Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (DzU 1991, nr 95, poz. 425).
- ³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009, nr 168 poz. 1324).
- ⁴ Ten wskaźnik mówi raczej o zaangażowaniu rodziców w edukację dzieci niż w życie szkoły. Przytaczamy go tutaj jako przykład empirycznego dowodu na rolę rodziców w procesie edukacyjnym.
- ⁵ Różnice pomiędzy trzema grupami badanych są istotne statystycznie ($\chi^2(6) = 9384, p < 0,001$).
- ⁶ Gimnazja, licea i technika różnią się między sobą nie więcej niż o trzy dziesiąte pkt. proc. Zależność pomiędzy typem szkoły a uwzględnieniem opinii rodziców jest istotna statystycznie ($\chi^2(15) = 178, p < 0,001$).
- ⁷ W nawiasach podano kategorie wylonione na podstawie transkrypcji wywiadów fokusowych.

LITERATURA

- Boni M., red. (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Bochniarz P., red. (2008), *Raport o kapitale intelektualnym polski*, Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Borgonovi F., Mont G. (2012), *Parental involvement in selected PISA countries and economies, OECD education working paper no 73*, Paris: OECD Publishing.
- Chapman J., Boyd W., Lander R., Reynolds D. (1996), *The reconstruction of education. quality, equality and control*, London, New York: Cassell
- Czapiński J. (2011), *Kapitał społeczny*, w: J. Czapiński, i T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Damean D. (2011), *Determinants of parent involvement in romanian schools*, „The New Educational Review” 23(1), s. 35–51.
- Kołodziejczyk J. (w druku), *Pozyskiwanie i wykorzystywanie opinii rodziców przez szkołę oraz ich wspieranie w wychowaniu dzieci – w świetle wyników ewaluacji zewnętrznej*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J. (2011), *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H. (2011), *Analiza wyników ewaluacji wewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Musgrave P.W. (1968), *Sociology of education*, London: Methuen & Co. Ltd.
- OECD (2006), *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*. Paris.
- Piwowski R. (2006), *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoleń M., Jarmoszuk Z., Schimanek T., Braun J., Skoczek D. i in. (2011), *Strategia rozwoju kapitału społecznego. Projekt dokumentu do konsultacji społecznych*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Walczak B. (2011), *„Między nami dobrze jest”. O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Warren M., Hong S., Rubin C.H. (2009), *Beyond the Bake Sale: A Community-Based Relational Approach to Parent Engagement in Schools*, „Teachers College Record” 111(9), s. 2209–2254.
- Wygnański J.J., Herbst J. (2010), *Działania na rzecz zwiększenia kapitału społecznego – w ramach aktualizacji strategii rozwoju kraju 2007–2015*, Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Zarycki T. (2004), *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2, s. 45–66.

SUMMARY

Both the educational law and the results of international surveys emphasise the importance of parents in the educational process and in the functioning of schools. At the same time, the involvement of parents in the life of Polish schools is often confined to participation in parent-teacher meetings only. The article analyses Polish national-level data collected within school external evaluation in the area of requirement “Parents are school partners”. Despite a relatively high level of meeting that requirement by the evaluated schools, differences in parent involvement at particular educational stages can be seen. There is also a perceptible variety of opinions on the school-parent relation among the responders during the evaluation of groups – on the one hand, the parents only, and, on the other, the school personnel.

FUNKCJE KRAJOWYCH EGZAMINÓW W SYSTEMIE EDUKACJI

Henryk Szaleniec
Roman Dolata

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Sprawdzanie osiągnięć szkolnych może przybierać różną postać i pełnić wiele funkcji, jednak nie ma systemu oświaty, w którym w jakiejś formie nie występuje. Może być planowane i realizowane przez nauczyciela w klasie, może mieć ujednoczoną postać w szkole lub być realizowane z wykorzystaniem krajowych, standaryzowanych testów szkolnych. Wyniki mogą pełnić funkcję kształtującą lub pod postacią egzaminów decydować o losach uczniów już na wczesnych etapach edukacji.

Niektóre sprawdziany osiągnięć są powszechne, a ich wyniki służą diagnozie i ewaluacji pracy szkół, inne przeprowadzane są na losowo wybranych próbach uczniów, by monitorować stan wykształcenia populacji. Jednak współczesna, masowa szkoła nie potrafi obyć się bez oceniania. Mimo że niemal od stulecia system oświaty jest krytykowany za ocenianie, to poza nielicznymi szkołami eksperymentalnymi, dotychczas nie udało się zrealizować idei szkoły bez oceniania. Co więcej, ostatnie dekady to intensywny rozwój systemów oceniania i ukonstytuowanie się nowego poziomu ewaluacji – oceny międzynarodowej, której przedmiotem stają się całe systemy szkolne. Takie programy badawcze, jak TIMSS, PIRLS, ICCS, czy najbardziej znany PISA, dawno przestały być wyłącznie przedmiotem zainteresowania spragnionych wiedzy badaczy i stały się narzędziem globalnej ewaluacji.

Choć ocenianie osiągnięć szkolnych jest stałym elementem współczesnej szkoły, to krajowe systemy egzaminacyjne wykorzystujące standaryzowane testy nie są normą w systemach oświaty. W Polsce krajowy system egzaminów zewnętrznych stał się elementem pakietu czterech reform społecznych końca XX wieku: oświatowej, służby zdrowia, emerytalnej i administracyjnej. System egzaminacyjny miał się stać swoistym zwornikiem programowym polskiej oświaty, który w sytuacji pluralizmu programowego i decentralizacji zarządzania szkołami miał zapobiegać zbyt daleko idącemu różnicowaniu się polskiej oświaty. Równocześnie miał być forpcztą nowego spojrzenia na oświatę, w którym mechanizmy kontroli przez normowanie praktyki nauczania byłyby stopniowo zastępowane przez regulację za pomocą definiowania efektów kształcenia i kontroli ich osiągania.

Zaczątkiem polskiego systemu egzaminacyjnego był prowadzony w latach 90. w kilku województwach eksperyment wałbrzyski. Polegał on na zastąpieniu egzaminów wstępnych do szkoły ponadpodstawowej standaryzowanym testem diagnostycznym, zdawanym na zakończenie ósmej klasy. W 1993 r. ukazał się raport *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym* opracowany przez J. Marquand z Uniwersytetu Sheffield, w którym przedstawiono niedostatki obowiązującego wówczas egzaminu dojrzałości i zaproponowano szereg działań prowadzących do zmiany formuły matury. W 1994 r. powołano krajowy program *Nowa Matura*, mający na celu przygotowanie nowych egzaminów maturalnych.

W kolejnych latach (1995–1998) w wyniku działania tego programu następowała stopniowa modyfikacja tematów egzaminacyjnych. Podejmowane były próby ujednoczenia kryteriów oceniania oraz trwały prace nad rozwiązaniami organizacyjnymi nowej matury. Był to także czas testowania nowej formuły egzaminu dojrzałości i szkolenia nauczycieli.

W 1998 r. został powołany krajowy program *SMART – komponent 02*, który miał na celu przygotowanie podwalin pod instytucjonalizację systemu oceniania zewnętrznego. Rok później została utworzona Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, a wkrótce minister edukacji narodowej powołał dyrektorów ośmiu okręgowych komisji egzaminacyjnych. Działaniom tym towarzyszyły prace nad podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych oraz przygotowaniem koniecznych rozwiązań legislacyjnych. 19 IV 1999 r. ukazało się rozporządzenie w sprawie zasad oceniania, klasy-

fikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

Kolejne lata to rozwój CKE i okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz przygotowywanie szkół i komisji egzaminacyjnych do przeprowadzenia pierwszych zewnętrznych egzaminów. W 2002 r. rozpoczęto wdrażanie zewnętrznych egzaminów w całej populacji uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum.

Jak na ironię, nowa matura, która była osią reformy egzaminów zewnętrznych (opartej na wynikach programów *Nowa Matura* i *SMART*), odbyła się w 2002 r. tylko w nielicznych szkołach i tylko dla chętnych maturzystów. W wyniku decyzji politycznych tuż przed wyborami do sejmiku w 2001 r. wprowadzenie zewnętrznego egzaminu maturalnego zostało przesunięte na 2005 r.

Dziś, gdy egzaminy zewnętrzne w Polsce wchodzą w drugą dekadę funkcjonowania, warto zastanowić się nad ich istotą – do czego nam, państwu i społeczeństwu, potrzebne są krajowe egzaminy szkolne?

EGZAMINY SZKOLNE W KRAJACH UE

W większości krajów Unii Europejskiej (Eurydice 2010a) szkoła średnia II stopnia kończy się krajowym egzaminem, którego wysoki wynik stanowi także warunek konieczny dostania się na wyższą uczelnię. W niektórych krajach, podobnie jak w Polsce, organizuje się także egzaminy na zakończenie kolejnych etapów kształcenia lub na zakończenie okresu obowiązkowej nauki. Różnią się one w poszczególnych krajach liczbą przedmiotów egzaminacyjnych, konstrukcją testów, strukturą (istnieniem podziału na część wewnętrzną i zewnętrzną), sposobem przeprowadzania egzaminu (w szkołach lub w zewnętrznych placówkach), a nawet organizacją oceniania (przez szkolnych egzaminatorów lub zewnętrznych).

Egzaminy przeprowadzane na zakończenie etapów edukacji można podzielić również ze względu na znaczenie informacji o jego wyniku, czyli na egzaminy niskiej i wysokiej stawki. Jeżeli znaczenie wyniku egzaminowania jest istotniejsze niż znaczenie komentarza dydaktycznego odnośnie do tego wyniku, to egzamin decyduje o karierze zdających i nazywany jest egzaminem doniosłym (*high stakes*). Są nimi wszystkie egzaminy, których wyniki wykorzystywane są do rekrutacji do szkół wyższego szczebla. Egzaminy doniosłe na zakończenie edukacji obowiązkowej lub szkoły średniej I stopnia oraz na zakończenie szkoły średniej II stopnia są organizowane w Estonii, Danii, Holandii, Irlandii, Norwegii, Polsce, Portugalii, Słowenii na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie. Natomiast na Cyprze, w Grecji, Francji oraz na Litwie i Węgrzech egzaminy wysokiej stawki są przeprowadzane na zakończenie szkoły średniej II stopnia (Eurydice 2010b).

Na Słowacji uczniowie kończący naukę w szkołach podstawowych (klasa IX) piszą ogólnokrajowy test z języka ojczystego i matematyki. Wyniki testu zazwyczaj stanowią część kryteriów przyjęcia do szkoły średniej. Natomiast ukończenie szkoły średniej uwarunkowane jest między innymi zdaniem egzaminu maturalnego, który składa się z części wewnętrznej i zewnętrznej. Pisemna część egzaminu, jednolita dla całego kraju, oceniana jest zewnętrznie przez Narodowy Instytut Certyfikowanych Pomiarów Kształcenia. Egzamin ten stanowi warunek konieczny ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe.

W Holandii w ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadzany jest test osiągnięć uczniów kończących szkołę przygotowawczy przez Narodowy Instytut Pomiarów Kształcenia – CITO. Z tego testu korzysta ponad 85% holenderskich szkół podstawowych. Warto podkreślić, że na podstawie wyników testu CITO oraz stopni szkolnych, zainteresowań i motywacji ucznia szkoły podstawowe doradzają rodzicom, który typ szkoły średniej będzie najbardziej odpowiedni dla ich dziecka.

Z kolei egzaminy końcowe w średnich szkołach ogólnokształcących składają się z dwóch części: egzaminu wewnętrznego (szkolnego) przygotowywanego i ocenianego przez nauczycieli danej szkoły i egzaminu państwowego przygotowywanego przez CITO, ale ocenianego przez szkolnych nauczycieli (ze szkoły ucznia i ze szkoły obcej), zgodnie ze standardami wyznaczonymi przez CITO, po ocenie próbki prac egzaminacyjnych. Z niektórych przedmiotów przeprowadza się tylko egzamin wewnętrzny.

W Austrii od 2005 r. prowadzone są prace przygotowujące wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminów. Pełne wdrożenie planowano na 2012 r. Także w Republice Czeskiej ma miejsce reforma, mająca na celu zbudowanie zewnętrznego systemu egzaminów. Pełne wdrożenie planowane na 2012 r. zostało przesunięte na 2013 r. Do 2011 r. wszystkie szkoły średnie II stopnia samodzielnie przeprowadzały maturalne egzaminy końcowe.

We wszystkich krajach UE na zakończenie nauki w szkole średniej absolwenci otrzymują świadectwa potwierdzające ukończenie tego etapu edukacji. Zwykle stanowią one wymóg formalny ubiegania się o indeks uczelni wyższej. Poza dwoma krajami (Hiszpania i Szwecja) uzyskanie certyfikatu kończącego edukację na poziomie szkoły średniej wiąże się z egzaminami – w większości przypadków zewnętrznymi lub mieszanymi. We Francji, Irlandii, na Malcie, w Rumunii i w Słowenii świadectwo obejmuje tylko wyniki egzaminów zewnętrznych. W niektórych krajach, podobnie jak w Polsce, wydawane są dwa świadectwa – ukończenia szkoły i potwierdzające zdanie egzaminów. Oprócz Polski takie rozwiązania stosowane są w Estonii, Finlandii, na Węgrzech i Słowacji.

W przeszło połowie państw UE wyniki egzaminów doniosłych są wykorzystywane do oceny stanu krajowego systemu edukacji.

W dalszej części artykułu zajmijmy się tylko jednym z typów oceniania szkolnego – krajowym systemem egzaminacyjnym wykorzystującym jako główne narzędzie oceny standaryzowane testy osiągnięć szkolnych. Uwaga nasza skupi się na egzaminowaniu w zakresie kształcenia ogólnego. Na zakończenie krótko zajmijmy się najczęściej podnoszonym argumentem krytycznym wobec egzaminów – tzw. nauczaniem pod testy.

GLÓWNE FUNKCJE SYSTEMU EGZAMINOWANIA

Krajowe systemy egzaminowania w zakresie kształcenia ogólnego mogą służyć realizacji różnych funkcji. Najważniejsze z nich to:

- 1) ocenianie stopnia opanowania przez uczniów wymagań programowych dla celów selekcyjnych;
- 2) przekazywanie w obrębie systemu oświaty profesjonalnej informacji o osiągnięciach szkolnych poszczególnych uczniów (diagnostyka osiągnięć);
- 3) ewaluacja, w tym autoewaluacja pracy szkół;
- 4) monitorowanie procesów edukacyjnych w skali kraju;
- 5) mobilizacja uczniów i dostarczanie informacji zwrotnej o efektach uczenia się.

Polskie egzaminy w różnym stopniu wypełniają te funkcje. Dokonanie nawet częściowego przeglądu tych funkcji daje możliwość zarysowania obszarów, w których warto i należy doskonalić system egzaminowania.

OCENIANIE STOPNIA SPEŁNIENIA PRZEZ UCZNIÓW WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH DLA CELÓW SELEKCYJNYCH

We współczesnych demokracjach w myśleniu o dobrej edukacji akceptowana jest ideologia merytokratyczna. Wizja sprawiedliwego społeczeństwa nakłada na oświatę wymóg równości szans edukacyjnych, co prowadzi do idei jednolitej szkoły obowiązkowej. Ewentualna selekcja po każdym cyklu kształcenia powinna być oparta na merytokratycznym kryterium, czyli ocenie dotychczasowych osiągnięć szkolnych. Powinny one być obiektywnie i precyzyjnie wymierzone. Oczywiście związek merytokratycznej wizji ładu społecznego z wymogiem dokładnego pomiaru osiągnięć szkolnych nie oznacza, że egzaminy szkolne nie mogą być elementem systemów oświatowych w państwach od demokracji bardzo odległych. Egzamin szkolny może być jawnym lub tylko lekko skrywanym narzędziem społecznego eli-

taryzmu i ochrony grupowych przywilejów. Z drugiej strony państwa demokratyczne realizujące ideę równości szans edukacyjnych mogą stawiać na inne sposoby oceny szkolnych osiągnięć niż krajowe systemy egzaminacyjne, wykorzystujące standaryzowane testy osiągnięć.

Dla dobrego pomiaru osiągnięć uczniów na potrzeby selekcji klubowej jest problem rzetelności i unormowania ilościowego wyniku testowego. Oczywiście pozostałe kryteria dobrego testowania też muszą być spełnione, ale rzetelność i porównywalność ma niewątpliwie znaczenie. Przyjmuje się, że testy egzaminacyjne służące selekcji powinny mieć bardzo wysoką rzetelność. Dla jej maksymalizacji kluczowe są trzy aspekty procesu budowy testu (arkusza egzaminacyjnego): dobre oszacowanie parametrów zadań testowych w badaniu pilotażowym, duża liczba i reprezentatywność programowa zadań w teście oraz wiarygodne zakodowanie zadań otwartych.

Na osobne podkreślenie zasługuje jedna z procedur tworzenia rzetelnych testów – sprawdzanie stronniczości zadań testowych ze względu na społeczne cechy ucznia, np.: płeć, status społeczny, przynależność do mniejszości czy miejsce zamieszkania. Do tej pory w polskim systemie egzaminacyjnym na etapie budowania arkusza w żaden sposób nie sprawdzano funkcjonowania zadań testowych w takich podgrupach. Jest to poważne zaniedbanie metodologiczne, którego skutki są istotne również z punktu widzenia polityki równych szans edukacyjnych.

Jeżeli w procedurach rekrutacyjnych do szkoły wyższego szczebla wykorzystuje się wyniki z różnych edycji danego egzaminu, nie mniej ważna od rzetelności jest ich porównywalność między latami. Do tego celu wykorzystuje się na świecie różne procedury zrównywania lub szerzej – wiązania (*linking*) wyników z różnych edycji egzaminu.

W zależności od typu testu, poza ogólną rzetelnością, ważna może być też niepewność pomiaru w okolicy wartości kryterialnych. Gdy egzamin ma wyznaczone kryterium zaliczenia, test egzaminacyjny musi się charakteryzować szczególnie wysoką precyzją na tym właśnie poziomie. Gdy test ma sprawdzić spełnianie wymagań programowych na poziomie minimalnym, należy rozpatrzyć, czy nie warto zrezygnować z testu szerokiego spektrum na rzecz testu minimum kompetencji. Test taki składa się z dużej liczby zadań będących dobrymi wskaźnikami spełnienia kryterium i bardzo precyzyjnie dzieli populację na grupę spełniającą i niespełniającą wymagania minimum (takie testy można by zastosować na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym). W przypadku testów służących wyselekcjonowaniu grupy uczniów o najwyższych osiągnięciach, wskazane byłoby komponowanie arkusza z zadań trudnych i bardzo trudnych (takie testy mogą być przydatne na egzaminie maturalnym w wersji rozszerzonej).

W wypadku rekrutacji na studia wyższe warto poddać dyskusji możliwość rezygnacji z testu sprawdzającego spełnianie wymagań programowych na rzecz testu o maksymalnej wartości prognostycznej. Przegląd narzędzi stosowanych w innych krajach prowadzi do wniosku, że polskie rozwiązania maturalne, choć bliskie tradycji angielskiej i francuskiej, nie są jedyną metodą rekrutacji na studia.

PRZEKAZYWANIE W OBRĘBIE SYSTEMU OŚWIATY PROFESJONALNEJ INFORMACJI O OSIĄGNIĘCIACH SZKOLNYCH POSZCZEGÓLNYCH UCZNIÓW

Egzaminy mogą być swoistym pasem transmisyjnym informacji o uprzednich osiągnięciach szkolnych uczniów. Na podstawie informacji o wynikach egzaminów można podejmować decyzje o indywidualizacji programów nauczania czy działaniach wyrównawczych. Egzaminy mogą służyć tak rozumianej diagnostyce, ale trzeba wyraźnie powiedzieć, że cel ten może być znacznie lepiej i taniej realizowany za pomocą standaryzowanych, unormowanych testów diagnostycznych stosowanych przez nauczycieli lub personel psychologiczno-pedagogiczny szkoły. Dobremu opisowi szerokiego profilu osiągnięć szkolnych ucznia rozpoczynającego naukę w danej szkole (gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej), lepiej niż egzamin kończący szkołę niższego szczebla, może służyć test w rodzaju *Stanford Achievement Test Series*¹. Niestety tego typu testów w polskim systemie oświaty brakuje.

Diagnostyce osiągnięć szkolnych w polskim systemie egzaminacyjnym służyć ma sprawdzian przeprowadzany na zakończenie VI klasy

szkoły podstawowej. W jakim stopniu jego wyniki są wykorzystywane do wstępnej oceny osiągnięć ucznia na progu edukacji gimnazjalnej? W roku szkolnym 2009/10 działający przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej zespół zajmujący się rozwojem metody edukacyjnej wartości dodanej przeprowadził badanie wykorzystania przez gimnazja wyników sprawdzianu na zakończenie szkoły podstawowej. Badanie było prowadzone na ogólnopolskiej próbie szkół (150 gimnazjów; błąd standardowy oszacowań procentowych w wypadku próby nauczycieli wahał się od 0,5 do 1,5 pkt. proc.). Poniżej przedstawiono niektóre jego wyniki.

Na pytanie: *Czy w tym roku szkolnym w Państwa szkole analizowano wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum?* 80% dyrektorów gimnazjów odpowiedziało twierdząco. Dyrektorów, którzy stwierdzili, że w szkole analizuje się wyniki sprawdzianu, zapytano: *Jakie działania podjęto w szkole na podstawie tej analizy?* Odpowiedzi można podzielić na trzy grupy.

Pierwszy typ odpowiedzi wskazuje na grupowanie uczniów i działania wyrównawcze. Charakterystyczna dla tego typu wypowiedź dyrektora brzmiała: *Ponieważ wynik szkoły znalazł się poniżej średniej wojewódzkiej, należało wprowadzić efektywniejsze metody uczenia. Podzielono więc uczniów na zespoły według poziomu umiejętności i dostosowano do tych grup zajęcia wyrównawcze lub zajęcia poszerzające umiejętności.*

Drugi rodzaj odpowiedzi stanowiły zdawkowe, ogólnikowe i raczej mało realistyczne deklaracje typu: *Każdy nauczyciel uczący w klasie dostosowuje treści i metody pracy do potencjału uczniów* [na podstawie wyników sprawdzianu].

W trzeciej grupie odpowiedzi znalazły się takie, które wskazywały – wbrew deklaracjom – na niewykorzystanie wyników sprawdzianu. Poniżej przytoczone zostały trzy przykładowe odpowiedzi pochodzące z ankiet:

1. *Nauczyciele języka polskiego, matematyki przeanalizowali wyniki sprawdzianów. Zostały przygotowane testy startowe dla klas pierwszych z takich przedmiotów, jak: język polski, matematyka, historia, biologia, geografia.*

2. *Nauczyciele dokonują analizy na początku roku szkolnego, pracując w zespołach przedmiotowych. Przeprowadzają na pierwszych zajęciach z uczniami testy diagnostyczne.*

3. *Corocznie w naszym gimnazjum przeprowadzamy na początku września badanie umiejętności pierwszoklasistów z języka polskiego, matematyki, języka niemieckiego i historii. Następnie w zespołach przedmiotowych są one porównywane z wynikami sprawdzianów.*

Odpowiedzi ostatniego typu są spójne z niską oceną wartości diagnostycznej sprawdzianu dokonaną przez dyrektorów gimnazjów. Na pytanie: *Czy Pani/Pana zdaniem wyniki sprawdzianu są wiarygodną informacją o umiejętnościach szkolnych absolwentów szkół podstawowych trafiających do Pani/Pana szkoły?* odpowiedzi zdecydowanie tak udzieliło 5%, a raczej tak – 53% dyrektorów. Jeszcze bardziej krytyczni byli nauczyciele. Na analogiczne pytanie skierowane do nich zdecydowanie tak odpowiedziało 3%, a raczej tak 37% respondentów.

Z punktu widzenia diagnozy kluczowa jest ilość informacji, czyli jak najszerszy zakres sprawdzanych osiągnięć szkolnych i dostateczna precyzja pomiaru. Jak już wspomniano, zwykle do tego celu używa się baterii testów diagnostycznych. Im szerszy profil osiągnięć pozwala opisać dana bateria testów, tym lepiej. Oczywiście warunkiem użyteczności wszelkiej informacji jest jej rzetelność. Jeżeli będziemy opisywać umiejętność czytania na podstawie kilku pytań do jednego tekstu, narazimy odbiorcę na duże ryzyko błędu. Ale wymagania dotyczące wskaźników diagnostycznych mogą być mniej restrykcyjne niż w wypadku wykorzystywania wyników do rekrutacji do szkoły wyższego szczebla. Dla diagnozy niezwykle ważne jest unormowanie testu w stosunku do wymagań programowych. Wyróżnienie poziomów wykonania testów opisanych w kategoriach wymagań programowych pozwala na właściwą interpretację dydaktyczną wyniku i ułatwia planowanie pracy z uczniem.

Należy wyraźnie powiedzieć, że sprawdzian szóstoklasistów w dotychczasowej formie jest z punktu widzenia diagnozy osiągnięć szkolnych słabym narzędziem pomiarowym. Przede wszystkim zawiera zbyt mało zadań, jest niewystarczająco zróżnicowany pod względem treści, a wynik nie jest unormowany ze względu na wymagania pro-

gramowe. Dodatkowo wskaźniki liczone dla poszczególnych obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych mają niską trafność i rzetelność.

EWALUACJA I AUTOEWALUACJA PRACY SZKÓŁ

W krajach demokratycznych obserwuje się postęp decentralizacji oświaty. Rozszerzanie autonomii szkoły wynika z wielu przesłanek. Najważniejszy jest jednak fakt, że jesteśmy coraz bardziej świadomi, że nie można zwiększać efektywności edukacji przez odgórne zarządzanie. Szkoły na podstawie wiedzy profesjonalnej, rozpoznania lokalnych czynników efektywności powinny na bieżąco korygować swoje działania. W trosce o to, aby system szkolny nie stał się luźną korporacją szkół oraz aby zapewnić mu odpowiednie kryteria oceny efektywności, stosuje się dwa podstawowe instrumenty polityki oświatowej: krajową podstawę programową, na której bazują programy nauczania, i krajowe egzaminy.

Jakie kryteria muszą spełniać testy egzaminacyjne, by mogły dobrze służyć ewaluacji? Kluczowe wydają się wymagania analogiczne, jak w wypadku funkcji diagnostycznej, czyli szeroki zakres sprawdzanych celów nauczania oraz unormowanie testów z punktu widzenia wymagań programowych. Arkusze egzaminacyjne powinny być testami badającymi wystarczająco precyzyjnie szerokie spektrum umiejętności uczniów.

Ważne dla ewaluacji szkół jest zastosowanie do analizy danych egzaminacyjnych metody edukacyjnej wartości dodanej (OECD 2008). Dobre szacowanie EWD wymaga kilku pomiarów w trakcie ocenianego etapu edukacji; absolutne minimum to pomiar na wejściu i wyjściu. W Polsce od 2006 r. trwają prace nad zastosowaniem metody edukacyjnej wartości dodanej do analizy wyników egzaminacyjnych na potrzeby ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Wypracowano już wiele rozwiązań, a prace pilotażowe zaplanowane są do 2013 r.²

Dobrej ewaluacji służy też dostęp do wiarygodnej informacji o statusie społeczno-ekonomicznym społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła. Przykładem wykorzystania informacji o statusie społeczno-ekonomicznym społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła, jest ewaluacja szkół w Australii. Rezultaty prezentowane są na portalu *My School*³, prowadzonym przez ACARA (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*)⁴. Portal umożliwia przeszukiwanie profili przeszło 9000 australijskich szkół i ma spełnić dwie główne funkcje. Po pierwsze, ma informować rodziców i uczniów o szkole, jej misji, personelu, zasobach, źródłach finansowania, charakterystyce uczniów i ich wynikach w długofalowych okresach. Po drugie, ma zapewnić szkołom i społecznościom lokalnym porównywalność wyników nauczania w zakresie czterech obszarów nauczania ze szkołami, do których uczęszczają uczniowie o podobnym profilu indywidualnym i społeczno-ekonomicznym. Porównania mają na celu dostarczenie informacji stymulujących działania w kierunku poprawy wyników nauczania. Natomiast zarówno nauczyciele, jak i uczniowie szkół o wysokich osiągnięciach i podobnych charakterystykach społeczno-ekonomicznych mogą być źródłem informacji na temat metod dydaktycznych, które dają korzystniejsze rezultaty.

W porównaniach szkół prezentowanych na portalu *My School* kluczowe jest uwzględnienie ich różnicowania pod względem pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów mierzonego indeksem ICSEA (*Index of Advantage*). Indeks ten bierze pod uwagę charakterystyki społeczne uczniów danej szkoły, a dokładnie – wykształcenie i zawód rodziców. Informacje te zbierane są w momencie zapisywania ucznia do szkoły oraz uzupełniane charakterystykami szacowanymi dla danej okolicy przez australijskie urzędy statystyczne.

MONITOROWANIE PROCESÓW EDUKACYJNYCH W SKALI KRAJU

Krajowy system egzaminów dostarcza niezwykle bogatego zbioru danych. Dzięki nim można monitorować skutki wprowadzanych reform oraz zmiany zachodzące spontanicznie w systemie. Przykładowe pytania to: *Czy poziom osiągnięć szkolnych rośnie?, Czy zmienia się zróżnicowanie osiągnięć?, Co się dzieje ze zróżnicowaniem międzyuczniowym?*

Jeżeli polskie egzaminy mają być dobrym narzędziem monitorowania, muszą być spełnione dwa warunki. Po pierwsze, systemowi edukacyjnemu należy zapewnić stabilność w czasie. Po drugie, należy na bieżąco prowadzić zrównywanie i kalibrowanie wyników, które zapewni wyeliminowanie losowych wahań trudności arkuszy egzaminacyjnych stosowanych w kolejnych sesjach (latach).

Dla funkcji monitorującej wskazane byłoby, by egzaminom zewnętrznym towarzyszyło (np. co 2 lata) krótkie badanie ankietowe (np. na reprezentatywnej próbie 5000 uczniów), dostarczające podstawowych informacji o zdających (m.in. wykształcenie i zawód rodziców, miejsce zamieszkania). Dzięki temu stosunkowo taniemu badaniu można by monitorować takie kluczowe dla polityki spójności społecznej parametry jak zróżnicowanie osiągnięć szkolnych ze względu na sytuację społeczno-ekonomiczną rodziny ucznia, czy zależność wyników od miejsca zamieszkania.

Jeśli w systemie monitorowania oświaty chce się wykorzystywać wyniki egzaminów z kolejnych lat, to bardzo ważne jest, by wyniki testów egzaminacyjnych były porównywalne pomiędzy latami. Zrównywanie wyników testowania w celu zapewnienia ich porównywalności jest codzienną praktyką w wielu systemach zajmujących się testowaniem i egzaminami na dużych populacjach. Można tu wymienić m.in.:

- amerykańskie testy SAT (*Scholastic Assessment Test*) oraz ACT (*American College Testing*),
- izraelski PET (*Psychometric Entrance Test*),
- szwedzki SweSAT (*Swedish Scholastic Assessment Test*),
- kanadyjskie testy przygotowywane i administrowane przez EQAO (*Education Equality and Accountability Office*),
- australijski NAPLAN (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy*).

W Japonii prowadzone są badania i próby zrównywania *post factum* wyników egzaminów z języka angielskiego IPET (*Ibaraki Prefecture English Test for High School Students*).

Monitorowanie procesów edukacyjnych można prowadzić z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych lub za pomocą badań sondażowych na losowych, krajowych próbach reprezentatywnych. Na wiele pytań można odpowiedzieć na podstawie badań reprezentatywnych typu amerykańskiego *The National Assessment of Educational Progress* (NAEP; *nces.ed.gov*). Współcześnie na znaczeniu zyskują także międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych (PISA, PIRLS, TIMSS, ICCS). W bardzo dużym stopniu mogą one zastępować krajowe badania monitorujące.

W 2010 r. Instytut Badań Edukacyjnych podjął wieloetapowe studium, mające na celu zrównanie *post factum* wyników egzaminacyjnych kilku rodzajów egzaminów. Pierwszym egzaminem, dla którego w 2011 r. przeprowadzono zrównanie i wykalibrowanie wyników dla lat 2002–2011, był egzamin gimnazjalny w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej⁵.

W 2012 r. rozpoczęto prace nad zrównaniem wyników sprawdzianu szóstoklasisty z lat 2002–2012. W kolejnych etapach przewidziano zrównanie wyników egzaminu maturalnego z części matematycznej dla lat 2010–2013 (2013) oraz z języka polskiego i języka angielskiego dla lat 2010–2014 (2014).

Aby zrównanie wyników egzaminu gimnazjalnego z lat 2002–2011 można było wykorzystać do monitorowania procesów edukacyjnych w skali kraju, a także do diagnozy szkolnej, w czwartym kwartale 2012 r. zostanie uruchomiony internetowy serwis komunikujący rezultaty tych badań. Opracowana w IBE i zastosowana podczas badań metodologia zrównywania to zainicjowanie działań, które być może zaowocują przygotowaniem projektu wdrożenia w systemie polskich krajowych egzaminów systematycznego zrównywania wyników na etapie tworzenia narzędzi i przeprowadzania egzaminu.

WPLYW EGZAMINÓW NA NAUCZANIE

Po omówieniu wybranych funkcji krajowego systemu egzaminacyjnego przyjrzymy się skutkom ubocznym stosowania testów. Najczęściej przytaczane w dyskusji publicznej i literaturze naukowej jest tzw. nauczanie pod testy. Nie ulega wątpliwości, że nawet najbardziej rzetelne i trafne testy egzaminacyjne same z siebie nie mogą przyczynić się do rozwoju krytycznego i twórczego myślenia czy innych złożonych umiejętności bez jasno określonych strategii nauczania. Dla

tego też nadzieje na reformę systemu edukacji, opartą jedynie na zmianie typu egzaminu, okazały się w wielu krajach płonne (Goldstein, Lewis 1996). Egzaminy odciskają swoje piętno na procesie nauczania. Funkcjonuje przekonanie poparte wynikami wielu badań, że egzaminy zewnętrzne stymulują uczenie pod dany egzamin. Takie nauczanie koncentruje się na umiejętnościach łatwych do zweryfikowania i co do których istnieje duże prawdopodobieństwo, że będą sprawdzane podczas zewnętrznych egzaminów.

N. Fredriksen już przeszło 35 lat temu podkreślał, że jest wysoce prawdopodobne, że egzamin zewnętrzny ma wpływ na nauczanie i uczenie się, jeżeli nauczycielom i uczniom będą znane przykłady arkuszy egzaminacyjnych podobnych do tych, które stosowane są na egzaminach (Fredriksen 1984). Nic dziwnego, że nauczyciele w procesie dydaktycznym często sięgają po arkusze egzaminacyjne z poprzednich lat. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele chcą być przecież skuteczni. Z drugiej strony, ponieważ na nauczanie danego przedmiotu przeznaczona jest stała liczba godzin lekcyjnych, istnieje duże prawdopodobieństwo, że nauczyciele poświęcą więcej czasu na nauczanie umiejętności zazwyczaj sprawdzanych na egzaminie końcowym, zaniedbując kształtowanie tych, które nie są na nim uwzględniane.

Ponieważ nie wszystkie umiejętności jednakowo łatwo poddają się sprawdzaniu zewnętrznemu, to głównie sprawdzane i nauczane mogą być te z nich, które są łatwe i ekonomiczne w testowaniu na egzaminach zewnętrznych. W praktyce tanie testy wyboru wypierają egzaminy bardziej pracochłonne. Wiele ważnych umiejętności nie sprawdza się na krajowych egzaminach i w efekcie także się ich nie naucza (Fredriksen 1984).

G. Madaus argumentuje, że w krajach, w których egzaminy krajowe są organizowane od bardzo wielu lat, profesjonalizm nauczycieli jest mierzony rezultatami uczniów uzyskanymi na egzaminach zewnętrznych. W związku z tym nauczyciele ćwiczą z uczniami te umiejętności, które najprawdopodobniej będą przedmiotem pomiaru w trakcie najbliższej sesji (Madaus 1988). Zatem w perspektywie efektów długofalowych egzaminy zewnętrzne mogą mieć ogromny wpływ na proces nauczania, *de facto* nie tyle na planowany, ile na realizowany program nauczania.

L. Shepard (1992) na podstawie swoich badań doszedł do wniosku, że jeżeli egzaminom nadaje się wysoką rangę w wyniku nacisków politycznych, dużego zainteresowania mediów tymi egzaminami, to wyniki zwykle są wyższe niż rzeczywiste osiągnięcia i dostarczają fałszywych informacji o opanowanych umiejętnościach. W Polsce mamy niewiele badań na ten temat. Jednym z nielicznych jest studium K. Konarzewskiego (2008). Już sam podtytuł – *Pokusa łatwego zysku* – przedstawia podstawą tezę autora.

Przed instytucjami odpowiedzialnymi za przeprowadzanie krajowych egzaminów oraz autorami zadań egzaminacyjnych stoi bardzo ważne wyzwanie tworzenia takich narzędzi, które pozwoliłyby sprawdzać opanowanie kluczowych umiejętności ujętych w programie nauczania, ale na podstawie zmiennego i szerokiego spektrum treści. Aby egzaminy zewnętrzne nie prowadziły do zawężenia programu nauczania do treści sprawdzanych w poprzednich sesjach, nauczyciel musi wiedzieć, że weryfikują one jedynie część wymagań programowych i że rozsądniej jest planować nauczanie zgodne z programem nauczania, a nie z tym, co znalazło się na poprzednich egzaminach.

PODSUMOWANIE

Żaden system egzaminacyjny nie jest doskonały i każdy ma swoje specyficzne problemy. Realizacja założonych funkcji przez krajowy system egzaminacyjny nie może być rozpatrywana w kategoriach dychotomicznych, a raczej jako kontinuum określające stopień ich realizacji. Wprowadzenie standaryzowanych, powszechnych egzaminów zewnętrznych było krokiem umożliwiającym rozpoczęcie realizacji wszystkich wymienionych wyżej funkcji, choć sednem systemu egzaminacyjnego jest racjonalizacja procesów selekcyjnych na progach szkolnych oraz ewaluacja szkół.

Diagnoza osiągnięć szkolnych i monitorowanie procesów edukacyjnych mogą być realizowane innymi metodami, choć warto, by krajowy system egzaminów dobrze realizował także i te cele.

System egzaminacyjny na początku swojego funkcjonowania wydawał się nowatorski i dobrze dopasowany do polskich potrzeb. Kolej-

ne jego reformy miały charakter raczej kosmetyczny i nie zmieniały fundamentów, które były tworzone pod koniec ubiegłego wieku. Aktualnie najważniejsze problemy systemu egzaminacyjnego, które trzeba rozwiązać, to:

- słabość procedur i standardów konstrukcji testów egzaminacyjnych. Trzeba wdrożyć procedury zgodne ze współczesnym stanem wiedzy w zakresie testowania osiągnięć szkolnych. Szczególnie dotkliwy jest brak banków zadań, sprawnie działających procedur standaryzacyjnych, procedur rzetelnego kodowania zadań otwartych, procedur zrównywania i skalowania wyników egzaminacyjnych już w trakcie budowy testów;

- zbyt mało wyrazista polityka w zakresie ewaluacyjnej funkcji egzaminów;

- brak polityki budowania zaufania wobec systemu egzaminacyjnego i związana z tym słaba legitymizacja systemu egzaminacyjnego.

Ważnym ograniczeniem rozwoju egzaminów jest słabość zewnętrznych, wobec systemu egzaminacyjnego, mechanizmów kontroli jakości egzaminów pod względem psychometrycznym i dydaktycznym. Przyczyną jest słabość polskiego środowiska naukowego zajmującego się szkolnym ocenianiem i związane z tym mizerne zaplecze badawcze mogące monitorować i planować zmiany.

¹ *Stanford Achievement Test Series* jest stosowany w USA i szkołach amerykańskich na całym świecie. Dla każdej klasy przygotowywane są testy mierzące umiejętności w takich obszarach, jak: czytanie ze zrozumieniem, rozwiązywanie problemów matematycznych, język ojczysty, ortografia, słuchanie ze zrozumieniem, nauki przyrodnicze i społeczne.

² Patrz: www.ewd.edu.pl

³ Patrz: www.myschool.edu.au

SUMMARY

In addition to inter-school student assessment both informative and cumulative, national examinations also function in many educational systems, whose intensive development is observed since the early 21st C. Development is also observed in extensive international school achievement tests, such as PISA, PIRLS, TIMSS or ICSS, where entire school systems are compared and evaluated. These tests may support or even replace in some areas the functions fulfilled by national exams. Among the many goals of national examination systems, it is particularly worth pointing out the following: evaluation the degree to which pupils meet program requirements (used in the recruitment to higher level schools), mobilization of pupils and supplying feedback on the results of learning, diagnosis of achievements, evaluation, in this self-evaluation of the work of schools, as well as monitoring educational processes on the national scale. The article presents the above-mentioned functions in the context of conditions Polish exams should comply with in order to achieve these goals.

WYKORZYSTANIE KRAJOWYCH EGZAMINÓW JAKO INSTRUMENTU POLITYKI OŚWIATOWEJ NA PRZYKŁADZIE PROCESU RÓZNICOWANIA SIĘ GIMNAZJÓW W DUŻYCH MIASTACH*

Roman Dolata
Aleksandra Jasińska
Michał Modzelewski

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

PROBLEM

Czy polskiej oświacie potrzebne są krajowe egzaminy wykorzystujące standaryzowane testy osiągnięć szkolnych? Gdy w debacie publicznej lub profesjonalnej pada to pytanie, uwaga dyskutantów koncentruje się zazwyczaj na jakości używanych testów, zwrotnym wpływie egzaminów na nauczanie (tzw. nauczaniu pod testy) lub selekcyjnej funkcji egzaminów.

* (Prace nad rozwojem metody edukacyjnej wartości dodanej i analizy procesu różnicowania się gimnazjów są od 2008 r. systematycznie prowadzone w ramach projektu *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*. Od 2007 r. projekt realizowała Centralna Komisja Egzaminacyjna, a od 1.09.2012 r. – Instytut Badań Edukacyjnych. Projekt współfinansowany ze środków EFS UE w ramach PO KL.

⁴ ACARA to niezależna australijska instytucja odpowiedzialna za opracowanie krajowych programów nauczania i krajowych programów oceniania z zastosowaniem standaryzowanych testów. Gromadzi i analizuje dane oraz raportuje wyniki testowania. ACARA w ramach programu NAPLAN (*National Assessment Program Literacy and Numeracy*) przeprowadza standaryzowane testy czytania i umiejętności matematycznych dla całej populacji, a także w trzyletnim cyklu badania na reprezentatywnej próbie uczniów z zastosowaniem krajowych standaryzowanych testów (NAP – *National Assessment Program*) w zakresie umiejętności przyrodniczych, wiedzy obywatelskiej oraz umiejętności TIK.

⁵ Wyniki badań są prezentowane w artykule Szalenciec i in. (2012).

LITERATURA

Eurydice (2010a), *Egzaminy ogólnokrajowe dla uczniów w Europie: cele, organizacja oraz wykorzystanie*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2010b), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2010c), *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*. Słowacja, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Fredriksen N. (1984), *The real test bias: influence of testing, on teaching and learning*, „*American Psychologist*” 39(3).

Goldstein H., Lewis T., red. (1996), *Assessment, problems, developments and statistical issues*, New York: John Wiley and Sons.

Konarzewski K. (2008), *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Madaus G. (1988), *The influence of testing on the curriculum*, w: Tanner (red.), *Critical issues in curriculum*, (87th Yearbook of NSSE Part 1), Chicago, IL: University of Chicago Press.

OECD (2008), *Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the value-added of schools*, Paris.

Shepard L. (1992), *Will national tests improve student learning?*, [CSE, Technical Report CRESST], Boulder: University of Colorado.

Szalenciec H., Grudniewska M., Kondratek B., Kulon F., Pokropek A. (2012), *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2002–2010 na wspólnej skali*, „*Edukacja*” nr 119(3).

Decentralizacja i urynkowienie oświaty może doprowadzić do wielu spontanicznych procesów wewnątrz systemu (Rado 2010). Na przykładzie jednego z takich procesów – różnicowania się w miastach gimnazjów pod względem osiągnięć szkolnych (Dolata 2008, 2010) – omówimy funkcję monitorującą i ewaluacyjną krajowych egzaminów gimnazjalnych.

PROCES RÓZNICOWANIA SIĘ GIMNAZJÓW POD WZGLĘDEM OSIĄGNIĘĆ

W 1999 r. wdrożono w Polsce jedną z bardziej masywnych reform edukacyjnych w skali całej Europy. Dwoma najważniejszymi jej elementami było wprowadzenie gimnazjów i krajowych egzaminów wykorzystujących standaryzowane testy osiągnięć szkolnych. Zgodnie z założeniami tej reformy po 6 latach nauki w szkole podstawowej uczniowie mieli być bez selekcji lokowani w trzyletnich gimnazjach. Stworzenie gimnazjów miało zapewnić lepsze dostosowanie działań wychowawczych do potrzeb rozwojowych 12–15-latków.

Czy podział etapu jednolitego kształcenia na szkołę podstawową i gimnazjum nie uruchomił jednak ukrytych procesów segregacyjnych, polegających z jednej strony na selekcji uczniów na progu gimnazjum, ze względu na ich uprzednie osiągnięcia, a z drugiej na skorelowanym z nią procesie różnicowania się gimnazjów pod względem efektywności kształcenia?

Za hipotezą potwierdzającą taki bieg wydarzeń przemawiają – poza samym wprowadzeniem gimnazjum – dodatkowe przesłanki. Pierwszą z nich jest zbiegnięcie się w czasie wprowadzenia gimnazjów z silnym spadkowym trendem liczebności szkolnej populacji, drugą – osłabienie urzędowej rejonizacji szkół, a trzecią – wzrost popularności w Polsce neoliberalnych, quasi-rynkowych pomysłów na poprawę jakości szkół (Dolata 2008, Potulicka, Rutkowiak 2010). Zjawiska przez nie opisywane występują ze szczególnym nasileniem w dużych miastach, co pozwala sformułować hipotezę, że interesujący nas proces selekcji zachodzić będzie szczególnie intensywnie w tym właśnie segmencie systemu szkół gimnazjalnych. Jednym z kluczowych wskaźników procesów selekcji szkolnych jest międzyszkolne różnicowanie wyników nauczania. Na nim skupimy uwagę.

Zanim przejdziemy do analizy interesującego nas zjawiska, by wykazać użyteczność danych pochodzących z krajowych egzaminów do jego monitorowania, omówimy jego kontekst teoretyczny. W jakich ramach pojęciowych umieścić badania nad różnicowaniem się gimnazjów?

G. Therborn (2006) proponuje ciekawą sieć pojęć, pozwalających opisywać różne aspekty społecznych nierówności we współczesnym świecie. Mechanizmy powstawania nierówności to różnicowanie się osiągnięć (Therborn używa pojęcia „wyprzedzanie”), wykluczanie społecznie, hierarchizacja i eksploatacja. Dziedzina nierówności są: życie i zdrowie, wolność i uznanie społeczne oraz zasoby materialne i symboliczne. Nierówności możemy analizować w obrębie małych populacji lokalnych, całego społeczeństwa lub systemu globalnego. Jednostką analizy nierówności może być pojedynczy człowiek, grupa społeczna lub społeczeństwo. Tę ostatnią listę warto uzupełnić o jeszcze jeden element – instytucję.

Korzystając z tych pojęć, możemy różnicowanie się szkół pod względem wyników nauczania opisać jako proces hierarchizacji populacji szkół – z założenia jednolitych – ze względu na dobra symboliczne. Ten proces hierarchizacji szkół bezpośrednio wytwarza społeczne nierówności (np. poprzez rankingi szkół), jest jednak interesujący z punktu widzenia potencjalnego wzmocnienia procesu różnicowania się osiągnięć zarówno na poziomie jednostek (wzrost wariacji wyników), jak i grup (wzrost dystansów międzygrupowych ze względu na osiągnięcia szkolne).

Kontynuując analizy teoretyczne, rozważmy, jakie mechanizmy mogą odpowiadać za różnicowanie szkół ze względu na wyniki nauczania? Dla zrozumienia interesującego nas procesu kluczowe znaczenie mogą mieć segregacje przestrzenne (Jargowsky 1996; Mayer 2002). Miarą nasilenia tych segregacji jest stopień, w jakim dany podział przestrzenny (np. regiony kraju lub rejony miasta) wyjaśnia zmienność danej cechy. Dla różnicowania szkół ze względu na wyniki nauczania znaczenie ma przede wszystkim segregacja przestrzenna ze względu na wykształcenie rodziców uczniów i jego korelaty (przekaz genetyczny, kapitał kulturowy i społeczny). Jeżeli dany system szkół funkcjonuje w społeczeństwie o wysokim poziomie segre-

gacji przestrzennej ze względu na wymienione wcześniej charakterystyki, to mimo jednolitości systemu oświaty wskaźnik różnicowania międzyszkolnego będzie wysoki.

Kolejny mechanizm prowadzący potencjalnie do różnicowania się szkół to procesy autoselekcji na progu szkoły. Wiążą się one z funkcjonowaniem quasi-rynków edukacyjnych (Gorard, Fitz 2000), zwanych inaczej rynkami publicznymi (Woods i in. 1998). Wyniki badań wskazują, że mechanizmy rynkowe, wprowadzone często pod hasłem rodzicielskiego prawa do wyboru szkoły, uruchamiają na progach szkolnych procesy autoselekcji, które w pewnych warunkach nasilają różnicowanie się szkół pod względem składu społecznego i osiągnięć (Ball 1993; Goldstein, Noden 2003; Murawska 2004).

Nie zawsze jednak mechanizmy rynkowe prowadzą do różnicowania szkół. Wyniki analiz tego problemu nie dają spójnego obrazu (Waslander i in. 2010). W Polsce badania nad funkcjonowaniem rynków publicznych w oświacie nie są częste (Herczyński i Herbst 2005; Dolata 2008), ale uzyskane wyniki raczej potwierdzają, że procesy autoselekcji związane ze swobodnym wyborem szkoły zwiększają międzyszkolne różnicowanie.

Następny potencjalny mechanizm powstawania interesującego nas fenomenu to procesy selekcji na progu gimnazjum. Gdy w systemie oświaty w danym punkcie kariery szkolnej funkcjonuje próg selekcyjny, w oczywisty sposób przyczynia się on do silnego różnicowania składu osobowego szkół „za progiem” ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne uczniów i zasoby z tym powiązane. Różnicowanie na wejściu w oczywisty sposób prowadzi do różnicowania na wyjściu.

Również tzw. efekt rówieśników może przyczyniać się do różnicowania szkół ze względu na osiągnięcia. Wpływ rówieśników jest przedmiotem licznych badań, głównie dotyczących problemów segregacji w oświacie i skuteczności różnego typu innowacji dydaktycznych wykorzystujących zasoby rówieśnicze (Wilkinson i in. 2000; Angrist, Lang 2002; Markman i in. 2003; Dolata 2008). Otrzymane rezultaty nie zawsze są jednak jednoznaczne, pojawiają się doniesienia wskazujące, że efekt rówieśników jest artefaktem statystycznym – tzw. efekt fantomowy (Harker, Tymms 2004; Pokropek 2011).

Na koniec należy wskazać na mechanizm różnicowania się efektywności nauczania. Szkoły mające dobrą opinię na rynku przyciągają dobrych uczniów, a z biegiem czasu również lepszych nauczycieli, dodatkowe środki finansowe i rzeczowe. Może to prowadzić do międzyszkolnego różnicowania efektywności nauczania.

DANE I METODA ANALIZY

W analizach wykorzystano dane ogólnokrajowe z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego dla lat 2002–2012 oraz, pomocniczo, analogiczne dane ze sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej. Dla przeprowadzonych analiz ważne znaczenie miały własności psychometryczne testów egzaminacyjnych.

Testy gimnazjalne są standaryzowanymi testami ogólnokrajowymi tworzonymi z wykorzystaniem klasycznej teorii testów. Kolejne ich edycje nie są systemowo zrównywane, a wyniki są przedstawiane w postaci surowej liczby punktów. W związku z tym przed analizami wyniki surowe dla każdego roku znormalizowano (metoda Bloma) i wystandaryzowano (średnia w kraju 100, odchylenie standardowe 15). Następnie z analizy wykluczono dane pochodzące ze szkół, w których na poziomie ostatniej klasy uczyło się mniej niż pięciu uczniów.

W zakresie trafności jedynym gwarantem stałości mierzonego przez egzaminy konstruktów jest dość szczegółowy plan testów. W 2012 r. uległ on jednak znacznej zmianie, co może zaburzać wyniki analizy trendu w zakresie różnicowania międzyszkolnego. W analizach prowadzonych dla 2012 r. wykorzystywano łączny wynik z testu humanistycznego i testu z języka polskiego. Drugi kluczowy aspekt jakości testów, rzetelność, również pozostawia wiele do życzenia. Wartości współczynnika rzetelności alfa Cronbacha dla części humanistycznej testów gimnazjalnych¹ w latach 2002–2012 wahały się – najmniej rzetelny był test z 2002 r. (0,78), najbardziej rzetelny z 2012 r. (0,89). Jak na testy wysokiej stawki rzetelność jest zbyt niska, ale do celów naszej analizy wystarczająca. Występują znaczące wahania w rzetelności, ale nie są one skorelowane z trendem w zakresie różnicowania międzyszkolnego.

Obliczenie wskaźnika międzyszkolnego różnicowania wyników nauczania to klasyczny problem dekompozycji wariacji. W zaprezen-

towanych w tym artykule analizach gimnazja podzielono najpierw na 4 grupy ze względu na ich lokalizację: wieś, miasta do 20 tys., miasta od 20 tys. do 100 tys. i miasta ponad 100 tys. mieszkańców. Następnie, oddzielnie dla każdej grupy gimnazjów, całkowitą wariację wyników testu egzaminacyjnego rozłożono na trzy części: wariację wewnątrzszkolną, wariację międzyszkolną i wariację między gminami/dzielnicami. Na trzecim poziomie analizy wybrano gminy/dzielnice, ponieważ organem prowadzącym dla gimnazjów są zazwyczaj te jednostki samorządowe.

W kolejnym kroku wariację międzyszkolną podzielono przez wariację całkowitą, a wynik wyrażono w procentach. Uzyskany w ten sposób wskaźnik informuje, jaki odsetek wariacji całkowitej to wariacja międzyszkolna. Choć na ogólnym poziomie oszacowanie wskaźnika jest dość proste, to w praktyce statystycznej dysponujemy bardzo wieloma algorytmami dekompozycji wariacji. W analizach użyto trzypoziomowych modeli pustych, a składniki wariacji szacowano metodą *full maximum likelihood* przy użyciu specjalistycznego oprogramowania do analiz hierarchicznych HLM 6.0. W literaturze statystycznej znajdujemy ostrzeżenie, że ta metoda może zawyżać oszacowania wariacji na wyższych poziomach analizy, jednak badacze-praktycy polecają ten właśnie sposób estymacji wariacji (Domański, Pokropek 2011).

Trzeba podkreślić, że choć różne metody szacowania wskaźnika zróżnicowania międzyszkolnego przynoszą trochę inne oszacowania interesującej nas statystyki, to obraz trendu czasowego zawsze jest taki sam.

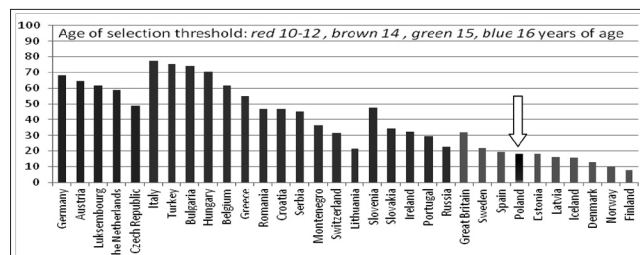
ZRÓŻNICOWANIE MIĘDZYSZKOLNE W PERSPEKTYWIE PORÓWNAWCZEJ

Zanim przedstawimy wyniki analiz danych egzaminacyjnych, przyjrzyjmy się interesującemu nas zjawisku w perspektywie porównawczej, bazując na wynikach badania PISA (OECD 2010). W analizach OECD wykorzystano szacunki wskaźnika międzyszkolnego zróżnicowania wyników z zakresu czytania. Poniższa tabela pokazuje wartości wskaźnika dla krajów europejskich. Kraje pogrupowano ze względu na wiek, w którym w systemie szkolnym występuje pierwszy, formalny próg selekcyjny, po którym następuje zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych, głównie na ścieżkę kształcenia akademickiego i zawodowego.

Wykres 1 wyraźnie pokazuje silną i dość oczywistą zależność: jeżeli badanie przeprowadzono przed progiem selekcyjnym (PISA obejmuje piętnastolatki), międzyszkolne zróżnicowanie wyników testowych jest znacznie niższe, jeżeli po progu – jest znacząco wyższe. Polska, dzięki wprowadzeniu w 1999 r. gimnazjum, znajduje się wśród krajów o niskim poziomie zróżnicowania międzyszkolnego. Znalazie-

nie się w grupie krajów, w których po II wojnie światowej podjęto reformy szkolnictwa wydłużające czas jednolitego kształcenia (np. głośna reforma szwedzka firmowana przez T. Husena wprowadzająca jednolitą szkołę 9-letnią), to raczej powód do zadowolenia. Burzy je jednak świadomość, że już na poziomie I klasy szkoły ponadgimnazjalnej poziom interesującego nas zróżnicowania dramatycznie wzrasta. Wskaźnik wyliczony dla Polski na podstawie wyników PISA 2000 (piętnastolatki uczyły się wówczas w I klasie szkół ponadpodstawowych) lokował nas w grupie krajów o najwyższym poziomie międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania. Obraz ten potwierdziły wyniki z opcji krajowej badania PISA 2006 (opcja krajowa objęła uczniów klas I i II szkół ponadgimnazjalnych).

Wykres 1. Zróżnicowanie międzyszkolne wyników testu czytania. Wariacja międzyszkolna jako procent wariacji całkowitej w krajach OECD, 2009

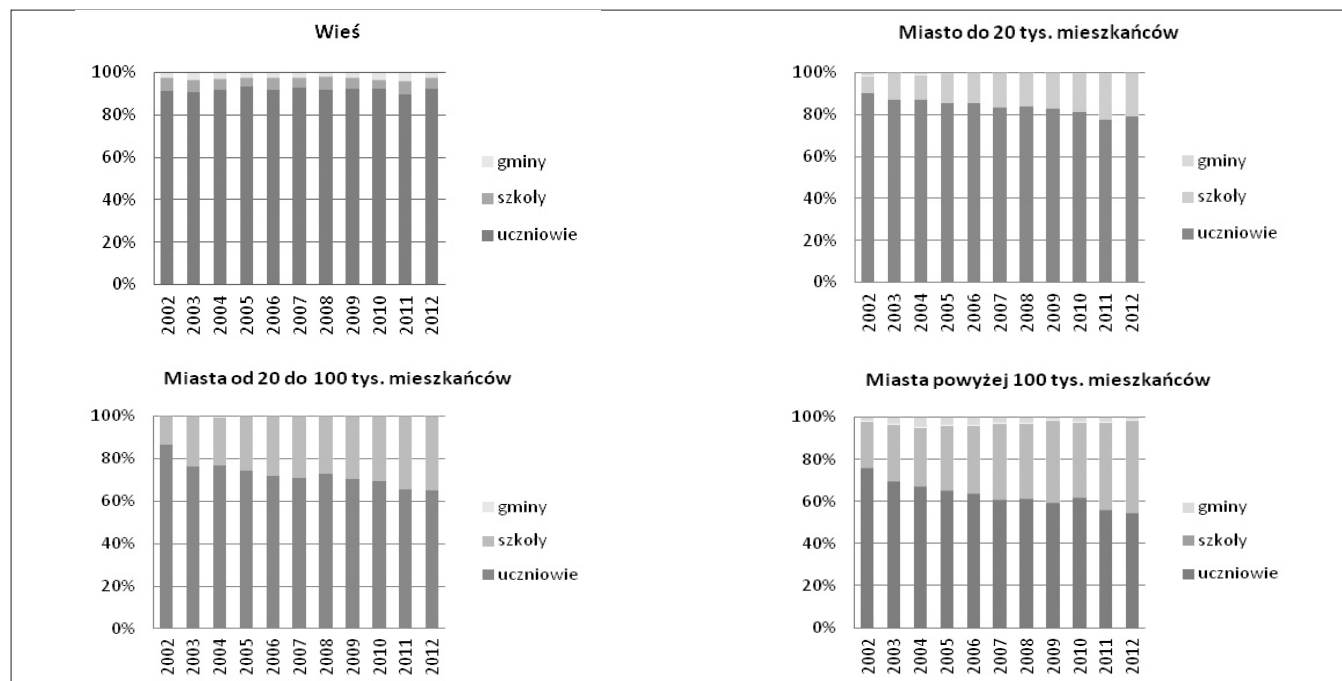


ZRÓŻNICOWANIE MIĘDZYSZKOLNE GIMNAZJÓW W ŚWIELE WYNIKÓW EGZAMINU

Jak wygląda interesujące nas zjawisko w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego? W analizach ograniczono się do wyników z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego. Jest to podyktowane faktem, że w wypadku części matematyczno-przyrodniczej obserwujemy bardziej złożony – choć nie sprzeczny z wynikami niżej referowanymi – obraz procesów różnicowania gimnazjów (patrz: Dolata 2008).

Poniższe wykresy pokazują poziom i dynamikę procesu różnicowania się gimnazjów. Oszacowania składowych wariacji zostały przedstawione w podziale gimnazjów ze względu na lokalizację: tereny wiejskie i trzy kategorie wielkości miast. Taki podział wyników wyjaśnia niewielką część wariacji całkowitej, a wariacje całkowite wyników egzaminu gimnazjalnego w wyróżnionych segmentach gimnazjów niewiele się od siebie różnią. Za podstawę procentowania można zatem przyjąć wariację całkowitą oddzielnie szacowaną dla każdej lokalizacji.

Wykres 2. Oszacowania udziału wariacji międzygminnej, międzyszkolnej i wewnątrzszkolnej w wariacji całkowitej wyniku egzaminu gimnazjalnego, w części humanistycznej. Analiza dynamiki ze względu na lokalizację gimnazjum



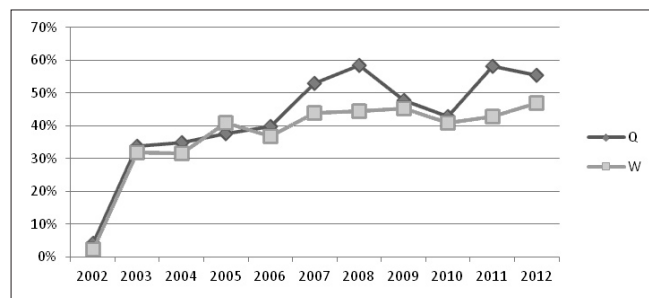
Zanim przejdziemy do zróżnicowania międzyszkolnego wyników egzaminu, należy zwrócić uwagę, że wariancja międzygminna stanowi niewielką część wariancji całkowitej wyników egzaminacyjnych i, co więcej, nie notuje się w tym zakresie żadnego znaczącego trendu.

Inaczej sytuacja prezentuje się w przypadku wariancji międzyszkolnej. W 2002 r. oszacowany poziom zróżnicowania międzyszkolnego w czterech analizowanych segmentach gimnazjów wynosił od 6% dla gimnazjów zlokalizowanych na wsi do 22% dla grupy gimnazjów w dużych miastach. Z biegiem lat na wsi nie notujemy znaczących zmian, ale im wyższy poziom urbanizacji, tym silniejszy wzrostowy trend różnicowania się szkół.

Proces różnicowania się pod względem wyników kształcenia gimnazjów zlokalizowanych w dużych miastach ma już bardzo dużą dynamikę. Analizy wyników egzaminacyjnych wskazują, że w dużych miastach mamy do czynienia z silnym i rosnącym zróżnicowaniem gimnazjów. W 2012 r. oszacowana wariancja międzyszkolna stanowiła już ponad 40% wariancji całkowitej.

Analizy dla poszczególnych dużych miast potwierdzają ten obraz. Wykres 3 przedstawia dynamikę procesu różnicowania się gimnazjów pod względem wyników nauczania w dwóch przykładowych miastach. Zostały one symbolicznie oznaczone literami Q i W.

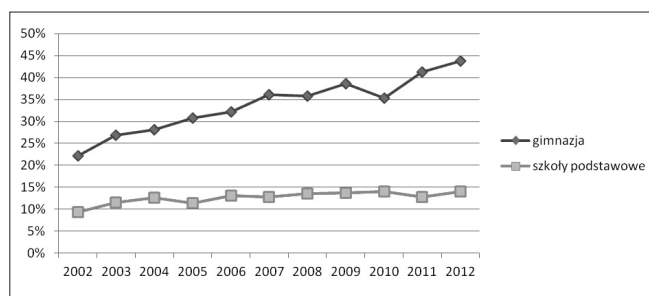
Wykres 3. Dynamika procesu różnicowania się gimnazjów pod względem wyników nauczania w dwóch przykładowych miastach



W przypadku konkretnych miast możemy obserwować bardziej złożony obraz dynamiki analizowanego zjawiska, ale ogólny wzrostowy wzorzec trendu występuje w prawie wszystkich największych miastach w Polsce.

Aby zrozumieć proces różnicowania się gimnazjów warto porównać jego dynamikę z analogicznym zjawiskiem na poziomie szkoły podstawowej. W analizach wykorzystano dane ze sprawdzianu w klasie VI dla dużych miast. Wykres 4 pokazuje zróżnicowanie segmentu gimnazjów zlokalizowanych w dużych miastach na tle zróżnicowania segmentu szkół podstawowych o analogicznej lokalizacji. Wyniki te pozwalają pośrednio zweryfikować hipotezę wpływu segregacji przestrzennej w dużych miastach na proces różnicowania się gimnazjów.

Wykres 4. Porównanie dynamiki różnicowania się gimnazjów w dużych miastach z analogicznym procesem na poziomie szkoły podstawowej



Poziom zróżnicowania gimnazjów pod względem wyników nauczania w 2012 r. należy porównywać z poziomem tego wskaźnika dla szkół podstawowych trzy lata wcześniej (czyli w 2009 r.). To właśnie

uczniowie kończący edukację w szkole podstawowej w 2009 r., trzy lata później przystąpili do egzaminu gimnazjalnego. Oszacowanie wskaźnika dla szkół podstawowych wynosi 14%, czyli o około 30 pkt. proc. mniej niż w wypadku gimnazjów! Z uwagi na to, że szkoły podstawowe są bardziej podatne na wpływ procesów segregacji przestrzennej (mniejsze rejony działania) niż gimnazja, tak duża różnica wartości tych wskaźników wskazuje na to, że segregacja przestrzenna ma niewielki udział w procesie różnicowania się wielkomięjskich gimnazjów.

Analizy prowadzone z wykorzystaniem wyników krajowego systemu egzaminacyjnego pozwoliły odkryć i opisać niezwykle ważny z punktu widzenia polityki oświatowej proces. W miastach, szczególnie dużych, obserwujemy dynamiczny proces różnicowania się miejskich systemów gimnazjalnych pod względem wyników kształcenia. Nie da się tego zjawiska wyjaśnić samoistnie zachodzącą segregacją przestrzenną. Innymi słowy, wprowadzenie w 1999 r. gimnazjów uruchomiło w miastach ukryty proces selekcyjny na poziomie 12. roku życia (gdy do gimnazjów dotrze fala uczniów po obniżeniu wieku szkolnego, próg selekcyjny obniży się do 11. roku życia!). To ważne odkrycie stanowi przykład wielkiej użyteczności danych z krajowego systemu egzaminacyjnego.

Co ono oznacza dla krajowej polityki oświatowej? Ocena zależy od przesłanek ideologicznych i przyszłych możliwości bardziej wnikliwego zrozumienia samego procesu różnicowania się gimnazjów. Jedno jest pewne – zjawisko to powinno być przedmiotem dyskusji zarówno na poziomie polityki krajowej, jak i polityk lokalnych. Władze samorządowe i same szkoły powinny mieć dostęp do informacji o nasileniu tego zjawiska w danej gminie, mieście lub dzielnicy. Warto zastanowić się, jakimi instrumentami dysponują władze lokalne, by monitorować ten proces. Temu zagadnieniu poświęcamy drugą część artykułu.

RÓŻNICOWANIE SIĘ GIMNAZJÓW W PERSPEKTYWIE LOKALNEJ

Monitorowanie różnicowania się gimnazjów na poziomie lokalnym wymaga dostępu do odpowiednio przetworzonych danych egzaminacyjnych. Sposób komunikowania wyników przez okręgowe komisje egzaminacyjne, niestety, nie ułatwia śledzenia interesującego nas procesu, ogranicza się bowiem do prezentacji wyników surowych. Dzięki pracom nad metodą edukacyjnej wartości dodanej (EWD) zarówno szkoły, jak i władze lokalne uzyskują dostęp do wyników analiz, które zdecydowanie lepiej obrazują interesujące nas zjawisko.

Zanim przyjrzymy się instrumentom analitycznym będącymi do dyspozycji władz lokalnych, musimy się zapoznać z polską implementacją metody edukacyjnej wartości dodanej.

EWD pozwala na podstawie odpowiednio przetworzonych danych egzaminacyjnych uzyskać miary efektywności nauczania, czyli postępu, jaki robią uczniowie w trakcie nauki w danej szkole. Metoda ta dostarcza bardziej przydatnych dla polityki oświatowej (w porównaniu z wynikami końcowymi szkoły) wskaźników efektywności pracy szkoły (OECD 2008).

Efektywność nauczania w danej szkole często utożsamiana jest z jej wynikami egzaminacyjnymi. Gdyby wszystkie szkoły pracowały z uczniami o tym samym poziomie uprzednich osiągnięć szkolnych i ogólnych zdolności poznawczych oraz wyposażonych w identyczne zasoby rodzinne, wtedy wyniki egzaminu końcowego byłyby dobrą miarą efektywności nauczania. Tak jednak nie jest. Metoda EWD pozwala uwzględnić zróżnicowanie zasobów szkół „na wejściu”. Najczęstszą miarą takich zasobów są wyniki testów mierzących uprzednie osiągnięcia szkolne.

W 2005 r. grupa ekspertów pracujących pod egidą Centralnej Komisji Egzaminacyjnej rozpoczęła pracę nad metodami szacowania wskaźników EWD, przydatnych zarówno w ewaluacji wewnątrzszkolnej, jak i interesującej nas ewaluacji na poziomie lokalnym. Obecnie użytkownicy mają do dyspozycji dwa podstawowe narzędzia. Pierwsze z nich to tzw. kalkulator EWD. To prosta aplikacja komputerowa pozwalająca szkołom szacować wskaźniki EWD dla oddziałów klasowych lub innych podgrup uczniów. Drugie narzędzie to prezentowane graficznie, ogólnodostępne w Internecie trzyletnie ewaluacyjne wskaź-

niki egzaminacyjne, m.in. dla gimnazjów². Wskaźniki te mają charakter względny, czyli służą do porównywania szkół z populacją gimnazjów w Polsce.

Można wybrać też inne układy odniesienia: gimnazja w województwie, powiecie, lub gminie/dzielnicy. W szacowaniu wskaźników egzaminacyjnych wykorzystuje się wyniki z trzech kolejnych lat. Obliczanie wskaźników dla takiego przedziału czasowego uzasadnione jest z kilku powodów. Najważniejszy wiąże się z niepewnością pomiarową, którą obarczone są wyniki każdego testu, również egzaminu gimnazjalnego. Im większą pulą danych dysponujemy, tym mniejszy wpływ tej niepewności na szacowanie wskaźników dla szkoły. Korzystając z wyników z trzech kolejnych lat, można uzyskać w przybliżeniu trzy razy więcej danych, a duża ilość informacji wiąże się z większą precyzją szacowania. Ewaluacja szkoły nie jest dzięki temu uzależniona od losowych czynników, zwiększających lub zmniejszających wartość wskaźników.

Ponieważ surowe wyniki egzaminów nie są porównywalne między kolejnymi edycjami egzaminu, normalizuje się je i co roku standaryzuje tak, by średnia krajowa wyniosła 100 punktów, a odchylenie standardowe 15 punktów. Taka procedura umożliwi wygodne wykorzystywanie w ewaluacji szkół wyników z różnych lat. Znormalizowana i wystandaryzowana skala służy zarówno do prezentacji wyniku egzaminacyjnego danego gimnazjum, jak i do prezentacji wartości wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej. W wypadku EWD skala ma swój środek w punkcie 0. Wartość EWD równa np. 5 pkt, oznacza, że przeciętny uczeń tego gimnazjum otrzymał na egzaminie gimnazjalnym o 5 punktów więcej na wystandaryzowanej skali wyników indywidualnych, niż by to wynikało z jego rezultatu zdobytego na sprawdzianie szóstoklasistów.

Na podstawie wyników egzaminacyjnych analizowanych w złożonych statystycznych modelach wejście-wyjście szkoła jest lokowana w dwuwymiarowej przestrzeni ewaluacyjnej. Do estymacji wskaźników stosuje się analizę regresji z efektami losowymi. Używane są też metody bayesowskie i techniki kurczenia (shrinkage). Oś pozioma w tej przestrzeni to średni, trzyletni wynik egzaminacyjny w szkole, oś

pozioma oznacza wartość EWD. Wynik egzaminacyjny i wskaźnik EWD to miary komplementarne; łącznie dają pełniejszą informację o pracy szkoły, niż każda z osobna. Ze względu na statystyczną i pomiarową niepewność szacowania, którą obarczone są wyznaczone punktowo wskaźniki egzaminacyjne, pozycja szkoły na wykresach przedstawiana jest za pomocą elipsy obrazującej 95-procentowy obszar ufności. Wyniki są prezentowane dla gimnazjów z co najmniej 30 absolwentami w trzyletnim okresie. Im więcej wyników uwzględni się w szacowaniu wskaźników i im mniejsze różnicowanie wewnątrzszkolne, tym większa pewność, a tym samym mniej rozległy obszar ufności.

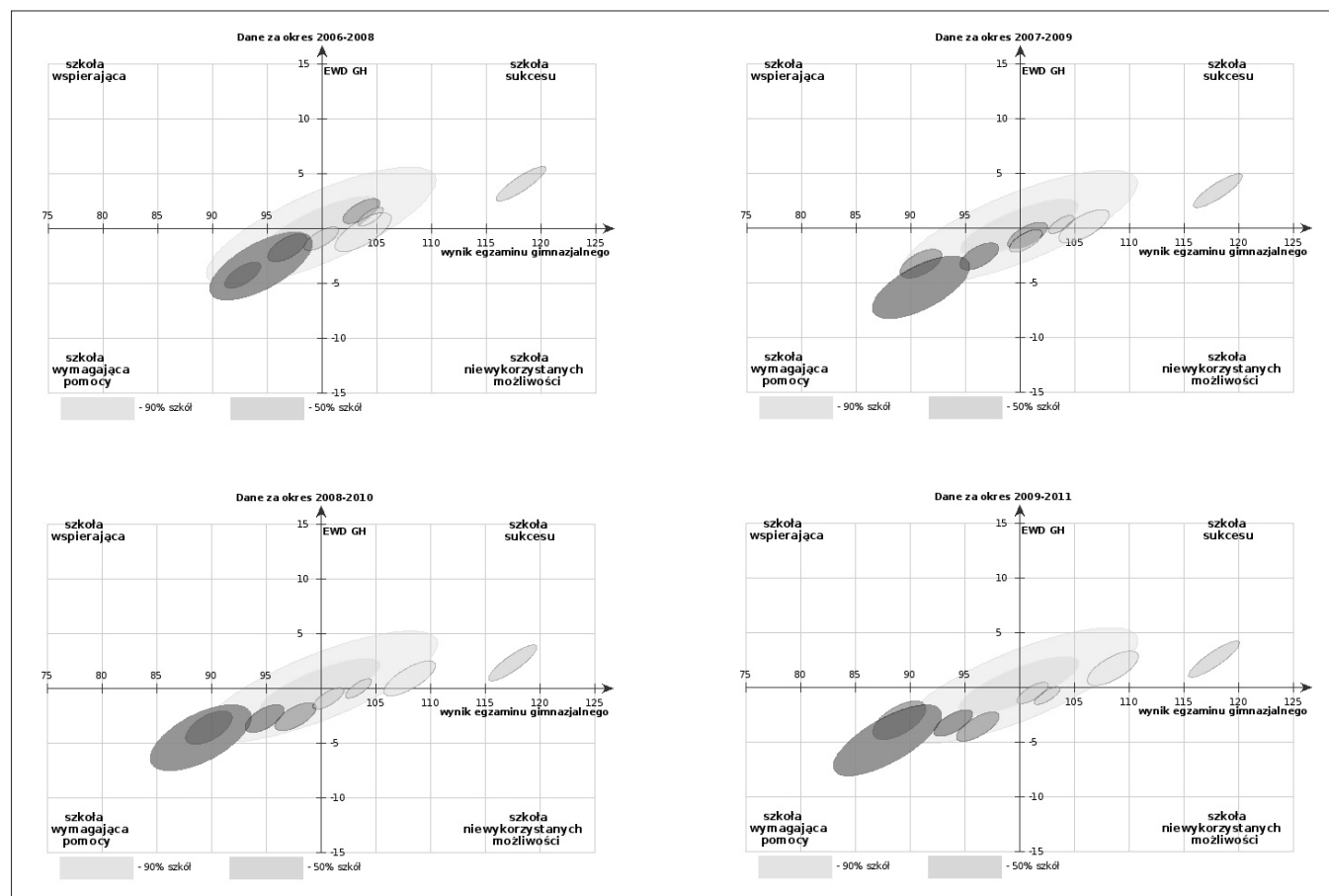
Dla ewaluacji szkół ważny jest trend czasowy. Czy znalezienie się w latach 2006–2008 blisko punktu (100;0) jest etapem w wędrówce ku szkole o wysokich wynikach końcowych i wysokiej efektywności nauczania, czy też punktem w drodze ku niepokojącej kategorii szkół o niskich wynikach i EWD? Odpowiedzi na to pytanie pozwalają udzielić analizy prowadzone dla kolejnych trzyletnich okresów³.

Poniżej prezentujemy wyniki analiz dla wybranego miasta. Miasto A to średniej wielkości miejscowość, którą zamieszkuje około 60 tys. osób. Średni wynik egzaminu gimnazjalnego w latach 2002–2011 jest dość stabilny i bliski średniej krajowej. Obserwujemy jednak bardzo wysoki poziom różnicowania gimnazjów i bardzo dużą dynamikę tego procesu.

Na wykresie 5 przedstawiono wskaźniki (w oryginale oznaczone kolorowymi elipsami) dla ośmiu szkół gimnazjalnych w kolejnych latach (trzyletnie wskaźniki ruchome obejmujące lata 2006–2011).

Na wykresach znajdujemy potwierdzenie dużego różnicowania szkół ze względu na średni wynik egzaminu kończącego gimnazjum. Główna oś różnicowania gimnazjów w mieście A to wyniki końcowe, ale również na osi EWD obserwujemy znaczące rozproszenie. W pierwszym okresie (2006–2008) gimnazjum, które zanotowało najlepsze wyniki egzaminacyjne, uzyskało średni wynik o ponad jedno odchylenie standardowe powyżej średniej krajowej, natomiast gimnazja najgorsze pod tym względem lokowały się zdecydowanie poniżej średniej krajowej. Różnicowanie ze względu na EWD nie jest już tak duże, ale i tak notujemy znaczące różnice między szkołami.

Wykres 5. Analiza systemu gimnazjów w mieście A. Pozycja gimnazjów w latach 2006–2011 na wymiarach wyników egzaminacyjnych i EWD na podstawie części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego



Bardziej interesujący obraz wyłania się jednak z dynamicznego ujęcia opisywanego zjawiska, co możemy zaobserwować porównując kolejne wykresy. Obraz ten jest dość spójny i pokazuje coraz większe różnicowanie się szkół pod względem średniego wyniku egzaminacyjnego. Szkoły coraz bardziej oddalają się od siebie, tworząc coraz bardziej rozciągnięty „peleton oświatowy”.

Analiza dynamiki wskaźników za kolejne lata dla poszczególnych gimnazjów pokazuje, że w większości szkół zmiana średnich wyników egzaminacyjnych była związana ze zmianą efektywności nauczania. Na przykład, jedno z gimnazjów w latach 2006–2008 osiągnęło wyniki egzaminacyjne powyżej średniej krajowej przy przeciętnej efektywności nauczania, a w kolejnych latach zanotowało zarówno wzrost efektywności nauczania, jak i wzrost wyników egzaminacyjnych. Nie jest to jednak bezwarunkowa reguła.

Analiza ewaluacyjnych wskaźników egzaminacyjnych może być z pewnością inspirująca dla władz miasta A. Czy gimnazja w tym mieście oferują tę samą szansę na dobre wykształcenie? Zdecydowanie nie. Gdyby tylko w grę wchodziła segregacja na progu gimnazjum ze względu na uprzednie osiągnięcia, można by utrzymywać, że zasada równości szans nie jest zagrożona. Słabsi uczą się ze słabszymi, lepsi uczniowie z lepszymi. Nikt nie traci, nikt nie zyskuje (choć, jak pisaliśmy we wprowadzeniu teoretycznym, sam proces hierarchizacji gimnazjów nie jest społecznie „niewinny”). Tak jednak nie jest. Różnica na wymiarze EWD między najbardziej i najmniej efektywnym gimnazjum wynosi około 5–6 punktów, czyli 1/3 odchylenia standardowego. O tyle właśnie rosłą lub spadającą szansę na dobry wynik egzaminacyjny w zależności od tego, do którego gimnazjum w tym mieście trafi uczeń.

KONKLUZJE

Krajowy system egzaminacyjny dostarcza wartościowych danych pozwalających monitorować i ewaluować ważne procesy oświatowe zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym. Dobrym przykładem potencjału analitycznego tkwiącego w danych egzaminacyjnych jest proces różnicowania się miejskich systemów gimnazjalnych. Odkrycie, że w miastach, szczególnie dużych, obserwujemy dynamiczny proces różnicowania się gimnazjów pod względem wyników kształcenia jest niezwykle ważne dla polityki edukacyjnej państwa. Pozwala na opartą na faktach ocenę skutków wprowadzenia gimnazjów.

System egzaminacyjny dostarcza równocześnie danych umożliwiających monitorowanie tego procesu na poziomie lokalnym. Dzięki metodzie EWD samorządy mogą też ocenić skutki tego procesu z punktu widzenia efektywności pracy poszczególnych szkół. Jeżeli władze lokalne zdecydują się podjąć działania zmierzające do zmniejszenia skali nierówności edukacyjnych, zyskują instrumenty pozwalające ewaluować ich skutki.

W obecnej chwili wydaje się, że główną barierą w wykorzystaniu danych egzaminacyjnych są kompetencje analityczne potencjalnych ich użytkowników. Rosnące zainteresowanie po stronie samorządów rzetelną informacją o wynikach kształcenia oraz wzbogacanie oferty szkoleniowej w zakresie wykorzystania wyników egzaminacyjnych (ORE 2011) pozwala na umiarkowany optymizm. Ważne jest jednak, by centralne władze oświatowe wysłały czytelny sygnał, iż traktują funkcję monitorującą i ewaluacyjną krajowych egzaminów szkolnych jako ich rację bytu. Nie po to jako społeczeństwo wydajemy niemało grosza publicznego na ten system, by jedynie „etykietkować” uczniowskie osiągnięcia.

SUMMARY

Apart from diagnostic, selective and formative functions, the national examination system can provide valuable information about processes that operate within a school system (monitoring function) as well as constitute an instrument to manage these processes (evaluative function). In this article we illustrate the analytical potential of national examination data for monitoring and evaluation of educational processes by analyzing process of differentiation of lower secondary schools. Analyses of lower secondary school exam results show that within cities, especially big ones, we are dealing with a dynamic process of schools differentiation in regards to educational outcomes. This discovery is of particular importance for state educational policies. Article also describes the possibilities of using national examination data in the form of exam scores and educational value-added indexes to monitor and evaluate processes at the local level.

- ¹ Na potrzeby analizy rzetelności zadania wielopunktowe i oceniane wielokryterialnie dychotomizowano po medianie. Stosowany w raportach CKE sposób liczenia rzetelności, traktujący poszczególne kryteria oceny wykonania zadań złożonych jak niezależne pozycje testowe, jest niepoprawny.
- ² Patrz www.ewd.edu.pl. Dostępne są również wskaźniki dla liceów ogólnokształcących i techników.
- ³ W tej chwili dostępne dane pozwalają analizować gimnazja w latach 2006–2011. Dla liceów i techników dostępne są wskaźniki dwuletnie za lata 2010–2011.

LITERATURA

- Angrist J., Lang K. (2002), *How important are classroom peer effects? Evidence from Boston's METCO program*, National Bureau of Economic Research, www.nber.org/papers
- Ball S.J. (1993), *Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA*, „British Journal of Sociology of Education” 14(1), s. 3–20.
- Dolata R. (2008), *Szkoła-segregacja-nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata R. (2010), *Międzyszkolne różnicowanie wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach*, w: J. Łukasik, I. Nowosad, M., J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Domański H., Pokropek A. (2011), *Podziały terytorialne, globalizacja a nierówności społeczne, Wprowadzenie do modeli wielopoziomowych*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Goldstein H., Noden P. (2003), *Modeling social segregation*, „Oxford Review of Education” 29(2), s. 225–237.
- Gorard S., Fitz J. (2000), *Markets and stratification: a view from England and Wales*, „Educational Policy” 14(3), s. 405–428.
- Harker R., Tymms P. (2004), *The effects of student composition on school outcomes*, „School Effectiveness and School Improvement” 15(2), s. 177–199.
- Herczyński J., Herbst M. (2005), *School choice and student achievement. Evidence from Poland*, Warsaw: Warsaw University.
- Jargowsky P.A. (1996), *Take the money and run: economic segregation in U.S. metropolitan areas*, „American Sociological Review” 61, s. 984–998.
- Markman J.M., Hanushek E.A., Kain J.F., Rivkin S.G. (2003), *Does peer ability affect student achievement?*, „Journal of Applied Econometrics” 18(5), s. 527–544.
- Mayer S.E. (2002), *How economic segregation affects children's educational attainment*, „Social Forces” 81(1), s. 153–177.
- Murawska B. (2004), *Segregacje na progu szkoły*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- ORE (2011), *Jakość oświaty jako efekt zarządzania strategicznego*, Warszawa.
- OECD (2010), *PISA 2009 results: What Students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*, Paris.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, Paris.
- Pokropek A. (2011), *Efekt rówieśników w kształceniu szkolnym*, niepublikowany doktorat, Warszawa: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rado P. (2010), *Governing decentralized education systems. Systemic change in South Eastern Europe*, Budapest: Open Society Foundations.
- Therborn G. (2006), *Meaning, mechanisms, patterns, and forces: an introduction*, w: *Inequalities of the world. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*, Verso.
- Waslander S., Pater C., van der Weide M. (2010), *Markets in education: an analytical review of empirical research on market mechanisms in education*, OECD Education Working Papers, No. 52, Paris.
- Wilkinson I.A.G., Hattie J.A., Parr J.M., Townsend M.A.R., Fung J., Ussher Ch., Thrupp M., Lauder H., Robinson T. (2000), *Influence of peer effects on learning outcomes: a review of the literature*, Auckland Uniservices Limited.
- Woods P., Bagley C., Glatter R. (1988), *School choice and competition: markets in the public interest?*, London and New York: Routledge.

OBNIŻENIE PROGU SZKOLNEGO I JEGO KONSEKWENCJE DLA PROCESU KSZTAŁCENIA

Radostaw Kaczan

Piotr Rycielski

Zespół Wczesnej Edukacji
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Początek nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej jest znaczącym momentem w życiu każdego ucznia i jego rodziny. Stanowi on również istotne wydarzenie z punktu widzenia szkoły jako całości. Każdego roku powraca bowiem pytanie, jakie dzieci i w jakich szkołach rozpoczynają swoją przygodę z nauką. Co najmniej od 2009 r., kiedy to w wyniku zmiany ustawy o systemie oświaty wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków (zgodnie z pierwotnym zapisem miał on obowiązywać od 1 września 2011 r.), pojawiają się coraz to nowe pytania o przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej oraz nauczycieli do pracy z jeszcze bardziej zróżnicowanymi zespołami klasowymi.

W kontekście zmian związanych z wprowadzeniem obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatków i toczącej się wokół nich dyskusji, pojawiają się najczęściej pytania o ich gotowość do szkoły oraz o przygotowanie szkoły i nauczycieli do pracy z nimi. Nie mniej ważne jest pytanie o zróżnicowanie poziomu umiejętności, z jakimi dzieci w klasach pierwszych rozpoczynają naukę szkolną. Poziom tych umiejętności stanowi punkt wyjścia, od którego rozpoczyna się praca szkoły, ale również punkt odniesienia przy ocenie efektywności jej pracy.

Zróżnicowanie umiejętności dzieci rozpoczynających naukę w szkole ma swoje źródła zarówno w indywidualnych procesach rozwojowych, związanych z dojrzewaniem układu nerwowego i rozwojem funkcji psychicznych, jak i z przebiegiem dotychczasowej ścieżki edukacyjnej dziecka (Hindman i in. 2010). Na obraz ten nakładają się dodatkowo uwarunkowania instytucjonalne i prawne, takie jak obniżenie wieku obowiązku szkolnego, ale też przesuwanie momentu wprowadzenia tego obowiązku dla wszystkich uczniów, a co za tym idzie, wydłużony okres przejściowy, w którym decyzje o tym, czy dziecko sześciolatek będzie rozpoczynać naukę w pierwszej klasie, czy nie, podejmują rodzice. W efekcie grupy dzieci rozpoczynające naukę w klasie pierwszej są zarówno pod względem wieku kalendarzowego, jak i poziomu rozwoju oraz doświadczeń edukacyjnych bardzo zróżnicowane.

Poziom zróżnicowania w zakresie umiejętności szkolnych jest jednym z ważnych czynników współdecydujących o tym, jak przebiegać będzie adaptacja dziecka do sytuacji szkolnej. Można postawić tezę, że zróżnicowanie to, stale obecne na pierwszym etapie nauki w szkole podstawowej, jest potencjalnym źródłem trudności, ale może też być wykorzystane jako zasób. Jednak, aby można było potraktować je jako zasób, potrzebne są odpowiednie rozwiązania w zakresie sposobu prowadzenia zajęć i metod wykorzystywanych w pracy ze zróżnicowanymi zespołami klasowymi. Wydaje się, że rozwiązaniem, które staje się coraz powszechniej stosowane w tym celu, jest *tutoring* rówieśniczy. Potwierdzona wynikami systematycznych badań skuteczność tej metody skłania do jej propagowania i upowszechniania również w Polsce (por. Brzezińska, Rycielska 2009; Brzezińska 2012a).

INSTYTUCJONALNE UWARUNKOWANIA ZRÓZNICOWANIA W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI NA STARCIE SZKOLNYM

Pierwszym rozpatrywanym źródłem potencjalnego zróżnicowania dzieci pod względem umiejętności w momencie startu szkolnego jest różnorodność ścieżek edukacyjnych dzieci, które jako potencjalni uczniowie mogą znaleźć się w jednej pierwszej klasie szkoły podstawowej. Różnorodność ta wynika między innymi ze zmian, jakie są systematycznie wprowadzane w celu zarówno upowszechnienia przygotowania przedszkolnego, jak i obniżenia wieku szkolnego. Autorzy *Raportu o stanie edukacji 2010* (IBE 2011, s. 42) piszą: *Od września 2004 r. wprowadzono obowiązek przygotowania przedszkolnego przez dzieci w wieku 6 lat. Obowiązek ten jest realizowany w przed-*

szkolu lub oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej (a potocznie określanych „zerówkami”). Obowiązek ten realizowało we wrześniu 2009 r. 95,3% sześciolatków. Większość z nich uczy się w przedszkolu, pozostała część (ok. 42%) uczy się w oddziale przedszkolnym w szkole. Z możliwości rozpoczęcia wcześniejszej nauki w szkole korzystało w ostatnich latach ok. 0,7–1% sześciolatków. W 2009 r. odsetek ten zwiększył się do 4,5%.

Zatem u progu klasy pierwszej mogą znaleźć się zarówno uczniowie mający za sobą pełen cykl wychowania przedszkolnego i rozpoczynający naukę w klasie pierwszej w wieku 6 lub 7 lat, jak również dzieci mające za sobą tylko rok wychowania przedszkolnego i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej, a będące w tym samym wieku. Kolejne grupy dzieci z odmienną ścieżką edukacyjną stanowić będą uczniowie mający za sobą dwa lata przygotowania przedszkolnego, czyli uczniowie, których rodzice zdecydowali się pozostawić je na kolejny rok w przedszkolu. Jak czytamy na stronach MEN: *dzieci sześciolatek urodzone w roku 2006 i 2007, które zgodnie z decyzją rodziców nie rozpoczną nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej odpowiednio od dnia 1 września 2012 r. i 1 września 2013 r., będą miały obowiązek kontynuowania edukacji przedszkolnej* (MEN 2012). Omówione tu przykłady nie wyczerpują wszystkich możliwych przebiegów ścieżek edukacyjnych dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej (pominięto np. przypadki dzieci, które ze względów rozwojowych lub zdrowotnych miały odroczony obowiązek szkolny).

Dzieci, które rozpoczęły edukację przedszkolną w wieku 3 lub 4 lat osiągają lepsze wyniki pod koniec nauczania nawet w klasie trzeciej (IBE 2011). Efekt ten jest bardziej widoczny w przypadku chłopców niż dziewcząt, ale warunkiem jest uczęszczanie do przedszkola przez co najmniej trzy lata. Ponieważ edukacja przedszkolna obejmuje jedynie 60% dzieci w Polsce, a obowiązkowe przygotowanie przedszkolne dla dzieci pięcioletnich zostało wprowadzone od roku szkolnego 2011/2012, dopiero za kilka najbliższych lat będziemy mogli zaobserwować, jaki i czy systematyczny wpływ ma ono na poziom zróżnicowania w zakresie umiejętności dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej.

Należy jednak pamiętać, że gdy pod uwagę bierzemy i statystycznie kontrolujemy wpływ statusu socjoekonomicznego rodziny dziecka na jego powodzenie szkolne, to pozytywne efekty uczęszczania do przedszkola maleją. Zatem na interesujący nas obraz zróżnicowania składają się indywidualne ścieżki edukacyjne dziecka, które są mocno powiązane z statusem rodziny. Jak zauważa R. Dolata (2008, s. 69), przywołując badania Barbary Murawskiej: *poziom umiejętności uczniów na progu szkolnym (czyli zaraz po ukończeniu edukacji przedszkolnej) jest silnie zróżnicowany. Najważniejszym wyznacznikiem tych umiejętności jest SES rodziny pochodzenia ucznia. Jednocześnie badanie pokazuje, że poziom umiejętności uczniów na progu szkoły jest znacząco powiązany z edukacją przedszkolną.*

Mówiąc o źródłach różnic między uczniami klasy pierwszej, musimy zwrócić uwagę na to, że sześciolatki nie tylko są młodsze, ale i krócej poddawane systematycznym oddziaływaniom edukacyjnym, a poprzez to bardziej zróżnicowane i mniej podobne pod względem stylu uczenia się i poziomu osiągnięć edukacyjnych do dzieci starszych (por. Brzezińska 2012b).

ROZWOJOWE UWARUNKOWANIA ZRÓZNICOWANIA W ZAKRESIE UMIEJĘTNOŚCI NA STARCIE SZKOLNYM

Jak zauważa zespół A.I. Brzezińskiej (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik 2012), za zróżnicowanie w zakresie gotowości szkolnej odpowiadają zarówno różnice intraindywidualne, które wynikają z tempa i poziomu rozwoju psychicznego, jak i doświadczenia edukacyjne i jakość dotychczasowego treningu w zakresie kompetencji, które są niezbędne

do nauki w szkole. O drugim źródle zróżnicowania pisaliśmy powyżej, poniżej odniesiemy się do rozwojowych uwarunkowań zróżnicowania.

Za przebieg zmian rozwojowych odpowiadają procesy dojrzewania centralnego układu nerwowego, a szczególnie kory przedczołowej, która związana jest z tzw. funkcjami wykonawczymi. Rozwój tych funkcji jest stosunkowo powolny i nieharmonijny (Jodzio 2008). Najistotniejsze zmiany zachodzą pomiędzy 5./6. a 9./10. rokiem życia, a stopień dojrzałości kory przedczołowej i jej funkcji wiąże się ze zróżnicowaniem w zakresie zdolności do podejmowania działań wolicjonalnych, w tym planowania własnego działania i przewidywania jego konsekwencji. Nie mniej ważny jest rozwój pamięci roboczej, która zwiększa swoją pojemność od 2 do 3 elementów eksponowanych, jednocześnie zapamiętywanych przez dziecko czterolatnie do 6 elementów zapamiętywanych przez dzieci w wieku 12 lat (Putko 2008). Jednak i tutaj rozwój nie postępuje harmonijnie i płynnie, a największy skok w rozwoju pamięci roboczej ma miejsce pomiędzy 7. a 10. rokiem życia (Brzezińska i in. 2012).

Większość funkcji psychicznych (pamięć, uwaga dowolna, samo-regulacja) niezbędnych do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela i według zewnętrznego planu, które to uczenie staje się dominujące w momencie przejścia z przedszkola do szkoły podstawowej (por. Wygotski 1971; Blair 2002), rozwija się skokowo. Stąd tak często obserwowane różnice pomiędzy dziećmi będącymi w tym samym wieku oraz pomiędzy dziećmi, które nieznacznie różnią się wiekiem. Nieharmonijny rozwój tych kluczowych dla nauki szkolnej funkcji sprawia, że powiązany z nimi poziom osiągnięć, np. w zakresie umiejętności liczenia (zdolność do zapamiętania i przechowania określonej liczby elementów oraz wykonywania na nich różnych operacji), również wykazuje znaczne zróżnicowanie.

Dla części dzieci opanowanie i dalsze doskonalenie pewnych umiejętności jest kwestią kilku tygodni i niewielkiego treningu, bo podstawy dla nich są już mocno ugruntowane zarówno w obszarze dojrzałości funkcji psychicznych, jak i niezbędnej liczby doświadczeń, czyli praktykowania w zakresie tych umiejętności. W ich przypadku umiejętność taka znajduje się w tzw. strefie aktualnego rozwoju (Wygotski 1971). Jednak na starcie szkolnym możemy mieć do czynienia nie tylko z różnicami w zakresie kompetencji i umiejętności znajdującymi się w strefie aktualnego rozwoju, ale również ze zróżnicowaniem w tzw. strefie najbliższego rozwoju. U części dzieci wiele umiejętności, które niezbędne są do nauki w szkole dopiero się kształtuje. Umiejętności te, aby mogły się w pełni rozwinąć, wymagają zarówno odpowiedniego poziomu dojrzałości struktur mózgowych i związanych z nimi funkcji psychicznych, jak również odpowiedniego trenowania i wspierania w sytuacji szkolnej.

PRZYKŁADY ZRÓŻNICOWANIA POZIOMU UMIEJĘTNOŚCI DZIECI NA PODSTAWIE WYNIKÓW W TEŚCIE UMIEJĘTNOŚCI NA STARCIE SZKOLNYM

Zróżnicowanie w zakresie poziomu umiejętności wśród dzieci, które potencjalnie mogą rozpocząć naukę w klasie pierwszej, chcielibyśmy zilustrować wynikami badania, które miało na celu skonstruowanie narzędzia diagnozującego poziom wiedzy i umiejętności sześciu- i siedmiolatków.

Test *umiejętności na starcie szkolnym* (TUnSS) został przygotowany w ramach działalności Pracowni Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (PSUEK) w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Wykonawcą TUnSS był Instytut Badawczy Millward Brown SMG/KRC. Zgodnie z założeniami TUnSS nie jest testem gotowości szkolnej, ponieważ przedmiotem pomiaru są jedynie kompetencje poznawcze, nie zaś charakterystyki osobowościowo-motywacyjne czy emocjonalne (Kaczan, Rycielski 2012; por. Karwowski, Dziedziewicz 2012). Specyfiką przygotowanego narzędzia jest jego adaptacyjny charakter. Oznacza to, iż poszczególne zadania w każdym z trzech mierzonych obszarów (umiejętności matematyczne, umiejętność czytania oraz umiejętności niezbędne do nauki pisania) są dobierane w zależności od tego, jak dziecko rozwiąże zadania wcześniejsze. Test realizowany jest na urządzeniach z ekranem dotykowym (tabletach), które umożliwiają natychmiastową ocenę wykonania każdego zadania, a dzięki algorytmowi testowania adaptatywnego (CAT) trudność kolejnych zadań dopasowywana jest do

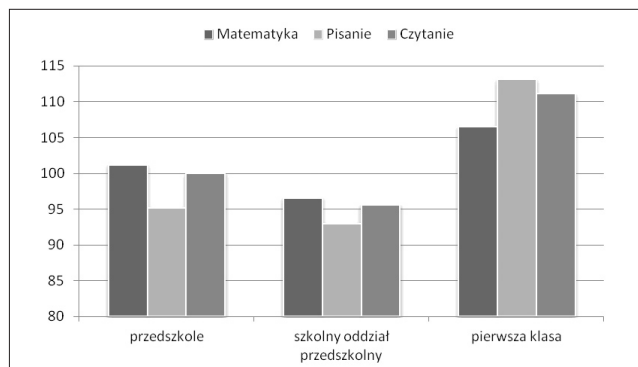
obliczanego na bieżąco poziomu umiejętności dziecka (Karwowski, Dziedziewicz 2012).

Prezentowane tu wyniki pochodzą z badania, w którym wzięło udział 3769 dzieci w wieku od 5 do 7 lat. Dzieci rekrutowane były z oddziałów przedszkolnych, szkolnych oddziałów przedszkolnych („zerówek”) i pierwszych klas szkół podstawowych. Badanie odbyło się w okresie pomiędzy majem a czerwcem 2012 r. Do analiz z badanej populacji wybrano próbę 1292 sześciolatków. Przedstawione dane reprezentują zatem stan umiejętności i wiedzy dzieci na końcu, a nie na początku roku szkolnego – mimo to obserwujemy wysoki poziom zróżnicowania badanych kompetencji.

Poniżej (wykres 1) przedstawiono wyniki dla sześciolatków z różnych placówek. Gdy przyjrzymy się losom dzieci sześciolatków o różnych statusach edukacyjnych, zauważymy duże różnice w ich kompetencjach, w zależności od wybranej dla nich ścieżki edukacyjnej. Najlepiej rozwinięte są dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Szczególnie silnie efekt ten jest widoczny w przypadku pisania – gdy te umiejętności są istotnie częściej ćwiczone w pierwszych klasach niż w zerówkach. Dla matematyki różnice między grupami (szkoła, przedszkole, szkolny oddział przedszkolny) były istotne o średniej sile efektu: $F(2,1050) = 33,53$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$; dla pisania efekt ten był najsilniejszy $F(2,1050) = 210,98$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,29$; dla czytania efekt również pozostawał stosunkowo silny $F(2,1050) = 83,87$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,14$.

Analiza *post hoc* z poprawką b-Tukey'a w przypadku każdej ze skal (matematyka, pisanie, czytanie) ujawniła powtarzający się wzorzec wyników. Najlepsze wyniki osiągały dzieci z pierwszych klas szkół podstawowych, przeciętne – dzieci z przedszkoli, a najgorsze – dzieci ze szkolnych oddziałów przedszkolnych. Uzyskany wzór wyników można tłumaczyć korzystnym efektem pozostawienia dzieci w tym samym środowisku edukacyjnym. Być może do zerówek przyszkolnych trafiły dzieci, które zdiagnozowano jako jeszcze niegotowe do nauki szkolnej – stąd gorszy ich wynik.

Wykres 1. Średnie wyniki na skalach matematyki, pisania i czytania dla dzieci sześciolatków z przedszkola, szkolnych oddziałów przedszkolnych oraz pierwszych klas. Skala wyników wystandaryzowana dla wszystkich zbadanych dzieci ze średnią 100 i odchyleniem standardowym 15



Aby dobrze odzwierciedlić rzeczywiste zróżnicowanie poziomu kompetencji dzieci, dla każdej grupy wyodrębnionej ze względu na rodzaj placówki obliczono wartości średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego. Wartości te przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe dla matematyki, pisania i czytania w podziale na typ placówki, do której uczęszcza dziecko

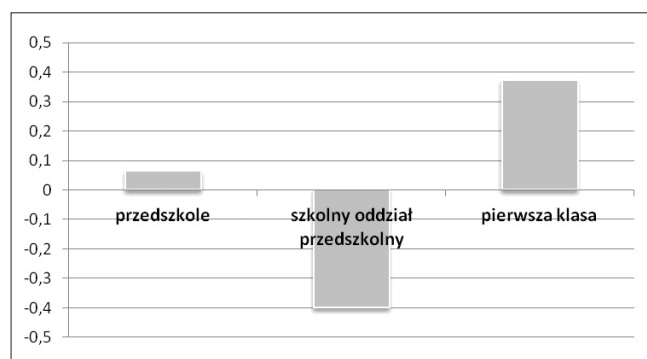
Wyszczególnienie	Matematyka	Pisanie	Czytanie
Pierwsza klasa			
Średnia	106	113	111
Odchylenie standardowe	11	10	7
Przedszkole			
Średnia	101	95	100
Odchylenie standardowe	12	10	12
Szkolny oddział przedszkolny			
Średnia	97	93	96
Odchylenie standardowe	11	13	11

Jakie wnioski można wyciągnąć z zaprezentowanych w tabeli 1 miar rozproszenia? Jeżeli przyjmiemy, że w przybliżeniu 2 odchylenia standardowe od średniej obejmują około 95% wszystkich dzieci – zauważymy łatwo, że nauczyciele nauczania początkowego w pierwszych klasach pracują zarówno z dziećmi o wysokim, nawet jak na pierwszoklasistę, poziomie kompetencji, jak i z wieloma dziećmi o kompetencjach takich samych, jak dzieci w przedszkolu, czy szkolnym oddziale przedszkolnym. Nakłada to na nauczycieli konieczność takiego doboru metod pracy z dziećmi, aby były one dostosowane do pracy z grupą zróżnicowaną.

W jaki sposób można tłumaczyć różnice w poziomie kompetencji między sześciolatkami w zależności od placówki edukacyjnej? Dlaczego sześciolatki w klasach pierwszych wypadają na wszystkich skalach (matematyki, pisania i czytania) najlepiej? Dlaczego dzieci w szkolnych oddziałach przedszkolnych („zerówkach”) wypadają istotnie słabiej? Odpowiedzi na te pytania dostarcza analiza statusu socjoekonomicznego rodzin posyłających sześciolatki odpowiednio do szkoły, przedszkola i szkolnego oddziału przedszkolnego (por. wykres 2).

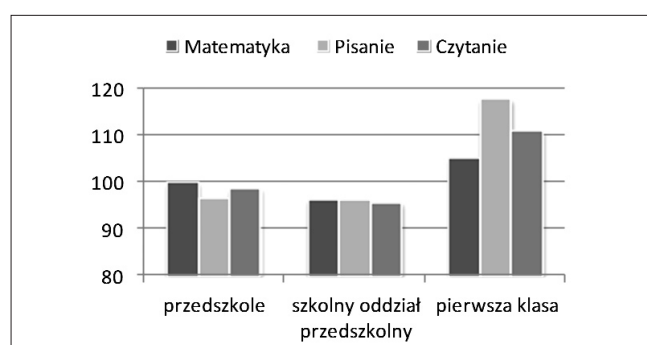
Różnice w statusie socjoekonomicznym rodzin posyłających sześciolatki do pierwszych klas, przedszkoli i szkolnych oddziałów przedszkolnych są istotne ($F(2,1183) = 53,28$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,08$). Rodziny o najwyższym statusie socjoekonomicznym najczęściej posyłały dzieci sześciolatki do pierwszych klas. Rodziny o przeciętnym statusie socjoekonomicznym najczęściej pozostawiały sześciolatka w przedszkolu. Rodziny o najniższym statusie socjoekonomicznym posyłały sześciolatków do tzw. zerówek, czyli szkolnych oddziałów przedszkolnych. Ponieważ wyniki osiągnięć szkolnych istotnie zależą od statusu socjoekonomicznego rodziny (czytanie w 14%, pisanie w 8%, a umiejętności matematyczne w 9%), łatwo wyjaśnić w ten sposób zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji dzieci uczęszczających do różnych typów placówek.

Wykres 2. Średnie ze standaryzowanych wskaźników statusu socjoekonomicznego rodziny w zbadanych placówkach edukacyjnych



Wykres 3 przedstawia różnice w osiągnięciach z matematyki, pisanie i czytania wśród dzieci sześciolatków przy kontroli statusu socjoekonomicznego rodziny. Jest to zestawienie zbliżone do opisanego na wykresie 1, jednak uwzględniające zjawisko nielosowego posyłania sześciolatków do szkoły – częstsze w rodzinach o wyższym statusie socjoekonomicznym.

Wykres 3. Średnie na skalach matematyki, pisanie i czytania dla dzieci sześciolatków z przedszkola, szkolnych oddziałów przedszkolnych oraz pierwszych klas po odjęciu wpływu statusu socjoekonomicznego rodziny

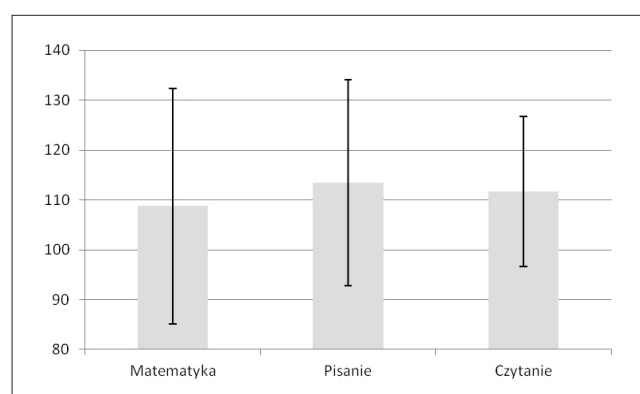


Warto zauważyć, że nawet przy kontroli statusu socjoekonomicznego rodziny zachowany zostaje układ różnic między grupami: dla matematyki to $F(2,946) = 17,4$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$; dla pisanie $F(2,946) = 173,4$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,27$; dla skali czytania $F(2,946) = 57,99$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,11$. Uwzględnienie wpływu statusu socjoekonomicznego rodziny zmniejsza nieco różnice między analizowanymi grupami sześciolatków, jednak nie na tyle, aby przestały być one istotne.

Sześciolatki w pierwszych klasach nadal odznaczają się najwyższym poziomem kompetencji. Widać jednak wyraźnie, że poziom tego zróżnicowania jest zależny od tego, którą z kompetencji bierzemy pod uwagę. Najsilniejszy efekt obserwujemy w przypadku umiejętności pisanie, następnie czytania, a najslabsze jest zróżnicowanie w zakresie umiejętności matematycznych. Znaczący wpływ placówki ujawnia się zatem w zakresie umiejętności pisanie i czytania, ale jest znacznie słabszy w zakresie umiejętności matematycznych. Są one bowiem, jak wykazują liczne badania (por. Krejtz 2012) u dzieci sześci- i siedmioletnich, powiązane z funkcjonowaniem pamięci roboczej. Zatem można przypuszczać, że to różnice w poziomie dojrzałości pamięci roboczej są przyczyną zróżnicowania w zakresie kompetencji matematycznych.

W kolejnym kroku przeanalizowaliśmy wyniki wszystkich zbadanych uczniów uczęszczających do klasy pierwszej – zarówno sześci- i siedmioletnich. Jak wygląda zróżnicowanie poziomu trzech mierzonych przez nas kompetencji w tej grupie? Na wykresie 4 przedstawiono średnie wartości dla skal umiejętności matematycznych, pisanie i czytania.

Wykres 4. Średnie wyniki na skalach umiejętności matematycznych, pisanie i czytania dla dzieci uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wąsy obrazują zakres plus minus dwóch odchyłek standardowych



Wykres 4 obrazuje realne zróżnicowanie kompetencji dzieci w pierwszych klasach – po roku nauki. Można zakładać, że zróżnicowanie początkowe było jeszcze większe od przedstawionego na wykresie. W grupie pierwszoklasistów spotkać można zarówno dzieci z ponadprzeciętnym poziomem umiejętności, jak i te, których umiejętności są na poziomie przeciętnego dziecka uczęszczającego do przedszkola.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Dzieci sześciolatków rozpoczynające naukę w szkołach podstawowych tworzą bardzo zróżnicowaną pod względem kompetencji grupę. Ze względu na wprowadzenie reformy i kolejne lata przejściowe: 2012/2013 i 2013/2014 nauczyciele nauczania zintegrowanego będą pracowali z grupą jeszcze bardziej zróżnicowaną pod względem poziomu kompetencji niż zazwyczaj. Szkoły podstawowe intensywnie przygotowują się na przyjęcie dzieci młodszych do pierwszych klas.

Rekomendujemy, aby jednym z obszarów wsparcia nauczycieli nauczania zintegrowanego było propagowanie metod ułatwiających pracę z dziećmi zróżnicowanymi pod względem poziomu różnych, ważnych umiejętności. Najbardziej pożądanym rodzajem programów pracy z takimi grupami są takie, które jednocześnie aktywizują i wykorzystują potencjał dzieci bardziej zdolnych, obejmując szczególnym wsparciem dzieci mniej zdolne. Jedną z tego rodzaju technik jest *tuto-*

ring rówieśniczy, angażujący uczniów do wspólnej pracy – w zespołach o zróżnicowanych kompetencjach.

Tutoring, a w szczególności *tutoring rówieśniczy*, wydaje się doskonałą rodziną technik wspierającą systemy edukacyjne na całym świecie (Johnson 1981). *Tutoring rówieśniczy* rozumiemy jako sytuację edukacyjną, w której nauczyciel poprzez system instrukcji umożliwia uczniom wzajemne uczenie się i nauczanie (Goodlad, Hirst 1989). Sytuacja taka może dotyczyć dzieci w tej samej grupie wieku, ale sprawdza się wyjątkowo dobrze w grupach wiekowo zróżnicowanych, w których dzieci bardziej rozwinięte uczą dzieci młodsze, mniej kompetentne i mniej biegłe w jakimś zakresie. Młodsze dzieci dostają wtedy więcej uwagi i wsparcia, niż gdyby otrzymywały je jedynie od nauczyciela. Starsi uczniowie nie nudzą się przy znanych im zadaniach, bo stoi przed nimi wyzwanie – jak przekazać swoją wiedzę i umiejętności kolegom. Co więcej, dzieci mogą zmieniać się rolami w zależności od tematu. Uczeń lepiej liczący może być tutorem podczas nauki dodawania, a jednocześnie w czasie nauki rysowania sam może potrzebować pomocy od innych.

Tutoring rówieśniczy przyczynia się do zwiększenia poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, co zostało udowodnione w wielu rzetelnych badaniach naukowych (przeгляд badań: Ritter i in. 2009). Techniki tutoringowe wspierają również rozwój osobowości dziecka i rozwijają jego kompetencje społeczne (Gumpel, Frank 1999) – co jest niezwykle istotnym aspektem pracy wychowawczej z dziećmi, szczególnie na pierwszych etapach kształcenia.

Metaanaliza 90 badań dotyczących *tutoringu rówieśniczego* w szkołach podstawowych, przeprowadzona przez C. Rohrbeck i współpracowników (2003), wykazała istnienie systematycznego, silnego pozytywnego efektu stosowania takich technik. Wszystkie analizowane działania wspierające rozwój uczniów oparte na mechanizmie *tutoringu rówieśniczego* przyniosły pozytywne rezultaty – z przeciętną obserwowaną siłą efektu $d = 0,33$.

Czy współpraca i uczenie się w grupie służy tylko dzieciom o niskim poziomie kompetencji? Na to pytanie odpowiedział zespół D.W. Johnsona (1993). Wyselekcjonowani uczniowie o najwyższych kompetencjach, przydzieleni losowo do grup wspieranych metodami indywidualnymi oraz opartymi na współpracy, osiągnęli znacznie większe postępy w warunkach wspólnego uczenia się. Na *tutoringu rówieśniczym* zyskują wszyscy – zarówno mniej, jak i bardziej zdolne dzieci. Co istotne, zmienia się także nieco rola nauczyciela, który staje się osobą kierującą przepływem wiedzy w klasie i wspierającą proces wzajemnego uczenia się zachodzący między uczniami.

Tutoring rówieśniczy został uznany za jedną z najskuteczniejszych form wsparcia rozwoju wiedzy i umiejętności dzieci w wieku szkolnym. Badania nad efektywnością różnych form edukacji prowadzone są od lat w setkach ośrodków akademickich na całym świecie. Jednym z projektów dokonujących analizy wytworzonych w ten sposób danych jest *Best Evidence Encyclopedia*. Przedsięwzięcie realizuje School of Education na Johns Hopkins University. Projekt został opracowany przez *Center for Data-Driven Reform in Education* działające w ramach tejże uczelni i jest opłacany przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Celem programu jest umożliwienie badaczom i nauczycielom dostępu do sprawdzonych i użytecznych informacji potwierdzających siłę efektu różnego rodzaju proponowanych oddziaływań i programów nauczania dostępnych dla uczniów z etapu kształcenia K-12 (od początku szkoły podstawowej do końca liceum). W ramach *Best Evidence Encyclopedia* prowadzona jest strona internetowa, na której zbierane są i publikowane dane i zestawienia oparte na efektach pracy naukowej wielu badaczy i organizacji zajmujących się badaniami edukacyjnymi (www.bestevidence.org/).

Wśród najlepiej ocenianych przez projekt programów, mających na celu wsparcie nauki czytania, pisanie i umiejętności matematycz-

nych w szkołach podstawowych, znajdują się programy oparte na zasadach *tutoringu rówieśniczego*. Programy te (gruntownie sprawdzone i poddane analizie siły efektu) gwarantują po ich prawidłowym wprowadzeniu długoterminne efekty w postaci wyższych ocen w testach końcowych i selekcyjnych. Wśród najlepiej ocenianych programów znalazły się np. *Classwide Peer Tutoring*, *Peer Assisted Learning Strategies (PALS)*, *Power Teaching: Mathematics, Integrated Reading and Composition* czy *Reciprocal Teaching*. Wszystkie one odwołują się do elementów *tutoringu rówieśniczego* jako głównego mechanizmu wpływu i mają potwierdzoną wysoką efektywność.

LITERATURA

- Blair C. (2002), *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*, „American Psychologist” 57(2), s. 111–127.
- Brzezińska A.I. (2012a), *Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela?*, w: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców*, Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Praktyków Kultury, s. 39–63.
- Brzezińska A.I. (2012b), *Gotowość dziecka do szkoły czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*, niepublikowany maszynopis.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku 5–7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, „Edukacja” nr 1(117), s. 7–22.
- Brzezińska A.I., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, s. 19–30.
- Dolata R. (2009), *Szkoła, segregacje, nierówności*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Goodlad S., Hirst B. (1989), *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*, New York: Nichols Publishing.
- Gumpel T., Frank R. (1999), *An expansion of the peer-tutoring paradigm: cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys*, „Journal of Applied Behavior Analysis” 32, s. 115–118.
- Hindman A., Skibbe L., Miller A., Zimmerman M. (2010), *Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during head start, to literacy and mathematics growth through first grade*, „Early Childhood Research Quarterly” 25, s. 235–250.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: IBE.
- Jodzio K. (2008), *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Johnson D.W. (1981), *Student-student interaction: the neglected variable in education*, „Educational Researcher” 10(1), s. 5–10.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Taylor B. (1993), *Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance*, „The Journal of Social Psychology” 133, s. 839–844.
- Kaczan R., Rycielski P. (2012), *Diagnoza umiejętności dzieci 5, 6 i 7-letnich za pomocą Testu Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUSS)*, referat wygłoszony na konferencji Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław, 22–23 września 2012 r., www.ptde.org
- Karwowski M., Dziedziewicz D. (2012), *Test Umiejętności na Starcie Szkolnym. Podręcznik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krejtz I. (2012), *Korepetycje poznawcze. Rola pamięci robotycznej i kontroli uwagi w przewidywaniu osiągnięć szkolnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- MEN (2012), *Sześcioletek w szkole. Krok po kroku*, [dostęp 3.10.2012], http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=237&Itemid=297
- Putko A. (2008), *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ritter G.W., Barnett J.H., Denny G.S. i Albin G.R. (2009), *The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: a meta-analysis*, „Review of Educational Research” 1, s. 3–38.
- Rohrbeck C.A., Ginsburg-Block M.D., Fantuzzo J.W., Miller T.R. (2003), *Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review*, „Journal Of Educational Psychology” 95(2), s. 240–257.
- Wygotski L.S. (1971), *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym*, w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN, s. 517–530.

SUMMARY

The presented article describes the current situation at the first stage of education in Poland. As a result of the reform concerning lowering the age at which education is compulsory, a significant differentiation of the biological age of students (up to 24 months) can be observed in the first year of primary school. As a consequence, students of the first years are characterised by a significant variability in terms of mathematics and literacy skills. It is confirmed by the results of the School-Entry Skills Test (Test Umiejętności na Starcie Szkolnym). In the context of high variation in competences in a group, methods based on peer tutoring are an extremely effective instructional tool. Introduction of such methods to the standards of teaching at the first stage of school education is proposed by the authors of the article.

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH: BADANIA I DZIAŁANIA NA RZECZ WZMOCNIENIA ZAPLECZA BADAWCZEGO SYSTEMU EDUKACJI

Michał Sitek
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WPROWADZENIE

Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) jest placówką badawczą prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Jego głównym zadaniem jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych przydatnych dla szeroko rozumianej polityki i praktyki edukacyjnej. Instytut prowadzi projekty badawcze, uczestniczy w projektach międzynarodowych, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze, monitoruje badania edukacyjne w Polsce. Instytut jest nadzorowany przez Ministerstwo Edukacji Naukowej oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Instytut zatrudnia ponad 130 badaczy zajmujących się szeroko rozumianą edukacją – socjologów, psychologów, pedagogów, ekonomistów, politologów, prawników oraz przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, w tym wielu wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o bogatym doświadczeniu zawodowym, które obejmuje, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej, badaniach społecznych czy działalności w organizacjach pozarządowych.

Główne obszary prac badawczych i rozwojowych prowadzonych w Instytucie to m.in.:

- wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem,
- podstawy programowe oraz problemy dydaktyk przedmiotowych,
- pomiar dydaktyczny i analizy osiągnięć edukacyjnych,
- badanie psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych,
- badanie warunków, jakości i efektywności pracy nauczycieli,
- relacje pomiędzy systemem edukacji a rynkiem pracy,
- uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) i badanie systemu kwalifikacji,
- ekonomiczne uwarunkowania kształcenia, finansowanie edukacji i inne szeroko rozumiane problemy ekonomii edukacji,
- instytucjonalno-prawne problemy systemu edukacji i polityki edukacyjnej.

IBE wydaje publikacje i opracowania naukowe z zakresu szeroko rozumianej edukacji. Od 1983 r. Instytut jest wydawcą kwartalnika „Edukacja” (odnotowywanego na liście ERIH). Od 2011 r. Instytut wydaje coroczny *Raport o stanie edukacji* – publikację porządkującą wiedzę na temat systemu edukacji, prezentującą aktualne dane, omawiającą problemy oraz kierunki zmian zachodzących w edukacji.

REALIZOWANE PROJEKTY

Instytut prowadzi cztery projekty systemowe Ministerstwa Edukacji Narodowej, współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego:

- *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego (Entuzjaści edukacji)* (2009–2015) – projekt, którego celem jest wzmocnienie zdolności systemu edukacji w zakresie badań edukacyjnych oraz zwiększenie możliwości wykorzystywania badań naukowych w polityce i praktyce edukacyjnej oraz zarządzaniu oświatą;

- *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2010–2013) – celem projektu jest stworzenie spójnego systemu opisu i potwierdzania kwalifikacji – Krajowej Ramy Kwalifikacji, która ułatwi porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, miejscach i formach oraz dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy;

- *Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej* (2007–2013, w IBE od 2012) – celem

projektu jest rozwijanie metod wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania;

- *Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*, w ramach którego prowadzone jest *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów* (2010–2014, w IBE od 2012 r.) – jego celem jest dostarczenie szkołom dodatkowych informacji o poziomie wiadomości i umiejętności uzyskanych przez uczniów w klasach I–III oraz materiałów mogących stać się podstawą do refleksji nad funkcjonowaniem szkoły i doskonaleniem jej codziennej praktyki.

Charakterystyka projektów realizowanych w IBE

Projekt systemowy pt. *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego (Entuzjaści edukacji)*

Największy z projektów, realizowany w latach 2009–2015, funkcjonuje pod hasłem *Entuzjaści edukacji* (EE). Długofalowym celem projektu jest systematyczne i trwale podnoszenie jakości edukacji. Badania naukowe podjęte w jego ramach służą zarówno zdiagnozowaniu istniejących słabych punktów systemu edukacji na wszystkich jego poziomach (zarówno w skali makro-, jak i mikro-, czyli w relacji nauczyciela z uczniem/uczniami), jak i wypracowaniu narzędzi służących pokonywaniu trudności w podnoszeniu jakości edukacji, w tym zarówno narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli, jak i narzędzi oceny pracy szkoły, ale też oceny polityki edukacyjnej na różnych szczeblach.

Zakres badań, które realizuje IBE w ramach projektu *Entuzjaści edukacji*, obejmuje interdyscyplinarne badania funkcjonowania podstaw programowych w rzeczywistości szkolnej, badania nad jakością i efektywnością edukacji w obszarze uwarunkowań wewnątrzszkolnych, instytucjonalnych, ekonomicznych oraz w kontekście potrzeb rynku pracy. Ważnym celem jest przy tym wzmocnienie instytucjonalnego i kadrowego rozwoju badań edukacyjnych w Polsce zarówno poprzez rozwój samego Instytutu, jak i inicjowanie oraz zawiązywanie sieci współpracy krajowych i zagranicznych instytucji prowadzących badania edukacyjne.

Pierwszy obszar w ramach projektu EE to **badania podstaw programowych i rozwoju dydaktyk przedmiotowych**, które pozwalają na dokonanie diagnozy jakości kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych (m.in.: języka polskiego, matematyki, nauk przyrodniczych, historii oraz języków obcych) i są podstawą tworzenia nowych narzędzi dydaktycznych dla nauczycieli. Przykładem badań z tego obszaru jest realizowane corocznie – począwszy od 2011 r. – badanie *Laboratorium myślenia* obejmujące uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych i diagnozujące poziom wiedzy i umiejętności z zakresu poszczególnych przedmiotów przyrodniczych.

Przykładem współpracy z systemem egzaminacyjnym jest badanie *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów*, realizowane od 2011 r. wśród uczniów trzeciej klasy gimnazjów. Wyjątkowe, także w skali międzynarodowej, są prowadzone w Instytucie badania dotyczące nauczania języka obcego, które uwzględniają m.in. badania umiejętności pisania, czytania i słuchania, umiejętności wypowiedzi ustnej (prowadzone w schemacie badań podłużnych).

Instytut nie tylko prowadzi diagnozę słabych i mocnych stron nauczania, ale także oferuje wsparcie dla szkół i nauczycieli, czego przykładem jest „Baza narzędzi dydaktycznych” czyli dostępne w Internecie zbiory zadań z języka polskiego, historii, matematyki, biologii, chemii, fizyki i geografii. Ważnym działaniem są też badania i analizy psychometryczne danych egzaminacyjnych. Jednym z efektów projektu jest m.in. przeprowadzenie badań nad wynikami egzaminów z lat

2002–2014, dających możliwość przeliczenia wyników z egzaminów zewnętrznych przeprowadzonych w poszczególnych latach i możliwość śledzenia tendencji w zmianach wyników egzaminów na poziomie szkoły, a także na różnych szczeblach podziału terytorialnego kraju.

Zespół Pomiaru Dydaktycznego IBE prowadzi także działania realizowane w ramach osobnego projektu systemowego, związane z rozwijaniem metodologii edukacyjnej wartości dodanej, która obecnie umożliwia analizę wyników niemal każdego gimnazjum w Polsce i większości szkół kończących się egzaminem maturalnym.

Drugim z obszarów badawczych są **psychologiczne i pedagogiczne podstawy osiągnięć szkolnych**. W ramach tego obszaru prowadzone jest m.in. badanie podłużne pt. *Szkolne uwarunkowania efektywności kształcenia*, którego celem jest uzyskanie systematycznej wiedzy o czynnikach warunkujących efektywność kształcenia w szkole podstawowej. Na potrzeby tego badania wytworzono lub zaadaptowano do polskich warunków szereg narzędzi psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Efektem działań podejmowanych w projekcie jest też TUNSS, czyli *Test umiejętności na starcie szkolnym*. Jest to test adresowany do dzieci w wieku 5–7 lat, o charakterze adaptatywnym, czyli test dostosowujący poziom trudności kolejnych zadań do poziomu umiejętności dziecka i przygotowany w nowoczesnej i atrakcyjnej dla dzieci formie aplikacji uruchamianej na tablecie.

Trzeci obszar, zgodnie z założeniem, iż pierwsze lata życia stanowią fundament późniejszego efektywnego funkcjonowania jednostki zarówno w sferze poznawczej, jak i społeczno-emocjonalnej, dotyczy **jakości rozwoju i życia dziecka od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole**. Długofalowym celem jest tutaj wypracowanie rekomendacji dla polityki społecznej i edukacyjnej dotyczących: wsparcia dla rodzin, standardów funkcjonowania instytucji opieki i wczesnej edukacji, kwalifikacji kadry w tych instytucjach oraz dostępu do świadczeń opiekuńczych i edukacyjnych. Planowane są także pogłębione badania nad ryzykiem dysleksji i specyficznymi zaburzeniami językowymi u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, których nadrzędnym celem jest wypracowanie nowoczesnych narzędzi diagnostycznych dla nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi.

Czwarty z obszarów dotyczy **kwestii socjologiczno-prawnych**. Celem jest tu dostarczenie wyników przydatnych w podnoszeniu jakości otoczenia instytucjonalnego szkół oraz analiza skuteczności wdrażanych zmian organizacyjnych w systemie edukacji, w tym m.in. ocena realizacji rozporządzeń odnoszących się do pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla przedszkoli i szkół różnego szczebla. W tym obszarze ważną częścią badań są badania czasu i warunków pracy nauczycieli, warunków ich kształcenia oraz rynku pracy nauczycieli, a także realizowanego we współpracy z OECD *Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się* – TALIS. Prowadzone są także badania dotyczące problemów decentralizacji, zmian sieci szkolnej, współpracy szkół z podmiotami zewnętrznymi i funkcjonowaniem szkół w społeczności lokalnej.

Piątym z obszarów badawczych są **kwestie z obszaru ekonomii edukacji**. Dane administracyjne i wyniki dotychczasowych badań nie pozwalają na uzyskanie pełnego i spójnego obrazu źródeł finansowania edukacji obejmujących zarówno środki publiczne, jak i prywatne. Celem badań prowadzonych w tym obszarze jest dostarczenie wyników badań nad ekonomicznymi uwarunkowaniami edukacji na różnych poziomach, w tym badań na temat szeroko rozumianych kosztów (nakładów finansowych, rzeczowych, nakładów czasu) oraz zestawienie ich z efektami uczenia się. Głównym projektem w tym obszarze jest realizowane na terenie celowo dobranych powiatów badanie ekonomicznych uwarunkowań kształcenia, którego celem jest zidentyfikowanie nakładów edukacyjnych, problemów zarządzania edukacją i ich efektów.

Ostatni z obszarów w ramach projektu EE dotyczy **powiązań edukacji i rynku pracy**. Celem jest dostarczenie wyników badań dotyczących przejścia z poziomu edukacji do rynku pracy, m.in. poprzez śledzenie ścieżek karier edukacyjnych i zawodowych czy badanie gospodarstw domowych. Pozwoli to na stworzenie systematycznej oceny podaży i popytu na kompetencje oraz lepsze zrozumienie procesów uczenia się przez całe życie. Badania prowadzone w tym obszarze obejmują między innymi badanie losów absolwentów szkół

wyższych, które pozwoli określić, jak ścieżka edukacyjna wpływa na sukces na rynku pracy oraz badanie uwarunkowań decyzji edukacyjnych w gospodarstwach domowych.

Projekt systemowy pt. Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Kwalifikacje po europejsku)

Z badaniami dotyczącymi powiązań edukacji i rynku pracy, realizowanymi w ramach projektu EE, ściśle wiąże się projekt *Kwalifikacje po europejsku*, czyli drugi z projektów systemowych realizowanych przez Instytut. *Polska Rama Kwalifikacji* to część projektu, który obejmuje całą Unię Europejską, a związany jest z ułatwieniem mobilności zawodowej w ramach otwartego rynku pracy, zmianą w podejściu do uczenia się i inwestowania w kapitał ludzki oraz z promowaniem postawy uczenia się przez całe życie. Polska, podobnie jak wszystkie kraje UE, zobowiązała się do przygotowania swojej ramy kwalifikacji oraz umieszczania na wydawanych świadectwach i certyfikatach informacji o poziomie danej kwalifikacji.

Polska rama kwalifikacji, na wzór ramy europejskiej, obejmuje osiem poziomów kwalifikacji. Na każdym z nich wymagania dotyczące efektów uczenia się są opisywane w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Ułatwi to porównanie kwalifikacji nabytych w różnym czasie, różnych miejscach i formach, umożliwi lepsze dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy, a także ułatwi mobilność na rynku pracy. Sposób opisywania efektów edukacji stanie się czytelnym komunikatem dla pracodawców potwierdzającym rzeczywiste umiejętności absolwentów. Każdy będzie mógł uzyskiwać potwierdzenie swoich kompetencji nabytych na rozmaitych ścieżkach uczenia się, także tych pozaformalnych (np. w konkursach) lub nieformalnych (np. w pracy, w życiu codziennym).

Projekty międzynarodowe

Ważną częścią programu badań Instytutu są międzynarodowe projekty badawcze. Instytut jest obecnie odpowiedzialny za realizację w Polsce badań porównawczych:

- koordynowanego przez OECD *Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC)*,
- *Międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych (ICILS)*,
- *Europejskiego badania kompetencji językowych (ESLC)*,
- *Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (TALIS)*,
- badania SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*), realizowanego w Polsce przez IBE wspólnie z Centrum Analiz Ekonomicznych CenEA **Instytucjonalizacja zaplecza badawczego**

Działania realizowane ze środków europejskich polegają nie tylko na przeprowadzaniu badań i upowszechnianiu ich wyników, ale służą także wzmocnieniu zaplecza badawczego zarówno pod względem kadrowym, jak i instytucjonalnym. Mają jednocześnie doprowadzić do instytucjonalizacji tego zaplecza, rozumianej jako upowszechnienie wysokich standardów badawczych i zapewnienie trwałości uzyskanych rezultatów.

W Instytucie Badań Edukacyjnych gromadzone są informacje o badaniach edukacyjnych w Polsce prowadzonych zarówno w ramach tradycyjnego sektora badań naukowych, jak i badań finansowanych z funduszy europejskich. Inwentaryzacja badań służy określeniu luk informacyjnych w istniejących badaniach oraz szerszemu wykorzystaniu wyników przez badaczy i inne środowiska edukacyjne, np. nauczycieli czy urzędników. Efektem tych działań jest ogólnodostępna *Baza Informacji o Badaniach Edukacyjnych (BIBE)* dostępna na stronie internetowej IBE. Baza jest systematycznie udoskonalana, uwzględnia doświadczenia podobnych baz prowadzonych w kraju i zagranicą. Będzie ona zawierać informacje o badaniach, a docelowo także i część, w której dostępne będą zbiory danych wraz z dokumentacją techniczną umożliwiającą przeprowadzenie analiz danych przez zainteresowane osoby w kraju.

Budowaniu szeroko zakrojonej współpracy krajowej ma służyć przede wszystkim cykl regularnych seminariów pt. „Badania i polityka edukacyjna”. Seminarium mają z jednej strony służyć integracji środo-

wisk uprawiających badania edukacyjne, a z drugiej mają zbliżyć środowiska badaczy ze środowiskami osób związanych z praktyką podejmowania decyzji w edukacji. Instytut współpracuje także z instytucjami akademickimi w kraju i zagranicą, ministerstwami i innymi instytucjami publicznymi. Wzmocnieniu zaplecza kadrowego badań edukacyjnych służy współpraca w zakresie kształcenia na poziomie studiów podyplomowych z Collegium Civitas, Katolickim Uniwersytem Lubelskim i Uniwersytem Jagiellońskim.

Efektywna budowa zaplecza badawczego musi być oparta na wykorzystaniu doświadczeń międzynarodowych i odwotywaniu się

do najlepszych praktyk. Ważnym forum wymiany doświadczeń są wspomniane już międzynarodowe projekty badawcze, w których uczestniczy Instytut, oraz współpraca z zagranicznymi instytucjami uniwersyteckimi i ośrodkami eksperckimi. Instytut reprezentuje Polskę w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Badań Osiągnięć Edukacyjnych (IEA). Pracownicy Instytutu uczestniczą w pracach grup eksperckich Komisji Europejskiej i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Instytut jest też członkiem sieci współpracy europejskich instytucji promujących wykorzystanie wyników badań w polityce i praktyce edukacyjnej (EIPEE).

Notki o autorach

KAROLINA APPELT – (karolina.appelt@amu.edu.pl), psycholog, doktor, adiunkt w Zakładzie Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Kursu Pedagogicznego przy Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu. Interesuje się psychologią rozwoju, w szczególności okresu dzieciństwa oraz psychospołecznymi uwarunkowaniami procesu edukacji. Rozprawę doktorską pt.: Psychologiczna analiza funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej napisała pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Brzezińskiej. Autorka publikacji naukowych i popularno-naukowych dotyczących psychologii rozwoju oraz psychologii edukacji. Współautorka książki *Konstruowanie i ewaluacja projektów. Poprawa funkcjonowania osób z ograniczeniami sprawności i ich środowisk.* (2010, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar).

LUC BONNEUX – studied medicine in Antwerp (Belgium). After a career of tropical doctor, he studied Epidemiology in London and obtained his PhD in Rotterdam (Netherlands) with a dissertation on the use of mathematical modelling in ageing research, new field which later became known as demographic epidemiology. In 2006 he came to the Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute. In 2012, he returned to elderly care as a practicing medical doctor.

ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA – aibrzez@amu.edu.pl; a.brzezinska@ibe.edu.pl, psycholog, profesor zwyczajny, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz lider Zespołu Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie; członek Komitetu Psychologii PAN, ekspert Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komensky'ego, członek Kapituły Funduszu Społecznego Krajowej Rady Notariatu w Warszawie, laureatka Nagrody Marii Weryho-Radziwiłowicz w roku 2010; członek Komitetów Redakcyjnych czasopism: *Studia Psychologiczne*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, *Forum Dydaktyczne*, *Dziecko Krzywdzone*. Autorka publikacji naukowych i popularno-naukowych z zakresu psychologii rozwoju i edukacji oraz zdrowia publicznego.

MAGDALENA CZUB – m.czub@ibe.edu.pl, dr psychologii, absolwentka Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, lider projektów dotyczących wczesnej opieki i edukacji w Zespole Wczesnej Edukacji IBE; pracownik Terenowego Komitetu Ochrony Praw Dziecka w Poznaniu (1995–2011), biegły sądowy (1999–2011), lider projektów międzynarodowych *Daphne II Listen to Me Now – Abused Child under Special Protection* (2004–2008) oraz *DAPHNE III So Small but VIP – Towards a System of Protection Children Aged 0–5 from Abuse and Neglect* (2011–2012). Autorka publikacji naukowych i popularno-naukowych z zakresu wczesnego rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz zjawiska krzywdzenia dzieci.

TOMASZ CZUB – tczub@amu.edu.pl, dr psychologii, absolwent Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; adiunkt w Zakładzie Psychologii Osobowości w Instytucie Psychologii UAM; starszy wykładowca w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (1999–2012); członek Koła Warszawskiego Europejskiej Szkoły Psychoanalizy; członek Rady Honorowej Fundacji na Rzecz Zdrowia Psychicznego Małych Dzieci „Zero-Pięć”. Autor publikacji naukowych i popularno-naukowych z zakresu psychologii rozwoju i psychologii emocji.

ROMAN DOLATA – pedagog, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych na stanowisku profesora. Opiekun naukowy Pracowni Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia i Pracowni Edukacyjnej Wartości Dodanej. Podstawowe obszary zainteresowań naukowych to ewaluacja instytucji edukacyjnych i nierówności społeczne w oświacie.

MICHAŁ FEDEROWICZ – dr hab., dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych i lider projektu systemowego. Ukończył studia socjologiczne w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego (1984), wcześniej ukończył także studia na Politechnice Warszawskiej na wydziale Mechaniki Precyzyjnej (1977) i podjął pracę badawczą w Instytucie Lotnictwa w Warszawie (1980–1984). Od 1984 r. związany z Instytutem Filozofii i Socjologii PAN, po doktoracie (1992) w latach 1994–1995 odbył indywidualny program studiów jako stypendysta Fundacji Kościuszkowskiej w Cornell University i w Harvard University (Center for European Studies, Department of Government). W 2005 r. uzyskał stopień doktora habilitowanego w zakresie nauk humanistycznych, kierując jednocześnie Zespołem Socjologii Polityki i Gospodarki Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Od 1999 r. koordynuje polską część międzynarodowego programu badawczego PISA (Programme for International Student Assessment). W 2005 r. utworzył Zespół Interdyscyplinarnych Studiów nad Edukacją IFiS PAN, a w jego ramach w sierpniu 2007 r. zorganizował grupę ekspertów, która opracowała założenia do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W 2008 r. uczestniczył w pracach Ministerstwa Edukacji Narodowej nad nową podstawą programową kształcenia ogólnego.

KAMILA HERNIK – socjolog, absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, pracuje w Zespole Badań Nauczycieli Instytutu Badań Edukacyjnych. W latach 2005–2009 pracowała jako koordynator Programu Polityki Społecznej Instytutu Spraw Publicznych, gdzie prowadziła projekty badawcze i analityczne z zakresu ekonomii społecznej, dialogu społecznego, społeczności lokalnych, organizacji pozarządowych i innych. W Instytucie Badań Edukacyjnych zajmuje się problematyką funkcjonowania szkół w środowisku lokalnym oraz koordynuje międzynarodowe badania nauczania i uczenia się (TALIS) w Polsce.

ALEKSANDRA JASIŃSKA – pedagog, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorantka na Wydziale Pedagogicznym UW. Asystent w Instytucie Badań Edukacyjnych. Od 2009 r. uczestniczy w dwóch projektach badawczych: *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej* oraz *Badania szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia realizowanych w Instytucie Badań Edukacyjnych*. Współpracowała przy międzynarodowym Badaniu Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki (TEDS-M). Podstawowe obszary zainteresowań naukowych to pomiar dydaktyczny, sieci społeczne, metodologia badań społecznych.

RADOSŁAW KACZAN – psycholog, specjalność: psychologia kliniczna człowieka dorosłego oraz psychologia edukacji ukończone w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu. Doktorant Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk. Współautor sześciu książek, w tym: Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności (2009, GWP); Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniami sprawności (2010, Scholar); Czas, plany, cele. Perspektywa czasowa i orientacje temporalne osób z ograniczeniami sprawności (2010, Scholar). Współautor serii artykułów („Nauka” 2008, nr 1, 2, 3 i 4; „Polityka Społeczna” 2010). Zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce uwarunkowań pomyślnego rozwoju osób dorosłych i psychologii temporalności.

TOMASZ KASPRZAK – socjolog, ewaluator i trener. Pracownik naukowy 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 r. członek zespołu projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego. Koordynator projektu Laboratorium Mikro-badań IBE.

JOANNA KOŁODZIEJCZYK – dr nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu, adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się zagadnieniami z zakresu zarządzania w edukacji, ewaluacji, komunikowania publicznego i perswazyjnego w organizacjach publicznych i obywatelskich. Członkini zespołu realizującego projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego.

MICHAŁ MODZELEWSKI – pedagog, filozof. Absolwent Wydziału Pedagogicznego i Wydziału Filozofii i Socjologii UW. Od 2010 r. uczestniczy w projekcie badawczym Badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia realizowanym w Instytucie Badań Edukacyjnych. Podstawowe obszary zainteresowań naukowych to pomiar dydaktyczny ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z konstrukcją testów osiągnięć szkolnych w metodologii IRT, ideologie nauczycielskie oraz metodologia badań społecznych.

PIOTR RYCIELSKI – lider Pracowni Szkolnych Uwarunkowań Kształcenia w Instytucie Badań Edukacyjnych. Doktor psychologii (Międzywydziałowe Interdyscyplinarne Studia Doktoranckie z zakresy Psychologii, Ekonomii i Socjologii na Uniwersytecie Warszawskim); absolwent Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Interesuje się psychologią poznania społecznego, dynamiką małych grup oraz metodologią badań eksperymentalnych. Lubi grać i badać efekty grania w gry planszowe. Niedokończone studia chemiczne rekompensuje sobie piknikami naukowymi dla dzieci.

KAMIL SIJKO – Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Absolwent psychologii społecznej w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Interesuje się szerokim spektrum tematów, ale przede wszystkim edukacją, nowymi technologiami (w tym grami komputerowymi), zagadnieniami rynku pracy oraz metodologią badań społecznych. Praktyk badań społecznych, koordynator międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych (ICILS) w Polsce, członek grupy eksperckiej Komisji Europejskiej nt. wskaźników wykorzystania ICT w edukacji.

MICHAŁ SITEK – dr, zastępca dyrektora do spraw badawczych Instytutu Badań Edukacyjnych. Członek Rady Programowej projektu systemowego „adanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Socjolog, absolwent Uniwersytetu Śląskiego i Central European University. Uczestnik Międzynarodowej Szkoły Letniej Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Fundacji im. Stefana Batorego (1996, 1997, 1998). W latach 1999–2004 ekspert Rządowego Centrum Studiów Strategicznych. W 2003 r. visiting scholar na Uniwersytecie Columbia (Nowy Jork). Specjalizuje się w badaniach edukacyjnych, analizach instytucjonalnych oraz badaniach polityk publicznych. Autor publikacji dotyczących edukacji, opieki zdrowotnej i administracji publicznej. Członek polskiego zespołu badania OECD PISA, koordynator badania TEDS-M 2008 w Polsce.

MAREK SOLON-LIPIŃSKI – socjolog, absolwent Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się m.in. kwestiami związanymi z partycypacją obywatelską i przejrzystością w życiu publicznym. Od 2011 r. współpracuje z Programem Prawa i Instytucji Demokratycznych w Instytucie Spraw Publicznych. W latach 2005–2010 współpracował z programem „Masz Głos, Masz Wybór” oraz z programem „Przeciw Korupcji” Fundacji im. Stefana Batorego. Uczestnik projektów badawczych realizowanych m.in. przez Program Polityki Społecznej i Program Społeczeństwa Obywatelskiego ISP, a także Stowarzyszenie Klon/Jawor, Instytut Badań Edukacyjnych czy IFiS PAN. Absolwent XVIII Szkoły Liderów Społeczeństwa Obywatelskiego.

JĘDRZEJ STASIOŃSKI – socjolog, badacz społeczny, doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracuje z firmami badawczymi w zakresie projektowania oraz realizacji badań społecznych i ewaluacji. Jego zainteresowania badawcze dotyczą metodologii badań społecznych, problematyki nierówności społecznych, edukacji i rynku pracy.

EWA STOZEK – dr matematyki, od 2005 r. członek Zespołu EWD działającego przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, od września 2012 r. lider Pracowni Edukacyjnej Wartości Dodanej w Instytucie Badań Edukacyjnych. Autorka artykułów i materiałów szkoleniowych dotyczących wykorzystaniu metody edukacyjnej wartości dodanej przez nauczycieli, nadzór pedagogiczny oraz organy prowadzące szkoły.

HENRYK SZALENIEC – dr nauk humanistycznych, lider Pracowni Analiz Osiągnięć Uczniów w IBE, jest współzałożycielem i od 2004 r. przewodniczącym Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. W latach 1988–1990 koordynował ogólnopolskimi badaniami na temat wykorzystania komputerów w edukacji w ramach międzynarodowych badań IEA „Comped Study”. Od 1990 do 1999 r. kierował Wojewódzkim Ośrodkiem Metodycznym w Krakowie, a następnie w latach 1999–2007 był wicedyrektorem i dyrektorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. W latach 2007–2011 w ramach projektów realizowanych w CKE-POKL, Priorytet III, Działanie 3.2. „Badania dotyczące podnoszenia jakości narzędzi systemu egzaminów zewnętrznych”, kierował realizacją projektu, którego celem było przygotowanie systemu informatycznego do e-ocenia. Od marca 2010 r. jest zatrudniony w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wraz z zespołem realizuje projekt, którego rezultatem jest wyskalowanie i zrównanie wyników egzaminacyjnych, począwszy od pierwszego roku wprowadzenia egzaminów zewnętrznych.

BARTŁOMIEJ WALCZAK – dr socjologii, pracuje w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jego zainteresowania obejmują m.in. socjologię edukacji (zmiana w edukacji), socjologię rodziny, metodologię i historię ewaluacji i badań społecznych. Od 2009 r. członek zespołu realizującego projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego.

OLGA WASILEWSKA – Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, jak również studiów podyplomowych w Szkole Głównej Handlowej. Kierowała projektami badawczymi, a także uczestniczyła w realizacji badań prowadzonych przez instytucje badawcze, sektor pozarządowy i administrację publiczną. W Instytucie Badań Edukacyjnych zajmuje się m.in. badaniami potrzeb środowisk edukacyjnych i badaniami ewaluacyjnymi

