

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Uczniowie na progu transformacji szkoły

Przedmiotem dociekań przedstawionych w tym artykule są gimnazjaliści likwidowanej szkoły i licealiści nowej szkoły. Autorzy podjęli próbę zarejestrowania, jak uczniowie postrzegają swoich nauczycieli i przebieg nauki w szkole w okresie zmiany. Staraliśmy się ustalić, jak uczniowie nowego typu szkoły postrzegają transformację i radzą sobie w warunkach zmiany tożsamości szkoły jako instytucji i (re)organizacji tożsamości zawodowej znacznej części ich nauczycieli. Spójrzmy też na wyniki egzaminacyjne gimnazjalistów, którzy do gimnazjum uczęszczali jako ostatni rocznik, kiedy to nauczyciele podjęli już wyzwanie bycia specjalistami nauczania swojego przedmiotu w szkole średniej. Przedmiotem dociekań jest też problem korepetycji na obydwu poziomach edukacji, szczególnie z matematyki. Refleksje płynące z analiz i obserwacji mogą być cenne w kontekście cyklicznych zmian w naszej oświacie, tym bardziej że prawie zawsze w dotychczasowych reformach bagatelizowano koszty psychiczne, jakie ponoszą uczniowie i nauczyciele. Przeglądając wyniki badań, warto mieć na uwadze, że mówimy o czterech samorządowych gimnazjach w Krakowie, których uczniowie uzyskiwali najwyższe wyniki egzaminacyjne, a kadra mocno zaangażowała się w proces przekształcania dotychczasowych szkół w licea (Szmigel, Szaleniec i Korfel-Jasińska, 2018).

Wstęp

Reformy są właściwością wszystkich systemów edukacyjnych i choć z założenia mają służyć doskonaleniu edukacji, nie zawsze radykalne zmiany ku temu prowadzą. Na przestrzeni ostatnich 100 lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości reformy edukacyjne wpisane są mocno w kontekst naszej historii. Osią pierwszych dwóch reform było budowanie jednolitego krajowego systemu edukacyjnego, likwidacja analfabetyzmu, wprowadzanie obowiązkowego kształcenia na poziomie szkoły powszechnej (dziś nazywanej szkołą podstawową). Kluczową rolę w tych działaniach odegrało środowisko nauczycielskie. Wprowadzony dekretem z 2 lutego 1919 roku¹ obowiązek szkolny od 7 do 14 lat dopuszczał jednak szkoły niżej zorganizowane (szczególnie na wsiach). Walka o siedmioletnią szkołę powszechną trwała przez cały okres międzywojenny. Nawet kolejna

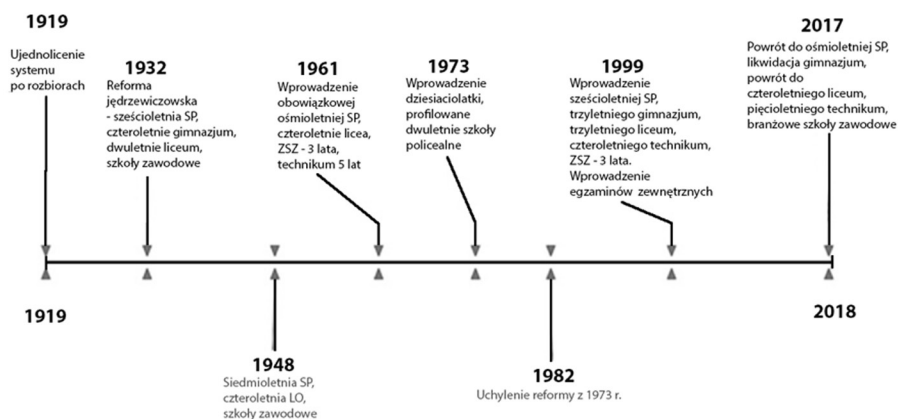
¹ Jednym z pierwszych aktów prawnych regulujących sprawy oświaty w odrodzonym państwie był wydany 7 II 1919 r. dekret *O obowiązku szkolnym*; wprowadzał on obowiązkową 7-letnią szkołę powszechną dla wszystkich dzieci od 7. do 14. roku życia; szkoła miała być bezpłatna. *Encyklopedia PWN, Polska. Oświata. Druga Rzeczpospolita*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Druga-Rzeczpospolita;4575098.html>.

reforma wprowadzona ustawą „O rozwoju szkolnictwa” z 1932 roku², która miała gwarantować siedmioletnią szkołę powszechną, nie uporała się z zapewnieniem bezpłatnego szkolnictwa, a wprowadzenie w ustroju szkolnictwa trzech rodzajów szkół powszechnych (szkoły pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia) sytuowało wiejskie szkoły na gorszej pozycji. Skutkowało to pozostawaniem poza systemem szkolnym wielu tysięcy, zwłaszcza wiejskich, dzieci w wieku od 7 do 14 lat.

Po drugiej wojnie światowej reformy inicjowane były w obliczu zmiany ustrojowej i ówczesnej wizji rozwoju kraju, okresowych zmian politycznych, próby upodobnienia naszej edukacji do modeli już istniejących w innych krajach (próba wprowadzenia dziesięcioletki na wzór szkół w Związku Radzieckim), jak i niejednokrotnie również wynikało to z dążenia do zapewnienia lepszego kształcenia. Nie zawsze reformy były poprzedzone koniecznym namysłem, wystarczającym społecznym dyskursem, czy nawet badaniami wykonalności założeń przyjmowanych przez reformatorów. Są to zresztą grzechy, które do dziś towarzyszą naszym reformom. Rzut oka na rysunek 1 pozwala zauważyć, jak często uczniowie, a także rodzice i nauczyciele, stawali przed koniecznością adaptacji do nowych rozporządzeń, zmiany organizacji procesu uczenia się, nowych, często sztywnych programów nauczania, czy obecnie zmiany podstaw programowych. Podstawy programowe, które od 1998 roku miały uelastyczyć polski system edukacyjny, w dalszym ciągu przez niektórych nauczycieli uważane są za zbyt sztywny gorset edukacji. Można znaleźć wiele przyczyn takiego przekonania, ale nie jest to tematem tego artykułu. Przez cały okres pracy zawodowej spotykaliśmy wielu ambitnych i twórczych nauczycieli, dla których podstawy programowe stanowią tylko ramy określające minimum. Nauczyciel może wybrać program i metody jego realizacji stosownie do potencjału intelektualnego uczniów, aspiracji młodzieży i ich rodziców oraz własnych doświadczeń metodycznych. Z drugiej strony znaczna szczegółowość podstawy programowej i jej szeroki zakres nie pozostawiają zbyt dużego pola manewru, biorąc pod uwagę czas przeznaczony na organizację uczenia się poszczególnych przedmiotów i zróżnicowanie możliwości uczących się. Nie każdego trzeba i można nauczyć prawie wszystkiego. To także kwestia metod i przede wszystkim czasu, czasu i jeszcze raz czasu.

W kontekście problemu podjętego w artykule szczególne znaczenie ma reforma wprowadzona w 1961 roku ustawą o rozwoju oświaty i wychowania. Reforma ta wprowadziła ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie i pięcioletnie licea i technika oraz dwu- i trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe. Ponieważ kolejna po 12 latach reforma, w swoich założeniach zakładająca wprowadzenie dziesięcioletki, została w 1982 roku uchylona (przywrócono ustrój szkolny z 1961 roku), to dopiero faktyczna zmiana struktury systemu edukacji zaczęła się praktycznie 1 września 1999 roku. Wtedy to absolwenci szóstej klasy rozpoczęli naukę w pierwszej klasie gimnazjum, a absolwenci siódmej klasy kontynuowali naukę w roku szkolnym 1999/2000 w ósmej klasie.

² Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19320380389> [dostęp: 30.06.2019].



Rysunek 1. Chronologia reform edukacyjnych w Polsce

Obecna reforma z 2017 roku w wielu aspektach przywróciła ustrój szkolny wprowadzony w 1961 r. W kwietniu 2019 roku ósmoklasiści zreformowanej szkoły podstawowej zdawali egzamin z języka polskiego i matematyki oraz języka obcego, a ostatni rocznik gimnazjalistów przystąpił do egzaminów z języka polskiego, historii i WOS-u, matematyki, przedmiotów przyrodniczych oraz języków obcych. W czerwcu 2019 roku ostatni rocznik pożegnał mury swoich istniejących przez prawie 20 lat gimnazjów. Gimnazja najczęściej zostały przekształcone **z powrotem** w szkoły podstawowe. Znaczna część nauczycieli, którzy włożyli wiele wysiłku w kształcenie się i doskonalenie zawodowe do pracy w gimnazjum, odczuła to jako regres we własnym rozwoju zawodowym. Tylko nieliczne gimnazja mogły podjąć jeszcze większy trud i wyzwanie, przekształcając się w szkoły średnie (licea, technika czy branżowe szkoły zawodowe). To właśnie gimnazja przekształcone w licea są przedmiotem zainteresowania autorów tego artykułu.

W pierwszym etapie pięcioletniego studium, zrealizowanym w 2018 roku, poszukiwano odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jakie było zaangażowanie dyrekcji szkół i zespołów nauczycielskich w proces zainicjowania przekształcenia gimnazjów w licea?
2. Jakie doświadczenia towarzyszyły nauczycielom w pierwszym roku przekształcenia szkoły i współistnienia dwóch poziomów edukacji w jednej placówce?
3. Jakie działania dostosowawcze podjęły szkoły w zakresie kadry i warunków materialnych, aby stworzyć właściwe środowisko uczenia się licealistów? (Szmigel, Szaleniec i Korfel-Jasińska, 2018).

W chwili pisania tego tekstu już trzeci rocznik absolwentów gimnazjów i pierwszy rocznik absolwentów ośmioklasowej szkoły podstawowej rozpocznie edukację w czterech nowo powstałych liceach. Dobór środków, form argumentacji, osób i instytucji wspierających działania dyrekcji i nauczycieli tych szkół przyniósł pozytywny rezultat. Dostarczył satysfakcji nauczycielom, którzy podjęli ogromne wyzwanie. Satysfakcję poradzenia sobie z frustracją i wewnętrznym

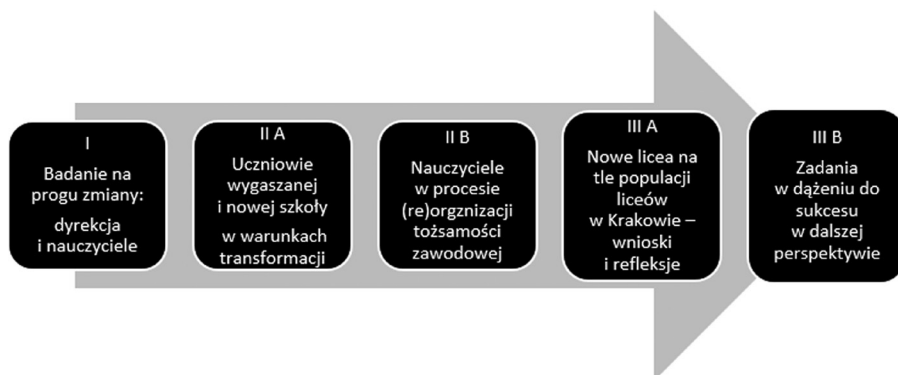
buntem, jaki rodził się przy likwidacji gimnazjów, które swój ponadprzeciętny poziom osiągnęły dzięki entuzjazmowi, uczeniu się nauczycieli i całej organizacji przez prawie dwadzieścia lat. Górę wzięła świadomość odpowiedzialności za uczniów. Ważną rolę odegrało także dostrzeganie możliwości osobistego rozwoju zawodowego w kontekście tej kolejnej niełatwej zmiany.

Pierwsze wrażenia nauczycieli z pracy z licealistami były na ogół pozytywne, o czym pisaliśmy w podsumowaniu pierwszego etapu badań. Nowe wyzwania nie sprawiały zbyt wielkiej trudności merytorycznej nauczycielom. Wiązały się często z dodatkowym wysiłkiem dokształcania i doskonalenia się, wynikającym z pracy z nowym zakresem treściowym wskazanym przez podstawę programową kolejnego etapu edukacyjnego. Zaskoczeniem natomiast była pojawiająca się trudność pracy z bardziej zróżnicowanym intelektualnie zespołem uczniów niż to miało miejsce w gimnazjum. Do tej pory gimnazja te rekrutowały najzdolniejszych uczniów, uzyskujących jedne z najwyższych wyników z egzaminów szóstoklasistów w Krakowie. Gimnazja te, kontynuując pracę ze zdolną młodzieżą, osiągały zdecydowanie wyższą efektywność nauczania mierzoną wskaźnikiem EWD niż średnio gimnazja w Polsce czy Krakowie. Dlatego też pomimo dostrzeganych przez kadre pozytywnych aspektów zmiany jej koszty psychiczne zarówno u nauczycieli, jak i uczniów są ogromne.

Nauczyciele, chociaż byli zaangażowani osobiście w proces przekształcenia wygaszanych gimnazjów w licea, pracowali w tym roku w mało komfortowych warunkach. Z powodu zmniejszającego się stopniowo udziału uczniów gimnazjalnych w szkole następowała stopniowa rotacja kadry nauczającej. Dyrekcje szkół musiały podjąć dodatkowe działania dostosowawcze, aby zapewnić pełną obsadę kadrową w sytuacji przejścia na emeryturę części nauczycieli lub chęci zmiany poziomu nauczania na szkołę podstawową przez innych. Nowi nauczyciele rekrutowali się zarówno z grupy nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, jak i nauczycieli licealnych innych szkół czy młodych emerytów. Początkowo znaczna ich część nie była zatrudniona w pełnym wymiarze etatowym (Szmigel, Szaleniec i Korfel-Jasińska, 2018). Jak podkreśla w swoim artykule Hanna Kędzierska, kadra nauczycielska, która pracowała w tym roku z gimnazjalistami i licealistami, jest na etapie poszukiwania dla siebie i swojej szkoły nowego sensu i nowej tożsamości (Kędzierska, 2019).

1. II etap studium badawczego w nowo powstałych liceach samorządowych w Krakowie

Drugi etap badań zaplanowany został na lata 2019–2020. Realizację trzeciego etapu autorzy przewidują w latach 2020–2021. Rysunek 2 przedstawia schematycznie sekwencję etapów badania.



Rysunek 2. Trzy etapy studium

W II etapie studium zaplanowano przeprowadzenie badania w trzech częściowo pokrywających się obszarach: uczniowskim – szkoły likwidowanej i nowo powstałej oraz nauczycielskim.



Rysunek 3. Trzy obszary badawcze II etapu studium

1.1. Obszar uczniowski

- A. Gimnazjaliści wygaszanej szkoły – postawy i zachowania wobec szkoły i nauczycieli.
- B. Licealiści nowej szkoły – postawy i zachowania wobec tworzenia się tożsamości nowej szkoły.

Celem badań w tym obszarze jest:

- analiza procesów i postaw gimnazjalistów (w wymiarze indywidualnym) w warunkach bycia uczniem likwidowanej szkoły i perspektywy większej konkurencji w wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej w kontekście dwóch populacji starających się o przyjęcie do szkół średnich;
- przebieg uczenia się w szkole i w domu oraz ich rezultat mierzony wynikami egzaminu gimnazjalnego w odniesieniu do osiągnięć szkoły w poprzednich latach.

W części B tego obszaru badań planowana jest (w roku szkolnym 2019/2020) analiza procesów i postaw licealistów (w wymiarze kolektywnym) w warunkach bycia uczniem nowej szkoły.

Wśród podjętych na obecnym etapie problemów badawczych można wyróżnić pięć zagadnień szczegółowych (II A na rys. 1).

1. Poznanie motywacji wyboru szkoły przez licealistów.
2. Rozpoznanie atrakcyjności szkoły dla uczniów.
3. Rozpoznanie trudności, które napotyka uczeń w trakcie edukacji w szkole ponadgimnazjalnej.
4. Ocena warunków uczenia się gimnazjalistów i licealistów w okresie transformacji szkoły:
 - opinie dotyczące przebiegu nauki w szkole,
 - z czyjej pomocy w nauce korzystają poza szkołą,
 - które przedmioty uczniowie lubią najbardziej,
 - czy szkoła organizuje dodatkowe bezpłatne zajęcia,
 - powody korzystania z korepetycji,
 - liczba godzin w roku pracy z korepetytorem.
5. Plany gimnazjalistów i licealistów na przyszłość.

Organizacja badań i opis populacji: Badania ankietowe (elektroniczny kwestionariusz) skierowane zostały do całej populacji uczniów szkół zaproszonych do badań. W badaniach uczestniczyły całe klasy w maju i czerwcu 2019 roku. Podczas prac nad narzędziami do badań kwestionariusze ankiet zostały skonsultowane z dyrektorami szkół. Łącznie w badaniach wzięło udział 550 uczniów, w tym 155 licealistów (67% uczniów uczęszczających do szkoły) i 395 gimnazjalistów (57%). Do analizy zostały włączone wszystkie wyniki w pełni wypełnionych kwestionariuszy ankiet. Nie stosowano ważenia wyników. W opisie rezultatów badań szkoły oznaczono literami alfabetu: A, B, C, D. W każdej z tych czterech szkół w roku szkolnym 2018/2019 były klasy gimnazjalne i licealne.

Opis populacji

Tabela 1. Szkoły i uczniowie uczestniczący w badaniach

Szkoła	Gimnazjaliści w 2019 r.		Licealiści w 2019 r.	
	liczba uczniów klas III	liczba wypełniających ankietę	liczba uczniów klas II	liczba uczniów wypełniających ankietę
A	132	68	82	50
B	170	121	54	35
C	130	119	34	34
D	191	80	103	36
Ogółem	623	395	273	155

Liczba uczniów zadających egzamin odnosi się do gimnazjalistów zdających egzamin za pomocą arkuszy standardowych³.

³ Arkusze standardowe to najczęściej stosowane podczas egzaminów arkusze przeznaczone dla uczniów bez dysfunkcji i uczniów z dysleksją rozwojową.

2. Wyniki badań ankietowych

2.1. Atrakcyjność szkoły

O atrakcyjności szkoły decyduje wiele czynników, a jej wskaźnikami mogą być między innymi zadowolenie z bycia uczniem danej szkoły czy też chęć polecenia jej koleżankom lub kolegom. Dla liceów jednym z takich wskaźników może być wybieralność tej szkoły przez absolwentów szkół niższego szczebla. Nowe licea powstałe w miejsce likwidowanych gimnazjów są dopiero na początku budowania swojej historii i tradycji szkoły średniej. Wcześniej przez kilkanaście lat były bardzo dobrymi szkołami podstawowymi. Potem przez prawie 20 lat uczniowie tych szkół zdawali egzaminy gimnazjalne z bardzo dobrymi wynikami, a szkoły wykazywały się ponadprzeciętną efektywnością nauczania.

Spójrzmy, w jaki sposób te szkoły były wybierane dwa lata temu przez dzisiejszych uczniów, którzy w chwili pisania tego artykułu przeszli już do trzeciej – maturalnej klasy. Przeszło połowa dostała się do liceum na wolne miejsca już po zakończeniu pierwszego etapu rekrutacji. W czasie rekrutacji tylko 12% dzisiejszych licealistów, którzy wzięli udział w badaniu, wskazało swoją szkołę na pierwszym miejscu. Na drugim i trzecim miejscu wskazało ją również niewielu absolwentów gimnazjów, bo 17%, na dalszym miejscu – 20%. Po dwóch latach nauki w liceum ogólnie 53% ankietowanych licealistów poleciłoby swoją szkołę młodszemu kolegom, a 54% stwierdza, że cieszy się, iż są uczniami tej szkoły.

Warto zauważyć, że już na początku swojej nowej tożsamości powstałe w miejsce likwidowanych gimnazjów licea zróżnicowały się pod względem postrzegania swojej szkoły. W szkole B aż 74% drugoklasistów wyraziło zadowolenie z bycia uczniem tej szkoły i 77% uczniów poleciłoby swoją szkołę młodszemu kolegom. To jest bardzo dobry rezultat. W innej placówce, w szkole C, swoje zadowolenie z bycia jej uczniem deklaruje 30% licealistów i tylko 26% poleciłoby ją poszukującym dla siebie szkoły średniej. Równocześnie 77% gimnazjalistów tej samej szkoły wyraża zadowolenie z bycia jej uczniem i 61% poleciłoby ją innym koleżankom i kolegom. W kontekście tych rezultatów można przypuszczać, że gimnazjaliści tych szkół poradzą sobie z dostaniem się do wybranych szkół średnich mimo dwóch populacji rywalizujących w 2019 roku o miejsca w wymarzonym liceum.

Ogólnie przeszło 75% gimnazjalistów było zadowolonych, że kończą edukację w tej szkole, a 59% poleciłoby ją młodszemu kolegom. Wysoki poziom zadowolenia gimnazjalistów i niski licealistów pokazuje, jak trudno jest budować swoją tożsamość jako nowej szkoły w mieście, gdzie istnieje kilkadziesiąt placówek o ustabilizowanej kadrze, długiej historii swoich osiągnięć i wybitnych absolwentów.

Licea różniły się zarówno ofertą zajęć pozaszkolnych, jak i liczbą uczniów biorących udział we wspólnych wyjściach na imprezy. W nawiasach podano procent wskazań wyboru tych zajęć przez respondentów w czterech liceach łącznie: zajęcia sportowe (36%), dodatkowe zajęcia dla uczestników konkursów/olimpiad (26%), dodatkowe zajęcia pozwalające uzupełnić braki w wiedzy i umiejętnościach przedmiotowych (25%), zajęcia turystyczno-krajoznawcze (25%), zajęcia teatralne (8%), zajęcia taneczne (9%), przedmiotowe koło zainteresowań (17%), zajęcia plastyczne (7%), wolontariat (40%). Największe

różnice między wyborami zajęć podejmowanych przez gimnazjalistów i licealistów dotyczą wyboru zajęć w ramach wolontariatu oraz dodatkowych zajęć pozwalających uzupełnić braki w wiedzy i umiejętnościach przedmiotowych. Co drugi gimnazjalista i co dziesiąty licealista podejmował się zajęć w ramach wolontariatu. Częściej z zajęć pozwalających uzupełnić braki w wiedzy korzystali licealiści. Najczęściej uczniowie wybierali jeden rodzaj aktywności (30%), dwa lub trzy zajęcia wskazało po około 20% uczniów.

Zajęcia organizowane na zewnątrz szkół to wyjścia do kina (58%), teatru (55%), muzeum (49%), spotkania z ciekawymi ludźmi (26%), wyjścia na imprezę sportową (20%) czy koncert w filharmonii (11%). W nawiasach podano procent wskazań wyboru tych zajęć przez respondentów w czterech liceach łącznie. Różnice między aktywnością młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych i organizowanych na zewnątrz szkół przez szkoły jest znaczny.

Średnio 10% uczniów stwierdziło, że w ostatnim roku nie korzystali z żadnych tego typu zajęć pozaszkolnych. O ile w liceum A i B tylko 2% respondentów sygnalizowało, że nie uczestniczyło w takich imprezach, to w liceum C aż 73%, a w liceum D – 30%. To też przypuszczalnie cena, jaką płacą placówki, przekształcając się w licea, zanim kadra się ustabilizuje i nabierze tożsamości licealnej szkoły. Proces ten może w różnych szkołach przebiegać w różnym tempie.

2.2. Postrzeganie nauczycieli przez uczniów

Oszacowanie atrakcyjności szkoły przybliży także uczniowska percepcja cech osobowościowych nauczycieli związanych z ich zaangażowaniem, działaniami dydaktycznymi oraz wychowawczymi. W tym celu autorzy zaproponowali skalę złożoną z 15 pytań, z których 13 zastosowano do konstrukcji wskaźnika natężenia wybranych cech nauczycieli istotnych z punktu widzenia procesu dydaktycznego. W tabeli 2 przedstawione są stwierdzenia oznaczające cechę lub zachowania nauczycieli wraz ze średnim wskaźnikiem częstości jej obserwowania przez uczniów w skali od 1 do 5.

Tabela 2. Podskala uczniowskiej percepcji cech nauczycielskich w opiniach uczniów gimnazjalnych i licealnych

Nauczyciele	Średnia	Sd	Rit	Średnia Gim.	Średnia LO	Różnica średnich
	1	2	3	4	5	kolumna 4–5
1. Częściej stosują nagrody niż kary	2,55	1,19	64	2,62	2,38	0,24
2. Starają się zintegrować zespół klasowy	2,73	1,18	59	2,74	2,71	0,02
3. Są sprawiedliwi	2,78	1,11	65	2,80	2,73	0,07
4. Tworzą sprzyjające współpracy więzi i relacje emocjonalne z uczniami	2,82	1,12	69	2,83	2,82	0,01
5. Szanują poglądy uczniów	2,84	1,31	62	2,84	2,84	0,01
6. Są entuzjastami swojego zawodu	2,89	1,17	60	2,86	2,95	-0,10
7. Są wyrozumiali	2,89	1,05	64	2,89	2,90	-0,02

Nauczyciele	Średnia	Sd	Rit	Średnia Gim.	Średnia LO	Różnica średnich
	1	2	3	4	5	kolumna 4-5
8. Sprawiedliwie nas oceniają	2,90	1,13	70	2,91	2,86	0,05
9. Wspierają nas w rozwoju	2,97	1,14	77	3,03	2,84	0,18
10. Chętnie pracują z nami podczas zajęć pozalekcyjnych	3,01	1,20	56	3,07	2,86	0,22
11. Chętnie wyrażają słowa uznania za nasze sukcesy	3,13	1,17	65	3,21	2,93	0,28
12. Bardzo chcą nauczyć nas swojego przedmiotu	3,39	1,12	53	3,39	3,40	0,00
13. Przeciwdziałają zachowaniom agresywnym	3,62	1,19	51	3,60	3,67	-0,07
Sumaryczny średni wskaźnik zaangażowania i postaw nauczycieli	2,96	0,81	68	2,98	2,91	0,07

Pomimo stosunkowo krótkiej skali (13 pozycji) jej rzetelność wyrażona wskaźnikiem alfa wyniosła 0,90, co zapewne spowodowane jest wysoką mocą różnicującą poszczególnych pozycji skali (średnia moc różnicująca Rit 68). Dla wszystkich pozycji skali oszacowano różnice wypowiedzi gimnazjalistów i licealistów (DIF) metodą Mantel-Haenszel DIF statistics. Odnośnie do wszystkich stwierdzeń budujących skalę wypowiedzi gimnazjalistów i licealistów nie różnią się istotnie na poziomie ufności 0,95. Różnica średnich wskaźników zagregowanych z 13 pytań tworzących skalę pomiędzy opiniami gimnazjalistów i licealistów wynosząca 0,07 jest także statystycznie nieistotna.

We wszystkich 13 pytaniach średnia dla pojedynczych wskaźników wynosi powyżej 2,55 w skali 1–5. Zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści w tej samej szkole tak samo postrzegają swoich nauczycieli. Ten wynik nie wydaje się zaskakujący, gdyż pomimo tranzycji tożsamości szkoły i nauczycieli kadra nauczająca w gimnazjum i liceum w dużym stopniu pokrywa się personalnie i atmosfera oraz kultura placówki zachowują swoją ciągłość.

Warto zwrócić uwagę na dwie pozycje skali (z obszaru dydaktycznego) osiągające najwyższą średnią wartość: pozycję 11 – *Nauczyciele chętnie wyrażają słowa uznania za nasze sukcesy* (średnia 3,13) i pozycję 12 – *Nauczyciele bardzo chcą nauczyć nas swojego przedmiotu* (średnia 3,39) oraz jedną z obszaru wychowawczego: *Nauczyciele przeciwdziałają zachowaniom agresywnym* (średnia 3,62). Uczniowie zarówno klas gimnazjalnych, jak i licealnych pozytywnie oceniają pracę swoich nauczycieli. To bardzo ważne cechy kadry nauczycielskiej, której wysoki poziom dobrze wróży tworzeniu się nowej tożsamości tych szkół.

Podczas pogłębionej analizy daje się zauważyć niewielkie różnice między natężeniem średnich wskaźników cech nauczycieli obserwowanych przez uczniów między szkołami (rys. 3). Różnica ta jest istotna statystycznie pomiędzy szkołą B i pozostałymi (na poziomie ufności 95%). Różnice pomiędzy pozostałymi szkołami (A, C i D) nie są istotne statystycznie. Ogólnie zróżnicowanie pomiędzy szkołami co do obserwowanych cech wyjaśnia 10% wariancji.



Rysunek 4. Średni sumaryczny wskaźnik uczniowskiej percepcji cech nauczycielskich dla uczniów czterech szkół (łącznie licealistów i gimnazjalistów)

Przebieg nauki w szkole

W celu oszacowania uczniowskiej percepcji procesu dydaktycznego w szkole zaproponowano skalę złożoną z 10 pytań z 3 pozycjami odpowiedzi – *bardzo rzadko, rzadko, najczęściej tak*, punktowanych odpowiednio 1, 2, 3. Po analizie ze skali usunięto jedno pytanie, które ujemnie korelowało z zaproponowaną skalą. W tabeli 3 przedstawione są stwierdzenia oznaczające różne działania i zachowania nauczycieli związane z procesem dydaktycznym i średnie wartości w skali od 1 do 3 oszacowane dla całej próby uczniów uczestniczących w badaniach i w podziale na grupę uczniów klas gimnazjalnych i licealnych.

Tabela 3. Podskala uczniowskiej percepcji przebiegu nauki w szkole

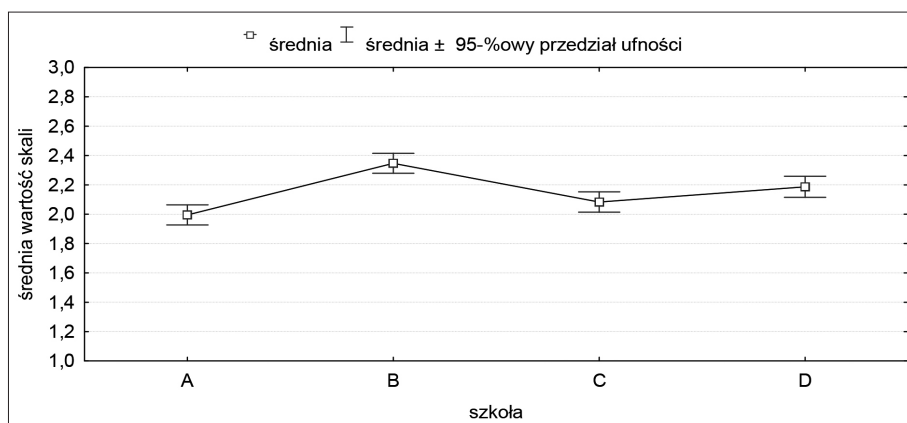
Stwierdzenie	Średnia	Sd	Rit	Średnia Gim	Średnia LO	Różnica średnich
	1	2	3	4	5	kolumny 4-5
1. Lekcje w szkole są prowadzone interesująco	1,76	0,85	59	1,74	1,82	-0,08
2. Uzyskujemy wskazówki do dalszej nauki	2,07	0,67	61	2,12	1,95	0,17
3. Samodzielnie wykonujemy doświadczenia na przedmiotach przyrodniczych	2,05	0,92	53	2,08	1,97	0,11
4. Nauczyciele zachęcają do zadawania pytań o wszystko, co jest niezrozumiałe	1,90	0,89	57	1,92	1,83	0,09
5. Sposób prowadzenia lekcji zachęca nas do aktywności	1,98	0,81	70	2,09	1,70	0,39
6. Wychodzę po lekcjach z przekonaniem, że się czegoś nowego nauczyłam(-łem)	2,12	0,74	64	2,14	2,06	0,08
7. Nauczyciele są konsekwentni	2,77	0,51	55	2,84	2,61	0,24
8. Nauczyciele są wymagający	2,60	0,60	46	2,65	2,46	0,19

Stwierdzenie	Średnia	Sd	Rit	Średnia Gim	Średnia LO	Różnica średnich
	1	2	3	4	5	kolumny 4-5
9. Nauczyciele zwracają uwagę na umiejętności, które mogą wystąpić na egzaminie	2,20	0,76	46	2,23	2,12	0,11
Średni wskaźnik	2,16	0,43	62	2,20	2,06	–

Rzetelność Alfa = 79, Rit = 62.

Podobnie jak dla podskali cech nauczycieli, dla podskali percepcji przebiegu nauki różnice pomiędzy badanymi gimnazjalistami i licealistami nie są statystycznie istotne. Średni wynik 2,2 (73%) w trzypunktowej skali można uznać za zadowalający. Jest on bliski uczniowskiej oceny przebiegu nauki w szkole w skali stopni szkolnych. Natomiast warto zastanowić się nad dużą różnicą (jednego stopnia w trzystopniowej skali) pomiędzy wynikiem średnim dla pozycji 1 – *Lekcje w szkole są prowadzone interesująco* i pozycji 2 – *Uzyskujemy wskazówki do dalszej nauki* a pozycją 9 – *Nauczyciele zwracają uwagę na umiejętności, które mogą wystąpić na egzaminie*. Ponieważ na egzaminie sprawdzane są umiejętności, których uczeń ma nauczyć się podczas zajęć szkolnych zgodnie z obowiązującą podstawą programową, to można sądzić, że w ten sposób nauczyciele starają się podkreślić ważność omawianych zagadnień i uzyskać jeszcze wyższą motywację uczniów do nauki.

Różnice między odpowiedziami uczniów w szkołach A, B, C, D wyjaśniają 10% wariacji (eta kwadrat równa jest 0,104; $p = 0,000$). Zróżnicowanie wyniku pomiędzy gimnazjalistami i licealistami wyjaśnia tylko 1,5% wariacji, natomiast przy interakcji szkoła i poziom kształcenia 2,7% (eta kwadrat równa się 0,027). Największa różnica pomiędzy gimnazjalistami i licealistami (0,39) występuje w ocenie sposobu prowadzenia lekcji – dla stwierdzenie 5 – *Sposób prowadzenia lekcji zachęca nas do aktywności*. Różnica ta jest jednak nieistotna na poziomie ufności 95%.



Rysunek 5. Średni sumaryczny wskaźnik uczniowskiej percepcji przebiegu nauki dla uczniów czterech szkół (łącznie licealistów i gimnazjalistów)

Ogólnie uczniowie ocenili przebieg nauki w szkole na 3,5 czyli dostateczny z plusem, z modalną i medianą 4 (dobry) w 5-stopniowej skali ocen szkolnych (*bardzo dobry, dobry, dostateczny, zadowolający i niedostateczny*). Gimnazjaliści wyżej ocenili przebieg swojej nauki w szkole (3,7) niż licealiści (3,1). Gimnazjaliści częściej także ocenili przebieg nauki w szkole na ocenę bardzo dobrą (15%), licealiści odpowiednio rzadziej (8%). Z kolei ocenę niedostateczną za przebieg nauki w szkole gimnazjaliści wystawili rzadziej (3,6%) niż licealiści (12%). Warto w tym miejscu przypomnieć, że dla obecnych licealistów nie była to wymarzona szkoła. Tylko 12% badanych uczniów wskazało ją na pierwszym miejscu wyboru szkoły podczas rekrutacji, a więcej niż połowa została przyjęta na wolne miejsca już po zakończeniu rekrutacji.

Pewne światło na uczniowską ocenę przebiegu nauki w szkole rzuca analiza przyczyn absencji na lekcjach. Jak można się było spodziewać, najczęstszą przyczyną absencji jest choroba – 69% odpowiedzi w gimnazjum i 51% w liceum. Absencja powodowana jest też brakiem przygotowania się do lekcji w danym dniu i unikaniem negatywnych ocen. Absencja z tego powodu jest na takim samym poziomie w obydwu typach szkół (12% dla uczniów w LO i 11% w gimnazjum). Dwie kolejne przyczyny mocno różnicują te dwa typy szkół. Są nimi *nuda podczas lekcji* lub przekonanie, że *indywidualnie w domu w tym samym czasie może się więcej nauczyć*. Na nudę w szkole jako przyczynę absencji wskazało 25% licealistów i 9% gimnazjalistów. Natomiast przekonanie, że w domu szybciej samodzielnie się nauczy niż na zajęciach w szkole, jako przyczynę absencji wskazało 15% licealistów i 8% gimnazjalistów. Prawdopodobną przyczynę tych różnic można upatrywać w większym zróżnicowaniu umiejętności uczniów licealnych i staraniami nauczycieli o wsparcie grupy słabszych uczniów.

2.3. Status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów

Szkoły podstawowe i szkoły gimnazjalne samorządowe nawet w tak dużym mieście jak Kraków zwykle były zanurzone w społeczności lokalnej ze względu na obowiązującą terytorialną ich rejonizację. Czasem o wyborze szkoły decydowała też łatwość dojazdu tramwajem lub autobusem, atrakcyjna baza sportowa lub celowo ukierunkowany wybór rodziców uwzględniający efekty kształcenia na podstawie wyników egzaminów. W przypadku liceum o wyborze decydują punkty rekrutacyjne i możliwość wyboru szkoły niezależnie od miejsca zamieszkania.

W nowych liceach występują znaczne różnice między zasięgiem terytorialnym zamieszkania gimnazjalistów i licealistów. Większość gimnazjalistów, bo 81%, mieszka w Krakowie, a 13% na wsi. Natomiast wśród licealistów 77% jest mieszkańcami Krakowa, 17,2% mieszka na wsi, a 3,3% mieszka w innych miastach. Także wykształcenie rodziców różnicowało status ekonomiczno-społeczny uczniów uczących się przez ostatnie dwa lata w tych szkołach. Rodzice gimnazjalistów byli wyżej wykształceni niż rodzice licealistów. Wyższe wykształcenie posiadało 70% matek i 59% ojców gimnazjalistów, podczas gdy licealistów 53% matek i 51% ojców.

Aktywność zawodowa obojga rodziców na poziomie uczniów gimnazjalnych i licealnych jest podobna. Około 77% matek i 82% ojców pracuje zawodowo. Z obojgiem rodziców mieszka 70% ankietowanych zarówno licealistów, jak i gimnazjalistów.

Jednym ze wskaźników statusu społeczno-ekonomicznego jest nadal zasób rodzinnej biblioteki, chociaż wśród zarówno rodziców gimnazjalistów, jak i nich samych, coraz częściej papierową książkę zastępuje e-book, audiobook, podcast itp. Jak duże biblioteki mają rodziny naszych respondentów? Posiadanie biblioteki obejmującej znacznie powyżej 500 książek zgłasza 24% respondentów (w tym 26% gimnazjalistów i 20% licealistów). Podobny procent respondentów stwierdził, że domowa biblioteczka jest mniej zasobna i obejmuje poniżej 100 książek (19% gimnazjalistów i 22% licealistów).

Z e-booków i wirtualnych czytelni często lub bardzo często korzysta 17% respondentów, natomiast 35% uczniów tylko czasem korzystało z tego typów zbiorów, a 45% nigdy. Uczniowie podczas nauki w domu najczęściej korzystali ze szkolnych podręczników i własnych notatek (83%), a także poszukiwali informacji w internecie.

2.4. Przygotowywanie się do lekcji w domu

Edukacja na poziomie gimnazjalnym i licealnym to ciężka praca. Przeszło 40% gimnazjalistów i licealistów przygotowuje się do lekcji więcej niż 7 godzin tygodniowo, a około 5% przeznaczą na naukę własną powyżej 21 godzin w tygodniu, czyli po 3 godziny dziennie dodatkowo po 6–7 lekcjach w szkole.

Tabela 4. Tygodniowe obciążenie uczniów nauką w domu

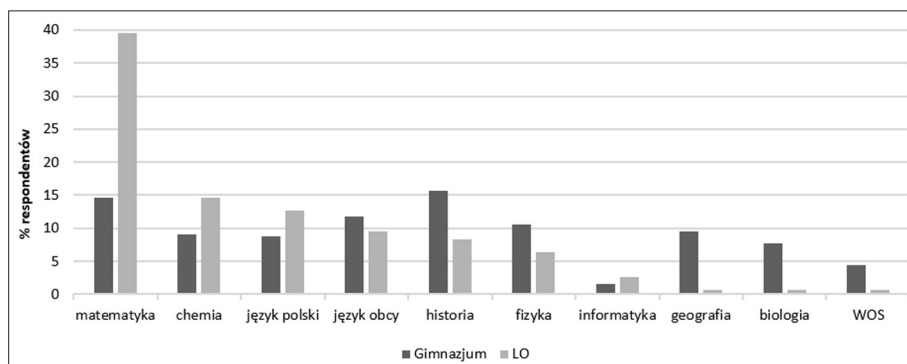
Liczba godzin pracy w domu	Gimnazjaliści	Licealiści
	w %	
do 7 godzin	52,7	56,7
od 7 do 14 godzin	28,9	26,1
od 14 do 21 godzin	10,4	11,5
powyżej 21 godzin	6,1	4,5
brak danych	2,0	1,3

W przygotowaniu się do lekcji w domu uczniowie korzystają z różnych możliwości pomocy. Tylko 24% respondentów stwierdziło, że nie korzysta z żadnej pomocy, 17% mogło liczyć na pomoc starszego rodzeństwa, a prawie 38% na pomoc rodziców. Z pomocy rodziców częściej korzystali gimnazjaliści (45%) niż licealiści (21%), co oczywiście nie jest zaskoczeniem. Na kolejnych etapach edukacji coraz mniej uczniowie korzystają z pomocy rodziców. Najczęściej jednak to kontakty rówieśnicze odgrywają istotną rolę w przygotowywaniu się do lekcji, na co wskazało 44% gimnazjalistów i 50% licealistów. Ponieważ dziś internet odrywa ogromną rolę we wszystkich aktywnościach młodego pokolenia, to również podczas odrabiania lekcji młodzi ludzie współpracują ze sobą poprzez internet, wykorzystując smartfony, tablety i komputery. Tylko 6% uczniów, zarówno gimnazjalistów jak i licealistów, stwierdziło, że nie pomagają sobie wzajemnie w odrabianiu lekcji, korzystając z kontaktów poprzez internet. Kolejne 7% nie ma w domu dostępu do internetu, 7% także bardzo rzadko korzysta z takiej możliwości, 27% korzysta rzadko. Natomiast 60% korzysta bardzo często (w tym 55% licealistów i 62% gimnazjalistów). Te różnice, chociaż wyglądają na duże, nie są statystycznie istotne.

We wszystkich czterech szkołach najczęściej rodzice interesowali się postępami swoich dzieci. Zwykle rodzice korzystają z elektronicznego dzienniczka (73%). Tylko po 6% gimnazjalistów i licealistów wskazało, że ich rodzice nie interesują się, jakie czynią postępy w nauce. Ciekawe, że aż 40% gimnazjalistów i 53% licealistów stwierdza, że ich rodzice uważają (szczególnie w przypadku licealistów), że odpowiedzialność za postępy w nauce ciąży przede wszystkim na uczących się.

2.5. Przedmioty sprawiające trudności w nauce

Wśród przedmiotów, z którymi uczniowie mają najczęściej trudności, króluje matematyka. Wymienia ją 15% gimnazjalistów i prawie 40% licealistów. Percepcja trudności przedmiotu zależy od wielu czynników, takich jak program nauczania, liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu, możliwości intelektualne i aspiracje uczniów, wymagania szkolne i egzaminacyjne. Zależy także od aspektu nauczycielskiego, czyli jak nauczany jest dany przedmiot w szkole. W badanych szkołach uwidacznia się znaczne zróżnicowanie w tej kwestii. Na matematykę jako przedmiot sprawiający najwięcej trudności wskazuje w gimnazjach, w zależności od szkoły, od 7% do 30% uczniów, a w liceach od 22% do 48%. W gimnazjum, wśród przedmiotów sprawiających najwięcej trudności, na drugim miejscu plasuje się historia (16%), a na trzecim języki obce (12%). W liceum na drugim miejscu uplasowała się chemia, a na trzecim język polski. Na taki układ miał wpływ głównie wynik jednej szkoły, w której uczniowie dwóch badanych klas wskazywali jako najtrudniejsze trzy przedmioty: chemię (co czwarty ankietowany uczeń) oraz matematykę i język polski (co piąty uczeń badany w tej szkole).



Rysunek 6. Percepcja trudność przedmiotów w gimnazjum i liceum

Źródło: oprac. własne na podstawie wyników studium przypadku.

2.6. Korepetycje

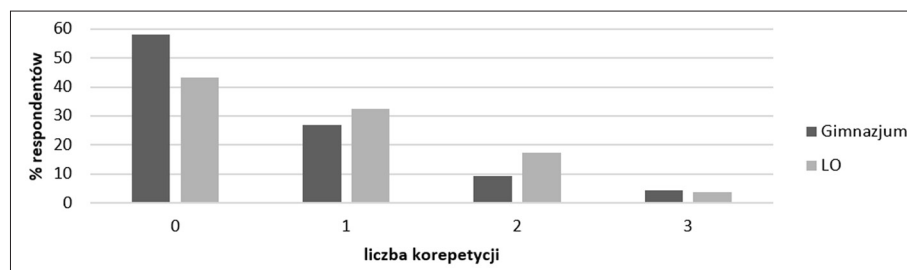
Z poruszonym powyżej zagadnieniem wiąże się zjawisko korepetycji, chociaż trzeba zaznaczyć, że głównym motywem korzystania z korepetycji w badanych szkołach były nie tylko trudności w nauce, lecz także chęć uzyskania szybszych postępów w nauce oraz długofalowe plany edukacyjne. Korepetycje to płatne prywatne lekcje z przedmiotów nauczanych w szkołach udzielane

najczęściej przez nauczyciela lub studenta jednemu lub kilku uczniom jednocześnie. Do korepetycji zaliczane są też kursy i zajęcia w specjalnie do tego powołanych szkołach wieczorowych, a nawet wakacyjnych (Bray, 2012). Są one dublowaniem zajęć z przedmiotów szkolnych, w odróżnieniu od zajęć rozwijających zainteresowania czy zdolności ucznia. W Polsce 92% korepetycji udzielają nauczyciele innych szkół lub studenci (Raport *Efektywna Edukacja*, 2016).

Ogólnie w badanych szkołach prawie co drugi uczeń (47%) uczęszczał na korepetycje co najmniej z jednego przedmiotu. Prywatne lekcje pobierało 57% drugoklasistów liceum i 43% uczniów kończących naukę w likwidowanych gimnazjach. Wysoki procent uczniów gimnazjum pobierających korepetycje może się wiązać z konkurowaniem w 2019 roku do szkół średnich jednocześnie absolwentów gimnazjów i szkół podstawowych. Ale to tylko hipoteza. Wskaźniki te są wyższe niż w przeprowadzonych ogólnopolskich badaniach w roku szkolnym 2015/2016 przez Millward Brown⁴. Jak wykazano we wspomnianych badaniach rodziców uczniów w wieku od 13 do 19 lat, 28% gimnazjalistów i 44% licealistów korzystało w roku szkolnym 2015/2016 z płatnych korepetycji. Autorzy raportu podkreślają, że ten wskaźnik jest wyższy w dużych miastach niż w szkołach małych miast i wiejskich między innymi z powodu różnej dostępności korepetytorów.

Z jakich przedmiotów pobierali korepetycje uczniowie w badanych szkołach?

Prawie co drugi uczeń liceum (46%) i częściej niż co czwarty (26%) gimnazjalista korzystał w minionym roku szkolnym z korepetycji z matematyki. Na drugim miejscu znajdują się korepetycje z języka obcego, na które uczęszczał systematycznie co piąty uczeń. Biorący korepetycje najczęściej korzystali z tego typu pomocy z jednego przedmiotu (28%), z dwóch przedmiotów korzystało 11% uczniów, a z trzech już tylko 4%. Podobnie jak odczucie trudności poszczególnych przedmiotów, tak i korzystanie z korepetycji jest zróżnicowane między szkołami. Procent uczniów korzystających z korepetycji w gimnazjum wahał się, w zależności od szkoły, od 36% do 56%, a w liceum od 47% do 64%.



Rysunek 7. Liczba korepetycji pobierana przez w gimnazjum i liceum

Źródło: oprac. własne na podstawie wyników studium przypadku.

⁴ Millward Brown – międzynarodowy koncern zajmujący się badaniem rynku i opinii publicznej. W latach 2015 i 2016 przeprowadził badanie zjawiska korepetycji w Polsce na zlecenie Związku Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych przy Konfederacji Lewiatan. Badanie objęło 1313 rodziców uczniów w wieku od 13 do 19 lat.

Powody pobierania korepetycji

Powodem korepetycji wymienianym przez co czwarte go ucznia są zaległości z poprzedniego etapu edukacyjnego, a także brak systematyczności, 18% uczniów podaje jako powód chęć dorównania w nauce koleżankom czy kolegom z wyższymi umiejętnościami. Znaczna część uczniów biorących płatne korepetycje motywowana jest dążeniem do osiągnięcia wyższych postępów w nauce, niż to jest możliwe, gdy korzystają tylko ze szkolnych lekcji (39%). Także długofalowe plany edukacyjne są motywem pobierania korepetycji (22%).

Zarówno w gimnazjum, jak i w liceum korepetytorem był najczęściej nauczyciel innej szkoły (około 40%). Prawie co trzeci uczeń biorący korepetycje korzystał z usług studenta, a prawie co piąty uczył się z nauczycielem akademickim.

3. Wyniki egzaminu gimnazjalistów

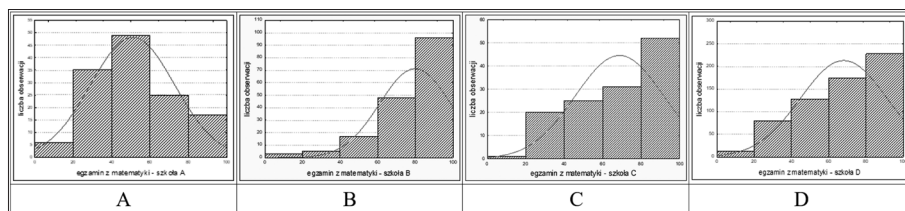
W tabeli 5 przedstawiono rozkład wyników egzaminu gimnazjalnego dla 108 szkół w Krakowie prowadzących klasy gimnazjalne. Z języka angielskiego uczniowie z 66 szkół osiągają wyniki wysokie (7.–9. stanin). Z trzech kolejnych przedmiotów wyniki uczniów 61 szkół znajdują się w tej grupie, czyli 23% szkół z najwyższymi wynikami w kraju, a z matematyki także w tej grupie znajduje się 59 szkół.

Tabela 5. Rozkład wyników szkół w Krakowie według skali standardowej dziewiątki

Egzaminy gimnazjalne	Liczba szkół z klasami gimnazjalnymi	Wyniki niskie (staniny 1.–3.)	Wyniki średnie (staniny 4.–6.)	Wyniki wysokie (staniny 7.–9.)
Historia i wiedza o społeczeństwie	108	14	33	61
Język polski	108	20	27	61
Przedmioty przyrodnicze	108	20	27	61
Matematyka	108	18	31	59
Język angielski	108	15	27	66

Średnie wyniki trzech analizowanych gimnazjów są wyższe niż krajowe i wyższe niż średnie dla miasta Krakowa i lokują się głównie w 8. i 9. staninie (tab. 7). W przypadku jednego gimnazjum jest to 8. stanin z języka polskiego i 7. z pozostałych przedmiotów egzaminacyjnych. W roku tranzykcji wszystkie gimnazja, w których prowadzono badania, zachowały swoje wysokie pozycje na tle krakowskich gimnazjów. Wszystkie wyniki egzaminacyjne analizowanych szkół mieszczą się w trzech najwyższych staninach: 7., 8., i 9. (por. tab. 6).

Rozkłady wyników egzaminów z języka polskiego wszystkich czterech szkół są lewoskośne. Dla matematyki tylko dla szkoły A rozkład wyników jest prawoskośny, ale skośność jest niewielka (równa się +0,24). Dla pozostałych szkół wyniki są lewoskośne (większość rezultatów jest w strefie wyników wysokich na prawo od średniej). Rozkłady wyników dla matematyki przedstawia rysunek 8.



Rysunek 8. Rozkłady wyników z matematyki w czterech badanych liceach

Tabela 6. Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2019 roku w czterech gimnazjach przekształcanych w licea

Gimnazjum	Rok	Liczba uczniów	Język polski	Stanin*	Historia	Stanin	Matematyka	Stanin	Przedmioty przyrodnicze	Stanin	Język angielski	Stanin	Język angielski
Polska	2019	345 94	63%		59%		43%		49%		68%		53%
Kraków	2019	6 04	72%		69%		57%		60%		82%		69%
A	2016	75	73%	6	61%	7	57%	7	54%	6	71%	7	51%
	2017	104	78%	7	71%	8	59%	7	56%	7	81%	7	63%
	2018	100	75%	7	66%	7	56%	6	60%	7	76%	7	59%
	2019	132	73%	8	67%	7	51%	7	51%	7	82%	7	66%
B	2016	179	87%	9	81%	9	82%	9	75%	9	92%	9	82%
	2017	172	89%	9	85%	9	83%	9	76%	9	85%	8	85%
	2018	170	83%	9	83%	9	82%	9	81%	9	95%	8	87%
	2019	170	81%	9	84%	9	80%	9	80%	9	95%	9	90%
C	2016	132	81%	8	70%	8	70%	8	66%	8	80%	8	64%
	2017	85	82%	8	81%	9	78%	9	74%	9	76%	8	76%
	2018	106	82%	8	80%	9	78%	9	77%	9	90	8	79%
	2019	130	80%	9	74%	8	69%	9	69%	8	86%	8	82%
D	2016	196	86%	9	73%	8	73%	9	69%	8	89%	8	78%
	2017	197	86%	9	78%	8	68%	8	73%	9	95%	9	84%
	2018	187	84%	9	75%	8	72%	8	75%	9	93%	8	83%
	2019	191	82%	9	76%	9	69%	9	69%	8	91%	8	82%

* Skala staninowa (od ang. *standard nine*), standardowa dziewiątka jest dziewięciostopniową skalą stosowaną do przedstawiania wyników w testach dydaktycznych i psychologicznych. Jest znormalizowana tak, aby średnia w populacji wynosiła 5, a odchylenie standardowe 2. Liczba jednostek skali wynosi 9 staninów – od 1. do 9.

Uczniowie szkoły B, której wyniki egzaminacyjne są bardzo wysokie i lokują się w 9. staninie, najwyżej oceniali swoich nauczycieli (średnia wartość wskaźnika 3,34 w pięciostopniowej skali) i ich metody pracy (średnia wartość wskaźnika 3,35 w trzystopniowej skali). W tej szkole 62% uczniów nie korzystało z żadnych korepetycji, 23% uczniów wskazało, że brało korepetycje z matematyki, a 22% z języka obcego. Najwięcej korepetycji brali uczniowie ze szkoły A, szczególnie z matematyki, z której prywatnie lekcje wspierały (dublowały) nauczanie przedmiotu aż u 43% uczniów.

3.1. Długoterminowe preferencje edukacyjne gimnazjalistów i licealistów

Większość uczestniczących w badaniach licealistów po zakończeniu edukacji w LO planuje podjąć studia (82%), z czego 10% marzy o podjęciu studiów za granicą. Aż 42% myśli o pracy podczas studiów. Tylko 4% badanych bierze pod uwagę kontynuowanie nauki w szkołach policealnych. Bardzo niewielki odsetek respondentów, kończąc drugą klasę, myśli o podjęciu bezpośrednio pracy w kraju lub za granicą (3,3%).

Dla gimnazjalistów są to plany bardziej odległe. Za trzy lata, po ukończeniu kolejnego etapu edukacyjnego, chcieliby, podobnie jak ich starsi koledzy z II klasy liceum, studiować stacjonarnie na wyższych uczelniach (84%). Co ciekawe, to prawie 40% (39,1%), kończąc gimnazjum, myśli o studiowaniu za granicą, podczas gdy tylko 10% licealistów wskazało taką możliwość. Podobnie jak w przypadku licealistów, niewiele osób (3,9%) chciałoby kontynuować naukę w szkole policealnej. Przeszło 40% uczniów kończących szkołę w analizowanych gimnazjach myśli o podjęciu pracy po zakończeniu kolejnego etapu kształcenia, z czego większość (30,7%) wszystkich badanych bierze pod uwagę łączenie pracy ze studiami.

Podsumowując, warto zauważyć, że podobny odsetek absolwentów z czterech najlepszych gimnazjów w Krakowie planuje kontynuację nauki na studiach. Jednak znacznie więcej gimnazjalistów niż licealistów marzy o studiowaniu za granicą. Wynik może zaskakiwać, kiedy weźmiemy pod uwagę rekrutację do tych nowo powstałych liceów.

Podsumowanie

Przedstawiony w artykule opis dotyczy bardzo trudnego okresu zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Dla uczniów szczególnie dyskomfortowa była rotacja nauczycieli związana z likwidacją gimnazjum i przekształcaniem szkoły w liceum. W reprezentatywnych badaniach maturzystów (w trzech województwach)⁵ w 2006 roku Maria Krystyna Szmigel zaobserwowała, że wyniki maturalne z egzaminu pisemnego z języka polskiego uczniów, którzy doświadczali zmiany polonisty, były o 6 punktów procentowych niższe niż tych, których uczył cały czas ten sam nauczyciel. Różnica ta była statystycznie istotna na 95-procentowym poziomie ufności (Szmigel, 2006). Zmiany kadrowe to także dyskomfortowa sytuacja i obciążenie psychiczne nauczycieli. Uczący, chociaż byli zaangażowani osobiście w proces przekształcenia wygaszanych gimnazjów w licea, pracowali w ostatnich dwóch latach w bardzo stresogennych warunkach. Jak podkreśla w swoim artykule Hanna Kędzierska (Kędzierska, 2019), kadra nauczycielska, która pracowała w tym roku z gimnazjalistami i licealistami, jest na etapie poszukiwania dla siebie i swojej szkoły nowego sensu i nowej tożsamości.

⁵ Populację generalną wspomnianych badań stanowiły maturalne szkoły ponadgimnazjalne województw lubelskiego, małopolskiego i podkarpackiego, w których w roku 2006 minimum 10 uczniów przystępowało do egzaminu maturalnego. Próba obejmowała 1030 uczniów z 44 szkół.

Kwestionowanie zasadności dalszego istnienia gimnazjów tworzyło, jak podkreślają badani nauczyciele, atmosferę trudną dla ich wspólnot rzutuującą na proces tranzykcji, szczególnie w jego fazie inicjującej. W wypowiedziach narratorów dotyczących tego okresu zwracają uwagę przede wszystkim dwa zjawiska: niedowierzanie i sceptycyzm wobec projektu reformowania oświaty oraz poczucie braku sprawstwa (Kędzierska, 2019).

Dlatego też na podkreślenie zasługuje fakt, że w tych trudnych warunkach wyniki egzaminacyjne gimnazjalistów pozostały na takim samym wysokim poziomie jak w ciągu ostatnich czterech lat (por. tab. 6). To duże osiągnięcie uczniów i nauczycieli tych szkół. Jednocześnie warto podkreślić, że oceny postaw nauczycieli i zaangażowania w proces dydaktyczny nie różnią się statystycznie pomiędzy gimnazjalistami i licealistami. Można zaryzykować hipotezę, że nowe licea będą kontynuować tradycje swoich poprzedniczek. Dużym wyzwaniem jest poprawa, a **może nawet rewolucyjna zmiana nauczania matematyki**. To nie jest problem tylko tych szkół, szczególnie że gimnazjaliści uzyskali w egzaminach końcowych wysokie wyniki z matematyki lokujące się w jednej szkole w 7. staninie, a w pozostałych trzech szkołach w 9. staninie (por. tab. 6). Nie zapominajmy jednak, że uczniowie tych ponadprzeciętnych gimnazjów także posiłkowali się korepetycjami z matematyki. Na progu kreowania nowej tożsamości szkoły problem nauczania matematyki i korepetycji z matematyki, który dotyczy wszystkich szkół w Polsce, jest kluczowy – 5% uczniów biorących udział w badaniach uzasadniało konieczność płatnych lekcji z matematyki, argumentując, że mają duże trudności z tym przedmiotem, nie rozumieją matematyki, a także że w ich odczuciu przedmiot jest źle nauczany. Oto przykłady uczniowskich wypowiedzi:

Nie rozumiem matematyki, mam duże trudności z tym przedmiotem, ze szkoły wynoszę niewystarczającą wiedzę, mam zaległości w nauce z powodu nie zrozumienia na szkolnych zajęciach, na lekcji nie jestem w stanie zrozumieć materiału, ponieważ pani średnio tłumaczy, brak jest u nas indywidualnego podejścia do ucznia, nauka sprawia mi trudność, muszę nadrabiać źle omówiony w szkole temat, bo niektóre zajęcia są prowadzone niezrozumiale i nie da się z nich nic wyciągnąć, brak jest tłumaczenia niektórych zagadnień przez nauczyciela.

Kolejna faza tranzykcji w kierunku liceów jest dla kadry wyzwaniem szczególnie bardzo ambitnym. Dodatkowo w najbliższym roku szkolnym reforma z 2017 roku wchodzi w nowy etap. Kadra nowych liceów, podobnie jak wszystkich innych liceów, zmierzy się z wyzwaniem, jakim będzie praca z dwoma różnymi podstawami programowymi w równoległych klasach: absolwentów ośmioletnich szkół podstawowych i szkół gimnazjalnych.

Nasuwa się pytanie, jak długo będzie trwała ta ostatnia zmiana systemu edukacji, którą obecnie przeżywają uczniowie i nauczyciele? Czy i jakie aspekty systemu edukacji uda się poprawić?

Krzysztof Konarzewski w eseju *Oświata – od reformy do reformy* zastanawia się, czy przebudowa systemu oświaty średnio co 14 lat to nie za często. Podkreśla, że trwałość systemu jest niewątpliwie zaletą. Zwraca uwagę, że: „[...] potrzeba czasu, by nauczyciele odnaleźli się w nowych warunkach, nowe szkoły wrosły w plany życiowe rodzin, a sam system rozpoznał i usunął swoje wady”

(Konarzewski, 2018, s. 181). A taką wadą, mimo kolejnych reform, jest sposób nauczania matematyki, który w nikłym stopniu uwzględnia, albo wcale nie uwzględnia zróżnicowanych możliwości uczących się. Maciej Sysło proponuje zacząć działania naprawcze od rewizji „instytucji” podstawy programowej, by jej konstrukcja spowodowała, że na pierwszym planie pojawi się uczeń, w całej krasie swej różnorodności. Wystarczy, by przestała być tak szczegółowa, jak program nauczania, wtedy będzie można tworzyć w szkołach różne „rodzaje matematyk” o zakresie odpowiednim do możliwości, zainteresowań i potrzeb uczniów (Sysło, 2019). Oprócz działań, które proponuje Maciej Sysło, konieczny jest ruch nauczycielski w tej dziedzinie. Być może takie nowo powstałe licea, jak te analizowane w artykule, mogłyby znaleźć swoją wielką szansę w oddolnym włączeniu się do zmiany sposobu uczenia się matematyki.

Autorzy dziękują dyrekcjom szkół, nauczycielom i uczniom za spotkania, konsultacje i udział w badaniach.

Bibliografia

- Bray M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*, Wydawnictwo UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paryż.
- Bray M. (2012). *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, Warszawa.
- Góźdz J. (2012). *Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr 3.
- Kędzierska H. (2019). *Nauczyciele gimnazjum – w poszukiwaniu nowej tożsamości*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] *Znaczenie diagnostyki dla procesu kształcenia*, PTDE, Kraków.
- Konarzewski K. (2018). *Oświata – od reformy do reformy*, [w:] *Polska. Eseje o stuleciu*, BOSZ.
- Nowak J. (2015). *Korepetycje jako zjawisko społeczne*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 2(12), 94–99.
- Strony internetowe nowych szkół licealnych: <http://www.lo44.krakow.pl>,
- Sysło M. (2019) *Na ratunek uczącym się matematyki w szkołach. Jak moglibyśmy uczyć*. <http://mmsyslo.pl/2019/05/19/na-ratunek-uczacym-sie-matematyki/>. [dostęp: 17.07.2019].
- System Informacji Oświatowej, stan na 30 września 2018 r. [dostęp 30.06.2019].
<http://lo43krakow.pl/>
<http://lo42krakow.pl/>
<http://www.xlilo.krakow.pl/>.
- Szewczyk-Jarocka M., Nowacka A. (2016). *Opinie uczniów na temat zjawiska korepetycji na przykładzie wybranych szkół w Płocku i Sierpcu*, „Rozprawy Społeczne” 2016, tom X, nr 2.
- Szmigel M.K., Szalaniec H., Korfel-Jasińska A. (2018). *Krakowskie nowe licea przekształcone z gimnazjów – wyzwanie dla szkół* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] *Wspomaganie kompetencji diagnostycznych nauczyciela*, PTDE, Kraków.

- Szmigel M.K. (2007). *Uczenie się w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, PTDE, Kraków.
- Efektywna edukacja, Raport z badania Zjawisko korepetycji w Polsce*, Związek Pracodawców Motoryzacji i Artykułów Przemysłowych przy Konfederacji Lewiatan, Centrum Innowacji Edukacji, Millward Brown, Warszawa, 2016 <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Putkiewicz+E.+%282005%29%3A+Korepetycje+%E2%80%93+szara+strefa+edukacji>, [dostęp: 17.07.2019].
- Wdrażanie reformy oświaty przez samorząd Krakowa* i inne dokumenty, które są dostępne na stronach: http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=27366, http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=19304, http://www.bip.krakow.pl/?dok_id=81368. [dostęp 30.06.2019].
- Wieczorkowska G., Wierzbiński J., Michałowicz B., *Odmitologizowanie przyjmowanych bezrefleksyjnie założeń edukacyjnych*, „Nauka”, 2/2013.
- Wyniki egzaminacyjne, www.oke.krakow.pl.