Teresa Kutajczyk
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku

Barbara Przychodzeń
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku

Czy wewnątrzszkolne oceny zaangażowania i osiągnięć gimnazjalistów odzwierciedlają wyniki egzaminu i efektywność nauczania?

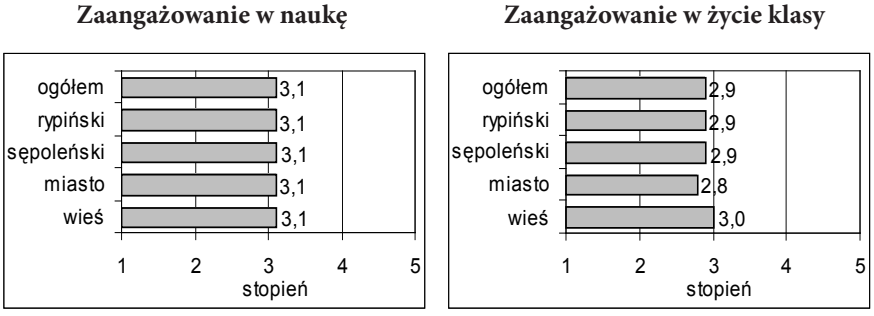
Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi rozwinięcie artykułu: *Co pokazało badanie uwarunkowań osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim?* (Kutajczyk, Przychodzeń, Sterczyński, XVI KKDE). Tam zawarto charakterystykę próby i opis metodologii badania oraz najważniejsze wyniki przeprowadzonych analiz. W opisywanych w tym artykule analizach główne źródło danych stanowiły informacje przekazane przez wychowawców badanych klas.

W badaniu uwarunkowań osiągnięć absolwentów gimnazjów w powiatach rypińskim i sępoleńskim uwagę zwróciły związki pomiędzy zaangażowaniem ucznia w naukę i w życie klasy, a także frekwencją na zajęciach szkolnych i udziałem w konkursach (przedmiotowych i innych niż sportowe) a wynikami egzaminów zewnętrznych i EWD (tab. 4. i 5., tamże). Związki te można potraktować jako wskaźnik relacji pomiędzy ogólną aktywnością ucznia a jego osiągnięciami edukacyjnymi.

Zaangażowanie uczniów w naukę i życie klasy

Zaangażowanie ucznia w naukę i w życie klasy oceniał jego wychowawca na skali pięciostopniowej (tab. 1. i 2., opracowano na podstawie: Niemierko, 2007). Średnie oceny zaangażowania uczniów przedstawia poniższy rysunek.



Rys. 1. Średnie oceny zaangażowania uczniów

Tabela 1. Opis stopni zaangażowania ucznia w naukę

Stopień	**Uczeń:**
1	nie wywiązuje się z obowiązków szkolnych; demonstruje negatywny stosunek do nauki i uczniów, którzy uczą się
2	akceptuje naukę szkolną, ale nie zauważa z niej pożytku, dość często nie odrabia lekcji i jest nieprzygotowany do zajęć
3	jest przeświadczony o użyteczności nauki szkolnej, ale sam nie poszukuje nowej wiedzy, zwykle odrabia lekcje i jest przygotowany do zajęć, ale trzeba mu o tym przypominać
4	systematycznie odrabia lekcje i przygotowuje się do zajęć, pod wpływem zachęty podejmuje zadania dodatkowe, poszukuje informacji na dany temat, jest aktywny na zajęciach i gotowy pomóc w nauce innym uczniom
5	z własnej inicjatywy pogłębia swoją wiedzę, korzystając z różnych źródeł, wykonuje zadania dodatkowe, poszukuje zastosowań wiedzy w praktyce, dzieli się swoją wiedzą z innymi uczniami – „żyje" wiedzą

Tabela 2. Opis stopni zaangażowania ucznia w życie klasy

Stopień	Uczeń:
1	nie włącza się w życie klasy, szkoły i działalność pozaszkolną; często nie akceptuje propozycji działań i zaangażowania innych osób
2	uczestniczy w działaniu: wykonuje określone czynności w ramach wyznaczonej roli, na ogół poprawnie, ale bez wykazywania inicjatywy; rzadko sam włącza się w działania, ale nie sprzeciwia się (akceptuje je)
3	podejmuje działania: samorzutnie rozpoczyna wybrane czynności i angażuje się w działanie, ale tylko pod wpływem motywacji zewnętrznej; pod wpływem zachęty włącza się w działania, ale ich nie organizuje
4	jest nastawiony na działanie: konsekwentnie wykonuje danego rodzaju czynności na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniej oceny uzyskiwanych wyników; podejmuje działania z własnej inicjatywy
5	posiada system działań: integracja danego rodzaju czynności z głównymi cechami osobowości, jego działania charakteryzuje niezawodność i swoistość stylu, towarzyszy im wysoka dojrzałość emocjonalna; inicjuje działania, inspiruje innych do działania

Zaangażowanie uczniów w naukę i życie klasy okazało się zmienną, która różnicowała szkoły. Ciekawe, że oceny tego zaangażowania pokrywają się z uczniowskimi deklaracjami sympatii do wychowawcy. Dobrze ilustruje to przypadek wymienionej w pierwszym artykule - *Co pokazało badanie uwarunkowawabn osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępopolskim)* szkoły 14, w której osiągnięto wysoką skuteczność nauczania, pomimo że poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów, zwłaszcza uprzednich, był niski. W tej szkole trzecioklasiści najbardziej lubili wychowawcę (wskaźnik akceptacji wyniósł 4,6 – na skali 1-5) i uzyskali najwyższe noty zaangażowania (tab. 6., tamże).

Za wskaźnik zaangażowania ucznia w naukę można też uznać **frekwencję** na zajęciach szkolnych. Dane dotyczące frekwencji wskazują na istotnie mniejszą absencję uczniów gimnazjów wiejskich niż małomiejskich. We wspomnianej szkole 14 (wiejskiej) frekwencja była najwyższa.

Oceny zaangażowania uczniów w naukę nie znalazły odzwierciedlenia w uczniowskich deklaracjach **zaangażowania podczas egzaminu**. Większość gimnazjalistów (około 83%) uważała, że na egzaminie dali z siebie wszystko. Jednak uczniowie szkół wiejskich istotnie bardziej niż uczniowie szkół miejskich zgadzali się z twierdzeniami: „Egzamin był dla mnie ważny." i „Na egzaminie dałem/dałam z siebie wszystko." (Kutajczyk, Przychodzeń, 2010, rys. 10. i 12.). Tymczasem zaangażowanie w naukę jednych i drugich zostało ocenione jednakowo – jako przeciętne.

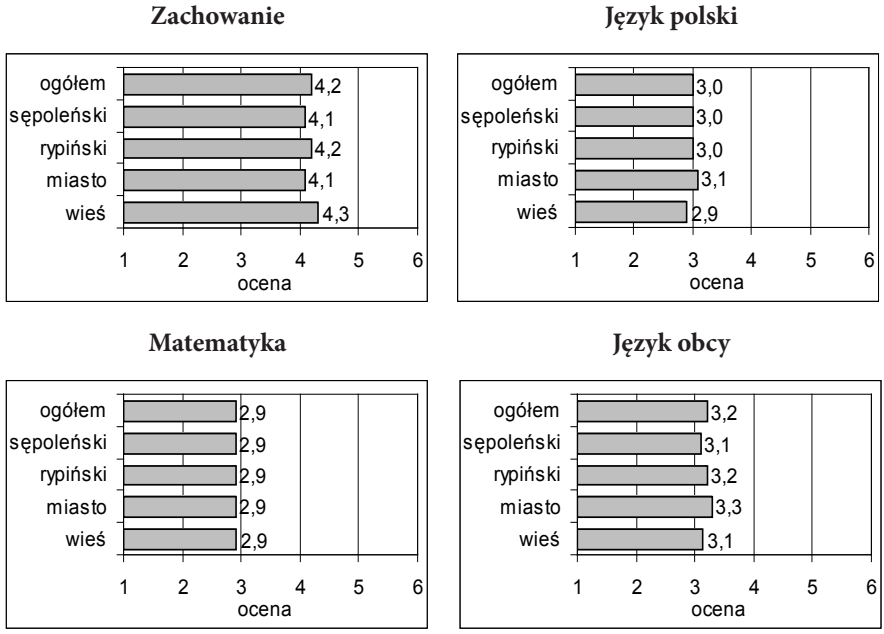
Oceny uczniów z zachowania i głównych przedmiotów egzaminacyjnych

Wychowawcy sporządzili wykaz ocen uzyskanych przez uczniów swojej klasy na półrocze, który obejmował zachowanie, język polski, matematykę i obowiązkowy język obcy (zdawany na egzaminie gimnazjalnym). Ocenę z zachowania wpisywano, korzystając ze skali: 1 – naganne, 2 – nieodpowiednie, 3 – poprawne, 4 – dobre, 5 – bardzo dobre, 6 – wzorowe, a oceny z przedmiotów – w skali stopni szkolnych (1-6).

Średnie oceny **zachowania** rozpatrywanych grup gimnazjalistów (rys. 2.) – po zamianie skali na skalę 1-5 – są wyższe niż oceny ich zaangażowania w życie klasy (o 0,6). Sugeruje to wyższe oceny innych składowych ogólnej oceny zachowania ucznia. Podobnie jak zaangażowania w życie klasy, wyżej zostało ocenione zachowanie gimnazjalistów wiejskich niż miejskich. Prosty związek wyników egzaminu z ocenami zachowania i zaangażowania ucznia w naukę i życie szkoły może świadczyć o pewnej tendencyjności wewnątrzszkolnych ocen. Może też być wynikiem dużej konsekwencji nauczycieli w wydawaniu opinii o swoich podopiecznych.

Należy zaznaczyć, że umiarkowane oceny zaangażowania uczniów kontrastowały niekiedy z wypowiedziami samych wychowawców, którzy informowali: *Uczniowie angażują się w życie klasy i szkoły, potrafią współpracować w przydzielonych im zadaniach. Wzajemnie pomagają sobie w nauce oraz w sytuacjach problemowych. Biorą udział w przygotowywaniu uroczystości szkolnych, wykonują projekty*. Można to wyjaśnić tym, że gdy wychowawca ma świadomość współodpowiedzialności za poziom charakteryzowanej cechy ucznia, to wyżej go klasyfikuje niż w przypadku wyraźnie indywidualnej cechy ucznia. Trudno jednak odnieść się do trafności wewnątrzszkolnych ocen zachowania uczniów, gdyż nie jest ono objęte ocenianiem zewnętrznym.

Średnie oceny uczniów z analizowanych **przedmiotów** okazały się niższe (na skali 1-5) od ocen zaangażowania uczniów w naukę (średnio o około 0,6). Jednak tym razem zauważamy pewne zróżnicowanie – z języka polskiego i języka obcego zdawanego na egzaminie nieco niższe oceny uzyskali uczniowie gimnazjów wiejskich niż miejskich. Rozpatrywane grupy uczniów natomiast nie różniły się ocenami z matematyki.



Rys. 2. Średnie oceny uczniów na półrocze z zachowania i głównych przedmiotów egzaminacyjnych

Zbliżone średnie oceny w powiatach rypińskim i sępoleńskim wyraźnie kontrastują z innymi wskaźnikami osiągnięć edukacyjnych (wynikami egzaminu i efektywnością nauczania) gimnazjalistów z tych powiatów (Kutajczyk, Przychodzeń, 2010, rys. 17.-19.). Większa zgodność z wynikami egzaminu jest w przypadku ocen z języka obcego, zwłaszcza w szkołach miejskich i wiejskich, ale większy dystans w wynikach egzaminu niż ocen wskazuje na większą różnicę poziomów osiągnięć uczniów niż wynika to z różnicy ich wewnątrzszkolnych ocen.

Nasuwa się pytanie: **Czy wewnątrzszkolne oceny odzwierciedlają bardziej poziom osiągnięć ucznia, czy ich przyrost?** Odpowiedź odnajdujemy w analizie danych korelacyjnych pomiędzy wynikami egzaminu i EWD a ocenami, która wykazała istotne ($p<0,05$) pozytywne związki, ale silniejsze w przypadku wyników niż EWD. Silniejsze związki ocen z wynikami egzaminu niż z EWD pozwalają na stwierdzenie, że wewnątrzszkolne oceny lepiej odzwierciedlają poziom osiągnięć niż ich przyrost w gimnazjum. Tymczasem wynik sprawdzianu w VI klasie szkoły podstawowej jest dobrym predyktorem zarówno wyników oceniania wewnątrzszkolnego, jak i zewnętrznego, a także aktywności edukacyjnej gimnazjalisty.

Jak pamiętamy, wyższe wyniki egzaminu (z wyjątkiem części „językowej") uzyskali gimnazjaliści rypińscy niż sępoleńscy (uczniowie rypińscy mieli wyższe niż sępoleńscy także wyniki sprawdzianu w VI klasie szkoły

podstawowej), natomiast średnie oceny na półrocze z języka polskiego, matematyki i obowiązkowego języka obcego w obu powiatach były zbliżone. Porównanie wyników egzaminu i ocen gimnazjalistów wiejskich i miejskich pokazuje zgodność w przypadku części matematyczno-przyrodniczej i matematyki, a także części z zakresu języka obcego i odpowiedniego języka obcego oraz kontrast w przypadku części humanistycznej i języka polskiego. Odwrócenie związku w tym ostatnim przypadku wydaje się zaskakujące – czyżby poloniści wiejskich gimnazjów stawiali wyższe **wymagania** i w konsekwencji surowiej oceniali? Analiza dyrektorskich ocen wymagań w poszczególnych szkołach pokazała, że nauczyciele w miastach byli nieco bardziej wymagający wobec swoich uczniów niż nauczyciele na wsiach (tab. 3.). Dotyczy to zwłaszcza języków obcych. Analogiczne porównania w powiatach wskazują na nieco wyższe wymagania stawiane gimnazjalistom w powiecie rypińskim.

Tabela 3. Wymagania edukacyjne stawiane gimnazjalistom

Lokalizacja szkoły	**Średnia ocena wymagań** (skala: 1-3)		
	Przedmioty humanistyczne	Przedmioty matematyczno-przyrodnicze	Języki obce
Powiat rypiński	2,7	2,7	2,5
Powiat sępoleński	2,6	2,5	2,4
Wieś	2,6	2,5	2,3
Miasto	2,7	2,7	2,7
Ogółem	2,6	2,6	2,4

Uwagę zwraca również to, że średnie wyniki egzaminu ogółu badanych uczniów są niższe niż odpowiednie średnie dla populacji, tymczasem średnie ocen rozmieszczone są w pobliżu wartości 3,0. Największa różnica wystąpiła w przypadku języka obcego. W tym przypadku duża różnica średnich wyników gimnazjalistów miejskich i wiejskich nie znalazła dokładnego odbicia w różnicy średnich ocen, która jest niewielka.

Zbliżone średnie wewnątrzszkolne oceny, niezależnie od wyników egzaminu i efektywności nauczania, można wyjaśnić dostosowywaniem wymagań edukacyjnych do poziomu uprzednich osiągnięć uczniów z jednej strony oraz skłonnością nauczycieli do wykorzystywania pełnej skali stopni szkolnych, niezależnie od rzeczywistego poziomu osiągnięć uczniów, z drugiej. Zjawisko to niekiedy jest wzmacniane **segregacją** uczniów w klasach pierwszych ze względu na wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne. Co prawda segregacja międzyszkolna dotyka głównie szkoły wielkomiejskie, ale wewnątrzszkolna zdarza się także w gimnazjach wiejskich i małomiejskich. Dotychczasowe analizy wykazały, że najczęściej im większy poziom tej segregacji, tym większa dysproporcja między średnimi ocenami i wynikami egzaminu.

Interesujące mogą być wyniki porównania osiągnięć uczniów z dyrektorskimi ocenami zaangażowania i współpracy nauczycieli (Kutajczyk, Przychodzeń, 2010, rys. 4.). W przedmiotach humanistycznych gimnazjaliści wiejscy wyraźnie wyprzedzili miejskich zarówno wynikami egzaminu, jak i skutecznością uczenia

się, co odzwierciedla oceny zaangażowania humanistów. W przedmiotach matematyczno-przyrodni- czych nie zaobserwowano różnic ani pomiędzy wynikami egzaminu i EWD, ani w ocenach aktywności nauczycieli. Może to wskazywać na związek pomiędzy zaangażowaniem nauczyciela a poziomem i przyrostem osiągnięć jego uczniów.

Wątpliwości może budzić dość duża zgodność wewnątrzszkolnych ocen wystawionych uczniom za semestr I w obu powiatach – przecież wyniki egzaminu w tych powiatach były inne. Jednak wydaje się to zrozumiałe, jeżeli uwzględnimy efektywność nauczania i wspierającą funkcję oceny wewnątrzszkolnej, która uwzględnia nie tylko poziom osiągnięć ucznia, ale także postępy ucznia.

Należy podkreślić, że gimnazjaliści dość trafnie oceniali swój poziom osiągnięć edukacyjnych i mieli na ogół adekwatne do niego plany związane z edukacją po gimnazjum. Na przykład w szkole G14 do zasadniczej szkoły zawodowej wybierała się niemal połowa trzecioklasistów. Wbrew powszechnym opiniom wiązanie najbliższej przyszłości z kształceniem zawodowym w tej szkole nie skutkowało spadkiem optymizmu i zaangażowania uczniów we własny rozwój. Egzamin był dla nich ważny, podczas egzaminu mieli dobry nastrój, uznali, że był on dobrze zorganizowany i że *dali z siebie wszystko na egzaminie*. Można powiedzieć, że uczniowie tej szkoły mieli dość wysokie, ale realne aspiracje, które były zakotwiczone w domu rodzinnym i podsycane dużym wsparciem ze strony rodziców, a także nauczycieli. To w tej szkole – zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice wykazali największe zaangażowanie w proces kształcenia.

Udział uczniów w konkursach

Wychowawcy charakteryzowali udział każdego ucznia w następujących kategoriach konkursów: konkursy przedmiotowe (z przedmiotów objętych egzaminem), konkursy sportowe i inne konkursy.

Większość uczniów (około 72%) nie uczestniczyła w żadnym konkursie. Nie zaobserwowano istotnych różnic w uczestnictwie w rozpatrywanych kategoriach konkursów w gimnazjach wiejskich i miejskich oraz w powiatach rypińskim i sępoleńskim, chociaż udział w konkursach innych niż przedmiotowe i sportowe wyżej oceniono w szkołach wiejskich. Pamiętamy, że uczestnictwo w konkursach przedmiotowych istotnie korelowało zarówno z poziomem osiągnięć, jak i efektywnością kształcenia.

Ciekawe rezultaty dało porównanie uczestnictwa gimnazjalistów w konkursach w poszczególnych gimnazjach. W szkole 14, która uzyskała najwyższą efektywność nauczania, najmniej uczniów brało udział w konkursach przedmiotowych, co można usprawiedliwić ich niskimi osiągnięciami edukacyjnymi, ale prawie wszyscy uczniowie uczestniczyli w konkursach innych niż przedmiotowe. Niewielu gimnazjalistów szczyciło się sukcesami w olimpiadach lub wojewódzkich konkursach przedmiotowych. Potwierdza to związek pomiędzy zewnętrznymi sukcesami edukacyjnymi ucznia a poziomem jego wcześniejszych osiągnięć.

Uwagi wychowawców dotyczące osiągnięć edukacyjnych uczniów

Niektórzy wychowawcy przekazali uwagi lub spostrzeżenia odnoszące się do osiągnięć edukacyjnych swoich podopiecznych. Były one zarówno **pozytywne**, jak **i negatywne**, ale więcej było negatywnych.

Pierwsze uwagi dotyczyły uczniów osiągających sukcesy edukacyjne: *Klasa aktywnie pracuje na zajęciach. Uczniowie posiadają szerokie zainteresowania i wykazują się wieloma osiągnięciami edukacyjnymi. Uczennica (...) wielokrotnie reprezentowała szkołę w konkursach i zawodach lekkoatletycznych* itp.

Druga kategoria uwag zawierała komentarze dotyczące przyczyn niezadowalających efektów uczenia się. Część z nich obejmowała środowisko rodzinne uczniów: *Uczniowie pochodzą z rodzin często patologicznych. Rodzice tych dzieci nie motywują ich do nauki. Mają w większości przypadków trudną sytuację materialną. Uważają więc, że szkoła to tylko promocja do następnej klasy, a frekwencja jest nie taka ważna*. W pozostałych wypowiedziach – jako przyczyny niepowodzeń edukacyjnych – wskazywano niesumienność uczniów: *Uczniowie są często nieprzygotowani do zajęć, nie odrabiają zadań pisemnych, nie przyswajają systematycznie teoretycznej partii materiału, co przekłada się na słabe oceny cząstkowe i semestralne. Nieprzestrzeganie regulaminów i norm społecznych, a także niewywiązywanie się z obowiązków, prowadzi do licznych ocen niedostatecznych*. Ciekawe, że w wypadku uwag dotyczących środowiska domowego nie było pozytywnych. Wskazuje to na pewną sugestywność wskazanych przyczyn potencjalnych niepowodzeń uczniów na egzaminie.

Aktywność pozaedukacyjna ucznia

W ankiecie przeprowadzonej wśród gimnazjalistów dwie pozycje dotyczyły aktywności innej niż edukacyjna. W pierwszej uczeń ustosunkowywał się do stwierdzenia: „Rzadko angażuję się w aktywności pozaszkolne.", w drugiej deklarował uprawianie sportu (amatorsko lub zawodowo). Dla ogółu badanych średni wskaźnik akceptacji (skala: 1-5) pierwszego stwierdzenia był równy 3,1, a drugiego – 3,6. W obu wystąpiła różnica między gimnazjalistami wiejskimi i miejskimi – ci pierwsi z jednej strony okazali się bardziej samokrytyczni i częściej potwierdzali, że rzadko angażują się w pozaszkolne aktywności, a z drugiej częściej deklarowali uprawianie sportu. Nie stwierdzono istotnego związku aktywności pozaedukacyjnej z wynikami egzaminu i przyrostem osiągnięć podczas nauki w gimnazjum.

Warto zaznaczyć, że również analiza obciążenia gimnazjalistów obowiązkami pozaszkolnymi i ich deklaracji, że utrudnia im to uczenie się nie wykazała prostego związku pomiędzy tymi zmiennymi a efektywnością uczenia się. Przyczyny mogą leżeć w stopniu internalizacji tych obowiązków. Podobny wynik pokazały badania przeprowadzone w 2006 roku w ramach projektu *Badania dotyczące wyników egzaminów zewnętrznych* realizowanego w latach 2004-06 (Stróżyński K., 2007), a mianowicie nieuzasadniona okazała się hipoteza, że dzieci poświęcające więcej czasu na pomoc rodzinie i obowiązki domowe mają niższe osiągnięcia egzaminacyjne – pewna pula obowiązków domowych wyzwala poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności w ogóle,

w tym także zaangażowania w naukę. Wyniki badania sugerują, że ze skutecznością uczenia się w gimnazjum negatywnie związane jest nie tyle samo obciążenie pracami w gospodarstwie domowym, co brak akceptacji obowiązków domowych przez dziecko, opartej na wzajemnym zrozumieniu i zainteresowaniu ze strony rodziców. Na przykład w szkole 14 deklaracje obciążenia innymi obowiązkami niż nauka nie odbiegały od deklaracji rówieśników z innych szkół, ale uczniowie w mniejszym stopniu widzieli w tym utrudnienie w odrabianiu lekcji. Należy dodać, że w tej szkole wszyscy uczniowie odpowiedzieli, że rodzice interesują się ich nauką.

Dyskusja wyników i podsumowanie

Miary **ogólnej aktywności ucznia** (zaangażowania ucznia w naukę i w życie klasy, frekwencja na zajęciach i udział w konkursach) okazały się pozytywnie związane z miarami osiągnięć (wynikami egzaminów i EWD). Czynniki te zwykle traktuje się jako indywidualne cechy ucznia. Należy jednak zaznaczyć, że związek zaangażowania ucznia w naukę i w życie klasy może być pochodną perspektywy, z jakiej to zaangażowanie było oceniane (oceniał je wychowawca klasy). Ponadto aktywność ucznia powiązana jest z **motywacją**. Zmienna ta wynika zarówno z cech indywidualnych ucznia, jak i oddziaływań środowiska jego edukacji, czego obrazowym przykładem może być motywacja zewnętrzna. Poziom tej cechy zależy zarówno od specyficznej dla ucznia orientacji na zewnętrzne pobudki w podejmowaniu działań edukacyjnych, jak i od obecności takich pobudek w jego środowisku. Uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem motywacji zewnętrznej przywiązują dużą wagę do ocen, porównują się z innymi, są podatni na informacje zwrotne i wrażliwi na zachęty do nauki ze strony otoczenia, zaś uczniowie, którzy charakteryzują się silną wewnętrzną motywacją do nauki, uczą się niezależnie od ocen i zachęt ze strony nauczycieli, rodziców i innych osób.

Wyniki badania pokazały, że uczniowie, którzy wykazują większą aktywność, a w szczególności bardziej angażują się w naukę, osiągają wyższe wyniki egzaminów zewnętrznych i wyższą efektywności uczenia się. Zatem kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własny rozwój, w tym ogólnego zaangażowania młodzieży gimnazjalnej, możne wpłynąć na wzrost jej motywacji do uczenia się i zaowocować większym przyrostem osiągnięć na III etapie edukacyjnym. Potwierdza to fakt, że uczniowie szkół wiejskich uzyskali wyższe niż uczniowie szkół z małych miast wyniki we wszystkich skalach kwestionariusza motywacji szkolnej (opisano je w odrębnym artykule) i również wyższą efektywność uczenia się. Jednak trzeba pamiętać, że poziom zaangażowania jest bezpośrednią pochodną motywacji, która jest czynnikiem najbardziej podatnym na błąd pomiaru spowodowany potrzebą pozytywnej autoprezentacji respondentów (Sterczyński i inni, 2009). Możliwe zatem, że jej związek z osiągnięciami (brak z wynikami i bardzo słaby z EWD) wyjaśnia uwikłana weń zmienność związana z potrzebą kształtowania własnego wizerunku. Ponadto poziom zaangażowania zwykle znajduje się pośrodku. Osoby zbyt słabo zmotywowane działają nieefektywnie z powodu braku zaangażowania, natomiast osoby zbyt silnie zmotywowane działają nieefektywnie ze względu na zakłócający stres. W skalę motywacji uwikłana jest więc samoocena i potrzeba autoprezentacji.

Uczniowie potrzebujący aprobaty mogą równie często niesłusznie przypisywać sobie pilność, jak motywację do nauki.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych analiz w kontekście postawionego problemu badawczego, należy stwierdzić, że badanie wykazało **prosty i istotny związek** pomiędzy zewnętrznymi wskaźnikami poziomu osiągnięć edukacyjnych gimnazjalisty a wewnątrzszkolnymi ocenami zarówno jego osiągnięć edukacyjnych, jak i ogólnego zaangażowania. Jednak trzeba mieć na uwadze ograniczenia wynikające ze źródła danych. Jak zaznaczył prof. dr hab. B. Niemierko w recenzji raportu z badania, „metody kwestionariuszowe są zawodną metodą poznawania sytuacji dydaktycznej w szkole. (...) nauczyciele mniej pewnie czujący się w zawodzie dokładają starań, by przedstawić swój warsztat z jak najlepszej strony." Zapewne dlatego w uwagach przekazanych przez nauczycieli można było niekiedy odczytać usprawiedliwianie ewentualnych niepowodzeń egzaminacyjnych brakiem aktywności samych uczniów, a także brakiem wsparcia uczniów ze strony ich rodziców. Ograniczony charakter mają także badania ankietowe uczniów, o czym wspomniano już w pierwszym artykule *Uwarunkowania osiągnięć*…

Bibliografia:

1. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
2. Kutajczyk T., Przychodzeń B., *Uwarunkowania osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim*, Skrót raportu z badania, OKE Gdańsk 2010.
3. Stróżyński K., *Od czego zależą wyniki egzaminów?*, Warszawa 2007.
4. Sterczyński R., Kutajczyk T., Przychodzeń B., *Od jakich czynników indywidualnych zależy edukacyjna wartość dodana w szkołach wiejskich?,* [w:] Kwartalnik EDUKACJA Nr 1 (105), IBE, Warszawa 2009, ss. 68-83.