

dr Hanna Marek

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej
im. Stanisława Staszica w Białymstoku

Wyniki egzaminów jako element ewaluacji pracy szkoły

Ewaluacja powinna dostarczać informacji, które mogą posłużyć do autentycznego wsparcia szkoły w jej rozwoju, w szczególności w podnoszeniu efektów pracy, wspomaganie rozwoju indywidualnego uczniów oraz zawodowego nauczycieli. Jednym z elementów analizowanych i uwzględnianych w zakresie efektów działalności dydaktycznej są wyniki egzaminów. Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzona w roku 2010/2011 w szkołach¹, które dobrowolnie zgłosiły się do badań, wykazała wszechstronne wykorzystywanie danych dotyczących egzaminów zewnętrznych m.in. w pracy z poszczególnymi uczniami, podczas oceny postępów całych klas lub modyfikacji pracy pojedynczych nauczycieli. W przypadku większości szkół wpływa to na wzrost efektów kształcenia, potwierdzany także w opiniach rodziców czy nauczycieli, przy jednoczesnym dostrzeganiu możliwości poprawy wyników. W szkołach ponadgimnazjalnych kładzie się nacisk na budzenie aspiracji edukacyjnych oraz pomoc w znalezieniu się na rynku pracy. Ocena jakości pracy szkoły opisywana jest poziomem spełnienia wymagań stawianych szkołom w każdym z badanych obszarów.

Lektura opublikowanych raportów z ewaluacji, a także stale powracające w dyskusjach nauczycieli wątpliwości dotyczące interpretowania wyników egzaminów, prowadzą do szeregu pytań. Czy w przypadku szkół ponadgimnazjalnych wystarczająco uwzględniane są uwarunkowania szkolne będące konsekwencją naboru uczniów nieopartego na rejonizacji, zatem przebiegającego inaczej niż w szkołach podstawowych i gimnazjach? Czy, powołując się na zdawalność egzaminu maturalnego, można pomijać odsetek absolwentów, którzy w danej szkole nie przystąpili matury? Czy wzrost zdawalności matury w szkole może być spowodowany spadkiem procentu osób przystępujących do egzaminu w kolejnych latach? Czy, analogicznie do obliczanej edukacyjnej wartości dodanej na podstawie oceniania zewnętrznego, porównanie ocen wpisanych na świadectwach ukończenia gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej może służyć do weryfikowania przez szkołę właściwego wykorzystania potencjału uczniów? Czy wysokie wyniki maturzystów są efektem pracy dydaktycznej szkoły, czy może większą rolę odgrywają czynniki pozaszkolne dotyczące cech indywidualnych (motywacji, aspiracji) oraz uczenia się poza szkołą (np. korepetycji)? Czy uzyskiwane efekty są przede wszystkim skutkiem wpływu środowiska rodzinnego i rówieśniczego?

¹ *Nadzór pedagogiczny po roku wdrażania reformy*, MEN, Warszawa, 17 grudnia 2010 (www.men.gov.pl).

Wielokrotnie prowadzone badania nad społecznymi i ekonomicznymi uwarunkowaniami wyników kształcenia potwierdzają², że największy wpływ ma nie wysokość i struktura wydatków na oświatę, ale środowisko rodzinne i lokalne ucznia, a zwłaszcza status społeczny, wyrażający się w poziomie wykształcenia, a następnie zamożności.

Badania, które przeprowadziłam w kwietniu 2011 r. wśród uczniów klas maturalnych ośmiu szkół ponadgimnazjalnych różnych typów, dodatkowo potwierdziły, że na poziomie szkół występują znaczące korelacje zdawalności egzaminu maturalnego z posiadaniem przez uczniów sprzyjających warunków do nauki (np. własnego pokoju, biurka, brakiem telewizora w pokoju, a także dostępnością komputera – internet często wskazywany był jako dodatkowe źródło wiedzy, przydatne w pokonywaniu trudności w nauce).

Tabela 1. Korelacja zdawalności egzaminu maturalnego w szkole i procentu uczniów posiadających określone warunki do nauki w domu (N = 590)

| Warunki do nauki w domu (wybrane elementy) | Wskaźnik korelacji r-Pearsona |
|--|-------------------------------|
| Posiadanie własnego biurka | 0,75 |
| Posiadanie osobnego pokoju | 0,88 |
| Posiadanie komputera w swoim pokoju | 0,90 |
| Posiadanie telewizora w swoim pokoju | -0,27 |

Inne czynniki niż pochodzenie społeczne i środowisko domowe, charakteryzujące szkoły, mają mniejszy związek z wynikami testów. Nieznaczny, ale odczuwalny wpływ mają: materialne zasoby szkoły, jakość pracy nauczycieli, liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela, kwalifikacje nauczycieli, polityka rekrutacyjna w szkole, zakres autonomii oraz sposób nauczania³.

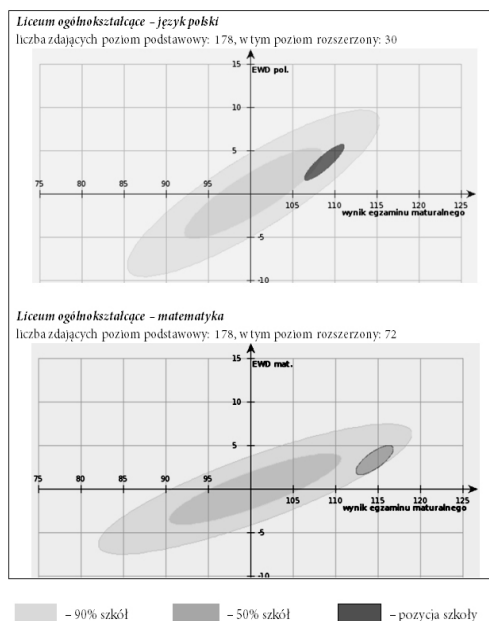
Prowadząc badania, starałam się ustalić największe rozbieżności dotyczące uczenia się młodzieży w innych szkołach – czynniki, które mogą mieć istotne znaczenie w kształtowaniu osiągnięć absolwentów. Dlatego dalsza część publikacji koncentruje się na porównaniu dwóch wybranych szkół ponadgimnazjalnych, zlokalizowanych w tej samej miejscowości oraz bardzo różniących się wynikami maturalnymi⁴.

Zamieszczone wykresy ilustrują wskaźniki wyniku końcowego oraz edukacyjnej wartości dodanej wyznaczone dla dwóch szkół maturalnych, które różnią się nie tylko typem, ale przede wszystkim cechami indywidualnymi absolwentów.

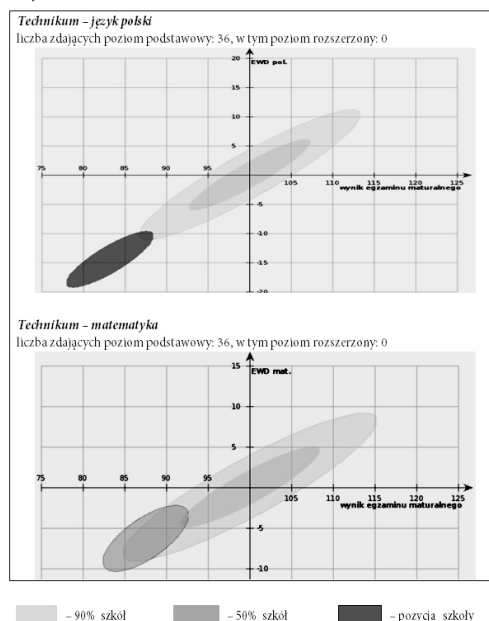
² Śleszyński P., *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002-2004*, PAN, Warszawa 2004.

³ Białecki I., Haman J., *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, IFiS PAN, Warszawa 2003.

⁴ Projekt *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD) wykonywany przez CKE*, <http://matura.ewd.edu.pl/>.



Rysunek 1. Pozycja liceum ogólnokształcącego ze względu na wskaźniki wyniku końcowego i edukacyjnej wartości dodanej, obliczone na podstawie egzaminu maturalnego (2010 r.)



Rysunek 2. Pozycja technikum ze względu na wskaźniki wyniku końcowego i edukacyjnej wartości dodanej, obliczone na podstawie egzaminu maturalnego (2010 r.)

Tabela 2. Zestawienie odpowiedzi dotyczących uczenia się, udzielanych przez uczniów liceum ogólnokształcącego o wysokich wynikach i uczniów technikum o niskich wynikach na egzaminie maturalnym

| Elementy dotyczące uczenia się analizowane w badaniach (wybrane) | Procent uczniów, którzy w badaniach wskazali dany element | | |
|--|---|----------------------------|-------|
| | liceum ogólnokształcące (zdawalność 100%) | technikum (zdawalność 33%) | |
| Uczestniczenie w dodatkowych bezpłatnych zajęciach w szkole | 37,4% | 65,0% | |
| Korzystanie z dodatkowych płatnych zajęć (korepetycji) poza szkołą | 61,5% | 31,3% | |
| Opuszczanie bez usprawiedliwienia więcej niż 1 lekcji w miesiącu | 9,9% | 43,8% | |
| Opuszczanie bez usprawiedliwienia mniej niż 1 lekcji w miesiącu | 30,8% | 31,3% | |
| Nieopuszczanie lekcji w szkole bez usprawiedliwienia | 58,2% | 6,3% | |
| Uczenie się, by otrzymać dobrą ocenę | 33,0% | 75,0% | |
| Uczenie się, by lepiej zdać maturę | 87,9% | 62,5% | |
| Uczenie się tylko do ważnych lekcji | 26,4% | 43,8% | |
| Czas poświęcany dziennie na naukę w domu | mniej niż 1 godz. | 13,2% | 18,8% |
| | ok. 1 – 2 godz. | 36,2% | 50,0% |
| | ok. 3 – 4 godz. | 35,2% | 18,7% |
| | ok. 5 godz. lub więcej | 15,4% | 12,5% |

Porównując odpowiedzi respondentów w obu szkołach, na podstawie powyższego zestawienia można dostrzec odwrotną proporcję korzystania z korepetycji i uczęszczania na dodatkowe bezpłatne zajęcia organizowane w szkole. Opublikowane wyniki wcześniejszych badań⁵ potwierdzają, że uczestnictwo w płatnych dodatkowych zajęciach, które zwiększają szanse edukacyjne uczniów, jest bardzo zróżnicowane przez wykształcenie rodziców, ocenę warunków materialnych gospodarstwa domowego oraz miejsce zamieszkania. Na zajęcia pozalekcyjne wysyłają swoje dzieci przede wszystkim rodzice z wykształceniem wyższym (70%) i niemal połowa rodziców legitymujących się wykształceniem średnim (44%), mniej wykształceni opiekunowie dużo rzadziej płacą za dodatkowe zajęcia dzieci.

⁵ *Wydatki rodziców na edukację dzieci (Raporty z badań)*, CBOS, Warszawa, listopad 2010 (www.cbos.pl).

Mimo że uczniowie w szkołach o wyższych wynikach poświęcają więcej czasu na samodzielną naukę w domu niż w innych szkołach, to różnica ta nie ma charakteru prawidłowości znaczącej statystycznie (korelacja na poziomie wszystkich badanych szkół jest istotna, ale mała).

Rozwój uczniów jest nierozłącznie związany z ich aktywnością, pojmowania sensu swojej działalności, zawartego w systemie wartości. Uczniowie osiągają zakładane przez plany i programy cele nauczania, jeżeli samodzielnie wykonują różnorodne funkcje, czynności i zadania, w czasie których zdani są na własne wybory⁶. Młodzież w szkołach uzyskujących wyższe wyniki na egzaminie maturalnym na ogół uczy się selektywnie – przygotowuje się do lekcji, odrabia prace domowe, skupia na spełnieniu wymagań stawianych przez nauczycieli tylko z wybranych przedmiotów (zdawanych na maturze lub potrzebnych w przypadku kontynuowania nauki na studiach). Wymagania egzaminacyjne także lepiej znane są w szkołach o wyższych osiągnięciach absolwentów.

Wpływ na osiągnięcia szkolne ma poczucie własnej wartości ucznia⁷. Uczniowie o wysokiej samoocenie stawiają sobie wyższe i bardziej realistyczne cele. Adekwatnie reagują na krytykę lub niepowodzenie – uczą się na błędach, ale nie obniża to ich poczucia wartości. Uczniowie mający niską samoocenę borykają się z poczuciem nieadekwatności, nie doceniają zarówno swoich możliwości, jak i opinii, jakie na ich temat wydają inni, są wyizolowani, wycofani, obawiają się brać w czymkolwiek udział, nadmiernie reagują na krytykę, osiągają na ogół wyniki poniżej swoich możliwości, wydają się niezdolni do koncentracji na zadaniu, gdyż zajmują się głównie problemami, jakie mają sami ze sobą. Porażki, często nawet drobne, postrzegają jako jeszcze jeden powód obniżania ich poczucia własnej wartości. Mają tendencję do asekurancja i stawiania sobie zaniżonych celów lub odwrotnie – stawiają sobie cele nierealistycznie wysokie, aby nikt nie mógł ich obwiniać za to, że ponoszą porażki lub w celu samoukarania. Boją się niepowodzenia i krytyki, ale też nie potrafią przyjmować komunikatów i ocen pozytywnych, gdyż są one sprzeczne z negatywną opinią o samych sobie, jaką już w sobie ukształtowali. Dzieci przyjmują i uwewnętrzniają taki wizerunek siebie, jaki – na ogół nieświadomie – przekazują im dorośli. Wysoka samoocena wynika z tego, że dziecko jest akceptowane, traktowane jako osoba ważna, interesująca, a jej potrzeby i opinie są dostrzegane.

Na podstawie prowadzonych badań można stwierdzić, że młodzież ze szkół o najwyższych wynikach, jednocześnie najwyżej ocenia poziom swojego przygotowania do egzaminu maturalnego (korelacja między wynikami szkoły a samooceną uczniów: $r = 0,95$), ma wysokie aspiracje (nawet 100% uczniów deklaruje, że zamierza kontynuować naukę wyłącznie na studiach dziennych – korelacja między wynikiem szkoły a odsetkiem uczniów wskazujących studia dzienne: $r = 0,95$). Dlatego uczenie się, w tym przypadku, świadomie podporządkowane jest dążeniu do zrealizowania stawianych sobie celów. Nawet niepowodzenia szkolne przejawiające się niskimi ocenami w nauce nie są dla tych uczniów czynnikiem hamującym ich aspiracje. Przypuszczalnie fenomen tych szkół w głównej mierze

⁶ Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

⁷ Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

opiera się na wyselekcjonowaniu do nich absolwentów gimnazjów, którzy na wejściu mają wysoki potencjał wynikający ze zdolności uczenia się, odpowiedniej motywacji ukształtowanej w rodzinie i wzmacnianej przez środowisko szkolne. W renomowanych szkołach kontynuowane jest rozbudzanie w dzieciach chęci do ubiegania się o studia na „lepszych” uczelniach i kierunkach.

Gdyby efekt pracy szkoły zmierzyć nie tylko edukacyjną wartością dodaną obliczoną na podstawie egzaminu gimnazjalnego i maturalnego, ale także porównując wyniki na świadectwach ukończenia tych szkół (średnich ocen, procentu świadectw z „czerwonym paskiem”), to często niższe oceny wystawiane podczas edukacji w szkole ponadgimnazjalnej (mimo dobrych rezultatów maturzystów), mogłyby zaburzyć obraz efektywności pracy takiego liceum. Czy w renomowanej szkole nieuzyskanie świadectwa z wyróżnieniem na zakończenie liceum przez żadnego ucznia w klasie, w której przynajmniej połowa miała takie świadectwo, kończąc gimnazjum, jest sukcesem dydaktycznym uczących w niej nauczycieli? Ewaluacja wewnętrzna w zakresie oceniania szkolnego, niestety, skupia się na analizie odsetka uczniów niepromowanych do następnej klasy oraz średnich ocen.

Motywację osiągnięć dziecka mogą obniżyć: presja rówieśników i niskie wymagania stawiane przez rodziców oraz nauczycieli. Nauczyciele wmawiający dzieciom, że się nie starają i nie czynią postępów, pełnią rolę samospełniającej się przepowiedni. Dzieci przestają się starać i nie czynią postępów⁸. Badania szczegółowe wskazują⁹, że motywacja ucznia do nauki, wyrażająca się chętnym przychodzeniem do szkoły (a więc wysoką frekwencją), systematycznym odrabianiem prac domowych, pozytywnym nastawieniem do nauczycieli, aktywnym uczestnictwem w lekcjach itp. jest bardzo ważna dla uzyskiwanych wyników nauczania. Badania, które przeprowadziłam wśród uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych wykazały, że w szkołach o niskich osiągnięciach nauka uczniów rozproszona jest na wszystkie przedmioty (bez skupiania się na wybranych przedmiotach), absolwenci nisko oceniają swoje przygotowanie do matury i często nie zamierzają w ogóle kontynuować nauki. W raportach z ewaluacji zewnętrznej często pojawiają się stwierdzenia o tym, że nauczyciele wierzą w swoich uczniów. Jednak, w praktyce zdarza się, że uczniowie o wysokich osiągnięciach szkolnych z mniej cenionych szkół nawet nie podejmują próby ubiegania się o przyjęcie na studia w liczących się uczelniach, zgodnie z panującym w środowisku szkolnym przekonaniem o braku szans dostania się tam.

Kompetencje uczniów kształtują się w nierozzerwalnym związku wiedzy, umiejętności oraz postaw. Uczniom i szkole nie wystarczy już bazowanie na obowiązku szkolnym oraz wiedza z podręczników. Z obu stron potrzebne jest większe zaangażowanie. Ważne jest wychowanie ucznia jako osoby stale uczącej się (także poza szkołą) oraz stałe „uczenie się” szkoły jako instytucji społeczeństwa wiedzy. Uczniowie, których rodzice mają lepsze zarobki, wyższy poziom wykształcenia oraz inwestują w dobra kulturalne, osiągają na ogół wyższe wyniki. Jednocześnie wpływ grupy rówieśniczej może być czynnikiem,

⁸ Rimm S. B., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, WSiP, Warszawa 1994.

⁹ Herczyński J., Herbst M. *Pierwsza odsłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników... Raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski*. Warszawa 2002.

który pomaga uczniom uzyskać lepsze rezultaty w szkołach o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym¹⁰. W związku z tym dokonywanie selekcji uczniów podczas rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych na podstawie dotychczasowych osiągnięć, może powodować, że jedne szkoły cechują się bardzo wysokimi, a inne bardzo niskimi osiągnięciami absolwentów na egzaminie maturalnym. Czasem w pierwszej z nich dla uzyskania sukcesu wystarcza, aby nauczyciele koncentrowali się na stawianiu wysokich wymagań, w drugiej – nawet najstarszemu zaplanowany i zrealizowany proces dydaktyczny nie spowoduje znaczącego podwyższenia wyników oceniania zewnętrznego. Jak zmieniłyby się osiągnięcia uczniów w każdej z tych dwóch szkół, gdyby została „wymieniona” między nimi młodzież – uczniowie przeniesieni na czas kilkuletniej nauki do drugiego budynku z zachowaniem w nim bazy i kadry dydaktycznej?

¹⁰ *Zaangażowanie szkolne uczniów. Poczucie przynależności i frekwencja*. Dodatkowe wyniki badań PISA, 2003, www.men.gov.pl.