



Marek Piotrowski

The Christian Theological Academy in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0003-3360-3169

Interpretacja wyników egzaminu po klasie VIII w 2023 roku. Konieczność autonomii i niezależności szkół oraz nauczycieli

Interpretation of the results of the 8th grade exam in 2023 from the perspective of a district. The need for autonomy and independence of schools and teachers

Abstract: Reform creators, government and local government authorities often uncritically accept the results of external examinations as measures of the effectiveness of school teaching. The method of assessing the work of teachers and schools using exam results is often questioned not only by teachers themselves, but also by some academic educators, especially critical ones, who point to non-school causes of differences in achievement, e.g. related to the environment. The article presents the interpretation of the results of the 8th grade exam as dependent on an extracurricular parameter - the wealth of local communities. At the same time, it highlights the need to treat the school as an autonomous institution for which recommendations to improve the quality of work must take into account the status of the local environment. This approach is a continuation of the measurement of the level of school competences carried out in districts managed by local governments, taking into account family capital (in the form of parents' education).

Keywords: external examinations, extracurricular conditions, school autonomy, teachers' autonomy, status of the local environment.

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest kontynuacją publikacji *REQUIEM DLA GIMNAZJÓW Wygasić MEN, powołać KEN* Marka Piotrowskiego (2022) we wprowadzeniu nawiązującej do doświadczenia dr Mirosława Dolaty (2016).

Dr Mirosław Dolata fizyk, chemii, akademik, wykładowca i szkolny nauczyciel z dużym namysłem w zajęciach dydaktycznych pokazywał podobne eksperymenty puentując je życzliwym uśmiechem zachęcającym do naukowej ostrożności i unikania zbyt szybkiego formułowania tez. Zwłaszcza dotyczących tego czego uczymy i w jaki sposób, innymi słowy co dzieje się w dydaktyce, w nauczaniu i w uczeniu się.

W doświadczeniu z radiometrem James Maxwell (1879) podstawą zrozumienia zjawiska fizycznego stało się porównanie dwóch podobnych koncepcji. W naukach przyrodniczych, zwłaszcza fizyce, jest to proces ciągły pozwalający na nieustanne przybliżania się naszej wiedzy do praw natury. Falsyfikacja dotychczasowych koncepcji jest tak naturalna jak powstanie nowych, które już następnego dnia mogą być falsyfikowane.

Sformułowanie problemu badawczego

W pedagogice, tak jak w innych naukach społecznych porównywanie różnych koncepcji i sytuacji wymaga znacznie większej ostrożności niż w fizyce z uwagi na wielość parametrów i ich złożoność.

Ta wielość, wielorakość, mogła ulec pewnemu uporządkowaniu w Polsce od powstania szkół niepublicznych (35 lat temu) i od pierwszych egzaminów zewnętrznych (w 2002 roku).

Na początku lat dziewięćdziesiątych można było zaobserwować spójność poglądów kadry szkolnej i części akademików co do konieczności autonomii szkół i nauczycieli ze względu na zróżnicowanie lokalnych środowisk. To co się dzieje w szkolnej edukacji, próbować ukazywać w kontekście tego zróżnicowania. Argumenty o odtwarzaniu kultury opublikowane w Polsce ponad 30 lat temu Basila Bernsteina (1990) przekonywały, chociaż nie były w tak jasny sposób uargumentowane jak 20 lat późniejsza publikacja Pierre'a Bourdieu i Jeana Passerona (2010). Efektem podobnego podejścia przez środowiska szkolne i akademickie do problemu uwarunkowania metod i efektów kształcenia od statusu rodzin stały się między innymi pierwsze systematyczne pomiary (monitoring) osiągnięć szkolnych. Prowadzone przez zespół prof. Elżbiety Putkiewicz od połowy lat dziewięćdziesiątych w szkołach podstawowych i gimnazjach gminy Kwidzyn: (Dolata, Murawska,

Putkiewicz i Żyto, 1997) oraz od 2011 roku przez zespoły Marka Piotrowskiego (2017) i Magdaleny Trysińskiej (2021) w szkołach średnich powiatu kwidzyńskiego.

W tym drugim przypadku dzięki uzgodnieniom społecznym (Woronowicz, 2018a) oraz wzmożonym dialogu z młodzieżą (Woronowicz, 2018b) zdecydowano o podziale młodzieży na w trzy równoliczne grupy kontynuujące naukę po szkole ośmioklasowej podstawowej: w liceach, technikach i szkołach branżowych. W ten sposób placówki mogły realizować odrębne zadania. Zapewniając: absolwentom liceów o wysokim poziomie nauczania możliwość studiowania na renomowanych (darmowych) uczelniach państwowych, absolwentom techników połączenie dalszej nauki (również akademickiej) z pracą zawodową oraz młodzieży ze szkół branżowych dalszą naukę zawodu. Podejście to, oparte na rozróżnieniu celów kształcenia w placówkach i ich autonomii w sposób zasadniczy różni się od rozwiązań stosowanych w większości rejonów również w 2023 roku. Zgodnie z danymi z GUS (Budzińska i in., 2023) współczynnik skolaryzacji w liceach znacznie przewyższa wartość współczynnika skolaryzacji dla techników, a z kolei ten jest znacznie wyższy od współczynnika skolaryzacji dla szkół branżowych I stopnia.

Wsparciem dla decyzji o podziale młodzieży na trzy równoliczne grupy stał się monitoring lepiej wyznaczający poziomy kompetencji szkolnych dzieci i młodzieży niż raporty z egzaminów zewnętrznych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Po pierwsze rezultaty pomiaru kompetencji były łączone z kapitałem rodzinnym (wykształceniem rodziców). Po drugie prowadzenie badań w ograniczonej grupie około 1 000 uczniów umożliwiało rezygnację z pytań zamkniętych. Analiza nie wymagała zatem procedur „odejmujących” efekty zgadywania. Po trzecie obliczenia wykonywano z dużą starannością zwracając uwagę na miernik wiarygodności testów - wartość współczynnika alfy Cronbacha oraz prezentację błędu wyznaczanych wartości średnich. Uzmysławiając nauczycielom i dyrektorom niezależnych szkół rzeczywisty poziom kompetencji ich uczniów i uczennic.

W raportach CKE kierowanych do samorządów, szkół, nauczycieli oraz młodzieży niestety nie można znaleźć informacji o błędzie statystycznym podawanych wartości. W szkole podstawowej o dwóch oddziałach klasy VIII, czyli w przypadku liczby uczniów około 50 oraz odchyleniu standardowemu rozkładu wyników z zakresu matematyki - 26% (Warzecha, Miłkowska, Rzepecka, Kołodziej i Mazur, 2019) lub 29% (Nowak, Miłkowska, Świrko i Kałucka, 2023) wartość błędu standardowego średniej wynosi od 3,5% do ponad 4%. Na tak dużą niepewność jako efektu warunków egzaminów

nie zwracała uwagi CKE. Stąd wiele dyskusji opartych na porównywaniu rezultatów egzaminów nie może być uznane za bezprzedmiotowe, mimo że takimi są. Co utrudnia decyzje podejmowane przez dyrektorów i nauczycieli starających się określić odrębne zadania dla swoich szkół średnich i klasach (profilach) w tych szkołach. By uniknąć podobnych problemów w analizach przedstawionych w tym artykule uwzględniono większe liczby rezultatów - perspektywę powiatu.

Ujęcie prezentowane w tym artykule jest kontynuacją badań prowadzonych w formie monitoringu, w których rezultaty pomiaru kompetencji szkolnych z zakresu matematyki i języka polskiego łączono z najprostszym miernikiem kapitału rodzinnego – wykształceniem rodziców. Niestety tego rodzaju badania nie są prowadzone i publikowane przez CKE, chociażby jako załącznik do raportów z egzaminów zewnętrznych (na podstawie badań wykonywanych nie na całej populacji lecz na reprezentatywnej próbie). Działania CKE są spójne z utylitarną podstawą programową nakazującą uczyć wszystkich i wszystkiego na jednym poziomie. Pojęcia autonomii szkoły i autonomii nauczyciela wydają się być w tej sytuacji drugoplanowe.

W raportach CKE prezentowane jest tylko zróżnicowanie rezultatów związane z położeniem szkoły: na wsi, w miastach do 20 tys. mieszkańców, o liczbie od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców i powyżej 100 tys. mieszkańców (4 kategorie). Mimo, że próba wyjaśnienia zróżnicowania wyników uzyskiwanych przez młodzież za pomocą wielkości miejscowości nie jest możliwa nawet w przypadku pięciu największych miast w Polsce: Warszawy, Łodzi, Krakowa, Wrocławia i Poznania (Piotrowski, 2015). Niskie wyniki uzyskane przez młodzież z Łodzi przeczyły występowaniu uporządkowanej relacji. Zróżnicowanie można było wyjaśnić uwzględniając czynnik makrospołeczny - wskaźnik jakości życia w wymiarze cywilizacyjnym (Czapiński i Panek, 2007). Określony na podstawie poziomu wykształcenia, posiadania nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych i umiejętności obycia się z nimi, czynnej znajomości języków obcych, posiadania prawa jazdy. Parametr ten wymagał wielu skomplikowanych obliczeń i niemożliwy jest do ustalenia dla poszczególnych miejscowości, a tym bardziej środowisk szkolnych. O swoim środowisku wiedzę mogą posiadać tylko nauczyciele i o ile mają autonomię, to mogą lepiej uczyć i sprawniej oceniać efekty pracy swojej oraz uczenia się uczniów i uczennic.

Proste powiązanie wyników egzaminów z wielkością miejscowości, w której znajduje się placówka, może zadawałać jedynie twórców reformy, którzy jako jej cel określili równanie szans edukacyjnych. W raportach CKE różnice w wynikach egzaminów zewnętrznych (w tym i po klasie VIII) ze

względem na położenie szkoły ograniczają się do zróżnicowania około $\pm 10\%$. Natomiast w badaniach monitoringu już w klasie IV (w jednej miejscowości) wskazują na znacznie większe zróżnicowanie poziomu kompetencji szkolnych ze względu na kapitał rodzinny $\pm 20\%-30\%$.

Formułowanie problemu

Przenosząc problematykę powiązania statusu rodzin – środowiska lokalnego z wynikami egzaminów zewnętrznych na szerszy zakres badań (kraju, a nie jednej gminy, czy powiatu) ograniczono zakres badawczy do szkół podstawowych. Przyjmując jednocześnie poniższe założenia:

a) W badaniach skoncentrowano się na pozaszkolnych przyczynach sukcesów i niepowodzeń w egzaminach zewnętrznych analizując rezultaty egzaminu po szkole podstawowej w 2023 roku. Korzystając z baz publicznie dostępnych umożliwiając weryfikację rezultatów i dalszą kontynuację badań na podstawie szczegółowej informacji pozyskanej od CKE.

b) Za podstawową perspektywę przyjęto wyniki otrzymywane przez młodzież w skali powiatu. Tym samym przygotowując analizę dla szkół średnich, których organem prowadzącym są samorządy powiatowe. Zakładając, że przejście z rejonowych szkół podstawowych do nie rejonowych szkół średnich następuje najczęściej w ramach jednego powiatu.

c) Za źródło informacji o statusie ekonomicznym rodzin - środowisk edukacyjnych przyjęto wskaźnik P - podstawowych dochodów podatkowych powiatu na 1 mieszkańca (Pest, 2018). Zgodnie z zasadami określonymi przez ustawodawcę wartość wskaźnika P ustalana jest na podstawie podatków, zatem jest też miarą dobrostanu finansowego mieszkańców powiatu, dalej uznawanego za status ekonomiczny środowiska powiatowego. Wartość wskaźnika P ma również inne znaczenie. Jest on miarą możliwości prowadzenia przez samorząd przedszkoli oraz wspomagania edukacji szkolnej.

W tej sytuacji za podstawowe pytanie badawcze przyjęto: „Czy związek występujący pomiędzy statusem ekonomicznym środowisk – powiatu a rezultatami wyników egzaminów po klasie VIII jest na tyle istotny, że będzie widoczny w porównaniu danych z ogólnodostępny baz GUS i CKE. Tym samym, czy można podważyć sensowność traktowania wszystkich placówek bez uwzględnienia specyfiki ich środowiska. Sfałszować słuszność oceny szkół i oddziałów szkolnych za pomocą tego samego kryterium - wyników egzaminów zewnętrznych.

Czy przeciwnie, należy traktować placówki edukacyjne podmiotowo w kontekście różnorodności uwarunkowań społecznych. Jako instytucji realizujących wyzwania swojego środowiska, ale w ograniczeniach związanych

z jego statusem. Konieczności odejścia od scentralizowanego systemu oceny i zarządzania, traktowania szkół przedmiotowo i uznanie ich niezależności w doborze celów i środków poprawy jakości pracy. Zatem ich autonomii.

Dodatkowo przeprowadzono badania korelacji między wynikami uzyskanymi w egzaminach zewnętrznych: języka angielskiego, matematyki i języka polskiego. W dokumentach CKE ten problem jest pominięty, chociaż nauczyciele często zauważają związek pomiędzy osiągnięciami uczniów i uczennic z różnych przedmiotów. W monitoringu, którego odbiorcami są oddzielnie nauczyciele matematyki i języka polskiego również nie zwracano uwagi na korelacje poziomu kompetencji matematycznych i językowych (skoncentrowanych na umiejętnościach tworzenia wypowiedzi pisemnej). Chociaż korelacja ta była zauważalna.

W badaniach nie podjęto problemu związanego z „niezdanymi” egzaminami zewnętrznymi. Wyznaczania udziału młodzieży osiągającej wyniki (po odjęciu efektu zgadywania) mniejsze od 30%. W 2012 roku udział „niezdzanych egzaminów” z matematyki w kraju wynosił 50%.

Jednocześnie blisko jedna trzecia populacji „nie zdała” zarówno egzaminu z matematyki i z przyrody (Piotrowski, 2020). Ta wartość koresponduje z założeniami wspomnianej lokalnej reformy w powiecie kwidzyńskim, ale również wskazuje jak brak zróżnicowania poziomów w curriculum, brak autonomii szkół i nauczycieli doprowadzają do straty wielu lat pracy kadry i nauki młodzieży.

W 2023 roku CKE na skutek trudności występujących w nauce w pandemii obniżyła poziom wymagań dbając o „lepsze rezultaty”. Skutkowało to zwiększeniem wartości średniej wyników egzaminu po klasie VIII z matematyki o blisko 8 punktów procentowych w stosunku do 2019 roku. Udział „niezdzanych” egzaminów z matematyki w kraju wynosił 40%. Jednak nie można było podobnych wartości wyznaczyć dla powiatów bez dokładnej bazy uczniowskich rezultatów na skutek różnic w występujących w ich rozkładach. Na przykład modalna dla rezultatów z całej populacji w 2013 roku wynosiła 20%, a w tym samym egzaminie dla szkół niepublicznych 100%. Te badania będą kontynuowane w następnym etapie związanym ze szkołami średnimi.

Pierwsza analiza: szkoły publiczne i niepubliczne

Modelowy przypadek potrzeby i skuteczności autonomii szkół i nauczycieli (powiązany ze zróżnicowaniem statusu rodzin) ujawniło powstanie szkół niepublicznych.

Na początku do szkół niepublicznych przyjmowano głównie młodzież o wysokim poziomie kompetencji pochodzącą z rodzin o wysokim

statusie finansowym. Z czasem część placówek niepublicznych miało tak dobraną kadrę oraz wyselekcjonowaną młodzież, że skutecznie występowały o możliwość realizacji programów matury międzynarodowej na poziomie liceum (IB DP), czy gimnazjum (IB MYP). Obecnie wśród 69 szkół w Polsce z programami matury międzynarodowej ponad połowę stanowią szkoły niepubliczne (International Baccalaureate, 2023).

Po kilku latach zaczęły powstawać szkoły niepubliczne dla młodzieży o przeciętnych kompetencjach na przykład prywatne liceum PLO 32 oraz placówki, w których mogła kształcić się młodzież mająca poważne problemy w nauce jak np.: liceum społeczne SLO 25. Według założycielki Marzeny Okońskiej, placówka ta miała pełnić rolę analogiczną do publicznego Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii „Kąt” w Warszawie. Powstawały też szkoły niepubliczne umożliwiające naukę dzieciom ze spektrum autyzmu np. szkoła podstawowa Azyl w Piastowie.

Powyższe zróżnicowanie placówek niepublicznych niemożliwe byłoby bez uwzględniania autonomii szkół i nauczycieli. Już od początku stowarzyszenie szkół niepublicznych STO tworzyło koła, które prowadziły samodzielnie swoje szkoły.

Porównując rezultaty egzaminów po klasie VIII w szkołach niepublicznych i publicznych wybrano metodę, która jest zrozumiała dla uczniów i rodziców (klientów) szkół niepublicznych poprzez wyznaczenie o ile procent średni wynik uzyskany w egzaminie po klasie VIII uczniów ze szkół niepublicznych jest wyższy od średniego wyniku uczniów ze szkół publicznych (U).

Z rozkładów rezultatów egzaminów po klasie VIII zawartych w raportach CKE z egzaminów z języka angielskiego (Trzcińska i Mały, 2023), matematyki (Nowak i in., 2023) i języka polskiego (Łakoma-Sabat, Mrugalska i Wawrowska, 2023) wynika, że: U dla języka angielskiego wynosi 20,0%, dla matematyki 18,9%, a dla języka polskiego 4,5%. Wartości te świadczą o tym, że szkoły niepubliczne, z zasady wypełniające oczekiwania rodziców, koncentrowały się na nauce języka angielskiego i matematyki, w mniejszym stopniu języka polskiego (w zakresie kompetencji sprawdzanych w trakcie egzaminu z języka polskiego). Dzięki niezależności i autonomii mogły efektywnie pracować z uczniami i uczennicami o zróżnicowanych kompetencjach.

W dalszej części artykułu powyższe wartości U stanowiąc będą punkt odniesienia dla danych zebranych w powiatach.

Rezultaty

Istotność związku pomiędzy wskaźnikiem P dla powiatu a wynikami egzaminu po klasie VIII w zakresie trzech przedmiotów: języka angielskiego, matematyki i języka polskiego zbadano za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona.

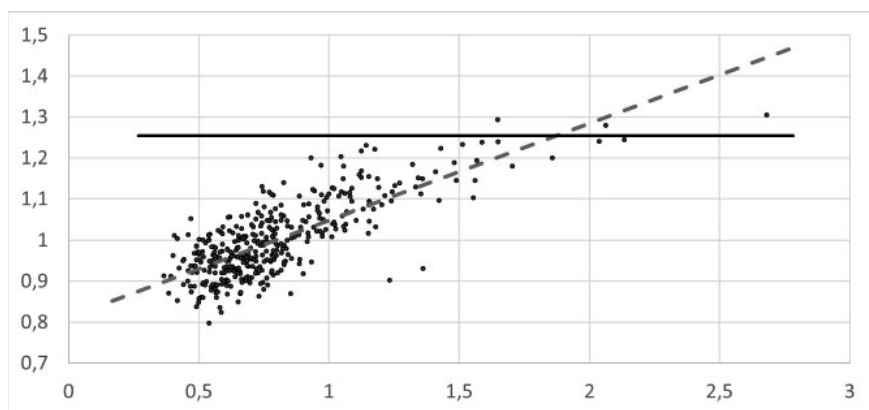
W celu graficznej ilustracji związków przedstawiono poniżej wykresy dla egzaminów z tych przedmiotów w dwuwymiarowych reprezentacjach: wynik egzaminu dla powiatów oś pionowa (wartości) i wskaźnik P dla powiatu oś pozioma (argumentów).

W każdym z wykresów skale na osiach współrzędnych poziomych (wartość wskaźnika P) i pionowych (wynik egzaminu) zostały w ten sam sposób znormalizowane, tak że wartość 1 odpowiada średniej obliczonej dla 380 powiatów (nie jest to średnia wyników indywidualnych ani szkolnych). Takie same zasady prezentacji pozwalają na szybką wzrokową analizę siły związku między zmiennymi oraz zróżnicowania wyników egzaminów i wartości argumentu – wskaźnika P. Widoczna na wykresach przerywana linia ukośna reprezentuje prostą trendu. Dodatkowo, zgodnie w wcześniejszymi ustaleniami (w postaci linii poziomej) zaznaczono rezultat średni dla szkół niepublicznych z całego kraju, by dobrze zilustrować porównanie między rezultatami niepublicznych i publicznych placówek (punkt odniesienia).

Najwyższą wartość współczynnika korelacji pomiędzy rezultatami egzaminu i wskaźnikiem P uzyskano w przypadku egzaminu z języka angielskiego. Wartość współczynnika korelacji liniowej Pearsona równa jest 0,77. Tym samym współczynnik R^2 (determinacji) przyjmuje wartość 0,60.

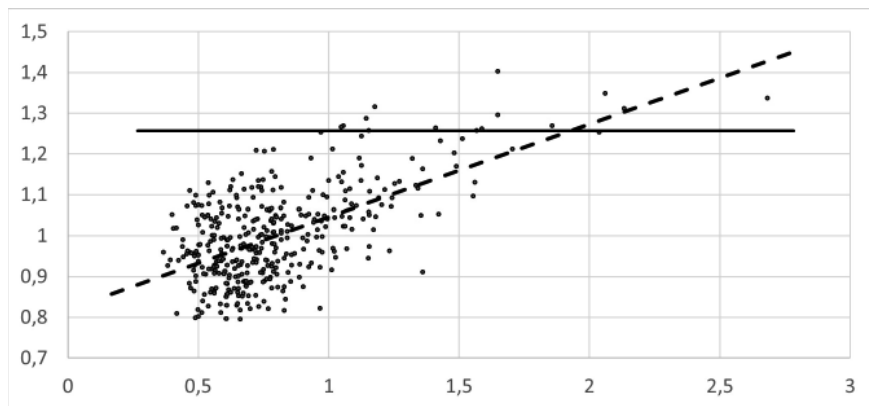
Duża wartość współczynnika korelacji (często określanej jako bardzo silna) w przypadku języka angielskiego świadcząca o silnym związku statusu finansowego środowiska z osiągnięciami w egzaminie jest spójna z wynikami egzaminów w szkołach niepublicznych. Wyższy status finansowy środowiska związany jest z wyższym poziomem kompetencji z języka angielskiego młodzieży. Przy czym tylko w trzech powiatach uzyskano rezultaty lepsze od wartości średniej dla szkół niepublicznych. Potwierdza to informacje o lepszych warunkach nauki języków obcych w placówkach niepublicznych. Mniejsze uczniowskie grupy, poziomowanie. Dwujęzyczne nauczanie w szkołach publicznych możliwe jest dopiero w klasie VII (Giżyńska i Martynów, 2018). Natomiast w edukacji niepublicznej dwujęzyczność można wprowadzać skutecznie już od przedszkola za pomocą profesjonalnych systemów (Selby, 2018).

Wykres relacji pomiędzy wynikami z egzaminu angielskiego i wartościami wskaźnika P dla powiatów przedstawiono na Rycinie 1.



Rycina 1. Wykres wyników z egzaminu z języka angielskiego po klasie VIII szkoły podstawowej w 2023 roku w odniesieniu do wskaźnika P dla powiatów (380 powiatów).

Mniejszą wartość współczynnika korelacji 0,60 (często określanej jako silnej) uzyskano dla związku pomiędzy wynikami egzaminu z matematyki i wartościami wskaźnika P. Odpowiedni współczynnik R^2 (determinacji) wynosi 0,36. W tym przypadku w znacznie większej liczbie powiatów wyniki z egzaminu z matematyki są bliskie tym uzyskiwanym przez szkoły niepubliczne. W 12 powiatach rezultaty są wyższe od średniej dla szkół niepublicznych. Wykres związku występującego pomiędzy wynikami z matematyki i wartościami wskaźnika P dla powiatów przedstawiono na Rycinie 2.

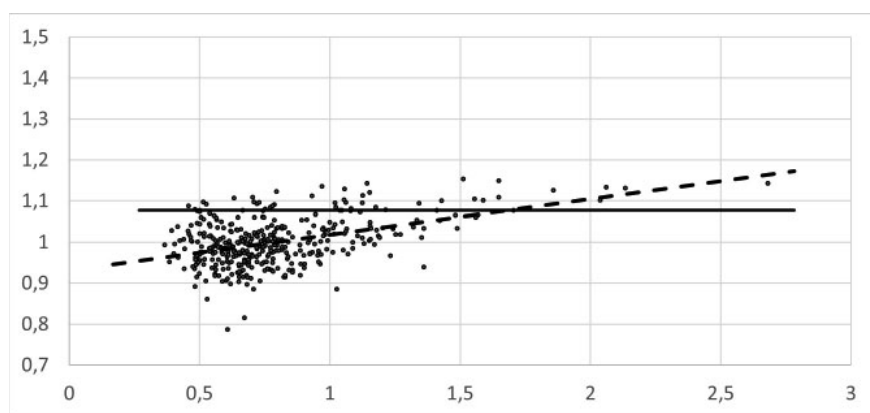


Rycina 2. Wykres wyników z egzaminu z matematyki po klasie VIII szkoły podstawowej w 2023 roku w odniesieniu do wskaźnika P dla powiatów (380 powiatów).

Porównanie Rycin 1 oraz 2 uzmysławia różnicę pomiędzy siłą korelacji wskaźnika P z wynikami egzaminów z języka angielskiego i matematyki.

W trzeciej zależności łączącej rezultaty egzaminu z języka polskiego z wskaźnikiem P uzyskano wartość współczynnika Pearsona 0,46 (korelacja średnia) przy wartości $R^2 = 0,21$. Ta korelacja jest najsłabsza z trzech badanych. Jednak i w tym przypadku, jak i w dwóch przedstawionych powyżej, tzw. hipotezę zerową o braku korelacji należy odrzucić na poziomie współczynnika ufności 0,05.

Dzięki przedstawieniu wyników z języka polskiego (Rycina 3.) w tych samych układach współrzędnych wyraźnie widać dwie cechy. Jedną to zmniejszenie zróżnicowania, drugą to większą liczbę powiatów uzyskującą rezultaty bliskie szkołom niepublicznym. W 40 powiatach rezultaty są wyższe od wartości średniej dla szkół niepublicznych.



Rycina 3. Wykres wyników z egzaminu z języka polskiego po klasie VIII szkoły podstawowej w 2023 roku w odniesieniu do wskaźnika P dla powiatów (380 powiatów).

Oddzielnym problemem było wyznaczenie korelacji występującej między wynikami egzaminów z trzech przedmiotów. Ponieważ rezultaty egzaminów z matematyki oraz języka angielskiego były silnie skorelowane z wartościami wskaźnika P, to oczekiwać należało równie silnej korelacji pomiędzy rezultatami z matematyki i języka angielskiego. Tak też się okazało, współczynnik korelacji między rezultatami tych dwóch przedmiotów wynosił 0,84, przy bardzo wysokiej wartości R^2 równej 0,70.

Słabsza korelacja występowała między wynikami egzaminu z języka polskiego z matematyki i języka angielskiego. Współczynnik korelacji liniowej wynosił odpowiedni 79% i 66%.

Podsumowanie

Dzisiejszy system edukacji w Polsce jest efektem realizacji dwóch zasadniczo różnych koncepcji rozwoju: oddolnego budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz administracji nakazowej przypominającej w działaniu czasy PRL.

W pierwszym okresie przemian o naturze solidarnościowej (jeszcze w latach 80-tych) małe zespoły nauczycieli testowały i wprowadzały nowe metody nauczania m.in. znosząc bariery między kadrami i młodzieżą. Po 1989 roku wraz z upadkiem PRL-owskiego nadzoru i powstaniem szkół niepublicznych oraz transferu rozwiązań między placówkami, wydawać się mogło, że niezależna kadra szkolna będzie mogła wraz z rodzicami oraz dziećmi i młodzieżą spełniać oczekiwania środowisk edukacyjnych. Oddolnie opracowano i wdrożono wiele rozwiązań opartych na autonomii szkoły i metodach zarządzania poprzez jakość (TQM): „Szkolę z klasą”, system ewaluacji szkół podstawowych i średnich Ireny Dzierzgowskiej i Stefana Wlazło, liczne projekty Centrum Edukacji Obywatelskiej, monitoring kompetencji szkolnych, ...

Od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęto wdrażać przeciwną koncepcję, opartą na centralizacji, w której idee społeczeństwa obywatelskiego nie były istotne. Następowala „zdrada ideałów solidarności”. Szkoły musiały wprowadzać całkowicie nieprzygotowaną reformę 1999 roku i przyjmować krytykę na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych oraz EWD. Nazywanej edukacyjną wartością dodaną, a w rzeczywistości będącą oceną na podstawie egzaminów zewnętrznych (Dolata in., 2015).

Ta koncepcja odgórnego kierowania i reformowania obecnie dominiuje. W zaleceniach kierowanych do szkół zwraca się uwagę na szkolne uwarunkowania wyników egzaminów nie wspominając o pozaszkolnych. Dodatkowo, jak na przykład w analizie OKE w Krakowie, nie zaleca się sprawdzenia dokładności wyznaczanych wartości (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, 2020). Należy traktować je jak wartości absolutne. Co czynić może liczne działania szkół bezprzedmiotowymi.

Odbiorcy takich komunikatów, w tym władze samorządowe i rodzice, uzyskują przekonanie, że również szkoły na ich terenie, tak jak inne placówki w kraju, mogą poprawić wyniki egzaminów poprzez stosowanie odgórnych zaleceń takich samych dla wszystkich. Organ prowadzący i rodzice powinni tego przypilnować. Sprawdzając pracę szkoły za pomocą następnych egzaminów. Nie potrzebna jest szkołom samodzielność placówek, a tym bardziej ich autonomia.

Powracając do metafory z radiometrem środowiska szkolne realizujące zalecenia OKE, jak i samo OKE, widząc obrót wiatraczka nie zauważają, że ich koncepcja jest niesłuszna i prowadzi do błędnych działań.

Wykazanie tego, że rezultaty egzaminów i monitoringu są związane z uwarunkowaniami rodzinnymi – lokalnej społeczności jest zasadniczo inną koncepcją wytłumaczenia wyników egzaminów zewnętrznych. Prowadzić może do innych długofalowych działań. W edukacji matematycznej może polegać na formułowaniu przez dzieci i młodzież zadań oraz przykładów i wspólnego ich rozwiązywania na drodze dyskusji, by zmniejszyć wpływ środowiska domowego (Jakubowska, 2018). Powolnego przechodzenia, już w edukacji wczesnoszkolnej, do konstruktywistycznego nauczania (Sema-deni, 2016). Zwracając jednak uwagę, że proces ten wdrażany powinien być przez lata, by jego efekty były zauważalne. A do tego potrzebne jest zaufanie do szkoły i nauczycieli oraz ich samodzielność i autonomia, ponieważ pozaszkolne trudności w poprawie jakości pracy szkoły są związane z wieloma czynnikami społecznymi. W tym jak wykazano w powyższym artykule zamożnością lokalnego środowiska w skali powiatu.

Bibliografia:

- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzińska, K., Miszke, T., Raciniewska, M., Rybicka, K., Sarnowska, A., Wy-zina, J., Żochowska, A. (2023). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny w Gdańsku.
- Czapiński, J., Panek, T. (2007). *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada monitoringu społecznego.
- Dolata, M., *Tęcze na kilka sposobów*. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=wHs9OM6qJU8>, sekunda t=58, (dostęp: 21.8.2022)
- Dolata, R., Murawska, B., Putkiewicz, E., Żytko, M. (1997). *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Rappe, A., Stożek, E., Żółtak, T. (2015). *Metoda edukacyjnej wartości dodanej w Polsce*. W: R. Dolata, M. Sitek (red.), *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014* (145-221). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Giżyńska, G., Martynów, R. (2018). *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- International Baccalaureate, (2023). *Znajdź Światową Szkołę IB*. Pobrano z: <https://ibo.org/programmes/find-an-ib-school/> (dostęp: 01.10.2023).
- Jakubowska, M., (2018). Diagnoza rozumowania heurystycznego w procesie rozwiązywania i tworzenia zadań z treścią. *Studia z Teorii Wychowania*, 4 (25), 279-301.
- Łakoma-Sabat W., Mrugalska B., Wawrowska J. (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2023 Egzamin ósmoklasisty. Język polski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Maxwell, J. (1879). O naprężeniach w rozrzedzonych gazach wynikających z nierówności temperatur. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 170, 231-256.
- Nowak, M., Miłkowska, G., Świrko, R., Kałucka, E. (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej Sprawozdanie za rok 2023, Matematyka*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie (2020). *Analizujemy wyniki egzaminów ósmoklasistów w szkołach w roku 2020 roku. Od analiz ilościowych do jakościowych*. Pobrano z: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Analizujemy%20wyniki%20%20egzamin%C3%B3w%20w%20szko%C5%82ach.pdf> (dostęp: 01.10.2023).
- Pest, P. (2018). *Konstrukcja prawna subwencji ogólnej w polskich regulacjach prawnych dochodów jednostek samorządu terytorialnego*. Wrocław: Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piotrowski, M. (2015). *Od TQM do żandarma, czyli pod prąd*. Warszawa: Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji.
- Piotrowski, M. (2017). Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania. *Studia z Teorii Wychowania*, 2 (19), 91-112.
- Piotrowski, M. (2018). Matematyczny Trójkąt Bermudzki – trudności w kształceniu zaradności matematycznej. *Studia z Teorii Wychowania*, 3 (24), 289-310.
- Piotrowski, M. (2020). Requiem dla gimnazjum. Studium przypadku - egzamin gimnazjalny z 2012, *Studia z Teorii Wychowania* 4 (33), 173-191.
- Semadeni, Z. (2016). *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Selby, C., (2018). *Jak pomóc Twojemu dziecku nauczyć się angielskiego*. Warszawa: Yellow House Education.
- Trysińska, M. (2021). Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych - próba porównania, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 12, 420-434.
- Trzcińska, B., Mały M. (2023). *Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin ósmoklasisty Języki obce nowożytnie. Język angielski*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Warzecha, E., Miłkowska, G., Rzepecka, E., Kołodziej, K., Mazur, U. (2019). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019. Matematyka*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Woronowicz, D. (2018a). Organizacja zarządzania usługami edukacyjnymi i zapewnienie kompetentnej kadry na poziomie organu prowadzącego. W: K. Jaszczółt (red.), *Analiza systemu zarządzania - przegląd zadań, narzędzi i dobrych praktyk, Wspólne planowanie i monitorowanie postępów* (s. 28-49). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Woronowicz, D. (2018b). Organizacja doradztwa zawodowego dla uczniów. W: K. Jaszczółt (red.) *Analiza systemu zarządzania - przegląd zadań, narzędzi i dobrych praktyk, Realizacja zadań oświatowych pod kątem wyznaczonych celów* (s. 36-52). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.