

Marek Piotrowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania

Wstęp

Artykuł rozpoczyna serię opracowań poświęconą monitoringowi kompetencji matematycznych i językowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wybranym lokalnym środowisku edukacyjnym. Zgodnie z intencją autorów publikacje mają zwracać nie tylko studium przypadku kilku placówek edukacyjnych, ale również dyskusję przydatności egzaminu gimnazjalnego i maturalnego oraz propozycje zmian w sposobie nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych, gimnazjach, a nawet na I etapie edukacyjnym.

Dla odbiorców publikacji zajmujących się problemami pedagogicznymi w szerszej, ogólnej perspektywie artykuły będą miały również inne znaczenie. Znajdą się w nich „twarde” dane weryfikujące rezultaty pomiarów międzynarodowych i ich interpretacji. A w szczególności potwierdzenie lub zaprzeczenie komunikatów typu: „Wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (mathematical literacy) dają im miejsce w grupie najlepszych krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią”¹.

Bieżący artykuł wyjaśnia zasady monitoringu, jego skomplikowany kontekst, a w szczególności powiązanie z lokalnymi i zarządzanymi centralnie reformami edukacji.

Coroczne pomiary kompetencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wybranym powiecie prowadzone są od 2010 r. z zakresu matematyki i od roku 2011 z języka polskiego. Za każdym razem w pomiarach uczestniczyli

¹ Instytut Badań Edukacyjnych, w: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, WYNIKI BADANIA 2012 W POLSCE*, [data pobrania: 12.04.2017] <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>.

uczniowie około 20 klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych (liceów i techników). W Kwidzynie, największej gminie powiatu kwidzyńskiego, monitoring prowadzony jest od 20 lat i brało w nim udział łącznie ponad 12 tys. uczniów. Tym samym zebrany materiał badawczy jest bardzo bogaty.

Następna publikacja poświęcona będzie monitoringowi umiejętności językowych około 500 uczniów liceów i techników przeprowadzonemu w 2016 r.

Wybór powiatu do badań nie był przypadkowy. W tym środowisku od blisko dziesięciu lat realizowana jest lokalna reforma edukacji. Przy wprowadzaniu zmian zintegrowano wiele środowisk, nie tylko nauczycieli, dyrektorów i przedstawicieli władz lokalnych, ale również przedsiębiorców i społeczników². Skorzystano z pomocy naukowców zajmujących się praktyką oświatową z kilku uczelni, w tym m.in.: Akademii Morskiej w Gdyni³, Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Gdańskiej⁴. Lokalna reforma nie polegała, jak to często bywa, na budowaniu elitarnych placówek „ściągających” zdolnych uczniów z innych szkół do jednej placówki, tak że w efekcie zmian nic się nie zmienia⁵. Co warto podkreślić, w wybranym lokalnym środowisku (gminy i powiatu) nie ma filii renomowanej uczelni wyższej. Nie jest to duże środowisko miejskie takie jak Gdynia (działające na prawach powiatu). Zatem zebranie informacji o takiej „anomalii” polskiego systemu edukacji wydaje się być bardzo interesujące.

Dodatkową wartością prezentowanych opracowań jest ich rola jako bilansu otwarcia dla przyszłych pomiarów oceniających skutki bieżącej reformy.

² Zembrzuska M., Koziara K., *Powiatowy Konkurs Wiedzy Technicznej w CKZiU*, Naszemiasto.pl: „Największe firmy produkcyjne w powiecie kwidzyńskim: Jabil, LACRO-IX Electronics, International Paper, KBR Poland oraz Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego we współpracy ze szkołami technicznymi w Kwidzynie organizują Powiatowe Konkursy Wiedzy Technicznej.

³ Kornas-Krzyżykowska U., *Zdolni z Pomorza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk, 2014: W ramach projektu z udziałem m.in. Politechniki Gdańskiej, Akademii Morskiej w Gdyni Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych realizowane są m.in. kursy e-learningowe oraz opieka mentorska dla uczniów gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych.

⁴ Od 2010 prowadzony jest w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego monitoring kompetencji językowych oraz matematycznych.

⁵ Kutajczyk T., *Różnicowanie się gimnazjów wielkomiejskich w świetle badania przeprowadzonego w Trójmieście przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku*, Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku, 2011.

Mimo wyraźnego ograniczenia badań do jednego lokalnego środowiska, niniejsza publikacja nie jest tylko analizą przypadku. Blisko połowa uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych wybranego powiatu kończyła szkoły podstawowe oraz gimnazja w gminach nie objętych lokalnymi reformami. Zatem prezentowane rezultaty można interpretować również jako próbę oceny aktualnego systemu edukacji w całym kraju.

Monitoring

Ogólne zasady monitoringu zaprezentowano dotychczas w kilku publikacjach. Pierwsza z nich ukazała się już w 1997 r.⁶ a jedne z ostatnich w latach 2011⁷ i 2012⁸. Dotychczasowe opracowania dotyczą szkolnictwa podstawowego oraz gimnazjalnego. Ten artykuł ma na celu ukazanie monitoringu kompetencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych, chociaż ze zrozumiałych względów nawiązywać będzie również do wcześniejszych etapów edukacyjnych.

Monitoring kompetencji szkolnych, niezależnie od etapu edukacyjnego (szkoły podstawowej, gimnazjum, czy szkoły ponadgimnazjalnej) w sposób zasadniczy różni się od egzaminów zewnętrznych:

Pomiar prowadzony jest w trakcie etapu edukacyjnego, a nie na jego koniec. Odbiorcami monitoringu są nauczyciele młodzieży, która nadal pozostaje w placówce. Zatem celem analiz jest dostarczenie informacji umożliwiającej zmianę sposobu nauczania konkretnych grup uczniowskich, oddziałów, czy szkół.

Monitoring prowadzony jest na poziomie jednej klasy w całym lokalnym środowisku. Biorą w nim udział uczniowie wszystkich szkół. Pomiar pozwala więc na wyznaczenie średniego poziomu kompetencji dla danego środowiska oraz jego zróżnicowania w poszczególnych grupach uczniowskich. Średni poziom kompetencji oraz jego zróżnicowanie mogą w sposób zasadniczy różnić się od tych, które charakteryzują region, czy kraj.

⁶ Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żyto M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1997.

⁷ Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Marek Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów*, Kwidzyn, 2010.

⁸ Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka jakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012.

Autorzy monitoringu nie są bezimienni. Wykonując pomiary przebywają w szkołach, a uzyskane wyniki prezentują podczas spotkań z nauczycielami. Są naukowcami ściśle związanymi ze szkolną edukacją, autorami podręczników, kursów dla nauczycieli, posiadają również doświadczenie w prowadzeniu szkolnych zajęć.

Monitoring nie jest formą próbnego egzaminu zewnętrznego. Zakres badanych kompetencji może w sposób zasadniczy różnić się od sprawdzanych podczas egzaminów. Umiejętności i wiedza testowane w monitoringu są według jego autorów ważne w dalszej edukacji oraz w życiu codziennym i nie muszą być zgodne z tymi wybranymi przez CKE.

W monitoringu wykorzystywane są zadania/pytania otwarte lub wielokrotnego wyboru. Tym samym ewaluacja osiągnięć uczniowskich jest co prawda bardziej pracochłonna, ale i dokładniejsza. Rezultaty pozbawione są błędów systematycznych wynikających z *efektu zgadywania* w testach jednokrotnego wyboru (dominujących w egzaminach zewnętrznych).

W monitoringu występuje możliwość połączenia wyników innych pomiarów kompetencji z uzyskanymi rezultatami. W szkołach ponadgimnazjalnych wykorzystywane są wyniki egzaminu gimnazjalnego.

- W monitoringu w szkołach podstawowych rezultaty prezentowane są w odniesieniu do poziomu wykształcenia rodziców. Chociaż w ostatnim czasie ta informacja nie jest to już krytyczną na skutek zmian w kapitale rodzinnym będących efektem rozwodów (w dużych miastach) oraz eurosieroctwa (w małych miejscowościach).

Dodatkowo trzeba zauważyć, że monitoring w sposób zasadniczy różni się również od pomiarów międzynarodowych. Nie ma wokół niego, tak jak w przypadku np. badań PISA, aury niepewności⁹, braku zaufania do stosowanych procedur¹⁰, czy wręcz podejrzeń o manipulację¹¹.

- Arkusze z zadaniami wykorzystywane w pomiarze są przekazywane nauczycielom w dniu zakończenia monitoringu.
- Dokładna analiza sposobów rozwiązywania poszczególnych przykładów jest publikowana w raporcie i przekazywana nauczycielom wraz z dyskusją prawdopodobnych przyczyn uczniowskich sukcesów i niepowodzeń.

⁹ Kwiecieński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, NAUKA 4/2012, 77-85.

¹⁰ Smarterpoland, *Wybrane fakty i mity na temat PISA 2012, 2014*, [data pobrania, 2017-04-17], <http://smarterpoland.pl/index.php/2014/01/mity-dotyczace-pisa-2012/>

¹¹ Kasprzak P., *Cud nad Wisłą 2012 Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA dla Paktu dla Szkoły*, Fundacja OFF, 2014.

- W ciągu kolejnych lat na skutek uwag nauczycieli oraz zespołu badawczego postać monitoringu ulega modyfikacji tak, by coraz lepiej spełniał on oczekiwania odbiorców.
- Celem bieżących publikacji jest rewizja założeń, tak by odbiorcami monitoringu mogli być nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie szkół ponadgimnazjalnych.
- W końcowych analizach, w odróżnieniu od poprzednich badań, podjęte będą próby połączenia obu zakresów kompetencji z języka polskiego i matematyki, np. wskazując na możliwości pogłębionej oceny wypowiedzi pisemnej oraz testu z zakresu języka polskiego za pomocą wyników egzaminu gimnazjalnego z matematyki.

Lokalne reformy edukacji

W bibliografii pedagogicznej istnieje wiele publikacji dotyczących reform edukacji realizowanych w Polsce przez ostatnie 25 lat, w tym i egzaminów zewnętrznych. Wśród tej literatury wyróżnić można dwie przeciwstawne grupy.

- I. Do pierwszej należą opracowania instytucji związanych z Ministerstwem Edukacji Narodowej, w tym komisji egzaminacyjnych oraz Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). W Polsce, w odróżnieniu od wielu innych krajów, komisje egzaminacyjne oraz IBE sprawdzające poziom edukacji i skuteczność reform podlegają Ministerstwu Edukacji, co wydaje się być bardzo ryzykownym rozwiązaniem.
- II. Drugą grupę stanowią publikacje tworzone niezależnie od MEN. Należą do nich m.in. te powstałe pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Większość publikacji z I grupy ukazuje związek pomiędzy wynikami uczniów (ich sukcesami) w egzaminach a reformą edukacji (np. zmianami podstawy programowej)¹². Część *przekonuje* o konieczności stosowania skomplikowanych technik obliczeniowych w analizie egzaminów zewnętrznych, w tym IRT¹³.

Do I grupy publikacji należy zaliczyć opracowania proponujące „metodologię” wykorzystania egzaminów do ewaluacji szkół i nauczycieli np. za

¹² Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, Przegląd Socjologiczny nr 3, 2009, s. 119-142.

¹³ Kondrątek B., Pokropek A., *IRT i pomiar edukacyjny*, IBE, Edukacja 2013, 4(124), s. 42-66.

pomocą wyznaczania tzw. wskaźnika Edukacyjnej (a raczej Egzaminacyjnej) Wartości Dodanej¹⁴.

W I grupie znajdują się też publikacje o rzekomo widocznym sukcesie polskiej reformy edukacji na tzw. *superskalach*¹⁵.

W II grupie opracowań znajduje się m.in. seria wydawnicza *Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*¹⁶ powstała pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Ponad stu autorów tego 6 tomowego wydawnictwa zwraca uwagę nie tylko na błędną realizację reform, ale również na jej wadliwe podstawy. Patologie widoczne już na początku szkolnej nauki¹⁷ oraz deprecjację zawodu nauczyciela jako konsekwencji licznych słabości systemu edukacji¹⁸. Działaniom MEN, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i uczelniom kształcącym nauczycieli, komisjom edukacyjnym stawiane są zarzuty podejmowania działań pozornych¹⁹, a egzaminom zewnętrznym ich przeciwność²⁰.

Jako przyczynę niepowodzeń wskazywane jest działanie środowisk politycznych, które wprowadzając zmiany chcą przede wszystkim zadowolić swój elektorat. Edukacja staje się: *instrumentem gier politycznych partii realizujących swoje partykularne interesy*²¹. A to z kolei prowadzi do wszelakiego rodzaju nadużyć, w tym oszukiwania społeczeństwa²². Zatem do problemów związanych z edukacją, w coraz większym stopniu, odnosi się metafora *Twierdzy* (A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*), co zauważa M. Dudzikowa

¹⁴ Większość opracowań dotyczących EWD znajduje się na stronie www.ewd.edu.pl

¹⁵ Mourshed M., Chijioko C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, 2007.

¹⁶ Nawrocki R., *Ku krytycznemu wymiarowi pedagogiki. Wokół cyklu „Pałace problemy edukacji i pedagogiki*, Rocznik Pedagogiczny 36/2013, s. 111-124.

¹⁷ Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

¹⁸ Knasiecka-Falbińska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

¹⁹ Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

²⁰ Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*, w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

²¹ Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 95.

²² Śliwerski B., *Dlaczego MEN od sześciu lat nieustannie okłamuje polskie społeczeństwo?*, Blog Pedagog, 30 sierpnia 2015.

w wydawanym pod jej redakcją pierwszym tomie z serii *Kultura szkoły*²³: *Na podorędziu jest mnóstwo wartościujących metafor. Lektura Twierdzy podpowiada wiele, jakby bezpośrednio oferowanych i nauczycielom, i uczniom współczesnej szkoły*²⁴. W odróżnieniu od dwóch powyższych grup publikacji zawierających dyskurs w skali makro – całego kraju, niniejszy artykuł związany jest ze zmianami w jednym, wybranym środowisku edukacyjnym - *Powiecie Laboratorium*, w którym w 2009 r. rozpoczęto reformę liceów i techników. Lokalnie wprowadzane zmiany nie były efektem zaleceń MEN. Ich inspiracji należy szukać w lokalnej reformie szkół podstawowych i przedszkoli wprowadzanej od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. w największej gminie *Powiatu Laboratorium* w tzw. *Gminie Laboratorium*²⁵. Dlatego przed zaprezentowaniem zmian zrealizowanych w *Powiecie* przedstawiono poniżej szereg informacji dotyczących *Gminy Laboratorium*.

Lokalna reforma edukacji w Gminie Laboratorium i jej quasi mierniki

Wyróżnikiem reform realizowanych w *Gminie Laboratorium*, w odróżnieniu od zmian zarządzanych centralnie, była dbałość o kapitał społeczny i wykorzystanie go w inicjowanych zmianach. W reformach zarządzanych centralnie kapitał społeczny odgrywał znacznie mniejszą rolę, a nawet można wykazać, że reformy centralne niszczyły kapitał społeczny²⁶.

W *Gminie Laboratorium* procesy tworzenia i powiększania kapitału społecznego wspomagane były poprzez wiele działań, w tym m.in.:

- Uspołecznienie w połowie lat dziewięćdziesiątych gminnych przedszkoli (poza integracyjnym), w których bezpłatną edukacją objęto wszystkie dzieci od 3 roku życia (również rodziców bezrobotnych). To ryzykowne przedsięwzięcie, powiązane z rezygnacją z *karty nauczyciela*, zyskało na tyle dużą akceptację społeczną,

²³ Duzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016.

²⁴ Dudzikowa M., *Metaforyzacja militarna języka (także w / o szkole). Roztrząsania teoretyczno-empiryczne i empiryczne*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, 99.

²⁵ Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.

²⁶ Piotrowski M., *U podstaw lokalnych zmian - kapitał społeczny. U podstaw zmian sterowanych centralnie - brak kapitału społecznego*, w: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Vega 2013, s. 104-108.

że mimo wielu zmian w systemie finansowania gminy jest kontynuowane do dziś. W *sąsiednich gminach*, w których obowiązywała rządowa regulacja zatrudniania nauczycieli, do przedszkoli uczęszczała znikoma liczba dzieci. Tym samym edukacja zdecydowanej większości dzieci zaczynała się w 6-tym roku życia, co stwarzało zagrożenie wykluczeniem edukacyjnym dzieci gorzej wykształconych lub/i bezrobotnych rodziców.

- Wprowadzenie bonu edukacyjnego zmieniającego rolę dyrektora z urzędnika o ograniczonych kompetencjach na menadżera odpowiedzialnego za rozwój szkoły²⁷. Ta zmiana z jednej strony umożliwiła optymalizację wydatków, a z drugiej (w granicach ograniczonej konkurencji między placówkami) inspirowała do poprawy jakości pracy bez względu na zróżnicowanie statusem ekonomiczno-społecznym rodzin.
- Wdrożenie wielorakiej pomocy nauczycielom, w tym wprowadzenie corocznego monitoringu z zakresu języka polskiego i matematyki umożliwiającego publiczną dyskusję sposobów nauczania, uwarunkowań kapitałem rodzinnym, podręczników, programów itd.
- Systematyczny rozwój obiektów sportowych udostępnianych zarówno szkołom jak i mieszkańcom.
- Uruchomienie i utrzymywanie ośrodków kultury oraz miejskich placówek szkoleniowych w zakresie technik komputerowych i języków obcych.

Co ciekawe, wszystkie powyższe zmiany, chociaż często dyskutowane, wprowadzono bez zbędnej biurokracji. W *Gminie Laboratorium* nie zakończono prac nad opracowaniem tzw. *kompleksowego planu strategicznego poświęconego funkcjonowaniu oświaty*. Za to po dziesięciu latach reform Rada Miasta przyjęła uchwałę w sprawie: *Programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży* – de facto opowiadając się za potrzebą kontynuacji tego, co zostało dotychczas zrobione²⁸.

W tym szczególnym wypadku do oceny osiągnięć lokalnej reformy edukacji można wykorzystać uśrednione w danej gminie wyniki egzaminów

²⁷ Bera R., *Bon oświatowy – rola samorządu we wspieraniu zadań edukacyjnych szkoły*, wystąpienie na konferencji Kuratorium Oświaty w Gdańsku (2006) www.kuratorium.gda.pl/pliki/6%20Bon%20oswiatowy.pdf.

²⁸ Uchwała Nr XXXIII/266/05 Rady Miejskiej w Kwidzynie z dnia 30 czerwca 2005 roku w sprawie przyjęcia programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży z Gminy Miejskiej Kwidzyn.

zewnątrznych z zakresu matematyki (egzaminu gimnazjalnego oraz sprawdzianu po klasie VI). Za wyborem tej metody przemawiają następujące argumenty:

- Usrednienie wyników z całej gminy i porównanie uzyskanych wartości ze średnimi dla kraju czy województwa z wykorzystaniem skali centylowej umożliwia ocenę istotności różnic między wynikiem uzyskanych przez tzw. uczniów przeciętnych w zreformowanym lokalnym systemie edukacji a resztą kraju (gdzie obowiązywały i nadal obowiązują zasady określone przez MEN).
- W porównaniu osiągnięć absolwentów gimnazjów można wykorzystać rezultaty uzyskane w egzaminie gimnazjalnym w 2015 r., gdy nowa forma egzaminu gimnazjalnego z matematyki (rozdzielonego od przyrody) była już dobrze znana uczniom i nauczycielom. Tę formę egzaminu po raz pierwszy wprowadzono w 2012r., co pozwoliło na dokładne zbadanie zróżnicowania poziomu umiejętności absolwentów gimnazjów w kraju²⁹.
- W porównaniu osiągnięć absolwentów szkół podstawowych wykorzystano rezultaty sprawdzianu po klasie VI z 2016 r. W tym roku znowelizowany sprawdzian z oddzielnym zakresem matematyki odbył się już po raz drugi³⁰.

W Tabeli 1. zebrano rezultaty sprawdzianu po klasie VI oraz egzaminu gimnazjalnego dla *Gminy Laboratorium* oraz innych gmin *Powiatu Laboratorium* (nazywanymi dalej *Gminami sąsiednimi*). Wartości podane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną (w Gdańsku)³¹,³² przekształcono na skalę centylową³³. Obliczenia wykonano na podstawie wartości średnich

²⁹ Piotrowski M., *Analiza ilościowa polskiego systemu edukacji*, w: *Od TQM do „żandarma”*, czyli *pod prąd*, Vega 2013, s. 39-51.

³⁰ Niestety MEN nie zaplanowało kontynuacji sprawdzianu po klasie VI w nowej formie w latach następnych. W znowelizowanym systemie oświaty, w ośmioklasowej szkole podstawowej, sprawdzian po klasie VI mógłby odegrać bardzo ważną rolę jako informacja zwrotna uzyskana w trakcie etapu edukacyjnego, nie powodując efektów negatywnych w tym: rankingowania szkół, klas, nauczycieli.

³¹ Okręgową Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.

³² Okręgową Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.

³³ Rezultat 66% w skali centylowej oznacza, że wynik tzw. przeciętnego ucznia w *Gminie Laboratorium* jest lepszy od 66% rezultatów uczniów danego rocznika w kraju (gorszy zaledwie od 34%). Tej łatwości interpretacji nie posiada zwykła skala procentowa ani skala 115 popularna głównie wśród osób zajmujących się statystyką lub pomiarami IQ.

(w przypadku *gmin sąsiednich* – średniej ważonej) względem rozkładu wyników z miast regionu o liczbie mieszkańców od 20 do 100 tys.^{34, 35}.

Ten punkt odniesienia ilustruje potencjał egzaminacyjny (niekoniecznie edukacyjny) młodzieży przychodzącej z okolicznych gmin względem potencjału młodzieży własnego środowiska szkoły ponadgimnazjalnej. Różnice pomiędzy tymi uczniami, którzy uważani są za „naszych – miastowych” i tymi „obcymi”, którzy przyszedli z gmin wiejskich lub wiejsko-miejskich najczęściej o niższych zasobach rodzinnych.

Tabela 1. Wynik średni egzaminu gimnazjalnego i sprawdzianu po klasie VI z zakresu matematyki oraz języka polskiego w *Gminie laboratorium* i w okolicznych gminach w 2015r.

Trójmiasto i wybrane gminy.	Egzamin gimnazjalny		Sprawdzian po klasie VI	
	Język polski	Matematyka	Język polski	Matematyka
<i>Gminy sąsiednie</i>	45%	45%	39%	42%
<i>Gmina Laboratorium</i>	60%	65%	62%	66%
Gdańsk	58%	58%	62%	59%
Gdynia	60%	65%	65%	64%
Sopot	58%	66%	57%	66%

Jak widać z przedstawionych powyżej wartości problem relacji pomiędzy „naszymi” a „obcymi” może być bardzo ważki. „Nasi” zdając wyraźnie lepiej egzamin gimnazjalny mają większy wybór szkół ponadgimnazjalnych. Mogą uzyskiwać lepsze wyniki podczas egzaminu maturalnego, który przygotowany jest przez CKE w sposób podobny do egzaminu gimnazjalnego (stąd powyżej zastosowano pojęcie potencjału egzaminacyjnego).

Dla „obcych” możliwości wyboru szkół są ograniczone. Częściej kontynuują naukę w technikach niż w liceach. Ale czy dla nich lepsza jest edukacja praktyczna od ogólnej? Rezultaty egzaminu gimnazjalnego związane są z gminą, w której mieści się dane gimnazjum i szkoła podstawowa, a nie ze *zbiorową predyspozycją edukacyjną*, bo taka nie istnieje.

Co natomiast oznacza lepszy lub gorszy wynik w tych egzaminach? Celem artykułów, który otwiera niniejsza publikacja jest znalezienie odpowiedzi

³⁴ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

³⁵ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

również na to pytanie, które w sposób oczywisty jest powiązane z poprzednimi problemami reformy edukacji.

Dane zebrane w pierwszych dwóch wierszach Tabeli 1. wskazują na trudności w ocenie nauczycieli pracujących w różnych środowiskach. Status rodzin w wiejskich *gminach sąsiednich* jest wyraźnie mniejszy od mieszkańców *Gminy Laboratorium*. Nic więc dziwnego, że rezultaty uzyskane w szkole podstawowej są gorsze.

Za sukcesem zmian wprowadzanych w *Gminie Laboratorium* przemawia porównanie z wynikami z uniwersyteckiego Trójmiasta (cztery ostatnie wiersze Tabeli 1.).

W efekcie systematycznie realizowanej reformy edukacji, od początku samorządności w RP, za rozwój szkół i przedszkoli (z wyboru mieszkańców) odpowiedzialne są te same osoby, w tym burmistrz do spraw edukacji – *spiritus movens* bonu edukacyjnego. Stałość wyboru władz lokalnych to jedna z cech samorządności, która występuje w regionach wyróżniających się wysokim kapitałem społecznym.

Analiza tych kilku liczb zaprezentowanych w Tabeli 1 zmusza również do refleksji na temat sensu pomiarów międzynarodowych czy rankingów regionalnych, w których liczony jest wynik średni. Wyznaczając wartość średnią rezultatów egzaminu gimnazjalnego dla obszaru składającego się z *Gminy Laboratorium* oraz *gmin sąsiednich* nie trudno zauważyć, że wartość ta nie odpowiada żadnemu ze środowisk. Dla jednych jest za wysoka, a dla drugich za niska. Na jej podstawie nie można określić cech lokalnych systemów oświaty, m.in. dlatego, że dla jednych gimnazjalistów egzamin kończył ich 13-letnią naukę (zaczynającą się w 3 roku życia w przedszkolu), a dla drugich 10-letnią (rozpoczętą w zerówce).

Uśredniając wyniki pomiaru (egzaminu) w większym obszarze, uwzględniając większą liczbę rezultatów i zmniejszając błąd statystycznych wartości średniej gubimy jej sens. Do tego problemu, tzw. *paradoksu rzetelności*, zapewne nie raz wrócimy w niniejszej serii opracowań poświęconych monitoringowi.

Dyskutując rezultaty egzaminu gimnazjalnego, w tym również te przedstawione powyżej warto pamiętać, że znacznie większe zaufanie można mieć do sprawdzianów z matematyki niż języka polskiego. Kształcenie umiejętności językowych może być w większym stopniu związane ze statusem społecznym rodzin niż odzwierciedlać efektywność nauczania. Przesłankami tych wątpliwości są wnioski m.in. z badań Basila Bernsteina, który już prawie pół wieku temu wykazał i uzasadnił, że istotną barierą w edukacji dzieci w wieku do 11 roku życia są schematy językowe opisujące relacje

poznawcze nabyte w domu w trakcie pierwotnej socjalizacji³⁶. Porównując zatem rezultaty egzaminów z języka polskiego uzyskane przez uczniów pochodzących z różnych środowisk w większym stopniu wyznaczyć możemy różnice w standardzie życia w sferze intelektualnej³⁷ niż zróżnicowanie jakości edukacji.

Powyższą relację zaprezentowano poniżej w porównaniu wartości tzw. wskaźnika EWD uczniów z największych polskich miast oraz *Gminy Laboratorium* i *gmin sąsiednich*.

Tabela 2. Wartości gimnazjalnego wskaźnika EWD dla 4 największych miast Polski oraz Gminy Laboratorium i gmin sąsiednich³⁸. Wartości uzyskane z porównania wyników egzaminów gimnazjalnych z matematyki i języka polskiego trzech roczników absolwentów z lat 2014-2016 z rezultatami sprawdzianów po szkole podstawowej w latach 2011-2013.

Największe miasta i wybrane gminy	EWD matematyka 2014-2016	EWD j. polski 2014-2016	Wskaźnik jakości życia ¹
Warszawa	1,5	2,6	0,74
Kraków	1,8	1,5	0,49
Wrocław	1,5	0,8	0,41
Poznań	1,7	-0,1	0,21
<i>Gmina Laboratorium</i>	3,5	0,8	Bd*
<i>Gminy sąsiednie</i>	0,6	-0,8	Bd*

*) Brak danych, pomiar socjometryczny był wykonywany tylko w dużych aglomeracjach.

Interpretacja danych zebranych w Tabeli 2. nie jest prosta i wymaga kilku komentarzy.

1. EWD jest trudniejszym do analizy parametrem niż wyniki egzaminów, ponieważ ma charakter przyrostu (podobnie jak pochodna

* Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2007, Warunki i jakość życia Polaków*, Rada monitoringu społecznego, Warszawa (2007)

³⁶ Bielecka-Prus J., *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, w: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 59-77.

³⁷ Wskaźnik jakości życia w wymiarze cywilizacyjnym określony na podstawie: poziomu wykształcenia, posiadania nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, czynnej znajomości języków obcych itd. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.

³⁸ Rezultaty z portalu ewd.edu.pl

- funkcji). Ale jako narzędzie może być bardziej precyzyjne o ile możemy i potrafimy je zinterpretować i wykorzystać.
2. EWD nie jest Edukacyjną Wartością Dodaną lecz Egzaminacyjną Wartością Dodaną. Wartość wskaźnika EWD jest wyznaczana za pomocą skomplikowanych obliczeń różnicowych na podstawie rezultatów egzaminów zewnętrznych. Po to, by wskaźnik EWD można było traktować jako wielkość charakteryzującą system edukacji w danym środowisku (lokalnym bądź regionalnym) potrzebna jest wiedza o tym środowisku i zmianach w nim zachodzących również w sferze społecznej, nie tylko edukacyjnej³⁹.
 3. Wraz ze wzrostem wartości *wskaźnika jakości życia* wzrastają wartości wskaźników EWD obliczonych na podstawie egzaminów z języka polskiego. Parametry różnicowe obliczone na podstawie tego egzaminu wydają się być związane z SES. Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego jest prostsze w przypadku uczniów o wyższym SES (niezależnie od rezultatów uzyskanych podczas sprawdzianu po szkole podstawowej).
 4. Powyższej zależności nie obserwujemy w analizie EWD z matematyki. Skuteczność zdobywania nowych umiejętności matematycznych w gimnazjum wydaje się być w mniejszym stopniu związana z SES lub przygotowanie do egzaminu z matematyki w mniejszym stopniu zależy od SES niż w przypadku języka polskiego. Tę przesłankę wydaje się potwierdzać bardzo duża wartość EWD z matematyki dla uczniów z *Gminy Laboratorium*, w której zreformowano system edukacji.
 5. Wyniki zawarte w Tabeli 2 wydają się potwierdzać znaczące różnice pomiędzy SES rodzin z *Gminy Laboratorium* i gmin sąsiednich. Warto zwrócić uwagę, że rezultaty egzaminu gimnazjalnego wykorzystujemy do oceny środowiska, a nie jakości pracy szkół. Ta metoda została zaproponowana już wcześniej na podstawie danych zebranych w latach 2010-2012⁴⁰.

Warto podkreślić, że wątpliwości autorów do jakości egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego były jedną z przyczyn badań prezentowanych w niniejszej serii artykułów. Co nie oznacza, że waga i jakość egzaminu gimnazjalnego z matematyki są według autorów niepodważalne. Do tego

³⁹ Piotrowski M., *Od TQM do żandarmerii, czyli pod prąd*, Vega, 2013, *Granice stosowalności Granice stosowalności EDU2*, s. 98-103.

⁴⁰ Tamże 100.

problemu powrócimy porównując rezultaty uzyskane przez uczniów w monitoringu (w 2016 r.) z matematyki z rezultatami egzaminu gimnazjalnego z 2015 r.

Różnica pomiędzy reformami w Gminie i Powiecie

– zadania monitoringu w Gminie i Powiecie

Pierwszoplanowe cele monitoringu w szkołach ponadgimnazjalnych wynikają z zasad tego pomiaru przedstawionych w Rozdziale 1. Specyficzna sytuacja w *Powiecie Laboratorium* pozwoliła również na próbę poszukiwania odpowiedzi na inne, bardziej ogólne pytania związane z systemem edukacji i jego reformami, w tym ideą i formą egzaminu gimnazjalnego oraz maturalnego. Poniżej wyróżniono 4 takie cele ogólne.

Mimo, że reforma edukacji w *Powiecie Laboratorium* miała swoje źródła w interwencjach prowadzonych 10 lat wcześniej w *Gminie Laboratorium* to obie lokalne zmiany mają zupełnie inny charakter. Zatem postać monitoringu w *Powiecie i Gminie Laboratorium* była różna.

W szkołach podstawowych i gimnazjach *Gminy Laboratorium* władze dążą do unifikacji – ujednoczenia placówek, np. starając się tak wyznaczyć ich obwody, by kapitał rodzinny uczniów w szkołach nie różnił się w sposób istotny. Podobnie postępują dyrektorzy dzieląc roczniki na oddziały - przeciwdziałając tym samym segregacji.

Celem działań nie jest nierealne wyrównanie poziomu osiągnięć uczniów o różnych zasobach rodzinnych, często mylnie utożsamiane ze zrównaniem szans edukacyjnych. Chodzi o to, by dzieci uczyły się współpracy, w tym rówieśniczego wspomagania, a dzięki zróżnicowaniu zadań wyznaczanych przez nauczyciela mogły rozwijać swoje kompetencje. Innymi słowy, by szkoła wyrównywała szanse rozwoju, a nie wyrównywała poziom kompetencji (bo to jest nierealne).

Monitoring w szkołach *Gminy Laboratorium* ma więc za zadanie:

- Sprawdzenie i uświadomienie nauczycielom na ile osiągnięcia uczniów są zróżnicowane i jaki istnieje związek poziomów kompetencji z kapitałem rodzinnym.
- W których obszarach wiedzy i umiejętności zróżnicowanie jest największe lub/i najbardziej istotne.
- Jakie są najczęściej popełniane błędy w rozwiązywaniu problemów i jak im przeciwdziałać.
- Jakie działania można podjąć, by ograniczyć spowolnienie rozwoju kompetencji.

- Do placówek ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium* uczęszcza młodzież kończąca wcześniej szkoły podstawowe i gimnazja w kilku gminach.
- Wśród młodzieży kończącej klasę I liceów i techników wyróżnić można tych, którzy ukończyli wcześniej zreformowane szkoły i przedszkola w *Gminie Laboratorium* i mają za sobą edukację znacznie efektywniejszą i dłuższą w porównaniu z kolegami i koleżankami z *gmin* sąsiednich.
- Do liceów (w porównaniu z technikami) przyjmowana jest młodzież z wyraźnie lepszymi wynikami egzaminu gimnazjalnego. Zatem już na początku edukacji ponadgimnazjalnej poziom kompetencji młodzieży licealnej z zakresu matematyki i języka polskiego jest wyższy niż w technikach (przynajmniej w obszarze wiedzy i umiejętności sprawdzanych w egzaminach).

Badania pomiaru kompetencji szkolnych w takim środowisku mogą dostarczyć przesłanek do odpowiedzi na pytania związane z racjonalizacją jednolitego kształcenia ogólnego w gimnazjach. Jest to pierwszy cel ogólny monitoringu.

- Według autorów związanych z MEN (określonych powyżej jako grupa I) przedłużenie o rok edukacji ogólnej było sukcesem reformy 1999 r. Wszyscy uczniowie otrzymywali 9 letnie wykształcenia ogólne zakończone obowiązkowym egzaminem gimnazjalnym. Wydatki na tworzenie nowych szkół były uzasadnione. Drugi etap reformy od 2008 r., w tym nowa podstawa programowa, podobno ugruntował korzystne zmiany, co rzekomo już po 3 latach (w 2012 r.) potwierdziły badania PISA w zakresie przedmiotów matematyczno–przyrodniczych. Stąd nauka w szkołach ponadgimnazjalnych może przebiegać w sposób spójny z dotychczasową edukacją.
- Zgodnie z koncepcją autorów niezależnych od MEN (określonych powyżej jako grupa II) przedłużenie kształcenia ogólnego do 16 roku życia było błędem. Predyspozycje młodzieży do praktycznej lub teoretycznej formy nauki widoczne są wcześniej. Nieskuteczny jednolity system kształcenia oraz krótki - trzyletni okres pobytu w gimnazjum są źródłem wielu niepowodzeń edukacyjnych i wychowawczych. Środki wydatkowane na gimnazja należało kierować ku wczesnej edukacji obejmując nią dzieci co najmniej od 4 roku życia (szczególnie w przypadku dzieci gorzej wykształconych rodziców). Natomiast tworzenie gimnazjów opóźniło wprowadzenie obowiązkowej edukacji dla 6-latków (tzw. zerówek) do 2004

r. Badania PISA nie mogły i nie potwierdziły sukcesu reformy⁴¹, która wykluczyła znaczną część uczniów ze szkolnej edukacji. Przed szkołami ponadgimnazjalnymi stoi często awykonalne zadanie kształcenia znacznej liczby młodzieży nieposiadającej podstaw kształcenia ogólnego i zdemoralizowanej wykluczeniem edukacyjnym w gimnazjum.

Lokalna reforma systemu edukacji w *Powiecie Laboratorium* miała na celu zapewnienie bardzo zróżnicowanych form kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych. Tak, by można było podjąć zadania reedukacyjne i resocjalizacyjne. A w szczególnych przypadkach zapewnić również pomoc socjalną.

Są to skomplikowane działania, ponieważ braki w wiedzy i umiejętnościach uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz ich nieodpowiednie postawy mogą mieć wielorakie przyczyny: niski kapitał rodzinny, niska jakość pracy szkół podstawowych i gimnazjów, dysfunkcje, złe przygotowanie do edukacji szkolnej (na skutek braku przedszkola). Analizując wyniki monitoringu można określić etap, w którym nastąpiło wykluczenie edukacyjne młodzieży oraz jego skalę.

Z jednej strony wiedza taka potrzebna jest nauczycielom (nie tylko gimnazjów, ale i szkół podstawowych), którzy często nie są świadomi zakresu uczniowskich zaległości oraz przyczyn ich powstania.

Z drugiej strony badając proces wykluczania różnych grup uczniowskich można pokusić się o określenie wad systemu edukacji oraz specyfiki sprzeciwu - buntu młodzieży (a może również nauczycieli). Bunt ludzi młodych nie musi kończyć się przerwaniem obowiązków szkolnego i wyjazdem za granicę lub kontynuacją nauki w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, czy, co jest znacznie bardziej niebezpieczne, skierowaniem przez sąd rodzinny do Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego. Specjaliści w tych ośrodkach są przygotowani do pracy z uczniami przynależącymi do różnych subkultur, o nadmiernej nadpobudliwości psychoruchowej, mającymi problemy osobiste... którzy są uznawani za zagrożonych niedostosowaniem społecznym. To nie oznacza, że młodzież z Ośrodka jest wyraźnie inna od swoich kolegów i koleżanek pozostających w zwykłych szkołach. Im też jest potrzebna pomoc...⁴².

⁴¹ Śliwerski B., *PISA jako źródło politycznego marketingu*, Blog Pedagog, 9 GRUDNIA 2016 oraz

⁴² Piotrowski M., Kucińska E., *Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne – w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego*, Pareja 1.2013(3) str. 39.

Monitoring może dostarczyć przesłanek o odejściu od podstawowych zasad pedagogiki oraz o buncie ludzi młodych. A więc informacji dość często *zamiatanych pod dywan* przez wiele badań, zwłaszcza autorów związanych z MEN. Jest to drugi cel ogólny monitoringu.

Znaczna część młodzieży, zwłaszcza o dużych zasobach rodzinnych, która uczyła się w zreformowanych gimnazjach, szkołach podstawowych i przedszkolach *Gminy Laboratorium* posiada bardzo wysokie kompetencje. System w *Powiecie Laboratorium* powinien więc zapewnić również naukę na poziomie najlepszych liceów i techników z miast akademickich. Mimo ciągle centralnie reformowanych zasad szkolnictwa zawodowego, w *Powiecie Laboratorium* podjęto skuteczne próby dostosowania placówek do rynku pracy i aspiracji młodzieży. Podobnie jest z profilowaniem liceów. Przy ciągłych zmianach egzaminu maturalnego i zasad przyjęć na studia wyższe oraz małej wiedzy uczniów o tym, *co się może stać po maturze*, tworzone są nowe profile, odpowiadające zapotrzebowaniu uczniów. W efekcie w dwóch liceach i trzech technikach w 2016 r. realizowanych było siedem różnych profili ogólnokształcących (w tym klasa mundurowa) oraz 6 zawodowych.

Monitoring może więc udzielić odpowiedź na pytanie, czy powyższym działaniom, prowadzonym w zakresie specjalizacji zawodowej towarzyszą osiągnięcia w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Czy można powiązać te osiągnięcia z profilem klasy licealnej czy technicznej oraz z poprzednią edukacją. Jest to trzeci cel ogólny monitoringu.

Poniżej przedstawiono rezultaty egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz matematyki w podobny sposób, co poprzednio (za pomocą skali centylowej). W przypadku *Powiatu Laboratorium* jest to uzasadnione działanie, gdyż dyrektorzy i przedstawiciele organu prowadzącego od początku zmian (od roku 2010) dokładali wszelkich starań, by jak największa liczba absolwentów szkół ponadgimnazjalnych przystępowała do matury. Minimalizując w ten sposób efekt sztucznego zawyżania wyników przez niedopuszczanie uczniów do tego egzaminu. W efekcie do matury przystępuje 94,1%⁴³ absolwentów liceów i techników, a zdawalność w *Powiecie Laboratorium* (89%) jest większa niż w miastach Trójmiasta (Gdańsk 83%, Gdynia 86%, Sopot 81%)⁴⁴.

⁴³ Starostwo Powiatu Kwidzyńskiego, *Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych powiatu kwidzyńskiego za rok szkolny 2015/2016*, Kwidzyn 2016, s. 105.

⁴⁴ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego w 2015 roku województwo kujawsko - pomorskie*, 2016.

Tabela 3. Rezultaty egzaminu maturalnego w szkołach ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium* oraz Trójmiasta przedstawione⁴⁵ w skali centylowej w 2016 r. względem rozkładu wyników Pomorza⁴⁶

Trójmiasto i Powiat <i>Laboratorium</i>	Podstawowy		Rozszerzony	
	J. polski	Matematyka.	J. polski	Matematyka.
<i>Powiat Laboratorium</i>	67%	59%	43%	47%
Gdańsk	52%	58%	53%	59%
Gdynia	60%	61%	55%	59%
Sopot	57%	50%	50%	64%

Jak widać z przedstawionych powyżej danych:

- W egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym uczniowie z *Powiatu Laboratorium* byli wyraźnie lepsi od uczniów z Trójmiasta z języka polskiego, a równi im w zakresie matematyki.
- Na poziomie rozszerzonym rezultaty uczniów z *Powiatu Laboratorium* są gorsze od rezultatów uczniów z Trójmiasta oraz średniej regionu. Czyżby w tym wypadku lokalna reforma edukacji nie odniosła sukcesu? Czy wprowadzone zmiany osłabiły skuteczność kształcenia w zakresie przedmiotów ogólnokształcących wybranych przez uczniów jako ważne?

Analizując dane zebrane powyżej można też sformułować pytanie ogólne: „Czy badając kompetencje młodzieży po pierwszym roku nauki w szkole ponadgimnazjalnej można określić przyczyny niepowodzeń w egzaminie maturalnym?” Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest czwartym ogólnym celem monitoringu.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono zasady monitoringu kompetencji szkolnych prowadzonego w szkołach ponadgimnazjalnych zreformowanego lokalnego systemu edukacji *Powiatu Laboratorium*. Pomiaru, który ma umożliwić nie

⁴⁵ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Zdawalność egzaminu maturalnego w 2016 roku w powiatach województwa pomorskiego Nowa formuła egzaminu maturalnego*, Gdańsk 2016.

⁴⁶ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2016 r. w województwie pomorskim*, Gdańsk 2016.

tylko powstanie „raportu badaczy niezależnych od resortu edukacji”⁴⁷, ale który ma również ukazać nauczycielom i uczniom efektywne metody zdobywania kompetencji potrzebnych w dalszej nauce oraz życiu codziennym.

Na podstawie analizy zasad monitoringu oraz efektów lokalnych reform wskazano na możliwość uzyskania dzięki pomiarom kompetencji odpowiedzi na podstawowe pytania związane ze stanem edukacji w kraju. Określono cztery cele ogólne monitoringu, do których powinny nawiązywać następane opracowania dotyczące lokalnych pomiarów umiejętności i wiedzy w zakresie języka polskiego oraz matematyki.

Bibliografia

- Bielecka-Prus J., *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, w: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 59-77.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2007, Warunki i jakość życia Polaków*, Rada monitoringu społecznego, Warszawa (2007).
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1997.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Marek Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów*, Kwidzyn, 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Dudzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016.
- Dudzikowa M., *Metaforyzacja militarna języka (także w / o szkole). Roztrząsania teoretyczno-empistomologiczne i empiryczne*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, 99.
- Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole* w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K.,

⁴⁷ Śliwerski B., *Analiza raportów badawczych niezależnych od resortu edukacji*, w: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badan polityki oświatowej*, Impuls 2015, s. 554.

- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Instytut Badań Edukacyjnych, w: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, WYNIKI BADANIA 2012 W POLSCE*, [data pobrania: 12.04.2017] <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>.
- Kasprzak P., *Cud nad Wisłą 2012 Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA dla Paktu dla Szkoły*, Fundacja OFF, 2014.
- Klus-Stańska D., *Anty edukacja (Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- Knasiecka-Falbierska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, w: Dudzikwa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Kondratek B., Pokropek A., *IRT i pomiar edukacyjny*, IBE, Edukacja 2013, 4(124).
- Kornas-Krzyżykowska U., *Zdolni z Pomorza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk, 2014
- Kutajczyk T., *Różnicowanie się gimnazjów wielkowiejskich w świetle badania przeprowadzonego w Trójmieście przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, NAUKA 4/2012, 77-85.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, 2007.
- Nawrocki R., *Ku krytycznemu wymiarowi pedagogiki. Wokół cyklu „Palące problemy edukacji i pedagogiki*, Rocznik Pedagogiczny 36/2013, s. 111-124.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015,
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012.
- Piotrowski M., *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Vega 2013.
- Piotrowski M., Kucińska E., *Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne – w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego*, *Parezja* 1.2013(3) str. 39.
- Piotrowski M.,
- Smarterpoland, *Wybrane fakty i mity na temat PISA 2012*, 2014, [data pobrania, 2017-04-17], <http://smarterpoland.pl/index.php/2014/01/mity-dotyczace-pisa-2012/>
- Starostwo Powiatu Kwidzyńskiego, *Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych powiatu kwidzyńskiego za rok szkolny 2015/2016*, Kwidzyn 2016, s. 105.
- Rada Miejska w Kwidzynie, *W sprawie przyjęcia programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży z Gminy Miejskiej Kwidzyn*, Uchwała Nr XXXIII/266/ z dnia 30.06.2005.
- De Saint-Exupéry A., *Twierdza*, Muza 2009.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w górecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 95.
- Śliwerski B., *Analiza raportów badawczych niezależnych od resortu edukacji*, w: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls 2015.
- Śliwerski B., *Dlaczego MEN od sześciu lat nieustannie okłamuje polskie społeczeństwo?*, Blog Pedagog, 30 sierpnia 2015.
- Śliwerski B., *Szkoła między terroryzmem a pokojem (nie) nauczycielskim* w: Duzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, s 179.
- Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, *Przegląd Socjologiczny* nr 3, 2009, s. 119-142.

Monitoring school competences in a local environment. Challenges

The article presents the basics of monitoring of school competencies on the example of measurements carried out in the district of Kwidzyn. This local educational environment, due to its unique reforms, has been called

the “Laboratory District”. By analyzing the monitoring principles and the effects of the local reforms, general questions concerning the whole education system in Poland have been formulated.

The article begins a series of publications presenting measurements of linguistic and mathematical competences of upper secondary school students and is a kind of assessment of current reforms as well as an opening balance for future interventions.

This article and future publications are examples of work of academic researchers who act independently from government authorities and work on commission of local commission governments.