

logia, logika, statystyka. W związku z tym istotne dla jej (oświatologii) rozwoju jest opracowanie koncepcji korzystania z zasobu innych nauk, czyli odpowiedzi na pytanie: Na ile i w jakim zakresie subdyscyplina ta jest teoretycznie i metodologicznie samowystarczalna, a w jakim stopniu, zgodnie z jakimi zasadami i z zastosowaniem jakich metod będzie wykorzystywać aparat pojęciowy i badawczy innych dyscyplin.

Podsumowując, należy oczekiwać, iż powstanie nowa teoretyczna konstrukcja naukowa obejmująca swoim zakresem istotną część nurtu pedagogicznego w naukach społecznych.

УДК 37:001.891 (438)

Natalia Bednarska

## BADANIA OŚWIATOWE W POLSCE

*Celem niniejszego artykułu było zaprezentowanie badań najważniejszej instytucji oświatowej, czyli polskiej szkoły. Autorka skoncentrowała się na ostatnio przeprowadzonych badaniach naukowych, a opublikowanych w latach 2010 – 2011. Wybrane przykłady ilustrują badania, których przedmiotem była całość życia szkoły lub tylko jej określony fragment. Zostały one przeprowadzone w nurcie badań ilościowych bądź jakościowych. Autorzy omawianych badań naukowych dokonali diagnozy zreformowanej polskiej szkoły. Wybrane przykłady mają być przedmiotem refleksji na temat jakości, celowości i wagi przeprowadzanych badań oświatowych w Polsce.*

**Słowa kluczowe:** szkoła polska, badania oświatowe, diagnostyka reformowanie, jakość badań.

*Метою даної статті є презентація наукових досліджень найважливішої освітньої інституції – польської школи, які були проведені останнім часом та опубліковані у 2010 – 2011 роках. Обрані приклади ілюструють дослідження, предметом яких було цілісне життя школи або лише його окремі фрагменти, і які були проведені в формі кількісних або якісних досліджень. Автори, матеріали яких розглядаються, провели діагностику реформованої польської школи. Окремі приклади спонукають до роздумів на тему якості, доцільності та значення проведених досліджень освіти у Польщі.*

**Ключові слова:** польська школа, дослідження освіти, діагностика реформування, якість досліджень.

*The article presents a review of latest research of polish school. The author focused on studies published in 2010 – 2011. Selected examples illustrate the research, which was the subject of a whole school life or just a specific part of it. They were conducted in quantitative or qualitative methodology. Those authors diagnosed effectiveness of polish school reform, which was started in 1999. Presented examples will be the subject of reflection on the quality, relevance and importance of educational research conducted in Poland.*

**Key words:** polish school, educational research, the diagnostics of the polish school reform, the quality of the research.

«Oświata obejmuje całokształt (ogół) instytucji edukacyjnych i dokonujących się w nich **intencjonalnych i w miarę racjonalnych procesów** służących kształtowaniu osobowości człowieka – zarówno dzieci i młodzieży, jak i ludzi dorosłych; jest ona działaniem, którego celem jest doprowadzenie jednostek i całego społeczeństwa do okre-

## Literatura

1. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Hasło: «oświata». Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa 2004.
2. Encyklopedia powszechna PWN, hasło: «oświata». Wyd. 2. Tom III. Warszawa 1985.
3. Nowakowska M.: Teorie badań. Ujęcia modelowe. PWN, Warszawa 1977.
4. Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji. Model Polskich Ram Kwalifikacji. Warszawa, styczeń 2010, strona MEN.
5. Okoń W. (red.): Słownik pedagogiczny. Hasło: «oświata». Wyd. 4. Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa 2004.

ślonego poziomu rozwoju umysłowego i rozwoju zawodowego; proces ten **realizuje się głównie poprzez opracowywanie treści umysłowych i poznawanie różnych zjawisk kultury** (podkr. – N.B.) (Aleksander, 2005, s. 1023).

Powyższa definicja jasno podaje, że głównym filarem, na którym powinny opierać się działania

oświatowe, jest nauka. To nauka ze swoim dążeniem do uzyskania, podlegających kontroli zgodnie z tymi danymi, wyjaśnień systematycznych (Nagel, 1970, s. 13) umożliwia opracowywanie treści umysłowych oraz poznawanie różnych zjawisk. To wsparcie na nauce przybliży nas do działań intencjonalnych i racjonalnych. Jednym z głównych wskaźników kondycji oraz poziomu rozwoju nauki jest jej status metodologiczny, który decyduje o celowości i jakości badań naukowych (Lewowicki, 2007, s. 45; Matwijów, 1998, s. 15). W wyniku badań mogą pojawiać się nowe teorie oraz rozwiązania praktyczne służące oświacie. Dlatego przedmiotem niniejszego artykułu są badania oświatowe w Polsce.

Moim celem jest przedstawienie ostatnio przeprowadzonych badań polskiej szkoły (najważniejszej instytucji oświatowej). Chciałabym, aby podane przykłady (celowo szczegółowo omówione) były przedmiotem refleksji na temat jakości i celowości przeprowadzanych badań oświatowych. Zapowiadany przegląd poprzedzi krótki rys przedstawiający cechy charakterystyczne badań pedagogicznych.

### Charakterystyka badań pedagogicznych

Zanim badacz rozpocznie badania, musi mieć świadomość, co chce osiągnąć – jaki jest jego cel. Najogólniej rzecz ujmując na tak postawione pytanie można odpowiedzieć dwojako: badamy, aby wiedzieć (typ teoretyczny), albo badamy, aby działać (typ praktyczny). Badania reprezentujące typ teoretyczny służą budowaniu teorii naukowej (systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej). Ich wkład może być dwojaki. Po pierwsze, mogą one dostarczać przesłanek potrzebnych do skonstruowania teorii. Mówimy wtedy o badaniach teoretycznych eksploracyjnych. Po drugie, celem badań teoretycznych może być weryfikacja znanej już teorii – z myślą o jej uwiarygodnieniu i potwierdzeniu, bądź z myślą o jej odrzuceniu. Opisane badania nazywane są przez metodologów jako teoretyczne weryfikacyjne. Możemy także spotkać się z podziałem badań teoretycznych na te, które odwołują się do teorii ogólnych, odnoszących się do całej klasy obiektów (badania teoretyczne uogólniające) lub te, które za podstawę analiz przyjmują pojedynczy obiekt (badania teoretyczne indywidualizujące). W odróżnieniu od badań teoretycznych intencją badaczy podejmujących badania praktyczne jest służyć praktyce. Inspiracją do

podjęcia tych badań są realne trudności, z jakimi borykają się pracownicy oświaty, nauczyciele oraz wychowawcy. Badania praktyczne rozpoznawcze pomagają rozpoznać ową zasygnalizowaną trudność – spróbować ją opisać i zdefiniować, określić jej zasięg oraz rodzaj. Badania praktyczne oceniające stawiają sobie za cel określenie konsekwencji, jakie będą wynikały z określonego przedsięwzięcia praktycznego (próbującego przezwyciężyć bądź zlekceważyć wspomnianą trudność) (Konażewski, 2000, s. 11-13).

Obok typologii badań, które za kryterium podziału przyjmują – jak przedstawiona powyżej typologia – cel badań<sup>1</sup>, w literaturze metodologicznej spotkamy się także z podziałem ze względu na przedmiot naukowego poznania, a precyzyjniej – ze względu na rodzaj postawionych przez badacza problemów badawczych (chodzi o: problemy mające postać pytań o zmienne i o relacje między zmiennymi). Jeśli na etapie formułowania koncepcji badawczej zostały postawione pytania dotyczące wartości (cech) zmiennych (są to pytania o charakterystykę przedmiotów, natężenie pewnych cech czy liczbę pewnych zjawisk, na przykład: «Jakie są aspiracje życiowe studentów pedagogiki?»), to mamy do czynienia z badaniami opisowymi, sprawozdawczymi. Badania wyjaśniające koncentrują się na poszukiwaniu związków pomiędzy badanymi zmiennymi, jak również poznaniu przyczyn zjawisk, które zostały poddane badaniu (Pilch, Bauman, 2001, s. 40-41).

Powyżej przedstawione zostały wybrane typologie badań pedagogicznych. Są one pewnym zabiegiem systematyzującym, który nie ma charakteru wyczerpującego:

«Próba klasyfikacji badań jest zamiarem ryzykownym. Wspomniałem już, że badania naukowe są rodzajem twórczości, sztuki. Są więc w istocie niepowtarzalne. Każdy przypadek badań nosi indywidualne piętno. Zależy ono od badającego, od przedmiotu, od organizacji i wielu jeszcze okoliczności. Teoretycznie każde zdarzenie, fakt, proces są niepowtarzalne. Praktycznie niektóre wykazują podobieństwa i dlatego traktujemy je jako takie same, stosując badanie powtarzalne i inne pro-

<sup>1</sup> W prezentowanej przez T. Pilcha i T. Bauman typologii badań pedagogicznych ze względu na cel pojawiają się badania teoretyczne (podstawowe), badania eksperymentalne (weryfikacyjne) oraz badania diagnostyczne (terapeutyczne i prognostyczne). Autor podaje, że badania-eksperymentalne i diagnostyczne można zaliczyć do badań praktycznych, inaczej – stosowanych (Pilch, Bauman, 2001, s. 35-38).

cedury oparte o takie umowne przeświadczenia» (tamże, s. 35).

Zaproponowane podziały są nieostre i nie w pełni rozłączne oraz tym samym upraszczające. Zapewne dlatego badacze rzadko dokładnie określają typ zaprezentowanych w swej pracy badań.

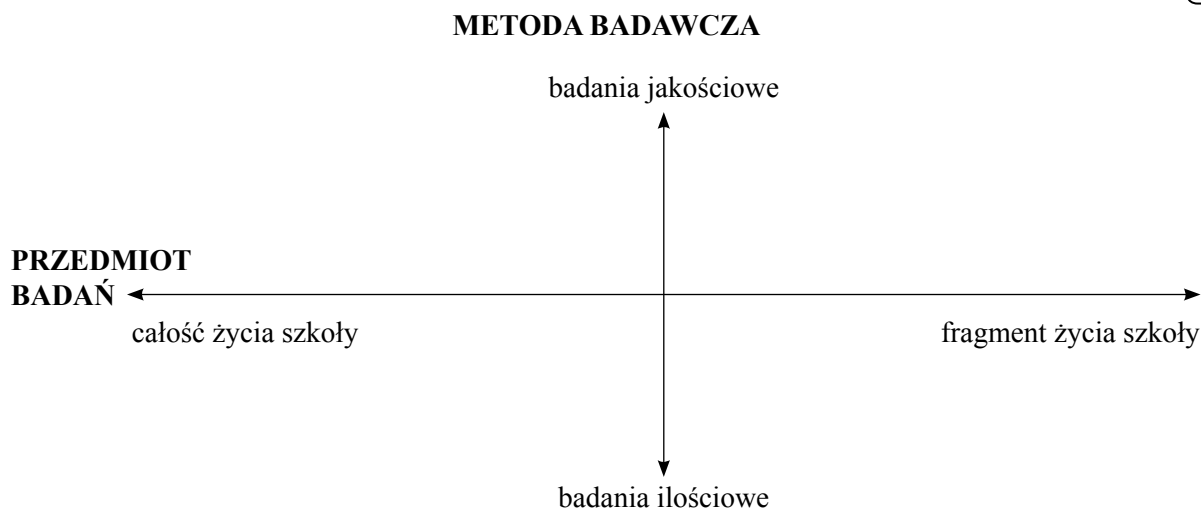
Metodologia badań społecznych wyróżnia dwie orientacje badawcze: ilościową i jakościową. Uprawianie wywodzących się z nauk przyrodniczych badań ilościowych ma dłuższą tradycję. Nurt pozytywistyczny przez lata jako jedyny narzucał porządek badaniom społecznym. Badania jakościowe pojawiły się jako reakcja na pewne metodologiczne ograniczenia badań ilościowych. Spróbuję – za S. Pałką (Pałka, 2006) – przedstawić cechy charakterystyczne tych dwóch stylów badawczych, koncentrując się na różnicach między nimi. Prowadzenie badań ilościowych opiera się na założeniu, że rzeczywistość jest jedna, rządzą ją prawa przyrody, zachowania ludzi są powtarzalne, przebiegają według określonych stałych reguł. Założenie to pozwala badaczom na wyjaśnianie za pomocą poszukiwania przyczyn determinujących określone zjawiska i zachowania ludzi czy też związków korelacyjnych, wskazujących na współwystępowanie tych zjawisk i zachowań. Badania ilościowe poprzedzone są zdefiniowaniem zmiennych wynikających z postawionych wcześniej hipotez. Na ich podstawie budowane są narzędzia badawcze, a w ich analizę zaangażowane są procedury matematyczne i statystyczne. Metodologia badań ilościowych daje możliwość uogólniania wyników, porównywania badanych zjawisk, a także orzekania z pewnym prawdopodobieństwem o całej populacji (przy założeniu, że spełniony został warunek reprezentacyjności grupy). Pozostawanie badacza «poza» badaną rzeczywistością, jak również jego rezygnacja z wartościowania tej rzeczywistości, umożliwiają tworzenie wiedzy obiektywnej (tamże, s. 48-49). Jednak bywają zjawiska, które «są często niepowtarzalne, mozaikowe, nieuchwytnie dla »grubych« narzędzi empirycznych badań ilościowych» (Pałka, 1997, s. 6). Wtedy skłaniamy się w stronę porządku badań jakościowych, które posługują się takimi kategoriami badawczymi, jak rozumienie i interpretacja badanej rzeczywistości. Owo zrozumienie i interpretacja są możliwie tylko dzięki całościowemu podejściu badawczemu, uwzględniającemu kontekst badanych zjawisk. Badacz staje się wtedy częścią interesującej go rzeczywistości, na bieżąco

poddaje ją ocenie, a wiedza o będących obiektem poznania faktach, zjawiskach i procesach jest konstruowana, a nie odkrywana. Techniki pomocne w przeprowadzaniu badań jakościowych to: wywiad narracyjny, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów, studium przypadku. Ponieważ w badaniach jakościowych dane gromadzone są w sposób otwarty (bez wcześniejszego stawiania hipotez i określania zmiennych), a do ich analizy nie stosuje się statystycznych procedur, wyniki nie dadzą się generalizować i są obciążone subiektywizmem (Pałka, 2006, s. 54–55).

### O trudnościach w przeprowadzaniu badań w szkole

Szkoła jako instytucja, której przypisuje się szczególne miejsce w edukacji człowieka, powinna być bezustannie w obrębie zainteresowań badaczy. Tymczasem wspomniani badacze napotykają na trudności związane z przeprowadzeniem badań w szkole. Przędą okresem transformacji ustrojowej blokadą dla pedagogów było podporządkowanie się szkoły «jedynie słusznej» ideologii. Z jednej strony ubóstwo organizacyjne szkół (wszystkie szkoły były bądź powinny być takie same) sprawiało, że szkoła nie była atrakcyjnym przedmiotem badań. Z drugiej strony panujący ustrój nie pozwalał na publikowanie wyników badań, które przedstawiałyby jakieś niedostatki funkcjonowania ówczesnej szkoły, dlatego badacze koncentrowali się na badaniach opisujących tylko określony fragment rzeczywistości szkoły, stroniąc od całościowych badań (Adrian, 2011, s. 34). W latach dziewięćdziesiątych szkoła zaczęła się otwierać na badaczy, co doprowadziło do pojawienia się wielu wartościowych opracowań badawczych. Jednak w roku 2011 musimy się borykać z nowymi trudnościami związanymi z przeprowadzaniem badań w szkole. Szkoła znów staje się nieprzystępna, zaryzykowałabym nawet stwierdzenie, że szkoła staje się «zamkniętą» twierdzą dla badaczy<sup>1</sup>. Obserwujemy ten proces, kiedy staramy się (bezsukcesnie) uzyskać zgodę dyrektora szkoły na przeprowadzenie badań w jego placówce, kiedy padają pytania: «A co moja szkoła będzie z tego miała?».

<sup>1</sup> Powyższą tezę wraz z jej uzasadnieniem przedstawiłam podczas wystąpienia zatytułowanego: «Szkoła – »zamknięta twierdza« dla badaczy. O trudnościach w prowadzeniu badań w szkole». Prezentacja powyższa była częścią programu seminarium Zespołu Pedagogiki Szkolnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: «Co i jak badać w szkole i jak o tym pisać» (13.12.2010).



**Schemat 1.**

Źródło: Adrjan B.: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2011, s. 34.

Także nauczyciele nie wyrażają chęci współpracy z badaczami: często w kwestionariuszach ankiet odnajdujemy «zdawkowe» odpowiedzi, niejednokrotnie przekazane kwestionariusze ankiety nie wracają do badacza wypełnione. Jakże mogą być przyczyny zamykania się szkół na badaczy? Jednej z głównych przyczyn upatrywałabym w braku autorytetu badacza, a co się z tym wiąże braku zaufania do osoby badacza, jak również do samych badań (jak one zostaną wykorzystane, jaka jest ich użyteczność?). Za taki stan może być odpowiedzialny niski poziom zaufania społecznego polskiego społeczeństwa, jak również ogromna liczba (nie zawsze profesjonalnych) badaczy<sup>1</sup> szkoły. Organizacja pracy szkoły także nie pomaga: rozkład zajęć dyrektora, nauczycieli oraz uczniów jest napięty.

Jednak główną bolączką badaczy szkoły są ograniczenia poznania tej instytucji. Czy możemy poznać szkołę? Czy obraz, który przedstawiamy, jest obiektywny?

«[Szkoła] to instytucja znana każdemu z osobistego doświadczenia, wiele jej wytworów jest tak oczywistych, że stają się one niewidzialne dla badacza. Znacznie łatwiej jest przecież zauważyć wytwory kultury w rzeczywistości nowej, wcześniej nie znanej. Szkoła to również instytucja powszechna, która pozornie, po pobieżnym oglądzie, wyda-

je się wszędzie taka sama. Każdy człowiek jest ze szkołą związany emocjonalnie. Wyrabia sobie od dzieciństwa, indywidualnie interpretowaną wizję szkoły, a kolejne życiowe doświadczenia tworzą osobiste koncepcje jej kultury» (tamże, s. 201).

Czy warto podejmować ryzyko badań szkoły? Mam nadzieję, że odpowiedź na to pytanie stanie się jedną z konkluzji tego artykułu.

### **Polska szkoła w kontekście wybranych badań pedagogicznych**

Zanim rozpocznę wędrówkę po ostatnio przeprowadzonych projektach badawczych, których przedmiotem było funkcjonowanie polskiej szkoły, przywołam opracowany przez Beatę Adrjan schemat badań polskiej rzeczywistości szkolnej (Adrjan, 2011, s. 34). Według autorki badania polskiej szkoły można zaprezentować w dwóch wymiarach: metody badań oraz przedmiotu badań. W wymiarze metodologicznym badania ilościowe zostały przeciwstawione badaniom jakościowym. Przedmiot badań został podzielony na badania całościowe szkoły versus badania określonego fragmentu życia szkoły. Obydwa wymiary zostały zobrazowane za pomocą krzyżujących się ze sobą osi (patrz schemat 1). Taki zabieg pozwala na umieszczenie badań szkoły w obu wymiarach. I tak możemy się spotkać z badaniami jakościowymi, które za przedmiot badań obrały sobie bądź całość życia szkoły, bądź tylko fragment jej życia lub z badaniami ilościowymi koncentrującymi się na poznaniu całości bądź fragmentu życia szkoły. Miałam pewne wątpliwości, czy badania,

<sup>1</sup> Weźmy pod uwagę tylko liczbę studentów pedagogiki – w pierwszej dekadzie XXI wieku pedagogikę studiował w polskich szkołach wyższych co ósmy student (Śliwerski, 2010a, s. 128). Większość z nich pisała pracę licencjacką bądź magisterską o charakterze badawczym i niejednokrotnie pukała do drzwi szkół.

których obiektem jest określony aspekt funkcjonowania dzieci lub dorosłych, a zostały przeprowadzone w szkole, ponieważ jest ona jednym z naturalnych środowisk tych dzieci (uczniów) i dorosłych (nauczycieli), należałoby zaliczyć do badań fragmentu życia szkoły czy znalazłyby się one poza obszarem zakreślonym przez wykres? Ostatecznie zdecydowałam, że wspomniane badania także, choć nie zawsze jest to intencją badaczy, opisują fragment życia szkoły i w pewnym sensie mieszczą się w zaproponowanym podziale. W niniejszym artykule przedstawię zarówno badania, których przedmiotem poznania jest całość, jak i fragment życia szkoły.

Prezentowanie wybranych – ostatnio opublikowanych – wyników badań szkoły<sup>1</sup> rozpocznę od tych, których celem (jakże ambitnym) było poznanie całości życia szkoły.

Rozpocznę od publikacji autorstwa Anity Famuły-Jurczak: Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładnie gimnazjum «wirtualnego». Przedmiotem badań autorki były gimnazja wirtualne.

Rzeczonych gimnazja miały być doraźnym i przejściowym rozwiązaniem. Powstawały tam, gdzie nie było możliwości zorganizowania gimnazjum w odrębnym budynku jednej szkoły. Miały zostać zlikwidowane do 2002 roku, część z nich jednak wciąż istnieje. W niemalże każdym województwie są co najmniej dwie placówki tego typu (Śliwerski, 2010b, s. 106). Gimnazjum wirtualne zostało zdefiniowane przez autorkę następująco: «to szkoła pozbawiona własnego budynku, w której uczniowie mają ograniczony (limitowany) kontakt z nauczycielami, a oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze oraz demokratyczność szkoły są pozorne» (Famuła-Jurczak, 2010, s. 16). Aby zbadać funkcjonowanie tych gimnazjów, Famuła-Jurczak przeprowadziła badania jakościowe w dwóch szkołach województwa lubuskiego. Podczas pobytu w tych szkołach przeprowadzone zostały obserwacje jakościowe oraz 77 wywiadów swobodnych ukierunkowanych (w tym 58 wywiadów z uczniami, 17 z nauczycielami i 2 z dyrektorami szkół). Sformułowanie głównego problemu badań (Jaki obraz szkoły wyłania się z perspektywy uczniów gimnazjów «wirtualnych»?) wskazuje, że w swych analizach autorka koncentrowała się na treściach wywiadów z uczniami. Według koncep-

cji badawczej na obraz szkoły w oczach uczniów złożyły się obraz rówieśników, obraz nauczycieli oraz obraz siebie w roli uczniów. Podczas wywiadu zadano pytania o to, jakie uczniowie przypisują cechy: swoim rówieśnikom, nauczycielom oraz sobie, jak opisują zachowanie w czasie lekcji oraz przerwy rówieśników, nauczycieli oraz swoje. Autorka uwzględniała także zabarwienie emocjonalne wypowiedzi.

Jaki obraz wirtualnego gimnazjum wyłonił się z badań? Proces nauczania oraz relacje nauczyciel – uczeń przypominają te ze szkoły tradycyjnej. Podczas lekcji uczniowie przyjmują postawę bierną – koncentrują się na przyswajaniu przekazywanej przez nauczyciela wiedzy. Nie ma miejsca na samodzielne zdobywanie wiedzy ani na krytyczne myślenie. Według gimnazjalistów lekcje są monotonne, skrupulatnie ustalony przebieg lekcji nie pozwala na swobodne działania uczniów. Aktywność uczniów ogranicza się do słuchania tego, co mówi nauczyciel, robienia notatek lub rozwiązywania zadań. Należy zauważyć, że samodzielne rozwiązywanie zdań polega na podążaniu za podanym przez nauczyciela schematem. Uczniowie wspominali o rozwiązywaniu zadań także w kontekście przygotowywania do egzaminu gimnazjalnego. Famuła-Jurczak stwierdza, że w szkołach tych program nauczania jest podporządkowany standardom opracowanym przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. To, co nie będzie na egzaminie, a w tym obszarze zazwyczaj znajdują się zainteresowania uczniów, dla nauczycieli staje się nieważne. Uczenie się sprowadza się do wyuczenia się na pamięć odpowiedzi na pytania. Nauczyciel ustawia się w pozycji wszechwiedzącego. Uczniowie przechodzą swoisty trening bierności i uległości. Jego skutki można także zaobserwować podczas przerw międzylekcyjnych. Uczniowie rozmawiają, biegają, grają w gry zespołowe, lecz także palą papierosy i odrabiają zadania domowe (podczas przerwy nie ma czasu na wykonanie zadań, więc to odrabianie sprowadza się często do odpisywania, na co dają przyzwolenie nauczyciele, nie zauważając tego procederu). Według badanych nauczyciele koncentrują się na funkcji dydaktycznej, jeżeli w wypowiedziach uczniów pojawiała się funkcja wychowawcza, to zazwyczaj w sytuacjach, w których nauczyciele próbowali zapanować nad grupą, moralizując, krzycząc i wstawiając uwagi do dzienniczków. Symptomatyczny jest także fakt, że większość uczniów postrzega

<sup>1</sup> Prezentowane publikacje zostały wydane w 2010 oraz 2011 roku.

swoich rówieśników jako obcych i skonfliktowanych, co nie sprzyja budowaniu zespołu klasowego. Krótkotrwały kontakt z rówieśnikami (znaczną grupą uczniów nie ma kontaktów z rówieśnikami po lekcjach, ponieważ pochodzą z różnych miejscowości) uniemożliwia nawiązywanie i rozwijanie się więzi. Na podstawie zaprezentowanych powyżej wyników badań Famuła-Jurczak podaje w wątpliwość, że gimnazja są miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia. Stwierdza, że uczniowie nie mają szans pomnażania kapitału społeczno-kulturowego, tym samym w życiu dorosłym będą mogły funkcjonować jedynie na marginesie społeczeństwa.

W 2010 roku została wydana publikacja pod redakcją naukową Marii Dudzikowej i Renaty Wawrzyniak-Beszterdy *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, tom 1. Przedstawia ona pierwszą część zespołowych<sup>1</sup> badań pod tytułem: «Studenci UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej». Tak, jak sugeruje przytoczona powyżej nazwa, mamy do czynienia z badaniami panelowymi. Cel prezentowanych w pierwszym tomie badań został sformułowany następująco: «zrekonstruowanie doświadczeń szkolnych pierwszego rocznika reformy przez odtworzenie treściowego wizerunku własnych szkół trzech szczebli kształcenia oraz jakości tego wizerunku, aby stwierdzić – w odniesieniu do Brunerowskiej koncepcji edukacji – jak bogaty kontekst rozwojowy stwarzały te szkoły maturzystom 2005 roku» (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010, s. 45). Punktem wyjścia przeprowadzonych badań było założenie Brunera, że w szkole, aby była ona miejscem rozwoju ucznia, powinny być realizowane idee: sprawstwa, współpracy i refleksji (Bruner, 2006). Jeżeli szkoła dostarcza możliwości nabywania tych «prorozwojowych» doświadczeń, to można przyjąć, że jej jakość jest wysoka. Badacze odwoływali się do wspomnień studentów na temat szkół (podstawowej, gimnazjum, liceum) w następujących obszarach, tworzących jakość*

treściowego wizerunku szkoły: lekcja, lekcja wychowawcza, relacje nauczyciel – uczeń, relacje rówieśnicze, oferta pozalekcyjna oraz szkoła jako kontekst organizacyjny. Wymienione subpola zostały określone w badaniu jako zmienne zależne, zostały one poddane uszczegółowieniu, które doprowadziło do zdefiniowania 64 zmiennych szczegółowych. Jakość treściowego wizerunku szkoły została uzależniona w badaniu od zasobów rodzinnych (takich jak: poziom wykształcenia rodziców, standard materialny rodziców, jakość relacji z rodzicami, liczba dzieci w rodzinie), osobowych (płeć, dziedzina studiów, poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych, poziom samooceny badanych, poziom nasilenia optymizmu wobec realizacji celów i dążeń życiowych, poziom zaangażowania w działalność samorządu i organizacji pozaszkolnych oraz uczestniczenie w praktykach religijnych) i środowiskowo-szkolnych studentów (miejsce zamieszkania (województwo, wielkość miejscowości), korzystanie z edukacji przedszkolnej, lokalizacja szkoły, typ szkoły, sposób i warunki dotarcia do szkoły, jakość infrastruktury szkoły, stopień kontroli w szkole oraz stopień zagrożenia używkami (tamże, 47).

Materiał badawczy uzyskano za pomocą kwestionariusza ankiety. Zawarte zostały w nim pytania zamknięte, odnoszące się do wszystkich zdefiniowanych wcześniej zmiennych, przy czym pytań, które dotyczyły rekonstrukcji wizerunku szkół, było 78. Odpowiedzi studentów na pytania ankiety były analizowane dwojako. Po pierwsze, dokonano analizy empirycznej, wyliczając, jak często obecni studenci mieli okazję nabywania określonych doświadczeń szkolnych. Następnie sprawdzano, w jakim stopniu określone doświadczenia odpowiadają Brunerowskim założeniom (analiza normatywna). Im częściej uczniowie brali udział w zdarzeniach, które spełniały wymienione wyżej kryteria, tym więcej punktów otrzymywali. Respondentami byli studenci wszystkich dwunastu wydziałów Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dobór grup studenckich, które uczestniczyły w badaniu, był losowy. Spośród przebadanych 1430 respondentów – 1105 zaliczało się do pierwszego rocznika edukacji. W rezultacie ta liczba stała się ostatecznie próbą badawczą.

Pierwszym z analizowanych obszarów treściowego wizerunku szkoły była lekcja, a dokładniej jej treść, zakres wymagań wobec ucznia, rodzaj aktywności ucznia podczas lekcji, sposób prowa-

<sup>1</sup> W skład zespołu badawczego wchodzi następujące osoby reprezentujące Uniwersytet im. A. Mickiewicza: prof. dr hab. M. Dudzikowa, dr R. Wawrzyniak-Beszterda, dr K. Knasiecka-Falbińska, dr S. Jaskulska oraz mgr M. Marciniak, reprezentujące Uniwersytet Zielonogórski: dr E. Bochno, mgr I. Bochno, dr A. Famuła-Jurczak oraz E. Tłuczek-Tadla z Uniwersytetu Rzeszowskiego.

dzenia lekcji oraz sposób przekazywania wiedzy podczas lekcji<sup>1</sup> (tamże, s. 121). Według mierników przyjętych przez zespół badawczy stosunkowo najwyższą jakość miały lekcje w szkole podstawowej (średnia 65,6 punktów), następnie lekcje gimnazjalne (średnia 59,8 punktów), zaś najgorzej wypadły lekcje w liceum (średnia 59,2 punkty<sup>2</sup>). Na lekcjach w szkole podstawowej uczniowie najrzadziej mieli okazję do samodzielnego rozwiązywania problemów (48,9 punktów) oraz podejmowania współpracy w zespołach (44,9 punktów). Także w przypadku atrakcyjności lekcji badani studenci nie uzyskali nawet połowy możliwych punktów (48,1 punktów). Wyniki ankiety wskazują, że uczniowie szkoły podstawowej byli najmniej przeciążeni nauką, najrzadziej korzystali z korepetycji (tylko co 20 respondent korzystał w szkole podstawowej z korepetycji). Według badanych na lekcjach w gimnazjum najbardziej brakowało ładu i porządku oraz poczucia bezpieczeństwa. Około 25% respondentów zaznaczyło odpowiedź, że tylko niektórzy nauczyciele potrafili wprowadzić ład i porządek na lekcji. Bardzo nisko została także oceniona atrakcyjność lekcji. Co 20 respondent nudził się na każdej lekcji podczas nauki w gimnazjum. Nie dziwi zatem także niski (nieprzekraczający nawet połowy możliwych do uzyskania punktów) wynik dotyczący poczucia użyteczności nabywanej podczas nauki wiedzy. Tak jak w przypadku lekcji w szkole podstawowej, badani nie odczuwali przeciążenia nauką. Największe niedostatki lekcji licealnych w świetle założeń Brunerowskich dotyczą jej małej atrakcyjności, niewielkiego poczucia przydatności przekazywanej przez nauczyciela wiedzy oraz dominacji «uczenia się pod test». Jednocześnie podczas lekcji w liceum uczniowie relatywnie najczęściej byli zachęceni do samodzielnego rozwiązywania problemów (61,84 punkty) i wygłaszania swoich sądów (60,22 punk-

ty). Treściową zawartość wizerunku lekcji różnicują takie zmienne, jak status materialny rodziny, jakość relacji z rodzicami, poziom samooceny respondenta, stopień nasilenia optymizmu wobec możliwości realizacji celów i dążeń życiowych, poziom indywidualnych osiągnięć szkolnych oraz poziom zaangażowania w działalność samorządu i organizacji pozaszkolnych. Zatem «lekcja stanowi stosunkowo najbogatsze środowisko rozwoju dla tych uczniów, którzy już »na wejściu« dysponowali bogatymi zasobami» (tamże, s. 285).

Zmienna jakość treściowego wizerunku własnej szkoły w obszarze lekcji wychowawczej została opisana za pomocą następujących zmiennych szczegółowych: treść lekcji wychowawczych, stopień ich wykorzystania, rodzaj aktywności ucznia podejmowanej podczas lekcji wychowawczej, stosunek ucznia do wychowawcy klasy i inne działania wychowawcze (tamże, s. 147)<sup>3</sup>. Jakość wizerunków lekcji wychowawczych w świetle wyników badań jest niemalże taka sama na wszystkich szczeblach kształcenia. Najwyższa średnia punktów zdobytych przez badanych odnosi się do szkoły podstawowej (średnia 49,79 punktów), potem liceum (średnia 48,48 punktów) a najniższa – gimnazjum (średnia 47,56 punktów)<sup>4</sup>. W porównaniu z innymi badanymi obszarami lekcja wychowawcza najbardziej odbiega od Brunerowskich założeń dotyczących szkoły. Respondenci otrzymać 100 punktów. Im większa liczba punktów, tym w większym stopniu lekcja spełniała Brunerowskie kryteria jakości. Opisany schemat obowiązywał w przypadku wszystkich sześciu obszarów badawczych, zmianie będzie ulegać tylko liczba wskaźników przypisana do każdego z obszarów.

Postrzegają lekcję wychowawczą w szkole podstawowej jako monotonną, która poświęcona była głównie nadrabianiu zaległości oraz dyscyplinowaniu klasy. Stanowczo nie był to czas i miejsce na prowadzenie dyskusji na temat różnych spraw społecznych oraz ważnych problemów ludzi i świata (34,39 punktów), tym bardziej na budowanie własnej tożsamości (30,9 punktów). Natomiast wysokie średnie (powyżej 60 punktów) otrzymały odpowiedzi na pytania o stosunek ucznia do wychowawcy, nauczyciele byli postrzegani przez

<sup>1</sup> Każdej tej zmiennej były przyporządkowane 2 wskaźniki. Na przykład zmienna treść lekcji została zoperacjonalizowana za pomocą dwóch stwierdzeń: podczas lekcji głównie rozwiązyaliśmy testy, miałem poczucie, że to, czego się nauczyłem na lekcji, jest przydatne w życiu. Do stwierdzeń tych badani ustosunkowywali się podczas wypełniania kwestionariusza ankiety. Każda odpowiedź była liczona w punktach. Maksymalnie można było otrzymać 100 punktów. Im większa liczba punktów, tym w większym stopniu lekcja spełniała Brunerowskie kryteria jakości. Opisany schemat obowiązywał w przypadku wszystkich sześciu obszarów badawczych, zmianie będzie ulegać tylko liczba wskaźników przypisana do każdego z obszarów.

<sup>2</sup> Średnie ze wszystkich 10 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku lekcji.

<sup>3</sup> Podobnie jak w przypadku zmiennej lekcja, także i tutaj każda zmien na szczegółowa została zoperacjonalizowana za pomocą 2 wskaźników.

<sup>4</sup> Średnie ze wszystkich 10 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku lekcji wychowawczej.

swych uczniów jako orędownicy klasy, można było na nich liczyć w trudnych sprawach. Obraz, który rysuje się ze średnich punktów dotyczących szkoły podstawowej, jest bardzo podobny do wizerunku lekcji wychowawczej w gimnazjum i liceum, «od czwartej klasy szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, aż do trzeciej klasy liceum uczniowie robią to samo, a nawet coraz mniej i rzadziej, a działania są coraz mniej rozwojowe» (tamże, s. 289). Na przykład dla stwierdzenia: «Wychowawca był orędownikiem naszych spraw, zawsze stał po stronie klasy» w odniesieniu do szkoły podstawowej badani otrzymali 71,5 punktów, zaś kolejno w gimnazjum i liceum – 65,9 i 63,6 na sto możliwych. Jedynie w przypadku zmiennej szczegółowej: możliwość dyskusowania i prowadzenia sporów udało się odnotować zależność odwrotną od opisywanej. Wraz z kolejnym szczeblem kształcenia rosła częstotliwość konstruktywnych dysput i sporów na lekcjach wychowawczych. Jeśli chodzi o pytanie badawcze, jakie zasoby studenta różnicują otrzymany wizerunek lekcji wychowawczej, odpowiedź jest podobna jak w przypadku hipotezy dotyczącej lekcji. Respondenci, z których wypowiedzi wyłania się najkorzystniejszy rozwojowo wizerunek lekcji wychowawczej, to osoby, które wywodzą się z rodzin o lepszym statusie materialnym, mające bliższe relacje z rodzicami, wyższe osiągnięcia w szkole, postrzegają siebie, swoje możliwości i świat optymistycznie, częściej angażują się w praktyki religijne. Także jakość infrastruktury szkoły i niższe zagrożenie używkami korelowało z bardziej jakościowym wizerunkiem lekcji wychowawczych.

Obszar badawczy relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie został uszczegółowiony w następujący sposób: nauczyciel jako osoba znacząca, rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela, sposób traktowania ucznia przez nauczyciela, stwarzanie przez nauczyciela warunków podmiotowego traktowania uczniów oraz rodzaj działań nauczyciela wobec klasy (tamże, s. 174)<sup>1</sup>. Nauczyciel był sprawiedliwy, zainteresowany pracą z wszystkimi uczniami, także tymi słabszymi, zachowywał się wobec uczniów fair i z wycuciem, miał zaufanie do uczniów, a uczniowie także darzyli go zaufaniem. Ten obraz jest najbliższy odpowiedziom dotyczącym okresu nauki w szkole

podstawowej. Średnie punktów dotyczące wymienionych wskaźników także są najwyższe w odniesieniu do nauczycieli gimnazjum i liceum, niestety na każdym kolejnym szczeblu ich wielkość maleje. Według badanych nauczyciele szkoły podstawowej rzadziej stwarzali warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów. Najniższą liczbę punktów w tym wymiarze badani otrzymali w odniesieniu do szkoły podstawowej. Stosunkowo najczęściej w liceum uczniowie spotykali nauczycieli, którzy zachęcali ich do realizowania własnych pomysłów oraz zależało im, aby uczniowie potrafili BYĆ w świecie, a nie tylko MIEĆ. Warto zwrócić uwagę, że niezależnie od szczebla nauki, którego dotyczyła odpowiedź, studenci nisko oceniali kompetencje etyczne nauczycieli. Ogólne średnie punktów odnoszące się do relacji nauczyciel – uczeń/uczniowie wskazują, że jakość wspomnianych relacji była najwyższa (czyli najbliższa założeniom Brunerowskiej koncepcji edukacji) w szkole podstawowej (średnia 57,9 punktów), potem w liceum (średnia 53,4 punkty), najniższa zaś była w gimnazjum (średnia 52 punkty)<sup>2</sup>. Osoby z lepszymi zasobami rodzinnymi (wysoki standard materialny, dobre relacje z rodzicami) oraz osobowymi (wysoki poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych oraz samooceny i optymizmu, osoby wierzące i zaangażowane w działalność różnych instytucji) częściej doświadczały bardziej rozwojowych kontaktów z nauczycielem. W budowaniu relacji z nauczycielami także miały znaczenie lepsza jakość infrastruktury szkoły, mniejsze zagrożenie używkami oraz mniejszy stopień kontroli w szkole (niezatrudnianie firmy ochroniarskiej i brak monitoringu w szkole).

Relacje rówieśnicze to kolejny obszar, który został poddany analizie przez zespół badawczy. Został on opisany za pomocą następujących zmiennych szczegółowych: poczucie stopnia wsparcia ze strony rówieśników, stopień zaangażowania we wspólną klasową aktywność, poczucie stopnia zagrożenia/bezpieczeństwa w relacjach rówieśniczych, stopień przestrzegania zasad kultury bycia w relacjach rówieśniczych oraz rodzaj atmosfery w klasie (tamże, s. 199)<sup>3</sup>. Średnie wyni-

<sup>1</sup> Czterem ze zmiennych szczegółowych zostały przypisane po dwa wskaźniki, zaś zmienna: sposób traktowania ucznia przez nauczyciela, została zoperacjonalizowana przez trzy wskaźniki.

<sup>2</sup> Średnie ze wszystkich 11 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku relacji nauczyciel – uczeń/uczniowie.

<sup>3</sup> Cztery zmienne szczegółowe zostały zoperacjonalizowane za pomocą dwóch wskaźników, natomiast zmienna szczegółowa: poczucie stopnia zagrożenia/bezpieczeństwa w relacjach rówieśniczych została opisana za pomocą trzech wskaźników.



ki dotyczące wizerunku relacji rówieśniczych wskazują na najgorszy obraz tych relacji w gimnazjum (średnia punktów: 53,34), nieco lepszy odnosi się do okresu szkoły podstawowej (średnia: 58,26 punktów), najlepszy dotyczy okresu nauki w liceum (średnia: 64,66 punktów)<sup>1</sup>. Przyjrzyjmy się teraz, jak obraz ten wygląda w odniesieniu do określonych wskaźników, zaczynając od szkoły podstawowej. Najwięcej punktów otrzymali badani ustosunkowując się do stwierdzenia: czułem, że «moi rówieśnicy w klasie mnie akceptują» (74,30). Jednakże na tej podstawie nie można wnioskować, że uczniowie szkoły podstawowej mieli poczucie wsparcia od swoich rówieśników, ponieważ w przypadku drugiego wskaźnika opisującego tę zmienną («mogłem liczyć na pomoc rówieśników z klasy w sytuacjach dla mnie trudnych») badani uzbierali jedynie 43,61 punktów. Analogiczną sytuację udało się zaobserwować także w przypadku zmiennej dotyczącej poczucia zagrożenia/bezpieczeństwa w relacjach z rówieśnikami. Agresja fizyczna (64,64 punkty) ani dręczenie młodszych przez starszych – tzw. «kociarstwo» (66,77 punktów) nie były częstym zjawiskiem w szkole podstawowej, nie można jednak tego powiedzieć w odniesieniu do zjawiska agresji słownej objawiającej się w wyśmiewaniu się i upokarzaniu rówieśników (46,80 punktów). Ponad połowa badanych studentów przyznała, że w szkole podstawowej mogli liczyć na wzajemną pomoc kolegów w nauce. Odpowiedzi respondentów odnoszące się do okresu nauki w gimnazjum wskazują na większy stopień zaangażowania we wspólną klasową aktywność na tym szczeblu w porównaniu ze szkołą podstawową. Jednak w przypadku aż pięciu z jedenastu pytań dotyczących relacji rówieśniczych w gimnazjum odpowiedzi respondentów uzyskały poniżej połowy możliwych punktów. Pytania te dotyczyły wsparcia w sytuacjach trudnych, zasady niewyśmiewania się i nieupokarzania innych, kultury bycia i języka oraz odczucia atmosfery klasy jako «luzu i nieprzejmowania się niczym». Natomiast w przypadku liceum aż pięć zakresów (tj. Poczucia akceptacji rówieśniczej, wsparcia naukowego, niestosowania przemocy fizycznej w tym „fali”, przestrzegania zasad kultury bycia) na jedenaście odnoszących się do relacji rówieśniczych uzyskało ponad 70 na 100 możliwych punk-

tów. Zespół badawczy podaje w wątpliwość, czy stosunkowo najwyższa jakość relacji rówieśniczych w liceum wynika z działań szkoły i nauczyciela. Poprawa wizerunku badanych relacji w odniesieniu liceum może wynikać z selekcji, którą przebyli uczniowie trafiający do tego szczebla kształcenia. Do zmiennych niezależnych, które pozytywnie korelują z jakością wizerunku relacji rówieśniczych, należą: wysoka samoocena oraz wysoki poziom optymizmu badanych, wyróżniające się i wzorowe zachowanie uczniów, zaangażowanie w działania samorządu szkolnego oraz organizacji pozaszkolnych, uczestniczenie w praktykach religijnych, wysoki status materialny, pozytywne relacje w kontaktach z rodzicami, wysoka infrastruktura szkoły i niski stopień zaangażowania używkami, płeć oraz lokalizacja szkoły w miejscowości do 20 tysięcy mieszkańców. Zmienna jakość treściowego wizerunku własnej szkoły w obszarze oferty pozalekcyjnej została uszczegółowiona za pomocą następujących zmiennych: stopień korzystania przez uczniów z oferty pozalekcyjnej szkoły, stopień korzystania przez uczniów z oferty kulturalnej i rozrywkowej szkoły, sposób funkcjonowania samorządu uczniowskiego, stopień ważności działań samorządu uczniowskiego, sposób spędzania przerw przez uczniów oraz stopień korzystania przez uczniów z oferty opieki psychologiczno-pedagogicznej (tamże, s. 228)<sup>2</sup>. Najbardziej wartościowy – według przyjętych przez zespół badawczy kryteriów – obraz oferty pozalekcyjnej dotyczy czasu nauki w szkole podstawowej (średnia punktów: 63,91), zaś najgorszy do okresu nauki w gimnazjum (średnia punktów: 62,64)<sup>3</sup>. Różnice pomiędzy średnimi punktów w odniesieniu dla poszczególnych szczebli kształcenia nie są istotne statystycznie. Czy można mówić o różnicach w postrzeganiu poszczególnych zakresów oferty pozalekcyjnej szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum? Badani studenci otrzymali największą liczbę punktów, odpowiadając na pytania o możliwości korzystania z konsultacji pedagogiczno-psycholo-

<sup>1</sup> Średnie ze wszystkich 11 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku relacji rówieśniczych.

<sup>2</sup> Cztery zmienne szczegółowe zostały zoperacjonalizowane za pomocą dwóch wskaźników, natomiast dwie zmienne szczegółowe: stopień korzystania przez uczniów z oferty kulturalnej i rozrywkowej szkoły oraz stopień korzystania przez uczniów z oferty opieki psychologiczno-pedagogicznej zostały opisane każda za pomocą czterech wskaźników.

<sup>3</sup> Średnie ze wszystkich 16 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku oferty pozalekcyjnej.

gicznej (średnio około 90 punktów na 100) i pomocy medycznej (średnie powyżej 80 punktów). Wysokie średnie odnosiły się do wszystkich szczebli kształcenia. Nisko została oceniona natomiast praca samorządu uczniowskiego w badanych szkołach: sposób jego funkcjonowania (średnie poniżej 50 punktów, jedynie w przypadku liceum wyniosły powyżej 60 punktów) oraz stopień jego ważności (średnie poniżej 50 punktów). Stosunkowo niewielu studentów przyznało, że w szkole po lekcjach brali udział w ciekawych imprezach kulturalnych (średnia punktów dla szkoły podstawowej: 37,25 punktów, dla gimnazjum – 42,90, dla liceum – 56,90). Osoby z lepszymi zasobami rodzinnymi (wysoki standard materialny, dobre relacje z rodzicami) oraz osobowymi (wysoki poziom samooceny i optymizmu, osoby wierzące) częściej odpowiadały zgodnie z Brunerowskimi założeniami dotyczącymi rozwojowej oferty pozalekcyjnej. Korzystaniu oferty pozalekcyjnej sprzyjały także lepsza jakość infrastruktury szkoły, brak monitoringu i firmy ochroniarskiej w szkole oraz brak konieczności dojeżdżania do szkoły z innych miejscowości. Ostatnim z objętych badaniem obszarów był wizerunek kontekstu organizacyjnego szkoły. Został on opisany za pomocą następujących zmiennych: rodzaj atmosfery szkoły, stopień uczestnictwa ucznia w sferze publicznej szkoły oraz stopień uczestnictwa rodziców w życiu szkolnym (tamże, s. 255)<sup>1</sup>. Studenci najmniej punktów zgromadzili – tak co do okresu nauki w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum – opowiadając na pytania o stopień uczestnictwa w sferze publicznej szkoły (możliwość swobodnego wyrażania swoich opinii na łamach mediów szkolnych oraz naukę współzrządzenia, demokracji, współdziałania społecznego i współodpowiedzialności). Według respondentów rodzice najbardziej aktywnie współpracowali ze szkołą w pierwszych latach nauki. Według przyjętych przez zespół badawczy kryteriów atmosfera szkoły podstawowej i gimnazjum była oceniona stosunkowo wysoko (średnie powyżej 60 punktów). W przypadku odpowiedzi na temat atmosfery liceum trudno o jednoznaczne stwierdzenie. Z jednej strony bowiem szkoła średnia była postrzegana jako otwarta na inicjatywy uczniowskie (78 punktów – najwyższy

wynik spośród wszystkich siedmiu wskaźników), ale z drugiej strony jako miejsce, w którym obowiązuje „wyścig szczurów” oraz rygor, posłuszeństwo i dyscyplina (odpowiednio 49,6 punktów i 56,8 punktów – najniższe wyniki spośród wszystkich siedmiu wskaźników). Ocena jakości kontekstu organizacyjnego jest zbliżona na wszystkich szczeblach kształcenia. Wysokość średnich wskazań wynosi: dla szkoły podstawowej: 60,13 punktów, dla gimnazjum: 58,6 punktów oraz dla liceum: 59,84 punkty<sup>2</sup>. Zmienne niezależne korelujące pozytywnie z wizerunkiem szkolnego kontekstu organizacyjnego to: wysoka samoocena i wysoki poziom optymizmu badanych oraz wysoki poziom osiągnięć szkolnych. Kontekst organizacyjny był wyżej oceniany także przez osoby wywodzące się z rodzin o dobrym standardzie materialnym, gdzie przeważały dobre relacje interpersonalne rodzice – dzieci, a rodzice legitymowali się częściej wyższym wykształceniem. Wysoka jakość infrastruktury szkoły, jej niski poziom zagrożenia używkami także różnicowały odpowiedzi badanych. Warto zauważyć, że najgorszy obraz kontekstu organizacyjnego szkoły zarysował się z odpowiedzi tych respondentów, którzy uczęszczali do szkoły zatrudniającej firmę ochroniarskie.

Zespół badawczy określił jakość wizerunku szkół różnego szczebla badanych studentów jako «przeciętną w odniesieniu do koncepcji Brunerowskiej» (tamże, s. 328). Rzeczywistość szkolna pierwszego rocznika reformy jedynie w stopniu średnim sprzyjała kształtowaniu u ucznia sprawstwa, refleksji i współpracy. Taka ocena wynika z faktu, że respondenci, odpowiadając na pytania dotyczące ich szkół macierzystych, zebrali średnio około 58 na 100 możliwych punktów w sześciu badanych obszarach.

Najbardziej zgodne z założeniami Brunerowskimi były odpowiedzi studentów odnoszące się do okresu nauki w szkole podstawowej, zaś najmniej zgodne do okresu nauki w gimnazjum. Stosunkowo najwyższą jakość treściowego wizerunku szkoły stwierdzono w obszarach związanych z realizacją funkcji dydaktycznej szkoły (organizacja nauczania i przekaz wiedzy), zaś najniższą – z realizacją funkcji wychowawczej (lekcje wychowawcze i relacje międzyludzkie). Zespół badaw-

<sup>1</sup> Dwie zmienne szczegółowe zostały zoperacjonalizowane za pomocą dwóch wskaźników, natomiast jedna zmienna szczegółowa: rodzaj atmosfery szkoły za pomocą trzech wskaźników.

<sup>2</sup> Średnie ze wszystkich 7 wskaźników opisujących zmienną: treściowa zawartość wizerunku kontekstu organizacyjnego szkoły.

czy podjął się także zbadania poziomu zgodności zadowolenia respondentów z własnych szkół z ich jakością. Okazało się, że stopień zadowolenia studentów z własnych szkół jest wyższy niż jakość tych szkół oceniona według koncepcji Brunera. 32,9% badanych stwierdziło, że ich poziom zadowolenia ze szkół jest bardzo wysoki, 45,6% – oceniło jako raczej wysoki, 15,3% uznało, że poziom ich zadowolenia jest raczej niski, a tylko 6,2% respondentów cechowało się niskim stopniem zadowolenia z własnych szkół. Badaczom udało się także odnotować zmienne niezależne, które różnicują (istotnie statystycznie) jakość otrzymanego wizerunku szkół. Spośród 23 uwzględnionych w projekcie badawczym zmiennych niezależnych aż 18 korelowało z co najmniej jednym z obszarów jakości treściowego obrazu szkół. Najczęściej wchodziły w związki statystyczne następujące zmienne: poziom indywidualnych osiągnięć edukacyjnych, stopień nasilenia optymizmu wobec realizacji dążeń i celów życiowych, poziom samooceny badanych, jakość ich relacji z rodzicami, standard materialny rodziny, jakość infrastruktury szkoły oraz stopień zagrożenia używkami. W tym miejscu warto powtórzyć, że im wyższy kapitał rodzinny badanych, tym obraz szkoły wyłaniający się z odpowiedzi studentów jest bliższy – dostarczającej doświadczeń prorozwojowych – szkole Brunerowskiej. «Można przyjąć, iż uczniowie z »lepszych domów« (...), określonych standardem materialnym i jakością relacji z rodzicami, bądź chodzili do »lepszych« szkół, bądź do tych samych co ich rówieśnicy, ale lepiej się im w tych szkołach wiodło na skutek wzrastania (socjalizacji) w rodzinie pochodzenia umożliwiającej nabywanie odmiennego habitusu aniżeli w rodzinach ich rówieśników, w których niższy był kapitał ekonomiczny i społeczno-kulturowy» (tamże, s. 356).

W odniesieniu do przeprowadzonych badań autorzy publikacji przedstawili szereg szczegółowych rekomendacji dla szkolnictwa polskiego. Niestety, nie sposób jest ich wszystkich w tym miejscu wymienić, zresztą nie jest to także cel tego artykułu. Przywołam zatem trzy zalecenia Brunera, z którymi identyfikują się członkowie zespołu badawczego. Jerome Bruner uważa, że reformy szkolnictwa powinny być przeprowadzane ze świadomością tego, co chcielibyśmy osiągnąć i kim chcielibyśmy się stać (Bruner, 2006, s. 167). Warunkiem koniecznym sukcesu działań reformatorskich jest włączenie nauczycieli do debaty

nad reformą oraz projektowania zmian w oświacie (tamże, s. 123). Nauczycieli, którzy rozumieją mechanizmy edukacji i są gotowi się zaangażować w proces jej udoskonalania (tamże, s. 57).

Kolejne zaprezentowane przeze mnie badania są – odwołując się do podziału Adrjan – egzemplifikacją fragmentarycznych badań szkoły. Badania PISA (Programme for International Student Assessment) koncentrują się na pomiarze osiągnięć szkolnych piętnastolatków uczęszczających do szkół różnego szczebla<sup>1</sup>. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów został zaistniejący przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) w 2000 roku. W tym roku do programu przystąpiło 36 krajów, w tym także Polska. Badania odbywają się w cyklu trzyletnim, co oznacza, że kolejne badania zostały przeprowadzone w 2003, 2006 oraz 2009. W każdym roku do programu przyłączały się kolejne kraje. W 2009 w badaniu wzięli udział uczniowie z 65 krajów/krain<sup>2</sup>. Inicjatywa OECD rozwija się zatem nie tylko geograficznie, lecz także politycznie. Badania PISA stają się najbardziej znanymi i opiniotwórczymi w świecie. Ich wyniki coraz częściej wpływają na politykę edukacyjną krajów<sup>3</sup>. Szczególne zainteresowanie wynikami badań w Polsce związane jest także z faktem, że pierwszy pomiar zbiegł się z zapoczątkowaniem reformy oświaty (z 1999 roku). W 2000 roku w badaniu uczestniczyli uczniowie, którzy nie zostali objęci zmianami reformy, co pozwoliło zapoznać się ze «stanem wyjściowym reformy» (MEN, 2006, s. 2) i było punktem odniesienia dla dalszych badań. W opracowaniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2006 roku czytamy:

<sup>1</sup> Wprawdzie obok testu kompetencyjnego sprawdzającego osiągnięcia szkolne uczestniczący w badaniu PISA uczniowie wypełniają też kwestionariusz z pytaniami na temat kontekstu procesu nauczania, szkoły, nauki itp. Jednak zebrane dane nie służą do prezentacji obrazu szkoły. W badaniu pełnią raczej funkcję zmiennych niezależnych dla zmiennej kompetencje kluczowe. Dlatego też zaliczam badania PISA do badań fragmentarycznych szkoły.

<sup>2</sup> W badaniu wzięły udział niezależnie od siebie Hong Kong (specjalny region administracyjny Chin) i Szanghaj (miasto wydzielone Chin). W oryginalnym opracowaniu OECD pojawia się określenie: countries and economies, czyli kraje i gospodarki (OECD, 2010, s. 8).

<sup>3</sup> Na odbywającym się w marcu 2011 roku w Brukseli spotkaniu badaczy zrzeszonych wokół Międzynarodówki Edukacyjnej (Education International 7th Annual Research Network meeting) uczestnicy (głównie przedstawiciele związków zawodowych nauczycieli z całego świata) zwracali uwagę, że ministrowie oświaty często korzystają z wyników PISA do swoich celów, wysokie miejsce w rankingu PISA staje się głównym przedmiotem zainteresowania ministrów.

«Rzadko w świecie zdarza się, by międzynarodowy program badawczy współistniał z krajowym programem reform. Zmiany w oświacie dokonują się w wielu krajach, ale tylko w Polsce podjęto zasadniczą zmianę struktury szkolnictwa, której rezultaty można bezpośrednio badać, wykorzystując pomiar kompetencyjny PISA» (tamże, s. 2).

Główne założenia omawianych badań zostały stworzone na bazie koncepcji uczenia się przez całe życie. Istota tej koncepcji zawiera się w stwierdzeniu, że szkoła nie jest w stanie wykształcić w uczniach wszystkich potrzebnych w dorosłym życiu kompetencji. Wynika to z faktu, że nie możemy przewidzieć, jakimi kompetencjami absolwent szkoły będzie się musiał posługiwać w dorosłym życiu. Jednak nie jesteśmy całkowicie bezradni. Szkoły mogą i powinny wyposażyć uczniów w taki zasób kompetencji, który będzie podstawą dalszego budowania wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu. Do określenia tych kompetencji używa się metafory «kamienia węgielnego» bądź «kapitału założycielskiego» (MEN, 2009, s. 5). OECD zdefiniowało wspomniany «kapitał założycielski» za pomocą trzech dziedzin kompetencji kluczowych: czytanie i interpretacja, matematyka i rozumowanie w naukach przyrodniczych. Każda z tych trzech dziedzin dominuje<sup>1</sup> w kolejnym badaniu (w 2000 roku dominowało czytanie i interpretacja, w 2003 – matematyka, w 2006 – rozumowanie w naukach przyrodniczych, zaś w 2009 ponownie czytanie i interpretacja, tym samym zakończył się pierwszy 9-letni cykl programu). Na uwagę zwraca fakt, że zadania, które odpowiadają określonym kompetencjom kluczowym, nie są budowane na podstawie analizy programów kształcenia poszczególnych krajów. Twórcy badania PISA starają się, aby w zadaniach wykroczyć poza tematykę przedmiotów szkolnych, a umieścić je w kontekście życia codziennego (na przykład jedno z zadań z testu PISA 2009 dotyczyło bezpieczeństwa użytkowników telefonów komórkowych, a kolejne szczotkowania zębów).

Chociaż przedmiotem mojego zainteresowania są wyniki badań PISA z 2009, jednak do ich pełniejszej analizy potrzebne jest odwołanie się do wyników poprzednich edycji. Pierwsze badania z

2000 (zwane także badaniem próbnym) zwróciły uwagę na bardzo niski poziom kompetencji kluczowych najsłabszych uczniów w porównaniu z wynikami najsłabszych uczniów w innych krajach. Wyniki około 23% uczniów biorących udział w polskiej części badania przekroczyły zdefiniowany przez metodologów PISA poziom minimum. W dokumentach ministerialnych zjawisko to określone jest «problemem dolnej ćwiartki» (MEN, 2009, s. 3). Po opublikowaniu badań PISA w 2003 roku zaczęto mówić o «problemie górnej ćwiartki».

Najlepsi uczniowie Polscy uzyskali stosunkowo niskie wyniki w porównaniu z analogiczną grupą uczniów z innych krajów. Problem ten najbardziej uwidocznił się w przypadku matematyki. Wyniki badań PISA z 2006 pozwoliły analizującą polską część badań na postawienie hipotezy, że w polskich szkołach dominuje rutynizacja w nauczaniu matematyki. Tylko w zadaniach, do których wykonania należało użyć znanego algorytmu, wyniki polskich uczniów uległy poprawie (w porównaniu z badaniem w 2003). Pomiedzy latami 2000 a 2006 zaobserwowano znaczący wzrost umiejętności polskich uczniów w czytaniu i interpretacji.

Do badania PISA 2009 wylosowano 5891 piętnastolatków<sup>2</sup>, uczniów gimnazjów (5862) oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych (29). Dominującą dziedziną w tej edycji badania było czytanie i interpretacja. Zdania testowe sprawdzające opanowanie tej umiejętności kluczowej obejmowały trzy obszary czytania: wyszukiwanie informacji, interpretację (w tym zrozumienie sensu tekstu, rozwinięcie interpretacji) oraz refleksję i argumentację (poddanie refleksji oraz ocena treści tekstu, poddanie refleksji oraz oceny formy tekstu). Trzem kolejno wymienionym obszarom przyporządkowano kolejno: 23, 25 i 51 zadań. W przypadku 13 zadań sprawdzających umiejętność wyszukiwania informacji polscy uczniowie osiągnęli lepszy wynik od średniej europejskiej. Analogiczna sytuacja dotyczy 33 zadań odnoszących się do obszaru interpretacji i 25 zadań dotyczących refleksji i argumentacji. Wyniki badań wykazują, że polscy uczniowie nie mają kłopotów z wyszukiwaniem informacji w tekstach krótkich, prostych, pojedynczych wykresach lub tabelach. Jednak kiedy źródło, z którym przyszło im pracować, było złożone lub bardziej skomplikowane (tekst popu-

<sup>1</sup> Dominacja polega na większej liczbie zadań testowych z określonej dziedziny. W 2009 roku wypełnianie testu kompetencyjnego przez uczniów trwało 2 godziny, w tym jedna godzina była przeznaczona na zadania sprawdzające czytanie i interpretację, 30 minut na matematykę oraz 30 minut na rozumowanie w naukach przyrodniczych.

<sup>2</sup> Piętnastolatkiem to, według założeń badawczych, osoby, które urodziły się w 1993 roku.

larnonaukowy, argumentacyjny, połączone teksty o różnej strukturze np. diagramu czy wykresu) zaczynały się kłopoty. Ogólnie można powiedzieć, że polscy uczniowie osiągają najlepsze wyniki w wykonywaniu prostych operacji na tekście, które są ćwiczone w szkole (określenie głównej myśli tekstu, wybranie przesłanek uzasadniających stanowisko postaci określonych w tekście). Zdecydowaną trudność sprawiają zadania dotyczące interpretacji tekstów nieciągłych bądź dramatu. Jeden z najniższych wyników dotyczył także zadań wymagających uzasadnienia relacji między formą tekstu a treścią, w tym przedstawienia argumentacji własnego stanowiska. W porównaniu z badaniem z 2000 roku ogólny wynik pomiaru umiejętności czytania i interpretacji wzrósł o 21 punktów. Mniej uczniów osiąga bardzo słabe i słabe wyniki, lecz niestety utrzymuje się «problem górnej ćwiartki» – uczniów bardzo dobrych – według kryteriów określonych w PISA jest mniej niż wynosi średnia dla OECD.

Skala osiągnięć matematycznych składa się z sześciu poziomów – od najniższego (1), w którym «uczeń umie rozwiązywać typowe zadania, w których wszystkie dane są bezpośrednio podane, a zadane pytania są proste» (tamże, s. 64) po najwyższy (6), w którym «uczeń potrafi analizować i uogólniać informacje zgromadzone w wyniku zbadania samodzielnie zbudowanego modelu złożonej sytuacji problemowej» (tamże, s. 64). Najwięcej polskich uczniów uzyskało średni poziom (poziom 2 osiągnęło 24% badanych, poziom 3 – 26,1% badanych, zaś poziom 4 – 19% badanych). Chociaż w Polsce jest mniej uczniów słabych niż średnio w krajach OECD, to jednak aż 14,4% uczniów osiągnęło poziom 1, a aż 6,1% uczniów nie uzyskało nawet poziomu 1. Tym samym Polska nie spełniła unijnego wymogu, który określa procent uczniów, lokujących się na najniższym poziomie badania (wspomniany pułap to 15% badanych uczniów). Z przedstawionych danych procentowych jasno wynika, że uczniów dobrych (poziom 5 – 8,2% badanych) i bardzo dobrych (poziom 6 – 2,2% badanych) jest stosunkowo niewiele. W teście PISA najczęściej prawidłowo wykonywane były zadania, w których trzeba było się posłużyć dobrze znanym lub podanym w zadaniu algorytmem. Zadania problemowe, wymagające przeprowadzenia rozumowania, często były rozwiązane nieprawidłowo bądź wcale.

Rozumowanie w naukach przyrodniczych zostało zdefiniowane za pomocą trzech grup umiejętności: rozpoznawanie zagadnień naukowych (13 zadań), wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych w sposób naukowy oraz interpretacja (22 zadania) i wykorzystanie wyników i dowodów naukowych (18 zadań). Raport PISA podaje, że badani uczniowie w porównaniu z badanymi z innych krajów częściej rozwiązują prawidłowo zdania dotyczące interpretacji i wykorzystywania wyników i dowodów naukowych, a stosunkowo najrzadziej zadania z zakresu rozpoznawania zagadnień naukowych. Wyniki badania PISA 2009 są o 10 punktów lepsze niż te z pomiaru w roku 2006. Warto zwrócić uwagę, że analiza prezentowanych wyników wskazała na silną zależność pomiędzy statusem społecznym rodziców a poziomem umiejętności dziecka.

Osiągnięcie wyższego w porównaniu z poprzednimi latami wyniku punktowego przez polskich uczniów sprawiło, że Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju zaliczyła Polskę obok Finlandii, Niemiec, Kanady, Brazylii oraz Szanghaju do «silnych realizatorów i skutecznych reformatorów w edukacji» (strong performers and successful reformers in education)<sup>1</sup>. Swoistym uzasadnieniem do tego «tytułu» jest następujący tekst:

«Zmiana struktury systemu szkolnego dała lepsze możliwości edukacji wszystkim: W ciągu ostatnich dziesięciu lat, dzięki serii głębokich reform szkolnych, Polska zdecydowanie zmniejszyła liczbę uczniów osiągających najslabsze wyniki oraz zmniejszyła o połowę różnice w efektywności kształcenia pomiędzy szkołami. W 2000 roku wyniki polskich uczniów były znacznie poniżej średniego poziomu w krajach OECD. W 2009 roku uczniowie polscy są na tym samym poziomie, co uczniowie w Stanach Zjednoczonych»<sup>2</sup>.

Wynik ostatniej edycji PISA został także entuzjastycznie przyjęty w kraju. «Głos Nauczycielski» tak opisuje ogłoszenie wyników badania z 2009, które miało miejsce dnia 6 grudnia 2010 roku:

«Chwilę po godzinie 11 na twarzach zgromadzonych pojawił się uśmiech. Nie bez powodu – Polska po raz kolejny udowodniła, że system

<sup>1</sup> Na stronie internetowej <http://www.pearsonfoundation.org/oecd> można obejrzeć filmy o wszystkich wymienionych krajach, także o Polsce.

<sup>2</sup> Strona internetowa <http://www.pearsonfoundation.org/oecd>, tłumaczenie własne.

edukacyjny to jej mocna strona, a szkoły czynią postępy, wzbudzając podziw reszty świata» (Skura, 2010, s. 4).

Komentarze w podobnym tonie pojawiły się także na uroczystej prezentacji międzynarodowych wyników PISA, która odbyła się 10 lutego 2011 w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej możemy przeczytać tekst relacjonujący jej przebieg:

«Dziękuję wszystkim tym, których zaangażowanie, pracowitość i pasja sprawiły, że polscy 15-latkowie są tak wysoko oceniani – powiedziała Katarzyna Hali, minister edukacji narodowej podczas prezentacji raportu. Minister Katarzyna Hali podkreśliła, że ten dobry wynik w międzynarodowych badaniach to efekt reformy edukacji i reformy samorządowej, to skutek odważnych decyzji m.in. wprowadzających gimnazja. – Cieszymy się z postępów, które Polska osiąga. Teraz patrzemy na najlepszych. Chcemy pracować z uczniem najlepszym i najzdolniejszym. Myślimy o wprowadzeniu motywującego systemu nauczania – dodała minister Katarzyna Hali»<sup>1</sup>.

Cytowane teksty świadczą, że «sukces» wyników PISA jest wynikiem skutecznie wprowadzonej reformy oświaty w 1999 roku. Nie bez przyczyny powyższe wypowiedzi zostały zamieszczone w tym tekście. Moją intencją było zobrazowanie, jak w różny sposób mogą być interpretowane wyniki badań szkoły. Wszystkie zaprezentowane przeze mnie badania koncentrowały się na zdiagnozowaniu funkcjonowania jednego bądź paru obszarów zreformowanych polskich szkół. Tym samym celem tych badań (nie zawsze wyartykułowanym tak jak w przypadku badań zespołu M. Dudzikowej czy badań PISA) była weryfikacja zasadności oraz skuteczności przeprowadzonej reformy. Wnioski z badań PISA 2009 są diametralnie różne od wniosków Famuły-Jurczak i zespołu Dudzikowej. Choć wyniki badań nie różnią się znacznie. Zauważmy, że zdecydowana większość badanych w teście kompetencyjnym PISA to uczniowie osiągający średnie i dobre wyniki. Niestety, odsetek uczniów bardzo dobrych jest bardzo mały. Polska szkoła nie kształci zatem potencjalnej kadry naukowej i technicznej kraju, która warunkuje jego skuteczny

rozwój (MEN, 2009, s. 79)<sup>2</sup>. Jestem przekonana, że autorzy prezentowanych przeze mnie badań całościowych szkoły podpisałiby się pod tym stwierdzeniem. Przypomnijmy, że zespół badawczy pod kierownictwem naukowym M. Dudzikowej określił jakość wizerunku szkół różnego szczebla badanych studentów jako «przeciętną w odniesieniu do koncepcji Brunerowskiej». Uczniowie biorący udział w badaniach PISA mają kłopoty z zadaniami, które wymagają samodzielnego myślenia, łączenia faktów, „wyjścia poza utraty schemat”. Dominacja dyrektywnego stylu nauczania sprawia, że tych umiejętności nie uczy polska szkoła i z tym stwierdzeniem także zgodziłaby się Famuła-Jurczak oraz zespół badawczy z Poznania. Przedstawione wyniki badań pozwalają także zakwestionować stwierdzenie, że «sukces» polskich uczniów w PISA jest wynikiem poprawy jakości polskiej szkoły. W badaniach jakościowych Famuły-Jurczak pojawił się motyw rozwiązywania zadań testowych w kontekście przygotowywania się do egzaminów. Wawrzyniak-Beszterda – autorka części raportu na temat wizerunku treściowego lekcji – wyraźnie pisze o pogłębiającej się wraz ze szczeblem szkoły dominacji uczenia się «pod test». Reforma oświaty wprowadziła w ramach kształcenia obowiązkowego system oceny zewnętrznej, czyli egzaminy testowe na koniec szkoły podstawowej i średniej. Piętnastolatki badane w 2000 roku miały do czynienia z testami bardzo rzadko bądź wcale, dzisiejsze piętnastolatki są już oswojone z rzeczywistością testową – potrafią wypełniać testy, są tego uczone. Przygotowując się do testów przewidzianych w polskim systemie szkolnictwa, przygotowują się także do testu opracowanego przez OECD. Zostało ustalone, że wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej są wysoko skorelowane z wynikami osiąganymi w badaniu PISA (MEN, 2009, s.19). O potencjalnym wyniku PISA można zatem wnioskować na podstawie wyników testu po szkole podstawowej.

W moim artykule przedstawiłam zrealizowane w ostatnich latach badania polskiej szkoły. Zaprezentowałam założenia teoretyczne oraz metodologiczne będące podstawą przeprowadzenia badań,

<sup>1</sup> [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1898%3Auroczysta-prezentacja-wynikow-midzynarodowego-raportu-pisana-temat-przemian-w-edukacji-na-wiecie&catid=25%3Aministrstwo-wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=287](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1898%3Auroczysta-prezentacja-wynikow-midzynarodowego-raportu-pisana-temat-przemian-w-edukacji-na-wiecie&catid=25%3Aministrstwo-wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=287)

<sup>2</sup> Według założeń OECD: „uczniowie, których wynik znalazł się na poziomie 1 i poniżej tego poziomu w kontekście krajów OECD, są potencjalnie obciążeni ryzykiem społecznego wykluczenia, ponieważ nie potrafią w pełni korzystać ze zdobyczy postępu naukowo-technicznego, natomiast uczniowie na poziomie 5 i 6 to potencjalna kadra naukowa i techniczna danego kraju, warunkująca jego skuteczny rozwój (MEN, 2009, s. 79).

szczególono omówiłam ich wyniki (mimo że niejednokrotnie chciałam ulec pokusie i w tekście umieścić tylko te wyniki, które z mojego punktu widzenia były najciekawsze). Chciałam, aby Czytelnik miał okazję dowiedzieć się, jak realizowane są badania oświatowe w Polsce. Jednocześnie celowo wybrałam badania koncentrujące się na diagnozie polskiej szkoły w kontekście reformy z 1999 roku. Myślę, że udało mi się udowodnić, jak ważną rolę odgrywają badania oświatowe.

### Literatura

1. Adrjan B.: Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2011
2. Aleksander T.: Hasło: «Oświata». W: T. Pilch, W. Okoń, E. Różycka (red.): Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T 3. Wyd. Akademickie «Żak», Warszawa 2005.
3. Bruner J.: Kultura edukacji. Universitas, Kraków 2006.
4. Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R.: Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. T. 1. Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2010.
5. Famuła-Jurczak A.: Szkoła miejscem (nie)(do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum «wirtualnego». Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2010.
6. Konarzewski K.: Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. WSiP, Warszawa 2000.
7. Lewowicki T.: O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki. Wyd. ITE-PIB, Radom 2007.
8. Matwijów B.: Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej. W: S. Pałka (red.): Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Wyd. UJ, Kraków 1998.
9. Ministerstwo Edukacji Narodowej: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce.
10. Ministerstwo Edukacji Narodowej: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce.
11. Nagel E.: Struktura nauki: zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych. PWN, Warszawa 1970
12. OECD: PISA 2009 results: executive summary, 2010
13. Pałka S.: Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego. W: K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki (red.): Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki. Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1997.
14. Pałka S.: Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna. GWP, Gdańsk 2006
15. Pilch T., Bauman T.: Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
16. Skura P.: Świat nam zazdrości. „Głos Nauczycielski» 50/2010.
17. Śliwerski B.: Myśleć jak pedagog. GWP, Gdańsk 2010a.
18. Śliwerski B., Famuła-Jurczak A.: Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum «wirtualnego». Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 193, «Ruch Pedagogiczny», 3- 4/2010b.