

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

Katarzyna Matuszczak, Olga Wasilewska

Wstęp

Szkoły w Polsce od wielu już lat mają dostęp do wyników egzaminacyjnych, które mogą wykorzystywać w bardzo różnych celach. Możliwości prowadzenia analiz wzbogaciło pojawienie się wskaźników edukacyjnej wartości dodanej i Kalkulatora EWD, który jest dostępny dla gimnazjów, liceów ogólnokształcących i techników. Od niedawna możliwe jest też wyliczenie wskaźników EWD dla klas IV-VI szkół podstawowych, pojawiają się też nowe narzędzia, takie jak np. porównywalne wyniki egzaminacyjne. W jakim stopniu i w jaki sposób szkoły korzystają z możliwości, które daje im system egzaminacyjny? Na ile korzystanie z danych egzaminacyjnych jest efektem presji zewnętrznej, a na ile wynika z przekonania, że są w one w stanie pomóc w doskonaleniu nauczania na poziomie szkoły? Jakie obowiązki szkół w zakresie wykorzystywania wyników egzaminacyjnych wynikają z regulacji prawnych – związanych z nadzorem pedagogicznym? Jakie problemy napotykają szkoły w wykorzystaniu danych egzaminacyjnych? Jak organizują proces przeprowadzania analiz? A wreszcie, czy wnioski z analiz przekładają się na działania służące rozwojowi szkół? Postaramy się przybliżyć odpowiedzi na te pytania, korzystając z wyników badań oraz danych gromadzonych przez kuratoria oświaty w trakcie ewaluacji zewnętrznej.

W rozdziale tym spojrzymy zatem na kwestię egzaminów zewnętrznych z perspektywy szkoły. W pierwszej części rozdziału opiszemy, co o analizach danych egzaminacyjnych mówią regulacje prawne i zalecenia dotyczące ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. W szczególnie widoczne jest w tym kontekście – charakterystyczne także dla innych systemów edukacyjnych – napięcie między wykorzystaniem danych na potrzeby rozliczalności: odpowiedzialności placówki za efekty jej działań, a potrzebami samodoskonalenia i rozwoju szkoły (por. m.in. Earl i Fullan, 2003; Faubert, 2009, OECD, 2013). Możemy mówić bowiem o różnych, w pewnym stopniu przeciwstawnych celach analiz danych. Te same mechanizmy mają za zadanie z jednej strony dostarczyć środowisku (w tym np. rodzicom, władzom samorządowym) informacji o jakości prowadzonych działań w kontekście kontroli wypełniania określonych standardów i procedur, a z drugiej pełnić funkcję prorozwojową – wspierać szkoły we wprowadzaniu usprawnień dydaktycznych i organizacyjnych. Szkoły natomiast mają sprostać tym obydwu zadaniom jednocześnie. Temu, jak sobie radzą z tym wyzwaniem, przyglądamy się w kolejnych częściach tego rozdziału. Cele i zakres analiz wyników egzaminacyjnych prowadzonych w szkołach omawiane są w części drugiej. Natomiast w części trzeciej bliżej przyglądamy się różnym podejściom szkół do prowadzenia analiz danych egzaminacyjnych. Przybliżamy też praktyczne problemy, jakie napotykają placówki, prowadząc analizy i starając się je wykorzystywać w różnych procesach. Na wykorzystanie danych przez kadrę szkół mają wpływ różne czynniki, o których piszemy w części czwartej rozdziału. Związane są one z charakterem samych danych, organizacją pracy szkoły, kompetencjami kadry szkół oraz ich przekonaniami i postawami. Nie bez znaczenia jest również dostęp placówki do wspomagania, jak i oczekiwania otoczenia szkoły związane z wynikami egzaminacyjnymi.

5.1. Uwarunkowania prawne – wyniki egzaminacyjne w ramach systemu nadzoru pedagogicznego

Jednym z głównych wyzwań związanych z ewaluacją i ocenianiem pracy szkoły, przed jakim stają systemy edukacyjne w różnych krajach, jest ich spójność i odpowiednie powiązanie różnych jego elementów (OECD, 2013). Warto więc w pierwszej kolejności przyjrzeć się miejscu danych egzaminacyjnych w systemie nadzoru pedagogicznego. Skupimy się przy tym na kluczowej – z perspektywy oceny pracy szkoły – części nadzoru pedagogicznego, tj. ewaluacji. W polskim systemie edukacji dzieli się ją na ewaluację zewnętrzną i wewnętrzną. Obie formy ewaluacji mają wpływ na prowadzenie analiz danych egzaminacyjnych w szkołach.

5.1.1. Dane egzaminacyjne w wymaganiach wobec szkół

Ramy odniesienia dla prowadzenia ewaluacji zewnętrznej w latach szkolnych 2009/2011 – 2014/2015 stanowiły określone w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego⁵¹ wymagania wobec szkół i placówek, obejmujące – zgodnie z założeniami – priorytetowe i strategiczne z perspektywy państwa kwestie. Do końca roku szkolnego 2012/2013 w ramach ewaluacji zewnętrznych badano spełnianie 17 wymagań uporządkowanych tematycznie w 4 obszarach. W 2013 roku zmodyfikowano brzmienie wymagań, zmniejszono ich liczbę do 12 oraz zrezygnowano z przypisywania wymagań do obszarów. Ewaluacje zewnętrzne prowadzone są przez specjalnie przeszkolonych wizytatorów ds. ewaluacji, którzy zbierają i analizują informacje dotyczące funkcjonowania szkoły w odniesieniu do poszczególnych wymagań, a także wskazują, czy szkoła je spełnia. Zgodnie z przepisami obowiązującymi do końca roku szkolnego 2014/2015, wizytatorzy określali poziom spełnienia wymagań – w skali od A do E (A – bardzo wysoki, a E – niski), przy czym szczegółowo określone były charakterystyki wymagań na dwóch poziomach: B (wysokim) i D (podstawowym). W lutym 2015 r. dodano w ustawie o systemie oświaty art. 21a, w którym znalazły się zapisy dotyczące wymagań wobec szkół i placówek a minister właściwy do spraw oświaty i wychowania został zobowiązany do wydania odrębnego rozporządzenia w tym zakresie. 1 września 2015 r. weszły w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej: z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek oraz z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. W konsekwencji wprowadzonych zmian obecnie wizytatorzy przeprowadzający ewaluacje zewnętrzne ustalają, czy szkoła spełnia badane wymagania bez określania poziomu spełnienia tych wymagań.

Można wskazać dwa poziomy powiązań pomiędzy wynikami egzaminacyjnymi, a ewaluacją zewnętrzną i wymaganiami wobec szkół. Po pierwsze na podstawie wymagań sprawdzanych w trakcie ewaluacji szkoły są zobowiązane do analizowania wyników egzaminów zewnętrznych, wyciągania wniosków, oraz podejmowania na tej podstawie działań służących podnoszeniu jakości procesów edukacyjnych. Ponadto wyniki egzaminacyjne uzyskiwane przez szkołę stanowią także punkt odniesienia, źródło informacji wykorzystywane w trakcie ewaluacji przez wizytatorów do oceny efektywności działań prowadzonych przez szkołę. Badanie w procesie ewaluacji spełniania przez szkołę wymagań dotyczących efektów kształcenia związane jest z pozyskiwaniem danych na ten temat z dostępnych wizytatorom źródeł, a w szczególności związane jest z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych danej szkoły i wyników EWD.

Analizując pierwszy poziom powiązań należy przyjrzeć się w pierwszej kolejności obowiązującemu od początku roku szkolnego 2013/2014 Wymaganiu 11. „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych” (por. tabela 5.1).

⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 560).

Tabela 5.1. Wymagania dotyczące analizy wyników egzaminacyjnych obowiązujące w szkołach**WYMAGANIA DOTYCZĄCE ANALIZY WYNIKÓW EGZAMINACYJNYCH OBOWIĄZUJĄCE W SZKOŁACH**

Od roku szkolnego 2013/2014 po modyfikacjach z 2015r. :

Wymaganie: „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”.

Charakterystyka wymagania na poziomie podstawowym	Charakterystyka wymagania na poziomie wysokim
W szkole lub placówce analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania służące podnoszeniu jakości procesów edukacyjnych. ^A Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane.	W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych innych niż wyniki sprawdzianu i egzaminu ^B i prowadzi badania wewnętrzne, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym badania osiągnięć uczniów i losów absolwentów.

Od roku szkolnego 2009/2010 do roku szkolnego 2012/2013:

Wymaganie: „Analizuje się wyniki sprawdzianu/ egzaminu gimnazjalnego/ egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe”.

Charakterystyka wymagania na poziomie podstawowym	Charakterystyka wymagania na poziomie wysokim.
Wyniki sprawdzianu i egzaminów są analizowane w celu poprawy jakości pracy szkoły lub placówki. W szkole lub placówce są wdrażane wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów.	Do analizy wyników sprawdzianu i egzaminów wykorzystuje się różnorodne metody analizy wyników. Wdrażane w szkole lub placówce wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia.

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

Istotą tego wymagania nie jest sama konieczność analizowania przez szkołę dostępnych danych (wyników egzaminów, a także rezultatów ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej), ale wyciąganie wniosków z tych analiz i uwzględnienie ich w prowadzonych działaniach, które to następnie mają także być przedmiotem dalszej refleksji (monitorowanie, modyfikowanie w sytuacjach, gdy jest taka potrzeba). Szkoła realizuje działania na poziomie wysokim, jeżeli wykorzystuje dodatkowo wyniki badań zewnętrznych i prowadzi odpowiednio dopasowane do potrzeb szkoły badania własne, w tym badania osiągnięć uczniów i losów absolwentów (w tym przypadku nie chodzi jednak o ewaluację wewnętrzną, której realizacja jest uwzględniana w ramach wymagania 12 „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”). Zarówno w przypadku wykorzystywanych badań zewnętrznych, jak i badań własnych, kluczowe znowu jest ich wykorzystanie przez szkołę.

^A Sformułowanie „służące podnoszeniu jakości procesów edukacyjnych” dodane w rozporządzeniu z sierpnia 2015 roku.

^B Sformułowanie „innych niż wyniki sprawdzianu i egzaminu” dodane w rozporządzeniu z sierpnia 2015 roku.

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

Sam sposób prowadzenia analiz, stosowane metody, ich poprawność czy wartościowość wyciąganych wniosków nie jest przedmiotem oceny przy ewaluacji zewnętrznej. Niemniej jednak, zgodnie ze wskazówkami dla wizytatorów, zauważone w szkolnych analizach nieprawidłowości nie powinny być ignorowane – wizytatorzy nie mogą też „akceptować błędów popełnionych przez respondentów i na tej podstawie formułować wnioski, które są nieuprawnione” (Gocłowska, 2013, s. 50). We wcześniejszym brzmieniu wymagania, obowiązującego w latach 2009–2013 („Analizuje się wyniki sprawdzianu/ egzaminu gimnazjalnego/ egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe”), kwestia organizacji i sposobu prowadzenia analiz przez szkołę była uwzględniana, zresztą sama nazwa wymagania odnosiła się do „analizy” egzaminu, a nie „uwzględniania” wniosków z analiz. Wizytatorzy przyglądali się sposobom prowadzenia analiz i stosowanym metodom, chociaż wdrażanie wniosków było również kluczowe i wymagane też już na poziomie podstawowym. W porównaniu z wcześniejszą wersją wymagania, w 2013 r. rozszerzono także zakres informacji na temat pracy szkoły, które powinny być spożytkowane przez placówki – nie tylko wyniki egzaminów zewnętrznych, ale też wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, badań prowadzonych przez szkołę i innych badań zewnętrznych.

Kwestia analiz wyników egzaminacyjnych i wykorzystania ich wyników przez szkoły pojawia się także pośrednio, w ramach innych wymagań wobec szkół. Dotyczy to zwłaszcza wymagania 3. „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej” (por. tabela 5.2.).

Tabela 5.2. Wymaganie 3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej

Wymaganie 3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	
(obowiązujące od roku szkolnego 2013/2014 po modyfikacjach z sierpnia 2015r.)	
Charakterystyka wymagania na poziomie podstawowym	Charakterystyka wymagania na poziomie wysokim
a) W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej i wykorzystują je podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów ^c .	d) Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów.
b) Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji.	e) Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych.
c) W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.	

Źródło: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

Wspomniana w powyższej tabeli w pkt. a) diagnoza osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego, może wykorzystywać dane egzaminacyjne właśnie z poprzedniego etapu (w przypadku

^c Sformułowanie „uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej i wykorzystują je podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów” dodane w rozporządzeniu z sierpnia 2015 roku, wtedy też usunięty został dodatkowy zapis na poziomie wysokim: „uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy”.

gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych): „Podczas analizy danych postaraj się zwrócić uwagę, czy nauczyciele uwzględniają wcześniejsze osiągnięcia uczniów, czy rozpoznają je, na przykład poprzez diagnozy wstępne, analizę dokumentów (świadectw, zaświadczeń z egzaminów zewnętrznych, opinii i orzeczeń wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne), pozyskiwanie informacji od uczniów i ich rodziców” (Gocłowska, 2013, s. 20). Również przy tym wymaganiu nacisk położono na celowość prowadzonych diagnoz i wykorzystanie wynikającej z nich wiedzy przy realizacji podstawy programowej. Wiele szkół odwołuje się także do analiz wyników egzaminacyjnych w kontekście punktu c), często jako uzupełnienie innych źródeł danych.

Warto także zwrócić uwagę na wymaganie 12: „Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi”. Wśród różnych zagadnień oceniany jest również sposób realizacji ewaluacji wewnętrznej i sposób wykorzystania wniosków z nadzoru pedagogicznego przez szkołę. Analizowane jest między innymi to, czy ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana wspólnie z nauczycielami i czy w procesie zarządzania, na podstawie wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego, podejmuje się działania służące rozwojowi szkoły. Biorąc pod uwagę, że dane egzaminacyjne mogą być wykorzystywane w ewaluacji wewnętrznej, to także i to wymaganie – pośrednio – wiąże się z wynikami egzaminacyjnymi. Podobnie jak przy wcześniej wspomnianych wymaganiach, także tu przedmiotem analiz wizytatorów jest przede wszystkim wykorzystanie wniosków z nadzoru. Jeśli zaś chodzi o sposób realizacji ewaluacji wewnętrznej, to nacisk kładziony jest na zaangażowanie nauczycieli w jej prowadzenie.

Kolejny poziom powiązań pomiędzy wynikami egzaminacyjnymi a ewaluacją zewnętrzną to wykorzystanie wyników egzaminacyjnych przez wizytatorów do oceny pracy szkoły. W przypadku wspomnianego wymagania 3. „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej” (por. tabela 5.2) szkoły realizujące działania na poziomie wysokim to szkoły, w których: „wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych”. Co to w praktyce oznacza? Stawiane przez wizytatorów pytania badawcze dotyczące tego obszaru powinny koncentrować się na działaniach szkoły, podjętych na podstawie monitorowania osiągnięć uczniów, które przyczyniły się do wzrostu wyników egzaminacyjnych lub innych osiągnięć edukacyjnych. Przedmiotem analiz ma więc być skuteczność prowadzonych działań, a jednym z jej wyznaczników powinny być wyniki egzaminacyjne analizowane przez wizytatora w ramach analizy danych zastanych.

Pytania do analizy danych zastanych, na które wizytator ma znaleźć odpowiedź to:

– Jakie są wyniki egzaminów lub sprawdzianów w ostatnich trzech latach? Jakie są zmiany (proszę przedstawić uogólniony opis trendów, np. zmiany staninów, w zależności od typu szkoły trzyletniego wskaźnika EWD)?

– *Czy w świetle tych danych jest widoczny wzrost efektów kształcenia? W jakich obszarach można to zauważyć? (źródło: konceptualizacja wymagań)*

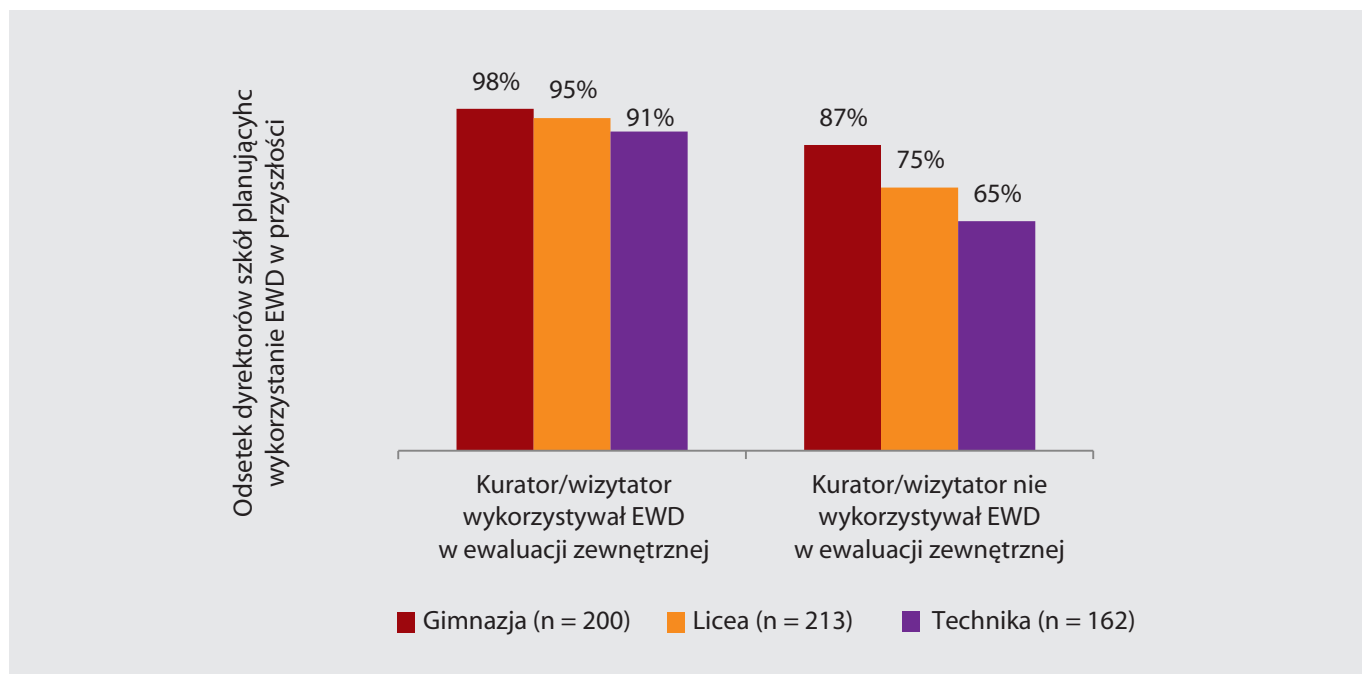
Poza powyższym wymaganiem wyniki egzaminacyjne uczniów ze szkoły poddawanej ewaluacji zewnętrznej formalnie nie mają stanowić punktu odniesienia dla ogólnej oceny szkoły.

System nadzoru niejako ukierunkowuje, czy wręcz wymusza, określone działania kadry szkoły w zakresie wykorzystania wyników egzaminacyjnych. Wizytatorzy poprzez swoje działania pośrednio upowszechniają wśród szkół przekonanie, że powinni analizować wyniki egzaminacyjne. Dobrym przykładem są wskaźniki EWD, o których nie wspomina się w samych wymaganiach, ale występują w dodatkowych materiałach dla wizytatorów. Z badań wynika, że w około połowie badanych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, dyrektorzy szkół zadeklarowali, że wizytator wykorzystywał u nich wskaźniki EWD do oceny pracy szkoły (Matuszczak, Zielonka i Bąbiak, 2014). Jednocześnie okazuje się, że te szkoły, w których wizytator – w opinii

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

dyrektora – stosował EWD podczas ewaluacji zewnętrznej, częściej deklarują swoje zainteresowanie wykorzystaniem wskaźników w przyszłości (por. rysunek 5.1).

Rysunek 5.1. Deklaracja wykorzystania wskaźników EWD w przyszłości według wykorzystywania wskaźników EWD przez kuratora oraz w podziale na typ szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: dyrektorzy, których placówki były objęte ewaluacją zewnętrzną i posiadali wiedzę o wykorzystywaniu EWD przez kuratora/wizytatora.

Prezentowany opis powiązań pomiędzy wynikami egzaminacyjnymi a ewaluacją zewnętrzną bazuje na założeniach dotyczących sposobu prowadzenia ewaluacji. Analizy raportów z ewaluacji zewnętrznych z pierwszych lat funkcjonowania systemu pokazywały, że praktyka różni się od założeń. Wskazuje się między innymi na problem nieprzystających uzasadnień i wniosków do przyznawanych przez wizytatorów poziomów spełniania przez szkoły wymagań, czy też błędy pojawiające się w raportach, związane na przykład z nieprawidłowym użyciem terminologii, czy przytaczaniem przez wizytatorów nieuprawnionych i nieprawdziwych wniosków z analiz egzaminacyjnych prowadzonych przez szkoły (Stożek, 2010; Skórska, Koniewski i Majkut, 2012). W *Poradniku wizytatora* autorzy podkreślają między innymi problem braku precyzyjnych uzasadnień ocen i niejasnego zastosowania kryteriów, jak również występowanie w przygotowywanych przez wizytatorów raportach z ewaluacji nieprecyzyjnych i błędnych sformułowań związanych z analizą wyników egzaminacyjnych. (Goćłowska 2013).

5.1.2. Dane egzaminacyjne w ewaluacji wewnętrznej

Ewaluacja wewnętrzna to badanie przeprowadzane w szkole lub placówce pod nadzorem jej dyrektora. Zgodnie z założeniami i zapisami rozporządzenia o nadzorze wybór przedmiotu ewaluacji wewnętrznej, sposobu jej organizacji, metod wykorzystywanych w trakcie jej prowadzenia pozostaje w gestii dyrektora – zakres i sposób prowadzenia ewaluacji wewnętrznej to autonomiczna decyzja szkoły. Kluczowe z tej perspektywy jest to, aby wyniki ewaluacji wewnętrznej były wykorzystywane do doskonalenia jakości pracy szkoły, co sprawdzane jest m.in. w ramach ewaluacji zewnętrznej. Formalnie nie ma więc żadnych wytycznych dotyczących sposobów wykorzystania wyników egzaminacyjnych w ramach ewaluacji wewnętrznej. Ale jednym z popularniejszych wśród szkół obszarów

ewaluacji są badania efektów nauczania, które są często rozumiane właśnie jako analizy wyników osiągniętych przez uczniów w egzaminach zewnętrznych. W praktyce, w wielu szkołach analizy danych egzaminacyjnych są więc włączane do ewaluacji wewnętrznej (wpisywanej w szkolny plan nadzoru pedagogicznego). W niektórych szkołach ewaluacje dotyczące tej kwestii prowadzone są co roku, na przykład wraz z ewaluacją w innym obszarze. Taki wybór jest zazwyczaj uzasadniany tym, że jest to z perspektywy pracy szkoły kluczowa kwestia. W innych placówkach analizy takie prowadzone są niezależnie od ewaluacji i postrzegane są raczej jako odrębny proces (Wasilewska, Rybińska i Muzyk, 2014, Kędracka, Matuszczak, Rappe i Stożek, 2013). Być może wiąże się to z popularnością wśród szkół badań ankietowych jako podstawowego narzędzia wykorzystywanego w ewaluacji wewnętrznej, a także wzorowania ewaluacji wewnętrznej na zewnętrznej i traktowania badań ankietowych jako niejako „wymaganego” sposobu prowadzenia ewaluacji w szkole (por. Elsner i Bednarek, 2012, Wasilewska i in., 2014). Dość często spotkać się można z sytuacją, że w szkołach tworzone są z jednej strony dokumenty zwane raportami z ewaluacji wewnętrznej, a z drugiej dokumenty z analiz wyników egzaminacyjnych – przy czym oba uwzględniają analizy wyników egzaminacyjnych.

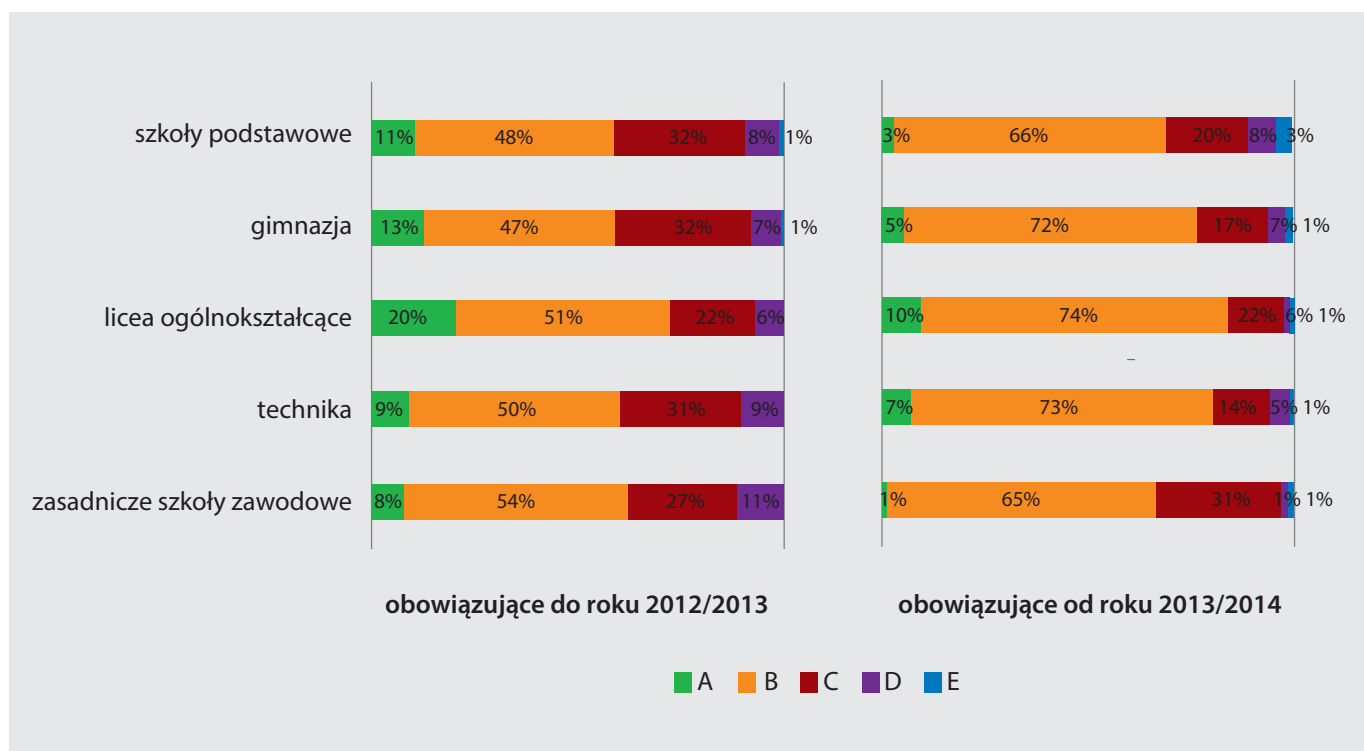
5.2. Cele i zakres wykorzystania danych egzaminacyjnych w szkołach

Biorąc pod uwagę przedstawione wymagania państwa względem szkół, można stwierdzić, że w ramach polskiego systemu edukacji kluczowym pytaniem staje się nie to, czy szkoły analizują wyniki egzaminacyjne, ale w jakim celu to robią. Jak wspomniano we wstępie rozdziału, dane egzaminacyjne mogą być analizowane w szkołach w różnych celach – zarówno rozwojowych, w przypadku których kluczowe jest znaczenie motywacji wewnętrznej użytkowników danych, jak i związanych z wymogami zewnętrznymi i koniecznością rozliczenia pracy szkoły przed instytucjami zewnętrznymi. W tym drugim przypadku można mówić raczej o motywacji zewnętrznej (Marciniak i Ronka, 2012).

5.2.1. Analiza i wykorzystanie wyników egzaminacyjnych według danych nadzoru pedagogicznego

Z analiz danych z nadzoru z lat 2009-2014 wynika, że wizytatorzy wysoko oceniają działania szkół w zakresie korzystania z wyników egzaminacyjnych. W przypadku wymagań związanych z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych odsetek przyznanych ocen na poziomie podstawowym i niskim (D i E) w różnych typach szkół nie przekracza 11%, a w ocenach dominuje poziom wysoki (por. rysunek 5.2). Ze względu na zmianę brzmienia wymagań warto oddzielnie przyrzeć się wynikom ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w pierwszych czterech latach szkolnych obowiązywania nowego systemu nadzoru oraz realizowanych od początku roku szkolnego 2013/2014. Po zmianie sformułowania wymagania dotyczącego analiz wyników egzaminacyjnych, znacznie więcej szkół wizytatorzy ocenili na poziomie wysokim (B) niż w okresie sprzed modyfikacji – w zależności od typu szkoły w pierwszym okresie było to od 47% do 54%, w drugim zaś od 65% do 74%. Wzrost ten wiąże się zarazem z mniejszym udziałem ocen najwyższych (A – poziom bardzo wysoki) i średnich (C – poziom średni). W przypadku obu wersji wymagań (sprzed i po zmianie), trochę lepiej wypadają na tle innych szkół licea ogólnokształcące.

Rysunek 5.2. Poziomy spełniania wymagań związanych z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych a) wymagania obowiązującego do roku szkolnego 2012/2013 b) obowiązującego od roku szkolnego 2013/2014



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO: a) za okres 1.09.2009–31.08.2013 b) za okres 1.09.2013–31.12.2014, [pobrane 18 lutego 2015] N = 4847.

Bardziej szczegółowe informacje na temat ocen przyznawanych przez wizytatorów można uzyskać, analizując poszczególne obszary badane przez nich w ramach wymagań. Przedstawiono je w tabelach 5.3 i 5.4. W przypadku wymagania obowiązującego do roku szkolnego 2012/2013 widać wyraźnie, że prawie wszystkie szkoły uznano za spełniające wymaganie na poziomie podstawowym (w szkołach tych, zdaniem wizytatorów, prowadzone są analizy egzaminów zewnętrznych, które realizowane są w celu poprawy jakości pracy szkoły, a wnioski z tych analiz są wdrażane). Niewielkiej części szkół (od 10% w przypadku szkół podstawowych, do 16% w odniesieniu do szkół zawodowych) uzyskanie wysokiego poziomu spełniania wymagania uniemożliwił brak stosowania przez nie jakościowych i ilościowych metod analiz. Z danych nadzoru wynika również, że w ¼ szkół wdrażane przez nie wnioski z analiz wyników egzaminacyjnych nie przyczyniały się do wzrostu efektów kształcenia. Być może niższe wyniki szkół pod względem tego kryterium związane są między innymi z tym, że jest ono trudne do weryfikacji i oceny. Nie widać znaczących różnic w ocenach ze względu na typ szkoły. Jedynie w odniesieniu do stosowanych metod analiz stosunkowo słabiej wypadły szkoły zasadnicze zawodowe. Nieco lepiej oceniono z kolei efektywność działań wprowadzonych na skutek analiz w liceach ogólnokształcących.

Tabela 5.3. Odsetek szkół spełniających poszczególne obszary wymagania: *Analizuje się wyniki sprawdzianu/ egzaminu gimnazjalnego/ egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe* (obowiązującego do roku szkolnego 2012/2013)

Kryterium/typ placówki	W szkole przeprowadzana jest analiza wyników egzaminów zewnętrznych (D)	Analiza jest prowadzona w celu poprawy jakości pracy szkoły (D)	Wnioski z analizy są wdrażane (D)	W szkole stosuje się ilościowe metody analizy (B)	Wdrażane wnioski przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia (B)
szkoły podstawowe (N=2194)	99,8%	99,7%	99,4%	89,7%	72,0%
gimnazja (N=1516)	99,6%	99,6%	99,3%	89,0%	73,0%
licea ogólnokształcące (N=537)	99,8%	99,8%	99,4%	90,1%	82,5%
technika (N=385)	99,5%	99,7%	99,5%	86,7%	74,6%
zasadnicze szkoły zawodowe (N=228)	99,6%	99,6%	100,0%	84,2%	76,2%
Ogółem (N=4860)	99,7%	99,7%	99,4%	89,0%	73,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO za okres 1.09.2009-31.08.2013. N=4860 [pobrane 18 lutego 2015].

Dane z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych od roku 2013/2014 pokazują, że ocena podejścia szkół do wyników egzaminacyjnych dokonywana przez wizytatorów była podobna. Z ich analiz wynika, że prawie wszystkie szkoły spełniają poszczególne obszary na poziomie podstawowym, a więc zdaniem wizytatorów szkoły powszechnie analizują wyniki egzaminów, a także wnioski z ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. W ocenie wizytatorów szkoły na podstawie tych analiz podejmują działania, które potem są przez nie monitorowane i w razie potrzeb modyfikowane (por. tabela 5.4). Nieco gorzej wizytatorzy oceniają wykorzystanie przez szkoły badań zewnętrznych (zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych) oraz prowadzenie przez nie własnych badań.

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

Tabela 5.4. Odsetek szkół spełniających poszczególne obszary wymagania: *Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych (obowiązującego od roku szkolnego 2013/2014)*

Kryterium/typ placówki	W szkole lub placówce analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których planuje się i podejmuje działania (D)	Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeby modyfikowane (D)	W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych (B)	W szkole lub placówce prowadzi się badania odpowiednie do potrzeb szkoły lub placówki, w tym osiągnięć uczniów i losów absolwentów (B)
szkoły podstawowe (N = 1074)	97,4%	97,2%	80,1%	82,0%
gimnazja (N = 542)	98,2%	98,2%	83,5%	90,0%
licea ogólnokształcące (N = 144)	99,3%	99,3%	86,8%	95,8%
technika (N = 127)	99,2%	99,2%	83,5%	92,9%
zasadnicze szkoły zawodowe (N = 78)	98,7%	98,7%	67,9%	96,2%
Ogółem (N = 1965)	97,9%	97,8%	81,3%	86,5%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO za okres 1.09.2013–31.12.2014 [pobrane 18 lutego 2015]. N = 1965

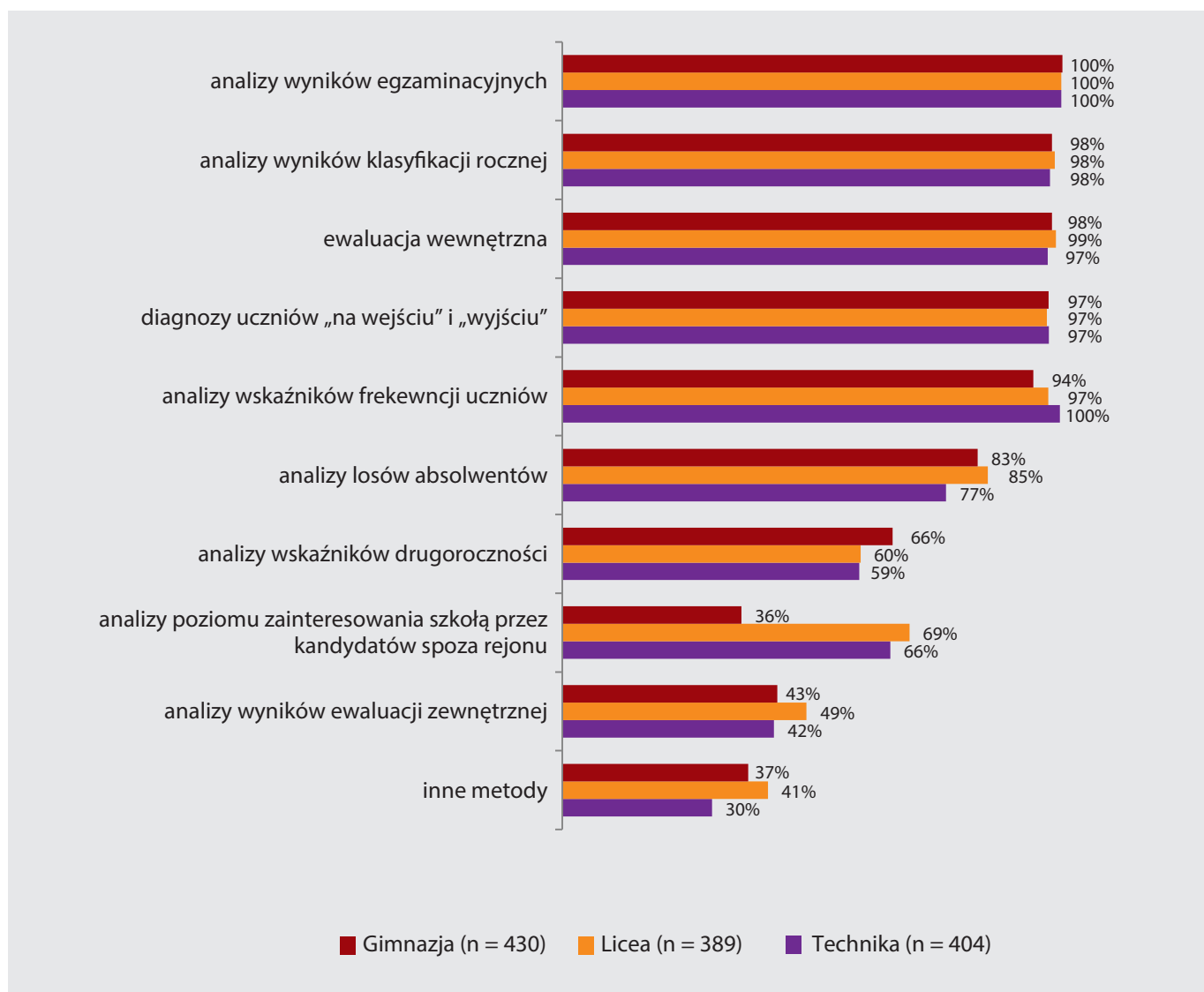
Podsumowując, obraz wyłaniający się z analizy ocen przyznawanych przez wizytatorów jest bardzo pozytywny. Prawie wszystkie szkoły poddane ewaluacji zewnętrznej w odniesieniu do tego wymagania, w obu analizowanych okresach w ocenie wizytatorów, nie tylko analizują wyniki egzaminacyjne, ale także wykorzystują wnioski z nich wynikające w pracy szkoły. Dodatkowo, zdaniem wizytatorów, większość szkół spełnia obszary na poziomie wysokim. Przy ocenie tych wyników trzeba jednak pamiętać o ograniczeniach związanych z charakterem omawianych danych. Zebrane zostały one w ramach ewaluacji zewnętrznych postrzeganych przez szkoły w kategoriach kontroli, przed którą trzeba pokazać się z jak najlepszej strony. Ponadto, jak już wspomniano, także praktyczna realizacja przez wizytatorów ewaluacji zewnętrznych odbiega niekiedy od założeń.

5.2.2. Wykorzystanie danych egzaminacyjnych i innych źródeł danych w świetle badań

Wyniki badań dostarczają także informacji na temat deklaracji szkół odnośnie do celów i zakresu wykorzystania przez nie danych egzaminacyjnych. Wyniki egzaminacyjne są tylko jednym z wielu rodzajów źródeł informacji, które mogą wykorzystywać szkoły. Jakie jest zatem miejsce wyników egzaminacyjnych wśród tych danych? W 2013 roku zapytano dyrektorów gimnazjów, liceów

i techników o to, jakie źródła informacji wykorzystują do oceny efektywności nauczania (Matuszcak i in., 2014). Okazuje się, że prawie 100% z nich deklaruje, że przeprowadza w tym celu analizy wyników egzaminacyjnych (por. rysunek 5.3). Równie często wykorzystywane są analizy wyników klasyfikacji rocznej, ewaluacji wewnętrznej, wyników badań diagnostycznych uczniów „na wejściu” i „wyjściu” danego etapu edukacyjnego oraz analiz frekwencji uczniów. Sporo, bo aż 77–88% dyrektorów deklaruje, że przeprowadza analizy losów absolwentów. Na dalszych miejscach znalazły się wskaźniki drugoroczności oraz poziomu zainteresowania szkołą przez uczniów. Niższy odsetek wykorzystania wyników ewaluacji zewnętrznej (42–49%) wynika stąd, że miała ona miejsce jeszcze nie we wszystkich szkołach. Inne, zgodnie z deklaracjami, stosowane w gimnazjach, liceach i technikach metody oceny efektywności nauczania, to najczęściej wewnętrzne badania oraz analizy postępu wiedzy i osiągnięć, wykorzystywanie wskaźników związanych z udziałem w olimpiadach i konkursach, wyników sprawdzianów wewnętrznych, ocen semestralnych, średnich uzyskiwanych przez uczniów ocen.

Rysunek 5.3. Metody wykorzystywane do oceny efektywności nauczania stosowane dotychczas w szkole według typu szkoły

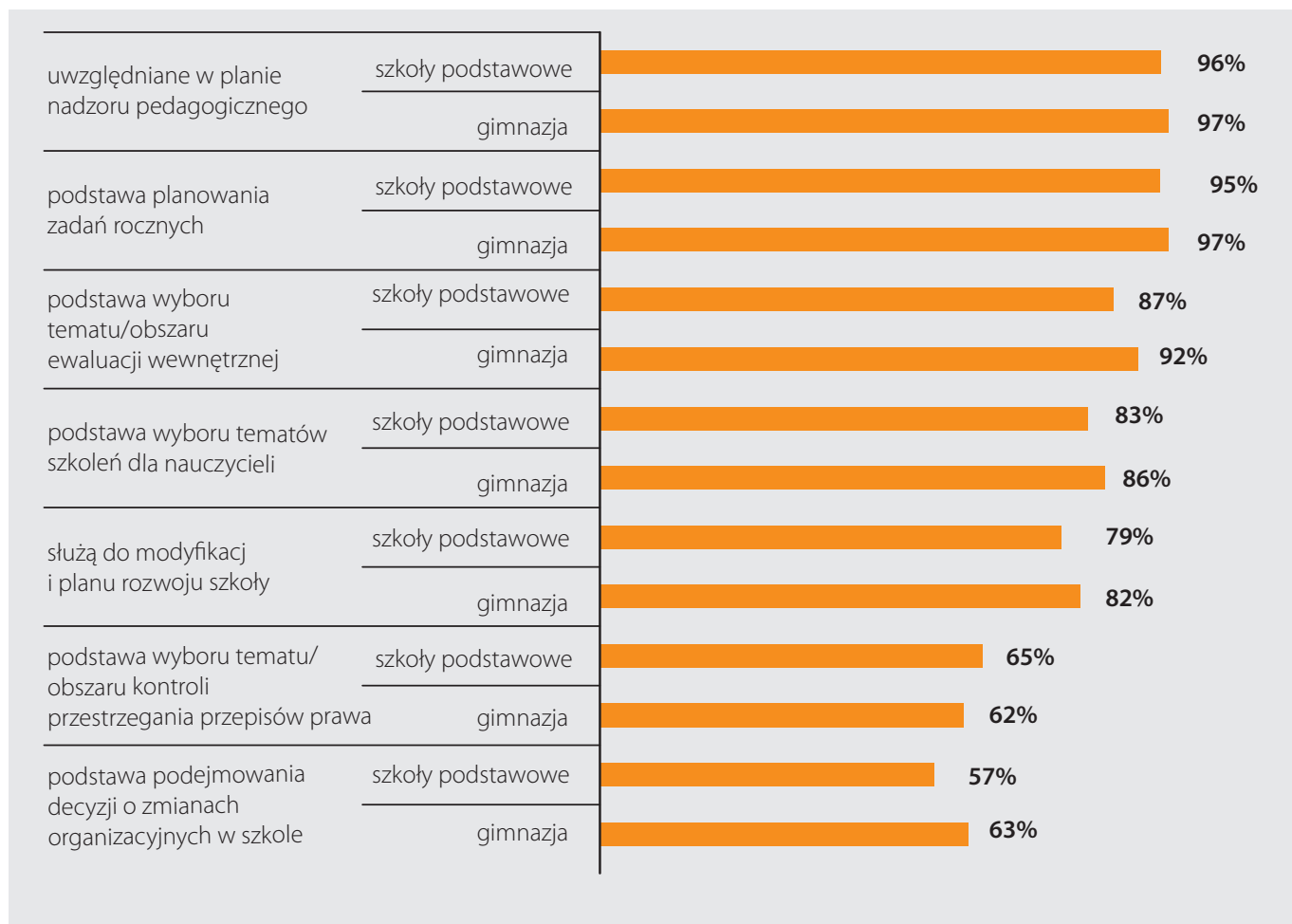


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: wszyscy zbadani.

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

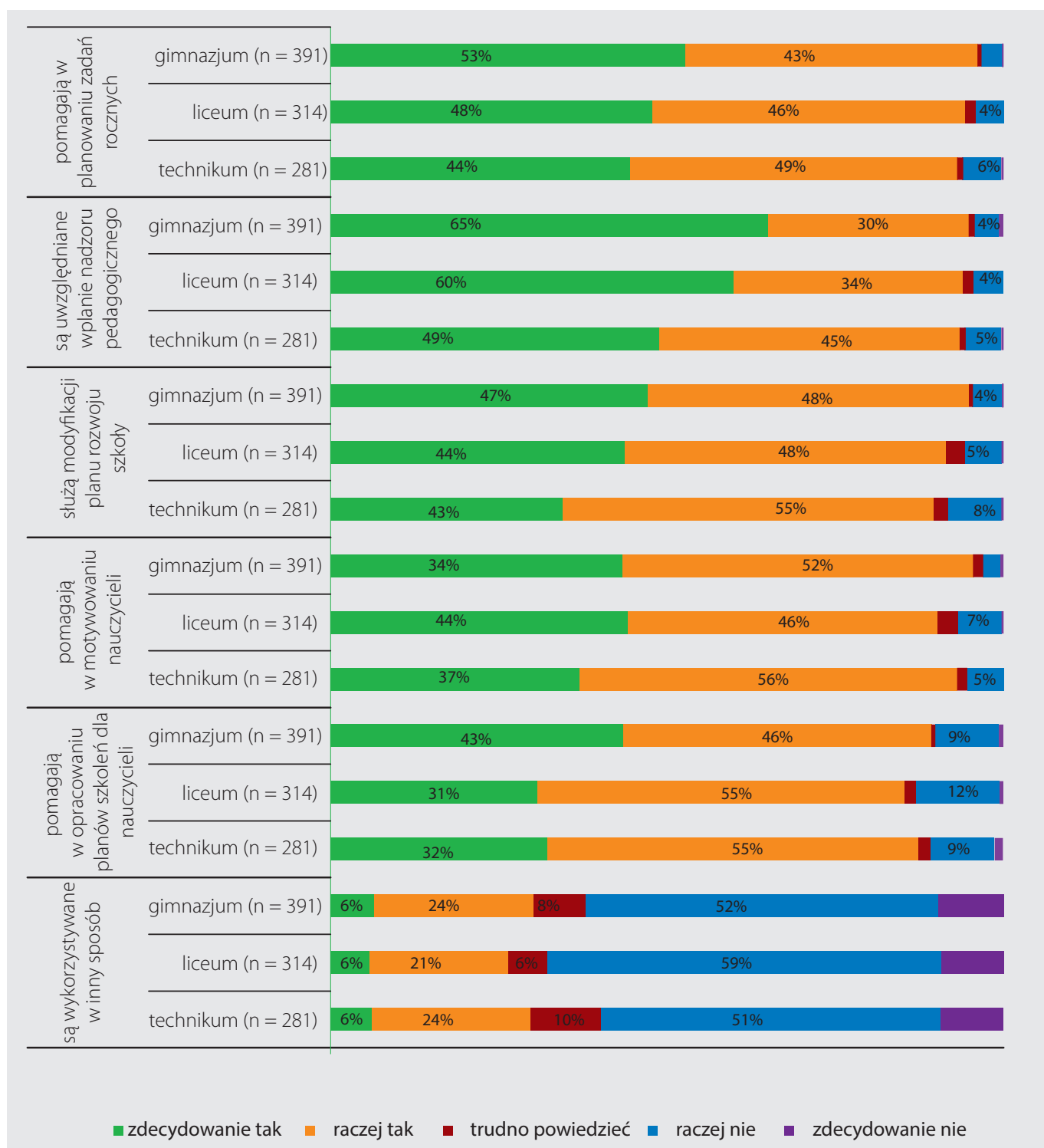
Do czego zatem wyniki egzaminacyjne są, zdaniem kadry szkół, przede wszystkim wykorzystywane? Prawie wszyscy dyrektorzy szkół podstawowych (96%) i gimnazjów (97%), wskazali w 2012 roku w badaniach podłużnych IBE, że uwzględniają analizy wyników egzaminacyjnych w planie nadzoru pedagogicznego, oraz że wyniki są dla nich podstawą planowania zadań rocznych. Jednocześnie większość dyrektorów stwierdza, że analizy wyników egzaminacyjnych stanowią podstawę wyboru obszaru ewaluacji wewnętrznej (87%–SP, 92%–G), podstawę wyboru tematów szkoleń dla nauczycieli (83%–SP, 86%–G) i modyfikacji planu rozwoju szkoły.

Rysunek 5.4. Deklaracja dyrektorów wykorzystywania analiz wyników egzaminacyjnych do zarządzania szkołą; 2012 r.



Opracowanie własne na podstawie danych z badań podłużnych IBE, 2012 rok (SP N = 180, gimnazja N = 150); pytania: „W jaki sposób wykorzystywane są wnioski z analizy wyników egzaminacyjnych do zarządzania Pani/Pana szkołą?” oraz „Na podstawie analizy wyników egzaminacyjnych podejmowane są decyzje...”

Podobne opinie wyrażali dyrektorzy korzystający z EWD. Wskaźniki EWD są przydatne zarówno do planowania zadań rocznych, modyfikacji planu rozwoju szkoły, przygotowania planu nadzoru pedagogicznego, jak i motywowania nauczycieli oraz opracowaniu planów szkoleń dla nauczycieli. W prawie każdym aspekcie (z wyjątkiem motywowania nauczycieli) najwyżej przydatność wskaźników EWD oceniają dyrektorzy gimnazjów, którzy jednocześnie najdłużej spośród badanych typów szkół dysponują ogólnodostępnymi wskaźnikami EWD oraz Kalkulatorem do analiz wewnątrzszkolnych.

Rysunek 5.5. Opinie dyrektorów o przydatności EWD według typu szkoły

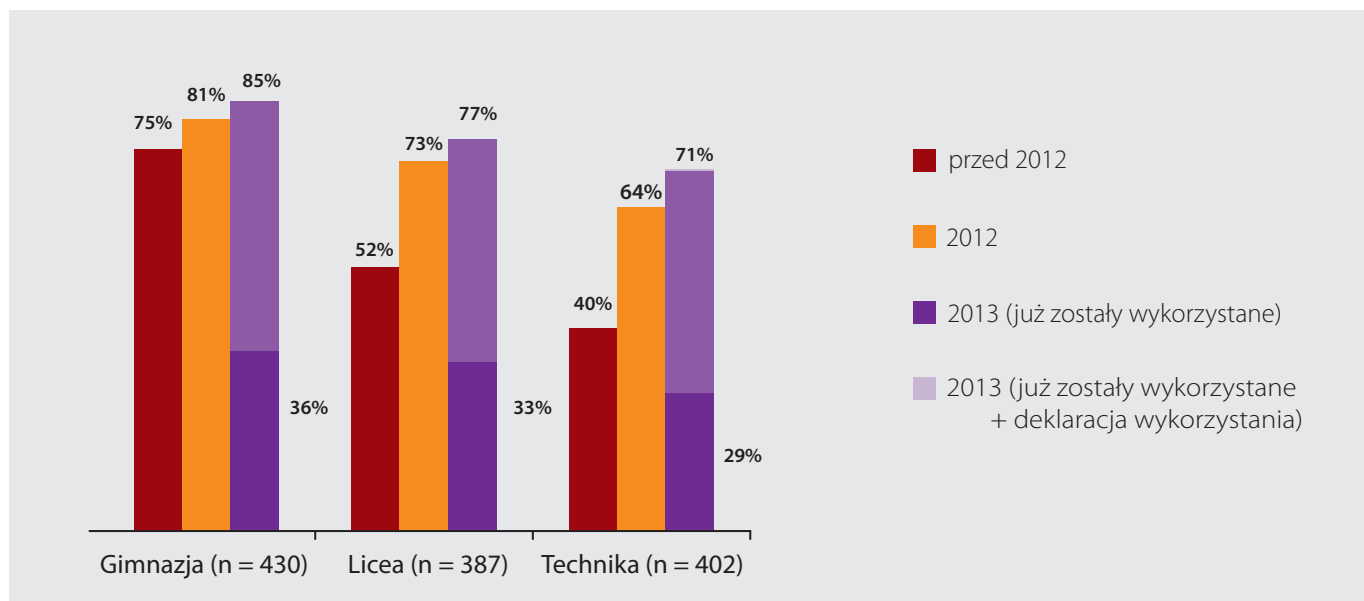
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: dyrektorzy szkół, w których wykorzystuje się wskaźniki EWD do oceny efektywności nauczania.

Wyniki EWD są też – jak deklarują dyrektorzy – w większym stopniu wykorzystywane wewnątrz szkoły niż w kontaktach z jej otoczeniem. Dyrektorzy gimnazjów, liceów i techników najczęściej wskazują, że korzystają z analiz EWD w dyskusjach na radzie pedagogicznej (od 97% do 99%). Rzadziej natomiast w komunikacji z organem prowadzącym (70–78%), a najrzadziej z kuratorium oświaty (43–52%).

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

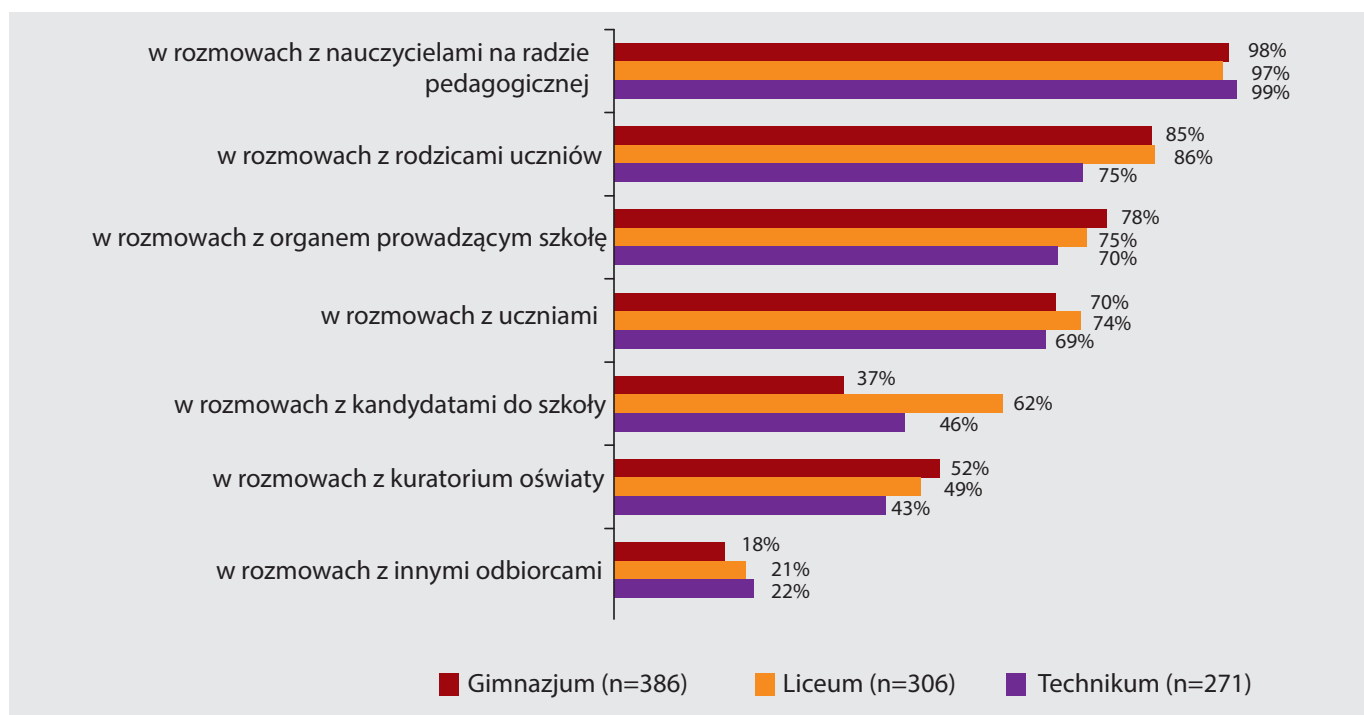
Wzrasta też odsetek szkół, w których deklaruje się korzystanie z EWD (por. Rysunek 5.6). Widać tu wyraźną przewagę gimnazjów, przy czym nie bez znaczenia jest to, że szkoły te mają dostęp do wskaźników EWD już od 2009 r., a licea i technika od 2012 r.

Rysunek 5.6. Deklaracja dyrektorów dotycząca wykorzystywania wskaźników EWD do oceny efektywności nauczania w różnych latach, według rodzaju szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: dyrektorzy, z wyjątkiem tych, którzy wskazali, iż nie orientują się, czym jest EWD.

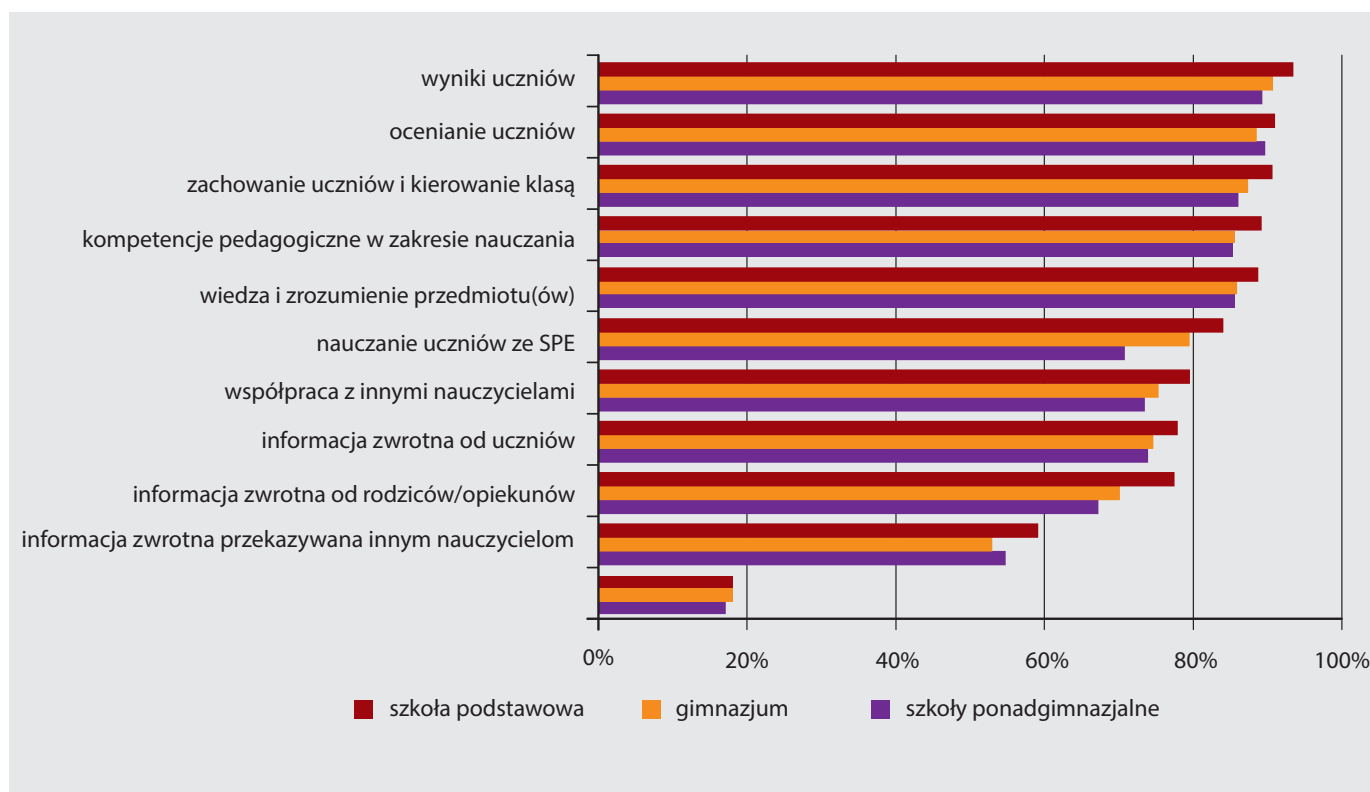
Rysunek 5.7. Deklaracje dyrektorów dotycząca powoływania się na wyniki analiz EWD, 2013 r.



Źródło: na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: dyrektorzy szkół, w których wykorzystuje się wskaźniki EWD do oceny efektywności nauczania.

Szczególnie istotną kwestią jest potencjalne zastosowanie analiz wyników egzaminacyjnych do rozwoju praktyk dydaktycznych nauczycieli. Wyniki egzaminacyjne mogą być wykorzystywane jako element przekazywanej nauczycielom informacji zwrotnej dotyczącej ich pracy. Relacje nauczycieli uczestniczących w polskiej edycji badania TALIS 2013 pokazują, że w Polsce wśród różnych zagadnień, na które kładziono nacisk w ramach przekazywanej nauczycielom informacji dominują właśnie wyniki uczniów (rysunek 5.8). Jest to charakterystyczne dla szkół ze wszystkich etapów edukacyjnych – 89% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, 91% nauczycieli gimnazjów i aż 94% nauczycieli szkół podstawowych wskazywało, że wyniki uczniów zostały uwzględnione jako bardzo ważne, bądź umiarkowanie ważne w ramach otrzymywanej przez nich informacji zwrotnej. Warto dodać, że w perspektywie ostatnich kilku lat coraz więcej nauczycieli we wszystkich krajach biorących udział w badaniu TALIS deklaruje, że w uzyskiwanej przez nich informacji zwrotnej kwestia wyników uczniów była ważnym zagadnieniem, przy czym Polska znajduje się w tym przypadku powyżej średniej (OECD, 2014).

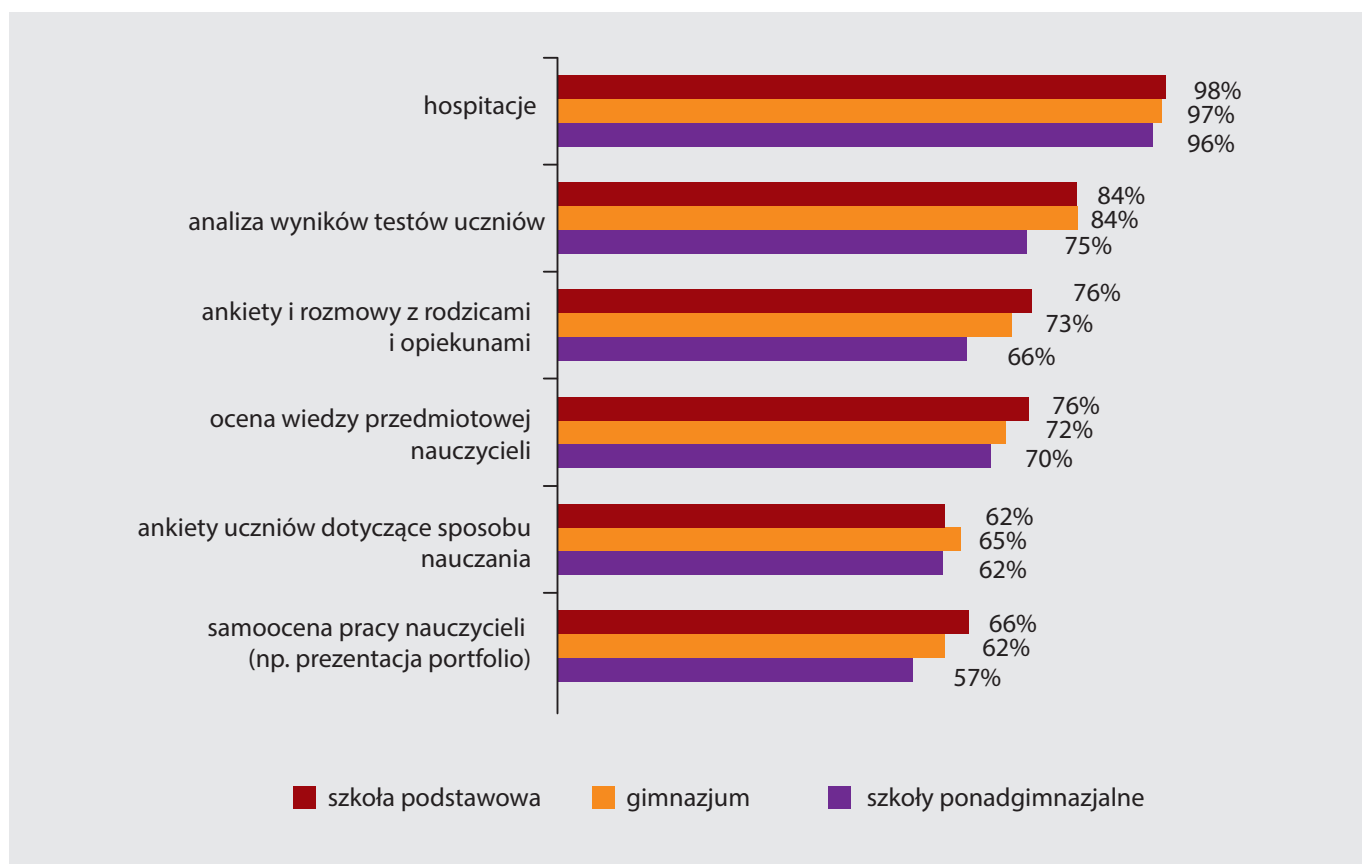
Rysunek 5.8. Odsetek nauczycieli polskich szkół deklarujących, że w ramach otrzymywanej informacji zwrotnej poszczególne obszary uwzględnione zostały jako bardzo ważne, bądź umiarkowanie ważne



Źródło: Dane OECD, TALIS 2013.

W badaniu TALIS analizowano także różne metody przekazywania informacji zwrotnej, a właściwie swego rodzaju źródła stanowiące podstawę tej informacji. Analiza wyników testów uczniów była drugą – po informacji uzyskanej w efekcie hospitacji – najczęściej wskazywaną „metodą” przekazywania informacji zwrotnej spośród sześciu uwzględnionych w ramach badania. W zależności od poziomu edukacyjnego wskazywało na nią, zależnie od rodzaju szkoły, 75–84% nauczycieli. Nie wiadomo jednak, co kryje się pod sformułowaniem „analiza wyników testów”.

Rysunek 5.9. Odsetek nauczycieli polskich szkół wskazujących otrzymywanie informacji zwrotnej z zastosowaniem poszczególnych stosowanych w szkole metod (od wszystkich podmiotów łącznie)



Źródło: Dane OECD, TALIS 2013.

Dodajmy, że pod względem znaczenia wyników testów polscy nauczyciele gimnazjów plasują się zdecydowanie powyżej średniej krajów biorących udział w badaniu TALIS – aż 84% deklaruje używanie informacji zwrotnej po analizach wyników egzaminacyjnych, przy czym najczęściej taką informację przekazują sami dyrektorzy (56%). Średnia dla państw, które brały udział w badaniu jest w obu przypadkach zdecydowanie niższa (odpowiednio 64% i 24%) (OECD, 2014).

5.3. Praktyka wykorzystania danych egzaminacyjnych w szkołach

Z przedstawionych we wcześniejszych częściach rozdziału danych wynikałoby, że w szkołach powszechnie przeprowadza się analizy wyników egzaminów zewnętrznych i wykorzystuje ich wyniki w bardzo zróżnicowany sposób. Przytoczone badania międzynarodowe dodatkowo pokazują, że Polska pod tym względem znajduje się zazwyczaj w czołówce – wśród państw, w których szczególnie często wskazuje się na uwzględnianie wyników uczniów, w tym wyników egzaminacyjnych w pracy szkoły. Możemy stwierdzić, że wyniki egzaminacyjne w przypadku kadry szkół postrzegane są jako coś ważnego, co powinno być uwzględniane w pracy szkoły. Tak wysoki poziom deklaracji wiąże się między innymi z dużą świadomością badanych dotyczącego obowiązku przeprowadzania analiz wyników egzaminacyjnych, wynikającego z regulacji prawnych. Nie bez znaczenia wydają się również – omawiane w pierwszym rozdziale raportu – oczekiwania względem szkół ze strony instytucji systemu oświaty, ale też presja otoczenia – zainteresowanie mediów, rodziców wynikami egzaminacyjnymi.

Jednocześnie trzeba zauważyć, że pojęcia stosowane w badaniach ankietowych na temat wykorzystania wyników egzaminacyjnych mogą być różnie rozumiane przez dyrektorów szkół i nauczycieli.

Kiedy kończy się refleksja nad wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych, a zaczyna ich wykorzystanie? Czy zapoznanie się z wynikami EWD przedstawionymi na elipsie bądź średnimi wynikami z egzaminu to już analiza wyników? W świetle przedstawionych badań nie mamy więc pełnego obrazu dotyczącego tego, jak w praktyce wyglądają interpretacje wyników analiz oraz jak faktycznie wnioski z tych analiz wykorzystywane są do podejmowania decyzji.

Kwestia rozbieżności pomiędzy deklaracjami dotyczącymi wykorzystania analiz wyników egzaminacyjnych przez kadrę szkół a faktycznym ich zastosowaniem identyfikowana była m.in. przez autorów badań dotyczących korzystania z danych przez szkoły, prowadzonych w 5 krajach Unii Europejskiej (oprócz Polski, także w Holandii, na Litwie, w Niemczech i Wielkiej Brytanii – „Data use project”). Badani we wszystkich krajach deklarowali wykorzystanie danych m.in. w celu kształtowania programu szkoły, planowania zmian, doskonalenia pracy nauczycieli. Wykorzystanie to było jednak bardzo powierzchowne. Tylko w Wielkiej Brytanii nauczyciele byli w stanie wskazać konkretne przykłady wykorzystania danych (Schildkamp, Karbautzki i Vanhoof, 2014).

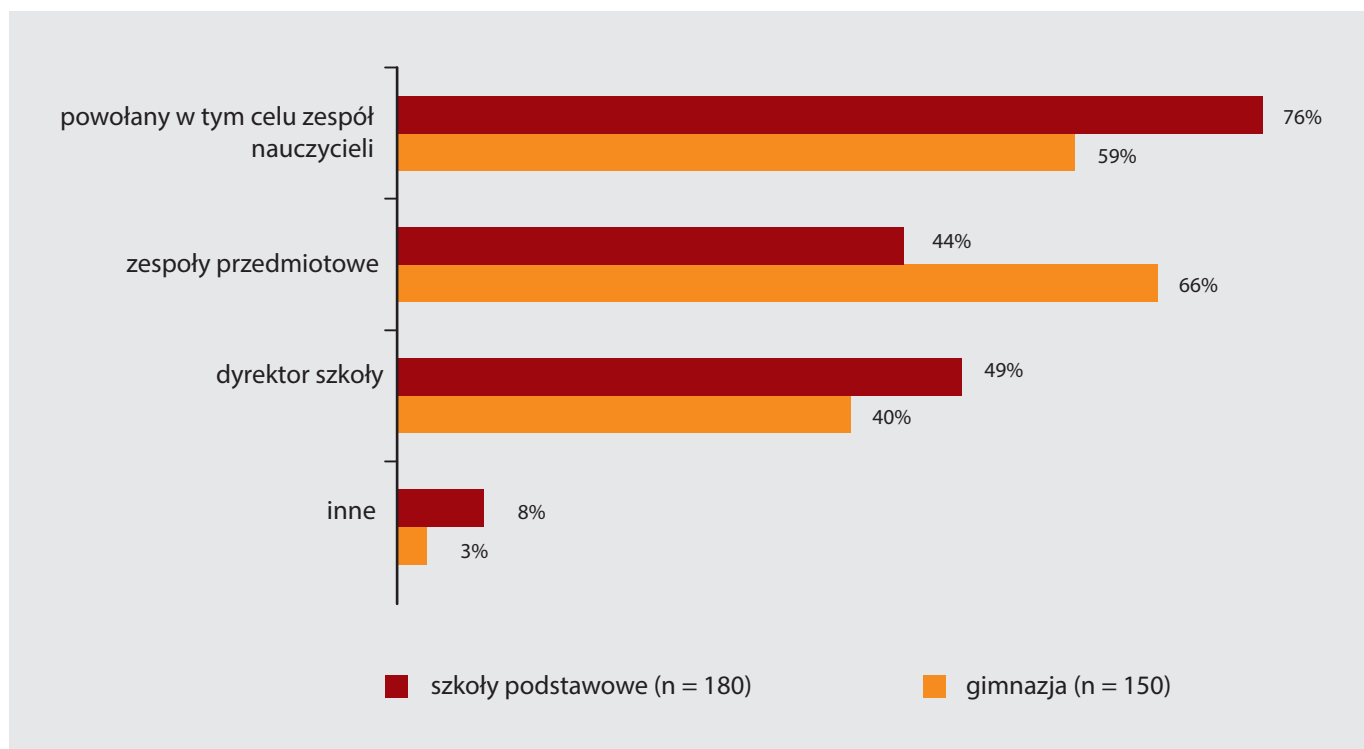
Co zatem w praktyce szkoły robią z wynikami egzaminów zewnętrznych? Czy jedynie je gromadzą, czy również analizują? A jeśli tak, to co analizują – średnie wyniki, wskaźniki EWD, dodatkowe dane kontekstowe mówiące o uwarunkowaniach szkolnych i pozaszkolnych? Na jakie pytania dyrektorzy i nauczyciele poszukują odpowiedzi w swoich analizach? Czy są to pytania o efekty, czy również o efektywność nauczania? Czy formułują hipotezy odnośnie do możliwych przyczyn zidentyfikowanych problemów? Wreszcie, czy rezultatem analiz są propozycje usprawnień? Jeśli tak, to jakiego typu są to działania? Na powyższe pytania danych dostarczają badania jakościowe przeprowadzone w IBE w latach 2013–2014 w 58 gimnazjach, liceach i technikach, obserwacje uczestniczące na warsztatach rad pedagogicznych na temat EWD oraz przegląd raportów z analiz wyników egzaminacyjnych zebranych w 2014 roku w ok. 50 szkołach podstawowych. Do analiz wykorzystano także materiał badawczy zebrany przez wizytatorów w ramach ewaluacji zewnętrznych, jak również wybrane badania ilościowe prowadzone przez IBE.

5.3.1. Organizacja analiz wyników egzaminacyjnych

Kto analizuje wyniki egzaminacyjne?

Dyrektorzy i nauczyciele w różny sposób organizują w szkołach proces przeprowadzania analiz wyników egzaminacyjnych. Prowadzone są one przede wszystkim zespołowo – w ramach specjalnie powołanych zespołów zadaniowych lub w ramach zespołów przedmiotowych. Rzadziej analizy prowadzone są bezpośrednio przez samego dyrektora.

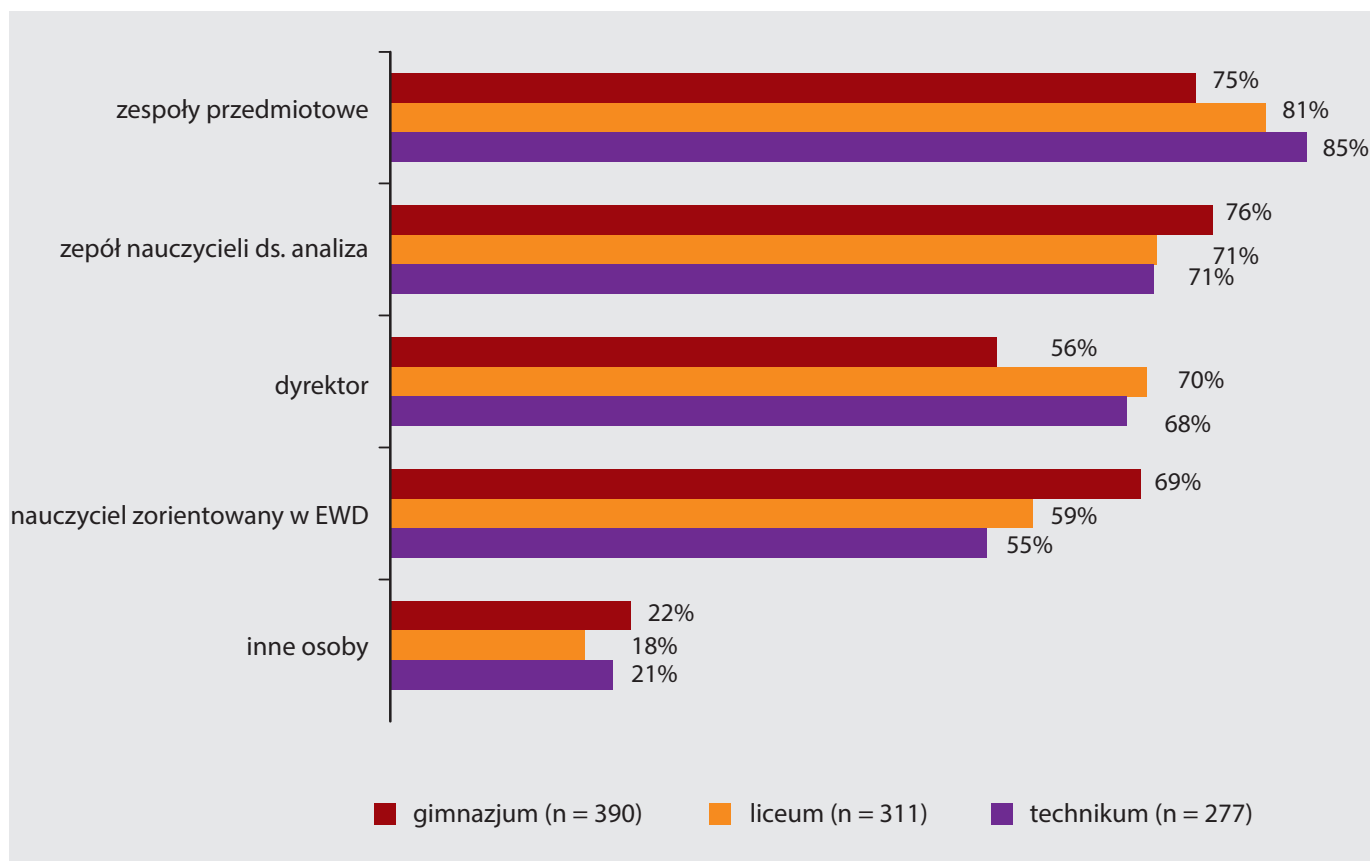
Rysunek 5.10. Deklaracje dyrektorów dotyczące tego, kto analizuje wyniki egzaminacyjne, wg typu szkoły (2012 r.)



Źródło: na podstawie: *Badania podłużne w szkołach podstawowych i gimnazjach (III etap – 2012)*; możliwość kilku odpowiedzi.

W podobny sposób organizowane są analizy wskaźników EWD. Z badania przeprowadzonego w 2013 roku wynika, że w liceach, technikach i gimnazjach analizy najczęściej przeprowadzane są w ramach poszczególnych zespołów przedmiotowych (75–85%) lub specjalnie w tym celu powołanych zespołów ds. analiz (71–76%), w dalszej kolejności jest to zadanie dyrektora (56–70%) (por. rysunek 5.11). Różnica w tym przypadku polega na dosyć częstym prowadzeniu analiz przez 1 nauczyciela – osobę szczególnie dobrze zorientowaną w zagadnieniach EWD. Co ciekawe, w zespołach ds. ewaluacji analizy wskaźników EWD przeprowadzane są niezwykle rzadko (5%, w ramach kategorii inne). Zjawisko to może być kolejnym potwierdzeniem tego, że w świadomości dyrektorów szkół i praktyce szkolnej analizy przeprowadzane w ramach ewaluacji wewnętrznej wydają się czymś odrębnym od analiz wyników egzaminacyjnych.

Rysunek 5.11. Deklaracje dyrektorów odnośnie tego, kto analizuje wskaźniki EWD, wg typu szkoły (2013 r.)



Źródło: badanie CATI przeprowadzone przez IBE wśród dyrektorów w 2013 r., podstawa procentowania: dyrektorzy szkół, w których wykorzystuje się wskaźniki EWD do oceny efektywności nauczania.

W ramach wymagań państwa wobec szkół, obowiązujących do roku szkolnego 2012/2013, jednym z obszarów podlegających ewaluacji zewnętrznej był sposób prowadzenia analizy wyników egzaminacyjnych. Z zebranego przez wizytatorów materiału wynika, że wstępne analizy wyników prowadzone są najczęściej w ramach zespołów zadaniowych lub przedmiotowych. W dużej części szkół wyniki analiz przedstawiane są i omawiane na spotkaniu rady pedagogicznej, w trakcie której formułuje się i zatwierdza wnioski (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak, BDW; Milecka, 2014a). W części szkół, niezależnie od analizy zespołowej, każdy z nauczycieli prowadzi własne analizy wyników, rzadko analizy prowadzone są tylko przez jedną osobę. Zespołowe analizy danych są bardziej powszechne w szkołach podstawowych i gimnazjach, w których to sprawdzian i egzamin mają charakter ponadprzedmiotowy. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych – zwłaszcza liceów ogólnokształcących – odwrotnie – większy jest udział analiz prowadzonych indywidualnie przez nauczycieli (Milecka, 2014a).

Jakie analizy są przeprowadzane w szkołach

W trakcie ewaluacji zewnętrznych we wspomnianym okresie przyglądano się bardziej szczegółowo stosowanym metodom analiz wyników egzaminacyjnych w podziale na analizy ilościowe i jakościowe, przy czym te pierwsze zdecydowanie dominowały wśród analiz szkolnych. Z danych zebranych przez wizytatorów wynika, że w ramach analiz ilościowych najpowszechniej stosowane w szkołach metody to (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak BDW; Milecka, 2014a):

- przyglądanie się średniej szkoły, trochę rzadziej średnim poszczególnych oddziałów klasowych oraz poszczególnych uczniów,
- przyglądane się położeniu średniej szkoły na skali staninowej;

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

- przyglądanie się rozkładowi wyników uczniów przede wszystkim na skali staninowej, też określanie liczebności uczniów w określonych staninach/centylach, określanie liczebności uczniów z najniższymi najwyższymi wynikami;
- analizowanie łatwości, przede wszystkim w odniesieniu do zadania, w dalszej kolejności konkretnej umiejętności i standardu;
- w przypadku szkół ponadgimnazjalnych dodatkowo: analiza zdawalności egzaminu, a także liczby osób przystępujących do egzaminu z różnych przedmiotów, na poszczególnych poziomach.

Wiele szkół analizuje wyniki egzaminacyjne w celu porównania się z innymi placówkami. Odnoszą się zatem do wyników gminy, powiatu, województwa bądź kraju. Zdecydowanie rzadziej natomiast porównują się do siebie samych, analizując swoje własne wyniki na przestrzeni lat (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak BDW; Milecka, 2014a). Jest to stała tendencja wskazywana we wszystkich analizach danych z nadzoru pedagogicznego w tym okresie.

Określenie, które sposoby analiz wyników egzaminacyjnych można uznać za jakościowe, a które nie, przysparzało trudności zarówno wizytatorom, jak i dyrektorom oraz nauczycielom. W danych zgromadzonych przez wizytatorów (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak BDW; Milecka, 2014a), wśród wymienianych analiz jakościowych szkół, najczęściej pojawiały się zestawienia łatwości zadania z jego typem, identyfikowanie zadań i umiejętności sprawiających największe problemy, a także analiza kontekstowa. Wizytatorzy wskazywali także, że w szkołach przeprowadzane są porównania wyników egzaminacyjnych z klasyfikacją końcoworoczną, ocenami z poszczególnych przedmiotów i wynikami próbnych egzaminów. Warto podkreślić, że wśród branych przez szkoły pod uwagę czynników kontekstowych najczęściej nacisk kładzie się na czynniki uczniowskie (np. opinie poradni pedagogicznych, frekwencję, różnego rodzaju dysfunkcje), w dalszej kolejności na czynniki środowiskowe (sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania, wykształcenie i status rodziców i inne). Bardzo rzadko natomiast pojawiają się uwarunkowania związane z pracą nauczycieli, czy organizacją pracy szkoły (stosowane metody nauczania, realizowane programy, sposoby organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, absencja nauczycieli i inne).

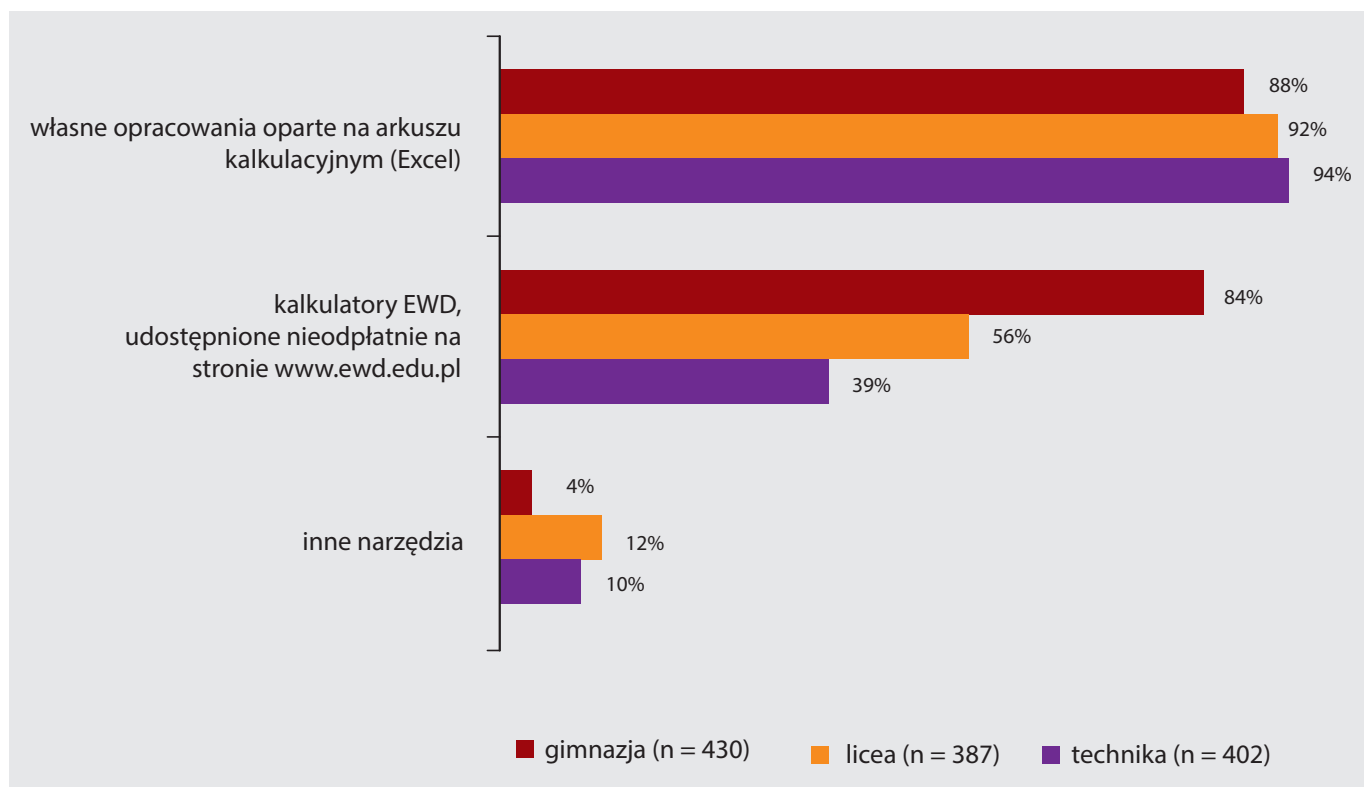
Dane zebrane przez wizytatorów pokazują także, że analiza wyników egzaminacyjnych nie jest dla szkół zadaniem łatwym, identyfikowane są różne trudności i błędy. Wydaje się zatem, że nadal w pewnym stopniu aktualna jest diagnoza z początków funkcjonowania systemu nadzoru: „W gimnazjum analizowane są wyniki egzaminów zewnętrznych. Powyższe zdanie można przeczytać praktycznie we wszystkich raportach ewaluacyjnych, bo wszystkie szkoły analizy wykonują. Jednak z lektury raportów ewaluacyjnych wyłania się smutny obraz tego, w jak nieporadny, powierzchowny sposób szkoły pracują z danymi egzaminacyjnymi. Wizytatorzy-ewaluatorzy poddają się tej nieporadności, powtarzają opinie dyrektorów i nauczycieli sformułowane w ankietach oraz wywiadach i nie próbują krytycznie dociekać, jaki faktyczny użytek z wyników egzaminacyjnych robią szkoły” (Stożek, 2010).

Jednym z typowych problemów zaobserwowanych podczas ewaluacji zewnętrznych jest porównywanie średniego wyniku szkoły pomiędzy latami (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak, BDW; Milecka, 2014a). Niemniej jednak z analizy danych nadzoru pedagogicznego wynika również, że zauważalny jest wzrost popularności miar względnych (skali staninowej w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów, rozkładów centylowych w przypadku szkół ponadgimnazjalnych) (Milecka, 2014a). Materiały te potwierdzają również, wskazywany we wcześniejszych częściach raportu, obserwowany wzrost wykorzystania przez szkoły wskaźników EWD. Jednocześnie podkreślane jest, że w przypadku szkół deklarujących wykorzystanie EWD raczej dominuje analiza wskaźników rocznych bądź trzyletnich, rzadziej stosowane są pogłębione analizy z użyciem Kalkulatora EWD, zaś na przykład bardziej zaawansowane analizy dla grup uczniów wyodrębnionych ze względu na różne cechy prowadzone są w jednostkowych przypadkach (por. Milecka, 2014a).

Stosowanie przez kadrę szkoły Kalkulatora EWD do analiz wewnątrzszkolnych może być jednym z wskaźników zaawansowania placówki w pogłębionych analizach. Wyniki badań ilościowych IBE

prowadzonych w 2013 roku wśród dyrektorów szkół wskazują, że analizy wyników egzaminów zewnętrznych najczęściej mają postać własnych opracowań przygotowywanych z wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego (88–94%) (por. rysunek 5.12). Kalkulatory EWD wykorzystywane są w tym celu najczęściej w gimnazjach (84%). Szkoły ponadgimnazjalne deklarowały stosowanie Kalkulatora nieco rzadziej, co wynika w dużym stopniu z późniejszego terminu udostępnienia im modułu maturalnego Kalkulatora (od lutego 2013). W technikach 39% dyrektorów deklarowało wykorzystywanie Kalkulatorów EWD, a w liceach 56%.

Rysunek 5.12. Deklaracje dyrektorów dotyczące stosowania narzędzi do analizy wyników egzaminów zewnętrznych, wg typu szkoły



Źródło: Na podstawie badania CATI przeprowadzonego przez IBE wśród dyrektorów w 2013 r., podstawa procentowania: dyrektorzy, z wyjątkiem tych, którzy wskazali, iż nie orientują się, czym jest edukacyjna wartość dodana.

Z kolei w szkołach podstawowych pod koniec 2014 roku jedynie 16% dyrektorów przeprowadziło analizy EWD z użyciem Kalkulatora. Należy pamiętać jednak, że szkoły podstawowe dysponują Kalkulatorem dopiero od sierpnia 2014 roku, a więc użytkownicy, którzy dysponowali danymi do Kalkulatora (tj. wynikami OBUT 2011 i sprawdzianu 2014), nie mieli jeszcze zbyt wiele czasu, aby poznać to narzędzie.

5.3.2. Formułowanie i wdrażanie rekomendacji

Zdefiniowanie, zaplanowanie i wdrożenie działań mających na celu poprawę wyników egzaminacyjnych oraz efektywności nauczania szkoły nie jest zadaniem łatwym. Porównania międzynarodowe pokazują, że jednym z głównych problemów i wyzwań w wielu krajach jest przełożenie wyników analiz na praktykę w klasie (OECD, 2013). Po pierwsze, trudności sprawia szkołom zidentyfikowanie możliwych przyczyn, z których może wynikać niska efektywność nauczania – hipotez, które mogłyby być sprawdzane z wykorzystaniem posiadanych przez szkołę danych. Trudna jest też ich weryfikacja. Problem sprawia także etap formułowania konkretnych rozwiązań. Raporty z analiz wyników

egzaminacyjnych szkół podstawowych ograniczają się zazwyczaj się do prezentacji samych wykresów i zestawień z analiz wyników egzaminacyjnych lub EWD. W większości przypadków opracowania te nie zawierają propozycji usprawnień lub opisują je w sposób ogólnikowy (np. „prowadzenie zajęć wyrównawczych”). Pytani o to dyrektorzy tłumaczą, że raporty stanowią jedynie punkt wyjścia do dyskusji z nauczycielami, w których wypracowywane są propozycje zmian. Jednak rozmowy z dyrektorami i nauczycielami szkół gimnazjalnych, liceów i techników (Kędracka i in., 2013) pokazują, że powiązanie analizy danego problemu z planowanymi usprawnieniami pracy szkół jest dla wielu z nich problemem. Innym zaobserwowanym zjawiskiem jest wiązanie już wcześniej zapoczątkowanych działań z analizami wyników egzaminacyjnych, co wynika z chęci udokumentowania, że szkoła spełnia oczekiwania systemu i wykorzystuje w praktyce wyniki analiz.

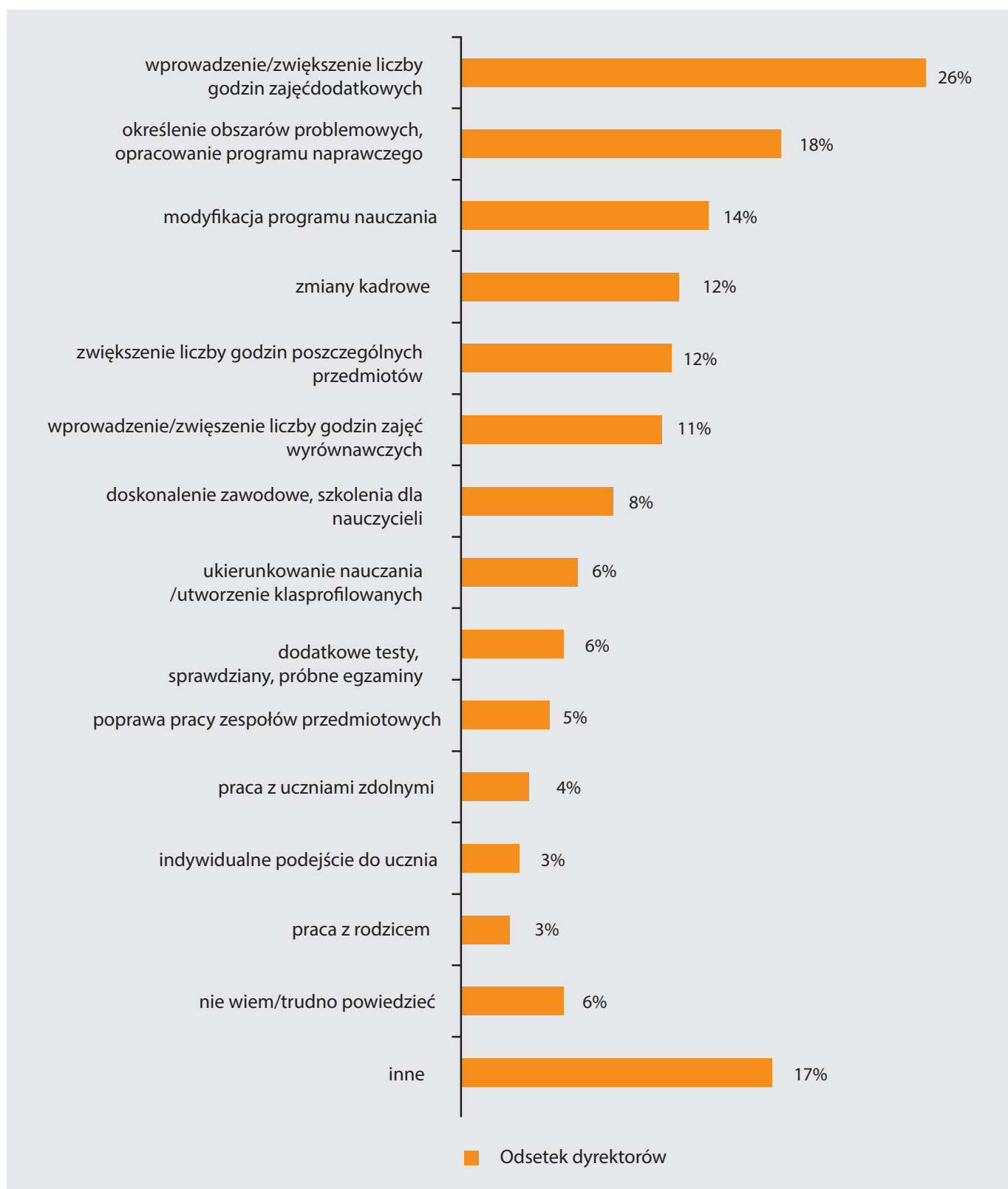
W przygotowywanych w szkołach opracowaniach wyników analiz spotkać też można rekomendacje nieadekwatne do postawionego problemu dydaktycznego, wychowawczego czy organizacyjnego. Zdarzają się też dokumenty, w których analizy są adekwatne, ale rekomendacje nierealistyczne, np. zbyt szybko oczekuje się mierzalnych efektów lub stawia się zbyt ambitne cele, nie dostrzegając znaczenia drobnych modyfikacji w praktykach dydaktyczno-wychowawczych.

O zakresie i sposobach wykorzystania wniosków z analiz danych egzaminacyjnych wiele się można dowiedzieć również z omawianych wcześniej materiałów zebranych przez wizytatorów (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak, BDW; Milecka, 2014a, 2014 b). Wynika z nich, że wśród działań podejmowanych w szkołach po analizach wyników egzaminacyjnych dominuje zwiększenie nacisku na te umiejętności, które w analizach uznano za słabiej opanowane, bądź też zwiększanie czasu przeznaczanego na nauczanie: organizacja dodatkowych zajęć, na których są one kształtowane, zwiększenie liczby godzin z przedmiotów egzaminacyjnych, zmiany w ofercie zajęć pozalekcyjnych/fakultatywnych, w ramach których nacisk kładzie się na zajęcia przygotowujące do egzaminu. Jak pokazano w rozdziale 1, tego rodzaju praktyki mogą przynosić zarówno pozytywne skutki, jak i negatywne, związane przede wszystkim z odwracaniem uwagi od tych ważnych umiejętności, które nie są mierzone na egzaminie. Inne często deklarowane działania wiążą się bardziej z kształtowaniem umiejętności służących poprawie wyniku egzaminacyjnego niż kształtowaniu umiejętności zapisanych w podstawie, np. doskonalenie umiejętności pracy z arkuszem egzaminacyjnym czy ćwiczenie typowych zadań egzaminacyjnych. Mniej powszechne, choć wskazywane w części szkół (zwłaszcza w ostatnich latach), są działania nastawione na zmiany metod pracy z uczniem, zwiększanie motywacji uczniów czy poprawę jakości współpracy z rodzicami (np. większa indywidualizacja nauczania, metody aktywizujące, realizacja projektów zewnętrznych). Kładziono także większy nacisk na monitorowanie opanowania standardów egzaminacyjnych, zwiększenie liczby testów kompetencji i egzaminów próbnych. Co ciekawe, szkoły we wnioskach z analiz danych egzaminacyjnych bardzo rzadko wskazują na działania związane bezpośrednio z doskonaleniem nauczycieli (Ligęza, 2013; Ligęza i Franczak, BDW; Milecka, 2014a, 2014 b).

Dyrektorów gimnazjów, liceów i techników pytano także o to, w jakiej mierze przeprowadzone w szkole analizy EWD pomogły w podjęciu decyzji, które przyczyniły się do poprawy efektywności nauczania w szkole (Matuszczak i in. 2014). Większość dyrektorów przyznaje, że analizy EWD pomogły w dużym (59–69%) lub bardzo dużym stopniu (9–10%). Pozostali w większości ocenili analizy EWD jako pomocne w niewielkim stopniu (18–26%).

Najczęściej deklarowano właśnie wprowadzenie lub zwiększenie liczby godzin określonych zajęć: dodatkowych lub wyrównawczych, czy zajęć z poszczególnych przedmiotów. Dość często wskazywano na opracowanie programów naprawczych i modyfikacje programu nauczania.

Rysunek 5.13. Decyzje przy których pomocne było wykorzystanie wskaźników EWD



Źródło: Na podstawie badania CATI przeprowadzonego przez IBE wśród dyrektorów w 2013 r., podstawa procentowania: dyrektorzy, dla których EWD pomogło w podjęciu decyzji w dużym lub bardzo dużym stopniu (N = 776).

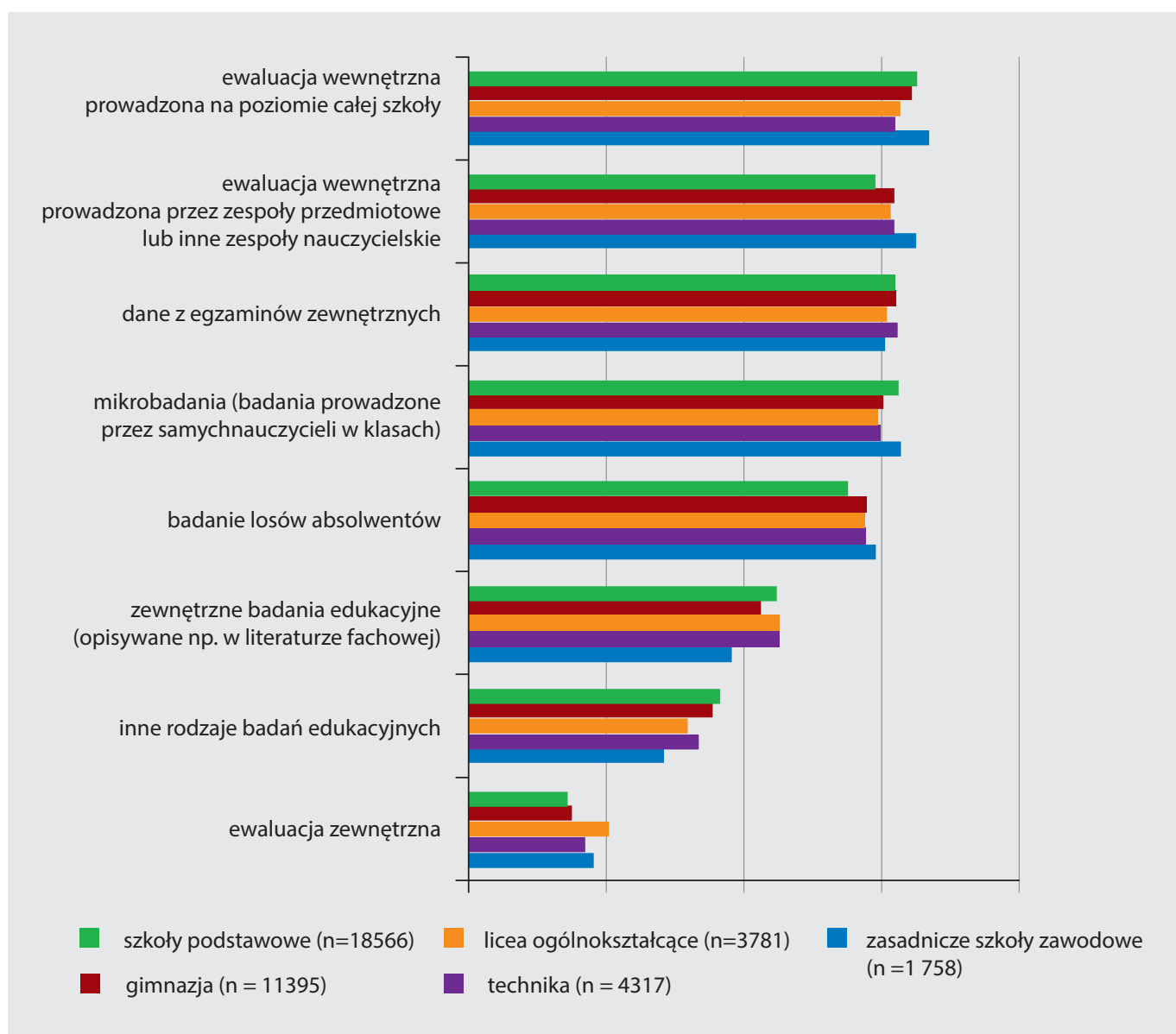
Z danych nadzoru pedagogicznego wynika, że o ile analizy często prowadzi się w zespołach, to już wdrożenie wniosków zazwyczaj odbywa się na poziomie działań planowanych i podejmowanych przez poszczególnych nauczycieli. Wielu badanych stwierdza, że indywidualnie planują pracę

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

z uczniem, nieliczni wskazują, że w szkołach w konsekwencji analiz wyników egzaminacyjnych realizowane są wspólne działania (Ligęza, 2013). Należy przy tym dodać, że w przypadku analiz dotyczących wymagań obowiązującego od roku szkolnego 2013/2014 zauważyć można rozdźwięk pomiędzy wypowiedziami dyrektorów szkół i nauczycieli. Dyrektorzy deklarują, że uwzględniają wnioski z prowadzonych analiz w organizacji procesów edukacyjnych i wykorzystują je do podnoszenia jakości pracy szkoły. Wskazują średnio co najmniej kilka zmian wprowadzonych na poziomie szkolnym (Milecka, 2014b).

Z kolei z zebranych ankiet wynika, że odsetek nauczycieli deklarujących bezpośrednie wykorzystanie analiz wyników egzaminacyjnych w swojej pracy nie przekracza kilkunastu procent. Na podobnym poziomie kształtuje się odsetek nauczycieli deklarujących korzystanie z wyników ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej czy twierdzących, że prowadzą własne badania w klasie (tzw. mikrobadania). Co ciekawe, pomimo zróżnicowanego zakresu informacji dostępnej dla nauczycieli poszczególnych rodzajów szkół odsetek ten nie różni się między nauczycielami uczącymi w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Rysunek 5.14. Wykorzystanie przez nauczycieli poszczególnych rodzajów badań w pracy, wg typu szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z platformy SEO za okres 1.09.2013–31.12.2014 [pobrane 18 lutego 2015]. N = 39817

Problem indywidualnego wdrażania wniosków z analiz i niespójności pomiędzy wypowiedziami dyrektorów szkół i nauczycieli dotyczy szerszej kwestii, którą jest przełożenie wyników analiz na nauczanie na poziomie klasy. Szkoły mają trudności z powiązaniem analiz efektów/efektywności kształcenia z własną pracą. Stanowi to problem zarówno na etapie diagnozowania przyczyn niepowodzeń/sukcesów szkoły, wyznaczania kierunków dalszego rozwoju, jak i podejmowania konkretnych działań. Na przykład, identyfikując problemy, szkoły głównie wskazują na przyczyny zewnętrzne, niezależne od szkoły (Kędracka i in., 2013). Wiąże się to bardziej z ogólnym wyzwaniem strategicznego, planowego podejścia do określania celów i sposobów wprowadzania zmian w szkole. Stąd wprowadzane działania mają często charakter punktowy, dominują znane szkołom schematy i metody postępowania (Wasilewska i in., 2014). Kluczowe znaczenie ma tu rola dyrektora, o czym szerzej piszemy w części 4 rozdziału.

5.3.3. Zróżnicowane zaawansowanie użytkowników analiz

Badania IBE pokazują, że większość szkół dopiero uczy się, jak i w jakim celu analizować, interpretować i wykorzystywać dane z systemu egzaminacyjnego, tak aby przeprowadzone analizy rzeczywiście okazały się przydatne w rozwoju ich placówek (Stożek, Kędracka i Rappe, 2015). Szkoły gromadzą różne dane, w tym wyniki egzaminacyjne, lecz ich nie przetwarzają w świadomy i celowy sposób, tak aby odpowiedzieć sobie na postawione przez siebie pytania (związane z np. dydaktyką). Raczej nie sięgają również po wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej.

Główną motywacją do gromadzenia danych w takich szkołach jest świadomość zobowiązań regulacji prawnych (motywacja zewnętrzna). Umiejętności analityczne osób zajmujących się analizami są niskie. W tego typu szkołach częściej spotkać można negatywne postawy względem samego systemu egzaminów zewnętrznych, w tym jakości egzaminów.

W nieco bardziej zaawansowanych szkołach dane analizowane są w bardziej świadomy sposób, ale wciąż głównie w celach zaspokojenia potrzeb informacyjnych podmiotów nadzorujących (organów prowadzących lub kuratoriów oświaty). Analizy ograniczają się zwykle do zdawalności egzaminów, średnich wyników, trudności poszczególnych zadań. Rzadko występują pogłębione, bardziej jakościowe analizy, które mogłyby wskazywać na próby poszukiwania problemów. W analizach nie uwzględnia się dodatkowych danych kontekstowych, które pozwoliłyby bardziej zrozumieć uwarunkowania osiągnięć poszczególnych uczniów i oddziałów klasowych. Szkoły szukają raczej odpowiedzi na pytanie o skuteczność, a nie efektywność prowadzonych działań dydaktycznych (wykorzystanie potencjału uczniów), o której mówią np. wskaźniki EWD. W szkołach tego typu przywiązuje się również bardzo dużą wagę do dokumentowania wyników analiz, głównie w celu przedstawienia ich organom nadzorującym.

Szkoły jeszcze bardziej zaawansowane w pracy z danymi, w których pojawia się już głębsze myślenie ewaluacyjne o pracy szkoły, co prawda przeprowadzają już analizy, kierując się potrzebami szkoły (w raportach pojawiają się np. hipotezy badawcze, problemy do rozwiązania), lecz użytkownicy ci wciąż napotykają na problemy z interpretacją wyników analiz i przełożeniem wniosków z nich płynących na propozycje usprawnień dydaktycznych i organizacyjnych. W takich szkołach rodzą się już pytania: „czy my robimy dobrze? co dany wynik oznacza – że jest dobrze, czy raczej wciąż źle?” Ale widoczne są trudności z formułowaniem hipotez i ich weryfikacji.

W niektórych placówkach myślenie ewaluacyjne o szkole jest już sprzężone z codzienną pracą, a umiejętności analityczne osób pracujących z danymi raczej wysokie. Na podstawie wniosków z analiz formułowane są więc hipotezy dotyczące przyczyn danego stanu rzeczy oraz rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne. Użytkownicy wskazują na jego przyczyny leżące po stronie szkoły, takie jak np. duża rotacja nauczycieli czy brak współpracy międzyprzedmiotowej. Pojawiają się też propozycje rozwiązania zidentyfikowanych problemów, jednak często nie są one wprowadzane w życie, a więc nie jest sprawdzane w szkole, czy dane podejście ma szansę rzeczywiście przyczynić się do

rozwiązania danych problemów. Widoczne jest także zbyt szerokie definiowanie problemów i celów, czy też proponowanie nieadekwatnych do postawionego problemu działań.

Są też placówki (często wśród gimnazjów, które najdłużej spośród wszystkich typów szkół mają dostęp do wskaźników EWD) o wysokiej kulturze pracy z danymi. W placówkach tych proces analizowania wyników egzaminacyjnych oraz wielu innych danych jest stałym elementem funkcjonowania szkoły. Analizy przeprowadzane są co roku, wokół analiz prowadzona jest dyskusja nauczycieli i dyrekcji, umacniana jest współpraca nauczycieli wymieniających się doświadczeniami dydaktycznymi, testowane są różne usprawnienia służące poprawie efektywności nauczania, a na tej podstawie wyciągane wnioski do kolejnych usprawnień – szkoła staje się organizacją uczącą się od siebie samej, na podstawie swoich własnych doświadczeń. Ale nawet w szkołach bardziej zaawansowanych w analizie i interpretacji wyników, zarówno dyrektorzy jak i nauczyciele mają często trudności z wskazaniem efektów podjętych po analizie wyników egzaminacyjnych działań. Związane jest to często z długim okresem czasu, jaki musi upłynąć aby rzeczywiście można było zaobserwować pozytywne oddziaływanie na uczniów.

5.4. Co sprzyja, wykorzystywaniu zaawansowanych analiz, a co je utrudnia?

Dlaczego zatem jest tak, że niektóre szkoły wyciągają wnioski z analiz wyników egzaminacyjnych i przekładają je na praktykę szkolną, a inne nie? Dlaczego niektóre placówki charakteryzują się wysoką kulturą pracy z danymi, a inne dużo niższą? Z badań międzynarodowych (Breiter i Karbautzki, 2011) wynika, że zależy to od wielu czynników. Znaczenie ma dostępność danych i ich jakość, ale też kompetencje analityczne nauczycieli i dyrektorów i ich przekonania o użyteczności danych. Zwraca się też uwagę na znaczenie współpracy nauczycieli w szkole, jakości przywództwa czy wizji pracy szkoły i obowiązujących w niej wartości. Na wykorzystanie danych ma też wpływ dostęp do oferty wspomagania pracy szkoły i jakość dostępnego doskonalenia. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych w Polsce.

Z badań podłużnych IBE wiemy, że podejście szkół podstawowych i gimnazjów do analizy/wykorzystania wyników egzaminacyjnych związane jest z motywacją zewnętrzną kadry szkół (oczekiwaniami środowiska), motywacją wewnętrzną (przekonaniami użytkowników o przydatności wyników egzaminacyjnych), kompetencjami osób zajmujących się analizami, a także z otwartością kadry szkoły na współpracę. Wnioski te znajdują potwierdzenie również w badaniach jakościowych dotyczących wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (Matuszczak i in. 2014; Stożek i in., 2015). Okazuje się zatem, że wykorzystanie metody EWD przez szkoły warunkują wiedza dyrektora i nauczycieli (znajomość metody i jej możliwości), umiejętności analityczne oraz postawy (np. stopień akceptacji, zaufanie do metody, otwartość na uczenie się).

5.4.1. Jakość i dostępność danych

Warunkiem korzystania przez szkoły z analiz wyników egzaminacyjnych jest dobra jakość i dostępność danych, którymi dysponują placówki. W drugim rozdziale opisaliśmy kiedy i w jakiej formie szkoły otrzymują co roku dane egzaminacyjne, a w kolejnych opisaliśmy sposób informowania o EWD i porównywalnych wynikach egzaminacyjnych. Warto jednak tutaj przypomnieć, że o ile surowe wyniki egzaminacyjne otrzymują od momentu stworzenia systemu wszystkie typy szkół, to wskaźniki EWD są udostępniane na stronach internetowych jedynie dla gimnazjów, liceów i techników. Natomiast szkoły podstawowe dopiero od 2014 roku mają możliwość wyliczania na swoje potrzeby edukacyjnej wartości dodanej, bazując na wynikach „badań diagnostycznych OBUT” (dane na wejściu) oraz „sprawdzianu szóstoklasisty” (dane na wyjściu). Wskaźniki EWD dla szkół podstawowych nie są ogólnodostępne w sieci – danymi służącymi do ich wyliczenia dysponuje wyłącznie

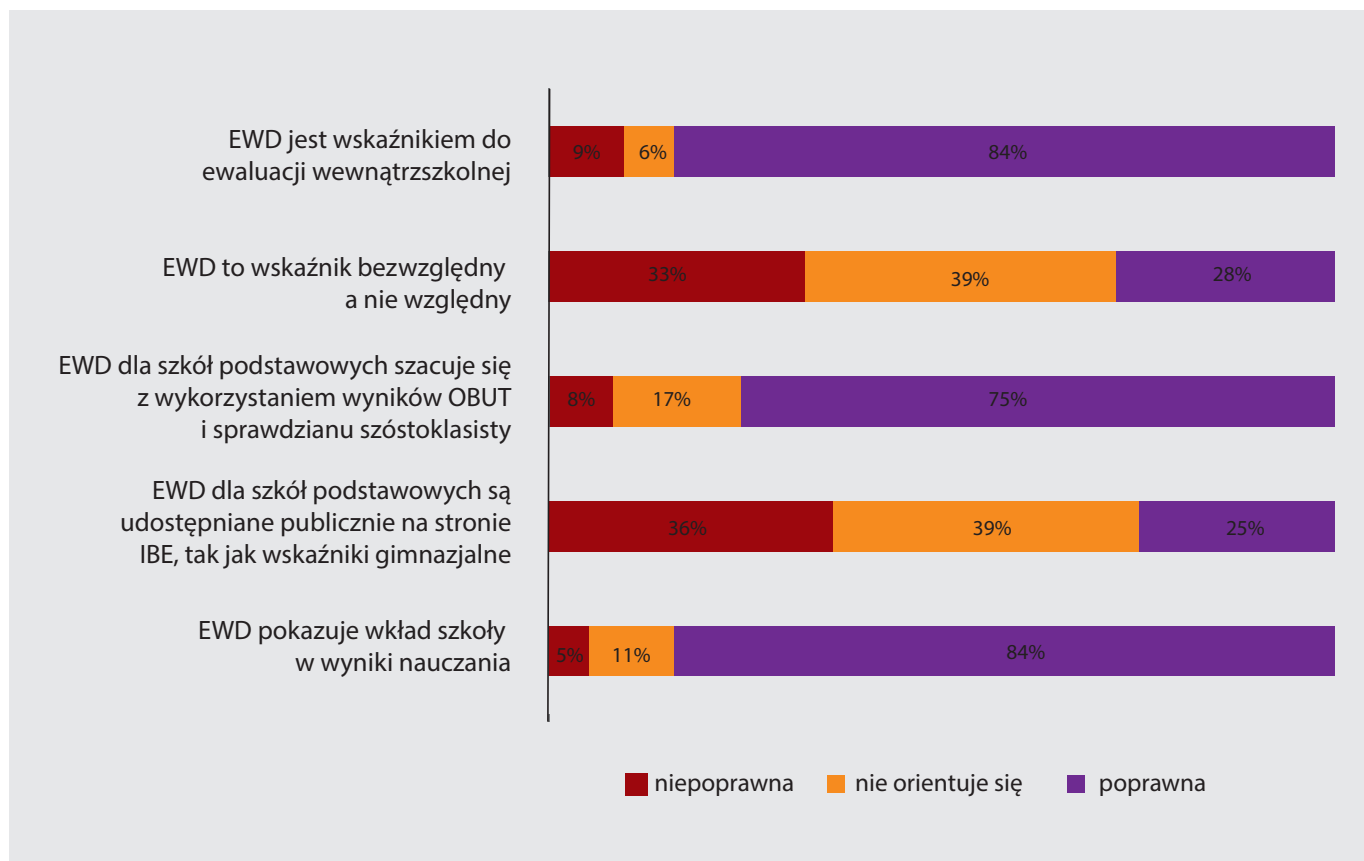
dyrektor szkoły. Zaawansowanie użytkowników w stosowaniu wskaźników EWD związane jest zatem między innymi z harmonogramem udostępniania wskaźników EWD dla różnych typów szkół.

5.4.2. Cechy użytkowników

Wiedza i kompetencje

O wiedzy i umiejętnościach analitycznych kadry szkoły możemy wnioskować jedynie na podstawie deklaracji dyrektorów szkół zebranych w ramach badań dotyczących edukacyjnej wartości dodanej. Z sondażu przeprowadzonego pod koniec 2014 roku wynika, że świadomość dyrektorów szkół podstawowych istnienia edukacyjnej wartości dodanej jest już bardzo wysoka (Fila, Matuszczak i Zielonka, 2015). Prawie wszyscy (99%) zadeklarowali, iż słyszeli o takich wskaźnikach, a tylko 3% dyrektorów, którzy uczestniczyli w edycji OBUT z 2010/2011 roku, nigdy nie słyszała o Kalkulatorze EWD (por. rysunek 5.15). Zdecydowana większość dyrektorów, którzy słyszeli wcześniej o EWD, ma świadomość, że jest to wskaźnik mogący służyć do ewaluacji wewnątrzszkolnej i że pokazuje wkład szkoły w wyniki nauczania. Dyrektorzy wiedzą również, z wykorzystaniem jakich danych wskaźniki są wyliczane (75%). Mają jednak trudność z określeniem, czy wskaźniki dla szkół podstawowych są ogólnodostępne w sieci – tylko 25% udzieliło poprawnej odpowiedzi.

Rysunek 5.15. Odpowiedzi dyrektorów SP na pytanie o wiedzę o wskaźnikach EWD, według udziału w edycji 2010/2011 OBUT



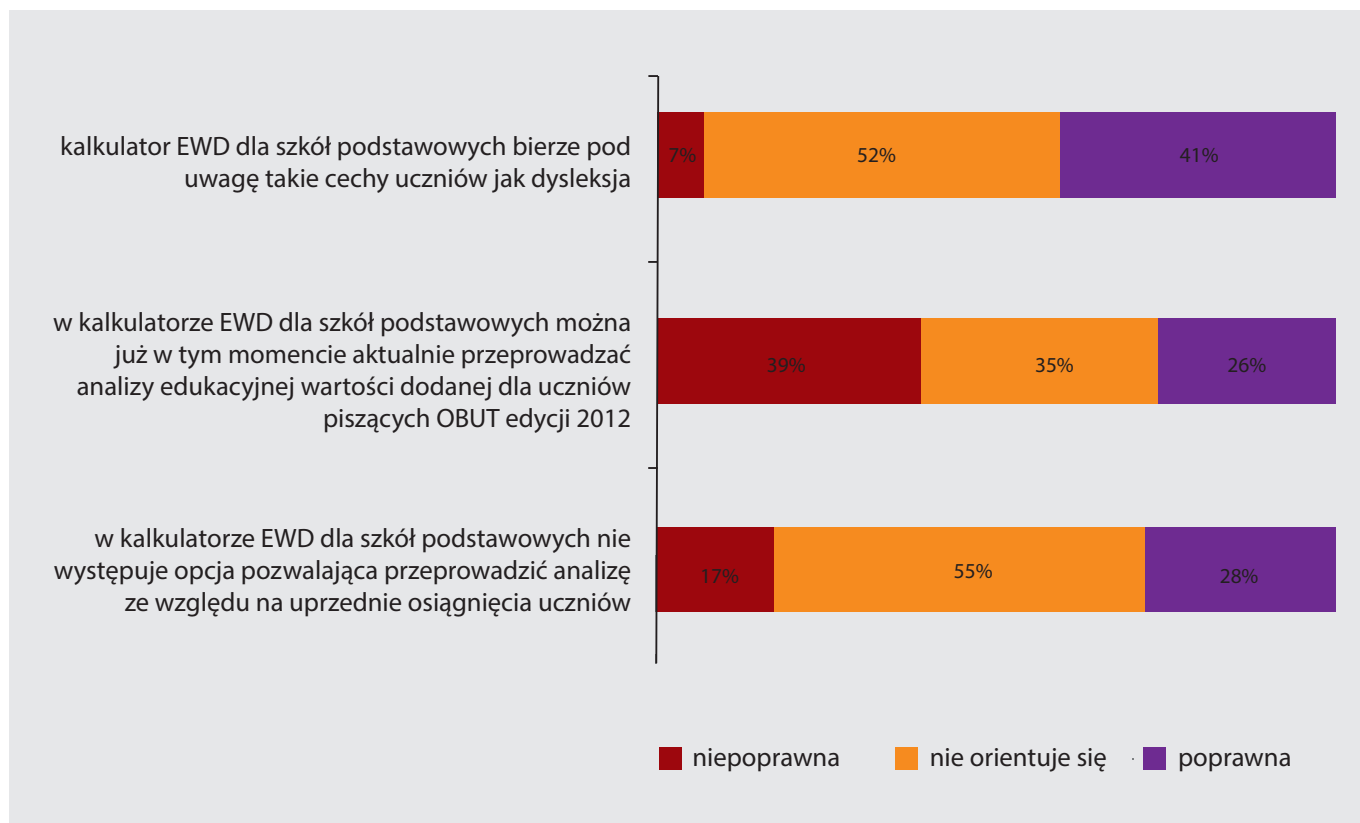
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania ankietowego IBE wśród dyrektorów przeprowadzonego w 2014 r.. Podstawa procentowania: dyrektorzy, których słyszeli wcześniej o EWD (n = 390).

Jednocześnie dyrektorzy, którzy deklarują, że korzystali już z Kalkulatora EWD, mają pewne istotne braki w wiedzy na temat funkcji tego narzędzia (por. rysunek 5.16). Większość badanych w tej grupie (52%) nie wiedziała, czy Kalkulator EWD bierze pod uwagę dysleksję uczniów (prawidłowa odpowiedź: tak). Podobnie, większość (55%) nie wiedziała, czy w Kalkulatorze EWD występuje opcja

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

pozwalająca przeprowadzić analizę ze względu na uprzednie osiągnięcia uczniów (prawidłowa odpowiedź: tak). Jedynie 26% dyrektorów szkół podstawowych prawidłowo odpowiedziało na pytanie, czy w momencie badania można było analizować EWD dla uczniów piszących OBUT w edycji 2012. Oznacza to, że tylko te osoby stosunkowo dobrze orientowały się w EWD dla szkół podstawowych.

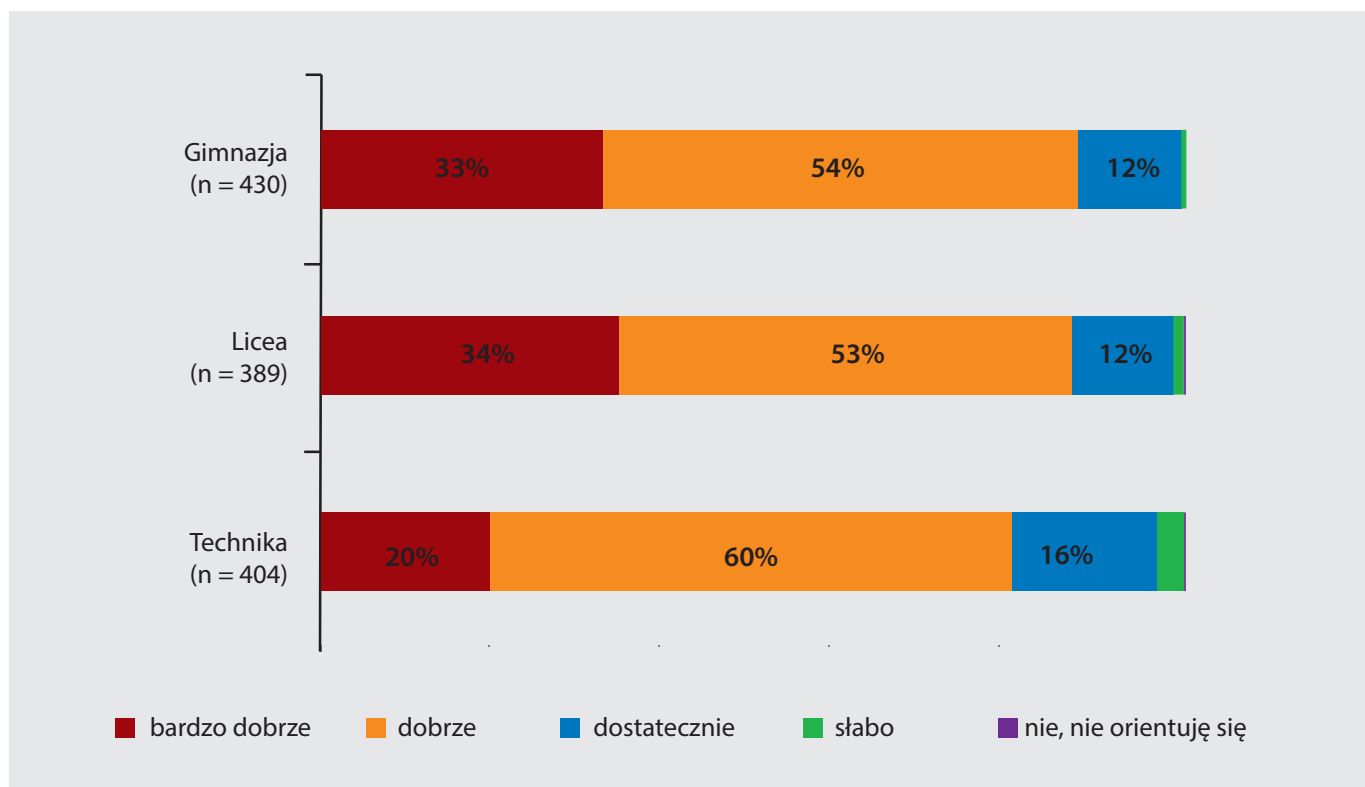
Rysunek 5.16. Odpowiedzi dyrektorów na pytanie o wiedzę o Kalkulatorze EWD dla szkół podstawowych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania ankietowego IBE. Podstawa procentowania: dyrektorzy, których zapoznali się z kalkulatorem EWD dla szkół podstawowych ($n = 126$).

Jeśli chodzi o dyrektorów gimnazjów, liceów i techników, to większość ocenia swoją wiedzę w zakresie EWD co najmniej wysoko (por. rysunek 5.17). Większość (87%) dyrektorów liceów i gimnazjów uważa, że dobrze lub bardzo dobrze orientuje się w EWD. Nieco niższe oceny obserwujemy u dyrektorów techników. Wynika to w dużej mierze stąd, że technika od stosunkowo niedawna mają do dyspozycji EWD oraz z faktu, że często dla techników ważniejszym źródłem informacji o pracy szkoły są wyniki egzaminów zawodowych.

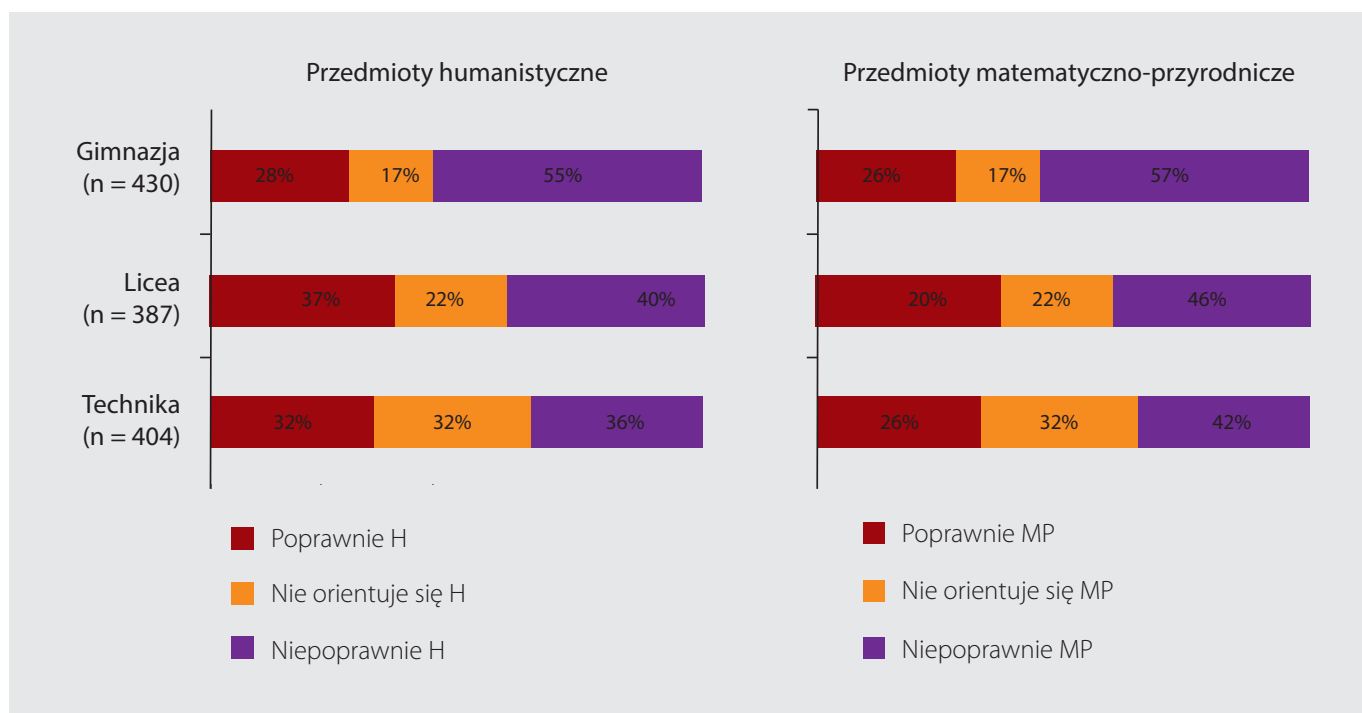
Rysunek 5.17. Samoocena wiedzy dyrektorów gimnazjów, liceów i techników na temat EWD według typu szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów w 2013 r., podstawa procentowania: wszyscy zbadani.

Jednocześnie jednak badani niezbyt orientują się w zakresie wartości trzyletnich wskaźników osiągniętych przez ich szkoły (por. rysunek 5.18). Z przedmiotów humanistycznych jedynie 37% dyrektorów liceów, 32% techników i 28% gimnazjów potrafiło w 2013 roku podać rzeczywistą wartość EWD. Natomiast z matematyczno - przyrodniczych odpowiednio – 32% dyrektorów liceów oraz 26% gimnazjów i techników. Natomiast z matematyczno-przyrodniczych odpowiednio – 32% liceów oraz 26% gimnazjów i techników. Należy jednak zauważyć, że odpowiedź na pytanie o wartości wskaźników mogła przysparzać niektórym dyrektorom trudności w przypadku, gdy uzyskany przez szkołę wskaźnik EWD był istotnie statystycznie różny od zera.

Rysunek 5.18. Poprawność wskazania wartości trzyletnich EWD z przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych uzyskiwanych przez szkołę, którą kieruje badany dyrektor, według typu szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. Podstawa procentowania: zbadani, którzy wskazali, iż orientują się, czym jest EWD.

Podsumowując, deklaracje dyrektorów pokazują, że ich wiedza na temat edukacyjnej wartości dodanej może nie być wystarczająca, aby mogli w pełni wykorzystać potencjał tego narzędzia i zarazem upowszechniać jego wykorzystanie wśród nauczycieli. Hipotezę tę wydają się również potwierdzać badania jakościowe IBE wśród nauczycieli i dyrektorów. Należy jednak zauważyć, że w badanych jakościowo liceach, technikach i gimnazjach to dyrektorzy prezentowali wyższy poziom wiedzy o EWD niż nauczyciele. Okazuje się, że to kadra kierownicza głównie pozyskiwała informacje o wskaźnikach EWD na konferencjach dla dyrektorów i naradach szkoleniowych. Niepełna wiedza i brak umiejętności nauczycieli w zakresie analiz EWD może stanowić zatem istotne utrudnienie na drodze do pogłębionych analiz wyników egzaminacyjnych.

5.4.3. Postawy i przekonania

Względem systemu egzaminów zewnętrznych

Kolejnym czynnikiem są postawy i przekonania dyrektorów szkół i nauczycieli względem samego systemu egzaminów. Badano je w 2009 r., zadając im pytania otwarte oraz prosząc o ustosunkowanie się do listy stwierdzeń (Rappe, 2013). Dyrektorzy i nauczyciele dostrzegali wówczas zarówno dobre, jak i złe strony egzaminów. W wypowiedziach nauczycieli podstawową wskazywaną korzyścią egzaminów zewnętrznych jest ich pozytywny wpływ na motywację uczniów i nauczycieli, doskonalenie metod pracy i zwiększanie odpowiedzialności nauczycieli za efekty kształcenia. Rzadziej wymieniane przez nauczycieli korzyści wiążą się ze sprawiedliwością wyników czy zwiększeniem ich obiektywności.

W przypadku słabych stron systemu egzaminacyjnego wskazywano na zjawisko uczenia w szkole „pod egzamin”, „pod klucz”, a także – związanego z tym - ograniczenia we wyrażaniu poglądów i braku możliwości wyrażania sądów. Egzaminom zarzucano premiowanie schematyczności, „zabijanie twórczości i kreatywności”. Spory odsetek dyrektorów i nauczycieli widział również w egzaminach zagrożenie niemiernego i niesprawiedliwego oceniania szkół wyłącznie przez pryzmat

wskaźników egzaminacyjnych. Podobne opinie rzadziej – ale na tle innych zagadnień także stosunkowo często – pojawiały się wśród wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli gimnazjów. Część dyrektorów szkół podkreśla negatywny wpływ egzaminów w postaci tworzenia rankingów szkół, rywalizacji między szkołami i selekcji szkół. Nauczycieli niepokoiło również ocenianie szkół/nauczycieli przez pryzmat wyników egzaminacyjnych. Większość nauczycieli nie uważa, aby wynik sprawdzianu „zależał przede wszystkim od pracy nauczyciela”. Nie zgadzają się również ze stwierdzeniem, że wyniki sprawdzianów/egzaminów „pozwalają organom prowadzącym racjonalnie oceniać szkoły” czy oceniać „skuteczność nauczania w szkole”. Ponad połowa nauczycieli nie zgadza się również z opinią, że „zadania na sprawdzianie dobrze sprawdzały to, co w edukacji jest najważniejsze”.

Tabela 5.5. Opinie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów o systemie egzaminów zewnętrznych (%)

Stwierdzenie	Nauczyciele SP			Nauczyciele gimnazjów		
	tak	nie	trudno powiedzieć	tak	nie	trudno powiedzieć
1. Wyniki sprawdzianu/egzaminu pozwalają na ocenę skuteczności nauczania w szkole.	35	56	10	24	63	12
2. Sprawdzian/egzamin motywuje uczniów do systematycznej nauki.	30	54	16	36	51	13
3. Wynik sprawdzianu/egzaminu zależy przede wszystkim od pracy nauczyciela.	10	86	4	9	86	5
4. Sprawdzian/egzamin mobilizuje szkoły do ciągłego wysiłku i doskonalenia metod nauczania.	69	21	10	77	16	7
5. Sprawdzian/egzamin zwiększa społeczne zainteresowanie oświatą.	45	30	25	44	27	29
6. Zadania na sprawdzianie/egzaminie dobrze sprawdzają to, co w edukacji jest najważniejsze.	25	51	24	25	54	21
7. Sprawdzian/egzamin przygotowuje uczniów do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.	34	49	17	26	55	19
8. Informacje o wynikach szkoły na egzaminie pozwalają lepiej planować działania dydaktyczne.	62	23	15	64	19	17
9. Wynik sprawdzianu/egzaminu jest dobrym kryterium rekrutacji uczniów do szkoły gimnazjalnej/ponadgimnazjalnej.	25	56	19	42	42	17
10. Wyniki sprawdzianów/egzaminów pozwalają organom prowadzącym racjonalnie oceniać szkoły.	15	70	15	25	64	11
11. Jednolity w całym kraju sprawdzian/egzamin pozwala porównywać osiągnięcia szkolne uczniów.	66	22	12	79	16	5
12. Sprawdzian/egzamin zwiększa zaangażowanie nauczycieli w pracę.	52	32	16	57	31	12
13. Szkoły zamieniają ostatnie miesiące nauki w ciągłe przerabianie zadań testowych i niekończący się próbny sprawdzian.	53	36	10	43	49	8

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

Stwierdzenie	Nauczyciele SP			Nauczyciele gimnazjów		
	tak	nie	trudno powiedzieć	tak	nie	trudno powiedzieć
14. Ocena pracy szkoły i nauczycieli na podstawie wyników sprawdzianu/egzaminu jest niesprawiedliwa.	80	13	7	78	12	10
15. Szkoły pod presją sprawdzianów/egzaminów coraz mniej chętnie przyjmują słabszych uczniów.	38	36	25	36	42	22
16. Nauczyciele pomijają ważne treści programowe nieobecne na sprawdzianie/egzaminie.	21	61	18	21	63	15
17. Szkoły skupiające najbardziej uzdolnionych uczniów często spoczywają na laurach.	25	43	32	35	39	26
18. Nauczyciele pracujący ze słabszymi uczniami odczuwają frustrację, wynikającą z niskich wyników swoich uczniów na sprawdzianie.	81	11	8	74	17	10
19. Sprawdzian/egzamin zmniejsza szanse uczniów wywodzących się z biednych rodzin na dostanie się do dobrej szkoły gimnazjalnej.	35	47	17	22	68	10
20. Sprawdzian/egzamin, zamiast skłaniać szkoły do lepszej pracy, napędza rynek korepetycji i różnego typu kursów.	51	28	21	35	50	15
21. Wynik sprawdzianu/egzaminu jest w dużej mierze przypadkowy.	37	46	17	32	53	15
22. Sprawdzian/egzamin osłabia bieżącą motywację uczniów do nauki, skłaniając do uczenia się na ostatnią chwilę.	25	55	20	34	54	12
23. Wynik sprawdzianu w zbyt dużym stopniu decyduje o dalszych losach szkolnych ucznia.	45	39	17	51	37	12
24. Sprawdzian/egzamin osłabia autorytet nauczyciela.	21	56	23	14	70	16

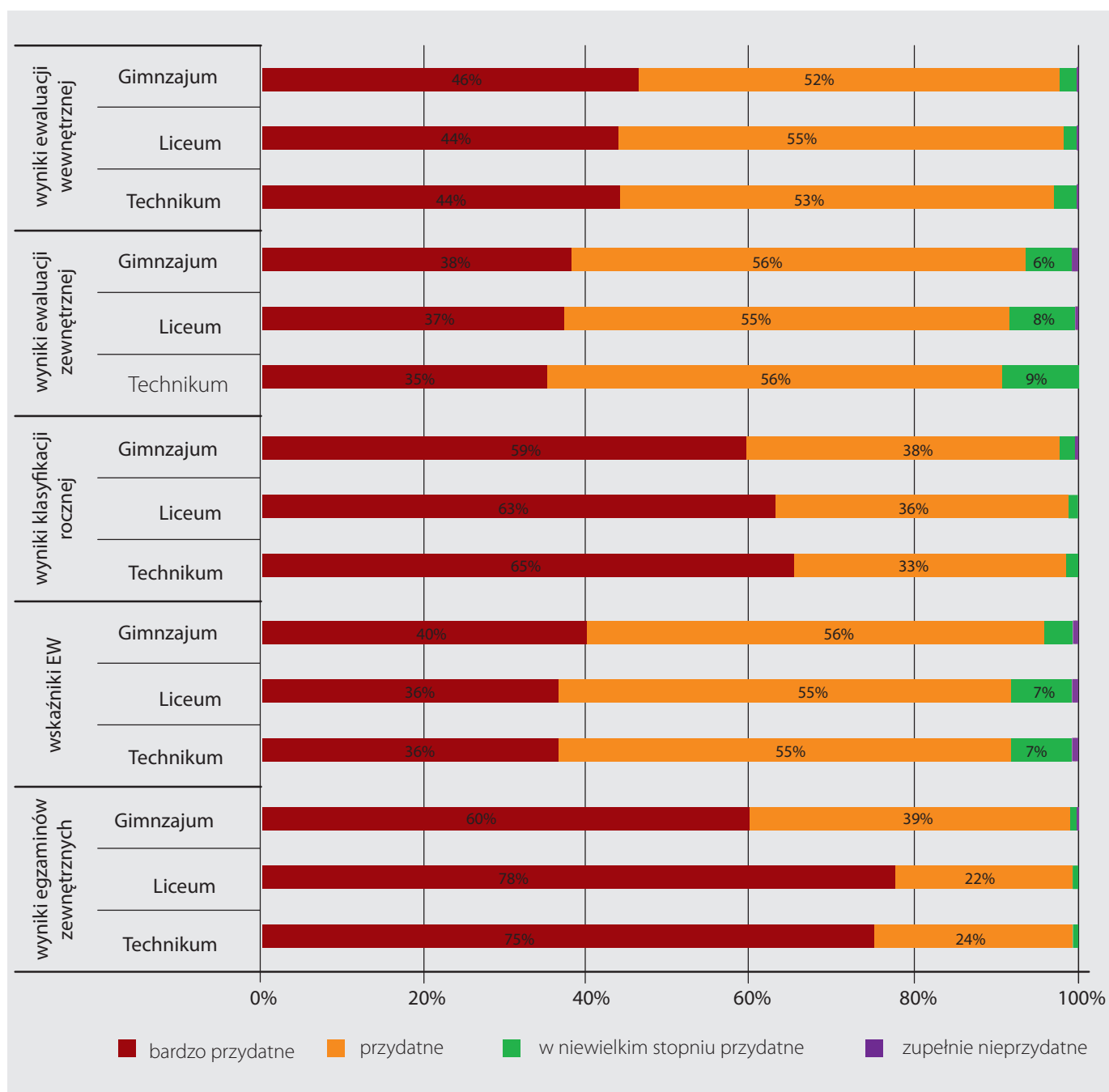
Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań przedstawionych w: Peter, J. i Rappe A. (2010) *Opinie nauczycieli i egzaminatorów o systemie egzaminów zewnętrznych*, Toruń: KDE. N = 2432 nauczycieli szkół podstawowych i 2839 nauczycieli gimnazjalnych.

Warto przy tym zauważyć, że ci nauczyciele, którzy są jednocześnie egzaminatorami, prezentują postawy mniej krytyczne względem systemu niż pozostali nauczyciele (Rappe i Peter, 2010). Zauważają oni więcej zalet oraz mniej wad egzaminów zewnętrznych (choć ich opinia zależy również od rodzaju egzaminu).

Względem EWD i efektywności kształcenia

Dyrektorzy gimnazjów, liceów i techników deklarują (por. rysunek 5.19), że wskaźniki EWD są przydatnym źródłem informacji w zarządzaniu szkołą. Niewielka część dyrektorów jest zdania, że wskaźniki nie są przydatne lub że są przydatne tylko w niewielkim stopniu.

Rysunek 5.19. Ocena przydatności różnych informacji w zarządzaniu szkołą, wg typu szkoły



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania IBE prowadzonego techniką CATI wśród dyrektorów szkół w 2013 roku. gimnazja N=430, licea N = 389, technika N = 404.

Bardziej zniuansowany obraz postaw dyrektorów i nauczycieli pokazują badania jakościowe. Początkujący użytkownicy metody posiadają jedynie ogólne informacje na temat EWD, zetknęli się ze sposobem prezentacji wyników w formie elips na wykresach, potrafili odnaleźć wskaźniki 3-letnie własnej placówki. Wśród nich zaobserwowano nauczycieli zarówno otwartych na uczenie się, jak i prezentujących postawę „zamkniętą”. Niektórzy użytkownicy są przekonani, że efektywności nauczania nie da się zmierzyć żadnymi wskaźnikami. Użytkownicy bardziej otwarci dostrzegają wartość informacyjną tego wskaźnika i planują wdrożenie EWD do swojego warsztatu pracy nauczyciela, natomiast zamknięci – wręcz przeciwnie.

Niektórzy użytkownicy, szczególnie w szkołach o niskim – w ich poczuciu – EWD, uważają, że wskaźnik ten nie odzwierciedla wysiłku, jaki wkładają w podniesienie efektywności nauczania. Tłumaczą, że są w związku z tym zdemotywowani, aby poszerzać swoją wiedzę w zakresie stosowania EWD. Część kadry szkół, szczególnie tych charakteryzujących się wysokimi – w ich odczuciu – wskaźnikami EWD, uważa, że analizy EWD są mało użyteczne, bo potwierdzają tylko to, co było już wiadomo wcześniej.

Niektórzy nowi użytkownicy EWD, zwłaszcza ze szkół podstawowych (Pfeiffer, 2015) uważają, że zarówno gromadzenie danych, jak i analizy są zbyt czasochłonne. Pojawiają się też obawy dotyczące błędnych sformułowań wniosków z analiz EWD, wynikających z braku kompetencji prowadzących analizy (Kowalewska, 2014)

Warto również wspomnieć, że niektórzy nauczyciele i dyrektorzy szkół podstawowych podchodzą do analiz EWD z pewną rezerwą, z uwagi na swoje wątpliwości odnośnie do jakości danych OBUT, które są wykorzystywane do wyliczenia EWD dla szkół podstawowych (Pfeiffer, 2015). Uważają oni, że sposób oceny arkuszy diagnostycznych OBUT przez wychowawców klas które piszą OBUT, a nie egzaminatorów zewnętrznych, nie gwarantuje rzetelności tych danych. Jednocześnie jednak, w tych szkołach, w których arkusze OBUT sprawdzane były wspólnie przez wychowawców klas III, przez nauczycieli klas IV lub wychowawcę innej klasy niż oceniana, opinie o niskiej rzetelności wyników OBUT, a tym samym EWD, występują rzadziej.

We wszystkich typach szkół, dla których liczone są wskaźniki EWD, można odnotować przypadki zgłaszania obaw grona pedagogicznego dotyczących tego, w jaki sposób informacje, których dostarczają analizy EWD, zostaną wykorzystane przez otoczenie szkoły, w tym szczególnie przez organy prowadzące, ale także nadzór pedagogiczny, rzadziej – rodziców uczniów. Nauczyciele obawiają się, że brak wiedzy pracowników organów prowadzących powodować może mylne interpretacje wskaźników EWD i podejmowanie przez nich nieadekwatnych, krzywdzących szkoły i nauczycieli decyzji: „Uczestnicy [badania uczestniczącego w SP] wyrażali wiele obaw dotyczących poprawnego wykorzystania wskaźnika przez organy prowadzące i nadzorujące oraz innych odbiorców informacji o wynikach egzaminacyjnych. Dopytywali o pojawiające się w prasie artykuły na temat EWD w kontekście wykorzystania wskaźnika do typowania szkół do likwidacji. Atmosfera wokół nowej miary jest dość „nerwowa” (Pfeiffer, 2015, s. 22).

Na podejście do analiz wyników egzaminacyjnych EWD i zaufanie do tej metody mają również wpływ przekonania kadry szkoły odnośnie do czynników, które wpływają na efektywność nauczania i tego, czy czynniki te brane są pod uwagę w oszacowaniach EWD. Niektórzy uważają, że szkoła ma istotny wpływ na ucznia, inni natomiast, że jednak niewielki. Dla tej ostatniej grupy osiągnięcia uczniów zależą w głównej mierze od czynników środowiskowych i indywidualnych cech ucznia, będących poza oddziaływaniem szkoły. Ta postawa jest spójna również z ich przekonaniem, że na drodze do wysokiej efektywności nauczania stoją ciągle zmiany w podstawie programowej. Tak o zaobserwowanych postawach tego typu w niektórych szkołach podstawowych pisze Pfeiffer (2015, s. 28): „Nauczyciele, szukając wyjaśnienia poziomu efektywności nauczania w szkole, odnoszą się głównie do czynników rodzinnych, środowiskowych oraz indywidualnych (brak współpracy z rodzicami, brak zaangażowania rodziców w kreowanie sukcesu edukacyjnego dziecka, brak motywacji uczniów, dysfunkcje). Widoczny jest opór przed szukaniem powiązań efektywności z czynnikami pedagogicznymi, szkolnymi.”

Inną postawę względem EWD i mierzenia efektywności nauczania prezentują ci spośród grona pedagogicznego, którzy – chociaż świadomi czynników środowiskowych – jednocześnie są przekonani, że szkoła może mieć istotny wpływ na uczniów. Łączą oni efektywność nauczania z takimi działaniami szkoły jak: indywidualizacja nauczania, współpraca z rodzicami, liczba i jakość zajęć wyrównawczych oraz zajęć ukierunkowanych na wspieranie ucznia zdolnego, wykorzystaniem wniosków z analiz wyników egzaminacyjnych, diagnozy zainteresowań uczniów, koleżeńskie obserwacje lekcji, a w szkołach podstawowych – szczególnie ze współpraca nauczycieli klas III i IV.

Przekonanie, że analizy nie stanowią elementu pracy nauczyciela

Pomimo tego, że od kilku lat szkoły są zobowiązane przeprowadzać analizy wyników egzaminacyjnych, to jednak wciąż część nauczycieli nie postrzega tego typu działań jako element swojego warsztatu dydaktycznego. Zapoznając się z takimi narzędziami jak Kalkulator EWD, obawiają się czasochłonności analiz, nie są skłonni się ich uczyć, gdyż nie łączą wyników analiz ze swoją pracą dydaktyczną. Badania pokazują, że procesy mające pomóc ocenić jakość pracy szkoły i nauczycieli, jak np. ewaluacja wewnętrzna czy właśnie analizy wyników egzaminacyjnych postrzegane są przez niektórych nauczycieli jako kwestie niejako dodatkowe, rozgraniczane od pracy dydaktyczno-wychowawczej, a nie jak ich komplementarna część.

Obawy o pogorszenie relacji koleżeńskich wśród kadry szkoły

Okazuje się również, że niektórzy nauczyciele podchodzą z rezerwą do analiz wyników egzaminacyjnych dlatego, że obawiają się, że przyczynią się one do zwiększenia rywalizacji pomiędzy nauczycielami i pogorszą atmosferę panującą w szkole. Obawiając się o wzajemne obwinianie za niezadowalające wyniki szkoły, użytkownicy ci wolą raczej unikać tego tematu. Lęki te ilustruje następujący cytat dotyczący EWD: „Nauczyciele pozytywnie odnieśli się do EWD na poziomie szkoły, obawiali się, że analizy EWD na poziomie klas spowodują pogorszenie relacji koleżeńskich między nauczycielami, rywalizację, lęk przed rozliczalnością i odpowiedzialnością.” (Pfeiffer, 2015, s. 24)

Motywacja wewnętrzna do rozwoju

Kluczowym czynnikiem sprzyjającym wykorzystaniu wyników egzaminacyjnych jest motywacja wewnętrzna użytkowników do rozwoju, ich ciekawość poznawcza. Potwierdzają to wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli: „Oczekiwaliśmy tego. Także skłoniła nas własna ciekawość i chęć zobaczenia” [nauczyciel liceum, id 16, 2014] oraz „(...) przyczyną zastosowania EWD w szkole była chęć posiadania informacji, czy idziemy w dobrym kierunku, w dobrym tempie...” [dyrektor, id 16, 2014]

Aby możliwe było sformułowanie hipotez dotyczących możliwych przyczyn niskich wyników egzaminacyjnych, czy też niskiej efektywności nauczania, istotna jest również otwartość użytkowników na krytykę, szukanie przyczyn niepowodzeń również we własnym postępowaniu, a nie tylko w czynnikach zewnętrznych. Podczas obserwacji przeprowadzania analiz EWD w szkołach podstawowych zauważono, że u wielu użytkowników EWD występuje „zbyt silna potrzeba obarczania innych i samousprawiedliwiania się. Jeżeli jest sukces, każdy z obecnych ma w tym swoją część udziału; jeśli porażka – nie ma winnych wśród nas.” (Pfeiffer, 2015, s. 34)

Decydujące znaczenie ma oczywiście także poczucie celowości prowadzenia analiz, wynikające z wewnętrznych przesłanek, a także pewnego rodzaju odwaga konieczna do konfrontacji swojej pracy z jej efektami. W tym kontekście podkreślana bywa przez użytkowników chęć uzyskania „obiektywnej” oceny efektów swojej pracy, z niejako zewnętrznego, wiarygodnego źródła.

5.4.4. Organizacja pracy szkoły

Każda szkoła charakteryzuje się określoną kulturą organizacyjną, a jednym z jej elementów jest kultura pracy z danymi. Zależy ona między innymi od postawy i działań dyirekcji szkoły oraz współpracy grona pedagogicznego, ale także od wizji pracy placówki oraz dostępu kadry szkoły do wsparcia w przeprowadzaniu analiz danych, w tym wyników egzaminacyjnych.

Przywódstwo

Wykorzystanie danych egzaminacyjnych przez dyrektora szkoły może sprzyjać sprawniejszemu podejmowaniu przez niego decyzji. Ponadto, aktywna postawa dyrektora - jego kompetencje analityczne oraz przekonanie o tym, że wyniki egzaminów zewnętrznych niosą informacje, które mogą być użyteczne dla nauczycieli w ich pracy dydaktycznej i rozwoju zawodowym – jest kluczowa dla rozwoju wysokiej kultury pracy z danymi. Z badań międzynarodowych wynika, że to w jaki sposób

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

dane są analizowane, interpretowane i wykorzystane w szkole zależy przede wszystkim od dyrektora placówki (Vanhoof, Vanlommel, Thijs, Vanderlocht, 2013) oraz współpracy grona pedagogicznego. Potwierdzają to również Fischer i Taylor (2012), według których doskonalenie pracy szkoły wymaga odpowiedniego wykorzystania danych, współpracy między nauczycielami i skutecznego przywództwa. Wnioski te znajdują również poparcie w badaniach IBE.

Na przykład, w badanych gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych, tam gdzie dyrektor był przekonany o użyteczności danych egzaminacyjnych oraz EWD, inicjował gromadzenie ich i udostępnianie wszystkim nauczycielom, regularne przeprowadzanie analiz w zespołach przedmiotowych (lub zespołach zadaniowych), w takich placówkach poziom analizy danych ma szansę przełożyć się na rozwój nauczycieli i całej szkoły.

Współpraca nauczycieli

Jednak bez współpracy nauczycieli, wspólnej akceptacji wniosków z analiz wyników egzaminów zewnętrznych, działania naprawcze nie mogą przynieść szkole oczekiwanych korzyści. Wspólne analizy danych egzaminacyjnych powinny prowadzić do refleksji nad ich znaczeniem w całym gronie pedagogicznym, do współpracy między-przedmiotowej: *Coś trzeba zmienić. Każdy tam w obrębie własnego przedmiotu (...) problem jest i jak gdyby każdy pracuje nad własnym przedmiotem i efekt jest mniejszy lub większy, ale jest, ale nie pojawia się głębsza współpraca między przedmiotami.* [nauczyciel, id 46, 2014]

Czas na dialog wokół wyników egzaminacyjnych

Wykorzystaniu wyników egzaminacyjnych powinna sprzyjać odpowiednia organizacja systemu analiz, pewna instytucjonalizacja procesu analiz w ramach szkoły, tj. istnienie jasnych zasad gromadzenia danych, wyznaczenie osób odpowiedzialnych za przeprowadzanie analiz, a także przeznaczenie w ramach organizacji pracy szkoły odpowiedniego czasu na regularną pracę nauczycieli z danymi. W wielu badanych szkołach powszechnie wskazywanym przez nauczycieli problemem z analizami wyników egzaminacyjnych jest kwestia braku czasu (P01, Kowalewska, 2015), w tym konieczność ich realizacji kosztem innych – z perspektywy dyrektorów i nauczycieli – bardziej istotnych zadań związanych z dydaktyką. Podobne problemy zidentyfikowano np. w odniesieniu do prowadzonej w szkołach ewaluacji wewnętrznej (Wasilewska i in, 2014).

5.4.5. Dostęp do wspomagania placówki w analizach danych

Aby możliwe było podnoszenie kompetencji użytkowników w zakresie przeprowadzania analiz wyników egzaminacyjnych istotne jest zapewnienie placówkom dostępu do odpowiedniej jakości wsparcia. Tego typu pomoc, na stosunkowo niewielką - w stosunku do ogólnopolskich potrzeb - skalę, była zapewniona szkołom w projekcie systemowym EWD, który jednak miał charakter głównie badawczy, a nie upowszechniający. Podczas kilku lat trwania tego projektu wypracowano jednak pokaźny pakiet materiałów dydaktycznych na szkolenia użytkowników analiz danych. Wyszkolono również grono ekspertów EWD w każdym województwie, którzy wypracowują dobre praktyki szkoleniowe pracy z danymi w ramach całych rad pedagogicznych. Bardzo ważne jest aby te rozwiązania zostały włączone do systemu, aby ze gromadzonej wiedzy i doświadczenia mogły korzystać wszystkie szkoły w Polsce.

5.4.6. Oczekiwania otoczenia szkoły

Postawy i wymagania podmiotów zewnętrznych – głównie organów nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących - oddziałują na to, czy kadra szkoły będzie patrzeć na wyniki egzaminów jako źródło informacji kluczowe dla kształtowania swojej pracy i rozwoju szkoły, czy też będzie

koncentrować się na tym, jak dane zostaną odebrane na zewnątrz, jakie konsekwencje dla szkoły mogą przynieść.

Nie bez znaczenia są także oczekiwania rodziców uczniów, zwłaszcza w kontekście ich rosnących aspiracji edukacyjnych względem dzieci. Wyniki przez nie osiągnięte osiągnięte są jednym z istotnych czynników branych przez rodziców pod uwagę przy ocenie pracy szkoły, jednak – jak pokazują badania – nie zawsze najważniejszym. Na zadowolenie rodziców ze szkoły znaczący wpływ ma na przykład opinia na temat ogólnej atmosfery panującej w szkole (Badania rodziców, 2009).

Nadzór pedagogiczny

Wykorzystanie wniosków z analizy wyników egzaminacyjnych stanowi jedno z wymagań państwa wobec szkół, sprawdzane w ramach ewaluacji zewnętrznej. Wiemy też, że wyniki egzaminacyjne są wykorzystywane przez wizytatorów do oceny spełniania przez szkoły innych wymagań. Z jednej strony zatem już samo doświadczenie ewaluacji zewnętrznej, kontakt z wizytatorami, pracownikami kuratorium może być bodźcem wpływającym na podejście szkół do analiz egzaminacyjnych. Z drugiej strony, kuratoria oświaty, mogą również podejmować inne działania, które mogą sprzyjać wykorzystaniu przez szkoły wyników egzaminacyjnych i EWD, np. poprzez organizowanie konkursów na granty szkoleniowe. Pytanie brzmi, czy będzie to bodziec pozytywny, tj. inspirujący szkołę do bardziej celowej, wynikającej z jej potrzeby, pracy z danymi egzaminacyjnymi, czy też czy będzie prowadził raczej do pozorowanych analiz wyników egzaminacyjnych. W tym kontekście pojawiają się dwa kluczowe, zidentyfikowane podczas badań, problemy. Otóż niektórzy pracownicy nadzoru są zdania, że rozmowa o sposobach prowadzenia analiz wyników egzaminacyjnych, czy możliwych korzyści z nich wynikających nie należy do ich zadań jako wizytatorów ds. ewaluacji: „*W związku ze specyfiką naszej pracy, z jednej strony nadzór pedagogiczny ten nowy, w którym oddzielono wspomaganie od jednak nadzoru czystego w sensie ewaluacja a kontrola, my nie możemy wpadać w coś takiego jak szkolenie rad pedagogicznych...*” [wizytator, id 07, 2013] Trzeba również mieć na uwadze problem bardzo niepełnej, bądź powierzchownej wiedzy części wizytatorów na temat analiz wyników egzaminacyjnych oraz EWD.

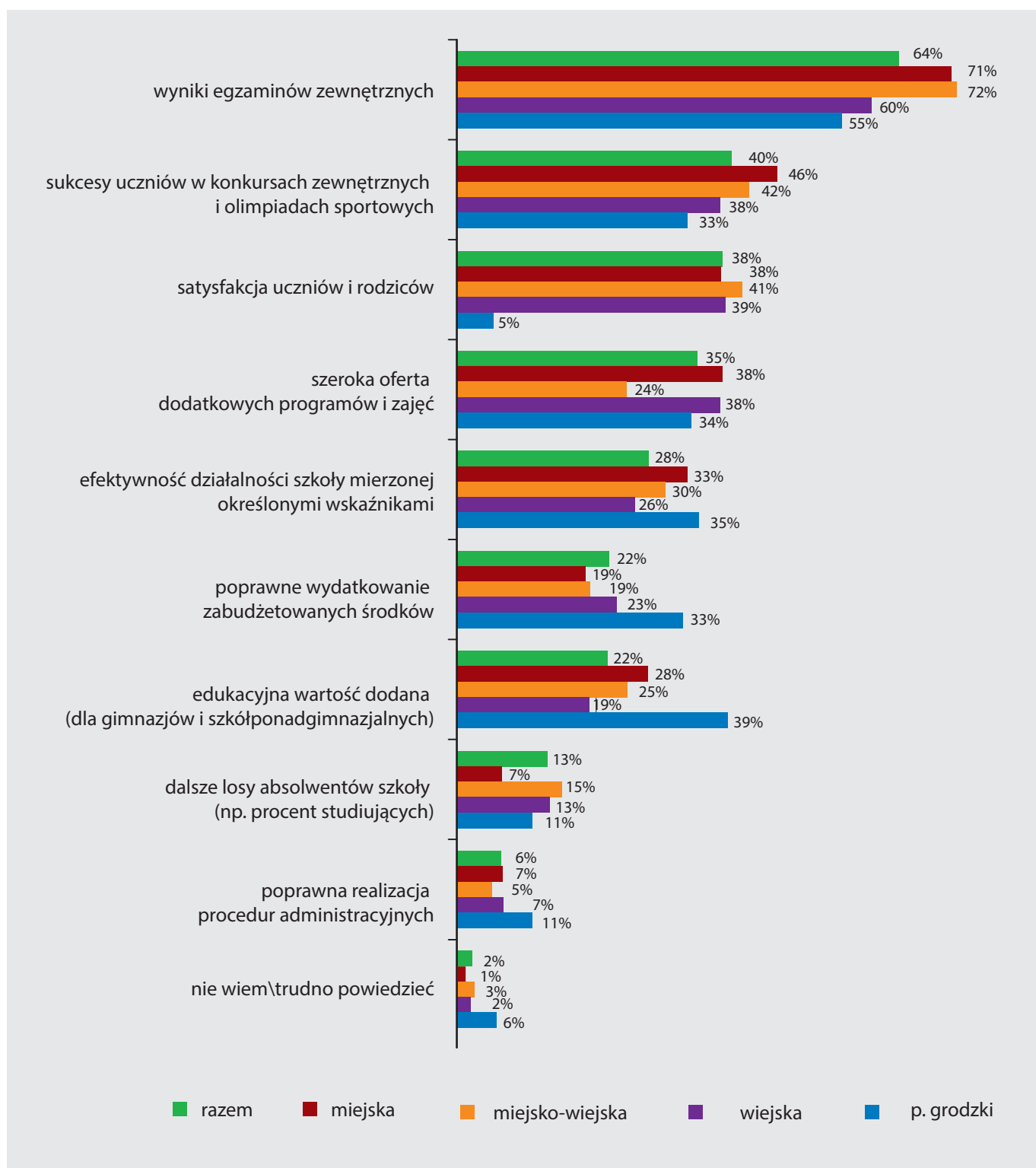
Organy prowadzące

Jednostki samorządu terytorialnego, pełniące funkcje organów prowadzącymi szkoły zobowiązane są do corocznego składania swoim organom stanowiącym informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Z zapisu art. 5a ust. 4 ustawy o systemie oświaty wynika, że w ramach takiej informacji powinny zostać przedstawione także wyniki egzaminów zewnętrznych. Samorząd ma dużą swobodę w tym w jaki sposób i w jakich celach wykorzystuje dane egzaminacyjne do zarządzania oświatą na swoim terenie. Potencjalne ich wykorzystanie zależy zatem od indywidualnego podejścia danego organu prowadzącego. Należy mieć świadomość występujących wśród niektórych samorządowców opinii, że kwestia monitorowania efektów pracy szkoły i prowadzenie w tym celu analiz wyników egzaminacyjnych nie leży w zakresie kompetencji samorządu: „*To nie jest zadanie kompetencyjnie przypisane organowi prowadzącemu. To jest otoczenie kompetencji organu prowadzącego. Co oznacza, że jeżeli będą tam ciekawi ludzie, to się tym zajmą, a jak nie będzie ciekawych ludzi... Nikt przeważnie nie chce brać sobie więcej roboty niż podejmowanie to, co musi.*” [pracownik organu prowadzącego, id 30, 2013]

Jednocześnie jednak wśród wielu przedstawicieli samorządów zaobserwowano duże zainteresowanie wynikami egzaminacyjnymi jako wyznacznikami jakości pracy szkoły. Z ogólnopolskiego badania przeprowadzonego w 2012 roku na zlecenie ORE na próbie 320 gmin (UW/Millward Brown/ORE, 2012), wynika, że wyniki egzaminów zewnętrznych są dla organów prowadzących właśnie najważniejszym czynnikiem określającym jakość pracy szkoły (dla 64% badanych), w dalszej kolejności pojawiły się sukcesy uczniów w konkursach i olimpiadach (40%), a dopiero na trzecim miejscu satysfakcja uczniów i ich rodziców (38%). Edukacyjna wartość dodana pojawiała się jako jeden z 3 najważniejszych czynników w wypowiedziach 22% respondentów.

5. Wyniki egzaminów zewnętrznych w pracy szkoły

Rysunek 5.20. Najważniejsze aspekty jakości pracy szkoły według typów gmin



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Zarządzanie oświatą w gminach. Raport z badania ankietowego, Uniwersytet Warszawski/ORE/Millward Brown, Warszawa 2012; N=320.

Należy podkreślić jednak, że korzystanie z wyników egzaminacyjnych przez pracowników samorządów często wiąże się z chęcią tworzenia przez nich porównań pomiędzy szkołami. Na przykład, niektórzy pracownicy samorządów, w celu przygotowania rankingów szkół na podstawie EWD zaczęli wręcz stosować „quasi-metody” pomiaru na elipsach wartości punktowych: „Respondenci stosują

„chałupnicze” metody analizy EWD np. wymierzając linijką środek elipsy i wykorzystując tę wiedzę do porównań wskaźników EWD między szkołami.” (Raport G_01, IBE, 2013, s.17)

Wskazać można jednak również przykłady samorządów, które starają się wykorzystywać wnioski z analiz wyników egzaminacyjnych do podejmowania konkretnych decyzji mających wpływ na funkcjonowanie szkół. Niektóre wydają się wykorzystywać wnioski z analiz wyników egzaminów i EWD aby wspomagać szkoły (Matuszczak i in. 2013), np. poprzez przyznawanie nagród finansowych dyrektorom uzyskującym wysokie wskaźniki efektywności kształcenia w swoich placówkach, planowanie wydatków na doszkalanie nauczycieli, czy też dodatkowe godziny zajęć lekcyjnych w szkołach, które nie uzyskują zadowalających wskaźników EWD. Z kolei innym samorządom wyniki egzaminacyjne i EWD pomagają np. w podejmowaniu decyzji dotyczących restrukturyzacji sieci placówek. Brakuje jednak danych, aby ocenić, jaka jest skala powyższych podejść organów prowadzących. Natomiast ważne wydaje się nie tylko to, że taki sposób postępowania ma miejsce, ale również sama świadomość szkół, że tak może być. Badania pokazują, że takie obawy wśród szkół są dosyć powszechne.

5.5. Podsumowanie

W wielu krajach i różnych systemach edukacyjnych duża ilość dostępnych danych niekoniecznie przekłada się na odpowiednie ich wykorzystywanie i wartościowe tego efekty (Vanhoof, Schildkamp, 2014). Przed takim wyzwaniem znajdują się także polskie szkoły mające dostęp między innymi do bardzo bogatego źródła informacji jakim są wyniki egzaminacyjne. Pojawia się więc pytanie, jak analizować te dane i w jakim celu je wykorzystywać. Na poziomie deklaracji analizy wyników egzaminacyjnych są powszechnie prowadzone, a ich wyniki uwzględniane w szeregu decyzji podejmowanych przez szkoły. Podobne zresztą są wnioski z analizy poziomu spełniania wymagania związanego z analizą wyników egzaminacyjnych w ramach nadzoru pedagogicznego. Dodatkowo badania międzynarodowe pokazują, że dyrektorzy i nauczyciele z polskich szkół znajdują się zazwyczaj wśród państw, w których najczęściej deklarowane jest wykorzystywanie wyników egzaminacyjnych w różnych aspektach. Zaś deklarowane wykorzystywanie wyników egzaminacyjnych w większości państw w ostatnich latach bardzo rośnie. Wyniki badań pokazują, że analiza danych egzaminacyjnych i same wyniki egzaminacyjne postrzegane są przez kadrę szkół jako bardzo istotne źródło informacji, które powinno być wykorzystywane do podejmowania decyzji. Taki sposób myślenia może być jednym z wyznaczników rosnących oczekiwań względem szkół, a w szczególności oczekiwań odnoszących się do osiągnięcia wysokich wyników uczniów.

Z pogłębionych analiz z kolei wynika, że szkoły mają liczne problemy z prowadzonymi analizami, a większość z nich dopiero się uczy jak i w jakim celu analizować i wykorzystywać dane z systemu egzaminacyjnego. Zebrany materiał pokazuje, że motywacja do gromadzenia i przetwarzania danych w szkołach ma zazwyczaj charakter zewnętrzny – związany z regulacjami, które obligują szkoły do wykorzystywania wyników egzaminacyjnych, a nie z poszukiwaniem odpowiedzi na pojawiające się wyzwania, chęcią wprowadzania zmian w szkole. Cele „prorozwojowe” znajdują się więc na dalszym planie, a wyznacznikiem tego może być na przykład fakt, że zdecydowanie bardziej popularne jest odnoszenie wyników szkoły do wyników innych placówek, z gminy, czy regionu niż porównywanie wyników szkoły między latami, czy rzadkie uwzględnianie wśród czynników kontekstowych uwarunkowań związanych z pracą nauczycieli, czy organizacją pracy szkoły. Oczywiście badania zidentyfikowały także przypadki szkół bardziej zaawansowanych w analizie i interpretacji wyników, jednakże nawet w tych placówkach dyrektorzy i nauczyciele mają często trudności z wskazaniem efektów podjętych po analizie wyników egzaminacyjnych działań.

Z perspektywy analiz wyników egzaminacyjnych szczególnie problematyczne jest odpowiednie formułowanie wniosków i rekomendacji na podstawie prowadzonych analiz i potem dalsze ich wdrażanie przez poszczególnych nauczycieli. Podobnie jak w wielu krajach głównym wyzwaniem

okazuje się więc wdrożenie wyników analiz do szkolnej praktyki w klasie. W tej chwili wśród działań podejmowanych po analizach wyników egzaminacyjnych dominuje raczej intensyfikacja pracy nad konkretnymi umiejętnościami/przedmiotami, przede wszystkim poprzez zwiększenie liczby konkretnych ćwiczeń i liczby zajęć na których pracuje się nad umiejętnościami uznanymi za słabiej opanowane, a nie bardziej ogólne doskonalenie sposobów nauczania, czy modyfikacje w warsztacie pracy. Potwierdza to częściowo obserwacje z innych krajów opisane w rozdziale 1 raportu: obok pozytywnych skutków wykorzystywania danych egzaminacyjnych widoczne są też skutki negatywne. Dlatego tak ważne są działania mające na celu wzmacnianie kompetencji analizy danych i uświadamianie ich zalet, ale i ograniczeń, oraz wzbogacania zakresu danych wykorzystywanych przez szkoły.

Bibliografia

Badania rodziców. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole. (2009). Pobrane z: <http://www.szkola-bezprzemocy.pl/996,badania-rodzicow-2009>

Breiter, A. i Karbautzki, L. (2011). Data Use in Schools – A Cross-Country Study. Institute for Information Management, University of Bremen. WAB #1792909. Pobrane z: <https://sites.google.com/site/comeniusdatause/documents/dissemination-materials/scientific-articles>

Earl, L. i Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning, *Cambridge Journal of Education* Vol. 33, No. 3, 383-394 November. Oxfordshire: Carfax Publishing.

Elsner, D. i Bednarek, K. (2012). *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*. Publikacja Programu NPSEO. Pobrane z: http://www.npseo.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pdf

Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No. 42, EDU/WKP(2009)21. Paris: OECD.

Fila, J., Matuszczak, K. i Zielonka, P. (2015). *Wykorzystanie efektów projektu systemowego OBUT przez szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (raport niepublikowany).

Fischer, J.M. i Taylor, F. (2012). Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 235-249). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gocłowska, A. (red.). (2013). *Ewaluacja zewnętrzna. Poradnik wizytatora*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kędracka, E., Matuszczak, K., Rappe, A. i Stożek, E. (2013). *Badanie na temat wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) przez szkoły ponadgimnazjalne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Konceptualizacje wymagań. Pobrane 18 lutego 2015 i 10 września 2015 z www.npseo.pl

Koniewski, M. (2015). *Materiały szkoleniowe Wiosennej Szkoły EWD*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kowalewska, G. (2014). *Raport z badania uczestniczącego w szkole podstawowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (raport niepublikowany).

Ligęza, A. (2013). Analiza danych dotyczących wymagania „Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe”. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010-2011* (s. 19-25). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ligęza, A. i Franczak, J. (BDW). *Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych w polskich szkołach. Raport z wyników ewaluacji zewnętrznej*. Pobrane 18 lutego 2015 z:

http://www.npseo.pl/data/various/files/Agata%20Lig%C4%99za%20Justyna%20Franczak-%20analiza%20wynik%C3%B3w%202011_12.pdf.

Marciniak, M. i Ronka, D. (2012). *Development of the Data Use Professional Development Course*, Paper for the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), 25th ICSEI Congress in January 2012, Malmö, Sweden.

Matuszczak, K., Zielonka, P. i Bąbiak, I. (2014). *Raport z ewaluacji wewnętrznej projektu EWD*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Milecka, B. (2014a). Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych w polskich szkołach. Raport z wyników ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz i A. Goćłowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012-2013* (s. 188-197). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Milecka, B. (2014b). W jaki sposób i jakie analizy wykorzystuje się w polskich szkołach do doskonalenia procesów edukacyjnych. W: G. Mazurkiewicz i A. Goćłowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2013-2014* (s. 213-227). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Peter, J. i Rappe, A. (2010). Opinie nauczycieli i egzaminatorów o systemie egzaminów zewnętrznych. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 459-466). Kraków: Grupa Tomami.

Pfeiffer, A. (2015). *Raport zbiorczy z badania uczestniczącego w szkołach podstawowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rappe, A. (2013). Opinie nauczycieli i dyrektorów o systemie egzaminów zewnętrznych na podstawie badań prowadzonych przez zespół EWD. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych* (s. 254-267). Kraków: Grupa Tomami.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Schildkamp, K., Karbautzki, L. i Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers, *Studies in Educational Evaluation*, 42(2014) 15-24.

Skórska, P., Koniewski, M. i Majkut, P. (2012). Obiektywność oceny stopnia spełnienia wymagań stawianych przez państwo szkołom w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty. W: B. Niemierko i M.K. Szmi-gel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne* (s. 288-299). Kraków: Grupa Tomami.

Stożek, E. (2010). Dane egzaminacyjne w ewaluacji zewnętrznej, *Dyrektor szkoły* nr 9/2010, s.18-21.

Stożek, E. i Hawrot, A. (2014). Dlaczego szkoły analizują wyniki egzaminacyjne? W: B. Niemierko i M.K. Szmi-gel (red.), *Diagnozy Edukacyjne. Dorobek i nowe zadania* (s. 230-239). Kraków: Grupa Tomami.

Stożek, E., Kędracka, E. i Rappe, A. (2015). *Opis poziomów wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły*, artykuł niepublikowany.

Uniwersytet Warszawski, ORE, Millward Brown. (2012). *Zarządzanie oświatą w gminach. Raport z ba-dania ankietowego*, Warszawa.

Vanhoof, J. i Schildkamp, K. (2014). From 'professional development for data use' to 'data use for pro-fessional development, *Studies in Educational Evaluation*, 42(2014) 1-4.

Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs S. i Vanderlocht, H. (2013). Data use by Flemish school principals: impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies* 40 (2014), 48-62.

Wasilewska, O., Rybińska, A. i Muzyk, A. (2014). *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.