

Joanna Madalińska-Michalak

**Oferta edukacyjna
i jakość kształcenia
w publicznych liceach
ogólnokształcących w Łodzi**



WYDAWNICTWA
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Joanna Madalińska-Michalak

**Oferta edukacyjna
i jakość kształcenia
w publicznych liceach
ogólnokształcących w Łodzi**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Joanna Madalińska-Michalak – Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Inetta Nowosad

SKŁAD I ŁAMANIE

Leonora Wojciechowska

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Grzejszczak

Książka powstała na bazie projektu naukowo-badawczego „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących – aspekt porównawczy”, który był realizowany w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi na badania zespołowe, w ramach programu „Współpraca z wyższymi uczelniami”. Czas trwania projektu: 02 kwietnia – 30 listopada 2012 r.

Praca naukowa finansowana ze środków Wydziału Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06251.13.0.M

ISBN 978-83-7525-921-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

WSTĘP	9
Rozdział I	
OFERTA EDUKACYJNA – JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – LICEUM OGÓLNO- KSZTAŁCĄCE	13
Wprowadzenie	13
1. Oferta edukacyjna	14
2. Jakość kształcenia	18
3. Liceum ogólnokształcące	30
3.1. Powstanie i tradycje liceum ogólnokształcącego – rys historyczny	31
3.2. Licea ogólnokształcące w Polsce w latach 90. XX wieku	34
3.3. Liceum ogólnokształcące w Polsce w XXI wieku	39
3.3.1. Liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjal- nych	40
3.3.2. Sytuacja liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół po- nadgimnazjalnych	42
3.3.3. Podstawa programowa	48
3.3.4. Egzamin maturalny	52
Podsumowanie	55
Rozdział II	
METODOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE ZAŁOŻENIA BADAŃ	57
Wprowadzenie	57
1. Uzasadnienie potrzeby prowadzenia badań	57
2. Cel, przedmiot badań i problematyka badawcza	61
3. Metoda, technika i narzędzia badawcze	66
4. Dobór próby	70
5. Teren badań	73
6. Organizacja i przebieg badań	82
Podsumowanie	85
Rozdział III	
CHARAKTERYSTYKA BADANYCH SZKÓŁ	87
Wprowadzenie	87
1. Zmiany demograficzne a liczba uczniów i oddziałów	87
2. Popularność szkół i oddziałów	92
3. Egzamin maturalny	95
4. Uczniowie	102

4.1. Ogólna charakterystyka – potrzeby, zachowania, silne strony i wyzwania	102
4.2. Promocja do następnej klasy – frekwencja – drugoroczność	106
5. Kadra pedagogiczna	110
5.1. Potencjał kadry pedagogicznej	111
5.2. Silne i słabe strony kadry pedagogicznej	113
6. Baza lokalowa i wyposażenie szkół	115
6.1. Stan techniczny budynków szkolnych	115
6.2. Pomieszczenia i infrastruktura dydaktyczna	116
6.3. Wyposażenie pracowni przedmiotowych	117
6.4. Atuty warunków lokalowych i wyposażenia szkoły	117
6.5. Słabości warunków lokalowych i wyposażenia szkoły oraz wynikające z tego potrzeby szkoły	119
6.6. Działania podjęte przez dyrektora szkoły na rzecz poprawy warunków lokalowych i wyposażenia szkoły	120
Podsumowanie	121
Rozdział IV	
OFERTA EDUKACYJNA	125
Wprowadzenie	125
1. Oferta edukacyjna: zajęcia obowiązkowe	126
1.1. Przedmioty o rozszerzonym programie nauczania	126
1.2. Język obcy w klasach pierwszych	131
1.3. Dodatkowe zajęcia edukacyjne	135
2. Oferta edukacyjna: zajęcia pozalekcyjne	138
3. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów	147
3.1. Oferta edukacyjna a potrzeby uczniów	149
3.2. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów	152
3.3. Oferta edukacyjna a oczekiwania uczniów	156
3.4. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów: porównanie	158
4. Tworzenie oferty edukacyjnej	160
5. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów oraz ich skuteczność	169
Podsumowanie	176
Rozdział V	
JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA	181
Wprowadzenie	181
1. Jakość kształcenia: ocena ogólna	181
2. Jakość kształcenia: doświadczenia szkolne uczniów	186
2.1. Lekcje	186
2.1.1. Treść lekcji	187
2.1.2. Zakres wymagań stawianych przez nauczyciela	188
2.1.3. Rodzaj aktywności uczniów	190
2.1.4. Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela	193
2.1.5. Sposób przekazywania wiedzy	195

2.2. Relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie	197
2.2.1. Nauczyciel jako osoba znacząca	197
2.2.2. Rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela	199
2.2.3. Sposób traktowania ucznia przez nauczyciela	200
2.2.4. Stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów	202
2.2.5. Działania nauczyciela wobec klasy	204
2.3. Korepetycje	206
3. Doskonalenie jakości szkoły	213
Podsumowanie	218
 ZAKOŃCZENIE	 227
BIBLIOGRAFIA	229
SPIS TABEL	235

Wstęp

Przedmiotem zainteresowań w niniejszej publikacji jest oferta edukacyjna i jakość kształcenia w liceach ogólnokształcących. Problematyka jakości kształcenia jest coraz częściej podejmowana zarówno przez teoretyków edukacji, jak i praktyków.

Przedstawiane w książce badania zostały zainicjowane przez władze edukacyjne Miasta Łodzi. W pierwszym kwartale 2012 roku ogłoszono konkurs na realizację tematu „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy” w ramach programu „Współpraca z wyższymi uczelniami”. Badania miały dostarczyć władzom edukacyjnym miasta informacji na temat publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi w celu zmierzenia się z wyzwaniem, jakim jest dbałość o doskonalenie warunków sprzyjających podnoszeniu jakości kształcenia w tego typu szkołach. Podjęcie badań koncentrujących się na ofercie edukacyjnej i jakości kształcenia w liceach ogólnokształcących ma głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co zrobić, aby udoskonalić ofertę edukacyjną i podnieść jakość kształcenia w szkołach średnich jest warunkiem podejmowania wysiłków, które mają na celu doskonalenie procesu kształcenia.

Niniejsza praca składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym w pierwszej kolejności przedmiotem omówienia uczyniono dwie tytułowe kategorie, którymi są oferta edukacyjna i jakość kształcenia. Następnie skoncentrowano uwagę na problematyce związanej z liceum ogólnokształcącym. Problematykę tę przybliżono poprzez nakreślenie rysu historycznego liceów oraz ukazanie rozwoju liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku. Szczególną uwagę poświęcono omówieniu miejsca, jakie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, sytuacji liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych oraz zmianom w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej i ramowych planów nauczania. W części końcowej rozdziału

pierwszego omówiono zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych i podstawowe wyniki tych egzaminów w 2012 roku w różnych typach szkół, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyniki absolwentów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi.

W rozdziale drugim zaprezentowano metodologiczne i organizacyjne założenia omawianych w tej książce badań. W rozdziale tym określono zasadniczy problem i cele badań, przedstawiono problematykę badawczą, przedmiot badań oraz zastosowaną metodę i technikę badań. W dalszej kolejności przedstawiono sposób doboru osób badanych, teren badań oraz organizację i przebieg procesu zbierania danych.

W rozdziale trzecim ukazano charakterystykę publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi. Charakterystyka tych szkół została opracowana na podstawie danych, jakie pozyskano z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi oraz od dyrektorów i uczniów badanych szkół. W charakterystyce publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi zasadniczą uwagę poświęcono liczbie uczniów, którzy podejmują naukę w badanych liceach, liczbie kandydatów z I preferencji do badanych liceów, popularności badanych szkół, popularności oddziałów w badanych szkołach oraz wynikiem, jakie uzyskują absolwenci badanych szkół na egzaminie maturalnym. Obok tych formalnych własności szkół ukazano dane dotyczące ich uczniów, dyrektorów i nauczycieli oraz bazy materialnej i wyposażenia.

W rozdziale czwartym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o to, jak kształtuje się oferta edukacyjna w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W rozdziale tym zasadnicza uwaga została poświęcona rozpoznaniu i opisaniu oferty edukacyjnej w badanych szkołach, ocenie tej oferty, a także analizie praktyk związanych z tworzeniem oferty edukacyjnej i jej realizacją. Badanie oferty edukacyjnej publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi pozwoliło na ukazanie kształtowania się tej oferty w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, jak i na zajęciach pozalekcyjnych. Badanie oferty zakładało, obok innych zamierzeń, skoncentrowanie uwagi na ocenie stopnia, w jakim oferta odpowiada na potrzeby uczniów i umożliwia rozwój ich zainteresowań oraz ocenie stopnia spełnienia oczekiwań co do oferty edukacyjnej. W rozdziale tym ukazano także jak przebiega tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących oraz od czego ono zależy.

W rozdziale piątym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, pokazując nie tylko to, jak uczniowie i dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi oceniają jakość kształcenia w swoich szkołach, ale także jak kształtuje się ocena jakości procesu kształcenia i jego zasadniczych komponentów. I to właśnie tej ocenie poświęcono zasadniczą uwagę w tym rozdziale. Prowadzone badania wskazują, że chcieliśmy się dowiedzieć, jakie są doświadczenia uczniów w zakresie nauki w obszarach o podstawowym znaczeniu dla jakości kształcenia w szkole – obszarach tworzących/definiujących usługę edukacyjną szkoły.

Jako autorka niniejszej pracy pragnę wyrazić nadzieję, że przedstawione tutaj badania spotkają się z zainteresowaniem ze strony dyrektorów szkół, nauczycieli, pracowników oświaty i polityków oświatowych oraz nauczycieli akademickich i studentów studiów pedagogicznych.

Wszystkim osobom zaangażowanym w projekt naukowo-badawczy „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy”, który był realizowany w 2012 roku w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi, należą się podziękowania. Serdeczne podziękowania kieruję zwłaszcza w stronę dyrektorów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, którzy zechcieli wypełnić dość obszerne kwestionariusze ankiet oraz w stronę uczniów, którzy wzięli udział w realizowanych badaniach. Dziękuję osobom pracującym w Wydziale Edukacji Urzędu Miasta Łodzi i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi za pomoc w pozyskaniu ważnych dla prowadzonych badań danych. Gorące słowa podziękowania kieruję do Pani mgr Moniki Chmieleckiej, asystentki w Zakładzie Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, która podjęła się żmudnego zadania, jakim było wykonanie obliczeń zebranych w badaniu danych i wstępne rozpoznanie uzyskanych wyników.

Niech mi będzie wolno wyrazić nadzieję, że praca ta – choć w części – dostarczy impulsów do rozwoju tej dziedziny praktyki społecznej, jaką jest kształcenie, że przyczyni się do doskonalenia oferty edukacyjnej i podnoszenia jakości kształcenia w liceach ogólnokształcących, nie tylko na terenie Miasta Łodzi.

Joanna Madalińska-Michalak

Rozdział I

Oferta edukacyjna – jakość kształcenia – liceum ogólnokształcące

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale – ze względu na podejmowany problem badawczy i przedmiot badań – w pierwszej kolejności przedmiotem omówienia uczyniono dwie tytułowe kategorie, którymi są oferta edukacyjna i jakość kształcenia. Obie kategorie, jak pokazują prowadzone tutaj rozważania, wciąż domagają się uściśleń, wyjaśnień, precyzacji. Pomimo pojawienia się w ostatnim czasie wielu prac z zakresu jakości w edukacji, zagadnienie jakości kształcenia, zwłaszcza jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, jest nadal otwarte i niezmiernie istotne. Jego aktualność i doniosłość wynika ze zmieniających się warunków pracy szkoły i wyzwań przed, jakimi stoją absolwenci tych szkół.

Prowadzone w tym rozdziale rozważania, w dalszej kolejności, odnoszą się do problematyki związanej z liceum ogólnokształcącym. Uwypuklony zostanie tutaj fakt, mówiący o tym, że liceum ogólnokształcące to przykład szkoły średniej ogólnokształcącej, która już od początku swojej historii propagowała model kształcenia ogólnego, niepowiązanego z przygotowaniem zawodowym. Zostanie także podkreślona dynamika rozwoju liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku. Szczególna uwaga w tej części niniejszego rozdziału będzie poświęcona omówieniu miejsca, jakie obecnie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, sytuacji liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych oraz zmianom w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania. W części końcowej niniejszego rozdziału zostaną omówione zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych w naszym

kraju i podstawowe wyniki tych egzaminów w 2012 roku w różnych typach szkół, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyniki absolwentów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi.

1. Oferta edukacyjna

Oferta¹ edukacyjna to taki termin, który bywa pomijany w pedagogicznych źródłach encyklopedycznych. W literaturze przedmiotu problematyka oferty edukacyjnej szkół, a zwłaszcza oferty edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych, w tym liceów ogólnokształcących, także nie jest wyraźnie zaznaczona. Brak jest opracowań podejmujących szerzej to zagadnienie. Można wręcz powiedzieć, że literatura poświęcona temu problemowi jest wręcz zadziwiająco skromna. Pojedyncze artykuły w prasie nauczycielskiej zawierają utyskiwania lub też listę pobożnych życzeń. Trudno jest znaleźć powody mówiące o braku zajmowania się bezpośrednio tą problematyką. Być może problem tkwi w tym, że tematyka oferty edukacyjnej wydaje się nad wyraz oczywista, stąd też badacze nie poświęcają jej należytej uwagi. Tymczasem rzadko kiedy mówiło się tyle o ofercie edukacyjnej w Polsce, co w ostatnich kilku latach, w trakcie których wprowadzono szereg reform edukacyjnych mających – niejako z założenia – sprzyjać podniesieniu jakości szkoły. Do najbardziej znaczących reform w tym zakresie należy zaliczyć wprowadzoną w 2009 roku reformę nadzoru pedagogicznego i reformę programową. Reforma programowa ma być odpowiedzią na problem zaspokojenia zwiększonych aspiracji młodego pokolenia i ma umożliwić wszystkim uczniom solidne opanowanie wspólnego fundamentu wiedzy ogólnej: jego realizacja jest rozciągnięta na trzy lata gimnazjum oraz część czasu nauki każdej szkoły ponadgimnazjalnej. Wdrażaniu w szkołach i przedszkolach nowej podstawy programowej towarzyszą zmiany w prawie oświatowym. Tych zmian, porządkujących edukacyjną rzeczywistość, jest sporo: to m.in. zmieniona ustawa o systemie oświaty, nowe rozporządzenie o ramowych planach nauczania (obowiązujące w szkołach publicznych), nowe rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli, czy też nowe zadania dla

¹ Słowo oferta według *Słownika języka polskiego* (2005) oznacza (i) formalną propozycję zawarcia umowy, dokonania transakcji; (ii) towary i usługi proponowane klientom. Dokonując namysłu nad słownikowym znaczeniem słowa oferta, można rzec, że jest ona terminem z dziedziny ekonomii. W praktyce może być swoistym elementem gry rynkowej.

nauczycieli, wynikające ze zmian w Karcie Nauczyciela. Można powiedzieć, że w obliczu toczących się obecnie zmian w oświacie wszelkie próby analizy jakości pracy szkoły sprzyjają koncentracji uwagi na ofercie edukacyjnej szkoły.

W tradycyjnym spojrzeniu na szkołę dominuje stanowisko zgodnie, z którym o jakości pracy szkoły świadczy fakt, iż jej absolwenci nie popełniają określonych błędów oraz nie mają luk w wiedzy. Cechą charakterystyczną takiego podejścia jest postrzeganie jakości pracy szkoły przez pryzmat minimalnych osiągnięć uczniów. Współczesne rozważania nad zdrowym społeczeństwem, rozwojem szkoły pokazują, że o losach ludzi, o ich sukcesach decyduje przede wszystkim to, co wiedzą, co potrafią, a nie to, czego nie wiedzą czy nie umieją. Jakość pracy szkoły – jak podkreśla Klemens Stróżycki (2003, s. 442) – należy postrzegać przez pryzmat oferty edukacyjnej, a nie wymagań minimalnych, jakie stawia szkoła, by móc ją ukończyć. W tym duchu została skonstruowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977)².

W myśl istniejących podstaw prawnych, regulujących funkcjonowanie szkoły, zakłada się, że oferta edukacyjna szkoły – bez względu na etap kształcenia – powinna stwarzać szanse realizacji podstawy programowej i być z nią spójna. W szkole należy podejmować działania, których modyfikacja wynika z potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Proponowane zajęcia powinny być spójne z celami i treściami zawartymi w programach dydaktycznym i wychowawczym szkoły. Jeśli chodzi o uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, w tym uczniów liceów ogólnokształcących, to zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia

² W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół wprowadzono zmianę w stosunku do dotychczas obowiązującego rozporządzenia z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17) polegającą na określeniu, iż wątek tematyczny „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” jest wątkiem obowiązkowym w ramach przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo realizowanego w szkołach ponadgimnazjalnych, czyli na IV etapie edukacyjnym (załącznik nr 4 do niniejszego rozporządzenia). Wydanie nowego rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół było podyktowane względami legislacyjnymi. Rozporządzenie z 23 grudnia 2008 roku straciło moc wraz z wejściem w życie 1 września 2012 roku nowego rozporządzenia.

27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej, w zaleceniach odnośnie warunków i sposobu jej realizacji, mówi się, iż uczeń na IV etapie edukacji wchodzi w dorosłe życie, dojrzewa jego osobowość, krystalizują się jego zainteresowania i wyraźnie zarysowują się cele, do których dąży, samodzielnie analizuje i porządkuje rzeczywistość. Zadaniem nauczycieli jest stymulowanie i rozwijanie zainteresowań ucznia. Nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej powinien odwoływać się do wiedzy i umiejętności, które uczeń nabył na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Nauczyciel powinien uwzględniać możliwości uczniów, ich potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz dostosować do nich wymagania edukacyjne. Zadaniem szkoły jest tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi ucznia w różnych jego wymiarach.

Wprowadzany obecnie do polskich szkół system nadzoru pedagogicznego szczególną rolę przypisuje ewaluacji³. Należy zaznaczyć, że według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 07 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz.1324) ewaluacja jest nazywana: „badaniem praktycznym oceniającym”. Ewaluację uznaje się za podstawowe narzędzie tego nadzoru mające wpływ na jakość kształcenia oraz na rozwój szkół i placówek oświatowych. Według założeń pomysłodawcy reformy nadzór pedagogiczny ma mieć wpływ na jakość kształcenia i rozwój szkół oraz placówek oświatowych. Rozdzielenie trzech jego funkcji: kontroli przestrzegania prawa, wspomagania pracy szkół i placówek oraz ewaluacji ich pracy, to jeden z pierwszych kroków w drodze do stworzenia takiego nadzoru, który ma w rzeczywisty sposób wpłynąć na doskonalenie jakości pracy szkół/placówek, a dzięki dostarczaniu informacji o całym systemie oświatowym ułatwić prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce. Prowadzenie ewaluacji w szkole można traktować jako swoiste „zaproszenie do rozwoju”⁴. Podejmujący to zaproszenie

³ Jedną z pierwszych definicji ewaluacji na gruncie polskim można odnaleźć w „Słowniku ilustrowanym języka polskiego” Michała Arcta z 1929 roku. W Słowniku tym ewaluacja jest rozumiana jako „ocenienie, oszacowanie, określenie wartości” (cyt. za: Malenda, 2003, s. 1091). Zbliżone, a miejscami identyczne, objaśnienie sposobu rozumienia słowa „ewaluacja” można odnaleźć w „Słowniku języka polskiego”, gdzie wskazuje się, iż „ewaluacja” oznacza „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie” i jest słowem przejętym z języka francuskiego, pochodzącym od słowa *évaluation* (1988, s. 563). Szczegółowe założenia ewaluacji można odnaleźć np. w pracy: „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym”, G. Mazurkiewicz (red.), UJ, Kraków 2010.

⁴ Formuła zaproszenia wydaje się nam być o tyle właściwa, iż szkoła podejmując autonomiczne decyzje, w jaki sposób wykorzystać raport z ewaluacji zewnętrznej, jak poprowadzić ewaluację wewnętrzną może sama decydować o swoim rozwoju.

nauczyciele w toku prowadzenia ewaluacji, badając własną praktykę pedagogiczną, mogą przyczyniać się do poprawy jej jakości (Cochran-Smith, Lytle, 2009). Kierowanie się dociekliwością poznawczą w rozwiązywaniu podejmowanych przez nauczycieli problemów, stwarza im warunki do doskonalenia ich nauczycielskiej praktyki. Sprzyja temu dążenie nauczycieli do wyjaśniania analizowanych sytuacji, do stawiania pytań typu „dlaczego dane fakty mają miejsce w szkole?”, „co leży u podłoża danych zjawisk, sytuacji?” W pracy nauczyciela odpowiedź na pytanie „dlaczego?” – jak zasadnie wskazuje Henryka Kwiatkowska (2008, s. 104) – przesądza o znaczeniu wiedzy w działaniu pedagogicznym. Poznawcza dociekliwość nauczyciela, chęć przełamywania „przeszkód epistemologicznych” sprzyjać może zarówno poznaniu rzeczywistości, w jakiej są zanurzeni nauczyciele, jak i doskonaleniu ich praktyki pedagogicznej, co w efekcie ma służyć rozwojowi zawodowemu nauczyciela i rozwojowi szkoły jako całości. Kierowanie się motywacją w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, u podstaw której tkwi jedynie potrzeba rozwiązania problemu na rzecz niejako natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej (co może oznaczać traktowanie procesu zbierania i analizowania danych jako środka do realizacji celów praktycznych poprzez dostarczenie danych na temat osiągnięć uczniowskich, efektywności szkoły oraz zaprezentowania relacji rezultaty-koszty) nie sprzyja wprowadzaniu rzeczywistej zmiany w życie szkoły. W ramach tak rozumianej ewaluacji dominuje nie tyle nastawienie na zmianę praktyki poprzez rozwój podmiotów edukacyjnych i szkoły jako całości, co przede wszystkim nastawienie na rozliczalność (ang. *accountability*) (zob. Michalak, Marciniak, 2011).

Ewaluacja na gruncie pedagogiki bywa utożsamiana z ocenianiem, „szacowaniem wartości”. Za takim sposobem rozumienia ewaluacji opowiada się Krzysztof Kruszewski, który odnosząc się krytycznie do stosowania w języku polskim terminów anglosaskich – we wstępie do tłumaczonej przez siebie książki Johna MacBeatha, Michaela Schratza, Denisa Meureta i Larsa Jakobse na pod tytułem „Czy nasza szkoła jest dobra?” – pisze: „niepotrzebnie używamy *ewaluacji*, skoro mamy *ocenianie*, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych Nie da się dalej wciskać w ramy istniejącej aparatury pojęciowej terminów z innej rzeczywistości” (2003, s. 9). Henryk Mizerek dokonując oglądu znaczenia słownikowego słowa „ewaluacja”, odsłania słabości i pułapki utożsamiania ewaluacji z ocenianiem i jednocześnie przywołuje propozycję Anny Brzezińskiej (2000, s. 94), która proponuje

odwołać się do źródłosłowu terminu „ewaluacja”. Źródłosłów tego słowa według „Słownika łacińsko-polskiego”, to: „*evalesco*, -ere, -u” – stawać się silnym, potęgnać, oraz „*evaeleo*, -ere” – móc, zdołać.

Analiza stawianych szkołom wymagań prowadzi do postawienia pytań kluczowych dotyczących pracy szkoły i wyodrębnienia szeregu kryteriów, które pozwalają na zbieranie informacji o szkole potrzebnych w ewaluacji. Jednym z kluczowych pytań w ewaluacji – traktowanej obecnie jako forma nadzoru pedagogicznego – jest pytanie o ofertę edukacyjną szkoły. Biorąc pod uwagę procesy zachodzące w szkole, można zastanowić się na ile oferta odpowiada na potrzeby uczniów i rynku pracy oraz na ile umożliwia ona rozwój zainteresowań uczniów. Oferta edukacyjna wymaga ciąglego monitorowania, którego skutkiem jest jej wzbogacanie i dostosowanie do zmieniających się potrzeb. Mogą temu służyć nowatorskie rozwiązania programowe rozwijające aspiracje uczniów. Wymaganie pokazujące rolę przemyślanej oferty edukacyjnej w podnoszeniu jakości pracy szkoły jest ważne ze względu na konieczność uwzględnienia wszystkich aspektów pracy decydujących o ostatecznych rezultatach (przedmioty, treści, metody, relacje, zajęcia dodatkowe i tym podobne).

2. Jakość kształcenia

Punktem wyjścia w analizie i opracowaniu tej kategorii pojęciowej edukacji, jaką jest jakość kształcenia powinno być zastanowienie się nad sensem jej terminów składowych, to jest nad kształceniem i jakością. Określenie istoty jakości kształcenia jako wieloaspektowej kategorii wymaga zatem podjęcia próby poszukiwania istoty kształcenia oraz istoty jakości.

Treść pojęcia kształcenie, jak i innych pojęć, które będą tutaj przybliżone, zależy od założeń teoretycznych, mogących być płaszczyzną odniesienia konstruowanej definicji danego pojęcia, a także od różnych kontekstów społeczno-kulturowych.

Kształcenie tradycyjnie było rozumiane jako proces prowadzący do formowania intelektualnej strony osobowości uczącego się (np. H. Muszyński, K. Sośnicki). We współczesnej pedagogice odchodzi się od stanowiska, które kojarzyło kształcenie wyłącznie z rozwojem intelektualnym ucznia, co w praktyce oznaczało przede wszystkim presję na przekazywanie wiedzy w toku procesu dydaktycznego. Obecnie mówiąc o kształceniu, kładzie się nacisk na rozwój intelektualny, wolicjonalny i emocjonalny ucznia.

Bogdan Nawroczyński w „Zasadach nauczania” zwrócił uwagę na to, że nauczanie wpływa na zmiany, które zachodzą nie tylko w umyśle osoby uczącej się, ale także w jej sferze wolicjonalnej i emocjonalnej. Mówiąc o nauczaniu kształcącym, wskazywał na ścisły związek nauczania z wychowaniem. Podobne poglądy prezentowali w swoich pracach Sergiusz Hessen i Zygmunt Mysłakowski. Wincenty Okoń wychodząc z podobnych założeń, stworzył teorię kształcenia wielostronnego (1976; 2003), do której obecnie nawiązuje wielu autorów. Główna idea kształcenia wielostronnego to postulat stosowania przez nauczyciela wielu różnorodnych strategii kształcenia, wśród których naczelną rolę zajmuje konieczność rozwijania sfery emocjonalnej uczniów. Kształcenie wielostronne mówi o tym, aby nauczyciel w procesie nauczania objął oddziaływaniem uczucia i wolę ucznia, a nie jedynie jego intelekt. Idea wielostronnego kształcenia mimo, iż przełamywała dominujący w Polsce w latach 70. XX wieku i później jednostronny intelektualizm teorii i praktyki edukacyjnej nie znalazła odpowiedniego odbioru. Nie była ona rozwijana od strony teoretycznej, nie znalazła także odpowiedniego jej miejsca w praktyce edukacyjnej.

W roku 1990 ukazała się ważna praca pod tytułem „Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii kształcenia wielostronnego”. Jej autor, Władysław P. Zaczyński, powraca ponownie do teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia i przedstawia zachodzące zmiany w kształceniu, nauczaniu i dydaktyce. Autor pokazuje jak przyczyniły się one do zmiany w odbiorze stworzonej przez Wincentego Okonia teorii wielostronnego kształcenia. Władysław P. Zaczyński wyjaśnia w swojej książce różnicę między wielostronnym a wszechstronnym kształceniem. Wszechstronność kształcenia różni się od wielostronności traktowaniem ucznia podmiotowo. Kształcenie wszechstronne należy rozumieć jako ogólne rozwijanie osobowości poprzez nauczanie wielu przedmiotów bez uwzględniania podmiotowości ucznia. Przy czym, przez podmiotowość rozumie się spostrzeganie siebie jako źródło aktywności, odpowiedzialności za własne czyny, bycie sprawcą zdarzeń, które są pochodne od naszego działania. Według Władysława P. Zaczyńskiego podmiotowe traktowanie ucznia w procesie nauczania i wychowania, a także uwzględnienie przeżyć w procesie uczenia się pozwoli na dokładne poznanie i zrozumienie teorii wielostronnego kształcenia. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział III omawianej książki. Rozdział ten nosi tytuł: „Wartości edukacyjne przeżyć emocjonalnych”. Władysław P. Zaczyński

pokazuje w tym rozdziale na czym polega proces zaangażowania emocjonalnego podczas uczenia się oraz jakie pozytywne elementy mogą być użyteczne dla dydaktyka. Autor książki podkreśla wagę rozważań teoretycznych i praktycznych rozwiązań, jeśli chodzi o problematykę emocji i ich roli w uczeniu się ucznia. Dowodzi przy tym, że sytuacje dydaktyczne nie mogą zostać opisane bez kontekstu emocjonalnego: każda sytuacja dydaktyczna wytwarza emocje, czasami mogą to być emocje niezauważalne, bądź obojętne. Im bardziej dziecko przeżywa, doświadcza pozytywnych uczuć podczas uczenia się, tym może lepiej zapamiętać podany materiał. Każda czynność jest podejmowana przez dziecko z jakąś nutką emocji. To one wpływają na trwałość i skuteczność zapamiętywania. Zaczyński zauważa, że uczniowie mają często trudności w nauce, ponieważ ich emocje związane ze szkołą są negatywne.

Współczesne teorie kształcenia kładą nacisk na rozwój całej osobowości osoby uczącej się. Można przyjąć, że kształcenie to system działań zmierzających do tego, aby umożliwić uczącej się osobie i grupie:

- poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką,
- przygotowanie do zmieniania świata poprzez rozwój sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz rozwinięcie potrzeb i umiejętności samokształceniowych i zdobycie pożądanых kwalifikacji zawodowych,
- ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych (Okoń, 2001, s. 190–192).

Podsumowując dotychczasowe rozważania warto podkreślić, że kształcenie jest równocześnie nauczaniem i uczeniem się, a zarazem przeniknięte jest wychowaniem. Jeśli na kształcenie spojrzymy jako na proces, to ma ono znamiona działania celowego, planowego, systematycznego i wielostronnego. Jest to działanie skierowane ku jednostce i grupie. Jest to działanie co najmniej jednopodmiotowe (samokształcenie) lub dwupodmiotowe lub wielopodmiotowe. Kształcenie jest działaniem prowadzonym najczęściej w ramach instytucji edukacyjnych. Takie znaczenie terminu nadają też w niniejszej pracy. Stąd, ilekroć będzie mowa o kształceniu, to oznacza ono nauczanie i uczenie się wraz z wpisującym się w te procesy oddziaływania wychowawcze. Przy czym nauczanie to działalność nauczyciela, organizująca i uła-

twijająca uczniom uczenie się. Jest to działalność intencjonalna, u której podstaw leży wywołanie uczenia się jako czynności podmiotowej samych uczniów. Według słownika Wincentego Okonia nauczanie to „planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych, trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przekazywania wartości i działań praktycznych” (Okoń, 2001, s. 254).

Kształcenie występuje pod wieloma postaciami. Biorąc pod uwagę prowadzone w niniejszej książce analizy, należy podkreślić, że ze względu na cel i treści kształcenia można mówić o kształceniu ogólnym lub zawodowym. Ze względu na miejsce, w którym odbywa się kształcenie, mówimy o kształceniu szkolnym lub pozaszkolnym. W kontekście prowadzonych w tej książce rozważań warto zaznaczyć, że termin i pojęcie kształcenie ogólne – jak pisze Tadeusz W. Nowacki w pracy „Kształcenie ogólne i zawodowe” (1998) – związane są z neohumanizmem. W okresie Odrodzenia i w trakcie ruchów reformistycznych w Kościele zaczął się kształtować nowy typ szkoły, który nie prowadził do wykonywania konkretnego zawodu. Kształcenie ogólne jako pojęcie zostało wyniesione przez neohumanistów do rzędu jednego z centralnych pojęć pedagogicznych. Określenie kształcenie ogólne związane jest z Wilhelmem Humboldtem, który w roku 1808 pisał: „Wszystkie szkoły, które nie służą poszczególnym stanom, lecz kierują się na dobro całego narodu lub państwa, muszą nastawiać się na kształcenie ogólne. Potrzeby zaś życia, albo potrzeby rozmaitych przemysłów, winny zostać oddzielone i wykonywane według uzupełnionego nauczania” (cyt. za Nowacki, 1998, s. 73).

Innym terminem o charakterze podstawowym, który będzie stale obecny w niniejszej pracy, jest *jakość*. Kategoria ta jest wieloznaczna. Ma ona zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Szczególnie wiele o jakości mówią producenci, konsumenci, odbiorcy usług lub produktów, eksperci, dziennikarze, politycy, ideolodzy życia społecznego. Słowo to używane jest ze swobodą, a jego nieodłączną cechą staje się – jak zaznaczyłam – wieloznaczność, którą można odczytać zarówno w języku potocznym, w języku naukowym, w języku literackim, jak i w publicystyce.

Robert Pirsig, amerykański pisarz i filozof, pisze: „Jakość ... wiesz i nie wiesz co to jest. To jest zaś sprzeczność sama w sobie. Ale przecież pewne rzeczy są lepsze od innych, czyli mają lepszą jakość. Spróbuj jednak powiedzieć, czym jest jakość w oderwaniu

od przedmiotów, których jest właściwością, wtedy wszystko pęka jak bańka mydlana. Nie ma w ogóle o czym mówić. Jeśli jednak nie możesz określić, co to jest jakość, skąd możesz wiedzieć, czym ona jest, lub jeszcze lepiej, czy w ogóle istnieje? Jeśli nikt nie wie, czym ona jest, to w praktyce oznacza, że jej w ogóle nie ma, ale właśnie w praktyce istnieje ona naprawdę. A na czymże innym oparte są stopnie? I dlaczegoż by ludzie płacili fortuny za jedne przedmioty, a wyrzucali na śmietnik drugie? Pewne rzeczy są oczywiście lepsze od innych ... ale co ta lepszość oznacza?” (1994, s. 173).

Słowo jakość, jak wskazuje „Słownik języka polskiego” (2005, s. 290), oznacza „właściwość, rodzaj, gatunek, wartość; zespół cech stanowiących o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem, a nie innym”. „Słownik filozofii” pokazuje, że jakość należy traktować jako „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” (Julia, 1992, s. 149). Ta właściwość jakości jest – jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2011, s. 7) – szczególnie istotna, zwłaszcza wówczas, gdy analizie podlegają skomplikowane przedmioty, które są z natury niedookreślone, czego przykładem może być kształcenie.

Po raz pierwszy pojęcie jakość (gr. *poiotes*) zdefiniował Platon. W jego ujęciu jakość to „pewien stopień doskonałości”. Platon porównując jakość do piękna, stwierdził że jest ona sądem wartościującym wyrażonym przez osobę użytkującą jakąś rzecz. Jeżeli nie ma użytkownika, to nie ma również sądu (Kiliński, 1979, s. 13). Inne podejście do jakości reprezentował Arystoteles, który jakość określił jako to, co sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest. Wskazał zatem na ścisłe powiązanie tego pojęcia z jego cechami (Skrzypek, 2000, s. 15). W starożytności nie stworzono jednej definicji doskonałości, a posługiwano się określaniem jej dla każdego badanego przedmiotu na podstawie właśnie charakterystycznych cech. Ustalono, że jakość posiada chociażby takie cechy obiektywne i mierzalne, jak masa czy kształt oraz takie cechy subiektywne, oceniane przez każdego inaczej, jak barwa lub zapach. Cyceon tworząc łaciński termin filozoficzny dla określenia greckiego pojęcia, wprowadził słowo *qualitas*. Słowo to przeszło do niektórych języków romańskich i germańskich jako: włoskie – *qualita*, francuskie – *qualite*, niemieckie – *die Qualität*, angielskie – *quality*.

Na podstawie już tej wstępnej charakterystyki słowa jakość, widać, że jakość jest związana z doskonałością, klasą, dostosowaniem do oczekiwań. Jakość jest niewidoczna, gdy jest dobra, odpowiednia. Jednak jest niemożliwa do niezauważenia, gdy jest zła (Lock, 2002, s. 27). Słowo jakość występuje z takimi przymiotnikami, jak: „dobra jakość” lub „wysoka jakość”. Jakość jest często postrzegana subiektywnie i jest kojarzona ze wszystkim, co można poprawić. Jakość jest zazwyczaj odnoszona do rzeczy, usługi i wiąże się w wyraźny sposób z cenionym zbiorem cech w stosunku do poziomu możliwego. Za przeciwieństwo jakości – zwłaszcza wtedy, gdy jakość rozumie się jako klasę, markę, wartość – uważa się powszechnie sytuację, w której z jakiś powodów na przykład produkt lub usługa nie spełnia odpowiednich kryteriów, właściwości i często nazywa się to bezwartościowością.

W literaturze dotyczącej zarządzania jakością słowo jakość jest najczęściej używane wówczas, gdy chodzi o produkt lub usługę (do tej kategorii można zaliczyć również usługi edukacyjne), działalność lub świadczenia. „Dobrej lub złej jakości może być telewizor, samochód, paczek, a także obsługa klienta w restauracji, banku, sądzie, szkole lub szpitalu”, jak pisze Andrzej Jacek Blikle (2012, s. 21). Mówimy tutaj na przykład o jakości produktu lub usługi, gdy określamy stan spełnienia wymagań, oczekiwań odbiorcy produktu lub usługi (Hamrol, Mantura, 1998; Blikle, 2012). Jakość należy więc pojmować jako zgodność świadczeń, usług z potrzebami odbiorcy oraz wymaganiami i standardami danej instytucji. Osiąganie wysokiej jakości dokonuje się zatem poprzez ciągłe doskonalenie warunków, w których zachodzi dany proces, na przykład edukacyjny. Richard Koch (1997) wyróżnił kilka cech jakości, twierdząc, że jakość może być rozumiana jako:

- funkcjonowanie powyżej dolnej przyjętej granicy,
- przygotowanie do realizacji celów,
- możliwości przekształcania stanów istniejących,
- brak usterek w wytworze.

Termin jakość jako kategoria analityczna wymaga szczególnego potraktowania, zwłaszcza wówczas, gdy podejmujemy próbę określenia jakości jakiegokolwiek instytucji i jej działalności. „Wszyscy w zasadzie zgadzamy się co do tego, że jakość powinna być dobra, nie zawsze jednak do końca wiemy, jak ją oceniać (czym ją mierzyć) oraz jak ją osiągnąć. Z okresu PRL znane są nam niektóre typowe dla tamtych czasów metody dbania o jakość: plakaty w halach produkcyjnych, transparenty na płotach, system przodowników pracy i wreszcie gdzieś tam komórki kontroli jakości

prowadzące wyrywkową ocenę jakości produkcji. O jakości usług nie mówiło się w ogóle.

Wszystkie wymienione powyżej <<metody>> nie przyczyniały się oczywiście do poprawy jakości. Zależała ona niezmiennie od tego, czy ludzie pracujący przy produkcji chcieli i potrafili o nią dbać. Czasami chcieli, ale nie potrafili, bo nie stwarzano im ku temu żadnych warunków, innym razem potrafili, ale nie chcieli, gdyż oceniano ich za przekraczanie lub niewykonywanie planów, a nie za jakość. Podobne błędy popełniano zresztą również i w Europie Zachodniej oraz USA, tyle że tam poziom techniczny produkcji był znacznie wyższy, zupełnie inne były także oczekiwania rynku, co wymuszało na producentach i usługodawcach wyższą jakość” (Blikle, 2012, s. 21).

Jakość samą w sobie trudno jest zdefiniować. Nie jest to pojęcie łatwe do sprecyzowania. Jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednej definicji, wyprowadzonej ze ściśle określonej koncepcji teoretycznej (zob. Mizerek, 2012, s. 13). Jakość bywa utożsamiana z wartością danego przedmiotu czy zjawiska. Jest odbiciem stopnia doskonałości wyrobu lub usługi i jednocześnie zespołem cech i charakterystyk wyrobu lub usługi, które noszą w sobie zdolność zaspokojenia określonej potrzeby.

Jakość została zdefiniowana w normach ISO 9000, które są powszechnie uznawane za podstawę budowania systemów zarządzania jakością we wszystkich organizacjach, bez względu na rodzaj ich działalności. Normy ISO 9000 zawierają terminologię, wymagania i wytyczne dotyczące wprowadzania, doskonalenia i kontrolowania systemu zarządzania jakością. Jakość jest tutaj rozumiana jako najwyżej ceniony zbiór cech (tzw. wysoka jakość) w stosunku do poziomu możliwego do osiągnięcia. Tak postrzegana jakość mówi o stopniu, w jakim zbiór inherentnych właściwości jakieś organizacji, instytucji, czy realizowanej przez tę instytucję usługi spełnia stawiane wobec niej wymagania. Dzięki stosowaniu norm ISO 9000 instytucje, organizacje, czy podmioty gospodarcze stają się – w sensie przyjęcia i respektowania międzynarodowych reguł – standardowe i wiarygodne. Ma to olbrzymie znaczenie w procesie rozszerzającej się współpracy międzynarodowej. Całościowe podejście do tak rozumianego zarządzania jakością wymaga:

- planowania jakości, czyli opracowania czynności zmierzających do ustalenia celów i kryteriów oceny danego procesu;

- sterowania jakością – opracowania techniki pracy i czynności służących do spełnienia wymagań związanych z przyjętymi normami;
- zabezpieczenia jakości – opracowania czynności pozwalających do uzyskania pewności, że ustalone wymagania normowe są spełniane;
- optymalizacji jakości – opracowania przedsięwzięć i środków wpływających na zwiększenie efektywności i zyskowności czynności i procesów (Bartz, 2000, s. 18).

W celu spełnienia wymienionych wymagań, działania związane z jakością powinny być różnorodne i permanentnie doskonalone.

Jakość może być postrzegana z zewnętrznego i wewnętrznego punktu widzenia (zob. Payne, 1996, s. 264). W tym pierwszym przypadku jakość jest silnie powiązana z oceną klienta. Ocena jakości z wewnętrznego punktu widzenia mówi o zgodności z określonymi normami.

W świetle definicji jakości ISO można byłoby powiedzieć, że w odniesieniu do jakości kształcenia w szkołach przedmiotem analizy byłaby ocena stopnia, w jakim zbiór właściwości procesu kształcenia – usługi realizowanej przez szkoły – spełnia stawiane przed nią wymagania. Przy czym usługodawcą byłaby tu szkoła, usługobiorcą – uczeń, personelem liniowym działającym w strefie tzw. biura frontowego organizacji usługowej – pracownicy szkoły stykający się bezpośrednio z uczniami. Składające się na zbiór właściwości procesu kształcenia cechy można byłoby w uproszczeniu podzielić na dwie grupy:

- grupa cech związanych z merytoryczną stroną procesu kształcenia – cech określających „jakość techniczną” usługi, korespondujących z odpowiedzią na pytanie: „Co jest przedmiotem świadczenia?”, oraz

- grupa cech związanych z kontaktem usługowym – cech określających „jakość funkcjonalną” usługi, związanych z odpowiedzią na pytanie: „Jak przebiega świadczenie?”

Miarodajne określanie jakości technicznej usługi dydaktycznej, ze zrozumiałych względów powinno być dokonywane przez stronę trzecią. Jakość techniczna tej usługi postrzegana z perspektywy uczniów lub nauczycieli wydaje się informacją o niewystarczającej trafności i rzetelności. Jakość funkcjonalną usługi, można traktować jako ocenę prawie niezależną od specyfiki nauczanego przedmiotu natomiast zróżnicowaną ze względu na formę procesu kształcenia. Miarodajne określanie jakości funkcjonalnej usługi dydaktycznej może być dokonywane przez trzy

strony zainteresowane procesem kształcenia: stronę trzecią, uczniów-usługobiorców i – na zasadzie samooceny – pracowników usługodawców.

Anna Krajewska dokonując przeglądu definicji pojęcia jakości, trafnie zauważa, że „poszczególni autorzy przypisują mu różne wartości, odzwierciedlane przez specyficzne cechy wytworu, wyrobu i/lub działania, np. przydatność użytkowa, minimum strat, zaspokojenie wymagań lub potrzeb, sprawność działania. Potwierdza to relatywizm tego pojęcia, jego względność wobec użytkownika tego terminu i okoliczności, w których jest używane. Niemniej jednak można stwierdzić, że pojęcie jakości określa suma cech charakteryzujących wytwór, wyrób i/lub działanie, które są istotne z punktu widzenia wartości aprobowanych przez użytkownika tego terminu. W przypadku działania jakość utożsamia się z ocenianym pozytywnie cechami działania” (2004, s. 190–191).

Podejmując próbę określenia jakości kształcenia, warto zwrócić uwagę na dynamicznie rozwijające się badania i literaturę poświęconą jakości kształcenia (Blanchard, O'Connor, 1998; Brzeziński, Elias, red. 2003; Hamrol, Mantura, 1998; Hornowska, 2003; Krajewska, 2004; Kwiatkowska, Stępień, red. 2011; Stróżyński, 2003; Wnuk-Lipińska, Wójcicka, 1997; Wójcicka, 2001; Wójcicka 2002). Problematyka jakości kształcenia ma coraz większe znaczenie w praktyce edukacyjnej. Debata nad jakością kształcenia odnosi się do najbardziej żywotnych problemów tej praktyki. O relatywizmie pojęcia jakości w odniesieniu do jakości edukacji, pisał Henryk Mizerek (2012) w pracy „Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc”.

W literaturze przedmiotu zauważalny jest brak jednoznaczności w definiowaniu pojęcia *jakość kształcenia*, podobnie jak ma to miejsce w odniesieniu do pojęcia jakości. Zdefiniowanie pojęcia jakości kształcenia napotyka trudności, chociażby z powodu wieloznaczności tego terminu. Teoretycy podkreślają, że jakość kształcenia to pojęcie nieostre i dość pojemne. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co rozumie się obecnie przez pojęcie jakości kształcenia wymaga wypracowania ujęcia uwzględniającego wieloaspektowość i złożoność tego zjawiska, a także uwzględniającego dynamikę zachodzących procesów.

Dokonany przez Annę Krajewską (2004) przegląd teoretycznych koncepcji jakości kształcenia – w ramach którego autorka omówiła teorię kapitału ludzkiego, teorię kapitału społecznego, teorię potrzeb A. M. Masłowa, koncepcje doskonałości zasobów i reputacji instytucji, koncepcje doskonałości w rozwoju talentu,

koncepcje wykształcenia wyższego, koncepcję „nowej odpowiedzialności”, rynkowe koncepcje jakości kształcenia – pokazuje, że można znaleźć między nimi wiele podobieństw i różnic. Wśród cech wspólnych jest traktowanie wiedzy, umiejętności i wykształcenia jako znaczącej wartości. Niemniej jednak na gruncie poszczególnych koncepcji wartość ta – jak zaznacza Anna Krajewska (2004, s. 184) – jest odmiennie postrzegana, stąd różnice rysujące się między tymi koncepcjami dotyczą:

- celów i wyników kształcenia,
- istoty jakości kształcenia,
- dostępu do kształcenia i rodzaju uzyskiwanych korzyści.

I tak, przykładowo z punktu widzenia potrzeb i dążeń jednostki, celem kształcenia jest rozwijanie potencjału możliwości tkwiących w człowieku (teoria kapitału ludzkiego), zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, w tym potrzeby samorealizacji (teoria potrzeb A. M. Masłowa). Z punktu widzenia funkcji i potrzeb instytucji edukacyjnych cel kształcenia może być definiowany jako rozwijanie talentów i możliwości uczących się (koncepcja doskonałości w rozwoju talentu), powiększanie zasobów i reputacji instytucji (koncepcja doskonałości zasobów i reputacji), ale także stałe dążenie do podnoszenia jakości realizowanych funkcji poprzez porównywanie uzyskiwanych osiągnięć z najlepszymi osiągnięciami (koncepcja *benchmarkingu*), jak również zaspokajanie, czy wręcz wyprzedzanie potrzeb i oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych (koncepcja jakości usług). Z punktu widzenia społeczeństwa celem kształcenia jest zaspokajanie potrzeb i oczekiwań społecznych (koncepcja „nowej odpowiedzialności”) oraz kształtowanie postaw i zachowań obywatelskich (teoria kapitału społecznego) (zob. Krajewska, 2004, s. 184–185).

Henryk Mizerek prowadząc rozważania wokół jakości kształcenia (2012), podkreślił że do tego rodzaju problematyki należy podchodzić w sposób szczególny. Jakość jako idea edukacyjna współcześnie uzyskuje swoje znaczenie i swoją „rzeczywistość” (tamże, s. 14). Autor powołując się na pracę A. Krajewskiej (2004) i P. Scott’ea (1994), trafnie wskazuje, że kategoria jakości kształcenia skutecznie wymyka się próbom jej zamknięcia w ramy jednej, obowiązującej racjonalności. Autor stoi na stanowisku, iż w teorii i praktyce istnieje wiele równoprawnych i jednocześnie różnorodnych podejść do jakości w edukacji. I tak, jakość kształcenia jako wielowymiarowa kategoria pojęciowa bywa:

- „traktowana jako doskonałość,
- opisywana w kontekście wyników kształcenia,

- opisywana na podstawie wyników audytu – przeglądu (kontroli, wizytacji),
- analizowana w aspekcie misji,
- traktowana jako kultura,
- opisywana jako transformacja” (Mizerek, 2012, s. 19).

Jakość jako doskonałość – wyraża szczególnie wysokie standardy, jej istotą jest procesualność; wymaga użycia wskaźników uwarunkowanych tradycją edukacyjną (wzorce, niepisane prawa, zasady), które są najbardziej pożądane i wewnętrznie akceptowane w danej instytucji edukacyjnej. Najczęściej odnoszą się one do opisu tzw. sylwetki absolwenta danej instytucji. Eksponowane są wtedy te cechy, dyspozycje i kompetencje absolwenta, dzięki którym może on dojść do sukcesu edukacyjnego i zawodowego. W podejściu tym na plan pierwszy wysunięte są wszelkie aspekty dotyczące funkcjonowania określonej instytucji, a zwłaszcza te działania, które związane są z projektowaniem i wdrażaniem programów kształcenia. Jakość jest tutaj czymś zadaniem. Kryteria, na podstawie których orzeka się o jakości, związane są z tworzeniem warunków, w których uczniowie mają równe szanse na uczenie się.

Opisywanie jakości kształcenia na podstawie badania i interpretacji wyników kształcenia, jak twierdzi Henryk Mizerek, wymaga przede wszystkim szczegółowego zdefiniowania tych wyników oraz pracy z danymi, które są trafne i rzetelne. W tym podejściu niezbędne jest powoływanie stosownych instytucji, agend, gremiów, komisji, które są uprawnione do określania jakości, recenzowania efektów pracy danej instytucji edukacyjnej. Podstawowym warunkiem, który należy spełnić jest holistyczne, zintegrowane podejście do oceny jakości instytucji edukacyjnej. Badania, w których orzeka się o jakości kształcenia na podstawie rezultatów działalności szkoły wymagają odwołania się do różnego rodzaju wskaźników, tzw. *performance indicators*, które ujmują wewnętrzną oraz zewnętrzną jakość funkcjonowania danej instytucji. Jakość wewnętrzna może być określana np. *skutecznością kształcenia*, czyli stopniem realizacji założonych celów, terminowością kończenia cyklu kształcenia, z uwzględnieniem tzw. odpadu i odsiewu. Mniejsze znaczenie przywiązuje się do samych procesów kontroli i oceny. Jakość ze względu na kryterium zewnętrzne wyrażana jest *efektywnością kształcenia*. W tym przypadku odsetek absolwentów przyjętych na studia podyplomowe, studia doktoranckie, odsetek zatrudnionych spośród absolwentów w danym sektorze, do którego przygotowywała uczelnia, czy też

odsetek absolwentów odnoszących sukces zawodowy może być miarą efektywności kształcenia. Omawiana miara efektywności kształcenia może być wzbogacona pomiarem *par excellence* subiektywnym. Stosuje się go wówczas, gdy dodatkowo interesujący może być na przykład odsetek uczniów, studentów, absolwentów, nauczycieli danej instytucji edukacyjnej, którzy z satysfakcją mówią o swojej szkole czy uczelni. Jakość opisywana na podstawie wyników kształcenia napotyka poważne bariery metodologiczne. Określanie jakości poprzez wyniki jest o tyle trudne w praktyce, gdyż wymaga z jednej strony pomiaru dużej liczby cech, z drugiej zaś dla niektórych z tych cech brakuje jasnych kryteriów oceny, jak w przypadku pomiaru postaw absolwentów, czy określania poziomu ich satysfakcji.

W przypadku podejścia do jakości kształcenia na podstawie wyników audytu – przeglądu zakłada się, że o jakości pracy instytucji orzekają nie tyle klienci usług, co niezależni, posiadający wiedzę ekspercką, fachowcy. Badania jakości kształcenia prowadzone przez fachowców mają odpowiedzieć na pytanie o to, czy i na ile dana instytucja spełnia standardy kształcenia czy też normy kształcenia. W wyniku oceny jakości udziela się w tym przypadku akredytacji na prowadzenie usług edukacyjnych lub przyznaje się certyfikaty jakości. Przyznawane certyfikaty jakości sprzyjają najczęściej podnoszeniu konkurencyjności na rynkach lokalnych i europejskich.

W orzekaniu o jakości kształcenia w aspekcie misji kładzie się nacisk na indywidualność, odrębność instytucjonalną, na cele danej instytucji edukacyjnej. Przyjmuje się tutaj model charakteryzujący się orientacją procesową z nastawieniem na ciągłe doskonalenie procesów pracy, zwłaszcza procesu kształcenia. „Wysoka jakość – jak twierdzi Henryk Mizerek (2012, s. 20) – sprowadza się do zgodności działań z celami zawartymi i wartościami zapisanymi w misji”. Kryteria jakości to profesjonalne standardy, które są wypracowywane przez nauczycieli. Słabą stroną tego podejścia jest ograniczona możliwość porównywania wyników osiąganych przez szkoły tego samego szczebla czy typu, ale różniące się pojmowaną misją.

Podejście do jakości traktowanej jako kultura mówi o nastawieniu instytucji edukacyjnej na wartości, które są obecne w codziennym jej życiu, na wartości tworzące społeczny klimat i nadające kształt relacjom międzyludzkim. Natomiast analiza jakości w aspekcie transformacji koncentruje się na procesach zmian zachodzących u uczniów dzięki nauce w szkole. Zmiany te

mogą odnosić się do wiedzy uczniów, do ich umiejętności czy do kompetencji. O jakości kształcenia decyduje tutaj to, co uczeń uzyskał dzięki nauce w szkole. Do analizy jakości kształcenia potrzeba w tym przypadku dobrej miary postępu poczynionego przez uczniów podczas nauki w danej szkole. Przykładem podejścia badawczego pozwalającego zmierzyć wkład szkoły w wyniki nauczania jest rozwijana u nas metoda edukacyjnej wartości dodanej.

W badaniu jakości kształcenia rzadko wykorzystuje się tylko jedno z pięciu przedstawionych podejść. Nie ma również podstaw by wskazywać na jeden, „właściwy” i uniwersalny model oceny jakości kształcenia. Każde podejście ma zarówno swoje silne, jak i słabe strony. Od badających jakość kształcenia wymaga się wieloaspektowego podejścia. Odpowiedź na pytanie, co świadczy o jakości określonej instytucji edukacyjnej, zawsze wymaga przyjęcia określonych założeń wynikających z przyjętej ideologii pedagogicznej, filozofii kształcenia (por. Gutek, 2003).

Poszukując odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia warto uczynić punktem odniesienia – zwłaszcza wówczas, gdy jakość kształcenia jest postrzegana jako kultura – podobnie, jak to zrobiła Maria Dudzikowa wraz ze swoim zespołem (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red. 2010), psychokulturowe podejście do edukacji J. Brunera (2006) i wskazane przez tego naukowca idee sprawstwa, współpracy i refleksji. Według J. Brunera idee te są ze sobą ściśle powiązane. Razem wzięte pozwalają spojrzeć na szkołę jako miejsce rozwoju ucznia, zarówno rozwoju intelektualnego, jak i osobowościowego. Im częściej i powszechniej – jak pokazuje Maria Dudzikowa (2010) – codzienna kulturowa szkolna *praxis* jest udziałem uczniów, tym bardziej prorozwojowe są doświadczenia uczniów i tym wyższa jest jakość szkoły (tamże, s. 43). U podstaw analiz skoncentrowanych na jakości kształcenia w szkołach będzie wówczas tkwiło takie spojrzenie na jakość kształcenia, zgodnie z którym kładzie się nacisk na poznanie doświadczanej przez uczniów jakości kształcenia w toku nauki w szkole.

3. Liceum ogólnokształcące

Liceum ogólnokształcące (z łac. *Licaeum*, od gr. *Lyÿkheion*) według międzynarodowych norm dla klasyfikacji kształcenia – Międzynarodowych Standardów Klasyfikacji Kształcenia⁵ jest

⁵ Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia (ang. International Standard Classification of Education, ISCED) zostały opracowane przez UNESCO

to szkoła realizująca kształcenie średnie drugiego stopnia, które jest określane jako poziom ISCED 3 i można je definiować jako kształcenie następujące po ukończeniu szkoły średniej pierwszego stopnia. Jego długość jest różna w różnych krajach: najczęściej waha się od 2 do 5 lat, a naukę rozpoczyna się w wieku 14–16 lat. Kształcenie średnie drugiego stopnia ma charakter albo tak zwanej fazy „końcowej” kształcenia, co oznacza, że absolwenci przechodzą bezpośrednio na rynek pracy, albo fazy „przejściowej”, czyli przygotowującej absolwentów danych szkół do kształcenia policealnego albo wyższego (zob. Prucha, 2004, s. 120). W wielu krajach kształcenie średnie drugiego stopnia, ze względu na programy kształcenia, dzieli się na dwa główne typy: kształcenie ogólne (ang. *general upper secondary education*) i kształcenie zawodowe (ang. *vocational/technical education*).

Ze względu na program kształcenia jest ono szkołą realizującą kształcenie ogólne, zaś ze względu na poziom kształcenia jest to szkoła średnia drugiego stopnia. Biorąc pod uwagę rozróżnienie dokonane przez Jana Pruchę, można powiedzieć, że kształcenie średnie, jakie ma miejsce w liceum, ma charakter tzw. fazy „przejściowej”, co oznacza, że zadaniem liceum jest przygotowanie jego absolwentów do kształcenia policealnego albo wyższego (zob. tamże, s. 120).

W tej części niniejszego rozdziału w pierwszej kolejności zostanie nakreślony rys historyczny liceów ogólnokształcących. Następnie będzie ukazana sytuacja liceum ogólnokształcącego w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku. Uwaga będzie skupiona na analizie miejsca, jakie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, sytuacji liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych, zmianach w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej i ramowych planów nauczania oraz zasadach przeprowadzania egzaminów maturalnych i wynikach tych egzaminów w 2012 roku.

3.1. Powstanie i tradycja liceum ogólnokształcącego – rys historyczny

Średnia szkoła ogólnokształcąca – poprzedniczka liceum, jest – jak pisze Andrzej Bogaj (2003, s. 1055) – „tak stara, jak zorganizowane formy kształcenia i wychowania, choć w trakcie jej rozwo-

jako narzędzie gromadzenia i rozpowszechniania porównywalnych informacji i danych statystycznych w dziedzinie oświaty.

ju historycznego zmieniał się kanon kształcenia ogólnego. Każda bowiem epoka przynosiła bowiem własny ideał człowieka wykształconego oraz związane z nim koncepcje kształcenia i wychowania”.

Szkola średnia ogólnokształcąca już od początku swojej historii propagowała model kształcenia ogólnego, niepowiązanego z bezpośrednim przygotowaniem zawodowym. Była ona ukierunkowana na kształcenie człowieka posiadającego wszechstronne wykształcenie ogólne⁶, zainteresowanego uczeniem się rzeczy, które w danym momencie nie mają praktycznego zastosowania, troszczącego się o to, aby uczyć się więcej, niż jest to konieczne.

W Europie ogólnokształcące szkoły średnie pojawiły się wraz z powstaniem uniwersytetów i były oparte, zwłaszcza w czasie średniowiecza, na tradycji sztuk wyzwolonych (łac. *artes liberales*)⁷ oraz ideach wychowania rycerskiego.

Burzliwe wydarzenia społeczno-polityczne i religijne, jakie miały miejsce na zachodzie Europy w XVIII wieku wyzwały potrzebę wprowadzania zmian w różnych obszarach życia. Ogólne zmęczenie i wyczerpanie długotrwałą wojną i rewolucjami powodowało, że powszechne było pragnienie spokoju i ugruntowania zdobyczy rewolucyjnych. W Europie pojawiły się wówczas różne idee i projekty reform oświaty i szkolnictwa wyższego. Jeśli weźmie się pod uwagę czasy i okoliczności, w jakich powstawały te projekty, to często zaskakiwały one śmiałością i komplementarno-

⁶ Współcześnie pojawiają się pytania o to, co oznacza być wykształconym, kim jest osoba wykształcona, jaka jest rola edukacji uniwersyteckiej w kreowaniu elit społecznych. Doskonałym przykładem książki, która podnosi tego rodzaju pytania, jest praca Darii Hejwosz pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit* (2010). W pracy tej autorka koncentrując się na problematyce ideału człowieka wykształconego, odsłania relacje między edukacją i społeczeństwem, ukazuje wiele paradoksów i kontrowersji, które wyłaniają się w związku z wywieranymi na uniwersytety presjami.

⁷ Siedem sztuk wyzwolonych (łac. *septem artes liberales*) to podstawa wykształcenia w okresie późnej starożytności oraz średniowiecza. Siedem sztuk wyzwolonych dzielono na dwie mniejsze grupy – *trivium* i *quadrivium*. Na program *trivium* składała się gramatyka, co ówczesnie oznaczało biegłość w łacinie, oraz dialektyka, czyli logika i retoryka (sztuka układania mów). *Trivium* było wstępem do kolejnego etapu nauki. Na średniowiecznych uniwersytetach *quadrivium* uważane było za przygotowanie do studiów filozofii i teologii. Obejmowało ono geometrię, arytmetykę, astronomię i muzykę. Ogólnie można powiedzieć, że *trivium* zajmowało się przede wszystkim nauką języka i było przeznaczone dla osób od 9 roku życia, zaś *quadrivium* było ukierunkowane na naukę przedmiotów praktycznych i było przeznaczone dla osób w wieku od 16 do 25 roku życia (Kupisiewicz, 2012, s. 72).

ścią. Doskonałym przykładem były nowatorskie idee reformowania szkolnictwa we Francji autorstwa Jeana Anotoine’a Nicolasa Condorceta (1743–1794) – francuskiego filozofa, matematyka i ekonomisty. J. A. N. Condorcet był autorem *Projektu organizacji wychowania publicznego*, który pozostawił trwały ślad w umysłowości epoki. Przez całe stulecia ktokolwiek zajmował się problemami oświaty, nawiązywał do przesłania *Projektu organizacji wychowania publicznego* z 1792 roku.

J. A. N. Condorcet postulował publiczne, powszechne dla wszystkich, obowiązkowe i bezpłatne szkoły na każdym poziomie. Projekt przewidywał pięć szczebli szkolnictwa (pięć stopni oświaty publicznej):

- czteroletnie szkoły początkowe (elementarne) z jednym nauczycielem, służące uczeniu się tego, co konieczne i przydatne każdemu człowiekowi, aby mógł sam sobą kierować. Program szkoły elementarnej obejmował elementy „wszelkiej wiedzy”, to znaczy przedmioty instrumentalne, podstawy moralności, ekonomii oraz nauk o przyrodzie. Ponadto co niedzielę każdy nauczyciel miał wygłaszać odczyt publiczny, na którym obecni mieli być obywatele w każdym wieku. W ten sposób, jak zakładał Condorcet, można było przekazać młodym ludziom wiadomości niezbędne, które nie mogły wejść w skład ich wykształcenia początkowego. Dlatego też proponował zapoznać wszystkich zainteresowanych z zasadami etyki i prawami narodowymi;

- trzyletnie szkoły drugiego stopnia z jednym, dwoma lub trzema nauczycielami, organizowane w miastach powyżej 4 tys. mieszkańców; program nauczania na średnim szczeblu przewidywał gramatykę, historię, geografę, język obcy, prawo, matematykę oraz „sztuki mechaniczne”, program miał mieć ogólnokształcący charakter;

- instytuty kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodach. Nauka w instytutach miała polegać na zastąpieniu nauki książkowej przez naukę rozumową oraz nadaniu nauczaniu orientacji specjalizacyjnej o kierunku matematyczno-przyrodniczym, moralnym, politycznym i literacko-artystycznym;

- licea realizujące kształcenie na poziomie wyższym i obejmujące „wszystkie nauki w pełnym zasięgu”, oraz

- państwowe towarzystwa nauk i sztuk, które – z założenia – miałyby sprawować nadzór nad całością systemu szkolnego, prowadzić badania naukowe i mianować profesorów (por. Kupisiewicz, 2012, s. 145–146).

Według projektu organizacji szkolnictwa państwowego J. A. N. Condorceta licea wpisywały się w najwyższy stopień kształcenia w systemie szkół we Francji. Były odpowiednikiem naszych uniwersytetów, a ich zadaniem było kształcenie uczonych i profesorów. W liceach nauczanie było wspólne nie tylko młodym ludziom, którzy uzupełniali swoje wykształcenie, ale również dorosłym. Po raz pierwszy w historii pojawiła się też idea kształcenia dorosłych, które miało być realizowane przez biblioteki, muzea i publiczne odczyty. Projekt nie został przyjęty do realizacji, jednak był świadectwem nowego sposobu myślenia o szkole (Nowakowska-Siuta, 2007, s. 238).

Pierwsze w świecie licea wprowadził Napoleon Bonaparte w 1802 roku. Licea były państwowymi szkołami średnimi ogólnokształcącymi (*lycée*). Ich ukończenie było uwieńczone egzaminem maturalnym – bakalaureatem (*baccalauréat*) w zakresie kształcenia ogólnego i technicznego. Liceum uprawniało do podjęcia studiów w szkole wyższej.

W Polsce pierwszymi liceami były Liceum Pińczowskie (1551), kolegium pijarskie w Piotrkowie Trybunalskim (1675), I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Kielcach (1727), Liceum Warszawskie (1804), Liceum Krzemienieckie (1804), Liceum im. gen. Wybickiego w Śremie (1858) oraz Liceum Lubelskie (1862).

W latach 1932–1948 w Polsce istniały dwuletnie licea ogólnokształcące oraz trzyletnie licea pedagogiczne i zawodowe. W 1948 roku wprowadzono czteroletnie liceum ogólnokształcące i pięcioletnie liceum zawodowe (technikum). Przed reformą szkolnictwa w 1999 roku do czteroletniego liceum przyjmowani byli absolwenci ośmioletniej szkół podstawowych. Od 1999 roku – od reformy szkolnictwa – liceum ogólnokształcące jest szkołą ponadgimnazjalną. Wcześniej posługiwano się nazwą rodzajową: szkoła średnia.

3.2. Licea ogólnokształcące w Polsce w latach 90. XX wieku

W 1991 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zainicjowało prace związane z przekształcaniem systemu edukacji i dostosowaniem go do zmieniających się warunków ustrojowych, społecznych i gospodarczych. Jak trafnie podkreślają Andrzej Bogaj, Stefan M. Kwiatkowski i Mirosław J. Szymański (1998), działania te nie były „ani proste ani łatwe, gdyż dokonywały się po pierwsze w sytuacji głębokich podziałów aksjologicznych w społeczeństwie

polskim, skłonnym na początku lat dziewięćdziesiątych do idiosynkrazji i konwersji dotychczasowych działań, w tym także działań edukacyjnych, po drugie zaś, w warunkach szybkich oraz istotnych zmian gospodarki rynkowej i edukacji w krajach wysoko-
korozwiniętych” (tamże, s. 72).

W latach 90. XX wieku (do czasu reformy oświaty z 1999 r.) licea ogólnokształcące przyjmowały absolwentów szkół podstawowych, w ciągu 4 lat nauki zapewniały średnie wykształcenie ogólne oraz dawały możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości, a tym samym prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Uczniowie, którzy nie przystąpili do egzaminu dojrzałości lub nie zdali tego egzaminu mogli podjąć dalsze kształcenie w policealnych studiach zawodowych. Liczbę szkół, uczniów i absolwentów w szkołach różnego typu w roku szkolnym 1996/1997 przedstawia tabela 1.

Warto podkreślić, że zgodnie z Ustawą z 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami licea ogólnokształcące, podobnie jak wszystkie szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne, mogą być zarówno publiczne, jak i niepubliczne. Szkoły publiczne są zakładane i prowadzone przez jednostki administracji państwowej oraz samorządu terytorialnego. Szkoły niepubliczne są zakładane i prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne.

Tabela 1. Szkoły, uczniowie i absolwenci liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 1996/1997

Wyszczególnienie	Rok szkolny 1996/1997			
	Ogółem	Szkoły		Szkoły dla dorosłych
		Dla młodzieży	Specjalne	
1	2	3	4	5
Szkoły:	2 129	1 734	20	375
• publiczne	1 692	1 419	19	254
• niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych	410	300	1	109
• niepubliczne	27	15	–	12
Uczniowie:	793 216	713 445	1 000	78 771
• szkół publicznych	748 105	682 145	970	64 990
• szkół niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych	44 090	30 784	30	13 276
szkół niepublicznych	1 021	516	–	505

Tabela 1 (cd.)

1	2	3	4	5
Absolwenci:	158 665	141 055	178	17 432
• szkół publicznych	151 337	135 476	178	15 683
• szkół niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych	7 286	5 537	–	1 749
• szkół niepublicznych	42	42	–	–

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/97. GUS, Warszawa 1997; A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, Edukacja w procesie przemian społecznych, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 44.

Publiczne licea ogólnokształcące zgodnie z definicją zawartą w ustawie z 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami, to szkoły, które:

- zapewniają bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania,
- przeprowadzają rekrutację uczniów w oparciu o zasadę powszechnej dostępności,
- zatrudniają nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje,
- realizują programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, realizują ramowy plan nauczania oraz ustalone przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów,
- umożliwiają uzyskanie świadectw państwowych.

Niepubliczne licea ogólnokształcące mogą uzyskać uprawnienia szkoły publicznej, jeżeli:

- realizują programy nauczania uwzględniające podstawy programowe,
- stosują ww. zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów,
- prowadzą dokumentację przebiegu nauczania ustaloną dla szkół publicznych,
- zatrudniają nauczycieli przedmiotów obowiązkowych posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli szkół publicznych.

Niezależnie od typu szkoły (liceum ogólnokształcące publiczne lub niepubliczne) czy organu prowadzącego, licea ogólnokształcące pełnią kilka podstawowych funkcji, które warto – za A. Bogajem, S. M. Kwiatkowskim, M. J. Szymańskim – odnotować:

- przygotowują do studiów wyższych,
- życia społecznego,
- aktywnego uczestnictwa w kulturze,
- pracy zawodowej,
- życia w rodzinie (zob. Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998, s. 44).

Funkcje te są realizowane w szkole w ramach zajęć obowiązkowych i nie obowiązkowych przez właściwy dobór treści kształcenia, stosownie do uzdolnień i zainteresowań uczniów. Dobór treści odbywa się z kolei poprzez możliwość samodzielnego wyboru przez ucznia profilu kształcenia. Autorzy uwzględniają między innymi profil matematyczno-fizyczny, humanistyczny, biologiczno-chemiczny, ekologiczny, podstawowy, sportowy, klasyczny, pedagogiczny. Dobór treści odbywa się także poprzez uzupełniające profile do wyboru z pedagogiki, psychologii, filozofii i etyki, prawa, ekonomii, informatyki, ochrony i kształtowania środowiska oraz głównych problemów współczesnej cywilizacji (tabela 2). Z kolei w szkołach niepublicznych, poza możliwościami wyboru profilu czy uzupełniających programów, podstawowe funkcje liceów realizowane są również poprzez alternatywne, autorskie programy nauki.

Tabela 2. Uczniowie liceów ogólnokształcących (bez szkół specjalnych) według klas i profili kształcenia w roku szkolnym 1995/1996 oraz 1996/1997 (% ogółu uczniów)

Rok	Klasy	Profile kształcenia				
		Matematyczno-fizyczny	Humanistyczny	Ogólny	Przyrodniczy	Inne
1995/96	I	9,9	7,1	69,4	7,6	6,0
	II	13,6	9,1	60,3	10,6	6,4
	III	14,7	9,9	56,3	12,7	6,4
	IV	13,7	9,9	57,6	13,4	5,4
	I-IV	12,8	8,8	61,3	10,3	6,6
1996/97	I-IV	13,0	8,8	61,3	10,3	6,6

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/97*. GUS, Warszawa 1997; A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 45.

W rozwoju liceów ogólnokształcących, zwłaszcza po roku 1989, zauważalny jest zdecydowany przyrost liczby szkół. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych liczba liceów ogólnokształcących w Polsce rosła dość powolnie: w roku szkolnym 1970/1971 było w sumie 858 liceów ogólnokształcących w Polsce,

natomiast w roku szkolnym 1987/88 liczba tych szkół wynosiła 896. W latach 1989–1997 odnotowano ogromną dynamikę przyrostu tych szkół: liczba liceów ogólnokształcących w Polsce prawie podwoiła się. Istotną rolę odegrały przy tym takie czynniki, jak: nagły przyrost liczby szkół niepublicznych prowadzonych przez organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby fizyczne oraz wyraźny wzrost odsetka absolwentów szkół podstawowych wśród uczniów liceów ogólnokształcących.

Tabela 3. Szkoły i uczniowie liceów ogólnokształcących dla młodzieży (wraz ze szkołami specjalnymi) według organów prowadzących w latach 1990–1997

Rok szkolny	Ogółem	Organ prowadzący				
		Jednostki administracji państwowej	Jednostki samorządu terytorialnego	Organizacje społeczne	Organizacje wyznaniowe	Pozostałe
Szkoły						
1990/91	1 100	1 007	–	65	18	10
1991/92	1 342	1 172	12	105	35	18
1992/93	1 523	1 288	17	131	32	55
1993/94	1 574	1 311	18	138	38	69
1994/95	1 638	1 135	228	142	44	89
1995/96	1 705	1 218	183	151	46	107
1996/97	1 754	932	506	155	49	112
Uczniowie						
1990/91	445 018	438 348	–	3 390	2 575	705
1991/92	499 818	484 133	2 998	7 330	3 905	1 452
1992/93	555 816	533 032	4 747	10 830	4 407	2 800
1993/94	602 390	574 060	5 479	12 879	5 431	4 541
1994/95	648 573	502 519	118 919	14 274	6 277	6 584
1995/96	682 997	564 464	88 660	14 676	6 963	8 234
1996/97	714 445	409 752	273 363	14 478	7 588	9 264

Źródło: A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 48.

Jak zauważają autorzy *Edukacji w procesie przemian społecznych* wzrost liczby uczniów w liceach ogólnokształcących jest zjawiskiem pozytywnym: „W Polsce jeszcze w 1992 roku stosunek liczby uczniów szkół ogólnokształcących do liczby uczniów szkół zawodowych wynosił jak 1:3, podczas gdy w przodujących krajach europejskich kształtował się odwrotnie (3:1), w niektórych zaś wynosił aż 10:1” (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998, s. 46). Choć zaznaczają jednocześnie, że w krajach zachodnich średnia szkoła ogólnokształcąca różni się od polskich szkół tego typu, o czym świadczy chociażby liceum we Francji, które kształci

w dwóch kierunkach, tzw. ogólnym i technologicznym, a oba są nasycone treściami technicznymi. Stopniowo „zacierają się” różnice pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym w szkołach w krajach zachodnich.

W rozwoju liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku można za autorami *Edukacji w procesie przemian społecznych*, wskazać na kilka istotnych i pożądanых społecznie zjawisk. Wśród nich na uwagę zasługują takie, jak:

- dynamiczny wzrost liczby liceów ogólnokształcących, przede wszystkim liceów ogólnokształcących niepublicznych z uprawnieniami szkoły publicznej (por.: tabela 3);
- dynamiczny przyrost szkół samorządowych, społecznych i wyznaniowych (por.: tabela 3);
- wzrost współczynników scholaryzacji (brutto i netto) w liceach ogólnokształcących, z 18,9 w roku szkolnym 1989/90 do 27,3 w 1996/97 – wskaźniki brutto.

3.3. Liceum ogólnokształcące w Polsce w XXI wieku

Obecnie nauka w liceum ogólnokształcącym rozpoczyna się po 9 latach nauki (6-letnia szkoła podstawowa i 3-letnie gimnazjum) i trwa trzy lata. Od 2005 roku kończy się ona egzaminem maturalnym. Przed 2005 rokiem był to egzamin dojrzałości. Absolwenci, którzy zdali egzamin maturalny mają prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Część absolwentów liceów ogólnokształcącego, zwłaszcza ci, którzy nie posiadają świadectwa maturalnego, może ubiegać się o przyjęcie do szkoły policealnej (studium policealnego).

Podstawą przyjęcia do liceum ogólnokształcącego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 roku *w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych* (Dz. U. z 2004 r. Nr 26, poz. 232 oraz z 2009 r. Nr 31, poz. 208), Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. *w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych* (Dz. U. z 2011 r. Nr 142, poz. 831) i z zarządzeniami wydawanymi przez Kuratorów Oświaty w sprawie zasad rekrutacji do szkół publicznych w danym województwie na określony rok szkolny, podstawą przyjęcia do liceum ogólnokształcącego jest spełnienie następujących warunków:

- ukończenie szkoły gimnazjalnej;
- uzyskanie kwalifikującej do przyjęcia liczby punktów (określonych przez każdą szkołę w „kryteriach przyznawania punktów”⁸) lub posiadanie tytułu laureata lub finalisty ogólnopolskich olimpiad przedmiotowych bądź bycie laureatem konkursów o zasięgu co najmniej wojewódzkim, których program obejmuje w całości lub poszerza treści podstawy programowej co najmniej jednego przedmiotu;
- dla kandydatów do oddziałów dwujęzycznych może być przeprowadzany sprawdzany uzdolnień kierunkowych na warunkach ustalonych przez radę pedagogiczną szkoły;
- dostarczenie oryginałów dokumentów do szkoły, potwierdzające wybór oddziału.

W tej części niniejszego rozdziału w pierwszej kolejności zostanie omówione miejsce, jakie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce oraz sytuacja liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych. Następnie poruszona będzie kwestia zmian w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania. W dalszej części tego rozdziału wskazane będą zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych w naszym kraju i wyniki egzaminu maturalnego w 2012 roku w różnych typach szkół, ze zwróceniem uwagi na wyniki absolwentów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi.

3.3.1. LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W SYSTEMIE SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Szkołami ponadgimnazjalnymi w Polsce określa się szkoły, w których uczeń może podjąć naukę po ukończeniu trzyletniego gimnazjum, które jako szkoła wpisuje się w drugi, obowiązkowy etap kształcenia w Polsce i zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia – ISCED jest traktowane jako szkoła średnia I stopnia (ISCED 2). W obrębie szkół ponadgimnazjalnych można wyróżnić między innymi takie rodzaje szkół, jak:

⁸ Liczba punktów jest ustalana przez każdą szkołę najczęściej na podstawie: (i) wyników egzaminu gimnazjalnego, które są zawarte w zaświadczeniu Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej; (ii) oceny z języka polskiego; (iii) oceny z trzech zajęć edukacyjnych wskazanych przez szkołę oraz (iv) szczególnych osiągnięć kandydata, które zostały wymienione na świadectwie ukończenia gimnazjum. Liczba punktów kwalifikująca do przyjęcia do poszczególnych oddziałów w danej szkole jest ustalana na podstawie listy rankingowej kandydatów ułożonej według malejącej liczby punktów oraz liczby miejsc w tych oddziałach.

- zasadnicze szkoły zawodowe o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata (od 1 września 2012 roku funkcjonują wyłącznie szkoły o trzyletnim okresie nauczania), których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w dwuletnich uzupełniających liceach ogólnokształcących i trzyletnich technikach uzupełniających;

- trzyletnie licea ogólnokształcące, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;

- trzyletnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (od 1 września 2012 r. nie jest prowadzony nabór uczniów do tego typu szkoły);

- czteroletnie technika, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego;

- dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – nauka w dwuletnich uzupełniających liceach ogólnokształcących umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (od 1 września 2012 r. nie jest prowadzony nabór uczniów do tego typu szkoły);

- trzyletnie technika uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – nauka w technikum uzupełniającym umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (od 1 września 2013 r. nie jest prowadzony nabór uczniów do tego typu szkoły);

- szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia osobom posiadającym wykształcenie średnie uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu;

- trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy zdali egzamin maturalny, mają prawo do ubiegania się o przyjęcie do szkoły

wyższej. Należy zauważyć, że zgodnie z nowelizacją ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 2011 nr 205 poz. 1206, Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw) z dniem 1 września 2012 roku likwiduje się klasę pierwszą, a w latach następnych kolejne klasy dotychczasowego trzyletniego liceum profilowanego dla młodzieży, dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego dla młodzieży oraz trzyletniego technikum uzupełniającego dla młodzieży. Obok tego, także z dniem 1 września 2012 roku likwiduje się klasę pierwszą, zaś w latach następnych kolejne klasy dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej dla dorosłych, technikum dla dorosłych, liceum profilowanego dla dorosłych i uzupełniającego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Natomiast z dniem 1 września 2013 roku likwiduje się klasę pierwszą, a w latach następnych kolejne klasy dotychczasowego technikum uzupełniającego dla dorosłych. Na rok szkolny 2012/2013 nie prowadzi się rekrutacji kandydatów do klasy pierwszej trzyletniego liceum profilowanego dla młodzieży, dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego dla młodzieży, trzyletniego technikum uzupełniającego dla młodzieży szkół, zasadniczej szkoły zawodowej dla dorosłych, technikum dla dorosłych, liceum profilowanego dla dorosłych i uzupełniającego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Na rok szkolny 2013/2014 nie prowadzi się rekrutacji kandydatów do klasy pierwszej technikum uzupełniającego dla dorosłych.

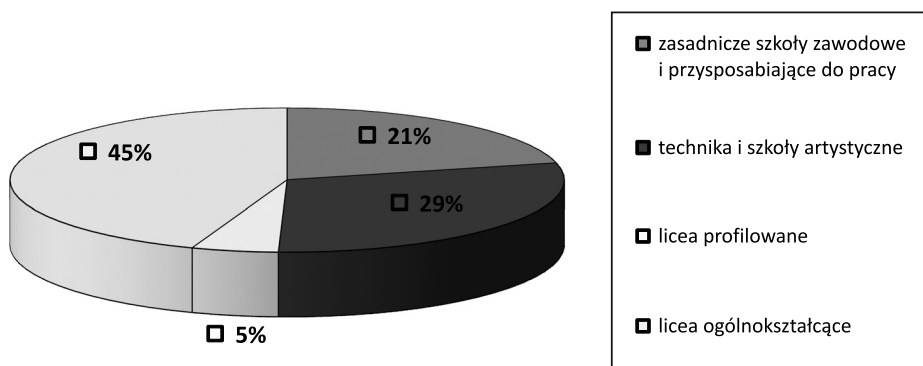
3.3.2. SYTUACJA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO NA TLE SYTUACJI SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Prezentowany tutaj ogólny obraz sytuacji szkół ponadgimnazjalnych w Polsce został przygotowany w zasadniczej mierze na podstawie raportu „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011”, który zawiera bardzo szeroki zestaw danych i analiz opisujących stan i dynamikę polskiego systemu oświaty, wraz z informacjami o infrastrukturze oświatowej oraz o uczniach, absolwentach i nauczycielach, nauczaniu języków obcych, edukacji mniejszości narodowych i etnicznych, o zajęciach pozalekcyjnych, komputeryzacji oraz o wybranych formach opieki nad dziećmi i młodzieżą. Dane w raporcie „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011” zostały opracowane na podstawie informacji zbieranych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach systemu informacji oświatowej, dotyczy to zwłaszcza

danych za rok szkolny 2010/2011. Raport został opublikowany na stronie Głównego Urzędu Statystycznego.

W celu zwiększenia czytelności opisu procesów zachodzących w systemie edukacji, podobnie jak w raporcie „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011”, zasadnicze szkoły zawodowe są często prezentowane łącznie ze specjalnymi szkołami przysposabiającymi do pracy, licea ogólnokształcące łącznie z uzupełniającymi liceami ogólnokształcącymi, a technika z technikami uzupełniającymi oraz ogólnokształcącymi szkołami artystycznymi dającymi uprawnienia zawodowe. Z poniższego opisu wyłączono szkoły policealne, które według ustawy o systemie oświaty, także należą do szkół ponadgimnazjalnych, niemiej jednak zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia wpisują się w wyższy szczebel kształcenia – ISCED 4. Interesujące nas licea ogólnokształcące należy traktować jako ogólnokształcące szkoły średnie II stopnia – ISCED 3.

W roku szkolnym 2010/2011 działało 11,1 tys. szkół ponadgimnazjalnych (88,7% w miastach i 11,3% na wsi). W stosunku do roku szkolnego 2009/2010 nastąpił wzrost liczby szkół ponadgimnazjalnych o niespełna 0,1% pomimo dużego spadku liceów profilowanych (aż o 28,9% w stosunku do roku szkolnego 2009/2010). Spadek ten spowodowany był słabnącym zainteresowaniem młodzieży liceami profilowanymi (zob. Raport „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011”, 2011, s. 67–68).



Rysunek 1. Szkoły ponadgimnazjalne w Polsce w roku szkolnym 2010/2011 według typów

Źródło: Raport GUS „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011”

W roku szkolnym 2010/2011 liczba szkół ponadgimnazjalnych publicznych, niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych i niepublicznych wyniosła w Polsce 10.541 szkół. Ogółem uczyło się w nich 1 727 915 uczniów, w tym 829.087 kobiet (tamże, s. 245). Dla województwa łódzkiego liczba ww. szkół wynosiła w tym czasie – 671, a liczba uczniów 104.588.

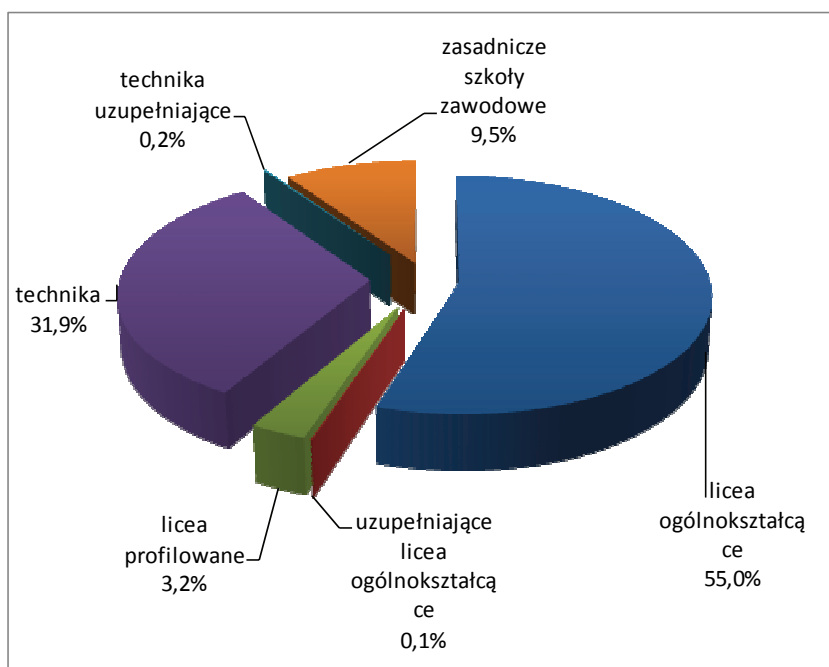
W roku szkolnym 2010/2011 naukę w szkole dającej możliwość uzyskania świadectwa maturalnego – a tym samym kontynuowania nauki w szkołach wyższych – pobierało 86,2% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Zdecydowana większość uczniów (84,3%) kształciła się w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży. Należy podkreślić, że wśród absolwentów gimnazjów największą popularnością cieszyły się licea ogólnokształcące, do których uczęszczało 4 na 10 uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. Tendencja do preferowania liceów ogólnokształcących względem techników, szkół zawodowych i liceów profilowanych występuje już od wielu lat w naszym kraju, zarówno wśród młodzieży, jak i dorosłych. Szczególnie silnie zaznaczyła się ona w roku szkolnym 2007/2008, gdzie na ogół uczących się aż 41,1% osób uczyło się w liceach ogólnokształcących. Podczas gdy w technikach ogólnokształcących i szkołach artystycznych uczyło się 27,7%, w szkołach zasadniczych zawodowych 16,2%, zaś w liceach profilowanych 4,4%. W roku szkolnym 2010/2011 na ogół uczących się aż 43,6% osób uczyło się w liceach ogólnokształcących, podczas gdy w technikach ogólnokształcących i szkołach artystycznych uczyło się 25,3%, zaś w szkołach zasadniczych zawodowych 15,3%, a w liceach profilowanych 2,0% (tamże, s. 69). Wyraźną jest też nasilająca się tendencja uzupełniania wykształcenia w liceach uzupełniających dla dorosłych przez absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. W roku szkolnym 2010/2011 spośród wszystkich uczniów ponadgimnazjalnych szkół dla dorosłych 80% uczęszczało do liceów ogólnokształcących, w tym liceów uzupełniających.

W kontekście powyższych danych warto zauważyć, że liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych skurczyła się w ostatnich pięciu latach o 191 tys., a w poprzednim pięcioleciu nawet o 740 tys. (tabela 4.). Podłożem tych zmian – według autorów raportu (s. 23) – był spadek populacji w wieku 16–19 lat.

Tabela 4. Zmiana liczby uczniów szkół ponadgimnazjalnych w latach 2000–2010 (w tys.)

Typ szkoły	2000–2005	2005–2010	Razem 2000–2010
Licea profilowane	14,1	–167,5	–153,4
Technika	–269,6	42,3	–227,3
Zasadnicze szkoły zawodowe	–299,8	–1,4	–301,2
Licea ogólnokształcące	–185,0	–65,4	–250,4
Razem	–740,4	–191,9	–932,3

Źródło: *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, red. M. Fedorowicz, A. Wojciuk, IBE, Warszawa 2012, s. 23.

**Rysunek 2.** Udział kobiet w poszczególnych typach szkół (z ogólnej liczby kobiet w szkołach ponadgimnazjalnych) dla młodzieży w roku szkolnym 2010/2011.

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2011

Wyraźnym czynnikiem determinującym wybór szkoły wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych jest płeć. Jak pokazują dane kobiety dużo rzadziej wybierają szkoły techniczne niż mężczyźni. Począwszy od roku 2003/2004 w szkołach ponadgimnazjalnych

dla młodzieży, widać, że udział kobiet uczęszczających do techników powoli maleje na korzyść zasadniczych szkół zawodowych oraz liceów ogólnokształcących. W roku szkolnym 2003/2004 w technikach (ponadpodstawowych szkołach średnich zawodowych, łącznie z liceami zawodowymi i ponadgimnazjalnym technikami i liceami profilowanymi) kształciło się 42,4% wszystkich uczennic szkół ponadgimnazjalnych (obecnie 35,3%), w liceach ogólnokształcących, w tym uzupełniających – 50,3% (obecnie 55,2%), natomiast w zasadniczych szkołach zawodowych – 7,3% (obecnie 9,5%) (tamże, s. 71).

W roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało w kraju 3628 liceów ogólnokształcących oraz 1418 uzupełniających liceów ogólnokształcących. Kształciło się w nich ponad 852 tys. uczniów, co w sumie dało wynik niższy o 9,4 tys. (tj. o 1,1%) w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym. Spośród liceów ogólnokształcących 63,8% stanowiły szkoły dla młodzieży. Przeciwna tendencja widoczna jest w uzupełniających liceach ogólnokształcących, gdzie 93,9% stanowiły szkoły dla dorosłych. W porównaniu z rokiem szkolnym 2009/2010 liczba uczniów w liceach ogólnokształcących dla młodzieży zmalała o 3,6%, zaś w szkołach dla dorosłych wzrosła o 7%. W obu przypadkach, jak podają autorzy raportu „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011”, była to kontynuacja długookresowych trendów. W przypadku uczniów szkół dla młodzieży obserwujemy systematyczne zmniejszanie się liczby uczniów, co wynika ze zmian demograficznych, zaś w przypadku liceów dla dorosłych obserwujemy systematyczny wzrost liczby uczących się, co z kolei wynika prawdopodobnie z trudności w znalezieniu pracy przez osoby nieposiadające przynajmniej średniego wykształcenia. W roku szkolnym 2001/2002 gwałtowny spadek liczby uczniów w szkołach dla młodzieży spowodowany był zaniechaniem naboru do klas pierwszych z powodu wprowadzenia reformy systemu edukacji.

W roku szkolnym 2010/2011 liczba szkół ponadgimnazjalnych publicznych, niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych oraz niepublicznych, dla młodzieży wyniosła w Polsce – 6 828 szkół. Ogółem uczyło się w nich 1 450 540 uczniów. Dla województwa łódzkiego liczba tych szkół wynosiła w tym czasie – 671, a liczba uczniów 104 588. Szczegółowo, z uwzględnieniem typu szkoły, sytuację ogólnopolską, jak i dla województwa łódzkiego, w kwestii liczby szkół, oddziałów i uczniów w roku szkolnym 2010/2011 w szkołach ponadgimnazjalnych publicznych,

niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych i przedstawia tabela poniżej (tabela 5).

Tabela 5. Liczba szkół, oddziałów i uczniów według typu szkół w roku szkolnym 2010/2011 w Polsce, w tym w województwie łódzkim

Typ szkoły	Zasięg	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Ogółem liczba uczniów	Liczba kobiet wśród uczniów
Licea ogólnokształcące, w tym uzupełniające licea ogólnokształcące	Polska	5 046	31 607	852 773	494 356
	woj. łódzkie	396	2 381	58 586	32 963
Licea profilowane	Polska	504	1 771	40 727	25 934
	woj. łódzkie	36	123	3 088	1 975
Zasadnicze szkoły zawodowe	Polska	1 875	10 533	230 436	69 089
	woj. łódzkie	113	555	11 764	3 335
Technika, w tym uzupełniające	Polska	2 241	22 836	551 673	219 386
	woj. łódzkie	188	1 553	34 406	12 608
Ogólnokształcące szkoły artystyczne	Polska	281	1 041	12 812	9 528
	woj. łódzkie	23	26	725	496

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2011.

W roku szkolnym 2010/2011 największą część wśród szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży stanowiły szkoły publiczne (83,1% liceów ogólnokształcących i 98,9% uzupełniających liceów ogólnokształcących), do których łącznie uczęszczało 93,3% uczniów danej zbiorowości. Pozostałe szkoły (z wyjątkiem 2 niepublicznych) były szkołami niepublicznymi o uprawnieniach szkół publicznych. W grupie liceów dla dorosłych dominowały szkoły niepubliczne (75%), w tym aż 99,9% z nich posiadało uprawnienia szkół publicznych. Wśród szkół ponadgimnazjalnych znajdowało się ogółem 1961 liceów ogólnokształcących publicznych. W liceach tych było łącznie 21437 oddziałów, w których uczyło 42271 nauczycieli. W szkołach tych było ogółem 609146 uczniów, w tym 380399 kobiet. W klasach pierwszych uczyło się 203766 uczniów, w tym 126634 kobiet.

W roku szkolnym 2010/2011 szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży prowadzone były w głównej mierze przez jednostki samorządu terytorialnego. Samorządy powiatowe prowadziły

96,7% techników i 89% liceów ogólnokształcących (w kraju jednostki samorządu terytorialnego prowadziły w sumie 1895 liceów ogólnokształcących). Warto w tym miejscu zauważyć, że aż 56,5% ogólnokształcących szkół artystycznych było prowadzonych przez jednostki administracji rządowej. Wśród szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego największe były licea ogólnokształcące, w których w jednej szkole uczyło się średnio 316 uczniów (zob. tamże, s. 67–68).

W prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego liceach ogólnokształcących funkcjonowało łącznie 21.018 oddziałów, w których ogólna liczba uczniów wynosiła 598.991, w tym było 374.243 kobiet. W klasach I ogólna liczba uczniów wynosiła 200.319, w tym było 124.529 kobiet.

Podsumowując przedstawione do tej pory dane, należy podkreślić, że w raporcie Raport GUS „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011” zwraca się uwagę na kilka tendencji, które są widoczne na przestrzeni ostatnich lat w odniesieniu do szkół ponadgimnazjalnych. Tendencje te przedstawiają się następująco:

- preferowanie liceów ogólnokształcących względem techników, szkół zawodowych i liceów profilowanych,
- uzupełnianie wykształcenia w liceach uzupełniających dla dorosłych przez absolwentów zasadniczych szkół zawodowych,
- niższe zainteresowanie nauką w liceach profilowanych, które dają wykształcenie ogólne i jedynie orientację w zawodzie, ale bez żadnych uprawnień do jego wykonywania,
- sukcesywnie spada liczba uczniów uczęszczających do uzupełniających liceów ogólnokształcących oraz uzupełniających techników dla młodzieży,
- kobiety dużo rzadziej wybierają szkoły techniczne niż mężczyźni.

3.3.3. PODSTAWA PROGRAMOWA

W roku 2012 wprowadzono szereg zmian w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania. 20 stycznia 2012 roku Krystyna Szumilas – Minister Edukacji Narodowej podpisała rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Rozporządzenie weszło w życie 1 września 2012 roku (Dz. U. z 2012 r. poz. 204). Nowe rozporządzenie to kolejny etap wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, której głównym celem jest – niejako z założenia – poprawa efektów kształcenia.

Nowa podstawa programowa dla klas IV-VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny) i dla szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego i technikum, zaczęła obowiązywać od 1 września 2012 roku i jest wdrażana sukcesywnie począwszy od klasy IV szkoły podstawowej i klas I wymienionych szkół ponadgimnazjalnych. Wprowadzone zmiany skutkują inną konstrukcją ramowego planu nauczania. I tak, w miejsce tygodniowego wymiaru godzin w cyklu kształcenia na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne zostały określone minimalne liczby godzin przeznaczone na te zajęcia w całym cyklu kształcenia, wraz z tym określono: tygodniowy wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych w poszczególnych klasach poszczególnych typów szkół i minimalną liczbę godzin w cyklu kształcenia na kształcenie zawodowe teoretyczne i kształcenie zawodowe praktyczne. Zostały także na nowo zdefiniowane godziny do dyspozycji dyrektora szkoły.

Rozporządzenie wprowadziło zasadnicze zmiany w ramowych planach nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych. Zgodnie z nową podstawą programową w tych typach szkół (z wyjątkiem zasadniczej szkoły zawodowej i szkoły policealnej) przedmioty obowiązkowe mogą być nauczane w zakresie podstawowym lub w zakresie rozszerzonym:

- Tylko w zakresie podstawowym – przedmioty: wiedza o kulturze, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa.

- W zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym:

- język polski, język obcy nowożytny, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny, matematyka; uczeń realizuje zakres podstawowy albo zakres rozszerzony (wymagania szczegółowe dla zakresu rozszerzonego obejmują także wszystkie wymagania szczegółowe dla zakresu podstawowego);
- historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, chemia, fizyka, informatyka; uczeń obowiązkowo realizuje zakres podstawowy (zakres rozszerzony stanowi kontynuację nauczania danego przedmiotu w zakresie podstawowym).

- Tylko w zakresie rozszerzonym: historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, filozofia.

Szkoła ma obowiązek zadbać o wszechstronny rozwój każdego ucznia i dlatego dla uczniów, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, został przewidziany dodatkowy przedmiot uzupełniający historia

i społeczeństwo, którego realizacja ma za zadanie poszerzyć wiedzę uczniów w zakresie nauk humanistycznych oraz ukształtować w nich postawy obywatelskie. Natomiast dla uczniów, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych został przewidziany dodatkowy przedmiot uzupełniający przyroda, którego realizacja ma za zadanie poszerzyć ich wiedzę w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych. Na gruncie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego przyjęto zasadę, że obowiązkowe przedmioty ogólnokształcące ujęte w podstawie programowej w zakresie podstawowym (z wyjątkiem języka polskiego, języka obcego nowożytnego, języka mniejszości narodowej lub etnicznej, języka regionalnego, matematyki i wychowania fizycznego) będą realizowane w klasie I liceum ogólnokształcącego.

Kierując się tak określonymi ustaleniami zawartymi w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego, przyjęto szereg rozwiązań w odniesieniu do poszczególnych typów szkół. Jeśli chodzi o interesujące nas licea ogólnokształcące, to założono, że:

- uczeń będzie miał obowiązek wyboru od 2 do 4 przedmiotów, a słuchacz liceum ogólnokształcącego – 2 przedmiotów, spośród proponowanych przez szkołę przedmiotów ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym, przy czym co najmniej jednym z tych przedmiotów musi być: historia, biologia, geografia, fizyka lub chemia.

- Uczeń (słuchacz), który nie będzie realizował w zakresie rozszerzonym historii, będzie obowiązany realizować przedmiot uzupełniający historia i społeczeństwo.

- Uczeń (słuchacz), który nie będzie realizował w zakresie rozszerzonym jednego z następujących przedmiotów: biologia, chemia, fizyka lub geografia, będzie obowiązany realizować przedmiot uzupełniający przyroda.

Od 1 września 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych nowe ramowe plany nauczania oraz nowa podstawa programowa obowiązuje tylko w klasach I. Do zakończenia cyklu kształcenia w starszych klasach stosuje się dawną podstawę programową kształcenia ogólnego oraz stare ramowe plany nauczania określone na podstawie rozporządzenia z 12 lutego 2002 roku. Zatem, do roku 2014 nauczyciele pracują z dwiema podstawami programowymi i dwoma ramowymi planami nauczania. Dopiero od 1 września 2014 roku nowa podstawa programowa oraz nowe ramowe plany nauczania będą realizowane we wszystkich klasach.

Stara podstawa programowa koncentrowała się na opisie procesu kształcenia. Nowa podstawa programowa formułuje treści nauczania w języku efektów kształcenia. Dla każdego przedmiotu, na koniec każdego etapu kształcenia:

- cele kształcenia sformułowane są w języku wymagań ogólnych,
- treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane są w języku wymagań szczegółowych.

Wymagania te stanowią podstawę oceniania wewnątrzszkolnego i są jedyną podstawą oceniania na egzaminach zewnętrznych.

Cele zmian programowo-organizacyjnych w kształceniu ogólnym:

- Poprawa efektów kształcenia.
- Precyzyjne opisanie wymagań ogólnych oraz wymagań szczegółowych dla poszczególnych przedmiotów na wszystkich etapach edukacyjnych.
- Rozwijanie kompetencji kluczowych.
- Dostosowanie kształcenia do wymogów gospodarki opartej na wiedzy oraz potrzeb rynku pracy.
- Indywidualizacja procesu nauczania i wychowywania.
- Dostosowanie oferty edukacyjnej do zainteresowań i predyspozycji uczniów.
- Przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania w świecie współczesnym.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:

- czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
- myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
- myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;

- umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
- umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
- umiejętność pracy zespołowej.

3.3.4. EGZAMIN MATURALNY

Egzamin maturalny jest to egzamin państwowy. Jest on formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego. Sprawdza on wiadomości i umiejętności, ustalone w standardach wymagań, będących podstawą do przeprowadzania egzaminu maturalnego, określonych w następujących dokumentach:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. Nr 157, poz. 1102).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. nr 90, poz. 846).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. nr 92, poz. 1020).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. nr 103, poz. 652).

Egzamin maturalny nie jest to egzamin obowiązkowy. Założeniem egzaminu maturalnego/„nowej matury” jest zastąpienie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. Egzamin zdaje się z przedmiotów obowiązkowych: języka polskiego, matematyki (od roku 2010) i wybranego języka obcego nowożytnego⁹, a także dodatkowych przedmiotów (maksymalnie sześć). Wszystkie egza-

⁹ Od roku szkolnego 2011/2012 obowiązują nowe zasady przeprowadzania egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego, wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 156, poz. 1046).

miny przeprowadzane są w formie pisemnej. Natomiast język polski, języki mniejszości narodowych oraz języki obce nowożytnie są przeprowadzane dodatkowo ustnie.

Egzaminy pisemne z każdego przedmiotu dzielą się na część podstawową oraz rozszerzoną. Aby egzamin maturalny był zaliczony, zdający musi uzyskać co najmniej 30% punktów z części podstawowych wszystkich przedmiotów obowiązkowych; część rozszerzona nie jest wymagana do zaliczenia egzaminu. Ponadto zdający musi uzyskać co najmniej 30% możliwej liczby punktów z dwóch obowiązkowych egzaminów ustnych – z języka polskiego oraz języka obcego nowożytnego. Absolwent szkoły ponadgimnazjalnej ma prawo ponownie przystąpić do egzaminu maturalnego, jeżeli:

- zechce podwyższyć wynik zdanego egzaminu;
- zechce zdać egzaminu maturalnego z przedmiotów dodatkowych;
- nie zdał egzaminu z określonego przedmiotu lub przedmiotów, przed upływem 5 lat od pierwszego egzaminu maturalnego.

Egzamin maturalny jest przeprowadzany od 2005 roku wśród absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (absolwenci liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających). Został on wprowadzony w ramach reformy edukacji zapoczątkowanej w 1999 roku. Egzamin ten zastąpił egzamin dojrzałości (tzw. „starą maturę”). Od roku szkolnego 2006/2007 egzamin maturalny jest przeprowadzany przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w jednej sesji, trwającej od maja do września. Harmonogram przeprowadzania egzaminu maturalnego ustala dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ogłasza go na stronie internetowej CKE, nie później niż 4 miesiące przed terminem egzaminu. Początkowo wprowadzenie egzaminu maturalnego było planowane na rok 2002. Jednak Krystyna Łybacka, ówczesna minister edukacji narodowej i sportu, podjęła decyzję o przesunięciu go na rok 2005.

W raporcie GUS „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011” (s. 68) pojawia się zdanie: „Na uwagę zasługuje fakt, że 86,2% z nich [młodzieży, która ukończyła gimnazjum – przyp. aut.] pobierało naukę w szkole dającej możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości, a tym samym kontynuowania nauki w szkołach wyższych.” Informacja ta wskazuje na jedno z wiodących kryteriów przyglądania się szkołom ponadgimnazjalnym,

w tym zwłaszcza liceom ogólnokształcącym, jakim jest przebieg i rezultat egzaminu maturalnego.

Zarówno Centralna Komisja Egzaminacyjna, jak i Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi udostępniły już dane za rok 2012, dlatego też dla zilustrowania sytuacji co do przebiegu i wyników egzaminu maturalnego poniżej zostaną przywołane w odniesieniu do absolwentów wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych.

Tabela 6. Absolwenci z roku 2012, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.

Liczba zdających, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych	Polska	330 845	100%
	woj. łódzkie	33 720	100%
w tym:			
Liczba osób, które zdały egzamin maturalny	Polska	284 755	86%
	woj. łódzkie	29 332	87%
Liczba osób, które nie zdały egzaminu maturalnego	Polska	46 090	14%
	woj. łódzkie	4 388	13%

Źródło: Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” oraz Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 roku”.

Tabela 7. Wyniki egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r. w różnych typach szkół w odniesieniu do absolwentów z roku 2012

Typ szkoły	Zasięg	Liczba zdających	Liczba osób, które zdały egzamin	Odsetek sukcesów w %
Licea ogólnokształcące	Polska	207 426	193 570	93
	woj. łódzkie	21 611	20 160	93
Licea profilowane	Polska	9 017	6 162	68
	woj. łódzkie	963	621	65
Technika	Polska	104 655	81 561	78
	woj. łódzkie	10 188	7 782	76
Licea uzupełniające	Polska	7 484	2 779	37
	woj. łódzkie	702	278	40
Technika uzupełniająca	Polska	2 263	683	30
	woj. łódzkie	256	67	26

Źródło: Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” oraz Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.”

Dane w tabeli 6 pokazują, że odsetek osób, które zdały egzamin maturalny na terenie woj. łódzkiego w 2012 roku przekracza o 1% próg średniej dla kraju. Analiza wyników tego egzaminu w zależności od typu szkoły prowadzi do wniosku, że odsetek sukcesów w woj. łódzkim jest wyższy od średniej dla kraju, ale tylko wyłącznie w przypadku liceów uzupełniających, co przedstawia tabela 7.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale w pierwszej kolejności został przybliżony sposób rozumienia dwóch kategorii tytułowych tej książki: oferty edukacyjnej i jakości kształcenia. Zwrócono tutaj uwagę na trudności pojawiające się w opisywaniu tych kategorii pojęciowych edukacji. Podkreślono, że w literaturze przedmiotu problematyka oferty edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych, w tym liceów ogólnokształcących, jest zadziwiająco skromna. Piszac o ofercie edukacyjnej, powołano się głównie na istniejące podstawy prawne, które regulują funkcjonowanie szkoły, a zwłaszcza na Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej. Podejmując kategorię jakości kształcenia, zwrócono uwagę na jej wielowymiarowość i na możliwe sposoby jej interpretacji.

Następnie omówiono różne kwestie związane z problematyką odnoszącą się do liceum ogólnokształcącego. Uwaga została tutaj skoncentrowana na sytuacji liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku: omówiono miejsce, jakie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce oraz sytuację liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych. Osobne miejsce w niniejszym rozdziale zajęły rozważania poświęcone podstawom prawnym, które regulują podstawę programową i przeprowadzany na koniec nauki w szkołach średnich egzamin maturalny.

Rozdział II

Metodologiczne i organizacyjne założenia badań

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale zostaną ukazane metodologiczne i organizacyjne założenia omawianych w tej książce badań, które można określić jako badania pedagogiczno-oświatowe. Realizowane badania miały formę badań diagnostycznych służących rozpoznaniu zjawiska oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi oraz ustaleniu istniejącego stanu rzeczy.

W rozdziale tym w pierwszej kolejności przedstawiono argumenty na rzecz prowadzonych badań. Następnie ukazano przedmiot i cele badań oraz sformułowano zasadniczy problem badawczy i odpowiadające mu pytania szczegółowe. W dalszej kolejności przedstawiono zastosowaną metodę badań, technikę badań, sposób doboru osób badanych, teren badań oraz organizację i przebieg procesu zbierania danych.

1. Uzasadnienie potrzeby prowadzenia badań

Przedstawiane badania są przykładem badań pedagogiczno-oświatowych. W prezentowanych badaniach odwołano się do metodologii praktycznej, której założenia w naszej literaturze przedmiotu przybliżają Krzysztof Konarzewski (2000) i Krzysztof Rubacha (2008). Badania te zostały podjęte przede wszystkim nie po to, by wzbogacić, stworzyć lub udoskonalić jakąś teorię pedagogiczną lub/i by udoskonalać przedmiot badań pedagogicznych, lecz by dostarczyć impulsów do rozwoju tej dziedziny praktyki społecznej, jaką jest kształcenie. Badania w zasadniczej mierze zostały zaadresowane nie tyle do nieokreślonego członka społeczności uczonych, co do konkretnego odbiorcy, jakim były władze Miasta Łodzi, zwłaszcza władze edukacyjne.

Raport międzynarodowej firmy konsultingowej PricewaterhouseCoopers na temat sytuacji miasta Łodzi, o którym piszę w dalszej części niniejszego rozdziału, pokazał władzom miasta, że Łódź musi postawić na rozwój kapitału ludzkiego i sprawność działania wielu instytucji. Miasto powinno zadbać o poprawę życia w różnych obszarach, w tym o poprawę funkcjonowania szkół. Wskaźniki jakości usług edukacyjnych w Łodzi wymagają poprawy na wszystkich szczeblach edukacji. Biorąc pod uwagę szkolnictwo ponadgimnazjalne, miasto powinno zadbać o podniesienie wskaźnika zdawalności matur, gdyż plasuje się on poniżej przeciętnej dla wszystkich badanych przez PricewaterhouseCoopers miast.

Obserwowane nierówności w jakości usług edukacyjnych szkół ponadgimnazjalnych, prowadzących kształcenie ogólne na terenie miasta Łodzi, skierowało szczególną uwagę władz edukacyjnych miasta w stronę publicznych liceów ogólnokształcących, gdzie zauważalne są znaczne dysproporcje w osiągnięciach edukacyjnych uczniów. Jednym z wymiennych wskaźników tych dysproporcji są wyniki egzaminu maturalnego absolwentów poszczególnych liceów ogólnokształcących. Na terenie miasta są szkoły, gdzie zdawalność tego egzaminu jest powyżej średniej zdawalności dla tego typu szkół w kraju, ale są szkoły, gdzie kształtuje się ona znacznie poniżej tej średniej. I tak, na przykład w roku 2012, podczas gdy zdawalność tego egzaminu w liceach ogólnokształcących w kraju – według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej – wynosiła 89%, to zdawalność egzaminu maturalnego wśród osób, które przystąpiły do niego po raz pierwszy w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi wynosiła 100%, ale były także szkoły, gdzie zdawalność wynosiła 35,3%, o czym świadczą dane, które przedstawia tabela 1.

Tak duże rozbieżności w tzw. odsetku sukcesów na egzaminie maturalnym w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, w kontekście wyzwania, jakim jest wydatne zwiększenie kapitału intelektualnego i kapitału ludzkiego miasta oraz sprzyjanie rozwojowi oświaty¹, pokazuje, że sukces w dziedzinie wzrostu wskaźnika upowszechniania kształcenia w liceach ogólnokształcących nie może przysłaniać stanu kształcenia ogólnego w tego typu szkołach.

¹ Zgodnie z postulowaną koncepcją polityki rozwoju edukacji Miasta Łodzi 2020+ sprzyjanie rozwojowi oświaty ma występować w sześciu obszarach: dostępność edukacji, wychowania i opieki, poziom kształcenia, otwartość na potrzeby rynku pracy i kształcenie ustawiczne, dobre warunki i nowoczesne wyposażenie, kreowanie społeczeństwa informacyjnego, efektywne zarządzanie (zob. www.uml.lodz.pl/miasto/strategia/).

Tabela 1. Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu maturalnego po raz pierwszy i zdawalność egzaminu maturalnego w roku 2012, 2011 i 2010 w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi

Szkoły	2012		2011		2010	
	Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu po raz pierwszy	Zdawalność w %	Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu po raz pierwszy	Zdawalność w %	Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu po raz pierwszy	Zdawalność w %
I LO	143	100,0	168	100,0	141	100,0
II LO	135	91,9	130	94,7	149	100,0
III LO	172	99,4	171	98,2	172	100,0
IV LO	142	100,0	148	97,3	184	99,5
VI LO	85	89,3	115	92,3	132	94,7
VIII LO	144	97,9	114	98,3	164	98,2
IX LO	165	93,9	173	79,0	152	92,8
XII LO	154	98,7	173	99,4	185	100,0
XIII LO	147	100,0	132	97,7	117	100,0
XV LO	147	99,3	169	88,8	135	94,8
XVIII LO	100	90,0	75	70,2	95	87,4
XX LO	107	98,1	143	84,6	186	88,2
XXI LO	195	99,5	222	99,5	182	98,9
XXIII LO	125	88,0	105	82,6	106	86,8
XXIV LO	188	95,7	186	97,9	154	99,4
XXV LO	192	98,4	198	98,5	223	100,0
XXVI LO	192	100,0	192	100,0	188	100,0
XXIX	148	93,2	193	89,3	144	94,4
XXX LO	62	79,0	76	75,6	141	80,1
XXXI LO	182	100,0	181	99,4	180	100,0
XXXIII LO	175	98,3	179	97,8	171	99,4
XXXIV LO	108	80,6	90	63,1	157	87,3
XXXV LO	67	79,1	108	78,2	156	89,8
XLIV LO	35	35,3	54	41,0	37	73,7
ZSO1 XXXII LO	159	95,6	170	96,5	202	98,5
ZSO4 XLII LO	28	82,1	41	62,2	44	84,1
ZSO5 XLIII LO	30	51,7	57	47,7	59	74,6
ZSO7 XLV LO	49	70,2	61	52,1	67	71,6
ZSO8 XLVII LO	69	76,5	131	68,3	143	77,6
RAZEM	3 645	94,1	3 955	89,1	4 166	94,3

Źródło: Dane uzyskane z OKE w Łodzi.

Ogólnie, średnie wyniki procentowe na egzaminie maturalnym z języka polskiego i matematyki są niższe, niż średnia województwa czy kraju. Świadczą o tym chociażby wyniki z roku 2011

i roku 2012. I tak, w roku 2010 na 29 liceów ogólnokształcących prowadzonych przez miasto, 10 liceów osiągnęło średni wynik z egzaminu maturalnego z języka polskiego i matematyki wyższy, niż w województwie łódzkim. Kilka szkół osiągnęło wynik wyższy od średniej krajowej. Stąd też, biorąc pod uwagę cel, jakim jest wysoki poziom kształcenia, opieki i wychowania w szkołach i placówkach oświatowych, władze samorządowe miasta dążą do wypracowania i wdrażania rozwiązań sprzyjających efektywności pracy przedszkoli, szkół i placówek, w tym do podniesienia wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego w publicznych liceach ogólnokształcących i do podniesienia średnich wyników procentowych na egzaminie maturalnym z języka polskiego i matematyki, o czym świadczą zapisy w postulowanej koncepcji Polityki Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+.

Przedstawiane badania zostały zainicjowane – jak już zaznaczono wcześniej – przez władze edukacyjne Miasta Łodzi. W pierwszym kwartale 2012 roku ogłoszono konkurs na realizację tematu „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy” w ramach programu „Współpraca z wyższymi uczelniami”. Badania miały dostarczyć władzom edukacyjnym miasta informacji na temat publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi w celu zmierzenia się z wyzwaniem, jakim jest dbałość o doskonalenie warunków sprzyjających podnoszeniu jakości kształcenia w tego typu szkołach².

Pytając o ofertę edukacyjną i jakość kształcenia w badanych liceach, zwróciliśmy się w zasadniczej mierze – zgodnie z intencjami władz edukacyjnych miasta – w stronę głównych odbiorców usług edukacyjnych: uczniów szkół. Interesowały nas nie tylko wyrażane przez uczniów sądy wartościujące o oferowanej im przez szkoły ofercie edukacyjnej i o praktykach edukacyjnych – mających miejsce w szkołach – związanych z realizacją tej oferty i rzutujące na jakość kształcenia w szkołach, ale także doświadczenia uczniów związane z nauką w liceach.

² Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce, to – zgodnie ze stanowiskiem Ministra Edukacji Narodowej (pismo MEN z dnia 22 sierpnia 2012 roku skierowane do szkół) – jeden z trzech podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2012/2013.

2. Cel, przedmiot badań i problematyka badawcza

Przedstawiane w niniejszej książce badania to praktyczne badania rozpoznawczo-oceniające (Konarzewski, 2000, s. 89–91; Rubacha, 2008, s. 25–27). Badania te miały formę badań diagnostycznych służących rozpoznawaniu zjawiska oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi oraz ustaleniu istniejącego stanu rzeczy.

Badania miały być zarówno opisem oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, jak i miały dostarczyć oceny oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w badanych szkołach poprzez odwołanie się do opinii i doświadczeń dyrektorów szkół i uczniów. Wyniki badań nie miały mówić co robić, by było lepiej, co należy zmienić, by rzeczy miały się inaczej, by zarówno oferta edukacyjna, jak i jakość kształcenia w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących odpowiadały na potrzeby uczniów i były zgodne z wysokimi standardami. W badaniach położono nacisk na diagnozę stanu, na rozpoznanie i opisanie tego, co się dzieje w rzeczywistości szkolnej oraz na ocenę oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w badanych szkołach.

Naszym zadaniem było zidentyfikowanie pewnej konstelacji „profilu” praktyk związanych z tworzeniem oferty edukacyjnej i jej realizacją oraz odwołanie się do ich ocen z punktu widzenia dyrektorów szkół i uczniów. Przedmiotem badań była zatem oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W badaniach interesowały nas opinie i oceny dyrektorów i uczniów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi na temat oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w ich szkołach oraz doświadczenia uczniów związane z jakością kształcenia w ich szkołach.

Na problematykę badawczą składał się zbiór pytań dotyczących różnych kwestii związanych z ofertą edukacyjną łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących i jakością kształcenia w tych liceach. Główny problem badawczy, na które odpowiedzi miało dostarczyć badanie (Nowak, 1970, s. 214), został wyrażony w postaci pytania, które brzmiało: Jak kształtuje się oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi?

W celu udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie główne, dążyliśmy do uzyskania odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych odnoszących się zarówno do oferty edukacyjnej, jak i jakości kształcenia w badanych szkołach.

I tak, poszukując odpowiedzi na pytanie o ofertę edukacyjną interesującym było to, jak kształtuje się oferta edukacyjna w szkołach w kontekście zarówno oferty w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, jak i oferty zajęć przeznaczonej do realizacji w czasie wolnym uczniów – oferty zajęć pozalekcyjnych. W prowadzonych badaniach dążono nie tyle do określenia, w jaki sposób oferta edukacyjna wpływa na realizację podstawy programowej, co do odpowiedzi na pytanie, jak kształtuje się oferta kształcenia ogólnego w badanych liceach, biorąc pod uwagę przedmioty o rozszerzonym programie nauczania, przedmioty dodatkowe, naukę języków obcych w klasach pierwszych i zajęcia pozalekcyjne. Tak określone pytanie wymagało odpowiedzi na pytania:

- Jakie przedmioty o rozszerzonym programie nauczania dominują w ofercie edukacyjnej badanych szkół?
- Nauka jakich przedmiotów dodatkowych jest oferowana uczniom?
- Nauka jakich języków obcych jest oferowana uczniom?
- Jakie zajęcia pozalekcyjne są oferowane uczniom?
- Jakie czynniki w opinii dyrektorów wpływają w zasadniczej mierze na kształt oferty edukacyjnej w kierowanych przez nich szkołach?

Biorąc pod uwagę oceny dyrektorów szkół i uczniów, poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jak dyrektorzy i uczniowie łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oceniają/postrzegają ofertę edukacyjną w swoich szkołach. W celu udzielenia odpowiedzi na interesujące pytanie postawiono kilka kolejnych pytań szczegółowych:

- Jakie są atuty realizowanej oferty edukacyjnej łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących w opinii dyrektorów szkół?
- Na ile oferta edukacyjna łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących odpowiada na potrzeby uczniów?
- Na ile oferta edukacyjna łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących umożliwia rozwój zainteresowań uczniów?
- W jakim stopniu publiczne licea ogólnokształcące w Łodzi spełniają oczekiwania swoich uczniów co do oferty edukacyjnej?

W prowadzonych badaniach dążono także do odpowiedzi na pytania o to, jak przebiega tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących oraz jakie są skuteczne sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów do tych szkół.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia w badanych szkołach, starano się mieć na uwadze, nie tyle jakość kształcenia w „sensie globalnym”, lecz „z punktu widzenia określonego procesu lub procesów” (zob. Nowosad, 2010, s. 136). Inspiracją dla przedstawianych tutaj badań stały się doniesienia badawcze na temat szkoły i doświadczeń uczniowskich (doświadczenia wywiedzione z różnych szczebli edukacji), jakie zostały opublikowane przez Marię Dudzikową i kierowany przez nią zespół badawczy w pracy pod tytułem „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy szkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne” (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010). Przyjmując za autorami tej pracy spojrzenie na edukację szkolną przez pryzmat teorii kultury edukacji Jerome’a S. Brunera (2006), uznano że w badaniach nad szkołą niezmiernie istotne jest to by potraktować szkołę jako miejsce rozwoju ucznia, zarówno rozwoju intelektualnego, jak i osobowościowo-emocjonalnego.

W związku z powyższym, u podstaw postawionego tutaj głównego problemu badawczego pracy tkwiło takie spojrzenie na jakość kształcenia w badanych liceach, zgodnie z którym kładzie się nacisk na poznanie doświadczanej przez uczniów jakości kształcenia w toku nauki w szkole. Stąd, przedmiotem analizy – w zasadniczej mierze – były doświadczenia uczniów w związku z ich udziałem w mającym miejsce w ich szkołach kształceniem formalnym, a wraz z tym ich ocena przebiegającego w ich szkołach procesu nauczania-uczenia się. W prowadzonych badaniach zwrócono uwagę na fakt, że ocena jakości kształcenia powinna być zatem nie tylko ogólną/globalną oceną, ale w zasadniczej mierze powinna być oceną różnych aspektów składających się na kształcenie w badanych szkołach.

Opracowując założenia metodologiczne badań, początkowo skupiono uwagę na – wyróżnionych przez Marię Dudzikową i jej zespół (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010) – sześciu obszarach treściowych (subpolach) o zasadniczym znaczeniu dla jakości kształcenia w szkole. Obszary te, mówiąc za Marią Dudzikową (2010), są „obszarami napięć określającymi naturę doświadczeń uczestniczących w nich osób” (tamże, s. 41). W grupie tych obszarów znajdują się: lekcje, lekcje wychowawcze, relacje nauczyciel – uczeń, relacje uczeń – uczeń, oferta pozalekcyjna, szkoła jako kontekst organizacyjny.

Analiza treści jednych z rozmów z władzami Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi (kwiecień 2012 r.) w powiązaniu z rozmowami w zespole badawczym realizującym projekt „Oferta eduka-

cyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących – aspekt porównawczy” pokazała, że warto w badaniach skoncentrować uwagę przede wszystkim, na dwóch obszarach treściowych, które mają zasadnicze znaczenie w realizacji procesu nauczania – uczenia się w badanych szkołach, a mianowicie na *lekcji* i na *relacji nauczyciel – uczeń*. W badaniach podnosząc problem jakości kształcenia, chcieliśmy skupić się na doświadczeniach uczniowskich związanych z tzw. kontaktem usługowym, na doświadczeniach mówiących o tym, jak przebiega kształcenie na lekcjach.

Należy zaznaczyć, że każdy z wyróżnionych przez Marię Dudzikową i jej zespół obszarów treściowych został zdefiniowany operacyjnie za pomocą różnych wymiarów, które bardziej skonkretyzowane prowadzą do wyodrębnienia zmiennych szczegółowych (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010, s. 48–49). Biorąc pod uwagę interesujące nas obszary treściowe, jakimi są lekcja i relacje nauczyciel – uczeń, wymiary (elementy składowe procesu kształcenia), które – w myśl propozycji autorów książki „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy szkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne” – im odpowiadają, można przedstawić następująco (tamże):

Lekcja:

- Treść lekcji.
- Zakres stawianych przez nauczyciela wymagań.
- Rodzaj aktywności uczniów.
- Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela
- Sposób przekazywania wiedzy.

Relacja nauczyciel – uczeń:

- Nauczyciel jako osoba znacząca.
- Rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela.
- Sposób traktowania ucznia przez nauczyciela.
- Stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów.
- Rodzaj działań przez nauczyciela wobec klasy.

Resumując dotychczasowe rozważania na temat analizy jakości kształcenia w prezentowanych tutaj badaniach, należy podkreślić, że interesowała nas nie tylko ogólna – poczyniona przez uczniów i dyrektorów szkół – ocena jakości kształcenia w badanych szkołach, ale także ocena jakości procesu kształcenia i jego zasadniczych komponentów. I to jej poświęciliśmy zasadniczą uwagę. Chcieliśmy się dowiedzieć, jakie są doświadczenia uczniów w zakresie nauki w szkołach w obszarach o zasadniczym znacze-

niu dla jakości kształcenia w szkole – obszarów tworzących/definiujących usługę edukacyjną szkoły. Tutaj kładliśmy nacisk na ocenę poziomu wykonania usługi edukacyjnej w następujących obszarach: „lekcja” i „relacja nauczyciel – uczeń”. Analiza doświadczeń uczniów związanych z nauką w ramach wskazanych wymiarów tworzących/definiujących usługę edukacyjną szkoły w stosunku do idealnego poziomu usług edukacyjnych w poszczególnych wymiarach pozwoliła na określenie postrzeganej przez uczniów jakości kształcenia.

W prowadzonych badaniach problemy szczegółowe odnoszące się do jakości kształcenia przyjęły zatem następującą postać:

- Jak kształtuje się ogólna ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi?
- Jak uczniowie publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi oceniają/postrzegają poszczególne elementy składające się na jakość kształcenia w ich szkołach?

W badaniach dodatkowo dla celów poznawczych uwzględniliśmy podział szkół na 3 warstwy w zależności od wskaźników zdawalności egzaminu maturalnego³. Podział ten pozwolił nam na poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak kształtuje się ogólna ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi w opinii dyrektorów i uczniów szkół, które osiągają różne wskaźniki zdawalności egzaminu maturalnego?
- Jak kształtują się doświadczenia jakości kształcenia uczniów szkół, które osiągają różne wskaźniki zdawalności egzaminu maturalnego?

Odpowiedzi na postawione tutaj pytania zostały poprzedzone charakterystyką badanych szkół. Realizowane przez nas badania praktyczne rozpoznawcze miały pozwolić na rozpoznanie i opisanie: otoczenia – kto lub co może pomagać lub przeszkadzać w próbach usunięcia trudności. Chcieliśmy przekazać odbiorcy badań informacje na temat zasobów środowiska i sposobów ich realizacji oraz czynników, od których zależy ta realizacja (zasób nauczyciele, kwalifikacje), jak przebiega tworzenie ofert edukacyjnych. W opracowywaniu charakterystyki szkół dążyliśmy do tego, by zwrócić między innymi uwagę na liczbę uczniów, którzy podejmują naukę w badanych liceach, liczbę kandydatów z I preferencji

³ O potrzebie i sposobie podziału badanych szkół na warstwy w zależności od wskaźnika sukcesu na egzaminie maturalnym jest mowa w podrozdziale 3 niniejszego rozdziału.

do badanych liceów, popularność badanych szkół, popularność oddziałów w badanych szkołach, wyniki egzaminu maturalnego. Obok tych formalnych własności zależało nam na zebraniu danych dotyczących uczniów, dyrektorów i nauczycieli badanych szkół oraz bazy materialnej i wyposażenia szkół.

3. Metoda, technika i narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano schemat badań przeglądowych (zob. Konarzewski, 2000, s. 69–73). Badania tego rodzaju prowadzą do poznawania własności obiektów należących do realnej populacji, ujawniania związków między nimi.

W badaniach wykorzystano technikę ankiety i odpowiadające jej narzędzie, jakim jest kwestionariusz ankiety. Opracowane kwestionariusze ankiety pozwoliły zebrać opinie dyrektorów i uczniów na temat oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w łódzkich liceach ogólnokształcących oraz umożliwiły dokonanie oceny przez dyrektorów i uczniów badanych przez nas zjawisk w różnych ich wymiarach.

Kwestionariusze ankiet były konsultowane z dyrekcją Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Zostały one poddane także krytycznej ocenie ekspertów z Kuratorium Oświaty w Łodzi oraz nauczycieli i dyrektorów szkół.

Opracowane kwestionariusze ankiety były standaryzowane. Standaryzacja kwestionariuszy oznaczała jednolity dla każdej jednostki analizy układ kwestionariuszy pod względem treści i kolejności pytań. Oznaczała ona także formułowanie pytań w kwestionariuszach w sposób rozstrzygający, a więc poprzez tworzenie zamkniętych list odpowiedzi na zadawane pytania. Lista możliwych odpowiedzi na pytanie była z góry określona i prezentowana pod pytaniem jako tak zwana kafeteria. Część pytań, mierzących natężenie określonej cechy bądź siły przekonania na określony temat, została skonstruowana w oparciu o pięciostopniową skalę.

W każdym ze zbudowanych na potrzeby badań kwestionariuszu znajdowały się obok pytań z kafeterią także pytania otwarte. Niemniej jednak starano się ograniczać liczbę pytań otwartych do niezbędnego minimum, gdyż przełożenie swobodnych wypowiedzi na liczby zawsze jest trudne.

Dyrektorzy szkół otrzymali dwie ankiety. Były to ankiety pi-semne. Jedna z nich dotyczyła oferty edukacyjnej, druga zaś

poświęcona była charakterystyce szkoły i jakości kształcenia w szkole. Poruszane w obu ankietach zagadnienia zostały zoperacjonalizowane przy pomocy odpowiednich pytań kwestionariuszowych.

Jeśli chodzi o narzędzie badawcze dotyczące *oferty edukacyjnej*, to w pierwszej części kwestionariusza ankiety pytania dotyczyły przedstawianej kandydatom oferty edukacyjnej na rok szkolny 2010/2011 (Nabór 2010), rok szkolny 2011/2012 (Nabór 2011) i rok szkolny 2012/2013 (Nabór 2012). W drugiej części tego kwestionariusza pytania dotyczyły realizacji oferty w trakcie roku szkolnego 2010/2011 i roku szkolnego 2011/2012. Kwestionariusz nakierowany był na rozpoznanie szczegółowych zagadnień określonych i wskazanych przez Zamawiającego. Należały do nich między innymi takie kwestie, jak:

- przedmioty o rozszerzonym programie nauczania,
- nauka przedmiotów dodatkowych,
- nauka języków obcych,
- zajęcia pozalekcyjne,
- czynniki wpływające na kształt oferty edukacyjnej w szkole,
- atuty realizowanej oferty edukacyjnej,
- odpowiedniość oferty edukacyjnej w stosunku do potrzeb uczniów,
- oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów,
- oferta edukacyjna a spełnianie oczekiwań uczniów co do oferty edukacyjnej,
- tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej,
- skuteczne sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów do łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących.

Przedłożone dyrektorom szkół narzędzie badawcze dotyczące *charakterystyki szkoły i jakości kształcenia* było zbudowane z trzech zasadniczych części. W pierwszej części kwestionariusza pytania dotyczyły głównie uczniów szkoły. Uwagę poświęcono tutaj liczbie uczniów, którzy podejmują naukę w badanych liceach, liczbie kandydatów z I preferencji do badanych liceów, popularności badanych szkół, popularności oddziałów w badanych szkołach oraz wynikom, jakie uzyskują absolwenci badanych szkół na egzaminie maturalnym. W drugiej części kwestionariusza pytania dotyczyły problemu jakości kształcenia w szkole, natomiast w części trzeciej kwestionariusza pytania odnosiły się do bazy materialnej szkoły, jej wyposażenia i pracujących w szkole nauczycieli. Pytania dotyczące jakości kształcenia poświęcone były ogólnej ocenie jakości kształcenia w szkole, priorytetom

w zakresie doskonalenia jakości kształcenia oraz działaniom sprzyjającym podnoszeniu jakości kształcenia w szkole.

Dane uzyskane z opisanych powyżej ankiet zostały wzbogacone informacjami uzyskanymi w toku *wywiadów* skoncentrowanych na problemie oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W wywiadzie brało udział ośmiu dyrektorów liceów ogólnokształcących. Dyrektorzy byli wskazani przez Dyрекcję Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi. Dyrektorzy, którzy zostali zaproszeni do udzielenia wywiadu, reprezentowali następujące szkoły: I LO, III LO, VI LO, VIII LO, XVIII LO, XXI LO, XXIII LO i XXVI LO w Łodzi. Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od lipca 2012 do października 2012 roku.

Na rzecz wywiadów przygotowano szereg dyspozycji, które stanowiły ramę prowadzonego wywiadu i nakreślały obszary zainteresowania badawczego, a pełna ich lista znajduje się poniżej:

1. W jakim stopniu Państwa oferta odpowiada na potrzeby uczniów?

a. Co przemawia za taką oceną oferty?

b. W jaki sposób badali Państwo potrzeby uczniów?

2. Jak rozumie Pani/Pan jakość kształcenia w odniesieniu do kierowanego przez Panią/Pana liceum? W czym przejawia się istota jakości kształcenia w odniesieniu do kierowanego przez Panią/Pana liceum? (kontrowersje wokół jakości)

3. Od czego zależy według Pani/Pana jakość kształcenia, w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

a. Co szczególnie ułatwia/sprzyja podnoszeniu jakości kształcenia w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

b. Co utrudnia/hamuje podnoszenie jakości kształcenia w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

4. W jaki sposób stara się Pani/Pan zapewnić jakość kształcenia w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

5. Na jakie szczególne wyzwania musi odpowiadać Państwa szkoła, biorąc pod uwagę zapewnienie wysokiej jakości kształcenia?

6. Z jakimi problemami najtrudniej jest Pani/Panu sobie poradzić by zapewnić odpowiednią jakość kształcenia w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

7. Od kogo uzyskuje Pani/Pan wsparcie w działaniach zapewniających jakość kształcenia w kierowanym przez Panią/Pana liceum?

8. Na co szkoła kładzie nacisk w podnoszeniu jakości kształcenia?

Zrealizowane wywiady zostały zarejestrowane kamerą filmową i stały się podstawą dla filmu promującego łódzkie licea: „Reportaż – łódzkie licea”.

W badaniu – jak zostało to wcześniej podkreślone – zasadniczą rolę odgrywał *głos uczniów*. Dzięki zebranemu materiałowi możliwa stała się ocena oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w liceach ogólnokształcących z punktu widzenia głównych odbiorców edukacji – uczniów. Do uczniów została zaadresowana *ankieta audytoryjna*. Przygotowany na jej potrzeby kwestionariusz poruszał kwestie odnoszące się do oferty edukacyjnej i dwóch zasadniczych obszarów treściowych, które mają znaczenie w realizacji procesu kształcenia w badanych szkołach, a mianowicie na lekcji i na relacji nauczyciel – uczeń. Część tego kwestionariusza, dotycząca doświadczeń uczniów związanych z jakością kształcenia w liceum ogólnokształcącym, została przygotowana na podstawie pracy „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy szkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne” (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010). Biorąc pod uwagę interesujące nas obszary treściowe, jakimi są lekcja i relacje nauczyciel – uczeń, wymiary (elementy składowe procesu kształcenia), zwrócono uwagę na takie kwestie, jak:

- Treść lekcji.
- Zakres stawianych przez nauczyciela wymagań.
- Rodzaj aktywności uczniów.
- Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela
- Sposób przekazywania wiedzy.
- Nauczyciel jako osoba znacząca.
- Rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela.
- Sposób traktowania ucznia przez nauczyciela.
- Stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów.
- Rodzaj działań przez nauczyciela wobec klasy.

Badając zakres stawianych przez nauczyciela wymagań, szczególną uwagę poświęcono problematyce korepetycji, stąd też postanowiono poświęcić jej o wiele więcej uwagi, niż to czynią autorzy książki „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy szkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne” (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010), co znalazło odzwierciedlenie w stawianych uczniom pytaniach w kwestionariuszu.

4. Dobór próby

Prowadzone badania, zgodnie z metodologią badań praktycznych rozpoznawczych i oceniających, staraliśmy się prowadzić w schemacie przeglądowym na całej populacji (badanie wyczerpujące) (Konarzewski, 2000, s. 91). Stąd zaprosiliśmy do wzięcia udziału w badaniach dyrektorów wszystkich publicznych liceów ogólnokształcących prowadzonych przez Miasto Łódź. Jednak nie wszyscy dyrektorzy wyrazili gotowość do udziału w całości lub części prowadzonych badań, stąd ostateczna liczba szkół, na terenie których zostały zrealizowane badania jest mniejsza.

Adresowane do dyrektorów szkół kwestionariusze ankiety dotyczące oferty edukacyjnej został przesłane na wskazany przez nas adres przez 22 szkoły w okresie od czerwca 2012 do końca października 2012 roku. Pełna lista szkół, z których uzyskano dane na temat oferty edukacyjnej w opinii dyrektorów znajduje się poniżej:

- I LO
- II LO
- III LO
- IV LO
- VI LO
- VIII LO
- IX LO
- XII LO
- XIII LO
- XVIII LO
- XXI LO
- XXIII LO
- XXIV LO
- XXVI LO
- XXIX LO
- XXX LO
- XXXI LO
- XXXII LO z ZSO nr 1
- XXXIII LO
- XLII LO z ZSO nr 4
- XLIII LO z ZSO nr 5
- XLVII LO z ZSO nr 8

Kwestionariusze ankiety dotyczące charakterystyki szkoły i jakości kształcenia zostały wypełnione w okresie od czerwca 2012 do października 2012 roku i odesłane przez dyrektorów 20 liceów.

Pełna lista szkół, z których uzyskano dane na temat jakości kształcenia w opinii dyrektorów znajduje się poniżej:

- I LO
- II LO
- III LO
- IV LO
- VI LO
- VIII LO
- IX LO
- XIII LO
- XVIII LO
- XXI LO
- XXIII LO
- XXIV LO
- XXVI LO
- XXX LO
- XXXI LO
- XXXII LO z ZSO nr 1
- XXXIII LO
- XLII LO z ZSO nr 4
- XLIII LO z ZSO nr 5
- XLVII LO z ZSO nr 8.

Jak zostało podkreślone wcześniej, trzonem badań dotyczących oferty edukacyjnej i jakości kształcenia były ankiety adresowane do uczniów łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących. W badaniach w pierwszej kolejności zastosowano losowanie warstwowe, uwzględniające wewnętrzne zróżnicowanie populacji uczniów. Wszystkie łódzkie publiczne licea ogólnokształcące podzielono na 3 warstwy według kryterium średniej zdawalności egzaminu maturalnego osób, które podeszły do niego po raz pierwszy. Średnia ta została wyliczona za lata 2010–2012 dla każdego liceum.

Warstwę pierwszą, gdzie średnia z ostatnich 3 lat zdawalności egzaminu maturalnego wśród osób, które przystąpiły do niego po raz pierwszy była bardzo wysoka i wynosiła od 99,00% do 100% stanowi 7 następujących liceów:

- I LO – 100%
- XXVI LO – 100%
- XXXI LO – 99,82%
- XII LO – 99,38%
- XXI LO – 99,31%
- XIII LO – 99,25%
- III LO – 99,22%

Warstwę drugą, gdzie średnia z ostatnich 3 lat zdawalności egzaminu maturalnego wśród osób, które przystąpiły do niego po raz pierwszy była wysoka i wynosiła od 88,27%⁴ do 98,99% stanowi 11 następujących liceów:

- XXV LO – 98,98%
- IV LO – 98,92%
- XXXIII LO – 98,49%
- VIII LO – 98,12%
- XXIV LO – 97,64%
- ZSO nr 1 (XXXII LO) – 96,88%
- II LO – 95,5%
- XV LO – 94,3%
- XXIX LO – 92,31%
- VI LO – 92,1%
- XX LO – 90,28%

Warstwę trzecią, gdzie średnia z ostatnich 3 lat zdawalności egzaminu maturalnego wśród osób, które przystąpiły do niego po raz pierwszy wynosiła poniżej 88,27% (88,26% i mniej), stanowi 11 następujących liceów:

- IX LO – 85,55%
- XXIII LO – 85,79%
- XVIII LO – 82,54%
- XXXV LO – 82,37%
- XXX LO – 78,25%
- XXXIV LO – 77%
- ZSO nr 4 (XLII LO) – 76,15%
- ZSO nr 8 (XLVII LO) – 74,15%
- ZSO nr 7 (XLV LO) – 64,66%
- ZSO nr 5 (XLIII LO) – 58%
- XLIV LO – 49,99%

Następnie, z każdej warstwy wylosowano 2 szkoły, w których ankieterzy mieli przeprowadzić badania wśród uczniów. Badanie wśród uczniów zostało w sposób celowy ograniczone jedynie do

⁴ Próg 88,27% został przyjęty ze względu na średnią zdawalność egzaminu maturalnego w maju danego roku, wśród osób, które przystępują do niego po raz pierwszy, w liceach ogólnokształcących w Polsce w latach 2010, 2011 i 2012. A zatem próg ten mówi o przekroczeniu lub nieprzekroczeniu średniej krajowej w tym zakresie. Źródło: Raporty Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi: „Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2012 r.”, „Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2011 r.” oraz „Sprawozdanie dotyczące przebiegu i analiza wyników egzaminów maturalnych przeprowadzonych w sesji wiosennej 2010 r.”

uczniów klas II i III. Założono, że uczniowie klas I mają niezbyt wiele doświadczeń związanych z nauką w danej szkole ze względu na dość krótki czas nauki w szkole – badanie przeprowadzane było we wrześniu i październiku 2012 roku.

W obrębie poszczególnych warstw nie zastosowano już doboru losowego. Ankieterzy dotarli do badanych, stosując kryterium dostępności. Badania zostały przeprowadzone wśród tych uczniów klas II i III danej szkoły, którzy byli obecni w szkole w dniu, kiedy prowadzono badania. Dokonany wybór można określić jako wybór nielosowy kwotowy (Rubacha, 2008, s. 124). Ogólna liczba wszystkich wypełnionych poprawnie i zakwalifikowanych do badania ankiet wyniosła 690, co w podziale ze względu na warstwy wygląda następująco:

- Warstwa I – 242 ankiety
- Warstwa II – 215 ankiet
- Warstwa III – 233 ankiety.

5. Teren badań

Terenem przedstawianych w niniejszej książce badań jest miasto Łódź. Jak pokazują dane Urzędu Statystycznego w Łodzi⁵ za rok 2009 i 2011 Łódź jest trzecim miastem w kraju pod względem liczby ludności zameldowanej (742,4 tys. osób, w tym 405,2 tys. stanowią kobiety) i czwartym pod względem powierzchni (293,3 km²). Jest to miasto położone w środkowej Polsce, na Wzniesieniach Łódzkich, nad rzeką Ner. Od dnia 1 stycznia 1999 roku Łódź jest miastem funkcjonującym na prawach powiatu – z mocy art. 91 ustawy o samorządzie powiatowym. Miasto jest siedzibą władz województwa łódzkiego, powiatu łódzkiego wschodniego oraz gminy Nowosolna. Łódź jest ośrodkiem akademickim, w którym znajduje się 6 uczelni publicznych i ponad 20 uczelni niepublicznych.

⁵ Urząd Statystyczny w Łodzi dostarcza podstawowe informacje o sytuacji społeczno-gospodarczej miasta w ramach publikacji z serii: *Statystyka Łodzi*. W publikacjach tych przedstawiane są szczegółowe zbiory danych charakteryzujących różne dziedziny życia gospodarczego i społecznego miasta. Obok wyników ujętych w części tabelarycznej są wykresy ilustrujące niektóre cechy, zjawiska i zaobserwowane tendencje oraz komentarze wyjaśniające stosowane pojęcia, klasyfikacje oraz określające zakres i źródła danych, ułatwiające interpretacje wybranych zagadnień.

Miasto jest administracyjnie podzielone na pięć delegatur (dzielnic: Łódź-Bałuty, Łódź-Górna, Łódź-Polesie, Łódź-Śródmieście, Łódź-Widzew) oraz trzydzieści sześć jednostek pomocniczych w rozumieniu Uchwały Nr 25 i 26 Rady Narodowej Miasta Łodzi z 30 listopada 1995 roku (z późniejszymi zmianami). Szczególną linię podziału, która nie jest granicą administracyjną, stanowi linia kolei obwodowej rozgraniczająca historyczną tkankę miejską (tzw. miasto wewnętrzne: rejony starej Łodzi/tereny śródmiejskie) od reszty.

Łódź to wciąż jedno z największych pod względem liczby ludności miast w Polsce. Niemniej jednak liczba ludności miasta systematycznie maleje. W latach 1998–2000 zmniejszyła się o 13,5 tysiąca osób, co stanowi około 0,98 punktu procentowego. W 2000 roku mieszkało w mieście ogółem 798,4 tysięcy osób, w 2005 roku – 767,6 tys. osób, natomiast w 2009 roku już tylko 742,4 tys. osób. Według danych z Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku, na koniec 2011 roku liczba ludności miasta kształtowała się na poziomie 725,1 tys. osób. Prognozy demograficzne pokazują, że liczba ludności miasta będzie dalej systematycznie zmniejszać się i w 2030 roku wyniesie zaledwie 605 tys. (Liszewski, 2009, s. 398). Tendencja spadkowa liczby mieszkańców nie jest jednak wyłącznie specyfiką Łodzi. Występuje ona prawie we wszystkich dużych miastach Polski.

Istotnym problemem w skali miasta jest notowany od kilku lat stały, w stosunku do ogólnej liczby mieszkańców, wzrost osób w wieku poprodukcyjnym. Zjawisko to obserwuje się w całym województwie łódzkim. W 2009 roku średnia długość życia kobiet wynosiła 78 lat, podczas gdy średnia długość życia mężczyzn wynosiła 68,7 lat (*Statystyka Łodzi*, 2010, s. 148). Starzeniu się ludności przy wzrastającej liczbie zgonów towarzyszy równoczesny spadek liczby urodzin. W Łodzi dzietność jest niższa, niż w innych miastach – w 2009 roku wynosiła 1,222 (średnia dla Polski 1,398), co oznacza, iż pokolenie dzieci tylko w 60% zastępuje pokolenie rodziców. Według prognozy Głównego Urzędu Statystycznego (z 2011 roku) do 2035 roku dynamika spadku nie osłabnie. Prognozy pokazują, że następować będzie proces szybkiego starzenia się ludności, udział osób w wieku 60+, obecnie wynoszący 5,3%, wzrośnie do roku 2020 do 33,3%. Starzenie się mieszkańców oraz znaczący ubytek liczby mieszkańców spowoduje różnorakie problemy społeczno-ekonomiczne.

Przed rokiem 1989 Łódź stanowiła centrum przemysłu włókienniczego w Polsce. Po przełomie ustrojowym miasto miało

jeden z najwyższych w Polsce wskaźników bezrobocia. Problem bezrobocia oznacza nie tylko fakt utraty pracy, lecz przede wszystkim niemożność ponownego, szybkiego jej podjęcia. Na koniec grudnia 2011 roku w ewidencji Wojewódzkiego Urzędu Pracy zarejestrowanych było 37,0 tys. bezrobotnych mieszkańców Łodzi (26,7% ogółu zarejestrowanych w województwie). Liczba osób bezrobotnych w porównaniu ze stanem na koniec września 2011 roku wzrosła o 3,4%, natomiast w stosunku do grudnia 2010 roku o 9,8%. Stopa bezrobocia w Łodzi na koniec grudnia 2011 roku wyniosła 10,8% (w województwie łódzkim – 12,7%) i była wyższa w stosunku do poziomu sprzed roku o 0,8 punktu procentowego. W 2011 roku odnotowano wzrost liczby bezrobotnych we wszystkich grupach bez względu na poziom wykształcenia. Najmniej liczną grupę zarejestrowanych bezrobotnych stanowiły osoby posiadające wykształcenie wyższe – 4,3 tys. Udział tej grupy w ogólnej liczbie bezrobotnych wzrósł w stosunku do 2010 roku o 0,3 punktu procentowego do poziomu 11,7%. Jednocześnie w tej grupie odnotowano najwyższy wzrost liczby osób nieposiadających pracy (12,7%). Najliczniejszą grupę stanowili bezrobotni z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym – 14,0 tys., tj. 37,9% ogółu bezrobotnych (przed rokiem – 37,6%). Liczebność tej grupy wzrosła w skali roku o 10,6%. Jedynie w tych dwóch grupach bezrobotnych odnotowano wzrost ich udziału w ogólnej liczbie bezrobotnych. Bezrobotni z wykształceniem zasadniczym zawodowym (7,2 tys.) stanowili 19,4% ogółu bezrobotnych (19,6% rok wcześniej), z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym (7,0 tys.) – 18,9% ogółu (19,2% rok wcześniej), natomiast bezrobotni w wykształceniu średnim ogólnokształcącym (4,5 tys.) – 12,0% (12,2% rok wcześniej).

Istotnym problemem społecznym w mieście jest obserwowany w każdej dzielnicy miasta ciągły wzrost liczby rodzin patologicznych, które od kilku pokoleń utrzymywane są jedynie ze środków pomocy społecznej. Rozszerzanie się kręgu ubóstwa występuje ze szczególnym nasileniem w dzielnicach: Łódź-Bałuty i Łódź-Śródmieście. W 2011 roku Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Łodzi udzielił pomocy 33,4 tys. mieszkańców miasta – o 1,9% więcej, niż w 2010 roku. Na realizację zadań rozdysponowano kwotę o 2,8% wyższą niż przed rokiem.

Jak pokazują analizy zawarte w dokumencie „Studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego miasta Łodzi”, wydanym przez Urząd Miasta Łodzi w 2002 roku, w ogólnej sytuacji społeczno-gospodarczej Łodzi coraz bardziej widocz-

nym jest wyczerpywanie się pierwotnych możliwości rozwojowych miasta, któremu towarzyszy nieustająca potrzeba restrukturyzacji oraz poszukiwania nowych sił miastotwórczych. Łódź, jak podkreślone jest w tym dokumencie, „jeszcze nie zyskując, na miarę swej wielkości, rangi metropolii krajowej traci jednak na swym znaczeniu gospodarczym, a jej możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie integracji z Unią Europejską są ograniczone. Miasto, w porównaniu z wieloma innymi miastami kraju, przeżywa poważny regres. Przy zadowalającej infrastrukturze ekonomicznej i znacznym zaawansowaniu procesów transformacyjnych tereny w dzielnicach przemysłowych w dużym stopniu zmieniły już właścicieli, konieczna restrukturyzacja branżowa nie następuje; to samo dotyczy wprowadzania nowoczesnych technologii” (tamże, s. 20). W innym dokumencie pod tytułem: „Uproszczony Lokalny Program Rewitalizacji wybranych terenów śródmiejskich oraz pofabrycznych Łodzi na lata 2004–2013”, podkreśla się, że „miastu coraz bardziej zagrażają w najbliższym czasie skumulowane skutki śmierci technicznej wielu obiektów mieszkaniowych i pofabrycznych. Zjawiska takie już obecnie obserwujemy na wielu obszarach <<wewnętrznego miasta>>. Występują wyraźne przestrzenne obszary koncentracji patologii i przestępczości w strefie wewnętrznej skorelowane silnie z obszarami biedy. Pogłębia się fragmentacja społeczna, przestrzenna i gospodarcza” (ULPR, 2009, s. 4).

Badania naukowe prowadzone nad miastem dotyczą najczęściej problematyki społecznej, w tym identyfikacji obszarów biedy (por. Potoczna, Warzywoda-Kruszyńska, 2009; Warzywoda-Kruszyńska, 1999, 2010a, 2010b; Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, 1998; Warzywoda-Kruszyńska, Golczyńska-Grondas, 2010) i zagospodarowania obszarów poprzemysłowych, szczególnie tych o wysokich walorach architektonicznych lub urbanistycznych (por. Kaczmarek, 2001; Markowski, 2006; Pawlak, 2007). Badania prowadzone przez Pawła Swianiewicza i jego zespół (2011) nad rolą, jaką w polityce miejskiej odgrywają działania podejmowane w stosunku do najbardziej zaniedbanych dzielnic miast, pokazały, że w odniesieniu do miasta Łodzi problem wewnętrznych zróżnicowań przestrzennych i związanych z nimi odmiennych potrzeb i oczekiwań nie mieści się niestety w głównym nurcie debaty nad kierunkami polityki miejskiej. Jak pokazują analizy przeprowadzone przez tych badaczy podstawowym programem skierowanym na obszary zaniedbane w Łodzi, tak jak i w innych miastach w Polsce, jest lokalny program rewitalizacji. Jednak w Łodzi program ten nie ma jednolitego charakteru i „składa się z kilku słabo ze sobą

powiązanych podprogramów odnoszących się do różnych obszarów i różnych problemów” (tamże, s. 160).

Raport międzynarodowej firmy konsultingowej PricewaterhouseCoopers na temat sytuacji miasta Łodzi, a także innych 10 miast polskich (2011) pokazuje, że w latach 2006–2010 Łódź nie odnotowała tak szybkiego wzrostu gospodarczego⁶ jak Wrocław i Warszawa, ale była miastem szybciej rozwijającym się, niż Szczecin czy Bydgoszcz. W raporcie podkreśla się, że mimo iż tradycyjnie Łódź nazywamy „ziemią obiecaną”, to jej obietnice w większości wciąż pozostają jeszcze do zrealizowania. Miasto – według przygotowanej przez PricewaterhouseCoopers ekspertyzy – ma kilka zasadniczych słabości, z którymi musi się zmierzyć, aby wejść na drogę długookresowego rozwoju gospodarczego. W pierwszej kolejności miasto powinno postawić na rozwój kapitału ludzkiego, następnie zaś na sprawność działania wielu instytucji. Miasto może osiągnąć szybki postęp w zakresie pożądanej zmiany wizerunku, choć bez intensywnych działań w innych dziedzinach postęp taki może okazać się bardzo nietrwały. Miasto powinno zadbać o poprawę warunków do inwestowania, o poprawę funkcjonowania administracji, służb bezpieczeństwa, służby zdrowia oraz poprawę jakości życia mieszkańców. Na tle innych miast, badanych przez PricewaterhouseCoopers, wskaźniki jakości usług edukacyjnych w Łodzi wymagają poprawy na wszystkich szczeblach edukacji. Zarówno ranking wyższych uczelni, jak i wskaźnik zdawalności matur oraz wyniki, jakie uzyskują uczniowie piszący egzamin gimnazjalny i wyniki sprawdzianu na koniec szóstej klasy szkoły podstawowej plasują się poniżej przeciętnej dla wszystkich badanych miast.

Mówiąc o oświacie i wychowaniu na terenie miasta, warto podkreślić, że sieć szkół podlega ciągłej reorganizacji, wraz z tym jak zmieniają się takie podstawowe wskaźniki oświatowe, jak: liczba uczniów w szkołach, liczba oddziałów, średnia liczba uczniów w oddziale, liczba etatów pedagogicznych, średnia liczba uczniów na etat pedagogiczny, liczba etatów niepedagogicznych, średnia liczba uczniów na etat niepedagogiczny.

⁶ Przyspieszenie rozwoju kraju po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, w połączeniu z szansami tworzonymi przez zwiększenie środków wydawanych na rozwój regionalny, dało wyraźne wyniki w postaci wzrostu dochodów, poziomu i jakości życia, poprawy stanu infrastruktury i sprawności działania wielu instytucji publicznych. Indeks rozwoju gospodarczego dla 11 polskich miast, które były objęte badaniem pokazuje wyraźną poprawę we wszystkich miastach – jego wartość zwiększyła się przeciętnie o 27%.

Jeśli chodzi o liczbę szkół, w zależności od poziomu kształcenia, to w roku szkolnym 2011/2012 Miasto Łódź prowadziło:

- 369 szkół i placówek, w tym 71 szkół ponadgimnazjalnych w 51 jednostkach organizacyjnych.

- 87 szkół podstawowych, w tym 86 szkół funkcjonowało jako samodzielne jednostki organizacyjne, a jedna szkoła podstawowa wchodziła w skład zespołu szkół integracyjnych.

- 47 gimnazjów, w tym 40 gimnazjów funkcjonowało jako samodzielne jednostki organizacyjne, 6 gimnazjów wchodziło w skład zespołów szkół ogólnokształcących, a jedno gimnazjum wchodziło w skład zespołu szkół integracyjnych

- 53 jednostki organizacyjne na poziomie ponadgimnazjalnym. Struktura jednostek była następująca: 26 samodzielnych liceów ogólnokształcących, 6 zespołów szkół ogólnokształcących, w skład których wchodzi licea ogólnokształcące i gimnazja, 21 zespołów szkół ponadgimnazjalnych, w skład których wchodzi licea profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły policealne, w nielicznych przypadkach także licea ogólnokształcące (zob. Zwolińska, 2013, s. 3–4).

Dane Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi zamieszczone w dokumencie „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+” pokazują, że w latach 2005–2012 spada sukcesywnie liczba uczniów na poszczególnych etapach edukacji, liczba oddziałów w szkołach oraz średnia liczba uczniów w oddziale, co pokazują zestawienia w tabelach poniżej (tabela 2, 3, 4 i 5).

Tabela 2. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w szkołach podstawowych w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012

	2005/ 2006	2007/ 2008	2009/ 2010	2011/ 2012	Procentowy spadek 2005/2006 – 2011/2012
Liczba uczniów	34 605	31 281	29 739	30 464	12%
Liczba oddziałów	1 387	1 325	1 286	1 328	5%
Średnia liczba uczniów w od- dziale	24,94	23,60	23,12	22,93	9%

Źródło: „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+”, s. 36.

Tabela 3. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w gimnazjach w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012

	2005/ 2006	2007/ 2008	2009/ 2010	2011/ 2012	Procentowy spadek 2005/2006 – 2011/2012
Liczba uczniów	20 516	18 088	16 112	14 297	31%
Liczba oddziałów	726	677	615	550	25%
Średnia liczba uczniów w oddziale	28,25	26,71	26,19	25,99	8%

Źródło: „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+”, s. 37.

Tabela 4. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w liceach ogólnokształcących w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012

	2005/ 2006	2007/ 2008	2009/ 2010	2011/ 2012	Procentowy spadek 2005/2006 – 2011/2012
Liczba uczniów	17 592	16 572	14 123	12 226	31,0%
Liczba oddziałów	579	568	495	434	25,0%
Średnia liczba uczniów w oddziale	30,4	29	28,5	28	0,8%

Źródło: „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+”, s. 37.

Tabela 5. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w zespołach szkół ponadgimnazjalnych (w tym w technikach, zasadniczych szkołach zawodowych, technikach uzupełniających, liceach profilowanych i szkołach policealnych) w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012

	2005/ 2006	2007/ 2008	2009/ 2010	2011/ 2012	Procentowy spadek 2005/2006 – 2011/2012
Liczba uczniów	9 516	7 864	7 843	8 124	15,0%
Liczba oddziałów	374	327	322	334	11,0%
Średnia liczba uczniów w oddziale	25,4	24	24	24	5,6%

Źródło: „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+”, s. 37.

Analiza danych zawartych w tabelach 2, 3, 4 i 5 pokazuje znaczne zmniejszenie liczby uruchamianych oddziałów we wszystkich typach szkół (oprócz techników) oraz spadek średniej liczby uczniów w oddziale, co niewątpliwie jest związane z postępującym niżem demograficznym. Konsekwencją tego zjawiska jest, jak zaznaczają autorzy dokumentu „Polityka Rozwoju Edukacji Miasta Łodzi 2020+”, zmniejszający się poziom zatrudnienia nauczycieli oraz brak nowych miejsc pracy dla absolwentów uczelni wyższych kształcących przyszłych pedagogów (zob. tamże, s. 38). Jedynie w technikach wchodzących w skład zespołów szkół ponadgimnazjalnych odnotowywany jest od roku szkolnego 2007/08 wzrost liczby uczniów aplikujących o przyjęcie do klas pierwszych. W roku szkolnym 2005/2006 do techników uczęszczało 4162 uczniów, zaś w roku 2011/2012 już 6160. Obserwowana tendencja wzrostowa jest efektem podejmowanych przez Miasto działań promujących kształcenie zawodowe oraz działań korygujących proporcje między oddziałami licealnymi i technikalnymi, na rzecz kształcenia zawodowego w technikach.

Prowadzone w ramach projektu systemowego „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym” prace dotyczące kształtowania sieci szkół ponadgimnazjalnych w dużych miastach pokazują, w jaki sposób wybrane miasta starają się zarządzać siecią szkół ponadgimnazjalnych i jak oceniają efekty swoich wysiłków. Małgorzata Zwolińska w raporcie pod tytułem: „Zarządzanie siecią szkół ponadgimnazjalnych w Łodzi” (2013) zwraca uwagę na uwarunkowania ekonomiczne, które mają duży wpływ na prawidłowe funkcjonowanie polityki oświatowej Miasta Łodzi. Dane zawarte w tym raporcie pokazują, że w latach 2007–2011:

- Największą pozycję w budżecie Miasta Łodzi stanowią wydatki na oświatę i wychowanie: wynoszą one od 26% do ponad 30% budżetu. Jednocześnie można zauważyć tendencję niewielkiego spadku udziału wydatków na oświatę w wydatkach Miasta.

- Pomimo zmniejszającej się liczby uczniów i oddziałów wydatki bieżące na oświatę i wkład Miasta rosną: zmniejszanie się liczebności oddziałów, przy obowiązującym sposobie naliczania subwencji, oznacza wzrost jednostkowych kosztów kształcenia.

- Systematycznie spadają wydatki inwestycyjne w oświacie. W obliczu bardzo złego stanu technicznego szkół wiąże się to z dalszą dekapitalizacją zasobów.

- Największy udział w wydatkach na oświatę i wychowanie mają wydatki na wynagrodzenia: stanowią one 70% ogółu tego rodzaju wydatków.

- Subwencja oświatowa pokrywa 58-60% wydatków ogółem na oświatę i wychowanie oraz 78-80% wydatków subwencionowanych. Udział subwencji w wydatkach na oświatę i wychowanie nieznacznie rośnie, co związane jest z działaniami optymalizującymi koszty.

- W roku 2011 subwencja oświatowa pokryła 77,5% wydatków subwencionowanych (w tym, w szkołach ponadgimnazjalnych 76,37%, w szkołach ogólnokształcących 78%, w liceach ogólnokształcących 81%, w zespołach szkół ogólnokształcących 64%, w szkołach zawodowych 74%).

- W 16 szkołach (w tym 11 to licea) wskaźnik udziału subwencji wynosi ponad 90%, ale w 9 (w tym 6 to szkoły zawodowe) poniżej 60% (Zwolińska, 2013, s. 5–6).

W raporcie pokazano także, że samorząd Miasta „pokrywa tylko obowiązujący standard według ramowych planów nauczania. Utrzymuje dotychczas wdrażaną ponadstandardową ofertę, ale nie są wprowadzane żadne nowe przedsięwzięcia i zajęcia dodatkowe. Zagroza to programowemu rozwojowi szkół oraz wdrażaniu działań w celu poprawy wyników kształcenia” (tamże, s. 6). Niedostatki finansowe są w pewnej mierze łagodzone dzięki środkom pochodzącym z projektów unijnych. „Większość szkół, w tym wszystkie szkoły ponadgimnazjalne, objętych było – jak pisze autorka raportu – lub jest wspomaganiem ze środków EFS, głównie w ramach PO KL. Efektem jest znaczące wzbogacenie oferty edukacyjnej i wyposażenia w pomoce dydaktyczne. Ponadto obecnie realizowane programy termomodernizacji wpływają na poprawę stanu technicznego budynków” (tamże).

Ze względu na prognozy demograficzne i trudną sytuację finansową racjonalizowana jest sieć szkół prowadzonych przez miasto. Racjonalizacji podlegają placówki edukacyjne na każdym etapie kształcenia i adekwatnie do trendów demograficznych⁷,

⁷ Zrealizowany w 2010 roku przez Uniwersytet Łódzki projekt badawczy „Diagnoza potrzeb edukacyjnych – rozwój rynku pracy w województwie łódzkim poprzez dostosowanie oferty szkolnictwa zawodowego” wykazał, że w województwie łódzkim na poziomie zasadniczych szkół zawodowych i techników współczynnik scholaryzacji nie wykazał silnej tendencji wzrostowej ani spadkowej. Natomiast w skali ogólnopolskiej zanotowano wzrost współczynników scholaryzacji na tych poziomach kształcenia, przy czym wzrost ten był szczególnie duży w przypadku techników (Baranowski, 2010, s. 41). Natomiast zarówno w wo-

zmniejszana jest ich liczba. W roku 2012 na mocy uchwał Rady Miejskiej w Łodzi z dniem 31 sierpnia 2012 r. uległo likwidacji 9 jednostek organizacyjnych, w tym: Publiczne Gimnazjum nr 4, XXVIII i XLI Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 9, Zespoły Szkół Ponadgimnazjalnych nr 8, 11 i 14 oraz Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze nr 2 i nr 5. Ponadto Rada Miejska w Łodzi podjęła uchwałę intencyjną w sprawie zamiaru likwidacji z dniem 31 sierpnia 2013 r. Publicznego Gimnazjum nr 45. Rok szkolny 2012/2013 jest ostatnim rokiem funkcjonowania tej szkoły. Rada Miejska podjęła także uchwały w sprawie likwidacji z dniem 31 sierpnia 2012 r. piętnastu liceów profilowanych wchodzących w skład zespołów szkół ponadgimnazjalnych. Likwidacja tego typu szkół spowodowana była zmianami wynikającymi z reformy programowej.

6. Organizacja i przebieg badań

Na podstawie skompletowanej uprzednio bazy danych (informacje uzyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi i Systemu Informacji Oświatowej, SIO) oraz przeprowadzony z jej wykorzystaniem dobór próby badawczej nawiązano kontakt z poszczególnymi dyrektorami szkół z prośbą o wypełnienie dwóch ankiet dotyczących oferty edukacyjnej i jakości kształcenia oraz w celu ustalenia terminów przeprowadzania ankiet audytoryjnych z uczniami. Następnie, aby skoordynować pracę ankieterów z możliwościami transportowymi oraz dostępnością czasową poszczególnych dyrektorów i uczniów danych klas, przyjęto szereg założeń logistycznych, które w trakcie badań ulegały modyfikacjom pozwalającym zoptymalizować docieranie do poszczególnych szkół w wyznaczonych godzinach. Na kilka dni przed przystąpieniem do realizacji badań właściwych odbyło się szkolenie ankieterów w Zakładzie Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (realizatora badań). Ankieterzy – studenci Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego – zostali szczegółowo poinformowani o celu i przedmiocie badań oraz o zakresie swoich obowiązków. Zadaniem ankieterów było:

jewództwie łódzkim jak i w całym kraju spada ogólny współczynnik scholaryzacji i liczba liceów profilowanych (tamże, s. 42). W tej sytuacji autorzy badań rekomendują by dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy.

- Dotarcie do każdej szkoły, która miała być objęta badaniem (29 liceów ogólnokształcących),
- spotkanie się z dyrektcją szkoły, przedstawienie głównych założeń badawczych, zaproszenie dyrektcji szkoły do wzięcia udziału w badaniach, pozostawienie do wypełnienia 2 ankiet (ankiety dotyczące oferty edukacyjnej i ankiety dotyczące jakości kształcenia) oraz materiałów promujących realizowany projekt (plakatów),
- dotarcie do szkół i odnalezienie wyznaczonych do badania klas i przeprowadzenie w nich ankiety audytoryjnej z uczniami;
- wyjaśnienie uczniom celów badania i sposobu wypełniania kwestionariusza,
- zapewnienie o anonimowości oraz wyjaśnienie kwestii, które mogły się wydać uczniom „podejrzane”, co bezpośrednio godziłoby w jakość udzielanych przez nich odpowiedzi;
- rozwianie potencjalnych wątpliwości i niejasności, jakie mogły pojawić się w trakcie wypełniania kwestionariuszy przez uczniów.

Ankieterzy na przełomie maja i czerwca 2012 roku dotarli do każdej ze szkół i zostawili dwie ankiety adresowane do dyrektorów szkół – jedna dotycząca oferty edukacyjnej i druga – charakterystyki szkoły i jakości kształcenia. W okresie od czerwca do końca października 2012 roku otrzymaliśmy wypełnione kwestionariusze dotyczące charakterystyki szkoły i jakości kształcenia z 20 liceów oraz kwestionariusze dotyczące oferty edukacyjnej z 22 szkół. Część danych, dotyczących efektów kształcenia (wyniki egzaminu maturalnego) czy statystyk z naboru do szkół, uzyskano dzięki uprzejmości Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi oraz Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

W badaniu zasadniczą rolę odgrywał głos uczniów. Dzięki zebranemu materiałowi możliwa stała się ocena jakości kształcenia z punktu widzenia głównych jej odbiorców. Badania przeprowadzono wśród uczniów w wybranych szkołach. Ankieterzy rozdawali uczniom kwestionariusze ankiety audytoryjnej i zbierali je zaraz po wypełnieniu. Ankieterzy byli obecni w trakcie wypełniania kwestionariuszy, dzięki czemu uczniowie mogli zadawać pytania odnośnie ankiety, jeśli była taka potrzeba. Zadawanie pytań uczniom w formie ankiety poprzez ankietę audytoryjną – mimo tego, że było bardzo czasochłonne dla ankieterów i trudne do organizacji – okazało się celnym rozwiązaniem w zbieraniu danych, gdyż zapewniło ono 100% stopę zwrotu kwestionariuszy.

Jednym z organizacyjnych priorytetów dotyczących realizacji badań z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej było niezakłócanie rytmu funkcjonowania szkoły i niezabieranie uczniom więcej czasu, niż było to konieczne. W związku z tym przeważająca liczba pytań miała charakter zamknięty.

Badania pokazały, że obecność ankierów pełniła funkcje motywacyjne, zwiększając do maksimum liczbę zwróconych ankiet, podnosząc rzetelność udzielanych odpowiedzi oraz zmniejszając liczbę braków danych. Przedmiot badań spotkał się ze znacznym zainteresowaniem młodzieży licealnej. W uwagach końcowych do ankiety badani wyrażali pogląd, iż badania te wyzwoliły w nich refleksję nad szkołą, nad tym, co się w niej dzieje, jak pracują ich nauczyciele. Przeprowadzone badania stały się zatem dla części młodzieży czynnikiem inspirującym taką refleksję.

Sposób losowania liceów, z których młodzież miała możliwość wzięcia udziału w badaniu został zaprezentowany przez nas powyżej w tej części niniejszego rozdziału, gdzie omawiamy dobór próby. Warto natomiast przypomnieć, iż łącznie zgromadzono 1389 ankiet ze wszystkich szkół. Z kolei opracowując wyniki badania na grupie uczniów, z uwzględnieniem podziału na grupy (warstwy) ze względu na odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym uczniów w danej szkole, do opracowania zakwalifikowano 690 ankiet. Na liczbę tą składa się reprezentacja proporcjonalnej liczebności pomiędzy poszczególnymi grupami:

- Warstwa I – 242 ankiety
- Warstwa II – 215 ankiet
- Warstwa III – 233 ankiety.

Realizacja przedstawianych tutaj badań „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy”, była wsparta akcją promocyjno-informacyjną w szkołach, co miało służyć zwiększeniu zaangażowania szkół do udziału w badaniach. Wyniki badań były prezentowane podczas konferencji „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy”, która odbyła się 20 listopada 2012 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Do udziału w konferencji zostali zaproszeni przedstawiciele Urzędu Miasta Łodzi, dyrektorzy łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oraz naukowcy i studenci.

Ponadto w ramach projektu przeprowadzono 8 wywiadów z wybranymi dyrektorami, wskazanymi przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, dotyczących problematyki jakości kształ-

cenia w szkole. Wywiady te zostały zarejestrowane, a ich fragmenty stały się podstawą dla zrealizowanego filmu: „Reportaż – łódzkie licea”.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedstawiono metodologiczne i organizacyjne założenia omawianych w tej książce badań. Prezentowane tutaj badania przyjęły postać badań diagnostycznych służących rozpoznaniu zjawiska oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi oraz ustaleniu istniejącego stanu rzeczy.

Zaprezentowane założenia metodologiczne i organizacyjne badań pokazują, jak został zaprojektowany sposób i przebieg rozwiązywania postawionego problemu badawczego oraz jak zaprojektowano przeprowadzanie czynności realizacyjnych składających się na przebieg badań, na przykład szkolenie ankierów, realizacja badań przez ankierów oraz sprawowanie nad nimi nadzoru.

Prowadzone w tym rozdziale rozważania rozpoczęto od ukazania wagi podejmowanego problemu badawczego i uzasadnienia potrzeby prowadzenia badań. Następnie został omówiony przedmiot badań i cele badań oraz główny problem badawczy i powiązane z nim pytania szczegółowe. W dalszej kolejności skoncentrowano uwagę na ukazaniu zastosowanej metody badań, techniki badawczej i narzędzi badawczych. Prowadzone rozważania zamyka omówienie sposobu doboru osób badanych, terenu badań oraz omówienie organizacji i przebiegu procesu zbierania danych.

Rozdział III

Charakterystyka badanych szkół

Wprowadzenie

W poprzednim rozdziale ukazano charakterystykę terenu omawianych w niniejszej książce badań. W charakterystyce tej sporo miejsca poświęcono danym obrazującym stan szkolnictwa na terenie Miasta Łodzi. W tym rozdziale przedstawiam charakterystykę szkół objętych badaniem. Została ona przygotowana na podstawie danych, jakie uzyskano z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi oraz od dyrektorów i uczniów badanych szkół. W przedstawianej charakterystyce zwrócono uwagę na liczbę uczniów, którzy podejmują naukę w badanych liceach, liczbę kandydatów z I preferencji do badanych liceów, popularność badanych szkół, popularność oddziałów w badanych szkołach, wyniki, jakie uzyskują absolwenci badanych szkół na egzaminie maturalnym. Obok tych formalnych własności zostaną odsłonięte także podstawowe dane dotyczące uczniów, dyrektorów i nauczycieli badanych szkół oraz bazy materialnej i wyposażenia szkół.

1. Zmiany demograficzne a liczba uczniów i oddziałów

Analiza danych dotyczących łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących pokazuje, że z roku na rok spada liczba uczniów, którzy rozpoczynają naukę w badanych szkołach (zob. tabela 1), co należy tłumaczyć nie tyle spadkiem popularności nauki w liceach ogólnokształcących, co zmianami demograficznymi w kraju, w tym na terenie Miasta Łodzi. Warto zauważyć, że w roku szkolnym 2000/01 w szkołach ponadgimnazjalnych w Łodzi było ponad 45000 uczniów. Obecnie w tym typie szkół kształci się niewiele ponad 20000 uczniów. W ciągu 10 lat spadek liczby

uczniów wyniósł zatem ponad 55%. Największe zmiany miały miejsce w latach 2000–2006, gdyż liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych zmniejszyła się wtedy prawie o 40%. W latach 2007–2012 ogólna liczba uczniów w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących zmniejszyła się o 26% (zob. Zwolińska, 2013, s. 4). Na przełomie maja i czerwca 2011 roku Instytut Badań Edukacyjnych zaprezentował „Raport o stanie edukacji 2010”, który jest najbardziej obszernym – jak do tej pory – zbiorem danych na temat systemu edukacji w Polsce. W Raporcie tym zostało podkreślone, że w kolejnych dwóch dekadach zmiany liczby i struktury wieku ludności będą poważnym wyzwaniem dla wszystkich systemów edukacyjnych w Unii Europejskiej. Zmiany demograficzne mają wpływ nie tylko na populację uczniów w szkołach różnego typu, ale również na grupę nauczycieli, których populacja będzie się starzała. W perspektywie kolejnych lat w Polsce spadnie liczba osób w najmłodszych grupach wiekowych, a wzrośnie liczba osób starszych. W 2035 roku spadnie o jedną trzecią liczba dzieci w wieku 0–2 lat, o jedną czwartą w wieku 3–5 lat oraz o około jedną piątą w wieku 6–14 lat, zaś liczba studentów będzie o jedną trzecią niższa niż obecnie.

Tabela 1. Uczniowie według rozpoczęcia i ukończenia nauki i według klas w roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011 oraz 2011/2012 w badanych szkołach

Klasa	Rok szkolny					
	2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	Liczba uczniów, którzy rozpoczęli naukę	Liczba uczniów, którzy ukończyli naukę	Liczba uczniów, którzy rozpoczęli naukę	Liczba uczniów, którzy ukończyli naukę	Liczba uczniów, którzy rozpoczęli naukę	Liczba uczniów, którzy ukończyli naukę
Klasy I	2 796	2 755	2 817	2 722	2 488	2 418
Klasy II	2 820	2 763	2 721	2 654	2 740	2 525
Klasy III	2 844	2 809	2 722	2 693	2 644	2 508
Razem	8 460	8 327	8 260	8 069	7 872	7 451

Źródło: Badania własne – dane pozyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

Skutki falowania wyżów i niżów demograficznych są obecnie bardzo odczuwalne na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Szkoły te, w tym interesujące nas licea ogólnokształcące, odnoto-

wują spadek liczby uczniów, który będzie miał miejsce do 2020 roku (zob. *Społeczeństwo w drodze...*, 2011, s. 109). Po roku 2020 prognozowany jest wzrost liczby uczniów w tych szkołach, przy czym wzrost ten nie osiągnie 1,38 mln – liczby osób w wieku 15–17 lat, jaki został odnotowany w 2010 roku. Pod koniec lat 20. populacja ta nie przekroczy 1,25 mln osób i zacznie maleć.

Dane pozyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi oraz od dyrektorów szkół, którzy brali udział w badaniach pokazują, że wraz ze spadkiem liczby przyjmowanych do klas pierwszych uczniów w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi spada liczba oferowanych i uruchamianych oddziałów. Analiza danych pokazuje, że w trakcie 3 lat (rok szkolny 2009/2010 – rok szkolny 2011/2012) spadła liczba uczniów, którzy rozpoczęli naukę w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi o 11% (zob. tabela 1), w tym w samym czasie spadła liczba oferowanych oddziałów o 15,31% (zob. tabela 2). W latach 2010–2012 spadła o 9,35% liczba uruchomionych oddziałów (zob. tabela 3). Silny spadek ogólnej liczby oferowanych oddziałów można odnotować w szkołach z warstwy III, gdzie w ciągu 3 lat liczba tych oddziałów zmniejszyła się z 26,12% ogółem (w ramach naboru 2010) do 20,21% ogółem (w ramach naboru 2012). Jeśli odniesiemy liczbę oferowanych oddziałów w ramach naboru 2012 do liczby oferowanych oddziałów w ramach naboru 2010 w tych szkołach, to ogólnie rzecz ujmując, spadek ten wynosił aż 34,47%.

Tabela 2. Badane szkoły według liczby oferowanych oddziałów, naboru i warstwy

Warstwa	Liczba oddziałów					
	Nabór 2010		Nabór 2011		Nabór 2012	
	N	% ogółu	N	% ogółu	N	% ogółu
Warstwa I	41	36,94	40	40,82	38	40,43
Warstwa II	41	36,94	37	37,76	37	39,36
Warstwa III	29	26,12	21	21,42	19	20,21
Razem liczba oddziałów:	111	100,00	98	100,00	94	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 3. Badane szkoły według liczby uruchomionych oddziałów w roku szkolnym 2010/11, 2011/12 i warstwy

Warstwa	Liczba oddziałów			
	Nabór 2010		Nabór 2011	
	N	% ogółu	N	% ogółu
Warstwa I	41	38,32	39	40,21
Warstwa II	42	39,25	37	38,14
Warstwa III	24	22,43	21	21,65
Razem liczba oddziałów:	107	100,00	97	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Jeśli weźmiemy pod uwagę wyłącznie liczbę oddziałów oferowanych w poszczególnych szkołach, to zebrane dane pokazują, że publiczne licea ogólnokształcące w Łodzi w latach 2010–2012 oferowały najczęściej naukę w sześciu, pięciu lub czterech oddziałach. Raczej rzadko mamy do czynienia z sytuacją, w której licea oferują naukę w siedmiu oddziałach. W ramach naboru 2010 3 licea oferowały naukę w siedmiu oddziałach. W trakcie naboru 2011 tylko jedno liceum, zaś w toku naboru 2012 żadne publiczne liceum ogólnokształcące nie oferowało już nauki w siedmiu oddziałach. Jednocześnie w latach 2010–2012 wzrosła liczba liceów, które oferowały naukę w dwóch oddziałach: od jednego liceum w ramach naboru 2010 do pięciu liceów w ramach naboru 2012 (zob. tabela 4).

Tabela 4. Badane szkoły według liczby oferowanych w poszczególnych szkołach oddziałów i naboru

Liczba oddziałów w poszczególnych szkołach	Liczba szkół, które oferowały daną liczbę oddziałów		
	Nabór 2010	Nabór 2011	Nabór 2012
2	1	3	5
3	3	4	2
4	3	3	3
5	5	5	6
6	7	6	6
7	3	1	–
Razem liczba szkół:	22	22	22

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Ilustrację tego samego zjawiska, ale z uwzględnieniem warstw, do których zostały przyporządkowane szkoły ze względu na analizy badawcze, stanowią dane w poniższej tabeli (tabela 5).

Tabela 5. Badane szkoły według liczby oferowanych w poszczególnych szkołach oddziałów, naboru i warstwy

Liczba oddziałów w poszczególnych szkołach	Liczba szkół, które oferowały daną liczbę oddziałów								
	Nabór 2010			Nabór 2011			Nabór 2012		
	warstwa			warstwa			warstwa		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
2	–	–	1	–	–	3	–	–	5
3	–	–	3	–	2	2	–	2	–
4	–	3	–	–	2	1	–	2	1
5	2	2	1	3	1	1	4	1	1
6	4	2	1	3	3	–	3	3	–
7	1	1	1	1	–	–	–	–	–
Razem liczba oddziałów:	111			98			94		

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Dane w tabeli 5 pokazują, że w latach 2010–2011 wraz z malejącą całkowitą liczbą oddziałów w badanych szkołach, licea które znalazły się w warstwie pierwszej wciąż oferują naukę w co najmniej 5 oddziałach. Licea, które znalazły się w warstwie trzeciej – począwszy od roku szkolnego 2011/2012 – przestały oferować swoim kandydatom naukę nie tylko w siedmiu, ale także w sześciu oddziałach. Jednocześnie wzrasta liczba szkół z warstwy III, które oferują naukę wyłącznie w dwóch oddziałach w danej szkole¹.

¹ Warto dodać, że spośród wszystkich szkół, które wypełniły ankietę dotyczącą jakości kształcenia, w dwóch szkołach (w jednej szkole z warstwy I i w jednej szkole z warstwy II) funkcjonuje klasa zerowa. W obu przypadkach celem takiej klasy jest intensywna nauka języka i przygotowanie do nauczania dwujęzycznego. W przypadku XIII LO, klasę tę po raz pierwszy uruchomiono w 1997 roku. Intensywna nauka języka francuskiego (18 godzin tygodniowo) ma umożliwić kształcenie dwujęzyczne od klasy I. Zdaniem dyrektora, zasadniczą trudność stanowi w tej sytuacji „konieczność stworzenia programów i bazy dydaktycznej do nauczania dwujęzycznego”. Natomiast w przypadku XXXII LO (ZSO nr 1) klasę zerową po raz pierwszy uruchomiono w roku 2002 i w ciągu 18 godzin tygodniowo zajęć z języka hiszpańskiego młodzież przygotowuje się, aby kontynuować naukę tego języka hiszpańskiego na najwyższym poziomie oraz by brać udział w kształceniu dwujęzycznym z historii i geografii. Zdaniem dyrektora

Na podstawie uzyskanych danych można powiedzieć, że szkoły, których uczniowie uzyskują wysokie wyniki na egzaminie maturalnym (szkoły z warstwy I i II) oferują naukę w większej liczbie oddziałów w stosunku do szkół, których uczniowie uzyskują niskie wyniki na egzaminie maturalnym. Szkoły z warstwy I są szkołami dużymi. Szkoły te, jeśli przyjrzymy się ich lokalizacji, najczęściej są usytuowane w centrum miasta. Liczba kandydatów do tych szkół przewyższa liczbę miejsc, a średnia liczba punktów przy przyjęciu wynosi od 120 do 163. Natomiast szkoły z warstwy II są najczęściej szkołami średnimi, zaś szkoły z warstwy III są szkołami małymi. Podczas gdy szkoły z warstwy II pozyskują uczniów bez większych kłopotów, średnia liczba punktów przy przyjęciu uczniów do szkoły wynosi około 100–120, to szkoły z warstwy III muszą zabiegać o uczniów, przyjmują kandydatów ze średnią liczbą punktów poniżej 100 (zob. Zwolińska, 2013, s. 10).

2. Popularność szkół i oddziałów

Sytuacja zarysowana powyżej pokazuje, że wysoki poziom kształcenia szkół z warstwy I i II rzutuje na popularność tych szkół na rynku oświatowym. Liczbę kandydatów z I preferencji do badanych szkół w poszczególnych latach z uwzględnieniem podziału tych szkół według warstw przedstawia tabela 6. Dane zawarte w tej tabeli pokazują, że zarówno w naborze 2009 (rok szkolny: 2009/2010) oraz w naborach 2010 (rok szkolny 2010/2011) i 2011 (rok szkolny 2011/2012) najwięcej chętnych – stanowią oni prawie $\frac{1}{2}$ całości – w pierwszej preferencji wybiera licea z warstwy I (nabór 2009 – 44,89% ogółu; nabór 2010 – 44,84% ogółu; nabór 2011 – 47,46% ogółu) i najmniej z warstwy III (nabór 2009 – 19,87% ogółu; nabór 2010 – 22,02% ogółu; nabór 2011 – 23,87% ogółu), co świadczyć może o potrzebie dostania się przez uczniów do szkoły, która oferuje naukę prowadzącą do wysokiego wskaźnika sukcesu na egzaminie maturalnym. Wzmoczone zainteresowanie młodzieży szkołami, które uzyskują najwyższe wyniki na egzaminie maturalnym można tłumaczyć tym, że egzamin maturalny od roku 2005 jest w naszym kraju jednocześnie istotnym elementem rekrutacji na wyższe uczelnie. Oznacza to, że dla większości maturzystów jest to także przepustka do dalszego kształcenia na wymarzonym kierunku studiów.

„duża liczba godzin przedmiotów nauczanych w języku hiszpańskim powoduje mniejsze możliwości rozszerzeń w języku polskim, przez co spora grupa uczniów nie jest w stanie dotrzeć do końca edukacji w tej klasie”.

Tabela 6. Popularność badanych szkół w ramach naboru 2009, 2010 i 2011 według warstwy

Warstwa	Popularność szkół (wybór szkoły według pierwszej preferencji)					
	Nabór 2009 rok szkolny 2009/2010		Nabór 2010 rok szkolny 2010/2011		Nabór 2011 rok szkolny 2011/2011	
	N	% ogółu	N	% ogółu	N	% ogółu
Warstwa I	1 473	44,89	1 467	44,84	1 402	47,46
Warstwa II	1 156	35,24	1 142	34,13	847	28,67
Warstwa III	652	19,87	737	22,02	705	23,87
Razem	3 281	100,00	3 346	100,00	2 954	100,00

Źródło: Badania własne – dane pozyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

Charakteryzując badane szkoły, warto zwrócić uwagę na popularność, jaką cieszą się poszczególne oddziały w tych szkołach z uwzględnieniem warstw.

Tabela 7. Popularność oddziałów w badanych szkołach w ramach naboru 2009 według warstwy

Warstwa	Oddział w szkole według rozszerzeń przedmiotowych	Preferencje oddziałów Nabór 2009
		Średnia liczba kandydatów z I preferencji na 1 miejsce w danym oddziale
Warstwa I	biologia, chemia	4,14
	j. polski, historia, WOS	2,90
	biologia, chemia, fizyka	2,71
	j. polski, historia, angielski, WOS	2,10
	j. polski, historia	1,83
	matematyka, fizyka	1,50
Warstwa II	j. polski, j. angielski, historia	2,10
	j. hiszpański, historia, geografia	1,63
	j. polski, historia, biologia	1,46
	historia, WOS	1,13
	j. polski, j. angielski, WOS	0,84
	informatyka, matematyka, geografia	0,84
Warstwa III	j. polski, historia, WOS	1,32
	historia, WOS, geografia, j. obcy	0,84
	historia, WOS, j. obcy	0,71
	WOS, biologia, geografia	0,67

Źródło: Badania własne – dane pozyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

Tabela 8. Popularność oddziałów w badanych szkołach w ramach naboru 2011 według warstwy

Warstwa	Oddział w szkole wg rozszerzeń przedmiotowych	Preferencje oddziałów Nabór 2011 rok szkolny 2011/2012
		Średnia liczba kandydatów z I preferencji na 1 miejsce w danym oddziale
Warstwa I	biologia, chemia, matematyka	4,14
	biologia, chemia, fizyka	3,20
	j. polski, historia, WOS	2,25
	biologia, chemia	1,71
	j. polski, historia, WOK	1,00
Warstwa II	j. hiszpański, historia, geografia	1,94
	j. polski, historia, WOK	1,88
	j. polski, j. angielski, historia	1,75
	j. angielski, matematyka, geografia	1,41
	j. polski, historia, geografia, WOS	1,31
	historia, geografia, j. polski	1,22
Warstwa III	j. polski, historia, WOS	1,88
	WOS, informatyka, j. angielski, j. polski	1,50
	j. polski, j. angielski, matematyka	1,40
	biologia, chemia	1,18
	j. polski, j. angielski, WOS	1,00

Źródło: Badania własne – dane pozyskane z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi.

Dane w tabeli 7 i 8 pokazują, że najpopularniejsze – ze względu na średnią liczbę kandydatów z pierwszej preferencji na jedno miejsce – są oddziały, które realizują rozszerzony program nauczania przede wszystkim z:

- biologii, chemii, matematyki i fizyki w szkołach z warstwy I,
- języka polskiego, języka angielskiego, historii oraz języka hiszpańskiego, historii, geografii w szkołach z warstwy II,
- języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie w szkołach z warstwy III.

Ponadto w szkołach z warstwy I, co roku średnia liczba kandydatów z pierwszej preferencji na jedno miejsce w klasach realizujących rozszerzony program nauczania z takich przedmiotów, jak biologia, fizyka, chemia czy matematyka była wyższa niż w klasach o rozszerzonych programach nauczania z takich przedmiotów jak język polski, język obcy, historia, WOS.

3. Egzamin maturalny

Licea ogólnokształcące zarówno w Polsce, jak i na świecie stanowią tradycyjną ścieżkę kształcenia akademickiego, która zwieńczona egzaminem daje dostęp do uczelni wyższych. Stąd też warto przyrzeć się temu, jak wygląda przystępowanie do egzaminu maturalnego w badanych szkołach i jak kształtują się jego wyniki².

Na terenie działania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi, tj. w województwach łódzkim i świętokrzyskim, egzamin maturalny w sesji egzaminacyjnej 2012 roku odbył się w 876 szkołach. Przystąpiło do niego 41 805 osób, z czego 34 381 to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych z 2012 roku. Na terenie województwa łódzkiego do egzaminu maturalnego w sesji egzaminacyjnej w 2012 roku przystąpiło 26 131 osób, w tym 21 590 po raz pierwszy. Do egzaminu w maju i czerwcu przystąpili również absolwenci, którzy uzyskali świadectwo dojrzałości we wcześniejszych latach w celu podwyższenia wyniku egzaminacyjnego albo uzyskania wyniku z nowego przedmiotu. Do egzaminu maturalnego w sesji poprawkowej w sierpniu 2012 roku przystąpiło 5 649 absolwentów. Były to osoby, które w maju i/lub w czerwcu 2012 r. lub w latach ubiegłych przystąpiły do egzaminu maturalnego ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych w części ustnej i części pisemnej i nie zdały egzaminu wyłącznie z jednego przedmiotu w części ustnej albo w części pisemnej.

Egzamin maturalny przeprowadzono w liceach ogólnokształcących (LO), liceach profilowanych (LP), technikach (T), liceach uzupełniających (LU) oraz w technikach uzupełniających (TU). Liczbę szkół oraz liczbę zdających w województwie łódzkim w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej przedstawiają tabele 9 i 10.

² Należy zauważyć, że egzamin maturalny jest przeprowadzany raz w roku dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży i dorosłych. Do egzaminu przystępuje także duża grupa absolwentów, którzy chcą poprawić, podwyższyć wyniki uzyskane w poprzednich sesjach egzaminacyjnych lub deklarują zdawanie egzaminów z nowych przedmiotów dodatkowych. Zasady przeprowadzania egzaminu maturalnego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83 z 2007 r., poz. 562 z późniejszymi zmianami).

Tabela 9. Szkoły, w których przeprowadzono egzamin maturalny w 2012 – województwo łódzkie

Szkoły					Ogółem
LO	LP	T	LU	TU	
272	61	121	89	39	582

Źródło: Badania własne – dane uzyskane od OKE w Łodzi.

Tabela 10. Zdający egzamin maturalny według typu szkoły w sesji 2012 – województwo łódzkie

Liczba zdających									
LO	w tym po raz pierwszy	LP	w tym po raz pierwszy	T	w tym po raz pierwszy	LU	w tym po raz pierwszy	TU	w tym po raz pierwszy
16 705	14 161	1 139	758	7 352	6 013	671	481	264	177

Źródło: Badania własne – dane uzyskane od OKE w Łodzi.

Z punktu widzenia niniejszych badań, nasze główne zainteresowania dotyczyły publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, warto zatem zawęzić grupę maturzystów tylko do tego typu szkoły i przyjrzeć się wynikom egzaminów maturalnych w zależności od różnych kryteriów, co umożliwiała tabela 11.

Tabela 11. Egzamin maturalny w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r. w liceach ogólnokształcących według wybranego terytorium w odniesieniu do absolwentów z roku 2012

Zasięg	Liczba zdających	w tym po raz pierwszy	Liczba osób, które zdały egzamin maturalny	Średni odsetek sukcesów w %
Polska	343 542*	207 426	193 570	93,00
woj. łódzkie	34 974*	21 611	20 160	93,00
Łódź	4 126	3 645	3 429	94,10
Łódź – licea biorące udział w badaniu	3 307	2 940	2 806	91,85

* Podana wartość dotyczy absolwentów wszystkich typów szkół, w tym liceów ogólnokształcących. Brak danych w odniesieniu wyłącznie do liceów ogólnokształcących.

Źródło: Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” oraz Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.”, dane uzyskane dzięki uprzejmości Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi dotyczące zdawalności i liczby osób przystępujących do egzaminu maturalnego w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi.

Analiza danych zawartych w tabeli 11 pokazuje, że zdawalność egzaminu maturalnego w badanych liceach jest niższa o 1,15 punktu procentowego w stosunku do wskaźnika sukcesu w kraju i na terenie województwa łódzkiego. Jest ona także niższa o przeszło 2 punkty procentowe w stosunku do wskaźnika sukcesu na terenie miasta Łódź, co skłania do zastanowienia i pokazuje, że warto byłoby poprawić wskaźniki jakości usług edukacyjnych w badanych liceach. Szczególną uwagę należałoby poświęcić nauczaniu języka polskiego, historii, matematyki i naukom przyrodniczym: dane w tabeli 12 pokazują średnie wyniki, jakie uzyskali absolwenci badanych szkół z poszczególnych przedmiotów w trakcie sesji egzaminacyjnej 2012. Umiejętności językowe, umiejętności analizy i interpretacji źródeł, wiedza i umiejętności matematyczne wraz z rozpoznawaniem zjawisk przyrodniczych i wyjaśnianiem ich w sposób naukowy to, jak twierdzą autorzy Raportu „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”, „kręgosłup szkoły” na każdym etapie edukacyjnym (zob. tamże, s. 142).

Tabela 12. Wyniki egzaminu maturalnego z poszczególnych przedmiotów wśród wszystkich osób przystępujących do egzaminu maturalnego w 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce oraz w województwie łódzkim, w liceach ogólnokształcących w Łodzi i w badanych liceach

Przedmiot	Poziom	Średnia liczba uzyskanych punktów			
		w Polsce*	w województwie łódzkim*	w LO w Łodzi	w LO biorących udział w badaniu
1	2	3	4	5	6
Język polski	podstawowy	54	54	40,11	40,63
	rozszerzony	63	61	23,64	24,47
Język białoruski	podstawowy	64	–	–	–
	rozszerzony	97	–	–	–
Język litewski	podstawowy	65	–	–	–
	rozszerzony	88	–	–	–
Język ukraiński	podstawowy	71	–	–	–
	rozszerzony	79	–	–	–
Matematyka	podstawowy	56	59	33,39	46,49
	rozszerzony	48	50	19,34	15,55
Język angielski	podstawowy	68	68	39,82	40,74
	rozszerzony	64	62	30,19	31,11
Język niemiecki	podstawowy	63	63	36,71	38,61
	rozszerzony	70	65	30,03	31,66

Tabela 12 (cd.)

1	2	3	4	5	6
Język francuski	podstawowy	73	79	39,43	40,33
	rozszerzony	66	58	25,86	25,86
Język rosyjski	podstawowy	59	62	41,95	44,45
	rozszerzony	74	74	39,07	40,28
Język hiszpański	podstawowy	80	80	36,58	37,42
	rozszerzony	70	70	34,05	34,06
Język włoski	podstawowy	81	78	43,13	48,5
	rozszerzony	76	78	32,88	34,5
Wiedza o społeczeństwie	podstawowy	41	40	43,68	46,49
	rozszerzony	38	33	14,69	15,55
Geografia	podstawowy	49	48	25,98	26,75
	rozszerzony	53	49	27,32	28,66
Biologia	podstawowy	37	38	15,28	15,44
	rozszerzony	55	52	25,07	27,05
Chemia	podstawowy	51	49	23,37	26,76
	rozszerzony	53	51	23,23	23,59
Historia	podstawowy	54	52	56,4	60,04
	rozszerzony	51	45	18,51	20,66
Fizyka i astronomia	podstawowy	35	35	15,9	17,62
	rozszerzony	41	42	17,75	19,03
Historia muzyki	podstawowy	55	52	46	46
	rozszerzony	66	70	32	32
Historia sztuki	podstawowy	36	37	34,17	34,6
	rozszerzony	50	53	28,29	30,21
Filozofia	podstawowy	57	48	–	–
	rozszerzony	67	75	33,92	33,92
Wiedza o tańcu	podstawowy	36	16	–	–
	rozszerzony	48	49	–	–
Język łaciński i kultura antyczna	podstawowy	62	65	–	–
	rozszerzony	70	94	–	–
Informatyka	podstawowy	38	35	15,83	15,83
	rozszerzony	56	50	27	27
Język kaszubski	podstawowy	68	–	–	–
	rozszerzony	64	–	–	–

* Podana w kolumnie wartość dotyczy średniego wyniku wyrażonego w procentach.

Źródło: Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” (s. 2–3) oraz Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” (s. 2–3), dane uzyskane dzięki uprzejmości Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi dotyczące zdawalności i liczby osób przystępujących do egzaminu maturalnego w łódzkich liceach ogólnokształcących.

Wśród absolwentów z roku 2012 w województwie łódzkim, znalazła się również grupa laureatów olimpiad przedmiotowych, którzy z tego tytułu zostali zwolnieni z egzaminu maturalnego z poszczególnych przedmiotów. Liczbę zwolnionych z poszczególnych przedmiotów w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie oraz w liceach ogólnokształcących w Łodzi w sesji 2012 przedstawia tabela 13. Zebrane dane pokazują, że laureaci olimpiad przedmiotowych z liceów ogólnokształcących w Łodzi to uczniowie badanych liceów.

Tabela 13. Laureaci olimpiad przedmiotowych z poszczególnych przedmiotów w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie łódzkim oraz w liceach ogólnokształcących w Łodzi

Przedmiot	Liczba osób zwolnionych z egzaminu maturalnego		
	w województwie łódzkim	w LO liceach ogólnokształcących w Łodzi	w liceach ogólnokształcących biorących udział w badaniu
Język polski	11	3	3
Matematyka	1	–	–
Język angielski	3	2	2
Język niemiecki	–	–	–
Język francuski	2	2	2
Język rosyjski	5	1	1
Język hiszpański	2	1	1
Język włoski	–	–	–
Wiedza o społeczeństwie	1	1	1
Geografia	5	2	2
Biologia	1	–	–
Chemia	6	5	5
Historia	1	–	–
Fizyka i astronomia	3	2	2
Historia muzyki	1	1	1
Historia sztuki	6	4	4
Filozofia	4	1	1
Język łaciński i kultura antyczna	1	–	–
Informatyka	1	–	–

Źródło: Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Sprawozdanie dotyczące przebiegu i analiza wyników egzaminów maturalnych przeprowadzonych w sesji wiosennej 2012 roku (s. 13), dane uzyskane dzięki uprzejmości Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi dotyczące liczby laureatów olimpiad przedmiotowych w łódzkich liceach ogólnokształcących.

Popularność przedmiotów maturalnych, wybieranych przez osoby przystępujące do egzaminu maturalnego w 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce oraz w województwie, w tym w szkołach biorących udział w omawianych tutaj badaniach przedstawiają dane w tabeli 14.

Tabela 14. Popularność przedmiotów maturalnych w ramach egzaminu maturalnego w 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce i w województwie łódzkim oraz w liceach ogólnokształcących w Łodzi

Przedmiot	Poziom	Liczba osób zdających			
		w Polsce	w województwie łódzkim	w LO w Łodzi	w LO biorących udział w badaniu
1	2	3	4	5	6
Język polski	podstawowy	345 442	34 337	–	–
	rozszerzony	35 183	3 860	1 014	771
Język białoruski	podstawowy	255	–	–	–
	rozszerzony	21	–	–	–
Język litewski	podstawowy	39	–	–	–
	rozszerzony	4	–	–	–
Język ukraiński	podstawowy	72	–	–	–
	rozszerzony	12	–	–	–
Matematyka	podstawowy	375 215	34 324	–	–
	rozszerzony	57 641	6 322	1 348	1 066
Język angielski	podstawowy	298 400	28 956	24	23
	rozszerzony	74 781	7 806	2 021	1 688
Język niemiecki	podstawowy	45 011	4 451	56	47
	rozszerzony	5 616	666	140	133
Język francuski	podstawowy	2 492	202	30	30
	rozszerzony	870	65	35	35
Język rosyjski	podstawowy	13 467	1 354	9	7
	rozszerzony	1 143	152	31	26
Język hiszpański	podstawowy	1 032	91	23	19
	rozszerzony	460	40	20	19
Język włoski	podstawowy	560	48	2	4
	rozszerzony	219	22	2	5
Wiedza o społeczeństwie	podstawowy	35 023	3 033	228	188
	rozszerzony	23 349	2 460	540	403
Geografia	podstawowy	45 180	3 882	143	109
	Rozszerzony	31 503	3 820	721	575
Biologia	podstawowy	26 403	2 375	99	69
	Rozszerzony	38 843	3 327	736	629
Chemia	podstawowy	7 721	867	120	96
	rozszerzony	31 589	2 763	685	588
Historia	podstawowy	10 713	815	74	58
	rozszerzony	10 406	1 114	308	236

1	2	3	4	5	6
Fizyka i astronomia	podstawowy	17 127	1 667	142	80
	rozszerzony	15 793	1 882	523	462
Historia muzyki	podstawowy	249	24	1	1
	rozszerzony	159	8	2	2
Historia sztuki	podstawowy	1 012	72	6	6
	rozszerzony	2 561	162	29	25
Filozofia	podstawowy	194	6	–	–
	rozszerzony	293	18	8	8
Wiedza o tańcu	podstawowy	45	1	–	–
	rozszerzony	19	6	–	–
Język łaciński i kultura antyczna	podstawowy	108	5	–	–
	rozszerzony	114	6	–	–
Informatyka	podstawowy	2 165	136	4	4
	rozszerzony	1 634	76	4	4
Język kaszubski	podstawowy	28	–	–	–
	rozszerzony	13	–	–	–

Źródło: Raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” (s. 2–3) oraz Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi „Informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.” (s. 2–3), dane uzyskane dzięki uprzejmości Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi dotyczące zdawalności i liczby osób przystępujących do egzaminu maturalnego w łódzkich liceach ogólnokształcących.

Dane ukazujące wybór przedmiotów na egzaminie maturalnym wskazują, że w badanych liceach popularnością cieszą się takie przedmioty, jak: język angielski, matematyka, język polski, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia i chemia. To z tych przedmiotów młodzież przede wszystkim zdaje egzamin na poziomie rozszerzonym. Niską popularnością zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym cieszy się historia, co odpowiada tendencji, jaką obserwujemy w całym kraju. Sytuację tę można tłumaczyć takim czynnikiem, jak „ekonomia egzaminacyjna” – wybory przedmiotów fakultatywnych są determinowane z jednej strony „przydatnością” (co jest związane z decyzjami o podjęciu studiów na określonym kierunku), z drugiej zaś „trudnością” egzaminu (zob. *Spółczeństwo w drodze ...*, 2011, s. 153). Historia jest w przeciwieństwie do geografii i WOS uznawana za trudny przedmiot. Szczególną uwagę należy poświęcić matematyce, która od 2010 roku stała się przedmiotem obowiązkowym po 27 latach przerwy. Wyniki egzaminu maturalnego z matematyki w badanych liceach, jak pokazują dane w tabeli 12 znacznie odbiegają od

średnich wyników w kraju. Tymczasem funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie wymaga umiejętności stosowania matematyki i korzystania z metod matematycznych w różnych sytuacjach. Wykształcenie matematyczne jest fundamentem wykształcenia. Sprzyja ono zarówno karierze zawodowej, jak i radzeniu sobie z problemami dnia codziennego (tamże, s. 154).

4. Uczniowie

W tej części niniejszego rozdziału w pierwszej kolejności ukazana zostanie charakterystyka uczniów badanych liceów. Charakterystyka ta została poczyniona na podstawie uzyskanych danych od dyrektorów szkół. W charakterystyce zwrócę uwagę na opisywane przez dyrektorów liceów ogólnokształcących potrzeby uczniów, ich zachowania, silne i słabe strony. W dalszej kolejności zostaną omówione takie kwestie, jak: promocja uczniów do następnej klasy, frekwencja i drugoroczność uczniów badanych liceów ogólnokształcących.

4.1. Ogólna charakterystyka – potrzeby, zachowania, silne strony i wyzwania

Wśród szczególnych wymagań, które stawiane są kandydatom do badanych liceów, dyrektorzy szkół – w pytaniu otwartym – wymieniają:

- Poziom znajomości języków obcych/ dodatkowy test.
- Sprawdzenie uzdolnień kierunkowych, w tym uzdolnienia w zakresie nauk przyrodniczych, ścisłych, językowe, teatralno-filmowe.
- Wysoki poziom wiedzy z gimnazjum/ wysokie wyniki egzaminów.
- Minimum poprawna ocena z zachowania.

Poza tym, pojedynczy dyrektorzy wskazują takie wymagania, jak:

- Minimalny próg punktowy (70 pkt.)
- Umiejętność uczenia się
- Osobowość twórcza
- Indywidualizm
- Otwartość
- Kultura osobista
- Szacunek dla tradycji

Oprócz wymienionych powyżej wymagań, te szkoły, które realizują specyficzne programy dla danej klasy stawiają kandydatom dodatkowe wymagania. I tak, aby dostać się do:

- klasy dwujęzycznej – kandydat musi zdać test predyspozycji językowych i wykazywać się umiejętnością szybkiego uczenia się języków obcych (2 badane szkoły);
- klasy sportowej – kandydat musi zdać egzamin sportowy i cechować się wysoką sprawnością fizyczną (3 badane szkoły);
- klasy realizującej program „policyjno-prawny” – kandydat nie powinien mieć konfliktu z prawem (1 badana szkoła);
- klasy z edukacją teatralno-filmową – kandydat powinien mieć minimum dobrą ocenę z języka polskiego (1 badana szkoła).

Analiza odpowiedzi dyrektorów szkół na pytania otwarte: „Proszę opisać uczniów Państwa szkoły (potrzeby, zachowania, silne strony, wyzwania)”; „Co jest największym wyzwaniem dla szkoły, jeśli chodzi o uczniów i dlaczego?” pokazała, że obraz uczniów badanych szkół jest dość zróżnicowany. Dyrektorzy tych szkół, których wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym wynosił od 99% do 100% (szkoły zakwalifikowane umownie do **warstwy I**) rysują obraz swoich uczniów jako osób przede wszystkim ambitnych, aktywnych, pracowitych i lubiących się uczyć, osób które są pełne oczekiwań i pomysłów, osób wytrwałych oraz mających skonkretyzowane dążenia i cele. Jest to młodzież angażująca się w życie szkoły, wspierająca jej działania i godnie reprezentująca szkołę w różnego rodzaju konkursach, zawodach czy olimpiadach, a przy tym wysoko samodzielna, o rozwiniętych umiejętnościach interpersonalnych i społecznych, kreatywna, przedsiębiorcza oraz przygotowana do posługiwania się językami obcymi i nowoczesnymi technologiami. Poza tym dyrektorzy liceów, które mają najwyższy wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym podkreślają, że ich uczniowie są dobrze wychowani, wrażliwi, otwarci oraz znają swoje prawa i obowiązki. Natomiast ich potrzeby dotyczą przede wszystkim wysokiej jakości kształcenia i przygotowania do bardzo dobrego zdania egzaminu maturalnego, który otworzy im drogę na wyższe uczelnie w kraju i za granicą. Dyrektorzy zauważają, że największym wyzwaniem jest przygotowanie takiej oferty, która będzie odpowiadała na potrzeby i ambicje zarówno uczniów, jak i ich rodziców, oraz stworzenie w szkole przyjaznej atmosfery, sprzyjającej nauce, rozwojowi pasji, zainteresowań i wyzwalającej aktywność w różnych dziedzinach życia.

Dyrektorzy szkół, których wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym wynosił ponad 88,27% (dyrektorzy szkół zakwalifikowanych umownie do **warstwy II**), podkreślają, że ich uczniowie pochodzą ze środowiska zróżnicowanego pod względem społecznym i kulturowym. Reprezentują dość przeciętny poziom na początku nauki w liceum, ale są inteligentni, zdolni, zainteresowani rozwojem własnych zdolności i umiejętności oraz odnoszą sukcesy w wielu dziedzinach, mimo iż z roku na rok mają coraz niższą odporność na niepowodzenia. Jeden z dyrektorów postrzega swoich uczniów bardziej jako ambitnych. Inny z kolei uważa, że nie zawsze mają wystarczającą motywację do nauki i niestety nie wszyscy mają sprecyzowane plany na przyszłość. Poza tym uczniowie generalnie dobrze się zachowują, nie przejawiają agresji, a w przypadku klas integracyjnych cechuje ich tolerancja wobec uczniów niepełnosprawnych. Badani dyrektorzy podkreślili, że młodzież identyfikuje się ze środowiskiem szkolnym. Jest otwarta, ciekawa świata, życzliwa i wrażliwa na potrzeby innych. Natomiast wśród największych wyzwań wymieniane jest:

- zapobieganie niskiej frekwencji;
- pomoc uczniom z klas I, którzy zamieszkali w bursie i nagle znaleźli się z dala od domu rodzinnego;
- pomoc uczniom, których rodzice wyemigrowali z kraju w celach zarobkowych;
- zapobieganie nadmiernej liczbie zwolnień lekarskich z wychowania fizycznego;
- zwiększenie czytelnictwa wśród uczniów;
- ochrona uczniów przed zagrożeniami współczesnej cywilizacji (uzależnienia, agresja, zaburzenia psychiczne);
- zachęcenie uczniów dojeżdżających spoza Łodzi do uczestnictwa w zajęciach rozwijających zainteresowania;
- zbudowanie w uczniach wzorca dobrego obywatela i człowieka – ukształtowanie takich postaw, które pozwolą wychować porządnym obywateli.

Jeden z dyrektorów dostrzega ponadto potrzebę wsparcia środowiska rodzinnego, lepszej komunikacji w rodzinie i lepszego funkcjonowania emocjonalnego rodziców.

Dyrektorzy szkół, których wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym nie był wyższy niż 88,26% (dyrektorzy szkół zakwalifikowanych umownie do **warstwy III**), mówią, że ich uczniowie najczęściej pochodzą z rodzin średniozamożnych i ubogich, gdzie problemem jest rozbita rodzina, brak pracy rodziców i trudna

sytuacja materialna rodziny, co często przekłada się na niewielkie zainteresowanie rodziców edukacją dzieci i zostawienie ich samych sobie z problemami szkolnymi. Wielu uczniów ma zaległości po gimnazjum i czasem nie daje sobie rady z nauką. Uczniowie ci mają problemy z frekwencją na zajęciach i motywacją do nauki. Jednak nie wykazują zachowań agresywnych. Wśród uczniów są osoby przedsiębiorcze, pomocne, angażujące się w sprawy społeczne, akcje charytatywne i przygotowanie imprez szkolnych. Część młodzieży ma niskie poczucie wartości i niską motywację do rozwoju, nie stawia sobie celów. Jednocześnie do największych wyzwań, zdaniem dyrektorów, należą:

- budowanie poczucia wartości i motywowanie uczniów do pracy nad sobą, ponieważ często mówią, że nie warto się starać;
- zapewnienie różnorodności oferty, ponieważ uczniowie często chcą się rozwijać, a nie mając zainteresowań, są w obszarze poszukiwań;
- systematyczne podnoszenie wyników matur;
- przygotowanie do ponoszenia odpowiedzialności za własne życie i realizacja przyjętych celów życiowych.

Przedstawione przez dyrektorów badanych liceów charakterystyki uczniów kierują naszą uwagę w stronę funkcji, jaką pełni współczesna edukacja (zob. Melosik, 2002), także na poziomie szkół ponadgimnazjalnym. Należy podkreślić, że z jednej strony, w większości krajów świata edukacja ma zapewniać wszystkim uczącym się – niezależnie od pochodzenia społecznego, płci, przynależności rasowej i etnicznej czy wyzwania religijnego – równe szanse edukacyjne i „równe możliwości” osiągnięcia sukcesu życiowego i zawodowego. Edukacja ma przyczyniać się do demokratyzacji życia społecznego, niwelowania społecznych różnic i podziałów poprzez powszechną dostępność do niej, zwiększanie poziomu wykształcenia społeczeństwa i umożliwienie jak największej liczbie osób zdobycia dobrego wykształcenia. Z drugiej strony, edukacja jest instrumentem konstruowania i odtwarzania nierówności społecznych. Współczesne systemy szkolnictwa, pomimo procesów demokratyzacji, prowadzą do pogłębiania się różnic społecznych i ekonomicznych, co przejawia się w zwiększaniu dystansu pomiędzy grupami społecznymi i w narastaniu dysproporcji pomiędzy bogatymi i biednymi. Przeciwnymi do zamierzonych rezultatów funkcjonowania edukacji we współczesności są dziejące się między innymi procesy hierarchizacji szkół, do których w sposób dysproporcjonalny

trafiają dzieci z odmiennych środowisk (Dolata, 2008). Dostęp (dostępność) do edukacji – jak pokazuje Rafał Piwowarski (2006, s. 97) – jest pojęciem, które wiąże się z równością, egalitaryzmem lub nierównościami oświatowymi i polityką oświatową danego kraju. Kierując się priorytetami polityki oświatowej w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, można powiedzieć, że jednym z zadań władz edukacyjnych jest zapewnienie wysokiego stopnia wykorzystania oświaty (np. jednakowy dostęp do oświaty) i dążenie do szeroko pojętych osiągnięć edukacyjnych systemu szkolnego (tamże, s. 98–99). Osiągnięcia te mogą być mierzone w różny sposób, na przykład za pomocą wskazanych poniżej wskaźników efektywności nauczania.

4.2. Promocja do następnej klasy – frekwencja – drugoroczność

Podjmując próbę opisanie uczniów badanych szkół, zwrócono uwagę na takie wskaźniki dotyczące efektywności nauczania, jak: promocja do następnej klasy, frekwencja i drugoroczność.

Analiza rozkładu odsetka uczniów otrzymujących promocję na zakończenie roku szkolnego: 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012 (zob. tabela 15) pokazuje, że w szkołach z warstwy I jest największa procentowa wartość liczby uczniów, którzy otrzymali promocję do następnej klasy, w tym promocję z wyróżnieniem, natomiast w szkołach z warstwy III – najmniejsza, niezależnie od roku szkolnego czy poziomu klasy. Co więcej, odsetek uczniów, którzy otrzymali promocję z wyróżnieniem na zakończenie jest średnio ponad trzykrotnie większa w przypadku szkół z warstwy I w stosunku do szkół z warstw pozostałych.

Dane mówiące o frekwencji uczniów na zajęciach szkolnych (zob. tabele: 16 i 17) mówią o tym, że w każdym, objętym badaniem roku szkolnym (2009/2010, 2010/2011 oraz 2011/2012) średnia frekwencja uczniów na zajęciach jest najwyższa w klasach I i najniższa w klasach III.

Tabela 16. Frekwencja na zajęciach w poszczególnych klasach w danym roku szkolnym

Klasa	Średnia frekwencja na zajęciach		
	Rok szkolny 2009/2010 w %	Rok szkolny 2010/2011 w %	Rok szkolny 2011/2012 w %
Klasy I	85,97	87,66	85,72
Klasy II	84,00	82,75	82,54
Klasy III	81,52	81,42	80,74
Ogółem w klasach I-III	83,88	83,84	82,55

Źródło: Ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Zebrane dane pokazują, że podział liceów na warstwy różnicuje uzyskane wyniki w temacie średniej frekwencji na zajęciach (zob. tabela 17). Widać wyraźnie bowiem pewną tendencję, iż w przypadku każdej z klas, średnia frekwencja na zajęciach jest najwyższa w liceach zaliczanych do warstwy I i najniższa w liceach zaliczanych do warstwy III, a przy tym zależność ta powtarza się we wszystkich objętych badaniem latach – w roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012.

Tabela 17. Frekwencja na zajęciach w poszczególnych klasach w danym roku szkolnym z uwzględnieniem warstw

Klasa	Średnia frekwencja na zajęciach								
	Rok szkolny 2009/2010			Rok szkolny 2010/2011			Rok szkolny 2011/2012		
	warstwa			warstwa			warstwa		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Klasy I	89,54	85,67	82,7	90,83	86,91	85,24	89,69	85,62	81,84
Klasy II	87,41	84,71	79,98	87,32	82,44	78,49	86,78	82,6	78,23
Klasy III	83,11	81,3	80,16	85,05	81,11	78,09	83,47	79,89	78,85
Ogółem w klasach I-III	86,79	83,94	80,91	87,73	83,49	80,61	85,31	82,7	79,64

Źródło: Ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Analiza wielkości i rozkładu drugoroczności pokazuje, że w roku szkolnym 2009/2010 oraz 2010/2011, odsetek uczniów powtarzających klasę był najwyższy w klasach I, zaś najniższy w klasach III. Natomiast w roku szkolnym 2011/2012 największy odsetek drugoroczności zanotowano w klasach II (zob. tabela 18). Uzyskane wartości pozwalają stwierdzić, że w badanych szkołach mamy do czynienia z bardzo niskimi odsetkami uczniów powtarzających rok, co jest zgodne z ogólną tendencją w tym zakresie w polskich szkołach (zob. KE, 2010).

Tabela 18. Drugoroczność w klasach I, II i III

Klasa	Procentowa wartość liczby uczniów drugorocznych w poszczególnych klasach		
	Rok szkolny 2009/2010	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012
Klasy I	1,38	2,41	1,55
Klasy II	1,34	1,86	1,82
Klasy III	0,19	0,98	0,58

Źródło: Ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 19. Drugoroczność w klasach I, II i III z uwzględnieniem warstw

Klasa	Procentowa wartość liczby uczniów drugorocznych								
	Rok szkolny 2009/2010			Rok szkolny 2010/2011			Rok szkolny 2011/2012		
	warstwa			warstwa			warstwa		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Klasy I	0	1,5	2,64	0,28	2,19	4,77	0,33	0,72	3,6
Klasy II	0	1,1	2,91	0,63	2,08	2,87	0,37	1,08	4,02
Klasy III	0	0,28	0,29	0,08	0,87	1,99	0,47	0,6	0,66

Źródło: Ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Przyglądając się danym w tabeli 19, można zauważyć, że największy odsetek drugoroczności, niezależnie od klasy, występuje w szkołach z warstwy III, zaś najniższy, zarówno w roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011, jak i 2011/2012 w szkołach z warstwy I. Przy czym w roku szkolnym 2009/2010 w liceach z warstwy I nie odnotowano zjawiska drugoroczności. Co równie ciekawe, w od-

niesieniu do liceów z warstwy I, dane pokazują rosnący odsetek uczniów drugorocznych w klasach I i III na przestrzeni ostatnich lat.

Podsumowując można powiedzieć, że obraz uczniów badanych szkół nie jest jednorodny. Zebrane wypowiedzi dyrektorów na temat uczniów ich szkół wykazują szereg podobieństw i różnic. Zderzenie charakterystyki uczniów, którzy uczą się w liceach, gdzie jest bardzo wysoki wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym (uczniowie szkół z warstwy I) z charakterystyką uczniów, którzy uczą się w liceach, gdzie ten wskaźnik jest o wiele niższy (uczniowie szkół z warstwy III) zachęca do postawienia tezy, mówiącej, że im większy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym absolwentów danej szkoły, tym większe ambicje, motywacje, konkretnie określone cele i zainteresowania uczniów oraz tym większe zaangażowanie rodziców w ich sprawy. Im mniejszy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym absolwentów danej szkoły, tym częściej wyzwaniem dla szkoły jest ukształtowanie w uczniach pozytywnego wzorca postaw i zachowań, jak również pomoc uczniom w kompensacji niedostatków opiekuńczych i wychowawczych, przy równoczesnej trosce o to, aby młodzież osiągała coraz lepsze wyniki edukacyjne.

5. Kadra pedagogiczna

Nowe konteksty funkcjonowania szkoły kierują uwagę badaczy w stronę nauczycieli szkół jako jednych z głównych postaci współtworzących szkołę. Dynamicznie zmieniające się otoczenie, w którym funkcjonuje szkoła, stawia nauczycieli szkół w obliczu wielu wyzwań. Można powiedzieć, że każda szkoła ma swoje specyficzne problemy, a nauczyciele muszą umieć je rozpoznawać, następnie tworzyć własne rozwiązania, zmieniać kulturę szkoły, przekształcać ją w miejsce, gdzie są dobre warunki do nauki i rozwoju uczniów. Stąd też, dokonując charakterystyki badanych szkół, chcieliśmy zwrócić uwagę na potencjał kadry pedagogicznej badanych szkół. Warto podkreślić, że w rozważaniach nad nauczycielem należy przyjąć pojawiające się coraz częściej w literaturze przedmiotu stanowisko, zgodnie z którym twierdzi się, że nauczyciel nie staje się profesjonalistą w jakimś skończonym procesie kształcenia, doksztalcania czy doskonalenia zawodowego i że wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest proces „stawiania się” nauczycielem. Na jego jakość rzutuje przede wszystkim

uczenie się, które prowadzi do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania profesjonalnej „samoświadomości” nauczycieli, nabywania i rozwijania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem. Wykształcenie, jakie zdobywa nauczyciel w toku studiów, powoduje jedynie, że jest on uprawniony do wykonywania zawodu, nie gwarantuje zaś profesjonalnego rozumienia zawodu i podejmowania w jego obrębie takich działań. Ukończone studia stanowią dopiero początek, podstawę do kształtowania i rozwijania kompetencji nauczyciela (zob. Michalak, 2010).

5.1. Potencjał kadry pedagogicznej

Większość badanych dyrektorów w zdecydowany sposób deklarowała zadowolenie z posiadanych zasobów kadrowych. Dyrektorzy podkreślali wykształcenie kadry pedagogicznej i jej rozwój w kontekście awansu zawodowego. Zebrane dane pokazują, że pracujący w badanych liceach nauczyciele posiadają:

- Stopień naukowy doktora – 2,74% ogółu pracujących w badanych liceach nauczycieli;
- Wykształcenie wyższe magisterskie – 96,82% ogółu pracujących w badanych liceach nauczycieli;
- Wykształcenie wyższe licencjackie – 0,44% ogółu pracujących w badanych liceach nauczycieli (zob. tabela 20).

Tabela 20. Nauczyciele badanych szkół według poziomu wykształcenia i warstwy

Warstwa	Wykształcenie						Razem	
	Stopień naukowy doktora		Wykształcenie wyższe magisterskie		Wykształcenie wyższe licencjackie			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Warstwa I	13	4,85	254	94,78	1	0,37	268	100
Warstwa II	9	2,36	370	96,86	3	0,78	382	100
Warstwa III	3	1,15	258	98,85	-	-	261	100
Ogółem	25	2,74	882	96,82	4	0,44	911	100

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Wśród nauczycieli badanych szkół dominują zatem nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim, są także nauczyciele ze stopniem naukowym doktorem. Największa grupa tych nauczy-

cieli uczy w szkołach z warstwy I – stanowią oni 4,85% ogółu nauczycieli uczących w szkołach z tej warstwy.

Charakteryzując nauczycieli w badanych szkołach, byliśmy zainteresowani tym, jakie stopnie awansu zawodowego dominują u nauczycieli. Badania pokazują, że w badanych szkołach w zasadniczej mierze uczą nauczyciele dyplomowani: stanowią oni 52,25% ogółu nauczycieli w badanych szkołach, co odbiega od średniej krajowej i mówi o dobrze przygotowanej kadrze pedagogicznej do pracy w badanych szkołach (zob. tabela 21).

Tabela 21. Zatrudnienie nauczycieli według stopnia awansu zawodowego na terenie miasta Łódź, w szkołach ponadgimnazjalnych i w badanych szkołach ogółem – ujęcie procentowe

Stopień awansu zawodowego	Nauczyciele w m. Łodzi (w %)	Nauczyciele w szkołach ponadgimnazjalnych w m. Łodzi (w %)	Nauczyciele badanych szkół (w %)
Nauczyciel stażysta	5	3	1,3
Nauczyciel kontraktowy	20	17	15,8
Nauczyciel mianowany	36	37	30,5
Nauczyciel dyplomowany	39	43	52,4
Razem	100	100	100,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Edukacji Urzędu Miasta.

Uzyskane wyniki w odniesieniu do warstw pokazują, że w szkołach z warstwy I, podobnie jak w szkołach z warstwy II i III dominują nauczyciele dyplomowani oraz nauczyciele mianowani (zob. tabela 22).

Tabela 22. Stopień awansu zawodowego nauczycieli badanych szkół a warstwa

Warstwa	Nauczyciel stażysta		Nauczyciel kontraktowy		Nauczyciel mianowany		Nauczyciel dyplomowany		Profesor oświaty		Razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Warstwa I	2	0,75	55	20,52	77	28,73	134	50,00	-	-	268	100
Warstwa II	8	2,09	55	14,40	123	32,20	196	51,31	-	-	382	100
Warstwa III	2	0,76	34	13,03	78	29,89	146	55,94	1	0,38	261	100
Razem	12	1,32	144	15,81	278	30,52	476	52,25	1	0,1	911	100

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Warto zauważyć, że wprowadzony w 2000 roku nowy system awansu zawodowego zastąpił dotychczasowy, związany ze zdobywaniem stopni specjalizacji zawodowej, obowiązujący od 1982 do 2002 roku (w skali całego kraju jedynie 8% czynnych nauczycieli legitymizowało się uzyskaniem specjalizacji zawodowych) i został on uznany za jedną z kluczowych zmian w reformie polskiego systemu edukacji. Podejmując kwestie awansu zawodowego nauczycieli, należy zastanowić się, czy nauczyciel w ogóle powinien awansować; co dla podnoszenia jakości pracy szkoły oznacza awans zawodowy pracujących w szkole nauczycieli, jakie korzyści z awansu nauczyciela odniosą uczniowie. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania może stanowić dobry początek dyskusji koncentrującej się wokół problematyki nauczycielskiego awansu zawodowego i jakości szkoły.

5.2. Silne i słabe strony kadry pedagogicznej

Wypowiedzi dyrektorów szkół na temat nauczycieli, z którymi pracują, na temat ich silnych i słabych stron pokazują, że dyrektorzy szkół podkreślają:

- dobre przygotowanie kadry pedagogicznej szkoły,
- jej wysokie kwalifikacje i doświadczenie,
- życzliwość nauczycieli wobec uczniów,
- sympatię i zrozumienie, jakie mają nauczyciele dla uczniów,
- zaangażowanie nauczycieli w działania na rzecz szkoły, projekty, imprezy, konkursy,
- kreatywność,
- otwartość, realizowanie oryginalnych pomysłów,
- podnoszenie kwalifikacji i wzbogacanie warsztatu przez nauczycieli (najczęściej w przypadku szkół z warstwy I i warstwy II),
- współpracę między nauczycielami i zgranie (najczęściej w przypadku szkół z warstwy II, w przypadku jednej szkoły z warstwy I oraz jednej szkoły z warstwy III – zostało to też uznane za słabą stronę kadry pedagogicznej).

Dyrektorzy szkół z **warstwy I** wskazują dodatkowo na takie silne strony kadry nauczycielskiej, jak:

- umiejętności interpersonalne i inteligencję emocjonalną,
- współpracę z uczelniami wyższymi,
- odpowiedzialność,
- pielęgnowanie tradycji szkoły,

- dużą popularność niektórych nauczycieli ze względu na charyzmatyczny charakter oraz wyjątkowe podejście do uczniów i pracy dydaktycznej,

- kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.

Dyrektorzy szkół z **warstwy II i III** wskazują dodatkowo na takie silne strony kadry nauczycielskiej, jak:

- umiejętność zespołowego rozwiązywania konfliktów,
- przyjazna i koleżeńska atmosfery pracy i nauki,
- gotowość i zaangażowanie w rozwiązywanie problemów pojedynczych uczniów,
- asertywność,
- samodzielność,
- pracowitość,
- lojalność.

Tabela 23. Słabe strony rady pedagogicznej szkół w opinii dyrektorów z uwzględnieniem warstw

Słabe strony rady pedagogicznej szkół, w opinii dyrektorów		
warstwa		
I	II	III
Słaba współpraca w zespołach. Niechęć do sprawozdań i pracy biurowej.	„Zasiedzialość” – wolne tempo wprowadzania zmian. Pojedynczy nauczyciele, którzy nie angażują się w realizację dodatkowych zadań. Średni poziom posługiwania się nowoczesnymi technologiami. Niekiedy brak konsekwencji w bieżącej pracy z uczniami. Niedoskonały sposób prowadzenia zebrań i rozmów z rodzicami.	Praca na własną korzyść, a nie zespołu. Dzielenie czasu między szkołami i mniej czasu dla uczniów. Rzadkie wykorzystywanie multimediiów na zajęciach. W pojedynczych przypadkach niskie zaangażowanie, blokowanie i krytyka

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Obraz szkół w zależności od warstwy ze względu na wymieniane przez dyrektorów słabe strony rady pedagogicznej prezentuje tabela 23. W przypadku liceów z warstwy II i III część słabych

stron rady jest dość zbliżona i należą do nich: niewystarczający poziom i częstotliwość posługiwania się nowoczesnymi technologiami na zajęciach oraz niskie zaangażowanie pojedynczych nauczycieli w realizację dodatkowych zadań.

Podsumowując, w opinii dyrektorów szkół, kadra pedagogiczna jest kompetentna i dobrze przygotowana, stanowi mocną stronę szkoły. Liczebnie jest wystarczająca. Uzyskane wyniki są zgodne z obrazem nauczycieli prezentowanym przez Małgorzatę Zwolińską w raporcie „Zarządzanie siecią szkół ponadgimnazjalnych w Łodzi”. Autorka raportu pisząc o kadrach w szkolnictwie ponadgimnazjalnym w Łodzi, podkreśla, że „dobrze wykształcone kadry dla przedmiotów ogólnokształcących są mocną stroną szkolnictwa ponadgimnazjalnego” (Zwolińska, 2013, s. 14).

6. Baza lokalowa i wyposażenie szkół

Profesjonalne kształcenie ogólne, podobnie jak kształcenie zawodowe, wymaga dobrego zaplecza do nauki. Z analizy uzyskanych danych wyłania się dość dobry obraz bazy lokalowej i wyposażenia szkół. Sami respondenci oceniają dobrze lub dostatecznie stan techniczny budynków, w których odbywa się nauka. O wiele lepiej respondenci oceniają warunki w pomieszczeniach dydaktycznych, sprzęt komputerowy wykorzystywany w dydaktyce i własne zasoby biblioteczne.

6.1. Stan techniczny budynków szkolnych

Zdecydowana większość badanych szkół – 81,81% – posiada własny budynek. Stan techniczny budynków szkoły w oczach dyrektorów został oceniony w różny sposób. Dwóch dyrektorów przyznało, że stan jest bardzo dobry, 8 dyrektorów stan techniczny uznaje za dobry, 6 dyrektorów ocenia go dostatecznie, a 6 wskazuje, że budynek szkoły wymaga remontu. Dane te z uwzględnieniem warstw szkół przedstawia tabela poniżej.

Dane w tabeli 24 pokazują, że żaden z dyrektorów szkół z warstwy I nie uważa, aby budynek jego szkoły wymagał remontu, podczas gdy aż 5 (z 8 biorących udział w badaniu) dyrektorów szkół z warstwy II oraz 1 dyrektor szkoły z warstwy III wskazują na taką konieczność. Z kolei dyrektorzy szkół z warstwy III, oceniając stan techniczny budynku szkoły, najczęściej (4 z 7 dyrektorów) mówią o poziomie dostatecznym.

Tabela 24. Stan techniczny budynku z uwzględnieniem warstw

Warstwa	Stan techniczny budynku szkoły			
	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Wymaga remontu
Warstwa I	2	4	1	-
Warstwa II	-	2	1	5
Warstwa III	-	2	4	1
Razem	2	8	6	6

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

6.2. Pomieszczenia i infrastruktura dydaktyczna

Wszyscy dyrektorzy badanych szkół stwierdzają, że w szkole jest wystarczająca liczba pomieszczeń dydaktycznych do realizacji zajęć. Z kolei stan infrastruktury dydaktycznej, czy wyposażenie szkoły jest już w oczach dyrektorów zróżnicowany. Jeden z dyrektorów ocenia stan wyposażenia szkoły jako bardzo dobry, 12 dyrektorów jako dobry, 7 dyrektorów jako dostateczny oraz 1 dyrektor uważa, że stan infrastruktury dydaktycznej jest słaby i 1 dyrektor uważa, że stan infrastruktury dydaktycznej jest bardzo słaby. Dane te z uwzględnieniem warstw szkół przedstawia tabela 25. Na podstawie zawartych w tej tabeli danych można powiedzieć, że żaden dyrektor szkół z warstwy III nie ocenił stanu infrastruktury dydaktycznej szkoły jako bardzo dobrego lub słabego: 6 z 7 dyrektorów mówi o stanie dobrym, jeden natomiast wskazuje na poziom dostateczny. Natomiast dyrektorzy szkół z warstwy I oceniają stan infrastruktury dydaktycznej jako dobry lub dostateczny. W dwóch przypadkach dyrektorzy szkół z warstwy I ocenili dość skrajnie stan infrastruktury dydaktycznej szkoły: jako bardzo dobry lub jako bardzo słaby.

Tabela 25. Stan wyposażenia szkoły – infrastruktury dydaktycznej z uwzględnieniem warstw

Warstwa	Stan wyposażenia szkoły – infrastruktury dydaktycznej				
	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Słaby	Bardzo słaby
Warstwa I	1	2	3	-	1
Warstwa II	-	4	3	1	-
Warstwa III	-	6	1	-	-
Razem	1	12	7	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

6.3. Wyposażenie pracowni przedmiotowych

Dyrektorzy szkół w dość zróżnicowany sposób oceniają stopień, w jakim wyposażenie pracowni przedmiotowych odpowiada istniejącym potrzebom: 5 dyrektorów uważa, że wyposażenie pracowni przedmiotowych w ich szkole w wysokim stopniu odpowiada istniejącym potrzebom, 9 dyrektorów mówi już o stopniu dobrym, 5 dyrektorów wskazuje na dostateczny poziom owej odpowiedniości, zaś 1 z dyrektorów uważa, że wyposażenie pracowni przedmiotowych odpowiada na istniejące potrzeby jedynie w niskim stopniu.

Tabela 26. Wyposażenie pracowni przedmiotowych a istniejące potrzeby z uwzględnieniem warstw

Warstwa	Wyposażenie pracowni przedmiotowych					
	Bardzo wysoki	wysoki	Dobry	Dostateczny	Niski	Bardzo niski
Warstwa I	-	2	3	2	-	-
Warstwa II	-	2	4	2	-	-
Warstwa III	-	2	3	1	1	-
Razem	-	6	10	5	1	-

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Jak pokazuje powyższa tabela, żaden z dyrektorów nie uważa, aby wyposażenie pracowni przedmiotowych w jego szkole odpowiadało istniejącym potrzebom w stopniu bardzo wysokim, albo też bardzo niskim. Przyglądając się powyższemu zestawieniu można stwierdzić, że zarówno szkoły z warstwy I, II, jak i III w dużej mierze oceniają wyposażenie pracowni przedmiotowych jako raczej odpowiadające istniejącym potrzebom, twierdząc, że stan wyposażenia pracowni przedmiotowych jest dobry.

6.4. Atuty warunków lokalowych i wyposażenia szkoły

Głębsza analiza struktury bazy lokalowej i wyposażenia pokazuje, że potencjał badanych szkół w tym obszarze nie jest jednokowy. Każdy z dyrektorów nieco inaczej postrzega zalety posiadanych warunków lokalowych oraz wyposażenia – infrastruktury dydaktycznej, co w dużej mierze wynika z posiadanych profili klas. W odniesieniu do warunków lokalowych dyrektorzy cenia

sobie zabytkowe, odrestaurowane, przestronne budynki, wyremontowane pracownie, korytarze, węzły sanitarne i przede wszystkim dogodną lokalizację, która dla niektórych badanych dyrektorów oznacza budynek w centrum miasta, a co za tym idzie dogodny dojazd, zaś dla jednego z dyrektorów – szkołę w cichej, bezpiecznej okolicy, z dala od głównych ulic i w otoczeniu parku, który tworzy przyjazną atmosferę. Dyrektorzy, wśród atutów, akcentują posiadaną przez szkoły infrastrukturę sportową: sale gimnastyczne – niezależnie od tego, czy posiadają dwie duże i dobrze wyposażone, czy też jedną małą, ale własną, siłownię, własne boiska Orlik 2012. Niewątpliwym atutem, wymienianym przez dwóch dyrektorów jest też pełne lub też częściowe przystosowanie szkoły do potrzeb osób niepełnosprawnych. Jedna ze szkół wskazuje na zaletę w postaci posiadanej małej salki teatralnej, inna na salę kinową, a jeszcze inna chwali sobie bliską odległość dwóch klubów sportowych, przez co uczniowie w klasach sportowych mogą mieć wplecione między zajęcia treningi sportowe. Szczególnie szkoły z warstwy III wśród zalet warunków lokalowych wskazują na przestronność budynków szkolnych, ich dużą liczbę (1 z dyrektorów wymienia: 4 budynki dydaktyczne, hala sportowa, kompleks boisk), posiadanie przez każdego nauczyciela swojej pracowni, większą liczbę sal niż grup młodzieży, przez co równocześnie mogą odbywać się zajęcia psychologiczno-pedagogiczne, a także możliwość wydzielenia dla uczniów stref relaksu. Tymczasem, jedna ze szkół z warstwy I za swoją główną zaletę upatruje to, że jest szkołą kameralną, a przy tym bezpieczną i nowoczesną. Z kolei inna ze szkół z warstwy I zwraca uwagę na zaletę lokalizacji, jaką jest niewielka odległość szkoły od wyższych uczelni. Jak tłumaczy jeden z dyrektorów: „zadbana i komfortowa szkoła wspomaga realizację podstawy programowej, wpływa na poszerzenie oferty zajęć dodatkowych, pozwala na prezentację efektów pracy”. Inny z kolei dodaje, że taka szkoła „umożliwia realizację przedsięwzięć uczniowskich, ułatwia prowadzenie lekcji i uatrakcyjnienie ich, jak również mobilizuje uczniów do kulturalnego zachowania i dbania o mienie szkoły”. Ogólnie, większość dyrektorów podkreśla, że właściwe warunki lokalowe i infrastruktura dydaktyczna, które wpływają pozytywnie na proces kształcenia, pozwalają na właściwe realizowanie celów dydaktycznych i wychowawczych.

W odniesieniu do wyposażenia, wymieniane przez dyrektorów atuty wskazują, że ważnym dla szkół jest posiadanie wyposażonych laboratoriów, głównie chemicznych, fizycznych i biologicz-

nych, a także dobrze wyposażonych pracowni przedmiotowych o niepowtarzalnym wystroju, sprzyjających nauce, ułatwiających nowoczesną dydaktykę i tworzących przyjazną atmosferę. Dyrektorzy akcentują posiadany przez szkołę sprzęt multimedialny – komputery, nierzadko w każdej pracowni i z dostępem do Internetu (5 szkół), rzutniki multimedialne, tablice interaktywne, wydzielone pracownie informatyczne, sieć wi-fi w szkole. Jak mówi jeden z dyrektorów: „pracownie multimedialne pozwalają urozmaicić i wzbogacić zajęcia oraz wpływają na większą skuteczność przekazu”. Ponadto jeden z dyrektorów szkoły wpisującej się w warstwę III, mówiąc o zaletach infrastruktury dydaktycznej wymienia edukacyjną platformę internetową, dzięki której każdy nauczyciel ma dostęp do swoich uczniów i może oferować im wiele materiałów dydaktycznych, sprawdzianów i testów, co ma wpływ na coraz atrakcyjniejsze formy zajęć z uczniami oraz wykorzystanie ich umiejętności i chęci w zakresie pracy z technologiami informacyjnymi. Trzy szkoły z warstwy III, co podkreślają ich dyrektorzy, cieszą się dobrą bazą biblioteczną, natomiast jedna ze szkół z warstwy I zwraca uwagę ponadto na posiadaną bibliotekę francuską, będącą odpowiedzią na prowadzone przez szkołę nauczanie w tym języku. Pojedyncze szkoły wśród atutów wyposażenia zwracają uwagę na szafki uczniowskie czy nowy szkolny radiowęzeł.

6.5. Słabości warunków lokalowych i wyposażenia szkoły oraz wynikające z tego potrzeby szkoły

Słabości warunków lokalowych i wyposażenia szkoły pokazują, że nawet w obszarach, w których dyrektorzy już teraz widzą mocne strony szkoły, faktyczne potrzeby są większe. A zatem, w dalszym ciągu akcentowana jest infrastruktura sportowa. Wypowiedzi dyrektorów pokazują, że słabości warunków lokalowych upatrują oni w tym, że w szkołach są za małe sala gimnastyczne (2 licea), czy wręcz szkoła nie posiada własnej sali gimnastycznej i wykorzystuje ją z inną szkołą (2 licea), brakuje „prawdziwego” boiska sportowego z nowoczesnym wyposażeniem sportowym. szkołach jest zniszczona i niebezpieczna podłoga, zaś sale gimnastyczne wymagają remontu (3 licea). Uwzględniając warunki lokalowe, dyrektorzy zwracają uwagę na ciasne szatnie uczniowskie lub ich niekomfortową lokalizację – na parterze i drugim piętrze (5 liceów), czy też w przypadku jednej ze szkół – brak auli.

Z odpowiedzi dyrektorów szkół, reprezentujących różne warstwy, można zauważyć, że pojedynczy dyrektorzy szkół z warstwy I, słabości swojej szkoły upatrują w niewystarczającym wyposażeniu szkoły – braku laboratorium chemicznego i biologicznego, czy przestarzałych komputerach i oprogramowaniu. Dyrektorzy szkół z warstwy II poza słabościami w wyposażeniu (przestarzałe komputery, zbyt mała ilość sprzętu multimedialnego, pomocy dydaktycznych, laboratoriów, czy sprzętu sportowego, a także niewystarczający dostęp do sieci wi-fi) zwracają także uwagę na słabości samych warunków lokalowych, a mianowicie na konieczność wymiany stolarki okiennej, czy ocieplenia budynku (1 liceum). Natomiast w przypadku szkół z warstwy III, akcent zdecydowanie został położony na słabości wynikające z posiadanych warunków lokalowych: 7 dyrektorów mówi o potrzebie wymiany całości lub części stolarki okiennej, 3 dyrektorów widzi konieczność uszczelnienia dachu i wymiany sieci elektrycznej. Poza tym, pojedynczy dyrektorzy zwracają uwagę na słabość w postaci niespełniania wymogów sanitarnych przez toalety, konieczność naprawy niesprawnych pryszniców, wymiany podłóg, czy wymiany mebli z lat 60. XX wieku, w tym głównie krzesłek. Na tym tle jedynie dwóch dyrektorów wskazuje na potrzebę większej ilości sprzętu multimedialnego i interaktywnego oprogramowania.

6.6. Działania podjęte przez dyrektora szkoły na rzecz poprawy warunków lokalowych i wyposażenia szkoły

Dyrektorzy szkół, mówiąc o działaniach, jakie podjęli na rzecz poprawy warunków nauczania i wychowania w szkole najczęściej wskazują na wzbogacanie warunków lokalowych i na wzbogacanie wyposażenia szkoły. Jeśli chodzi o wzbogacanie warunków lokalowych, to dyrektorzy mówią, iż podjęli takie działania, jak:

- Odnowienie i remonty sal lekcyjnych – 12 liceów, w tym 1 liceum – remont auli
- Remonty i odrestaurowanie wnętrza szkoły – korytarzy, klatek schodowych, podłóg, okien, oświetlenia – 6 liceów
- Remont infrastruktury sportowej: sali gimnastycznej – 4 licea, boiska – 2 licea, pływalni – 1 liceum
- Remont toalet – 4 licea
- Remont i modernizacja boiska szkolnego – 2 licea
- Naprawa dachu – 2 licea
- Ogrodzenie terenu szkoły i zagospodarowanie terenu przed szkołą – 1 liceum
- Wymiana kanalizacji – 1 liceum

Wzbogacanie wyposażenia szkoły:

- Zakup wyposażenia i środków dydaktycznych do pracowni przedmiotowych – 13 liceów
- Zakup sprzętu komputerowego i multimedialnego – 9 liceów
- Zakup mebli m.in. do pokoju nauczycielskiego, gabinetów, sekretariatu – 3 licea
- Zakup wyposażenia sportowego – 4 licea
- Zakup księgozbiorów do bibliotek – 4 licea
- Zakup szafek do szatni – 1 liceum
- Doposażenie dla doradców metodycznych – 1 liceum

Dyrektorzy przyznają, że na zadania związane z remontami, bieżącymi naprawami i działalnością szkoły otrzymują wsparcie z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi – 16 dyrektorów. Nieocenioną pomoc dyrektorzy otrzymują także ze środków Rady Rodziców – 14 liceów, Rady Osiedli – 5 liceów. Nierzadko też dyrektorzy pozyskują środki z wynajmu sal dydaktycznych i obiektów sportowych – 5 liceów. 7 dyrektorów mówi też o wsparciu ze strony prywatnych sponsorów, 2 dyrektorów wskazuje na dodatkowe wsparcie ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, a 1 dyrektor mówi ponadto o wsparciu Ministerstwa Sportu. Pojedynczy dyrektorzy zwracają uwagę na pomoc np. Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w zakresie wyposażenia pracowni biologicznej, czy Miejskiego Konserwatora Zabytków w zakresie modernizacji szkoły; ale też na udział absolwentów szkoły, rady pedagogicznej, samorządu uczniowskiego, prywatne darowizny na rzecz szkoły oraz pracę własną nauczycieli i konserwatorów. Szkoły korzystają też z projektów unijnych – 5 dyrektorów wymienia tę formę wsparcia, a jeden dodaje, że m.in. część komputerów udało się uzyskać dzięki sukcesom uczniów w różnego rodzaju konkursach.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale ukazano charakterystykę tych publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, które wzięły udział w prezentowanych tutaj badaniach. Charakterystyka szkół została opracowana na podstawie danych, jakie pozyskano z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi oraz od dyrektorów i uczniów badanych szkół.

W charakterystyce tej szczególną uwagę poświęcono uczniom, nauczycielom oraz bazie lokalowej i wyposażeniu szkół.

W pierwszej kolejności omówiono nabór uczniów do badanych szkół. Analiza danych pokazała, że z roku na rok spada liczba uczniów, którzy rozpoczynają naukę w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, co należy tłumaczyć przede wszystkim zmianami demograficznymi w kraju, w tym na terenie Miasta Łodzi. Wraz ze spadkiem liczby przyjmowanych do klas pierwszych uczniów w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi spada liczba oferowanych i uruchamianych oddziałów. Silny spadek ogólnej liczby oferowanych oddziałów został odnotowany w szkołach, w których odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym jest poniżej średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju. Wśród kandydatów do badanych szkół zaobserwowano wzmożone zainteresowanie szkołami, które uzyskują najwyższe wyniki na egzaminie maturalnym, co w głównej mierze można tłumaczyć tym, że egzamin maturalny od roku 2005 jest istotnym elementem rekrutacji na wyższe uczelnie w Polsce. Sukcesy na egzaminie maturalnym są dla maturzystów przepustką do dalszego kształcenia na wybranym kierunku studiów.

Najpopularniejsze – ze względu na średnią liczbę kandydatów z pierwszej preferencji na jedno miejsce – są te oddziały w badanych szkołach, które realizują rozszerzony program nauczania przede wszystkim z:

- biologii, chemii, matematyki i fizyki w szkołach z warstwy I,
- języka polskiego, języka angielskiego, historii oraz języka hiszpańskiego, historii, geografii w szkołach z warstwy II,
- języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie w szkołach z warstwy III.

W niniejszym rozdziale – w drugiej kolejności – podjęto kwestię egzaminu maturalnego i wyników, jakie uzyskują absolwenci badanych szkół na tym egzaminie. W badanych liceach na egzaminie maturalnym dużą popularnością cieszą się takie przedmioty, jak: język angielski, matematyka, język polski, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia i chemia. Dość rzadko młodzież wybiera egzamin z historii zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, co odpowiada tendencji, jaką obserwujemy w całym kraju. Analiza danych pokazuje, że średnia zdawalność egzaminu maturalnego w badanych liceach kształtuje się zarówno poniżej wskaźnika sukcesu w kraju, jak i poniżej wskaźnika sukcesu na terenie województwa łódzkiego, co skłania do zasta-

nowienia i pokazuje, że należy zadbać o poprawę wskaźnika jakości usług edukacyjnych w badanych liceach. Szczególna uwaga powinna być skierowana w stronę nauczania matematyki, języka polskiego, historii, i nauk przyrodniczych.

W dalszej części rozdziału dokonano charakterystyki uczniów, nauczycieli oraz bazy lokalowej i wyposażenia szkół. Obraz uczniów badanych szkół jest dość zróżnicowany. Zebrane wypowiedzi dyrektorów na temat uczniów pokazują, że im większy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym absolwentów danej szkoły, tym większe ambicje, motywacje, cele i zainteresowania uczniów oraz tym większe zaangażowanie rodziców w ich sprawy. Natomiast im mniejszy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym absolwentów danej szkoły, tym częściej wyzwaniem dla szkoły staje się ukształtowanie w uczniach pozytywnego wzorca postaw i zachowań.

Uzyskane dane pokazują, że większość badanych dyrektorów w zdecydowany sposób wyrażała swoje zadowolenie z kadry pedagogicznej oraz z bazy lokalowej i wyposażenia szkół. Dyrektorzy między innymi podkreślali wysokie kwalifikacje i doświadczenie zawodowe nauczycieli, sympatię i zrozumienie, jakie mają nauczyciele dla uczniów, zaangażowanie nauczycieli w działania na rzecz szkoły, kreatywność, otwartość, podnoszenie kwalifikacji i wzbogacanie warsztatu przez nauczycieli. Dyrektorzy wysoko oceniają warunki w pomieszczeniach dydaktycznych, sprzęt wykorzystywany do nauki oraz sprzęt komputerowy wykorzystywany w dydaktyce i własne zasoby biblioteczne. Niektórzy badani dyrektorzy widzą potrzebę dalszego wzbogacania szkół w sprzęt multimedialny i wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu w celu urozmaicenia i wzbogacenia zajęć oraz podniesienia skuteczności nauczania.

Charakterystyki uczniów, jakie wyłoniły się z badań, kierują uwagę w stronę takich funkcji współczesnej edukacji, jak chociażby: przyczynianie się do demokratyzacji życia społecznego, niwelowanie społecznych różnic i podziałów poprzez powszechną dostępność do edukacji, zwiększanie poziomu wykształcenia społeczeństwa i umożliwienie jak największej liczbie osób zdobycia dobrego wykształcenia. Uzyskane wyniki badań prowadzą do wniosku, że dziejące się procesy hierarchizacji szkół są powiązane z dostępem do edukacji, co ewidentnie widać na przykładzie objętych badaniami liceów ogólnokształcących. Zastosowane w badaniach wskaźniki efektywności nauczania pokazują, że efektyw-

ność ta jest tym wyższa, im wyższy jest odsetek sukcesów szkoły na egzaminie maturalnym. Z kolei te szkoły, które mają wysoki odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym znacznie różnią się składem uczniów pod kątem ich statusu społeczno-ekonomicznego w stosunku do szkół, które mają niski odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym.

Rozdział IV

Oferta edukacyjna

Wprowadzenie

W prowadzonych badaniach – jak zostało już wcześniej zauważone (zob. rozdział II) – położono nacisk na rozpoznanie i opisanie oferty edukacyjnej w badanych szkołach oraz na jej ocenę. Naszym zadaniem była także analiza praktyk związanych z tworzeniem oferty edukacyjnej i jej realizacją.

Analiza oferty edukacyjnej łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących w pierwszej kolejności zakładała poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kształtowanie się tej oferty w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, jak i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ofertę zajęć przeznaczoną do realizacji w czasie wolnym uczniów – ofertę zajęć pozalekcyjnych. W tym pierwszym przypadku uwaga była zwrócona przede wszystkim na przedmioty o rozszerzonym programie nauczania, naukę języków obcych w klasach pierwszych i przedmioty dodatkowe. W drugim przypadku skoncentrowano się na kołach zainteresowań, zajęciach językowych, zajęciach wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęciach sportowych i zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego.

W dalszej kolejności, biorąc pod uwagę oceny dyrektorów szkół i uczniów, poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jak dyrektorzy i uczniowie łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oceniają ofertę edukacyjną w swoich szkołach. W związku z tym dążono do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o stopień spełnienia oczekiwań co do oferty edukacyjnej oraz stopień, w jakim oferta odpowiada na potrzeby uczniów i umożliwia rozwój ich zainteresowań.

W prowadzonych badaniach dążono także do odpowiedzi na pytanie o to, jak przebiega tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcą-

cych oraz od czego ono zależy. W celu udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie poszukiwano danych mówiących o czynnikach, które w opinii dyrektorów szkół wpływają na kształt oferty edukacyjnej w kierowanych przez nich szkołach, o sposobach dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów do łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oraz o ich skuteczności.

1. Oferta edukacyjna: zajęcia obowiązkowe

W wyniku analizy zebranego materiału rozpoznano ofertę edukacyjną badanych szkół w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych. Należy podkreślić, że prowadzone badania nie miały służyć określeniu, w jaki sposób wprowadzona oferta edukacyjna wpływa na realizację podstawy programowej. Jako szczególnie interesujące uznano natomiast poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jak kształtuje się oferta kształcenia ogólnego w badanych liceach, biorąc pod uwagę przedmioty o rozszerzonym programie nauczania, przedmioty dodatkowe, naukę języków obcych w klasach pierwszych i zajęcia pozalekcyjne.

Przyjrzyjmy się zatem uzyskanym wynikom badań. W pierwszej kolejności ukażą, które przedmioty o rozszerzonym programie nauczania dominują w ofercie edukacyjnej w badanych szkołach. Następnie przedstawię dane mówiące o tym, które języki obce cieszą się największą popularnością w klasach pierwszych w badanych szkołach i jakie przedmioty dodatkowe są oferowane uczniom.

1.1. Przedmioty o rozszerzonym programie nauczania

Bardzo ciekawe okazało się podjęcie próby porównania projektowanej oferty edukacyjnej badanych szkół z rzeczywiście realizowanym kształceniem. W toku badań byliśmy zainteresowani analizą porównawczą oferowanego programu nauczania w kontekście przedmiotów o rozszerzonym programie nauczania i realizacji oferowanego programu. Wstępna analiza uzyskanych danych pokazała, iż (zob. tabela 1):

- wzrasta liczba szkół oferujących co najmniej 1 klasę z rozszerzonym programem nauczania z matematyki: w ramach naboru 2010 – co najmniej jedną taką klasę w swojej ofercie miało 16 szkół, w ramach naboru 2011 – 17 szkół, a w ramach naboru 2012 – już 19 szkół na 22 szkoły, które były objęte badaniem;

- oferta nauki w klasach z rozszerzonym programem nauczania z matematyki przewyższa zapotrzebowanie, jakie można zaobserwować wśród uczniów: w ramach naboru 2010 – taką klasę w swojej ofercie miało 16 szkół, z tego tylko 14 szkół uruchomiło oferowane klasy, w ramach naboru 2011 – 17 szkół oferowało naukę w klasach z rozszerzonym programem nauczania z matematyki, z czego 15 szkół uruchomiło takie klasy;

- w ramach naboru 2012 więcej szkół niż w latach poprzednich oferowało klasę z rozszerzonym programem nauczania z języka angielskiego – w ramach naboru 2012 było 17 szkół, które oferowały klasę z rozszerzonym programem nauczania z języka angielskiego, zaś w ramach naboru 2010 – podobnie, jak w ramach naboru 2011 – było 13 szkół, które miały taką propozycję w swojej ofercie.

Na marginesie warto zauważyć, że poszczególne szkoły różnie nazywają klasy, w których oferowany jest rozszerzony program nauczania z tych samych przedmiotów, np. klasa matematyczno-przyrodnicza i biologiczno-chemiczna, oferujące rozszerzony program nauczania z biologii, chemii i matematyki. Z drugiej strony poszczególne szkoły tak samo nazywają klasy, w których jest oferowany rozszerzony program nauczania z różnych przedmiotów, np. klasa biologiczno-chemiczna z rozszerzonym programem nauczania z przedmiotów 1) biologia, fizyka, chemia lub 2) biologia, matematyka, chemia.

Tabela 1. Przedmiot o rozszerzonym programie nauczania w co najmniej jednej klasie w szkole a nabór – oferta projektowana a oferta realizowana

Przedmiot o rozszerzonym programie nauczania	Nabór				
	2010		2011		2012
	Liczba liceów oferujących klasę o rozszerzonym programie nauczania z danego przedmiotu	Liczba liceów, w których uruchomiono klasę o rozszerzonym programie nauczania z danego przedmiotu	Liczba liceów oferujących klasę o rozszerzonym programie nauczania z danego przedmiotu	Liczba liceów, w których uruchomiono klasę o rozszerzonym programie nauczania z danego przedmiotu	Liczba liceów oferujących klasę o rozszerzonym programie nauczania z danego przedmiotu
1	2	3	4	5	6
Matematyka	16	14	17	15	19
Fizyka	11	11	13	12	11
Chemia	16	14	17	15	17

Tabela 1 (cd.)

1	2	3	4	5	6
Biologia	19	17	19	16	20
Geografia	17	15	17	16	21
język polski	18	17	20	18	18
Historia	18	17	19	17	19
WOS	14	12	12	10	14
Wiedza o kulturze	4	4	2	2	2
Język angielski	13	10	13	14	17
Język francuski	4	2	2	1	2
Język niemiecki	2	1	2	2	2
Język hiszpański	2	2	2	1	1
Informatyka	8	9	8	9	7
Technologie informacyjne	–	–	1	1	–
Historia sztuki	–	–	–	–	1
Wychowanie fizyczne	1	1	–	1	–

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

W ramach poszczególnych szkół nierzadko oferowano i realizowano więcej niż jedną klasę z rozszerzonym programem nauczania z danego przedmiotu, dlatego też warto przyjrzeć się danym, które pokazują obraz tego zjawiska w badanych szkołach (zob. tabela 2 i tabela 3).

Zebrane dane pozwalają wyprowadzić szereg spostrzeżeń odnośnie projektowanej i realizowanej przez badane licea oferty edukacyjnej. I tak, jeśli chodzi o projektowaną ofertę edukacyjną w zakresie kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, to można zauważyć, że w latach 2010–2012 w badanych szkołach:

- Zdecydowanie wzrasta liczba oddziałów oferujących rozszerzony program nauczania z języka angielskiego – między 2010 a 2012 rokiem można zaobserwować wzrost o 133% tych oddziałów.

- Wzrasta liczba oddziałów oferujących rozszerzony program nauczania z geografii (wzrost o 39,3%), chemii (wzrost o 20%), matematyki (wzrost o 15,0%) i biologii (wzrost o 10%).

- Zdecydowanie maleje liczba oddziałów oferujących rozszerzony program nauczania z języka polskiego – między 2010 a 2012 rokiem można zaobserwować 30 % spadek liczby tych oddziałów.

- Maleje liczba oddziałów oferujących rozszerzony program nauczania z wiedzy o kulturze (spadek o 57,1%) i języka francuskiego (spadek o 42,8%).

Tabela 2. Łączna liczba klas z rozszerzonym programem nauczania z danego przedmiotu a nabór – oferta projektowana

Przedmiot o rozszerzonym programie nauczania	Nabór		
	2010	2011	2012
	Łączna liczba klas, oferujących rozszerzony program naucza- nia z danego przedmiotu	Łączna liczba klas, oferujących rozszerzony program naucza- nia z danego przedmiotu	Łączna liczba klas, oferujących rozszerzony program naucza- nia z danego przedmiotu
Matematyka	44	46	51
Fizyka	22	24	22
Chemia	25	27	30
Biologia	30	30	33
Geografia	28	20	39
Język polski	40	37	28
Historia	36	32	35
WOS	25	22	26
Wiedza o kulturze	7	3	3
Język angielski	15	22	35
Język francuski	7	5	4
Język niemiecki	3	2	2
Język hiszpański	2	2	1
Informatyka	11	11	10
Tech. informacyjne	–	1	–
Historia sztuki	–	–	1
Wychowanie fizyczne	1	–	–
RAZEM	296	284	320

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Analiza realizowanej przez badane licea oferty edukacyjnej pokazuje, że w badanych szkołach w trakcie dwóch kolejnych lat (rok szkolny 2010/2011 – rok szkolny 2011/2012):

- Wzrosła o 14,3% liczba oddziałów, w których realizowany jest rozszerzony program nauczania z języka angielskiego. Przy

czym, liczba uruchomionych oddziałów jest wyższa w stosunku do liczby oddziałów oferowanych. I tak, w roku szkolnym 2010/2011 działało 21 oddziałów w stosunku do 15 oddziałów oferowanych w ramach naboru 2010, zaś w roku szkolnym 2011/2012 działały 24 oddziały w stosunku do 22 oddziałów oferowanych w ramach naboru 2011.

- Wzrosła o 14,3% liczba oddziałów, w których realizowany jest rozszerzony program nauczania z geografii.

- Wzrosła o 10% liczba oddziałów realizujących rozszerzony program nauczania z fizyki.

- Wzrosła o 9% liczba oddziałów realizujących rozszerzony program nauczania z chemii.

- Zmniejszyła się o 50% liczba oddziałów, w których realizowany jest rozszerzony program nauczania z wiedzy o kulturze.

- Zmniejszyła się o 30% liczba oddziałów realizujących rozszerzony program nauczania z przedmiotu wiedza o społeczeństwie.

- Zmniejszyła się o 18,51% liczba oddziałów, w których realizowany jest rozszerzony program nauczania z historii.

- Zmniejszyła się o 17,14% liczba oddziałów, w których realizowany jest rozszerzony program nauczania z języka polskiego: w ramach naboru 2010 było 35 oddziałów (w stosunku do oferowanych 40 oddziałów), zaś w ramach naboru 2011 było 29 oddziałów (w stosunku do oferowanych 37 oddziałów), w których realizowano rozszerzony program nauczania z języka polskiego.

Tabela 3. Łączna liczba klas z rozszerzonym programem nauczania z danego przedmiotu a nabór – oferta realizowana

Przedmiot o rozszerzonym programie nauczania	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012
	Łączna liczba klas, realizujących rozszerzony program nauczania z danego przedmiotu	Łączna liczba klas, realizują- cych rozszerzony program nauczania z danego przedmiotu
1	2	3
Matematyka	39	38
Fizyka	20	22
Chemia	22	24
Biologia	26	26
Geografia	21	24
Język polski	35	29
Historia	32	27
WOS	23	16
Wiedza o kulturze	6	3
Język angielski	21	24

1	2	3
Język francuski	5	3
Język niemiecki	2	2
Język hiszpański	2	1
Informatyka	12	13
Tech. informacyjne	–	1
Historia sztuki	–	–
Wychowanie fizyczne	1	1
RAZEM	267	254

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Uzyskane dane ukazują, jak kształtuje się oferta edukacyjna w badanych szkołach, biorąc pod uwagę kształcenie ogólne na zajęciach obowiązkowych. Analiza oferty pod kątem przedmiotów o rozszerzonym programie nauczania odsłania zainteresowania licealistów i ich ukierunkowania na studia wyższe. Nauka przedmiotu o rozszerzonym programie nauczania w liceum ogólnokształcącym jest często powiązana z wyborami, jakie dokonują licealiści na egzaminie maturalnym. Przeprowadzany od 2005 roku egzamin maturalny wśród absolwentów szkół średnich drugiego stopnia zastąpił egzamin wstępny na uczelnie wyższe. Przyjęcia na studia wyższe odbywają się na podstawie listy rankingowej kandydatów objętych postępowaniem kwalifikacyjnym na poszczególnych kierunkach studiów, w ramach limitu miejsc. W postępowaniu rekrutacyjnym brane są pod uwagę wyniki z egzaminu maturalnego. Decydującą rolę w przyjęciu na studia odgrywają wyniki egzaminu maturalnego z tych przedmiotów, które były zdawane na poziomie rozszerzonym. To one rzutują na ogólną liczbę punktów, jakie może uzyskać kandydat na dany kierunek w trakcie postępowania rekrutacyjnego. Zarówno wśród kandydatów do klas pierwszych, jak i uczniów klas pierwszych w badanych liceach ogólnokształcących dominuje zapotrzebowanie na naukę na poziomie rozszerzonym języka angielskiego, geografii, matematykę, chemię i biologię. Zdecydowanie maleje zapotrzebowanie na naukę na poziomie rozszerzonym języka polskiego, wiedzy o kulturze i języka francuskiego.

1.2. Język obcy w klasach pierwszych

W podstawach prawnych regulujących kształcenie w liceach ogólnokształcących w Polsce zaznacza się, że istotnym celem działalności szkoły na IV etapie edukacyjnym jest skuteczne

nauczanie języków obcych. Bardzo ważne jest dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Zajęcia z języków obcych nowożytnych na IV etapie edukacyjnym prowadzone są na następujących poziomach:

- a) na poziomie IV.0 – dla początkujących,
- b) na poziomie IV.1 – dla kontynuujących naukę:
 - w zakresie podstawowym – na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego,
 - w zakresie rozszerzonym – na podbudowie wymagań poziomu III.1 dla III etapu edukacyjnego,
- c) na poziomie IV.2 – dla oddziałów dwujęzycznych.

Tabela 4. Język obcy w klasach pierwszych według naboru – oferta projektowana a oferta realizowana

Język	Nabór									
	2010				2011				2012	
	Język obcy w klasach pierwszych – oferta projektowana		Język obcy w klasach pierwszych – oferta realizowana		Język obcy w klasach pierwszych – oferta projektowana		Język obcy w klasach pierwszych – oferta realizowana		Język obcy w klasach pierwszych – oferta projektowana	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Angielski	21	95,4	21	95,4	22	100,0	22	100,0	22	100,0
Francuski	15	68,2	14	63,3	15	68,2	14	63,3	17	77,3
Hiszpański	9	40,9	9	40,9	9	40,9	9	40,9	12	54,5
Łaciński	12	64,5	11	50,0	9	40,9	10	45,4	5	22,7
Niemiecki	18	81,8	18	81,8	20	90,9	20	90,9	21	95,4
Włoski	1	4,5	2	9,1	1	4,5	2	9,1	1	4,5
Rosyjski	13	59,1	13	59,1	12	54,5	11	50,0	13	59,1
Japoński	1	4,5	1	4,5	1	4,5	1	4,5	1	4,5
Francuski nauczany dwujęzycznie	1	4,5	1	4,5	1	4,5	1	4,5	1	4,5

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Należy podkreślić, że wybór języka obcego na egzaminie maturalnym nie jest zależny od typu szkoły, do której absolwent uczęszczał, ani od przedmiotów nauczanych w jego szkole. Jeżeli zdający wybiera jako przedmiot dodatkowy ten sam język obcy

nowożytny, który zdaje jako obowiązkowy, może zdawać go tylko w części pisemnej na poziomie rozszerzonym. Zdający, który wybrał jako przedmiot dodatkowy język obcy nowożytny inny niż obowiązkowy, może zdawać go w części ustnej (bez określonego poziomu) lub / i w części pisemnej na dowolnym poziomie: podstawowym lub rozszerzonym.

Przedstawione dane w tabeli 4 pokazują, że w ramach naboru 2012 zwiększyła się liczba liceów oferujących nauczanie języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego, w odniesieniu do wcześniejszych naborów:

- język angielski: nabór 2010 – 95,4% szkół, nabór 2011 i nabór 2012 – 100% szkół;
- język francuski: nabór 2010 – 68,2% szkół, nabór 2012 – 77,3% szkół;
- język hiszpański: nabór 2010 i nabór 2011 – 40,9% szkół, nabór 2012 – 54,5% szkół;
- język niemiecki: nabór 2010 i nabór 2011 – 81,8% szkół, nabór 2012 – 95,4% szkół.

Poza tym, zdecydowanie zmniejszyła się liczba liceów oferujących naukę języka łacińskiego: nabór 2010 – 64,5% szkół, nabór 2011 – 40,9% szkół, nabór 2012 – 22,7% szkół. Tabela 4 pokazuje również, że tylko dwie szkoły realizują nauczanie języka włoskiego, jedna szkoła realizuje nauczanie języka japońskiego i również jedna szkoła realizuje dwujęzyczne nauczanie języka francuskiego.

Tabela 5. Język obcy w klasach pierwszych według naboru i warstwy – oferta projektowana

Język	Nabór 2010						Nabór 2011						Nabór 2012					
	Licea oferujące naukę danego języka						Lice oferujące naukę danego języka						Licea oferujące naukę danego języka					
	Warstwa						Warstwa						Warstwa					
	I		II		III		I		II		III		I		II		III	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
angielski	7	31,8	7	31,8	7	31,8	7	31,8	8	36,3	7	31,8	7	31,8	8	36,3	7	31,8
francuski	6	27,3	4	18,2	5	22,7	6	27,3	5	22,7	4	18,2	6	27,3	6	27,3	5	22,7
hiszpański	2	9,1	4	18,2	3	3,6	2	9,1	4	18,2	3	13,6	4	18,2	5	22,7	3	13,6

Tabela 5 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
łaciński	6	27,3	4	18,2	2	9,1	5	22,7	3	13,6	1	4,5	1	4,5	3	13,6	1	4,5
nie- miecki	7	31,8	6	27,3	5	22,7	7	31,8	8	36,3	5	22,7	7	31,8	8	36,3	6	27,3
włoski	–	–	–	–	1	4,5	–	–	–	–	1	4,5	–	–	–	–	1	4,5
rosyjski	5	22,7	4	18,2	4	18,2	5	22,7	3	3,6	4	18,2	5	22,7	2	9,1	4	18,2

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Dane zawarte w tabeli 5, uwzględniające liczbę liceów oferujących naukę języka obcego w ramach danych warstw, pokazują, że:

- wzrosła liczba szkół z warstwy I i II, oferujących nauczanie języka hiszpańskiego:

- o warstwa I: nabór 2010 i nabór 2011 – 2 szkoły, nabór 2012 – 4 szkoły,

- o warstwa II: nabór 2010 i nabór 2011 – 4 szkoły, nabór 2012 – 5 szkół.

- w ramach naboru 2012 zdecydowanie zmalała liczba szkół oferujących nauczanie języka łacińskiego w szkołach z warstwy I: nabór 2010 – 6 szkół, nabór 2011 – 5 szkół, nabór 2012 – 1 szkoła.

Na podstawie danych znajdujących się w tabeli 6 można zauważyć, że w większości szkół z warstwy I, II i III dominuje nauczanie takich języków, jak język angielski, język niemiecki, język rosyjski i język francuski. Wyłączenie języka łacińskiego z nauczania (pozostał tylko w jednej ze szkół objętych badaniem) spowodowało potrzebę zastąpienia go innym i miejsce to zajął – obecnie coraz popularniejszy – język hiszpański. Wyjaśnienie tego stanu rzeczy sugeruje jeden z dyrektorów w ankiecie dotyczącej oferty edukacyjnej, odpowiadając na pytanie: „W jaki sposób wchodzące w życie z dniem 1 września 2012 roku Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych miało wpływ na konstruowanie oferty edukacyjnej w Państwa liceum?” – mówi on bowiem, że skutkiem wprowadzenia nowego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych jest m.in. „wyeliminowanie np. łaciny, na którą według Rozporządzenia trzeba przeznaczyć aż 8 godzin w cyklu kształcenia”.

Tabela 6. Język obcy w klasach pierwszych według naboru i warstwy – oferta realizowana

Język	Rok szkolny 2010/2011						Rok szkolny 2011/2012					
	Licea realizujące nauczanie danego języka w klasach I						Licea realizujące nauczanie danego języka w klasach I					
	Warstwa						Warstwa					
	I		II		III		I		II		III	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Język angielski	7	31,8	7	31,8	7	31,8	7	31,8	8	36,3	7	31,8
Język francuski	6	27,3	4	18,2	4	18,2	6	27,3	4	18,2	4	18,2
Język hiszpański	2	9,1	4	18,2	3	13,3	2	9,1	4	18,2	3	13,3
Język łaciński	6	27,3	4	18,2	1	4,5	5	22,7	4	18,2	1	4,5
Język niemiecki	7	31,8	5	22,7	6	27,3	7	31,8	7	31,8	6	27,3
Język włoski	1	4,5	–	–	1	4,5	1	4,5	–	–	1	4,5
Język rosyjski	5	22,7	3	13,3	5	22,7	5	22,7	2	9,1	4	18,2
Język japoński	–	–	1	4,5	–	–	–	–	1	4,5	–	–
Język francuski nauczany dwujęzycznie	1	4,5	–	–	–	–	1	4,5	–	–	–	–

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Reasumując, warto zauważyć, że w liceach objętych badaniem oferta edukacyjna w zakresie nauczania języków obcych jest w dużej mierze związana z nauczaniem języka angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego, a zatem z nauczaniem tych języków obcych nowożytnych, które są podane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 156, poz. 1046).

1.3. Dodatkowe zajęcia edukacyjne

W prowadzonych badaniach byliśmy zainteresowani, jakie dodatkowe zajęcia edukacyjne¹ są oferowane uczniom. Należy pod-

¹ Przez dodatkowe zajęcia edukacyjne należy rozumieć tylko zajęcia edukacyjne, o których mowa w § 2 ust. 5 pkt 2 i ust. 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 12 lutego 2002 r., np. zajęciami takimi będzie:

– dla klas IV – VI szkoły podstawowej lub klas gimnazjum – nauczanie drugiego języka obcego;

kreślić, że organ prowadzący szkołę, na wniosek dyrektora szkoły, może przyznać nie więcej niż 3 godziny tygodniowo dla każdego oddziału (grupy międzyoddziałowej lub grupy międzyklasowej) w danym roku szkolnym, a w przypadku szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – od 6 do 12 godzin, na:

- okresowe lub roczne zwiększenia liczby godzin wybranych obowiązkowych zajęć edukacyjnych;

- realizację następujących zajęć prowadzonych w ramach zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów: (a) zajęć z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany obowiązkowo w szkole; (b) zajęć edukacyjnych, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania.

Tabela 7. Przedmiot dodatkowy według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana

Nabór 2010				Nabór 2011				Nabór 2012	
Dodatkowy przedmiot – oferta projektowana		Dodatkowy przedmiot – oferta realizowana		Dodatkowy przedmiot – oferta projektowana		Dodatkowy przedmiot – oferta realizowana		Dodatkowy przedmiot – oferta projektowana	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13	59,09%	11	50%	14	63,63%	13	59,09%	16	72,72%

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Uzyskane dane pokazują rosnącą liczbę szkół, które oferują dowolny, co najmniej jeden dodatkowy przedmiot nauczania kandydatom do szkoły (oferta projektowana). W ramach naboru 2010 dowolny, co najmniej jeden dodatkowy przedmiot nauczania, oferowało kandydatom 59,09% szkół, które brały udział w badaniu. Natomiast w ramach naboru 2012 liczba szkół w stosunku do naboru 2012 wzrosła dodatkowo o 13,63% do

– nauczanie przedmiotu, dla którego nie ustalono podstawy programowej, lecz opracowany zgodnie z odrębnymi przepisami program nauczania tego przedmiotu został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania;

Dodatkowymi zajęciami edukacyjnymi nie są: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne, zajęcia psychoedukacyjne, zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, koła przedmiotowe, koła zainteresowań, zespoły muzyczne, chór szkolny, pozalekcyjne zajęcia sportowe itp.

wartości 72,72%. Projektowana oferta edukacyjna nie jest w pełni realizowana w praktyce, o czym świadczą dane w tabeli 7. Niemniej jednak nie widać tutaj drastycznych rozbieżności między tym, co szkoły przedstawiają swoim kandydatom a tym, co realizują w praktyce.

Dane zawarte w tabeli 8 pokazują, jakie przedmioty dodatkowe są oferowane i realizowane w badanych liceach w latach 2010–2012. Uzyskany materiał dowodzi, że w liceach ogólnokształcących stałą popularnością cieszy się nauczanie języków obcych – „dodatkowy język obcy”. Wśród innych oferowanych dodatkowo przedmiotów nauczania znalazły się takie chociażby, jak: warsztaty teatralne, warsztaty dziennikarskie, impostacja głosu, wiedza o teatrze i filmie, geografia z elementami turystyki, wiedza o regionie, etyka, filozofia, prawoznawstwo, kryminalistyka oraz przysposobienie wojskowe.

Tabela 8. Wykaz przedmiotów dodatkowych według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana

Przedmiot	Nabór				
	2010		2011		2012
	Liczba liceów oferujących dany przedmiot	Liczba liceów wdrażających dany przedmiot	Liczba liceów oferujących dany przedmiot	Liczba liceów wdrażających dany przedmiot	Liczba liceów oferujących dany przedmiot
1	2	3	4	5	6
Język łaciński	7	5	7	5	3
Język rosyjski	1	1	1	1	1
Dodatkowy język od podstaw	3	2	4	4	3
Filozofia	4	3	3	3	2
Fizyka środowiskowa	1	–	1	–	1
Warsztaty teatralne	1	1	1	1	1
Impostacja głosu	1	1	1	1	1
Wiedza o teatrze i filmie	1	1	1	1	1
Warsztaty dziennikarskie	2	2	2	2	1
Geografia z elementami turystyki	1	1	1	1	1

Tabela 8 (cd.)

1	2	3	4	5	6
Wiedza o regionie	1	1	1	1	1
Warsztaty aktywności twórczej	1	1	1	–	–
Historia sztuki	1	1	1	–	–
Edukacja prawna	1	1	1	1	3
Etyka	1	1	1	1	1
Prawoznawstwo	1	1	1	1	1
Kryminalistyka	1	1	1	1	1
Przysposobienie wojskowe	1	1	1	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

2. Oferta edukacyjna: zajęcia pozalekcyjne

Analizując ofertę edukacyjną łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących pod kątem zajęć pozalekcyjnych – zajęć, nie będących częścią obowiązkowego programu szkolnego i mających charakter fakultatywny, zwrócono zasadniczą uwagę, zgodnie ze wskazaniami ekspertów z Kuratorium Oświaty w Łodzi, na ofertę zajęć odbywających się w szkole w ramach kół zainteresowań, zajęć językowych, zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęć sportowych i zajęć przygotowujących do matury.

Jak pokazuje tabela 9, wzrasta liczba szkół realizujących zajęcia wspierające uczniów z trudnościami w nauce: w roku szkolnym 2009/2010 było 59% szkół (13 szkół na 22 badane szkoły), zaś w roku szkolnym 2011/2012 było tych szkół 77,27% (17 szkół na 22 badane szkoły). W nieznacznej mierze wzrasta także liczba szkół realizujących zajęcia językowe: w roku szkolnym 2009/2010 było 72,72% (16 szkół na 22 badane), zaś w roku szkolnym 2011/2012 było 81,81% tych szkół (18 szkół na 22 badane).

Tabela 9. Zajęcia pozalekcyjne według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana

Rodzaj zajęć pozalekcyjnych	Nabór						
	2009		2010		2011		2012
	Rok szkolny 2009/2010		Rok szkolny 2010/2011		Rok szkolny 2011/2012		Rok szkolny 2012/2013
	Liczba		Liczba		Liczba		Liczba
	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących
	dany rodzaj zajęć pozalekcyjnych						
Koła zainteresowań/ tematyczne	21	18	21	16	20	19	19
Zajęcia językowe	18	16	19	16	20	18	19
Zajęcia wspierające uczniów z trudnościami w nauce	17	13	16	14	17	17	16
Zajęcia sportowe	20	18	20	17	21	19	20
Zajęcia przygotowujące do matury	21	15	22	12	22	16	20

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 9 pokazuje, że w roku szkolnym 2011/2012, łączna liczba realizowanych:

- szczegółowych zajęć pozalekcyjnych wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęć pozalekcyjnych sportowych i zajęć pozalekcyjnych przygotowujących do matury dla uczniów z naboru 2011 była większa o 14,63% w stosunku do łącznej liczby tych zajęć dla uczniów z naboru 2009 (w roku szkolnym 2009/2010);

- zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce dla naboru 2011 była wyższa o 27,7% w stosunku do liczby tych zajęć dla uczniów z naboru 2009;

- zajęć sportowych dla uczniów z naboru 2011 była o 5,5% wyższa w stosunku do liczby tych zajęć dla uczniów z naboru 2009;

• zajęć przygotowujących do matury dla uczniów z naboru 2011 była wyższa o 15,97% w stosunku do liczby tych zajęć dla uczniów z naboru 2009.

Tabela 10. Zajęcia pozalekcyjne według naboru i ich łącznej liczby – oferta projektowana a oferta realizowana

Rodzaj zajęć pozalekcyjnych	Nabór						
	2009		2010		2011		2012
	Rok szkolny						
	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013
	Łączna liczba szczegółowych zajęć pozalekcyjnych danego rodzaju						
	oferowa- nych w liceach	realizo- wanych w liceach	oferowa- nych w liceach	realizo- wanych w liceach	oferowa- nych w liceach	realizo- wanych w liceach	oferowa- nych w liceach
Koła zainteresowań/ tematyczne	182	131	188	116	179	149	165
Zajęcia językowe	83	52	65	48	69	59	62
Zajęcia wspierające uczniów z trudnościami w nauce	83	65	83	75	87	83	77
Zajęcia sportowe	97	91	100	93	104	96	102
Zajęcia przygotowujące do matury	172	119	187	115	181	138	163
Razem	617	458	623	447	620	525	569

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 10 przedstawia liczbę liceów z poszczególnych warstw, które przy okazji kolejnych naborów miały w swojej ofercie oraz realizowały różne rodzaje dodatkowych zajęć pozalekcyjnych.

Tabela 11. Zajęcia pozalekcyjne w badanych szkołach według naboru i warstwy – oferta projektowana a oferta realizowana

	Nabór																			
	2009						2010						2011						2012	
	Rok szkolny 2009/2010						Rok szkolny 2010/2011						Rok szkolny 2011/2012						Rok szkolny 2012/2013	
	Liczba						Liczba						Liczba						Liczba	
	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących	liceów oferujących	szkół realizujących		
dany rodzaj zajęć pozalekcyjnych																				
	warstwa			warstwa			warstwa			warstwa			warstwa			warstwa				
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III		
Koła zainteresowań/ tematyczne	7	7	7	6	6	6	7	7	7	5	5	6	7	7	6	6	7	5	7	
Zajęcia językowe	7	6	5	5	5	6	7	7	5	5	5	6	7	6	7	5	7	6	6	
Zajęcia wspierające uczniów z trudnościami w nauce	3	7	7	2	6	5	3	7	6	3	6	5	4	7	6	4	7	3	6	
Zajęcia sportowe	5	8	7	4	7	7	5	8	7	4	6	7	6	8	7	5	7	8	7	
Zajęcia przygotowujące do matury	6	8	7	3	6	6	6	9	7	4	4	4	7	8	7	4	7	5	7	

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Dane zawarte w tabelach 11 i 12 pokazują, że licea z warstwy I oferują i realizują najmniejszą liczbę zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce, niezależnie od naboru i roku szkolnego.

W przypadku zajęć przygotowujących do matury – wszystkie objęte badaniem licea realizowały zdecydowanie mniej zajęć tego rodzaju niż znajdowało się to w ich ofercie w przypadku każdego z analizowanych naborów. Niemniej jednak łączna liczba realizowanych zajęć przygotowujących do matury w szkołach z warstwy I wzrosła w ciągu 3 lat o 73%. Podczas gdy, w liceach z warstwy II wzrost ten był o 10,41%, zaś w liceach z warstwy III wzrost o 17,8%.

Licea z warstwy III oferują i realizują stosunkowo więcej zajęć tematycznych/kół zainteresowań, niż licea z warstwy I i II. Jeden z dyrektorów z warstwy III, który opisując uczniów swojej szkoły w ankiecie dotyczącej jakości kształcenia, napisał: „Często nie mając zainteresowań [uczniowie – przyp. aut.] są w okresie poszukiwań, dlatego oferta musi być bogata”. Łączna liczba realizowanych dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w przypadku szkół z warstwy III przekroczyła łączną liczbę wskazaną w ofercie, co świadczy o zainteresowaniu uczniów tymi zajęciami i zapotrzebowaniu na nie.

Warto nadmienić, że dyrektorzy szkół podkreślają, że nowe Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dało możliwość wprowadzenia w roku szkolnym 2012/2013 dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, czego efektem jest poszerzenie oferty o następujące przedmioty:

- Edukacja filmowa
- Sztuka argumentacji w języku angielskim
- Ekonomia w praktyce
- Geometria
- Historia i społeczeństwo
- Edukacja prozdrowotna
- Retoryka
- Ekoturystyka
- Informatyka w praktyce
- Zastosowanie informatyki w naukach ścisłych
- Arytmetyka na co dzień
- Edukacja medialna
- Informatyka użytkowa
- Elementy kulturoznawstwa
- Zastosowania matematyki
- Edukacja policyjna
- Łacina prawnicza.

Tak bogata oferta zajęć pozalekcyjnych jest możliwa dzięki realizacji różnego rodzaju projektów edukacyjnych. Szkoły objęte badaniem zrealizowały łącznie 115 projektów edukacyjnych latach 2010–2012. Stosunkowo najbardziej aktywne w tym zakresie były szkoły z warstwy III, których udział w realizacji projektów ogółem wynosił 42,61% i był o 3,48% wyższy od szkół z warstwy I i o 24,35% wyższy od szkół z warstwy II. Warto zauważyć, że średnio jedna szkoła z warstwy III zrealizowała 7 projektów w omawianym czasie. Natomiast w przypadku szkół z warstwy II średnia liczba projektów na szkołę wynosiła 2,65 projektu, zaś w przypadku szkół z warstwy I było średnio 6,43 projektu na szkołę.

Tabela 13. Projekty edukacyjne w latach 2010–2012 a warstwa

Warstwa	Projekty edukacyjne	
	N	% ogółu
Warstwa I	45	39,13
Warstwa II	21	18,26
Warstwa III	49	42,61
Razem	115	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Należy podkreślić, że spośród wszystkich badanych szkół jedynie dwie szkoły z warstwy II nie biorą udziału w żadnych projektach, podczas gdy pozostałe podkreślają, że jest to dobry sposób na rozwijanie zainteresowań, kreatywności, samodzielności i umiejętności pracy uczniów w grupie. Nierzadko też projekty dotyczą wymian międzynarodowych czy komunikacji w języku obcym, służąc tym samym rozwijaniu kompetencji międzykulturowych i językowych. Dyrektorzy podkreślali, że projekty wzbogacają ofertę szkoły i mogą wpisywać się w koncepcję rozwoju szkoły. Wśród projektów, w których brały udział szkoły dyrektorzy wymienili między innymi następujące:

- Projekt: *Mini-przedsiębiorstwo*.
- Szkolny projekt EFS *Moja przyszłość w moich rękach* – zajęcia wyrównawcze z matematyki, zajęcia informatyczne ECDL, zajęcia z orientacji zawodowej.
- Projekt *Comenius Urbanscape*.
- *Asystent Comeniusa*. Nauka j. francuskiego przez rodzimego użytkownika języka

- *Międzynarodowy Dzień Liczby Pi, Dzień z Kalendarza UNESCO* – rozwijanie zainteresowań naukami ścisłymi.

- *Oddajcie mi swoje dzieci...* – współpraca z Centrum Marka Edelmana, szerzenie wśród uczniów wiedzy na temat getta łódzkiego.

- Projekt e-Twinning *Tell me Your (hi)story*.

- Projekt e-Twinning *Regresso a la Belle Epoque (Powrót do czasów Belle Epoque)* – współpraca z innymi krajami europejskimi, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w pracy z uczniami.

- Projekt e-Twinning *Mój światopogląd, moje wartości, moje korzenie*.

- *Sapek Parle* – 2-letni projekt realizowany z funduszy unijnych, pogłębianie umiejętności językowych.

- *Not only neighbours but also friends*.

- *Enter Your Future* – rozwijanie umiejętności językowych, uzupełnianie wiedzy geograficznej.

- *Make It Possibile* – rozwijanie umiejętności językowych, uzupełnianie wiedzy geograficznej.

- *Dachy Europy: Fizyka na scenie* – podnoszenie kompetencji uczniowskich w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych z wykorzystaniem innowacyjnych metod.

- *Nauczanie o Holocauście*: szerzenie wiedzy historycznej, edukacja regionalna, nauka tolerancji, wzajemnego poszanowania narodów, przełamywania stereotypów.

- *Bank Pamięci o Demokracji*: pogłębianie wiedzy o historii współczesnej demokracji.

- *Regionalne Forum Młodych*.

- *Znam swoje prawa 2012. Młokoz*.

- *W ekologicznej sieci* – zdobywanie wiedzy, rozwijanie wrażliwości oraz chęci działania na rzecz kształtowania i ochrony środowiska, projekt współfinansowany przez WFOŚiGW w Łodzi.

- *Poznaję siebie – wybieram przyszłość* – dotyczy doradztwa zawodowego z elementami autopromocji i etykiety.

- *Złoty podział w otaczającym nas świecie* – projekt matematyczny.

- *Jak wynalazek koła zmienił cywilizację* – projekt matematyczny.

- *Artur Rubinstein – Księżę Pianistów*.

- Wymiana międzynarodowa.

- *Szkoła bez przemocy*.

- *Bezpieczna szkoła*.

- *Hej rodzina jest ok.*
- *Równaj do najlepszych* – 2-letni projekt współfinansowany ze środków EFS realizowany w ramach POKL.
- *Sięgaj po więcej.*
- *E-fizyka.*
- *E-matura.*
- *Informatyka +.*
- *Innowacyjne metody kształcenia w obrębie przedsiębiorczości.*
- *Rekiny przedsiębiorczości* – szkolna internetowa gra giełdowa oraz kurs e-learningowy.
- *Dzieci-dzieciom:* projekt wolontariuszy.
- *Matematyka-reaktywacja.*
- *Moja szkoła w Unii Europejskiej.*
- *Przeciwdziałanie absencji w szkole.*
- *Krew darem życia.*
- *Łódź moje miasto.*
- *Festiwal Ekspresji Twórców Amatorów FETA.*
- *Dzień Patrona.*
- *Prusejada* – dzień sportu szkolnego.
- *Dzień Samorządności.*
- *Benefis dyrektora szkoły.*
- *Dzień Ludzi z pasją.*
- *Katyń – Golgota Wschodu.*
- *Festiwal piosenki filmowej.*
- *Mikołajkowy Turniej Szachowy.*
- *Co szkodzi w Łodzi* – projekt ekologiczny.

Ogólnie rzecz ujmując, można na podstawie uzyskanych danych stwierdzić, że publiczne licea ogólnokształcące w Łodzi mają bardzo bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych. Zajęcia te są nie tylko oferowane, ale i w znacznej mierze realizowane. Jednak oferta jest wręcz znacząco obszerniejsza, niż późniejsze zainteresowanie uczniów. Uzyskane wyniki odpowiadają zaprezentowanym przez Marię Dudzikową i jej zespół wynikom badań w monografii „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne”. Badani studenci przypominając sobie doświadczenia związane z nauką w liceum twierdzili, że nie korzystali z oferty zajęć pozalekcyjnych, gdyż „nie mieli na to ochoty” (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010, s. 236). Warto zauważyć, że w badaniach prowadzonych pod kierunkiem Marii Dudzikowej przyjęto szerokie spojrzenie na ofertę pozalek-

cyjną szkoły i wzięto pod uwagę takie kwestie, jak: oferta zajęć pozalekcyjnych, oferta kulturalna, funkcjonowanie samorządu szkolnego, spędzanie przerw przez uczniów, oferta opieki psychologiczno-pedagogicznej. W prezentowanych tutaj badaniach analizie poddano wyłącznie ofertę zajęć pozalekcyjnych, z uwzględnieniem kół zainteresowań, zajęć językowych, zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęć sportowych i zajęć przygotowujących do egzaminu maturalnego.

3. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów

Biorąc pod uwagę oceny dyrektorów szkół i uczniów, poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jak dyrektorzy i uczniowie łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oceniają ofertę edukacyjną swoich szkół. Wśród pytań znalazły się następujące:

- Na ile oferta edukacyjna łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących odpowiada na potrzeby uczniów?
- Na ile oferta edukacyjna łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących umożliwia rozwój zainteresowań uczniów?
- W jakim stopniu uczniowie łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących uważają, że oferta edukacyjna szkoły spełnia ich oczekiwania?

W związku z tak postawionymi pytaniami, w pierwszej kolejności zwrócono uwagę na to, na ile oferta edukacyjna szkół objętych badaniem odpowiada na potrzeby uczniów oraz na ile oferta ta umożliwia rozwój zainteresowań uczniów. Interesowały nas w tym przypadku zarówno opinie uczniów, jak i dyrektorów. W badaniach dążono do rozpoznania stopnia zbieżności między tymi opiniami. Następnie starano się odpowiedzieć na pytania o stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań uczniów co do realizowanej oferty edukacyjnej.

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, zwrócimy uwagę na atuty oferty edukacyjnej łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących w opinii dyrektorów szkół. W ankiecie dotyczącej oferty edukacyjnej dyrektorzy byli proszeni o wymienienie zasadniczych atutów oferty dla naboru 2010, 2011 i 2012, którą przygotowała kierowana przez nich szkoła. Wymienione w tabeli 14 atuty oferty edukacyjnej pochodzą bezpośrednio z ankiet – z odpowiedzi dyrektorów na pytania otwarte.

Tabela 14. Atuty oferty edukacyjnej szkół a nabór

Atuty	Nabór (liczba odpowiedzi)		
	2010	2011	2012
Precyzyjne dopasowanie do potrzeb odbiorcy	9	9	10
Rozwijanie zainteresowań pozaszkolnych	7	7	7
Dobre przygotowanie uczniów do matury	6	7	7
Możliwość wyboru spośród wszystkich profili kształcenia/ różnorodność	6	6	6
Doświadczenie/ kompetencje kadry nauczycielskiej	5	5	5
Nauczanie języka obcego na wielu poziomach	4	4	4
Wprowadzono do wyboru dodatkowe języki obce	3	4	4
Dopasowanie do potrzeb rynku pracy	3	3	3
Dopasowanie do wymagań rekrutacyjnych uczelni wyższych	3	3	3
Pozwala wybrać dalszą drogę edukacji	2	2	2
Możliwość kształcenia dwujęzycznego	2	2	2
Rozwijanie talentów	2	2	2
Dobra baza dydaktyczna	2	2	2
Nowoczesność	2	2	2
Patronaty Politechniki Łódzkiej i Uniwersytetu Łódzkiego	1	1	1
Współpraca z gimnazjami	1	1	1
Możliwość realizowania programu Matury Międzynarodowej	1	1	1
Niestandardowość	1	1	1
Współpraca z wieloma instytucjami	1	1	1
Możliwość nauki w klasach mniej licznych/ integracyjnych	1	1	1
Dopasowanie do potrzeb środowiska lokalnego	1	1	1
Możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji	1	1	1
Wybór dyscyplin sportowych na zajęciach wychowania fizycznego	1	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Najczęściej dyrektorzy przedstawiali takie zalety ofert edukacyjnych swoich szkół, jak:

- Precyzyjne dopasowanie oferty do potrzeb odbiorcy – uczniów.
- Rozwijanie zainteresowań pozaszkolnych uczniów.
- Dobre przygotowanie uczniów do matury.
- Możliwość wyboru spośród wszystkich profili kształcenia.
- Doświadczenie/ kompetencje kadry nauczycielskiej.
- Nauczanie języka obcego na wielu poziomach, w tym poprzez organizację zajęć międzyoddziałowych.

- Dopasowanie do wymagań rekrutacyjnych uczelni wyższych i potrzeb rynku pracy.

Nie zauważono znaczących różnic co do przedstawianych zalet ofert edukacyjnych szkół w zależności od naboru w roku szkolnym 2010/2011, 2011/2012 czy roku szkolnym 2012/2013.

3.1. Oferta edukacyjna a potrzeby uczniów

W prowadzonych badaniach jednym z pytań było pytanie o stopień, w jakim oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów.

Zmiennej *stopień, w jakim oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów* odpowiadały kategorie: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski stopień zadowolenia ze spełniania potrzeb uczniów. Badani mogli także wybrać kategorię: trudno powiedzieć. Jeśli spojrzymy całościowo na uzyskane dane, to biorąc pod uwagę oceny uczniów, można powiedzieć, że w przybliżeniu co drugi badany (52,5%) przypisuje ofercie oceny wysokie (uważa, że oferta edukacyjna szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu odpowiadała jego potrzebom, gdy rozpoczynał naukę w szkole), co trzeci badany (33,6%) uznał, że oferta edukacyjna odpowiadała w średnim stopniu na jego potrzeby, natomiast co dziesiąty badany (10%) przypisuje ofercie oceny niskie (uznał, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała w niskim lub bardzo niskim stopniu na jego potrzeby, gdy rozpoczynał naukę w szkole). Stopień zadowolenia z tego, na ile oferta edukacyjna szkoły odpowiadała na potrzeby uczniów, gdy rozpoczynali oni naukę w szkole można ogólnie uznać za zadowalający, gdyż tylko 10% badanych uznało, że oferta nie była zgodna z ich potrzebami. Wśród badanych znalazły się osoby (3,9% ogółu badanych), które nie potrafiły podjąć decyzji co do oceny stopnia odpowiedniości oferty edukacyjnej w stosunku do ich potrzeb i wybrały odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, to 71,08% uczniów ze szkół z warstwy I uznaje, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała ich potrzebom w stopniu wysokim i bardzo wysokim, gdy rozpoczynali naukę w szkole. Wśród uczniów ze szkół z warstwy II już tylko 53,9% uczniów zgadza się z tym stwierdzeniem, podczas gdy wśród uczniów ze szkół z warstwy III jedynie 31,7% uczniów jest takiego zdania.

Tabela 15. Adekwatność oferty edukacyjnej w stosunku do potrzeb uczniów – oceny uczniów

Stopień adekwatności oferty edukacyjnej szkoły w stosunku do potrzeb uczniów w szkole	N	%
Bardzo wysoki	65	9,4
Wysoki	297	43,1
Średni	232	33,6
Niski	48	6,96
Bardzo niski	21	3,04
Trudno powiedzieć	27	3,9
Razem	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Za średnio zadowalający poziom adekwatności oferty edukacyjnej do własnych potrzeb uznaje 19,42% uczniów ze szkół z warstwy I, 33,5% uczniów ze szkół z warstwy II i 48,5% uczniów ze szkół z warstwy III. Natomiast nisko i bardzo nisko oceniło stopień odpowiedniości oferty edukacyjnej do swoich potrzeb 5,37% uczniów ze szkół z warstwy I, 7,4% uczniów ze szkół z warstwy II i 15,5% uczniów ze szkół z warstwy III.

Tabela 16. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów z uwzględnieniem warstw – oceny uczniów

Stopień adekwatności oferty edukacyjnej szkoły w stosunku do potrzeb uczniów w szkole	Warstwa					
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	41	16,95	17	7,9	7	3,0
Wysoki	131	54,13	99	46,0	67	28,7
Średni	47	19,42	72	33,5	113	48,5
Niski	10	4,13	9	4,2	29	12,5
Bardzo niski	3	1,24	11	5,2	7	3,0
Trudno powiedzieć	10	4,13	7	3,2	10	4,3
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Dane zebrane od uczniów w zderzeniu z danymi zebranymi od dyrektorów szkół, pokazują, że dyrektorzy – ogólnie rzecz ujmując – w wyższy sposób oceniają, adekwatność oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów, niż to robią sami uczniowie. Dyrekto-

rzy najczęściej uważają, że oferta edukacyjna ich szkół w bardzo wysokim i wysokim stopniu odpowiada na potrzeby uczniów (95,45%). Tymczasem – przypomnijmy raz jeszcze – tylko, co drugi badany uczeń uważa, że oferta edukacyjna szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu odpowiadała jego potrzebom (52,5%), co trzeci badany (33,6%) uznał, że oferta edukacyjna odpowiadała w średnim stopniu na jego potrzeby, natomiast co dziesiąty badany (10%) uznał, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała w niskim lub bardzo niskim stopniu na jego potrzeby.

Tabela 17. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów a nabór – oceny dyrektorów szkół

Stopień, w jakim oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów	Nabór			
	2010		2011	
	N	%	N	%
Bardzo wysokim	4	18,18	5	22,73
Wysokim	17	77,27	16	72,72
Średnim	1	4,55	1	4,55
Niskim	–	–	–	–
Bardzo niskim	–	–	–	–
Trudno powiedzieć	–	–	–	–
Razem	22	100,00	22	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi dyrektorów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, to dyrektorzy szkół, które zostały umownie zaklasyfikowane do warstwy I, ocenili stopień dopasowania oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów na poziomie bardzo wysokim i wysokim (100%), dyrektorzy szkół z warstwy II uznali, że ich szkoły odpowiadają na potrzeby uczniów w stopniu bardzo wysokim i wysokim (87,5%) oraz w stopniu średnim (12,5%). Żaden z dyrektorów szkół z warstwy III nie ocenił dopasowania oferty edukacyjnej swojej szkoły do potrzeb uczniów na poziomie bardzo wysokim oraz średnim i niższym. Natomiast wszyscy dyrektorzy szkół z warstwy III uznali, że w wysokim stopniu szkoła odpowiada na potrzeby uczniów. Tymczasem – jak już było to wskazane – 71,08% uczniów ze szkół z warstwy I uznaje, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała ich potrzebom w stopniu wysokim i bardzo wysokim, 53,9% uczniów ze szkół z warstwy II uznaje, że oferta edukacyjna

szkoły odpowiadała ich potrzebom w stopniu wysokim i bardzo wysokim oraz tylko 31,7% uczniów ze szkół z warstwy III jest takiego zdania.

Tabela 18. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów a nabór i warstwa – oceny dyrektorów szkół

Stopień, w jakim oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów	Nabór 2010						Nabór 2011					
	Warstwa						Warstwa					
	I		II		III		I		II		III	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysokim	3	42,9	1	12,5	–	–	4	57,1	1	12,5	–	–
Wysokim	4	57,1	6	75,0	7	100	3	42,9	6	75,0	7	100
Średnim	–	–	1	12,5	–	–	–	–	1	12,5	–	–
Niskim	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Bardzo niskim	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Trudno powie- dzieć	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Razem	7	100,00	8	100,00	7	100,00	7	100,00	8	100,00	7	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Żaden z dyrektorów ze szkoły z warstwy III nie wskazał, że oferta edukacyjna w średni sposób odpowiada na potrzeby uczniów, co byłoby zgodne ze wskazaniami uczniów. Wszyscy uznali, że oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów w wysokim stopniu. Podczas gdy wśród uczniów ze szkół z warstwy III jedynie 28,7% uczniów uznało, że szkoła w wysokim stopniu odpowiada na potrzeby, a 3% uczniów uznało, że szkoła w bardzo wysokim stopniu odpowiada na potrzeby, 48,5% uczniów uznało, że szkoła w stopniu średnim odpowiada na ich potrzeby, zaś 15,5% uczniów uznało, że szkoła w stopniu niskim i bardzo niskim odpowiada na ich potrzeby.

3.2. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów

W prowadzonych badaniach jednym z pytań było pytanie o stopień, w jakim oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów.

Zmiennej stopień, w jakim oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów odpowiadały kategorie: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski stopień zadowolenia

z przyczyniania się do rozwoju zainteresowań uczniów. Badani mogli także wybrać kategorię: trudno powiedzieć.

Analiza uzyskanych danych (tabela 19) pokazuje, że 17,4% badanych uważa, że oferta edukacyjna szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu sprzyja rozwijaniu zainteresowań uczniów, 34,2% badanych uznało, że oferta edukacyjna w średnim stopniu przyczynia się do rozwoju ich zainteresowań, natomiast 43,9% badanych uznało, że oferta edukacyjna szkoły w niskim lub bardzo niskim stopniu sprzyja rozwijaniu ich zainteresowań. Wśród badanych znalazły się osoby (4,5% ogółu badanych), które nie potrafiły podjąć decyzji, co do oceny stopnia, w jakim oferta edukacyjna sprzyja realizacji ich zainteresowań i wybrały odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Stopień zadowolenia z tego, na ile oferta edukacyjna szkoły sprzyja rozwijaniu zainteresowań uczniów można ogólnie uznać za mało zadowalający, gdyż tylko 17,4% badanych uznało, że oferta sprzyja zainteresowaniom w wysokim i bardzo wysokim stopniu.

Tabela 19. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów – oceny uczniów

Korzystanie z oferty edukacyjnej szkoły a rozwój zainteresowań uczniów	N	%
Bardzo wysoki	13	1,9
Wysoki	107	15,5
Średni	236	34,2
Niski	160	23,2
Bardzo niski	143	20,7
Trudno powiedzieć	31	4,5
Razem	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła (tabela 20), to korzystanie z oferty edukacyjnej szkoły sprzyja rozwojowi zainteresowań uczniów:

- w stopniu wysokim i bardzo wysokim wśród 19,4% uczniów ze szkół z warstwy I, 16,7% uczniów ze szkół z warstwy II oraz 15,4% uczniów ze szkół z warstwy III;
- w stopniu średnim wśród 34,3% uczniów ze szkół z warstwy I, 37,7% uczniów ze szkół z warstwy II oraz 30,9% uczniów ze szkół z warstwy III.

W ocenach uczniów dominowały oceny niskie. Otóż, aż 40,4% uczniów z warstwy I, 40,9% uczniów z warstwy II i 51,1% uczniów z warstwy III uznaje, że oferta edukacyjna szkoły sprzyja rozwojowi ich zainteresowań wyłącznie w stopniu niskim i bardzo niskim.

Tabela 20. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów i warstwa – oceny uczniów

Korzystanie z oferty edukacyjnej szkoły a rozwój zainteresowań uczniów	Warstwa					
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	4	1,6	5	2,3	3	1,2
Wysoki	43	17,8	31	14,4	33	14,2
Średni	83	34,3	81	37,7	72	30,9
Niski	56	23,1	43	20,0	62	26,6
Bardzo niski	42	17,4	45	20,9	57	24,5
Trudno powiedzieć	14	5,8	10	4,7	6	2,6
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Tabela 21. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów w ramach określonego naboru – oceny dyrektorów

Stopień, w jakim oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów	Nabór 2010		Nabór 2011	
	Licea, które oceniły swoją ofertę za przyczyniającą się do rozwoju zainteresowań uczniów w danym stopniu			
	N	%	N	%
Bardzo wysokim	2	9,1	2	9,1
Wysokim	17	77,3	16	72,8
Średnim	2	9,1	3	13,6
Niskim	0	0	0	0
Bardzo niskim	0	0	0	0
Trudno powiedzieć	1	4,5	1	4,5
Razem	22	100,00	22	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Biorąc pod uwagę dane mówiące o tym, na ile oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów w ramach określonego naboru (tabela 21) oraz w ramach naboru i w zależności od warstwy (tabela 22), można zauważyć, że żadna ze szkół z warstwy I nie ocenia stopnia, w jakim oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów na poziomie średnim i niższym oraz żadna ze szkół z warstwy III nie ocenia wyżej

wymienionego stopnia na poziomie bardzo wysokim. Dominują wskazania mówiące o tym, że oferta edukacyjna szkoły przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów w bardzo wysokim i wysokim stopniu (średnia wskazań odnośnie naboru 2010 i naboru 2011 wynosi 84,15%).

Tabela 22. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów w ramach określonego naboru i warstwy – oceny dyrektorów

Stopień, w jakim oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów	Nabór 2010			Nabór 2011		
	Licea, które oceniły swoją ofertę za przyczyniającą się do rozwoju zainteresowań uczniów w danym stopniu					
	Warstwa			Warstwa		
	I	II	III	I	II	III
Bardzo wysokim	1	1	–	1	1	–
Wysokim	6	5	6	6	5	5
Średnim	–	1	1	–	1	2
Niskim	–	–	–	–	–	–
Bardzo niskim	–	–	–	–	–	–
Trudno powiedzieć	–	1	–	–	1	–
Razem	7	8	7	7	8	7

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi dyrektorów oraz rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, to okazuje się, że oceny dyrektorów szkół są znacznie wyższe niż oceny uczniów. Podczas gdy żaden z badanych dyrektorów nie stwierdził, że oferta edukacyjna szkoły w stopniu niskim i bardzo niskim sprzyja rozwojowi zainteresowań uczniów, to aż 40,4% uczniów z warstwy I, 40,9% uczniów z warstwy II i 51,1% uczniów z warstwy III – jak już było pokazane – uznaje, że oferta edukacyjna szkoły sprzyja rozwojowi ich zainteresowań wyłącznie w stopniu niskim i bardzo niskim. Podczas gdy dyrektorzy mają – bez względu na warstwę – tendencję do wysokiej oceny stopnia rozwoju zainteresowań uczniów, to tylko 19,4% uczniów ze szkół z warstwy I, 16,7% uczniów ze szkół z warstwy II oraz 15,4% uczniów ze szkół z warstwy III uznało, że oferta sprzyja rozwojowi ich zainteresowań w stopniu wysokim i bardzo wysokim.

We wskazaniach uczniów widać zatem tendencję do niskiego sposobu oceniania stopnia rozwijania przez szkoły ich zainteresowań. Tymczasem ważnym zadaniem w pracy szkoły jest systematyczne rozwijanie zarówno zdolności ogólnych, jak i uzdolnień oraz

zainteresowań uczniów. Szkoła powinna tworzyć warunki umożliwiające bogatą i wszechstronną aktywność uczniów, w trakcie której uczeń może się „sprawdzić”, „odkryć” swoje upodobania i zdolności, a jednocześnie rozwijać zainteresowania. Rozwój zainteresowań szkoła realizuje nie tylko w toku pracy lekcyjnej, ale przede wszystkim poprzez działalność pozalekcyjną. Zauważmy, że oferta zajęć pozalekcyjnych zwłaszcza szkół z warstwy III jest – jak to pokazano wcześniej – stosunkowo bogata i spotyka się z zainteresowaniem uczniów. Licea te oferują więcej zajęć tematycznych/kół zainteresowań, niż licea z warstwy I i II. Łączna liczba realizowanych dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w przypadku szkół z warstwy III przekracza łączną liczbę wskazaną w ofercie, co świadczy o zainteresowaniu uczniów tymi zajęciami i zapotrzebowaniu na nie. Mimo takiej sytuacji (bardzo bogata oferta zajęć pozalekcyjnych) zainteresowanie uczniów nie jest odpowiednio wysokie tymi zajęciami i co więcej uczniowie uznają, że oferta edukacyjna szkoły raczej nie sprzyja rozwojowi ich zainteresowań.

3.3. Oferta edukacyjna a oczekiwania uczniów

W prowadzonych badaniach jednym z pytań było pytanie o stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej.

Warto zaznaczyć, że uczniowie wyobrażają sobie cechy szkoły, jej właściwości na podstawie różnych przesłanek. Na kształtowanie się oczekiwań uczniów wpływa wiele czynników, na przykład informacje od innych uczniów, upowszechniane informacje o szkole w środowisku, wizerunek szkoły w środowisku, czy też przedstawiana uczniom oferta edukacyjna szkoły w toku rekrutacji uczniów do szkoły. Uczniowie mają różne oczekiwania w stosunku do szkół, w których się uczą lub w których rozpoczynają naukę. W trakcie nauki w szkole dochodzi do konfrontacji oczekiwań uczniów z faktycznymi doświadczeniami uczniów. Doświadczanie szkoły mówi o tym, co uczniowie doznają w szkole, co staje się ich udziałem, w wyniku czego zdobywają oni doświadczenie, a zatem wiedzę o szkole i w wyniku czego kształtują się ich oceny tego, co wydarza się w szkole.

Zmiennej *stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej* odpowiadały kategorie: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski stopień zadowolenia. Badani mogli także wybrać kategorię: trudno powiedzieć. Spójrzmy całościowo na uzyskane dane (zsumowane wyniki: stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edu-

kacyjnej ze szkół). Biorąc pod uwagę oceny uczniów, można powiedzieć, że ogółem 34,7% badanych uważa, że oferta szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu spełniła ich oczekiwania. Jedna piąta uczniów uznała, że oferta w niski lub bardzo niski sposób spełniła ich oczekiwania.

Tabela 23. Spełnienie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej – oceny uczniów

Stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej	N	%
Bardzo wysoki	28	4,1
Wysoki	211	30,6
Średni	297	43,0
Niski	91	13,2
Bardzo niski	47	6,8
Trudno powiedzieć	16	2,3
Razem	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, to 50% uczniów ze szkół z warstwy I jest przekonanych, że realizowana oferta edukacyjna szkoły odpowiada ich oczekiwaniom w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Wśród uczniów ze szkół z warstwy II już tylko 36,2% uczniów zgadza się z tym stwierdzeniem, podczas gdy wśród uczniów ze szkół z warstwy III jedynie 16,7% uczniów jest takiego zdania (zob. tabela 24).

Tabela 24. Spełnienie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej a warstwa – oceny uczniów

Stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej	Warstwa					
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	14	5,8	8	3,7	6	2,6
Wysoki	107	44,2	70	32,6	33	14,2
Średni	91	37,6	86	40,0	121	51,9
Niski	18	7,4	33	15,4	40	17,2
Bardzo niski	6	2,5	16	7,4	25	10,7
Trudno powiedzieć	6	2,5	2	0,9	8	3,4
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Badania pokazują także, że 37,6% uczniów ze szkół z warstwy I uznało, że szkoła spełnia ich oczekiwania co do realizowanej oferty w stopniu średnim. Wśród uczniów ze szkół z warstwy II odsetek ten wzrósł nieznacznie do 40%, zaś w przypadku szkół z warstwy III 51,9% uczniów ocenia na poziomie średnim spełnienie przez szkołę ich oczekiwań odnośnie realizowanej oferty. W niski lub bardzo niski sposób szkoła spełniła oczekiwania według 9,9% uczniów z warstwy I, 22,8% uczniów z warstwy II oraz 27,9% uczniów z warstwy III.

Badania pokazują zatem, że w przybliżeniu co trzeci uczeń (34,7% badanych) uważa, że szkoła w wysokim i bardzo wysokim stopniu spełniła ich oczekiwania, natomiast co piąty uczeń (20% badanych) uważa, że w niskim lub bardzo niskim stopniu szkoła spełniła oczekiwania co do realizowanej przez nią oferty edukacyjnej. Uczniowie ze szkół, które mają najwyższy wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym dość wysoko oceniają stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej. Natomiast stosunkowo nisko oceniają własne szkoły uczniowie ze szkół, których osiągnięcia na egzaminie maturalnym są poniżej średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju.

3.4. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów: porównanie

Podsumowując, dane zebrane od uczniów w zestawieniu z danymi zebranymi od dyrektorów szkół, pokazują, że dyrektorzy – ogólnie rzecz ujmując – w wyższy niż uczniowie sposób oceniają, zarówno adekwatność oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów, jak i przyczynianie się oferty edukacyjnej szkoły do rozwoju zainteresowań uczniów. Opinie uczniów nie są zbieżne z opiniami dyrektorów szkół w tych kwestiach.

Dyrektorzy najczęściej uważają, że oferta edukacyjna ich szkół w bardzo wysokim i wysokim stopniu odpowiada na potrzeby uczniów (95,45%) oraz w bardzo wysokim i wysokim stopniu sprzyja rozwijaniu zainteresowań uczniów (84,15%). Tymczasem tylko, co drugi badany uczeń uważa, że oferta edukacyjna szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu odpowiadała jego potrzebom (52,5%), co trzeci badany (33,6%) uznał, że oferta edukacyjna odpowiadała w średnim stopniu na jego potrzeby, zaś co dziesiąty badany (10%) uznał, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała w niskim lub bardzo niskim stopniu na jego potrzeby. Tylko 17,4% badanych uczniów uważa, że oferta edukacyjna szkoły

w wysokim i bardzo wysokim stopniu sprzyja rozwijaniu ich zainteresowań, 34,2% badanych uczniów uznało, że oferta edukacyjna w średnim stopniu przyczynia się do rozwoju ich zainteresowań, natomiast aż 43,9% badanych uczniów uznało, że oferta edukacyjna szkoły w niskim lub bardzo niskim stopniu sprzyja rozwijaniu ich zainteresowań.

Rozkład odpowiedzi dyrektorów oraz rozkład odpowiedzi uczniów mówiących o tym, na ile oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, pokazuje, że dyrektorzy szkół, które zostały umownie zaklasyfikowane do warstwy I ocenili stopień dostosowania oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów na poziomie bardzo wysokim i wysokim (100%), dyrektorzy szkół z warstwy II uznali, że ich szkoły odpowiadają na potrzeby uczniów w stopniu bardzo wysokim i wysokim (87,5%) oraz w stopniu średnim (12,5%). Żaden z dyrektorów szkół z warstwy III nie ocenił dostosowania oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów na poziomie bardzo wysokim oraz średnim i niższym. Natomiast wszyscy dyrektorzy szkół z warstwy III uznali, że w wysokim stopniu szkoła odpowiada na potrzeby uczniów. Tymczasem 71,08% uczniów ze szkół z warstwy I uznaje, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała ich potrzebom w stopniu wysokim i bardzo wysokim, 53,9% uczniów ze szkół z warstwy II uznaje, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała ich potrzebom w stopniu wysokim i bardzo wysokim oraz tylko 31,7% uczniów ze szkół z warstwy III jest takiego zdania. Wszyscy dyrektorzy szkół z warstwy III uznali, że oferta edukacyjna odpowiada na potrzeby uczniów w wysokim stopniu. Podczas gdy jedynie 28,7% uczniów ze szkół z warstwy III uznało, że szkoła w wysokim stopniu odpowiada na ich potrzeby.

Rozkład odpowiedzi dyrektorów oraz rozkład odpowiedzi uczniów mówiących o tym, na ile oferta edukacyjna przyczynia się do rozwoju zainteresowań uczniów w zależności od warstwy, także pokazał, że tutaj oceny dyrektorów szkół są znacznie wyższe niż oceny uczniów. Dyrektorzy szkół mają – bez względu na warstwę – tendencję do wysokiej oceny stopnia rozwoju zainteresowań uczniów. Tylko 19,4% uczniów szkół z warstwy I, 16,7% uczniów szkół z warstwy II oraz 15,4% uczniów szkół z warstwy III uznało, że oferta sprzyja rozwojowi ich zainteresowań w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Żaden z badanych dyrektorów nie stwierdził, że oferta edukacyjna szkoły w stopniu niskim i bardzo niskim sprzyja rozwojowi zainteresowań uczniów. Tymczasem aż 40,4% uczniów szkół z warstwy I, 40,9% uczniów szkół z warstwy II

i 51,1% uczniów szkół z warstwy III uznaje, że oferta edukacyjna szkoły sprzyja rozwojowi ich zainteresowań wyłącznie w stopniu niskim i bardzo niskim.

Jeśli weźmiemy pod uwagę spełnianie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej, to ogółem tylko 34,7% badanych uczniów uważa, że oferta szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu spełniła ich oczekiwania, natomiast 20% badanych uczniów uznała, że oferta w niski lub bardzo niski sposób spełniła ich oczekiwania.

Rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, pokazuje, że 50% uczniów szkół z warstwy I jest przekonanych, że realizowana oferta edukacyjna szkoły odpowiada ich oczekiwaniom w stopniu wysokim i bardzo wysokim, tylko 36,2% uczniów szkół z warstwy II zgadza się z tym stwierdzeniem i jedynie 16,7% uczniów szkół z warstwy III jest takiego zdania. Wyniki te pokazują, że im wyższy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym, tym wyższy stopień spełniania przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej.

4. Tworzenie oferty edukacyjnej

W trakcie badania dyrektorzy szkół byli proszeni o wskazanie 5 najważniejszych z ich punktu widzenia czynników, które miały zasadniczy wpływ na konstruowanie oferty edukacyjnej adresowanej do kandydatów do klas pierwszych w roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011 oraz w roku szkolnym 2011/2012 (w ramach poszczególnych naborów). Wśród czynników znalazły się następujące:

- Wyjście naprzeciw potrzebom edukacyjnym kandydatów do liceum (w oparciu o badania, analizy, raporty, itp.).

- Zapotrzebowanie społeczne – wyjście naprzeciw aspiracjom zawodowym kandydatów do liceum (ukierunkowanie na studia wyższe).

- Informacje ze strony uczelni wyższych na podstawie badań lub zgłaszanego przez nich zapotrzebowania na studentów wykazujących się określonymi kompetencjami, zainteresowaniami.

- Analiza oferty edukacyjnej w regionie (analiza konkurencji).

- Konsultacje z Kuratorium Oświaty.

- Konsultacje z Wydziałem Edukacji.

- Przewidywania osób kierujących szkołą, dotyczące zapotrzebowania na konkretną ofertę programową.

- Określona dostępność wykwalifikowanej kadry pedagogicznej (osoby realizujące program kształcenia).
- Relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”).
- Doświadczenie, kwalifikacje osób kierujących szkołą.
- Zainteresowania osób kierujących szkołą.

Podane w ankiecie czynniki można podzielić na te, które mają bezpośrednie umocowanie w szkole i te, które są zewnętrzne wobec szkoły. Poza wymienionymi w ankiecie czynnikami, znalazła się również kategoria „inne”, gdzie dyrektorzy podawali własne czynniki.

Tabela 25. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki regulujące

Konstruowanie oferty edukacyjnej: czynniki	Nabór		
	2010	2011	2012
	Liczba szkół, w których dany czynnik uznano za decydujący		
1	2	3	4
Wyjście naprzeciw potrzebom edukacyjnym kandydatów do liceum (w oparciu o badania, analizy, raporty, itp.)	20	20	20
Zapotrzebowanie społeczne – wyjście naprzeciw aspiracjom zawodowym kandydatów do liceum (ukierunkowanie na studia wyższe)	20	20	22
Informacje ze strony uczelni wyższych na podstawie badań lub zgłaszanego przez nich zapotrzebowania na studentów wykazujących się określonymi kompetencjami, zainteresowaniami	6	7	5
Analiza oferty edukacyjnej w regionie (analiza konkurencji)	12	14	15
Konsultacje z Kuratorium Oświaty	–	–	–
Konsultacje z Wydziałem Edukacji	1	2	3
Przewidywania osób kierujących szkołą, dotyczące zapotrzebowania na konkretną ofertę programową	17	17	16
Określona dostępność wykwalifikowanej kadry pedagogicznej (osoby realizujące program kształcenia)	5	4	3
Relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”)	–	–	–
Doświadczenie, kwalifikacje osób kierujących szkołą	9	10	9
Zainteresowania osób kierujących szkołą	–	–	–

Tabela 25 (cd.)

1	2	3	4
Inne – Prestiż szkoły	1	1	1
Inne – Oczekiwany model absolwenta	1	1	1
Inne – Zapotrzebowanie rynku pracy	1	1	1
Inne – Badania ankietowe wśród maturzystów	1	1	1
Inne – Konieczność ograniczenia liczby oddziałów w szkole	–	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Uzyskane dane pokazują, że w opinii dyrektorów badanych szkół czynnikami, które mają najsilniejszy wpływ na konstruowanie oferty edukacyjnej są kolejno:

1. Wyjście naprzeciw potrzebom edukacyjnym kandydatów do liceum (w oparciu o badania, analizy, raporty, itp.).
2. Zapotrzebowanie społeczne – wyjście naprzeciw aspiracjom zawodowym kandydatów do liceum (ukierunkowanie na studia wyższe).
3. Przewidywania osób kierujących szkołą, dotyczące zapotrzebowania na konkretną ofertę programową.
4. Analiza oferty edukacyjnej w regionie (analiza konkurencji).
5. Doświadczenie, kwalifikacje osób kierujących szkołą.

Dane w tabeli 26 pokazują, że wraz z upływem czasu – w kolejnych latach szkolnych:

- wzrasta liczba szkół, które doceniają znaczenie analizy oferty edukacyjnej w regionie, w przypadku naboru 2010 było to 12 szkół, naboru 2011 – 14 szkół i w przypadku naboru 2012 – 15 szkół;
- dość nieznacznie zwiększa się liczba szkół konsultujących ofertę z Wydziałem Edukacji: od 1 szkoły w przypadku naboru 2010 do 3 szkół w przypadku naboru 2012;
- zmniejsza się liczba szkół, dla których czynnikiem decydującym o tworzeniu oferty edukacyjnej jest określona dostępność wykwalifikowanej kadry pedagogicznej – z 5 szkół dla naboru 2010 do 3 szkół w przypadku naboru 2012.

Takie czynniki, jak: „konsultacje z Kuratorium Oświaty”, „relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”)” oraz „zainteresowania osób kierujących szkołą” nie zostały przez żadnego z badanych dyrektorów wskazane jako decydujące przy konstruowaniu oferty edukacyjnej szkoły.

Tabela 26. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór i warstwa – czynniki regulujące

[illegible]

Tabela 26 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Doświadczenie, kwalifikacje osób kierujących szkołą	3	5	1	3	5	2	3	5	1
Zainteresowania osób kierujących szkołą	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inne – Prestiż szkoły	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Inne – Oczekiwany model absolwenta	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Inne – Zapotrzebowanie rynku pracy	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Inne – Badania ankietowe wśród maturzystów	-	1	-	-	1	-	-	1	-
Inne – Konieczność ograniczenia liczby oddziałów w szkole	-	-	-	-	1	-	-	1	-

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Biorąc pod uwagę **czynniki wpływające na konstruowanie** oferty edukacyjnej w kontekście warstw (tabela 26), można zauważyć, że:

- „konsultacje z Wydziałem Edukacji” to czynnik decydujący o konstruowaniu oferty edukacyjnej tylko w przypadku szkół z warstwy III (1 szkoła w odniesieniu do naboru 2010, 2 szkoły w odniesieniu do naboru 2011 i 3 szkoły w odniesieniu do naboru 2012);

- „doświadczenie/kwalifikacje osób kierujących szkołą” jako czynnik decydujący o konstruowaniu oferty edukacyjnej jest rzadko obecny we wskazaniach szkół z III warstwy: w ramach naboru 2010 – 1 szkoła, w ramach naboru 2011 – 2 szkoły i w ramach naboru 2012 – 1 szkoła;

- „dostępność wykwalifikowanej kadry pedagogicznej” nie stanowi dla szkół z warstwy I kryterium decydującego o konstruowaniu oferty;

- „analizę oferty edukacyjnej w regionie (analizę konkurencji)” jako czynnik decydujący o konstruowaniu oferty edukacyjnej w najmniejszym stopniu uznały szkoły z warstwy I. Niemniej jednak, „analiza oferty edukacyjnej w regionie (analiza konkurencji)” w ramach następujących po sobie naborów staje się coraz bardziej zauważalna w pracy szkół. I tak, w ramach naboru 2010 – 2 szkoły z warstwy I, 5 szkół z warstwy II i 5 szkół z warstwy III uznały ten czynnik za decydujący; w ramach naboru 2011 – 3 szkoły z warstwy I, 5 szkół z warstwy II i 6 szkół z warstwy III uznały ten czynnik za decydujący; zaś w ramach naboru 2012 – 4 szkoły z warstwy I, 5 szkół z warstwy II i 6 szkół z warstwy III uznały ten czynnik za decydujący.

W trakcie badania dyrektorzy szkół byli proszeni o zastanowienie się nad tym, co szczególnie ułatwiło kierowanym przez nich szkołom konstruowanie oferty edukacyjnej i jednocześnie o wskazanie maksymalnie 3 najbardziej sprzyjających czynników w tym zakresie. W grupie czynników, z których mogli wybrać dyrektorzy znalazły się takie, jak:

- Ugruntowana pozycja szkoły w regionie.
- Doświadczenia z lat poprzednich.
- Dobór kadry pedagogicznej.
- Relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”).
- Partnerzy szkoły.
- Baza szkoły (zasoby materialne konieczne do realizacji programu kształcenia).

Tabela 27. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki sprzyjające

Konstruowanie oferty edukacyjnej: czynniki sprzyjające	Nabór		
	2010	2011	2012
	Liczba szkół, w których dany czynnik uznano za sprzyjający		
Ugruntowana pozycja szkoły w regionie	14	15	15
Doświadczenia z lat poprzednich	22	20	19
Dobór kadry pedagogicznej	15	15	15
Relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”)	–	–	–
Partnerzy szkoły	2	5	5
Baza szkoły (zasoby materialne konieczne do realizacji programu kształcenia)	11	12	11
Znajomość oczekiwań potencjalnych kandydatów do szkoły	1	1	1
Klasy realizujące rozszerzone programy pod patronatem wyższych uczelni	1	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 28. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki sprzyjające z uwzględnieniem warstw

Konstruowanie oferty edukacyjnej: czynniki sprzyjające	Nabór									
	2010			2011			2012			
	Liczba szkół, w których dany czynnik uznano za sprzyjający									
	warstwa			Warstwa			warstwa			
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
Ugruntowana pozycja szkoły w regionie	6	6	2	6	6	3	6	7	2	
Doświadczenia z lat poprzednich	7	8	7	6	8	6	6	8	5	
Dobór kadry pedagogicznej	4	8	3	4	8	3	4	8	3	
Relatywnie niskie koszty kształcenia („godziny karciane”)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Partnerzy szkoły	-	-	2	1	-	4	1	-	4	
Baza szkoły (zasoby materialne konieczne do realizacji programu kształcenia)	1	3	7	2	3	7	2	2	7	
Znajomość oczekiwań potencjalnych kandydatów do szkoły	1	-	-	1	-	-	1	-	-	
Klasy realizujące rozszerzone programy pod patronatem wyższych uczelni	1	-	-	1	-	-	1	-	-	

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Oprócz wymienionych czynników dyrektorzy mogli podawać własne czynniki.

Tabela 27 pokazuje, że czynnikami sprzyjającymi konstruowaniu oferty edukacyjnej są doświadczenia z lat poprzednich, a w dalszej kolejności dobór kadry pedagogicznej, ugruntowana pozycja szkoły w regionie oraz baza szkoły (zasoby materialne konieczne do realizacji programu kształcenia).

Dane mówiące o czynnikach sprzyjających konstruowaniu oferty edukacyjnej w zależności od naboru i warstw prezentuje tabela 28.

Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi badanych w zależności od warstwy, do której została przyporządkowana szkoła, która kierują, to jak pokazuje powyższa tabela o ile doświadczenia z lat poprzednich są czynnikiem w podobnym stopniu istotnym z perspektywy liceów z różnych warstw, o tyle ugruntowana pozycja szkoły w regionie ma znaczenie wyłącznie dla szkół z warstwy I i II. Dobór kadry pedagogicznej jest z kolei traktowany jako najsilniej sprzyjający czynnik w szkołach z warstwy II, natomiast posiadana przez szkołę baza najczęściej ułatwia konstruowanie oferty w szkołach z warstwy III.

W prowadzonych badaniach chcieliśmy dowiedzieć się, w jaki sposób Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, które weszło w życie z dniem 1 września 2012 roku, miało wpływ na konstruowanie oferty edukacyjnej/ramowego planu nauczania w kierowanych przez dyrektorów liceach, zwłaszcza w odniesieniu do klas I. Uzyskane wypowiedzi pisemne wykazują zróżnicowanie w zakresie zmian, jakie odczuwają dyrektorzy szkół. Dane empiryczne zawarte w tabeli 29 wskazują, iż dyrektorzy szkół zauważają, że Rozporządzenie to przede wszystkim sprzyja zapewnieniu większej liczby rozszerzeń/przedmiotów uzupełniających do wyboru dla uczniów oraz daje możliwość wprowadzenia niekonwencjonalnych rozwiązań organizacyjnych – zbudowania nowego systemu klas w szkole, pozwala na dopasowanie oferty edukacyjnej do oczekiwań i potrzeb kandydatów, stwarza uczniom możliwość dokonywania wyborów przedmiotów po I klasie.

Za negatywne skutki wprowadzanych zmian można za badanymi dyrektorami uznać: niewystarczającą liczbę „godzin na wprowadzenie wszystkich potrzebnych rozszerzeń w danych profilach” „ograniczenie wprowadzania dodatkowych zajęć edukacyjnych przez wprowadzenie sztywnej liczby godzin w poszczególnych klasach”, „trudności organizacyjne” oraz „eliminację nauki języka łacińskiego, ponieważ aktualnie wymaga to oddania zbyt dużej liczby godzin”.

Tabela 29. Konstruowanie oferty edukacyjnej a Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych

Konstruowanie oferty edukacyjnej a Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej	Liczba liceów
Zapewnienie większej liczby rozszerzeń/ przedmiotów uzupełniających do wyboru	7
Niekonwencjonalne rozwiązania organizacyjne – zbudowanie nowego systemu klas w szkole	7
Dopasowanie do oczekiwań i potrzeb kandydatów	5
Możliwość dokonywania przez uczniów wyborów przedmiotów po I klasie	5
Ograniczenie wprowadzania dodatkowych zajęć edukacyjnych przez wprowadzenie sztywnej liczby godzin w poszczególnych klasach	4
Opracowania programów autorskich i modyfikację istniejących	3
Trudności organizacyjne – nowe spojrzenie na możliwości pod kątem kadrowym, lokalowym, organizacyjnym...	3
Zmiana/ograniczenie zatrudnienia nauczycieli	2
Konieczność przygotowania kadry pedagogicznej	2
Przygotowanie oferty edukacyjnej w oparciu o mocne strony szkoły	2
Osadzenie działań edukacyjnych w ramach posiadanej bazy	2
Eliminacja języka łacińskiego	2
Za mała liczba godzin na wprowadzenie wszystkich potrzebnych rozszerzeń w danych profilach	1
Dostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy	1
Dobór rozszerzeń ze względu na oczekiwania uczelni wyższych	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

5. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów oraz ich skuteczność

Dyrektorzy w ankiecie dotyczącej oferty edukacyjnej byli prośzeni o wskazanie wykorzystywanych sposobów dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów oraz ocenę ich skuteczności w ramach poszczególnych naborów. Poza przedstawionymi w ankiecie takimi sposobami, jak: „Dni otwarte”, Targi Edukacyjne, wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów, zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej szkoły, zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej Urzędu Miasta oraz

promocja szkoły w prasie, znalazła się również w ankiecie kategoria „inne”. Stąd też w poniższej tabeli obok sugerowanych sposobów znajduje się wiele sposobów promocji oferty, które zostały podane przez dyrektorów, którzy brali udział w badaniach.

Jak wskazują dane w tabeli 30 wśród tych sposobów promowania oferty szkoły, które dyrektorzy decydują się wykorzystywać, ale nie uważają, aby była to forma najskuteczniejsza znalazły się:

- Targi Edukacyjne – w ramach naboru 2010 – 22 szkoły skorzystały z tej metody, 4 oceniły ją jako skuteczną, w ramach naboru 2011 – 16 szkół wzięło udział w targach i 3 uznały to za skuteczne, w ramach naboru 2012 – tylko 15 szkół wzięło udział i 2 uznały, że jest to skuteczna forma promocji.

- Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej Urzędu Miasta – 16 szkół wykorzystало tę formę dla każdego z naborów: 2010, 2011 i 2012 i tylko 1 szkoła przy okazji naboru 2010 uważa, że była ona skuteczna.

- Promocja szkoły w prasie – w ramach naboru 2010 tę formę wykorzystало 6 szkół, za skuteczną uznały 2, w ramach naboru 2011 – promocję szkoły w prasie wykorzystало już 10 szkół i 3 uznały za skuteczną, w ramach naboru 2011 – wykorzystало 11 szkół, a skuteczność dostrzegły także 3 szkoły.

- Baner na budynku szkoły – tylko 1 szkoła wykorzystала tę metodę przy okazji naboru 2011 i 2012, jednak nie uznała jej za skuteczną metodę dotarcia do kandydatów do nauki w danym liceum.

- Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej szkoły: tę formę za skuteczną ocenia nieco ponad połowa szkół: w przypadku naboru 2010 – 21 szkół wykorzystало a 14 oceniło za skuteczną, w przypadku naboru 2011 – 22 szkoły wykorzystaly i 14 uznało za skuteczną, w przypadku naboru 2012 – promocję na swojej stronie internetowej wykorzystaly 22 szkoły i 12 uważa, że było to skuteczne.

Natomiast wśród najbardziej skutecznych metod promowania oferty edukacyjne liceum znalazły się:

- „Dni otwarte” – tę formę wykorzystują wszystkie biorące udział w badaniu szkoły (22), a ich skuteczność dostrzega: w przypadku naboru 2010 – 18 szkół, naboru 2011 – 19 szkół i 2012 – 19 szkół.

- Wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów – w przypadku naboru 2010 tę metodę wykorzystало 17 szkół i wszystkie uznały za skuteczną, w naborze 2011 – wykorzystало 20 szkół, a za najbardziej skuteczną uznało 16, w przypadku naboru 2012 – wykorzystало 21 szkół i 19 uważa, że to skuteczny sposób promocji oferty.

Tabela 30. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów i ich skuteczność a nabór

Sposób dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów	Nabór					
	2010			2011		
	Liczba szkół		oceniająca dany sposób za najbardziej skuteczny	Liczba szkół		oceniająca dany sposób za najbardziej skuteczny
	wykorzystujących dany sposób			wykorzystujących dany sposób		
1	2	3		4	5	6
„Dni otwarte”	22	18		22	19	22
Targi Edukacyjne	22	4		16	3	15
Wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów	17	17		20	16	21
Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej szkoły	21	14		22	14	22
Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej Urzędu Miasta	16	1		16	-	16
Promocja szkoły w prasie	6	2		10	3	11
Zebrań z rodzicami gimnazjalistów	1	1		1	1	2
Promocja podczas zawodów sportowych	1	1		2	1	3
Konkursy kierowane do gimnazjalistów	3			6	2	5
Promocja szkoły przez realizację projektów z udziałem gimnazjalistów	1	1		2	2	2

Tabela 30 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7
Wyprodukowanie ujednoliconych, rozpoznawalnych materiałów promocyjnych	-	-	-	-	1	1
Zorganizowanie imprez szkolnych dla gimnazjalistów i środowiska lokalnego	3	1	3	1	3	1
Promocja szkoły w mediach, nagłaśnianie ciekawych wydarzeń/ sukcesów uczniów	1	-	2	1	3	-
Lekcje prowadzone przez uczniów w gimnazjach	-	-	-	-	1	1
Lekcje otwarte dla gimnazjalistów w szkole	4	3	5	4	6	5
Baner na budynku szkoły	-	-	1	-	1	-
Konferencje naukowe dla gimnazjalistów	-	-	-	-	1	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 31. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów i ich skuteczność a nabór i warstwa

Sposób dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów	Nabór														
	2010					2011					2012				
	Liczba szkół					Liczba szkół					Liczba szkół				
	wykorzystujących dany sposób	oceniająca dany sposób za najbardziej skuteczny	warstwa			wykorzystujących dany sposób	oceniająca dany sposób za najbardziej skuteczny	warstwa			wykorzystujących dany sposób	oceniająca dany sposób za najbardziej skuteczny	warstwa		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
„Dni otwarte”	7	8	7	7	6	5	7	8	7	7	7	5	7	8	7
Targi Edukacyjne	6	8	8	3		1	5	5	6	2		1	5	4	6
Wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów	5	7	5	4	7	6	5	8	7	2	8	6	4	8	9
Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej szkoły	7	8	6	6	3	5	7	8	7	6	3	5	7	8	7
Zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej Urzędu Miasta	4	6	6	-	-	1	5	5	6	-	-	-	5	5	6
Promocja szkoły w prasie	3	1	2	2	-	-	5	2	3	3	-	-	4	2	5
Zebrania z rodzicami gimnazjalistów	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	2
Promocja podczas zawodów sportowych	-	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1	-	2	1
Konkursy kierowane do gimnazjalistów	-	3	-	-	-	-	-	4	2	-	-	2	-	3	2

Tabela 31 (cd.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Promocja szkoły przez realizację projektów z udziałem gimnazjalistów	-	1	-	-	1	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1
Wyprodukowanie ujednoliconych, rozpoznawalnych materiałów promocyjnych	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Zorganizowanie imprez szkolnych dla gimnazjalistów i środowiska lokalnego	1	2	-	1	-	-	1	2	-	1	-	-	1	2	-	1	-	-
Promocja szkoły w mediach, nagłośnianie ciekawych wydarzeń/ sukcesów uczniów	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	1	2	-	-	-	-
Lekcje prowadzone przez uczniów w gimnazjach	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Lekcje otwarte dla gimnazjalistów w szkole	2	2	-	2	1	-	2	2	1	2	1	1	2	3	1	1	3	1
Baner na budynku szkoły	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Konferencje naukowe dla gimnazjalistów	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące oferty edukacyjnej adresowane do dyrektorów szkół.

Dane zawarte w tabeli 31 pokazują, że:

- wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów jest w ocenie dyrektorów skuteczne w przypadku szkół z warstwy II i warstwy III;
- zamieszczenie oferty edukacyjnej na stronie internetowej szkoły jest najbardziej skuteczne w przypadku szkół z warstwy I i warstwy III;
- wyłącznie dyrektorzy szkół z warstwy I mówią o skuteczności promocji w prasie.

Ponadto jedna szkoła z warstwy I i jedna z warstwy II podkreślają skuteczność marketingu „szeptanego”.

W ankiecie dla uczniów zostali oni zapytani o to, skąd dowiedzieli się o swoim liceum. Najczęściej powtarzającą się odpowiedzią były dopisane przez blisko połowę badanych uczniów takie kategorie, jak: znajomi, rodzina, czy nauczyciele w gimnazjum – łącznie 328 odpowiedzi. Natomiast spośród podanych odpowiedzi najczęściej wybierane były „Dni otwarte” oraz oferta edukacyjna na stronie internetowej szkoły. Pełne zestawienie odpowiedzi przedstawia tabela 32.

Tabela 32. Źródła informacji o liceum

Źródło informacji	Liczba uczniów, którzy korzystając z danego źródła dowiedzieli się o swoim liceum
„Dni otwarte”	218
Targi Edukacyjne	179
Wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów	78
Oferta edukacyjna na stronie internetowej szkoły	218
Oferta edukacyjna na stronie internetowej Urzędu Miasta Łodzi	13
Reklama prasowa	10
<i>Inne: znajomi, rodzina, nauczyciele w gimnazjum</i>	328

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jak pokazuje tabela 32 – najmniejsza liczba uczniów dowiedziała się o liceum z reklamy prasowej (10 osób) i ze strony internetowej Urzędu Miasta Łodzi (13 osób). Co więcej, jak się okazuje, wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów zaznaczyło stosunkowo niewiele osób – 78 uczniów, co jest szcze-

gólnie interesujące jeśli wrócimy do danych przedstawionych w tabeli 64, bowiem zdaniem 19 z 22 biorących udział w badaniu dyrektorów, w odniesieniu do naboru 2012 wizyty w gimnazjach są jedną z najbardziej skutecznych form dotarcia z ofertą do kandydatów.

Tabela 33. Źródła informacji o liceum z uwzględnieniem warstw

Źródło informacji	Liczba uczniów, którzy korzystając z danego źródła dowiedzieli się o swoim liceum		
	warstwa		
	I	II	III
„Dni otwarte”	89	73	56
Targi Edukacyjne	75	59	45
Wizyty w gimnazjach i promowanie oferty wśród gimnazjalistów	16	22	40
Oferta edukacyjna na stronie internetowej szkoły	85	60	73
Oferta edukacyjna na stronie internetowej Urzędu Miasta Łodzi	4	3	6
Reklama prasowa	3	4	3
<i>Inne: znajomi, rodzina, nauczyciele w gimnazjum</i>	132	102	94

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Biorąc pod uwagę częstość wskazań uczniów, wizyty w gimnazjach i promowania oferty wśród gimnazjalistów jest blisko dwukrotnie skuteczniejsze w przypadku szkół z warstwy III (40 uczniów), wobec 16 uczniów ze szkół z warstwy I i 22 uczniów ze szkół z warstwy II (zob. tabela 33). Zauważalna różnica jest też w przypadku „Dni otwartych” i Targów Edukacyjnych, podczas których informacje o swoich szkołach najczęściej zdobywają uczniowie ze szkół z warstwy I.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o to, jak kształtuje się oferta edukacyjna w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W związku z tym szczególną uwagę poświęcono rozpoznaniu i opisaniu oferty edukacyjnej w badanych szkołach, ocenie tej oferty, a także analizie praktyk związanych z tworzeniem oferty edukacyjnej i jej realizacją.

Podjęta tutaj analiza oferty edukacyjnej publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi pozwoliła na ukazanie kształtowania się tej oferty w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, jak i na zajęciach pozalekcyjnych. Badanie oferty zakładało skoncentrowanie uwagi na przedmiotach o rozszerzonym programie nauczania, nauczaniu języków obcych w klasach pierwszych i przedmiotach dodatkowych oraz na kołach zainteresowań, zajęciach językowych, zajęciach wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęciach sportowych i zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego. Biorąc pod uwagę oceny dyrektorów szkół i uczniów łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących, ukazano jak oceniają oni ofertę edukacyjną swoich szkół, a zwłaszcza jak oceniają stopień, w jakim oferta odpowiada na potrzeby uczniów i umożliwia rozwój ich zainteresowań oraz stopień spełnienia oczekiwań co do oferty edukacyjnej. W niniejszym rozdziale ukazano także jak przebiega tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących oraz od czego ono zależy.

Analiza porównawcza zebranych danych odnośnie projektowanej i realizowanej przez badane licea oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych pokazała między innymi, że w latach 2010–2012:

- Wzrosła liczba szkół oferujących co najmniej 1 klasę z rozszerzonym programem nauczania z matematyki, przy czym oferta nauki w klasach z rozszerzonym programem nauczania z matematyki przewyższyła zapotrzebowanie, jakie można zaobserwować wśród uczniów.

- Zdecydowanie wzrosła liczba oddziałów oferujących i realizujących rozszerzony program nauczania z języka angielskiego: liczba uruchomionych oddziałów była wyższa w stosunku do liczby oddziałów oferowanych.

- Wzrosła liczba oddziałów oferujących i realizujących rozszerzony program nauczania z geografii, chemii i biologii.

- Zdecydowanie zmalała liczba oddziałów oferujących rozszerzony program nauczania z języka polskiego.

- Zmalała liczba oddziałów oferujących i realizujących rozszerzony program nauczania z wiedzy o kulturze i języka francuskiego.

Analiza oferty edukacyjnej w badanych szkołach pod kątem przedmiotów o rozszerzonym programie nauczania odślania zainteresowania licealistów i ich ukierunkowania na studia wyższe. Zarówno wśród kandydatów do klas pierwszych, jak i uczniów klas pierwszych badanych liceów przede wszystkim dominuje

zapotrzebowanie na naukę na poziomie rozszerzonym języka angielskiego. Zdecydowanie maleje zapotrzebowanie na naukę na poziomie rozszerzonym języka polskiego, historii, wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie i języka francuskiego.

Uzyskane dane pokazały, że wzrasta liczba szkół, które oferują dowolny, co najmniej jeden dodatkowy przedmiot nauczania kandydatom do szkoły (oferta projektowana). W badanych liceach ogólnokształcących stałą popularnością cieszy się nauczanie języków obcych – „dodatkowy język obcy”. Wśród innych oferowanych uczniom dodatkowo przedmiotów nauczania znalazły się takie, jak: warsztaty teatralne, warsztaty dziennikarskie, impostacja głosu, wiedza o teatrze i filmie, geografia z elementami turystyki, wiedza o regionie, etyka, filozofia, prawoznawstwo, kryminalistyka oraz przysposobienie wojskowe.

Analiza materiału empirycznego pod kątem oferty zajęć pozalekcyjnych pokazała, że publiczne licea ogólnokształcące w Łodzi mają bardzo bogatą ofertę w tym zakresie. Oferta zajęć pozalekcyjnych z uwzględnieniem kół zainteresowań, zajęć językowych, zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce, zajęć sportowych i zajęć przygotowujących do egzaminu maturalnego jest wręcz znacząco obszerniejsza, niż późniejsze zainteresowanie uczniów. Warto zauważyć, że analiza danych pokazała, że licea z warstwy I oferują i realizują najmniejszą liczbę zajęć wspierających uczniów z trudnościami w nauce, niezależnie od naboru i roku szkolnego. Jeśli chodzi o zajęcia przygotowujące do matury, to wszystkie badane licea realizowały zdecydowanie mniej zajęć tego rodzaju, niż znajdowało się to w ich ofercie. Zauważono zdecydowany wzrost łącznej liczby realizowanych zajęć przygotowujących do matury w szkołach z warstwy I. Należy podkreślić, że licea z warstwy III oferują i realizują stosunkowo więcej zajęć tematycznych/kół zainteresowań, niż licea z warstwy I i II, w celu rozbudzenia zainteresowań uczniów tych szkół. Tak bogata oferta zajęć pozalekcyjnych jest możliwa dzięki temu, że badane szkoły realizują różnego rodzaju projekty edukacyjne. Stosunkowo najbardziej aktywne w tym zakresie są szkoły z warstwy III.

Biorąc pod uwagę oceny dyrektorów szkół i uczniów, w prowadzonych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jak dyrektorzy i uczniowie łódzkich publicznych liceów ogólnokształcących oceniają ofertę edukacyjną swoich szkół. Analiza porównawcza materiału empirycznego pokazała, że dyrektorzy szkół w wyższy sposób oceniają, adekwatność oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów, niż to robią sami uczniowie. Dyrektorzy

badanych szkół najczęściej uważają, że oferta edukacyjna szkół w bardzo wysokim i wysokim stopniu odpowiada na potrzeby uczniów, podczas gdy tylko, co drugi badany uczeń uważa, że oferta edukacyjna szkoły w wysokim i bardzo wysokim stopniu odpowiadała jego potrzebom, co trzeci badany uznał, że oferta edukacyjna odpowiadała w średnim stopniu na jego potrzeby, natomiast co dziesiąty badany uznał, że oferta edukacyjna szkoły odpowiadała w niskim lub bardzo niskim stopniu na jego potrzeby. Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi dyrektorów oraz rozkład odpowiedzi uczniów w zależności od warstwy, to ponownie okazuje się, że oceny dyrektorów szkół są znacznie wyższe niż oceny uczniów. Podczas gdy żaden z badanych dyrektorów nie stwierdził, że oferta edukacyjna szkoły w stopniu niskim i bardzo niskim sprzyja rozwojowi zainteresowań uczniów, to aż 40,4% uczniów z warstwy I, 40,9% uczniów z warstwy II i 51,1% uczniów z warstwy III – jak już było pokazane – uznaje, że oferta edukacyjna szkoły sprzyja rozwojowi ich zainteresowań wyłącznie w stopniu niskim i bardzo niskim. Próba odpowiedzi na pytanie o to, na ile oferta edukacyjna sprzyja rozwojowi zainteresowań uczniów pokazała, że podczas gdy dyrektorzy mają – bez względu na warstwę, do której została zakwalifikowana szkoła – tendencję do wysokiej oceny stopnia rozwoju zainteresowań uczniów, to tylko 19,4% uczniów ze szkół z warstwy I, 16,7% uczniów ze szkół z warstwy II oraz 15,4% uczniów ze szkół z warstwy III uznało, że oferta sprzyja rozwojowi ich zainteresowań w stopniu wysokim i bardzo wysokim. We wskazaniach uczniów widać tendencję do niskiego sposobu oceniania stopnia rozwijania przez szkoły ich zainteresowań. Warto w tym miejscu, raz jeszcze zaznaczyć, że rozwój zainteresowań szkoła realizuje nie tylko w toku pracy lekcyjnej, ale przede wszystkim poprzez działalność pozalekcyjną. Oferta zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza szkół z warstwy III, jest – jak pokazują wyniki badań – stosunkowo bogata i spotyka się z zainteresowaniem uczniów. Pomimo takiej sytuacji, uczniowie uznają, że oferta edukacyjna szkoły raczej nie sprzyja rozwojowi ich zainteresowań.

Badania pokazują także, że w przybliżeniu co trzeci uczeń uważa, że szkoła w wysokim i bardzo wysokim stopniu spełniła jego oczekiwania, natomiast co piąty uczeń uważa, że w niskim lub bardzo niskim stopniu szkoła spełniła oczekiwania co do realizowanej przez nią oferty edukacyjnej. Ocena stopnia spełnienia przez szkołę oczekiwań uczniów wzrasta wraz z odsetkiem sukcesów szkoły na egzaminie maturalnym: uczniowie ze szkół, które mają najwyższy wskaźnik sukcesu na egzaminie matural-

nym dość wysoko oceniają stopień spełnienia przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej, zaś uczniowie ze szkół, których osiągnięcia na egzaminie maturalnym są poniżej średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju stosunkowo nisko oceniają własne szkoły.

Dane zebrane od uczniów w zestawieniu z danymi zebranymi od dyrektorów szkół, pokazują, że dyrektorzy – ogólnie rzecz ujmując – w wyższy niż uczniowie sposób oceniają, zarówno adekwatność oferty edukacyjnej szkoły do potrzeb uczniów, jak i przyczynianie się oferty edukacyjnej szkoły do rozwoju zainteresowań uczniów. Jeśli weźmiemy pod uwagę spełnianie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej, to można powiedzieć że im wyższy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym, tym wyższy stopień spełniania przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej.

Rozdział V

Jakość kształcenia

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przedmiotem omówienia jest jakość kształcenia w objętych badaniem publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W pierwszej kolejności zostanie przedstawiona ocena jakości kształcenia w badanych szkołach – ocena dokonana przez uczniów i dyrektorów szkół. Następnie uwaga zostanie zwrócona w stronę doświadczeń uczniów – doświadczeń związanych z jakością kształcenia w toku nauki w liceum ogólnokształcącym. W dalszej części niniejszego rozdziału zostaną przedstawione działania, jakie podejmują badani dyrektorzy w celu podnoszenia jakości kształcenia w swoich szkołach.

Przedmiotem prowadzonych na rzecz tego rozdziału analiz były – w zasadniczej mierze – wywiedzione z nauki w badanych liceach doświadczenia szkolne uczniów tych liceów. Podnosząc problem jakości kształcenia, dążono do skupienia się na doświadczeniach uczniowskich związanych z tak zwanym kontaktem usługowym, na doświadczeniach mówiących o tym, jak przebiega kształcenie na lekcjach.

W prowadzonych badaniach zwrócono uwagę na fakt, że ogólnej ocenie jakości kształcenia powinna towarzyszyć ocena różnych aspektów składających się na kształcenie w badanych szkołach. W badaniach – jak pokazano w rozdziale II niniejszej pracy – położono nacisk na skoncentrowanie uwagi przede wszystkim na dwóch obszarach treściowych, które mają zasadnicze znaczenie dla jakości kształcenia w szkole, a mianowicie na lekcji i na relacji nauczyciela z uczniami.

1. Jakość kształcenia: ocena ogólna

W prowadzonych badaniach byliśmy zainteresowani tym, jak uczniowie i dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi oceniają jakość kształcenia w swoich szkołach. Intereso-

wało nas jak kształtuje się ogólna – poczyniona przez uczniów i dyrektorów szkół – ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W badaniach stosując miarę poziomu jakości, odwołano się do skali porządkowej i poproszono respondentów by ustosunkowali się do pytania o to, jak oceniają jakość kształcenia w swoich szkołach poprzez wybór tej odpowiedzi na podanej skali, z którą się najbardziej zgadzają. Wśród podanych odpowiedzi znalazły się następujące: bardzo wysoka jakość kształcenia, wysoka jakość kształcenia, przeciętna/akceptowalna jakość kształcenia, niska jakość kształcenia, bardzo niska jakość kształcenia. Badani mogli także wybrać kategorię: trudno powiedzieć. Spójrzmy na uzyskane wyniki badań, które obrazują rozkład preferencji badanych.

Jak pokazują dane w tabeli 1, tylko 9,28% badanych uczniów (co dziesiąty uczeń) ocenia jakość kształcenia swojej szkoły bardzo wysoko. 40,58% badanych uczniów (dwóch na pięciu uczniów) uważa, że jakość kształcenia w ich szkole można ocenić wysoko. Natomiast 37,39% badanych uczniów (co trzeci uczeń) uznaje, że jakość kształcenia w ich szkołach odpowiada poziomowi przeciętnemu, zaś 8,98% badanych uczniów (co jedenasty uczeń) ocenia jakość kształcenia swojej szkoły nisko.

Tabela 1. Jakość kształcenia w ocenie uczniów – ocena ogólna

Jakość kształcenia	Uczniowie	
	N	%
Bardzo wysoka	64	9,28
Wysoka	280	40,58
Przeciętna/akceptowalna	258	37,39
Niska	62	8,98
Bardzo niska	18	2,61
Trudno powiedzieć	8	1,16
RAZEM	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Analiza danych z uwzględnieniem podziału szkół w zależności od wartości wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego (zob. tabela 1), pokazuje, że 60,74% uczniów (3 na 5 pięciu uczniów) ze szkół, które mają najwyższy wskaźnik sukcesu na egzaminie maturalnym (od 99,00% do 100% średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju) – szkół zakwalifikowanych na potrzeby analiz badawczych do tzw. warstwy I, uznaje, że jakość kształce-

nia w ich szkołach jest wysoka. O wiele mniejsza grupa uczniów tych szkół – 17,36% (prawie co piąty uczeń) uważa, że jakość kształcenia w ich szkołach jest bardzo wysoka.

Wyniki badań pokazują, że 46,51% uczniów (w przybliżeniu co drugi uczeń) ze szkół mających wysokie wskaźniki sukcesu na egzaminie maturalnym (od 98,99% do 88,27% średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju) – uczniów ze szkół zakwalifikowanych na potrzeby analiz badawczych do tzw. warstwy II, uznało, że jakość kształcenia w ich szkołach jest wysoka. Tylko 6,98% uczniów (co czternasty uczeń) uznało, że jakość kształcenia w ich szkołach bardzo wysoka. Natomiast 37,21% uczniów uważa, że jakość kształcenia jest akceptowalna.

W przypadku uczniów tych szkół, których osiągnięcia na egzaminie maturalnym są poniżej średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju (88,26% średniej zdawalności egzaminu maturalnego w kraju i poniżej), szkół zakwalifikowanych na potrzeby analiz badawczych do tzw. warstwy III, tylko 14,16% uczniów (co siódmy uczeń) ocenia jakość kształcenia w swojej szkole jako wysoką. Aż 60,52% uczniów uznaje, że jakość kształcenia jest przeciętna – akceptowalna, natomiast 16,74% uczniów (prawie co szósty uczeń) uważa, że jakość ta jest niska.

Rozbieżność wyników w zakresie oceny jakości kształcenia w szkołach między uczniami ze szkół z warstwy I i III pokazuje, że aż o 46,58% więcej uczniów szkół z warstwy I ocenia wysoko jakość kształcenia w swoich szkołach w stosunku do uczniów szkół z warstwy III.

Tabela 2. Jakość kształcenia w ocenie uczniów z uwzględnieniem warstw – ocena ogólna

Jakość kształcenia	Uczniowie					
	warstwa I		warstwa II		warstwa III	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoka	42	17,36	15	6,98	7	3,00
Wysoka	147	60,74	100	46,51	33	14,16
Przeciętna/akceptowalna	39	16,12	80	37,21	141	60,52
Niska	7	2,88	16	7,44	39	16,74
Bardzo niska	5	2,07	2	0,93	10	4,29
Trudno powiedzieć	2	0,83	2	0,93	3	1,29
Ogółem	242	100,00	215	100,00	233	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Badania pokazują także, że 16,12% uczniów ze szkół z warstwy I uznało, że jakość kształcenia w ich szkołach kształtuje się na przeciętnym/akceptowalnym poziomie. Wśród uczniów ze szkół z warstwy II odsetek ten wzrósł do 37,21%, zaś w przypadku szkół z warstwy III już 60,52% uczniów ocenia na poziomie średnim jakość kształcenia w ich szkołach. W sposób niski lub bardzo niski została oceniona jakość kształcenia w szkołach według 4,95% uczniów z warstwy I, 8,37% uczniów z warstwy II oraz 21,03% uczniów z warstwy III.

W prowadzonych badaniach zależało nam na tym, aby spojrzeć na jakość kształcenia także oczami dyrektorów szkół. Stąd, w ankiecie adresowanej do dyrektorów szkół znalazło się pytanie o ogólną ocenę jakości kształcenia w szkole, którą kieruje dany dyrektor. Uzyskane dane przedstawiają tabele 3 i 4.

Tabela 3. Jakość kształcenia w ocenie dyrektorów szkół – ocena ogólna

Jakość kształcenia	Dyrektorzy szkół	
	N	%
Bardzo wysoka	2	10,00
Wysoka	13	65,00
Przeciętna	4	20,00
Niska	–	–
Bardzo niska	–	–
Trudno powiedzieć	1	5,00
RAZEM	20	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 4. Jakość kształcenia w ocenie dyrektorów szkół z uwzględnieniem warstw – ocena ogólna

Jakość kształcenia	Dyrektorzy szkół		
	Warstwa I N	Warstwa II N	Warstwa III N
Bardzo wysoka	2	–	–
Wysoka	4	7	2
Przeciętna	–	–	4
Niska	–	–	–
Bardzo niska	–	–	–
Trudno powiedzieć	–	–	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Uzyskane dane pokazują, że dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi ogólnie oceniają wysoko jakość kształcenia w kierowanych przez siebie szkołach: 65% badanych dyrektorów uznaje, że jakość kształcenia w ich szkołach jest wysoka, zaś 10% badanych dyrektorów uznaje, że jakość kształcenia w ich szkołach jest bardzo wysoka. Jeśli weźmiemy pod uwagę rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, to widzimy, że wszyscy badani dyrektorzy szkół z warstwy I oceniają jakość kształcenia w swojej szkole bardzo wysoko lub wysoko. Wszyscy badani dyrektorzy szkół z warstwy II oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie wysokim. Natomiast, dyrektorzy szkół z warstwy III oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie wysokim i przeciętnym.

Reasumując uzyskane wyniki, można powiedzieć, że badania wskazują, że tylko co dziesiąty uczeń uznaje jakość kształcenia w swojej szkole za bardzo wysoką, dwóch na pięciu uczniów uważa, że jakość kształcenia w szkole można ocenić wysoko, zaś aż co trzeci uczeń uznaje, że jakość kształcenia w jego szkole odpowiada poziomowi przeciętnemu – jest akceptowalna. Uzyskane dane pokazują także, że zdecydowana większość uczniów ze szkół, które mają najwyższy wskaźnik zdawalności egzaminu maturalnego wysoko ocenia jakość kształcenia w swoich szkołach. Natomiast stosunkowo nisko oceniają własne szkoły uczniowie ze szkół, których wskaźnik zdawalności egzaminu maturalnego jest poniżej średniej wartości tego wskaźnika w kraju. Tutaj przeważają oceny, które mówią, że jakość kształcenia kształtuje się na przeciętnym bądź niskim poziomie.

Nieco wyżej niż uczniowie oceniają jakość kształcenia dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, gdyż w przybliżeniu z czterech na pięciu dyrektorów tych szkół ocenia jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie co najmniej wysokim. Żaden z badanych dyrektorów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi nie ocenił jakości kształcenia w swojej szkole na poziomie niskim lub bardzo niskim. Wraz ze wzrostem wskaźnika sukcesu na egzaminie maturalnym, wzrasta dokonana przez dyrektorów szkół ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi: dyrektorzy szkół z warstwy I oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie bardzo wysokim i wysokim, dyrektorzy szkół z warstwy II na poziomie wysokim, podczas gdy dyrektorzy szkół z warstwy III jakość kształcenia w swojej szkole oceniają na poziomie już tylko wysokim i przeciętnym.

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, można wyprowadzić wniosek mówiący o tym, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego, wzrasta ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. Natomiast wraz ze spadkiem tego wskaźnika ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi maleje. Wniosek ten odnosi się do ocen ogólnych jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi dokonanych zarówno przez uczniów, jak i przez dyrektorów tych szkół.

2. Jakość kształcenia: doświadczenia szkolne uczniów

W tej części rozdziału podjęty zostanie problem jakości kształcenia w badanych liceach w kontekście doświadczeń szkolnych uczniów. Poszukując odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia, inspiracją dla przedstawianych tutaj badań stały się – jak pokazano w rozdziale II niniejszej książki – doniesienia badawcze, jakie zostały opublikowane przez Marię Dudzikową i kierowany przez nią zespół badawczy w pracy pod tytułem „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy szkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne” (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010). Przyjmując za autorami tej pracy spojrzenie na edukację szkolną przez pryzmat teorii kultury edukacji Jerome’a Brunera (2006), uznano że w badaniach nad szkołą niezmiernie istotne jest to by potraktować szkołę jako miejsce rozwoju ucznia, zarówno rozwoju intelektualnego, jak i osobowościowo-emocjonalnego.

2.1. Lekcje

Na potrzeby prowadzonych badań jednym z wymiarów o zasadniczym znaczeniu dla jakości kształcenia w szkole uznaliśmy organizacyjną formę nauczania w szkole, jaką jest lekcja. Doświadczenia uczniów związane z nauką w liceum ogólnokształcącym podczas lekcji szkolnych były analizowane poprzez takie zmienne, jak: treść lekcji, zakres stawianych przez nauczyciela wymagań, rodzaj aktywności uczniów, sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela i sposób przekazywania wiedzy. W badaniach założono, że szkoła powinna „stymulować poznawczą samodzielność uczniów, dawać im poczucie, że to, co się dzieje w czasie lekcji, jest istotne dla ich życia, stwarzać warunki do podejmowania współpracy w grupie, a wszystko to powinno odbywać się w atmosferze zaufania (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red. 2010, s. 119–120).

2.1.1. TREŚĆ LEKCJI

Poruszana przez nas problematyka treści lekcji była analizowana poprzez pryzmat takich kategorii, *jak rodzaj przekazywanej wiedzy i zakres jej transferu*.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące treści lekcji – analizowane z punktu widzenia rodzaju przekazywanej wiedzy – pokazują, że 61,01% badanych uczniów, w tym 61,57% uczniów warstwy I, 61,4% uczniów szkół z warstwy II i 60,09% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że tylko na niektórych lekcjach zajmuje się głównie rozwiązywaniem testów (zob. tabela 5). Wynik ten mówi o tym, że dla większości badanych uczniów lekcje, w których biorą udział, pozwalają im na coś więcej, niż tylko na ćwiczenie się w rozwiązywaniu zadań testowych w celu przygotowania się do egzaminu maturalnego. Tylko 3,48% badanych uczniów twierdzi, że na większości przedmiotów objętych egzaminem maturalnym podczas lekcji głównie rozwiązują testy.

Tabela 5. Rodzaj przekazywanej wiedzy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Podczas lekcji głównie rozwiązujemy testy	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Na wszystkich przedmiotach	2	0,83	2	0,93	1	0,43	5	0,72
Na większości przedmiotów	8	3,31	7	3,26	9	3,86	24	3,48
Na połowie przedmiotów	20	8,26	19	8,83	26	11,16	65	9,42
Na niektórych przedmiotach	149	61,57	132	61,40	140	60,09	421	61,01
Na żadnym przedmiocie	63	26,03	55	25,58	57	24,46	175	25,36
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania odnośnie treści lekcji analizowane z punktu widzenia zakresu transferu przekazywanej wiedzy pokazują, że tylko 11,30% badanych uczniów twierdzi, że to, czego uczą się na lekcjach jest przydatne w życiu w wysokim stopniu. Aż 61,89% badanych uczniów twierdzi, że to, czego uczą się na lekcjach jest przydatne w życiu w stopniu niskim (50,30%

badanych) lub bardzo niskim (11,59% badanych). Przy czym uzyskane dane pokazują, że uczniowie uczący się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy I mają w większym stopniu poczucie, że to, czego się uczą na lekcjach jest w wysokim lub bardzo wysokim stopniu przydatne w życiu (13,44% uczniów), niż uczniowie szkół z warstwy III (9,87%). Jednocześnie uczniowie uczący się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy III mają w większym stopniu poczucie, że to, czego się uczą na lekcjach jest w niskim lub bardzo niskim stopniu przydatne w życiu (66,95% uczniów warstwy III), niż uczniowie szkół z warstwy I (57,85%) i uczniowie szkół warstwy II (60,93%).

Można powiedzieć, że wraz ze wzrostem wskaźnika sukcesów na egzaminie maturalnym wzrasta dostrzeganie przez uczniów użyteczności treści, które są przedmiotem pracy na lekcjach.

Tabela 6. Zakres transferu wiedzy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Mam poczucie, że to, czego się uczę na lekcjach jest przydatne w życiu w stopniu	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysokim	3	1,24	2	0,93	1	0,43	6	0,87
Wysokim	30	12,40	26	12,09	22	9,44	78	11,30
Średnim	69	28,51	56	26,05	54	23,18	179	25,94
Niskim	109	45,04	106	49,30	132	56,65	347	50,30
Bardzo niskim	31	12,81	25	11,63	24	10,30	80	11,59
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

2.1.2. ZAKRES WYMAGAŃ STAWIANYCH PRZEZ NAUCZYCIELA

Analiza doświadczeń uczniów związanych z lekcją/lekcjami w badanych szkołach prowadzona poprzez pryzmat *obciążenia pracą szkolną* pokazuje, że dla ponad 54,64% badanych uczniów obciążenie pracą szkolną jest wysokie, w tym dla 17,83% uczniów obciążenie pracą szkolną jest bardzo wysokie. W sumie dla 57,85% badanych uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy I i 59,54% badanych uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy II obciążenie pracą szkolną jest wysokie lub bardzo wysokie. Podobne doświadczenia dzieli już tylko 46,73% badanych uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy III. Średnio co piąty badany

(22,46% badanych) stwierdził, że obciążenie pracą szkolną nie jest wysokie: podczas gdy średnio co piąty badany uczeń uczący się w szkole zakwalifikowanej do warstwy I i II uważa, że obciążenie pracą szkolną jest niskie lub bardzo niskie (odpowiednio w sumie 20,66% uczniów z warstwy I i 20,93% uczniów z warstwy II), to z tym samym twierdzeniem zgadza się średnio co czwarty uczeń uczący się w szkole zakwalifikowanej do warstwy III (25,75% badanych uczniów uznaje, że obciążenie pracą szkolną jest niskie lub bardzo niskie).

Uzyskane wyniki pokazują zatem, że średnio co dla drugiego badanego ucznia obciążenie pracą szkolną jest wysokie lub bardzo wysokie. Niemniej jednak w większej mierze obciążenie to doświadczają uczniowie tych liceów, których wskaźnik sukcesów na egzaminie maturalnym jest bardzo wysoki i wysoki, niż uczniowie tych liceów, których wskaźnik sukcesów na egzaminie maturalnym kształtuje się w granicach średniej lub poniżej średniej zdawalności.

Tabela 7. Obciążenie pracą szkolną w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moje obciążenie pracą szkolną jest	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysokie	42	17,36	50	23,26	31	13,30	123	17,83
Wysokie	98	40,49	78	36,28	78	33,48	254	36,81
Średnie	52	21,49	42	19,53	64	27,47	158	22,90
Niskie	37	15,29	35	16,28	52	22,32	124	17,97
Bardzo niskie	13	5,37	10	4,65	8	3,43	31	4,49
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Analiza stopnia obciążenia uczniów pracą szkolną na poszczególnych przedmiotach pokazuje, że dla 95,65% badanych uczniów obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże, w tym

- 17,83% uczniów twierdzi, że obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże na wszystkich przedmiotach,
- 36,81% uczniów twierdzi, że doświadczają poczucia przeciążenia pracą szkolną na większości przedmiotów,
- 23,04% uważa, że czuje się przeciążona pracą na połowie przedmiotów realizowanych w szkole, zaś
- 17,97% twierdzi, że doświadczają poczucia przeciążenia pracą szkolną tylko na niektórych realizowanych w szkole przedmiotach.

Tabela 8. Stawianie przez nauczycieli wymagań w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moje obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Na wszystkich przedmiotach	42	17,36	50	23,26	31	13,3	123	17,83
Na większości przedmiotów	98	40,49	78	36,29	78	33,48	254	36,81
Na połowie przedmiotów	52	21,49	42	19,53	65	27,90	159	23,04
Na niektórych przedmiotach	37	15,29	36	16,74	51	21,89	124	17,97
Na żadnym przedmiocie	13	5,37	9	4,18	8	3,43	30	4,35
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże na wszystkich przedmiotach wśród 23,26% badanych uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy II oraz wśród 17,36% badanych uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy I i 13,3% uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy III. Obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże na większości przedmiotów wśród 40,49% uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy I oraz 36,29% uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy II i 33,4% uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych do warstwy III.

W sumie 59,55% uczniów ze szkół z warstwy II odczuwa zbyt duże obciążenie na wszystkich i na większości przedmiotów. Dość zbliżona grupa – 57,85% uczniów ze szkół z warstwy I odczuwa zbyt duże obciążenie na wszystkich i na większości przedmiotów. Nieco mniejsza grupa uczniów ze szkół z warstwy III – 46,7% odczuwa zbyt duże obciążenie na wszystkich i na większości przedmiotów.

2.1.3. RODZAJ AKTYWNOŚCI UCZNIA

Problematyka rodzaju aktywności ucznia podczas lekcji była analizowana poprzez pryzmat takich kategorii, *jak zakres swobody wypowiedzi ucznia i sposób zdobywania wiedzy*.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące rodzaju aktywności ucznia podczas lekcji, analizowane z punktu widzenia zakresu swobody wypowiedzi, ucznia pokazują, że 46,67% badanych uczniów, w tym 52,48% uczniów warstwy I, 42,79% uczniów szkół z warstwy II i 44,2% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że u większości nauczycieli może stawiać pytania i wygłaszać swoje sądy bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela.

Wynik ten w zestawieniu z pozostałymi danymi w tabeli 9 mówi o tym, że z prawa do wyrażania swojego stanowiska bez narażania się na niechęć ze strony nauczycieli – u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli – może korzystać zdecydowana większość badanych uczniów – 72,18% uczniów. Tylko 2,03% badanych uczniów twierdzi, że u żadnego z nauczycieli nie może podczas lekcji stawiać pytań i wygłaszać swoich sądów bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela.

Analiza danych w kontekście wyodrębnionych na potrzeby analityczne warstw, pokazuje, że z prawa do wyrażania swojego stanowiska bez narażania się na niechęć ze strony nauczycieli – u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli – może korzystać swobodnie łącznie 81.41% uczniów ze szkół z warstwy I, 68.37% uczniów ze szkół z warstwy II i 66.09% uczniów ze szkół z warstwy III. Analiza danych odsłania wyraźną zależność mówiącą o tym, że w szkołach w których odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym jest największy, uczniowie u większej liczby nauczycieli mogą podczas lekcji stawiać pytania i wygłaszać swoje sądy bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela, niż w szkołach, gdzie ten odsetek sukcesów jest niższy: związek pomiędzy podanymi zmiennymi został zweryfikowany testem nieparametrycznym chi-kwadrat Pearsona, dla którego poziom istotności przyjęto $p < 0,05$. W tym przypadku $p = 0,002$.

Na podstawie uzyskanych wyników można wyprowadzić wniosek, że wraz ze wzrostem wskaźnika sukcesów szkół na egzaminie maturalnym wzrasta zakres swobody wypowiedzi uczniów w badanych liceach.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytanie dotyczące rodzaju aktywności ucznia podczas lekcji, analizowane z punktu sposobu zdobywania wiedzy, pokazują, że 40,72% badanych uczniów, w tym 50,41% uczniów szkół z warstwy I, 39,53% uczniów szkół z warstwy II i 31,76% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że większość nauczycieli zachęca ich do samodzielnego rozwiązywania problemów podczas lekcji. Dane te w zestawieniu z pozostałymi danymi w tabeli 10 mówią o tym, że samodzielność uczniów

w rozwiązywaniu problemów na lekcjach jest promowana – u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli – wśród 76,52% badanych uczniów. Tylko 2,32% respondentów twierdzi, że żaden z nauczycieli podczas lekcji nie zachęca ich do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Tabela 9. Swoboda wypowiedzi ucznia na lekcjach w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Podczas lekcji mogę stawiać pytania i wygłaszać swoje sądy bez narażania się na niechęć ze strony nauczyciela	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczycieli	37	15,29	20	9,3	22	9,44	79	11,45
u większości nauczycieli	127	52,48	92	42,79	103	44,2	322	46,67
u połowy nauczy- cieli	33	13,64	35	16,28	29	12,45	97	14,06
u niektórych nauczycieli	45	18,59	60	27,91	73	31,33	178	25,79
u żadnego z nauczycieli	–	–	8	3,72	6	2,58	14	2,03
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Analiza danych w kontekście wyodrębnionych na potrzeby analityczne warstw, pokazuje, że samodzielność uczniów w rozwiązywaniu problemów na lekcjach jest promowana – u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli – łącznie wśród 80,99% uczniów ze szkół z warstwy I, 77,67% uczniów ze szkół z warstwy II i 70,81% uczniów ze szkół z warstwy III.

Badania pokazują, że szkołach, w których jest największy odsetek sukcesów na egzaminie maturalnym uczniowie u większej liczby nauczycieli doświadczają promowania ich samodzielności myślenia poprzez rozwiązywanie problemów na lekcjach w porównaniu ze szkołami, gdzie ten sukcesów na egzaminie maturalnym jest niższy.

Na podstawie uzyskanych wyników można zatem wyprowadzić wniosek, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta promowanie samodzielności myślenia uczniów poprzez rozwiązywanie problemów na lekcjach.

Tabela 10. Promowanie samodzielności uczniów w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Podczas lekcji jesteśmy zachęcani do samodzielnego rozwiązywania problemów	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczycieli	27	11,16	27	12,56	20	8,58	74	10,73
u większości nauczycieli	122	50,41	85	39,53	74	31,76	281	40,72
u połowy nauczycieli	47	19,42	55	25,58	71	30,47	173	25,07
u niektórych nauczycieli	44	18,18	44	20,47	58	24,89	146	21,16
u żadnego z nauczycieli	2	0,83	4	1,86	10	4,29	16	2,32
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

2.1.4. SPOSÓB PROWADZENIA LEKCJI PRZEZ NAUCZYCIELA

Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela był badany poprzez takie zmienne, jak: *rodzaj zorganizowania przebiegu lekcji i poczucie bezpieczeństwa ucznia*.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu prowadzenia lekcji przez nauczyciela, analizowane z punktu widzenia zorganizowania przebiegu lekcji, pokazują, że 36,38% badanych uczniów, w tym 48,35% uczniów warstwy I, 34,88% uczniów szkół z warstwy II i 25,32% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że ich doświadczenia pokazują, że u większości nauczycieli panuje ład, porządek i dobra organizacja pracy na lekcjach w badanych szkołach (zob. tabela 11). Dane te w zestawieniu z pozostałymi danymi w tabeli 11 pokazują, że zdecydowana większość badanych uczniów – 71,6% badanych – uczestniczyła w lekcjach, których przebieg był dobrze zorganizowany.

Zestawienie danych pod kątem częstości udzielanych odpowiedzi z uwzględnieniem warstw pokazuje, że dobrej organizacji przebiegu lekcji u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli doświadcza łącznie aż 85,13% uczniów szkół z I warstwy, podobne w tym zakresie doświadczenia podziela łącznie 68,84% uczniów szkół z II warstwy i 60,09% uczniów szkół z III warstwy. Na podstawie uzyskanych wyników można wyprowadzić wniosek,

że w dużej mierze upowszechnienie ładu, porządku i dobrej organizacji pracy w czasie lekcji w dominuje w doświadczeniach uczniów szkół z warstwy I. Czym wyższy wskaźnik odsetka sukcesu na egzaminie maturalnym, tym bardziej powszechny jest ład, porządek i dobra organizacja pracy na lekcjach w badanych szkołach.

Tabela 11. Upowszechnienie ładu, porządku i dobrej organizacji pracy w czasie lekcji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Na lekcjach panuje ład, porządek i dobra organizacja pracy	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczycieli	17	7,03	15	6,98	4	1,72	36	5,22
u większości nauczycieli	117	48,35	75	34,88	59	25,32	251	36,38
u połowy nauczycieli	72	29,75	58	26,98	77	33,05	207	30,00
u niektórych nauczycieli	32	13,22	65	30,23	83	35,62	180	26,08
u żadnego z nauczycieli	4	1,65	2	0,93	10	4,29	16	2,32
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu prowadzenia lekcji przez nauczyciela, analizowane z punktu widzenia poczucia bezpieczeństwa uczniów, pokazują, że 34,93% badanych uczniów, w tym 40,91% uczniów warstwy I, 32,56% uczniów szkół z warstwy II i 30,9% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że ich doświadczenia świadczą o tym, że idąc na lekcję nie czuli strachu przed nauczycielem u większości nauczycieli.

Dane te wraz z innymi danymi w tabeli 12 pokazują, że zdecydowana większość badanych uczniów – 74,5% badanych – idąc na lekcję nie czuła strachu przed nauczycielem u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli, w tym nie czuli strachu przed nauczycielem u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli 84,71% uczniów reprezentujących szkoły z I warstwy, 72,56% uczniów szkół z II warstwy i 65,66% uczniów szkół z III warstwy. Dane pokazują, że poczucie bezpieczeństwa uczniów zmniejsza się (a wraz z tym doświadczanie strachu przed nauczycielem nasila się) wraz ze zmniejszaniem się wskaźnika odsetka sukcesu szkoły na egzaminie maturalnym.

Tabela 12. Poczucie bezpieczeństwa w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Idąc na lekcję, nie czuję strachu przed nauczycielem	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczycieli	71	29,34	42	19,53	45	19,31	158	22,90
u większości nauczycieli	99	40,91	70	32,56	72	30,9	241	34,93
u połowy nauczy- cieli	35	14,46	44	20,47	36	15,45	115	16,67
u niektórych nauczycieli	28	11,57	51	23,72	66	28,33	145	21,01
u żadnego z nauczycieli	9	3,72	8	3,72	14	6,01	31	4,49
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

2.1.5. SPOSÓB PRZEKAZYWANIA WIEDZY

Sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela – zgodnie z propozycją zespołu prowadzonego przez Marię Dudzikową (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010) – badany był poprzez takie kategorie, jak: *poziom atrakcyjności lekcji i stopień uwzględniania/praktykowania pracy zespołowej w czasie lekcji*. Jeśli chodzi o pierwszą z wyróżnionych kategorii, to 52,61% ogółu badanych (średnio co drugi badany) przyznał, że z reguły nudzi się na wszystkich lekcjach lub na większości lekcji. Należy odnotować, że najtrudniejsza sytuacja w tym zakresie ma miejsce w szkołach z II warstwy, gdyż tutaj aż 60% badanych uczniów tych szkół twierdziło, że mają tego rodzaju doświadczenia szkolne związane z nauką w liceum. Uzyskany wynik jest w zgodzie z wynikami, jakie uzyskała przywołana wielokrotnie w tej pracy Maria Dudzikowa i jej zespół. Otóż, w przypadku liceum średnie odpowiedzi dotyczące atrakcyjności lekcji uzyskały najniższe wielkości spośród dziesięciu wskaźników związanych z lekcją, co jednocześnie mówiło o tym, że badani studenci, gdy byli licealistami najczęściej doświadczali na lekcjach nudy.

Uzyskane wyniki pokazują także, że tylko 15,65% badanych uczniów – średnio nieco ponad co szósty badany – przyznaje, że u większości lub wszystkich nauczycieli nie nudzą się na lekcjach. Jednocześnie średnio co piąty badany (19,84% badanych uczniów) ze szkół z warstwy I i co siódmy badany ze szkół z warstwy II i III

(odpowiednio 13,49% i 13,31%) uważa, że lekcje wszystkich lub co najmniej większości nauczycieli zazwyczaj są tak interesujące, że się na nich nie nudził.

Tabela 13. Atrakcyjność lekcji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Lekcje zazwyczaj są tak interesujące, że się nie nudzę na nich	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczycieli	6	2,48	-		1	0,43	7	1,01
u większości nau- czycieli	42	17,36	29	13,49	30	12,88	101	14,64
u połowy nauczycieli	93	38,43	55	25,58	71	30,47	219	31,74
u niektórych nau- czycieli	85	35,12	109	50,7	111	47,64	305	44,20
u żadnego z nauczycieli	16	6,61	22	10,23	20	8,58	58	8,41,0
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

W odniesieniu do metod stosowanych na lekcji co drugi badany (50,58% ogółu badanych) wskazuje, że kiedy jest taka potrzeba, to tylko u niektórych nauczycieli na lekcjach uczniowie pracują w zespołach. Jednocześnie tylko co piąty badany (19,42% ogółu badanych) zauważa, że praca zespołowa odbywa się na lekcjach u większości nauczycieli (zob. tabela 14).

Tabela 14. Praca zespołowa w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Kiedy jest taka potrzeba, pracujemy na lekcjach w zespołach	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
u wszystkich nauczy- cieli	20	8,26	17	7,91	21	9,01	58	8,41
u większości nauczy- cieli	50	20,66	48	22,32	36	15,45	134	19,42
u połowy nauczycieli	50	20,66	35	16,28	46	19,74	131	18,99
u niektórych nauczy- cieli	120	49,59	105	48,84	124	53,22	349	50,58
u żadnego z nauczycieli	2	0,83	10	4,65	6	2,58	18	2,61
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Wraz ze wzrostem wskaźnika sukcesu na egzaminie maturalnym wzrasta udział uczniów w tego rodzaju doświadczeniach. I tak, średnio co 5 piąty uczeń szkół warstwy I i ponad co szósty uczeń szkół warstwy III mówi o tego rodzaju doświadczeniach szkolnych.

2.2. Relacje nauczyciel-uczeń

W prowadzonych badaniach jednym z wyodrębnionych przez nas obszarów w analizie doświadczeń szkolnych licealistów, związanych z kształceniem i jego jakością, były – jak już wcześniej zaznaczono – relacje nauczyciela z uczniami. W badaniach przyjęto – za Marią Dudzikową i jej zespołem (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010) założenie, że „w im wyższym stopniu nauczyciel jest odbierany przez uczniów jako osoba znacząca, okazująca wsparcie uczniom, traktująca ich sprawiedliwie, stwarzająca warunki do podmiotowego funkcjonowania oraz mająca pozytywny stosunek do klasy, tym więcej sprzyjających rozwojowi doświadczeń w tym obszarze gromadzili badani jako uczniowie” (zob. tamże, s. 174), a zatem tym wyższa była jakość kształcenia w badanych szkołach.

2.2.1. NAUCZYCIEL JAKO OSOBA ZNACZĄCA

Postrzegając szkołę jako miejsce rozwoju ucznia, miejsce w którym nauczyciele dają uczniom poczucie, że mogą liczyć na ich pomoc i ufać nauczycielom, postanowiliśmy przyjrzeć się zmiennej określonej: „nauczyciel jako osoba znacząca”, która została przez Marię Dudzikową i jej zespół (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010, s. 176) uszczegółowiona przez takie kategorie, jak: *nauczyciel jako wzór postępowania etycznego* oraz *stopień zaufania uczniów do nauczycieli*.

Zestawienie interesujących nas w tym obszarze wyników prezentują tabele 15 i 16. Zestawienie to pokazuje, że tylko dla 2,71% badanych wszyscy pracujący w danej szkole nauczyciele są wzorem postępowania etycznego. Natomiast dla 47,68% badanych niektórzy pracujący w danej szkole nauczyciele są wzorem postępowania etycznego oraz dla 14,49% badanych żaden z nauczycieli nie jest wzorem postępowania etycznego. Rozkład częstości wskazań w tym zakresie w zależności od warstwy nie wskazuje na istotne różnice.

Tabela 15. Nauczyciel jako wzór postępowania etycznego w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moi nauczyciele są dla mnie wzorem postępowania etycznego	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	3	1,24	7	3,26	5	2,15	15	2,17
Większość Nauczycieli	43	17,77	36	16,74	32	13,73	111	16,09
Połowa Nauczycieli	48	19,83	42	19,53	45	19,31	135	19,56
Niektórzy nauczyciele	112	46,28	102	47,45	115	49,36	329	47,68
Żaden z nauczycieli	36	14,88	28	13,02	36	15,45	100	14,49
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Tabela 16. Zaufanie uczniów do nauczycieli w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Mam zaufanie do moich nauczycieli	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	11	4,55	8	3,72	8	3,43	27	3,91
Większość nauczycieli	69	28,51	51	23,72	42	18,02	162	23,48
Połowa Nauczycieli	64	26,45	44	20,47	55	23,61	163	23,62
Niektórzy nauczyciele	88	36,36	93	43,26	105	45,06	286	41,45
Żaden z nauczycieli	10	4,13	19	8,84	23	9,87	52	7,54
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Analiza wypowiedzi licealistów dotyczących zaufania do nauczycieli pokazuje, że tylko 23,48% badanych ma zaufanie do większości nauczycieli. 41,45% badanych uznaje, że ma zaufanie tylko do niektórych nauczycieli. Natomiast 7,54% badanych nie ma zaufania do swoich nauczycieli. Zdecydowanie korzystniejsze doświadczenia w zakresie obdarzania nauczycieli zaufaniem

deklarują uczniowie szkół warstwy I. To ci uczniowie o wiele częściej twierdzą, niż ich koledzy uczący się w szkołach z warstwy II i III, że mają zaufanie do wszystkich, większości lub połowy uczących w szkole nauczycieli (zob. tabela 16). Można powiedzieć, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta zaufanie uczniów do nauczycieli. Spadkowi tego wskaźnika towarzyszy spadek zaufania uczniów do nauczycieli.

2.2.2. RODZAJ WSPARCIA UDZIELANEGO UCZNIOWI PRZEZ NAUCZYCIELA

Rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela był badany poprzez takie zmienne, jak: *zaufanie nauczycieli do uczniów* i *otwartość nauczycieli na uczniów*.

Tabela 17. Zaufanie nauczycieli do uczniów w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Nauczyciele mają do mnie zaufanie	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	14	5,78	12	5,58	12	5,15	38	5,51
Większość nauczycieli	92	38,02	67	31,16	69	29,61	228	33,04
Połowa nauczycieli	61	25,21	50	23,26	62	26,61	173	25,07
Niektórzy nauczyciele	66	27,27	64	29,77	74	31,76	204	29,56
Żaden z nauczycieli	9	3,72	22	10,23	16	6,87	47	6,81
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące rodzaju wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela, analizowane z punktu widzenia zaufania nauczycieli do uczniów, pokazują, że tylko co 18 badany stwierdził, że wszyscy nauczyciele mają do niego zaufanie. Co trzeci badany uczeń twierdził, że większość uczących w szkole nauczycieli ma do niego zaufanie. Częściej zaufanie większości nauczycieli w stosunku do uczniów jest udziałem doświadczeń uczniów uczących się w szkołach I warstwy, niż w szkołach z II i III warstwy: odpowiednio 38,02% uczniów warstwy I, 31,16% uczniów warstwy II oraz 29,61%

uczniów warstwy III, twierdzi, że większość uczących w szkole nauczycieli ma do nich zaufanie (zob. tabela 17). Uzyskane wyniki pokazują także, że prawie co trzeci badany stwierdził, że tylko niektórzy nauczyciele mają do niego zaufanie. Wraz ze spadkiem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta grupa uczniów, którzy twierdzą, że tylko niektórzy nauczyciele mają do nich zaufanie.

Gdy spojrzymy na wypowiedzi uczniów dotyczące otwartości nauczycieli na uczniów, to zauważymy, że prawie co drugi uczeń uważa, że tylko niektórzy nauczyciele interesują się nim jako człowiekiem. Aż co piąty badany ma doświadczenia mówiące o tym, że żaden z nauczycieli nie interesuje się nim jako człowiekiem (zob. tabela 18).

Tabela 18. Otwartość nauczycieli na uczniów w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moi nauczyciele interesują się mną jako człowiekiem	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczy- ciele	8	3,31	10	4,65	2	0,86	20	2,9
Większość nauczy- cieli	29	11,98	27	12,56	30	12,88	86	12,46
Połowa nauczycieli	45	18,6	40	18,6	33	14,16	118	17,1
Niektórzy nauczy- ciele	113	46,69	91	42,33	111	47,64	315	45,65
Żaden z nauczycieli	47	19,42	47	21,86	57	24,46	151	21,88
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Rozkład uzyskanych wyników ze względu na częstość wyboru danej odpowiedzi z uwzględnieniem warstwy pokazuje, że według doświadczeń 4,65% badanych z warstwy II u wszystkich nauczycieli można odnotować bardzo wysoki stopień otwartości na uczniów. Za tymi samymi doświadczeniami opowiedziało się 3,31% badanych z warstwy I i tylko 0,86% badanych z warstwy III.

2.2.3. SPOSÓB TRAKTOWANIA UCZNIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Poruszana problematyka relacji nauczyciela z uczniami analizowana poprzez pryzmat sposobu traktowania ucznia przez nauczyciela została uszczegółowiona za pomocą zmiennych:

sprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli i faworyzowanie uczniów zdolnych.

Z uzyskanego materiału wynika, że – jak pokazują dane w tabeli 19 – co czwarty na dziesięciu badanych twierdzi, że większość nauczycieli traktowała go sprawiedliwie. Co piąty badany uznaje, że większość nauczycieli traktowała go sprawiedliwie, zaś co trzeci badany uważa, że tylko niektórzy nauczyciele traktowali go sprawiedliwie. Wyniki te odbiegają od wyników, jakie uzyskała Maria Dudzikowa i jej zespół. Zebrane przez ten zespół dane pokazały, że aż 67,8% badanych odpowiadając na pytanie o sprawiedliwe traktowanie przez nauczycieli uznało, że większość i wszyscy nauczyciele traktowali ich sprawiedliwie w trakcie nauki w gimnazjum (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, red., 2010, s. 178).

Biorąc pod uwagę wyróżnione na potrzeby niniejszych badań warstwy, można powiedzieć, że uzyskane dane pokazują, że sprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli idzie w parze ze wzrostem odsetka sukcesów szkół na egzaminie maturalnym.

Tabela 19. Sprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moi nauczyciele traktują mnie sprawiedliwie	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczy- ciele	20	8,26	17	7,91	13	5,58	50	7,25
Większość nauczycieli	117	48,35	77	35,81	72	30,9	266	38,55
Półowa Nauczycieli	57	23,55	48	22,32	51	21,89	156	22,61
Niektórzy nauczyciele	44	18,18	64	29,77	84	36,05	192	27,83
Żaden z nauczycieli	4	1,66	9	4,19	13	5,58	26	3,77
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Z frekwencyjnego rozkładu odpowiedzi na pytanie o to, w jakim zakresie nauczyciele starają się poświęcać uwagę każdemu uczniowi, nie zaś tylko uczniom zdolnym wynika, że 15,07% badanych uczniów (co szósty uczeń) uznaje, że większość nauczycieli jest zainteresowana przede wszystkim uczniami zdolnymi. Zdecydowanie wzrost u większości nauczycieli uczniem zdolnym widać w szkołach z warstwy II i III (zob. tabela 20).

Co czwarty badany uważa, że żaden z nauczycieli nie faworyzuje uczniów zdolnych na zajęciach. Co oznacza, że doświadczenia co czwartego badanego pokazują, że nauczyciele starają się z równą pieczołowitością podejść do pracy z każdym uczniem. Zdecydowanie ten ważny aspekt pracy nauczycieli uwidacznia się wśród uczniów z warstwy I – tutaj aż 34,71% badanych twierdzi, że tak pracuje każdy nauczyciel w jego szkole. Podczas gdy te doświadczenia podziela już nieco mniejsza grupa badanych ze szkół z II i III warstwy: odpowiednio 21,4% i 19,31% badanych.

Tabela 20. Faworyzowanie uczniów zdolnych w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moi nauczyciele są przede wszystkim zainteresowani uczniami zdolnymi	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	6	2,48	5	2,33	9	3,86	20	2,9
Większość nauczycieli	26	10,74	38	17,67	40	17,17	104	15,07
Półowa Nauczycieli	34	14,05	43	20,00	50	21,46	127	18,41
Niektórzy nauczyciele	92	38,02	83	38,6	89	38,2	264	38,26
Żaden z nauczycieli	84	34,71	46	21,4	45	19,31	175	25,36
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

2.2.4. STWARZANIE PRZEZ NAUCZYCIELA WARUNKÓW DO PODMIOTOWEGO FUNKCJONOWANIA UCZNIÓW

Poruszana przez nas problematyka stwarzania przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów była analizowana poprzez pryzmat takich kategorii, jak: *rozwijanie poczucia autonomii i respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela*.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące stwarzania przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów – analizowane z punktu widzenia rozwijanie poczucia autonomii uczniów – pokazują, że aż co piąty uczeń uważa, że żaden z nauczycieli nie rozwija poczucia autonomii uczniów

poprzez zachęcanie uczniów do realizowania twórczych pomysłów i do twórczego myślenia. I tutaj nie widać zróżnicowania ze względu na warstwy, w których znalazły się badane szkoły. Natomiast prawie co drugi uczeń twierdzi, że tylko niektórzy nauczyciele rozwijają poczucie autonomii uczniów poprzez zachęcanie uczniów do realizowania twórczych pomysłów i do twórczego myślenia oraz co piąty uczeń uznaje, że połowa nauczycieli rozwija poczucie autonomii uczniów (zob. tabela 21). Uzyskany wynik mówi, że większość badanych uczniów nie doświadcza w szkole sytuacji, w których nauczyciele w sposób powszechny dbaliby o rozwój poczucia autonomii uczniów.

Tabela 21. Rozwijanie poczucia autonomii w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Nauczyciele zachęcają mnie do realizowania moich pomysłów oraz twórczego myślenia	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	5	2,06	6	2,79	3	1,29	14	2,03
Większość nauczycieli	39	16,11	32	14,88	27	11,59	98	14,2
Połowa Nauczycieli	42	17,36	54	25,12	45	19,31	141	20,43
Niektórzy nauczyciele	114	47,11	87	40,47	102	43,78	303	43,91
Żaden z nauczycieli	42	17,36	36	16,74	56	24,03	134	19,42
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jeśli zwrócimy uwagę na drugi aspekt stwarzania przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania w szkole – respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela, zobaczymy że ogółem w doświadczeniach badanych licealistów dominują sytuacje mówiące o tym, że tylko niektórzy nauczyciele liczyli się ze zdaniem samorządu klasowego – aż ponad co trzeci badany miał takie doświadczenia. Co czwarty badany uznaje, że większość lub połowa nauczycieli respektuje samorząd klasowy. Niestety tylko 3,48% badanych doświadczało sytuacji, w których wszyscy nauczyciele by się liczyli ze zdaniem samorządu klasowego.

Rozkład częstości wskazań w tym zakresie w zależności od warstwy nie wskazuje na obecność istotnych różnic.

Tabela 22. Respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Nauczyciele liczą się ze zdaniem samorządu klasowego	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nauczyciele	9	3,72	7	3,26	8	3,43	24	3,48
Większość nauczycieli	80	33,06	45	20,93	52	22,32	177	25,65
Półowa Nauczycieli	60	24,79	42	19,53	58	24,9	160	23,19
Niektórzy nauczyciele	78	32,23	92	42,79	90	38,62	260	37,68
Żaden z nauczycieli	15	6,2	29	13,49	25	10,73	69	10,00
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

2.2.5. DZIAŁANIA NAUCZYCIELA WOBEC KLASY

Poruszana przez nas problematyka działań nauczyciela wobec klasy była analizowana poprzez pryzmat takich kategorii, jak *integracja klasy* i *ukierunkowanie życia klasy*.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące działań nauczyciela wobec klasy – analizowane z punktu widzenia upowszechnienia integracji klasy – pokazują, że co drugi badany uczeń (50,44% ogółu badanych) twierdzi, że co najmniej połowa nauczycieli, większość lub wręcz wszyscy nauczyciele dbają o integrowanie klasy (zob. tabela 23).

W odpowiedziach badanych w zależności od warstwy pojawiły się nieznaczne różnice. I tak, 49,17% uczniów warstwy I, 47,91% uczniów szkół z warstwy II i 53,58% uczniów szkół z warstwy III wyraża takie stanowisko.

Prawie co siódmy badany (15,36% ogółu badanych) twierdzi, że żaden z nauczycieli nie dba o to, by klasa była zgrana.

Tabela 23. Integracja klasy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moim nauczycie- lom zależy, aby nasza klasa była zgrana	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nau- czyciele	18	7,44	17	7,91	15	6,44	50	7,25
Większość nauczycieli	51	21,07	54	25,12	55	23,61	160	23,19
Półowa Nauczycieli	50	20,66	32	14,88	56	24,03	138	20,00
Niektórzy nauczyciele	87	35,95	75	34,88	74	31,76	236	34,20
Żaden z nauczycieli	36	14,88	37	17,21	33	14,16	106	15,36
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Tabela 24. Ukierunkowanie życia klasy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Moim nauczycie- lom zależy, abyśmy potrafili BYĆ w świecie, a nie tylko MIEĆ	Warstwa						Ogółem	
	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wszyscy nau- czyciele	18	7,44	27	12,56	19	8,15	64	9,28
Większość nauczycieli	46	19,01	40	18,6	41	17,6	127	18,41
Półowa Nauczycieli	58	23,97	45	20,93	47	20,17	150	21,74
Niektórzy nauczyciele	95	39,25	74	34,42	91	39,06	260	37,68
Żaden z nauczycieli	25	10,33	29	13,49	35	15,02	89	12,9
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące działań nauczyciela wobec klasy – analizowane z punktu widzenia upowszechnienia ukierunkowania życia klasy – pokazują, że podobnie, jak w przypadku upowszechnienia integracji klasy, co drugi

badany (49,43% ogółu badanych) uważa, że jeśli chodzi o jego doświadczenia związane z nauką w liceum, to nauczycielom (wszystkim, większości, połowie nauczycieli) zależy na orientowaniu uczniów w kierunku postawy „być” w świecie, a nie tylko „mieć” (tabela 24).

Prawie co ósmy badany (12,9% ogółu badanych) miał poczucie – na bazie swoich doświadczeń wywiedzionych z nauki w liceum – że żadnemu z nauczycieli nie zależało na kształtowaniu u niego postawy „być” w świecie, a nie tylko „mieć”. Rozkład uzyskanych wyników w zależności od warstwy mówi, że prawie co 10 badany uczeń szkoły z I warstwy i średnio co 7 badany uczeń szkoły z II i III warstwie jest tego zdania.

2.3. Korepetycje

W prowadzonych badaniach dążono do rozpoznania zjawiska, jakim są korepetycje. O korepetycjach – jak podkreśla Elżbieta Putkiewicz (2012) w przedmowie do wydania polskiego książki Marka Braya „Confronting the shadow educational system – what government policies for what private tutoring?” – jako problemie powszechnym zaczęto pisać niedawno. Pierwsza publikacja poświęcona problematyce korepetycji i konsekwencji, jakie one niosą ze sobą – „The shadow educational system: private tutoring and its implications for planners” – ukazała się w roku 1999. Jej autor – Mark Bray, dyrektor International Institute for Educational Planning UNESCO, dowiódł, że kwestia prywatnych nakładów na edukację rodzin uczniów to problem powszechny, występujący na wszystkich poziomach oświaty. Z badań przeprowadzonych przez Open Society Institute wynika, że w krajach postsocjalistycznych, w tym w Polsce, pojawił się nowy, prężny rynek korepetycji, zwany „trzecim sektorem” edukacji. Prace Marka Braya pokazują, że współcześnie z korepetycji korzystają nie tylko uczniowie, którzy nie dają sobie rady z nauką, ale uczęszczają na nie uczniowie bardzo dobrzy i dobrzy. Ostra rywalizacja o miejsca w renomowanych szkołach średnich oraz na renomowanych uczelniach, to jedna z głównych przyczyn brania przez uczniów korepetycji. Przyjrzyjmy się zatem skali występowania zjawiska korepetycji w badanej grupie, a także czynnikom, które decydują o występowaniu tego zjawiska w szkołach objętych badaniem.

Tabela 25. Skala zjawiska korepetycji – pobieranie korepetycji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem klasy

Pobieranie korepetycji	Klasa II		Klasa III		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Ze wszystkich przedmiotów	–	–	2	0,56	2	0,29
Z większości przedmiotów	4	1,19	10	2,82	14	2,03
Z połowy przedmiotów	6	1,78	8	2,59	14	2,03
Z niektórych przedmiotów	98	29,17	139	39,26	237	34,34
Z jednego przedmiotu	95	28,27	111	31,35	206	29,85
Z żadnego przedmiotu	133	39,59	84	23,72	217	31,46
Razem	336	100,00	354	100,00	690	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jak pokazuje tabela 25 w grupie badanych uczniów aż 68,54% badanych bierze korepetycje, w tym 34,34% uczniów bierze korepetycje z niektórych przedmiotów obecnych w programie nauczania, zaś 29,85% uczniów bierze korepetycje tylko z jednego przedmiotu. Zdarza się, że uczniowie biorą korepetycje z większości czy z połowy przedmiotów – 2,03%. W badanej grupie znaleźli się uczniowie, którzy stwierdzili, że biorą korepetycje ze wszystkich przedmiotów – 0,29% badanych.

Uzyskane dane pokazują, że ponad 2/3 badanych korzysta z korepetycji, co oznacza, że badane zjawisko jest wysoce nasilone i nabiera ono na mocy wraz z przejściem uczniów do wyższej klasy. Należy podkreślić, że podczas gdy w grupie uczniów klas II – 60,41% badanych pobiera korepetycje, to wśród uczniów klas III w sumie pobiera korepetycje aż 76,28% badanych, co pokazuje że przejściu uczniów do wyższej klasy – klasy maturalnej towarzyszy wzrost występowania zjawiska korepetycji aż o 15,87%.

Ciekawe wyniki wyłaniają się z analizy zjawiska korepetycji z uwzględnieniem warstw, do których szkoły zostały zakwalifikowane w zależności od wyników egzaminu maturalnego (zob. tabela 26). Otóż, największe nasilenie zjawiska korepetycji występuje wśród uczniów, którzy uczą się w szkołach warstwy II: 74,42% ogółu tych uczniów korzysta z korepetycji. Nieco mniej nasilone jest to zjawisko w szkołach z warstwy I i w szkołach z warstwy III:

występuje ono odpowiednio u 63,64% uczniów z warstwy I i 68,24% uczniów z warstwy III. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zjawisko korepetycji jest najbardziej nasilone wśród uczniów, którzy uczą się w szkołach z II warstwy.

Tabela 26. Skala zjawiska korepetycji – pobieranie korepetycji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw

Pobieranie korepetycji	Warstwa I		Warstwa II		Warstwa III	
	N	%	N	%	N	%
Ze wszystkich przedmiotów	0	0	1	0,47	1	0,43
Z większości przedmiotów	2	0,83	9	4,19	3	1,29
Z połowy przedmiotów	2	0,83	8	3,72	4	1,71
Z niektórych przedmiotów	80	33,06	81	37,67	76	32,62
Z jednego przedmiotu	70	28,92	61	28,37	75	32,19
Z żadnego przedmiotu	88	36,36	55	25,58	74	31,76
Razem	242	100,00	215	100,00	233	100,00

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Łącznie stosunkowo częściej uczniowie ze szkół z warstwy II, niż uczniowie ze szkół z warstwy I i II pobierają korepetycje z większości przedmiotów, z połowy przedmiotów czy też z niektórych przedmiotów, aby sprostać wymaganiom szkolnym. Rozkład wyników pokazuje, że o 10,86% częściej uczniowie ze szkół z warstwy II w stosunku do uczniów ze szkół z warstwy I i o 9,96% częściej uczniowie ze szkół z warstwy II w stosunku do uczniów ze szkół z warstwy III pobierają korepetycje z większości przedmiotów, z połowy przedmiotów czy też z niektórych przedmiotów, aby sprostać wymaganiom szkolnym.

Z jednego przedmiotu najczęściej korepetycje biorą uczniowie ze szkół z warstwy III: 32,19% ogółu uczniów ze szkół z tej warstwy w stosunku do 28,92% ogółu uczniów ze szkół z warstwy I i 28,37% ogółu uczniów ze szkół z warstwy II.

Omawiane wyniki są zgodne z tymi, które uzyskała Iveta Silova (2010) w prowadzonych w latach 2004-2006 badaniach nad zjawiskiem korepetycji w 12 wybranych krajach Europy Wschodniej i Azji Centralnej – krajach byłego bloku wschodniego: w Azerbejdżanie, Bośni i Hercegowinie, Chorwacji, Gruzji, Litwie, Mongolii, Polsce, Słowacji, Ukrainie, Kazachstanie, Kirgistanie i Tadżykistanie. Analiza danych Ivety Silovy pokazuje, że około

70,1% uczniów szkół średnich w Polsce w miastach pobiera korepetycje. Należy zaznaczyć, że korepetycje stają się coraz bardziej widoczne w Europie Wschodniej i Azji Środkowej od czasu upadku bloku państw socjalistycznych. Jednak ten bezprecedensowy wzrost skali zjawiska korepetycji, w jego różnych formach i postaciach, pozostaje w dużej mierze niezauważony przez decydentów politycznych. Korepetycje są bardziej powszechne w miastach niż na wsiach: w Polsce różnica ta wynosi 10,2%. Najwyższy wskaźnik korzystania z korepetycji odnotowano, jeśli weźmiemy pod uwagę miasta, w Azerbejdżanie – 95% oraz na Ukrainie – 82% i w Gruzji – 81,2%. Najniższy – 49,9% w Tadżykistanie.

Mając świadomość skali zjawiska korepetycji, warto przyjrzeć się temu, z których przedmiotów najczęściej uczniowie pobierają korepetycje. Jak pokazują dane w tabeli 27 w grupie 473 badanych uczniów, którzy pobierają korepetycje aż 71,03% pobiera korepetycje z matematyki. W drugiej kolejności, w grupie przedmiotów, z których badani najczęściej pobierają korepetycje, znalazł się język angielski – 41,65% badanych uczniów. W dalszej kolejności znalazła się fizyka – 25,79% badanych uczniów oraz chemia – 22,62% badanych uczniów pobierających korepetycje z tego przedmiotu.

Niektórzy badani w pozycji „inne przedmioty” wskazali na inne, oprócz języka angielskiego, języki obce, których uczą się w szkole i z których pobierają korepetycje. Wśród wymienionych przez uczniów języków obcych znalazły się: język niemiecki, język hiszpański i język francuski, które dla potrzeb niniejszej analizy stanowią łącznie kategorię *język obcy*.

Tabela 27. Korzystanie z korepetycji przez uczniów według przedmiotów

Przedmiot	Uczniowie pobierający korepetycje	
	N	% ogółu
Matematyka	336	71,03
Język angielski	197	41,65
Fizyka	122	25,79
Chemia	107	22,62
Biologia	47	9,94
Język polski	32	6,76
Geografia	29	6,13
Historia	12	2,53
WOS	10	2,11
Informatyka	4	0,84
<i>Inne: język obcy</i>	37	7,82

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

W prowadzonych badaniach poza skalą zjawiska korepetycji i obrazem przedmiotów, z których uczniowie najczęściej pobierają korepetycje, dążyliśmy do tego, by dowiedzieć się kto według uczniów miał zdecydowany wpływ na podjęcie przez nich decyzji o pobieraniu korepetycji. Uczniowie mogli wybrać co najmniej jedną spośród trzech odpowiedzi lub też dopisać własną. Z uzyskanych danych wynika, że aż dla 95,77% badanych była to przede wszystkim decyzja własna. Dla niektórych badanych uczniów osobami, które miały wpływ na decyzję o pobieraniu korepetycji byli ich rodzice – 26,43% uczniów przyznało, że to rodzice w zasadniczej mierze zdecydowali o konieczności pobierania korepetycji. W znikomym stopniu byli to nauczyciele – 2,75% badanych uczniów pobierających korepetycje uznało, że w ich przypadku nauczycieli odegrali ważną rolę w tym zakresie.

Tabela 28. Podejmowanie decyzji o konieczności pobierania korepetycji – osoba decydująca

Osoba decydująca	Uczniowie korzystający z korepetycji	
	N	%
Była to moja decyzja	453	95,77
Rodzice	125	26,43
Nauczyciel zalecił mi pobieranie korepetycji	13	2,75

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Jak pokazują dane w tabeli 28 decyzję o skorzystaniu z korepetycji w zdecydowanej większości przypadków uczniowie podejmują samodzielnie (95,77% badanych). Ważną rolę w decyzji o pobieraniu korepetycji u prawie co czwartego badanego odgrywali rodzice.

W ankiecie skierowanej do uczniów badanym postawiono pytanie brzmiące: „Co powinno zmienić się w szkole, aby uczniowie nie musieli korzystać z korepetycji, aby sprostać wymaganiom szkolnym?” Odpowiedzi udzielone przez uczniów – razem wzięte – na tak postawione pytanie otwarte dają obraz konkretnej szkoły, przede wszystkim jej słabości, stawianych wymagań oraz panującej atmosfery, którą z jednej strony tworzą nauczyciele, z drugiej zaś sami uczniowie. Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 87,25% badanych (602 uczniów). W grupie uczniów, którzy udzieli odpowiedzi znaleźli się zatem zarówno uczniowie korzystający z kore-

petycji, jak i ci, którzy nie pobierają dodatkowych płatnych lekcji poza zajęciami szkolnymi.

Rozwiązania, jakie proponują uczniowie, aby zminimalizować skalę zjawiska korepetycji zostały podzielone na kilka kategorii, które przedstawia tabela 29.

Tabela 29. Rozwiązania proponowane przez uczniów, aby nie odczuwali konieczności brania korepetycji w celu sprostania wymaganiom szkolnym

Kategoria	Rozwiązanie	Liczba uczniów
1	2	3
KADRA NAUCZYCIELSKA	Wymiana kadry nauczycielskiej na kompetentną, która lubi uczyć i czerpie z tego przyjemność	35
	Indywidualne podejście do ucznia	24
	Większe zainteresowanie nauczycieli samą lekcją i jej przebiegiem	9
	Większe zainteresowanie nauczycieli uczniami, dbanie o ich dobro a nie zrealizowanie materiału za wszelką cenę, wyrozumiałość, słuchanie ich problemów	5
	Lepsze zorganizowanie lekcji, nauczyciel nie powinien pytać przez 30 minut a potem zbyć nas stwierdzeniem „nauczcie się w domu”	4
	Możliwość swobodnego zadania pytania bez narażania się na uwagę nauczyciela	2
SPÓSÓB PROWADZENIA ZAJĘĆ	Więcej czasu poświęcone na tłumaczenie trudnych zagadnień	60
	Wolniejsze tempo pracy, dostosowane do możliwości grupy – nauczyciele nie powinni iść z programem tempem najlepszych, tylko najsłabszych	39
	Więcej samodzielnych ćwiczeń praktycznych na lekcji	18
	Interesująca forma prowadzenia lekcji, skupiająca uwagę uczniów	12
	Mniejsze prace domowe, bo z różnych przedmiotów łącznie jest za dużo na następny dzień	9
	Więcej zadań aktywizujących całość klasy	7
	Mniejsze grupy na lekcjach	7
	Konieczność uczenia się tylko przydatnych rzeczy	3
	Nauczyciel powinien rozwiązywać przykładowe zadania na tablicy	3
	Zadania na sprawdzianach nie powinny być bardziej skomplikowane niż te na lekcjach i powinny obejmować mniejszą partię materiału	3
	Rezygnacja z częstych (cotygodniowych) kartkówek	2
	Urozmaicenie lekcji projektami, prezentacjami	2
	Wprowadzenie pracy w grupach na lekcji	1

Tabela 29 (cd.)

1	2	3
PROGRAM NAUCZANIA	Więcej godzin w planie na lekcje z przedmiotów maturalnych i języków obcych	29
	Mniejszy nacisk na przedmioty bezwartościowe (niezdawane na maturze)	23
	Wyższy poziom lekcji, większe wymagania z przedmiotów maturalnych	17
	Niższy poziom, mniejsze wymagania z przedmiotów nie objętych egzaminem maturalnym	7
	Powinno pozwolić się rozwijać w przedmiotach, które w klasie nie są rozszerzone	3
ORGANIZACJA	Więcej bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych, fakultetów, kół przedmiotowych, zajęć wyrównawczych	17
	Współpraca z Uniwersytetem Łódzkim, chodzenie na wykłady na Uniwersytecie	2
	Większe odstępy między kolejnymi lekcjami	1
	Organizowanie zastępstw za nieobecnych nauczycieli, aby nie przepadały lekcje	1
UCZNIOWIE	Systematyczna praca uczniów	4
	Szkoła nie powinna przyjmować uczniów, którzy nie są przygotowani do intensywnej pracy	2
	Wszyscy uczniowie powinni być skupieni na lekcji, wtedy łatwiej byłoby przyswajać sobie pewne materiały	2
	Pracowitość uczniów	2
	Większe predyspozycje do nauki matematyki	2
	Pomoc ze strony rówieśników, którzy mogliby wytłumaczyć materiał	1

Źródło: Badania własne – ankiety adresowane do uczniów.

Przedstawiona tabela 29 pokazuje, że najczęściej wskazywanymi przez uczniów rozwiązaniami, które przyczyniłyby się – ich zdaniem – do braku konieczności brania korepetycji, aby sprostać wymaganiom szkolnym, to:

- „Więcej czasu poświęcone na tłumaczenie trudnych zagadnień przez nauczycieli”: uczniowie dodają, że aktualnie są nauczyciele, którzy na lekcjach częściej czytają podręczniki zamiast „powiedzieć coś od siebie” i do tego przystępnym językiem.

- „Wolniejsze tempo pracy, dostosowane do możliwości grupy”: nauczyciele nie powinni iść z programem tempem najlepszych, tylko najslabszych. Niestety, jak mówią sami uczniowie, nauczyciele często „gonią program” i nie interesują się czy wszyscy nadążają czy też nie.

- „Wymiana kadry nauczycielskiej na kompetentną, która lubi uczyć i czerpie z tego przyjemność”: uczniowie mówią, że obserwują sytuacje, kiedy nauczyciele „prowadzą lekcje bo muszą”, zupełnie się do nich nie przykładają, są nieprzygotowani i nieprzyjemni dla uczniów, wobec których okazują wyłącznie swoją władzę.

- „Więcej godzin w planie na lekcje z przedmiotów maturalnych i języków”: uczniowie wychodzą przy tym z założenia, że większa liczba godzin pozwoli nadrobić wszystkie zaległości i opanować całość programu, a także pozwoli zwolnić tempo nauki.

- „Indywidualne podejście do ucznia”: uczniowie mają życzenie, aby nie traktować ich przedmiotowo, ale okazać zrozumienie i w niektórych przypadkach większą cierpliwość.

- „Mniejszy nacisk na przedmioty bezwartościowe” – mniejszy nacisk na przedmioty niezdawane przez uczniów na maturze.

Część uczniów przy okazji tego pytania stanęła w obronie korepetycji, wskazując, że nie zawsze całkowita rezygnacja z tej formy nauki jest korzystna. Ilustracją tego stanu rzeczy są wybrane cytaty z wypowiedzi badanych uczniów w tym temacie:

- „Wydaje mi się, że z niektórych przedmiotów jest to po prostu potrzebne, żeby mieć korepetycje. Nauczyciel nie będzie odpowiadać wszystkim uczniom na raz, więc nie wszyscy będą uczyć się jednakowo dobrze. W szkole nie na da się nic zmienić, jest 30 uczniów w klasie i nikt się nie skupi na jednym”.

- „Uważam, że lekcje prowadzone są w taki sposób, że jeśli ktoś chce, nie musi brać korepetycji, żeby sprostać wymaganiom, w naszej szkole naprawdę lekcje są dobrze prowadzone, ja biorę korepetycje, gdyż chcę się lepiej przygotować do matury i zająć”.

- „Chcę bardzo dobrze przygotować się do matury. Indywidualne nauczanie jest dla mnie bardziej odpowiednie”.

- „Po prostu chcę umieć język angielski ponad program szkolny, dlatego uczęszczam na dodatkowe zajęcia z tego języka”.

- „Poprzez korepetycje uzupełniam braki z gimnazjum”.

3. Doskonalenie jakości kształcenia

Dyrektorzy w jednym z pytań otwartych zostali poproszeni o powiedzenie na co szkoła kładzie nacisk w doskonaleniu jakości kształcenia szkoły. Uzyskane odpowiedzi można uporządkować według dwóch następujących grup odnoszących się do:

- efektów kształcenia, oraz
- organizacji i przebiegu procesu kształcenia.

Szkoły, aby umożliwić uczniom naukę prowadzącą do określonych efektów, starają się podejmować działania, które najczęściej są związane z:

- przygotowaniem do egzaminu maturalnego,
- wyrównywaniem szans uczniów przez dodatkowe zajęcia wyrównawcze,
- kształceniem umiejętności kluczowych, oraz
- kształceniem biegłości i sprawności językowych uczniów (zob. tabela 30).

Warto przy tym nieco więcej miejsca poświęcić *przygotowaniu do egzaminu maturalnego*. Wśród siedmiu szkół, które uważają ten element za szczególnie istotny, znajduje się tylko jedna szkoła z warstwy I, dwie szkoły z warstwy II i aż cztery szkoły z warstwy III. Proporcja ta pokazuje, że – jeśli chcielibyśmy pokusić się o pewne uogólnienie pomimo małej grupy badawczej – dla szkół borykających się z problemem najniższego odsetka sukcesów na egzaminie maturalnym (warstwa III), odpowiednie przygotowanie do tego egzaminu stanowi kluczowy czynnik, na który szkoły z tej warstwy kładą silny nacisk w doskonaleniu jakości kształcenia.

Tabela 30. Doskonalenie jakości kształcenia: efekty kształcenia

Elementy, na które szkoła kładzie nacisk w doskonaleniu jakości kształcenia – efekty kształcenia	Liczba szkół
Przygotowanie do egzaminu maturalnego	7
Kształcenie umiejętności kluczowych uczniów	4
Wyrównywanie szans uczniów przez dodatkowe zajęcia wyrównawcze	4
Kształtowanie biegłości i sprawności językowych uczniów	3
Wszechstronny rozwój każdego ucznia	2
Rozwijanie zainteresowań uczniów	2
Przygotowanie uczniów do podejmowania przemyślanych decyzji	1
Samodzielność w zdobywaniu i przetwarzaniu informacji przez uczniów	1
Rozwijanie umiejętności analizy, syntezy, logicznego wnioskowania	1
Doskonalenie umiejętności społecznych	1
Wspomaganie w wyborze dalszej drogi kształcenia	1
Kształtowanie właściwych postaw u uczniów (partnerstwo, szacunek dla innych, tolerancja, szacunek dla historii i przeszłości)	1
Budowanie wiary we własne możliwości i odwagi do stawiania czoła przeciwnościom	1
Rozwijanie umiejętności stawiania sobie ambitnych celów	1

Źródło: Badania własne – ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Tabela 31. Doskonalenie jakości kształcenia: organizacja i przebieg procesu kształcenia

Elementy, na które szkoła kładzie nacisk w doskonaleniu jakości kształcenia – organizacja i przebieg procesu kształcenia	Liczba szkół
Rozwój zawodowy nauczycieli	6
Indywidualizacja procesu nauczania	6
Doposażenie bazy dydaktycznej szkoły/ nowoczesny sprzęt	5
Stosowanie nowoczesnych metod nauczania	4
Właściwy dobór kadry	1
Pełne wykorzystanie nowoczesnych technologii i dostępnych środków dydaktycznych	1
Podnoszenie EWD	1
Budowanie ciekawej oferty edukacyjnej	1
Budowanie jak najlepszych relacji między uczniem, nauczycielem i rodzicem	1
Promowanie uczniów i nauczycieli osiągających sukcesy, aby byli wzorem	1
Zapewnienie możliwości pogodzenia treningów z nauką	1

Źródło: Ankiety dotyczące jakości kształcenia adresowane do dyrektorów szkół.

Dane przedstawione w tabeli 31 pokazują, że rozwój zawodowy, indywidualizacja procesu nauczania, stosowanie nowoczesnych metod nauczania oraz doposażenie bazy dydaktycznej szkoły to elementy, na które w doskonaleniu jakości kształcenia najczęściej kładą nacisk badane szkoły. Przy czym, indywidualizacja procesu nauczania i stosowanie nowoczesnych metod nauczania były wskazane jedynie przez szkoły z warstwy III.

Doskonaleniu jakości kształcenia w powyższych dwóch obszarach, mogą służyć – jak zauważa przeważająca część dyrektorów – następujące działania:

- „ewaluacja wewnętrzna”,
- „systematyczne badanie jakości kształcenia w liceach poprzez stałą ocenę i kontrolę poziomu nauczania i jego wyników”,
- „monitorowanie wyników w nauce od klasy I do egzaminu maturalnego”,
- „badanie skuteczności wykorzystywanych form i metod pracy”.

Działania projakościowe na poziomie wewnętrznym badanych szkół związane są z budowaniem systemów zapewniania jakości kształcenia, w ramach których wspierane i monitorowane są działania na rzecz systematycznego podnoszenia jakości. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa – jak trafnie stwierdził jeden z badanych dyrektorów szkół – przekonanie, że „doskonaleniu jakości

kształcenia służy ocena własna szkoły, dyskusja, współpraca oraz promowanie i upowszechnianie najlepszych rozwiązań, a nade wszystko wsłuchiwanie się w głos uczniów”.

Kierując się założeniem mówiącym o tym, że jakość kształcenia w szkole jest – obok innych czynników – wyznaczana efektami kształcenia, które na poziomie liceum ogólnokształcącego są w zasadniczej mierze oceniane poprzez wyniki egzaminu maturalnego, skierowaliśmy do dyrektorów szkół pytanie otwarte o to, jakie sposoby analizy wyników egzaminu maturalnego, są stosowane do podnoszenia jakości kształcenia w szkole.

Dyrektorzy podkreślali, że starają się pozyskiwać informacje z wykorzystaniem różnych metod zbierania danych, po to by wykorzystywać zalety poszczególnych metod oraz niwelować ich ograniczenia. Analiza zebranego materiału pokazuje, że badani dyrektorzy pozyskują dane, które są związane głównie z wynikami egzaminu maturalnego. Dane te są analizowane pod różnym kątem. Poniżej przytaczam niektóre ze wskazanych przez dyrektorów sposoby pracy z danymi:

- „Zestawienia wyników egzaminów maturalnych, procentowe wyniki każdego ucznia, wszystkich klas, szkoły w skali staninowej.
- „Analiza porównawcza zdawalności i średnich wyników ze średnimi wynikami innych szkół z województwa, kraju, analiza staninowa.
- „Obliczanie średniej ważonej wyników egzaminów dla poszczególnych uczniów celem wyłonienia 3 najlepszych maturzystów w każdej klasie i szkole”.
- „Statystyka zdanych egzaminów maturalnych w porównaniu do lat ubiegłych”.
- „Analiza wyników egzaminów maturalnych z poszczególnych przedmiotów”.
- „Analiza przyczyn wyników, w tym problemów i trudności, poprzez wywiad pogłębiony”.
- „Analiza poziomów/współczynników łatwości zadań maturalnych”.
- „Analiza stopni trudności poszczególnych zadań dla absolwentów”.
- „Analiza wyborów przedmiotów maturalnych, w tym ze względu na rozszerzenia w klasach”.
- „Porównanie wyników szkoły z poziomem wyników publikowanych przez OKE”.
- „Badanie EWD – określenie efektywności nauczania, zestawienie i porównanie na przestrzeni lat oraz porównanie z innymi szkołami”.

- „Analiza efektów kształcenia każdego nauczyciela osobno w przeciągu ostatnich 3 lat”.

- „Analiza wyników ze względu na płeć”.

Jak widać w szkołach objętych badaniem podejmowane są działania sprzyjające analizie osiągnięć uczniów nie tylko bezpośrednio w odniesieniu do tych szkół. W celu uzyskania całościowego obrazu, szkoły analizują wyniki w kontekście wyników na poziomie województwa i kraju na przestrzeni ostatnich 3 lat oraz w kontekście takich zmiennych, jak chociażby: wybór przedmiotów maturalnych, stopień trudności zadań maturalnych czy płeć lub specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. W szkołach prowadzi się porównania wyników egzaminu maturalnego z – jak pisali badani – „oceną końcową”, „egzaminem gimnazjalnym w skali staninowej” oraz prowadzi się „obserwację egzaminów próbnych”.

W badaniach interesowało nas czy w szkole analizuje się osiągnięcia uczniów, uwzględniając ich możliwości rozwojowe. Oprócz jednej szkoły z warstwy I, wszystkie szkoły biorące udział w badaniach potwierdzały, że prowadzą takie analizy. W dalszej kolejności szkoły zostały poproszone o określenie na skali siedmiostopniowej, w jakim stopniu wdrażane w szkole wnioski z analizy osiągnięć uczniów (np. wyników sprawdzianu i egzaminu maturalnego) przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia. Przeważająca część badanych dyrektorów (63% – 12 na 19 dyrektorów) uznała, że raczej w przeciętnym stopniu wnioski z analizy osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia. Część dyrektorów – 36,8% uznała, że wnioski z analizy osiągnięć uczniów przyczyniają się w dość wysokim (21,1%) lub wysokim (15,7%) stopniu do wzrostu efektów kształcenia w ich szkołach. Uzyskane dane pokazały także, że najwyższą średnią ocen z wpływu wdrażanych w szkole wniosków z analizy osiągnięć uczniów na wzrost efektów kształcenia, szacują dyrektorzy szkół z warstwy I i najniżej – dyrektorzy szkół z warstwy III.

Analiza materiału empirycznego pozwala stwierdzić, że w szkołach objętych badaniem są badane nie tylko dane poszczególnych uczniów, ale również szkoły jako całości. Nauczyciele starają się analizować zebrane dane pod kątem słabych punktów lub obszarów wymagających udoskonalenia, jeśli chodzi efekty kształcenia oraz organizację i przebieg procesu kształcenia w szkole. Wkładany przez szkoły wysiłek w prowadzenie monitoringu kształcenia i jego efektów ma sprzyjać podnoszeniu jakości kształcenia.

Podsumowanie

W niniejszym rozdziale przedmiotem rozważań była jakość kształcenia w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących. W pierwszej kolejności ukazano ocenę jakości kształcenia dokonaną przez uczniów i dyrektorów szkół objętych badaniem. Następnie skierowano uwagę w stronę doświadczeń uczniów związanych z jakością kształcenia w toku nauki w liceum ogólnokształcącym. W dalszej części niniejszego rozdziału zostały przedstawione działania, jakie podejmują badani dyrektorzy szkół w celu podnoszenia jakości kształcenia w swoich szkołach.

Warto zauważyć, że w zasadniczej mierze przedmiotem prowadzonych tutaj analiz były doświadczenia uczniów w związku z ich udziałem w mającym miejsce w ich szkołach kształceniem formalnym. W prowadzonych badaniach starano się by ogólnej ocenie jakości kształcenia towarzyszyła ocena różnych aspektów składających się na kształcenie w badanych szkołach. Nacisk został położony na te obszary treściowe, które mają zasadnicze znaczenie dla jakości kształcenia w szkole, a mianowicie na lekcje i na relacje nauczyciela z uczniami. Podstawą przyjętych rozwiązań była próba spojrzenia na jakość kształcenia nie tyle poprzez efekty kształcenia, bo te – chociażby w postaci wyników egzaminu maturalnego – są znane uczniom, szkołom, jak i szerszemu odbiorcy dzięki publikacjom zamieszczanym na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia w badanych szkołach, starano się mieć zatem na uwadze, nie tyle jakość kształcenia w „sensie globalnym”, jak pokazano w rozdziale II niniejszej książki, co „z punktu widzenia określonego procesu lub procesów” (Nowosad, 2010, s. 136). W prezentowanych tutaj badaniach byliśmy zainteresowani procesem organizacji kształcenia i przebiegiem tego procesu. Założyliśmy, że analiza jakości kształcenia powinna być powiązana z analizą różnych aspektów składających się na kształcenie w badanych szkołach. Szczególnie interesowało nas kształcenie i przebieg tego procesu w toku organizacyjnej formy nauczania w szkole, jaką jest lekcja. Interesowało nas także jak kształtują się relacje nauczyciela z uczniami. W badaniach chcieliśmy skupić się na doświadczeniach uczniów mówiących o tym, jak przebiega kształcenie na lekcjach.

Poszukując odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące tego, jak kształtuje się ogólna ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi zebraliśmy dane, które mówią,

że tylko co dziesiąty uczeń uznaje jakość kształcenia w swojej szkole za bardzo wysoką, dwóch na pięciu uczniów uważa, że jakość kształcenia w ich szkole można ocenić wysoko, zaś aż co trzeci uczeń uznaje, że jakość kształcenia w jego szkole odpowiada poziomowi przeciętnemu – jest akceptowalna. Uzyskane wyniki badań pokazują także, że zdecydowana większość uczniów ze szkół, które mają najwyższy wskaźnik zdawalności egzaminu maturalnego wysoko ocenia jakość kształcenia w swoich szkołach. Natomiast stosunkowo nisko oceniają własne szkoły uczniowie ze szkół, których wskaźnik zdawalności egzaminu maturalnego plasuje się poniżej średniej wartości tego wskaźnika w kraju. Tutaj przeważają oceny, mówiące o tym, że jakość kształcenia w tych szkołach kształtuje się na przeciętnym bądź niskim poziomie.

W prowadzonych badaniach zależało nam na tym, aby spojrzeć na jakość kształcenia także oczami dyrektorów szkół. W ankiecie dotyczącej jakości kształcenia, adresowanej do dyrektorów szkół, znalazło się pytanie o ogólną ocenę jakości kształcenia w szkole, którą kieruje dany dyrektor. Zebrany materiał pokazał, że dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi ogólnie oceniają wysoko jakość kształcenia w kierowanych przez siebie szkołach. Otóż, aż 75% badanych dyrektorów ocenia jakość kształcenia na poziomie co najmniej wysokim. Rozkład odpowiedzi dyrektorów szkół w zależności od warstwy, w której znalazła się szkoła, pokazał, że wszyscy badani dyrektorzy szkół z warstwy I oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie bardzo wysokim i wysokim, wszyscy badani dyrektorzy szkół z warstwy II oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie wysokim, zaś dyrektorzy szkół z warstwy III oceniają jakość kształcenia w swojej szkole na poziomie wysokim i przeciętnym. Żaden z badanych dyrektorów nie ocenił jakości kształcenia w swojej szkole na poziomie niskim lub bardzo niskim.

Badania pozwalają z pewną ostrożnością wyprowadzić wniosek, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta dokonana przez uczniów i dyrektorów szkół ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, zaś wraz ze spadkiem tego wskaźnika ocena jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi dokonana przez uczniów i dyrektorów szkół maleje. Niemniej jednak dyrektorzy szkół nieco wyżej niż uczniowie oceniają jakość kształcenia w szkołach.

W prowadzonych badaniach chcieliśmy się dowiedzieć, jakie są doświadczenia uczniów w zakresie nauki w szkołach w obsza-

rach o zasadniczym znaczeniu dla jakości kształcenia w szkole – obszarów tworzących/definiujących usługę edukacyjną szkoły. Tutaj położyliśmy nacisk – jak zostało to zaznaczone – na ocenę poziomu wykonania usługi edukacyjnej w następujących obszarach: „lekcja” i „relacja nauczyciel – uczeń”.

Badanie doświadczeń uczniów związanych z nauką w ramach wskazanych wymiarów pozwoliło wyprowadzić szereg wniosków dotyczących postrzeganej przez uczniów jakości kształcenia i tym samym pozwoliło udzielić odpowiedzi na drugie pytanie badawcze odnoszące się do jakości kształcenia – pytanie, które przyjęło postać: „Jak uczniowie publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi oceniają/postrzegają poszczególne elementy składające się na jakość kształcenia w ich szkołach?”

Analiza doświadczeń uczniów związanych z nauką w liceum ogólnokształcącym podczas lekcji szkolnych była prowadzona poprzez pryzmat takich zmiennych, jak: treść lekcji, zakres stawianych przez nauczyciela wymagań, rodzaj aktywności uczniów, sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela i sposób przekazywania wiedzy. Ważną rolę odegrała analiza doświadczeń uczniów związanych z relacjami z nauczycielem. W tym przypadku interesowały nas zmienne określone jako: nauczyciel jako osoba znacząca, rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela, sposób traktowania ucznia przez nauczyciela, stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów oraz rodzaj działań nauczyciela wobec klasy.

Doświadczenia uczniów związane z lekcją w kontekście treści lekcji z jednej strony pokazują, że dla większości badanych uczniów lekcje, w których biorą udział, pozwalają im na coś więcej, niż tylko na ćwiczenie się w rozwiązywaniu zadań testowych w celu przygotowania się do egzaminu maturalnego; z drugiej zaś strony mówią o tym, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta dostrzeganie przez uczniów użyteczności treści, które są przedmiotem pracy na lekcjach. Uczniowie uczący się w szkołach z warstwy I mają w większym stopniu poczucie, że to, czego się uczą na lekcjach jest w wysokim lub bardzo wysokim stopniu przydatne w życiu (13,44% uczniów), niż uczniowie szkół z warstwy III (9,87%). Jednocześnie uczniowie uczący się w szkołach z warstwy III mają w większym stopniu poczucie, że to, czego się uczą na lekcjach jest w niskim lub bardzo niskim stopniu przydatne w życiu (66,95% uczniów warstwy III), niż uczniowie szkół z warstwy I (57,85%) i uczniowie szkół warstwy II (60,93%).

Doświadczenia uczniów związane z lekcją w kontekście obciążenia pracą szkolną pokazują, że co drugi uczeń uznaje, że obciążenie pracą szkolną jest wysokie, zaś co szósty, że bardzo wysokie. W większej mierze obciążenia tego doświadczają uczniowie tych liceów, których wskaźnik zdawalności egzaminu maturalnego jest bardzo wysoki i wysoki, niż uczniowie tych liceów, których wskaźnik ten jest raczej przeciętny, o czym mówi dodatkowo nie tylko ocena stopnia występowania interesującego nas tu obciążenia, ale także ocena zakresu jego występowania. I tak, obciążenie pracą szkolną jest za wysokie na wszystkich przedmiotach wśród 23,26% badanych uczniów uczących się w szkołach z warstwy II oraz wśród 17,36% badanych uczniów uczących się w szkołach z warstwy I i 13,3% uczniów uczących się w szkołach zakwalifikowanych z warstwy III. Obciążenie pracą szkolną jest zbyt duże na większości przedmiotów wśród 40,49% uczniów uczących się w szkołach z warstwy I oraz 36,29% uczniów uczących się w szkołach z warstwy II i 33,4% uczniów uczących się w szkołach warstwy III. W sumie zbyt dużego obciążenia pracą szkolną na wszystkich i na większości przedmiotów doświadczyło 57,85% uczniów ze szkół z warstwy I, 59,55% uczniów ze szkół z warstwy II i 46,7% uczniów ze szkół z warstwy III. Wyniki pokazują, że w nieco większej mierze uczniowie ze szkół z warstwy II odczuwają zbyt duże obciążenie na wszystkich i na większości przedmiotów, niż uczniowie ze szkół z warstwy I i III.

Ciekawie jawią się wyniki badań, jeśli przywołane wyżej dane dotyczące obciążenia uczniów nauką na lekcjach zestawimy z danymi mówiącymi o korzystaniu przez uczniów z dodatkowych płatnych zajęć pozalekcyjnych w postaci korepetycji. Otóż, z jednej strony uczniowie ze szkół z warstwy II mają poczucie silnego przeciążenia nauką na lekcjach, z drugiej zaś strony to wśród tej grupy występuje największe nasilenie zjawiska korepetycji. Aż 74,42% ogółu tych uczniów korzysta z korepetycji. W nieco mniejszej skali występuje to zjawisko w szkołach z warstwy I i w szkołach z warstwy III: odpowiednio 63,64% uczniów szkół z warstwy I i 68,24% uczniów szkół z warstwy III pobiera korepetycje.

Kolejny ciekawy wniosek odnosi się do doświadczeń uczniów związanych z aktywnością uczniów na lekcjach. Uzyskane wyniki mówią, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego z jednej strony wzrasta zakres swobody wypowiedzi uczniów w badanych liceach, z drugiej strony uczniowie u większej liczby nauczycieli doświadczają promowania ich samodzielności myślenia poprzez rozwiązywanie problemów na lekcjach.

Jeśli chodzi o sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela to badania pokazały, że zdecydowana większość badanych uczniów – 71,6% badanych – uczestniczyła w lekcjach, których przebieg był dobrze zorganizowany.

Wyniki pokazują, że 63,87% uczniów, w tym 48,35% uczniów warstwy I, 34,88% uczniów szkół z warstwy II i 25,32% uczniów szkół z warstwy III, twierdzi, że u większości nauczycieli panuje ład, porządek i dobra organizacja pracy na lekcjach.

Zdecydowana większość badanych uczniów – 74,5% badanych – idąc na lekcje nie czuła strachu przed nauczycielem u wszystkich, u niektórych lub u połowy nauczycieli, w tym nie czuło strachu przed wszystkimi nauczycielami, niektórymi lub połową nauczycieli 84,71% uczniów reprezentujących szkoły z I warstwy, 72,56% uczniów szkół z II warstwy i 65,66% uczniów szkół z III warstwy. Dane pokazują, że poczucie bezpieczeństwa uczniów zmniejsza się (a wraz z tym doświadczanie strachu przed nauczycielem nasila się) wraz ze zmniejszaniem się wskaźnika odsetka sukcesu szkoły na egzaminie maturalnym.

Sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela w kontekście poziomu atrakcyjności lekcji pokazuje, że średnio co drugi badany przyznał, że z reguły nudzi się na wszystkich lekcjach lub na większości lekcji. Najtrudniejsza sytuacja w tym zakresie ma miejsce w szkołach z II warstwy, gdyż tutaj aż 60% badanych uczniów tych szkół twierdziło, że doświadcza na lekcjach nudy. Uzyskane dane pokazują także, że tylko średnio nieco ponad co szósty badany przyznaje, że u większości lub wszystkich nauczycieli nie nudził się na lekcjach. Jednocześnie średnio co piąty badany ze szkół z warstwy I i co siódmy badany ze szkół z warstwy II i III uważa, że lekcje wszystkich lub co najmniej większości nauczycieli zazwyczaj są tak interesujące, że się na nich nie nudził.

Biorąc pod uwagę metody stosowane na lekcji, to tylko co piąty badany zauważa, że praca zespołowa odbywa się na lekcjach u większości nauczycieli, natomiast co drugi badany wskazuje, że tylko u niektórych nauczycieli na lekcjach uczniowie pracują w zespołach. Badania pokazały, że wraz ze wzrostem wskaźnika sukcesu na egzaminie maturalnym wzrasta udział uczniów w tego rodzaju doświadczeniach: co 5 piąty uczeń szkół warstwy I i ponad co szósty uczeń szkół warstwy III mówi o tego rodzaju doświadczeniach szkolnych.

Doświadczenia uczniów związane z tym, jakie nauczyciele mają relacje z uczniami pokazują, że tylko dla 2,71% badanych

wszyscy pracujący w danej szkole nauczyciele są wzorem postępowania etycznego. Dla 47,68% badanych tylko niektórzy pracujący w danej szkole nauczyciele są wzorem postępowania etycznego. Zaś dla 14,49% badanych żaden z nauczycieli nie jest wzorem postępowania etycznego. Rozkład częstości wskazań w tym zakresie w zależności od wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wskazuje na występowanie istotnych różnic w tym zakresie.

Doświadczenia uczniów związane z zaufaniem do nauczycieli pokazują, że prawie co drugi badany twierdzi, że ma zaufanie tylko do niektórych nauczycieli. Natomiast co czwarty badany twierdzi, że ma zaufanie do większości nauczycieli, a co 13 badany twierdzi, że nie ma zaufania do swoich nauczycieli. Zdecydowanie korzystniejsze doświadczenia w zakresie obdarzania nauczycieli zaufaniem mają uczniowie szkół z warstwy I. Badania prowadzą do wniosku, że wraz ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta zaufanie uczniów do nauczycieli. Spadkowi tego wskaźnika towarzyszy spadek zaufania uczniów do nauczycieli.

Jeśli na problematykę zaufania w relacjach nauczyciela z uczniem spojrzymy poprzez pryzmat tego na ile nauczyciele mają zaufanie do uczniów, to okazuje się, że tylko co 18 badany uczeń stwierdził, że wszyscy nauczyciele mają do niego zaufanie. Według co trzeciego ucznia większość uczących w szkole nauczycieli ma do niego zaufanie. Częściej zaufanie większości nauczycieli w stosunku do uczniów jest udziałem doświadczeń uczniów uczących się w szkołach z I warstwy, niż w szkołach z II i III warstwy. Badania pokazują, że wraz ze spadkiem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego wzrasta odsetek uczniów, którzy twierdzą, że tylko niektórzy nauczyciele mają do nich zaufanie.

Wypowiedzi uczniów dotyczące otwartości nauczycieli na uczniów pokazują, że prawie co drugi uczeń twierdzi, że tylko niektórzy nauczyciele interesują się nim jako człowiekiem. Natomiast, aż co piąty badany uczeń uznaje, że żaden z nauczycieli nie interesuje się nim jako człowiekiem.

Doświadczenia uczniów związane z tym, jak uczniowie są traktowani przez nauczycieli mówią, że co trzeci badany uważa, że tylko niektórzy nauczyciele traktowali go sprawiedliwie. Natomiast co piąty badany uznaje, że większość nauczycieli traktowała go sprawiedliwie. Uzyskane dane pokazały, że sprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli idzie w parze ze wzrostem wskaźnika zdawalności egzaminu maturalnego.

Analiza danych związanych ze sposobem traktowania uczniów przez nauczyciela w kontekście tego, w jakim zakresie nauczyciele starają się poświęcać uwagę na lekcjach każdemu uczniowi, nie zaś tylko uczniom zdolnym mówi, że co szósty uczeń uznaje, że większość nauczycieli jest zainteresowana przede wszystkim uczniami zdolnymi. Zdecydowanie wzrost poświęcania uwagi uczniom zdolnym przez większość nauczycieli widać w szkołach z warstwy II i III. Tylko co czwarty badany uważa, że żaden z nauczycieli nie faworyzuje uczniów zdolnych na zajęciach. Aż 34,71% uczniów z warstwy I twierdzi, że żaden z nauczycieli nie faworyzuje uczniów zdolnych na zajęciach, doświadczenia te podziela już nieco mniejsza grupa badanych ze szkół z II i III warstwy: odpowiednio 21,4% i 19,31% badanych.

Stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów było analizowane poprzez pryzmat takich kategorii, jak: rozwijanie poczucia autonomii i respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela. Wyniki pokazały, że aż co piąty uczeń uważa, że nauczyciele nie rozwijają poczucia autonomii uczniów poprzez zachęcanie uczniów do realizowania twórczych pomysłów i do twórczego myślenia. Natomiast prawie co drugi uczeń uznaje, że tylko niektórzy nauczyciele rozwijają poczucie autonomii uczniów poprzez zachęcanie uczniów do realizowania twórczych pomysłów i do twórczego myślenia oraz co piąty uczeń uznaje, że połowa nauczycieli rozwija poczucie autonomii uczniów. Większość badanych uczniów nie doświadcza zatem w szkole sytuacji, w których nauczyciele w sposób powszechny dbaliby o rozwój ich poczucia autonomii

Doświadczenia szkolne uczniów w kontekście drugiego – przyjętego na potrzeby badań aspektu stwarzania przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania w szkole – respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela pokazują, że ogółem ponad co trzeci badany miał doświadczenia mówiące o tym, że tylko niektórzy nauczyciele liczyli się ze zdaniem samorządu klasowego. Co czwarty badany uznaje, że większość lub połowa nauczycieli respektuje samorząd klasowy. Niestety – jak pokazały badania – tylko 3,48% badanych uczniów doświadczało sytuacji, w których wszyscy nauczyciele liczyli się ze zdaniem samorządu klasowego. Rozkład częstości wskazań w tym zakresie w zależności od warstwy nie wskazuje na obecność istotnych różnic.

Uzyskane dane z odpowiedzi na pytania dotyczące działań nauczyciela wobec klasy – analizowane z punktu widzenia upo-

wszechnienia integracji klasy – pokazują, że co drugi badany uczeń twierdzi, że co najmniej połowa nauczycieli, większość lub wręcz wszyscy nauczyciele dbają o integrowanie klasy. Prawie co siódmy badany twierdzi, że żaden z nauczycieli nie dba o to, by klasa była zgrana.

Dane z odpowiedzi na pytania dotyczące upowszechnienia ukierunkowania życia klasy pokazują, że prawie co drugi badany uważa, że większości nauczycieli zależy na orientowaniu uczniów w kierunku postawy „być” w świecie, a nie tylko „mieć”. Także co drugi badany uznaje, że połowie nauczycieli zależy na orientowaniu uczniów w kierunku postawy „być” w świecie, a nie tylko „mieć”. Prawie co ósmy badany miał poczucie, że żadnemu z nauczycieli nie zależało na kształtowaniu u niego postawy „być” w świecie, a nie tylko „mieć”.

Przeprowadzone badania poprzez skoncentrowanie uwagi na doświadczeniach uczniów i oddanie im zasadniczego głosu w badaniach odsłaniają wiele z tego, co na co dzień nie jest widoczne w szkole. Jak widać obraz szkół jest dość zróżnicowany. Można odnaleźć w kontekście analizowanej tutaj jakości kształcenia zarówno wiele silnych, jak i słabych stron liceów objętych badaniem. Uzyskane wyniki rzucają światło na specyfikę kształcenia nie tylko w badanych szkołach. Lawinowy wzrost korepetycji i prywatnych kursów, jaki miał miejsce po wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych do naszego systemu oświatowego, kieruje uwagę w stronę wydolności systemu oświaty. W tym kontekście pojawiają się pytania o to, gdzie rzeczywiście uczą się polscy uczniowie oraz na ile szkoła jest miejscem sprzyjającym nauce, a wraz z tym poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności, kompetencji i kształtowaniu postaw uczniowskich. Niektóre z proponowanych przez uczniów rozwiązań, aby nie odczuwali oni konieczności brania korepetycji w celu sprostanania wymaganiom szkolnym, zwłaszcza te powiązane z kadrą pedagogiczną i sposobem prowadzenia zajęć lekcyjnych, bezwzględnie odsłaniają raczej słabości szkół objętych badaniem i jednocześnie akcentują wyzwania, jakie stoją przed tymi szkołami.

W badaniach interesowało nas na co szkoła kładzie nacisk w doskonaleniu jakości kształcenia. Badani dyrektorzy głównie odnieśli się w tym zakresie – i słusznie – do efektów kształcenia i organizacji i przebiegu procesu kształcenia. Niemniej jednak, aby podnieść jakość kształcenia nie wystarczy dbać jedynie o działania, które najczęściej są związane z przygotowaniem do egzaminu

maturalnego, wyrównywaniem szans uczniów przez dodatkowe zajęcia wyrównawcze, kształceniem umiejętności kluczowych oraz z kształceniem biegłości i sprawności językowych uczniów. Równie istotna jest dbałość o jakość relacji między nauczycielem i uczniem. Czym bardziej relacje te będą silne, tym bardziej można założyć, że motywacja uczniów do nauki będzie większa, a to jest jeden z pierwszych i bodaj najlepszych kroków w kierunku dbałości o efekty kształcenia.

Zakończenie

Przedstawione w niniejszej książce badania zostały poświęcone ofercie edukacyjnej i jakości kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących miasta Łodzi. Badania te wpisują się w toczącą się dyskusję na temat roli podmiotów edukacji w procesach przemian, a zwłaszcza w procesach ich jakościowej odnowy. W toku badań starano się wejrzeć w obszar zjawisk, jakie mają miejsce w praktyce edukacyjnej szkół objętych badaniem.

Mimo, iż jak dotąd nie osiągnięto dostatecznego porozumienia w kwestii spójnej koncepcji jakości kształcenia w szkole, to należy podkreślić, że niezależnie od sposobu definiowania pojęcia jakości kształcenia od badających jakość kształcenia wymaga się o podejścia wieloaspektowego. Odpowiedź na pytanie, co świadczy o jakości określonej instytucji edukacyjnej, zawsze wymaga przyjęcia określonych założeń wynikających z przyjętego ujęcia szkoły. W prezentowanych tutaj badaniach po pierwsze odwołano się do Brunerowskiego ujęcia szkoły jako miejsca stwarzającego uczniom możliwości rozwijania sprawstwa, refleksyjności i współpracy. Podstawą prowadzonych badań było zatem założenie, że szkoła powinna umożliwić uczniom rozwijanie ich umiejętności, wrażliwości na rzeczywistość dzięki podejmowaniu wspólnej pracy w grupie, a także dawać poczucie, że mogą oni liczyć na pomoc nauczyciela i ufać nauczycielowi. Po drugie założono, że jakość kształcenia ma dwoisty charakter, zarówno subiektywny, jak i obiektywny. Stąd też, nie sposób rozważać jakości kształcenia w oderwaniu od jednego z tych aspektów. Po trzecie, uznano charakter procesualny jakości kształcenia, co z jednej strony wskazuje, iż nie jest to kategoria statyczna, wręcz przeciwnie charakteryzuje się ona swoistą dynamiką i ulega zmianom w czasie oraz wpływom czynników wewnętrznych i zewnętrznych; z drugiej zaś strony kieruje naszą uwagę w stronę ciągłego podnoszenia jakości kształcenia.

Większość przedstawionych w niniejszej książce analiz miała charakter diagnostyczny, co pozwoliło na dokonywanie oceny poszczególnych grup szkół względem siebie. Metoda ta okazała się dość skuteczna w ocenie interesujących nas cech składających się

na ofertę edukacyjną i jakość kształcenia, ale ukazywała tylko wewnętrzne zróżnicowanie zmiennych. Dość ciekawym podejściem było wyznaczenie poziomu satysfakcji w obrębie oceny sumarycznej zarówno oferty edukacyjnej, jak i jakości kształcenia w badanych szkołach. To podejście pozwoliło nam na uzyskanie oceny jakościowej badanych zmiennych.

Przemyślana oferta edukacyjna jest jednym z kluczowych czynników w podnoszeniu jakości pracy szkoły. Pytanie o związek poziomu zbieżności stopnia zadowolenia uczniów z oferty edukacyjnej ich szkół z jakością kształcenia w tych szkołach może być niezmiernie ważne w dalszych eksploracjach podjętego tutaj tematu.

Każda próba zintensyfikowania badań nad praktyką edukacyjną szkoły wzbudza określone nadzieje na doskonalenie istniejącego stanu. Lektura przedkładanej Czytelnikowi książki skłania – jak zakładałam – do skierowania uwagi na potrzebę tworzenia w szkołach optymalnych warunków do ich wewnętrznego rozwoju i zachęca do tworzenia środowiska, w którym relacje nauczyciela z uczniami, oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, zdominują kulturę pracy szkoły.

Ufam, że wiele wniosków, które zostały zawarte w tej książce może okazać się inspirujące w doskonaleniu praktyki edukacyjnej szkół objętych badaniem. Dbałość o wysoką jakość usług edukacyjnych stawia wysokie wymagania przed pracującymi w szkołach nauczycielami, którzy zamiast skazywać efekty własnej pracy na żywiołowość zjawisk, powinni przejawiać zrozumienie możliwości kreowania procesów w celu tworzenia szkoły, w której odpowiednio wykorzystuje się czas, możliwości technologiczne, a przede wszystkim potrzeby i potencjał uczniów. Umacnianiu wysokiej jakości kształcenia w szkole służy ocena pracy własnej, dyskusja, współpraca, promowanie i upowszechnianie najlepszych rozwiązań oraz wsłuchiwanie się w głos uczniów, którzy oczekują, nie tyle zapewnień o jakości kształcenia, co jakości kadry nauczającej, innowacyjnych programów nauczania, odpowiedniego wyposażenia sal dydaktycznych, wzbogacania i dostosowywania oferty edukacyjnej szkoły do ich potrzeb i możliwości.

Bibliografia

- Baranowski P. (2010). *Trendy na rynku pracy i rynku edukacyjnym województwa łódzkiego*. Łódź: „Księży Młyn” Dom Wydawniczy.
- Bartz B. (2000). *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Blanchard K., O'Connor M. (1998). *Zarządzanie poprzez wartości*. Tłum. D. Bakalarz. Warszawa: Studio Emka.
- Blikle A. (2012). *Doktryna jakości. Rzecz o skutecznym zarządzaniu*. Warszawa: Inicjatywa Firm Rodzinnych.
- Bogaj A. (2003). Liceum. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M. J. (1998). *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa: IBE.
- Bray M. (2012). *Korepetycje. Cień rzucany przez szkołę*. Tłum. K. Chodzińska. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Brzezińska A. (2000). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzeziński J., Elias A. (red.) (2003). *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*. Warszawa: ACADEMICA Wyd. SWPS.
- Cochran-Smith M., Lytle S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Condorcet J.A.N. (1948). *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Tłum. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa: PZWS.
- Dolata R. (2008). *Szkola – segregacje – nierówności*. Wydawnictwo: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dudzikowa M. (2010). Z teorii i metodologii badań. W: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Fedorowicz M., Wojciuk A. (red.) (2012) *Raport o stanie edukacji 2011*. Warszawa: IBE.
- Gutek G. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Hamrol A., Mantura W. (1998). *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*. Warszawa – Poznań: PWN.

- Hejwosz D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hornowska E. (2003). O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji. W: *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, J. Brzeziński, A. Eliaś (red.). Warszawa: ACADEMICA Wyd. SWPS.
- Julia D. (1992). *Słownik filozofii*. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Kaczmarek S. (2001). *Rewitalizacja terenów poprzemysłowych. Nowy wymiar rozwoju miast*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kiliński A. (1979). *Jakość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Koch R. (1997). *Słownik zarządzania i finansów: narzędzia, terminy, techniki od A do Z*. Tłum. P. Jędrusik. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Komisja Europejska (2010). *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: Regulacje i statystyki*. Warszawa: FRSE.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach* (1991). Warszawa: MEN.
- Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011* (2012). red. M. Fedorowicz, A. Wojciuk. Warszawa: IBE
- Krajewska A. (2004). *Jakość kształcenia akademickiego – ujęcie pedagogiczne*. Białystok: Trans Humana.
- Kruszewski K. (2003). Wstęp. W: J. McBeath, M. Schratz, D. Mewret, L. Jakobsen. *Czy nasza szkoła jest dobra?* Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz Cz. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska H. (2011). Wstęp. W: *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, red. H. Kwiatkowska, R. Stępień. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Kwiatkowska H., Stępień R. (red.) (2011). *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka*, red. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Liszewski S. (2009). *Łódź. Monografia miasta*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Lock D. (2002). *Podręcznik zarządzania jakością*. Warszawa: PWN.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen I. (2003). *Czy nasza szkoła jest dobra?* Warszawa: WSiP.
- Malenda A. (2003). Ewaluacja. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom I, red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Markowski T. (red.) (2006). *Rewitalizacja Księżego Młyna*. Biuletyn KPZK PAN. Zeszyt 229.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2010). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”.
- Michalak J. M., Marciniak M. (2011). *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi*. W: G. Michalski (red.), *Ewaluacja a jakość edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Michalak J. M. (2010). Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela. W: J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Mizerek H. (2012). Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc. W: *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2010a). Dyskretny urok ewaluacji. W: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2010b). „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa. W: *Auto-ewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nawroczyński B. (1931). *Zasady nauczania*. Warszawa: Książnica – Atlas.
- Nowacki T. W. (1998). Kształcenie ogólne i zawodowe. W: *Nowe uwarunkowania edukacji*, red. S.M. Kwiatkowski. Warszawa: IBE.
- Nowacki T., Korabinowska-Nowacka K., Baraniak B. (2000). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo WSP Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Nowak S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.
- Nowakowska-Siuta R. (2007). Szkoła – geneza i rozwój. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom 4, red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowosad I. (2010). Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nussbaum M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Okoń W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydanie 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011* (2011). GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Panek A. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implication for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41–50.
- Pawlak C. (2007). *Muzealizacja, rewitalizacja czy destrukcja? Wobec dziedzictwa XIX wiecznej architektury*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Payne A. (1996). *Marketing usług*. Warszawa: PWE.
- Pirsig R. M. (1994). *Zen i sztuka oporządzania motocykla*. Warszawa: Wydawnictwo „Rebis”.
- Piowarski R. (2006). *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: IBE.

- PN-EN ISO 9000 (2001). *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*. Warszawa: PKN.
- Potoczna M., Warzywoda-Kruszyńska W. (2009). *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Průcha J. (2004). *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*. Tłum. M. Politowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Putkiewicz E. (2012). Przedmowa do wydania polskiego. W: M. Bray, *Korepetycje. Ciężar rzucany przez szkołę*. Tłum. Karolina Chodzińska. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Raporty na temat wielkich miast Polski* (2011), www.pwc.com/pl/wielkie-miasta-polski/lodz-ludzie.jhtml, dostęp 10.12.2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, Dziennik Ustaw z 2004 roku, Nr 26, poz. 232 oraz z 2009 roku, Nr 31, poz. 208.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw z 2007 roku, Nr 83., poz. 562 z późniejszymi zmianami.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 07 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dziennik Ustaw z 2009 roku, Nr 168, poz. 1324.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 roku, Nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2012 roku, poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw z 2012 roku, poz. 204.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 16 czerwca 2011 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, Dziennik Ustaw z 2011 roku, Nr 142, poz. 831.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Scott P. (1994). Recent Development in Quality Assessment in Great Britain. W: D. Westerheijden, J. Brennan, P. Maassen (red.), *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Skrzypek E. (2000). *Jakość i efektywność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Silova I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (3), 327–344.
- Słownik języka polskiego* (2005). Opracowanie: E. Sobol. Warszawa: PWN.

- Sobotka A. (2013). *Podsumowanie raportów*. Raport opracowany w ramach projektu systemowego „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach EFS. <http://www.ore.edu.pl>, dostęp 25.02.2013
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2011* (2011). Red. M. Fedorowicz, M. Sitek. Warszawa: IBE
- Statystyka Łodzi* (2010). Łódź: Urząd Statystyczny w Łodzi.
- Stróżyński K. (2003). *Jakość pracy szkoły praktycznie*. Łódź: PWN.
- Studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego miasta Łodzi* (2002). Łódź: Urząd Miasta Łodzi.
- Swaniewicz P., J. Krukowska, P. Nowicka (2011). *Zaniedbane dzielnice w polityce wielkich miast*. Warszawa: Elipsa.
- Szymczak M. (red.) (1988). *Słownik języka polskiego*, tom I. Warszawa: PWN.
- Uproszczony Lokalny Program Rewitalizacji wybranych terenów śródmiejskich oraz pofabrycznych Łodzi na lata 2004–2013*. Załącznik do uchwały Nr LVI/1065/09 Rady Miejskiej w Łodzi z dnia 29 kwietnia 2009 r.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1999). Kwestia ubóstwa dzieci (na przykładzie Łodzi). *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 1, 139–151.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2010a). Od badań nad biedą do badań nad procesem dziedziczenia biedy – łódzka szkoła badań nad biedą i pomocą społeczną. *Praca Socjalna*. Numer specjalny lipiec-sierpień, 5–21.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2010b). Wszystkie dzieci są nasze? – bieda wśród dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(11), 54–62.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1998). *Życie i pracować w enklawach biedy*. Łódź: Instytut Socjologii.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Golczyńska-Grondas A. (2010). *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego – WZLOT*. Łódź: Wydawnictwo „Biblioteka”, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Fundacja Instytut Inicjatyw Społecznych.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J. (1998). Concentration of Poverty in Polish Large City: The Example of Łódź. *East Central Europe – L'Europe du Centre-Est* Vol. 20–23, parts 3–4 (1993–1996), 79–93.
- Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (red.) (1995). *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*. Warszawa: Wydawnictwo TEPIS.
- Wójcicka M. (2002b). *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*. Warszawa: Wyd. CBPNiSzW Uniwersytet Warszawski.
- Wójcicka M. (red.) (1997). *Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wójcicka M. (red.) (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW.
- Wójcicka M. (red.) (2002). *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Zaczyński Wł. P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zwolińska M. (2013). *Zarządzanie siecią szkół ponadgimnazjalnych w Łodzi*. Raport opracowany w ramach projektu systemowego „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach EFS. <http://www.ore.edu.pl>, dostęp 25.02.2013

Spis tabel

Rozdział I

Tabela 1. Szkoły, uczniowie i absolwenci liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 1996/1997	35
Tabela 2. Uczniowie liceów ogólnokształcących (bez szkół specjalnych) według klas i profili kształcenia w roku szkolnym 1995/1996 oraz 1996/1997 (% ogółu uczniów) ..	37
Tabela 3. Szkoły i uczniowie liceów ogólnokształcących dla młodzieży (wraz ze szkołami specjalnymi) według organów prowadzących w latach 1990–1997	38
Tabela 4. Zmiana liczby uczniów szkół ponadgimnazjalnych w latach 2000–2010 (w tys.)	45
Tabela 5. Liczba szkół, oddziałów i uczniów według typu szkół w roku szkolnym 2010/2011 w Polsce, w tym w województwie łódzkim	47
Tabela 6. Absolwenci z roku 2012, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r.	54
Tabela 7. Wyniki egzaminu maturalnego w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r. w różnych typach szkół w odniesieniu do absolwentów z roku 2012	54

Rozdział II

Tabela 1. Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu maturalnego po raz pierwszy i zdawalność egzaminu maturalnego w roku 2012, 2011 i 2010 w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi	59
Tabela 2. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w szkołach podstawowych w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012	78
Tabela 3. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w gimnazjach w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012	79
Tabela 4. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w liceach ogólnokształcących w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012	79
Tabela 5. Liczba uczniów, liczba oddziałów i średnia liczba uczniów w oddziale w zespołach szkół ponadgimnazjalnych (w tym w technikach, zasadniczych szkołach zawodowych, technikach uzupełniających, liceach profilowanych i szkołach policealnych) w Łodzi w latach 2005/2006 – 2011/2012	79

Rozdział III

Tabela 1. Uczniowie według rozpoczęcia i ukończenia nauki i według klas w roku szkolnym 2009/2010, 2010/2011 oraz 2011/2012 w badanych szkołach	88
Tabela 2. Badane szkoły według liczby oferowanych oddziałów, naboru i warstwy	89
Tabela 3. Badane szkoły według liczby uruchomionych oddziałów w roku szkolnym 2010/11, 2011/12 i warstwy	90

Tabela 4. Badane szkoły według liczby oferowanych w poszczególnych szkołach oddziałów i naboru	90
Tabela 5. Badane szkoły według liczby oferowanych w poszczególnych szkołach oddziałów, naboru i warstwy	91
Tabela 6. Popularność badanych szkół w ramach naboru 2009, 2010 i 2011 według warstwy	93
Tabela 7. Popularność oddziałów w badanych szkołach w ramach naboru 2009 według warstwy	93
Tabela 8. Popularność oddziałów w badanych szkołach w ramach naboru 2011 według warstwy	94
Tabela 9. Szkoły, w których przeprowadzono egzamin maturalny w 2012 – województwo łódzkie	96
Tabela 10. Zdający egzamin maturalny według typu szkoły w sesji 2012 – województwo łódzkie	96
Tabela 11. Egzamin maturalny w maju, czerwcu i sierpniu 2012 r. w liceach ogólnokształcących według wybranego terytorium w odniesieniu do absolwentów z roku 2012	96
Tabela 12. Wyniki egzaminu maturalnego z poszczególnych przedmiotów wśród wszystkich osób przystępujących do egzaminu maturalnego w 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce oraz w województwie łódzkim, w liceach ogólnokształcących w Łodzi i w badanych liceach	97
Tabela 13. Laureaci olimpiad przedmiotowych z poszczególnych przedmiotów w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie łódzkim oraz w liceach ogólnokształcących w Łodzi	99
Tabela 14. Popularność przedmiotów maturalnych w ramach egzaminu maturalnego w 2012 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce i w województwie łódzkim oraz w liceach ogólnokształcących w Łodzi	100
Tabela 15. Promocja do następnej klasy, w tym promocja z wyróżnieniem z uwzględnieniem warstw	107
Tabela 16. Frekwencja na zajęciach w poszczególnych klasach w danym roku szkolnym	108
Tabela 17. Frekwencja na zajęciach w poszczególnych klasach w danym roku szkolnym z uwzględnieniem warstw	108
Tabela 18. Drugoroczność w klasach I, II i III	109
Tabela 19. Drugoroczność w klasach I, II i III z uwzględnieniem warstw	109
Tabela 20. Nauczyciele badanych szkół według poziomu wykształcenia i warstwy	111
Tabela 21. Zatrudnienie nauczycieli według stopnia awansu zawodowego na terenie miasta Łódź, w szkołach ponadgimnazjalnych i w badanych szkołach ogółem – ujęcie procentowe	112
Tabela 22. Stopień awansu zawodowego nauczycieli badanych szkół a warstwa	112
Tabela 23. Słabe strony rady pedagogicznej szkół w opinii dyrektorów z uwzględnieniem warstw	114
Tabela 24. Stan techniczny budynku z uwzględnieniem warstw	116
Tabela 25. Stan wyposażenia szkoły – infrastruktury dydaktycznej z uwzględnieniem warstw	116
Tabela 26. Wyposażenie pracowni przedmiotowych a istniejące potrzeby z uwzględnieniem warstw	117

Rozdział IV

Tabela 1. Przedmiot o rozszerzonym programie nauczania w co najmniej jednej klasie w szkole a nabór – oferta projektowana a oferta realizowana	127
Tabela 2. Łączna liczba klas z rozszerzonym programem nauczania z danego przedmiotu a nabór – oferta projektowana	129
Tabela 3. Łączna liczba klas z rozszerzonym programem nauczania z danego przedmiotu a nabór – oferta realizowana	130
Tabela 4. Język obcy w klasach pierwszych według naboru – oferta projektowana a oferta realizowana	132
Tabela 5. Język obcy w klasach pierwszych według naboru i warstwy – oferta projektowana....	133
Tabela 6. Język obcy w klasach pierwszych według naboru i warstwy – oferta realizowana .	135
Tabela 7. Przedmiot dodatkowy według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana	136
Tabela 8. Wykaz przedmiotów dodatkowych według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana	137
Tabela 9. Zajęcia pozalekcyjne według naboru w badanych szkołach – oferta projektowana a oferta realizowana	139
Tabela 10. Zajęcia pozalekcyjne według naboru i ich łącznej liczby – oferta projektowana a oferta realizowana	140
Tabela 11. Zajęcia pozalekcyjne w badanych szkołach według naboru i warstwy – oferta projektowana a oferta realizowana	141
Tabela 12. Zajęcia pozalekcyjne według naboru, ich łącznej liczby i warstwy – oferta projektowana a oferta realizowana	142
Tabela 13. Projekty edukacyjne w latach 2010–2012 a warstwa	144
Tabela 14. Atuty oferty edukacyjnej szkół a nabór	148
Tabela 15. Adekwatność oferty edukacyjnej w stosunku do potrzeb uczniów – oceny uczniów	150
Tabela 16. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów z uwzględnieniem warstw – oceny uczniów	150
Tabela 17. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów a nabór – oceny dyrektorów szkół	151
Tabela 18. Adekwatność oferty edukacyjnej do potrzeb uczniów a nabór i warstwa – oceny dyrektorów szkół	152
Tabela 19. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów – oceny uczniów	153
Tabela 20. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów i warstwa – oceny uczniów.	154
Tabela 21. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów w ramach określonego naboru – oceny dyrektorów	154
Tabela 22. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów w ramach określonego naboru i warstwy – oceny dyrektorów	155
Tabela 23. Spełnienie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej – oceny uczniów	157
Tabela 24. Spełnienie przez szkołę oczekiwań co do realizowanej oferty edukacyjnej a warstwa – oceny uczniów	157
Tabela 25. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki regulujące	161
Tabela 26. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór i warstwa – czynniki regulujące	163
Tabela 27. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki sprzyjające	166
Tabela 28. Konstruowanie oferty edukacyjnej a nabór – czynniki sprzyjające z uwzględnieniem warstw	167

Tabela 29. Konstruowanie oferty edukacyjnej a Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych	169
Tabela 30. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów i ich skuteczność a nabór..	171
Tabela 31. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów i ich skuteczność a nabór i warstwa	173
Tabela 32. Źródła informacji o liceum	175
Tabela 33. Źródła informacji o liceum z uwzględnieniem warstw	176

Rozdział V

Tabela 1. Jakość kształcenia w ocenie uczniów – ocena ogólna	182
Tabela 2. Jakość kształcenia w ocenie uczniów z uwzględnieniem warstw – ocena ogólna ...	183
Tabela 3. Jakość kształcenia w ocenie dyrektorów szkół – ocena ogólna	184
Tabela 4. Jakość kształcenia w ocenie dyrektorów szkół z uwzględnieniem warstw – ocena ogólna	184
Tabela 5. Rodzaj przekazywanej wiedzy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	187
Tabela 6. Zakres transferu wiedzy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw ..	188
Tabela 7. Obciążenie pracą szkolną w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	189
Tabela 8. Stawianie przez nauczycieli wymagań w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	190
Tabela 9. Swoboda wypowiedzi ucznia na lekcjach w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	192
Tabela 10. Promowanie samodzielności uczniów w rozwiązywaniu problemów na lekcjach w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	193
Tabela 11. Upowszechnienie ład, porządku i dobrej organizacji pracy w czasie lekcji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	194
Tabela 12. Poczucie bezpieczeństwa w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	195
Tabela 13. Atrakcyjność lekcji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	196
Tabela 14. Praca zespołowa w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	196
Tabela 15. Nauczyciel jako wzór postępowania etycznego w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	198
Tabela 16. Zaufanie uczniów do nauczycieli w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	198
Tabela 17. Zaufanie nauczycieli do uczniów w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	199
Tabela 18. Otwartość nauczycieli na uczniów w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	200
Tabela 19. Sprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	201
Tabela 20. Faworyzowanie uczniów zdolnych w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	202
Tabela 21. Rozwijanie poczucia autonomii w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	203
Tabela 22. Respektowanie samorządu klasowego przez nauczyciela w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	204
Tabela 23. Integracja klasy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	205

Tabela 24. Ukierunkowanie życia klasy w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	205
Tabela 25. Skala zjawiska korepetycji – pobieranie korepetycji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem klasy	207
Tabela 26. Skala zjawiska korepetycji – pobieranie korepetycji w doświadczeniach uczniów z uwzględnieniem warstw	208
Tabela 27. Korzystanie z korepetycji przez uczniów według przedmiotów	209
Tabela 28. Podejmowanie decyzji o konieczności pobierania korepetycji – osoba decydująca	210
Tabela 29. Rozwiązania proponowane przez uczniów, aby nie odczuwali konieczności brania korepetycji w celu sprostania wymaganiom szkolnym	211
Tabela 30. Doskonalenie jakości kształcenia: efekty kształcenia	214
Tabela 31. Doskonalenie jakości kształcenia: organizacja i przebieg kształcenia	215