

A photograph of two students, a girl and a boy, standing in front of a chalkboard. The chalkboard is covered with various mathematical formulas, geometric diagrams, and scientific symbols. The girl is on the left, wearing a plaid shirt and jeans, and the boy is on the right, wearing a dark t-shirt and jeans. They appear to be engaged in a discussion or lesson. The text of the title is overlaid on the image in large, white, sans-serif capital letters.

# ŚRODOWISKO GIMNAZJÓW W OPINII UCZNIÓW I DYREKTORÓW SZKÓŁ

Joanna Mazur  
Anna Dzielska  
Barbara Woynarowska  
Dorota Zawadzka

ZDROWIE I SZKOŁA 2015  
Raport techniczny

ŚRODOWISKO  
GIMNAZJÓW  
W OPINII  
UCZNIÓW  
I DYREKTORÓW  
SZKÓŁ

## AUTORZY OPRACOWANIA:

Zakład Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Instytut Matki i Dziecka

dr hab. Joanna Mazur

mgr Anna Dzielska

dr n. hum. Dorota Zawadzka

Katedra Biomedycznych Podstaw Edukacji i Seksuologii,

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

prof. dr hab. med. Barbara Woynarowska

Wsparcie informatyczne Wyższa Szkoła Informatyki

i Zarządzania w Rzeszowie

Opracowanie wykonano w ramach projektu sfinansowanego

ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych

na podstawie decyzji numer DEC-2013/09/B/HS6/03438

---

## NAJWAŻNIEJSZE SKRÓTY:

CHIP-AE – Child Health and Illness Profile – Adolescent Edition

CI – confidence interval (przedział ufności)

FAS – Family Affluence Scale (skala zasobów materialnych rodziny)

HBSC – Health Behaviour in School-aged Children

IMD – Instytut Matki i Dziecka

KZN – Kwestionariusz Zdrowia Nastolatka

M – mean (wartość średnia)

NCN – Narodowe Centrum Nauki

OR – odds ratio (iloraz szans)

SD – standard deviation (odchylenie standardowe)

SEO – System Ewaluacji Oświaty

SLQ – School-level questionnaire (kwestionariusz dotyczący szkoły)

WHO – World Health Organization (Światowa Organizacja Zdrowia)

ŚRODOWISKO  
GIMNAZJÓW  
W OPINII  
UCZNIÓW  
I DYREKTORÓW  
SZKÓŁ

Joanna Mazur, Anna Dzielska,  
Barbara Woynarowska, Dorota Zawadzka

WARSZAWA 2015

# SPIS TREŚCI

|           |  |    |
|-----------|--|----|
|           | WSTĘP  | 6  |
| <b>I</b>  | <b>INFORMACJA O BADANIACH</b>                    |    |
|           | 1.1. Dobór próby                                 | 11 |
|           | 1.2. Klasyfikacja szkół                          | 13 |
|           | 1.3. Kwestionariusze i organizacja badań         | 17 |
|           | 1.4. Metody analizy                              | 20 |
| <b>II</b> | <b>WYNIKI</b>                                    |    |
|           | 2.1. Charakterystyka próby szkół i uczniów       | 23 |
|           | 2.2. Ocena szkół przez uczniów                   | 30 |
|           | 2.2.1. Kompetencje uczniów                       | 31 |
|           | 2.2.2. Osiągnięcia szkolne                       | 32 |
|           | 3.2.2.1. Osiągnięcia szkolne w skali porządkowej | 33 |
|           | 3.2.2.2. Osiągnięcia szkolne na skali wizualnej  | 35 |
|           | 2.2.3. Problemy szkolne                          | 37 |
|           | 2.2.4. Stres szkolny                             | 39 |
|           | 2.2.5. Pozycja społeczna ucznia w klasie         | 41 |
|           | 2.2.6. Czas przeznaczony na odrabianie lekcji    | 43 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.7. Wsparcie społeczne związane ze szkołą                                    | 45        |
| 2.2.7.1. Wsparcie ze strony innych uczniów w klasie                             | 46        |
| 2.2.7.2. Wsparcie ze strony rodziców  | 49        |
| 2.2.7.3. Wsparcie ze strony nauczycieli   | 51        |
| 2.2.8. Motywowanie uczniów przez nauczycieli                                    | 53        |
| 2.2.9. Adekwatność ocen w stosunku do osiągnięć w nauce                         | 56        |
| 2.2.10. Poczucie przynależności do szkoły                                       | 58        |
| 2.2.11. Autonomia uczniów   | 61        |
| 2.3. Wybrane charakterystyki gimnazjów w opinii dyrektorów                      | 64        |
| 2.3.1. Wyniki testu gimnazjalnego   | 64        |
| 2.3.2. Środowisko fizyczne szkoły   | 65        |
| 2.3.3. Problemy społeczne w szkole  | 66        |
| 2.3.4. Problemy społeczne w okolicy szkoły                                      | 68        |
| 2.3.5. Uczestnictwo uczniów i rodziców w życiu szkoły                           | 70        |
| 2.3.6. Wybrane zależności między różnymi aspektami<br>oceny gimnazjów           | 71        |
| <b>PODSUMOWANIE</b>   | <b>73</b> |
| <b>WYBRANE PIŚMIENNICTWO</b>  | <b>77</b> |
| <b>ANEKS: ZASADY PROWADZENIA EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ<br/>PLACÓWEK OŚWIATOWYCH</b> | <b>81</b> |

# WSTĘP

Środowisko szkoły ma istotny wpływ na realizację jej zadań określonych przez państwo w aktach prawnych oraz oczekiwanych przez społeczeństwo. Wpływa ono także na zdrowie i samopoczucie uczniów oraz pracowników szkoły, którzy spędzają w tym środowisku, przez kilkanaście lat, wiele godzin dziennie. Zgodnie z koncepcją promocji zdrowia i rozwojem od ponad 25 lat w Europie i Polsce programu „Szkoła promująca zdrowie”, szkoła jest jednym z siedlisk dla zdrowia oraz inwestycją dla edukacji, zdrowia i demokracji (Barnekow Rasmussen i Rivett, 2000; Woynarowska i Woynarowska-Sołdan, 2014). W tym aspekcie, poza oceną szkoły jako placówki oświatowej, równie ważne są dwa wymiary środowiska szkoły:

- środowisko fizyczne, które tworzą (WHO, 2003):
  - budynek szkoły i jego zawartość: struktura i infrastruktura, stan techniczny, sanitarny, wyposażenie, mikroklimat;
  - teren szkoły, boisko;
  - otoczenie szkoły, w tym m.in. ruch uliczny, hałas, zanieczyszczenia oraz inne zagrożenia (także związane z problemami społecznymi);
- środowisko społeczne, które tworzy cała społeczność szkolna (uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy). Istotą tego wymiaru środowiska

jest klimat społeczny szkoły, na który składają się m.in.: relacje między uczniami, uczniami i nauczycielami, samymi nauczycielami, nauczycielami i dyrekcją szkoły oraz rodzicami, wzajemne wsparcie, model zarządzania szkołą, uczestnictwo uczniów i rodziców w życiu szkoły (Śliwerski i Mizerski, 2000; Okoń, 2007). Wyniki wcześniejszych badań własnych wykazały istnienie związku między postrzeganiem przez uczniów środowiska psychospołecznego szkoły a ich zdrowiem i zadowoleniem z życia oraz podejmowaniem przez nich zachowań ryzykownych (Mazur i wsp., 2003).

Gimnazja są w polskim systemie edukacji stosunkowo nową formą. W 2015 r., w którym prowadzono omawiane badania własne, minęło 16 lat od ich utworzenia. Głównym celem ich wprowadzenia było wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej, podniesienie poziomu kształcenia i przedłużenia o jeden rok powszechnego nauczania. Wyniki analiz zaprezentowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych w czasopiśmie *Edukacja* (2015 nr 4) w cyklu „Gimnazja – bilans piętnastolecia” wykazały, że:

- mimo, że zgodnie z założeniami reformy z 1999 r., gimnazja miały być odrębnymi, samodzielnymi szkołami, to jednak, w okresie kilkunastu pierwszych lat ich funkcjonowania, utworzono cztery ustrojowe typy (modele) gimnazjów: samodzielne, zbiorcze w zespole szkół ze szkołą podstawową, zbiorcze ze wspólnym obwodem ze szkołą podstawową i zbiorcze ze szkołą ponadgimnazjalną (Herczyński i Sobotka, 2015);
- wprowadzenie gimnazjów nie przyczyniło się do zmniejszenia nierówności społecznych w polskiej edukacji, ale także nie zwiększyły się te nierówności, „mimo, że elitarne gimnazja stanowią nowy kanał edukacyjnego awansu” (Sawiński, 2015);
- umiejętności szkolne, plany i aspiracje edukacyjne uczniów wiejskich gimnazjów funkcjonujących w zróżnicowanych gminach (podmiejskich, popegeerowskich, rolniczych) są w znacznej mierze niezależne od lokalnych uwarunkowań środowiskowych. Szczególnie w środowiskach rolniczych, wysokie efekty funkcjonowania gimnazjów okazały się ich trwałą osiągnięciem (Domalewski, 2015).

Od kilku miesięcy trwa w Polsce ożywiona dyskusja nad funkcjonowaniem gimnazjów. Są propozycje ich likwidacji, formułowane są argumenty „za” i „przeciw” takiej decyzji. Prezentowane opracowanie dotyczy właśnie gimnazjów i dostarcza wielu dodatkowych danych, które mogą być wykorzystane w trwających dyskusjach i pracach nad reformą systemu edukacji.



Warto dodać, że w świetle wyników najnowszej rundy badań HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Collaborative Cross-national Study*) z 2014 r., uczniowie I klas gimnazjów są grupą mającą szczególnie pozytywny stosunek do szkoły, lepszy od dwóch innych uczestniczących w tych badaniach grup uczniów klas V szkoły podstawowej i III gimnazjum. Może to świadczyć o entuzjazmie i nadziejach, z jakimi młodzież przekracza ten próg edukacyjny.

Opracowanie niniejsze stanowi raport cząstkowy związany z realizacją projektu pt. **„Środowisko fizyczne i społeczne oraz jakość funkcjonowania szkoły a zdrowie subiektywne i zachowania zdrowotne nastolatków – zastosowanie modeli strukturalnych i ścieżkowych szacowanych na danych o strukturze hierarchicznej”**. Projekt realizowany jest w ramach umowy z Narodowym Centrum Nauki w konkursie OPUS 5 (Nr 2013/09/B/HS6/03438).

Głównym celem tego opracowania jest ocena stopnia zróżnicowania wylosowanej grupy gimnazjów, pod względem oceny środowiska fizycznego i społecznego. Wykorzystano trzy źródła danych:

- dane indywidualne uczniów z wylosowanych gimnazjów z terenu całego kraju, pochodzące z ankiety „*Zdrowie i szkoła*” (próba 4085 uczniów klas I-III);
- dane indywidualne uczniów zagregowane do poziomu szkoły (próba 70 gimnazjów);
- dane na temat środowiska fizycznego i społecznego szkoły uzyskane z ankiety wypełnianej przez przedstawicieli dyrekcji szkół wylosowanych do badań uczniów (próba 52 gimnazjów – 74% ogółu wylosowanych).

Nowym elementem pracy jest wykorzystanie w analizie ww. kategoryzacji szkół opartej na wynikach ewaluacji zewnętrznej w ramach SEO (*System Ewaluacji Oświaty*). Na podstawie tych danych badane gimnazja umownie zaklasyfikowano do trzech kategorii jakości szkoły – gorsze, przeciętne, lepsze. Zwrócono uwagę, czy szkoły zaklasyfikowane do poszczególnych kategorii nie różnią się ze względu na lokalizację i profil społeczno-demograficzny ankietowanych uczniów w sposób, który zakłócałby dalsze analizy.

W raporcie skoncentrowano się na aspektach metodologicznych badań – pytaniach i skalach odnoszących się do środowiska fizycznego i społecznego szkoły. Omówiono podstawowe skale zbudowane na podstawie pytań zamieszczonych w ankietach wypełnianych przez uczniów i dyrektorów gimnazjów oraz podano ich właściwości psychometryczne. Zaproponowano kategoryzację wyników w ramach skal oraz zbadano ich rozkład. W kolejnych publikacjach omówione zostaną różne modele oceny środowiska szkolnego. Również wyniki dotyczące związanych ze środowiskiem szkolnym uwarunkowań zdrowia i zachowań zdrowotnych uczniów będą sukcesywnie opisywane w kolejnych publikacjach, jako artykuły w wydawnictwach ciągłych oraz w raporcie końcowym z realizacji projektu. Ze względu na powyższe założenia, opracowanie ma charakter **raportu technicznego**, który powinien wspomagać pogłębione analizy wyników i pomóc zdefiniować kolejne obszary analiz.

# I

---

## Informacja o badaniach

Operatem losowania była lista 234 gimnazjów publicznych ze wszystkich województw<sup>1</sup>, które w roku szkolnym 2013/14 lub 2014/15 przeszły, opisaną w aneksie, całościową ewaluację zewnętrzną według procedury obowiązującej w tym okresie ([www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)). W szkołach tych łącznie uczyło się 58 tysięcy uczniów w 2,5 tys. oddziałach. Badanie zrealizowano w 70 spośród 78 gimnazjów losowo wybranych z powyższej listy, w których uzyskano zgodę dyrektora na badanie uczniów (tab.1).

Początkowym założeniem było wylosowanie sześciu województw. Z powodu wprowadzenia zmodyfikowanego systemu ewaluacji szkół od 1 września 2013 r., w pierwszej fazie realizacji projektu było zbyt mało gimnazjów, które przeszły ewaluację całościową według nowych zasad. Zdecydowano się więc na próbę ogólnopolską, ze stratyfikacją na sześć zdefiniowanych regionów<sup>2</sup>. Odrębne regiony stanowiły trzy województwa, w których w tym okresie największa liczba gimnazjów przeszła ewaluację zewnętrzną (mazowieckie, śląskie, wielkopolskie). Pozostałe województwa podzielono umownie na trzy regiony (wschodni – centralny – zachodni). Uzyskano w ten sposób duże zróżnicowanie geograficzne badanej próby. Strukturę próby szkół według województw przedstawiono w tabeli 1.

---

<sup>1</sup> W województwie lubuskim nie było gimnazjów, które przeprowadziły w tym okresie całościową ewaluację zewnętrzną. Wybrano losowo trzy szkoły, które odbyły taką ewaluację wcześniej. Dwie z nich zgodziły się na uczestniczenie w projekcie. Oszacowano wskaźnik jakości szkoły, jako odsetek oceny maksymalnej, możliwej do uzyskania w tamtym okresie (17 kryteriów), co pozwoliło zaklasyfikować te szkoły do jednej z trzech omówionych dalej kategorii. Zbadana została też jedna szkoła w województwie wielkopolskim, której raport ewaluacyjny sporządzony został według poprzedniej procedury (a błędnie została oznaczona w bazie jako ewaluacja wg nowego typu).

<sup>2</sup> Wylosowano od 11 do 15 szkół w każdej z sześciu grup.

TABELA 1. LICZBA PODDANYCH BADANIU GIMNAZJÓW I UCZNIÓW WEDŁUG WOJEWÓDZTW

| WOJEWÓDZTWO         | GIMNAZJA WYŁOSOWANE | GIMNAZJA ZBADANE |                 | ZBADANI UCZNIOWIE |
|---------------------|---------------------|------------------|-----------------|-------------------|
|                     |                     | Ankieta uczniów  | Ankieta szkolna |                   |
| Dolnośląskie        | 4                   | 4                | 3               | 207               |
| Kujawsko-pomorskie  | 3                   | 3                | 1               | 189               |
| Lubelskie           | 1                   | 1                | 0               | 61                |
| Lubuskie            | 3                   | 2                | 1               | 93                |
| Łódzkie             | 5                   | 5                | 4               | 264               |
| Małopolskie         | 3                   | 3                | 2               | 196               |
| Mazowieckie         | 12                  | 12               | 11              | 738               |
| Opolskie            | 4                   | 4                | 3               | 268               |
| Podkarpackie        | 3                   | 2                | 2               | 155               |
| Podlaskie           | 3                   | 2                | 2               | 108               |
| Pomorskie           | 4                   | 4                | 2               | 264               |
| Śląskie             | 12                  | 8                | 5               | 441               |
| Świętokrzyskie      | 2                   | 1                | 1               | 61                |
| Warmińsko-mazurskie | 4                   | 4                | 3               | 238               |
| Wielkopolskie       | 11                  | 11               | 8               | 568               |
| Zachodniopomorskie  | 4                   | 4                | 4               | 234               |
| Ogółem              | 78                  | 70               | 52              | 4085              |

Podstawy prawne i zasady prowadzenia ewaluacji zewnętrznej szkół wg SEO przedstawiono w aneksie. W zmodyfikowanej wersji, obowiązującej od 1 września 2013 r., szkoły oceniane są na podstawie 12 kryteriów, w skali pięciopunktowej od A do E, co oznacza spełnianie przez szkołę wymagań w stopniu odpowiednio: bardzo wysokim, wysokim, średnim, podstawowym i niskim. Kodując te wyniki w kolejności odwrotnej, obliczono **surowy indeks oceny szkoły**, teoretycznie przyjmujący zakres od 0 do 48 punktów, gdzie wysoka punktacja jest stanem pozytywnym. Uzyskanie takiej całościowej oceny szkoły nie jest celem SEO (jak również nie jest to ściśle skala porządkowa), jednak w niniejszej pracy ma ona charakter pomocniczy, jako narzędzie do klasyfikacji szkół. Tak zbudowana skala ma strukturę jednoczynnikową i bardzo wysoką rzetelność (wskaźnik Cronbacha 0,901).

Szkoły z bazy SEO (234 gimnazja<sup>3</sup>), podzielono na trzy grupy, przyjmując za punkt odjęcia 28/29 i 38/39 punktów. W uzyskanej próbie rzeczywisty rozkład wartości mieścił się w zakresie 16-47 punktów, wartość średnia  $32,9 \pm 6,4$ .<sup>4</sup> Szkoły podzielono w stosunku 20%; 60%; 20%<sup>5</sup>, co odpowiada porównaniu pierwszego i piątego kwintyla ze środkową częścią populacji (Q1, Q2-Q4, Q5). Tego typu podział jest często stosowany w badaniach zamożności gospodarstw domowych dla wyróżnienia skrajnych grup społecznych. Alternatywny podział, jaki można rozważyć to wyodrębnienie jako najlepszych szkół tych, które mają same oceny A i B (20 szkół).

Rozkład punktacji badanych szkół przedstawiono na rycinie 1. Rozkład ten nie odbiega istotnie od normalnego (test Kołmogorowa-Smirnowa;  $p=0,829$ ).

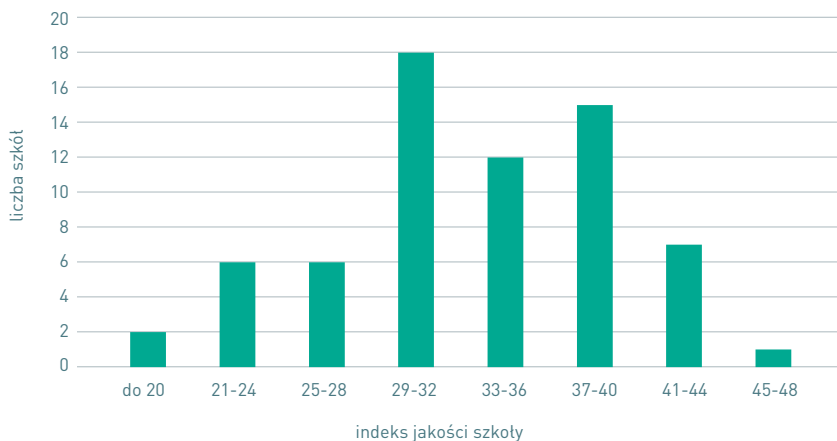
<sup>3</sup> Dla 25% wylosowanych szkół dostępne były raporty z ewaluacji całościowej z 2013 r., dla 75% z 2014 r. i dla 10% z 2015 r.

<sup>4</sup> W bazie stanowiącej operat losowania była jedna szkoła ze skrajnie niską punktacją (4 punkty)

<sup>5</sup> W poszczególnych kategoriach było: 19,1%; 60,3% i 20,6% uczniów oraz dokładnie 20%, 60% i 20% szkół

Biorąc pod uwagę normalność rozkładu **indeksu jakości szkoły**, w podziale na trzy kategorie, grupa środkowa odpowiada wartości średniej  $\pm$  1SD rozkładu wystandaryzowanego (współczynnik  $kappa=0,744$ ;  $p<0,001$ ).

RYCINA 1. BADANE GIMNAZJA (N=67)<sup>6</sup> WG OGÓLNEGO INDEKSU JAKOŚCI SZKOŁY



W grupie 234 gimnazjów nie stwierdzono istotnych różnic między szkołami wylosowanymi i nie wylosowanymi do badania w zakresie średniej oceny jakości szkoły ( $p=0,799$ ). Średni indeks jakości szkoły wyniósł w pełnej bazie 234 szkół 33,1 (SD=6,3).

Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie średnich ogólnych ocen w ramach województw. W trzech województwach, w których zbadano największą liczbę szkół, uzyskano następujące wyniki:

- Mazowieckie:  $31,42 \pm 5,88$
- Śląskie;  $39,87 \pm 1,89$
- Wielkopolskie:  $28,10 \pm 5,95$ .

<sup>6</sup> Wyłączono dwie szkoły z woj. lubuskiego, jedną z wielkopolskiego oceniane według poprzedniego systemu

TABELA 2. ZRÓŻNICOWANIE SZKÓŁ (N=67) ZE WZGLĘDU NA SPEŁNIENIE CZĄSTKOWYCH WYMAGAŃ EWALUACYJNYCH\*

| KRYTERIA EWALUACYJNE  | OGÓŁEM |      | KATEGORIE JAKOŚCI SZKÓŁ |      |                 |      |             |      | TEST F | P     |
|---|--------|------|-------------------------|------|-----------------|------|-------------|------|--------|-------|
|   |        |      | gorsze N=14             |      | przeciętne N=39 |      | lepsze N=14 |      |        |       |
|   | M      | SD   | M                       | SD   | M               | SD   | M           | SD   |        |       |
| 1. Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów               | 2,72   | 0,79 | 1,86                    | 0,95 | 2,79            | 0,52 | 3,36        | 0,50 | 20,66  | 0,000 |
| 2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się           | 2,31   | 0,97 | 1,57                    | 0,85 | 2,26            | 0,91 | 3,21        | 0,43 | 14,21  | 0,000 |
| 3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej | 2,60   | 0,78 | 2,00                    | 0,55 | 2,51            | 0,68 | 3,43        | 0,51 | 19,00  | 0,000 |
| 4. Uczniowie są aktywni   | 2,81   | 0,86 | 1,93                    | 1,21 | 2,87            | 0,47 | 3,50        | 0,52 | 18,39  | 0,000 |
| 5. Respektowane są normy społeczne  | 2,75   | 0,86 | 1,93                    | 1,07 | 2,85            | 0,67 | 3,29        | 0,47 | 12,69  | 0,000 |
| 6. Szkoła wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji    | 2,87   | 0,60 | 2,29                    | 0,61 | 2,87            | 0,41 | 3,43        | 0,51 | 19,99  | 0,000 |
| 7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych     | 2,93   | 0,53 | 2,43                    | 0,65 | 2,97            | 0,36 | 3,29        | 0,47 | 12,95  | 0,000 |
| 8. Promowana jest wartość edukacji  | 2,78   | 0,85 | 2,07                    | 1,07 | 2,79            | 0,61 | 3,43        | 0,65 | 11,91  | 0,000 |
| 9. Rodzice są partnerami szkoły   | 2,27   | 1,01 | 1,07                    | 0,73 | 2,33            | 0,74 | 3,29        | 0,61 | 34,23  | 0,000 |
| 10. Wykorzystywane są zasoby szkoły oraz środowiska lokalnego                     | 3,12   | 0,59 | 2,71                    | 0,47 | 3,08            | 0,53 | 3,64        | 0,50 | 11,79  | 0,000 |
| 11. Szkoła uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminów                         | 2,82   | 0,78 | 2,00                    | 1,11 | 2,92            | 0,42 | 3,36        | 0,50 | 17,08  | 0,000 |
| 12. Zarządzanie szkołą służy jej rozwojowi  | 2,93   | 0,88 | 1,86                    | 0,86 | 2,97            | 0,54 | 3,86        | 0,36 | 40,32  | 0,000 |
| Ogólny wynik  | 32,88  | 6,35 | 23,71                   | 3,29 | 33,23           | 2,95 | 41,07       | 2,37 | 124,5  | 0,000 |

\*Punktacja wyników: E – 0 punktów; D – 1 punkt; C – 2 punkty, B – 3 punkty, A – 4 punkty; pełen opis kryteriów znajduje się w aneksie

W województwie śląskim, wszystkie uczestniczące w badaniu gimnazja uzyskały maksymalne oceny (A i B) we wszystkich 12 obszarach. Na 8 szkół z tego województwa 6 zostało zaklasyfikowanych do najlepszej kategorii, a dwie do przeciętnej. Podobnie w pełnej bazie 234 szkół, stwierdzono wyraźnie wyższe ogólne oceny w tym województwie w porównaniu z pozostałymi województwami (36,8 vs. 31,5). Można więc rozważyć wyeliminowanie w przyszłości tego województwa z niektórych analiz i przesunięcie punktów odcięcia definiujących trzy grupy szkół, aby uniknąć obciążenia wynikającego z lokalnych standardów prowadzenia ewaluacji. Niemniej jednak mogą być inne przyczyny tak znacznych różnic, poza tendencją do zawy-



żania oceny szkoły. Można założyć rzeczywiście lepszy poziom placówek oświatowych w tym województwie lub większą skłonność dyrekcji gorszych szkół do odmowy uczestniczenia w badaniu (odmówiły 4 szkoły – tab.1).

W tabeli 2 porównano szkoły należące do trzech kategorii (gorsze, przeciętne, lepsze) pod względem ogólnej punktacji i spełnienia wymagań częściowych, stwierdzając wyraźne różnice we wszystkich przypadkach. Różnica między skrajnymi kategoriami szkół jest największa w odniesieniu do kryterium dziewiątego, dotyczącego uczestnictwa rodziców, a najmniejsza w odniesieniu do kryterium siódmego, dotyczącego nauczycieli. Wyeliminowanie województwa śląskiego nie zmienia wnioskowania na temat istotności powyższych różnic.

# Kwestionariusze i organizacja badań

## 3

W badaniach zastosowano metodę sondażu i technikę anonimowej ankiety. Badania dotyczyły dwóch grup – uczniów i dyrektorów gimnazjów, do których uczęszczali badani uczniowie.

### *Badania uczniów*

W wylosowanych gimnazjach zbadano ogółem 4085 uczniów – od 61 w województwie lubelskim i świętokrzyskim do 738 w mazowieckim (tab. 1).

Kwestionariusz dla uczniów, zatytułowany „Zdrowie i szkoła”, składał się z 47 pytań lub bloków pytań (łącznie 149 zmiennych), z których większość była już poprzednio stosowana w Polsce w realizacji innych projektów. Były to przeważnie pytania pochodzące z protokołu badań HBSC<sup>7</sup> oraz z polskiej adaptacji kwestionariusza CHIP-AE (*Child Health and Illness Profile – Adolescent Edition*)<sup>8</sup>. Wykorzystując wyniki poprzednich badań, zastosowano skrócone skale 2– 3 itemowe, opisujące środowisko szkolne, które silnie korelują z ich pełniejszą wersją. Skale te opisują:

- **kompetencje szkolne** – 3 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *sądzę, że jestem tak samo zdolny jak inni w moim wieku; bardzo dobrze piszę sprawdziany i klasówki; sądzę, że jestem inteligentny*;
- **problemy szkolne** – 3 pytania z kwestionariusza CHIP-AE (skala Zagrożeń Brakiem Osiągnięć): *problemy z nauką, problemy z koncentracją*

<sup>7</sup> Międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC realizowane są co 4 lata, w Polsce od 1990 r. Obecnie do sieci HBSC należą 44 kraje (lub regiony) – [www.hbsc.org](http://www.hbsc.org). W badaniach wykorzystywany jest międzynarodowy standardowy kwestionariusz.

<sup>8</sup> Kwestionariusz CHIP-AE – opracowany w USA przez B.Starfield i A.Riley. W ramach polskiej adaptacji opracowano jego skróconą wersję zawierającą 66 pytań indeksowanych w 4 wymiarach głównych i 16 cząstkowych (Mazur, 2012).

*cją lub skupieniem uwagi w szkole, problemy z porozumiewaniem się z nauczycielami;*

- **wsparcie społeczne ze strony uczniów** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą; większość uczniów w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy;*
- **wsparcie społeczne ze strony rodziców** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *rodzice są gotowi mi pomóc, gdy mam kłopoty w szkole; rodzice zachęcają mnie, abym dobrze się uczył w szkole;*
- **wsparcie społeczne ze strony nauczycieli** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *nasi nauczyciele traktują nas dobrze i sprawiedliwie; większość moich nauczycieli jest życzliwa;*
- **motywowanie uczniów przez nauczycieli** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *nauczyciele chwalią mnie, kiedy się bardzo staram; nauczyciele chwalią mnie, kiedy dobrze wykonam pracę;*
- **adekwatność ocen w stosunku do osiągnięć w nauce** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *oceny dobrze odzwierciedlają moje osiągnięcia w nauce; moje oceny są sprawiedliwe;*
- **poczucie przynależności do szkoły** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *lubię przebywać w szkole; czuję się związany z moją szkołą*
- **autonomia uczniów** – 2 stwierdzenia z kwestionariusza HBSC: *uczniowie mogą wpływać na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji; uczniowie mogą wpływać na to, jakie zadania wykonują na lekcji;*

Niezależnie od powyższych skal zastosowano pojedyncze pytania na temat: obciążenia nauką (stresu szkolnego), czasu przeznaczanego na odrabianie lekcji (w dniach szkolnych i dniach weekendu), osiągnięć w nauce (wersja w skali porządkowej i wizualnej) oraz pozycji ucznia w klasie (też na skali wizualnej).

Badanie przeprowadzono w okresie od 31 marca do 22 czerwca 2015 r. W 19 szkołach zastosowano tradycyjną ankietę papierową, w 51 ankietę internetową. Badania ankietowe przeprowadzono na terenie szkoły metodą audytoryjną, w klasie lub pracowni informatycznej. Za organizację badania odpowiedzialny był przeszkolony ankieter bądź osoba wyznaczona przez dyrekcję szkoły; w przypadku problemów z dotarciem ankietera (najczęściej był to pedagog szkolny). Do badania internetowego wykorzy-

stano system Lime Survey ([www.limesurvey.org/en/](http://www.limesurvey.org/en/)), będący tzw. wolnym oprogramowaniem (*free open source software*). Średni czas wypełniania przez Internet ankiety ucznia wynosił 18,4 minut (SD=5,9).

O badaniu „Zdrowie i szkoła” powiadomiono wojewódzkie kuratoria oświaty. Uzyskano też zgodę lokalnej Komisji Bioetycznej, działającej w Instytucie Matki i Dziecka, która oceniała projekt badania, procedurę uzyskiwania zgody rodziców i dzieci oraz treść kwestionariusza.

Na początku roku szkolnego 2015/16 rozesłano do dyrekcji wylosowanych 70 gimnazjów dodatkową ankietę, opisującą środowisko szkoły, prosząc o jej wypełnienie na podstawie stanu w drugim półroczu poprzedniego roku szkolnego (czyli w okresie ankietyzacji uczniów). Wysłano dwa listy przypominające oraz kontaktowano się z dyrekcją szkół mailowo i telefonicznie. Założeniem było wypełnianie ankiety szkolnej przez Internet, też w systemie LimeSurvey. W drugim liście przypominającym załączono ankietę papierową, licząc na zwiększenia wskaźnika realizacji próby. Ogółem uzyskano 52 wypełnione ankiety<sup>9</sup> (74,3%), w tym 39 wypełnionych przez Internet i 13 nadesłanych w wersji papierowej.

Kwestionariusz szkolny zawierał 11 pytań lub bloków pytań (65 zmiennych), pochodzących głównie z protokołu badań HBSC. W badaniach HBSC, niezależnie od ankiety ucznia, rekomendowane jest zbieranie danych na temat szkół (tzw. *SLQ - school level questionnaire*). SLQ zawiera moduł podstawowy i pakiety opcjonalne. W omawianym badaniu z 2015 r. zastosowano obszerny skrót kwestionariusza SLQ, uzupełniony o pytania własne. Średni czas wypełniania przez Internet ankiety szkolnej wynosił 6,6 minut (SD=1,9).

Oba badania ankietowe miały charakter poufny, chociaż nie były w pełni anonimowe. W przypadku ankiety ucznia, identyfikowano szkołę na podstawie wpisywanej nazwy miejscowości, numeru IP serwera w danej szkole oraz na podstawie daty ankietyzacji internetowej (wg dokumentacji osób prowadzących badania). Ankiety papierowe przysyłane były w kopertach oznaczonych pieczętką szkoły, co pozwoliło na jednoznaczną identyfikację szkół. W przypadku ankiety szkolnej, wypełnianej przez Dyrekcję, do identyfikacji wykorzystano informację na temat lokalizacji szkoły (województwo, powiat, wielkość miejscowości, odległość od miasta wojewódzkiego) i jej wielkości (liczby uczniów i nauczycieli). Nazwa i dane teleadresowe szkół nie pojawiają się w bazach danych.

---

<sup>9</sup> W czterech szkołach dyrekcja wprost odmówiła uczestniczenia w tej dodatkowej ankietyzacji

# 4 Metody analizy

Analizując dane z ankiety ucznia, zidentyfikowano czternaście elementów oceny środowiska szkolnego lub funkcjonowania ucznia w szkole oraz odpowiednie pytania lub bloki pytań, opisujące te aspekty oceny.

W kolejnych krokach analizy:

- oceniono strukturę danej skali przy pomocy eksploracyjnej analizy czynnikowej oraz jej rzetelność (alfa Cronbacha);
- podzielono zakres zmienności skali (lub pojedynczego pytania) na trzy poziomy, tak aby przeciętny zawierał 50-70% obserwacji<sup>10</sup>;
- porównano rozkłady wartości danej skategoryzowanej skali lub pytania w grupach wyróżnionych ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania i kategorie jakości szkoły wg SEO (test chi-kwadrat);
- oszacowano szansę osiągnięcia najbardziej korzystnego poziomu danej skali w zależności od płci, wieku, miejsca zamieszkania i kategorii jakości szkoły w analizie wielowymiarowej przy użyciu regresji logistycznej;
- zbadano zróżnicowanie 70 szkół wg średniego indeksu danej skali lub odsetka korzystnych odpowiedzi (dla pojedynczych pytań);

Analizując dane z ankiety szkolnej wypełnianej przez dyrektora lub jego/jej przedstawiciela, zidentyfikowano pięć elementów oceny szkoły i jej otoczenia. Ograniczono się do zbadania związku z kategorią jakości szkoły lub

<sup>10</sup> Przeważnie pierwszy poziom jest najmniej korzystny a ostatni najbardziej korzystny. Warunek 50-70% w środkowym przedziale trudno było spełnić w przypadku pojedynczych pytań (osiągnięcia szkolne) lub silnie skośnych skal (np. wsparcie ze strony rodziców).

podania tylko ogólnego rozkładu odpowiedzi. Porównywano w trzech kategoriach szkół średnie indeksy odpowiednich skal (uczestnictwo uczniów i rodziców w działaniach szkoły) lub liczbę odpowiedzi pozytywnych (środowisko fizyczne) lub negatywnych (problemy społeczne w szkole i w jej sąsiedztwie). Uzupełnienie stanowi analiza związku między tymi pięcioma aspektami oceny szkoły.

# II

---

## Wyniki

# Charakterystyka próby szkół i uczniów

1

Badaniem objęto 4085 uczniów z 70 gimnazjów zlokalizowanych we wszystkich województwach, w tym 48% chłopców i 52% dziewcząt. Udział poszczególnych roczników szkolnych wynosił: 33,1% (I klasa); 35,6% (II klasa) oraz 31,3%<sup>1</sup> (III klasa gimnazjum). **Łącznie w ankietyzacji uczestniczyły 203 klasy szkolne**, a w większości szkół badano po jednej klasie na każdym poziomie. Wśród ankietowanych uczniów było 21,1% mieszkańców dużych miast (powyżej 100 000 mieszkańców<sup>2</sup>), 33,7% mieszkańców małych miast i 45,2% mieszkańców wsi. Wśród mieszkańców małych miast stwierdzono podwyższony odsetek uczniów II klas, a związek między wiekiem a miejscem zamieszkania oscylował na granicy istotności statystycznej ( $p=0,049$ ) – tab.3. Próby z dużych miast, małych miast i wsi nie różniły się pod względem struktury według płci ankietowanych ( $p=0,190$ ).

Wiek ankietowanych obliczono na podstawie daty urodzenia i daty ankietyzacji. Wahał się on od 13 do 17 lat, średnio ankietowani mieli 14,91 lat ( $SD=0,87$ ).

TABELA 3. BADANI UCZNIOWIE WEDŁUG WIEKU (POZIOMU NAUCZANIA), PŁCI I MIEJSCA ZAMIESZKANIA

| KLASA GIMNAZJUM | OGÓŁEM | PŁEĆ    |            | MIEJSCE ZAMIESZKANIA |             |                 |
|-----------------|--------|---------|------------|----------------------|-------------|-----------------|
|                 |        | chłopcy | dziewczęta | duże miasta          | małe miasta | rejony wiejskie |
| I               | 1352   | 616     | 736        | 309                  | 455         | 588             |
| II              | 1454   | 720     | 734        | 270                  | 495         | 689             |
| III             | 1279   | 626     | 653        | 282                  | 427         | 570             |
| Ogółem          | 4085   | 1962    | 2123       | 861                  | 1377        | 1847            |

<sup>1</sup> W niektórych szkołach niechętnie odnoszono się do badań najstarszego rocznika z powodu egzaminów gimnazjalnych.

<sup>2</sup> W badaniach uczestniczyły szkoły z Gdańska, Łodzi, Płocka, Poznania, Radomia, Szczecina, Warszawy, Wrocławia.



W badanych szkołach było średnio 286 uczniów (SD=168) i 12 oddziałów (SD=6). Zakres liczby uczniów wynosił 46 do 906, a liczby oddziałów od 3 do 36. Szkoły zaklasyfikowane do trzech kategorii jakości funkcjonowania nie różniły się pod względem wielkości mierzonej liczbą uczniów.

Na podstawie danych na temat wielkości badanych szkół oszacowano, że w badaniu ankietowym wzięło udział 20,4% uczniów.

W tabelach 4 – 6 przedstawiono różnice między próbami pochodzącymi z trzech kategorii szkół. W grupie najlepszych szkół była mniejsza reprezentacja uczniów III klas oraz stosunkowo większy odsetek mieszkańców dużych miast. Nie wykazano tylko różnicy w strukturze tych trzech grup, jeśli chodzi o płeć ankietowanych – tab. 4.

Analizowano też lokalizację szkół (wg raportu SEO), co nie jest równoznaczne z podawanym przez ucznia miejscem zamieszkania. Wśród 70 gimnazjów, 40,0% było zlokalizowanych w gminach miejskich, 25,7% w gminach miejsko-wiejskich i pozostałe 34,3% w gminach wiejskich.

TABELA 4. STRUKTURA DEMOGRAFICZNA PRÓBY UCZNIÓW W GIMNAZJACH WG KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY [%]

| CHARAKTERYSTYKA DEMOGRAFICZNA | KATEGORIA JAKOŚCI SZKOŁY |                      |                 | P     |
|-------------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------|-------|
|                               | gorsze<br>N=780          | przeciętne<br>N=2465 | lepsze<br>N=840 |       |
| Ogółem*                       | 19,1                     | 60,3                 | 20,6            |       |
| Płeć                          |                          |                      |                 |       |
| chłopcy                       | 46,3                     | 48,5                 | 48,2            | 0,548 |
| dziewczęta                    | 53,7                     | 51,5                 | 51,8            |       |
| Klasa gimnazjum               |                          |                      |                 |       |
| I                             | 35,1                     | 32,2                 | 33,9            |       |
| II                            | 42,2                     | 33,8                 | 34,5            | 0,000 |
| III                           | 22,7                     | 34,0                 | 31,6            |       |
| Miejsce zamieszkania          |                          |                      |                 |       |
| duże miasta                   | 25,1                     | 18,1                 | 26,0            |       |
| małe miasta                   | 28,5                     | 31,5                 | 45,1            | 0,000 |
| rejon wiejskie                | 46,4                     | 50,4                 | 28,9            |       |

\*% w rzędzie; pozostałe odsetki w kolumnach (dla płci, wieku i miejsca zamieszkania) w ramach kategorii jakości szkół

Ponad 2/3 ankietyowanych mieszkało z obojgiem biologicznych rodziców. Odsetek ten systematycznie się zwiększał w kolejnych kategoriach szkół wyróżnionych ze względu na jakość funkcjonowania. W grupie najlepszych szkół stwierdzono też większy odsetek rodziców z wyższym wykształceniem, a w grupie gorszych szkół większy odsetek młodzieży, która nie zna poziomu wykształcenia rodziców – tab. 5.

TABELA 5. STRUKTURA SPOŁECZNA PRÓBY UCZNIÓW W GIMNAZJACH WG KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY (%)

| CHARAKTERYSTYKA SPOŁECZNA   | OGÓŁEM    | KATEGORIA JAKOŚCI SZKOŁY |            |           | P     |
|-----------------------------|-----------|--------------------------|------------|-----------|-------|
|                             |           | gorsze                   | przeciętne | lepsze    |       |
| Struktura rodziny (%)       |           |                          |            |           |       |
| biologiczni rodzice         | 75,8      | 72,2                     | 75,9       | 79,6      |       |
| rodzina zrekonstruowana     | 5,9       | 8,1                      | 5,6        | 4,6       | 0,001 |
| samotny rodzic              | 14,7      | 16,1                     | 14,4       | 13,9      |       |
| inna struktura              | 3,6       | 3,6                      | 4,1        | 1,9       |       |
| Wykształcenie rodziców* (%) |           |                          |            |           |       |
| poniżej średniego           | 2,1       | 1,7                      | 2,6        | 1,2       |       |
| średnie                     | 39,7      | 38,4                     | 42,1       | 33,7      | 0,000 |
| wyższe                      | 38,2      | 34,6                     | 36,4       | 47,0      |       |
| nie wiem                    | 20,0      | 25,3                     | 18,9       | 18,1      |       |
| Pozycja społeczna rodziny   |           |                          |            |           |       |
| M±SD                        | 7,19±2,05 | 7,21±2,08                | 7,17±2,04  | 7,24±2,03 | 0,665 |
| Zasoby materialne rodziny   |           |                          |            |           |       |
| M±SD                        | 7,27±2,50 | 6,97±2,55                | 7,23±2,44  | 7,65±2,55 | 0,000 |

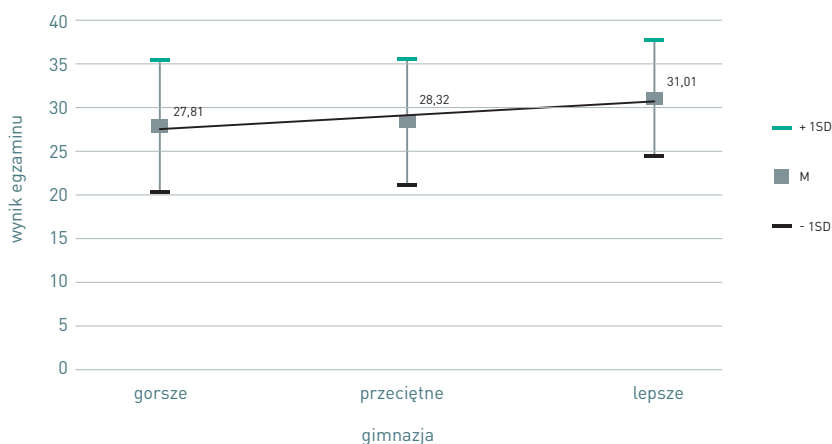
\*matka lub ojciec (najwyższy podany poziom wykształcenia)

Uczniowie oceniali też pozycję społeczną rodziny na skali wizualnej mającej postać graficzną drabiny. Na górze tej drabiny umieszczono liczbę 10 umownie oznaczającą rodziny, których członkowie są dobrze wykształceni, dobrze zarabiają i wykonują zawody cieszące się szczególnym szacunkiem. Na dole umieszczono cyfrę 0 umownie oznaczającą rodziny, o niższej pozycji społecznej. Nie wykazano związku między tak mierzonym statusem społecznym rodziny a jakością szkoły, do której uczęszczała ankietywana młodzież.

Zamożność rodziny mierzono skalą zasobów materialnych (*FAS – Family Affluence Scale*)<sup>3</sup> znaną z badań HBSC, która przyjmuje zakres 0-13 punktów. Stwierdzono istotną różnicę między trzema kategoriami szkół pod względem średniej punktacji FAS – tab. 5. Młodzież uczęszczająca do lepszych szkół pochodzi z bardziej zamożnych rodzin. W całej badanej grupie odsetek rodzin zamożniejszych (FAS powyżej 9 punktów) wynosił 19,2%. W kolejnych kategoriach jakości szkół wynosił on odpowiednio 15,3%, 18,7% i 24,3% ( $p < 0,001$ ).

W badanej próbie indeks FAS i ocena pozycji społecznej rodziny są ze sobą istotnie dodatnio skorelowane ( $r = 0,328$ ;  $p < 0,001$ ).

RYCINA 2. WYNIK EGZAMINU PO VI KLASIE UCZNIÓW PRZYJMOWANYCH DO RÓŻNEJ KATEGORII GIMNAZJÓW



Ważną cechą różnicującą badane szkoły jest poziom wiedzy uczniów przyjmowanych do gimnazjum, którego miernikiem mogą być wyniki sprawdzianu państwowego po VI klasie. Ankietowani uczniowie objęci byli jeszcze poprzednim typem tego egzaminu, którego wynik był jedną oceną o zakresie 0-40 punktów. Stwierdzono prawie 4-punktową różnicę między trzema kategoriami gimnazjów – ryc. 2. W lepszych szkołach jest też mniejsze zróżnicowanie poziomu wiedzy przyjmowanych uczniów (mierzone odchyleniem standardowym wyniku egzaminu). Po wyeliminowaniu

<sup>3</sup> Skala składa się z sześciu pytań, na temat: liczby samochodów w rodzinie, liczby komputerów, liczby łazienek w domu, wyposażenia w zmywarkę do naczyń, posiadania własnego pokoju przez ucznia, wyjazdów ucznia z rodziną zagranicę na wakacje.

danych z województwa śląskiego różnica na korzyść lepszych szkół się pogłębia (wynik egzaminu w okrojonej trzeciej kategorii szkół 31,91±6,48).

Uzupełniającą informacją jest charakterystyka otoczenia w miejscu zamieszkania. Oceniano dwa elementy kapitału społeczno-ekonomicznego **śsiedztwa**: nasilenie lokalnych problemów (np. zaniedbane domy, grupy młodzieży sprawiającej problemy) oraz jakość więzi międzyludzkich (zaufanie, możliwość uzyskania pomocy). Wysoka punktacja jest stanem pozytywnym. Obie skale pochodzą z protokołu badań HBSC i były poprzednio stosowane w Polsce. W pierwszym przypadku operowano skalą przyjmującą zakres 0-6 punktów, w drugim skalą o zakresie 0-12 punktów. Podzielono je umownie na trzy przedziały, tak aby w skrajnych było po około 20% ankietowanych. Nie wykazano, aby uczniowie lepiej funkcjonujących szkół korzystniej oceniali te elementy kapitału społeczno-ekonomicznego śsiedztwa. Stwierdzono jedynie różnice w wartościach średnich pierwszej skali na korzyść szkół przeciętnych – tab.6.

TABELA 6. KAPITAŁ SPOŁECZNO-EKONOMICZNY OKOLICY W MIEJSCU ZAMIESZKANIA UCZNIÓW GIMNAZJÓW O RÓŻNEJ KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| KAPITAŁ SPOŁECZNO-EKONOMICZNY | OGÓŁEM    | KATEGORIA JAKOŚCI SZKOŁY |            |           | P     |
|-------------------------------|-----------|--------------------------|------------|-----------|-------|
|                               |           | gorsze                   | przeciętne | lepsze    |       |
| Lokalne problemy (%)          |           |                          |            |           |       |
| duże                          | 22,1      | 24,1                     | 21,2       | 23,0      | 0,185 |
| przeciętne                    | 60,4      | 60,4                     | 60,3       | 60,7      |       |
| małe                          | 17,5      | 15,5                     | 18,5       | 16,3      |       |
| M±SD                          | 2,87±1,68 | 2,73±1,67                | 2,91±1,68  | 2,85±1,67 | 0,031 |
| Więzi międzyludzkie (%)       |           |                          |            |           |       |
| stabe                         | 19,5      | 19,7                     | 19,4       | 19,2      | 0,242 |
| przeciętne                    | 58,8      | 61,0                     | 57,7       | 60,1      |       |
| silne                         | 21,7      | 19,3                     | 22,9       | 20,7      |       |
| M±SD                          | 7,53±2,78 | 7,42±2,70                | 7,58±2,81  | 7,46±2,74 | 0,285 |

M±SD – średnia ± odchylenie standardowe

Jak stwierdzono w rozdziale na temat doboru próby, przy tak przyjętym operacie losowania, trudno jest uznać ją za reprezentatywną dla całego kraju. Można jednak porównać wybrane charakterystyki uczniów z innymi równolegle prowadzonymi badaniami, w których losowano gimnazja spośród pełnej krajowej listy szkół.

TABELA 7. PORÓWNANIE BADANYCH UCZNIÓW GIMNAZJUM Z PRÓBĄ OGÓLNOPOLSKĄ Z BADAŃ HBSC 2014

|                             | UCZNIOWIE<br>GIMNAZJÓW<br>N=4085 | HBSC 2014<br>N=4491 | P     |
|-----------------------------|----------------------------------|---------------------|-------|
| Liczba szkół                | 70                               | 104                 |       |
| Miejsce zamieszkania [%]    |                                  |                     |       |
| duże miasta                 | 21,1                             | 37,4                | 0,000 |
| małe miasta                 | 33,7                             | 28,6                |       |
| rejonny wiejskie            | 45,2                             | 34,0                |       |
| Struktura rodziny [%]       |                                  |                     |       |
| biologiczni rodzice         | 75,8                             | 75,7                | 0,136 |
| rodzina zrekonstruowana     | 5,9                              | 6,4                 |       |
| samotny rodzic              | 14,7                             | 15,1                |       |
| inna struktura              | 3,6                              | 2,8                 |       |
| Zamożność rodziny (FAS) [%] |                                  |                     |       |
| względnie ubogie            | 24,6                             | 30,7                | 0,000 |
| przeciętne                  | 56,2                             | 54,1                |       |
| względnie bogate            | 19,2                             | 15,2                |       |
| Lokalne problemy [%]        |                                  |                     |       |
| duże                        | 22,1                             | 14,1                | 0,000 |
| przeciętne                  | 60,4                             | 58,6                |       |
| małe                        | 17,5                             | 27,3                |       |

W tabeli 7 przedstawiono takie porównanie, przyjmując za punkt odniesienia szkoły i uczniów uczestniczących w badaniach HBSC 2014<sup>4</sup>. Obie próby wykazują duże podobieństwo pod względem struktury rodzin ankietowanych uczniów. W omawianym badaniu stwierdzono mniejszy udział mieszkańców miast i rodzin zamieszkałych w rejonach o niskim stopniu deprivacji. Z drugiej strony jednak, poziom zamożności rodzin jest wyższy.

Należy jednak zwrócić uwagę, że próba wylosowana do badań HBSC miała nadreprezentację mieszkańców miast. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego<sup>5</sup> mieszkańcy miast stanowią 53,2% populacji młodzieży w wieku 13-15 lat.

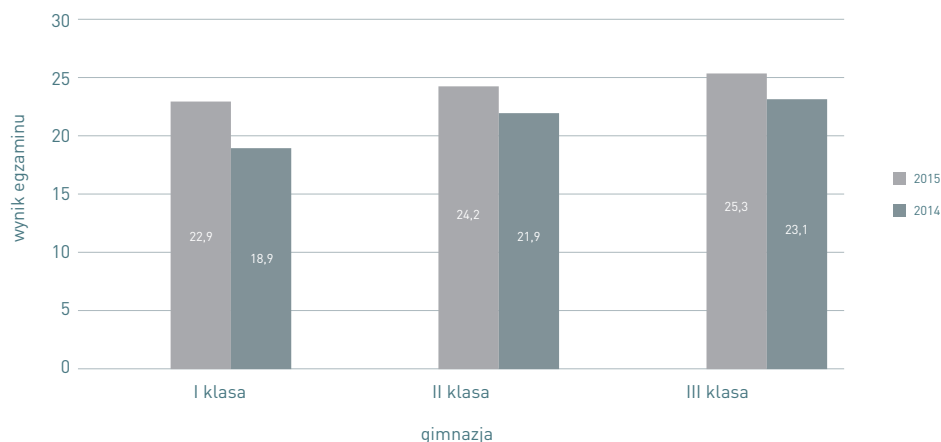
<sup>4</sup> Dane wysłane do Międzynarodowego Banku Danych w Bergen, czyli przed procedurą czyszczenia.

<sup>5</sup> <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx>

Porównanie wskaźników zdrowotnych w badaniach własnych z 2015 r. i HBSC 2014 możliwe było tylko w odniesieniu do:

- odsetka uczniów z chorobami przewlekłymi - w obu badaniach odsetek ten wynosił 19,8%,
- ogólnej oceny jakości życia wg skali Cantrila<sup>6</sup> (której związek ze zdrowiem psychicznym został wielokrotnie udowodniony) - stwierdzono dużą zgodność w dwóch starszych rocznikach gimnazjalnych i nieco podwyższony odsetek niezadowolonych z życia w omawianym badaniu w porównaniu z wynikami badań HBSC - ryc. 3.

RYCINA 3. ODSETEK MŁODZIEŻY NIEZADOWOLONEJ Z ŻYCIA [0-5 PUNKTÓW W SKALI CANTRILA] - WYNIKI DWÓCH BADAŃ UCZNIÓW GIMNAZJÓW: 2014 - BADANIA HBSC; 2015 - BADANIA PREZENTOWANE W NINIEJSZEJ PRACY



Należy też zwrócić uwagę, że w badaniach HBSC 2014 uczestniczyły 104 gimnazja, a średnia liczba osób ankietowanych w jednej szkole była mniejsza niż w obecnym badaniu (43 wobec 58 uczniów ankietowanych w jednej szkole). W obecnym badaniu starano się też objąć ankietacją wszystkie roczniki gimnazjalne. Wobec tego, są większe podstawy, aby uznać opinie uczniów o szkole za przeciętne dla danego gimnazjum.

<sup>6</sup> Skala Cantrila jest wizualną skalą do pomiaru jakości życia. Składa się z rysunku drabiny z punktami od 0 (oznacza życie, które wydaje się badanemu najgorsze) do 10 (oznacza życie, które wydaje się najlepsze). Przyjęto, że 0-5 punktów oznacza niezadowolenie z życia.

## 2 Charakterystyka szkół w opinii uczniów

### 2.1. Kompetencje uczniów

W literaturze pedagogicznej „kompetencje szkolne” definiowane są jako zespół umiejętności uczenia się, wykorzystywania wiedzy i nabytych umiejętności oraz motywowania się, co ma bezpośredni wpływ na funkcjonowanie w roli ucznia. Samoocena swoich zdolności i umiejętności w pierwszych latach edukacji najczęściej kształtowana jest przez opinie rodziców i nauczycieli. Starsi uczniowie dokonują oceny kompetencji przede wszystkim na podstawie obserwacji osiągnięć rówieśników w porównaniu z własnymi (Freund, 2012). Wyższa samoocena kompetencji szkolnych zmniejsza ryzyko używania substancji psychoaktywnych (Lifrak, 1997) i związana jest z osiągnięciem lepszych wyników w szkole (Marsh, 2011).

Zastosowano skróconą wersję 5-cio itemowej skali samooceny kompetencji szkolnych L. Wickstroma, pomijając pytanie dotyczące szybkości pracy na lekcji i trudności w formułowaniu wypowiedzi ustnych (Wickstrom, 1995). Uczniowie mieli za zadanie ocenić, czy podane niżej w ramce stwierdzenia dotyczące kompetencji szkolnych opisują ich: *bardzo źle; źle; dobrze; bardzo dobrze*. Pytania pochodzą z protokołu badań HBSC z lat 2009/10 i były poprzednio używane w Polsce.

- *Sądzę, że jestem tak samo zdolny, jak inni w moim wieku*
- *Bardzo dobrze piszę sprawdziany i klasówki*
- *Sądzę, że jestem inteligentny*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala kompetencji ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 58,2% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,640.

Zbudowano skalę addytywną o zakresie 0-9 punktów. Średni indeks był równy 5,81 (SD=1,65). Skala kompetencji ma rozkład różniący się istotnie od

normalnego ( $p < 0,001$ ). Umownie podzielono ją na trzy przedziały, przyjmując za środkowy zakres 5-7 punktów. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów o wysokich kompetencjach szkolnych**.

Płeć, miejsce zamieszkania i jakość szkoły nie różnicują poziomu kompetencji uczniów mierzonych tą skalą – tab. 8.

Wpływ wieku (poziomu nauczania) ujawnia się w analizie wielowymiarowej ( $p = 0,030$ ), podczas gdy w prostej analizie tablic wielodzielczych ledwo zarysowuje się ( $p = 0,083$ ).

Z kolei wpływ jakości szkoły jest silniejszy w prostej analizie tablic wielodzielczych i porównaniu połączonej grupy szkół gorszych i przeciętnych z najlepszymi ( $p = 0,032$ ).

Analiza korelacji indeksu jakości szkoły i skali kompetencji uczniów, jako zmiennych ciągłych, wskazuje na słaby, ale istotny dodatni związek ( $r = 0,055$ ;  $p = 0,001$ ).

TABELA 8. POZIOM KOMPETENCJI UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

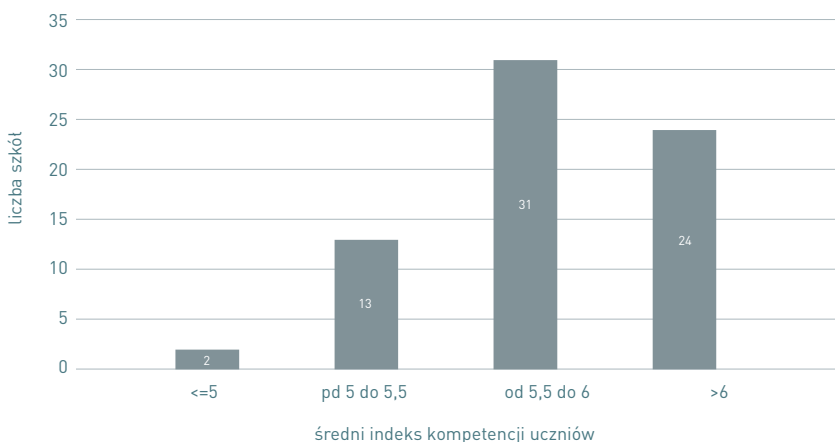
| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | POZIOM KOMPETENCJI UCZNIÓW (%) |                          |                      | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------------|
|                          | niski<br>(0-4 pkt.)            | przeciętny<br>(5-7 pkt.) | wysoki<br>(8-9 pkt.) |                                      |
| Ogółem                   | 16,0                           | 71,1                     | 12,9                 |                                      |
| Płeć                     |                                |                          |                      |                                      |
| chłopcy                  | 15,5                           | 71,4                     | 13,1                 | OR=0,967<br>[0,803-1,164]<br>p=0,721 |
| dziewczęta               | 16,6                           | 70,7                     | 12,7                 |                                      |
| Klasa                    |                                |                          |                      |                                      |
| I                        | 15,6                           | 72,6                     | 11,8                 | OR=1,289<br>[1,025-1,620]<br>p=0,030 |
| II                       | 17,4                           | 70,4                     | 12,2                 |                                      |
| III                      | 15,0                           | 70,3                     | 14,7                 |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |                                |                          |                      |                                      |
| rejon wiejskie           | 16,3                           | 71,5                     | 12,2                 | OR=1,070<br>[0,837-1,369]<br>p=0,587 |
| małe miasta              | 16,3                           | 70,3                     | 13,4                 |                                      |
| duże miasta              | 15,0                           | 71,6                     | 13,4                 |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |                                |                          |                      |                                      |
| gorsze                   | 17,8                           | 69,9                     | 12,3                 | OR=1,236<br>[0,925-1,653]<br>p=0,153 |
| przeciętne               | 16,2                           | 71,6                     | 12,2                 |                                      |
| lepsze                   | 14,1                           | 70,7                     | 15,2                 |                                      |

\*Szansa posiadania wysokich kompetencji przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.



Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów mających wysokie kompetencje od zera do 29,4%. Rozkład szkół wg średniego indeksu kompetencji uczniów przedstawiono na rycinie 4. Większość gimnazjum (44,3%) osiągnęła wartość w przedziale od 5,5 do 6,0. Względnie niższy (poniżej 5,5 punktów) średni poziom kompetencji stwierdzono w jednej piątej szkół (21,5%).

RYCINA 4. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) WG ŚREDNIEGO INDEKSU KOMPETENCJI UCZNIÓW



## 2.2. Osiągnięcia szkolne

Osiągnięcia szkolne uczniów są miarą efektywności pracy szkoły, stanowiąc wynik celowych działań podejmowanych przez szkołę, związanych z kształceniem i innymi formami pracy wychowawczej<sup>7</sup>. Pojęcie osiągnięć szkolnych nie ogranicza się wyłącznie do uzyskanej wiedzy lecz obejmuje szerokie spektrum wiadomości, umiejętności, nawyków, poglądów, przekonań ukształtowanych w procesie edukacyjnym. Wyniki badań wskazują na istnienie związku między osiągnięciami uczniów a poziomem ich zadowolenia ze szkoły, samopoczuciem i zadowoleniem z życia oraz poczuciem własnej wartości (Suldo, 2006), a także występowaniem dolegliwości subiektywnych. Lepsze osiągnięcia edukacyjne zmniejszają prawdopodobieństwo podejmowania przez młodzież zachowań problemowych (Hayatbakhsh, 2011). Na podstawie osiągnięć szkolnych można przewidywać dalszą ścieżkę rozwoju edukacyjnego młodzieży, możliwość kontynuowania nauki w placówkach o wyższym poziomie kształcenia, zdobycia wyższego

<sup>7</sup> Encyklopedia Pedagogiczna – Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 498

wykształcenia i satysfakcjonującej pracy, a co za tym idzie możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym.

## 2.2.1. OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE W SKALI PORZĄDKOWEJ

Ucniowie pytani byli, co nauczyciele sądzą o ich wynikach w nauce i innych osiągnięciach w szkole, w porównaniu z innymi uczniami w klasie? Pytanie dotyczące osiągnięć szkolnych pochodzi z kwestionariusza HBSC i było stosowane w badaniach młodzieży w Polsce od 1990 r. (Woynarowska i wsp., 2015). Wyróżniono cztery kategorie odpowiedzi wg skali porządkowej: *poniżej przeciętnej*, *przeciętne*, *dobre* i *bardzo dobre*. Odpowiedzi tych udzieliło odpowiednio: 4,7%; 37,4%; 40,9% i 17,0% ankietowanych. W dalszych analizach połączono dwie pierwsze kategorie, odpowiadające gorszym wynikom w nauce. Za główny wskaźnik pozytywny przyjęto **odsetek uczniów mających bardzo dobre wyniki w nauce**.

TABELA 9. OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY (SKALA PORZĄDKOWA) (%)

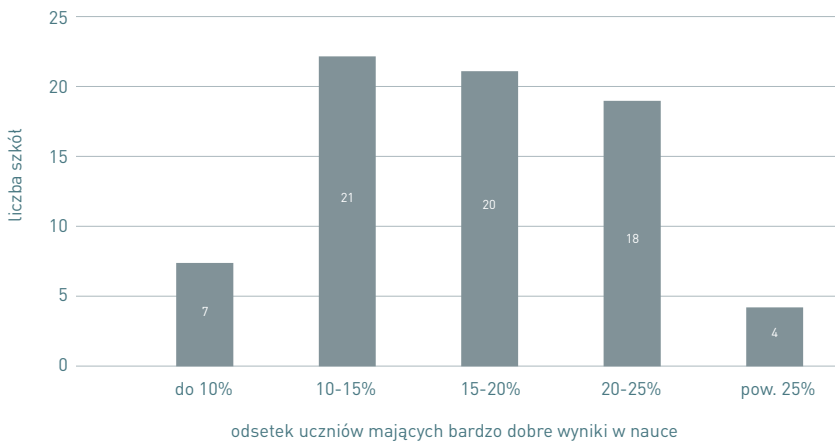
| ZMIENNE NIEZALEŻNE       | POZIOM OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW (%) |       |              | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|--------------------------|------------------------------|-------|--------------|--------------------------------------|
|                          | przeciętne<br>lub poniżej    | dobre | bardzo dobre |                                      |
| Ogółem                   | 42,1                         | 40,9  | 17,0         |                                      |
| Płeć                     |                              |       |              |                                      |
| chłopcy                  | 45,1                         | 40,4  | 14,5         | OR=1,423<br>[1,204-1,682]<br>p=0,000 |
| dziewczęta               | 39,4                         | 41,3  | 19,3         |                                      |
| Klasa                    |                              |       |              |                                      |
| I                        | 40,7                         | 43,1  | 16,2         | OR=1,216<br>[0,991-1,491]<br>p=0,061 |
| II                       | 44,4                         | 39,3  | 16,3         |                                      |
| III                      | 41,1                         | 40,3  | 18,6         |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |                              |       |              |                                      |
| rejony wiejskie          | 42,8                         | 41,6  | 15,6         | OR=1,151<br>[0,924-1,433]<br>p=0,210 |
| małe miasta              | 41,8                         | 39,8  | 18,4         |                                      |
| duże miasta              | 41,2                         | 40,9  | 17,9         |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |                              |       |              |                                      |
| gorsze                   | 43,7                         | 38,1  | 18,2         | OR=0,950<br>[0,734-1,229]<br>p=0,696 |
| przeciętne               | 42,8                         | 40,9  | 16,3         |                                      |
| lepsze                   | 38,7                         | 43,2  | 18,1         |                                      |

\*Szansa uzyskiwania bardzo dobrych wyników w nauce przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

Spośród analizowanych czynników, tylko płeć wyraźnie różnicuje poziom osiągnięć szkolnych gimnazjalistów – na korzyść dziewcząt. W prostej analizie tablic wielodzielczych zarysowują się też różnice na korzyść uczniów III klas ( $p=0,080$ ). Analiza wielowymiarowa potwierdziła silny związek osiągnięć szkolnych z płcią ankietowanych. Ujawnił się też korzystny efekt zamieszkiwania w małych miastach w porównaniu z rejonami wiejskimi ( $p=0,044$ ). Jakość szkoły nie wykazuje związku z tak zdefiniowanym wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. W prostej analizie tablic wielodzielczych można jedynie zauważyć, że odsetek uczniów słabszych systematycznie zmniejsza się wraz z poprawą jakości szkoły (tab. 9). Należy jednak pamiętać, że osiągnięcia uczniów są odnoszone do poziomu danej szkoły /klasy, a nie do średniej krajowej, przez co mogą być nieporównywalne między szkołami.

Porównując 70 gimnazjów, w których przeprowadzono badania, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów mających bardzo dobre wyniki w nauce od 4,1% do 31,4%. Na rycinie 5 przedstawiono zróżnicowanie szkół według tego odsetka.

RYCINA 5. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ODSETKA UCZNIÓW OSIĄGAJĄCYCH BARDZO DOBRE WYNIKI W NAUCE



+

## 2.2.2. OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE NA SKALI WIZUALNEJ

W innej części kwestionariusza, uczniowie mieli za zadanie ocenić swoje osiągnięcia szkolne na skali wizualnej, mającej postać graficzną drabiny. Skala ta wzorowana jest na subiektywnej ocenie pozycji społecznej według koncepcji McArthur, w wersji zaadaptowanej do badań nad młodzieżą przez E. Goodman (2007). Uczniowie zakresłali swoją pozycję w klasie na drabinie, przyjmując, że cyfra „0” oznacza najgorszego, a liczba „10” najlepszego ucznia w klasie. Średni indeks był równy 6,41 (SD=2,17). Rozkład wartości tej skali istotnie odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Wyniki podzielono umownie na trzy przedziały, przyjmując za przeciętny zakres 5-8 punktów. W trzech grupach osiągnięć w nauce znalazło się odpowiednio 17,6%; 64,4% i 18,0% ankietowanych. Za główny wskaźnik pozytywny przyjęto **odsetek uczniów bardzo dobrych, będących na szczycie klasowego rankingu**.

W analizie tablic wielodzielczych, wpływ płci zaznacza się słabo i tym razem na korzyść chłopców ( $p = 0,078$ ). Uczniowie klas III istotnie lepiej oceniają też swoją pozycję w klasie, wynikającą z osiągnięć w nauce, w porównaniu z młodszymi rocznikami ( $p = 0,017$ ).

Nie wykazano związku (zależnej od osiągnięć) pozycji ucznia w klasie z miejscem zamieszkania i jakością szkoły. Co prawda w ostatnim przypadku zarysowuje się tendencja do spadku odsetka uczniów mających względnie gorszą pozycję w miarę poprawy jakości szkoły – tab. 10.

Korelacja między oceną jakości szkoły i osiągnięć szkolnych, jako zmiennymi ciągłymi, też na potwierdza istotnego związku ( $p = 0,082$ ).

TABELA 10. OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY (SKALA WIZUALNA)

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE | POZIOM OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW (%) |                             |                          | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|-----------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
|                       | gorsze<br>(0-4 punkty)       | przeciętne<br>(5-8 punktów) | lepsze<br>(9-10 punktów) |                                      |
| Ogółem                | 17,6                         | 64,4                        | 18,0                     |                                      |
| Płeć                  |                              |                             |                          |                                      |
| chłopcy               | 18,5                         | 62,6                        | 18,9                     | OR=0,892<br>[0,760-1,048]<br>p=0,166 |
| dziewczęta            | 16,9                         | 66,0                        | 17,1                     |                                      |
| Klasa                 |                              |                             |                          |                                      |
| I                     | 17,6                         | 67,0                        | 15,4                     | OR=1,400<br>[1,143-1,715]<br>p=0,001 |
| II                    | 18,4                         | 63,2                        | 18,4                     |                                      |
| III                   | 16,8                         | 62,9                        | 20,3                     |                                      |

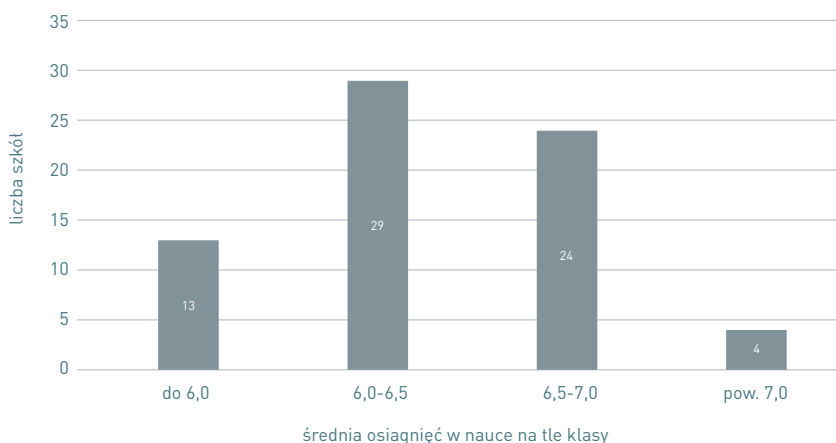
| Miejsce zamieszkania     |      |      |      |                                      |
|--------------------------|------|------|------|--------------------------------------|
| rejon wiejskie           | 19,0 | 63,3 | 17,7 | OR=1,059<br>[0,855-1,312]<br>p=0,600 |
| małe miasta              | 16,3 | 65,4 | 18,3 |                                      |
| duże miasta              | 16,7 | 65,1 | 18,2 |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |      |      |      |                                      |
| gorsze                   | 18,9 | 62,6 | 18,5 | OR=0,857<br>[0,661-1,113]<br>p=0,247 |
| przeciętne               | 17,4 | 64,3 | 18,3 |                                      |
| lepsze                   | 17,1 | 66,3 | 16,6 |                                      |

\*Szansa znalezienia się na szczycie rankingu uczniów w klasie przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

Analiza wielowymiarowa ujawniła dominujący wpływ wieku (poziomu nauczania). W porównaniu z uczniami z pierwszej klasy, szansa zajmowania lepszej pozycji wzrasta 1,24 razy w II klasie i 1,40 razy w III klasie.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów będących na szczycie klasowego rankingu osiągnięć w nauce od 6,1% do 33,3%. Zróżnicowanie szkół pod względem średniej oceny osiągnięć szkolnych przedstawiono na rycinie 6. W prawie co piątej szkole (18,6%) stwierdzono wyraźnie gorszą samoocenę osiągnięć.

RYCINA 6. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEJ SAMOOCENY OSIĄGNIĘĆ W NAUCE



## 2.3. Problemy szkolne

Na problemy związane z nauką i zapamiętywaniem wpływa wiele czynników, w tym zaburzenia nastroju (Fröjd, 2008), niewystarczająca ilość i niska jakość snu, której wynikiem jest odczuwanie zmęczenia i senność (Dewald, 2009). Problemy ze skupieniem uwagi, które mogą znacząco wpływać na funkcjonowanie ucznia w szkole, pogłębiają się np. wraz z dłuższym czasem spędzonym przed ekranem telewizora lub komputera (Landhuis, 2007). Złe relacje z nauczycielami są częstym przejawem problemów szkolnych, wpływając na gorszą samoocenę zdrowia nastolatków (Nygren, 2014). Dobre relacje chronią uczniów przed występowaniem problemów zdrowia psychicznego (Szymańska, 2014), zmniejszają ryzyko palenia tytoniu, upijania się i używania marihuany (Perra, 2012).

Uczniowie odpowiadali na pytanie: w ilu dniach, w ostatnich czterech tygodniach mieli problemy w szkole (patrz ramka). Wyróżniono pięć kategorii odpowiedzi: *wcale; od 1 do 3 dni; od 4 do 6 dni; od 7 do 14 dni; powyżej 14 dni (15–28 dni)*. Pytania dotyczące problemów w szkole tworzą skalę Zagrożenia Brakiem Osiągnięć, która pochodzi z głównego wymiaru Czynniki Ryzyka kwestionariusza CHIP-AE. Pytania wchodziły również w skład krótkiego kwestionariusza zdrowia nastolatka (KZN-18) w wymiarze negatywnych odczuć (Mazur, 2012) i były wielokrotnie stosowane w Polsce.

- *Problemy z nauką*
- *Problemy z koncentracją lub skupieniem uwagi w szkole*
- *Problemy z porozumieniem się z nauczycielami*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala problemów szkolnych ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 69,2% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,775.

Zbudowano prostą skalę addytywną o zakresie 0–12 punktów. Jest ona odwrotnie zorientowana, to znaczy wyższe wartości są stanem negatywnym, oznaczającym nasilenie problemów. Średni indeks był równy 3,51 (SD=3,09). Rozkład wartości tej skali istotnie odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Skalę podzielono umownie na trzy przedziały, przyjmując za środkowy zakres 1–6 punktów. Wyniki skategoryzowane w kolejności od najbardziej obciążającej można interpretować jako: częste występowanie problemów, rzadkie, brak problemów. W trzech przedziałach znalazło się odpowiednio 16,3%; 67,5% i 16,1 % ankietowanych. Za główny przyjęto wskaźnik pozytywny – **odsetek uczniów nie mających ostatnio problemów w szkole**.

Obciążanie problemami szkolnymi wykazuje silny związek z płcią ankietowanych. Chłopcy mają większą skłonność do udzielania skrajnych odpowiedzi, podczas gdy u dziewcząt dużo częściej stwierdzono przeciętne nasilenie problemów szkolnych. Nie stwierdzono różnic między grupami wyróżnionymi ze względu na poziom nauczania i miejsce zamieszkania. Wykazano silny związek nasilenia problemów z jakością szkoły, który jest widoczny zarówno w analizie tablic wielodzzielczych, jak i analizie wielowymiarowej (tab. 11). Obciążenie problemami szkolnymi zmniejsza się w lepszych szkołach.

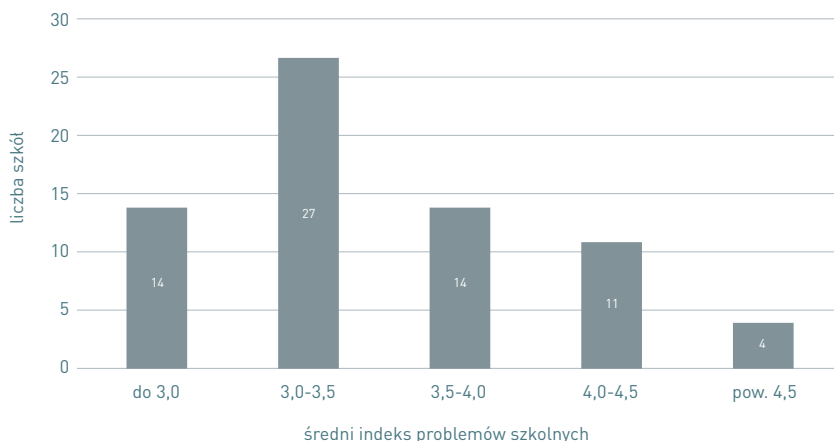
TABELA 11. PROBLEMY SZKOLNE UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | PROBLEMY SZKOLNE W OSTATNIM MIESIĄCU [%] |                      |                   | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|--------------------------|--|----------------------|-------------------|--------------------------------------|
|                          | często<br>(7-12 pkt.)                    | rzadko<br>(1-6 pkt.) | wcale<br>(0 pkt.) |                                      |
| Ogółem                   | 16,4                                     | 67,5                 | 16,1              |                                      |
| Płeć                     |  |                      |                   |                                      |
| chłopcy                  | 17,2                                     | 62,5                 | 20,3              | OR=0,552<br>[0,465-0,656]<br>p=0,000 |
| dziewczęta               | 15,5                                     | 72,1                 | 12,4              |                                      |
| Klasa                    |  |                      |                   |                                      |
| I                        | 15,8                                     | 67,8                 | 16,4              | OR=0,851<br>[0,686-1,056]<br>p=0,143 |
| II                       | 15,9                                     | 67,0                 | 17,1              |                                      |
| III                      | 17,5                                     | 67,8                 | 14,7              |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |  |                      |                   |                                      |
| rejony wiejskie          | 15,7                                     | 68,8                 | 15,5              | OR=1,024<br>[0,815-1,288]<br>p=0,837 |
| małe miasta              | 17,3                                     | 65,7                 | 17,0              |                                      |
| duże miasta              | 16,1                                     | 68,0                 | 15,9              |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |  |                      |                   |                                      |
| gorsze                   | 16,7                                     | 68,7                 | 14,6              | OR=1,345<br>[1,026-1,763]<br>p=0,032 |
| przeciętne               | 17,1                                     | 67,2                 | 15,7              |                                      |
| lepsze                   | 13,7                                     | 67,5                 | 18,8              |                                      |

\*Szansa braku problemów szkolnych u osób z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów nie mających ostatnio problemów szkolnych od 4,0% do 32,5%. Rozkład szkół wg średniego indeksu problemów szkolnych przedstawiono na rycinie 7. Większość gimnazjów (38,6%) osiągnęła wartość w przedziale od 3,0 do 3,5. Zdecydowanie podwyższone nasilenie problemów (średnia dla szkoły 4,0 lub więcej) zanotowano w 11 gimnazjach (21,4%).

RYCINA 7. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEJ OCENY PROBLEMÓW SZKOLNYCH



## 2.4. Stres szkolny

Odczuwanie stresu szkolnego związane jest z występowaniem dolegliwości, zarówno w obszarze zdrowia psychicznego (smutek, zdenerwowanie, napięcie), jak i fizycznego (ból i zawroty głowy, ból pleców, itp.) (Torsheim, 2001). Uczniowie, którzy wykazują wyższy poziom stresu szkolnego gorzej oceniają swoje zdrowie i zadowolenie z życia (Torsheim, 2003; Ottová-Jordan, 2015). Odczuwanie silnej presji związanej z nauką w szkole może zwiększać ryzyko niepowodzeń szkolnych, które wynikają z niedostatecznych umiejętności radzenia sobie z trudnymi obowiązkami. Konsekwencją może być wybieranie niekonstruktywnych strategii pozornie redukujących napięcie, w tym używania substancji psychoaktywnych lub zachowań ryzykownych (Tralik, 2011).

Uczniowie pytani byli, czy odczuwają stres związany ze szkołą i nauką. Pytanie to od lat funkcjonuje w protokole badań HBSC i było wielokrotnie stosowane w Polsce. Wyróżniono cztery kategorie odpowiedzi wg skali porządkowej: *wcale (nie odczuwam stresu)*, *niewielki*, *dość duży* i *bardzo duży stres*, co przekodowano w kolejności odwrotnej, od najbardziej do najmniej obciążającej. W dalszych analizach połączono dwie najbardziej obciążające kategorie odpowiedzi. W trzech grupach według rosnącego poziomu stresu znalazło się odpowiednio: 33,4%; 49,8% i 16,8% ankietowanych. Za główny wskaźnik przyjęto **odsetek uczniów nie odczuwających obecnie stresu szkolnego**. Trudno jest w tym przypadku wnioskować, że jest to wskaźnik jednoznacznie pozytywny.



W prostej analizie tablic wielodzzielczych, wszystkie analizowane czynniki wykazują związek z poziomem stresu szkolnego. Występują różnice na niekorzyść dziewcząt, uczniów w połowie nauki w gimnazjum (II klasa) oraz w małych miastach. W przypadku oceny jakości szkoły stwierdzono, że im gorsza jakość szkoły, tym niższy poziom stresu.

W analizie wielowymiarowej istotny okazał się wpływ płci (na niekorzyść dziewcząt) i jakości szkoły (na niekorzyść lepszych szkół). Miejsce zamieszkania zostało wyeliminowane z końcowego modelu. Utrzymał się wpływ poziomu nauczania. W porównaniu z pierwszymi klasami, szansa nieodczuwania stresu szkolnego obniża się w drugich klasach (OR=0,723; p=0,002), ale ponownie zwiększa się w trzecich klasach (tab.12).

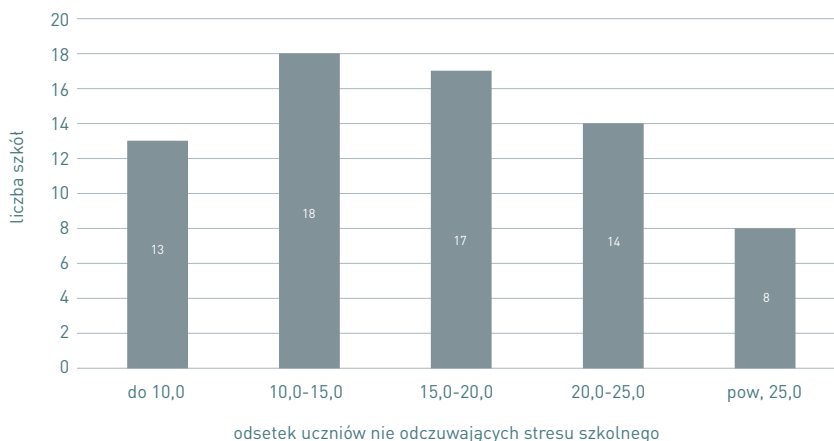
TABELA 12. POZIOM STRESU SZKOLNEGO WŚRÓD UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | POZIOM STRESU SZKOLNEGO UCZNIÓW [%] |           |             | OR*<br>95% CI (OR)<br>P              |
|--------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------|--------------------------------------|
|                          | bardzo duży<br>lub duży             | niewielki | brak stresu |                                      |
| Ogółem                   | 33,4                                | 49,8      | 16,8        |                                      |
| Płeć                     |                                     |           |             |                                      |
| chłopcy                  | 28,4                                | 48,4      | 23,2        | OR=0,398<br>[0,334-0,474]<br>p=0,000 |
| dziewczęta               | 37,9                                | 51,2      | 10,9        |                                      |
| Klasa                    |                                     |           |             |                                      |
| I                        | 30,6                                | 51,0      | 18,4        | OR=0,928<br>[0,756-1,139]<br>p=0,473 |
| II                       | 36,3                                | 49,1      | 14,6        |                                      |
| III                      | 33,0                                | 49,4      | 17,6        |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |                                     |           |             |                                      |
| rejony wiejskie          | 30,7                                | 52,8      | 16,5        | OR=1,169<br>[0,939-1,455]<br>p=0,162 |
| małe miasta              | 36,3                                | 47,6      | 16,1        |                                      |
| duże miasta              | 34,3                                | 47,1      | 18,6        |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |                                     |           |             |                                      |
| gorsze                   | 33,2                                | 47,3      | 19,5        | OR=0,773<br>[0,625-0,957]<br>p=0,050 |
| przeciętne               | 32,6                                | 51,2      | 16,2        |                                      |
| lepsze                   | 35,8                                | 48,1      | 16,1        |                                      |

\*Szansa nieodczuwania stresu szkolnego przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów nie odczuwających stresu szkolnego od 5,6% do 43,8%. Na rycinie 8 przedstawiono zróżnicowanie szkół według tego odsetka. Na uwagę zasługuje grupa 13 szkół, w których jest on szczególnie mały.

RYCINA 8. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ODSETKA UCZNIÓW ODCZUWAJĄCYCH NISKI POZIOM STRESU SZKOLNEGO



## 2.5. Pozycja społeczna ucznia w klasie

Niska pozycja społeczna w klasie niesie za sobą wiele negatywnych konsekwencji. Najczęściej wiąże się ze świadomością odrzucenia przez rówieśników (Musialska, 2011), a brak akceptacji i złe samopoczucie w grupie może być przyczyną niechęci do szkoły, zaburzeń zachowania i problemów emocjonalnych (Zaborowski, 1990).

Pytanie na temat pozycji ucznia w klasie jest podobne do oceny osiągnięć na skali wizualnej i ma też postać graficzną drabiny. Podobne też jest pochodzenie tej skali (Goodman, 2007). Na szczycie w hierarchii klasowej (liczba „10”) są osoby najbardziej popularne i lubiane, z którymi wszyscy chcą przebywać. Średni indeks był równy 6,62 (SD=2,36). Rozkład wartości tej skali istotnie odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Wyniki podzielono umownie na trzy przedziały, przyjmując za przeciętny zakres 5-8 punktów. W trzech znalazło się odpowiednio 16,4%; 60,5% i 23,1% ankietowanych. Za główny wskaźnik pozytywny przyjęto **odsetek uczniów zajmujących najwyższą pozycję społeczną w klasie**.

TABELA 13. POZYCJA SPOŁECZNA UCZNIÓW GIMNAZJUM W KLASIE SZKOLNEJ WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | POZYCJA SPOŁECZNA UCZNIA [%] |                             |                             | OR*<br>95% CI [OR]<br>P              |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
|                          | najniższa<br>(0-4 punkty)    | przeciętna<br>(5-8 punktów) | najwyższa<br>(9-10 punktów) |                                      |
| Ogółem                   | 16,4                         | 60,5                        | 23,1                        |                                      |
| Płeć                     |                              |                             |                             |                                      |
| chłopcy                  | 12,9                         | 60,6                        | 26,5                        | OR=0,697<br>[0,601-0,808]<br>p=0,000 |
| dziewczęta               | 19,7                         | 60,3                        | 20,0                        |                                      |
| Klasa                    |                              |                             |                             |                                      |
| I                        | 16,4                         | 61,4                        | 22,2                        | OR=1,010                             |
| II                       | 16,6                         | 59,0                        | 24,4                        | [0,838-1,217]                        |
| III                      | 16,3                         | 61,0                        | 22,7                        | p=0,917                              |
| Miejsce zamieszkania     |                              |                             |                             |                                      |
| rejony wiejskie          | 14,4                         | 61,7                        | 23,9                        | OR=0,868                             |
| małe miasta              | 17,4                         | 59,2                        | 23,4                        | [0,711-1,061]                        |
| duże miasta              | 19,3                         | 59,6                        | 21,1                        | p=0,167                              |
| Kategoria jakości szkoły |                              |                             |                             |                                      |
| gorsze                   | 15,5                         | 61,5                        | 23,0                        | OR=0,980                             |
| przeciętne               | 16,4                         | 60,2                        | 23,4                        | [0,772-1,244]                        |
| lepsze                   | 17,4                         | 60,1                        | 22,5                        | p=0,868                              |

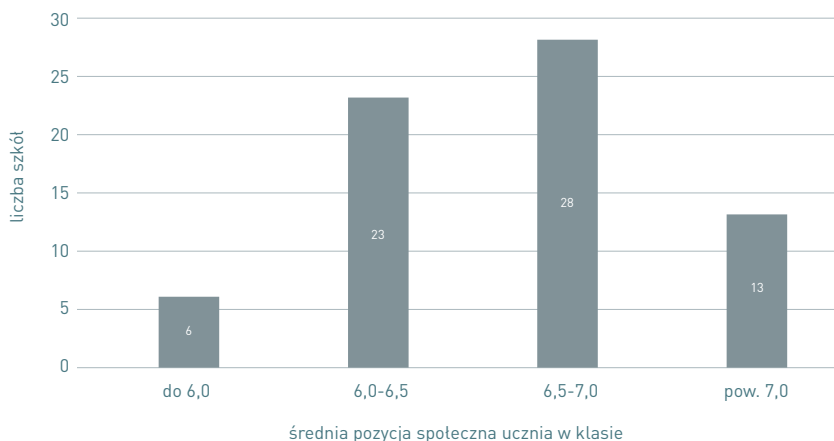
\*Szansa zajmowania wysokiej pozycji w klasie przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, wykazano istotny związek pozycji społecznej ucznia w klasie z płcią ankietowanych i ich miejscem zamieszkania. Chłopcy oceniają się znacznie lepiej niż dziewczęta, a mieszkańcy wsi i małych miast lepiej niż uczniowie z dużych miast. Nie stwierdzono podobnego związku z poziomem nauczania i kategorią jakości szkoły. Korelacja między oceną jakości szkoły i oceną pozycji ucznia w klasie, jako zmiennymi ciągłymi, też nie potwierdza istotnego związku ( $p=0,174$ ).

W analizie wielowymiarowej utrzymał się tylko wpływ płci (tab.13).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów zajmujących bardzo wysoką pozycję w klasie od 3,6% do 42,4% w zależności od szkoły. Zróznicowanie szkół pod względem średniej pozycji społecznej uczniów w klasie przedstawiono na rycinie 9. Na uwagę zasługuje grupa 8,6% szkół, w których ta ocena jest dużo niższa.

RYCINA 9. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEJ POZYCJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW



## 2.6. Czas przeznaczony na odrabianie lekcji

Odrabianie lekcji ma związek z procesem samoregulacji. Dzięki koncentracji na zadaniu uczniowie uczą się zarządzać czasem, tak aby sprawnie i skutecznie zakończyć wyznaczone zadanie, wzmacniają orientację na cel, uczą się radzić sobie z czynnikami rozpraszającymi uwagę, przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się (Ramdass, 2011). Odrabiając pracę domową uczniowie zwykle korzystają z internetu. Z jednej strony internet daje możliwość wyszukiwania wielu informacji w krótkim czasie, z drugiej niesie zagrożenia w postaci nierzetelności wyszukanych informacji i swobody w dostępie do mediów społecznościowych i innych form rozrywki. Badania prowadzone wśród studentów potwierdzają, że korzystanie z internetu podczas wykonywania pracy domowej wydłuża czas poświęcony na wykonanie zadania (Bowman, 2010).

Uczniowie pytani byli, ile godzin dziennie zwykle odrabiają lekcje w domu, osobno w dniach szkolnych i dniach weekendu. Pytanie pochodzi z kwestionariusza badań HBSC<sup>8</sup>. W kilku wcześniejszych edycjach tych badań stanowiło część bloku pytań na temat zajęć sedentarnych (związanych z unieruchomieniem). Obecnie, intencją jest ocena zaangażowania w uczenie się. W kwestionariuszu uwzględniono dziewięć wariantów odpowiedzi: *wcale, około pół godziny dziennie, około 1 godziny dziennie, aż do 7 godzin i więcej*.

<sup>8</sup> HBSC Research Protocol 2001/2002 Survey: Appendix 1. International standard version of mandatory questionnaire, s. 219.

Obliczono przeciętną liczbę godzin poświęcanych dziennie na odrabianie lekcji, jako średnią ważoną z dni szkolnych i dni weekendu ( $1,55 \pm 1,37$ ). Rozkład wartości odbiega istotnie od normalnego ( $p < 0,001$ ). Zidentyfikowano uczniów, którzy poświęcają na odrabianie lekcji mniej niż pół godziny dziennie, do dwóch godzin dziennie (włącznie) i powyżej dwóch godzin dziennie. Jest to podział umowny, ponieważ nie ma rekomendacji co do optymalnego czasu odrabiania lekcji. W wymienionych trzech grupach znalazło się odpowiednio 15,0%; 59,6% i 25,4% ankietowanych.

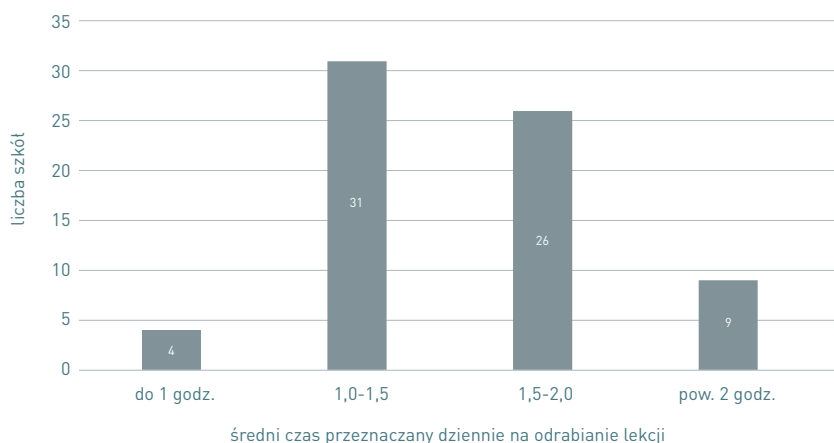
TABELA 14. CZAS POŚWIĘCANY NA ODRABIANIE LEKCJI PRZEZ UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | ODRABIANIE LEKCJI<br>- LICZBA GODZIN DZIENNIE [%] |                    |                  | OR*<br>95% CI(OR)<br>P             |
|--------------------------|---|--------------------|------------------|------------------------------------|
|                          | mniej niż<br>pół godziny                          | od 0,5 do 2 godzin | powyżej 2 godzin |                                    |
| Ogółem                   | 15,0  | 59,6               | 25,4             |                                    |
| Płeć                     |   |                    |                  |                                    |
| chłopcy                  | 22,0  | 62,7               | 15,3             | OR=2,948<br>[2,518-3,451]<br>0,000 |
| dziewczęta               | 8,8   | 56,7               | 34,5             |                                    |
| Klasa                    |   |                    |                  |                                    |
| I                        | 11,8  | 63,2               | 25,0             | OR=1,064<br>[0,884-1,282]<br>0,512 |
| II                       | 14,1  | 60,2               | 25,7             |                                    |
| III                      | 19,3  | 55,2               | 25,5             |                                    |
| Miejsce zamieszkania     |   |                    |                  |                                    |
| rejony wiejskie          | 15,1  | 62,5               | 22,4             | OR=1,460<br>[1,203-1,773]<br>0,000 |
| małe miasta              | 14,6  | 59,4               | 26,0             |                                    |
| duże miasta              | 15,7  | 53,6               | 30,7             |                                    |
| Kategoria jakości szkoły |   |                    |                  |                                    |
| gorsze                   | 18,0  | 61,8               | 20,2             | OR=1,991<br>[1,566-2,532]<br>0,000 |
| przeciętne               | 15,0  | 60,4               | 24,6             |                                    |
| lepsze                   | 12,5  | 54,8               | 32,7             |                                    |

\*Szansa (ryzyko) odrabiania lekcji powyżej 2 godzin dziennie przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W prostej analizie tablic wielodzzielnych, wszystkie analizowane czynniki wykazują związek z czasem przeznaczonym na odrabianie lekcji. Zdecydowanie więcej czasu na naukę w domu poświęcają dziewczęta, mieszkańcy dużych miast oraz uczniowie z lepszych szkół. Związek z wiekiem ankietowanych okazał się nieistotny. Stwierdzono systematyczny, zależny od wieku, wzrost odsetka młodzieży, która bardzo krótko odrabia lekcje oraz stabilne wartości odsetka odrabiających lekcje stosunkowo długo – tab. 14.

RYCINA 10. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM PRZECIĘTNEGO CZASU PRZEZNACZANEGO NA ODRABIANIE LEKCJI W DOMU



Stwierdzono również istotną dodatnią korelację między kategorią jakości szkoły i czasem przeznaczonym na odrabianie lekcji, traktowanymi jako zmienne ciągłe ( $r=0,096$ ;  $p=0,000$ ).

W analizie wielowymiarowej istotny okazał się wpływ trzech czynników, wszystkich oprócz wieku. Ryzyko dużego obciążenia lekcjami wzrasta 1,4 razy przy porównaniu szkół przeciętnych i gorszych oraz 2,0 przy porównaniu szkół z pierwszej i trzeciej kategorii.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów odrabiających lekcje dłużej niż 2 godziny dziennie od zera do 59,4%. Rozkład szkół wg średniego czasu przeznaczanego na odrabianie lekcji przedstawiono na rycinie 10. Większość gimnazjów osiągnęła wartości w przedziale 1-2 godzin. Są jednak szkoły, w których uczniowie nie mają zwyczaju długo odrabiać prac domowych (lub nie są one zadawane).

## 2.7. Wsparcie związane ze szkołą i nauką w szkole

Doświadczenie wsparcia społecznego jest w okresie adolescencji jednym z czynników niezbędnych do osiągnięcia dobrostanu, wzmacniającym poczucie własnej wartości, orientację na cel i przywiązanie uczniów do szkoły, sprzyja zwiększeniu motywacji do nauki i osiąganiu lepszych efektów (Shin, 2007; Malecki, 2003). Wsparcie ze strony nauczycieli wpływa na zadowolenie ze szkoły i poziom satysfakcji życiowej uczniów (Danie-

lsen, 2009). Odczuwanie wsparcia ze strony nauczycieli przyczynia się także do zmniejszenia ryzyka wczesnej inicjacji alkoholowej, palenia tytoniu i używania marihuany (Perra, 2012; McCarty, 2012). Podobną zależność obserwuje się w odniesieniu do wsparcia ze strony rówieśników w klasie szkolnej (Hargreaves, 2012).

Korzyści wynikające z okazywania zainteresowania i oferowania wsparcia w nauce przez rodziców obejmują między innymi osiągnięcie lepszych wyników w nauce (Wilder, 2014), wzrost poczucia własnej wartości, większe zaangażowanie i motywację do nauki i wyższe aspiracje edukacyjne uczniów (Goodall, 2014). Ponadto, zaangażowanie rodziców w sprawy związane ze szkołą i nauką chroni młodzież przed występowaniem problemów zdrowia psychicznego w przyszłości (Westerlund, 2015).

Niżej przedstawiono trzy osobne skale, które tworzą model pomiaru wsparcia społecznego. Skale opisują wsparcie związane ze szkołą uzyskiwane od uczniów w klasie, rodziców i nauczycieli. W niniejszym opracowaniu zastosowano skrócone wersje skal używanych w badaniach HBSC od 2001/2002 roku (Torsheim, 2000).

Pytania na temat wsparcia ze strony **innych uczniów** w klasie są stale obecne w protokole badań HBSC, jako obowiązkowe. Pytania na temat wsparcia ze strony **nauczycieli** przez kilka edycji tych badań znajdowały się w pakiecie dodatkowym (opcjonalnym), aby ostatnio wrócić do puli pytań obowiązkowych. Pytania na temat wsparcia ze strony **rodziców** w sprawach związanych ze szkołą pojawiały się tylko okresowo w tym protokole, ale częściej stosowane były w Polsce już poza protokołem.

### 2.7.1. WSPARCIE ZE STRONY INNYCH UCZNIÓW W KLASIE

Uczniowie mieli za zadanie ocenić, jak bardzo zgadzają się z dwoma stwierdzeniami, dotyczącymi wsparcia ze strony innych uczniów (ramka). Odpowiadano w skali pięciopunktowej od *zdecydowanie nie zgadzam się* do *zdecydowanie zgadzam się*. Pytania pochodzą z protokołu badań HBSC i wielokrotnie były używane w Polsce<sup>9</sup>.

- *Uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą*
- *Większość uczniów w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy*

<sup>9</sup> Zwykle w kwestionariuszach zamieszczane jest jeszcze trzecie stwierdzenie (*Inni uczniowie akceptują mnie takim, jakim jestem*). Wykazano jednak, że skala 2- i 3-elementowa silnie ze sobą koreluje, a wybrane dwa pytania mają w analizie czynnikowej najsilniejsze ładunki.

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala wsparcia ze strony innych uczniów ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 78,9% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,729.

Zbudowano prostą skalę addytywną o zakresie 0-8 punktów. Średni indeks był równy 5,24 (SD=1,89). Rozkład wartości tej skali istotnie odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Podzielono ją umownie na trzy przedziały, odpowiadające niskiemu, przeciętnemu i wysokiemu wsparciu ze strony innych uczniów, przyjmując za przedział środkowy 4-6 punktów. W trzech grupach wsparcia ze strony innych uczniów znalazło się odpowiednio 16,9%; 57,1% i 26,0% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających wsparcie ze strony kolegów i koleżanek w klasie jako wysokie**.

TABELA 15. POZIOM POSTRZEGANEGO PRZEZ UCZNIÓW GIMNAZJUM WSPARCIA ZE STRONY INNYCH UCZNIÓW W KLASIE WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | WSPARCIE ZE STRONY INNYCH UCZNIÓW [%] |                             |                          | OR*<br>95% CI[OR]<br>P               |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
|                          | niskie<br>(0-3 punkty)                | przeciętne<br>(4-6 punktów) | wysokie<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                   | 16,9                                  | 57,1                        | 26,0                     |                                      |
| Płeć                     |                                       |                             |                          |                                      |
| chłopcy                  | 16,3                                  | 58,0                        | 25,7                     | OR=1,016<br>[0,881-1,171]<br>p=0,831 |
| dziewczęta               | 17,5                                  | 56,3                        | 26,2                     |                                      |
| Klasa                    |                                       |                             |                          |                                      |
| I                        | 14,0                                  | 55,4                        | 30,6                     | OR=0,657<br>[0,550-0,784]<br>p=0,000 |
| II                       | 16,9                                  | 58,5                        | 24,6                     |                                      |
| III                      | 20,1                                  | 57,3                        | 22,6                     |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |                                       |                             |                          |                                      |
| rejon wiejskie           | 14,4                                  | 57,8                        | 27,8                     | OR=0,818<br>[0,77-0,989]<br>p=0,038  |
| małe miasta              | 18,4                                  | 57,4                        | 24,2                     |                                      |
| duże miasta              | 20,0                                  | 55,1                        | 24,9                     |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |                                       |                             |                          |                                      |
| gorsze                   | 17,0                                  | 58,8                        | 24,2                     | OR=1,440<br>[1,149-1,803]<br>p=0,002 |
| przeciętne               | 17,9                                  | 57,1                        | 25,0                     |                                      |
| lepsze                   | 14,0                                  | 55,7                        | 30,3                     |                                      |

\*Szansa postrzegania wsparcia ze strony kolegów jako wysokiego przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.



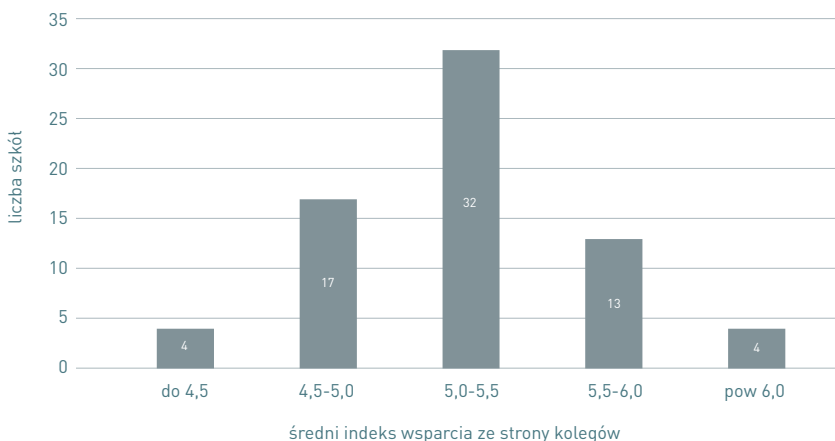
Spośród analizowanych czterech czynników (tab. 15), tylko płeć nie różnicuje postrzegania poziomu wsparcia w klasie. Wykazano wyraźny związek z poziomem nauczania (wiekiem), miejscem zamieszkania oraz kategorią jakości szkoły. Poziom postrzeganego wsparcia ze strony innych uczniów systematycznie pogarsza się w kolejnych rocznikach gimnazjalnych. Jest ono też lepiej postrzegane w rejonach wiejskich w porównaniu z miastami, bez dużych różnic między małymi i dużymi miastami. Wsparcie społeczne w klasie poprawia się też w lepszych szkołach, podczas gdy nie notuje się różnic między szkołami zaklasyfikowanymi do gorszych i przeciętnych.

W modelu wielowymiarowym utrzymał się wpływ poziomu nauczania, miejsca zamieszkania i kategorii jakości szkoły (tab.15). Po skorygowaniu na wpływ pozostałych czynników, szansa postrzegania wsparcia społecznego w klasie, jako wysokiego, wzrasta 1,40 razy w szkołach lepszych w porównaniu ze szkołami zaklasyfikowanymi do kategorii gorszej.

Stwierdzono również istotną, choć niską, dodatnią korelację między kategorią jakości szkoły i wsparciem społecznym ze strony innych uczniów w klasie, traktowanymi jako zmienne ciągłe ( $r=0,060$ ;  $p=0,000$ ).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów pozytywnie oceniających wsparcie ze strony innych uczniów w klasie od zera do 44,3% w zależności od szkoły. Zróżnicowanie szkół pod względem średniego indeksu wsparcia przez innych uczniów w klasie przedstawiono na rycinie 11. Dominują wartości w granicach 5,0-5,5. (45,7%).

RYCINA 11. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEGO INDEKSU WSPARCIA ZE STRONY INNYCH UCZNIÓW W KLASIE



## 2.7.2. WSPARCIE ZE STRONY RODZICÓW W SPRAWACH ZWIĄZANYCH ZE SZKOŁĄ

Uczniowie mieli za zadanie, w identyczny sposób jak powyżej, ocenić, jak bardzo zgadzają się z dwoma stwierdzeniami, dotyczącymi wsparcia ze strony rodziców w sprawach związanych ze szkołą (ramka). Pytania te pochodzą również z protokołu badań HBSC i były poprzednio używane w Polsce<sup>10</sup>.

- *Rodzice gotowi są mi pomóc, gdy mam kłopoty w szkole*
- *Rodzice zachęcają mnie, abym dobrze uczył się w szkole*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala wsparcia ze strony rodziców ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 75,7% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,679.

Zbudowano prostą skalę addytywną o zakresie 0–8 punktów, która ma rozkład odbiegający od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 6,90 ( $SD = 1,39$ ). Młodzież bardzo pozytywnie ocenia wsparcie ze strony rodziców. Prawie połowa ankietowanych zdecydowanie zgadzała się z obydwoma stwierdzeniami. W związku z tym, zastosowano inne niż poprzednio punkty odcięcia, przyjmując za poziom środkowy zakres 6-7 punktów. W trzech grupach wsparcia ze strony rodziców znalazło się odpowiednio: 12,1%; 42,6% i 45,3% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających wsparcie ze strony rodziców, w sprawach związanych ze szkołą, jako wysokie**.

TABELA 16. POZIOM POSTRZEGANEGO PRZEZ UCZNIÓW GIMNAZJUM WSPARCIA ZE STRONY RODZICÓW WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE | WSPARCIE ZE STRONY RODZICÓW [%] |                             |                        | OR*<br>95% CI[(OR)<br>P              |
|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------------------------|
|                       | niskie<br>(0-5 punkty)          | przeciętne<br>(6-7 punktów) | wysokie<br>(8 punktów) |                                      |
| Ogółem                | 12,1                            | 42,6                        | 45,3                   |                                      |
| Płeć                  |                                 |                             |                        |                                      |
| chłopcy               | 11,3                            | 42,3                        | 46,4                   | OR=0,915<br>[0,808-1,036]<br>p=0,160 |
| dziewczęta            | 12,7                            | 43,0                        | 44,3                   |                                      |
| Klasa                 |                                 |                             |                        |                                      |
| I                     | 9,9                             | 41,8                        | 48,3                   | OR=0,731<br>[0,626-0,854]<br>p=0,000 |
| II                    | 12,6                            | 40,9                        | 46,5                   |                                      |
| III                   | 13,7                            | 45,6                        | 40,7                   |                                      |

<sup>10</sup> Zwykle w kwestionariuszach zamieszczane są dodatkowe stwierdzenia, np.: *Moi rodzice chętnie przychodzą do szkoły, aby rozmawiać z nauczycielami*. Wykazano jednak, że skala 2- i 3-elementowa silnie ze sobą koreluje, a wybrane dwa pytania mają w analizie czynnikowej najsilniejsze ładunki.

| Miejsce zamieszkania     |      |      |      |                                      |
|--------------------------|------|------|------|--------------------------------------|
| rejon wiejskie           | 11,5 | 43,8 | 44,7 | OR=1,095<br>[0,928-1,292]<br>p=0,283 |
| małe miasta              | 12,8 | 41,9 | 45,3 |                                      |
| duże miasta              | 12,2 | 41,2 | 46,6 |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |      |      |      |                                      |
| gorsze                   | 12,6 | 42,0 | 45,4 | OR=0,985<br>[0,807-1,203]<br>p=0,885 |
| przeciętne               | 12,5 | 42,1 | 45,4 |                                      |
| lepsze                   | 10,3 | 45,0 | 44,7 |                                      |

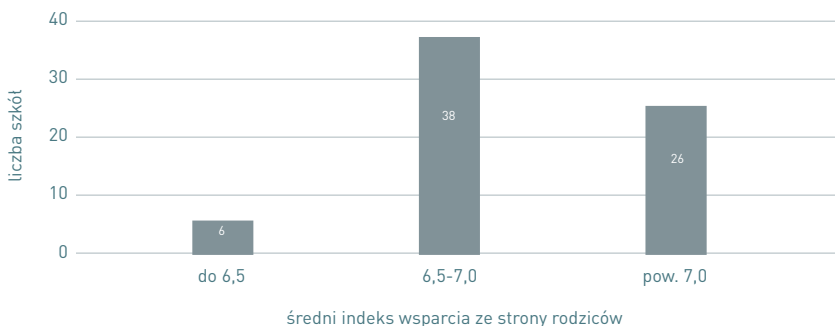
\*Szansa postrzegania wsparcia ze strony rodziców przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, tylko poziom nauczania (klasa) wykazuje związek z postrzeganym wsparciem ze strony rodziców, w sprawach związanych ze szkołą. Ocena ta systematycznie pogarszała się w kolejnych rocznikach. Nie wykazano związku z płcią, miejscem zamieszkania i kategorią jakości szkoły, co też potwierdziły wyniki wielowymiarowej regresji logistycznej – tab. 16. Po skorygowaniu na wpływ pozostałych czynników utrzymuje się istotna różnica między uczniami klas pierwszych i trzecich, ale nie ma już różnicy między dwoma młodszymi rocznikami.

Nie wykazano również istotnej korelacji między kategorią jakości szkoły i wsparciem ze strony rodziców, w sprawach związanych ze szkołą, traktowanymi jako zmienne ciągłe ( $p=0,093$ ).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów pozytywnie oceniających wsparcie ze strony rodziców od 22,2% do 66,0% w zależności od szkoły. Na rycinie 12 przedstawiono zróżnicowanie szkół pod względem średniego indeksu wsparcia przez rodziców. W porównaniu z indeksami wsparcia ze strony uczniów i nauczycieli można stwierdzić bardzo małe zróżnicowanie.

RYCINA 12. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEGO INDEKSU WSPARCIA UCZNIÓW ZE STRONY RODZICÓW



### 2.7.3. WSPARCIE ZE STRONY NAUCZYCIELI

W kolejnym bloku pytań oceniano relacje między uczniami i nauczycielami. Uczniowie ustosunkowywali się do dwóch stwierdzeń, dotyczących wsparcia ze strony nauczycieli (ramka). Pytania te pochodzą również z protokołu badań HBSC i wielokrotnie były używane w Polsce<sup>11</sup>.

- *Nasi nauczyciele traktują nas dobrze i sprawiedliwie*
- *Większość moich nauczycieli jest życzliwa*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala wsparcia ze strony nauczycieli ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 84,7% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,818. Wskazuje to na dużo lepsze własności psychometryczne tej skali, w porównaniu z poprzednimi dwoma skalami dotyczącymi wsparcia ze strony innych uczniów i ze strony rodziców.

Zbudowano prostą skalę addytywną o zakresie 0–8 punktów, której rozkład odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 4,96 ( $SD = 2,01$ ). Młodzież dość krytycznie ocenia wsparcie ze strony nauczycieli, dając często oceny negatywne. W związku z tym, zastosowano inne punkty odcięcia, niż w przypadku poprzednich dwóch skal, przyjmując za przedział środkowy zakres 3–6 punktów. W trzech grupach postrzegania wsparcia ze strony nauczycieli znalazło się odpowiednio: 12,4%; 67,0% i 20,6% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających wsparcie ze strony nauczycieli jako wysokie**.

TABELA 17. POZIOM POSTRZEGANEGO PRZEZ UCZNIÓW GIMNAZJUM WSPARCIA ZE STRONY NAUCZYCIELI WEDŁUG PŁCI, WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE | WSPARCIE ZE STRONY NAUCZYCIELI (%) |                             |                          | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
|                       | niskie<br>(0-2 punkty)             | przeciętne<br>(3-6 punktów) | wysokie<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                | 12,4                               | 67,0                        | 20,6                     |                                      |
| Płeć                  |                                    |                             |                          |                                      |
| chłopcy               | 13,6                               | 64,9                        | 21,5                     | OR=0,879<br>[0,754-1,026]<br>p=0,102 |
| dziewczęta            | 11,3                               | 68,9                        | 19,8                     |                                      |

<sup>11</sup> Zwykle w kwestionariuszach zamieszczane jest jeszcze co najmniej jedno dodatkowe stwierdzenie [np. *Mam wiele zaufania do moich nauczycieli*]. Wykazano jednak, że skala 2- i 3-elementowa silnie ze sobą koreluje, a wybrane dwa pytania mają w analizie czynnikowej najsilniejsze ładunki.

| Klasa                    |      |      |      |                                      |
|--------------------------|------|------|------|--------------------------------------|
| I                        | 9,9  | 63,5 | 26,6 | OR=0,493<br>[0,405-0,600]<br>p=0,000 |
| II                       | 11,3 | 69,0 | 19,7 |                                      |
| III                      | 16,3 | 68,6 | 15,1 |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |      |      |      |                                      |
| rejony wiejskie          | 11,6 | 67,4 | 21,0 | OR=1,087<br>[0,891-1,327]<br>p=0,410 |
| małe miasta              | 14,1 | 67,4 | 18,5 |                                      |
| duże miasta              | 11,4 | 65,6 | 23,0 |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |      |      |      |                                      |
| gorsze                   | 12,9 | 64,4 | 22,7 | OR=1,011<br>[0,795-1,285]<br>p=0,930 |
| przeciętne               | 12,6 | 67,9 | 19,5 |                                      |
| lepsze                   | 11,4 | 66,7 | 21,9 |                                      |

\*Szansa postrzegania wsparcia ze strony nauczycieli przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, wykazano związek postrzeganego wsparcia ze strony nauczycieli z płcią, wiekiem i miejscem zamieszkania. U chłopców można zauważyć większą skłonność do skrajnych ocen, u dziewcząt zdecydowanie większy jest odsetek oceny przeciętnej. Zauważamy też systematyczne pogarszanie się oceny wsparcia ze strony nauczycieli w kolejnych rocznikach gimnazjalnych. Z kolei, porównując mieszkańców większych i mniejszych miejscowości, można zauważyć tendencję do pogarszania się oceny wsparcia ze strony nauczycieli w małych miastach, w porównaniu z dużymi miastami i rejonami wiejskimi – tab. 17.

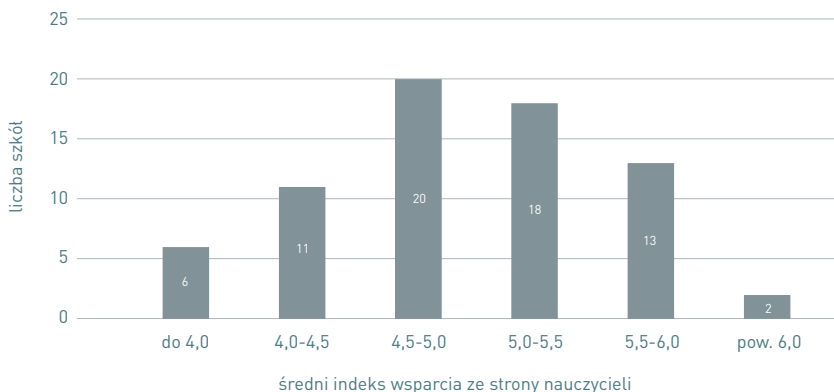
Posługując się danymi skategoryzowanymi, nie wykazano związku wsparcia ze strony nauczycieli z kategorią jakości szkoły. Stwierdzono jedynie istotną (ale bardzo słabą) dodatnią korelację między odpowiednimi zmiennymi ciągłymi ( $r=0,046$ ;  $p=0,003$ ).

W analizie wielowymiarowej utrzymuje się wpływ płci, poziomu nauczania (klasy szkolnej) oraz miejsca zamieszkania. W porównaniu z uczniami pierwszych klas, zarówno uczniowie klas drugich jak i trzecich gorzej oceniają relacje z nauczycielami. Przyjmując rejony wiejskie za grupę referencyjną w analizie wpływu miejsca zamieszkania, stwierdzono różnice na niekorzyść małych miast ( $OR=0,748$ ;  $p=0,002$ ). Przy porównaniu z mieszkańcami dużych miast nie wykazano już istotnej różnicy (tab.17).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów pozytywnie oceniających wsparcie ze strony nauczycieli od zera do 56,6% w zależności od szkoły. Na rycinie 13 przedstawiono zróżni-

cowanie szkół pod względem średniego indeksu wsparcia uczniów przez nauczycieli. W porównaniu z indeksami wsparcia ze strony uczniów i rodziców można stwierdzić bardzo duże jego zróżnicowanie, co jest widoczne zarówno na danych indywidualnych, jak i zagregowanych do poziomu szkoły.

RYCINA 13. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚRĘDNIEGO INDEKSU WSPARCIA UCZNIÓW ZE STRONY NAUCZYCIELI



## 2.8. Motywowanie uczniów przez nauczycieli

Motywowanie uczniów w sposób, aby osiągnęli jak najlepsze wyniki w nauce, jest jednym z głównych zadań szkoły. Szkoły i nauczyciele dysponują wieloma narzędziami, które mogą być wykorzystywane w procesie motywacyjnym (Cywińska, 2012). Wyniki badań wskazują, że wspieranie niezależności i samoregulacji uczniów przez nagradzanie i pozytywne monitorowanie jest o wiele skuteczniejszą strategią od nadmiernego kontrolowania i stosowania kar i nagród w celu uzyskania pożądanego zachowania u uczniów (Tyan, 2009).

Blok pytań na temat gotowości nauczycieli do wyrażania pochwał stanowi ważne uzupełnienie ogólnej oceny nauczycieli. Poprzez ustosunkowanie się do dwóch stwierdzeń (ramka), uczniowie oceniali, w jakim stopniu są motywowani przez nauczycieli. Są to pytania opcjonalne, dostępne w protokole badań HBSC, które nie były dotąd w Polsce stosowane.

- *Nauczyciele chwalią mnie, kiedy się bardzo staram*
- *Nauczyciele chwalią mnie, kiedy dobrze wykonam pracę*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, skala motywacji ze strony nauczycieli ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 89,1% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,876. Wskazuje to na bardzo dobre własności psychometryczne tej krótkiej skali.

Analogicznie, jak poprzednio, zbudowano prostą skalę addytywną o zakresie 0–8 punktów, której rozkład odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 5,11 ( $SD = 2,02$ ). Młodzież dość krytycznie oceniała motywację ze strony nauczycieli, dając często oceny negatywne. W związku z tym, zastosowano inne punkty odcięcia, przyjmując za przedział środkowy zakres 4–6 punktów. W trzech grupach postrzegania motywacji ze strony nauczycieli znalazło się odpowiednio: 18,8%; 61,1% i 20,1% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających motywację ze strony nauczycieli jako wysoką**.

W prostej analizie tablic wielodzzielczych, wykazano istotny związek poziomu motywacji ze strony nauczycieli z wiekiem i miejscem zamieszkania ucznia. Ocena ta systematycznie pogarszała się w kolejnych rocznikach uczniów, istniały też różnice zależne od miejsca zamieszkania na korzyść rejonów wiejskich. Związek z płcią ankietowanych jest bliski wartości granicznej poziomu istotności statystycznej ( $p = 0,078$ ) i przejawia różnicę na korzyść chłopców. Nie wykazano tylko związku z jakością szkoły, ani posługując się danymi skategoryzowanymi (tab.18), ani skalą ciągłą ( $p = 0,660$ ).

TABELA 18. POZIOM MOTYWACJI ZE STRONY NAUCZYCIELI WEDŁUG PŁCI ANKIETOWANYCH UCZNIÓW GIMNAZJUM, ICH WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE | MOTYWACJA ZE STRONY NAUCZYCIELI [%] |                             |                         | OR*<br>95% CI[OR]<br>P               |
|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
|                       | niska<br>(0-3 punkty)               | przeciętna<br>(4-6 punktów) | wysoka<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                | 18,8                                | 61,1                        | 20,1                    |                                      |
| Płeć                  |                                     |                             |                         |                                      |
| chłopcy               | 18,7                                | 59,7                        | 21,6                    | OR=0,827<br>[0,707-0,966]<br>p=0,017 |
| dziewczęta            | 19,0                                | 62,2                        | 18,8                    |                                      |
| Klasa                 |                                     |                             |                         |                                      |
| I                     | 16,1                                | 59,1                        | 24,8                    | OR=0,545<br>[0,446-0,664]<br>p=0,000 |
| II                    | 17,2                                | 62,9                        | 19,9                    |                                      |
| III                   | 23,5                                | 61,1                        | 15,4                    |                                      |

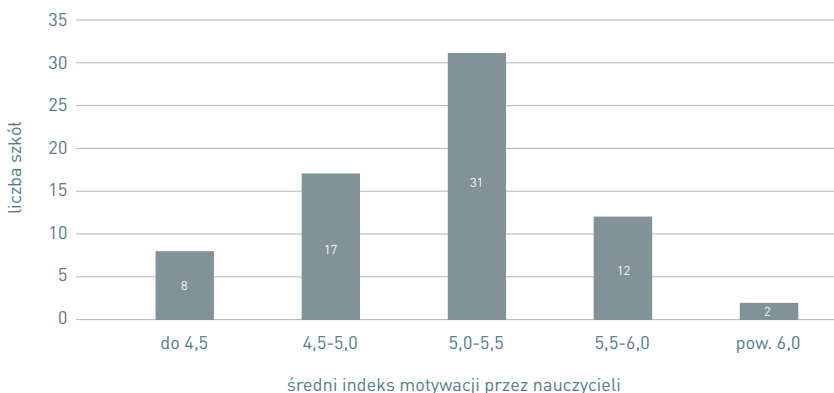
| Miejsce zamieszkania     |      |      |      |                                      |
|--------------------------|------|------|------|--------------------------------------|
| rejon wiejskie           | 15,9 | 61,7 | 22,4 | OR=0,836<br>[0,680-1,029]<br>p=0,091 |
| małe miasta              | 21,1 | 61,3 | 17,6 |                                      |
| duże miasta              | 21,5 | 59,3 | 19,2 |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |      |      |      |                                      |
| gorsze                   | 17,1 | 62,9 | 20,0 | OR=0,936<br>[0,725-1,208]<br>p=0,611 |
| przeciętne               | 19,0 | 60,1 | 20,9 |                                      |
| lepsze                   | 19,9 | 62,2 | 17,9 |                                      |

\*Szansa wysokiej motywacji ze strony nauczycieli w grupie osób z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W analizie wielowymiarowej najwyraźniej zaznaczają się różnice zależne od płci. Utrzymuje się wpływ poziomu nauczania (klasy) oraz miejsca zamieszkania. Różnica między mieszkańcami wsi i małych miast jest istotna statystycznie, na niekorzyść tych drugich (OR=0,744; p=0,001), podczas gdy różnica między mieszkańcami wsi i dużych miast utrzymuje się na granicy istotności statystycznej (tab.18).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów pozytywnie oceniających motywację ze strony nauczycieli od 4,8% do 42,6% w zależności od szkoły. Na rycinie 14 przedstawiono zróżnicowanie szkół pod względem średniego indeksu motywacji przez nauczycieli. Dominują wartości z przedziału 5,0-5,5.

RYCINA 14. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚRĘDNIEGO INDEKSU MOTYWACJI ZE STRONY NAUCZYCIELI





## 2.9. Adekwatność ocen w stosunku do osiągnięć w nauce

Poczucie zgodności oceny rezultatów działań edukacyjnych z osiągnięciami szkolnymi ma istotne znaczenie z punktu widzenia harmonijnego rozwoju uczniów. Dysonans między własnymi możliwościami i nakładem włożonej pracy a uzyskiwanymi ocenami, zwłaszcza u młodzieży o wyższych możliwościach intelektualnych i większych zdolnościach, może prowadzić do Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (Rimm, 2008; Dyrda, bez daty).

Pytania, dotyczące relacji uzyskiwanych wyników do postrzeganych własnych możliwości, zostały przygotowane przez grupę roboczą HBSC School Focus Group i po raz pierwszy wykorzystane w badaniach HBSC w roku szkolnym 2001/02<sup>12</sup>. W kwestionariuszu uwzględniono dwa stwierdzenia na temat tego, czy oceny są uważane za sprawiedliwe i zgodne z osiągnięciami w nauce (ramka). Można te stwierdzenia traktować jako element jednej skali, łącznie z motywacją ze strony nauczycieli<sup>13</sup>. W protokole badań HBSC, pytania te należą do odrębnych pakietów opcjonalnych, ponieważ mają inne podstawy teoretyczne.

- *Oceny dobrze odzwierciedlają moje osiągnięcia w nauce*
- *Moje oceny są sprawiedliwe*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, dwuelementowa skala adekwatności ocen ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 80,0% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,749.

Odpowiednia skala addytywna ma zakres 0–8 punktów i jej rozkład odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 4,90 ( $SD = 1,83$ ). Definiując trzy poziomy skali, zastosowano takie same punkty odcięcia, jak w przypadku skali motywacji ze strony nauczycieli, przyjmując za przedział środkowy zakres 4–6 punktów. W trzech grupach adekwatności ocen znalazło się odpowiednio 18,4%; 65,5% i 16,1% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających swoje oceny za sprawiedliwe**.

<sup>12</sup> HBSC Research Protocol for HBSC 2003/2004 Survey, School setting, Optional items (materiał wewnętrzny sieci HBSC).

<sup>13</sup> Czynniki zawierający cztery pytania wyjaśnia 61,1% zmienności danych wejściowych, rzetelność jest na poziomie 0,791.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, najsilniejszy okazał się związek z poziomem nauczania i jakością szkoły. Związek z płcią i miejscem zamieszkania był nieistotny (odpowiednio,  $p=0,157$  i  $p=0,087$ ). W kolejnych rocznikach młodzież zaczyna uważać swoje oceny za coraz bardziej niesprawiedliwe. W lepszych szkołach odsetek uczniów uważających, że ich oceny odpowiadają osiągnięciom był najmniejszy. W szkołach przeciętnych zanotowano tendencję do udzielania odpowiedzi skrajnych (najmniejszy odsetek ocen przeciętnych – tab. 19).

TABELA 19. ADEKWATNOŚĆ OCEN DO WYNIKÓW W NAUCE UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI ANKIETOWANYCH, ICH WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | W JAKIM STOPNIU OCENY SĄ SPRAWIEDLIWE (%) |                              |                        | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|--------------------------|---|------------------------------|------------------------|--------------------------------------|
|                          | niewielkim<br>(0-3 punkty)                | przeciętnym<br>(4-6 punktów) | dużym<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                   | 18,4                                      | 65,5                         | 16,1                   |                                      |
| Płeć                     |   |                              |                        |                                      |
| chłopcy                  | 17,6                                      | 65,3                         | 17,1                   | OR=0,853<br>[0,719-1,013]<br>p=0,070 |
| dziewczęta               | 19,2                                      | 65,6                         | 15,2                   |                                      |
| Klasa                    |   |                              |                        |                                      |
| I                        | 14,6                                      | 65,5                         | 19,9                   | OR=0,641<br>[0,518-0,794]<br>p=0,000 |
| II                       | 18,1                                      | 67,3                         | 14,6                   |                                      |
| III                      | 22,8                                      | 63,4                         | 13,8                   |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |   |                              |                        |                                      |
| rejony wiejskie          | 16,6                                      | 66,6                         | 16,8                   | OR=0,968<br>[0,772-1,215]<br>p=0,781 |
| małe miasta              | 20,2                                      | 64,7                         | 15,1                   |                                      |
| duże miasta              | 19,5                                      | 64,2                         | 16,3                   |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |   |                              |                        |                                      |
| gorsze                   | 14,7                                      | 68,2                         | 17,1                   | OR=0,832<br>[0,629-1,099]<br>p=0,194 |
| przeciętne               | 19,7                                      | 63,9                         | 16,4                   |                                      |
| lepsze                   | 18,0                                      | 67,7                         | 14,3                   |                                      |

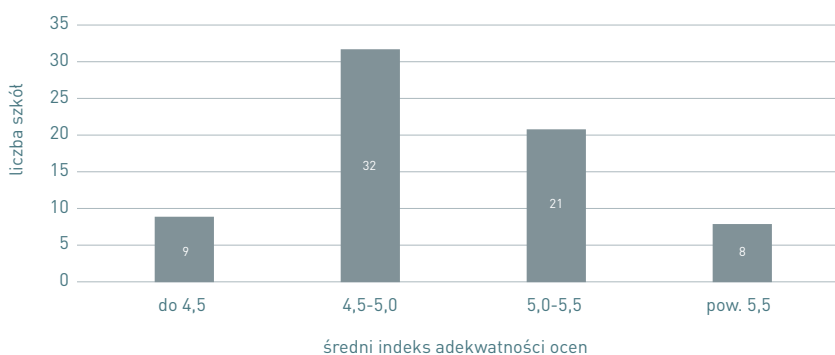
\*Szansa uzyskiwania sprawiedliwych ocen przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

W analizie wielowymiarowej potwierdzono jedynie słaby związek z poziomem nauczania (klasą). Kategoria jakości szkoły została wyeliminowana z końcowego modelu, co może oznaczać, że istotne zależności wykazane w tabeli 19 wynikają z różnic w strukturze wieku uczniów badanych w lepszych i gorszych szkołach. W analizie wielowymiarowej ujawnił się też silniejszy wpływ płci (na niekorzyść dziewcząt), chociaż nadal jest to poniżej poziomu istotności statystycznej.

Nie wykazano też istotnej korelacji między kategoriami jakości szkoły i adekwatności ocen, jako zmiennymi ciągłymi ( $p=0,357$ ).

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów uznających swoje oceny za sprawiedliwe od zera do 32,7% w zależności od szkoły. Na rycinie 15 przedstawiono zróżnicowanie szkół pod względem średniego indeksu adekwatności ocen. Dominują wartości z przedziału 4,5-5,0.

RYCINA 15. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEGO INDEKSU ADEKWATNOŚCI OCEN



## 2.10. Poczucie przynależności do szkoły

Poczucie przynależności lub przywiązania do szkoły stanowi psychologiczny aspekt zaangażowania w sprawy szkoły postrzeganego jako predyktor osiągnięć szkolnych. Poczucie przywiązania do szkoły jest silnie związane ze środowiskiem szkoły, klimatem szkoły, zwłaszcza relacją nauczyciel-uczeń oraz dyscypliną w klasie szkolnej (Willms, 2000). Słabsze poczucie przynależności do szkoły zwiększa ryzyko występowania zachowań problemowych i zagrażających zdrowiu, jak palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany (Bond, 2007). Negatywna korelacja występuje także między zadowoleniem ze szkoły, a samooceną zdrowia i występowaniem dolegliwości (Bonny, 2000).

Poczucie przynależności do szkoły można analizować jako jeden czynnik razem ze wsparciem ze strony innych uczniów w klasie<sup>14</sup>. W kwestionariuszu uwzględniono dwa pytania (ramka) oceniające ten aspekt oceny środowiska szkolnego.

- *Lubię przebywać w szkole*
- *Czuję się związany z moją szkołą*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, dwuelementowa skala poczucia przynależności do szkoły ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 82,2% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,784.

Sumując punktację za powyższe pytania, zbudowano skalę addytywną o zakresie 0–8 punktów, której rozkład odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 4,14 ( $SD = 2,24$ ). W porównaniu z poprzednimi skalami, stosunkowo wysoki odsetek młodzieży negatywnie ocenia swój stosunek do szkoły. Definiując trzy poziomy skali, przyjęto za przedział środkowy zakres 2–6 punktów. W trzech grupach poczucia przynależności do szkoły znalazło się odpowiednio: 15,2%; 71,3% i 13,5% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów silnie związanych ze szkołą**.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, naj słabszy okazał się związek poczucia przynależności do szkoły z wiekiem ankietowanych ( $p = 0,158$ ). W przypadku pozostałych czynników uzyskano zależność istotną statystycznie, silniejszą w odniesieniu do płci i miejsca zamieszkania, niż w odniesieniu do kategorii jakości szkoły. Silniejsze poczucie przynależności do szkoły notowane jest u dziewcząt niż chłopców oraz w większych miastach w porównaniu z rejonami wiejskimi i małymi miastami. Porównując szkoły lepsze i gorsze, stwierdzono najkorzystniejsze wskaźniki przynależności do szkoły w grupie najlepszych gimnazjów, bez wyraźnej różnicy między gimnazjami będącymi w pierwszych dwóch kategoriach – tab. 20. Związek ten potwierdza też analiza indeksów ciągłych. Wykazano istotną (choć słabą) dodatnią korelację ( $r = 0,061$ ;  $p = 0,000$ ).

W analizie wielowymiarowej potwierdzono związek między poczuciem przynależności do szkoły a płcią, miejscem zamieszkania i kategorią jakości szkoły. Ponadto, po skorygowaniu na inne czynniki, istotny też okazał się wiek.

<sup>14</sup> Czynnik zawierający cztery pytania wyjaśnia 57,3% zmienności danych wejściowych, rzetelność jest na poziomie 0,750.

TABELA 20. POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI DO SZKOŁY UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI ANKIETOWANYCH, ICH WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE NIEZALEŻNE              | POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI DO SZKOŁY (%) |                          |                       | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|
|                                 | małe<br>(0-1 punkty)                  | średnie<br>(2-6 punktów) | duże<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                          | 15,2                                  | 71,3                     | 13,5                  |                                      |
| <b>Płeć</b>                     |                                       |                          |                       |                                      |
| chłopcy                         | 18,8                                  | 69,4                     | 11,8                  | OR=1,294<br>[1,076-1,556]<br>p=0,006 |
| dziewczęta                      | 11,9                                  | 73,1                     | 15,0                  |                                      |
| <b>Klasa</b>                    |                                       |                          |                       |                                      |
| I                               | 14,5                                  | 71,0                     | 14,5                  | OR=0,782<br>[0,619-0,987]<br>p=0,039 |
| II                              | 15,4                                  | 70,3                     | 14,3                  |                                      |
| III                             | 15,8                                  | 72,7                     | 11,5                  |                                      |
| <b>Miejsce zamieszkania</b>     |                                       |                          |                       |                                      |
| rejony wiejskie                 | 15,3                                  | 71,7                     | 13,0                  | OR=1,413<br>[1,127-1,771]<br>p=0,003 |
| małe miasta                     | 16,8                                  | 72,0                     | 11,2                  |                                      |
| duże miasta                     | 12,6                                  | 69,3                     | 18,1                  |                                      |
| <b>Kategoria jakości szkoły</b> |                                       |                          |                       |                                      |
| gorsze                          | 16,1                                  | 70,6                     | 13,3                  | OR=1,380<br>[1,042-1,828]<br>p=0,025 |
| przeciętne                      | 15,5                                  | 72,1                     | 12,4                  |                                      |
| lepsze                          | 13,6                                  | 69,7                     | 16,7                  |                                      |

\*Szansa wysokiego poczucia przynależności do szkoły przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów czujących silny związek ze szkołą od zera do 33,8% w zależności od szkoły. Rozkład szkół wg średniego indeksu przynależności do szkoły przedstawiono na rycinie 16. Względnie niższe wartości stwierdzono w jednej szóstej szkół (15,7%).

RYCINA 16. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEGO INDEKSU PRZYNALEŻNOŚCI DO SZKOŁY



## 2.11. Autonomia uczniów

Swoboda wyboru treści i metod nauczania przez uczniów w szkole jest bardzo ograniczona ze względu na obowiązujące ramy programowe i treści obowiązkowe, które wytycza podstawa programowa kształcenia ogólnego. Jednocześnie, podstawa programowa nakłada na nauczyciela obowiązek wspomagania uczniów w rozwijaniu umiejętności planowania i odpowiedzialności za własną naukę<sup>15</sup>. Włączanie uczniów w proces nauczania i uczenia się przynosi korzyści w postaci większego zaangażowania w naukę i sprawy szkoły, wzmacnia poczucie własnej wartości i skuteczności i przyczynia się do osiągnięcia sukcesów w nauce (Tilfarlioglu, 2011).

Uczniowie mieli za zadanie ocenić, jak bardzo zgadzają się z dwoma stwierdzeniami, dotyczącymi ich wpływu na organizację zajęć w szkole (ramka). Pytania pochodziły ze skali BJ Freisera opisującej uczestnictwo uczniów w zajęciach szkolnych i podejmowaniu decyzji w sprawie własnego uczenia się (Fraiser, 1989).

- *Uczniowie mogą wpływać na to, jak wykorzystywany jest czas na lekcji*
- *Uczniowie mogą wpływać na to, jakie zadania wykonują na lekcji*

Według eksploracyjnej analizy czynnikowej, dwuelementowa skala autonomii uczniów ma strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyjaśnia 75,7% ogólnej zmienności danych wejściowych. Rzetelność skali jest na poziomie alfa-Cronbacha 0,679.

Sumując punktację za powyższe pytania, zbudowano skalę addytywną o zakresie 0–8 punktów, której rozkład odbiega od normalnego ( $p < 0,001$ ). Średni indeks był równy 4,19 ( $SD = 1,93$ ). Definiując trzy poziomy tej skali, przyjęto przedział środkowy zakres 3–6 punktów. W trzech grupach autonomii uczniów znalazło się odpowiednio 19,4%; 69,3% i 11,3% ankietowanych. Głównym analizowanym wskaźnikiem pozytywnym jest **odsetek uczniów postrzegających poziom autonomii w szkole jako wysoki**.

W prostej analizie tablic wielodzielczych, najsilniejszy okazał się związek z płcią i miejscem zamieszkania. Wyższy poziom autonomii mają uczniowie zamieszkali w dużych miastach w porównaniu z rówieśnikami z małych miast i wsi. W przypadku płci, nie stwierdza się dużych różnic w odsetku chłopców i dziewcząt bardzo negatywnie oceniających autonomię

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Dz. U. z 2012 r. poz. 977], Załącznik nr 4, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwiła uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

uczniów w szkole. Dziewczęta częściej skłaniały się do oceny przeciętnej, a chłopcy do wyraźnie pozytywnej.

TABELA 21. POSTRZEGANIE AUTONOMII UCZNIÓW GIMNAZJUM WEDŁUG PŁCI ANKIETOWANYCH, ICH WIEKU, MIEJSCA ZAMIESZKANIA I KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

| ZMIENNE<br>NIEZALEŻNE    | POZIOM AUTONOMII UCZNIÓW (%) |                         |                         | OR*<br>95% CI(OR)<br>P               |
|--------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
|                          | niski<br>(0-2 punkty)        | średni<br>(3-6 punktów) | wysoki<br>(7-8 punktów) |                                      |
| Ogółem                   | 19,4                         | 69,3                    | 11,3                    |                                      |
| Płeć                     |                              |                         |                         |                                      |
| chłopcy                  | 19,8                         | 66,1                    | 14,1                    | OR=0,572<br>[0,469-0,698]<br>p=0,000 |
| dziewczęta               | 19,1                         | 72,2                    | 8,7                     |                                      |
| Klasa                    |                              |                         |                         |                                      |
| I                        | 18,2                         | 70,0                    | 11,8                    | OR=0,944<br>[0,742-1,204]<br>p=0,643 |
| II                       | 20,9                         | 68,3                    | 10,8                    |                                      |
| III                      | 19,1                         | 69,6                    | 11,3                    |                                      |
| Miejsce zamieszkania     |                              |                         |                         |                                      |
| rejony wiejskie          | 21,4                         | 67,9                    | 10,7                    | OR=1,356<br>[1,059-1,736]<br>p=0,016 |
| małe miasta              | 19,2                         | 70,6                    | 10,2                    |                                      |
| duże miasta              | 15,5                         | 70,4                    | 14,1                    |                                      |
| Kategoria jakości szkoły |                              |                         |                         |                                      |
| gorsze                   | 19,9                         | 67,8                    | 12,3                    | OR=0,999<br>[0,738-1,351]<br>p=0,994 |
| przeciętne               | 20,2                         | 69,2                    | 10,6                    |                                      |
| lepsze                   | 16,8                         | 70,8                    | 12,4                    |                                      |

\*Szansa postrzegania autonomii w szkole jako wysokiej przez osoby z ostatniej kategorii zmiennej niezależnej, przyjmując pierwszą kategorię za referencyjną.

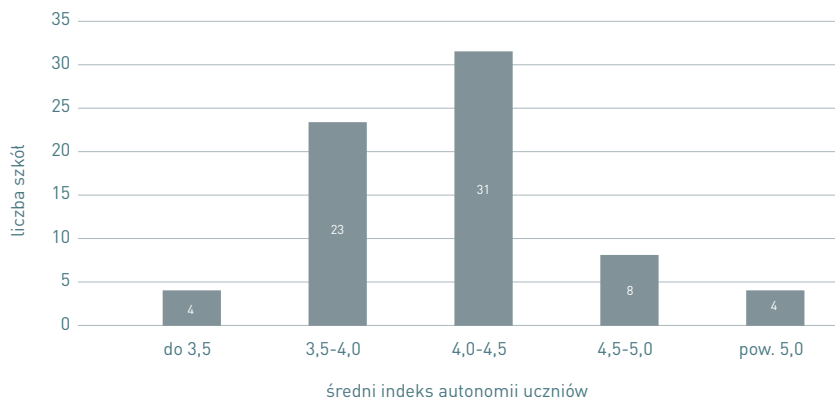
Nie stwierdzono istotnego związku autonomii w szkole z jakością jej funkcjonowania, ani w analizie zmiennych skategoryzowanych (tab.21), ani w analizie korelacji zmiennych ciągłych ( $p=0,221$ ). Związek między kategorią jakości szkoły a autonomią uczniów nie ma charakteru liniowego. Najwyższe odsetki uczniów oceniających wysoko autonomię są w skrajnych grupach.

W analizie wielowymiarowej potwierdzono związek między postrzeganiem autonomii uczniów w szkole, a płcią i miejscem zamieszkania (na korzyść chłopców i mieszkańców dużych miast) – tab.21.

Porównując 70 gimnazjów uczestniczących w badaniu, stwierdzono rozpiętość odsetka uczniów uważających, że w ich szkole panuje duża au-

tonomia uczniów od zera do 25,0% w zależności od szkoły. Na rycinie 17 przedstawiono zróżnicowanie szkół pod względem średniego indeksu autonomii uczniów. Dominują wartości z przedziału 4,0-4,5.

RYCINA 17. ZRÓŻNICOWANIE GIMNAZJÓW (N=70) POD WZGLĘDEM ŚREDNIEGO INDEKSU PRZYNALEŻNOŚCI DO SZKOŁY





# 3 Wybrane charakterystyki gimnazjów w opinii dyrektorów

## 3.1. Wyniki testu gimnazjalnego

Przedmiotem analizy były dane dotyczące 52 gimnazjów, w których dyrekcja lub jej przedstawiciele wypełnili ankietę na temat szkoły. W grupie tej było 10 szkół należących do kategorii gorszych, 31 z grupy przeciętnych i 11 z grupy lepszych szkół<sup>16</sup>. Już ten rozkład odpowiedzi wskazuje, że im lepsza szkoła, tym większa była gotowość dyrekcji do wypełnienia ankiety. W trzech kategoriach jakości szkoły odpowiedziało na ankietę szkolną odpowiednio 71,4%; 73,8% i 78,6% ogółu szkół uczestniczących w badaniu.

Pytano między innymi o wyniki testu gimnazjalnego uczniów III klas z 2015 r., czyli z poprzedniego roku szkolnego, w którym przeprowadzono badanie ankietowe wśród uczniów. Stwierdzono, że im lepsza szkoła, tym lepszy wynik egzaminu gimnazjalnego. Porównując trzy grupy, stwierdzono niewielką poprawę w szkołach przeciętnych w porównaniu z gorszymi i zdecydowaną poprawę w szkołach lepszych – tab. 22. Największe różnice między skrajnymi grupami szkół występują w przypadku wyników części matematycznej tego egzaminu.

Wyniki w całej badanej grupie 52 szkół nie odbiegają znacząco od średniej ogólnokrajowej<sup>17</sup>. Utrzymuje się tendencja do najlepszych wyników z części humanistycznej (historia i WOS) i najgorszych z matematyki. W badanych szkołach wynik jest systematycznie o około 1 punkt procentowy lepszy od średniej krajowej.

<sup>16</sup> Z powodu małej liczby szkół w skrajnych grupach, trudno jest liczyć na różnice statystycznie istotne. Pokazane będą tendencje zmian poszczególnych wskaźników w zależności od jakości szkoły.

<sup>17</sup> Wg danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w roku szkolnym 2014/15 uczniowie III klas gimnazjum uzyskali z poszczególnych części egzaminu średnie wyniki na poziomie: język polski 62%, historia i WOS 64%, matematyka 48%, przedmioty przyrodnicze 50%.

TABELA 22. WYNIKI TESTU GIMNAZJALNEGO WG KATEGORII JAKOŚCI SZKÓŁ

| CZĘŚĆ EGZAMINU          | OGÓŁEM  |       | KATEGORIA JAKOŚCI SZKOŁY |      |            |       |         |       |
|-------------------------|---------|-------|--------------------------|------|------------|-------|---------|-------|
|                         |         |       | gorsze                   |      | przeciętne |       | lepsze  |       |
|                         | średnia | SD    | średnia                  | SD   | średnia    | SD    | średnia | SD    |
| Język polski            | 62,73   | 8,70  | 60,83                    | 2,93 | 61,40      | 9,15  | 67,64   | 8,97  |
| Historia i WOS          | 65,04   | 8,49  | 63,05                    | 4,57 | 63,97      | 9,07  | 69,32   | 8,20  |
| Matematyka              | 49,61   | 11,75 | 45,81                    | 7,71 | 47,75      | 10,07 | 57,29   | 15,40 |
| Przedmioty przyrodnicze | 51,74   | 10,26 | 48,72                    | 6,20 | 50,39      | 10,20 | 57,50   | 11,27 |

### 3.2. Środowisko fizyczne szkoły

Ankietowani dyrektorzy mieli za zadanie ocenić, w jakim stanie technicznym jest budynek szkoły oraz teren wokół niej. Większość (70,6%) zgłaszała zastrzeżenia, ponieważ uważała, że w poprzednim roku szkolnym szkoła wymagała dużego remontu. Najgorzej oceniany był stopień przystosowania szkoły do potrzeb osób z niepełnosprawnością oraz wyposażenie w sprzęt multimedialny – tab. 23. Ogółem, oceniono osiem aspektów wyposażenia i stanu technicznego budynku szkoły (lub boiska). Tylko w 23,1% szkół oceniono pozytywnie wszystkie te osiem elementów.

TABELA 23. OCENA ŚRODOWISKA FIZYCZNEGO SZKOŁY [%]

|   | ZDECYDOWANIE<br>SIĘ ZGADZAM | ZGADZAM<br>SIĘ | NIE<br>ZGADZAM<br>SIĘ | ZDECYDOWANIE<br>NIE ZGADZAM<br>SIĘ | TRUDNO<br>POWIEDZIEĆ | NIE MA<br>LUB NIE<br>DOTYCZY |
|---|-----------------------------|----------------|-----------------------|------------------------------------|----------------------|------------------------------|
| Szkoła wymagała dużego remontu dla poprawy bezpieczeństwa         | 19,6                        | 51,0           | 7,8                   | 3,9                                | 5,9                  | 11,8                         |
| Boisko było w dobrym stanie                                       | 36,0                        | 44,0           | 4,0                   | 8,0                                | 2,0                  | 6,0                          |
| Sala gimnastyczna była w dobrym stanie                            | 30,8                        | 44,2           | 3,8                   | 9,6                                | 5,8                  | 5,8                          |
| Pracownie chemiczna, fizyczna, biologiczna były dobrze wyposażone | 13,5                        | 65,4           | 13,5                  | 0,0                                | 1,9                  | 5,8                          |
| Toalety i umywalnie były w dobrym stanie.                         | 25,0                        | 61,5           | 9,6                   | 1,9                                | 1,9                  | 0,0                          |

|   |      |      |      |      |      |     |
|---|------|------|------|------|------|-----|
| Szkola była dostosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnościami           | 17,3 | 28,8 | 26,9 | 11,5 | 11,5 | 3,8 |
| Salę lekcyjną zaspokajały potrzeby uczniów i nauczycieli                  | 17,3 | 75,0 | 5,8  | 0,0  | 1,9  | 0,0 |
| Nauczyciele mieli do dyspozycji dostateczną ilość sprzętu multimedialnego | 23,1 | 51,9 | 21,2 | 0,0  | 3,8  | 0,0 |
| W salach lekcyjnych przez cały rok panowała właściwa temperatura          | 25,0 | 69,2 | 3,8  | 0,0  | 1,9  | 0,0 |

Odsetek szkół, w których oceniono pozytywnie środowisko fizyczne szkoły był wyraźnie niższy w szkołach w kategorii gorszych (10,0%), niż w szkołach przeciętnych (29,0%) i lepszych (18,2%).

### 3.3. Problemy społeczne w szkole

W kolejnym bloku pytań, dyrektorzy gimnazjów mieli za zadanie ocenić nasilenie wybranych problemów społecznych w szkole w ostatnich 2 latach (tab. 24). Bardzo rzadko zaznaczano, że dane zjawisko stanowi duży problem, co dotyczyło głównie palenia tytoniu, nieobecności i spóźniania się uczniów oraz cyberprzemocy. Jeżeli weźmiemy pod uwagę połączone kategorie „duży problem” i „umiarkowany problem”, to te same cztery zjawiska są najczęściej wymieniane (przez 23,1 - 42,3% ankietowanych). Co najmniej w 10% gimnazjów widoczny problem stanowiło ponadto: dręczenie jednych uczniów przez drugich (*bullying*), niszczenie mienia szkoły i bójki wśród uczniów.

TABELA 24. PROBLEMY SPOŁECZNE W BADANYCH GIMNAZJACH O OSTATNICH 2 LATACH

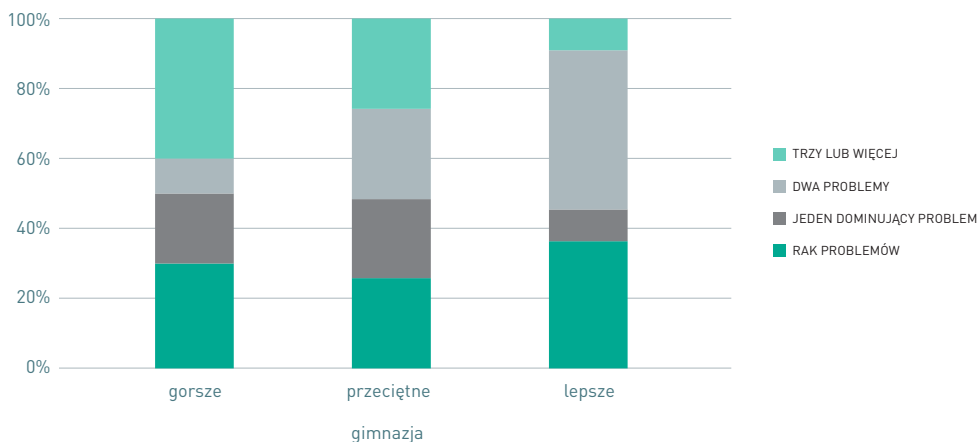
| RODZAJ PROBLEMU   | DUŻY PROBLEM | UMIARKOWANY PROBLEM | NIEWIELKI PROBLEM | NIE MA WCALE PROBLEMU | NIE WIEM |
|---|--------------|---------------------|-------------------|-----------------------|----------|
| Nieobecności lub wagarowanie  | 9,6          | 32,7                | 50,0              | 7,7                   | 0,0      |
| Spóźniania się uczniów  | 7,7          | 32,7                | 50,0              | 9,6                   | 0,0      |
| Dręczenie wśród uczniów   | 0,0          | 15,7                | 60,8              | 23,5                  | 0,0      |
| Fizyczne konflikty (bójki) wśród uczniów                                | 0,0          | 10,0                | 70,0              | 20,0                  | 0,0      |
| Przemoc rówieśnicza przy pomocy nowoczesnych technologii (cyberprzemoc) | 5,8          | 17,3                | 65,4              | 11,5                  | 0,0      |

|  |      |      |      |      |     |
|--|------|------|------|------|-----|
| Obraźliwe słowa pod adresem nauczycieli ze strony uczniów          | 0,0  | 5,8  | 46,2 | 42,3 | 5,8 |
| Kradzieże na terenie szkoły  | 0,0  | 2,0  | 49,0 | 45,1 | 3,9 |
| Niszczenie mienia szkoły (wandalizm)                               | 0,0  | 13,5 | 63,5 | 23,1 | 0,0 |
| Palenie tytoniu na terenie szkoły                                  | 10,2 | 16,3 | 36,7 | 34,7 | 2,0 |
| Wnoszenie lub spożywanie alkoholu przez uczniów w szkole           | 1,9  | 1,9  | 5,8  | 90,4 | 0,0 |
| Wnoszenie na teren szkoły niebezpiecznych przedmiotów (kije, noże) | 0,0  | 0,0  | 17,3 | 82,7 | 0,0 |
| Częste zmiany kadry nauczycieli                                    | 2,0  | 3,9  | 25,5 | 68,6 | 0,0 |
| Długoterminowe zwolnienia lekarskie nauczycieli                    | 0,0  | 9,6  | 42,3 | 48,1 | 0,0 |
| Skargi uczniów lub rodziców na nauczycieli                         | 0,0  | 0,0  | 60,8 | 39,2 | 0,0 |

Badane szkoły podzielono według liczby sygnalizowanych problemów społecznych. W prawie 1/3 gimnazjów (28,8%), żadne z wymienionych 14 zjawisk nie stanowiło dużego lub umiarkowanego problemu. W 19,2% gimnazjów stwierdzono tylko jeden dominujący problem. Prawie równoliczne były grupy szkół z dwoma (26,9%) oraz trzema lub więcej (25,1%) problemami społecznymi.

Na rycinie 18 przedstawiono rozkład liczby problemów społecznych według kategorii jakości szkoły. W lepszych szkołach zmniejsza się odsetek tych, gdzie nasilenie problemów społecznych jest duże oraz małe, na rzecz nasilenia umiarkowanego (2 problemy).

RYCINA 18. NASILENIE PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH W SZKOLE WG KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY



Należy zwrócić również uwagę na złożoną strukturę skali problemów społecznych. W dalszych analizach warto rozważyć wyodrębnienie wewnętrznie spójnych zespołów problemów. Według eksploracyjnej analizy czynnikowej można operować nawet czterema takimi zespołami<sup>18</sup>:

| CZYNNIK 1                                       | CZYNNIK 2   | CZYNNIK 3                            | CZYNNIK 4  |
|---|---|--------------------------------------|--|
| Częste zmiany kadry nauczycieli                 | Obraźliwe słowa pod adresem nauczycieli ze strony uczniów | Nieobecności / Wagarowanie           | Dręczenie wśród uczniów                                  |
| Długoterminowe zwolnienia lekarskie nauczycieli | Wnoszenie lub spożywanie alkoholu przez uczniów w szkole  | Spóźniania się uczniów               | Przemoc rówieśnicza przy pomocy nowoczesnych technologii |
| Skargi uczniów lub rodziców na nauczycieli      | Wnoszenie na teren szkoły niebezpiecznych przedmiotów     | Niszczenie mienia szkoły (wandalizm) | Palenie tytoniu  |
| Kradzieże na terenie szkoły                     | Fizyczne konflikty (bójki) wśród uczniów                  |                                      |  |

Palenie tytoniu, które jest częstym problemem zgłaszanym w szkołach, wykazuje też silny związek z czynnikiem trzecim. Powyższe cztery czynniki wyjaśniają zbliżony odsetek zmienności danych wejściowych (17,7%; 16,2%; 16,0%; 14,4%).

### 3.4. Problemy społeczne w okolicy szkoły

Kolejny blok pytań w ankiecie szkolnej dotyczył problemów społecznych w okolicy, z takimi samymi, jak poprzednio kategoriami odpowiedzi. Część pytań jest podobna do składowych skali kapitału ekonomicznego okolicy miejsca zamieszkania ucznia opisanej w rozdziale 2.1.

TABELA 25. PROBLEMY SPOŁECZNE W OKOLICY BADANYCH GIMNAZJÓW (%)

| RODZAJ PROBLEMU   | DUŻY PROBLEM | UMIARKOWANY PROBLEM | NIEMIELKI PROBLEM | NIE MA WCALE PROBLEMU | NIE WIEM |
|---|--------------|---------------------|-------------------|-----------------------|----------|
| Śmieci, odpadki lub pottuczzone szkło leżące na ulicach, drogach, chodnikach i podwórkach | 7,7          | 1,9                 | 38,5              | 51,9                  | 0,0      |
| Sprzedawanie lub używanie narkotyków lub picie dużych ilości alkoholu                     | 3,8          | 11,5                | 34,6              | 50,0                  | 0,0      |
| Akty przemocy lub wandalizmu  | 7,8          | 9,8                 | 43,1              | 39,2                  | 0,0      |

<sup>18</sup> Odpowiedzi „nie wiem” zakodowano razem z brakami danych.

|  |      |      |      |      |     |
|--|------|------|------|------|-----|
| Nasilony ruch drogowy                                  | 12,0 | 26,0 | 42,0 | 20,0 | 0,0 |
| Opuszczone lub zaniedbane domy i budynki               | 7,7  | 3,8  | 26,9 | 61,5 | 0,0 |
| Przestępczość  | 3,8  | 5,8  | 28,8 | 55,8 | 5,8 |
| Relatywnie wysoki poziom ubóstwa                       | 9,8  | 23,5 | 49,0 | 15,7 | 2,0 |
| Problemy ze znalezieniem pracy (bezrobocie w regionie) | 17,3 | 42,3 | 30,8 | 9,6  | 0,0 |

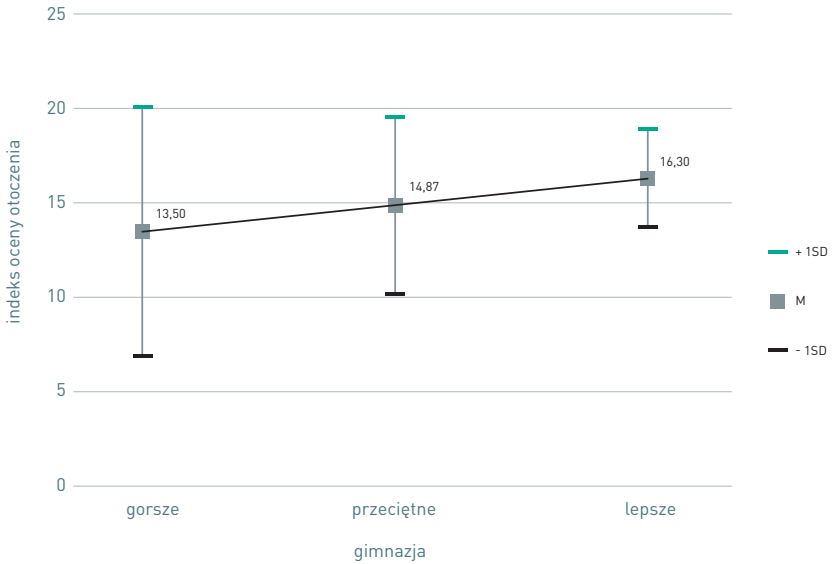
Wymienione osiem negatywnych zjawisk względnie często stanowiło duży problem w regionie. Stosunkowo rzadziej dotyczyło to sprzedawania lub używania narkotyków oraz nasilonej przestępczości. Za główny problem uznano bezrobocie – tab. 25.

Trudno jest traktować powyższe osiem problemów, jako spójną wewnętrzną skalę. Można wyróżnić trzy czynniki: 1) ruch drogowy jako odrębne zagadnienie; 2) ubóstwo i bezrobocie w regionie, jako czynnik ekonomiczny; 3) pozostałe pięć problemów stanowiące główny najsilniejszy czynnik, silnie też związany z patologiami społecznymi. Według wyników eksploracyjnej analizy czynnikowej, powyższe trzy czynniki wyjaśniają odpowiednio 13,1%; 23,6% i 38,9% zmienności danych wejściowych. Należy zwrócić uwagę, że akty przemocy i wandalizmu wykazują też silny związek z czynnikiem drugim.

Związek między jakością szkoły a ograniczonym występowaniem lokalnych problemów zbadano z pominięciem pytania na temat ruchu drogowego. Uznano włączenie pozostałych siedmiu czynników do jednej skali za dopuszczalne. Skala ta przyjmuje zakres 0-21 punktów, gdzie wysoka punktacja oznacza **pozytywną ocenę** środowiska szkoły. Średnia ocena wyniosła 14,88 punktów (SD=4,78).

Wykazano tendencję do podwyższania się średniej wartości tej skali wraz z kategorią jakości szkoły, chociaż przy tak małej liczbie zbadanych szkół nie jest to różnica istotna statystycznie – ryc. 19. Należy też zwrócić uwagę na mniejsze zróżnicowanie wyników w grupie szkół lepszych. Trudno jest tu mówić o kierunku zależności. Można się raczej spodziewać „wpływu” problemów lokalnych na cechy młodzieży, co w dalszym kroku wpływa na ocenę szkoły.

RYCINA 19. OCENA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH W OKOLICY SZKOŁY WG KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY (NIŻSZA OCENA OZNACZA GORSZY STAN)



### 3.5. Uczestnictwo uczniów i rodziców w życiu szkoły

Uwzględniono pięć podobnie brzmiących pytań na temat uczestnictwa w życiu szkoły, w dwóch blokach dotyczących odpowiednio uczniów i rodziców. Pytano o włączanie się do następujących działań:

- planowania programu i działań szkoły oraz obowiązujących w szkole regulaminów (np. dotyczących zachowania, praw i obowiązków);
- organizowania środowiska fizycznego szkoły;
- rozwoju i planowania działalności dotyczącej promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej;
- planowania i organizacji imprez szkolnych (dni i tygodnie poświęcone różnym; projektom, dni sportu, itd.)
- nauczania w klasach (metody nauczania, treści programów).

Kategorie odpowiedzi odnosiły się do częstości uczestnictwa: *prawie zawsze, często, czasem, rzadko, nigdy*.

Obie skale uczestnictwa uczniów i rodziców w życiu szkoły mają strukturę jednoczynnikową, a główna składowa wyróżniona w analizie czynnikowej wyjaśnia odpowiednio 50,3% i 62,5% zmienności danych wejściowych.

Wyniki zostały zakodowane w kolejności odwrotnej, a sumaryczne skale mają zakres 0-20 punktów. Wartości średnie obu skal w grupie ogółem oraz wg kategorii jakości szkoły przedstawiono w tabeli 26.

TABELA 26. ŚREDNIE (M) I ODCHYLENIA STANDARDOWE (SD) WARTOŚCI INDEKSU UCZESTNICTWA UCZNIÓW I RODZICÓW W ŻYCIU SZKOŁY W ZALEŻNOŚCI OD KATEGORII JAKOŚCI SZKOŁY

|                       | OGÓŁEM |       | KATEGORIA JAKOŚCI SZKOŁY |            |        |
|-----------------------|--------|-------|--------------------------|------------|--------|
|                       |        |       | gorsze                   | przeciętne | lepsze |
| Uczestnictwo uczniów  | M      | 15,47 | 14,22                    | 15,66      | 16,11  |
|                       | SD     | 2,49  | 2,68                     | 2,39       | 2,47   |
| Uczestnictwo rodziców | M      | 14,15 | 13,60                    | 14,10      | 14,82  |
|                       | SD     | 3,66  | 5,10                     | 3,40       | 3,06   |

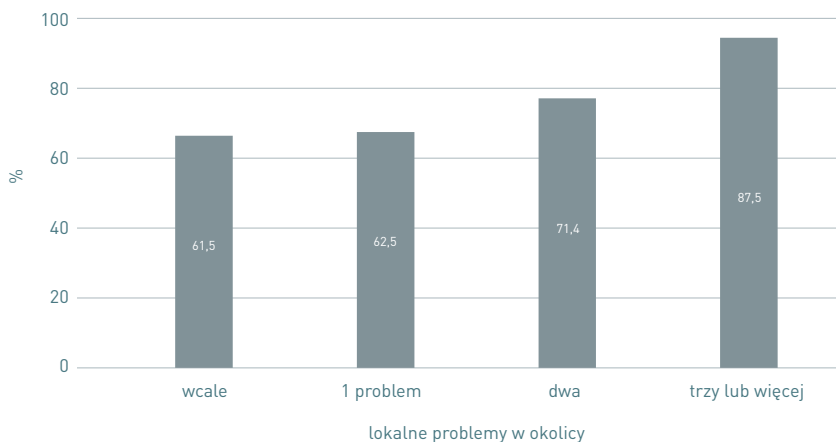
Średnia punktacja w skali uczestnictwa uczniów w życiu szkoły poprawia się o 1,89 punktów przy porównaniu szkół w skrajnych grupach. W przypadku średniej punktacji w skali uczestnictwa rodziców jest to poprawa o 1,22 punktów. Przy tak małej liczbie badanych szkół w skrajnych grupach nie wykazano, aby były to różnice istotne statystycznie.

### 3.6. Zależności między różnymi aspektami oceny gimnazjów

Przedstawione powyżej analizy wskazują na słaby związek jakości funkcjonowania szkoły z cechami jej środowiska fizycznego i psychospołecznego oraz charakterystyką otoczenia. Zarysowują się tendencje do poprawy wybranych wskaźników w lepszych szkołach, ale związku nie potwierdza testowanie statystyczne. Można jednak wskazać na zależności między omówionymi charakterystykami gimnazjów. Szczególnie silny jest związek między nasileniem problemów społecznych w szkole z charakterystyką otoczenia gimnazjum – ryc.20.



RYCINA 20. ODSETEK GIMNAZJÓW, W KTÓRYCH WYSTĘPUJĄ PROBLEMY SPOŁECZNE WEDŁUG NASILENIA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH W OKOLICY SZKOŁY



Jak wspomniano wcześniej w 71,2% szkół, co najmniej jedno niepożądane zjawisko wymienione w tabeli 24 stanowiło duży lub umiarkowany problem. Odsetek ten wyraźnie się zwiększał w miarę nasilenia problemów społecznych w okolicy szkoły. Można się też spodziewać podobnego związku z wybranymi charakterystykami szkoły uzyskanymi na podstawie zagregowanych danych z ankiety ucznia opisanych w rozdziale 3.2.

# PODSUMOWANIE

Przedmiotem analizy były dane dotyczące ponad czterech tysięcy uczniów gimnazjów ankietowanych w drugim kwartale 2015 r., uczęszczających do 70 szkół zlokalizowanych we wszystkich województwach. W odniesieniu do 52 gimnazjów udało się też zebrać dodatkowe informacje na temat szkoły w krótkiej ankiecie wypełnianej przez dyrekcję na jesieni 2015 r. Wylosowane szkoły pochodziły z listy placówek, które w okresie kilku do kilkunastu miesięcy przed tym badaniem przeszły przez procedurę ewaluacji zewnętrznej.

Prezentowany raport stanowi wstępną ocenę uzyskanych wyników. Skoncentrowano się w nim na ocenie stopnia zróżnicowania badanych gimnazjów. Jednocześnie uzyskano informacje na temat związku ocenianych wskaźników z cechami społeczno-demograficznymi uczniów. Zwrócono uwagę na poprawę wskaźników w miarę poprawy jakości szkoły<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W wielu przypadkach odsetek młodzieży reprezentującej najbardziej korzystny poziom danego wskaźnika nie wykazuje związku z kategorią jakości szkoły, ale w lepszych szkołach obniża się odsetek uczniów reprezentujących najmniej korzystny poziom.

Najważniejsze wnioski dotyczące związku między analizowanymi wskaźnikami a **kategorią jakości szkoły** to:

- podział szkół na lepsze i gorsze wg systemu SEO znajduje potwierdzenie w danych zebranych w 2015 r.;
- gimnazja zaklasyfikowane do lepszej kategorii przyjmują młodzież z lepszymi wynikami testu po VI klasie szkoły podstawowej;
- w gimnazjach zaklasyfikowanych do lepszej kategorii uczniowie osiągnęli też lepsze wyniki w teście pod koniec III klasy gimnazjum;
- należy zwrócić uwagę na różnice w profilu społecznym uczniów lepszych i gorszych szkół; w tych pierwszych jest więcej mieszkańców dużych miast, dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i młodzieży z bardziej zamożnych rodzin;
- w lepszych szkołach młodzież odczuwa wzmożony stres szkolny, ale mniejsze nasilenie problemów szkolnych (problemów z koncentracją, z nauczycielami, ogólnie z nauką), jak również więcej czasu przeznaczona na odrabianie lekcji w domu;
- młodzież z lepszej kategorii szkół korzystniej też postrzega wsparcie ze strony innych uczniów w klasie i ma silniejsze poczucie przynależności do szkoły;
- w analizie korelacji (jakość szkoły jako zmienna ciągła) najsilniejszy okazał się związek z czasem odrabiania w domu lekcji;
- w przypadku oceny środowiska fizycznego i społecznego szkoły na podstawie danych z 52 szkół uzyskanych z ankiet wypełnianych przez dyrekcje nie wykazano różnic istotnych statystycznie między szkołami z różnych kategorii jakości;
- w odniesieniu do wszystkich pięciu aspektów oceny środowiska fizycznego i społecznego szkoły zarysowała się jednak tendencja do poprawy wskaźników w lepszych gimnazjach (lepsze warunki nauki, mniej problemów społecznych w szkole, lepsza ocena środowiska wokół szkoły, częstsze uczestnictwo uczniów i rodziców w działaniach na rzecz szkoły).

Uzyskane wyniki pozwoliły też na wyciągnięcie wniosków odnośnie potencjalnego wpływu **płci, wieku i miejsca zamieszkania** na postrzeganie przez gimnazjalistów środowiska szkoły i własnego w niej funkcjonowania. Na czternaście analizowanych w rozdziale 3.2 wskaźników:

- osiem wykazywało istotny związek z płcią ankietowanych, częściej na korzyść chłopców; chłopcy jedynie gorzej postrzegają swoje osiągnięcia szkolne w tradycyjnej skali porządkowej i mają słabsze poczucie przynależności do szkoły;
- osiem wykazywało istotny związek z wiekiem ankietowanych (klasą gimnazjum); przeważnie na korzyść młodszych roczników; w starszych klasach poprawia się jedynie postrzeganie swoich osiągnięć na tle klasy (na skali wizualnej) i postrzeganie własnych kompetencji;
- cztery wykazywały istotny związek z miejscem zamieszkania; młodzież z dużych miast więcej czasu przeznacza na odrabianie lekcji, ma silniejsze poczucie przynależności do szkoły i lepiej postrzega autonomię uczniów w szkole; w rejonach wiejskich lepiej postrzegane jest tylko wsparcie ze strony innych uczniów w klasie.

Skala poczucia przynależności do szkoły jest jedyną, w odniesieniu do której stwierdzono związek ze wszystkimi czterema analizowanymi czynnikami: płcią, wiekiem, miejscem zamieszkania i kategorią jakości szkoły.

Zgodnie z harmonogramem realizowanego projektu w dalszych analizach zastosowane zostaną modele wielopoziomowe, uwzględniające dane o strukturze hierarchicznej. Opracowane do tej pory dane pozwalają na wielokierunkową analizę wpływu cech szkoły na zdrowie i zachowania uczniów, w tym wpływu:

- całościowej oceny jakości funkcjonowania wg kryteriów SEO;
- oceny funkcjonowania wg wybranych kryteriów SEO;
- charakterystyk szkoły pochodzących z zagregowanych danych uzyskanych od uczniów;
- charakterystyk szkoły pochodzących z ankiety szkolnej wypełnianej przez przedstawicieli dyrekcji.

Ze względu na przyjęty operat losowania nie jest to reprezentatywne badanie ogólnopolskie, aczkolwiek gimnazja uczestniczące w badaniu nie różnią się znacząco od przeciętnego poziomu ogólnokrajowego np. pod względem wyników testu gimnazjalnego. Nie można na podstawie zebranego materiału określić struktury jakości gimnazjów, ani w skali kraju, ani np. według klasy wielkości miejscowości. Zebrany materiał ma jednak walory poznawcze, pozwalając na porównanie lepszych i gorszych szkół pod względem wielu charakterystyk.

W porównaniu z innymi badaniami ankietowymi na temat zdrowia i stylu życia młodzieży prowadzonymi w gimnazjach, zaletą tego badania jest uzyskanie znaczącej liczby ankiet w każdej uczestniczącej szkole oraz objęcie ankietyzacją w każdej szkole po jednej klasie w każdym roczniku. Można więc na podstawie danych uzyskanych od uczniów uzyskać w miarę zobiektywizowany obraz szkoły oraz prowadzić równoległe analizy na danych zagregowanych do poziomu szkoły. Jak wykazano w odniesieniu do kolejnych wskaźników, gimnazja są bardzo zróżnicowane, a średni poziom ogólnopolski nie jest dla konkretnej szkoły prognostykiem jej lokalnej sytuacji.

# WYBRANE PIŚMIENNICTWO:

1. Barnekow Rasmussen V., Rivett D, European Network of Health Promoting Schools – an alianace of health, education and democracy. *Health Education*, 2000; 100(2): 61-67.
2. Bond L, Butler H, Thomas L, Carlin J, Glover S, Bowes G, et al. Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *J Adolescent Health* 2007, 40(4): 357 e9–18.
3. Bonny AE, Britto MT, Klostermann BK, et al. School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics* 2000, 106(5): 1017–1021.
4. Bowman L.L., Levine LE, Waitea BM, et al. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Comput Educ* 2010, 54(4): 927–931.
5. Cywińska M. Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne* 2012, 20:153–166.
6. Danielsen AG, Samdal O, Hetland J, et al. School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *J Educ Res* 2009, 102(4): 303–320.
7. Dewald JF, Meijer AM, Oort FJ, et al. The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review, *Sleep Med Rev* 2010, 14(3): 179–89.
8. Domalewski J. Różnicowanie środowiskowe a wyniki edukacyjne gimnazjów wiejskich: studia przypadków w ujęciu dynamicznym. *Edukacja* 2015; 4(135): 73–90

9. Dyrda B. Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli kilka słów o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, Ośrodek Rozwoju Edukacji. <http://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>.
10. Fraiser BJ. Twenty year of classroom climate work: progress and prospect, *J Curriculum Stud* 1989, 21(4): 307–327.
11. Freund PA, Kasten N. How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability, *Psychol Bull* 2012, 138(2): 296–321.
12. Fröjd SA, Nissinen ES, Pelkonen MU, et al. Depression and school performance in middle adolescent boys and girls, *J Adolesc* 2008, 31(4): 485–98.
13. Goodall J, Montgomery C. Parental involvement to parental engagement: a continuum, *Educ Rev* 2014, 66(4): 399–410.
14. Goodman E, Huang B, Schafer-Kalkhoff T, et al. Perceived socioeconomic status: a new type of identity that influences adolescents' self-rated health. *J Adolesc Health* 2007, 41(5): 479–487.
15. Hargreaves D. Country-level correlations between school experience and health behaviour: The Health Behaviour in School-aged Children survey 2005-6. *Arch Dis Child* 2012, 97(Suppl 1): A63–A5.
16. Hayatbakhsh MR, Najman JM, Bor W, et al. School performance and alcohol use problems in early adulthood: a longitudinal study. *Alcohol* 2011, 45(7): 701–709.
17. Herczyński J., Sobotka A. Ustrojowe modele gimnazjum. *Edukacja* 2015; 4(135): 5-32.
18. Landhuis CE, Poulton R, Welch D, et al. Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study. *Pediatrics* 2007, 120(3): 532–537.
19. Lifrak PD, McKay JR, Rostain A, et al. Relationship of Perceived Competencies, Perceived Social Support, and Gender to Substance Use in Young Adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psy* 1997, 36(7): 933–940.
20. Malecki CK, Demaray MK. What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, appraisal, information, and instrumental support. *School Psychol Quart* 2003, 18(3): 231–252.
21. Marsh HW, Martin AJ. Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *Br J Educ Psychol* 2011, 81(Pt 1):59–77.
22. Mazur J, Małkowska-Szcutnik A, Gajewski J. Budowa i zastosowanie krótkiego kwestionariusza zdrowia nastolatka (KZN-18). Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2012.
23. Mazur J. Polska wersja kwestionariusza Child Health and Illness Profile: Adolescent Edition (CHIP-AE). Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2012.
24. Mazur J., Małkowska A., Woynarowska-Soldan M. Związki między środowiskiem psychospołecznym szkoły, a zdrowiem, zadowoleniem z życia i zachowaniami ryzykownymi uczniów gimnazjum, W: B. Woynarowska (red.). Środowisko psychospołeczne szkoły a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 2003, s. 109-131.

25. Musialska K. Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej. Impuls, Kraków 2011.
26. Nygren K, Bergström E, Janlert U, et al. Adolescent self-reported health in relation to school factors: a multilevel analysis. *J Sch Nurs* 2014, 30(2): 114–22.
27. Okoń W. Słownik pedagogiczny. Wydawnictwo Akademickie “Żak”. Warszawa 2007, s. 107.
28. Ottová-Jordan W, Smith ORF, Augustine L, et al. Trends in health complaints from 2002 to 2010 in 34 countries and their association with health behaviours and social context factors at individual and macro-level. *Eur J Public Health* 2015, 25(2): 83–89
29. Perra O, Fletcher A, Bonell C, Higgins K, McCrystal P. School-related predictors of smoking, drinking and drug use: evidence from the Belfast Youth Development Study. *J Adolesc* 2012, 35(2): 315–24.
30. Ramdass D, Zimmerman BJ. Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *J Adv Acad* 2011, 22(2): 194–218.
31. Rimm SB, Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. [w:] *Handbook of Giftedness in Children*. Pfeiffer SI (red). Springer, New York 2008, 139–160.
32. Ryan MR, Deci EL, Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning and well-being, [w:] *Handbook of Motivation at School*. Wentzel K, Wigfield A, Miele D (red.), 2009, 171–195
33. Sawiński Z. Gimnazja wobec nierówności społecznych. *Edukacja* 2015; 4(135): 51-72.
34. Shin R, Daly B, Vera E. The relationship of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling* 2007, 10(4): 379–388.
35. Śliwerski B., Milerski B. Leksykon pedagogiki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
36. Suldo SM, Riley KN, Shaffer EJ. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychol Int* 2006, 27(5): 567–82.
37. Szzymańska J. Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
38. Tilfarlioglu FY, Ciftci FS. Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies* 2011, 1(10): 1284–1294.
39. Torsheim T, Aaro LE, Wold B. School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scand J Psychol* 2003, 44(2): 153–159.
40. Torsheim T, Aaro LE, Wold B. Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? *Soc Sci Med* 2001, 53(5): 603–14.
41. Torsheim T, Wold B, Samdal O. The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychol Int* 2000, 21(2): 195–212.



42. Tralik E. Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii* 2011, 1(1): 127–137.
43. Westerlund H, Rajaleid K, Virtanen P, et al. Parental academic involvement in adolescence as predictor of mental health trajectories over the life course: a prospective population-based cohort study, *BMC Public Health* 2015, 14(15): 653.
44. WHO, The physical school environment. An essential component of health promoting school. Information Series on School Health Document 2. World Health Organization, Geneva 2003.
45. Wickstrom L. Harter's self-perception Profile for Adolescents: Reliability, validity and evaluation for the question format. *J Pers Assess* 1995, 65(1): 100–116.
46. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. Educ Rev* 2014, 66(3): 377–397.
47. Willms JD. Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD, Paris 2000.
48. Woynarowska B, Małkowska-Szkutnik A, Woynarowska-Soldan M, Mazur J. Postrzeganie przez młodzież w wieku 11-15 lat wybranych aspektów środowiska psychospołecznego szkoły. Tendencje zmian w latach 1990-2010. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2015, 1: 185–205.
49. Woynarowska B., Woynarowska-Soldan M. Szkoła promująca zdrowie w Europie i Polsce: rozwój koncepcji i struktury dla jej wspierania w latach 1991-2015. *Pedagogika Społeczna* 2014; 14(3): 163-184.
50. Zaborowski Z. Pozycja społeczna ucznia w klasie. *Kwartalnik Nauczanie Opolskie* 1990, 1–4: 10–15.

# ANEKS

## ZASADY PROWADZENIE EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ PLACÓWEK OŚWIATOWYCH

Przepisy dotyczące prowadzenia ewaluacji zewnętrznej reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U.09.168.1324.)*<sup>2</sup>. Ewaluacja definiowana jest jako praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub innej placówce oświatowej. Rozporządzenie o nowym nadzorze pedagogicznym wprowadza dwa rodzaje ewaluacji: zewnętrzną i wewnętrzną.

Oceny zewnętrznej dokonuje zespół wizytatorów do spraw ewaluacji powołany przez Kuratoria Oświaty. W ewaluacji zewnętrznej mamy do czynienia z podziałem na:

- ewaluację całościową, przeprowadzaną w zakresie wszystkich obszarów;
- ewaluację problemową, przeprowadzaną w zakresie wybranych problemów.

Ewaluacja zewnętrzna nie jest nowym zadaniem i jest stale modyfikowana. Już w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego pojawiło się pojęcie ewaluacji, rozumianej jako ocena użyteczności i efektywności podejmowa-

---

<sup>2</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U.09.168.1324.)*

nych zabiegów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów, służąca doskonaleniu tych czynności. Kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 r. wprowadziło konieczność prowadzenia działalności diagnostyczno-oceniającej, która obejmowała w szczególności diagnozowanie oraz ocenianie zabiegów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkół i placówek. Pozyskiwanie informacji na temat własnej pracy szkół i placówek, dokonywanie na tej podstawie oceny pracy oraz podejmowanie decyzji o dalszym działaniu jest od dawna obecne w rozporządzeniach w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz w pracy szkół i placówek.<sup>3</sup> Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej w szkołach i instytucjach oświaty stosowany od stycznia 2010 r. do czerwca 2013 r. ustąpił miejsca nowej, ulepszonej koncepcji obowiązującej od dnia 1 września 2013 r. ze zmianami z dnia 31 października 2014 r.<sup>4</sup>

Ewaluacja zewnętrzna polega na zbieraniu i analizowaniu informacji na temat funkcjonowania szkoły w obszarach wyznaczonych przez dwanaście wymagań państwa (poniżej). Szkoła może spełniać te wymagania na pięciu szczeblach:

*Poziom E – oznacza niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę.*

*Poziom D – oznacza podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę.*

*Poziom C – oznacza średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę.*

*Poziom B – oznacza wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę.*

*Poziom A – oznacza bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę.*

| GLÓWNE KRYTERIA POZIOMU SPEŁNIANIA WYMAGAŃ PAŃSTWA PRZEZ SZKOŁY                          | LICZBA KRYTERIÓW SZCZEGÓŁOWYCH* |
|--|---------------------------------|
| Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów            | 4                               |
| Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się                     | 10                              |
| Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej           | 5                               |
| Uczniowie są aktywni   | 4                               |
| Respektowane są normy społeczne  | 5                               |
| Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji | 6                               |
| Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych               | 4                               |
| Promowana jest wartość edukacji  | 4                               |

<sup>3</sup> <http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/pytaniar.pdf>

<sup>4</sup> <http://www.npseo.pl/action/externalevaluation>

|   |   |
|---|---|
| Rodzice są partnerami szkoły lub placówki   | 5 |
| Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju  | 4 |
| Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych | 4 |
| Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi   | 7 |

\*W wersji obowiązującej w roku szkolnym 2013/14 i 2014/15

Wymagania państwa wobec szkół (i innych placówek) nie obejmują wszystkich możliwych zagadnień związanych z ustawowymi i innymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Wskazują one zagadnienia strategiczne i priorytetowe, wybrane w taki sposób, aby pomagały podnosić jakość pracy szkoły. Wymagania opisane są na dwóch poziomach – na poziomie B oraz na poziomie D. Poziom D jest podstawowy i pozwala ustalić taki zakres spełniania wymagania, który musi być zrealizowany przez wszystkie szkoły lub placówki. Poziom B jest wysoki i wskazuje szkole lub placówce pożądane kierunki jej rozwoju. Zarówno dobry jak i bardzo wysoki poziom spełniania wymagań zależy od potrzeb i możliwości szkoły lub placówki. Każda szkoła w sposób autonomiczny może ustalić charakterystykę poziomu C oraz A, właściwą dla specyfiki szkoły oraz samodzielnie sprecyzować swój własny sposób doskonalenia się. W każdej szkole poziomy C i A mogą być różne. W przypadku ustalenia w wyniku ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w szkole lub placówce publicznej poziomu E organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania.

Niewątpliwym atutem badania jest fakt, że ewaluatorzy, prowadząc analizy według ściśle określonej metodologii, wykorzystują przygotowane przez specjalistów narzędzia umożliwiające nie tylko pozyskiwanie informacji na temat badanej szkoły, lecz także porównywanie jej z innymi placówkami tego samego typu.

Badania w szkole obejmują przeprowadzenie:

- z dyrektorem szkoły: ankiety i wywiadu pogłębionego,
- wśród nauczycieli: ankiety „Szkoła, w której pracuję”, wywiadu grupowego zogniskowanego, wywiadu grupowego z nauczycielami pracującymi w jednym oddziale,
- wśród pracowników niepedagogicznych: wywiadu grupowego zogniskowanego,

- wśród uczniów: ankiety „Moja szkoła”, ankiety „Mój dzień”, wywiadu grupowego zogniskowanego, wywiadu grupowego zogniskowanego z uczniami klas I-III szkół podstawowych,
- wśród rodziców: wywiadu grupowego zogniskowanego oraz ankiety,
- wśród partnerów szkoły: wywiadu grupowego zogniskowanego,
- wśród przedstawicieli organu prowadzącego: wywiadów indywidualnych,
- obserwacji lekcji,
- obserwacji szkoły,
- wywiadu z nauczycielem po obserwacji,
- wywiadu z uczniami po obserwacji,
- analizy danych zastanych.<sup>5</sup>

Raport ewaluacyjny jest istotnym źródłem informacji o szkole. Wnioski z niego wynikające formułują wizytatorzy do spraw ewaluacji. Rada pedagogiczna może dostrzec w raporcie obszary wymagające refleksji lub pracy oraz ustalić priorytety na dany rok szkolny. Raport powinien służyć rozwojowi szkoły a także pokazać jej mocne strony, wskazywać aspekty, w których szkoła osiąga sukcesy, ale także skupić się na elementach, które wymagają korekty, na które dyrektor i nauczyciele powinni zwrócić większą uwagę. Badania i dane, na podstawie których można wnioskować o różnych aspektach funkcjonowania szkół są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej. W szkołach wykazujących największą skuteczność, decyzje podejmuje się, wykorzystując informacje na swój temat i konsekwentnie udostępniając wiadomości służące refleksji nad efektywnością i planowaniem dalszych działań. Organizując procesy edukacyjne, uwzględnia się wnioski z eksploracji danych pochodzących z różnych źródeł.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> <http://www.npseo.pl/data/documents/4/310/310.pdf>

<sup>6</sup> Mazurkiewicz G. [red]. [2012]. Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków. <http://www.npseo.pl/data/documents/3/272/272.pdf>

