

Marek Piotrowski

Uniwersytet Warszawski

E-MAIL: marek.a.piotrowski@gmail.com

Elżbieta Kucińska

Zespół Diagnostyczno-Reedukacyjny

w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 2 „Kąt” w Warszawie

E-MAIL: elzbieta.kucinska@moskat.pl

Klaudia Piotrowska

Nauczycielka Zespołu Szkół STO₄ w Warszawie

E-MAIL: kla-dia@gazeta.pl

Niedostrzegany kryzys prowadzący do buntu

STRESZCZENIE

W tekście podejmujemy próbę zastanowienia się nad przyczynami braku buntu wobec kryzysu systemu edukacji w Polsce. W związku z tym zwracamy uwagę na systemowe błędy prowadzenia badań ilościowych wynikłe z braku odpowiedniej wiedzy zarówno wśród tych, którzy zlecają analizy jak i tych, którzy je wykonują oraz analizujemy błędy polskich badań będące skutkiem naśladownictwa pomiarów międzynarodowych. W podsumowaniu, prezentując jedno studium przypadku uczennicy wykluczonej z systemu edukacji przedstawiamy cel dalszych, niezbędnych pomiarów tego systemu.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzys systemu edukacji, bunt młodzieży.

*Bunt to postęp w fazie potencjalnej*¹

Wstęp

Jak wykazano w wielu badaniach i analizach, prezentowanych m.in. w serii wydawniczej PALĄCE PROBLEMY EDUKACJI I PEDAGOGIKI² system edukacji w Polsce wymaga gruntownej naprawy. Duża liczba uczniów poszukujących pozaszkolnej pomocy oraz wsparcia pedagogicznego i psychologicznego³,

¹ S. Mrozek, 1. *Tango*, 2. *Słoń*, 3. *Wesele w Atomicach*, 4. *Woda*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1989, s. 24.

² Seria wydawana pod patronatem Komitetu Badań Naukowych Polskiej Akademii Nauk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach.

wyniki egzaminów zewnętrznych⁴ oraz wiele innych symptomów przekonują o tym, że szkoła jest obszarem działań pozornych⁵, charakterystycznych dla PRL-u⁶.

Częściowy kryzys nie ominął również polskiej szkoły diagnostyki. Obok prac podejmujących ważne i podstawowe wyzwania dotyczące badań nad kreatywnością „Sprzeniewierzenie kreatywności”⁷, publikowane jest również wiele prac dotyczących istotnej problematyki (np. oceniania wspomagającego naukę), lecz powtarzających powszechnie znane koncepcje-slogany, bez ich głębszej analizy.

Obok potrzebnych, ciekawych, aplikacyjnych dotyczących rzetelności sprawdzania prac egzaminów i prac uczniowskich z uwzględnieniem efektu egzaminatora oraz formy pracy (odręcznej lub tworzonej na komputerze)⁸ są publikowane wyniki „własnych ćwiczeń statystycznych”, których ani forma ani treść nie przekonują o ich przydatności. Niestety, ciągle są powtarzane pomiary efektu płci w ocenianiu oparte na wartościach średnich⁹, a nie na analizach rozkładów wyników i poszczególnych zadań/problemów. Rzadko kiedy jest w nich uwzględniany kapitał rodzinny dzieci i młodzieży. Czasami tylko bezkrytycznym publikacjom podkreślającym duże znaczenie egzaminów zewnętrznych i wskaźników EWD, towarzyszą próby opisu sytuacji konfliktowych odzwierciedlających stan polskiej edukacji¹⁰.

W efekcie niewydolności systemu, uczniowie nie są podmiotem zindywidualizowanego procesu kształcenia, lecz produktem masowej, nieudolnej

lach, szkołach i placówkach; na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 11 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm. 2).

⁴ M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma, czyli pod prąd*, VEDA, Warszawa 2013, s. 42.

⁵ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacja z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

⁶ J. Lutyński, *Działania pozorne*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s 105.

⁷ M. Karwowski, *Sprzeniewierzenie kreatywności*, XX Kongres Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk 2014, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Karwowski.pdf [2.03.2015].

⁸ H. Szaleniec, F. Kulon, *Wpływ rodzaju pisma (ręczne vs komputerowe) na ocenę wypracowania maturalnego z języka polskiego*, XX Kongres Diagnostyki Edukacyjnej, Gdańsk 2014, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Szaleniec,Kulon.pdf [2.03.2015].

⁹ P. Skóra, K. Swist, *Wielkość efektu płci w wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych wskaźnikach osiągnięć ucznia*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Skorska,Swist.pdf [2.03.2015].

¹⁰ M. Marcinićzuk, *Ocenianie piętnujące*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Marcinczuk.pdf [2.03.2015].

obróbki. Ich bunt, tak jak protesty nauczycieli oraz rodziców, nie wpływają na zmianę systemu. W tej trudnej sytuacji, na skutek presji społecznej działania naprawcze próbują podejmować samorządy.

W dość szerokiej problematyce omawianej w artykule wprowadzono ograniczenie – wskazując na kryzys w edukacji matematycznej i przyrodniczej. Badania efektywności kształcenia przedmiotów humanistycznych znajdują się w impasie m.in. na skutek wprowadzenia i wycofania błędnych rozwiązań w maturze z języka polskiego¹¹ oraz wielu innych konfliktów programowych, np. „sformatowania” nauczania historii¹². Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zwrócono uwagę na systemowe błędy prowadzenia badań ilościowych wynikłe z braku odpowiedniej wiedzy zarówno wśród tych, którzy zlecają analizy, jak i tych, którzy je wykonują. W drugiej części zwrócono uwagę na błędy polskich badań, będące skutkiem naśladownictwa pomiarów międzynarodowych. Naśladownictwa, które utrudnia czy wręcz uniemożliwia interpretację pomiarów szkolnych kompetencji, a tym samym źródeł sytuacji kryzysowych w szkołach. W trzeciej części artykułu, przypominając wartości udziałów procentowych dzieci i młodzieży, którzy nie osiągają sukcesów w szkole, zaprezentowano jedno studium przypadku uczennicy wykluczonej z systemu edukacji. Przywołany na zakończenie opis jest pierwszym z analiz przypadków, które wykorzystano w drugim artykule (zamieszczonym także w tym numerze „Parezji”), ukazującym działania podjęte w celu zmniejszenia skutków kryzysu.

W podsumowaniu przedstawiono cel dalszych pomiarów, które są konsekwencją analiz zawartych w niniejszym artykule.

Sprzężenie zwrotne ujemne – niewiedza źródłem niewiedzy

Pomiary ilościowe w polskiej pedagogice mają już swoją historię. Ćwierć wieku temu, wraz z przemianami 1989 roku, do codziennej praktyki szkolnej weszły badania ankietowe, sprawdziany kompetencji, czyli narzędzia służące do oceny jakości pracy placówek oświatowych, których wyniki opracowywane są przez statystyków. Działania, które dawniej wymagały nie tylko akceptacji, ale przede wszystkim zgody władz, teraz mogą być prowadzone przez każdego i przez każdego interpretowane. Również za pomocą skomplikowanych metod ilościowych. Jednak czy są to badania rzetelne?

¹¹ J. Lackowski, *Niespełnione nadzieje maturalnych reformatorów*, Ośrodek Myśli Politycznej 2013-09-28, <http://www.omp.org.pl/arttykul.php?artykul=317>, [7.12.2014].

¹² B. Śliwerski, „Sformatowana” przez MEN edukacja historyczna Polaków – nie tylko w debacie publicznej, 24 marca 2012 <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/03/sformatowana-przez-men-edukacja.html> [7.12.2014].

Dawniej cenzura uniemożliwiała m.in. formułowanie opinii krytycznych wobec systemu totalitarnego. Obecnie, nierzetelność badań może w podobny sposób uniemożliwić dostrzeganie zjawisk społecznych, w tym m.in. buntu młodzieży oraz sprzeciwu nauczycieli i rodziców.

Analizując pomiary ilościowe prowadzone w Polsce, można zauważyć, że ci, co zamawiają obliczenia statystyczne – badacze oraz ich wykonawcy – posługują się często **różnymi językami**. I tak, to co dla statystyków jest oczywiste, a więc założenia stosowanych modeli matematycznych (np. jednorodność rozkładu), dla badaczy – humanistów jest często obszarem całkowitej niewiedzy. Nie są w stanie zauważyć złożoności problemu, w tym dostrzec znaczenia rezultatów odbiegających od średniej, np. tych będących skutkiem sprzeciwu – buntu.

Już w edukacji licealnej jedni i drudzy uczyli się czegoś innego i w inny sposób. By zaradzić tej systemowej schizofrenii badań naukowych w programie maturalnym matury międzynarodowej¹³ przygotowującym do studiów akademickich, przyszli matematycy – statystycy obowiązkowo poznają dokładnie jeden z przedmiotów społecznych¹⁴, a przyszli humaniści – badacze zjawisk społecznych – studiują podstawowe problemy statystyczne¹⁵ i jeden z przedmiotów grupy *science*¹⁶ oparty na technikach eksperymentalnych. W ten sposób przyszli humaniści uczą się opisu rzeczywistości za pomocą koncepcji badań naukowych, a przyszli matematycy poznają złożony charakter procesów społecznych (których opis wymaga stosowania funkcji o uwiłkanych, związanych ze sobą zmiennych).

System kształcenia umiejętności matematycznych w polskiej szkole, a tym bardziej na wydziałach humanistycznych jest nieporównanie uboższy. Nawet ci uczniowie, którzy zdali egzamin maturalny z dobrym wynikiem nie wiedzą, jak można ocenić rozkład wartości pomiarowych, sprawdzić poprawność hipotezy na podstawie badań czy ocenić związek między zmiennymi. W programie matematyki IB już na poziomie standardowym te umiejętności są wpisane do szkolnego (nie akademickiego) *curriculum*.

¹³ IBO, *Diploma Programme curriculum framework, International Baccalaureate Organization*, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/2014a> [20.12.2014].

¹⁴ IBO, *Individuals and societies, International Baccalaureate Organization*, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/group3/2014b>

¹⁵ IBO, *Mathematics SL guide*, International Baccalaureate Organization, Genewa 2014c, s. 28.

¹⁶ IBO, *Sciences, International Baccalaureate Organization*, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/group4/SEHS.cfm> [9.12.2014d]

Dodatkowo w programie IB przyszli humaniści oraz studenci wydziałów matematyczno-przyrodniczych poznają podstawy epistemologii w programie podstaw teorii wiedzy¹⁷.

Warto więc zastanowić się, czy nie występuje tu ujemne sprzężenie zwrotne: braki w systemie edukacji nie pozwalają na prowadzenie badań mających na celu nie tylko naprawę tego systemu, ale stwierdzenia występującego kryzysu?

Zapatrzenie na międzynarodowe wzorce

Coraz częściej polskie badania kompetencji szkolnych są powiązane z podobnymi, realizowanymi w skali międzynarodowej. Polska bierze udział w badaniach TIMSS i PIRLS¹⁸ oraz OECD PISA¹⁹. Zapewne dla większości akademików oraz zwykłych odbiorców, wyniki badań ilościowych przemawiają w sposób bardziej przekonujący niż analizy jakościowe, w tym studia przypadków. Większość współczesnych prac pedagogicznych zawiera obliczenia i wykresy średnich, wartości odchyłeń standardowych i współczynników korelacji, krzywe regresji, poziomy ufnosci.

Poza klasyczną, i tak dość skomplikowaną teorią oszacowania rzetelności testów kompetencji, np. za pomocą α Cronbacha²⁰ stosowane są nowe (co nie oznacza lepsze) metody „Teorii odpowiedzi na zadanie testowe”²¹. Istnieje jednak poważna obawa, że w tych ilościowych opisach, na skutek co najmniej kilku istotnych czynników, niewidoczne są prawdziwe procesy, a tym bardziej ich przyczyny, a więc i możliwości odnalezienia naprawczych interwencji. Bunt jest przedmiotem dziennikarskich śledztw i artykułów. Powtarza się sytuacja z okresu PRL-u, gdy w latach siedemdziesiątych XX wieku o problemie zbuntowanej gitowskiej młodzieży milczały wydziały psychologiczne i pedagogiczne, a zaczęli pisać – dziennikarze²².

¹⁷ R. Lagemaat, *Theory of knowledge for the IB Diploma*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.

¹⁸ K. Konarzewski, *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.

¹⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA, Wyniki badań w Polsce 2012*, ifispan.waw.pl [20.12.2014]; P. Kasprzak, *Cud nad Wisłą 2012*, Oświatowa Fundacja Filmowa, Warszawa, Wrzesień 2014.

²⁰ B. Kućmierowska, *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie Sedno, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2012, s. 275.

²¹ B. Kondratek, *Teorie odpowiedzi na pozycje testowe oraz klasyczna teoria testów*, Uniwersytet Śląski, „Biuletyn Wydawniczy” 2009, nr 9, s. 76.

²² M. Jędrzejewski, *My śmiecie – git ludzie, skini, sataniści, krysznaici*, LAWSONIA, Warszawa 1993.

Pierwszym czynnikiem, często dyskwalifikującym badania ilościowe, jest **paradoks rzetelności**. By wyznaczana wartość miała mały błąd statystyczny (np. ok. 5%), a więc analizy sprawiały pozór rzetelnych, należy je prowadzić na podstawie kilkuset pomiarów. A badacze wydają się nie zauważać, że w kilkusetosobowej grupie uczniowskiej²³ (o liczebności ok. 10 oddziałów szkolnych), jaka powinna być uwzględniana systematycznie i systemowo, giną cechy indywidualne związane z nauczycielami, programami, środowiskami lokalnymi i szkolnymi, postawami młodzieży itd. Trudno zatem mówić o rzetelności badań, mimo że ta rzetelność wydaje się być automatycznie zapewniona przez samo naśladowanie procedur stosowanych w badaniach międzynarodowych (które też są prowadzone na kilkutyśięcznych populacjach uczniów).

Drugi czynnik wynika z interpretacji rezultatów za pomocą wartości średnich, które ze swej natury w odniesieniu do skomplikowanych procesów są często niemiarodajne. Taka sytuacja występuje w Polsce, gdzie na skutek bardzo zróżnicowanych uwarunkowań, względem systemu edukacji zewnętrznych (związanych np. z emigracją i migracją ludności, zmianą wieku emerytalnego, SES-em rodziców) pojęcie średniej szkoły, klasy, a nawet dzielnicy dużego miasta, nie ma sensu podobnie jak pojęcie średniej płci. Tak więc to, co statystycy zakładają na wstępie – jednomodalny charakter rozkładu – w rzeczywistości okazuje się fikcją. Badanie średniej, zapożyczony z badań międzynarodowych, może więc być badaniem bytu nieistniejącego²⁴.

Pierwsze dwa czynniki sprawiają, że informacja o średnim wyniku $47 \pm 1\%$ w części matematycznej i $50 \pm 1\%$ w części przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego²⁵ jest odbierana jako rezultat dobry, a przynajmniej nie wzbudzający obaw. Jednak po dokładnej analizie, okazało się, że około połowa uczniów we wspomnianym egzaminie uzyskała rezultaty świadczące o bardzo niskich kompetencjach²⁶, a jedna czwarta rezultaty bardzo dobre. Zapatrzenie na standardy – dokładne wyznaczenie wartości średniej w pomiarze na dużej populacji uniemożliwiło dostrzeżenie kryzysu dotyczącego co drugiego ucz-

²³ Z przybliżenia błędu wartości średniej wynika, że by otrzymać dokładność rzędu , liczba pomiarów – n powinna wynosić co najmniej 250. Tę zależność często podają media, cytując badania opinii publicznej, ale rzadko kiedy dyskutują badacze zajmujący się analizą egzaminów zewnętrznych. Ani w szkole, ani na uczelni nie zyskali potrzebnych umiejętności i wiedzy w zakresie matematyki i przedmiotów eksperymentalnych.

²⁴ M. Piotrowski, *Od TQM...*, s. 43.

²⁵ Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*, Warszawa 2012, s. 25 i 34.

²⁶ M. Piotrowski, *Brak i lekceważenie kapitału społecznego przyczyną niskiej skuteczności instytucji edukacyjnych i nie tylko*, cz. I, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, w druku.

nia i uczniocy! Młodzieży znajdującej się w mniejszym lub większym konflikcie ze szkołą. Jest to skrajny przykład paradoksu rzetelności.

Trzecim czynnikiem uniemożliwiającym stosowanie międzynarodowych wzorców jest nieadekwatność międzynarodowych narzędzi badawczych do polskiego systemu edukacji. Dotychczas, w kilku egzaminach gimnazjalnych wykorzystano zadania z testów PISA. Ich zakres, co prawda zgodny z podstawą programową, był sprzeczny ze sposobami nauczania polskich nauczycieli. Stąd „importowane” zadania okazały się za trudne – łatwość 22%. To umiędzynarodowienie miało podnieść prestiż badań krajowych, ale wykazało słabość polskiego systemu edukacji, który lekceważy samodzielną pracę uczniów, a zwłaszcza umiejętność wykorzystania wiedzy w nowych sytuacjach problemowych (zaradność matematyczna). Wzorowanie się na ilościowych badaniach międzynarodowych niesie ze sobą jeszcze jedno podstawowe zagrożenie wynikające z ich innowacyjności, a więc i niepewności, jaka towarzyszy każdemu nowemu przedsięwzięciu. Badania międzynarodowe kompetencji uczniowskich znajdują się ciągle w fazie prób, więc po prostu mogą okazać się zwykłą fikcją²⁷.

By zapobiec skutkom nadinterpretacji wyników pomiarów ilościowych, jak to ma miejsce w naśladownictwie wzorców międzynarodowych, w artykule połączono badania ilościowe z jakościowymi, w tym z analizą przypadków i badaniami fokusowymi.

Skala kryzysu występującego w systemie edukacji

Przed zastosowaniem badań ilościowych, w szczególności funkcji Gaussa, konsekwentnie przestrzegają autorzy SZKOŁ JAKOŚCI²⁸ wskazując na to, że system edukacji nie może godzić się z „kasacją braków”, jak ma to miejsce w produkcji przemysłowej (np. śrub). Nie może pogodzić się ze stratą uczniów lub/i nauczycieli, którzy sprzeciwiając się błędom systemu są z niego usuwani lub odchodzą sami.

W polskim systemie edukacji, jak pokazano na podstawie analizy wyników egzaminu gimnazjalnego z 2012 roku, problem wykluczenia edukacyjnego, przed którym przestrzegał Bostingl przybiera o wiele bardziej drastyczną postać. Niezależnie od tego, czy rozkład wyników przypomina funkcję Gaussa (jak to ma miejsce w części przyrodniczej egzaminu gimnazjal-

²⁷ B. Śliwerski, „Gorąco polecam odsłonę fikcji międzynarodowych badań, jakiej dokonał Marek Piotrowski w książce: *Od TQM do «żandarma», czyli pod prąd* (Warszawa 2013)”, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com.tr/2014/06/osowiae-sukcesy-men-w-minionym-roku.html> [3.06.2014].

²⁸ J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1998.

nego w 2012 roku), czy ma zasadniczo inną postać funkcyjną (w części matematycznej) udział uczniów o bardzo małych kompetencjach stanowi blisko połowę populacji. W przypadku tej młodzieży obliczanie średnich oraz innych wskaźników (np. Egzaminacyjnej Wartości Dodanej) nie ma sensu, ponieważ wymagania, na podstawie których tworzone arkusze egzaminacyjne są wyraźnie za trudne²⁹.

Problem nie jest nowy. W 2012 roku dzięki zmianom wprowadzonym w egzaminie gimnazjalnym można było dokładnie go zbadać. Wcześniejsze rezultaty analiz wskazujące na brak podstawowej zaradności matematycznej u przeszło połowy populacji systematycznie bagatelizowano³⁰. Złożoność problemu dobrze ilustruje przypadek Wiktorii, która z powodu problemów w nauce (powtórny brak promocji w I klasie LO), absencji oraz trudności emocjonalnych trafiła do Ośrodka „Kąt” w Warszawie. W efekcie badań zleconych przez opiekunów z Ośrodka u uczennicy stwierdzono poważną, przewlekłą chorobę. W wyniku diagnozy psychologicznej wskazano na wieloletni konflikt między rodzicami, który był podłożem trudności emocjonalnych. Diagnoza pedagogiczna wykazała duże braki w wiadomościach i umiejętnościach, wynikające m.in. z niestosowania metod wskazanych przy dysleksji uczennicy. Dzięki wielorakim działaniom uczennica przyjęła pomoc psychologiczno-pedagogiczną i mogło rozpocząć się powolne, ale systematyczne nadrabianie-zdobywanie szkolnych kompetencji. Wiktorija otrzymała promocję do klasy drugiej, uzyskując z przedmiotów humanistycznych dobre oceny i oceny dostateczne z przedmiotów ścisłych.

Analizując powyższy przypadek trudno nie zapytać, jak wiele dziewcząt i chłopców w szkole dzieli podobny los? Czy to, że nie słyszymy o nich nie jest konsekwencją również tego, że nie potrafimy rzetelnie zinterpretować np. wyników egzaminów zewnętrznych?

Podsumowanie

Niezależnie od poszukiwań rozwiązań instytucjonalnych, które mogą pomóc w przezwycięzeniu kryzysu systemu edukacji, warto zastanowić się nad zasadniczą zmianą w sposobie kształcenia uczniów szkół średnich oraz studentów uczelni humanistycznych. By sprostać wymaganiom nowoczesnego społeczeństwa, powinni oni posiadać kompetencje naukowe, które

²⁹ M. Piotrowski, *Od TQM do żandarma, czyli pod prąd*, VEDA, Warszawa 2013 s. 44 i nast.

³⁰ M. Dąbrowski, M. Żytka, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej RAPORT Z BADANIA ILOŚCIOWEGO*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007, s. 68; M. Dągiel i in., *Raport OBUT 2011*, A. Pregler, E. Wiatrak (red.), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011, s. 5.

„odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach”³¹. Powinni zyskać „odporność na współczesne techniki manipulacji medialnej, coraz bardziej wyrafinowane narzędzia, jakimi posługują się... ludzie zawodowo kształtujący opinię publiczną na zamówienie polityków bądź firm”³². Brak tych umiejętności uniemożliwia dostrzeżenie kryzysów w sferze społecznej, a tym bardziej podjęcie działalności naprawczej.

By dostrzec kryzys, warto również odebrać prymat międzynarodowym ilościowym badaniom szkolnych kompetencji. Narzędzia testowe tworzone na potrzeby tych badań mogą być wykorzystywane, i to tylko w ograniczonym zakresie, przy modyfikacjach programów nauczania. W żadnym wypadku nie warto na ich podstawie oceniać jakości pracy szkół, ponieważ osiągnięcia uczniów w testach w znacznym stopniu zależą od czynników związanych z SES-em rodziców lub środowiskiem lokalnym (a więc są od szkół niezależne). Na przekór oczekiwaniom, masowe rankingowanie szkół i młodzieży w szkołach (na podstawie metod zapożyczonych z międzynarodowych badań ilościowych) zamiast ułatwiać ocenę systemu, staje się przyczyną wielu wykluczeń – osobistych tragedii uczniów, rodziców i nauczycieli. Kryzys systemu widoczny jest bardziej w buncie wykluczanej młodzieży niż w badaniach nad systemem. Środowiska edukacyjne zamiast dążyć do optymalizacji sposobów nauczania i uczenia się, są zmuszone do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania:

1. Gdzie można znaleźć specjalistów, którzy będą w stanie udzielać pomocy uczniom, rodzicom i nauczycielom w sytuacjach kryzysowych?
2. Jaka powinna być forma udzielanego wsparcia?
3. Jaka powinna być struktura udzielania pomocy, której nie posiadają dotychczasowe rozwiązania, np. poradnie pedagogiczno-psychologicznych?

BIBLIOGRAFIA

- Bonstingl J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1998.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009*, Warszawa 2009.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*, Warszawa 2012.

³¹ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

³² K. Popowicz, *Wpływ TOK na osobowość przyszłego studenta*, [w:] *Zatrzymać najlepszych! Absolwenci IB w polskim systemie akademickim*, Konferencja Szkół IB, Warszawa 2009.

- Dagiel M. i in., *Raport OBUT 2011*, A. Pregler, E. Wiatrak (red.), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Dąbrowski M., Żytko M., *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej RAPORT Z BADANIA ILOŚCIOWEGO*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacja z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- IBO, *Diploma Programme curriculum framework*, International Baccalaureate Organization, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/>.
- IBO, *Individuals and societies*, International Baccalaureate Organization, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/group3/>.
- IBO, *Mathematics SL guide*, International Baccalaureate Organization, Genewa 2014.
- IBO, *Sciences*, International Baccalaureate Organization, <http://www.ibo.org/diploma/curriculum/group4/SEHS.cfm>.
- Popowicz K., *IB – dobre praktyki*, TOK, <https://sites.google.com/site/ibdobrepraktyki/tok>.
- Jędrzejewski M., *My śmiecie – git ludzie, skini, sataniści, krysznaici*, LAWSONIA, Warszawa 1993.
- Kasprzak P., *Cud nad Wisłą 2012*, Oświatowa Fundacja Filmowa, Warszawa 2014.
- Konarzewski K., *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, CKE, Warszawa 2012.
- Kondratak B., *Teorie odpowiedzi na pozycje testowe oraz klasyczna teoria testów*, Uniwersytet Śląski, „Biuletyn Wydawniczy” 2009, nr 9.
- Kuźmierowska B., *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), Wydawnictwo Akademickie Sedno, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2012.
- Lackowski J., *Niespełnione nadzieje maturalnych reformatorów*, Ośrodek Myśli Politycznej 2013-09-28, <http://www.omp.org.pl/artukul.php?artykul=317>.
- Lagemaat R., *Theory of knowledge for the IB Diploma*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Lutyński J., *Działania pozorne*, [w:] *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*, Wyniki badań w Polsce 2012, ifspan.waw.pl.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey & Company 2007, przekł. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- OECD, *Who are the strong performers and successful reformers in education?*, PISA IN FOCUS 2013, nr 11.
- Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia 2006 r.*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm.
- Piotrowski M., *Od TQM do żandarma, czyli pod prąd*, VEDA, Warszawa 2013.
- Piotrowski M., *Brak i lekceważenie kapitału społecznego przyczyną niskiej skuteczności instytucji edukacyjnych i nie tylko*, cz. I, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, w druku.
- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka jakościowa gminy w obszarze oświaty*, [w:] *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, M. Herbst (red.), Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.
- Putkiewicz E., *Korepetycje – szara strefa edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

Śliwerski B., „*Sformatowana*” przez MEN edukacja historyczna Polaków – nie tylko w debacie publicznej, 24 marca 2012 <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/03/sformatowana-przez-men-edukacja.html>.

SUMMARY

Overlooked crisis leading to rebellion

The article presents conflicts occurring in education. The authors explain why, despite numerous studies, it is difficult to notice the true picture of the entire system. According to the authors, the sources of ignorance lie in the erroneous rules of the school and academic education, and in the imitation of international measurements (in educational studies in Poland).

The description, cited at the end of the article, is the first of several case studies that will be mainly used in the following articles, presenting actions, which minimize the effects of the crisis of the system of education.

KEYWORDS: the crisis of the system of education, youth rebellion.