

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Instytut Badań Edukacyjnych

Edukacyjna wartość dodana w angielskiej szkole

Wstęp

Niniejszy tekst powstał jako materiał informacyjny z cyklu „EWD na świecie” z przeznaczeniem na stronę internetową zespołu projektowego *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej* prowadzonego aktualnie przez IBE pod kierunkiem prof. dra hab. Romana Dolaty. Ma on charakter eksploracyjny i w swoim założeniu ma w sposób przystępny przekazać wiedzę na temat rozwoju metod szacowania wartości dodanej w angielskiej szkole i uchylić rąbka tajemnicy zawartości „czarnej skrzynki”, czyli elementów składowych prostych i złożonych modeli służących jej wyliczeniu. Autorka stara się także przekazać głosy dyskusji na temat możliwych kombinacji wskaźników w zależności od celów, którym ma służyć. Szczególnie ważne wydają się także głosy krytyczne, których znajomość – mamy nadzieję – okaże się praktyczna podczas implementacji wskaźnika wartości dodanej w Polsce. Podstawowymi źródłami informacyjnymi były artykuły publikowane na stronach internetowych. Do nich także będę starała się odesłać czytelników szczególnie zainteresowanych wybranymi fragmentami.

Wskaźnik edukacyjnej wartości dodanej został wprowadzony w szkolnictwie angielskim w związku z dyskusjami społecznymi na temat jakości pracy szkół, podkreślającymi niedoskonałość otrzymywanych informacji o wynikach kształcenia w szkołach głównie poprzez wyniki egzaminów, które nie uwzględniają, mających związek z nimi, cech indywidualnych uczniów i społeczno-ekonomicznych rodziców.

Rozwój metodologii liczenia wskaźnika wartości dodanej w Anglii następował w ramach projektu OECD, który obejmował różne systemy edukacji (Ray, 2006), a następnie dyskusji społecznych i debat akademickich na temat różnych podejść prowadzących do poprawy efektywności pracy szkół i sposobów mogących mieć wpływ na politykę edukacyjną (Teddlie&Teynolds, 2000).

Edukacyjna wartość dodana jest obecnie rutynowo stosowanym *wskaźnikiem służącym poprawie efektywności nauczania* w szkołach i wykorzystywana zarówno w analizach lokalnych, jak i na szczeblu krajowym. Wskaźnik ten jest używany zarówno przez szkoły, jak i rodziców, inspektorów szkolnych oraz innych przedstawicieli administracji państwowej i samorządowej. Warto podkreślić, że rozwój prac nad stworzeniem najstosowniejszych modeli trwa od wielu lat, a rozwinął się dzięki wprowadzeniu w 1990 roku krajowych testów dla uczniów kończących trzy pierwsze poziomy edukacyjne, nazywane kluczowymi, przypadające na 7., 11. i 14. rok życia uczniów odpowiadający 2., 6. i 9. rokowi nauki szkolnej (patrz: tab. 1).

Stwarzanie warunków do rozwoju osiągnięć uczniów jest naczelnym zadaniem każdej szkoły, ale ocena jakości pracy szkoły zyskuje na trafności, jeżeli dodamy oprócz wyników egzaminów także informacje o cechach społeczno-ekonomicznych charakterystycznych dla każdej szkoły. Rozwój metodologii EWD prowadził od przyjęcia prostych modeli regresji łączących wyniki egzaminów uczniów „na wejściu” z wynikami egzaminów uczniów na wyższych etapach do wielopoziomowych modeli wyjaśniających osiągnięcia uczniów z uwzględnieniem zmiennych kontekstowych.

Niezwykle ważnym zagadnieniem, przed którym stoją osoby wprowadzające nowe wielopoziomowe modele analizy statystycznej, jest kompromis między zaawansowaniem statystycznym a potrzebą posłużenia się komunikatywnym językiem tak, aby rozumiano je przede wszystkim w szkołach. Rozumieć powinny je także lokalne **władze**, które współpracują ze szkołami w celu wsparcia ich w rozwoju.

System edukacyjny

Wielka Brytania składa się z czterech państw: Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. System edukacyjny w tych państwach się jest różny, jednak różnice są niewielkie. Wszystkie przepisy dotyczące oświaty w Wielkiej Brytanii tworzone są przez rząd centralny, a odpowiedzialność za ich stosowanie i sposób interpretacji pozostawiony jest lokalnym władzom LEA – *Local Education Authorities*, *Scottish Local Authorities* w Szkocji lub w przypadku Irlandii Północnej pięciu zarządom do spraw edukacji i bibliotek ELB – *Education and Library Boards*. LEA oraz ELB przekazują odpowiedzialność dalej do szkół, kościołów, poszczególnych placówek, a te przekazują ją nauczycielom.

W całym Zjednoczonym Królestwie, w tym i Anglii – oświata przedszkolna dotyczy dzieci między 3. a 5. rokiem życia. Ten szczebel „nauki” nie należy do obowiązkowych, a organizowany jest przez państwo – władze lokalne, organizacje kościelne, charytatywne lub przez osoby prywatne. Liczba godzin spędzonych przez dzieci w przedszkolu zależy od rodziców, ale należy zaznaczyć, iż istnieją przedszkola o przedłużonym czasie zajęć. Przedszkole stanowi zatem pierwszą instytucję wychowawczą, ale – co najważniejsze – jest to instytucja tworzona przede wszystkim przez rodziców i dzieci, a dopiero w dalszej kolejności przez władze lokalne. Również wszystkie problemy rozwiązywane z ich funkcjonowaniem są rozwiązywane z udziałem rodziców. Po ukończeniu przez dziecko 5. roku życia, wchodzi ono w okres obowiązku szkolnego, który trwa do ukończenia 16 lat. Istnieje również możliwość rozpoczęcia nauki w wieku 4 lat.

Szkolnictwo w Wielkiej Brytanii dzieli się na cztery etapy, w tym dwa pierwsze obejmują etapy obowiązkowego kształcenia:

1. Primary School – szkoła podstawowa (5-11 lat)
2. Secondary school – szkoła średnia obowiązkowa (12-16 lat)
3. Further education – szkoła policealna
4. Higher education – szkoła wyższa

W całej Wielkiej Brytanii dzieci muszą pozostać w szkole do ostatniego piątku czerwca w roku, w którym kończą 16 lat. Obowiązek szkolny trwa zatem 11 lat (tabela 1). System edukacji w Wielkiej Brytanii składa się z czterech poziomów edukacji obowiązkowej (tzw. Key Stages, Level). Uczniowie są oceniani na końcu każdego poziomu w formie testu (National Curriculum Tests, w Szkocji nazywany National Assessment).

Najbardziej popularną jest szkoła rozszerzona, do której uczęszcza ok. 89% uczniów. Placówki te łączą różne kierunki nauczania ogólnokształcącego, technicznego i przedzawodowego, co daje różne możliwości wyboru dalszej drogi życiowej. Niewiele, bo 5% młodzieży uczęszcza do szkół nowoczesnych. Szkoły te mają charakter ogólnokształcący, a swymi programami obejmują trzy grupy przedmiotów: humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze oraz praktyczne. Tylko 3% młodzieży trafia do szkół gramatycznych, które możemy zaliczyć do tradycyjnych szkół ogólnokształcących o charakterze klasyczo-humanistycznym. Podstawową funkcją tego typu szkół jest przygotowanie do studiów uniwersyteckich.

Tabela 1. Struktura szkolnictwa

Wiek +18	Rok nauki	Typ szkoły/Etap nauki	Egzaminy
		Szkolnictwo wyższe	
Szkolnictwo średnie – edukacja nieobowiązkowa			
18	13	Poziom przygotowujący do podjęcia studiów lub kursów zawodowych	Na zakończenie (GCE A-level i AS)
17	12		
Szkolnictwo średnie – edukacja obowiązkowa			
16	11	4. poziom kluczowy (KS4)	National Curriculum Tests Na zakończenie poziomu 4 Egzamin GCSE oraz pomiar efektywności (między poziomami kluczowymi 2 i 3 i 3 i 4)
15	10		
14	9	3. poziom kluczowy (KS3)	
13	8		
12	7		
Szkolnictwo podstawowe – edukacja obowiązkowa			
11	6	2. poziom kluczowy (KS2)	National Curriculum Tests (na zakończenie)
10	5		
9	4		
8	3		
7	2		
6	1	1. poziom kluczowy (KS1)	
5	wstępny		klasa przejściowa

Źródło: Opracowano na podstawie *The Education System in the United Kingdom*

Oprócz przedstawionych placówek szkolnych charakterystycznym elementem brytyjskiej oświaty jest szkolnictwo prywatne (tzw. *public schools*). Są to ekskluzywne placówki głównie o klasyczo-humanistycznym kierunku nauczania, znane z surowej dyscypliny i ostrej selekcji uczniów. Są to szkoły

płatne, mimo iż część z nich korzysta z zasobów finansowych LEA. Liczną grupą takich dotowanych placówek jest 168 szkół gramatycznych (*direct grant grammar schools*) przyjmujących wybitnie zdolnych uczniów z niezamożnych rodzin.

Szkoły publiczne są finansowane przez samorząd lokalny. W Anglii istnieje 150 lokalnych władz prowadzących szkoły. Najmniejszą jednostką lokalną jest Wyspa Scilly z jedną szkołą, a największą Kent z 466 szkołami podstawowymi i 103 szkołami średnimi.

Średniej wielkości szkoła podstawowa liczy 240 uczniów (w każdym roczniku 40 uczniów), a szkoła średnia 980 uczniów (w każdym roczniku około 140 uczniów rocznie w 4 oddziałach). Rok szkolny trwa od września do lipca (terminy są różne) i jest podzielony na trzy okresy. Oceny realizacji dokonuje się na koniec roku szkolnego, a **więc dane służące** do obliczenia edukacyjnej wartości dodanej stają się dostępne jesienią.

Egzaminy

Na zakończenie każdego poziomu edukacyjnego badane są osiągnięcia uczniów (*National Curriculum Tests*) przez niezależne od szkół instytucje. Ich wyniki są wykorzystywane m.in. do pomiaru efektywności pracy szkół między kluczowymi poziomami edukacji (KS2-3 i KS3 i 4).

Na zakończenie szkoły średniej w momencie ukończenia szkoły obowiązkowej (15-16 lat) uczniowie zdają egzamin GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Mogą wybrać 6-10 przedmiotów, uzyskując stopnie A-G, przy czym stopień A jest najwyższą oceną. Istnieje także możliwość zdania egzaminu GCSE eksternistycznie, niezależnie od ukończonej szkoły czy kursów, w instytucjach upoważnionych do przeprowadzenia egzaminu i wydawania certyfikatu. W Szkocji taki dyplom nazywa się Standard Grade. Jest on pierwszym z wielu poziomów, jakie można osiągnąć, otrzymując przy tym Scottish Qualification Certificate na coraz to wyższym poziomie, który wydaje Scottish Qualifications Authority (SQA). Na tym etapie nastolatek może zakończyć naukę i rozpocząć pracę. Jeśli pozostanie w szkole średniej do ukończenia 18. roku życia, będzie zdawał egzaminy, po których może podjąć naukę na jednej ze szkół wyższych.

Na zakończenie szkoły średniej przypadającej na 12. i 13. rok nauki (nie-obowiązkowej) zdawane są egzaminy GCE A-level (*General Certificate of Education Advanced Level*) oraz AS (*Advanced Supplementary*). AS są egzaminami dodatkowymi, które pozwalają uczniom wykazać się wiedzą odpowiadającą ich indywidualnym zainteresowaniom. Po zdaniu GCE A-level młodzież może kontynuować naukę w college'ach, wybierając kursy zawodowe, które kończą się otrzymaniem dyplomów na różnych poziomach – General National Vocational Qualifications (GNVQs). Mogą także wybrać uniwersytet. GNVQs łączą ze sobą elementy wiedzy ogólnej z wiedzą zawodową oraz z pracą. Wyłącznie wiedzę zawodową można zdobyć na kursach National Vocational Qualifications (NVQs).

Rozwój modeli wartości dodanej (Value Added)

W 1998 roku został wprowadzony w Anglii program edukacyjny zawierający przedmioty i programy nauczania, do których realizacji zostały zobowiązane szkoły prowadzące nauczanie od 5. do 16. roku życia. W krajowym systemie badań zaplanowano ocenę ucznia przez nauczyciela przypadającą na koniec każdego z wyróżnionych poziomów nauczania, czyli każdego z Key Stage. Oznaczało to, że zamiast krajowych rocznych wyników każdej grupy uczniów w szkołach będą prezentowane dane o osiągnięciach uczniów w odstępach od 2 do 4 lat. System testowania prowadzony jest przez niezależne w stosunku do szkół instytucje *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) i *National Assessment Agency* (NAA). Testy służące badaniu osiągnięć uczniów na każdym poziomie (Key Stage 2, 3, 4) są zrównywane na wspólnej skali.

Na początku lat 90. nastąpił ponownie nacisk na przekazanie danych dotyczących *efektywności nauczania* w szkołach obok danych zawartych w krajowych tabelach wyników dla każdej szkoły. Rozwój badań osiągnięć uczniów między poziomami (Key Stage 2, 3, 4 – patrz: tab. 1) wraz z wynikami egzaminu GCSE dał podstawę do wyliczenia wyników „oczekiwanych” dla uczniów w porównaniu z wynikiem krajowym mediany GCSE dla odpowiednich grup uczniów. Na podstawie dwóch opinii (SCAA, 1994; Fitz-Gibbon, 1997) prosty model wyliczenia wskaźnika wartości dodanej został pilotażowo zastosowany w 1998 roku. Choć wyniki dyskusji po pilotażu były pozytywne, podjęto decyzję, aby nie publikować wyników krajowych tak długo, **aż będą możliwe do przedstawienia dla całego okresu kształcenia. W 2001 roku przeprowadzono kolejny pilotaż liczenia wartości dodanej między poziomami 2 i 3** (między szkołą podstawową a pierwszym etapem nauczania w szkole średniej) i poziomami 3-4 (czyli między poziomami w szkole średniej). Przy użyciu tej samej metody wyliczono wskaźnik wartości dodanej między poziomami 1 i 2, które zostały opublikowane w 2003 roku. W 2004 roku wskaźnikami wartości dodanej objęto cały okres kształcenia między poziomami KS 2-4. Opublikowanie tabel z wynikami egzaminów GCSE uzupełnione o informację o wartości dodanej zostały uznane jako wyraźny postęp w kierunku bardziej wartościowej informacji o efektywności nauczania szkół, ale nie brakowało obaw w stosunku zarówno do przyjętej metodologii liczenia, jak i jej prezentacji (omówione w: Ray, 2006).

Zespół prowadzący pierwsze badania w zakresie wyboru modelu liczenia edukacyjnej wartości dodanej nie dysponował żadnymi danymi kontekstowymi poza płcią ucznia. Przy współpracy z pracownikami Uniwersytetu w Durham udało się przeprowadzić dodatkowe badania grupy szkół w ramach programu CEM (Tymms i Coe, 2003), uwzględniając także inne dane, oraz zorganizować badania wspierające prowadzone przez Mortimer (1998) i Goldstein (1993). Podsumowanie pierwszych badań jest dostępne w SCAA (1994).

W roku 1999 wprowadzono unikalne identyfikatory dla każdego ucznia ułatwiające łączenie wyników badań osiągnięć na kolejnych poziomach (Key Stage 2, 3, 4), a w roku 2002 przy pomocy corocznego spisu szkolnego prowadzonego przez *Pupil Level Annual School Census* (PLASC) zebrano szereg danych o uczniach, umożliwiających włączenie ich do danych kontekstowych

związanych z modelem liczenia wartości dodanej. Dane te zebrano przede wszystkim od uczniów rozpoczynających naukę w szkole po raz pierwszy. Spis zawsze kończy się w styczniu.

Modele wartości dodanej z kontekstową informacją

W październiku 2004 roku został przedstwuony prototyp modelu liczenia wartości dodanej dla szkół średnich z uwzględnieniem „kontekstu”, czyli *Contextual Value Added* (CVA). **Wśród danych kontekstowych uwzględniono płeć i pochodzenie etniczne**, które obejmuje ogółem 18 grup ludności.

W następnym roku pilotażowo zastosowano model, a w 2006 roku podobny model został wdrożony do wszystkich szkół na poziomie KS4 (na zakończenie obowiązkowego etapu edukacji średniej). W kolejnym roku znowu odbył się pilotaż na kluczowych poziomach, doprowadzając do wycofania w 2007 roku starego modelu liczenia wartości dodanej (AV). Nowy model liczenia wartości dodanej *Contextual Value Added* (CVA) wprowadzono do pakietu oprogramowania internetowego RAISEonline **łącącego bazy danych PANDA i PAT**. Pakiet ten ma na celu zarówno pomóc szkołom w planowaniu ich rozwoju, jak również ma być dostępny inspektorom Ofsted w procesie kontroli.

W praktyce stosowane są zarówno modele *Value Added* (VA), jak i *Contextual Value Added* (CVA). Pierwsze pomiary postępu wykonano dla języka angielskiego i matematyki oraz łącznie dla tych dwóch przedmiotów. Modele CVA stosowane są do wszystkich podstawowych 8 przedmiotów, z których zebrano dane celem poprawy dopasowania modelu. **Specyfika modelu wielopoziomowego** polega na włączeniu do modelu 10 zmiennych na poziomie ucznia i 2 na poziomie szkoły (Goldstein, 2003). Ten wielopoziomowy model został zastosowany w pakiecie oprogramowania MLwinN, który ocenia efekty stałe osiągnięć uczniów i kontekstowe czynników na dwóch poziomach. Poziom pierwszy pokazuje różnice w wynikach uczniów w obrębie swojej szkoły, a poziom drugi wskazuje na wyniki szkół w odniesieniu do oczekiwanych krajowych rezultatów. Większość zmiennych odnosi się do płci i pochodzenia etnicznego.

Wybór zmiennych

Zmienna zależna jest ograniczona do sumy punktów uzyskanych przez uczniów na poziomie KS4 dla 8 przedmiotów, z których uzyskali najwyższe oceny. Daje to pomiar ciągły od najzdolniejszych uczniów do osiągnięć najniższych (klas G), oznaczając zaledwie podstawowe umiejętności czytania i pisanie, które opanowują uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przyjęto, że środek skali nie będzie przebiegał na poziomie średniej punktów, ale będzie przebiegał na granicy liczby minimum pięciu ocen na poziomie C. Tak więc model odzwierciedla grupy uczniów poniżej i powyżej średniego zakresu umiejętności ze wszystkich przedmiotowych wyników. Rozwiązanie to jest przydatne dla diagnozy osiągnięć na poziomie ucznia, pokazując to, co każdy uczeń ma osiągnąć w stosunku do „podobnych uczniów” w kraju. To rozwiązanie ma na celu uchwycenie nie tylko liczby punktów, ale także szerokiego spektrum przedmiotowego bez dodatkowych zachęt w stosunku do szkół, aby doprowadzać uczniów do wyższych osiągnięć w niektórych zakresach.

Najważniejszą **zmienną objaśniającą** dla każdego ucznia jest pomiar osiągnięć „na wejściu” i to modelowanie wykonano bardzo dokładnie. Wyliczono sumę liczbę punktów (APS) z angielskiego, matematyki i nauk przyrodniczych oraz różnicę pomiędzy wynikami z języka angielskiego, matematyki i nauk przyrodniczych. Matematyczne równoważenie każdego z przedmiotów oddzielnie ma swoje zalety w radzeniu sobie z brakującymi danymi. Relacja między wynikami na poziomach KS4 i KS2 jest nieliniowa. Stosuje się także korekty wyników uczniów (równanie do średniej) na krańcach zakresu (efekt podłogi i sufitu). Więcej informacji jest dostępnych na stronie internetowej <http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/>.

Kontekstowe dane uwzględnione w modelu stanowią zestaw statystycznych danych o charakterze pedagogicznym i praktycznym. Biorąc pod uwagę potrzebę zapewnienia pomiaru wartości dodanej dla każdej szkoły, konieczne było ograniczenie wyboru do tych informacji, które są dostępne także na poziomie krajowym. Ponieważ celem analiz było otrzymanie wartości dodanej reszt wyjaśniającym stałe czynniki zmienności wyników, które są poza kontrolą szkoły. Wybór dodatkowych zmiennych na poziomie ucznia pochodzi z poprzednich wewnętrznych i zewnętrznych badań czynników, które wyjaśniają te różnice.

Tabele pochodzące z 2007 roku zawierają długą listę zmiennych objaśnianych i ich współczynniki. Większość zebranych danych pochodzi ze spisów sporządzonych wewnątrz szkół. Spisem tym objęto 563 908 uczniów. Wśród zmiennych wymieniono m.in.: średnie wyniki na analizowanych poziomach edukacyjnych; zasiłek socjalny lub inne świadczenie socjalne, np. darmowe posiłki (**FSM**); specjalne potrzeby edukacyjne (**SEN**); **wiek** ucznia (w latach i miesiącach); grupa uczniów, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym (**EAL**); **pleć**; korelacje z wcześniejszymi osiągnięciami na niższym poziomie edukacyjnym; **mobilność** – dotyczy uczniów, którzy przybyli do szkoły z innych szkół i długości uczęszczania do tej szkoły; **przynależność etniczna** uczniów obejmuje 18 grup sklasyfikowanych i jedną dodatkową niesklasyfikowaną; wariancja wewnętrzna wyników i wyników między szkołami; współczynnik podziału wariancji.

Braki danych dotyczące sytuacji materialnej rodzin dziecka (**FSM**) są **uzupełniane danymi krajowymi** dzięki zebraniu przez szkoły kodów pocztowych zamieszkania uczniów. Na poziomie lokalnym przy zastosowaniu modelu o nazwie IDACI wyliczono wskaźniki zasobności materialnej. Anglia jest podzielona na 33 500 obszarów z 600 gospodarstwami domowymi w każdym i odsetkiem dzieci, które nie ukończyły 16 lat i żyją w rodzinach korzystających z określonych świadczeń lub rodzinach o niskich dochodach (dane mogą być sprawdzone i dostępne do wglądu), dlatego są uznawane za lepsze od różnych indeksów handlowych, takich jak ACORN lub MOSAIC powszechnie stosowanych do klasyfikacji małych obszarów według cech społeczno-ekonomicznych.

Specjalne potrzeby edukacyjne (**SEN**) obejmują szeroki zakres potrzeb, które są często wzajemnie powiązane. Potrzeby dzieci z SEN są identyfikowane ze względu na co najmniej jedną z potrzeb wywodzących się z obszarów komunikacji i interakcji, poznawania i uczenia się, zachowania emocjonalnego i społecznego

rozwoju i sensoryczne i/lub potrzeby fizyczne. Model wyróżnia dwa poziomy SEN: Action School, gdzie wychowawca klasy lub SEN koordynator zapewnia dodatkową pomoc uczniowi, i School Action Plus, w których pomoc szkoły nie spowodowała poprawy i wykorzystywana jest zewnętrzna pomoc konsultacyjna.

Wiek uczniów jest istotnym czynnikiem różnicującym w modelu wartości dodanej. Młodszy uczniowie mają zwykle niższe wyniki, ale wyższy postęp. Innym czynnikiem wiążącym się z niskimi wynikami, ale szybszym postępowaniem częściowo ze względu na „doganianie”, jest słaba znajomość języka angielskiego lub posługiwanie się innym językiem niż angielski jako językiem ojczystym (EAL). Od 2006 roku ten wskaźnik jest jednym z głównych elementów modelu liczenia wartości dodanej, ale nie zmienia to faktu, że słaba znajomość języka we wczesnych fazach edukacji jest trudna do zniwelowania i zawęża drogę do uzyskania wyższych osiągnięć w nauce.

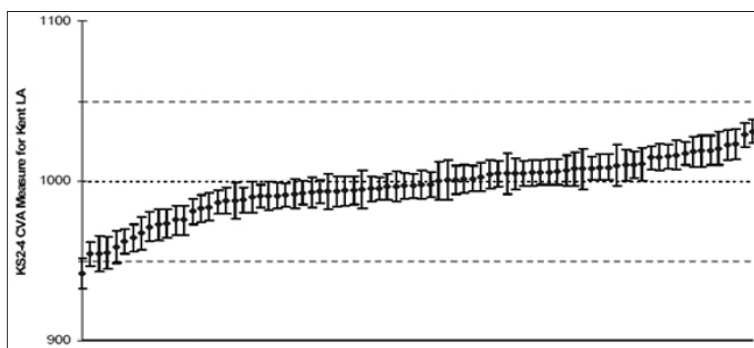
Wyliczanie wartości dodanej z uwzględnieniem zmiennych kontekstowych ma zarówno zalety, jak i wady. Dla przykładu można kontrolować dodatkowe problemy, które dotyczą wszystkich uczniów w szkole, ale czasami mogą mieć charakter wewnętrzny związany ze skutecznością jej funkcjonowania.

Zastosowany model niweluje różnice między wynikami szkół, a szacunki wartości dodanej mogą zapewnić bardziej sprawiedliwy wskaźnik efektywności szkoły i w ten sposób mogą zapewnić regulacje kontrolne. Tym samym jednak wyniki są coraz mniej przydatne rodzicom i innym osobom, które są mniej zainteresowane tworzeniem porównań na podstawie tego wskaźnika.

Modele CVA są wykorzystywane do różnych celów, ale podjęto decyzję w sprawie ograniczenia liczby czynników uwzględnianych w modelu szacowania wartości dodanej dla szkół średnich do dwóch.

Model wykorzystywany dla szkół podstawowych jest zasadniczo podobny do modelu KS-4 opisanego powyżej z tą różnicą, że występuje mniej zmiennych ze względu na fakt małej liczby uczniów w szkołach, a korzystanie z tej samej zmiennej, jaką są osiągnięcia na wejściu, może prowadzić do niestabilności modelu. H. Evans (2010) twierdzi, że nie ma łatwego rozwiązania problemu interpretowania wartości dodanej dla małych szkół, ale ograniczenie informacji dla małych szkół może być postrzegane jako brak zewnętrznej kontroli nad tymi szkołami. Dlatego też zdecydowano się publikować dane dotyczące wartości dodanej wyłącznie dla szkół, których dane zapewniają pokrycie minimum 50% populacji uczniów w szkole, dla której może być obliczona, ale nie mniejszej niż 10 uczniów ogółem, np. przy 20 uczniach ogółem w szkole dysponujemy danymi dla 10 uczniów. Sposób, w jaki wartość dodana była liczona, zmieniał się w czasie, dając nieco inne wyniki, o czym świadczą badania DfES (2004), Taylor, Peng i Gray (2007), Wilson i Piebałga (2008), i zależał częściowo od sposobu, w jaki wyniki wartości dodanej są wykorzystywane. Szacunki wartości dodanej są podawane z przedziałami ufności.

Często stosowanym graficznym przedstawieniem efektywności szkół jest wykres zwany „gąsienicą działki”, w którym każda ze szkół ma wynik wartości dodanej oszacowany wraz z przedziałem ufności. Poniżej przedstawiono przykład takiego wykresu dla szkół w ramach jednej jednostki terytorialnej.



Rys.1. Pomiar postępu CVA między poziomami KS 2-4 dla szkół jednej jednostki administracyjnej

Źródło: H. Evans, *Value-Added In English Schools*

Wykres pokazuje średni rezultat wartości dodanej z uwzględnieniem danych kontekstowych (CVA) dla wszystkich szkół danej jednostki lokalnej (LA) w stosunku do średnich danych krajowych przedstawionych linią o wartości 1000. Jeżeli przedział ufności nie przekracza krajowej linii średniej, wartość dodana w szkole znacząco różni się od średniej krajowej. Różnica może polegać na większej lub mniejszej efektywności pracy z uczniami.

Na szczeblu krajowym normalizowane są wyniki wartości dodanej z zastosowaniem różnych skal i dla różnych zakresów treści (poniżej język angielski i matematyka). Dla szkół średnich stosowana jest skala 7-stopniowa, a dla szkół podstawowych skala 5-stopniowa (A-E) obejmująca kolejno 5/20/50/20/5 procent szkół. http://www.education.gov.uk/performance/tables/schools_10/pdf_10/352.pdf

Podjęmowane są próby usredniania danych z okresów dłuższych niż jeden rok, zapobiega prowadzeniu rocznych porównań **wrażliwych ze względu na zmienną liczbę uczniów**. Interpretacja istotnych zmian w wartości dodanej w krótkim okresie jest trudna nawet dla największych szkół, dlatego oczekuje się, że tego rodzaju dyskusje będą odbywać się w szkołach i służyć poprawie skuteczności kontroli, ale nie będą prowadzić do żadnej nagrody lub kary.

Równoważnie traktowane są informacje o wynikach egzaminów GCSE, bo mówią one, na ile i jak dobrze są przygotowani uczniowie do dalszej nauki. Warto zwrócić uwagę także na komentarze, które służą zachowaniu ostrożności podczas analizowania różnic między wynikami szkół w zależności od liczby uczniów, np. średnia wartość dodana dla szkół mających do 30 uczniów wynosi 99,1-100,9. Różnica > 1,3 powinna być uznawana za znaczącą. Dla szkół liczących > 50 uczniów średnia wartość dodana wynosi 99,3-100,7. Różnica 1,0 powinna być uznana za znaczącą. Szczególna uwaga powinna być zwrócona na szkoły z 10 uczniami. Ich średni wynik wynosi 98,4-101,6. One są znacząco różne od średniej. Problem ten omawia szczegółowo Helen Evans w artykule *Value-Added In English Schools*.

Mierzenie postępu

Miara oczekiwanych postępów została zbudowana na zasadzie, że w odniesieniu do uczniów, których osiągnięcia na poziomie KS 2, czyli uczniowie ci zostali sklasyfikowani na poziomie 4 z języka angielskiego lub matematyki, oczekuje się, że na egzaminie GCSE uzyskają wyniki na poziomie C. Ilustracją tej zasady jest tablica korelacyjna, w której trzema kolorami wyznaczono pola różniące się oceną postępu (rys. 2).

Od uczniów, którzy na poziomie KS zostaną sklasyfikowani na poziomie 5, oczekuje się co najmniej wyniku GCSE na poziomie B. Od uczniów sklasyfikowanych na poziomie KS2 na poziomie 2 oczekuje się wyniku GCSE na poziomie E. Znane są także przypadki sklasyfikowania wyniku KS2 – poniżej dopuszczalnego poziomu pozytywnego lub nie przyznano poziomu z powodu nieobecności, dlatego za miarę postępu uznane zostaną wyniki GCSE na poziomie A*–E.

		GCSE Grade									
		No KS4 Result	U	G	F	E	D	C	B	A	A*
KS2 Test Level	Other level or no prior available	Expected progress not made	Expected progress not made	Not included	Not included	Not included	Not included	Not included	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made
	B,N	Expected progress not made	Expected progress not made	Not included	Not included	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made
	2	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made
	3	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made
	4	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made
	5	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress not made	Expected progress made	Expected progress made	Expected progress made

Rys. 2. Tabela korelacyjna mierzenia postępu wyników z matematyki i języka angielskiego między poziomami nauczania KS 2-4

Źródło: Secondary Schools GCSE (and equivalent). Performance Tables 2010, s. 10

Krytyka złożoności modelu

Pracownicy nadzoru i media alarmują, że odejście od surowych wyników i prostego liczenia wartości dodanej przy pomocy modelu regresji do bardzo złożonego modelu niesie ryzyko wyobcowania użytkowników. Twierdzą, że należy pamiętać, że modelowanie (OLS) jest powszechnie znane z zastosowań statystycznych i ekonometrycznych, natomiast nie jest znane większości nauczycieli i rodziców. Coraz to większe zaawansowanie techniczne stwarza nowe możliwości zastosowania modelu szacowania wartości dodanej, ale każda ze zmian powoduje przerwy w ciągłości wskaźników.

Warto podkreślić, że **równocześnie** wielopoziomowy model obliczeń jest wyjaśniany, interpretowany i prezentowany online zarówno dla szkół, jak i władz lokalnych. Przy pomocy specjalnej aplikacji **użytkownicy mogą zobaczyć**, jak model traktuje uczniów o różnych charakterystykach. Wybór zmiennych, omówionych wcześniej, skupia się na tych czynnikach, które mają znaczący wpływ pod względem statystycznym i edukacyjnym dla modelu i poprawy szacowania wartości dodanej dla niektórych szkół. Zestawy interakcji zostają rozszerzane i wyłączane pod wpływem dyskusji ze szkołami, ponieważ szkoły przyzwyczajają się do poznanego raz modelu.

Innym zagadnieniem krytykowanym jest fakt, że ten model nie wyjaśnia zmiennych losowych częścią modelu. Zakłada on, że szkoła jest mniej lub bardziej równomiernie efektywna dla wszystkich swoich uczniów i że to może być zawarte w liczbie, którą wyrażono wartość dodaną. Bardziej złożone podejście to założenie, że szkoły różnią się pod względem efektywności między innymi ze względu na wyniki na wejściu lub ze względu na grupy etniczne.

Wykorzystanie EWD poza szkołami

Wskaźniki wartości dodanej nie są używane bezpośrednio w finansowaniu szkół i nauczycieli, ale poprzez akredytację część nauczycieli ma możliwość uzyskania wyższego zaszerogowania w tabeli płac, jeżeli dostarczą dowodów, że ich uczniowie uzyskują wyższe osiągnięcia w stosunku do wcześniejszych roczników, a ich praca jest efektywna (wartość dodana – miarą postępu dobrego, czyli na poziomie krajowym lub wyższym).

Wskaźniki wartości dodanej były wykorzystywane także w inicjatywach politycznych jako sposób na wyselekcjonowanie szkół wymagających szczególnej uwagi. Udzielono wsparcia szkołom poprzez skierowanie do nich konsultantów lub osób, które mogą dostarczyć wiedzy niezbędnej do rozwiązywania problemów dydaktycznych w szkołach. Podstawą jednak do wyselekcjonowania tych szkół były inne wyniki niż wskaźniki wartości dodanej.

Dostępność do informacji o wartości dodanej szkół jest użyteczna do monitorowania postępu w grupach szkół z zastrzeżeniem szczególnych zasad i porozumień administracyjnych.

Zmiany wartości dodanej byłyby bardziej przydatne w szkołach, gdyby wskazywały względny postęp u uczniów, wobec których zastosowano konkretne działania. Jednakże ta miara jest stosunkowo nowa, a zastosowane działania interwencyjne w szkołach wymagają dłuższego okresu realizacji, aby ocenić ich efektywność. Wiele analiz z zastosowaniem wartości dodanej przeprowadzonych do tej pory podlega istotnym zastrzeżeniom.

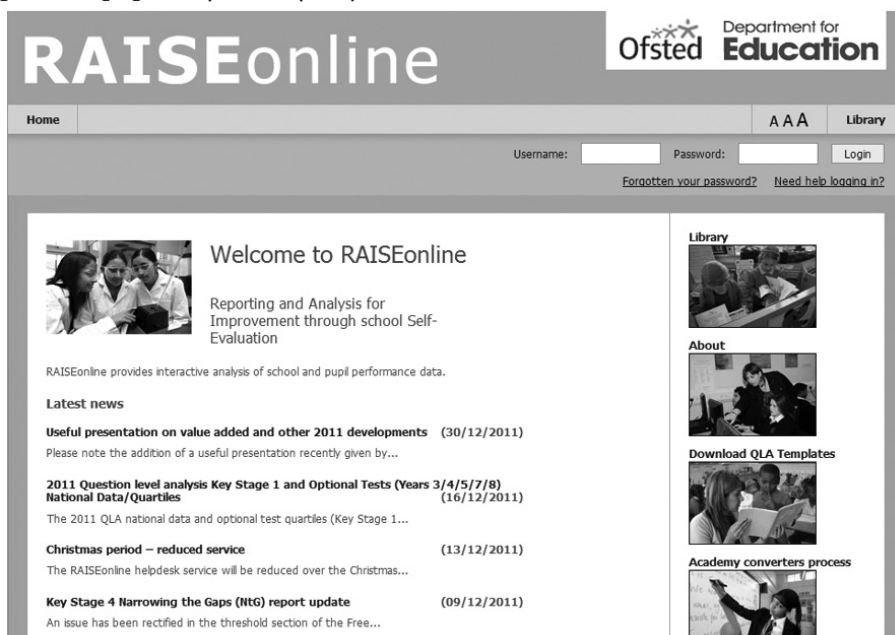
Wartość dodana samych modeli winna wykazać znaczenie czynników, które wpływają na postępy uczniów, i pokazać, że funkcjonowanie szkoły w rzeczywistości wyjaśnia niewielką część całkowitej zmienności wyników. **Dlatego też, podejmując działania naprawcze, należy nie tylko koncentrować się na najsłabszych szkołach, ale na najsłabszych uczniach w każdej szkole.**

Sposoby prezentacji wyników szkół

Dostarczona szkołom darmową aplikację, która pozwala na analizowanie własnych danych i porównywanie ich z wynikami krajowymi. Informacja o wartości dodanej zamieszczona dla szkół RAISEonline uwzględnia zróżnicowanie wartości dodanej w szkołach w zależności od potencjału uczniów „na wejściu”. Funkcjonalność aplikacji polega na możliwości tworzenia raportów i analiz obejmujących osiągnięcia i postęp uczniów na poszczególnych poziomach edukacyjnych (Key Stage 1, 2, 3, 4) z funkcji interaktywnych; analizę wraz z kontekstowymi informacjami o szkole i możliwością porównania z krajowymi danymi; analizy osiągnięć w poszczególnych obszarach programu nauczania. W procesie monitorowania pozwala na ustalanie celów i zakresu wspierania szkół, a także na wspieranie najlepszych grup uczniów. Aplikacja daje możliwość importowania danych na poziomie ucznia, klasy czy grup nauczania i innych samodzielnie zdefiniowanych pól.

Poprzez dostarczenie co roku tabel wyników, które mają potwierdzić spójność i dostępność krajowych danych dotyczących działalności szkół **władze oświatowe** dają wyraz odpowiedzialności szkół za wyniki uczniów zarówno przed rodzicami, jak i społeczeństwem.

Osiągnięcia uczniów w szkołach są podawane w ujednolicony sposób. Wszelkie dane kontekstowe pochodzą z *Edubase*. Szkoły są odpowiedzialne zarówno za podanie poprawnych danych, jak też za ich aktualizowanie.



RAISEonline Department for Education
Ofsted

Home AAA Library

Username: Password: Login

[Forgotten your password?](#) [Need help logging in?](#)

Welcome to RAISEonline
Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation

RAISEonline provides interactive analysis of school and pupil performance data.

Latest news

- Useful presentation on value added and other 2011 developments** (30/12/2011)
Please note the addition of a useful presentation recently given by...
- 2011 Question level analysis Key Stage 1 and Optional Tests (Years 3/4/5/7/8) National Data/Quartiles** (16/12/2011)
The 2011 QLA national data and optional test quartiles (Key Stage 1...
- Christmas period – reduced service** (13/12/2011)
The RAISEonline helpdesk service will be reduced over the Christmas...
- Key Stage 4 Narrowing the Gaps (NTG) report update** (09/12/2011)
An issue has been rectified in the threshold section of the Free...

Library

- Library
- About
- Download QLA Templates
- Academy converters process

Rys. 3. Strona główna portalu internetowego prezentująca osiągnięcia uczniów w szkołach

Źródło: <https://www.raiseonline.org/>

Dane te są prezentowane na ogólnie dostępnym portalu RAISEonline. Przygotowano specjalny materiał informujący, jak korzystać z tej aplikacji. Mówi ona m.in., że wszystkie szkoły są wymienione w kolejności alfabetycznej. Obok nazwy każdej szkoły w pierwszej kolumnie podano numer grupy szkół tworzącej „rodzinę”. „**Rodzinę szkół**” tworzy maksimum zespół 22 szkół położonych najczęściej na obszarze w odległości nie większej niż 10 km od geograficznego centrum, a odchylenie standardowe od średniej (ASP) KS1 w tej grupie szkół nie przekracza jednego odchylenia standardowego, zapewniając tym samym występowanie w jednej rodzinie szkół, których różnice w wynikach „na wejściu” są mniejsze niż dwa odchylenia standardowe.

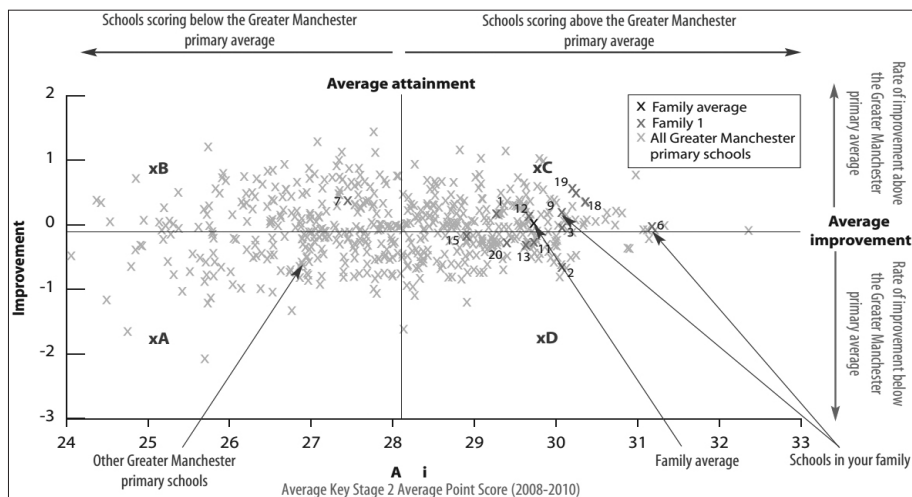
Family	School	Telephone	Headteacher
10	William Hulme's Grammar School, Spring Bridge Road, Manchester, M16 8PR	0161 2262054	Mr Steve Patriarca
17	Willows Primary School, Victoria Road, Timperley, Altrincham, Cheshire, WA15 6PP	0161 9807685	Mrs H A Foster
16	Winstanley Community Primary School, Tanhouse Drive, Winstanley, Wigan, Lancashire, WN3 6JP	01942 749141	Mrs Karen Jones
3	Wood Fold Primary School, Green Lane, Standish, Wigan, Lancashire, WN6 0TS	01257 400271	Mrs Gill Lloyd
32	Woodbank Primary School, Brandlesholme Road, Bury, Lancashire, BL8 1AX	0161 7611253	Mr J Wood
7	Woodfield Primary School, Wigan Lane, Wigan, Lancashire, WN1 2NT	01942 243675	Mrs Julie Charnley

Rys. 4. Fragment spisu szkół z uwzględnieniem numeru odpowiadającego zespołowi szkół podobnych

„Rodzinę szkół” oprócz podobieństwa średnich wyników na wejściu (APS), czyli na początku okresu, dla którego osiągnięcia są liczone, **łączą podobieństwa** danych kontekstowych (Value Added) skoncentrowane na sytuacji materialnej uczniów (SE) – połączono dane **dotyczące niskich dochodów w rodzinach uczniów z danymi o bezpłatnych posiłkach** IDACI i FSM, wielkość grupy uczniów, dla których językiem ojczystym nie jest język angielski (EAL), oraz mobilności wyrażonej procentowym udziałem uczniów, którzy podjęli naukę w szkole w ciągu 2 ostatnich lat (L2Y). Udział tych czynników w modelach jest proporcjonalny do ich wpływu na wyniki Key Stage 4 (KS4). Przyjęto następujące wagi: APS (66%), SE (20%), EAL (10%), LSY (4%).

Przyjęte założenie metodologiczne prezentacji wyników szkół w grupach stanowiących „rodzinę szkół” pozwala wskazać szkoły, które mogą nawiązać współpracę ze względu na podobieństwo populacji uczniów celem zainicjowania wymiany doświadczeń w zakresach mających prowadzić do podniesienia efektywności nauczania. Osiągnięcia uczniów w szkołach każdej z rodzin są prezentowane graficznie i obejmują średnie wyniki za okres 3 lat na tle wyniku średniego i postępu (efektywności) dla wszystkich szkół danej jednostki administracyjnej.

Na wykresie (rys. 5) przedstawionym poniżej narysowano dwie osie. Oś pozioma, która dzieli zbiór szkół na te, w których w latach 2008-2010 odnotowano postęp wyników (powyżej „0”) na poziomie K2 lub brak postępu (poniżej „0”). Oś pionowa natomiast dzieli zbiór szkół na te, w których osiągnięcia są wyższe od średniej (na prawo), i te, w których osiągnięcia uczniów są niższe niż średni wynik w szkołach prezentowanej rodziny szkół (*Greater Manchester*). Krzyżykami zaznaczono osiągnięcia wszystkich szkół jednostki administracyjnej *Greater Manchester*, a dodatkowo numerami (1-20) opisano szkoły jednej „rodziny szkół”.



Rys. 5. Zróżnicowanie trzyletnich wyników rodziny szkół Great Manchester

Źródło: *Families of Schools 2011*, Department for Education, <https://www.raise-online.org/>

Dla ułatwienia odczytania wykresu wyróżniono 4 szkoły literami A, B, C i D. Każda z nich leży w innej ćwiartce wyników. Wyniki poszczególnych szkół można opisać w ten sposób:

Szkoła A – realizuje zadania poniżej wyniku średniego dla rodziny szkół i poniżej średniej efektywności;

Szkoła B – realizuje zadania poniżej wyniku średniego dla rodziny szkół, ale powyżej średniej efektywności;

Szkoła C – realizuje zadania powyżej wyniku średniego dla rodziny szkół i powyżej średniej efektywności;

Szkoła D – realizuje zadania powyżej wyniku średniego dla rodziny szkół i poniżej średniej efektywności.

Poniżej podano przykład zestawienia tabelarycznego osiągnięć uczniów „szkół jednej rodziny” wraz z danymi kontekstowymi charakterystycznymi dla nich. Obok nazwy szkoły podano jej numer na wykresie. Wszystkie szkoły są szkołami koedukacyjnymi. Osiągnięcia szkół przedstawiono, uwzględniając ogółem wyniki 5465 uczniów w 20 szkołach.

Przewodnik dla użytkowników zaleca możliwe sposoby analizy złożonej tabeli, dzieląc ją wierszami na poszczególne fragmenty (rys. 7). Radzą analizować wyniki swojej szkoły od najstarszych danych do najnowszych, kontrolując zachodzące zmiany. Proponują szukać we własnej szkole rozwiązań potwierdzających dobrą praktykę, którą można zaoferować innym szkołom Twojej rodziny lub szkołom innych rodzin.

KEY		SCHOOL DESIGNATIONS																											
Local Authority (LA)		Bottom Parish Church C of E Primary School Trafford 1																											
C = Community		Brooklands Primary School Trafford 2																											
F = Foundation		Chester Catholic Junior School Stockport 3																											
VA = Voluntary Aided		Clawson Primary School Trafford 4																											
VC = Voluntary Controlled		Flixton Junior School Trafford 5																											
* = New Opener		Hursthead Junior School Stockport 6																											
'N/A' = There are 0 pupils, data is not available or has been suppressed		Leigh C of E Junior School Wigan 7																											
		Lowercroft Primary School Bury 8																											
		Our Lady of the Rosary RC Primary School Trafford 9																											
		Park Road Primary School Trafford 10																											
		Queensgate Primary School Stockport 11																											
		St Andrew's Basford Catholic Primary School Wigan 12																											
		St Michael's C of E (Allhall) Primary School Trafford 13																											
		St Oswald's Catholic Primary School Wigan 14																											
		St Richard's RC Primary School Manchester 15																											
		St Thomas C of E Primary School Wigan 16																											
		The Dean Primary School Salford 17																											
		Thomas St James C of E Primary School Oldham 18																											
		Tynes-Bell Primary School Trafford 19																											
		Woodhouse Primary School Trafford 20																											
		Family 1 Average: 8. total																											

CHARACTERISTICS OF SCHOOLS AND THEIR PUPILS																													
School Designation	VA	C	VA	C	C	C	VC	C	VA	C	C	VA	VA	VA	VA	VA	VA	C	VC	C	C	-							
Gender	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M							
Number of full-time pupils	191	486	354	233	245	345	337	245	201	230	224	208	228	334	365	242	241	210	337	209	5465								
Boys as a percentage of full-time pupils	52	53	42	49	51	49	48	46	49	48	55	46	48	51	53	48	45	53	48	50	49								
Girls as a percentage of full-time pupils	48	47	58	51	49	51	52	54	51	52	45	54	52	49	47	52	55	47	52	50	51								
Prior Attainment band 2010	4	4	5	4	1	5	4	5	5	N/A	4	4	4	1	4	N/A	N/A	4	4	4	-								
Free School Meal (FSM) band 2010	4	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	5	2	4	2	1	2								
% of pupils known to be eligible for FSM 2010	26	2	4	6	5	2	12	1	4	1	2	8	3	3	34	9	17	6	4	6	7								
Percentage of all pupils of compulsory school age	White	White British	47	79	94	76	96	87	93	93	92	87	91	95	85	90	45	99	69	90	75	70	83						
		Irish	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0						
		Any other White background	3	2	1	0	2	1	1	0	1	0	1	0	2	0	3	0	19	0	3	0	2						
	Mixed	White and Black Caribbean	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1						
		White and Black African	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0						
		White and Asian	3	1	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1						
	Asian	Any other Mixed background	0	3	1	2	0	1	1	0	1	0	0	2	1	0	5	0	2	0	1	0	1						
		Indian	4	3	0	0	2	1	0	0	1	3	0	0	0	4	0	1	1	4	1	1	1						
		Pakistani	31	2	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	15	0	0	3	2	1	3						
	Black	Bangladeshi	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0						
		Any other Asian background	2	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	6	0	1						
		Black Caribbean	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0						
	Other	Black African	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	3	0	1	0	1	0						
		Any other Black background	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0						
		Chinese	0	3	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1						
	Other	Any other ethnic group	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0						
		Unclassified	1	2	0	15	1	0	0	2	0	4	0	0	14	9	0	0	0	0	0	26	3						
	% of pupils with EAL	44	9	2	2	2	5	5	1	0	5	1	0	5	1	0	35	1	4	0	9	2	7						
	% of pupils with SEN with statements or on SAP	4	2	6	7	6	3	8	3	2	3	5	5	3	3	11	6	2	3	2	2	4							
	% of pupils with SEN supported at School Action	6	5	8	9	7	9	9	3	5	2	16	7	13	12	24	11	6	2	6	9	9							

Rys. 6. Fragment tabeli wyników szkół jednej rodziny (*Greater Manchester*) przedstawiający kontekstowe informacje o uczniach.

Źródło: *Families of Schools 2011*, Department for Education, <https://www.rais-online.org/>

SCHOOL ATTAINMENT DATA							
Key Stage 2 Average Point Score (all subjects)	2008	26	27	26	28	27	27
	2008	25	29	27	27	27	27
	2010	27	27	25	28	28	27
Key Stage 1-2 Contextual Value Added		99	98	97	99	99	100
% of 11 year olds in school for 4 years or more		76	86	78	86	87	85
% of 11 year olds in school for 2 years or more		100	86	100	88	88	86
Percentage total absence		6	6	5	5	6	5
Percentage persistent absence		0	0	2	1	1	0

Rys. 7. Dane: osiągnięcia

Warto zwrócić uwagę na informację na temat frekwencji uczniów. Dalsza część tabeli pokazuje wyniki poszczególnych grup uczniów wyróżnionych ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, sytuację materialną i szczególne potrzeby edukacyjne, a także znajomość języka angielskiego (jako ojczystego języka czy drugiego dla ucznia).

Zakończenie

Dostępność danych z krajowych badań osiągnięć uczniów oraz możliwość uzyskania danych na temat cech poszczególnych uczniów we wszystkich szkołach od 2002 roku pozwoliła angielskiemu systemowi edukacji na rozwój różnych wskaźników wartości dodanej dla szkół i grup uczniów w szkołach. Dane te znajdują się w centrum uwagi polityków **oświatowych** **zmierających do poprawy jakości pracy szkół** poprzez dostarczenie ważnych informacji dla szkół, inspektorów szkolnych, administracji lokalnej i centralnej, rodziców i szerszej społeczności. Przesyłanie papierowych wydruków wyników testowania zastąpiono pakietem oprogramowania (RAISEonline) wykorzystywanym do analiz na poziomie szkoły z możliwością odniesień do wyników lokalnych i krajowych.

Doświadczenia angielskie wykazały, że rozwój metodologii wartości dodanej może być stale rozwijany i znajduje praktyczne zastosowanie w funkcjonowaniu systemu edukacyjnego.

Rozwój tej metodologii umożliwił wyjście poza komunikowanie surowych wyników i uchwycenie wkładu szkoły w rozwój postępów uczniów. Obecny stan badań wymaga jeszcze dyskusji na temat najlepszych kombinacji wskaźników i ich stosowania w różnych sytuacjach w zależności od celów, dla których zostają wyliczone. Użytkownicy domagają się uproszczenia modeli szacowania wartości dodanej np. przez ograniczenie niektórych wskaźników z zakresu różnicowania etnicznego czy socjalnego, by był bardziej zrozumiały dla nich i nie doprowadzał do celowego zniekształcania danych w szkołach, prowadząc do wyższych wyników wartości dodanej.

Jeden z komunikatów (z 7.12.2011 r.), zgodnie z tym, co zapisano w Białej Księdze *The Importance of Teaching*, donosi o przerwaniu kontekstowych analiz wartości dodanej (CVA) w związku z czym raporty, które opublikowano w 2011 roku, nie zawierają już tych informacji. Raporty z lat ubiegłych pozostają bez zmian i mogą być przeglądane jako archiwalne raporty.

Więcej informacji na ten temat można znaleźć pod adresem <http://raiseonline.org.dokumentlibrary.ViewDokumentLibrary.aspx>.

Zastosowane w Anglii modele liczenia wartości dodanej znalazły zastosowanie w innych krajach, np. Australii i Polsce. Wszędzie rozwijają się w konsultacji ze szkołami, ekspertami w dziedzinie edukacji i użytkownikami wyników. Gdyby model liczenia wartości dodanej w Polsce miał rozwijać się w tym samym kierunku co w Anglii, wymagałoby to **zebrania danych społeczno-ekonomicznych** uczniów na poziomie szkoły i połączenia tych danych z krajowymi bazami danych jednostek administracyjnych i bazami egzaminacyjnymi.

Czeka nas zapewne jeszcze wiele dyskusji związanych z dalszym rozwojem metodologii liczenia wartości dodanej w Polsce, a znajomość krytycznej dyskusji złożoności modelu w Anglii i **społecznej reakcji na sposób prezentowania danych** przyczynia się, co warto podkreślić, do rozwoju oryginalnie polskich metod prezentacji wyników efektywności pracy szkół. Równocześnie z rozwojem metodologii liczenia wartości dodanej i zwiększaniem liczby modeli musi być szeroko prowadzona praca szkoleniowa, wyjaśniająca użytkownikom, aby zarówno

szkoły, jak i wizytatorzy-ewaluatorzy i pracownicy samorządowi nie odrzucili ich w związku z brakiem zrozumienia i umiejętności zastosowania w swojej pracy.

Bibliografia

1. *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna* <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/anwair09.pdf>
2. Andrew Ray, Helen Evans & Tanya McCormack, *The Use National Value Added Models for School Improvement in English School*. Department for Children, Schools and Families, London. United Kingdom.
3. Helen Evans, *Value-Added in English Schools*
4. <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/threshold/archives/round3/applicationpacks/>
5. *Secondary School GCSE (and equivalent) Performance Tables 2010*, Manchester 352. Department for Education
6. Anthony Kelly & Christopher Downey, 2010, *Value-added measures for schools in England: looking inside the 'black box' of complex metrics*
7. http://www.education.gov.uk/performance/tables/schools_10/pdf_10/352.pdf
8. *Families of Schools 2011. Greater Manchester Primary Schools* <https://www.education.gov.uk/publications/>
9. <https://www.raiseonline.org/TaC.aspx>
10. *Latest news* z 7.12.2011 r. (Zmiany w raportach RAISEonline) <https://www.raiseonline.org/>
11. <https://www.raiseonline.org/documentlibrary/ViewDocumentLibrary.aspx>