

CZY EGZAMINY MOGĄ POMÓC SZKOLE W ROZWOJU?

Ewa Stożek

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

WSTĘP

W 2002 r. po raz pierwszy przeprowadzono w Polsce egzamin gimnazjalny. Sprawdzenie poziomu osiągnięć uczniów jednolitym narzędziem w całym kraju ujawniło duże różnice między szkołami, co dla wielu odbiorców okazało się zaskoczeniem. Niskie wyniki uczniów tłumaczono niesprzyjającymi czynnikami środowiskowymi, a wysokie wy-

niki – bardzo dobrym naborem do szkoły. Średni wynik egzaminacyjny okazał się miarą niewiele mówiącą o samej pracy szkoły. Po sesji egzaminacyjnej w 2005 r. stało się możliwe skonstruowanie dla gimnazjów nowej miary opartej na wynikach egzaminacyjnych, która uwzględniała dwa pomiary osiągnięć uczniów uzyskiwanych: na wejściu do gimnazjum (wynik sprawdzianu po VI klasie szkoły podstawowej) oraz wynik na wyjściu (egzamin gimnazjalny).

Pierwszy model szacowania edukacyjnej wartości dodanej opracowano w Polsce w 2006 r. (Jakubowski 2006). Modele są co roku aktualizowane, a szkoły mogą korzystać z udostępnianego bezpłatnie Kalkulatora EWD. W 2009 r. po raz pierwszy opublikowano trzyletnie wskaźniki egzaminacyjne (łącznie informacja o wyniku i EWD) dla gimnazjów; obecnie są dostępne trzyletnie wskaźniki za lata 2006–2008, 2007–2009, 2008–2010, 2009–2011 oraz 2010–2012.

W artykule omawiane są możliwości zastosowania wskaźników EWD w ewaluacji wewnętrznej w gimnazjum.

METODA EDUKACYJNEJ WARTOŚCI DODANEJ DLA GIMNAZJÓW

Termin „edukacyjna wartość dodana” (EWD) oznacza zarówno metodę, jak i wskaźnik liczbowy wyliczony według tej metody. Metody EWD to metody statystyczne (najczęściej wykorzystywane są modele regresji liniowej), które pozwalają na podstawie zasobów na wejściu (np. wynik na egzaminie poprzedniego etapu kształcenia, informacja o zasobach materialnych szkoły, środowisku, nakładach na szkołę) oraz na wyjściu (np. wynik na egzaminie końcowym dla danego etapu kształcenia), oszacować efektywność nauczania, czyli wkład danej szkoły w końcowy wynik egzaminacyjny. W tym sensie EWD jest egzaminacyjnym wskaźnikiem efektywności nauczania w danej szkole.

W polskim modelu EWD dla gimnazjów uwzględnia się tylko wynik sprawdzianu (wejście), wynik egzaminu gimnazjalnego (wyjście) oraz dodatkowe informacje o uczniach (płeć, dysleksja) jako zmienne kontrolne. Empirycznie wyznacza się, na podstawie wyników wszystkich polskich gimnazjalistów przystępujących w danym roku do egzaminu, krzywą przewidywanego wyniku. Dla każdego zdającego wyliczana jest reszta – różnica między wynikiem rzeczywiście uzyskanym na egzaminie a wynikiem przewidywanym. Średnia indywidualnych reszt dla grupy uczniów (szkoły, oddziału itp.) jest wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej dla tej grupy.

Choć w prostych wskaźnikach EWD uwzględnia się tylko uprzednie osiągnięcia szkolne, to pośrednio uwzględnia się też zdolności i czynniki środowiskowe. Dzieje się tak dlatego, że uprzednie osiągnięcia szkolne są uwarunkowane tymi samymi czynnikami, co wynik końcowy.

Pomiary osiągnięć szkolnych na egzaminach zewnętrznych po szkole podstawowej i gimnazjum dokonywane są na różnych skalach. Oznacza to, że wynik na sprawdzianie można jedynie przyjąć jako ogólną miarę potencjału uczniowskiego, a konstruowane wskaźniki EWD będą miarami względnymi.

Wskaźnik ma charakter względny, czyli służy do porównywania szkół lub wybranych grup uczniów. W skali kraju wskaźnik EWD ma z definicji wartość równą zero. Wartość dodatnia EWD wskazuje na ponadprzeciętną efektywność nauczania, wartość ujemna na niższą niż przeciętna efektywność.

Wskaźniki EWD są konsekwentnie komunikowane wraz z 95% przedziałem ufności, tak aby porównywanie szkół (grup uczniowskich) uczynić statystycznie poprawnym. Długość przedziału ufności zależy od liczby uwzględnionych uczniów oraz od zróżnicowania reszt. Im większa liczba uczniów, tym węższy przedział ufności; im mniejsze zróżnicowanie reszt, tym węższy przedział ufności, czyli wyznaczona wartość EWD precyzyjniej charakteryzuje szkołę. Szkoły (grupy uczniowskie) istotnie różnią się efektywnością, jeśli wyznaczone dla nich przedziały ufności dla EWD są rozłączne.

EWALUACYJNA FUNKCJA EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

W wynikach egzaminacyjnych skłonni jesteśmy poszukiwać odpowiedzi na wiele pytań: chcielibyśmy, na przykład, wiedzieć, czy zmienia się poziom osiągnięć uczniów w kolejnych latach; chcielibyśmy móc oceniać pracę szkół także w perspektywie wieloletniej. Chcielibyśmy również mieć dobre narzędzie rekrutacyjne do szkół wyższego etapu kształcenia. Wykorzystanie wyników egzaminacyjnych do tych celów wymaga odpowiedniego przetworzenia wyniku surowego, co nadal nie jest powszechną praktyką.

W przypadku zastosowania wyników egzaminacyjnych do ewaluacji pracy szkół stosuje się metodę EWD – edukacyjnej wartości

dodanej, które pozwala uwzględnić jednocześnie potencjał ucznia na wejściu i jego wynik końcowy. Taki sposób komunikowania wyniku egzaminacyjnego pozwala ocenić wkład szkoły w wynik egzaminacyjny. Można rozpatrywać wskaźniki EWD wyliczone dla szkół w dłuższej niż jednoroczna perspektywie czasowej. Takie wskaźniki najlepiej odpowiadają ewaluacji zewnętrznej, pozwalają bowiem uniknąć oceny szkoły na podstawie jednego, nietypowego roku. Dla potrzeb badania wewnątrzszkolnego bardziej użyteczne są wskaźniki jednoroczne.

Ewaluacyjną funkcję egzaminów zewnętrznych w odniesieniu do szkoły będziemy rozumieć jako dostarczanie szkołom danych, które mogą pomóc rozpoznać jej mocne i słabe strony oraz wskazać potencjalne kierunki przyszłej zmiany.

NADZÓR PEDAGOGICZNY W FORMIE EWALUACJI

Ważną zmianą w systemie oświaty, która miała miejsce w 2009 r., było wprowadzenie nowych form sprawowania nadzoru pedagogicznego¹: ewaluacji, kontroli i wspomagania. Pierwsze ewaluacje zewnętrzne przeprowadzili wizytatorzy ds. ewaluacji wiosną 2010 r. Jak pisze jeden ze współautorów tej koncepcji: *Wprowadzony model nadzoru oparto na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych* (Mazurkiewicz 2011).

Wymagania państwa wobec szkół zostały ujęte w czterech obszarach: efekty, procesy, środowisko i zarządzanie. Jedno z wymagań w obszarze „Efekty” brzmiało 1.1. *Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe*. Sformułowanie tego wymagania zwróciło większą uwagę szkół na sam proces analizy oraz możliwości wykorzystania wyników egzaminacyjnych w pracy szkoły. Wymagało to od szkół refleksji dotyczącej kilku kwestii: co to znaczy analizować wyniki egzaminacyjne? Co to są efekty kształcenia/efektywność nauczania? Co i kiedy może świadczyć o wzroście efektów kształcenia/efektywności nauczania?

W przygotowywanej zmianie rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym² zostało wzmocnione analogiczne wymaganie sformułowane wobec szkół (11. *Szkoła, organizując procesy edukacyjne, uwzględni wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych*). Już na podstawowym poziomie spełnienia tego wymagania oczekuje się od szkół planowania działań na podstawie przeprowadzonych analiz wyników egzaminów zewnętrznych oraz wyników ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Analiza wyników egzaminacyjnych została osadzona w szerszym kontekście badawczym – na wyższym poziomie spełnienia wymagania oczekuje się, że w szkole wykorzystuje się i prowadzi różne badania, adekwatne do jej potrzeb.

Dwa zewnętrzne względem szkoły systemy – egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji oświaty dostarczają szkołom informacji zwrotnych o ich pracy. Te informacje powinny być spójne i nawzajem się uzupełniać. Wykorzystanie tych informacji przez szkoły do dalszych badań wewnątrzszkolnych powinno pomóc im w rozumieniu procesów w nich zachodzących. Czy to wystarczy do tego, żeby szkoła się rozwijała? Jak piszą MacBeath i inni (2003, s. 101): *Uda się nam doskonalić nasze szkoły jedynie pod warunkiem, że zrozumiemy wszystkie procesy, jakie wchodzą tu w grę i pojmemy, jak na nie wpływać*.

WSKAŹNIKI EWD W ANALIZACH WEWNĄTRZSZKOLNYCH

Wskaźniki EWD pozwalają ocenić wkład szkoły w końcowy wynik egzaminacyjny i w tym sensie są informacją o efektywności nauczania w zakresie sprawdzianem egzaminem zewnętrznym. EWD jest miarą względną i pokazuje, jak szkoła przygotowała uczniów do egzaminu zewnętrznego w porównaniu z innymi szkołami w Polsce, mającymi podobny potencjał uczniowski na wejściu. EWD jest cechą szkoły i tym lepiej będzie opisywać pracę danej placówki, im bardziej jednorodne jest jej oddziaływanie edukacyjne. W dużych szkołach,

o zwykle dużym zróżnicowaniu między oddziałami klasowymi (m.in. pod względem składu uczniowskiego, uczących nauczycieli lub profilu klas – klasy integracyjne, klasy sportowe) do opisu pracy szkoły lepiej zastosować szerszy zbiór wskaźników EWD.

Upublicznione³ trzyletnie wskaźniki egzaminacyjne dla wszystkich gimnazjów w Polsce dają ogólny ich obraz, ważny z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego. Dla szkoły to istotna informacja, dająca również możliwość śledzenia zmian w czasie. Ten poziom wskaźników jest jednak niewystarczający do zrozumienia procesów zachodzących w szkole. Do tego celu potrzebne jest wrażliwsze narzędzie, które wskaże zmiany w krótszych, niż trzyletnie, okresach czasu, pozwoli wyliczyć wskaźniki EWD dla mniejszych grup uczniów, umożliwi porównanie między latami nie tylko efektów pracy szkoły jako całości, ale również efekty wybranych grup uczniowskich.

Z tego powodu oprócz trzyletnich wskaźników EWD budowane są również modele jednoroczne, które są dobrym narzędziem do przeprowadzania analiz wewnątrzszkolnych. Standardowo oblicza się wskaźniki dla oddziałów, analizuje się efekt poci, efektywność nauczania w grupach o różnym potencjale edukacyjnym na wejściu. Można np. analizować wskaźniki EWD w grupie uczniów korzystających z dodatkowych zajęć, uczniów dojeżdżających do szkoły, uczniów-absolwentów różnych szkół podstawowych. Ten katalog można dowolnie poszerzać i będzie on specyficzny dla każdej szkoły. Nie chodzi bowiem jedynie o samo wyznaczenie wskaźnika EWD – ważniejsze jest wyodrębnienie grup uczniowskich o istotnie różnej efektywności nauczania mierzonej EWD. Próba zrozumienia, dlaczego te grupy różnią się efektywnością nauczania, powinna poszerzyć wiedzę o czynnikach efektywności specyficznych dla danej szkoły.

Prześledźmy możliwości tkwiące w analizach EWD na konkretnym przykładzie. Na wykresie 1a porównane zostały jednoroczne wskaźniki EWD dla części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego dla gimnazjum B za 2010 i 2011 r. Model edukacyjnej wartości dodanej został zbudowany na znormalizowanych i wystandaryzowanych wynikach egzaminacyjnych (średnia krajowa 100, odchylenie standardowe 15). Takie podejście pozwala traktować uzyskane wskaźniki jako relatywnie porównywalne między latami i dokonywać analiz porównawczych. Jak widać, efektywność nauczania w zakresie przedmiotów humanistycznych w gimnazjum B w 2011 r. jest istotnie wyższa od efektywności w 2010 r. Zdecydowanie wyższa efektywność nie oznacza jednak, że podobny postęp zaobserwowano we wszystkich grupach uczniowskich. Bardziej szczegółowe analizy (wykres 1b) pokazują, że w bardzo specyficznej, ale wystarczająco licznej dla analiz statystycznych grupie dziewcząt o wysokim potencjale edukacyjnym, mierzonym wynikami na sprawdzianie, obserwujemy podobną zarówno w 2010, jak i w 2011 r. niską efektywność. W porównaniu z innymi uczniami w Polsce, mającymi podobny potencjał na wejściu, osiągnęte przez nie wyniki nie są na miarę ich możliwości. Taka sytuacja może świadczyć o zaniżonych wymaganiach szkolnych, być może wymaga zweryfikowana wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Zauważmy na marginesie tego przykładu, że w polskiej debacie edukacyjnej problem równości szans edukacyjnych chłopców i dziewcząt

częst jest niemal nieobecny (Dolata 2007). Być może analizy wykorzystujące metodę EWD przyczynią się do tego, że problem w przyszłości będzie szerzej omawiany i nabierze społecznego znaczenia.

Wykonanie analiz egzaminacyjnych, interpretacja wyników, postawienie wstępnej diagnozy to dopiero początek drogi. Teraz należałoby zaplanować działania, poprzedzwszy decyzje być może jeszcze dodatkowymi badaniami prowadzonymi wewnątrz szkoły, np. w ramach ewaluacji wewnętrznej. Przełożenie wniosków z analiz na konkretne działania nie jest łatwe z wielu powodów. Zawsze istnieje obawa, czy analizy są poprawne, wnioski uprawnione, a diagnoza pewna. Szkoły mogą nie być przekonane, że zaplanowane działanie istotnie przyczyni się do poprawy sytuacji. Wiele placówek nie będzie zapewne w stanie wykonać kroku od „wiemy, jak jest” do „wiemy, co zrobić, żeby było lepiej” (Kennedy i in. 2012). Szkoły będą potrzebować wsparcia z zewnątrz, być może trwającego dłuższy czas i realizowanego w ramach zawartego ze szkołą kontraktu.

SZKOŁY PRACUJĄ ZE WSKAŹNIKAMI EWD

Wprowadzenie do gimnazjum metody edukacyjnej wartości dodanej wpłynęło zarówno na zmianę myślenia o analizie wyników egzaminacyjnych, jak i o ocenie pracy szkoły.

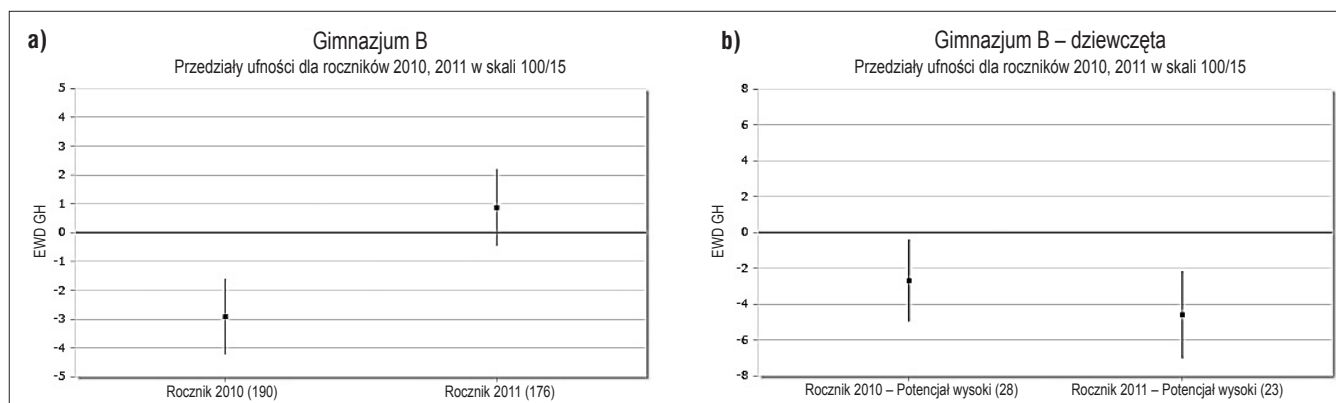
W 2012 r., w ramach III etapu badań podłużnych, zespół badawczy EWD skierował do dyrektorów i nauczycieli 150 gimnazjów (próba reprezentatywna) ankiety dotyczące różnych aspektów pracy szkoły, w tym również przeprowadzanych przez szkołę analiz wyników egzaminacyjnych. Część pytań w tym badaniu została powtórzona z analogicznego badania przeprowadzonego w 2010 r.

Podobnie, jak w 2010 r. większość dyrektorów (86%) uważa, że EWD jest przydatną miarą efektywności nauczania (Stożek 2010). Na pytanie „Czy podejście do analizy wyników egzaminów zewnętrznych zmieniło się w Pana/Pani szkole po wprowadzeniu metody edukacyjnej wartości dodanej?” 61,3% dyrektorów odpowiedziało twierdząco: *wzrosła świadomość nauczycieli dotycząca odpowiedzialności za kształcenie uczniów; EWD wprowadziło inne rozumienie sukcesu egzaminacyjnego; EWD wskazuje na konieczność analizowania czynników sprzyjających rozwojowi uczniów.*

Podobne opinie można zauważyć również w odpowiedziach na inne pytania ankietowe. 84% dyrektorów uważa, że porównywanie szkół ze względu na efektywność nauczania mierzoną EWD mobilizuje szkoły do doskonalenia metod nauczania. Możliwość uzyskania dodatniego EWD zwiększa zaangażowanie nauczycieli w pracę zdaniem 76% dyrektorów, a 82% dyrektorów jest zdania, że uwzględnienie w ocenie szkoły wyników na wejściu powoduje, że nauczyciele większą wagę przywiązują do diagnozy wstępnej.

Można przypuszczać, że te pozytywne opinie gwarantują trwałe zainteresowanie szkół wykorzystaniem wskaźników EWD. Nie wolno jednak zapominać o tym, że szkoły do tej pory koncentrowały się głównie na obliczaniu wskaźników, uczeniu się ich interpretowania i na tym wstępnym etapie optymistycznie postrzegają różne możliwości ich zastosowania. Natomiast następnym, i to kluczowym, etapem

Wykres 1. *Efektywność nauczania w zakresie przedmiotów humanistycznych w gimnazjum B – porównanie lat 2010, 2011 (w nawiasach podano liczbę uczniów; a) wyniki dla całej szkoły; b) wyniki dla dziewcząt o wysokich wynikach na wejściu; potencjał wysoki odpowiada wynikom na sprawdzianie z 7, 8, 9 przedziałów staninowych)*



jest podjęcie działań służących poprawie lub doskonaleniu pracy szkoły. Tutaj kryją się podstawowe niebezpieczeństwa. Nie ma pewności, że zaplanowane działania okażą się trafne. Efekt podjętych interwencji może nie być natychmiastowy, może nawet się zdarzyć krótkotrwałe pogorszenie wyników, a początkowe niepowodzenia mogą zniechęcić do stosowania wskaźników EWD w praktyce ewaluacyjnej szkoły.

PODSUMOWANIE

Dwa ważne narzędzia polityki oświatowej państwa: system egzaminów zewnętrznych oraz system ewaluacji oświatowej motywują szkoły do monitorowania i analizowania własnej pracy. Im większe będzie społeczne zaufanie do jakości obu systemów, tym bardziej szkoły włączą je do swojej codziennej praktyki ewaluacyjnej. Jednocześnie w tym celu należy szkołom udostępnić odpowiednie narzędzia i zapewnić system szkoleń.

Aby analizy wyników egzaminacyjnych, takie jak metoda edukacyjnej wartości dodanej, służyły podnoszeniu efektywności nauczania, na poziomie szkoły należy spełnić kilka warunków, wśród których najważniejsze to: jasne cele (koncepcja pracy szkoły) sformułowane na podstawie rozpoznania zasobów uczniowskich na wejściu, dobra współpraca w radzie pedagogicznej oraz ze specjalistami z instytucji wspierających szkołę, np. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, dobra współpraca z rodzicami, skupienie działań na rozwoju ucznia, stałe monitorowanie rezultatów podejmowanych działań i szybkie wprowadzanie korekt.

Na zakończenie przytoczę opinię prof. Jana Szczepańskiego (2004): *Polityk pytający ekspertów o rozwiązanie jakiegoś problemu może otrzymywać zbiór wykluczających się odpowiedzi i dlatego z reguły woli decydować zgodnie z interesem swojej partii czy swojego rządu. Dlatego większy wpływ na szkolnictwo mają badania i teorie*

naukowe, które weszły do programu nauczania nauczycieli i przez nauczycieli wchodzi do praktyki szkolnej.

Coraz większe zainteresowanie szkół analizami wyników egzaminacyjnych daje nadzieję, że metoda edukacyjnej wartości dodanej przeniknie na stałe do praktyki ewaluacyjnej szkół, a refleksyjnie stosowana będzie wspierać szkoły w rozwoju.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU nr 168, poz. 1324).

² Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 czerwca 2012 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

³ gimnazjum.ewd.edu.pl

LITERATURA

- Dolata R., red. (2007), *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie egzaminów zewnętrznych*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Jakubowski M. (2006), *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej*, „Biuletyn Badawczy CKE” nr 8.
- Kennedy K., Peters M., Thomas M. (2012), *How to Use Value-Added Analysis to Improve Student Learning. A field Guide for School and District Leaders*, Corwin.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. (2003), *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Model i system wartości*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, materiały z XVII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków: PTDE.
- Stożek E. (2010), *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjum*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 22–24.10.2010, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 316–322.
- Szczepański J. (2004), *Szkoła w społeczeństwie*, w: Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*. Szkoła, PWN, s. 54–86.

SUMMARY

This article explores the possibilities and conditions for the use of Value-Added indicators in internal school evaluation at middle school level (gimnazjum). The external testing system and the external evaluation system both are important tools for the educational policy of the state. Through provisions in educational law, the state motivates schools to analyze the results of external examination and conduct internal evaluation. Educational Value-Added indicators describe school performance better than the average school exam results. Existing tools (presentations of three-year exam indicators, Value-Added Calculator) can be used effectively for internal analysis. Development of a school will be possible when Value-Added indicators become a routine practice in internal school evaluation, and the eventual evaluation findings are skillfully translated into concrete actions at school level.

RODZICE – PARTNERZY SZKOŁY? PERSPEKTYWA EWALUACYJNA

WPROWADZENIE

Pytanie o rolę rodziców w życiu szkoły, poziom ich zaangażowania, jakość relacji szkoła – rodzice itd. jest pytaniem ważnym i stale powracającym w dyskusjach na temat kondycji polskiej szkoły. Przyjmuje się, że współpraca pomiędzy szkołą i rodziną jest jednym z kluczowych warunków zarówno rozwoju samych uczniów, jak i rozwoju oraz poziomu funkcjonowania szkoły jako instytucji społecznej. W raporcie Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* podkreśla się, że: *niezbędne jest zaangażowanie i odpowiedzialność rodziców za wychowanie i edukację dzieci* (Boni 2009, s. 228). Bez zaangażowania rodziców znacząco obniżają się szanse na sukces edukacyjny ucznia (Meighan 1993).

Joanna Kołodziejczyk
Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński
Bartłomiej Walczak
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski
Tomasz Kasprzak
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

W kontekście funkcji wychowawczej szkoły podkreśla się, że kształtowanie postaw prospołecznych, skuteczne przeciwdziałanie i zapobieganie przemocy szkolnej nie jest możliwe bez udziału rodziców¹. Stąd tworzenie warunków umożliwiających współpracę między szkołą a domem jest jednym z priorytetów polityki oświatowej państwa. Znajduje to wyraz w podstawowym dla polskiej oświaty dokumencie prawnym, jakim jest ustawa o systemie oświaty², w której gwarantuje się rodzicom, w formie partycypacji przedstawicielskiej, prawo do współstanowienia o kluczowych dla szkoły obszarach jej funkcjonowania. W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego³ zdefiniowano jako partnerskie oczekiwane relacje między szkołą a rodzicami, natomiast w wymaganium „Rodzice są partnerami szkoły” postawiono szkołom zadanie nawiązywania takich stosunków (jednego z 17 sformułowanych wobec szkół).