

Beata Gofron

O potrzebie badań nierówności edukacyjnych

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 499-507

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Beata Gofron (Częstochowa)

O potrzebie badań nierówności edukacyjnych

Równość szans życiowych w dostępie do rozmaitych dóbr (w tym także do edukacji) jest ważnym problemem społecznym w demokratycznych i demokratyzujących się społeczeństwach. Jest jednak tak, że zróżnicowanie przestrzeni społecznej oraz selekcionowane (między innymi przez szkołę) dążenia jednostek powodują różnice w dostępności kształcenia, różnicując tym samym dostęp do dóbr innego rodzaju.

Procesy selekcji społecznych w oświacie interesują od dawna naukowców, działaczy oświatowych i polityków. Wzrost zainteresowania tą kwestią następuje zwykle podczas przygotowywania reform systemu edukacji, bądź też w czasie zastrzania się sytuacji kryzysowych w oświacie.

Nie ulega wątpliwości, że system edukacji, spełniając dwie podstawowe funkcje: socjalizacyjną i selekcyjną, „podtrzymuje” system kulturowy oraz dostarcza społeczeństwu odpowiedniego „materiału ludzkiego”, bez którego nie mogłoby ono sprawnie funkcjonować. Procesy selekcji szkolnej to procesy różnicowania się dróg szkolnych i szans edukacyjnych. Dzieci są w szkole i przez szkołę stopniowo różnicowane na te, które osiągają sukces, oraz te, które go nie uzyskują, co istotnie wpływa na ich dalsze losy szkolne i pozaszkolne. Organizacja i funkcjonowanie systemu edukacji nieustannie przekładają, według różnych kodów, nierówności poziomu społecznego na nierówności poziomu szkolnego. Mechanizm procesów selekcyjnych, przeobrażając nierówność społeczną w nierówność czysto szkolną, wytwarza nierówność poziomu bądź nierówność powodzenia. Ukrywa ona i uświęca w kategoriach szkolnych nierówność szans dostępu do wyższych szczebli kształcenia. Tak więc, przynależność do grupy pochodzenia, z którą są ściśle związane warunki życia, etos i dziedziczony kapitał społeczno-kulturowy, obok płci i miejsca zamieszkania określają w sposób dominujący, choć nie rozstrzygający, przebieg szkolnej trajektorii, a w konsekwencji osiągniętą pozycję społeczną i zawodową. Procesy selekcji (i autoselekcji) zatrzymują w sposób nieuchronny na niższych poziomach kulturowego wtajemniczenia i sukcesu życiowego „wydziedziczonych”, premiuja natomiast tych, którzy traktują prawomocną kulturę jako swój należny spadek. Ci drudzy już w rodzinach wyposażeni są w kapitał kulturowy, motywację i ufność we własny sukces.

Przebieg procesów selekcyjnych zależy od licznych realiów społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych i oświatowych. System selekcji działa przez swe poszczególne układy, a nawet ich elementy składowe, które mogą uaktywniać

się pojedynczo lub w rozmaitych syndromach. I choć pojedynczy uczeń dostrzega niektóre tylko elementy stwarzające mu nowe możliwości lub nie do pokonania bariery, w istocie rzeczy poszczególne czynniki i całe ich układy najczęściej tworzą mniej lub bardziej trwałe powiązania. W konkretnych sytuacjach szkolnych i życiowych mogą znacznie ograniczać możliwości wyboru dalszej drogi kształcenia. Niezależnie więc od tego, że losy szkolne uczniów kształtowane są przez nich samych (procesy autoselekcji), a także pod bezpośrednim wpływem nauczycieli, rodziców i innych uczestników procesu edukacyjnego, wszystko to odbywa się w szerszych ramach wyznaczonych przez politykę, dynamikę procesów społecznych i gospodarczych, przemiany kultury, a więc przez ogromnie ważny spłot wyznaczników o charakterze makrostrukturalnym. Trudno w pełni zrozumieć procesy selekcji bez poznania zróżnicowań wewnątrz i między szkołami bez zrozumienia, w jaki sposób owo zróżnicowanie nakłada się na zróżnicowanie przestrzeni społecznej poza systemem kształcenia, bez ustalenia wreszcie, jak owe zróżnicowane ramy sytuacyjne są postrzegane i jak odmiennie odczytywane ich znaczenie przejawia się zróżnicowaniem dróg edukacyjnych.

Dość dawno zauważono, że procesy selekcji szkolnych można rozpatrywać w kategoriach reprodukcji struktury społecznej. Okazuje się bowiem, że wybory dróg kształcenia (do pewnego stopnia swobodne) są w istocie funkcjonalne wobec potrzeb struktury społecznej, ponieważ im odpowiadają. Uczeń zachowuje się tak w systemie edukacyjnym (gdy chodzi o jego motywacje, osiągnięcia, aspiracje, plany, losy), jak tego oczekuje od niego społeczeństwo i w masie statystycznej przyczynia się bardziej do odtwarzania struktury społecznej niż do jej burzenia. Ruchliwość międzypokoleniowa pozostaje na prawie niezmiennym poziomie, wybory i zachowania ludzi powtarzają się często, wbrew oczywistym interesom jednostkowym i zabiegom polityki oświatowej. Tendencja do wysokiego poziomu autorekrutacji w obrębie poszczególnych grup społecznych utrzymuje się, ludzie zaś działają jakby „na zlecenie” owej tendencji.

Uczniowskie orientacje, dotyczące między innymi wyboru drogi kształcenia, są wypadkową możliwości i ograniczeń. Warto więc zauważyć, że poszczególne kategorie uczniów różnią się nie tylko odmiennym rozkładem ograniczeń i determinacji obiektywnych, ale także odmiennym postrzeganiem sytuacji wyboru, to znaczy przypisywaniem jej odmiennych znaczeń. Różne kategorie uczniów różnie odtwarzające szkolne układy znaczeń odmiennie planują swe drogi kształcenia, zróżnicowane są też realne wybory i losy szkolne tych grup. A.C. Kerckhoff (1976) zauważa, że wyjaśnianie procesów selekcyjnych powinno uwzględniać dwie perspektywy – socjalizacyjną i alokacyjną. W ramach alokacji mamy do czynienia z dystrybucją wszelkiego rodzaju (danych obiektywnie) ograniczeń, upośledzeń i przywilejów, które wyznaczają biografię, także szkolną, jednostki. Uwarunkowania te mają charakter strukturalny, ponieważ związane są z organizacją nauczania, sposobami i kryteriami selekcji, pozycją wyjściową (pochodzeniem społecznym, miejscem zamieszkania) itp. Perspektywa ta powinna być dopełniona perspektywą socjalizacyjną. Chodzi w niej o wyjaśnianie procesu różnicowania się dróg szkolnych przede

wszystkim przez motywację, aspiracje i kompetencje ucznia. Socjalizacja jest w pewnym sensie wynikiem procesów alokacji, ale i zwrotnie wspiera ich działanie.

Alokacja do rozmaitych kierunków kształcenia (a w konsekwencji do rozmaitych pozycji społecznych i zawodowych) odbywa się oczywiście nie tylko w ramach systemu szkolnego, ale rola szkoły w tym procesie jest ogromna. To właśnie w szkole i poprzez szkołę zachodzi dystrybucja uczniów między poszczególne poziomy i kierunki kształcenia, to znaczy przyporządkowanie określonym kategoriom wejściowym uczniów określonych kierunków i poziomów nauczania. W rezultacie system edukacji różnicuje się zgodnie ze zróżnicowaniem przestrzeni społecznej, w której działa. „Wejściowe” zróżnicowanie społeczne przechodzi w zróżnicowanie szkolne. Te procesy różnicowania się osiągnięć edukacyjnych prowadzą w rezultacie do międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznych.

Zarówno w polskiej literaturze, jak i światowej głównym przedmiotem zainteresowania jest zróżnicowanie udziału młodzieży z różnych warstw społecznych wśród osób aktywnych edukacyjnie na wyższych (ponadobowiązkowych) poziomach systemu szkolnego. Badania nad międzypokoleniową ruchliwością społeczną i edukacyjną z punktu widzenia otwartości systemu społecznego oraz z punktu widzenia stopnia demokratyzacji formalnej oświaty zdominowały problematykę nierówności edukacyjnych. W ramach tych badań można wyodrębnić dwa podstawowe nurty. Pierwszy z nich, ujmując nierówności edukacyjne z perspektywy mikrospołecznej, koncentruje się na poszukiwaniu źródeł nierówności w sferze czynników rodzinno-środowiskowych, psychospołecznych i infrastrukturalnych. Drugi nurt badań, stawiając sobie za cel opis nierówności edukacyjnych z perspektywy makrospołecznej, ukazuje zróżnicowania edukacyjne jako element międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznych prowadzącej do reprodukcji struktury społecznej. Wydaje się, że w toku badań nad społecznymi i edukacyjnymi nierównościami powinno połączyć się te dwie odmienne perspektywy. Pierwsza z nich wyjaśniałaby prawidłowości regulujące jednostkową aktywność edukacyjną, druga natomiast ukazywałaby makrostrukturalne, względnie trwałe prawidłowości różnicujące wybory dróg kształcenia uczniów wywodzących się z określonych grup rodzinno-środowiskowych. Pozwoliłoby to na zetknięcie ze sobą jednostkowych i grupowych (mikro- i makrostrukturalnych) uwarunkowań zjawisk życia społecznego.

W literaturze światowej orientacja łącząca mikro- i makrostrukturalne podejście do problemów nierówności społecznych i edukacyjnych obecna jest w badaniach R. Boudona (1973, 1974, 1977), P. Bourdieu i J.C. Passerona (1990), M. Kohna (1969), B. Bernsteina (1993) i A.C Kerckhoffa (1976). Autorzy ci postrzegają nierówności edukacyjne w perspektywie szeroko pojmowanego systemu zróżnicowań i nierówności społecznych i pokazują mechanizmy petryfikacji bądź zmiany struktury społecznej rozumianej jako pewien stratyfikacyjny układ pozycji społecznych.

W polskiej literaturze przedmiotu najbardziej wyczerpujący obraz mechanizmów selekcyjnych przedstawił M. Szymański (1988, 1996). Zaproponowany przez niego model selekcji szkolnej uwzględnia zarówno miejsce powstawania i oddziaływania czynników selekcji, jak i ich charakter. Pierwszy układ uwarunkowań procesów selekcyjnych w systemie szkolnym mieści się w różnych kręgach „przestrzeni

społecznej” i obejmuje uwarunkowania tkwiące w makro-, mezzo- i mikrostrukturach społecznych, w konkretnych instytucjach edukacyjnych oraz w samym uczniu. Drugi układ uwarunkowań selekcji szkolnej przebiega poprzez wszystkie wymienione struktury społeczne i grupuje różne rodzaje czynników (ekonomiczne, społeczne, kulturowe, oświatowe i biopsychiczne). Każda grupa czynników oddziałuje kompleksowo, gdyż na przykład sytuacja ekonomiczna studenta jest w ostatecznym efekcie wykładnikiem sytuacji materialnej kształcącego się i jego rodziny, warunków ekonomicznych środowiska lokalnego, określonego regionu i całego kraju. Trzeci układ uwarunkowań stanowią „węzły”, które tworzą się w miejscach ząbkowania się obu wyżej wymienionych układów. Jeśli zatem z pierwszego wybierzemy uwarunkowania tkwiące w środowisku lokalnym, a z drugiego oddziaływania czynników kulturowych, to w efekcie otrzymujemy, bardzo znaczący dla szans edukacyjnych każdego członka miejscowej społeczności, układ kulturowych oddziaływań środowiska. Przebieg selekcji szkolnej zależy też od czwartego układu uwarunkowań, który tworzą kształtujące się spontanicznie warunki sytuacyjne. Siła oddziaływania wymienionych układów wpływających na kształtowanie się szans edukacyjnych uczniów – i w ostatecznym efekcie – na przebieg selekcji szkolnej polega na tym, że obejmują one niemal wszystkie sfery rzeczywistości, funkcjonują w różnych płaszczyznach, tworzą całościowo oddziałujące układy, a zarazem mogą wywierać istotny wpływ także przez pojedyncze czynniki.

W ostatnich latach nastąpiły w Polsce gwałtowne zmiany rzeczywistości społecznej, trwa głęboka przebudowa systemu edukacyjnego. Niestety, wiele wskazuje na to, że w latach dziewięćdziesiątych (w porównaniu z dekadami poprzednimi) dysproporcje w dostępie do edukacji przedstawicieli różnych grup społecznych znacznie się powiększyły. Dane o pochodzeniu społecznym młodzieży uczącej się w różnych typach szkół w ostatnich latach zupełnie zniknęły z wydawanych przez GUS roczników statystycznych szkolnictwa. Trudno uwierzyć, że jest to stan przypadkowy. Bliższa chyba prawdy jest teza, że w latach, w których tak dużo się mówi o demokratyzacji życia społecznego, nieegalitarny stan oświaty pogłębił się tak znacznie, że władze wolą zaprzestać podawania od kilkudziesięciu lat publikowanych danych, niż je ujawniać i wywołać krytykę. Zagrożenie nierównościami szans edukacyjnych po 11 latach od podjęcia transformacji systemowej stało się szczególnie wyraziste i niepokojące ze względu na konsekwencje dla rozwoju społecznego. Jest ono skutkiem zarówno niewłaściwych decyzji, jak i zaniechania odpowiednich działań.

Polityka edukacyjna państwa prowadzona jest tak, jakby państwo zrezygnowało z obowiązku zapewnienia równego dostępu do kształcenia, zwijany bowiem jest wyraźnie parasol ochronny nad uczniami ze środowisk nieuprzywilejowanych. Trzy stale występujące cechy tak zwane przypisane (miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia rodziców oraz poziom dochodów), które najsilniej warunkują dostęp do wysokiego poziomu wykształcenia, występowały w Polsce także w poprzednim okresie i były wielokrotnie potwierdzane w różnych badaniach. W okresie transformacji rola tych czynników zwiększyła się istotnie w związku ze stałym wycofywaniem się władz publicznych z pomocy socjalnej kształcącej się młodzieży. Strate-

giczna i regulacyjna rola państwa w dziedzinie edukacji - doceniana w świecie – stała się u nas, w związku z żywiołową decentralizacją, bardzo ostatnio niemożliwa. Traktowanie edukacji w liberalnej strategii rozwoju tak samo jak każdego innego dobra rynkowego, które znajduje (lub nie) nabywców, powiększa bariery dostępności i przyczynia się do dziedziczenia statusu społecznego i materialnego rodziców. W warunkach współczesnej Polski, gdy postępuje i pogłębia się proces rozwarstwienia dochodowego i ubożenia rodzin, państwo ma o wiele więcej w tej dziedzinie do zrobienia, niż w społeczeństwach o ustabilizowanych i rozwiniętych mechanizmach demokracji i wolnego rynku.

Chociaż więc obraz mechanizmów procesów selekcyjnych został dość dobrze rozpoznany, nie znaczy to jednak, że ujawniono już wszystkie przyczyny nierówności edukacyjnych i żadnych nowych teorii wyjaśniających nie należy się spodziewać. Tym bardziej że zmiany rzeczywistości społecznej i edukacyjnej spowodowały znaczną dezaktualizację prawie wszystkich badań dotyczących problemu selekcji szkolnych. Pojawiła się potrzeba zgromadzenia w toku badań empirycznych nowych informacji, które pozwoliłyby pogłębić, rozwinąć i zaktualizować teorie wyjaśniające mechanizmy procesów selekcyjnych w kontekście istniejących obecnie w Polsce realiów.

Celem rozpoczętych już badań jest ustalenie przebiegu procesów selekcyjnych (i autoselekcyjnych) na progu między szkołą podstawową i szkołami ponadpodstawowymi, a zwłaszcza określenie związków między położeniem społecznym uczniów kończących szkoły podstawowe a ich dalszymi losami edukacyjnymi. Badania te mają dostarczyć odpowiedzi na takie, między innymi, pytania.

- Jaki jest poziom aspiracji edukacyjnych rodziców odnoszących się do ich dzieci kończących szkołę podstawową, a jaki jest poziom aspiracji deklarowany przez samych uczniów?
- Jakie jest zróżnicowanie tak określonego poziomu aspiracji uczniów i ich rodziców w różnych układach stratyfikacyjnych (ze względu na miejsce zamieszkania, przynależność społeczno-zawodową, poziom wykształcenia, poziom dochodów itp.)?
- Jaki jest poziom osiągnięć szkolnych (mierzony średnią ocen) i poziom rozwoju umysłowego (mierzony testem Thorndike'a i Foshay'a) uczniów kończących szkołę podstawową?
- Jakie jest zróżnicowanie tak określonego poziomu osiągnięć szkolnych i poziomu rozwoju umysłowego w różnych układach stratyfikacyjnych (ze względu na miejsce zamieszkania, przynależność społeczno-zawodową, poziom wykształcenia rodziców, poziom dochodów itp.)?
- Czy zróżnicowanie poziomu aspiracji uczniów, poziomu osiągnięć szkolnych i poziomu rozwoju umysłowego ma charakter głównie socjogeny, czy też uwarunkowania społeczne mają w tym względzie mniejsze znaczenie niż uwarunkowania innego rodzaju?
- Jak ostre są selekcje u progu szkoły ponadpodstawowej?
- Czy plany edukacyjne dotyczące dalszego kształcenia związane są z dotychczasową i planowaną pozycją społeczną?

- Jakie są losy szkolne (wybór szkoły ponadpodstawowej) i zróżnicowanie tych losów w różnych układach stratyfikacyjnych (ze względu na miejsce zamieszkania, przynależność społeczno-zawodową, poziom wykształcenia rodziców, poziom dochodów itp.)?
- Czy plany edukacyjne deklarowane przy końcu szkoły podstawowej udaje się realizować w kolejnych latach kształcenia i jaki wpływ ma na procesy ruchliwości społecznej kontekst społeczny?

Te i inne pytania dotyczą startu uczniów do kształcenia ponadpodstawowego i jego społecznego zróżnicowania. Rozpatrywany będzie związek wyboru określonego typu szkoły średniej (jest to w polskich warunkach najważniejszy próg selekcyjny, ponieważ w tym czasie dokonuje się wstępna segregacja uczniów) z różnymi czynnikami określającymi przestrzeń społeczną. Wyjaśnianie procesu edukacji i selekcji w nim występujących (traktowanego jako proces dystrybucji kształconych między poszczególne poziomy nauczania) jest rozpoznawaniem tych prawidłowości, które powodują przyporządkowanie określonym kategoriom uczniów określonych poziomów nauczania. Ustalenie rozkładu szans edukacyjnych możliwe jest dzięki porównaniu odsetków uczniów z różnych kategorii społecznych i różnych typów miejsca zamieszkania przechodzących do różnych typów szkół średnich. W ten sposób wyodrębnia się takie cechy (wykładniki) biografii uczniów, które najsilniej różnicują szanse edukacyjne. Wskaźniki dostępności (selektywności) wyliczają szanse dla różnych kategorii uczniów rozpoczęcia edukacji w określonym typie szkoły średniej.

Badaniami objęci będą absolwenci szkół podstawowych oraz uczniowie wszystkich typów szkół ponadpodstawowych. Ze względu na brak możliwości przeprowadzenia badań na pełnej zbiorowości młodzieży polskiej, a nawet na jej losowo dobranej reprezentacji, studium oparte zostanie na dobranej próbie młodzieży kształcącej się na określonym obszarze typowym dla Polski (województwo śląskie), przy czym zastosowany wybór mieć będzie charakter warstwowo-celowy. Polega on na tym, że:

- badania lokalizuje się w wybranych typach miejscowości,
- w wyznaczonych do badań miejscowościach wybiera się szkoły o cechach typowych dla ogółu szkół funkcjonujących w danej miejscowości.

Badania zlokalizowano w czterech następujących kategoriach miejscowości: miasto wojewódzkie, miasta powiatowe, małe miasta nie będące siedzibą powiatu, wieś, przy czym z każdej z tych kategorii wybranych zostało dziesięć szkół podstawowych. Badania rozpoczęły się (w lutym 2000 r.) w ósmych klasach szkół podstawowych i będą kontynuowane corocznymi sondażami obejmującymi całą dobraną zbiorowość. Chodzi bowiem o uzyskanie obrazu dynamicznego („przekroju”) procesów selekcyjnych i autoselekcyjnych i w związku z tym cała badana populacja obserwowana będzie w sposób ciągły – podłużnie – przez kilka lat, z zastosowaniem corocznego pomiaru i wglądu diagnostycznego. Będą zebrane pełne dane o uczniach i ich rodzinach.

Podstawową metodą badawczą będzie sondaż diagnostyczny, która to metoda pozwala na poznanie określonego zjawiska społecznego (w tym przypadku proce-

sów selekcji), ustalenie jego zasięgu, zakresu, poziomu i intensywności, następnie ocenę i w wyniku tego zaprojektowanie modyfikacji (zmian). Metoda sondażu pozwala na uzyskanie odpowiedzi na pytania: kto działa, dlaczego i co się dzieje w interesującej nas dziedzinie pod takim a takim względem. Technikami badawczymi pomocnymi w zebraniu materiału badawczego będą: ankieta, wywiad, obserwacja uczestnicząca, testy pedagogiczne i analiza dokumentów.

Badania rozpoczęły się od analiz dokumentacji organów terenowej administracji oświatowej oraz szkół. Dostarczą one informacji na temat wielkości interesującej nas populacji młodzieży, warunków pracy szkół (liczby pracowni przedmiotowych, wyposażenia w środki dydaktyczne, poziomu wykształcenia nauczycieli itp.). W toku analizy dokumentów zostaną też zebrane dane na temat poziomu osiągnięć szkolnych uczniów kończących szkołę podstawową (a w następnych latach badań kolejne lata szkół ponadpodstawowych), przy czym poziom ów ustalany będzie na podstawie uzyskiwanych przez uczniów ocen szkolnych. Dane te wzbogacone będą o informacje uzyskane od nauczycieli na temat funkcjonowania w szkole poszczególnych uczniów (ich uzdolnień, zainteresowań, prognoz co do dalszego kształcenia itp.). Będą one pochodzić z kart informacyjnych wypełnianych przez nauczycieli wychowawców klas ósmych szkół podstawowych i klas pierwszych szkół ponadpodstawowych. Uczniowie kończący szkołę podstawową poddani zostaną ponadto pomiarowi cichego czytania ze zrozumieniem (według testu Thorndike'a i Foshay'a), który traktowany jest jako diagnostyczny dla ogólnego poziomu umysłowego. Wyniki w tym teście zależą od poziomu rozumowania i wnioskowania, są w wysokim stopniu skorelowane z wynikami w werbalnym teście inteligencji.

Analiza dokumentacji i badania testowe wzbogacone zostaną o obserwację rzeczywistych sytuacji, zdarzeń i zjawisk dokonujących się w życiu.

Obszerną część materiału empirycznego stanowią będą informacje uzyskane za pomocą badań ankietowych i wywiadów. Posłużą one do zebrania podstawowych danych o uczniu i jego rodzinie (poziom wykształcenia rodziców, poziom dochodów, plany edukacyjne rodziców w stosunku do ich dzieci, plany edukacyjne i poziom aspiracji samych uczniów itp.). Dane te uzyskane będą od uczniów klas ósmych (i ich rodziców), którzy dodatkowo napiszą wypracowanie na temat: „Moje plany związane z wyborem szkoły i przyszłej pracy”. Tak więc uczniowie klas ósmych przedstawiają swoje zamierzenia edukacyjne, pisząc na ten temat wypracowanie i wypełniając skategoryzowaną ankietę (wypracowanie – w lutym 2000 r., ankieta – bezpośrednio przed składaniem podań do szkół średnich – kwiecień 2000 r.). W konstrukcji ankiety zastosowano wzajemnie się uzupełniające pytania o charakterze zamkniętym i pytania otwarte. Odpowiedzi skategoryzowane bez trudu będzie można poddać analizie statystycznej, pozostałe – szerzej wyjaśnią to, co stanowi tylko suchą informację statystyczną. Ankiety, które wypełnią uczniowie z badanej populacji już w okresie nauki w szkołach średnich, dotyczyć będą między innymi: motywów wyboru szkoły, samopoczucia w nowej szkole, napotykanych trudności itp.

Ostatnią grupę zastosowanych w badaniach technik stanowią będą wywiady. Z ich pomocą uzyskiwane będą informacje od samych uczniów (zarówno w okresie

ich nauki w szkole podstawowej, jak i w czasie kształcenia na poziomie średnim), od nauczycieli szkół podstawowych i średnich, pracowników nadzoru pedagogicznego, psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkołach oraz od rodziców badanej młodzieży. Przy zbieraniu danych nie będzie respektowana zasada anonimowości. Wynika to z podstawowego założenia badań, w których chodzi o dokonanie konfrontacji opinii o tych samych uczniach, pochodzących z różnych źródeł i wydawanych w różnym czasie.

Drogi szkolne uczniów i procesy selekcyjne w ich trakcie zachodzące będą więc śledzone w kilku punktach biografii szkolnej, zgodnie z następującym schematem:

start (próg) – zamiary (cele) – wkład (wysiłek) – efekt. Zmienne niezależne występujące w badaniach obejmują:

- zmienne środowiskowe – typ środowiska wychowawczego, wielkość miejscowości, jej charakter społeczny i gospodarczy, cechy kulturowe itp.,
- zmienne rodzinne – wielkość rodziny, jej charakter, struktura, wiek rodziców, poziom wykształcenia i zawód rodziców, liczba rodzeństwa, standard warunków materialnych rodziny, jej zainteresowania kulturalne itp.,
- zmienne dotyczące ucznia – płeć, wiek, wyniki w nauce, rozwój fizyczny, stan zdrowia, poziom rozwoju umysłowego itp.

Zmienne zależne natomiast stanowią:

- poziom aspiracji edukacyjnych deklarowany przez samych uczniów i ich rodziców – preferowany typ szkoły ponadpodstawowej, przewidywany docelowy poziom wykształcenia (w wariacie maksymalnym, minimalnym i najbardziej realnym), a także życzenia zawodowe (najbardziej pożądany zawód),
- losy szkolne uczniów – wybrany typ szkoły ponadpodstawowej, poziom osiągnięć szkolnych mierzony średnią ocen uzyskanych w pierwszym semestrze pierwszej klasy.

Wielość zmiennych, ich złożony charakter wymagają poszukiwania zróżnicowanych pod względem jakościowym, a zarazem stosunkowo łatwych mierzalnych wskaźników. Jako wskaźniki zmiennych przyjęto odpowiedzi uczniów i rodziców na pytania ankietowe, informacje udzielane w toku wywiadów, dane z dokumentacji szkół podstawowych i średnich oraz wyniki testu Thorndike'a i Foshay'a mierzącego poziom cichego czytania ze zrozumieniem. Przeważają więc – zgodnie z terminologią S. Nowaka – wskaźniki inferencyjne oraz wskaźniki empiryczno-inferencyjne.

Bibliografia

- Bernstein B. (1993), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa, PIW.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris.
- Boudon R. (1974), *Education, Inequality and Social Opportunity*, New York.
- Boudon R. (1977), *Effects pervers et ordre sociale*, Paris.
- Boudon R. (1993), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris,

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, PWN.
- Brzeziński J. (1980), *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa, PWN.
- Jarosz M. (1984), *Nierówności społeczne*, KiW.
- Kerckhoff A.C. (1976), *The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?* „Social Forces”. Vol. 55, nr 2.
- Kohn M. (1969), *Class and Conformity: A Study in Values*, Nomewood.
- Kwieciński Z. (1995), *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Nowak S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, PWN.
- Piwowarski R. (1992), *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, Warszawa, PWN.
- Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży* (1996), Warszawa, CBOS.
- Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci* (1992). (red. Szymański M.), Warszawa, IBE.
- Szymański M. (1988), *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa, PWN.
- Szymański M. (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa, IBE.