

Domalewski, Jarosław

Syndrom "placówki" i "wyścig szczurów" : ukryte funkcje egzaminów zewnętrznych

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 15 (360), 157-183

2003

Artykuł został 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.

*Polska Akademia Nauk
Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa*

Jarosław Domalewski

SYNDROM „PLACÓWKI” I „WYŚCIG SZCZURÓW” UKRYTE FUNKCJE EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

Wprowadzane od 1999 roku zmiany w systemie oświaty mają służyć osiągnięciu trzech podstawowych celów. Po pierwsze – podniesieniu poziomu kształcenia społeczeństwa polskiego. Po drugie – upowszechnieniu kształcenia na szczeblu średnim (maturalnym). Po trzecie – wyrównaniu szans oświatowych młodzieży wiejskiej i wywodzącej się z rodzin o niskich statusach społecznych (*Reforma systemu edukacji...* 1998). Realizacji powyższych zamierzeń podporządkowane były między innymi reforma programowa i strukturalna szkolnictwa, zmiany w Karcie Nauczyciela i w systemie zarządzania oświatą. Nie sposób zapomnieć o jeszcze jednej zmianie, jaką jest zewnętrzny system oceniania: sprawdzian przeprowadzany pod koniec nauki w zreformowanej sześcioklasowej szkole podstawowej i egzaminy w trzeciej klasie nowo powstałego gimnazjum. Jak podają autorzy reformy, ewaluacja ma wówczas sens, gdy spełnia określone standardy. Są to: 1) przydatność (jej przeprowadzenie jest uzasadnione tylko wówczas, gdy uzyskane wyniki czemuś służą); 2) wykonalność (możliwość przeprowadzenia ze względów merytorycznych, organizacyjnych i ekonomicznych); 3) etyczność; 4) rzetelność zastosowanych procedur i narzędzi (MEN 1999: 19). W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy się głównie na pierwszym z wymienionych standardów ewaluacji. Przede wszystkim dlatego, że to właśnie przydatność wyników ewaluacji decyduje o możliwości urzeczywistnienia jednego z celów reformy, jakim jest wyrównanie szans oświatowych młodzieży ze środowisk nieuprzywilejowanych.

W ogłoszonych w 2002 roku przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wynikach egzaminów gimnazjalnych (jak również sprawdzianów), zwraca uwagę ich zaskakujące zróżnicowanie regionalne. Generalnie wyższe osiągnięcia wyróżniają regiony charakteryzujące się niższym poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego (zob. *Prezentacja...* 2002). Powstaje pytanie o czynniki determinujące osią-

gnięcia uczniów na egzaminach gimnazjalnych. W jakim stopniu środowisko szkoły warunkuje efekty jej funkcjonowania mierzone wynikami na egzaminie gimnazjalnym? Czyżby w efekcie zmian zachodzących w oświacie poziom funkcjonowania szkoły 'uwolnił się' od wpływów środowiskowych?

PROCEDURA BADAŃ WŁASNYCH

Prezentowane tu wyniki pochodzą z badań¹ zrealizowanych w czerwcu 2002 roku przez Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w sześciu celowo dobranych gminach wiejskich. Podstawę doboru badanych środowisk stanowiły opracowane przez zespół ekspertów w oparciu o dane GUS i MENiS indywidualnie dla każdej z gmin w Polsce charakterystyki sytuacji gospodarczej, demograficznej, infrastruktury i oświatowej (zob. Rosner 2002). We wstępnym etapie wybrano dwie gminy wyróżniające się skrajnie korzystną, dwie o przeciętnej i dwie o skrajnie niekorzystnej sytuacji demograficznej, gospodarczej i stanu rozwoju infrastruktury. Następnie w obrębie gmin skrajnych poszukiwano takich, które w możliwie największym stopniu zróżnicowane są pod względem charakterystyk oświatowych. W odniesieniu do gmin 'środka', przeciętnych pod względem sytuacji gospodarczej, demograficznej, oświatowej i stanu infrastruktury, kryterium doboru stanowił odsetek ziemi w indywidualnych gospodarstwach rolnych. W ten sposób w jednej z gmin przeciętnych blisko 100% użytków rolnych znajduje się w indywidualnych gospodarstwach rolnych, w drugiej ze względu na obecność w przeszłości PGR odsetek ten nie przekracza 50%. Taki właśnie dobór środowisk do

Tabela 1. Zasady doboru gmin do badania*

Gminy	Charakterystyki demograficzne	Charakterystyki gospodarcze	Stan rozwoju infrastruktury	Charakterystyki oświatowe	Udział ziemi w indywidualnych gospodarstwach rolnych
Białe Błota	+	+	+	+	
Dywity	+	+	+	-	
Gizałki	±	±	±	±	wysoki
Otyń	±	±	±	±	niski
Kluczewsko	-	-	-	+	
Płaska	-	-	-	-	

* Gdzie (+) oznacza 'korzystną' charakterystykę gminy w danym wymiarze, (±) 'przeciętną', (-) 'niekorzystną'.

¹ Badanie własne realizowane w ramach grantu KBN nr 5 H01F 019 21, *Psychologiczny, społeczny i edukacyjny potencjał wsi*, kierowanego przez dr hab. K. Szafraniec, prof. UMK. Badanie gimnazjalistów stanowi element szerszego projektu badawczego obejmującego dorosłych mieszkań-

badania umożliwia podjęcie próby diagnozy relacji między podstawowymi charakterystykami środowiska szkoły a osiągnięciami uczniów na egzaminach gimnazjalnych.

Badanie przeprowadzono w drugiej połowie czerwca 2002 roku, tuż po wystawieniu ocen końcowych oraz dostarczeniu przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne wyników uczniów z egzaminów gimnazjalnych². Badaniem objęto wszystkich dostępnych w chwili jego przeprowadzania uczniów klas trzecich gimnazjów, znajdujących się na terenie badanych gmin (od 31 do 96% uczniów poszczególnych oddziałów szkolnych). Przeciętnie ankietowano dwóch spośród trzech uczniów gimnazjów znajdujących się na terenie wytypowanych do badania gmin. Ponieważ odsetek uczniów nieobjętych badaniem był znaczący, zwrócono się do wychowawców klas z prośbą o dokonanie charakterystyk społeczno-zawodowych rodzin pochodzenia gimnazjalistów. Uzyskany w ten sposób obraz całej populacji, jakkolwiek obarczony pewnym błędem, pozwolił na udzielenie odpowiedzi na pytanie: kim byli nie objęci badaniem uczniowie. Porównanie charakterystyk całej populacji i objętej badaniem zbiorowości wskazuje przeciętnie na niewielkie od 2 do 8 punktów procentowych różnice poszczególnych charakterystyk. Nie objęci badaniem uczniowie to przede wszystkim chłopcy, wywodzący się z rodzin niepracujących i rolniczych, z relatywnie niskim poziomem wykształcenia rodziców. Uzyskane przez nich wyniki na egzaminach gimnazjalnych są przeciętnie niższe aniżeli w całej populacji (wskazują na to wartości średnich wyników porównywanych zbiorowości oraz wyższe minimalne osiągnięcia objętych badaniem uczniów). Mamy zatem do czynienia z w niewielkim stopniu pozytywnie „wyselekcjonowaną” zbiorowością. Bez wątpienia korzystniejsze charakterystyki badanej zbiorowości w porównaniu z populacją są konsekwencją momentu, w jakim badanie zostało zrealizowane. Koniec roku szkolnego zazwyczaj charakteryzuje się dużą absencją uczącej się młodzieży, tym bardziej wśród w zasadzie już absolwentów gimnazjum. Można przypuszczać, że w chwili badania była obecna w szkole młodzież traktująca naukę szkolną i pobyt w szkole jako źródło sukcesów i miłe spotkanie, a nie jako przykry obowiązek, tym samym osiągająca wyniki wyższe aniżeli w całej populacji.

Badanie przeprowadzono metodą audytoryjną. Poza kwestionariuszem ankiety zastosowano również Test Matryc Ravena oraz test cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO.

ców wsi, wiejskich liderów, przedsiębiorców, przedstawicieli wiejskiej inteligencji, władz samorządowych, nauczycieli. Realizatorem badań terenowych był Zakład Badań Naukowych PTS i BSM – Badania Społeczne i Marketingowe.

² W chwili badania wynikami egzaminów gimnazjalnych nie dysponowali jedynie uczniowie pozamiejscowego oddziału gimnazjum w Niedoradzu (gmina Otyń). Dlatego też ta grupa gimnazjalistów została pominięta w przeprowadzonych analizach.

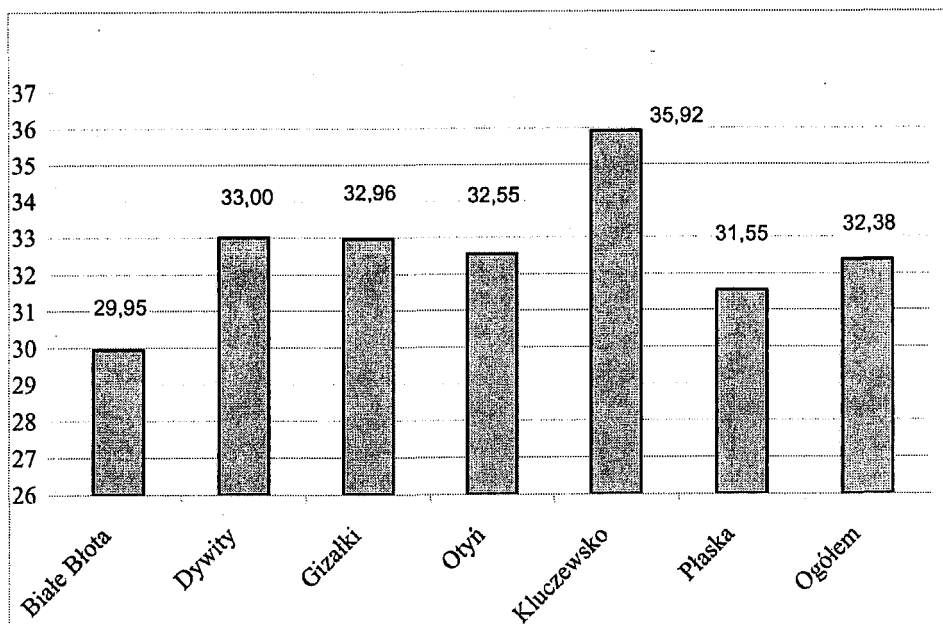
EGZAMIN GIMNAZJALNY – PROCEDURA, WYNIKI OGÓLNOPOLSKIE A WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Po raz pierwszy egzaminy gimnazjalne zostały przeprowadzone 14 i 15 maja 2002 roku. Składały się z dwóch części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. W części humanistycznej mierzono umiejętności ucznia w zakresie czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnych tekstów. W części matematyczno-przyrodniczej zadaniem ucznia było wykazanie się umiejętnościami stosowania terminów i pojęć właściwych matematyczno-przyrodniczemu dziedzinom wiedzy, wyszukiwania i stosowania informacji, wskazywania i opisywania faktów, zależności oraz stosowania zintegrowanej wiedzy do rozwiązywania problemów. Zarówno z części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej uczeń mógł uzyskać maksymalnie 50 punktów.

CZEŚĆ HUMANISTYCZNA

Średni wynik z egzaminu humanistycznego ogółu gimnazjalistów w Polsce wynosił 30,17 punktu, co stanowi 60,34% możliwych do zdobycia punktów. Średni wynik miejskich gimnazjalistów w Polsce wynosi 31,47 punktu i był wyższy od wyniku wiejskich gimnazjalistów o 2,56 punktu (średnia ogółu wiejskich gimnazjalistów w Polsce wynosiła jedynie 28,91 punktu). W przypadku badanych przez nas uczniów wiejskich gimnazjów średni wynik w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego wynosił 32,38 punktu i był wyższy od średniego wyniku ogółu wiejskich gimnazjalistów w Polsce aż o 3,47 punktu. Te wyższe wyniki badanych gimnazjalistów w porównaniu z wynikami ogółu uczniów klas trzecich wiejskich gimnazjów w Polsce są najprawdopodobniej konsekwencją wspomnianej już nieobecności w szkołach w chwili realizacji badania części uczniów. Sytuacja ta zdaje się wyjaśniać fakt, że o ile różnica między najniższym a najwyższym wynikiem na egzaminie ogólnopolskim wynosi 49 punktów, to wśród badanej przez nas zbiorowości jest to tylko 39 punktów (najniższy wynik wśród badanych gimnazjalistów wynosi 11 punktów). Rozkład osiągnięć ogółu uczniów gimnazjów w Polsce i badanej przez nas zbiorowości jest podobny – asymetryczny lewostronnie, czyli przesunięty w kierunku wyników wysokich.

Wśród badanych gimnazjalistów najwyższy wynik osiągnęli uczniowie szkół w gminie Kluczewsko (średnia wynosi aż 35,92 punktu i jest wyższa od średniej w całej zbiorowości o 3,54 punktu, a od średniej ogólnopolskiej aż o 7,01 punktu)(rys. 1). Tak wysokie wyniki gimnazjalistów z Kluczewska są konsekwencją co najmniej dwóch czynników. Po pierwsze bardzo wysokiej absencji uczniów w chwili badania, po drugie relatywnie dobrych wyników, jakie w tej gminie, ale i całym powiecie osiągnęła młodzież gimnazjalna (średnia dla powiatu zawiera się w granicach 29,2-29,9). Na przeciwnym biegunie znajduje się młodzież z gmi-



Rys. 1. Średnie wyniki uczniów z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły, rodziny i własnej przyszłości*, czerwiec 2002 r.

ny Białe Błota ze średnim wynikiem 29,95 punktu i z Płaskiej (średnia 31,55 punktu). Powiat bydgoski (gmina Białe Błota) i augustowski (gmina Płaska) wyróżniają się w świetle wyników ogólnopolskich przeciętnie najniższymi średnimi osiągnięć uczniów (średnia zawiera się w granicach 25,0-28,3 punktu).

Dla potrzeb niniejszego opracowania uporządkowano wyniki gimnazjalistów w skalę pięciostopniową (tab. 2). Wyniki 'niskie' odpowiadające uzyskaniu

Tabela 2. Wyniki egzaminu gimnazjalnego – część humanistyczna a środowisko

Środowisko szkoły ucznia	Wynik na egzaminie zewnętrznym – cz. humanistyczna (% uczniów)					Ogółem
	niski (0-18)	niżej średni (19-26)	średni (27-36)	wyżej średni (37-43)	wysoki (44-50)	
Białe Błota	11,8	21,1	42,1	22,4	2,6	100,0
Dywity	3,1	26,2	27,7	33,8	9,2	100,0
Gizałki	5,6	16,7	40,7	35,2	1,9	100,0
Otyń	3,4	20,7	37,9	37,9	-	100,0
Kluczewsko	-	13,5	27,0	45,9	13,5	100,0
Płaska	6,9	24,1	41,4	17,2	10,3	100,0
Ogółem	5,9	20,7	36,2	31,4	5,9	100,0

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły, rodziny i własnej przyszłości*, czerwiec 2002 r.

18 i mniej punktów na egzaminie zewnętrznym charakteryzują 6% badanych trzecioklasistów. Ponad trzykrotnie więcej jest takich uczniów, którzy z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego uzyskali wyniki nieco wyższe – ‘niżej średni’ (20,7%). Przeciętne osiągnięcia charakteryzują 36% badanych, a ponadprzeciętne więcej niż co trzeciego szesnastolatka.

Rozkład wyników uczniów z egzaminu humanistycznego w obrębie poszczególnych środowisk potwierdza zaobserwowane wcześniej ich zróżnicowanie pod względem średnich. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie z Kluczewska, wśród których niespełna 60% wyróżnia się ponadprzeciętnymi umiejętnościami edukacyjnymi z humanistyki i tylko 13,5% mniej niż średnimi. Najniższe wyniki w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego osiągnęli trzecioklasiści z Białych Błot i Płaskiej, wśród których blisko co trzeci zdobył mniej niż 27 punktów. Na uwagę zasługuje gmina Dywity, w której gimnazjaliści przeciętnie rzecz biorąc osiągnęli wynik wyższy aniżeli średni w całej badanej zbiorowości. Jednak osiągnięcia uczniów w tej gminie są bardzo silnie spolaryzowane – 30% wynik poniżej średniego, 43% powyżej i 28% średni. Być może jest to konsekwencja relatywnie wysokiego poziomu wykształcenia rodziców gimnazjalistów z tej szkoły. W przypadku co piątego ucznia tego gimnazjum przynajmniej jedno z rodziców legitymuje się wyższym wykształceniem.

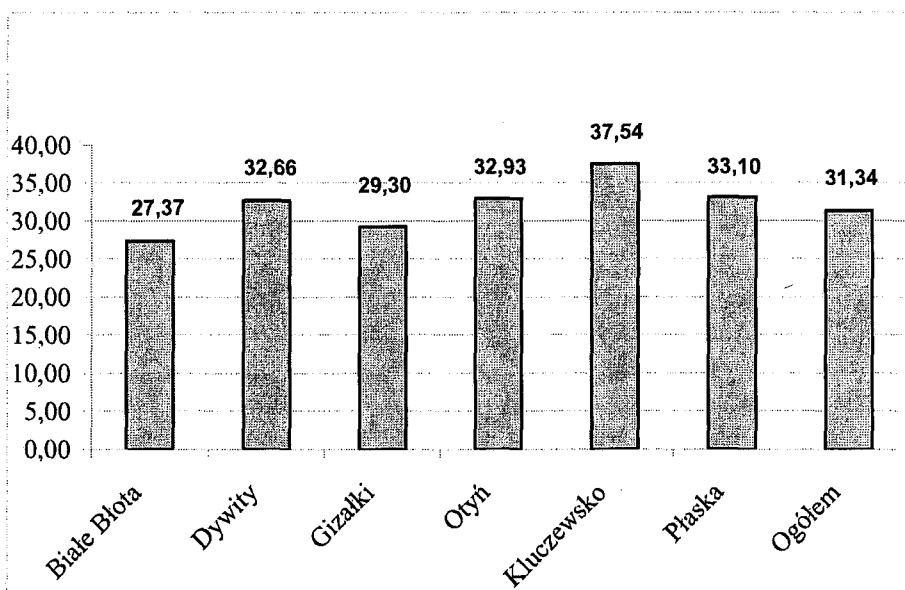
CZEŚĆ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA

Średni wynik osiągnięty przez ogół polskich gimnazjalistów z części matematyczno-przyrodniczej był niższy aniżeli z części humanistycznej i wynosił 28,16 punktów (co stanowi 56,32% możliwych do zdobycia punktów). Średni wynik uczniów miejskich gimnazjów wynosił 28,67 punktu, a wiejskich – 28,19 punktu. W przypadku badanych przez nas wiejskich gimnazjalistów wynik ten kształtował się na poziomie 31,34 punktu (62,7% możliwych do zdobycia punktów). Różnica między przeciętnym wynikiem ogółu młodzieży wiejskiej w Polsce a wynikiem badanych przez nas gimnazjalistów wynosi ponad 3 punkty i jest mniejsza od średnich osiągnięć porównywanych zbiorowości na egzaminie humanistycznym. Niższe osiągnięcia młodzieży na egzaminie matematyczno-przyrodniczym w porównaniu z wynikami na egzaminie humanistycznym świadczą o większym stopniu trudności zadań, przed którymi stanęła młodzież w drugim dniu egzaminów. Wiedza z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych jest silnie sparametryzowana i sytuacja egzaminu pozostawia w tym przypadku niewiele miejsca na ‘twórczą inwencję’, możliwą do wykorzystania na egzaminie humanistycznym.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż przy dość dużej absencji uczniów w badanych szkołach, uzyskano wyniki od w gruncie rzeczy pozytywnie wyselekcjonowanej części populacji uczniowskiej, która w obliczu wyższego stopnia trudności zadań z matematyczno-przyrodniczych dziedzin wiedzy, siłą rzeczy musiała

zdołać wyższe – niż ogół młodzieży w Polsce – wyniki. Tym bardziej, że również w odniesieniu do części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego rozstęp wyników badanych gimnazjalistów jest mniejszy aniżeli ogółu uczniów klas trzecich gimnazjów. Minimalny wynik, jaki osiągnęli badani przez nas szesnastolatki wynosi w tej części egzaminu 8 punktów, podczas gdy w całej populacji 0.

Podobnie jak w przypadku części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego, również w zakresie umiejętności matematyczno-przyrodniczych najlepsi okazali się gimnazjaliści z Kluczewska (rys. 2). Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku uczniów gimnazjów w Białych Błotach, których osiągnięcia zarówno w części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej są na tle badanych



Rys. 2. Średnie wyniki uczniów z części matematyczno-przyrodniczej egzaminu

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły, rodziny i własnej przyszłości*, czerwiec 2002 r.

środowisk najniższe. W przypadku uczniów szkół pozostałych środowisk, wyniki z egzaminu matematyczno-przyrodniczego na tle całej badanej zbiorowości różnią się w sposób istotny w porównaniu z wynikami z egzaminu humanistycznego. W miarę zbliżone osiągnięcia w obu częściach egzaminu gimnazjalnego charakteryzują uczniów gimnazjum w gminie Otyń – zarówno w części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej osiągają oni wyniki wyższe niż średnia dla całej zbiorowości.

Między wynikami uczniów w obu częściach egzaminu gimnazjalnego występuje wyraźna korelacja dodatnia (współczynnik korelacji Pearsona $r_{xy} = 0,538$, $p < 0,01$). Biorąc pod uwagę charakter egzaminów nie jest to z pewnością wynik

wysoki. W zasadzie taki sam rezultat osiągnięto w przypadku danych ogólnopolskich z obu części egzaminu gimnazjalnego dla powiatów (zob. Prezentacja... 2002).

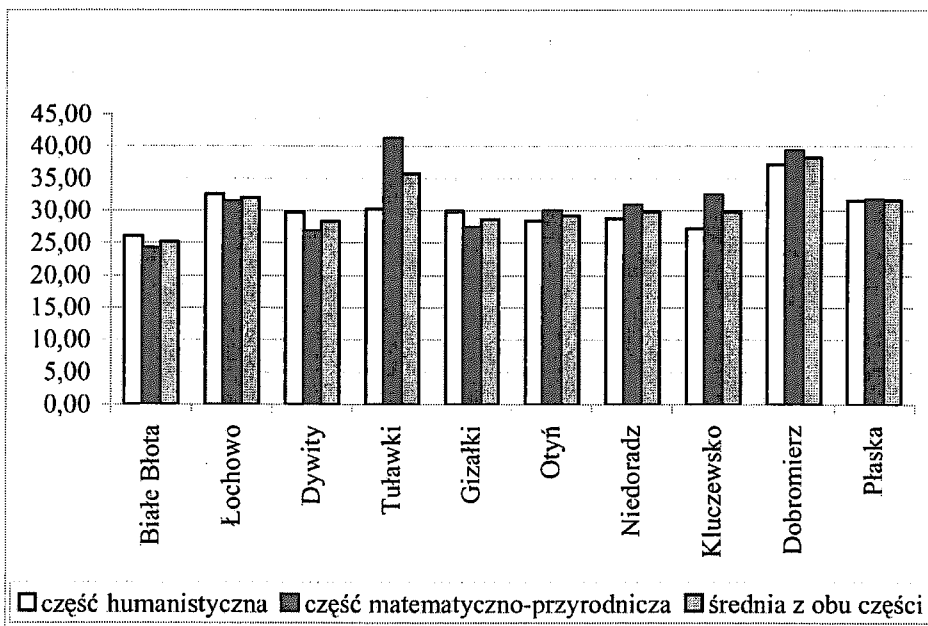
SPÓŁECZNO-ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA WYNIKÓW EGZAMINÓW GIMNAZJALNYCH

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych miało na celu egalitaryzację szans oświatowych uczniów pochodzących ze środowisk społecznie upośledzonych. W jakim stopniu cel ten osiągnięto? Czy wyniki uczącej się młodzieży na egzaminie gimnazjalnym w większym stopniu, aniżeli oceny szkolne, są niezależne od statusu rodziny pochodzenia?

W dotychczasowych analizach wyniki gimnazjalistów na egzaminie zewnętrznym były rozpatrywane oddzielnie dla każdej z części – humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. W dalszej części będziemy posługiwać się średnią arytmetyczną ilości punktów uzyskanych przez uczniów z obu części egzaminu zewnętrznego.

Rysunek 3 przedstawia średnie wyniki badanych gimnazjów z egzaminu humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i przeciętny z obu części. Prezentowane dane pochodzą z Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Przeciętnie wyższe wyniki z części humanistycznej aniżeli matematyczno-przyrodniczej osiągnęli uczniowie gimnazjów w Białych Błotach, Łochowie (gmina Białe Błota), Dywitach oraz Gizakach. W pozostałych gimnazjach osiągnięcia uczniów w zakresie wiedzy matematyczno-przyrodniczej były wyższe aniżeli w humanistycznej. Zaskakujące o tyle, że jeśli porównamy te dwie grupy środowisk, to okazuje się, że wyższe wyniki z części matematyczno-przyrodniczej cechują szkoły w gminach charakteryzujących się niższym poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Wyjątek stanowi tu jedynie gimnazjum w Tuławkach (gmina Dywity). Tu również wyniki uczniów na egzaminie matematyczno-przyrodniczym są wyższe aniżeli na humanistycznym. Zatem w **trudniejszej dla ogółu gimnazjalistów w Polsce matematyczno-przyrodniczej części egzaminu zewnętrznego, uczniowie szkół wiejskich w środowiskach o niższym poziomie zaawansowania zmian cywilizacyjnych osiągnęli wyższe rezultaty.**

Równie zaskakujące okazują się być przeciętne z obu części egzaminu wyniki szkół. Najniższe osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym zdobyli uczniowie gimnazjum w Białych Błotach, następnie Dywit i Otyni. Najwyższe wyniki cechują uczniów z Dobromierza (gmina Kluczewsko), Tuławek (gmina Dywity), Łochowa (gmina Białe Błota) i Płaskiej. Zatem **najlepsze wyniki uzyskały te spośród wiejskich gimnazjów, które znajdują się w miejscowościach poza wsią gminną (Dobromierz, Tuławki, Łochowo).** Najlepsze pod względem średniej liczby punktów na egzaminach gimnazjalnych – w Dobromierzu – znajduje się w gminie wyróżniającej się trudną sytuacją gospodarczą, demograficzną, niskim poziomem



Rys. 3. Średnie wyniki gimnazjów w egzaminach zewnętrznych

Źródło: dane Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, czerwiec 2002 r.

rozwoju infrastruktury, ale o relatywnie dobrych charakterystykach oświatowych. Następne w kolejności są gimnazja należące do ‘najlepszych’ spośród wytypowanych gmin (Tuławki, gm. Dywity i Łochowo, gm. Białe Błota), jednak znajdujące się poza miejscowością gminną. Wreszcie na czwartym miejscu pod względem przeciętnego na egzaminie gimnazjalnym wyniku sytuuje się szkoła w Płaskiej. Przypomnijmy, jest to gmina znajdująca się w powiecie augustowskim (województwo podlaskie), która pod względem wszystkich stanowiących podstawę doboru środowisk do badania charakterystyk, została uznana przez niezależnych ekspertów za ‘najgorszą’!

Zatem dwa gimnazja znajdujące się w tej samej gminie w znacznym stopniu różnią się pod względem osiągnięć uczniów na egzaminie gimnazjalnym i zawsze według tej samej prawidłowości – wyższy wynik wyróżnia szkołę spoza wsi gminnej. Co więcej, jeśli porównamy wyniki szkół wyłącznie z miejscowości gminnych to okazuje się, iż pod względem osiągnięć należałoby uporządkować badane gminy w następujący sposób: Białe Błota (wynik najniższy), Dywity, Gizałki, Otyń, Kluczewsko, Płaska (wynik najwyższy). Przeciętne wyniki uczniów na egzaminie zewnętrznym „porządkują” badane gminy w odwrotnej kolejności aniżeli to w przypadku stanowiącego podstawę doboru środowisk do badania ich stopnia rozwoju społeczno-gospodarczego. Można powiedzieć, że im trudniejsze w danej gminie są warunki gospodarcze, demograficzne, oświatowe i poziomu rozwoju infrastruktury, tym osiągnięcia uczniów

Tabela 3. Status społeczno-zawodowy rodziny pochodzenia a przeciętne osiągnięcia uczniów na egzaminie gimnazjalnym

Przeciętny wynik z egzaminu gimnazjalnego	Status społeczno-zawodowy rodziny pochodzenia					Razem
	niski	średni- niższy	średni	średni- wyższy	wysoki	
Niski (0-18)	5,1	11,2	2,3	4,7	-	5,9
Niżej średni (19-26)	20,5	23,5	17,0	14,0	4,5	18,3
Średni (27-36)	48,7	46,9	48,9	44,2	31,8	46,2
Wyżej średni (37-43)	25,6	15,3	26,1	32,6	54,5	25,5
Wysoki (44-50)	-	3,1	5,7	4,7	9,1	4,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

na egzaminie gimnazjalnym są wyższe! Zatem uzyskaliśmy w naszym badaniu taki sam wynik w zakresie relacji między poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego środowiska szkoły, a wynikami w egzaminach zewnętrznych, co w przypadku danych ogólnopolskich (zob. *Prezentacja...* 2002, Herczyński, Herbst 2002, Kwieciński 2002).

Na podstawie pozycji zawodowej obojga rodziców i poziomu ich wykształcenia opracowano status społeczno-zawodowy rodziny pochodzenia. Między tak zdefiniowanym statusem społeczno-zawodowym rodziny pochodzenia a przeciętnym wynikiem ucznia z egzaminu gimnazjalnego zachodzi wyraźna zależność (tab. 3).

Blisko czwarta część młodzieży (24,2%) osiągnęła na egzaminie gimnazjalnym wynik niższy niż średni, a nieco większa część (29,6%) wynik wyższy niż średni. Przeciętne (od 27-36 punktów) osiągnięcia charakteryzowały blisko połowę (46,2%) badanej młodzieży. Średnia liczba punktów uzyskanych przez uczniów klas trzecich z obu części egzaminu gimnazjalnego w znacznym stopniu uzależniona jest od statusu rodziny pochodzenia. Wśród gimnazjalistów wywodzących się z rodzin o najniższych statusach (oboje rodziców legitymują się wykształceniem podstawowym i wykonują zawody wymagające niskich kwalifikacji), co czwarty osiągnął na egzaminie wynik niższy i wyższy niż średni. Nie ma jednak w tej grupie młodzieży takich uczniów, których osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym byłyby wybitne.

Podobna prawidłowość zachodzi w przypadku gimnazjalistów wywodzących się z rodzin o statusie niższym niż średni. Niemniej jednak, mimo że trzecia część uczniów pochodzących z tych właśnie rodzin osiągnęła wynik poniżej średniego, a tylko 18% powyżej, to jednak w grupie tej są także uczniowie (3,1%), którzy na zewnętrznym egzaminie gimnazjalnym zdobyli 44 i więcej punktów (wynik wysoki).

Na uwagę zasługuje jeszcze młodzież pochodząca z rodzin o najwyższych statusach społecznych, spośród której blisko 2/3 (63,6%) zdobyło wynik powyżej

Tabela 4. Wykształcenie rodziców a przeciętne osiągnięcia uczniów na egzaminie gimnazjalnym

Przeciętny wynik z egzaminu gimnazjalnego	Poziom wykształcenia rodziców					Ogółem
	niski	średnie-niższe	średnie	średnie-wyższe	wyższe	
Niski (0-18)	-	9,5	3,7	6,7	-	5,9
Niżej średni (19-26)	26,7	25,0	14,2	6,7	-	18,3
Średni (27-36)	60,0	45,7	47,0	53,3	10,0	46,2
Wyżej średni (37-43)	13,3	18,1	27,6	33,3	90,0	25,5
Wysoki (44-50)	-	1,7	3,4	-	-	4,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

średniego, a jedynie 4,5% poniżej. W grupie tej nie ma wcale uczniów o niskich osiągnięciach na egzaminie gimnazjalnym. Zatem wynik ucznia na egzaminie gimnazjalnym powiązany jest ze statusem rodziny pochodzenia. Należy jednak podkreślić, że **jakkolwiek ‘dobre’ pochodzenie związane jest z wysokimi osiągnięciami na egzaminach zewnętrznych, to jego brak nie stanowi niemożliwej do pokonania bariery w uzyskaniu ponadprzeciętnych wyników.** Co czwarty uczeń z rodzin o najniższym statusie społecznym zdobył na egzaminie gimnazjalnym wynik wyższy niż średni. Szansa młodzieży z rodzin o wysokim statusie rodzinnym na tak dobre wyniki jest dwu i półkrotnie silniejsza (63,6%).

W jeszcze wyższym stopniu wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych są związane z poziomem wykształcenia rodziców (tab. 4). Aż, 90% uczniów, których oboje rodziców legitymuje się wykształceniem wyższym zdobyło wynik ponadprzeciętny, chociaż – co zaskakujące – nie ma w tej grupie takich, których osiągnięcia byłyby bardzo wysokie (44-50 punktów).

Im niższy poziom wykształcenia rodziców, tym częściej wyniki gimnazjalistów na egzaminie są niższe aniżeli średnie. Co czwarty uczeń, którego oboje rodziców zakończyło własną edukację na poziomie szkoły podstawowej (‘niskie’) i co trzeci, wywodzący się z rodziny, gdzie tylko jedno z rodziców posiada co najwyżej wykształcenie zasadnicze zawodowe (‘średnie-niższe’) osiągnął wynik niższy niż średni na egzaminie gimnazjalnym. „Kapitał kulturowy” rodziny pochodzenia, którego dość dobrym wskaźnikiem jest poziom wykształcenia rodziców, bardzo wyraźnie związany jest z wynikami uczniów na egzaminie. Tak silnego oddziaływania jak wykształcenie nie odnajduje się już w przypadku pozycji zawodowej rodziny pochodzenia (tab. 5).

Blisko połowa (46,7%) uczniów wywodzących się z rodzin inteligenckich zdobyła na egzaminie gimnazjalnym wynik wyższy niż średni, chociaż nie ma w tej grupie takich uczniów, których osiągnięcia z obu części egzaminu byłyby

Tabela 5. Pozycja zawodowa rodziny pochodzenia a przeciętne osiągnięcia uczniów na egzaminie gimnazjalnym*

Średni wynik na egzaminie	Pozycja zawodowa rodziny pochodzenia							Razem
	inteligencja	przedsiębiorcy	prac. umysł i usług wyżej kwalifik.	robotnicy i prac. usług niżej kwalifik.	rolnicy	bezrobotni	inni	
Niski (0-18)	-	5,6	-	8,7	3,7	11,1	-	5,6
Niżej średni (19-26)	6,7	16,7	11,4	23,0	16,7	11,1	33,3	18,5
Średni (27-36)	46,7	38,9	38,6	47,6	51,9	50,0	41,7	46,3
Wyżej średni (37-43)	46,7	33,3	43,2	18,36	18,5	27,8	25,0	25,4
Wysoki (44-50)	-	5,6	6,8	2,4	9,3	-	-	4,2
Razem	100	100	100	100	100	100	100	100

* Pominięto 'braki danych'.

Źródło: badanie własne: *Młodzież wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

wybitne. Nieco niższe wyniki zdobyły na egzaminach zewnętrznych dzieci przedsiębiorców (powyżej średnich osiągnięć 38,9%). Co zaskakujące, najwyższe osiągnięcia charakteryzują gimnazjalistów wywodzących się z rodzin pracowników umysłowych i sektora usług wyżej kwalifikowanych. Co drugi uczeń w tej grupie zdobył na egzaminach gimnazjalnych wynik wyższy niż średni. Tak wysokich jak w przypadku inteligencji, przedsiębiorców, pracowników umysłowych oraz sektora usług wyżej kwalifikowanych „udziałów” w grupie wyników ‘wyżej średnich’ nie mają dzieci z żadnych innych kategorii zawodowych.

Najniższe wyniki osiągnęły na egzaminie gimnazjalnym dzieci robotników i pracowników usług niżej kwalifikowanych. Aż co trzeci gimnazjalista wywodzący się z tych rodzin zdobył na egzaminach zewnętrznych wynik niższy niż średni, podczas gdy w całej badanej zbiorowości niespełna co czwarty. Wyższe aniżeli dzieci robotników osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym charakteryzowały gimnazjalistów wywodzących się z rodzin rolniczych, wśród których ci z najwyższymi wynikami stanowią ponad dwukrotnie większą część (9,3%) aniżeli w całej badanej zbiorowości (4,2%).

Skąd tak relatywnie wysokie osiągnięcia młodzieży chłopskiej? Trudno jednoznacznie wskazać na oddziaływanie tu jakiegoś konkretnego czynnika. Zarówno pod względem wykształcenia rodziców, jak i statusu materialnego rodziny rolnicze wydają się niewiele różnić od rodzin robotniczych czy bezrobotnych. Być

może te nieco wyższe osiągnięcia dzieci rolników są efektem charakteru rodzinnej socjalizacji, która – jak wskazują wyniki prezentowanych tu badań – nieznacznie, ale nieco silniej niż w pozostałych dwóch typach rodzin (robotniczych i bezrobotnych), jest zorientowana na kształcenie dzieci i współpracę rodziców ze szkołą.

Na uwagę zasługuje również grupa uczniów pochodzących z rodzin bezrobotnych. Co dziesiąty (11,1%) gimnazjalista, którego rodzice pozostają bez pracy, osiągnął na egzaminie gimnazjalnym mniej niż 19 punktów (wynik niski). Tak niskie osiągnięcia okazują się występować w tej grupie badanych uczniów blisko półtorakrotnie częściej, aniżeli wśród dzieci robotników, dwukrotnie częściej aniżeli w przypadku dzieci przedsiębiorców i trzykrotnie częściej niż wśród dzieci rolników. Z drugiej strony wśród gimnazjalistów pochodzących z rodzin, gdzie oboje rodziców pozostaje bez pracy niemalą część (27,8%) stanowią tacy, których wyniki na egzaminie gimnazjalnym były wyższe aniżeli średnie (37-43 punkty). Jakkolwiek osiągnięcia tej części badanych są wyższe aniżeli dzieci robotników i porównywalne z wynikami dzieci rolników, to jednak w żadnej innej grupie pochodzenia udział najniższych osiągnięć nie jest tak duży liczebnie. Co ciekawe, pod względem wykształcenia bezrobotni rodzice gimnazjalistów w niewielkim tylko stopniu różnią się od rolników, a jeśli już to raczej *in plus*. Czym zatem wyjaśnić tak niskie osiągnięcia młodzieży wywodzącej się z rodzin bezrobotnych? Być może są one konsekwencją relatywnie nieco niższych aspiracji kształceniowych i bardzo dużego niezdecydowania w tym zakresie tej grupy badanych. Ten brak sprecyzowanych planów dzieci bezrobotnych co do własnej przyszłości edukacyjnej może po części być konsekwencją trudnej sytuacji materialnej rodziny pochodzenia. Połowa uczniów w tej grupie wywodzi się z rodzin, których status materialny jest niższy niż średni, z czego w przypadku blisko 2/5 bardzo niski. Ta trudna sytuacja materialna przekłada się na postrzeganie szans co do własnej edukacyjnej przyszłości. Dzieci bezrobotnych częściej aniżeli wywodzące się z innych kategorii społecznych dostrzegają na drodze realizacji planów odnośnie nauki w szkole ponadgimnazjalnej bariery, częściej wskazują na ich finansowy charakter, wreszcie częściej uzależniają realizację planów życiowych od dostępnych teraz i w przyszłości środków. Dlatego wśród tych właśnie uczniów najwięcej jest takich, którzy są przekonani, iż ich szanse na realizację planów życiowych są mniejsze w porównaniu czy to z kolegami z klasy, czy też z rówieśnikami w ogóle (w mieście, w kraju). W efekcie motywacja do zdobycia możliwie jak najwyższych osiągnięć na egzaminie gimnazjalnym mogła być mniejsza w przypadku dzieci bezrobotnych aniżeli w przypadku pozostałych uczniów. Zaznacza się tu zatem swoisty pesymizm edukacyjny, charakteryzujący młodzież szkolną wywodzącą się ze środowisk społecznie upośledzonych, który jak się okazuje jest na tyle silny, iż znajduje odzwierciedlenie w niskiej motywacji ucznia do nauki i depresyjnego postrzegania swej przyszłości (zob. Domalewski 2000, Kwiecińska 2000, 2003, Rimm 1994).

Wysokie osiągnięcia dzieci inteligencji, pracowników umysłowych i usług wyżej kwalifikowanych oraz przedsiębiorców, znajdują również potwierdzenie

Tabela 6. Pozycja zawodowa rodziny pochodzenia a przeciętne osiągnięcia uczniów na egzaminie gimnazjalnym – rozkład procentowy w obrębie kategorii wyników

Średni wynik na egzaminie	Pozycja zawodowa rodziny pochodzenia							Razem
	inteligencja	przedsiębiorcy	prac. umysł i usług wyżej kwalifik.	robotnicy i prac. usług niżej kwalifik.	rolnicy	bezrobotni	inni	
Niski (0-18)	-	6,3	-	68,8	12,5	12,5	-	100,0
Niżej średni (19-26)	1,9	5,7	9,4	54,7	17,0	3,8	7,5	100,0
Średni (27-36)	5,3	5,3	12,8	45,1	21,1	6,8	3,8	100,0
Wyżej średni (37-43)	9,6	8,2	26,0	31,5	13,7	6,8	4,1	100,0
Wysoki (44-50)	-	8,3	25,0	25,0	41,7	-	-	100,0
Razem	5,2	6,3	15,3	43,9	18,8	6,3	4,2	100,0

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002

w udziale poszczególnych kategorii zawodowych rodziców w grupach wyników (tab. 6). Ogółem uczniowie wywodzący się z tych rodzin, stanowiący 27% ogółu badanych mają 33% „wkład” w grupie najwyższych osiągnięć. Jeszcze większy jest udział tej części gimnazjalistów wśród ogółu badanych, których osiągnięcia na egzaminie gimnazjalnym są ‘wyżej średnie’ – 43,8%. Na przykład dzieci ‘inteligencji’ stanowiące 5% ogółu badanych mają blisko dwukrotnie (9,6%) większy udział w grupie uczniów z wynikami ‘wyżej średnimi’.

Wyraźnie zarysowują się również bardzo niskie osiągnięcia dzieci robotników i pracowników usług niżej kwalifikowanych. Ich udział w kategorii wyników niższych niż średnie (‘niski’ – 68,8%, ‘niżej średni’ – 54,7%) przewyższa wkład w całą badaną zbiorowość (43,9%), a jednocześnie w grupie wyników najwyższych jest o blisko połowę mniejszy (25,0%).

Uwagę zwraca udział dzieci rolników w poszczególnych kategoriach wyników. W obrębie najwyższych osiągnięć (‘wysoki’) wkład tej grupy jest ponad dwukrotnie wyższy (41,7%) aniżeli udział w całej zbiorowości (18,8%)! Z podobną sytuacją mamy do czynienia jedynie w przypadku dzieci pracowników umysłowych. Niemniej jednak należy również zauważyć, iż dzieci rolników mają również znaczący wkład w grupie wyników ‘niżej średnich’.

Podsumowując, czynnikiem najsilniej warunkującym osiągnięcia uczniów na egzaminach gimnazjalnych jest poziom wykształcenia rodziców. W mniejszym stopniu wynik gimnazjalistów na egzaminie współwystępuje z charakterem pracy

rodziców. Świadczą o tym relatywnie wyższe wyniki, jakie osiągnęły na egzaminie dzieci rolników, w porównaniu z dziećmi robotników i bezrobotnych, a zarazem bardzo wysokie udziały dzieci inteligencji, przedsiębiorców i pracowników umysłowych w przedziale wyników ‘powyżej średniego’.

WYNIKI UCZNIÓW NA EGZAMINIE GIMNAZJALNYCH A POZIOM KOMPETENCJI KULTUROWYCH I INTELEKTUALNYCH

Jak już wspomniano na wstępie, w badaniu poza kwestionariuszem ankiety zastosowano dwa testy – rozumienia czytanego cicho tekstu i J. C. Ravena. Pierwszy z nich umożliwia pomiar kluczowej w dzisiejszym świecie kompetencji kulturowej, jaką jest rozumienie czytanego cicho tekstu. Umiejętność ta była również przedmiotem egzaminów gimnazjalnych w części humanistycznej, gdzie uczniowie musieli wykazać się zdolnością dokonywania logicznych operacji na czytanim cicho tekście. Drugie z zastosowanych w badaniu narzędzi pomiarowych – Test Matryc Standardowych Ravena – umożliwia pomiar niezależnej od czynników kulturowych inteligencji ogólnej³. Dysponujemy w ten sposób dwoma niezależnymi od szkolnych systemów oceniania wskaźnikami kompetencji umysłowych i kulturowych ucznia, stanowiących naturalny punkt odniesienia dla jego osiągnięć na egzaminach zewnętrznych.

POZIOM KOMPETENCJI KULTUROWYCH A OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW NA EGZAMINACH GIMNAZJALNYCH

Między przeciętnymi wynikami uczniów z obu części egzaminu gimnazjalnego a osiągnięciami w teście cichego czytania ze zrozumieniem zachodzi wyraźna dodatnia korelacja (współczynnik korelacji Pearsona $r_{xy} = 0,473$, $p < 0,01$). Nieco ponad 22% zmienności wyników uczniów na egzaminie gimnazjalnym można wyjaśnić zróżnicowaniem poziomu rozumienia czytanego tekstu. Biorąc pod uwagę, iż czytanie ze zrozumieniem jest jedną z kluczowych kompetencji kulturowych, znacząco warunkującą przebieg kariery szkolnej jednostki, jest to z pewnością niewiele. Należy jednak pamiętać, iż rozumienie czytanego tekstu było jedną z wielu umiejętności stanowiących przedmiot egzaminów gimnazjalnych (przede wszystkim części humanistycznej). Test rozumienia czytanego cicho tekstu

³ Test Matryc oparty na teorii Spearmana służy w opinii Ravena do pomiaru zdolności edukacyjnych, które obok zdolności reprodukcyjnych leżą u podstaw zdolności umysłowych. Zdolności edukacyjne to „zdolności uzyskiwania nowego wglądu, dostzegania sensu w chaosie, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych pojęć, przede wszystkim niewerbalnych, które umożliwiają poprawne myślenie” (Jaworowska, Szustrowa 2000: 8). Jednak pojęcie zdolności edukacyjnych można uznać za odpowiednik inteligencji ogólnej (płynnej) (tamże: 9).

Tabela 7. Poziom kompetencji kulturowych a wynik na egzaminach gimnazjalnych – rozkład procentowy w obrębie kategorii wyników w teście rozumienia tekstu*

Średni wynik na egzaminie gimnazjalnym	Test rozumienia tekstu					Razem
	analfabetyzm (0-13)	półanalfabetyzm (14-18)	dostateczny (19-23)	dobry (24-28)	bardzo dobry (29-33)	
Niski	28,2	2,0	2,0	3,4	-	5,9
Niżej średni	28,2	31,4	19,8	5,7	-	18,0
Średni	33,3	56,9	48,5	46,6	20,0	46,4
Wyżej średni	7,7	7,8	26,7	38,6	60,0	25,6
Wysoki	2,6	2,0	3,0	5,7	20,0	4,2
Razem	100	100	100	100	100	100

*Pominięto 'braki danych'.

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

sonduje umiejętność dokonywania logicznych operacji na czytany cicho tekście, a nie wiedzę szkolną.

W tabeli 7 przedstawiono wyniki uczniów na egzaminie gimnazjalnym w obrębie kategorii osiągnięć w teście cichego czytania ze zrozumieniem. W przypadku ponad połowy analfabetów (56,4%), tj. części badanych uczniów, którzy nie rozumieją prostych tekstów w języku ojczystym, przeciętny wynik na egzaminach gimnazjalnych był niższy niż średni. Jest to ponad dwukrotnie więcej aniżeli w całej zbiorowości (23,9%). Jeśli jednak rozpatrzmy jedynie odsetek uczniów, którzy na egzaminach gimnazjalnych zdobyli mniej niż 19 punktów (wynik 'niski'), to wśród analfabetów jest ich aż pięciokrotnie więcej (28,2%) aniżeli wśród ogółu uczniów (5,9%). Z drugiej strony wśród uczniów, którzy osiągnęli bardzo wysoki wynik w teście rozumienia czytanego cicho tekstu nie ma w ogóle takich, którzy zdobyli na egzaminach gimnazjalnych wynik niższy niż średni. Ponadto w grupie tej gimnazjalistów z 'wyżej średnimi' osiągnięciami na egzaminach jest ponad dwukrotnie więcej (60,0%) aniżeli w całej badanej zbiorowości (25,6%). W przypadku 'wysokich' wyników na egzaminach gimnazjalnych różnica ta jest jeszcze większa, bo aż pięciokrotna. Generalnie im wyższa umiejętność rozumienia czytanego cicho tekstu, tym lepszy wynik na egzaminach gimnazjalnych, chociaż brak tej elementarnej zdolności nie wyklucza przeciętnych osiągnięć w testach na koniec klasy trzeciej gimnazjum.

W tabeli 8 zawarto średnie wyniki uczniów w teście rozumienia czytanego cicho tekstu. Najniższe przeciętne wyniki charakteryzują gimnazjalistów z Dywit, Białych Błot ('najlepsze' spośród wytypowanych do badania gmin) oraz Płaskiej ('najgorsza' spośród wytypowanych do badania gmin). Przypomnijmy, iż przeciętne wyniki gimnazjalistów z Białych Błot i Dywit na egzaminach należały do najniższych spośród ogółu badanych. Natomiast osiągnięcia gimnazjalistów z Płaskiej w testach gimnazjalnych były relatywnie bardzo wysokie. Zatem o ile

Tabela 8. Średnie wyniki uczniów w teście cichego czytania ze zrozumieniem a średnio-wisko gimnazjum

Gimnazjum	Średnia	Odchylenie standardowe
Białe Błota	18,44	6,12
Łochowo	21,63	4,73
Dywity	18,35	6,15
Tuławki	21,11	4,62
Gizałki	21,26	4,64
Otyń	22,97	4,26
Kluczewsko	24,60	5,23
Dobromierz	23,81	2,42
Płaska	18,48	5,96
Ogółem	20,51	5,60

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

w przypadku uczniów gimnazjów w Białych Błotach i Dywitach niskie wyniki w teście gimnazjalnym można tłumaczyć brakiem elementarnej kompetencji kulturowej jaką jest umiejętność czytania ze zrozumieniem, o tyle w przypadku Płaskiej dobry wynik na egzaminach nie znajduje potwierdzenia w posiadanym przez młodzież kapitale kulturowym.

Najwyższy przeciętnie poziom kapitału kulturowego charakteryzuje gimnazjalistów z Kluczewska, Otyni i Dobromierza. W ostatnim z wymienionych gimnazjów wyniki uczniów na egzaminach gimnazjalnych były najwyższe, w pozostałych przeciętne. Nie obserwujemy zatem w przypadku szkół, których uczniowie charakteryzują się przeciętnie wysoką umiejętnością czytania ze zrozumieniem jakichś drastycznych rozbieżności między osiągnięciami na egzaminach a wynikami w teście rozumienia tekstu, tak jak miało to miejsce w przypadku Płaskiej.

Porównując dwa gimnazja znajdujące się w tej samej gminie (Białe Błota – Łochowo, Dywity – Tuławki, Kluczewsko – Dobromierz) obserwujemy tą samą prawidłowość, jaka wystąpiła w przypadku przeciętnych wyników na egzaminach gimnazjalnych: **wyższy poziom kapitału kulturowego charakteryzuje uczniów gimnazjum znajdującego się poza wsią gminną**. Wyjątek stanowią tu gimnazja świętokrzyskie: w Kluczewsku (wieś gminna) i w Dobromierzu. Przy czym wyniki obu tych szkół w teście cichego czytania ze zrozumieniem są bardzo wysokie, a różnica średnich nie przekracza 1 punktu (0,76 pkt). W pozostałych ‘parach’ gimnazjów różnica ta sięgała ponad 2,5 punktu. Jakkolwiek w oparciu o materiał jakim dysponujemy trudno ferować jednoznaczne sądy, jednak można pokusić się o postawienie następującej hipotezy: **gimnazja ‘peryferyjne’ (tj. znajdujące się poza miejscowością gminną) najprawdopodobniej na skutek zmian wprowadzanych w ramach reformy systemu edukacji (w szczególności zewnętrznego**

systemu oceniania, nie tylko uczniów, ale i szkół) podjęły trwały wysiłek na rzecz podniesienia jakości swojego funkcjonowania. Wysiłek ten znajduje odzwierciedlenie z jednej strony w posiadanym przez gimnazjalistów poziomie kapitału kulturowego, z drugiej w wysokich wynikach na egzaminach gimnazjalnych. Jednak nie w każdym z badanych gimnazjów wprowadzenie zewnętrznego systemu oceniania wyzwoliło działania na rzecz trwałego podniesienia jakości swojego funkcjonowania. Przykład szkoły w Płaskiej przemawia na rzecz tezy, iż w środowisku charakteryzującym się kumulacją negatywnych cech rozwojowych, gdzie szkoła wiejska jest słaba, mamy do czynienia z 'wyćwiczeniem' uczniów w sytuacji egzaminu – proces kształcenia jest w takiej sytuacji zorientowany na sukces w testach a nie na rozwój (zob. Kwieciński 2002b). Relatywnie wysoki wynik gimnazjalistów w tej gminie na egzaminach nie znalazł potwierdzenia w równie wysokim poziomie kompetencji kulturowej, jaką jest czytanie ze zrozumieniem.

Warto jeszcze wspomnieć o dającej się zaobserwować zależności między średnimi w teście cichego czytania ze zrozumieniem a stopniem zróżnicowania wyników – im wyższa średnia, tym większa wartość odchylenia standardowego. Jest to ta sama prawidłowość, jaką można zaobserwować w przypadku ogólnopolskich wyników ze sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych (Herczyński, Herbst 2002) czy badań międzynarodowych dotyczących umiejętności uczniów (Białecki 2001). Być może 'dobre' szkoły wywierają większą presję na uczniów osiągających niższe wyniki w nauce, a dobrzy uczniowie osiągają wysokie rezultaty niezależnie od szkoły (zob. Herczyński, Herbst 2002).

POZIOM KOMPETENCJI INTELEKTUALNYCH A OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW NA EGZAMINACH GIMNAZJALNYCH

Jak już wyżej wspomniano obok testu cichego czytania ze zrozumieniem zastosowano również w badaniu Test Ravena. Korelacja wyników w tym teście i przeciętnych osiągnięć na egzaminie gimnazjalnym kształtuje się na poziomie średnim ($r_{xy} = 0,366$, $p < 0,01$). Jedynie 13% zróżnicowania wyników gimnazjalistów na egzaminie można wyjaśnić posiadanym przez nich poziomem kompetencji intelektualnych. Jest to jeszcze mniej aniżeli w przypadku testu rozumienia czytanego cicho tekstu. Należy jednak podkreślić, iż test Ravena jest narzędziem niewerbalnym, sondującym kompetencje (potencjał) intelektualne, niezależne od kulturowego kontekstu.

Porównując wyniki badanej młodzieży z poszczególnych środowisk okazuje się, że przeciętnie najniższy poziom zdolności intelektualnych charakteryzuje gimnazjalistów z gimnazjum z Gizalek, Kluczevska, Płaskiej i Dywit. Osiągnięcia na egzaminach uczniów ostatniego spośród wymienionych gimnazjów (w Dywitach) należały do najniższych, w przypadku szkoły wielkopolskiej (Gizalki) były one

przeciętne, a w Kluczewsku wysokie. Po raz kolejny okazuje się, że niskie osiągnięcia na egzaminach gimnazjalnych uczniów gimnazjum w Dywitach były konsekwencją nie tylko niskich kompetencji kulturowych, ale i intelektualnych. Również po raz kolejny zdobyte na egzaminach wyniki gimnazjalistów z Płaskiej okazały się relatywnie dużo wyższe niż wskazywałyby na to posiadany przez nich kapitał intelektualny.

Najwyższy poziom kompetencji intelektualnych charakteryzuje uczniów gimnazjum w Dobromierzu, Łochowie i, co ciekawe, w Białych Błotach. Wysoki poziom zdolności intelektualnych młodzieży z gimnazjum w Białych Błotach może być o tyle zaskakujący, że jej wyniki na egzaminach gimnazjalnych należały do najniższych. Należy jednak pamiętać, że test Ravena sonduje pewną wrodzoną umiejętność – zdolność wnioskowania, logicznego myślenia, dostrzegania sensu w chaosie. Można mówić zatem o pewnym potencjale, który w zależności od kapitału kulturowego rodziny pochodzenia i efektywności funkcjonowania szkoły może działać stymulująco na rozwój jednostki bądź zostać zmarnotrawionym. Być może gimnazjum w Białych Błotach, na skutek własnej niewydolności, nie wykorzystuje wysokiego potencjału intelektualnego uczącej się w nim młodzieży.

Średnie wyniki uczniów badanych gimnazjów w teście Ravena potwierdzają w zasadzie wcześniejsze ustalenia poczynione w odniesieniu do przeciętnych osiągnięć w teście rozumienia tekstu. Różnice w przeciętnym poziomie zdolności intelektualnych między badanymi gimnazjami są tu jednak mniejsze, co wynika z natury badanego zjawiska. Po raz kolejny okazało się, że relatywnie wysokie wyniki w testach gimnazjalnych uczniów z Płaskiej nie znajdują swojego potwierdzenia ani w poziomie kompetencji kulturowych, ani intelektualnych. Natomiast dobre osiągnięcia gimnazjów ‘peryferyjnych’ oraz działających w środowiskach wyróżniających się niższym poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego wydają się być ich trwałą zdobyczą.

RELACJE MIĘDZY ZEWNĘTRZNYM A WEWNĘTRZNYM SYSTEMEM OCENIANIA

Większość z rozpatrywanych dotąd czynników odnoszonych do wyników gimnazjalistów na egzaminach zewnętrznych miało charakter pozaszkolny. Inaczej kształtuje się sytuacja w przypadku ocen szkolnych, które można przyjąć jako wskaźnik wiedzy szkolnej, ale tylko w obrębie małych układów (środowiska zamieszkania i szkoły ucznia) (Kwieciński 1975). Trudno natomiast traktować ocenę szkolną jako obiektywny i porównywalny w szerszej skali wskaźnik poziomu kompetencji edukacyjnych ucznia. Ta sama ocena z tego samego przedmiotu, w różnych szkołach, a przede wszystkim środowiskach oznacza zupełnie coś innego.

Ta relatywność oceny szkolnej była jednym z głównych argumentów reformatorów wprowadzających system zewnętrznego oceniania. Obiektywny w założeniu, czyli przeprowadzany w szkole, ale oceniany przez zewnętrznych egzaminatorów

Tabela 9. Oceny szkolne a przeciętny wynik na egzaminie gimnazjalnym – rozkład w obrębie ocen szkolnych*

Przeciętny wynik na egzaminie gimnazjalnym	Oceny szkolne					Razem
	bardzo niskie	niskie	średnie	dobrze	bardzo dobre	
Niski (0-18)	30,0	16,0	1,0	1,4	-	5,9
Niżej średni (19-26)	70,0	34,7	17,8	2,7	-	18,5
Średni (27-36)	-	45,3	58,4	44,6	25,9	46,3
Wyżej średni (37-43)	-	4,0	20,8	44,6	55,6	25,1
Wysoki (44-50)	-	-	2,0	6,8	18,5	4,2
Razem	100	100	100	100	100	100

* Pominięto 'braki danych'.

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002

egzamin – z zastosowaniem standaryzowanych i jednolitych w skali kraju testów, miał w opinii przedstawicieli resortu edukacji zdjąć z młodego mieszkańca wsi etykietę ucznia szkoły wiejskiej.

Spośród uczniów mających bardzo niskie oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum (średnia z dziewięciu przedmiotów poniżej 2,5) blisko co trzeci uzyskał na egzaminie gimnazjalnym wynik 'niski' (30,0%). Jest to pięciokrotnie więcej aniżeli w całej badanej zbiorowości (5,9%). Z kolei niższe niż średnie osiągnięcia na egzaminach gimnazjalnych charakteryzują ponad 2/3 uczniów z bardzo niskimi ocenami, czyli blisko czterokrotnie większą część aniżeli wśród ogółu badanych gimnazjalistów. Jednocześnie nie ma wśród tej części badanych gimnazjalistów takich, którzy na egzaminach zewnętrznych zdobyli wynik średni lub wyższy niż średni. W przypadku uczniów o nieco wyższych ocenach, ale wciąż poniżej przeciętnych ('niskie' – średnia między 2,51 a 3,5), różnice te nie są już tak drastyczne, chociaż wciąż znaczące (tab. 9).

Równie duże różnice, jak w przypadku uczniów o najniższych ocenach, obserwujemy między osiągnięciami na egzaminach gimnazjalnych ogółu gimnazjalistów i 'prymusów' (części z bardzo dobrymi ocenami – średnia powyżej 5,0). Najwyższe wyniki w testach gimnazjalnych charakteryzują ponad czterokrotnie większą część 'prymusów' aniżeli ogół gimnazjalistów (odpowiednio 18,5 i 4,2%). Żaden z dotychczas analizowanych czynników nie był tak silnie związany z osiągnięciami uczniów na egzaminach zewnętrznych jak oceny szkolne. Potwierdza to wysoka wartość współczynnika korelacji Pearsona ($r_{xy} = 0,664$, $p < 0,01$). Aż 44% zmienności wyników uczniów na egzaminach gimnazjalnych można wyjaśnić zróżnicowaniem ocen szkolnych. To bardzo dużo, znacznie więcej aniżeli w przypadku kapitału kulturowego i zdolności intelektualnych. Tak silny związek ocen szkolnych i wyników uczniów na egzaminie gimnazjalnym jest oczywisty o tyle, że w obu przypadkach oceniana jest wiedza szkolna.

Nie sposób jednak nie zauważyć, że część uczniów skorzystała, część straciła na wprowadzeniu egzaminu zewnętrznego. Mowa tu o gimnazjalistach, których osiągnięcia na egzaminie były wyższe lub niższe niż wskazywałyby na to oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum. Na przykład połowa uczniów z ocenami niskimi (2,51–3,50) zdobyła na egzaminie gimnazjalnym wynik średni i wyższy niż średni. Z drugiej strony co czwarty gimnazjalista ze średnią ocen powyżej 5,0 (‘bardzo dobre’) zdobył ‘zaledwie’ średni wynik w testach gimnazjalnych, a wśród gimnazjalistów z ‘dobrymi’ ocenami byli również i tacy, których osiągnięcia na egzaminie były niższe niż średnie.

Dla uproszczenia dalszych analiz przyporządkowano obu zmiennym – ocenom szkolnym i wynikom na egzaminie zewnętrznym – wartości liczbowe (od ‘1’ – bardzo niskie oceny na świadectwie lub niski wynik z egzaminu, do ‘5’ – bardzo wysokie oceny, bardzo wysoki wynik na egzaminie). Różnica między ocenami uczniów a ich osiągnięciami na egzaminie umożliwia wyodrębnienie grupy tych, których wyniki w teście gimnazjalnym były: 1) wyższe; 2) takie same; 3) niższe aniżeli oceny szkolne. Jest to oczywiście pewne uproszczenie, niemniej jednak uzasadnione o tyle, że w sytuacji, gdy podstawę selekcji na progu gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych stanowiły obok ocen szkolnych również wyniki na egzaminie zewnętrznym, młodzież z bardzo dobrym świadectwem ukończenia gimnazjum, lecz nie równie bardzo dobrym wynikiem na egzaminie gimnazjalnym, może być traktowana jako ta grupa, która „straciła” na wprowadzeniu systemu zewnętrznego oceniania. Analogicznie uczniom, których dotychczasowe osiągnięcia szkolne (odzwierciedlone w ocenach) nie były wysokie, dobry wynik na egzaminie gimnazjalnym zwiększał możliwości ubiegania się o miejsca w szkołach pełnych ponadgimnazjalnych.

Ponad 30% uczniów gimnazjów ‘straciło’, a 25% ‘zyskało’ na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych. Jednocześnie w przypadku 45% oceny szkolne na świadectwie ukończenia gimnazjum znalazły potwierdzenie w wyniku uzyskanym na egzaminie zewnętrznym. Kto ‘skorzystał’, a kto ‘stracił’ na wprowadzeniu systemu zewnętrznego oceniania? Bez wątplenia ‘stracili’ uczniowie szkół w Białych Błotach i Otyni, wśród których połowa uzyskała niższe aniżeli na świadectwie ukończenia gimnazjum wyniki z egzaminu. W pewnym sensie przegranym jest również młodzież z Kluczewska, wśród której 44% ‘straciło’ na egzaminie gimnazjalnym, choć z drugiej połowa uczniów tego gimnazjum była oceniana na egzaminach adekwatnie do ocen szkolnych. Wielkim zwycięzcą i beneficjentem zewnętrznego systemu oceniania są gimnazjaliści z Dobromierza. Aż 62% osiągnęło w testach wynik wyższy, niż wskazywałyby na to oceny szkolne, pozostali taki sam jak na świadectwie ukończenia gimnazjum. W niewiele gorszej sytuacji są gimnazjaliści z Tuławek i Płaskiej – odpowiednio 53 i 38% uczniów ‘skorzystało’ na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych. W największym stopniu oceny szkolne znalazły potwierdzenie w wynikach egzaminów zewnętrznych w przypadku gimnazjalistów z Dywit i wspomnianego już Kluczewska.

Tabela 10. Średnie wyniki uczniów na egzaminie a oceny szkolne i środowisko szkoły

Środowisko gimnazjum	Oceny szkolne na świadectwie ukończenia gimnazjum		
	bardzo niskie i niskie	średnie	dobre i bardzo dobre
Białe Błota	20,93	28,31	34,50
Łochowo	27,40	33,00	37,50
Dywity	23,60	31,74	39,27
Tuławki	29,70	36,87	43,33
Gizałki	25,54	32,02	34,09
Otyń	27,30	29,83	35,22
Kluczewsko	28,25	29,67	35,00
Dobromierz	35,40	38,94	42,50
Płaska	27,81	33,94	38,25

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002.

Zatem po raz kolejny odnajdujemy w zasadzie tą samą prawidłowość – w gimnazjach znajdujących w innej niż gminna wsi, osiągnięcia szkolne uczniów na egzaminie są relatywnie wyższe aniżeli oceny na świadectwie ukończenia szkoły. W środowiskach wyróżniających się stosunkowo wysokim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego, wyniki gimnazjalistów w testach w znacznym stopniu odzwierciedlają ich oceny na świadectwie, choć często również są niższe.

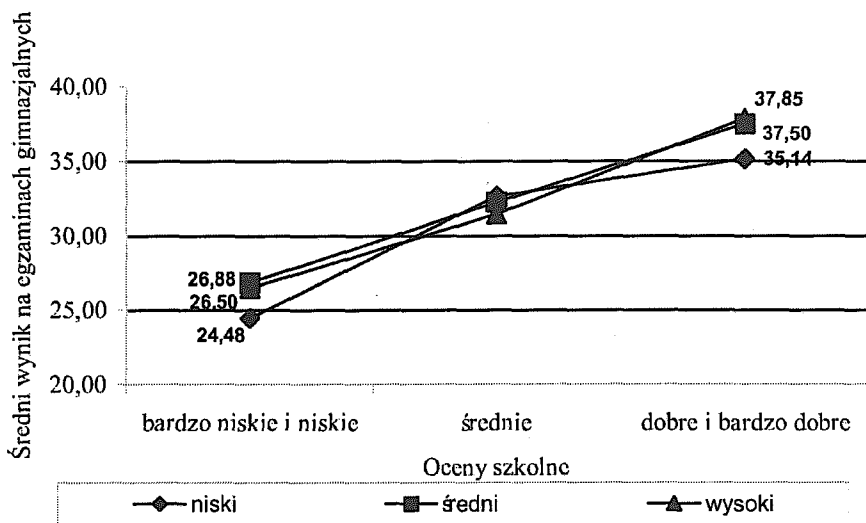
Prawidłowość ta znajduje potwierdzenie w średnich wynikach uczniów na egzaminie gimnazjalnym, rozpatrywanych w kontekście ocen szkolnych i środowiska szkoły (tab. 10). Dla uproszczenia analiz oceny szkolne uporządkowano na skali trzystopniowej, agregując wyniki niższe niż średnie i wyższe niż średnie.

W każdym z badanych gimnazjów wyższym ocenom szkolnym towarzyszy wyższy przeciętny wynik na egzaminie gimnazjalnym. Jednak wartość diagnostyczna oceny szkolnej ograniczona jest wyłącznie do danej szkoły. Różnica w przeciętnych wynikach uczniów z niższymi niż średnie ocenami gimnazjum w Białych Błotach i Dobromierzu wynosi aż 14,5 punktu! Różnica między najlepszym a najgorszym przeciętnym wynikiem na egzaminie gimnazjalnym w grupie uczniów ze średnimi ocenami jest już mniejsza i wynosi 10,6 punktu, w przypadku uczniów bardzo dobrych – 9,2 punktu. Im wyższe oceny szkolne, tym różnice przeciętnych wyników uczniów na egzaminie zewnętrznym z poszczególnych gimnazjów są mniejsze. Osiągnięcia uczniów 'piątkowych' i 'szóstkowych' z różnych szkół na egzaminie gimnazjalnym są w mniejszym stopniu zróżnicowane aniżeli osiągnięcia uczniów 'dwójkowych' czy 'trójkowych'. Być może jest to kwestia motywacji do możliwie jak najwyższych osiągnięć na egzaminie. Uczniowie 'piątkowi' mieli zapewne świadomość, że niski wynik na egzaminie gimnazjalnym może okazać się w pewnym sensie „grabarzem” ich dotychczasowych wysokich osiągnięć szkolnych i wysiłku włożonego przez lata nauki. Z kolei dla części uczniów z niskimi ocenami, egzamin zewnętrzny stanowił ostatnią szansę na naukę w 'dobrej' szkole ponadgimnazjalnej, która w obliczu ich dotychczas-

wych osiągnięć szkolnych odzwierciedlonych jedynie ocenami była mało prawdopodobna. Kto skorzystał z tej szansy – młodzież z jakich rodzin, o jakim statusie społeczno-zawodowym?

Rysunek 4 przedstawia średnie wyniki uczniów z obu części egzaminu, rozpatrywane w obrębie grup pochodzenia statusowego i ocen szkolnych. Dla uproszczenia analiz liczbę kategorii ocen szkolnych i statusu społeczno-zawodowego rodziny pochodzenia ograniczono do trzech. Średni wynik uzyskany na egzaminach gimnazjalnych przez uczniów z ‘niskimi’ i ‘bardzo niskimi’ ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum jest w przypadku dzieci z rodzin o wyższych statusach społecznych wyższy o 2 punkty aniżeli w przypadku dzieci z rodzin o niższych statusach społecznych. Z podobną siłą wpływ statusu rodziny pochodzenia na wynik na egzaminach gimnazjalnych zaznacza się również w przypadku uczniów ‘bardzo dobrych’ i ‘dobrych’. Tu również mimo tych samych ocen szkolnych przeciętne osiągnięcia dzieci z rodzin o niższych statusach społecznych na egzaminie gimnazjalnym są niższe aniżeli dzieci z rodzin o wysokich statusach społecznych. Jedynie w przypadku uczniów ze średnimi ocenami na świadectwie ukończenia gimnazjum, status rodziny pochodzenia nie różnicuje w znaczącym stopniu wyników na egzaminie gimnazjalnym.

Ten pozytywny związek wyników ucznia na egzaminie zewnętrznym z wysokim statusem społeczno-zawodowym rodziny pochodzenia dotyczy w największym stopniu młodzieży o niższych niż średnie ocenach szkolnych. Średni wynik



Rys. 4. Średni wynik uczniów na egzaminach gimnazjalnych a oceny szkole i status społeczno-zawodowy rodziny pochodzenia

Źródło: badanie własne: *Młodzież wiejska wobec szkoły...*, czerwiec 2002 r.

uczniów z niskimi ocenami szkolnymi (2,51–3,5) pochodzących z rodzin o 'niskim' statusie społecznym wynosi 26,4 punktu i jest mniejszy aż o 6 punktów od średniego wyniku uczniów o takich samych ocenach, ale wywodzących się z rodzin o najwyższych statusach społecznych. W przypadku uczniów z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami szkolnymi różnica ta jest już mniejsza, a w obrębie średnich ocen szkolnych praktycznie nie występuje. Oznacza to, że na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych najbardziej skorzystali uczniowie wywodzący się z rodzin o wysokich statusach społecznych lub inaczej, oni właśnie w największym stopniu potrafili wykorzystać egzamin gimnazjalny do zwiększenia własnych szans na atrakcyjną karierę edukacyjną. Uzyskane przez nich wyniki na egzaminie zewnętrznym były wyższe – mimo tych samych ocen szkolnych – aniżeli w pozostałych grupach pochodzenia.

W jaki sposób możliwa jest owa niewspółmierność wyników uczniów na egzaminie gimnazjalnym i ich ocen szkolnych? Być może należałoby wskazać w tym miejscu na pewne nieprawidłowości w systemie oceniania wewnątrzszkolnego. Oceny szkolne tej części młodzieży nie zawsze mogły odzwierciedlać posiadaną przez nich wiedzę szkolną. Możliwe jest również, że w trakcie egzaminów gimnazjalnych mogły wystąpić pewne nieprawidłowości, a ich beneficjentami byli przede wszystkim uczniowie wywodzący się ze środowisk społecznie uprzywilejowanych. Nie bez znaczenia jest tu także kwestia motywacji do dalszej nauki na szczeblu ponadgimnazjalnym. Plany kształceniowe odnośnie do szkoły średniej są w przypadku młodzieży wywodzącej się z rodzin o wyższych statusach społecznych dużo bardziej ambitne aniżeli dzieci z rodzin o niskich statusach społecznych. Mimo niskich ocen szkolnych młodzież ze środowisk społecznie uprzywilejowanych mogła postrzegać egzamin zewnętrzny jako ostatnią szansę na urzeczywistnienie własnych, ambitnych planów edukacyjnych. Jest to o tyle prawdopodobne, że ponad co drugi spośród uczniów wywodzących się z rodzin o wyższym niż średni statusie społecznym ze słabym wynikiem na egzaminie, ale dobrymi ocenami na świadectwie, zamierza po ukończeniu gimnazjum kontynuować naukę w LO. Wśród dzieci wywodzących się z rodzin o niższym niż średni statusie społecznym tacy gimnazjaliści stanowili 31%. Odwrotnie kształtuje się sytuacja w przypadku młodzieży, która na egzaminie gimnazjalnym uzyskała relatywnie wysoki wynik, mimo niskich ocen szkolnych na świadectwie. Wśród dzieci pochodzących z rodzin o niższym niż średni statusie społecznym chcący kontynuować mimo tego sukcesu na egzaminie zewnętrznym naukę w ZSZ stanowią 35%. Jednocześnie wśród pochodzących z rodzin o wyższym niż średni statusie społecznym w ogóle nie ma uczniów, którzy zdobywając wyższe aniżeli wskazywałyby na to oceny szkole wyniki na egzaminie gimnazjalnym, chcieliby po ukończeniu gimnazjum kontynuować naukę w ZSZ.

Można zatem podejrzewać, iż w przypadku młodzieży z rodzin o wysokich statusach społecznych ewentualne niepowodzenia na egzaminie gimnazjalnym nie mają wpływu na wcześniej określone aspiracje kształceniowe. Częściej również ta grupa badanych gimnazjalistów potrafi wykorzystać sukces na egzaminie modyfi-

kując, jak można przypuszczać, swoje wcześniejsze plany odnośnie do typu szkoły ponadgimnazjalnej. Przeciwnie „reaguje” na wynik na egzaminie młodzież z rodzin o niskich statusach społecznych. Niska ocena w teście gimnazjalnym jest jakby wystarczającym świadectwem niskich umiejętności szkolnych, negującym dotychczasowe wysokie osiągnięcia odzwierciedlone w dobrych ocenach. Z kolei sukces na egzaminie nie wyzwała modyfikacji wcześniej ustalonych planów kształceniowych, oscylujących wokół szkoły zawodowej.

PODSUMOWANIE

Wprowadzenie systemu zewnętrznego oceniania miało na celu uniezależnienie przyszłej kariery szkolnej ucznia od środowiska jego pochodzenia. Wyniki prezentowanych tu badań wskazują, iż cel ten udało się osiągnąć jedynie w części i to nie tyle poprzez obiektywizację oceny szkolnej ucznia, co na skutek pewnych zaskakujących i nieprzewidzianych efektów egzaminów zewnętrznych. Główną konsekwencją wprowadzenia systemu zewnętrznego oceniania jest wystąpienie zjawiska, które można by określić mianem **syndromu „placówki”**.

Jakkolwiek egzaminy zewnętrzne zostały przeprowadzone po raz pierwszy w 2002 roku, to system edukacji od lat był (i jest) monitorowany przez kuratoria oświaty. Szkoły od dawna były informowane przez kuratorów o poziomie swojego funkcjonowania. Dodatkowo realizacja egzaminów zewnętrznych była poprzedzona egzaminami próbnymi. Szkoła, a dokładnie jej dyrekcja i pracujący w niej nauczyciele, mieli świadomość dotychczasowych efektów własnej pracy na tle szerszego środowiska. Jednocześnie niski wynik na egzaminie zewnętrznym przynajmniej w niektórych środowiskach mógł stanowić doskonały argument dla organów prowadzących szkoły (samorządów) do ich likwidacji. Istniała zatem ogromna pokusa ze strony nauczycieli i dyrekcji do „zaprezentowania się” na tym swoistym ogólnopolskim konkursie szkół – jakim były egzaminy zewnętrzne – z możliwie jak najlepszej strony. Dotyczy to w szczególności tych placówek, które dotąd osiągały relatywnie niskie noty własnej działalności lub mogły być zagrożone likwidacją, a ich istnienie jest utrzymane głównie za sprawą oporu lokalnych społeczności. Taka sytuacja mogła wystąpić często w środowisku wiejskim, gdzie w jednej gminie funkcjonują dwa gimnazja, z czego jedno poza miejscowością gminną z jednym ciągiem klas. Ten syndrom „placówki” wywołany czy to niskimi ocenami wystawianymi dotąd przez kuratoria, czy też istnieniem w ‘sąsiedztwie’ (miejscowości gminnej) drugiej szkoły, większej, osiągającej lepsze efekty nauczania, mógł się przejawiać w dwojaki sposób. Pierwszy to podjęcie przez szkołę wiejską wysiłku na rzecz poprawy jakości własnego funkcjonowania w stopniu, który dobre osiągnięcia na egzaminach zewnętrznych pozwala traktować jako trwałą zdobycz. Taka strategia charakteryzuje najprawdopodobniej gimnazja znajdujące się poza wsią gminną, w środowiskach o nienajgorszych warunkowaniach rozwoju społeczno-gospodarczego. Drugi z przejawów syndromu

„placówki” to wysiłek jednorazowy, nastawiony na „wyćwiczenie” uczniów w sytuacji testowania i sukces na egzaminach gimnazjalnych. Ten scenariusz wydaje się być najbardziej prawdopodobny w środowiskach wyróżniających się niekorzystnymi cechami rozwojowymi, którym na skutek własnej, wewnętrznej słabości oświata nie jest w stanie się przeciwstawić.

Konsekwencje tego syndromu w postaci zaskakująco dobrych ocen gimnazjów znajdujących się w środowiskach charakteryzujących się niskim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego lub w miejscowościach poza wsią gminną, są dla samych zainteresowanych – uczniów – praktycznie żadne. Dlaczego? Po pierwsze, plany i aspiracje edukacyjne badanej młodzieży wydają się w większym stopniu być wcześniej i trwale warunkowane przez oceny szkolne, czyli całą dotychczasową karierę szkolną. Po drugie, ewentualne sukcesy i porażki na egzaminie gimnazjalnym w przypadku większości gimnazjalistów nie pociągają za sobą modyfikacji wcześniej określonych planów kształceniowych. Po trzecie, jedyną grupą, która ‘pozytywnie reaguje na sukces’ na egzaminie (osiągnięcie wysokiego wyniku mimo niskich ocen szkolnych), są uczniowie wywodzący się ze środowisk społecznie uprzywilejowanych. Egzamin zewnętrzny pobudza w nich motywację do konkurencji o najlepsze noty przed wyborem liceum. Zatem w stanowiącym kolejny, nieprzewidziany efekt zewnętrznego oceniania „wyścigu szczurów” zwycięża kategoria uczniów, niebędąca z pewnością tą, o której myślano wprowadzając system zewnętrznego oceniania, jako element wyrównywania szans.

BIBLIOGRAFIA

- Białecki I., Haman J., *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/ISA. Wyniki polskie – raport z badań*, Warszawa 2001, witryna IFiS PAN (www.ifispan.waw.pl).
- Domalewski J., *Społeczne i środowiskowe wyroki biografii edukacyjnych, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja (numer specjalny)*, Wrocław 2000, TWP DSWE, s. 233–246.
- Domalewski J., *Szkoła wiejska wobec zadania rekompozycji struktury społecznej*, Przegląd Socjologiczny, t. L, 2001, nr 1, s. 99–122.
- Herczyński J., Herbst M., *Pierwsza odłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzanych wiosną 2002 roku*, Warszawa 2002, Fundacja Klub Obywatelski.
- Jaworowska A., Szustrowa T., *Test Matrycy Ravena w wersji Standard*, Warszawa 2000, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Konarzewski K., *Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: fakty i opinie*, Raport cząstkowy w ramach programu *Monitorowanie reformy systemu oświaty*, Warszawa 2000, ISP.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Strategie życiowe młodzieży wiejskiej: między bezradnością a aktywnością wobec własnej przyszłości*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja (numer specjalny), Wrocław 2000, TWP DSWE, s. 247–256.

- Kwiecińska-Zdrenka M., *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, Przegląd Socjologiczny, t. L, 2001, nr 1, s. 73–98.
- Kwieciński Z., *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975, IRWiR PAN.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995, UMK.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002a, UMK.
- Kwieciński Z., *Zewnętrzne egzaminy w szkolnictwie powszechnym w 2002 roku. Próba analizy z perspektywy krytycznej socjologii oświaty*, Ekspertyza opracowana dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, 2002b.
- MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu*, Biblioteczka Reformy, nr 17, 1999.
- Prezentacja wstępnych wyników egzaminu gimnazjalnego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, lipiec 2002.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, MEN, Warszawa 1998, WSiP
- Rosner A. (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, Warszawa, IRWiR PAN.
- Szymański M., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973, PWN.
- Szafraniec K., *Wartość wykształcenia na wsi – fakty, tendencje, konsekwencje*, [w:] Bukraba-Rylska I., Rosner A., *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*, Warszawa 2001, IRWiR PAN, s. 258–275.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976, IRWiR PAN.