



Marek Piotrowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-3360-3169

Requiem dla gimnazjum – dialog z nauczycielami matematyki

Requiem for junior high school – a dialogue with Mathematics teachers

Abstract: It is the third publication in the requiem series for middle schools, continuing the two previous publications from 2020 and 2021. The reference to junior high schools in the titles and content of both publications in the field of critical pedagogy was only to make readers aware that the liquidation of these schools did not change anything. The term ‘requiem’ refers to the contemporary Polish education system.

The purpose of this article is to present the ordinary school life of Mathematics teachers working in rural areas as an exemplification of the general relationships presented in the two previous articles.

Keywords: pandemic, education of children with less educated parents, crisis of education.

Wprowadzenie

Niniejsza publikacja stanowi kontynuację rozważań zawartych w „Requiem dla gimnazjum. Studium przypadku - egzamin gimnazjalny z 2012” (Piotrowski, 2020) oraz „Requiem dla gimnazjów: wygasić MEN, powołać KEN” (Piotrowski, 2021). Celem publikacji z zakresu pedagogiki krytycznej było przedstawienie współczesnych problemów polskiego systemu edukacji. Nawiązanie do szkół gimnazjalnych w tytułach i treści miało jedynie uzmysłwić Czytelnikom, że likwidacja tych szkół niczego nie zmieniła.

Nadal stoją przed nami wyzwania, zwłaszcza związane z obroną tej części społeczeństwa, której dobrostan zagrożony jest przez urzędniczą przemoc.

Tym razem celem powrotu do problematyki nauki młodzieży w wieku gimnazjalnym było poszukiwanie metody zbadania umiejętności matematycznych uczniów i uczennic w wiejskich szkołach podstawowych, przeprowadzenie pomiaru oraz wyjaśnienie uzyskanych wyników. Zatem zamiast dotychczas prezentowanych poszukiwań tez ogólnych artykuł powstał w celu ukazania zwykłej szkolnej codzienności. Zgodnie z zapowiedzią sformułowaną w poprzednich dwóch publikacjach artykuł ten może być traktowany jako egzemplifikacja relacji ogólnych.

Bezpośrednią inspirację do przygotowania publikacji stanowił monitoring prowadzony w dwóch wiejskich szkołach podstawowych na Kaszubach w 2022 roku. Zatem w czasie, gdy do poprzednio zbadanych sytuacji kryzysowych należało dodać zagrożenia związane z pandemią.

Główne pytanie związane z tym artykułem dotyczy sposobu poprawy jakości pracy szkół podstawowych uczących dzieci i młodzież o niższym kapitale rodzinnym.

Z uwagi na charakter publikacji należy ją traktować jako draft – pierwszą odpowiedź na naglące potrzeby. Trudno oczekiwać, by kadra szkół podstawowych mogła czekać kilka lat na poszerzenie próby badawczej, wprowadzenie nowych metod badawczych itd.

We wrześniu 2022 roku, kilka miesięcy po pomiarach, w salach lekcyjnych badanych placówek znowu zaczęły się zajęcia i jak zwykle osamotnieni nauczyciele stanęli wraz ze swoją młodzieżą przed wyzwaniami trudnymi nie tylko do wykonania, ale również zrozumienia.

Ten brak zrozumienia ma swoje źródła w licznych uwarunkowaniach znajdujących się poza szkołą i stwarzanych prawie od trzech dziesięcioleci przez środowiska polityczne, kierujące w sposób autorytarny polską oświatą z wysokości MEN i instytucji mu podległych. Już 6 lat temu, z inspiracji prof. Marii Dudzikowej (2016, s. 265), do scharakteryzowania władz MEN zastosowano metaforę żandarma:

„Jeżeli odwołasz się do żandarmów i im zleczysz budowanie świata, choćby najdoskonalszego, ten świat w ogóle nie powstanie, gdyż nie mieści się w roli ani możliwościach żandarma, by ożywiać twoją religię” (Saint-Exupéry, 2008).

Powyższa metafora dobrze odzwierciedla potrzebę zmiany w zarządzaniu polską edukacją i stanowi główną myśl rozważań zawartych w dwóch poprzednich publikacjach z serii *requiem...*

Teraz jednak warto zwrócić uwagę na trudną sytuację, w jakiej znajdują się nauczyciele zwłaszcza pracujący z uczniami o niższym kapitale rodzinnym.

Z jednej strony są oni urzędnikami państwowymi i nie mogą w sposób otwarty bojkotować rozporządzeń władzy, w tym podstawy programowej 2017 roku.

Z drugiej jednak nie mogą przestrzegać rozporządzeń, w tym realizować podstawy. Dokładne przestrzeganie awykonalnego curriculum, zwłaszcza w środowisku o niższym kapitale rodzinnym, doprowadzić może jedynie do sprzeciwu, buntu, ... Przyczyniać się do działań krzywdzących przede wszystkim najsłabszych – dzieci oraz młodzież.

Formułując powyżej cel publikacji jednocześnie należy przekazać podziękowanie nauczycielom, dyrektorom oraz przedstawicielom organu prowadzącego za umożliwienie pomiaru, w którym określano nie tylko kompetencje matematyczne (zespół pod kierownictwem autora niniejszej publikacji), ale również językowe (zespół pod kierownictwem dr hab. Magdaleny Trysińskiej, prof. UW).

Spory obserwowane z poziomu szkoły podstawowej

Pierwsza z publikacji, artykuł „Requiem dla gimnazjum. Studium przypadku - egzamin gimnazjalny z 2012” powstała na skutek oczekiwań nauczycieli, dyrektorów oraz przedstawicieli organów prowadzących (samorządowych władz powiatowych) zaniepokojonych wynikami uzyskiwanymi przez absolwentów szkół średnich w trakcie egzaminu maturalnego z matematyki. Niepokój wynikał z wzajemnie sprzecznych komunikatów:

1. „Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce” Instytut Filozofii i Socjologii PAN. Ośrodek Realizacji Badań Socjologicznych IFiS PAN (Federowicz, 2012).
2. „Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012” Centralna Komisja Egzaminacyjna (2012).
3. „Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015” (Daniel, Fałat i Szafrńska, 2015).

Instytucje wydając zasadniczo różne komunikaty o matematycznych (czy raczej o matematyczno-przyrodniczych) kompetencjach polskich uczniów nie próbowały nawet wyjaśnić wątpliwości, jakie budziły sprzeczności głoszonych przez nie tez.

Do dziś w debacie publicznej o zasięgu krajowym lub/i lokalnym panuje różnorodność opinii wygłaszanych w tle niekończących się sporów

prowadzonych najczęściej przez całkowicie niekompetentnych w zakresie edukacji (i szerzej nauk społecznych) polityków. Wytworzony przez nich zamęt utrudnia chociażby pobieżne, ale racjonalne wyjaśnienia poniższego paradoksu.

Z jednej strony w badaniach PISA w 2012 stwierdzono (Federowicz, 2012): „Wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (*mathematical literacy*) dają im pierwsze miejsce w Unii Europejskiej, na równi z uczniami Holandii, Estonii i Finlandii”. Ta opinia, mimo że wynikała jedynie z badań prowadzonych na jednoprocentowej grupie reprezentatywnej młodzieży odnosić się miała do całego rocznika – blisko czterystatysięcznej populacji. W małych wiejskich szkołach nie widać było tak dobrych wyników, tak radykalnej poprawy. Zmiana następowała tylko w przypadku migracji młodzieży między szkołami (Dolata, 2010). W jaki sposób nauczyciele i dyrektorzy mieli skomentować powyższy komunikat (np. lokalnym władzom)? Czyżby poprawa poziomu kompetencji dotyczyła tylko młodzieży w placówkach w wielkich miastach i nie dotyczyła ich wiejskich szkół?

Na przekór powyższej opinii, na podstawie rozkładu wyników uzyskanych w gimnazjalnym egzaminie z matematyki w 2012 (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2012) nauczyciele matematyki mogli stwierdzić, że znaczna część uczniów posiadała bardzo niskie kompetencje. Maksimum rozkładu odpowiadało wynikowi 27% przy dominującej liczbie zadań zamkniętych, w których uczeń nie mający żadnej wiedzy mógł z prawdopodobieństwem 25% wskazać odpowiedź poprawną.

Dodatkowo Autorzy raportu nie ograniczyli się tylko do danych statystycznych (łatwych do interpretacji przez nauczycieli matematyki) *explicite* stwierdzając: „Do słabych stron gimnazjalistów należy mała umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy, szczególnie w sytuacji nietypowej oraz mała sprawność rachunkowa”. Ta diagnoza lepiej odzwierciedlała sytuację w wiejskich szkołach, o czym przekonywały dalsze wyniki w egzaminach zewnętrznych.

Trzecia wypowiedź dotycząca kompetencji matematycznych polskich uczniów została sformułowana, gdy absolwenci gimnazjów z 2012 przystąpili do obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki na poziomie podstawowym w 2015 roku. Byli to absolwenci trzyletniego liceum. Po pierwsze liczba absolwentów szkół średnich przystępujących do egzaminu maturalnego stanowiła około połowy (45%) liczby absolwentów gimnazjów. Jednak liczba pozytywnych wyników stanowiła wyraźnie mniej - 35% liczby absolwentów gimnazjów z 2012 roku. Zatem to, co obserwowali nauczyciele, dyrektorzy szkół i samorządowcy okazało się słuszne: tylko jedna trzecia

absolwentów gimnazjów jest w stanie kontynuować kształcenie ogólne (Woronowicz, 2018). Po co zatem dwie trzecie populacji było kształcone w gimnazjum w ten sam sposób? Czy nie był to dla tej młodzieży czas stracony? Ze względu na trudności w dalszej edukacji (również wynikające z niskiej zamożności rodzin) młodzież ta była przede wszystkim zainteresowana nauką w szkołach umożliwiającym zdobycie zawodu (w technikach lub szkołach zawodowych - branżowych).

W 2015 roku liczba maturzystów przystępujących do części rozszerzonej egzaminu maturalnego z matematyki stanowiła 13% liczby absolwentów gimnazjum w 2012 r. Gdzie zatem „zaginęła” młodzież, której bardzo wysokie kompetencje matematyczne określono w 2012 r. w badaniach PISA?

Wyjaśnienie pozornej sprzeczności pomiędzy komunikatami zostało sformułowane, gdy od wyników uzyskanych w egzaminie gimnazjalnym z matematyki w 2012 roku odjęto efekt zgadywania. Wtedy okazało się, że tylko połowa gimnazjalistów uzyskała wynik lepszy od 30%, a co piąty gimnazjalista wynik lepszy od 50% (Piotrowski, 2020).

Przy tak złym przygotowaniu do nauki matematyki w gimnazjum wyniki na maturze nie mogły być lepsze.

Ta informacja uzmysławia znaczenie nauki matematyki, dawniej w gimnazjum, obecnie w szkole podstawowej, dla dalszej edukacyjnej przyszłości młodzieży zwłaszcza na wsi i w środowiskach gorzej wykształconych rodziców.

Nie chodzi tu tylko o to, by zapewnić jak największej grupie młodzieży dobry start do nauki w szkole średniej, ale również, by pobyt w szkole podstawowej na zajęciach z matematyki nie był czasem straconym. By dyrektorzy, przedstawiciele organów prowadzących zdawali sobie sprawę z błędnych założeń podstawy programowej oraz systemu edukacji i rozumieli to, co robią nauczyciele. Do tego potrzebna jest analiza na najniższym poziomie – rozwiązywalności przykładów sprawdzających zaradność matematyczną.

Jednak do dziś pozostają niewytłumaczone wyniki PISA z 2012, z lat poprzednich oraz następnych. Stąd powoli, chociaż zdecydowanie za wolno, narasta sprzeciw wobec wydawania pieniędzy podatników na ten rodzaj badań (Śliwerski, 2016). Rezygnacja z PISA jest konieczna, chociażby dlatego, że nawet w rejonach „dalekich od szosy” czasami budzi się lokalna władza przypominając, że „jak głosi PISA edukacja w Polsce jest na najwyższym poziomie europejskim, zatem słabe rezultaty uczniów z lokalnej placówki wskazują na jej bardzo niski poziom”. Niestety, również w wielu szkoleniach dla kadry kierowniczej sukces w badaniach PISA podawany jest jako

całkowicie pewny (z uwagi na ich międzynarodowy charakter, zaangażowanie instytucji naukowych, ...).

Kapitał rodzinny

Dotychczas monitoring umiejętności szkolnych (w tym i matematycznych) opisany był w kilku publikacjach począwszy od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (Dolata, Murawska, Putkiewicz i Żytko, 1997) do drugiej dekady XXI wieku (Piotrowski i Trysińska, 2017). Mimo różnych form, w długiej historii badań, podstawowym pojęciem wykorzystywanym w pomiarach był kapitał rodzinny dzieci i młodzieży.

W pierwszych monitoringach prowadzonych w połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. w gminie miejskiej Kwidzyn do opisu kapitału rodzinnego wykorzystywano dokładne dane o wykształceniu rodziców. W tym czasie było to możliwe, ponieważ nie tylko nie istniały ograniczenia związane z RODO, ale i władze, również te w MEN i kuratoriach poszukiwały wraz nauczycielami skutecznych rozwiązań problemów edukacyjnych wynikających z uwarunkowań pozaszkolnych.

Kilka lat później było znacznie trudniej. Władze MEN podkreślały znaczenie egzaminów zewnętrznych oraz jednolitego nauczania wszystkich na jednym poziomie, co jedynie pogłębiało kryzys w edukacji i zniechęcało nauczycieli oraz młodzież do traktowania w sposób poważny nakazów MEN. Z czasem do grona osób lekceważących wymagania MEN dołączyli gorzej wykształceni rodzice oraz specjaliści z Poradni Pedagogiczno-Psychologicznych, wystawiając kilka razy więcej zaświadczeń o dysfunkcjach niż w okresie wcześniejszym. Bo w jaki inny sposób można byłoby wyjaśnić ten wzrost.

W efekcie postawy oraz działań MEN i instytucji mu podległych mało kto zdaje sobie sprawę z istotności powiązania rezultatów wyników pomiarów zewnętrznych (w tym egzaminów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej) z poziomem kapitału rodzinnego dzieci (w tym z wykształceniem rodziców). To powiązanie wykształcenia rodziców z rezultatami edukacji stanowi koncepcję systematycznie lekceważoną – przemilczaną przez MEN oraz CKE. Przez to sensowność badań zewnętrznych, w tym egzaminów, jest bardzo ograniczona. Nie wiemy, jakie rezultaty w danej grupie uczniowskiej, w danym środowisku lokalnym, można uznać za dobre, a jakie warte poprawy. Zatem nie można egzaminów po szkole podstawowej (dawniej po gimnazjum) traktować jako przydatnych do oceny jakości pracy większości placówek edukacyjnych w Polsce. Ani nauczyciele, ani dyrektorzy, ani przedstawiciele organów prowadzących nie są w stanie skorzystać z wyników egzaminów zewnętrznych do rzetelnej oceny jakości pracy placówek edukacyjnych.

W dokładnych opracowaniach socjologicznych kapitał rodzinny określany jest na wiele sposobów. W polskim systemie edukacji przy stosunkowo małej liczbie rodzin patchworkowych, w których trudno określić osoby mające najważniejszy wpływ na dzieci i młodzież, dobrym wskaźnikiem kapitału rodzinnego jest wykształcenie rodziców. Jest to uzasadnione przybliżeniem również ze względu częstego cedowania przez szkołę na rodziców obowiązku wspierania nauki ich dzieci. Nie rzadko nauczyciele oczekują od rodziców ich zaangażowania od przedszkola do matury.

Oceniając miarę kapitału rodzinnego wprowadzić można następujących 5 grup (Jakubowska, 2018):

- 1 - gdy żadne z rodziców nie ma wykształcenia średniego.
- 1,5 - gdy jedno z rodziców ma wykształcenie średnie.
- 2 - gdy oboje rodziców ma wykształcenie średnie.
- 2,5 - gdy jedno z rodziców ma wykształcenie średnie, a drugie wyższe.
- 3 - gdy oboje rodziców ma wykształcenie wyższe.

Wykorzystując powyższe kategorie można było stwierdzić, że potencjał rodzinny dzieci i młodzieży w jednej ze szkół podstawowych biorących udział w monitoringu był wyraźnie wyższy niż w drugiej.

W jednej z placówek dwie trzecie uczniów i uczennic posiadała kapitał rodzinny na dwóch najniższych poziomach (1 oraz 1,5). W drugiej, w podobnej sytuacji znajduje się tylko jedna czwarta dzieci i młodzieży.

Nie jest jednak możliwa dalsza ocena ilościowa umożliwiająca *ściśle* wnioski, tak jak to czyniono dawniej przy kilkakrotnie większej liczbie badanej młodzieży (Dolata i inni, 1997) ze względu na małą liczbę uczniów biorących udział w monitoringu.

Jako cel niniejszej publikacji określono zatem ukazanie trudności na jakie napotykać nauczyciele matematyki w okresie po pandemii w placówkach na obszarach o niskim kapitale rodzinnym. Pomijając inne uwarunkowania i szukając metod poprawy jakości pracy nauczycieli.

Kryzys będący wynikiem niskiego kapitału rodzinnego i sposoby przezwyciężania tego kryzysu

Nikogo nie dziwi (poza MEN oraz podległymi mu jednostkami), że efekty edukacji mogą być zdominowane przez kapitał rodzinny. W monitoringu, w którym od ćwierć wieku próbowano precyzyjnie określić znaczenie poziomu wykształcenia rodziców na szkolne sukcesy w sposób dokładny - przekonujący (w sensie dokładności statystycznej) wyznaczono barierę dla uczniów i uczennic na poziomie końca klasy IV: „Warunkiem koniecznym,

choć nie wystarczającym dla odniesienia sukcesu przez uczniów w klasie IV okazuje się najczęściej wykształcenie obojga rodziców na poziomie średnim”.

Do analogicznych wyników w badaniach edukacji w Wielkiej Brytanii doszedł Basil Bernstein analizując *język*, jakim posługują się gorzej wykształceni rodzice – język oparty na kodach ograniczonych oraz język obowiązujący w szkolnej edukacji - oparty na rozwiniętych kodach językowych. Jego przełomową publikację z sprzed pół wieku (Bernstein, 1971) niestety pominięto w trakcie reformy w Polsce w 1999 r. W efekcie zamiast kierować fundusze na edukację przedszkolną często marnowano je na edukację gimnazjalną. Co gorsza, z uwagi na ograniczenia finansowe, dopiero w 2004 roku zerówka stała się dla dzieci 6-letnich edukacyjnym poziomem obowiązkowym. W szczególnie trudnej sytuacji znajdowały się dzieci z gmin wiejskich, w których ograniczone dochody własne nie pozwalały na finansowanie przedszkoli.

Natomiast sukces zmian wprowadzanych w Kwidzynie polegał na udostępnieniu wychowania przedszkolnego, poprzez tzw. bon edukacyjny, wszystkim dzieciom od 3. roku życia (Piotrowski, 2012). Tak, by przedszkole mogło pomóc dzieciom również gorzej wykształconych rodziców w zrozumieniu i formułowaniu językowych kodów rozwiniętych (dzięki codziennemu przebywaniu w otoczeniu kadry znacznie lepiej wykształconej niż rodzice).

Był to jeden z najważniejszych czynników lokalnej reformy edukacji w Kwidzynie realizowanej już od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. Wyprzedzającej zmiany MEN o ponad ćwierć wieku.

Nie tylko zakładanie gimnazjów zamiast wzmocnienia wychowania przedszkolnego stanowiło błąd reform realizowanych od 1999 roku. Równie poważny błąd popełniono wprowadzając do szkół dzieci sześciolatnie zapewne w celu zapewnienia w przyszłości większych składek ZUS wpłacanych przez młodzież wcześniej wchodzącą na rynek pracy.

I tym razem zabrakło funduszy na wychowanie przedszkolne. Mimo, że na podstawie zebranych danych można było stwierdzić konieczność wychowania przedszkolnego dla dzieci gorzej wykształconych rodziców od trzeciego roku życia. Ich prawidłowa edukacja i skrócenie o rok nauki w technikach stworzyłyby nie tylko możliwość wcześniejszego wejścia młodzieży na rynek pracy, ale również znacznego podniesienia kompetencji zawodowych. Młodzież nie marnowałaby tak wielu godzin na zajęcia zrozumiałe tylko w niewielkim stopniu.

Powyżej określone uwarunkowanie sukcesu w klasie IV szkoły podstawowej niesie zatem za sobą poważne implikacje, które nie zawsze są widoczne w małej szkolnej społeczności. Związek ten wyznaczano w monitoringach, w których liczba uczniów i uczennic na jednym poziomie (np. klasy IV) biorących udział w pomiarach była większa od 500. Dodatkowo, pomiary powtarzano kilkakrotnie w różnych środowiskach.

Jednak nie samo połączenie sukcesu w klasie IV z wykształceniem rodziców było ważne, lecz powiązanie tej zależności z umiejętnościami językowymi.

Zatem w celu pokonania trudności związanych z niskim kapitałem rodzinnym w nauczaniu matematyki należy rozwijać umiejętności językowe dzieci i młodzieży, a na początku sprawdzić ich poziom za pomocą specjalnie przygotowanych przykładów.

Zakładając za słuszne powyższe tezy można było przygotować monitoring na czterech poziomach klas IV, V, VI oraz VII, koncentrując się na takich zadaniach, które sprawdzały podstawowe umiejętności językowe.

W przeciwnym wypadku badanie niemające głównego przesłania, mogłoby nie przynieść żadnych korzyści.

Pierwsze rezultaty

W małych środowiskach szkolnych warto dążyć do tego, by po prezentacji wyników sami nauczyciele formułowali pytania i szukali na nie odpowiedzi zgodnie z metodą Kompleksowego Zarządzania Poprzez Jakość - metody opracowanej i wdrażanej w wielu placówkach przed reformą edukacji 1999 r. (Dzierzgowska i Wlazło, 2000). W takiej atmosferze łatwiej się zmierzyć z często zaskakującymi rezultatami świadczącymi o kryzysie nie tylko kompetencji matematycznych.

By pokazać skalę problemu przedstawiono poniżej kilka przykładów z klasy najmłodszej IV oraz najstarszej VII biorących udział w monitoringu.

Klasa IV

Pierwszy przykład to układanie przez uczniów ciekawego zadania (na podstawie rysunku) i rozwiązywanie tego zadania. Ta umiejętność została wprowadzona do podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej w 2017 roku przez zespół Doroty Dziamskiej (Dziamska i inni, 2017). Niezależnie, trzy lata wcześniej, zainspirowana badaniami kwidzyńskimi, do podręczników do matematyki dla klasy II oraz III szkoły podstawowej wprowadziła podobne przykłady nauczycielka matematyki A. Ludwa (2014).

W klasie IV nie wykonało tego zadania 45% dzieci. Najczęściej nie potrafiły sformułować najprostszego pytania lub polecenia. Podobny wynik uzyskały uczennice i uczniowie z klasy V, co trzecie dziecko nie potrafiło sformułować nawet najprostszego przykładu. Jak wynika z badań kwidzyńskich potrzeba około 3 – 4 lat, by dzieci zaczęły tworzyć treści z poczuciem humoru lub/i opisujące związki przyczynowo – skutkowe.

Rozwiązania wielu następnych przykładów użytych w monitoringu potwierdzały powyższy rezultat. Proste zadania tekstowe okazywały się za trudne dla jednej trzeciej uczniów. Przykładów trudniejszych, np. z jedną zbędną informacją, nie potrafiło rozwiązać co drugie dziecko. Przeszkodę stanowił brak umiejętności interpretacji prostego tekstu (a nie brak umiejętności wykonywania obliczeń). Warto jednak podkreślić, że zdecydowana większość dzieci systematycznie przystępowała do rozwiązywania kolejnych przykładów, nie omijając *żadnego*.

Następne dwa zadania sprawdzały umiejętność policzenia obwodu prostokąta i wykorzystania tej umiejętności w nowej sytuacji. 68% dzieci wykazało się umiejętnością policzenia obwodu, a 44% wykorzystania tej umiejętności w nowej sytuacji. Taki rezultat odpowiada standardom z okresu przed pandemią.

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na skutki pandemii, dość często rozważane i badane przez szereg pedagogów, w tym również tych, którzy koncentrowali się na relacjach (Pyżalski i Poleszak, 2020). Dzieci z klasy IV, spędzający znaczną część edukacji wczesnoszkolnej bez swoich nauczycieli nie nauczyły się pisać. Chętnie bez obaw przystępują do wszelkich działań, ale ich pismo jest całkowicie nieczytelne, tworzone zdania nie mają na początku wielkich liter, kropek na końcu, czasami wyrazy zapisywane są w postaci fonetycznej bez znajomości zasad ortografii. Dodatkowo, co czwarte dziecko ma zaświadczenie od dysgrafii, dysortografii, dysleksji, ...

Klasa VII

Analizę warto rozpocząć od trzech zadań:

1. Oblicz różnicę między liczbą 3 500 a liczbą 10 razy mniejszą.
2. Do pustego naczynia wiano trzy czwarte litra soku i dolano tyle wody, aby otrzymać 2,5 litra napoju. Ile wody dolano do naczynia?
3. Jedna z dwóch liczb jest o 3 większa od drugiej, a ich suma wynosi 10. Jakie to liczby?

Pierwszy, *łatwiejszy*, przykład rozwiązało jedynie 42% młodzieży, ominęło 27%. Drugi, trudniejszy, rozwiązało 35% a ominęło 29%. Natomiast, najtrudniejszy trzeci rozwiązało 23%, ominęło 30%.

Czwarte zadanie z klasy VII wybrane do dyskusji polegało na wykorzystaniu skali (poznawanej na zajęciach z geografii w klasie V). Rozwiązało to zadanie zaledwie 17% młodzieży, połowa ominęła.

Ostatni przykład polegał na modyfikacji przepisu na ciasto bezowe, w której należało uwzględnić proporcjonalnie mniejszą liczbę składników. To zadanie rozwiązało poprawnie 46% młodzieży, a ominęło 26%.

Podsumowanie

W monitoringu dzieci na poziomie klasy IV wyraźnie widać brak umiejętności językowych nie wykształconych wcześniej w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. Skromne dochody własne gmin wiejskich nie pozwalają na prowadzenie przedszkoli dla dzieci od 3 roku życia. Edukację wczesnoszkolną utrudniała pandemia. Jednak na skutek dobrej pracy nauczycieli dzieci nie są zniechęcone do poszukiwań, do nauki. Przykłady czasami są dla nich za trudne, jednak starają się je rozwiązać.

W klasach starszych sytuacja ulega systematycznej zmianie. W klasie VII widać wyraźnie grupę uczniowską stanowiącą około 25% młodzieży o wyższych kompetencjach (tak zwaną pierwszą ćwiartkę) oraz większą grupę o kompetencjach bardzo niskich. Nadrobienie wieloletnich zaległości przez uczniów i uczennice z tej drugiej grupy warunkuje sukces w dalszej edukacji (również zawodowej). Tylko, czy będzie na to czas?

Sami nauczyciele podkreślają, że nauka matematyki (również innych przedmiotów) powinna być prowadzona od klasy V lub VI na co najmniej dwóch poziomach, z pomocą różnych programów i podręczników. Ten wniosek zgodny jest z zasadami zróżnicowanej edukacji gimnazjalnej, która niestety nie była możliwa w gimnazjach w Polsce. Zróżnicowanie takie jest wpisane w zasady prowadzenia gimnazjalnego programu systemu matury międzynarodowej.

Ucząc od klasy V uczniów i uczennice według tej samej przeładowanej podstawy programowej gubimy co najmniej jedną czwartą populacji, która nawet nie próbuje sprostać wymaganiom. Zdaje sobie sprawę, że pobyt w szkole jest ciągiem niepowodzeń i wyzwań niemożliwych do wypełnienia. Zwłaszcza po okresie pandemii, w trakcie której nie mieli kontaktu z nauczycielami – szkołą.

Już w 2018 roku jeden z twórców podstawy programowej (Greczyło, 2018) zauważył, że polskie curriculum jest dwa razy za duże. Nie zdawał sobie jednak sprawy, że jest to kolejny akt urzędniczej przemocy wobec dzieci i młodzieży gorzej wykształconych rodziców.

Nauczyciele, analizując pomiary monitoringu 2022 dodali, że sytuacja w klasie VIII jest jeszcze trudniejsza. Ich uczniowie mający często problemy z interpretacją prostego tekstu w klasie VII (jak wykazał to monitoring), w klasie VIII powinni opanować ponad 900 stron podręczników do przedmiotów przyrodniczych. Podręczników napisanych językiem całkowicie dla nich niezrozumiałym.

W tym miejscu zapewne można byłoby uzyskane rezultaty odnieść do wyników innych monitoringów kompetencji szkolnych. Na przykład do prób wyznaczania edukacyjnej wartości dodanej uwzględniającej kapitał rodzinny tak, by móc porównać jakość pracy nauczycieli w różnych środowiskach (Dolata i inni, 2011). Jednak wyniki prezentowane w niniejszym artykule świadczą o braku u młodzieży podstawowych kompetencji i sugerują natychmiastowe odejście od aktualnej podstawy programowej, a nie tylko zmianę sposobów nauczania.

Można byłoby też odnieść uzyskane rezultaty do koncepcji zawartych w kilkunastu tomach pedagogiki krytycznej p.t. „Palące problemy edukacji i pedagogiki” (Oficyna wydawnicza IMPULS) oraz „Kultura szkoły” (wydawnictwa Wolters Kluwer Polska). Jednak to co ukazują rezultaty świadczy o skrajnej niewydolności systemu opartego na zwierzchności ministerstwa (zarządzanego przez polityków) nad szkołami i nad nauczycielami. Zatem konieczności reformy zaproponowanej tylko w jednej z wymienionych monografii pod znamienym tytułem „Meblowanie szkolnej demokracji” (Śliwerski, 2017). Demokratyczne środowiska są w stanie skutecznie usprawnić system zarządzania, co już nie raz mogliśmy zaobserwować w praktycznych rozwiązaniach koncepcji TQM, również w edukacji.

Potrzebna jest zasadnicza zmiana postaw społecznych środowisk edukacyjnych ku społeczeństwu obywatelskiemu. Tylko czy nauczyciele są na to przygotowani, czy uzyskają zgodę dyrektorów na pierwsze działania, aprobatę rodziców i przedstawicieli organów prowadzących?

Bez względu na tę gotowość, lub jej brak, badania podobne do opisanych w niniejszej publikacji należy dalej prowadzić, by dokładniej ukazać skalę efektów przemocy urzędniczej polityków wobec nauczycieli i młodzieży. Uświadamiając jednocześnie straty społeczne i materialne będące efektem tej przemocy.

Bibliografia:

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Londyn: Routledge & Kegan Paul Ltd. <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf> (dostęp 24.03.2022).
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2012). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Daniel, J., Fałat, M., Szafrąńska, I. (2015). *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dolata, R., Murawska, B., Putkiewicz, E., Żytko, M. (1997). *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dolata, R. (2010). Cicha rewolucja w polskiej oświacie - proces różnicowania się gimnazjów w różnych miastach. *Edukacja, Studia, Badania, Innowacje*, 1 (109), 51-60.
- Dolata, R., Murawska, B., Putkiewicz, E., Piotrowski, M. (2011). *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów. Raport opracowany na zlecenie władz miejskich Kwidzyna*. Kwidzyn: Urząd Miasta Kwidzyna.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). *Twierdza: szkoła w metaforze militarnej: co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Dziamaska, D., Małycka, M., Wróblewska, M., Woźniak, J. (2017). *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dzierzgowska, I, Wlazło, St. (2000). *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej : poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Federowicz, M. (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Greczyło, T. (2018). *Fizyka (i nie tylko) w ostatnich klasach szkoły podstawowej*. Wrocław: Blog: Warsztat Pracy Nauczycieli. <http://warsztatpracynauczycieli.blogspot.com/2018/12/fizyki-i-nie-tylko-w-ostatnich-klasach.html> [2022-09-02].
- Jakubowska, M. (2018). Diagnoza rozumowania heurystycznego w procesie rozwiązywania i tworzenia zadań z treścią. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(25), 279–300.

- Ludwa, A., Lorek, M. (2014). *Matematyka. Nasza Szkoła. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 2 oraz Klasa 3*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Piotrowski M. (2012). Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty. W: M. Herbst, *Biblioteczka Oświaty Samorządowej, t. 7, Decentralizacja oświaty*. Warszawa: Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski.
- Piotrowski, M., Trysińska, M. (2017). Monitoring umiejętności językowych, kryteria oceny poziomu kompetencji, pierwsze rezultaty. *Studia z Teorii Wychowania, 3(20)*, 91-112.
- Piotrowski, M. (2020). Requiem dla gimnazjum. Studium przypadku - egzamin gimnazjalny z 2012. *Studia z Teorii Wychowania, 4(33)*, 173-191.
- Piotrowski, M. (2021). *Requiem dla gimnazjów: wygasić MEN, powołać KEN*. Warszawa: Wydawnictwo Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.
- Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W: Pyżalski, J. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele (28-37)*. Warszawa: Edukacja.
- Saint-Exupéry, A. (2006). *Twierdza*. Warszawa: Muza.
- Śliwerski, B. (2016). Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w międzynarodowych programie PISA/OECD. *Studia Edukacyjne, 38*, 21–42.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Woronowicz, D. (2018). Organizacja zarządzania usługami edukacyjnymi i zapewnienie kompetentnej kadry na poziomie organu prowadzącego. W: K. Jaszczółt (red.) *Analiza systemu zarządzania lokalną oświatą - przegląd zadań, narzędzie i dobrych praktyk Wspólne planowanie i monitorowanie postępów (s. 28-48)*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.