

GRZEGORZ ZABŁOCKI 
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

ŚRODOWISKOWE ZRÓŻNICOWANIE WYNIKÓW KSZTAŁCENIA W GIMNAZJACH I SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Streszczenie

Artykuł jest propozycją weryfikacji stanowisk zajmowanych w ostatnich kilkunastu latach wobec natężenia i kierunku zmian selekcji środowiskowych w polskiej oświacie. W weryfikacji wykorzystane zostały wyniki zewnętrznych egzaminów (sprawdzianu szóstoklasisty i egzaminu gimnazjalnego), od prawie dwudziestu lat przeprowadzanych corocznie na pełnych, ogólnokrajowych populacjach uczniów kończących naukę w szkołach podstawowych i gimnazjach. Dla określenia natężenia i kierunku zmian tych selekcji wykorzystano dane o wynikach uzyskanych przez ogół dzieci uczących się w kilku środowiskach społecznych, wyodrębnionych ze względu na wielkość miejscowości, w której prowadzone jest kształcenie. Przedstawione tu analizy wskazują, że nietrafne są stosunkowo liczne niedawno stwierdzenia o zmniejszającym się i niewielkim zróżnicowaniu wyników osiągniętych przez uczniów kształcących się w różnych środowiskach. Szczegółowe dane są tylko częściowo zgodne z klasycznymi już sposobami wyjaśniania tych różnic, odwołującymi się do roli kapitału kulturowego w procesach reprodukcji społeczno-kulturowej. Wykazana w tym opracowaniu duża różnica poziomu uzyskanej wiedzy i umiejętności między uczącymi się w kilkunastu największych miastach a uczącymi się w małych miejscowościach stawia

też w nowym świetle znaczenie zasady równego dostępu do wykształcenia w funkcjonowaniu polskiego systemu szkolnictwa.

Słowa kluczowe: selekcje społeczne w oświacie, socjologia edukacji, procesy reprodukcji społeczno-kulturowej, zróżnicowanie społeczno-przestrzenne, szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne

WSTĘP

W badaniach systemu szkolnego stale stwierdzane są różne typy selekcji społecznych, mimo że wyniki tych badań mało zgodnie określają ich natężenie oraz kierunek zmian. Rozbieżność wyników pomiarów i formułowanych w ślad za nimi ocen może mieć wiele przyczyn i jest wskutek tego „zrozumiała”, jednak pożądane byłoby jej ograniczanie w stosunku do każdego okresu, dla którego prowadzono poprawne metodologicznie pomiary. Ograniczenie tych rozbieżności mogłoby prowadzić między innymi do zwiększenia trafności teorii stosowanych do opisu i wyjaśniania procesów selekcji społecznych w oświacie.

Bardzo ważną okolicznością pozwalającą na głębokie ograniczenie części tych rozbieżności jest to, że od prawie dwudziestu lat dane o funkcjonowaniu systemu szkolnego w Polsce są wzbogacane o wyniki corocznych zewnętrznych egzaminów, przeprowadzanych na pełnych, ogólnokrajowych populacjach absolwentów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich. Wyniki te stanowią najbardziej wiarygodną podstawę do weryfikowania wniosków z badań nad tymi współczesnymi selekcjami społecznymi w naszym szkolnictwie, w których analizowanym kryterium selekcji było środowisko, w jakim funkcjonowała szkoła, płeć uczniów oraz środowisko ich zamieszkania.

Celem niniejszego opracowania jest wykorzystanie pełnych, ogólnopolskich danych ze sprawdzianu szóstkłasiistów i z egzaminu gimnazjalnego do zmierzenia natężenia selekcji środowiskowych w szkolnictwie gimnazjalnym i podstawowym oraz do weryfikacji rozbieżnych stanowisk dotyczących poziomu tych selekcji i kierunku ich zmian. Uzasadnieniem dla tego zamiaru są prace naukowe z ostatnich kilkunastu lat, w których poziom selekcji i nierówności społecznych w naszym szkolnictwie był określany bardzo niespójnie. Oprócz prac, w których stwierdzano wysoki lub utrzymujący się poziom tych selekcji, występowały też inne, wyrażające przeciwne stanowisko.

KONTROWERSYJNE DIAGNOZY STANU NIERÓWNOŚCI ŚRODOWISKOWYCH W POLSKIEJ OŚWIACIE

Jedną z takich prac był podręcznik *Struktura społeczna*, wydany w 2004 roku w serii „Wykłady z socjologii” wydawnictwa Scholar, którego kolejne, poszerzone wydanie ukazało się w 2007 roku. Jego autor na podstawie porównywalnych badań z lat 90. i pierwszej połowy kolejnej dekady stwierdzał, że „W latach 1999–2004 miał miejsce znaczący spadek wpływu pozycji zawodowej ojca na wykształcenie jednostek, co dotyczyło dostępu do szkół zarówno ponadpodstawowych, jak i ponadśrednich” [Domański 2007: 319]. Podobną ocenę zmian wpływu pochodzenia społecznego na poziom wykształcenia w okresie 1999–2002 sformułował również we wcześniejszym wydaniu tej pracy [Domański 2004: 230–231].

Wnioski o niewielkim w tamtym czasie wpływie środowiska zamieszkania uczniów na ich wyniki szkolne wyrażali wówczas, na podstawie badań zrealizowanych w rejonie toruńskim, inni autorzy: „wpływ środowiska zamieszkania na osiągnięcia uczniów na egzaminach gimnazjalnych wydaje się być niewielki. To, gdzie młody człowiek mieszka, nie ma dużego znaczenia dla jego osiągnięć edukacyjnych na progu szkoły ponadgimnazjalnej” oraz „faktem jest, iż wyniki młodzieży wiejskiej na egzaminach gimnazjalnych są zbliżone do osiągnięć ich miejskich rówieśników” [Domalewski, Mikiewicz 2004: 37]. Nieco dalej, w podsumowaniu rozdziału omawiającego między innymi wpływ środowiska zamieszkania uczniów, pisali oni również: „wiejscy gimnazjaliści nie ustępują pod względem osiągnięć w testach gimnazjalnych swoim rówieśnikom z dużego miasta”, oraz że gimnazjum „można jednak uznać za jeden z czynników odpowiedzialnych za wyrównanie poziomu umiejętności szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej” [Domalewski, Mikiewicz 2004: 48].

W opublikowanym kilka lat później opracowaniu *Nierówność szans edukacyjnych środowisk różnicowanych społecznie* Beata Maj stwierdziła: „Od lat 90. XX w. możemy – z perspektywy pochodzenia społecznego – mówić o malejących nierównościach edukacyjnych na szczeblu podstawowym i średnim” [Maj 2012: 181], chociaż zarazem w odniesieniu do szkół średnich zastrzegła: „wyniki edukacyjne (np. wyniki egzaminów maturalnych) ukazują ogromną rozpiętość poziomów między poszczególnymi szkołami oraz regionami i obnażają istniejące różnicowania społeczne” [Maj 2012: 187].

W podobnym okresie takie oceny zmian w nierównościach dostępu do wykształcenia formułowane były przez uczestników debaty „Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich” zorganizowanej przez Kancelarię Prezydenta RP. Uczest-

nicy tej debaty stwierdzali między innymi: „W ostatnich latach nastąpiła istotna poprawa wielu czynników determinujących szanse edukacyjne na wsi [...]. Pod wieloma względami sytuacja szkół wiejskich jest podobna lub czasem nieco lepsza niż szkół w mieście” [Kancelaria 2011: 75], a także: „Miejsce zamieszkania od zawsze było czynnikiem różnicującym szanse edukacyjne młodego pokolenia. Jednak w ostatnich dwóch dekadach czynnik ten traci na znaczeniu [...]. Jeżeli porównamy dążenia edukacyjne i umiejętności szkolne uczniów pochodzących z rodzin o podobnych charakterystykach społecznych mieszkających na wsi i w mieście, to okazuje się, że różnice te nie są duże. Oznacza to, że zarówno wartość wykształcenia, jak i jakość kształcenia na wsi i w mieście jest porównywalna” [Kancelaria 2011: 150].

Analogiczne oceny stanu środowiskowego zróżnicowania dostępu do edukacji i wyników kształcenia formułowali w tamtym okresie kolejni badacze tych zagadnień: „Badania naukowe realizowane w obrębie szkolnictwa wiejskiego i poza nim [...] pokazują, że szkoła wiejska zmniejszyła swój dystans do miejskiej (w systemie ocen zewnętrznych wypada tylko niewiele gorzej)” [Szafraniec 2006: 114], a „kompetencje i oceny szkolne młodzieży uczącej się w szkołach wiejskich uległy znacznemu zbliżeniu do wyników osiąganych przez uczniów szkół miejskich” [Szafraniec 2006: 116]. „W przypadku młodzieży pochodzącej z rodzin o niskim i średnim poziomie wykształcenia rodziców [...] osiągnięcia uczniów pochodzących ze wsi są wyższe niż ich miejskich rówieśników” [Domalewski 2010: 193]. „Charakter wykształcenia oraz zawód rodziców, także miejsce wychowania w istotnym stopniu, choć w znacznie mniejszym niż dawniej, determinują wybór kierunku kształcenia na etapie szkoły średniej, decyzję o kontynuacji nauki w szkole wyższej, a także tryb studiowania. Z pewnością jednak edukacja na każdym szczeblu stała się w Polsce dostępna dla przedstawicieli różnych grup społecznych, także tych o niskim statusie” [Herbst, Sobotka 2014: 76]. „W przeprowadzonych analizach wykazano, że w latach 2000–2012 zmniejszyło się ogólne zróżnicowanie wyników uczniów, co było przede wszystkim efektem poprawy wyników najsłabszych uczniów. Wprawdzie siła związku między statusem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami edukacyjnymi jest podobna we wszystkich edycjach badania, to zmniejszyły się różnice między uczniami z niskim i wysokim SES rodziców” [Sitek 2016: 125–126].

Stwierdzenia o zmniejszaniu się nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia we współczesnym polskim szkolnictwie pojawiały się także w pracach specjalistów, którzy zarazem, w tych samych tekstach, zwracali uwagę na ostrość selekcji społecznych zachodzących w oświacie: „Ogólnie można mówić o coraz

pełniejszym urzeczywistnianiu równości dostępu do szkół różnych szczebli” [Szymański 2014: 147].

Jednak te diagnozy stanu i zmian nierówności społecznych w ostatnich kilkunastu latach w polskiej oświacie kłócą się ze stwierdzeniami wielu innych badaczy, którzy niekiedy formułowali bardzo wyraziste wnioski o zwiększaniu się tych nierówności, np. „Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej” [Dolata 2013: 16–29], lub ich trwałym charakterze [Długosz, Niezgodą 2010: 42–43; Dolata, Jarnutowska 2014: 218–221; Miko-Giedyk 2015: 7–8; Sawiński 2015; Rondalska 2017: 294 Wysmułek, Oleksiyenko 2017: 270;]. Co więcej, diagnozy o zmniejszających się w tym okresie w Polsce nierównościach rezultatów kształcenia (nierównościach ze względu na środowisko kształcenia lub środowisko zamieszkania uczniów) pozostawały w sprzeczności z publikowanymi wówczas sprawozdaniami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z corocznych egzaminów zewnętrznych (w sprawozdaniach tych CKE stale informowała o wielkości zróżnicowania wyników kształcenia w zależności od wielkości środowiska, w którym prowadzono kształcenie). Dlatego przedstawiony już wcześniej główny cel poniższych analiz, jakim jest pomiar natężenia selekcji środowiskowych w naszym szkolnictwie w tym okresie, przeprowadzony na podstawie pełnych, ogólnopolskich danych z tych egzaminów, gromadzonych przez CKE, wydaje się uzasadniony. Ma on służyć ograniczeniu rozbieżności stanowisk, zajmowanych w tej kwestii w ostatnich kilkunastu latach, oraz ustaleniu kierunku (ewentualnych) zmian selekcji środowiskowych w polskiej oświacie w tym okresie.

ZAŁOŻENIA W BADANIACH SELEKCJI ŚRODOWISKOWYCH W SZKOLNICTWIE

Selekcje środowiskowe (nazywane tu także środowiskowym zróżnicowaniem) będą tu traktowane jako rodzaj selekcji społecznej, w której zmienną różnicującą osiągnięcia szkolne młodzieży jest środowisko, w którym prowadzona jest jej edukacja. Znaczenie nieco inaczej ujmowanego środowiska w selekcjach społecznych w polskiej oświacie przedstawił już ponad 80 lat temu Marian Falski w pracy *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie* [Falski 1937]. Od tego czasu prac analizujących wpływ środowiska społecznego na różnicowanie osiągnięć edukacyjnych w Polsce powstało bardzo dużo, jednak w ostatnich dekadach wielu badaczy, niekiedy wprost odwołujących się do prac Pierre’a Bourdieu, Raymonda Boudona i Basila Bernsteina [np. Boudon 1974; Bernstein 1990; Bourdieu, Passeron 2011], kierowało uwagę na inaczej dobrane czynniki i częściej omawiało znaczenie kapitału społecznego i kulturowego rodziny dla selekcji

społecznych dokonujących się w systemie szkolnym. Rezultaty części tych badań przyjmowano za dowód wyraźnego zmniejszenia lub niemal wyeliminowania niektórych typów selekcji społecznych w naszej oświacie [Kancelaria 2011: 75, 150; Maj 2012: 181; Szymański 2014: 147].

Wnioski takie znajdowały częściowe uzasadnienie w skutecznym upowszechnieniu edukacji na poziomie gimnazjalnym, szerokim wypełnianiu obowiązku szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych oraz w umasowieniu szkolnictwa wyższego. Zmiany te sprzyjały temu, by w analizach selekcji społecznych w szkolnictwie z ostatnich dwu dekad, koncentrujących się na udziale dzieci i młodzieży z różnych środowisk w edukacji podstawowej i średniej, stwierdzać mniejsze zróżnicowanie tych udziałów niż kilka dekad temu [Domański 2007: 305–306]. Podobne znaczenie miał fakt, że szkoły wyższe na większość kierunków studiów są skłonne (od około dziesięciu lat) przyjąć każdego posiadacza świadectwa dojrzałości, co mogło być uznawane za przejaw braku wpływu przynależności środowiskowej na selekcje społeczne w polskim szkolnictwie.

Jednak przypuszczenia, że selekcje społeczne w polskiej oświacie zanikły, są oderwane od rzeczywistości. Chcąc wykazać, że środowisko kształcenia jest wciąż ich ważnym czynnikiem, należy obecnie brać pod uwagę nie tyle poziom skolaryzacji dzieci z różnych środowisk, ile jakość edukacji, jaką są one objęte [Palka 2012: 204; Zawistowska 2012: 108; Szymański 2014: 148; Sawiński 2015: 55]. Dlatego głównym przedmiotem przedstawianych tu analiz będą różnice wyników kształcenia występujące między dziećmi z różnych środowisk.

Taki wybór wynikał ze stanu świadomości społecznej, w której dobre wykształcenie było niemal powszechnie traktowane jako kluczowy czynnik, od którego zależy rozwój osobisty i pomyślna przyszłość społeczno-zawodowa młodych osób [Falkowska i in. 2005: 245–251; Sikora 2006: 75; Zawistowska 2012: 102–106], a wszyscy młodzi ludzie powinni dążyć do uzyskania dobrego (i – w miarę zdolności i stanu zdrowia – wysokiego) wykształcenia. Tym bardziej, że zasada równego dostępu do wykształcenia, fundamentalna dla obecnego systemu oświatowego¹, powinna im to umożliwić.

Poszczególnym osobom realizację takich dążeń może utrudniać ich poziom zdolności i stan zdrowia. Jednak stopień społecznego zdeterminowania tych dwu cech jest obecnie na tyle niski², że struktury wykształcenia osiąganego przez

¹ Zawarta w art. 70 Konstytucji RP z 1997 roku.

² Krótkiego przeglądu społecznych i pozaspołecznych uwarunkowań zdolności dokonał między innymi Kazimierz Kotlarski [2006: 36–51]. Z przeglądu tego wynikało, że wiele schorzeń i chorób występujących wśród młodzieży nie było w ostatnich dekadach silnie uwarunkowane czynnikami społecznymi.

młodzież z różnych warstw czy środowisk społecznych powinny być zbliżone. Oczywiście osoby o złym stanie zdrowia lub niskim poziomie zdolności mają nikłe możliwości osiągnięcia dobrego i wysokiego wykształcenia, a więc udziały takich osób w każdej warstwie czy środowisku społecznym nie powinny się znacząco różnić. Podobne powinny być także udziały osób, którym dobry stan zdrowia i wysokie zdolności pozwalają osiągnąć bardzo dobre wyniki w porównywalnych zewnętrznych egzaminach. Natomiast zróżnicowanie tych udziałów ze względu na warstwową lub środowiskową przynależność młodzieży dowodziłoby nierównego korzystania z edukacji, mającej efektywnie wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności.

W praktyce wyniki uzyskane już w szkole podstawowej (na sprawdzianie szóstoklasisty) na ogół przesądzały o możliwości dostania się do renomowanych, zwolnionych z rejonizacji publicznych gimnazjów. Podobna zależność od wcześniejszych wyników występuje przy rekrutacji do szkół średnich i wyższych, a także przy poszukiwaniu atrakcyjnego zatrudnienia. Dlatego korzystanie z edukacji wysokiej jakości było przedmiotem uzasadnionych, prawie powszechnych w tamtym okresie dążeń młodzieży i jej rodziców [Falkowska i in. 2005: 246–249; Sikora 2006: 76–79], a taki stan stawia pod znakiem zapytania wagę kapitału kulturowego w różnicowaniu postaw społecznych wobec edukacji [CBOS 2007: 9–11]³.

Podsumowując: badając obecnie selekcje społeczne w oświacie, w mniejszym stopniu warto zwracać uwagę na samo kształcenie się, a w większym na jego jakość, w tym na miejsca, w których jest ono prowadzone, oraz dotychczasowe i prawdopodobne jego efekty. Natomiast długotrwały stan, w którym dobre wykształcenie danego szczebla (obojętne, czy podstawowego, gimnazjalnego, średniego, czy wyższego) dzieci z jednego środowiska uzyskują wyraźnie częściej niż dzieci z innego środowiska, byłby równoznaczny z brakiem równego dostępu do wykształcenia. Wyniki i wnioski z pomiaru wielkości takiego zróżnicowania w ostatnich kilkunastu latach będą przedmiotem kolejnej części tego opracowania.

³ Badanie przeprowadzone w 2007 roku na reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców kraju wykazało, że na pytanie: „Czy warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się?” pozytywnej odpowiedzi („zdecydowanie warto” lub „raczej warto”) udzieliło 94% mieszkańców miast liczących powyżej 500 tys. mieszkańców oraz 92% mieszkańców wsi [CBOS 2007: 12]. Tak małe wówczas różnice w opiniach na ten temat między tymi dwoma środowiskami dotyczyły także aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do swych dzieci – mieszkańcy miast powyżej 500 tys. mieszkańców pragnęli wyższego wykształcenia dla swych dzieci zaledwie 1,1 do 1,2 razy częściej niż mieszkańcy wsi, a osoby z wyższym wykształceniem tylko 1,2 do 1,3 razy częściej niż osoby z wykształceniem podstawowym. Ta bardzo wysoka ocena wartości edukacji uległa zmniejszeniu już kilka lat później, o czym informowały późniejsze sondaże CBOS.

ZRÓŻNICOWANIE WYNIKÓW KSZTAŁCENIA W GIMNAZJACH

Od prawie dwudziestu lat Centralna Komisja Egzaminacyjna corocznie publikuje sprawozdania z egzaminów końcowych przeprowadzanych w gimnazjach i szkołach podstawowych. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego uzyskiwane w tym okresie przez uczniów podzielonych na cztery kategorie (wieś, miasta liczące do 20 tys. mieszkańców, miasta od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców oraz miasta powyżej 100 tys. mieszkańców) różniły się stale w ten sam sposób: w części humanistycznej oraz matematyczno-przyrodniczej brak było różnicy (lub była ona minimalna) między gimnazjalistami uczącymi się na wsi oraz w miastach do 20 tys. mieszkańców, natomiast wyniki uczących się w miastach 20–100 tys. były stale wyższe niż dwu wymienionych kategorii, jednak stale niższe niż uczących się w miastach największych. Podobne relacje między średnimi wynikami uczniów z tych czterech kategorii dotyczyły w tym okresie także wyników ze sprawdzianu szóstoklasisty.

Poniżej przedstawiono rezultaty analizy ogólnopolskich wyników egzaminu gimnazjalnego z 2013 roku. Egzamin ten (w wersji standardowej) zdawało wówczas prawie 380 tys. gimnazjalistów [CKE 2013]. Z części humanistycznej tego egzaminu można było uzyskać maksymalnie 65 punktów, a z części matematyczno-przyrodniczej 57 punktów.

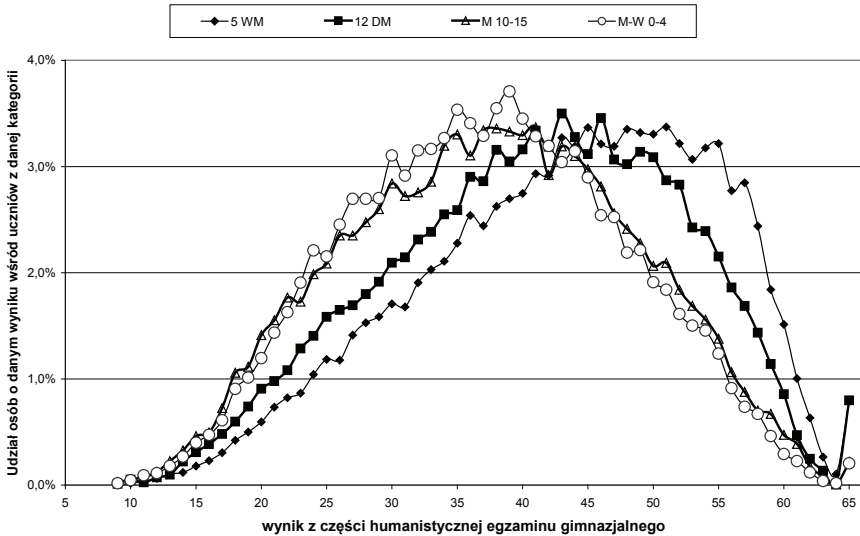
Wykres 1 ukazuje struktury wyników uzyskanych wówczas z części humanistycznej przez wszystkich uczniów z czterech różnych środowisk, wyodrębnionych z pełnej populacji generalnej. Ze względu na (wykazane w sprawozdaniach CKE) podobieństwo średnich wyników gimnazjalistów uczących się na wsi i uczących się w małych miastach dwoma pierwszymi uwzględnionymi tu środowiskami są uczący się w wąskiej kategorii miast liczących od 10 do 15 tys. mieszkańców (określani jako M 10–15) oraz uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich liczących do 4 tys. mieszkańców⁴ (określani jako M–W 0–4).

Dwa kolejne uwzględnione w tym wykresie środowiska miały pozwolić na uszczegółowienie wiedzy o poziomie wykształcenia uzyskiwanego przez uczących się w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców. Dlatego w tej kategorii uwzględniono wszystkich uczących się w pięciu wielkich miastach liczących powyżej 0,5 mln mieszkańców (oznaczonych jako 5 WM) oraz

⁴ Porównanie wyników z większości przedmiotów uzyskiwanych osobno przez uczniów z miasteczek liczących do 4 tys. mieszkańców oraz uczniów z najmniejszych gmin wiejskich (też liczących do 4 tys. mieszkańców) wykazało, że różnice między nimi są bardzo małe, dlatego w dalszych analizach uczniowie ci tworzą wspólne „środowisko” M–W 0–4.

wszystkich uczących się w dwunastu dużych miastach liczących w 2012 roku od 200 do 500 tys. mieszkańców (oznaczonych jako 12 DM).

WYKRES 1. Struktura wyników z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w 2013 roku uczniów szkół z czterech środowisk: 5 miast powyżej 0,5 mln, 12 miast od 200 do 500 tys., miast od 10 do 15 tys. oraz miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców.



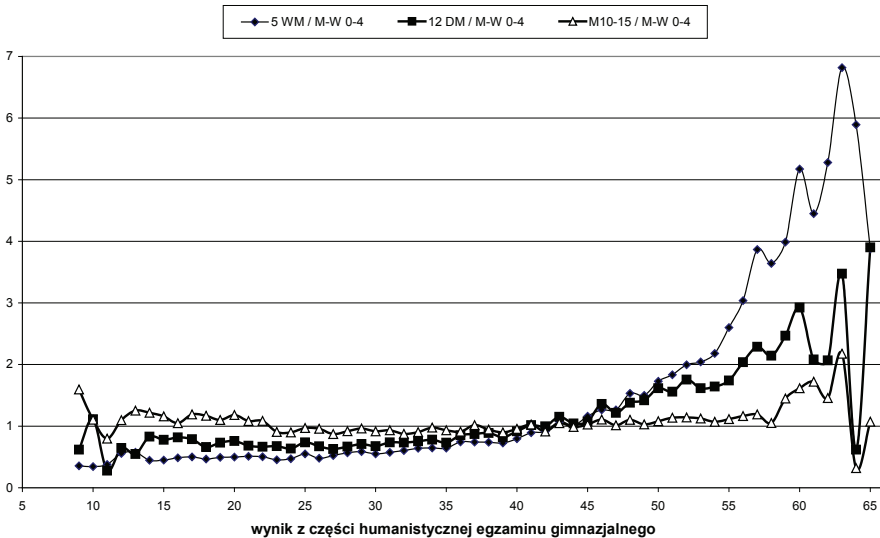
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Na wykresie tym widać, że uczniowie z wielkich i dużych miast znacznie częściej niż uczniowie z małych miast i wsi uzyskiwali wyniki wysokie i znacznie rzadziej wyniki niskie. Ponadto struktura wyników uzyskanych przez uczniów z małych miast (od 10 do 15 tys. mieszkańców) była niemal taka sama jak struktura wyników uzyskanych przez uczniów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich.

Stopień zróżnicowania wyników uczniów z tych czterech środowisk ukazuje kolejny wykres, w którym porównano struktury wyników w trzech parach:

- strukturę wyników z największych miast (5 WM) ze strukturą wyników z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich (M–W 0–4),
- strukturę wyników z dużych miast (12 DM) ze strukturą wyników z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich (M–W 0–4),
- strukturę wyników z małych miast (M 10–15) ze strukturą wyników z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich (M–W 0–4).

WYKRES 2. Udział osób z danym wynikiem wśród uczniów z danego środowiska w stosunku do udziału osób z tym samym wynikiem wśród uczniów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich (iloraz dwu udziałów). Część humanistyczna egzaminu gimnazjalnego 2013



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Wyniki wysokie i bardzo wysokie (ponad 45 punktów na 65 możliwych) uczący się w wielkich i dużych miastach uzyskiwali wyraźnie częściej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich, ale także częściej niż uczący się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców). Odwrotna sytuacja miała miejsce w przypadku wyników niskich i bardzo niskich – te uczący się w wielkich i dużych miastach uzyskiwali wyraźnie rzadziej niż uczniowie z dwu pozostałych środowisk (uczący się w małych miastach oraz najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich). Na tym wykresie wartością krytyczną, poza którą występuje uprzywilejowanie albo upośledzenie analizowanych kategorii uczniów, jest pozioma linia przedstawiająca wartość 1. Punkty na tej linii oznaczają wyniki egzaminu, które uczący się w danym środowisku uzyskiwali równie często jak uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich. Jak widać, uczący się w małych miastach (od 10 do 15 tys.) uzyskiwali większość wyników podobnie często jak uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich (do 4 tys. mieszkańców).

Inne przedstawienie tych danych zawarte jest w tabeli 1. W lewej części tabeli podane są informacje o tym, jaka część (%) uczniów z każdego z czterech omawianych środowisk, liczących łącznie 105 tys. uczniów (5 WM – 32 tys.,

12 DM – 27 tys., M 10–15 – 18 tys., M–W 0–4 – 28 tys. uczniów), uzyskała wynik mieszczący się w siedmiu przedziałach:

– wyników szczególnie wysokich (powyżej 90% maksymalnego możliwego wyniku),

– wyników bardzo wysokich (81–90% wyniku maksymalnego),

– wyników wysokich (71–80%),

– wyników średnich wyższych (61–70%),

– wyników średnich niższych (51–60%),

– wyników niskich (30–50%),

– wyników bardzo niskich (poniżej 30% wyniku maksymalnego).

W prawej części tabeli zawarte są informacje o tym, ile razy uczniowie z trzech środowisk (5 WM, 12 DM i M 10–15) uzyskiwali wyniki z każdego z tych przedziałów częściej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich.

TABELA 1. Odsetki uczniów z danego środowiska, którzy uzyskali wynik z podanych przedziałów, oraz przewaga uczniów ze środowisk 5 WM, 12 DM i M 10–15 w uzyskiwaniu danych wyników względem uczniów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich. Część humanistyczna egzaminu gimnazjalnego 2013

Przedziały wyników: % wyniku maksymalnego	Nazwy wyników (przedziałów)	Udział uczniów z wynikiem z danego przedziału wśród ogółu uczniów z tego środowiska (w %)				Ile razy częściej uczniowie z poniższych środowisk uzyskiwali dane wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców?		
		środowiska uczniów				środowiska uczniów		
		5 WM	12 DM	M 10–15	M–W 0–4	5 WM	12 DM	M 10–15
> 90	Szczególnie wysokie	6,2	3,7	2,0	1,4	4,4	2,6	1,4
81–90	Bardzo wysokie	17,5	12,0	7,3	6,5	2,7	1,9	1,1
71–80	Wysokie	23,0	21,5	16,1	14,8	1,6	1,5	1,1
61–70	Średnie wyższe	18,4	19,6	18,8	19,0	1,0	1,0	1,0
51–60	Średnie niższe	16,7	19,5	22,5	23,9	0,7 (1,4)*	0,8 (1,2)	0,9 (1,1)
30–50	Niskie	16,2	20,9	28,6	30,3	0,5 (1,9)	0,7 (1,5)	0,9 (1,1)
<30	Bardzo niskie	2,0	3,0	4,7	4,1	0,5 (2,1)	0,7 (1,4)	1,1 (0,9)

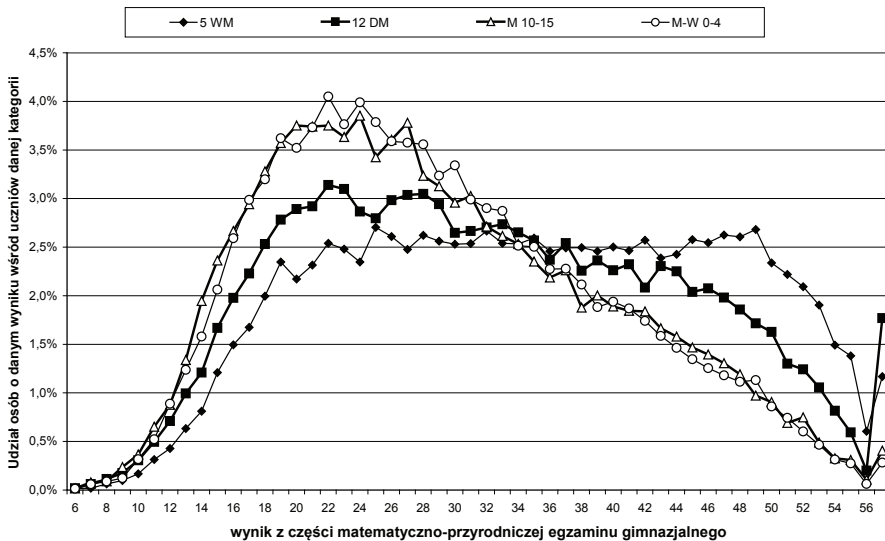
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

* liczby w nawiasach określają, ile razy **rzadziej** uczniowie z danego środowiska uzyskiwali dane wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców

Dane z tabeli 1 wykazują, że gimnazjaliści uczący się w wielkich i dużych miastach kilka razy częściej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich uzyskali wyniki szczególnie wysokie (ponad 90% wyniku maksymalnego) oraz prawie dwa razy częściej wyniki bardzo wysokie (81–90% wyniku maksymalnego). Odwrotnie było z wynikami niskimi i bardzo niskimi. Uczący się w pięciu wielkich miastach uzyskali je dwa razy rzadziej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich, natomiast uczący się w dwunastu dużych miastach (od 200 do 500 tys. mieszkańców) uzyskali je 1,5 raza rzadziej. Gimnazjaliści uczący się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców) nie różnili się pod tym względem znacznie od gimnazjalistów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich, jedynie wyniki szczególnie wysokie (ponad 90% wyniku maksymalnego) uzyskali 1,4 razy częściej niż ci drudzy.

Podobne relacje między wynikami gimnazjalistów z czterech porównywanych środowisk wystąpiły w odniesieniu do wyników z części matematyczno-przyrodniczej tego egzaminu. Dane te są przedstawione na analogicznych do poprzednich dwu wykresach i tabeli, umieszczonych poniżej (wykresy 3 i 4 oraz tabela 2).

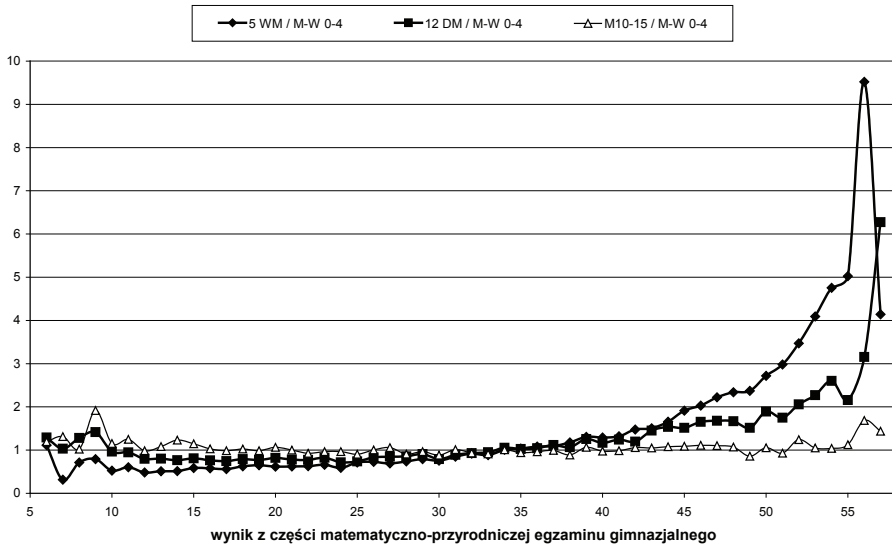
WYKRES 3. Struktura wyników z części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego w 2013 roku uczniów szkół z 4 środowisk: 5 miast powyżej 0,5 mln, 12 miast od 200 do 500 tys., miast od 10 do 15 tys. oraz miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

W wykresie 3, jak i następnym, zwracają uwagę niemal identyczne wyniki uzyskane z tego egzaminu przez uczniów z dwu najmniejszych środowisk (miasteczek i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców oraz miast mających od 10 do 15 tys. mieszkańców). Podobieństwo wyników uzyskiwanych w tych dwu środowiskach jest kolejnym potwierdzeniem ogólnopolskiej reguły wykazywanej w corocznych sprawozdaniach CKE z egzaminu gimnazjalnego, reguły podobnego na wsi i w małych miastach poziomu wyników osiągniętych z większości nauczanych przedmiotów⁵. Wyraźnie wyższe wyniki uzyskiwali uczący się w dużych miastach, a najwyższe – uczący się w wielkich miastach.

WYKRES 4. Udział osób z danym wynikiem wśród uczniów z danego środowiska w stosunku do udziału osób z tym samym wynikiem wśród uczniów z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców (iloraz dwu udziałów). Część matematyczno-przyrodnicza egzaminu gimnazjalnego 2013



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

⁵ Reguła ta sprawia między innymi, że przyczyn sygnałów z tego okresu o bardzo wysokich wynikach uczniów z małych miast, wyższych nawet od wyników uczniów z dużych miast [Domański, Mikiewicz 2004: 34], trzeba upatrywać w specyficznych cechach populacji poddawanej badaniu. Wskazana reguła nie dotyczy wyników z języków obcych – wyniki te w małych miastach były wyższe niż na wsi (ale nie były one wyższe niż w miastach średnich, a tym bardziej dużych i wielkich).

Wykres ten potwierdza podobieństwo wyników uzyskanych przez uczących się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców) i najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich oraz odmiennosc wyników uczniów z dwu pozostałych uwzględnionych środowisk – z wielkich i dużych miast.

TABELA 2. Odsetki uczniów z danego środowiska, którzy uzyskali wynik z podanych przedziałów, oraz przewaga uczniów ze środowisk 5 WM, 12 DM i M 10–15 w uzyskiwaniu danych wyników względem uczniów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich. Część matematyczno-przyrodnicza egzaminu gimnazjalnego 2013

Przedziały wyników: % wyniku maksymalnego	Nazwy wyników (przedziałów)	Udział uczniów z wynikiem z danego przedziału wśród ogółu uczniów z tego środowiska (w %)				Ile razy częściej uczniowie z poniższych środowisk uzyskiwali dane wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców?		
		środowiska uczniów				środowiska uczniów		
		5 WM	12 DM	M 10–15	M–W 0–4	5 WM	12 DM	M 10–15
> 90	Szczególnie wysokie	8,6	5,7	2,4	2,0	4,3	2,9	1,2
81–90	Bardzo wysokie	15,0	10,6	6,5	6,3	2,4	1,7	1,0
71–80	Wysokie	12,4	11,0	8,4	8,0	1,6	1,4	1,1
61–70	Średnie wyższe	12,5	12,1	10,7	11,1	1,1	1,1	1,0
51–60	Średnie niższe	15,4	16,3	17,0	17,9	0,9 (1,2)*	0,9 (1,1)	0,9 (1,1)
30–50	Niskie	26,6	32,1	39,6	40,4	0,7 (1,5)	0,8 (1,3)	1,0 (1,0)
<30	Bardzo niskie	6,9	10,0	13,6	12,5	0,6 (1,8)	0,8 (1,3)	1,1 (0,9)

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

* liczby w nawiasach określają, ile razy **rzadziej** uczniowie z danego środowiska uzyskiwali dane wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców

Gimnazjaliści uczący się w pięciu wielkich miastach ponad cztery razy częściej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich uzyskiwali wyniki szczególnie wysokie (ponad 90% wyniku maksymalnego) oraz ponad dwa razy częściej wyniki bardzo wysokie (81–90% wyniku maksymalnego). Wyniki bardzo niskie (poniżej 30% wyniku maksymalnego) uzyskiwali

oni prawie dwa razy rzadziej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich, a wyniki niskie 1,5 raza rzadziej. Uczący się w dwunastu dużych miastach również uzyskiwali wyniki wyraźnie korzystniejsze niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich. Natomiast gimnazjaliści uczący się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców) niemal nie różnili się (w porównywanych tu aspektach) od gimnazjalistów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich.

Znane z przeszłości środowiskowe różnice dostępu do wykształcenia (opisane w pracach bardzo wielu socjologów i pedagogów, m.in. Mikołaja Kozakiewicza, Stanisława Kowalskiego, Ireneusza Białeckiego, Ryszarda Borowicza, Zbigniewa Kwiecińskiego), w których dzieci wiejskie wyraźnie rzadziej niż dzieci z miast podejmowały naukę w szkołach ponadpodstawowych, mają obecnie inną postać – dzieci ze wsi podobnie często uzyskują określonej wysokości wyniki z egzaminu gimnazjalnego jak dzieci uczące się w małych miastach. Te ostatnie (wraz z dziećmi ze wsi) są jednak wyraźnie upośledzone względem dzieci uczących się w dużych i wielkich miastach. Dzieci uczące się w wielkich miastach uzyskują kilka razy częściej niż dzieci uczące się w małych miastach i na wsi wyniki szczególnie wysokie, wyraźnie częściej wyniki bardzo wysokie i wysokie oraz wyraźnie rzadziej uzyskują wyniki niskie i bardzo niskie. Dzieci z czterech porównywanych środowisk podobnie często osiągają jedynie wyniki zaliczone tu do wyników średnich.

W jakim stopniu relacje te są specyfiką szkolnictwa gimnazjalnego, a w jakim występują już na szczeblu edukacji podstawowej?

ZRÓŻNICOWANIE WYNIKÓW KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

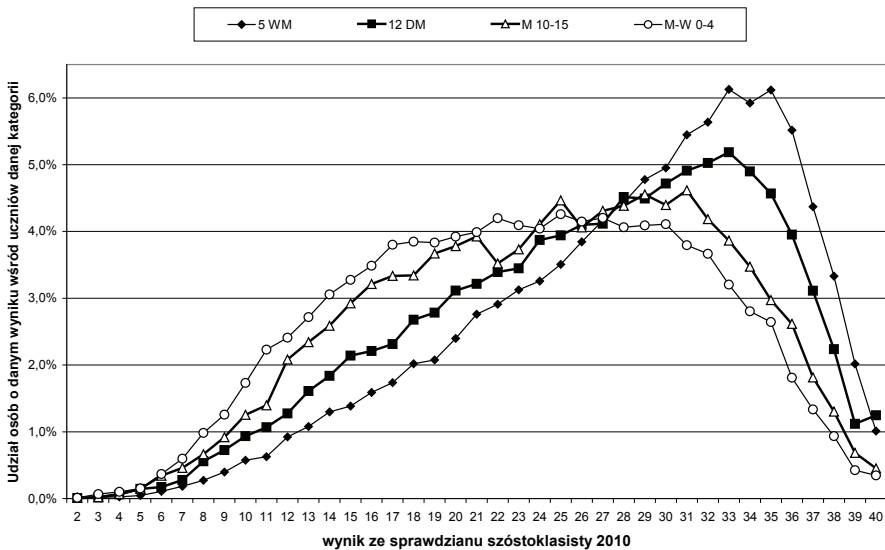
W szkołach podstawowych, po reformie systemu szkolnego z końca lat 90., wszyscy uczniowie kończący klasę szóstą corocznie przystępowali do zewnętrznego, organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną sprawdzianu wiedzy i umiejętności opanowanych w czasie ich dotychczasowej nauki.

Poniższy wykres przedstawia struktury wyników uzyskanych z tego sprawdzianu w 2010 roku przez wszystkich uczniów z czterech (tych samych co wcześniej uwzględnione) środowisk, czyli uczniów uczących się w:

- pięciu wielkich miastach liczących powyżej 0,5 mln mieszkańców (5 WM),
- dwunastu dużych miastach liczących od 200 do 500 tys. mieszkańców (12 DM),

- miastach liczących od 10 do 15 tys. mieszkańców (M 10–15),
- miasteczkach i gminach wiejskich liczących do 4 tys. mieszkańców (M–W 0–4).

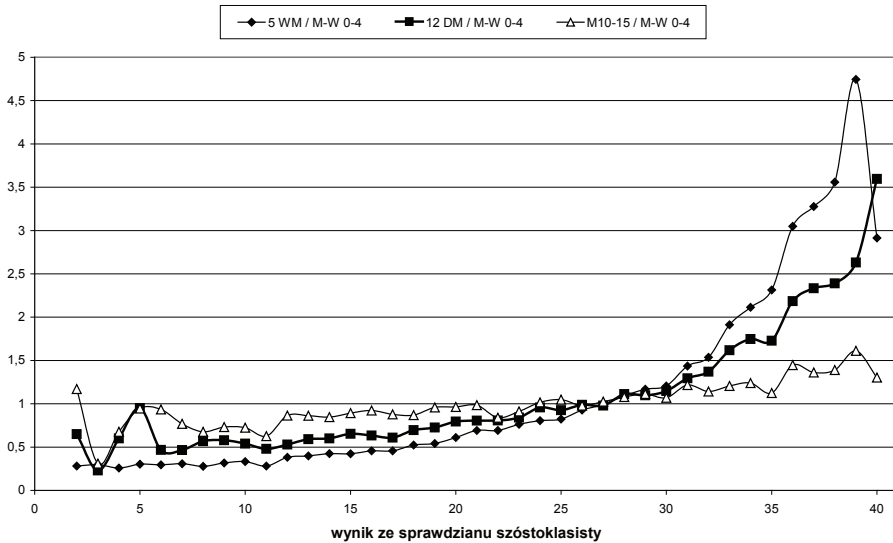
WYKRES 5. Struktura wyników ze sprawdzianu szóstoklasisty w 2010 roku uczniów szkół z 4 środowisk: 5 miast powyżej 0,5 mln, 12 miast od 200 do 500 tys., miast od 10 do 15 tys. oraz miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców.



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Struktury tych wyników są analogiczne do struktur wyników z egzaminu gimnazjalnego (zwłaszcza z części humanistycznej) – również tu uczący się w wielkich i dużych miastach uzyskali wysokie wyniki znacznie częściej niż uczący się w dwu pozostałych środowiskach. Zauważalna różnica wystąpiła jednak między uczącymi się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców) a uczącymi się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich – ci pierwsi uzyskali wyraźnie częściej wyniki wysokie i wyraźnie rzadziej wyniki niskie niż ci drudzy, chociaż ci pierwsi, w porównaniu z uczącymi się w wielkich i dużych miastach, również uzyskali znacząco rzadziej wyniki wysokie i znacząco częściej wyniki niskie. Relacje te wyraźniej widać na kolejnym wykresie.

WYKRES 6. Udział osób z danym wynikiem wśród uczniów z danego środowiska w stosunku do udziału osób z tym samym wynikiem wśród uczniów z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców (iloraz dwu udziałów). Sprawdzian szóstoklasisty 2010



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Różnicę między uczącymi się w małych miastach a uczącymi się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich wyraża na tym wykresie odchylenie punktów (trójkątów obrazujących relacje między tymi dwoma środowiskami) od linii określającej wartość 1. Odchylenie to jest znaczne w przedziale wyników szczególnie wysokich (36–40 punktów) oraz przedziale wyników bardzo niskich (0–11 punktów). Wielkość tego odchylenia oraz pozostałe relacje w bardziej precyzyjny sposób przedstawia tabela 3.

Szczególnie wysokie wyniki (ponad 90% wyniku maksymalnego) ze sprawdzianu szóstoklasisty uczący się w wielkich i dużych miastach uzyskali około trzykrotnie częściej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich. Dwukrotna była różnica między nimi w częstości uzyskiwania wyników bardzo wysokich (81–90% wyniku maksymalnego). Podobne było uprzywilejowanie uczących się w wielkich miastach w zakresie uzyskiwania wyników niskich i bardzo niskich – te uzyskali oni ponad dwa razy rzadziej niż uczący się w najmniejszych miasteczkach i gminach wiejskich.

Ci ostatni wypadli wyraźnie gorzej w porównaniu z uczącymi się w małych miastach (od 10 do 15 tys. mieszkańców) w zakresie wyników szczególnie wyso-

kich oraz bardzo niskich. Wyniki szczególnie wysokie uzyskali oni 1,4 razy rzadziej, a wyniki bardzo niskie 1,4 razy częściej niż uczący się w małych miastach. Środowisko małych miast wypadło – w przypadku szkół podstawowych – wyraźnie korzystniej (w zakresie wyników szczególnie wysokich i bardzo niskich) niż środowisko najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich. Tak dużej różnicy między tymi dwoma środowiskami nie było w przypadku edukacji gimnazjalnej. Wyniki pomijanej w tych analizach kategorii uczniów szkół z miast liczących od 15 do 200 tys. mieszkańców sytuowały się pomiędzy wynikami uczniów ze środowiska M 10–15 a wynikami uczniów ze środowiska 12 DM.

TABELA. 3. Odsetki uczniów z danego środowiska, którzy uzyskali wynik z podanych przedziałów, oraz przewaga uczniów ze środowisk 5 WM, 12 DM i M 10–15 w uzyskiwaniu danych wyników względem uczniów z najmniejszych miasteczek i gmin wiejskich. Sprawdzian szóstoklasisty 2010

Przedziały wyników: % wyniku maksymalnego	Nazwy wyników (przedziałów)	Udział uczniów z wynikiem z danego przedziału wśród ogółu uczniów z tego środowiska (w %)				Ile razy częściej uczniowie z poniższych środowisk uzyskiwali dane wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców?		
		środowiska uczniów				środowiska uczniów		
		5 WM	12 DM	M 10–15	M–W 0–4	5 WM	12 DM	M 10–15
> 90	Szczególnie wysokie	10,7	7,7	4,3	3,0	3,6	2,6	1,4
81–90	Bardzo wysokie	23,7	18,6	12,9	10,5	2,3	1,8	1,2
71–80	Wysokie	20,8	19,2	17,8	15,7	1,3	1,2	1,1
61–70	Średnie wyższe	16,0	16,7	17,2	16,7	1,0	1,0	1,0
51–60	Średnie niższe	12,1	13,9	15,3	16,3	0,7 (1,4)*	0,9 (1,2)	0,9 (1,1)
30–50	Niskie	14,5	20,0	27,3	30,4	0,5 (2,1)	0,7 (1,5)	0,9 (1,1)
<30	Bardzo niskie	2,3	4,0	5,3	7,5	0,3 (3,3)	0,5 (1,9)	0,7 (1,4)

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

* liczby w nawiasach określają, ile razy **rzadziej** uczniowie z danego środowiska uzyskiwali określone wyniki niż uczniowie z miast i gmin liczących do 4 tys. mieszkańców

Przedstawione dane świadczą o tym, że różnice między uczącymi się w wielkich i dużych miastach a uczącymi się w najmniejszych miasteczkach i gminach

wiejskich były duże już w ramach edukacji podstawowej i nie wzrosły one w ramach edukacji gimnazjalnej. Także różnica między środowiskiem pięciu wielkich miast a środowiskiem dwunastu dużych miast (od 200 do 500 tys. mieszkańców), ujawniająca się w wynikach sprawdzianu szóstoklasistów, była podobnie duża jak ta, która dotyczyła gimnazjalistów. Zatem środowiskowe zróżnicowanie wyników kształcenia (a pośrednio – jakości kształcenia) w gimnazjach było poprzedzone podobnie silnym, środowiskowym zróżnicowaniem występującym już w szkołach podstawowych. Nasuwa się tu pytanie, czy te zróżnicowania, ukazane na przykładzie danych z roku 2010 (szkoły podstawowe) i 2013 (gimnazja), były zdarzeniami incydentalnymi, czy trwałym zjawiskiem charakteryzującym polskie szkolnictwo podstawowe i gimnazjalne w dłuższym okresie.

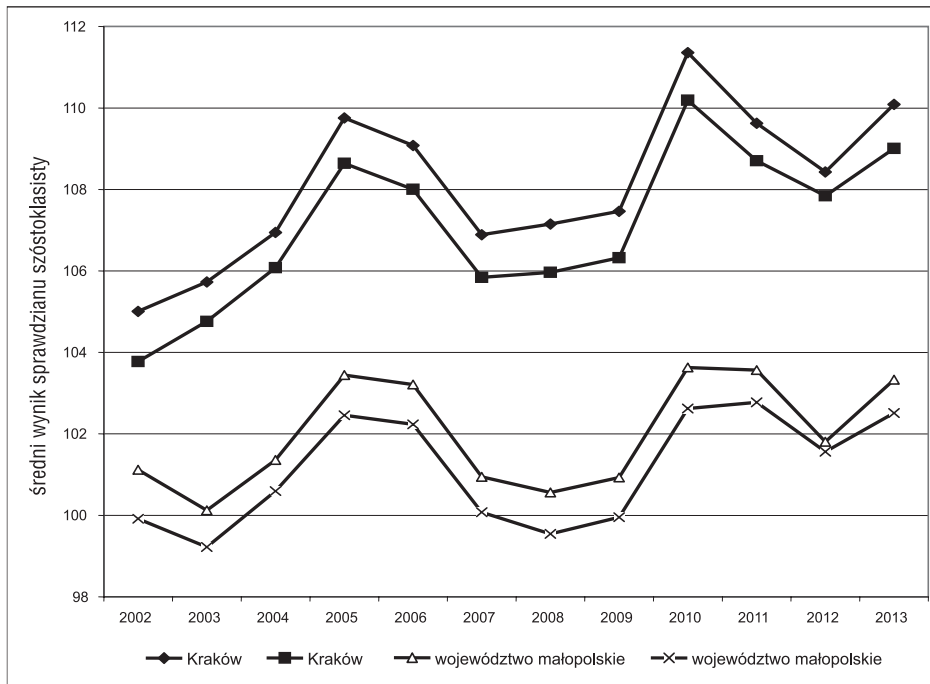
TRWAŁOŚĆ ŚRODOWISKOWEGO ZRÓŻNICOWANIA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA

Kwestię incydentalności albo trwałości środowiskowego zróżnicowania wyników kształcenia można rozstrzygnąć, wykorzystując między innymi udostępnioną na stronie internetowej Instytutu Badań Edukacyjnych aplikację o nazwie „Porównywalne Wyniki Egzaminacyjne” (PWE). Aplikacja ta standaryzuje wyniki egzaminacyjne z poszczególnych lat z okresu 2002–2013 i dzięki temu umożliwia porównywanie wyników z różnych lat, uzyskanych z określonego typu egzaminu zewnętrznego. Porównaniom takim poddane mogą być wyniki grup uczniów dobranych według ich terytorialno-środowiskowej przynależności. (Porównań tych łatwiej było dokonać w stosunku do populacji uczniów wyodrębnionych według terytorialno-administracyjnego podziału kraju, dlatego dalsze analizy dotyczyć będą takich populacji).

Na każdym z dwu poniższych wykresów (7 i 8) ukazane są średnie wyniki uzyskane w latach 2002–2013 przez dwie kategorie uczniów: wszystkich uczniów szkół krakowskich oraz wszystkich uczniów szkół województwa małopolskiego. Pierwszy wykres ukazuje średnie wyniki uzyskane w sprawdzianach szóstoklasistów. Ponieważ zestawianie z sobą wyników z różnych lat wymagało ich standaryzacji, wskazywane tu zestandaryzowane średnie wyniki dla poszczególnych lat mieściły się w przedziałach, dla których wyznaczono górną i dolną granicę. Na obu wykresach dwie pierwsze od góry linie określają odpowiednio górną i dolną granicę (przedziału ufności) zestandaryzowanych średnich wyników uczniów szkół krakowskich, a dwie niższe linie – górną i dolną granicę zestandaryzowanych średnich wyników uczniów szkół małopolskich (łącznie ze szkołami krakowskimi).

Wykres 7 przedstawia średnie wyniki sprawdzianu szóstoklasistów z tych dwu zbiorowości.

WYKRES 7. Porównanie średnich wyników sprawdzianu szóstoklasistów z Krakowa i województwa małopolskiego



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych PWE.

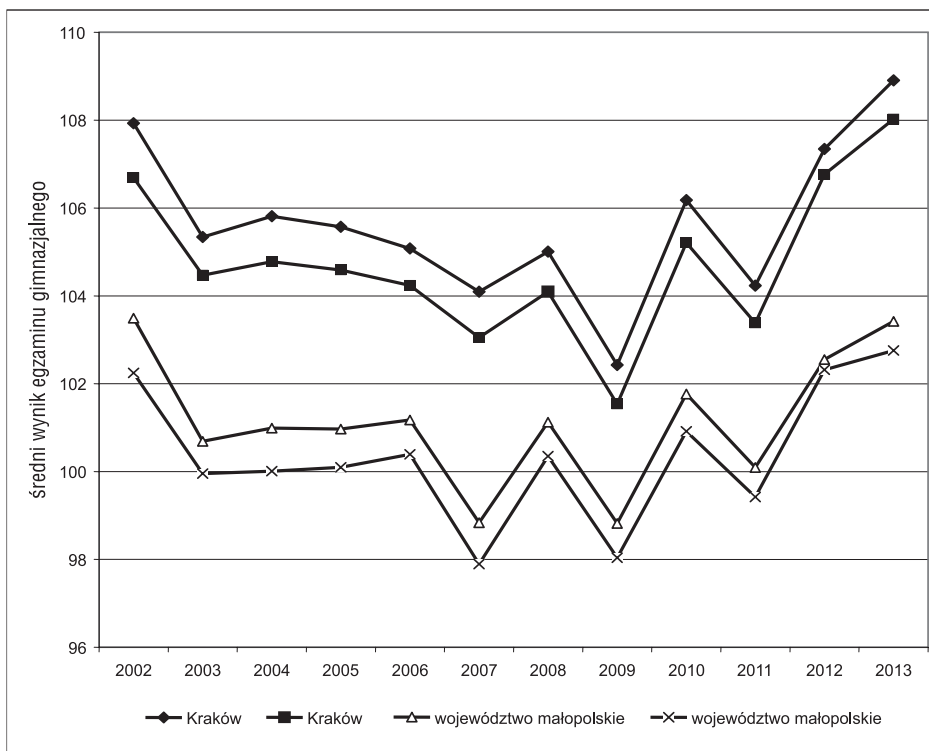
Najistotniejszym wnioskiem wynikającym z danych ukazanych na tym wykresie jest to, że różnica średnich wyników uzyskanych przez dwie porównywane zbiorowości szóstoklasistów była bardzo wyraźna i prawie niezmienna w całym analizowanym okresie, to jest w latach 2002–2013. Z reguły wynosiła ona około 6% (1,06 wynosił iloraz średniej uczniów krakowskich i średniej uczniów małopolskich), a różnica tej wielkości oznaczała, co wyliczono z odrębnych analiz, ponadtrzykrotną różnicę udziału uczniów (szkół krakowskich do pozostałych szkół województwa) uzyskujących szczególnie wysokie oceny oraz także ponadtrzykrotną różnicę udziału uczniów uzyskujących bardzo niskie oceny ze sprawdzianu szóstoklasisty. Nieduże zmiany tej różnicy nastąpiły między rokiem 2002 a 2003, kiedy uległa ona powiększeniu, oraz między rokiem 2010 a 2011, kiedy nieco zmalała. Zasadniczo jednak w analizowanym okresie

uczniowie szkół krakowskich trzykrotnie częściej niż uczniowie pozostałych szkół województwa uzyskiwali wyniki szczególnie wysokie oraz trzykrotnie rzadziej wyniki bardzo niskie.

Podobna analiza, dotycząca pozostałych miast będących stolicami województw wykazała, że przewaga wyników uczniów z tych miast nad wynikami uczniów odpowiednich województw była równie trwała i na ogół tak samo duża, czyli zestandaryzowane średnie wyniki uczniów z tych miast były stale wyraźnie wyższe niż zestandaryzowane średnie wyniki uczniów z odpowiednich województw.

Trwała i wyraźna różnica między średnimi wynikami uczniów z tych dwu środowisk (stolice województw–województwa) występowała także w przypadku wyników z obu części egzaminu gimnazjalnego. Różnice dotyczące wyników z części humanistycznej uzyskanych przez uczniów gimnazjów krakowskich oraz uczniów gimnazjów małopolskich przedstawia wykres 8.

WYKRES 8. Porównanie średnich wyników z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego uczniów z Krakowa i województwa małopolskiego

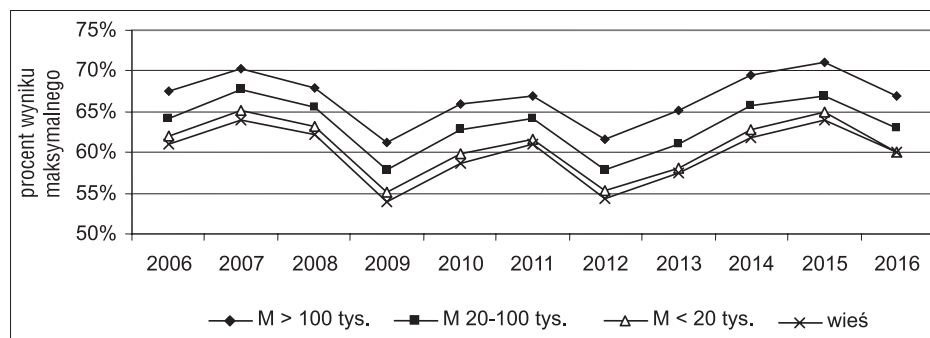


Źródło: obliczenia własne na podstawie danych PWE.

Różnica średnich wyników z części humanistycznej wynosiła w tym dwunastoletnim okresie około 4,4% i w zasadzie nie ulegała zmianom (niewielkie jej zmniejszenie nastąpiło w latach 2006 i 2008, a niewielkie zwiększenie w latach 2007 i 2013). Ta względnie niewielka różnica średnich wiązała się jednak z prawie trzykrotnie (2,8 razy) większym udziałem uczniów szkół krakowskich uzyskujących szczególnie wysokie wyniki w porównaniu z udziałem uczniów uzyskujących takie wyniki w pozostałych szkołach małopolskich. Wyniki bardzo wysokie (81–90% wyniku maksymalnego) uczniowie szkół krakowskich uzyskiwali prawie dwa razy (1,9 razy) częściej niż uczniowie z pozostałych szkół małopolskich. Uczniowie gimnazjów krakowskich trwale uzyskiwali wyraźnie lepsze wyniki z tej części egzaminu gimnazjalnego niż uczniowie gimnazjów w województwie małopolskim. Podobnie było z wynikami z części matematyczno-przyrodniczej w tych dwu kategoriach uczniów. Warto zaznaczyć, że wyniki z obu części egzaminu gimnazjalnego oraz ze sprawdzianu szóstoklasisty z innych znaczących miast tego województwa (Tarnów, Nowy Sącz) nie były niższe niż wyniki z całego województwa, co oznacza, że wyniki poniżej średniej wojewódzkiej skumulowane były w mniejszych miastach i na wsi.

Innym sposobem sprawdzania trwałości międzyśrodowiskowych zróżnicowań wyników kształcenia jest porównanie średnich wyników z egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych i gimnazjach, publikowanych corocznie dla czterech środowisk w sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Efekty tych porównań przedstawione są na kolejnych trzech wykresach. Wykres 9 ukazuje średnie wyniki uzyskiwane w latach 2006–2016 w sprawdzianie szóstoklasisty.

WYKRES 9. Średnie wyniki sprawdzianu szóstoklasisty w latach 2006–2016 w czterech środowiskach: wieś, miasta do 20 tys., 20–100 tys., powyżej 100 tys. mieszkańców

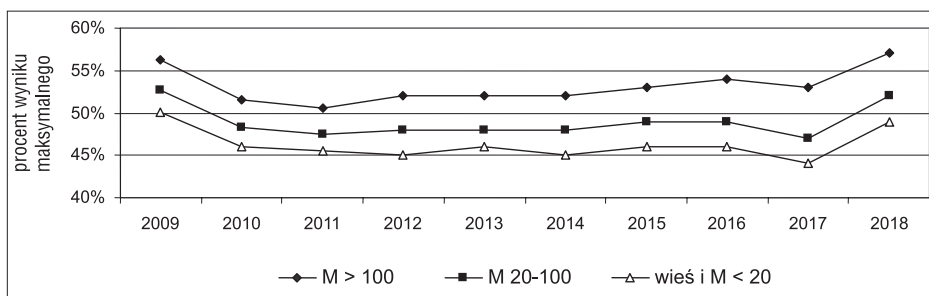


Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Relacje między średnimi wynikami osiągniętymi przez uczniów z tych środowisk dowodzą istnienia w tym okresie trwałej różnicy w poziomie uzyskanej wiedzy i umiejętności między uczącymi się w trzech z czterech porównywanych środowisk: w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców, w miastach liczących od 20 do 100 tys. mieszkańców oraz w pozostałych miejscowościach (czyli wsiach i miastach mających poniżej 20 tys. mieszkańców). Różnica między wynikami uczących się na wsi i uczących się w małych miastach (poniżej 20 tys. mieszkańców) była bardzo mała (i w roku 2016 zanikła).

Podobnie kształtowały się wyniki z egzaminu gimnazjalnego z matematyki (a dla lat 2009–2011 z części matematyczno-przyrodniczej tego egzaminu), przedstawione poniżej.

WYKRES 10. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego z matematyki w latach 2009–2018 w czterech środowiskach: wieś, miasta do 20 tys., 20–100 tys., powyżej 100 tys. mieszkańców



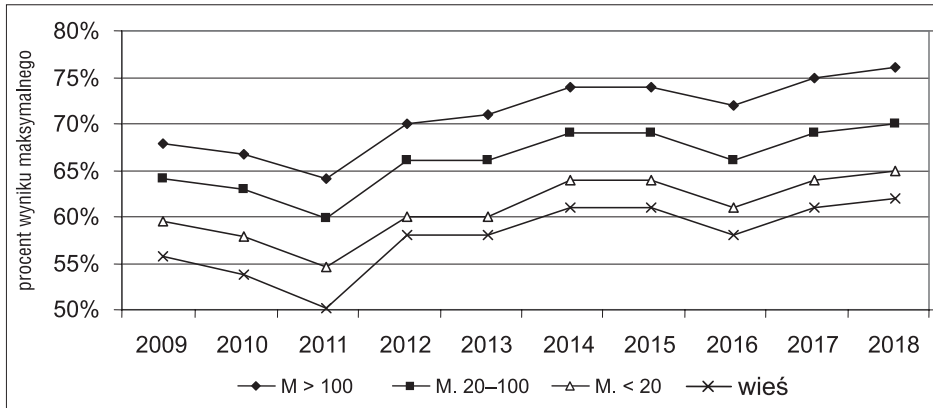
Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Także tutaj zaznaczają się te same trzy środowiska, bowiem uczniowie uczący się na wsi oraz uczący się w małych miastach uzyskiwali w tym okresie praktycznie takie same średnie wyniki. Podobna sytuacja dotyczyła wyników z egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego. Natomiast odrębność wszystkich czterech środowisk (w tym odrębność uczących się na wsi od uczących się w małych miastach) ujawniła się w wynikach egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego (wybieranego w ramach egzaminu z języka obcego przez około 85% gimnazjalistów). Wyniki te przedstawia wykres 11.

Wyniki z tego egzaminu świadczą o występowaniu stałej i wyraźnej różnicy między uczącymi się na wsi a uczącymi się w małych miastach. Ci drudzy uzyskiwali stale wyższy (średni) wynik z tego egzaminu niż ci pierwsi, co świadczy najprawdopodobniej o wciąż utrzymujących się problemach szkół wiejskich z pozyskiwaniem nauczycieli języków obcych. Natomiast uczący się w miastach mających powyżej 100 tys. mieszkańców, jak pokazuje każdy z tych trzech wy-

kresów, trwale uzyskiwali wyniki wyraźnie wyższe niż uczący się w pozostałych trzech środowiskach, co świadczy o niezmiennie uprzywilejowanym położeniu tego środowiska.

WYKRES 11. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009–2018 w czterech środowiskach: wieś, miasta do 20 tys., 20–100 tys., powyżej 100 tys. mieszkańców



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych CKE.

Trwale wyższe średnie wyniki uczniów ze stolic województw niż średnie wyniki wszystkich uczniów z tych województw, oraz podobnie trwała dominacja uczniów z największych miast, świadczą o akceptacji tego faktu przez władze oświatowe lub ich nieskuteczności w próbach przeciwdziałania takiej sytuacji. Publiczne deklaracje polityków kierujących systemem oświatowym w Polsce o zamiarze zapewniania równego dostępu do wykształcenia są pozytywnie odbierane przez większość wyborców, ale nie przekładają się na działania, które przyczyniłyby się do realizacji tej zasady [Lackowski 2011: 189]⁶. Dostęp do edukacji wysokiej jakości był w ostatnich prawie dwudziestu latach środowiskowo silnie zróżnicowany; dotyczy to szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego. Uczniowie szkół z wielkich i dużych miast, w tym ze stolic województw, uzyskiwali bardzo wysokie wyniki kilkakrotnie częściej niż uczniowie z najmniejszych miast i gmin wiejskich⁷. Odwrotnie, chociaż też trwale, było z wynikami bardzo niskimi.

⁶ Justyna Miko-Giedyk, odwołując się do wyników badań Elżbiety Tarkowskiej, stwierdziła: „wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych (gimnazjum), zreformowany system oświaty działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności i zróżnicowań społeczno-edukacyjnych, zwłaszcza jeśli chodzi o wieś i biedne gminy” [Miko-Giedyk 2015: 7–8].

⁷ Tak opisane środowiskowe zróżnicowanie wyników uczniów odnoszone może być zarówno do środowisk kształcenia, jak i środowisk zamieszkania uczniów szkół podstawowych i gimnazjów.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione różnice wyników egzaminacyjnych osiągniętych przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów z różnych środowisk wskazują na utrzymującą się odrębność wielkich i dużych miast od pozostałych środowisk kształcenia, to jest miast średnich i mniejszych, oraz wsi. Jeszcze w latach 90. podkreślano różnice poziomu motywacji i aspiracji edukacyjnych między dziećmi z miast (w tym małych) a dziećmi ze wsi, zdominowanej przez kulturowo „inną” ludność, utrzymującą się z rolnictwa. Wyniki badań tych aspiracji z kolejnego dziesięciolecia informowały jednak o zmniejszeniu tych różnic [CBOS 2007: 12], a zmniejszenie to mogło przyczynić się do ukazanego w niniejszym tekście podobieństwa wyników kształcenia osiągniętych na wsi i w małych miastach. Na wyjaśnienie oczekuje jednak duża i trwała różnica między tym, co w efekcie edukacji podstawowej i gimnazjalnej uzyskują dzieci uczące się w wielkich i dużych miastach, a tym, co uzyskują dzieci kształcące się w pozostałych środowiskach, także w małych miastach i na wsi.

Problematyczne są również wyniki i wnioski uzyskane z niektórych (wskazanych wcześniej) badań z ostatnich kilkunastu lat, które miały wyrażać ogólnopolskie tendencje w zakresie natężenia selekcji środowiskowych w polskiej oświacie, informujące o niskim lub wyraźnie zmniejszającym się poziomie tych selekcji. Nie było celem tego opracowania wnikanie w metodologiczne aspekty badań, które doprowadzały ich autorów do takich wniosków. Wnioski takie nie znajdują potwierdzenia w analizowanych tu danych⁸ i nie powinny być uznawane za trafnie opisujące selekcje środowiskowe w polskiej oświacie w prawie dwudziestu ostatnich latach. Zarazem trzeba podkreślić, że część tych badań może adekwatnie przedstawiać wycinkowe zmiany w szerokiej gamie typów selekcji społecznych, bowiem trwałość selekcji ze względu na środowisko kształcenia

W przypadku uczniów szkół maturalnych (CKE gromadzi także wyniki matur) bardziej zasadne jest analizowanie zróżnicowania ze względu na środowisko kształcenia, bowiem młodzież szkół średnich cechuje większa mobilność i znacznie częściej miejscowość kształcenia różni się od miejscowości zamieszkania.

⁸ Dane te zawierają wyniki egzaminów zewnętrznych praktycznie wszystkich uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazja w kraju. Nawet biorąc pod uwagę znane obciążenia tzw. danych urzędowych [Sułek 2002: 103–162], mają one większe znaczenie w ustalaniu ogólnokrajowych procesów niż dane z badań na lokalnych populacjach, a także z badań na próbach dobieranych co prawda jako reprezentatywne, ale ostatecznie próbach niereprezentatywnych, bo w znacznym stopniu niezrealizowanych lub intensywnie uzupełnianych osobami z prób rezerwowych [Jabkowski 2007: 79]. Danymi obejmującymi ogólnopolską populację uczniów posłużył się dawno temu Marian Falski, a od prawie dwudziestu lat dane takie gromadzi Centralna Komisja Egzaminacyjna.

i środowisko zamieszkania uczniów może współwystępować ze zmianami natężenia innych typów selekcji, na przykład selekcji międzyregionalnej czy selekcji ze względu na płeć.

Odrębnym rezultatem niniejszych analiz jest stwierdzenie nieprzedstawionych tu (ani nieopisywanych w literaturze przedmiotu) zależności między wynikami egzaminacyjnymi uczniów a statusem stolicy województwa, przysługującym części dużych miast. Dzieci uczące się w miastach posiadających ten status osiągały wyraźnie lepsze wyniki niż dzieci uczące się w miastach podobnej wielkości, ale bez tego statusu. Zależność ta jest trudna do wyjaśnienia poprzez odwołania do różnic kapitału kulturowego charakteryzującego te środowiska czy kapitału kulturowego rodziców uczniów z tych miast. Wydaje się, że źródła tych różnic tkwią w innych czynnikach niż podkreślane w klasycznych ujęciach teorii reprodukcji społeczno-kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein Basil.** 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Boudon Raymond.** 1974. *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu Pierre, Jean-Claude Passeron.** 2011. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- CBOS.** 2007. *Komunikat z badań BS/72/2007*. Warszawa, maj 2007.
- CKE.** 2013. *Wstępne informacje o wynikach egzaminu gimnazjalnego w 2013 r.* <https://cke.gov.pl/files/file/Informacja-wstepna-gimnazjum-2013.pdf> [dostęp: 29.06.2018].
- Długosz Piotr, Marian Niezgoda.** 2010. *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Dolata Roman.** 2013. Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej (wywiad prowadził P. Pieniążek). W: *Edukacja: przewodnik Krytyki Politycznej*, 16–29. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Dolata Roman, Ewelina Jarnutowska.** 2014. Czynniki statusowe a wyniki nauczania. W: *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, t. 2, R. Dolata (red.), 177–233. Warszawa: IBE.
- Domalewski Jarosław.** 2010. Edukacja a procesy rozwoju obszarów wiejskich. W: *Przestrzenne, społeczno-ekonomiczne zróżnicowanie obszarów wiejskich w Polsce, Problemy i perspektywy rozwoju*, M. Stanny i M. Drygas (red.), 181–201. Warszawa: IRWiR PAN.
- Domalewski Jarosław, Piotr Mikiewicz.** 2004. *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Toruń–Warszawa: IRWiR PAN.
- Domański Henryk.** 2004 [2007]. *Struktura społeczna*. Warszawa: Scholar.
- Falkowska Macieja, Joanna Lewandowska, Bogna Wciórka, Michał Wenzel.** 2005. System wartości materialnych i niematerialnych. W: *Polska, Europa, świat: opinia publiczna w okresie integracji*, K. Zagórski, M. Strzeszewski (red.), 226–258. Warszawa: Scholar, CBOS.
- Falski Marian.** 1937. *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*. Warszawa: MWRiOP.

- Herbst Mikołaj, Aneta Sobotka.** 2014. Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-mobilnosc-spoieczna-i-przestrzennawybory-edukacyjne.pdf> [dostęp 29.06.2018]
- Jabkowski Piotr.** 2007. „Wpływ niezrealizowania części wywiadów na trafność wnioskowania statystycznego w badaniach społecznych. Technika wywiadu kwestionariuszowego oraz telefonicznego w świetle błędów nielosowych”. *ASK. Społeczeństwo. Badania. Metody* 16: 67–86.
- Kancelaria Prezydenta RP.** 2011. *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich* (Biuletyn Forum Debaty Publicznej 2011, nr 6). Warszawa.
- Kotlarski Kazimierz.** 2006. *Wybrane podmiotowe i środowiskowe korelaty karier edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lackowski Jerzy.** 2011. Decentralizacja zarządzania polską oświatą a społeczne nierówności edukacyjne. W: *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie*, J. Domalewski, K. Wasielewski (red.), 174–197. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maj Beata.** 2012. Nierówność szans edukacyjnych środowisk zróżnicowanych społecznie. W: *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. W. Żłobicki, B. Maj (red.), 173–193. Kraków: Impuls.
- Miko-Giedyk Justyna.** 2015. *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Palka Katarzyna.** 2012. Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze wsi. Analiza temporalna i środowiskowa. W: *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, W. Żłobicki, B. Maj (red.), 195–215. Kraków: Impuls.
- Porównywalne Wyniki Egzaminów (PWE).** <http://pwe.ibe.edu.pl/> [dostęp: 29.06.2018].
- Rondalska Dorota.** 2017. „Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne?”. *Studia Edukacyjne* 45: 291–309.
- Sawiński Zbigniew.** 2015. „Gimnazja wobec nierówności społecznych”. *Edukacja* 135(4): 51–72.
- Sikora Ewa.** 2006. *(Nie)realne marzenia? Aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Sitek Michał.** 2016. „Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego *Gimnazja wobec nierówności społecznych*”. *Edukacja* 137(2): 113–130.
- Sulek Antoni.** 2002. *Ogród metodologii socjologicznej*. Warszawa: Scholar.
- Szafraniec Krystyna.** 2006. Edukacja i społeczny potencjał młodości. W: *Polska wieś 2006. Raport o stanie wsi*, J. Wilkin, I. Nurzyńska (red.), 111–122. Warszawa: FDPA.
- Szymański Mirosław.** 2014. *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Impuls.
- Wysmulek Ilona, Olena Oleksiyenko.** 2017. Angielski czy rosyjski? Kompetencje językowe i ich strukturalne uwarunkowania. W: *Rozwarstwienie społeczne*, A. Kiersztyn, D. Życzyńska-Ciołek, K. Słomczyński (red.), 259–274. Warszawa: IFiS PAN.
- Zawistowska Alicja.** 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Scholar.

Grzegorz Zablocki

**THE SOCIO-SPATIAL DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL RESULTS
IN MIDDLE AND PRIMARY SCHOOLS**

Abstract

The article verifies the positions taken in the last dozen or so years in relation to the intensity and direction of changes in socio-spatial selection in Polish education. This verification is carried out on the basis of the results of external exams (sixth grade test and middle school exit exam) conducted for almost twenty years on full, nationwide populations of primary and middle school students. In the measurement of these selections, data on the quality of education achieved by children learning in several socio-spatial categories, distinguished by the size of the place in which education is provided, were used. The analyses presented here show that the numerous recent statements about the decreasing and low diversity of educational results achieved by students from different backgrounds are erroneous. Detailed data are only partially consistent with the already classic ways of explaining these differences, referring to the role of cultural capital in the processes of socio-cultural reproduction. The large difference in the level of acquired knowledge and skills between learners in a dozen or so of the largest cities and learners in small towns also shines a new light on the importance of the principle of equal access to education in the functioning of the Polish educational system.

Keywords: social selections in education, sociology of education, socio-cultural reproduction, socio-spatial differentiation, elementary education