

**dr Agnieszka Barbara Muzyk**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży

## **Wykorzystanie wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w ewaluacji**

### **Wstęp**

W Polsce obecnie funkcjonują dwa systemy, które dostarczają informacji zwrotnej o jakości pracy szkoły: system egzaminów zewnętrznych oraz system ewaluacji oświaty. Wydaje się, że cele obu tych systemów (przynajmniej w niektórych obszarach ich funkcjonowania) są bardzo podobne, chociażby w zakresie dostarczania informacji niezbędnych do oceny efektywności pracy szkoły. Powinny one w założeniu być pomocne w podejmowaniu ważnych dla szkoły i uczniów decyzji.

„Informacja płynąca z systemu egzaminów zewnętrznych to informacja o poziomie osiągnięć uczniów (świadczą o tym np. wyniki poszczególnych uczniów, średnie wyniki szkół) oraz o efektywności nauczania w zakresie sprawdzanym egzaminem zewnętrznym (np. wyniki szkoły na skali staninowej, wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej). System ewaluacji zewnętrznej dostarcza z kolei informacji o stopniu spełniania przez szkołę wymagań postawionych jej przez państwo, dotyczących działań w tak newralgicznych obszarach, jak: efektywność kształcenia, jakość procesów edukacyjnych, funkcjonowanie w środowisku lokalnym, zarządzanie placówką<sup>1</sup>”

W tej perspektywie można stwierdzić, że realizacja wymagania 1.1. *Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe* staje się wyzwaniem dla systemu ewaluacji oświaty. Natomiast system egzaminów zewnętrznych stanowi bardzo ważne źródło pozyskiwania informacji o efektywności kształcenia.

Powstaje oczywiście wiele pytań dotyczących zakresu tego wymagania, czemu ma ono służyć. Z pewnością zamierzeniem obu systemów jest, aby analiza służyła poprawie jakości pracy szkoły (rozwojowi ucznia, nauczyciela, szkoły). Oczekiwaniem społecznym jest zapewne określenie poziomu opanowania standardów wyznaczonych przez państwo, ale z uwzględnieniem indywidualnej sytuacji szkoły. Analiza powinna również inspirować do refleksji nad efektami uczenia, dostarczać istotnych danych, dzięki którym rysuje się obraz pracy szkoły. Na podstawie tych danych można szukać optymalnych rozwiązań organizacyjnych i metod pracy z uczniem. Szkoły natomiast otrzymują ogromną autonomię (wybór programów, podręczników, metod itp.), ale i ponoszą odpowiedzialność społeczną za efekty swojej pracy.

<sup>1</sup> Z. Lisiecka, E. Stożek, M.K. Szmigel, *Wykorzystanie wskaźników EWD w ewaluacji zewnętrznej*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010, s. 6, [http://ewd.edu.pl/materialy-szkoleniowe/EWD\\_nadzor.pdf](http://ewd.edu.pl/materialy-szkoleniowe/EWD_nadzor.pdf).

„Umiejętność przyglądania się własnemu działaniu w celu jego poprawy cechuje profesjonalistów, ludzi sukcesu i organizacje uczące się. Nieustanny namysł nad tym, „jak nam idzie”, wskazuje sensowność kontynuowania działań efektywnych, ale też zachęca do innowacji. Kształtowanie nawyku ewaluacji to budowanie poczucia odpowiedzialności za własne działanie i tworzenie narzędzi, które umożliwiają branie odpowiedzialności w sposób sensowny (dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji). Chociaż dla niektórych może to brzmieć niewiarygodnie, to wykorzystanie ewaluacji w nadzorze pedagogicznym ma na celu wsparcie profesjonalnej kultury organizacyjnej, która wyraża się między innymi w zwyczaju analizy informacji i podejmowania decyzji na podstawie tych analiz.”<sup>2</sup>

Wymaganie 1.1. *Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe ważne jest zarówno w perspektywie ewaluacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Przy czym ideałem byłoby, aby ewaluacja wewnętrzna była traktowana jako „[...] zaproszenie do wzięcia odpowiedzialności za własne działania, a jednocześnie narzędzie, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania tych decyzji.”*<sup>3</sup>

Temat rozważań, samo wymaganie i możliwości wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych do badań i analiz jest niezwykle szerokie. W poniższym materiale skoncentrowano się na jednym tylko aspekcie, mianowicie na wynikach egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego.

Reforma systemu oświaty z 1999 roku wprowadziła gimnazja, które stanowią etap pośredni pomiędzy szkołą podstawową a ponadgimnazjalną. Uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum jest dla uczniów obowiązkowe. W większych ośrodkach miejskich uczeń ma możliwość (pomimo tzw. rejonizacji) wyboru gimnazjum, do którego chce uczęszczać. Na terenach wiejskich taka możliwość właściwie nie istnieje.

Wydaje się, że egzamin gimnazjalny zamykający obowiązkowy etap kształcenia jest dobrym momentem na analizę czynników wpływających na końcowe osiągnięcia uczniów. Wydaje się bardzo istotny z perspektywy ewaluacji osiągnięć uczniów i realizacji wymagania 1.1. Istotny zarówno z perspektywy gimnazjum, jak i szkoły ponadgimnazjalnej, do której trafi uczeń, jak również ze względu na uwarunkowania, które wpływają na wyniki tego egzaminu.

Można wymieniać wiele zmiennych, które mogą mieć wpływ na efekty kształcenia: potencjał intelektualny ucznia, potencjał kulturowy i ekonomiczny rodziny ucznia czy też zasoby materialne i niematerialne szkoły. Ażeby w sposób uprawniony mówić o wpływie któregośkolwiek z wymienionych czynników, należałoby przeprowadzić badania, których celem byłoby ustalenie siły

<sup>2</sup> G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, G. Mazurkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 16.

<sup>3</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 9.

wpływu poszczególnych zmiennych. Istnieją jednak źródła wtórne, które mogą być zastosowane do tego rodzaju analizy. W przypadku tej analizy są to wyniki egzaminów gimnazjalnych oraz posiadane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Łomży informacje dotyczące lokalizacji szkół. Lokalizacja gimnazjów to tylko jedna ze zmiennych niezależnych w obrębie środowiskowych uwarunkowań, która może wpływać na wyniki osiągnięte przez uczniów podczas egzaminów zewnętrznych.

Ogłoszeniu i komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych towarzyszy zawsze wiele pytań. Pojawiają się takie jak: Co wpływa na średnią szkoły?, Od czego zależy wynik indywidualny ucznia? Rodzą się również pytania o wpływ środowiska społecznego, domu rodzinnego na osiągnięte wyniki.

Poniższa analiza jest próbą poszukiwania odpowiedzi na jedno z wielu pytań, które są od dawna obecne zarówno w edukacji, jak i w analizach dotyczących poszukiwania źródeł nierówności społecznych. Wiele badań i opracowań wskazuje bowiem, że istnieje korelacja między wynikami w nauce, poziomem umiejętności a pochodzeniem społecznym ucznia (siłą rzeczy wpływa na to zjawisko również lokalizacja szkoły). Wspomnieć tu można chociażby badania PISA, które wskazują, że największy wpływ na osiągnięte wyniki mają charakterystyki środowiska domowego, szczególnie te, które odnoszą się do kultury rodziny, ale również do zasobów szkół czy też grup rówieśniczych. Analiza ta wydaje się również bardzo istotna w perspektywie realizacji ewaluacji i to zarówno tej zewnętrznej, jak i wewnętrznej.

Z pewnością interesującym zagadnieniem w perspektywie poruszanej problematyki są również relacje między lokalizacją szkoły a uzyskiwanymi wynikami egzaminacyjnymi. Interesujące tym bardziej, że o ile nie ma istotniejszych różnic pomiędzy średnimi wynikami egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej między gimnazjami wiejskimi i miejskimi (bez miast powyżej 100 tys. mieszkańców), o tyle w przypadku egzaminu z języka angielskiego różnice te są istotne statystycznie i uwiadcniają się już pomiędzy gimnazjami wiejskimi a gimnazjami zlokalizowanymi w miastach do 20 tys. mieszkańców.

W związku z tym powstaje wiele pytań dotyczących szans edukacyjnych uczniów z terenów wiejskich. Problem ten staje się istotny z dwóch powodów. Po pierwsze, analiza wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 wskazuje, że wyniki uczniów wiejskich co roku są niższe niż w większych środowiskach. Po drugie, od roku szkolnego 2011/12 wynik egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego będzie brany pod uwagę przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, a w konsekwencji będzie stanowił barierę dla wielu uczniów z małych środowisk, pragnących dostać się do lepszych szkół. „Wprawdzie przeprowadzone w ostatnim czasie analizy wskazują, że powoli, ale systematycznie wzrasta poziom wykształcenia mieszkańców terenów wiejskich. W ciągu ostatnich 10 lat odsetek osób z wyższym wykształceniem wzrósł z 3,8% do 8,6%.”<sup>4</sup> Rosną również oczekiwania mieszkańców

---

<sup>4</sup> Na podstawie: *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*, J. Wilkin, I. Nurzyńska (red. nauk.), Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010.

terenów wiejskich dotyczące wykształcenia własnych dzieci. Jednak tylko co czwarty (24%) mieszkaniec terenów wiejskich, a co jedenasty (9%) rolnik deklaruje wolę dodatkowego finansowania własnych dzieci<sup>5</sup>. „Wprowadzenie samego egzaminu na koniec podstawówki i elementu przejścia z jednego szczebla edukacji do drugiego spowodowało, że gimnazja zaczęto postrzegać jako trampolinę do dalszego sukcesu edukacyjnego, ułatwiającą bądź ograniczającą dalszą karierę szkolną<sup>6</sup>. Powstaje więc pytanie, dla których dzieci będzie to trampolina, a dla których niemożliwa do pokonania przeszkoda.

Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego pozwala badać poziom i dynamikę różnic w osiągnięciach szkolnych związanych ze stopniem urbanizacji miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła. Zmienna niezależna, jak wspomniano wcześniej, ma cztery wartości: szkoły zlokalizowane na wsi, w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców, w miastach 20–100 tys. mieszkańców oraz w miastach ponad 100 tys. mieszkańców. Zmienna zależna to coroczny wynik egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego.

## 1. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży w latach 2009-2011

Poddano analizie wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 roku w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży.

**Tabela 1. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2010 (kraj)<sup>7</sup>**

Rok szkolny	Średnie wyniki uzyskane w szkołach				Różnica pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi		
	wieś	miasta do 20 tys.	miasta 20–100 tys.	miasta pow. 100 tys.	do 20 tys.	20–100 tys.	pow. 100 tys.
2009	27,89	29,74	32,02	33,90	1,85	4,13	6,01
2010	26,87	28,91	31,50	33,38	2,04	4,63	6,51

Z danych zamieszczonych powyżej wynika, że zarówno w roku 2009, jak i w roku 2010 wyniki uzyskane przez młodzież uczącą się w gimnazjach zlokalizowanych na wsi (z kraju) są niższe od wyników ich rówieśników z obszarów miejskich. W przypadku kolejnego porównania – pomiędzy gimnazjami wiejskimi i gimnazjami zlokalizowanymi w miastach

20–100 tys. mieszkańców różnica ta jest jeszcze większa i wynosi ponad 4 punkty, a w przypadku miast powyżej 100 tys. mieszkańców ponad 6 punktów.

<sup>5</sup> Na podstawie: *Wydatki rodziców uczniów na edukację w latach 1997-2007*, CBOS, BS/161/2007.

<sup>6</sup> E. Tarkowska, *Czy dziedziczenie biedy? Bariery i szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej z gminy Kościelec* [w:] K. Korzeniowska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, IFiS PAN, Warszawa 2002, s. 39.

<sup>7</sup> M. Zagórski (opieka merytoryczna), *ANGIELSKI – czyja szansa?*, Program Fundacji Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej, s. 11, (dane dostępne w raportach CKE).

**Tabela 2. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 na terenie działania OKE w Łomży**

Rok szkolny	Średnie wyniki uzyskane w szkołach				Różnica pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi		
	wieś	miasta do 20 tys.	miasta 20–100 tys.	miasta pow. 100 tys.	do 20 tys.	20–100 tys.	pow. 100 tys.
2009	27,10	29,55	31,69	34,14	2,45	4,59	7,04
2010	25,79	28,35	31,32	34,06	1,56	4,53	7,27
2011	24,31	26,57	30,03	32,78	2,26	5,72	8,47

**Tabela 3. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 w województwie podlaskim**

Rok szkolny	Średnie wyniki uzyskane w szkołach				Różnica pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi		
	wieś	miasta do 20 tys.	miasta 20–100 tys.	miasta pow. 100 tys.	do 20 tys.	20–100 tys.	pow. 100 tys.
2009	28,27	30,76	31,51	34,55	2,49	3,24	6,28
2010	26,79	29,12	31,42	34,42	2,33	4,63	7,63
2011	25,53	26,97	30,55	33,20	1,44	5,02	7,67

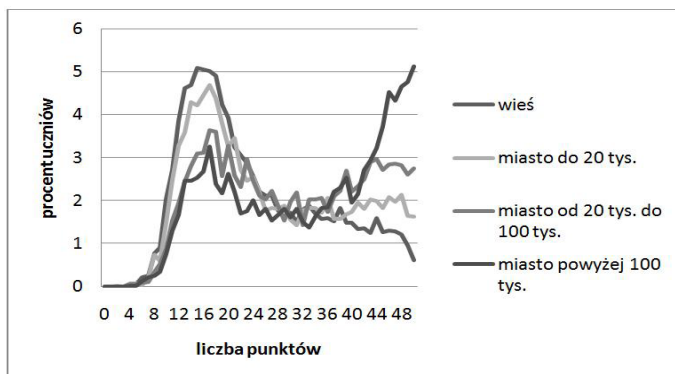
**Tabela 4. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 w województwie warmińsko-mazurskim**

Rok szkolny	Średnie wyniki uzyskane w szkołach				Różnica pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi		
	wieś	miasta do 20 tys.	miasta 20–100 tys.	miasta pow. 100 tys.	do 20 tys.	20–100 tys.	pow. 100 tys.
2009	25,82	28,65	31,92	33,70	2,83	6,10	7,88
2010	24,66	27,77	31,20	33,68	3,11	6,54	9,02
2011	23,07	26,23	29,50	32,34	3,16	6,43	9,27

Zróznicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego potwierdza również analiza wyników Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży, z której niezbiecie wynika, że w roku 2009, 2010, 2011 wyniki uzyskane przez młodzież ze szkół działających na wsi są niższe od wyników ich rówieśników z obszarów miejskich. O ile różnica pomiędzy wsią a miastem do 20 tys. mieszkańców jest najmniejsza, to wraz ze wzrostem współczynnika urbanizacji różnice te się pogłębiają, dochodząc w 2011 roku aż do prawie 9 punktów (w przypadku województwa warmińsko-mazurskiego ponad 9 punktów).

Należy zwrócić uwagę, że zróznicowanie to widać również w opanowaniu umiejętności na egzaminie z języka angielskiego: reagowanie językowe, odbiór tekstu czytanego, odbiór tekstu słuchanego (patrz: sprawozdania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży).

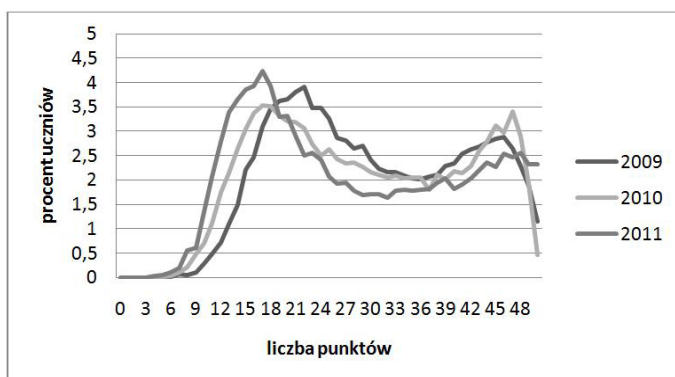
Jeżeli ta tendencja się utrzyma, to okres trzech lat, w których wyniku egzaminu z języka obcego nie bierze się pod uwagę przy klasyfikacji uczniów do szkół ponadgimnazjalnych, okazuje się za krótki na wyrównanie widocznych istniejących dysproporcji. Jak wiadomo, w 2012 r. egzamin z języka angielskiego będzie brany pod uwagę podczas rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych.



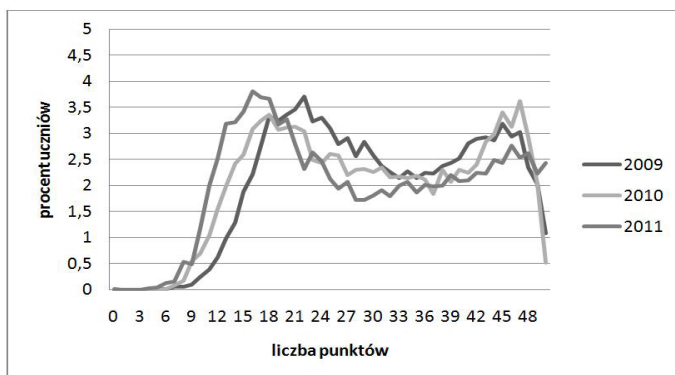
**Rysunek 1. Rozkład wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego z uwzględnieniem lokalizacji gimnazjum (OKE w Łomży)**

Świadczy o tym również rozkład wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego z uwzględnieniem lokalizacji gimnazjum. W przypadku każdej z miejscowości rozkład jest dwumodalny, ale wyraźnie widać, że wyniki na wsiach są niższe niż w środowiskach miejskich. Najbardziej zbliżone są do wyników uczniów gimnazjów zlokalizowanych w miastach do 20 tys. mieszkańców. Na rysunkach 2. i 3. w obu województwach rozkład jest dwumodalny. Świadczy to o wyraźnym zróżnicowaniu gimnazjalistów na dwie grupy. Czynnikiem, który różnicuje najsilniej w przypadku egzaminu z języka obcego (języka angielskiego), jest lokalizacja szkoły. Można powiedzieć, że istnieją dwa rozkłady wyników: jeden dla większych środowisk ze swoją modalną, a drugi dla środowisk wiejskich i małych miast, też ze swoją modalną. Można zaryzykować twierdzenie, że są to jakby „dwa światy”, jeśli chodzi o poziom osiągniętych wyników w tej części egzaminu gimnazjalnego. Wydaje się, że nauczanie języka angielskiego i poziom osiągniętych umiejętności w tym zakresie jest czynnikiem pogłębiającym nierówności. Jak wiadomo, nierówność pogłębia również zjawisko „uzupełniania szkolnej edukacji działaniami pozaszkolnymi, których koszty ponoszą rodzice”<sup>8</sup>. Mowa tu o korepetycjach, kursach i innych formach nauczania języka obcego, z których korzystają uczniowie w miastach, a do których dostęp dla uczniów gimnazjów wiejskich jest niezwykle mocno ograniczony.

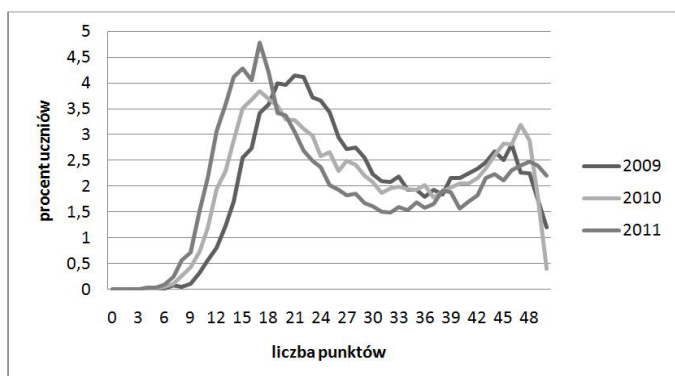
<sup>8</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa empiryczna*, Hogben, Szczecin 2002, s. 55.



Rysunek 2. Rozkłady wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży w latach 2009-2011



Rysunek 3. Rozkłady wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w województwie podlaskim w latach 2009-2011



Rysunek 4. Rozkłady wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w województwie warmińsko-mazurskim w latach 2009-2011



Jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki w latach 2009-2011, to potwierdzenie znajduje teza o wpływie lokalizacji gimnazjum na wyniki osiągnięte na egzaminie gimnazjalnym. W 2009 statystyczny uczeń szkoły wiejskiej w rejonie OKE w Łomży uzyskał na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego 28,3 pkt, co stanowi 57% pkt możliwych do zdobycia. Średni wynik ucznia w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców był wyższy od wyniku średniego ucznia na wsi o 6,2 punktu. Korelacja Spearmana dla tego typu egzaminu i lokalizacji wyniosła 0,241. Odchylenie standardowe dla wyników uczniów gimnazjów wiejskich wynosiło 9,97 pkt. W miastach powyżej 100 tys. mieszkańców wyniosło 10,80. Dla egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2009 roku korelacja Pearsona wyniosła 0,244. Można stwierdzić, że lokalizacja miała w przypadku tego egzaminu wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów, na niekorzyść uczniów pobierających naukę w gimnazjach wiejskich.

W 2010 roku uczeń gimnazjum wiejskiego w rejonie OKE w Łomży uzyskał na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego 25,8 pkt, co stanowiło 52% pkt możliwych do zdobycia. Średni wynik ucznia w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców był wyższy od średniego wyniku ucznia na wsi o 8,2 pkt, czyli o 16%. Korelacja Spearmana dla tego typu egzaminu i lokalizacji wyniosła 0,263. Odchylenie standardowe dla wyników uczniów wiejskich w województwie podlaskim wynosiło 10,97 pkt, dla uczniów w województwie warmińsko-mazurskim 10,19.

W miastach powyżej 100 tys. mieszkańców w województwie podlaskim odchylenie standardowe wyniosło 11,46, w województwie warmińsko-mazurskim 11,63. Dla egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2010 roku korelacja Pearsona wyniosła 0,265. Można stwierdzić, że lokalizacja miała w przypadku tego egzaminu istotny wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów, na niekorzyść uczniów pobierających naukę w gimnazjach wiejskich.

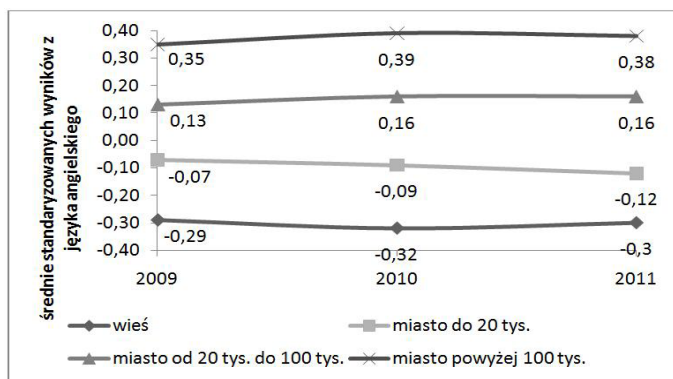
W 2011 roku w obydwóch województwach obserwujemy pogłębiające się różnice w wynikach uczniów w zależności od lokalizacji szkoły. Osiągnięcia gimnazjalistów ze szkół miejskich są wyższe od osiągnięć ich rówieśników uczących się na wsi. Statystyczny uczeń szkoły wiejskiej w rejonie OKE w Łomży uzyskał na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego 23,1 pkt, co stanowi 46% pkt możliwych do uzyskania, podczas gdy w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców wynik średni wyniósł 32,2 pkt, co stanowi 65% pkt możliwych do zdobycia. Odchylenie standardowe wskazuje na duże rozproszenie wyników, najwyższe (12,84 w OKE) w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Istnieje korelacja pomiędzy miejscem pobierania nauki a wynikami na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego. Współczynnik korelacji Pearsona wynosi 0,258, współczynnik korelacji Spearmana 0,252. Obie wartości świadczą o tym, że jest to związek istotny statystycznie. Analiza wskazuje, że przeciętne wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego są powiązane z poziomem urbanizacji. Mimo obserwowanych niewielkich corocznych wahań różnica (szczególnie pomiędzy grupami skrajnymi wieś – miasto ponad 100 tys. mieszkańców utrzymuje się na poziomie 0,6 odchylenia standardowego wyników. Jest to znacząca i istotna różnica. Powstaje pytanie, co na nią wpływa poza wspomnianymi wcześniej uwarunkowaniami. „Gimnazja wiejskie są



– średnio rzecz biorąc – mniejsze niż gimnazja miejskie, ale dysproporcja ta jest znacznie mniejsza niż w wypadku szkół niższego szczebla<sup>9</sup>. „Gimnazja wiejskie niewiele lub wcale nie ustępują miejskim pod względem wyposażenia, wykształcenia nauczycieli i oferty zajęć pozalekcyjnych. Reforma ustrojowa wprowadzona w 1999 roku zaowocowała selektywną – bo dotyczącą tylko gimnazjów – poprawą warunków nauczania<sup>10</sup>. „Taki układ wskazuje na to, że poprawę warunków w wiejskich gimnazjach osiągnięto dzięki drenażowi zasobów i kosztem warunków w wiejskich szkołach podstawowych. Innymi słowy, gimnazja wiejskie tworzą, wybierając to, co najlepsze z gminnych zasobów oświatowych. Tworzenie gimnazjów miejskich nie odbywało się kosztem szkół podstawowych, a nawet możemy zaryzykować hipotezę, że w wielu wypadkach to gimnazjum tworzone w relatywnie gorszych warunkach<sup>11</sup>.

## 2. Procesy różnicowania się szkół w zależności od lokalizacji gimnazjum

Dynamika procesu różnicowania się szkół zależy od lokalizacji gimnazjum. Na wsi nie notujemy znaczących zmian, ale im wyższy poziom urbanizacji, tym silniejsza dynamika wzrostowa różnicowania się szkół. Procesy polaryzacji gimnazjów zlokalizowanych w dużych miastach mają znaczącą dynamikę.

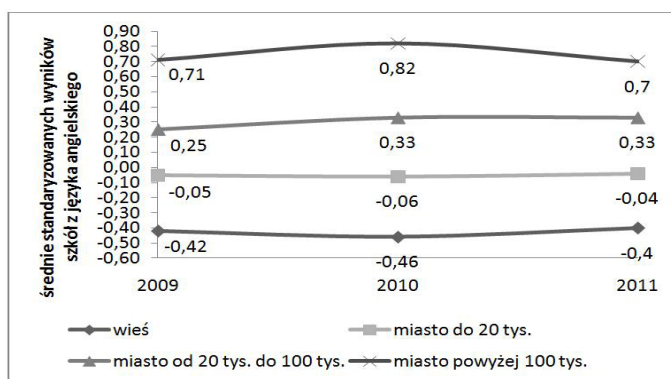


Rysunek 5. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w latach 2009-2011 w zależności od lokalizacji gimnazjum (OKE w Łomży)

<sup>9</sup> R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2008, s. 89.

<sup>10</sup> Tamże, s. 89.

<sup>11</sup> Tamże, s. 89.



Rysunek 6. Wyniki szkół na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego w latach 2009-2011 w zależności od lokalizacji szkoły gimnazjalnej (OKE w Łomży)

Z pewnością, jak wspomniano wyżej, różnice w osiągniętych wynikach na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego wynikają z lokalizacji szkoły. Nierówności związane z poziomem urbanizacji są specyficzną konsekwencją nierówności edukacyjnych ze względu na status rodzin uczniów. Jednakże powszechny stereotyp może prowadzić do uproszczonych wniosków i zwracać uwagę na różnice pomiędzy kategoriami, podczas gdy bardzo istotne wydaje się również zróżnicowanie w obrębie kategorii. Nie oznacza to oczywiście, że nierówności w osiągniętych wynikach nie są związane z poziomem urbanizacji. Wyniki egzaminu gimnazjalnego różnią się pomiędzy sobą. Istotne natomiast jest, że jak wskazuje analiza wyników, „w dużych miastach mamy do czynienia z silną polaryzacją szkół i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę. Dotyczy to szczególnie gimnazjów. Proces różnicowania się gimnazjów wielkomiejskich ma prawdopodobnie związek zarówno z niezależnymi od edukacji procesami segregacji ekonomicznych w dużych miastach, jak i z uruchomieniem quasi-rynkowych mechanizmów w samej oświacie. Interesujące jest, jakie procesy, zjawiska, uwarunkowania są odpowiedzialne za różnicowanie się gimnazjów w dużych miastach. Brak jest danych, które by pozwoliły ilościowo wymierzyć wpływ potencjalnych czynników. Prawdopodobnie procesy polaryzacji szkół wiążą się z następującymi zjawiskami<sup>12</sup>:

Procesy segregacji społecznej i ekonomicznej mają charakter ogólny, ale pomimo tego, że z oświatą wiążą się pośrednio, to na wiele zjawisk w oświacie mają wpływ. Osoby o różnych statusach ekonomiczno- -społecznych są coraz mniej równomiernie rozlokowane w przestrzeni. W miastach tworzą się strefy bogactwa i ubóstwa. Te procesy znajdują swoje odbicie w coraz bardziej zróżnicowanym składzie społecznym szkół, szczególnie w miastach, co znajduje również odzwierciedlenie w analizach na terenie OKE w Łomży.

Istotne zjawisko, które wpływa na różnicowanie się szkół, to efekt mechanizmów rynkowych w oświacie. Osłabienie rygorów rejonizacji wraz z niżej

<sup>12</sup> Za: R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2008, s. 89-95.

demograficznym uruchomiło zjawisko konkurencji pomiędzy szkołami. O ile w środowiskach wiejskich, gdzie jest najczęściej jedno, dwa gimnazja w gminie, trudno o tym mówić, o tyle w dużych miastach jest to powszechna praktyka. Narzędziem w walce konkurencyjnej stała się selekcja na wejściu do szkoły. Szkoły, które cieszą się dobrą opinią, mają więcej chętnych niż miejsc. Wskutek tego mogą wybierać wśród kandydatów. Wybierają więc tak, by zapewnić sobie sukces już na początku drogi, czy raczej „maratonu edukacyjnego”, a w konsekwencji również na jego mecie.

Wybór szkoły przez rodziców uruchamia też inny proces mogący odpowiadać za różnicowanie się szkół. Nie wszyscy rodzice są jednakowo aktywni i kompetentni do wyboru szkoły. Nieadekwatność kapitału kulturowego rodziców może prowadzić do procesów autoselekcji. Z prawa wyboru częściej i skuteczniej korzystają rodzice o wyższym statusie społecznym i ekonomicznym. Sprawia to, że szkoły renomowane przyciągają uczniów o wyższym kapitale kulturowym i ekonomicznym. Szkoły o słabszej opinii zmuszone są zadowolić się „pasywnymi” klientami z rejonu. W sposób oczywisty można stwierdzić, że rodziców bardziej aktywnych i o wyższym statusie więcej jest w dużych i bardzo dużych miastach.<sup>13</sup>

Kolejny istotny proces odpowiedzialny za różnicowanie wyników gimnazjów w bardzo dużych miastach wielkomiejskich ze względu na wyniki egzaminów to zmiany w efektywności nauczania w poszczególnych szkołach. Konkurencja pomiędzy szkołami uruchamia procesy selekcji i autoselekcji po stronie uczniów, ale również po stronie nauczycieli. Gimnazja modne, popularne (pewnie dlatego, że efektywne i osiągające wysokie wyniki) zaczynają coraz skuteczniej przyciągać lepszych nauczycieli. Natomiast ci nauczyciele, którzy już pracują w danym gimnazjum, są silnie motywowani do skutecznej, dobrej pracy. Również osiągnięty funkcjonujący w środowisku lokalnym wizerunek i marka szkoły przyciąga tych najlepszych. Procesy te widoczne są również na terenie działania OKE w Łomży, na co wskazują rysunki 5. i 6.

## Podsumowanie

Egzamin gimnazjalny jest pierwszym egzaminem, którego wyniki pełnią funkcję nie tylko diagnostyczną, ale również selekcyjną. To od wyników osiągniętych na egzaminie gimnazjalnym zależy, czy uczniowie dostaną się do upragnionych szkół ponadgimnazjalnych. W dobie debat o wyrównywaniu szans edukacyjnych – a co za tym idzie życiowych – dzieci i młodzieży, wydaje się, że umiejętności sprawdzane na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego stają się niezwykle istotne i mające realny wpływ na dalszą przyszłość (edukacja w dobrych szkołach ponadgimnazjalnych). Kapitał ekonomiczny da się względnie łatwo przekształcić w kapitał kulturowy, jakiego szkoły i uniwersytety oczekują od swoich uczniów oraz który cenią i popierają. Dlatego łatwo przewidzieć, że osoby, którym brakuje kapitału kulturowego wymaganego przez szkołę i niedysponujące zasobami ani kapitałem społecznym (kontakty), aby go zdobyć, są zdane na edukacyjną porażkę. Istnienie tego zjawiska

<sup>13</sup> Por. R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2008, s. 89-98.

stwierdzono dawno temu w wielu krajach i opisano w literaturze. Okazuje się bowiem, że nadal miejsce zamieszkania, środowisko rodzinne są czynnikami, które wpływają na zróżnicowanie osiąganych wyników. A przecież to wykształcenie stanowi swoisty „posąg” młodych ludzi. Podnosi ich szansę na kontynuowanie nauki i w przyszłości zwiększa szanse nie tylko na otrzymanie pracy, ale również na swobodniejsze poruszanie się na rynku pracy. To wykształcenie daje możliwość sprostaną nowym wymaganiom, wpływa na wyższą jakość kapitału ludzkiego, a w konsekwencji na jakość życia. Wykształcenie w tym rozumieniu staje się zasobem, który można skapitalizować w sytuacji, gdy znane są zasady, jakie kierują danym obszarem życia społecznego czy gospodarczego.

Powyższy artykuł wskazuje tylko na jedną (lokalizacja szkoły) z licznych zmiennych środowiskowych, które mają wpływ na wyniki osiągane przez uczniów. W świetle przeprowadzonych analiz wydaje się, że lokalizacja szkoły wpływa na wyniki egzaminu gimnazjalnego. Szczególnie istotna zależność, jak wskazano, ma miejsce w przypadku egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego.

William I. Thomas: „Kiedy ludzie definiują sytuację jako realną, staje się ona realna poprzez swoje konsekwencje”<sup>14</sup>; „Kaźda wspólnota stwarza ramy określające podobieństwo reguł postrzegania świata jako uporządkowanej całości – umieszcza społeczną rzeczywistość. Wspólnota wyposaża człowieka w wiedzę potoczną, która umożliwi każdemu funkcjonowanie w codzienności. Dzięki czemu ludzkie zachowania są podobne, ale nie takie same”<sup>15</sup>. Zawiera się to z pewnością w określeniu kapitału kulturowego, który Pierre Bourdieu definiuje, wymieniając dwa elementy, tj. wiedzę, wykształcenie, umiejętności, przygotowanie zawodowe jednostki oraz drugi element, na który składa się poziom i typ wyposażenia kulturowego, nazywany habitusem. Antonina Kłosowska pisała, że habitus nadaje działaniu pozory racjonalności, jakkolwiek postępowanie nie jest w istocie kierowane racjonalną motywacją. „Wpojenie reguł gry jest tak silne, że niepostrzegalne jako czynnik z zewnątrz narzucony, i tak skuteczne, że zapewnia niemal automatyczne dostosowanie do sytuacji rozpoznawanej jako sytuacja objęta danymi regułami”<sup>16</sup>.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w województwie podlaskim i warmińsko-mazurskim można stwierdzić, że istnieje korelacja pomiędzy lokalizacją szkoły, a wynikami osiąganymi przez uczniów. Okazuje się, że korzystanie z zasobów edukacyjnych połączone jest nie tylko z aspiracjami w tym zakresie, ale również z usytuowaniem w strukturze społecznej i przestrzennej. Łączy się również bardzo często z zasobami materialnymi jednostek (możliwość korzystania z zajęć dodatkowych, korepetycji itp.), jak też z dostępem do zasobów kulturowych (świadomość, że takie zajęcia są niezbędne, aby aspiracje edukacyjne zrealizować).

Reasumując, w warunkach szybkich przemian bardzo ważne jest wykształcenie,

<sup>14</sup> P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne skutki transformacji*, Warszawa 2000, s. 24.

<sup>15</sup> A. Schultz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania* [w:] B. Mokrzycki (red.), *Kryzys czy schizma*. Warszawa 1984, s. 99.

<sup>16</sup> A. Kłosowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1990, s. 10.

jak również umiejętność szybkiego uczenia się i adaptacji. Nie sposób też pominąć innych czynników, na przykład kulturowego, którego zasadniczym trzonem staje się kapitał edukacyjny. Jest to „najpewniejsza forma kapitału, którego nie można stracić, bo nie można go przegrać na giełdzie, nikt nam go nie może ukraść, bo chowamy go we własnej głowie, jest na całe życie. To jest inwestycja długoterminowa o największej – mówiąc językiem giełdy – stopie zwrotu”, jak stwierdza Piotr Sztompka. A proces nabywania tego kapitału rozpoczyna się już w przedszkolu poprzez szkołę podstawową, gimnazjum.

Jeśli więc wykazane w niniejszym opracowaniu dysproporcje w efektach nauczania języka angielskiego będą się utrzymywały lub pogłębiały w kolejnych latach, to nieuniknionym skutkiem dla znaczącej części młodzieży z terenów wiejskich będzie pojawienie się bariery w dostępie do kolejnego etapu edukacji. Tą barierą może stać się język angielski. Szczególnie, jeśli chodzi o możliwość dostania się do dobrych szkół. Wydaje się, że nawet fakt, iż przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych od 2012 roku będzie brany pod uwagę wyłącznie wynik części podstawowej egzaminu z języka obcego (łatwiejszej) nie wpłynie to na znaczące zmniejszenie dysproporcji między uczniami ze względu na lokalizację szkół.

Wydaje się, że przyczyn takiego stanu rzeczy może być kilka. Ważna jest polityka samorządu gminnego. „To gmina – zgodnie z Ustawą o systemie oświaty – jest odpowiedzialna za zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki w szkołach gimnazjalnych. Do zadań własnych gminy należy zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty w zakresie oświaty”<sup>17</sup>. Drugą znaczącą grupę problemów może stanowić wskazany wcześniej kapitał kulturowy, a w nim niewystarczająca motywacja uczniów do nauki, brak zainteresowania rodziców edukacją dzieci, brak chęci, a czasami i możliwości partycypowania w kosztach dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, kursów itp. „Nauczyciele wskazują też na poczucie apatii wśród uczniów, brak perspektyw na przyszłość, co niewątpliwie przekłada się na ich motywację do nauki”<sup>18</sup>. Może stanowić to również sygnał, że nauczyciele nie mają wystarczających umiejętności i narzędzi, aby motywować uczniów do nauki. Być może nie radzą sobie z tym problemem i w związku z tym konieczne może być dla nich w tym zakresie dodatkowe wsparcie.

Niezwykle istotny w perspektywie powyższej analizy wydaje się również proceder szkół „poprawiających” sobie skład społeczny uczniów poprzez pozyskiwanie uczniów spoza rejonu, co wpływa w sposób istotny na segregację międzyszkolną i wewnątrzszkolną.

Powyżej zasygnalizowano tylko jeden z wielu problemów, ale i obszarów, które mogą być poddane analizie zarówno podczas prowadzenia ewaluacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej (Wymaganie 1.1. Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe). Prowadząc ewaluację wewnętrzną (w zakresie osiągnięć z języka angielskiego), można postawić pytania skierowane do

---

<sup>17</sup> M. Zagórski (opieka merytoryczna), *ANGIELSKI – czyja szansa?*, Program Fundacji Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej, s. 16.

<sup>18</sup> Tamże, s. 16.

różnych grup: uczniów, rodziców czy nauczycieli, np. jakie ograniczenia związane z motywacją młodzieży spotykają, jakie przeszkody ekonomiczne napotykają dzieci/młodzież w miejscowości, w której Pan/i uczy. Z pewnością te przeszkody będą dotyczyły ograniczeń związanych z motywacją, z przeszkodami technicznymi, infrastrukturalnymi czy też ekonomicznymi. Ważne jest, aby to szkoła przyjrzała się problemowi, to jest właśnie miejsce i rola dla ewaluacji wewnętrznej, bo nikt tak dobrze nie zna uwarunkowań, kontekstów, ale i problemów danego środowiska.

Ideąłem byłoby, gdyby w tej perspektywie znalazły zastosowanie słowa prof. L. Korporowicza: „Oprócz diagnostycznego, analitycznego, opisowego i prognostycznego charakteru badań ewaluacyjnych zainicjowany przez nie proces ożywia więc i wprawia w ruch elementy składowe systemu, potrafi motywować ludzi, pobudzać do refleksji i kreślić wizje korekcyjne, czasami rozwojowe. Być może właśnie dlatego rozwojowe walory ewaluacji są motywem jej podejmowania, tak jak dzieje się to w przypadku wdrażanego, polskiego systemu ewaluacji oświaty”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji* [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, G. Mazurkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 37.