

MARCIN JEWDOKIMOW,
TOMASZ KASPRZAK

„RÓWNANIE Z WIELOMA NIEWIADOMYMI” ANALIZA SPEŁNIENIA WYMAGANIA DOTYCZĄCEGO WYRÓWNYWANIA SZANS EDUKACYJNYCH (W SZKOŁACH)¹

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano analizę wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych”, które składa się z dwóch charakterystyk (kolejno na poziomie D i B): czy uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości oraz czy szkoła przykłada wagę do społecznej różnorodności uczniów i wynikających z nich odmiennych szans edukacyjnych, a także czy szkoła podejmuje kroki, aby w sposób zindywidualizowany (uwzględniający specyficzną sytuację ucznia) wspierać jego rozwój. Rozpoczynamy od ogólnego określenia spełniania tego wymagania w badanych szkołach. Następnie przechodzimy do szczegółowego omówienia kolejnych charakterystyk wchodzących w skład tego wymagania. Należy podkreślić, że omawiane tu badanie nie dotyczyło nierówności edukacyjnych uczniów, ale raczej opinii nauczycieli i rodziców na temat podejmowanych w tym względzie działań przez szkoły i ich efektów oraz wątków bliskich temu zagadnieniu, co wynikało z szerszej logiki badawczej, w którą się wpisuje. Wydaje się, że pozytywne wyniki uzyskane w badaniu, a więc wysoki poziom spełniania tego wymagania, może wskazywać na niebezpieczny wniosek, jakim jest ucodziennienie i akceptacja nierówności edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym. Skoro

¹ W tekście wykorzystano analizę tego wymagania przeprowadzoną przez Henryka Mizerka na potrzeby projektu Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II. Dziękujemy za udostępnienie materiału.

bowiem jest tak, że – jak pokazują inne badania – poziom nierówności edukacyjnych w Polsce nie ulega zmianie i jednocześnie nauczyciele i rodzice dobrze oceniają działania szkół prowadzące do wyrównywania szans edukacyjnych, to w takim razie akceptują oni te nierówności. Trzeba jednak zaznaczyć, że badamy tu specyficzną grupę szkół, które same zgłosiły się do badania. Mimo tego zastrzeżenia formułujemy wniosek, że poza działaniami strukturalnymi na rzecz wyrównywania nierówności edukacyjnych należy również podjąć działania zmierzające do zmian świadomościowych dyrektorów, nauczycieli i rodziców w tym względzie.

WSTĘP

Analiza objęła wyniki ewaluacji pilotażowych przeprowadzonych w 48 placówkach (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) w okresie od listopada 2009 roku do czerwca 2010 roku. Wyniki dowodzą, że we wszystkich badanych placówkach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości, a większość badanych placówek spełnia wymaganie w stopniu wysokim. Pomimo generalnie optymistycznych wyników ewaluacji zewnętrznej wart podkreślenia wydaje się jednak stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą w możliwości uczniów. We wszystkich szkołach, z wyjątkiem trzech, wymaganie zostało spełnione ma poziomie A i B, co oznacza, że w szkole są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji. Niemal we wszystkich badanych szkołach funkcjonują systemy zindywidualizowanego motywowania uczniów. W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce.

Przyjmuje się, że szanse edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od czynników ekonomiczno-środowiskowych, a w szczególności – cech pochodzenia uczniów (na przykład wykształcenie i zawód rodziców). Zbigniew Sawiński podkreśla, że „po 1989 nie zrealizowano w Polsce osobnego badania poświęconego pomiarowi dynamiki nierówności edukacyjnych” (s. 22)². W tej sytuacji warto odnosić się do wyników badań PISA oraz Europejskiego

² Z. Sawiński, *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, <http://www.badania.edu.pl/text/45/nierownosci.pdf> (dostęp: 18.08.2010 r.).

Sondażu Społecznego. Jednocześnie badacz ten pokazuje (porównując wyniki badań karier szkolnych z lat 80. XX wieku oraz badań z lat 2002–2006), że poziom nierówności w dostępie do edukacji w ciągu tych wszystkich lat nie uległ, mimo reform oświaty i transformacji systemowej, zmianie i w takim samym stopniu jak w latach 60., 70. i 80. szanse edukacyjne są wyznaczone przez rodziny pochodzenia uczniów.

Za element podnoszący szanse edukacyjne uważa się możliwość korzystania przez uczniów z płatnych zajęć, jednak element ten traktować można jednocześnie jako generujący bariery edukacyjne. Badania CBOS-u pokazują tendencje w tym zakresie w ciągu ponad 10 lat³. Większość rodziców (63% w 2008 roku) nie finansuje dodatkowych zajęć. 37% rodziców finansujących takie zajęcia średnio miesięcznie wydaje na nie dla pojedynczego dziecka 263 zł. Rodzice najczęściej opłacają: naukę języków obcych, dalej zajęcia artystyczne i wreszcie korepetycje. Patrząc na tendencje, można dostrzec, że z roku na rok te wydatki są wyższe⁴. Szanse na korzystanie przez dzieci z dodatkowych zajęć są uzależnione od statusu społeczno-ekonomicznego i miejsca zamieszkania rodziny. Im niższe wykształcenie rodziców, gorsze warunki materialne oraz mniejsza miejscowość, tym mniejsza szansa na uczestnictwo dzieci w dodatkowych zajęciach. Dla porównania 67% rodziców z wykształceniem wyższym i 16% rodziców z wykształceniem podstawowym posyła dzieci na dodatkowe zajęcia. Autorzy raportu CBOS-u podkreślają, że ta reprodukcja nierówności ma podłoże nie tylko w różnicach materialnych, ale też kulturowych (aspiracje edukacyjne rodziców) oraz cywilizacyjnych (dystans między wsią i miastem)⁵. Sawiński, analizując dynamikę nierówności edukacyjnych w Polsce, podkreśla, że mechanizm selekcji uczniów przez system szkolny został zastąpiony przez wymóg ponoszenia przez rodziców i uczniów kosztów kształcenia⁶.

Jednocześnie trzeba podkreślić, że omawiane tu badanie nie dotyczyło nierówności edukacyjnych uczniów, ale raczej opinii nauczycieli i rodziców na temat podejmowanych w tym względzie działań przez szkoły i ich efektów oraz wątków bliskich temu zagadnieniu, co wynikało z szerszej logiki badawczej, w którą się wpisuje.

³ Wydatki rodziców związane z nowym rokiem szkolnym. Opinie z lat 1997–2008, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2008.

⁴ Patrz *ibidem*, s. 2.

⁵ Patrz *ibidem*, s. 13.

⁶ *Ibidem*, s. 31–32.

ANALIZA

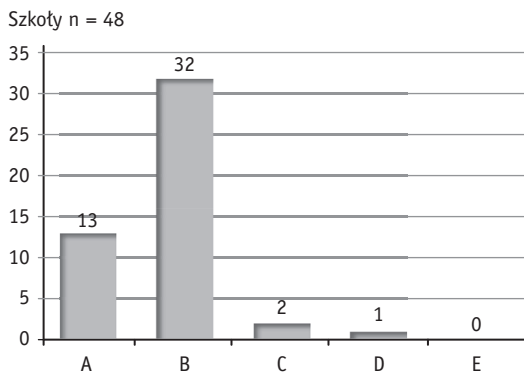
W odniesieniu do analizowanego w tej części wymagania „wyrównywanie szans edukacyjnych” zostało ono sproblematyzowane jako pytanie o to, czy uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości⁷ (poziom D) i czy w szkole są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów (poziom B), które to działania wynikają właśnie z obserwacji wpływu czynników ekonomiczno-środowiskowych na karierę edukacyjną ucznia i odmiennie szanse uczniów, oraz uwzględniania indywidualizacji procesu edukacji (poziom B). Chodzi więc o to, czy szkoła przykłada wagę do społecznej różnorodności uczniów i wynikających z nich odmiennych szans edukacyjnych oraz czy podejmuje kroki, aby w sposób zindywidualizowany (uwzględniający specyficzną sytuację ucznia) wspierać jego rozwój. Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga jednak pogłębionych studiów, które nie są pomiarem punktowym (jak w wypadku omawianego tu elementu badania). Dlatego z konieczności analiza tego wymagania w ewaluacji zewnętrznej została sproblematyzowana jako część szerszego zagadnienia wyrównywania szans edukacyjnych. Badanie zaprojektowano jako próbę rekonstrukcji tego problemu w świadomości nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz uczniów, jak również analizę podejmowanych w szkołach działań służących wyrównywaniu szans, co jest istotnym elementem wpływającym na analizę uzyskanych danych.

W perspektywie całego zbioru 48 przebadanych w pilotażu placówek (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) wyniki wskazują, że szkoły dobrze spełniają wymaganie. Trzydzieści z nich spełniło je na poziomie A,

⁷ Na marginesie trzeba zaznaczyć, że mamy tu do czynienia – jak się wydaje – z niefortunnie użytym stwierdzeniem, które powinno zostać zmienione. Wymaganie mówi bowiem o wyrównywaniu szans edukacyjnych, a charakterystyka na poziomie D o sukcesach edukacyjnych na miarę możliwości uczniów. Oba te sformułowania dotyczą czegoś innego. W przypadku charakterystyki możliwości edukacyjne ucznia są tu bowiem pozycjonowane jako kres jego możliwości edukacyjnych (dopiero w charakterystyce na poziomie B mówi się o ich przekraczaniu) – uczeń osiąga takie sukcesy edukacyjne, na jakie pozwalają mu jego możliwości. Jeżeli rozumieć słowo „możliwości” socjologicznie, a nie psychologicznie, a więc jako zależne od czynników społecznych, a nie psychologicznych (w diskutowanym stwierdzeniu pobrzmiewa założenie, że możliwości te różnią się od czynników psychologicznych czy wręcz biologicznych, które są indywidualnymi cechami jednostki, a nie od na przykład kompetencji kulturowych, których źródłem jest zaplecze społeczno-kulturowe jednostki), to okazuje się, że sformułowanie to mówi wprost o utrwalaniu nierówności edukacyjnych, a tym samym definiuje się na tym poziomie spełniania wymagania system edukacyjny jako mający utrwalać te nierówności, co chyba nie było zamierzeniem ustawodawcy. Możliwości edukacyjne ucznia zależą bowiem od czynników ekonomiczno-społecznych, do czego odnosi się z kolei wymaganie w brzmieniu ogólnym.

32 – B, 2 – C i 1 – D. Oznacza to, że tylko jedna szkoła nie spełnia wymagania na poziomie B, a dwie nie spełniają go w pełni.

Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych



Wykres 1. Spełnienie wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” w odniesieniu do szkół

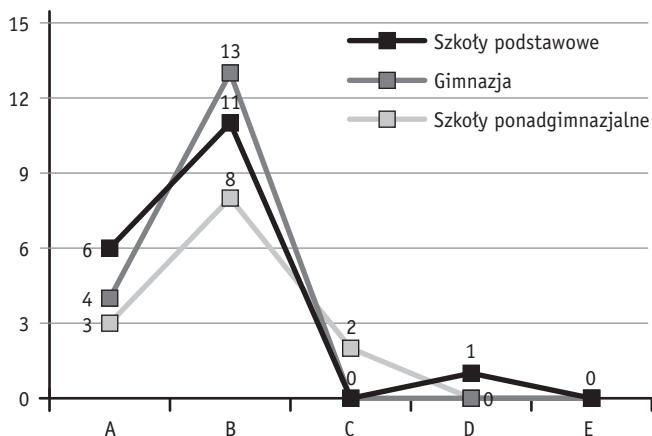
Źródło: opracowanie własne

Przyglądając się dokładniej badanemu zbiorowi placówek, widzimy, że:

- 6 z 18 przebadanych szkół podstawowych spełniło wymaganie na poziomie A, 11 na poziomie B i 1 na poziomie D;
- 4 z 17 przebadanych gimnazjów spełniły wymaganie na poziomie A, a 13 na poziomie B;
- 3 z 13 przebadanych szkół ponadgimnazjalnych spełniły wymaganie na poziomie A, 8 na poziomie B i 2 na poziomie C.

Na podstawie tych danych można mówić o prawie identycznym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich badanych placówek. **We wszystkich szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości.** W badanym zbiorze tylko jedna placówka osiągnęła poziom D, co oznacza, że w szkole tej nie została spełniona charakterystyka „prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji”. Z raportu wynika, że w tej szkole:

Brak jednak jednolitego systemu zindywidualizowanego motywowania uczniów. Każdy nauczyciel motywuje dzieci swoimi sposobami. W opinii uczniów w szkole nie do końca buduje się postawy sprzyjające nauce [...]. Uczniowie od kilku lat osiągają niski wynik skali staninowej na sprawdzianie zewnętrznym i nie odnoszą znaczących sukcesów



Wykres 2. Spełnienie wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” w odniesieniu do poszczególnych kategorii szkół

Źródło: opracowanie własne

w konkursach przedmiotowych. Biorą w nich jedynie udział. Niemniej w opinii respondentów wszystkie dzieci traktowane są równo, stwarza im się takie same warunki odniesienia sukcesu.

Z kolei w dwóch szkołach warunki opisane w charakterystyce na poziomie B nie zostały spełnione całkowicie. W jednej z nich uczniowie w większości twierdzą, że „nauczyciele w nich nie wierzą” (61% odpowiedzi) oraz że „nie otrzymują oni w szkole wsparcia na miarę swoich potrzeb” (63% odpowiedzi). W drugiej szkole poziom C tak uzasadniają wizytatorzy: „z dostępnych źródeł wynika, że nauczyciele szkoły wierzą w możliwości swoich uczniów, jednakże ponad połowa uczących się nie odczuwa tego. Ich zdaniem, nauczyciele nie pomagają im się uczyć, gdy przeżywają oni kłopoty i chwilowe trudności z nauką”.

Zdaniem badanych (dyrektorów i nauczycieli) czynniki środowiskowe utrudniające osiągnięcie sukcesów edukacyjnych to:

- zubożenie rodzin (najczęściej wskazywane),
- położenie szkoły (w rejonie dawnych PGR-ów, wiejskie),
- niskie aspiracje rodziców,
- uczniowie z rodzin patologicznych (rodziny rozbite, z przemocą, z alkoholizmem),
- bezrobocie,

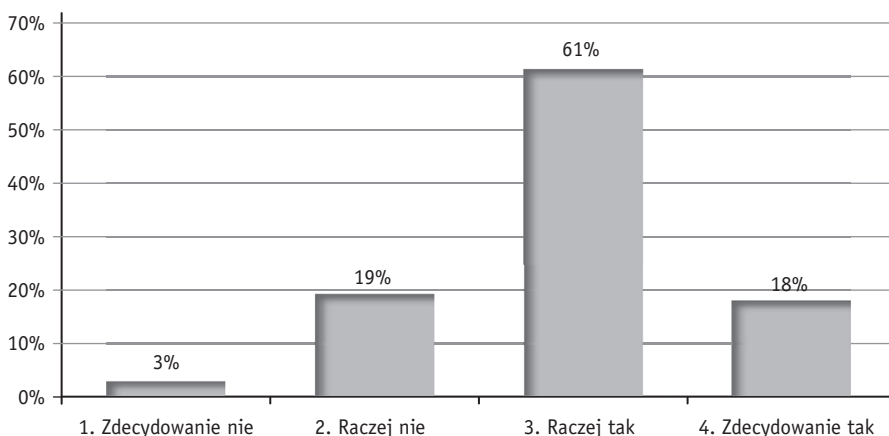
- emigracja zarobkowa rodziców,
- nierówny status materialny rodzin,
- duża odległość do szkoły.

Zauważmy, że dyrektorzy podali bardzo szeroki wachlarz czynników, które różnią się dodatkowo w zależności od respondenta. Wśród czynników nie pojawił się jednak jeden z głównych wpływających według badań na nierówności edukacyjne, czyli wykształcenie i zawód ojca oraz matki⁸. Ich brak może wynikać z pytania, które dotyczyło czynników środowiskowych, co respondenci mogli odczytać jako niezwiązane z rodziną.

79% wszystkich badanych rodziców zapytanych o to, czy szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić ich dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego oczekiwań, stwierdziło, że „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” (n = 2465). Jednocześnie 22% rodziców uważa, że szkoła nie podejmuje

Czy Pana/Pani zdaniem szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić Pana/Pani dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego możliwości?

n = 2465



Wykres 3. „Czy Pana/Pani zdaniem szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić Pana/Pani dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego możliwości?” – odpowiedzi rodziców uczniów (n = 2465; mediana i dominanta – „raczej tak”)

Źródło: opracowanie własne

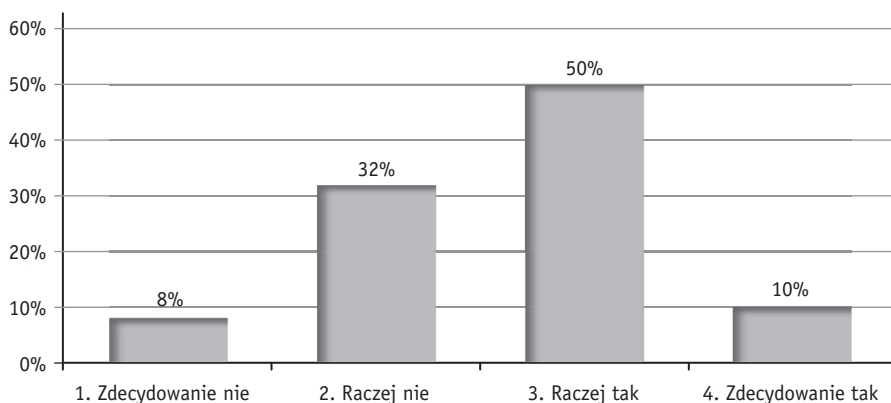
⁸ Z. Sawiński, *op.cit.*

wystarczających starań, aby umożliwić taki sukces. Przykładami takich starań są głównie aktywności pozalekcyjne prowadzone przez szkoły (zajęcia pozalekcyjne, organizacja konkursów i przygotowanie do nich, udział w projektach czy koła zainteresowań). Podkreśliśmy jednak, że są one częściowo płatne, co rodzi uzasadnione wątpliwości co do ekonomicznych i geograficznych (kłopoty z powrotem do domu) ograniczeń dystrybucji działań, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Rodzice wskazują również na indywidualny kontakt uczniów z nauczycielem i zainteresowanie ich problemami, wpływ uczniów na zakres prowadzonych zajęć oraz pomoc nauczycieli w realizowaniu przez uczniów ich własnych pomysłów.

Na podobne pytanie pozytywnie odpowiedziało 60% zapytanych uczniów szkół ponadpodstawowych (zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, $n = 2594$). Zauważyliśmy jednak, że aż 40% uczniów uważa, że „raczej nie” i „zdecydowanie nie” otrzymuje w szkole wsparcia na miarę swoich oczekiwań.

Czy uważasz, że otrzymujesz w szkole wsparcie na miarę swoich oczekiwań?

$n = 2594$



Wykres 4. „Czy uważasz, że otrzymujesz w szkole wsparcie na miarę swoich oczekiwań?” – odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych ($n = 2594$; dominanta i mediana – „raczej tak”)

Źródło: opracowanie własne

Warto podkreślić tę wysoką liczbę uczniów, którym szkoła mogłaby oferować większe wsparcie. Różnica opinii między uczniami i rodzicami jest w tym

względnie zarówno ważna, jak i typowa. Jak zauważają autorzy innego badania: „Rodzice są dużo bardziej zadowoleni ze szkoły, do której chodzą ich dzieci, niż same dzieci. Generalnie, w opinii rodziców szkoła funkcjonuje znacznie lepiej, niż wskazywałyby na to opinie uczniów”⁹. Można więc interpretować wskazaną tu różnicę opinii jako charakterystyczną dla odmiennych ocen szkoły przez rodziców i uczniów i potraktować jako jedną z wielu uwagę, że rodzice powinni bardziej się zaangażować w proces edukacyjny dzieci, rozpoczynając od zyskania większej wiedzy na temat funkcjonowania.

We wszystkich szkołach, z wyjątkiem trzech, wymaganie zostało spełnione na poziomie A lub B, co oznacza, że **w szkole lub placówce prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji. Charakter działań zwiększający szanse edukacyjne** w odniesieniu do uczniów wymagających wsparcia to prowadzenie zajęć wyrównawczych (prowadzą je wszystkie badane szkoły) i indywidualne rozmowy z uczniami. W przypadku uczniów z orzeczeniami prowadzi się terapię pedagogiczną (między innymi zajęcia logopedyczne i reedukację). Nie we wszystkich szkołach 100% uczniów z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej jest objętych terapią pedagogiczną, co wynika między innymi z braku specjalistów w szkołach¹⁰. W 38 szkołach z 47 przebadanych są uczniowie z opinią lub orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, wskazującym na potrzebę terapii pedagogicznej. Pytani rodzice stwierdzili, że najczęstszymi sposobami wsparcia wychowawczego oferowanego przez szkoły są, kolejno: współpraca wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga ze szkoły, pośrednictwo szkoły w uzyskaniu pomocy z zewnętrznych instytucji i współpraca między nauczycielami.

Inne działania zwiększające szanse edukacyjne to przygotowywanie do udziału w konkursach i olimpiadach oraz zajęcia pozalekcyjne. W wielu szkołach działaniem mającym na celu zwiększenie szans edukacyjnych jest udział uczniów w różnorodnych projektach edukacyjnych. Ważna jest w tym względzie również współpraca z organizacjami pozarządowymi realizującymi projekty w ramach konkursów grantowych. Niestety brak danych na temat skuteczności tych działań poza deklaracjami respondentów.

⁹ *Raport Badania Rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, Warszawa 2009, s. 30.

¹⁰ Badania CBOS-u pokazują, że pedagog szkolny znajduje się w 91,1% szkół. Badanie przeprowadzono na ogólnopolskiej próbie 150 szkół. *Raport „Przemoc w szkole”*, marzec 2006, Warszawa 2006.

W celu minimalizacji uwarunkowań ekonomicznych i środowiskowych związanych z ograniczeniem szans edukacyjnych szkoły prowadzą różnorodne działania. Wskazać tu można współpracę z ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie i innymi placówkami zajmującymi się pracą środowiskową. Ważnymi aspektami minimalizacji determinant jest współpraca z rodzicami i ich edukacja oraz angażowanie w życie szkoły, jak również wprowadzanie systemów motywacyjnych do nauki i uświadamianie ważności nauki uczniom. Ograniczenie uwarunkowań prowadzi się również przez realizację programów profilaktycznych. Szkoły starają się także pozyskiwać zewnętrzne środki na organizację takich działań, jak organizację kolonii czy udzielanie pomocy materialnej. Przybiera to formę startowania w konkursach grantowych czy poszukiwania sponsorów. Szkoły organizują wsparcie materialne (między innymi pomoc uczniom dojeżdżającym do szkoły, obiady, dofinansowania wycieczek, stypendia), które zależy od możliwości finansowych szkoły. Niestety, jak wspomniano wcześniej, na podstawie omawianych badań nie można powiedzieć, jak skuteczne są te działania, poza przywołaniem opinii respondentów na ich temat. Działania, o których mowa, są oceniane przez partnerów zewnętrznych i samorządowych wysoko w odniesieniu do badanych placówek. Zwiększenie skuteczności tych działań dyrektorzy szkół widzą w intensyfikacji współpracy z rodzicami, aplikacji o dotacje unijne oraz zwiększaniu nakładów na obecnie podejmowane działania.

Wśród szkół, których poziom został określony jako A, pojawiają się następujące typy działań na rzecz wyrównywania szans:

- **specjalna oferta dla uczniów dojeżdżających** – przykład jednego z techników:
 - podział godzin i organizacja zajęć dodatkowych zostały dostosowane do możliwości komunikacyjnych,
 - szkoła, mając na względzie dojazd uczniów, otwarta jest od godziny 6.30 (uczniowie mają możliwość skorzystania z ciepłego posiłku), a o godzinie 6.45 rozpoczynają się zajęcia dodatkowe;
- **szeroka oferta dla rodziców** – przykład: „Szkoła stara się wspierać rodziców, stosując różne metody, na przykład współpracę wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga, pośrednictwo szkoły w uzyskaniu pomocy z instytucji zewnętrznych, pomoc specjalisty psychologa”;
- **rozbudowany, wewnętrzny system nagradzania uczniów** – w jednej ze szkół podstawowych: „W szkole istnieje system nagradzania uczniów za osiągnięcia w różnych dziedzinach w ramach poszczególnych przedmiotów

(na przykład konkursy), w ramach zajęć pozalekcyjnych oraz za działania wychodzące poza zajęcia oferowane w szkole (na przykład artystyczne i sportowe)”;

- **motywowanie przez wsparcie** – w jednym z zespołów szkół: „egzekwuje się wypełnianie obowiązku nauki przez uczniów do 18 roku życia przy ścisłej współpracy z samorządem lokalnym – szkoła występuje z wnioskami o przyznanie stypendium socjalnego – w ostatnim roku złożono pięćdziesiąt wniosków do gmin oraz trzysta wniosków o stypendium w ramach wyrównywania szans młodzieży wiejskiej, składane są też wnioski o zasiłki celowe do GOPS-u i MOPS-u, organizuje się dożywianie, okolicznościowe paczki żywnościowe, pomoc rzeczową”;
- **organizacja wypoczynku czasu wolnego** – w jednej ze szkół podstawowych organizowany jest dla wszystkich dzieci wypoczynek letni i zimowy.

W celu ograniczania nierówności wynikających ze zróżnicowania statusu ekonomicznego rodzin uczniów szkoły podejmują działania związane z pomocą materialną (pomoc w zakresie wyżywienia, dojazdu, stypendia, zapomogi, redystrybucja podręczników czy dofinansowanie zakupu podręczników, zwalnianie uczniów z niektórych opłat) oraz współpracują z instytucjami samorządowymi czy organizacjami pozarządowymi (zakres tej współpracy można zwiększyć). Nierówności te w aspekcie psychologicznym usiłuje się ograniczać przez pomoc w edukacji, jak opisano powyżej; w kilku placówkach wprowadzono jednorodny strój dla uczniów.

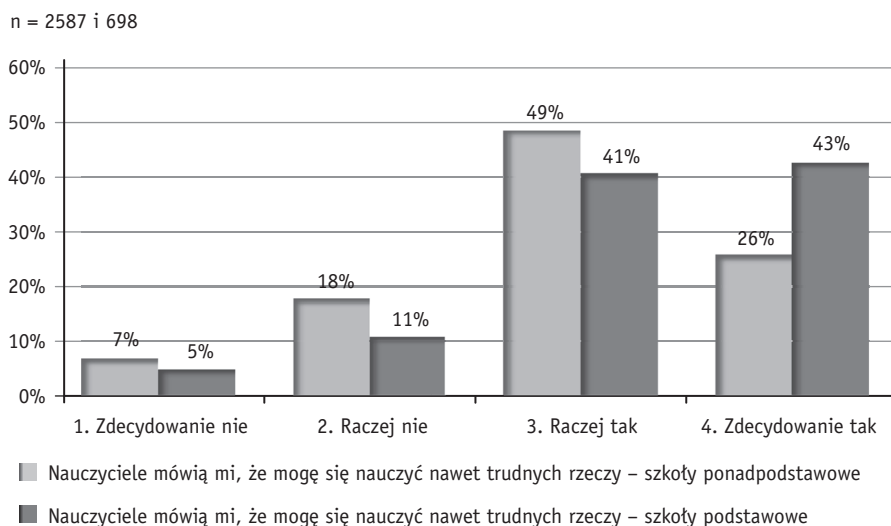
Najczęstsze formy wsparcia wychowawczego oferowane przez szkołę w opinii badanych rodziców uczniów to: współpraca wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga, pośrednictwo w uzyskaniu pomocy z zewnętrznych instytucji (na przykład poradni psychologiczno-pedagogicznej). Z perspektywy rodziców zdecydowanie w szkołach brakuje warsztatów psychologicznych doskonalących umiejętności wychowawcze, pomocy logopedy, pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych czy prewencyjnych grup wsparcia.

Niemal we wszystkich badanych szkołach **funkcjonują systemy zindywidualizowanego motywowania uczniów**. Elementy systemowe podkreślane w raportach to, poza motywowaniem do pracy poprzez przyznawanie dyplomów, pochwały i nagrody rzeczowe (w tym stypendia), działania skupiające się na zachęcaniu do udziału w olimpiadach i konkursach, konsultacje z nauczycielami oraz eksponowanie osiągniętych przez uczniów sukcesów (zamieszczanie informacji na stronach internetowych szkoły oraz na tablicach informacyjnych lub gablotach w szkołach czy podawanie ich podczas apeli szkolnych). Taki system

motywowania pozwala wnioskować, że jego odbiorcami są głównie uczniowie zdolni, osiągający sukcesy. Pojawia się pytanie, co z „przeciętniakami” i słabymi uczniami. Czy system nagradza i motywuje już zmotywowanych?

W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce. Służą temu indywidualizacja procesu edukacji. Szkoły realizują ją poprzez następujące działania: różnicowanie zadań i ich poziomu trudności, dobór metod i form pracy z uczniami, stosowanie opracowanych przez szkołę zasad pracy i oceniania uczniów dyslektycznych, proponowanie prac dodatkowych i organizowanie dodatkowych zajęć, udział w konkursach, uwzględnianie zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, objęcie uczniów zajęciami wspierającymi.

Istotnym elementem zwiększania szans edukacyjnych jest indywidualne motywowanie uczniów oraz budowanie postaw sprzyjających nauce przez wsparcie psychologiczne. Większość uczniów szkół ponadpodstawowych i podstawowych stwierdziła: „nauczyciele mówią mi, że mogę nauczyć się nawet trudnych rzeczy” (wykres 5). Chociaż odsetek ten był większy w wypadku uczniów szkół podstawowych, to jednak nie można dokonać bezpośredniego porównania tych wyników ze względu na różną liczbę respondentów w obu zbiorach.

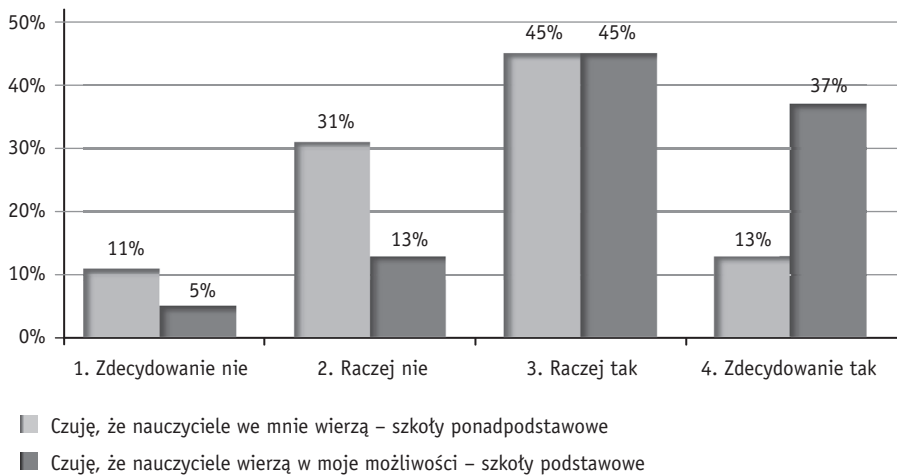


Wykres 5. Odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 2587) i podstawowych (n = 698) na pytanie, czy nauczyciele mówią Ci, że możesz nauczyć się nawet trudnych rzeczy (ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Jeśli jednak chodzi o wiarę w możliwości uczniów, to 57,5% uczniów szkół ponadpodstawowych na pytanie, czy nauczyciele wierzą w uczniów, odpowiedziało: „raczej tak” i „zdecydowanie tak”, jednak aż 42,1% „raczej nie” i „zdecydowanie nie”, co wskazuje na przestrzeń do pracy w szkole – nauczyciele mogliby okazywać uczniom więcej wsparcia w tym zakresie. Odpowiedzi na to pytanie wypadły lepiej w przypadku uczniów szkół podstawowych.

n = 2592 i 694



Wykres 6. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych (n = 694) i ponadpodstawowych (n = 2592) na pytanie, czy nauczyciele w nich wierzą (ankieta „Moja szkoła” – uczniowie szkół ponadpodstawowych i „Mój dzień” – uczniowie szkół podstawowych)

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych stwierdziła również, że kiedy ma kłopoty z nauką, może liczyć na pomoc nauczycieli (92,1% zsumowanych odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 698). W przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych odpowiedzi na to pytanie były zdecydowanie bardziej powściągliwe. 48,6% uczniów stwierdziło, że „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 34% – „raczej nie”, a 17,5% – „zdecydowanie nie” (n = 2596). Wyniki te pokazują, że tak samo jak w wypadku wsparcia psychologicznego duża część uczniów szkół ponadpodstawowych ma przeświadczenie, że nie może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce.

Choć mamy do czynienia z niewielką grupą badanych szkół, to można spróbować się zastanowić, czy są między nimi różnice ze względu na typ szkoły czy wielkość miejscowości. Henryk Mizerek, analizując wyniki badań w odniesieniu do tego wymagania, podkreśla, że rysuje się tutaj pewna interesująca tendencja:

W szkołach podstawowych kładzie się nacisk na tworzenie otoczenia edukacyjnego umożliwiającego budzenie i rozwój indywidualnych zainteresowań ucznia. Silnego wsparcia udziela się również rodzicom – szczególnie w dużych miastach. Na wsi i w małych miastach dodatkowe wysiłki są kierowane na poprawę sytuacji materialnej rodzin. W gimnazjach fundamentalne znaczenie ma organizowanie wsparcia materialnego dla dzieci oraz kwestia diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. W szkołach średnich, szczególnie zawodowych, podobnie jak w gimnazjach, nacisk kładzie się na budzenie aspiracji edukacyjnych oraz pomoc w znalezieniu się absolwentów na rynku pracy. Licea wspierają uczniów w budowaniu u nich silnej motywacji osiągnięć. Te, szczególnie położone w metropoliach, starają się wykorzystywać wszystkie tkwiące w środowisku możliwości, by poddawać uczniów „edukacyjnemu dopingowi”¹¹.

PODSUMOWANIE ANALIZY SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Analiza wyników ewaluacji w badanych placówkach pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Na podstawie zgromadzonych danych można mówić o prawie identycznym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich badanych placówek. We wszystkich szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości. W badanym zbiorze tylko jednej placówce przypisano poziom D, co oznacza, że w szkole tej nie została spełniona charakterystyka „prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji”. Z kolei w dwóch szkołach charakterystyka na poziomie B nie została osiągnięta w pełni.
2. Pomimo generalnie optymistycznych wyników ewaluacji zewnętrznej istotny wydaje się stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że uważa, iż nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą

¹¹ H. Mizerek, *Analiza wymagania 2.6*, SEO, Kraków 2010 (raport wewnętrzny projektu).

w możliwości uczniów. Wskazuje to na przestrzeń do pracy w szkole – z perspektywy uczniów nauczyciele mogliby okazywać im więcej wsparcia w tym zakresie. Odpowiedzi na pytanie o stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów wypadły lepiej w przypadku uczniów szkół podstawowych. Warto jeszcze przeanalizować jeden wynik: 34% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że „raczej nie”, a 17,5%, że „zdecydowanie nie” może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce, co oznacza, że ponad połowa uczniów jest przeświadczona, iż nauczyciele nie mogą lub nie chcą im pomóc w sytuacji problemów w nauce. Nakreśla to kolejny obszar do pracy w szkołach w odniesieniu do tego wymagania.

3. Badania ogólnopolskie dotyczące społecznego wizerunku szkoły pokazują natomiast, że z biegiem lat zmienia się opinia Polaków co do możliwości, jakie daje szkoła uczniom z różnych środowisk: w 1998 roku 28% badanych stwierdziło, że „szkoła zapewnia równy start życiowy młodzieży z różnych środowisk społecznych”, natomiast w 2007 roku taką opinie wyraziło 43% badanych¹². Poprawia się więc wizerunek szkoły w tym obszarze, a jednocześnie rosną oczekiwania, co uwidacznia się także w ewaluowanych szkołach.
4. Wydaje się, że w świetle danych badane szkoły dobrze lub dość dobrze (zastanawia mocno krytyczna perspektywa uczniów) wywiązują się z zadania, jakim jest prowadzenie działań wyrównujących szanse edukacyjne. Zapewne jednym z wyjaśnień tego faktu jest to, że na badany zbiór złożyły się wyłącznie szkoły biorące udział w pilotażu, czyli dobrowolnie uczestniczące, aktywne, osiągające dobre wyniki i świadome wymagań państwa wobec szkół. Nie można więc wnioskować na podstawie tej niewielkiej próby o innych szkołach w Polsce, tym bardziej, że analizowaliśmy tu szkoły różniące się typem, wielkością oraz umiejscowieniem geograficznym.
5. Badania są skupione na opiniach respondentów. Pozytywny wynik spełniania wymagania stoi w sprzeczności z innymi danymi, które wskazują na niezmienną nierówność edukacyjnych (trzeba jednak pamiętać o specyfice tych szkół, punkt 4 podsumowania). Jeśli taka rzeczywiście

¹² Patrz *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2007.

jest świadomość dyrektorów, nauczycieli i rodziców na temat skuteczności działania badanych szkół, to wskazuje ona na ucodziennienie i akceptację nierówności edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym. Skoro bowiem jest tak, że – jak pokazują inne badania – poziom nierówności edukacyjnych w Polsce nie ulega zmianie i jednocześnie dyrektorzy, nauczyciele i rodzice dobrze oceniają działania szkół prowadzące do wyrównywania szans edukacyjnych, to w takim razie akceptują oni te nierówności.

Na koniec warto podkreślić, że przykładem myślenia życzeniowego jest przeświadczenie, iż szkoła ma niwelować nierówności społeczno-ekonomiczne. Jak pisze Henryk Mizerek w odniesieniu do tego wymagania:

Konieczne jest poszukiwanie nowych, czasami niekonwencjonalnych, metod i form pracy, które umożliwiają korzystanie z dobra, jakim jest edukacja, niezależnie od zasobności rodziny, pochodzenia środowiskowego i etnicznego. Inną, niestety rzadziej podnoszoną kwestią, jest sposób podejścia do zróżnicowania uczniów ze względu na ich poziom uzdolnień, zainteresowań, płeć, środowisko kulturowe i etniczne, jakie sobą reprezentują. Różnice w tym zakresie traktowane są na ogół jako przeszkoda w realizacji procesów edukacyjnych. Sądzi się, że różnice są wstydlive i należy je przede wszystkim niwelować. Szkoła ma w tym dyskursie pełnić rolę „walca”, który pozwala wcisnąć ucznia w gorset kulturowy uznawany za jedynie słuszny i prawomocny. W opozycji do tego stanowiska są poglądy inkluzyjnej „pedagogiki różnicy”, które traktują fakt wspomnianego wcześniej zróżnicowania jako rodzaj „wartości dodanej” szkolnej rzeczywistości. Pytanie, które tutaj się stawia, jest następujące: „W jaki sposób wykorzystywać istniejące zróżnicowania w planowaniu i realizacji zadań szkoły?”¹³.

Formułując rekomendacje w odniesieniu do tego kryterium, sugerujemy więc zwrócenie większej uwagi w szkołach na kwestie pochodzenia społeczno-kulturowego i jego konsekwencji w karierze edukacyjnej poszczególnych uczniów. Przemysław Sadura przypomina, że problem segregacji i selekcji uczniów jest istotny na poziomie samej szkoły (podział na klasy lepsze i gorsze), przez co szkoła, jeżeli nawet nie zwiększa, to utrwała różnice społeczne¹⁴. Do sugerowanej przez niego intensyfikacji działań diagnostycznych w trakcie procesu edukacyjnego dołożylibyśmy postulat identyfikowania przez szkoły uczniów (grup uczniów), którzy osiągają najniższe rezultaty. Zadaniem ewaluacji wewnętrznej oraz zewnętrznej w tym wypadku byłaby analiza efektów działań szkoły wspierająca tę kategorię uczniów.

¹³ H. Mizerek, *op.cit.*

¹⁴ P. Sadura, *Nieuk kujonowi nie zaszkodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 11–12 września 2010, s. 20.

BIBLIOGRAFIA

Mizerek H., *Analiza wymagania 2.6, SEO*, Kraków 2010.

Raport Badania Rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców, Warszawa 2009.

Raport „Przemoc w szkole”, marzec 2006, CBOS, Warszawa 2006.

Sadura P., *Nieuk kujonowi nie zaszkodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 11–12 września 2010, s. 20.

Sawiński Z., *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, <http://www.badania.edu.pl/text/45/nierownosci.pdf> (dostęp: 18.08.2010 r.).

Spółeczny wizerunek polskiej szkoły, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2007.