

MIROSLAW RADOŁA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPOŁECZNO-KULTUROWE I EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA ZRÓŻNICOWANIA WYNIKÓW EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

ABSTRACT. Radola Mirosław, *Społeczno-kulturowe i ekonomiczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych* [Socio-cultural and economic determinants of variation of results in the students' external examinations]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 179-200. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

The main objective of the article is to define the correlations between the differences in the results of students' gymnasium exams and the socio-cultural and economical factors. In this elaboration there are presented the contents on the human resources. The author defines such concepts as: human, social, cultural and economic capital and indicates their connections with the results of the mentioned examinations. The author also makes an attempt to formulate the conclusions and postulates from the analyzed literature and data of the research conducted in this area.

Key words: external examinations, socio-cultural and economical factors

Wstęp

Obecny poziom życia, zmieniająca się rzeczywistość społeczno-polityczna, tempo rozwoju cywilizacji stawiają nowe wyzwania przed człowiekiem. Sprostać nowym wymaganiom może osoba wykształcona, wyposażona w odpowiednią wiedzę i umiejętności. Wymaga to określonej zmiany w polskim systemie oświaty, spojrzenia szerokiego i perspektywicznego, jak również kształcenia uczniów świadomych zmian, którzy będą mogli sprostać nowym wyzwaniom czasu, przygotowanych do odgrywania nowych ról w dorosłym życiu.

Zdaniem Kazimierza Przyszczypkowskiego, edukacja powinna

prowadzić do kształtowania zdolności bycia nie tylko świadomym i twórczym członkiem wspólnoty społecznej, narodowej kulturowej i globalnej, ale i do

kształtowania zdolności ku aktywnej samorealizacji, trwałej tożsamości i odrębności¹.

Zatem, szczególnego znaczenia nabiera kształcenie ustawiczne, całościowe, permanentne. Ewa Solarczyk-Ambrozik uważa, iż nie sposób przecenić tego kształcenia dla

przebiegu i jakości życia jednostki oraz społeczeństw. Żyjemy przecież w społeczeństwie uczącym się, co oznacza, iż oddziałują na nas zarówno wyzwania, jak i ryzyko, które są jego cechami konstytuowanymi.

Wyżej cytowana autorka stwierdza, że „kształcenie ustawiczne staje się wymogiem cywilizacyjnym i zarazem wielkim wyzwaniem”². Dlatego, by przygotować młodzież do zachodzących zmian w świecie i wyzwań czasu, wprowadzono w polskiej szkole wiele innowacji, w tym w 2002 roku egzaminowanie zewnętrzne. Ważnym elementem tegoż systemu jest fakt, że sprawdza się osiągnięcia wszystkich badanych uczniów w tych samych zakresach i w tym samym czasie. Ocenianie zewnętrzne ma na celu podnoszenie jakości edukacji poprzez dostarczanie obiektywnej informacji o umiejętnościach uczniów. Dobrze zorganizowane ocenianie zewnętrzne ma ułatwić diagnozowanie osiągnięć i niedostatków edukacyjnych uczniów. Corocznie publikowane przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne raporty sprawdzianów i egzaminów gimnazjalnych wskazują jednak na terytorialne zróżnicowanie wyników³. Przyczyn takiego faktu można szukać nie tylko w uwarunkowaniach szkolnych czy indywidualnych ucznia, ale również społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Nie ma pewności, czy i w jakim stopniu owe uwarunkowania mieszkańców konkretnych społeczności, w tym rodziców i uczniów, mogą różnicować wyniki egzaminów gimnazjalnych. Wobec tego niezwykle ważny staje się postulat bardzo dokładnej i rzeczowej analizy wyników egzaminacyjnych uczniów, jak również czynników mogących różnicować te wyniki. Zainspirował on przeprowadzenie badań, które miały określić zależności między zróżnicowaniem wyników egzaminów gimnazjalnych uczniów gminy Krzywiń a czynnikami społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi.

Implikacje wypływające z podjętych badań mogą stanowić cenne źródło informacji pomocnych w planowaniu samorządowej polityki oświatowej, jak również praktyki pedagogicznej szkół i nauczycieli.

¹ K. Przyszczykowski, *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, [w:] *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Koszalin 1995, s. 77.

² E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] *Rozwój potencjału społecznego organizacji*, red. K. Dobrzański, E. Solarczyk-Ambrozik, Koszalin – Poznań 2006, s. 197.

³ www.cke.edu.pl

Kapitał społeczno-kulturowy i ekonomiczny a wyniki egzaminacyjne

Zasoby indywidualne, z jakimi uczniowie przychodzą do szkoły, mogą mieć istotny związek ze zróżnicowaniem wyników egzaminacyjnych ucznia. Zasoby te w postaci kapitału społecznego, kulturowego, czy ekonomicznego, środowiska rodziny ucznia mogą okazać się kluczowe względem zróżnicowanych wyników egzaminów osiąganych przez uczniów.

Rozważając pojęcie zasobów, mamy zazwyczaj na myśli rezerwy materialne jednostki. Odnosząc się jednak do zasobów ludzkich, należy wziąć pod uwagę również indywidualny potencjał człowieka. W ujęciu ekonomicznym, pojęcie zasobu jest ogólniejsze od pojęcia kapitału. Zasobem jest to wszystko, co znajduje się w dyspozycji jednostki lub grupy, natomiast kapitałem ten zasób, który można wykorzystać w taki sposób, że przyniesie zysk w postaci zwiększenia szans osiągnięcia celu lub korzyści. Zatem, określony zasób zostaje przekształcony w kapitał wtedy, gdy na danym rynku (pracy, politycznym itp.) istnieje popyt na określonego rodzaju zasób, czyli wtedy, gdy określony zasób można z „korzyścią spożytkować”⁴.

Marek Ziółkowski zauważa, że obecnie w Polsce mamy do czynienia z trzema podstawowymi zasobami, które aktywnie są wykorzystywane przez jednostkę (tworzą kapitał), zatem warunkują skuteczną „adaptację i efektywne realizowanie jednostkowych i grupowych interesów”. To kapitał materialny (ekonomiczny), społeczny i kulturowy⁵.

Możemy zatem rozważyć udział i znaczenie poszczególnych zasobów, jakimi są wyżej wymienione kapitały w osiągnięciach szkolnych uczniów, do których na pewno możemy zaliczyć egzaminy zewnętrzne.

Kapitał kulturowy w rozumieniu Pierre’a Bourdieu stanowią dwa elementy, z których pierwszym jest wiedza, wykształcenie, umiejętności, przygotowanie zawodowe jednostki (kapitał własny), natomiast drugim – poziom i typ wyposażenia kulturowego, nazywany habitusem, czyli stosunek do wykształcenia jako wartości, nawyk uczenia się uczestniczenia w życiu kulturalnym, to umiejętność korzystania z dóbr kultury i instytucji⁶.

W związku z powyższym, Pierre Bourdieu wyróżnił trzy podstawowe formy kapitału kulturowego: zinstytucjonalizowaną, ucieleśnioną i zmaterIALIZEDowaną. W formie zinstytucjonalizowanej kapitał ten przejawia się

⁴ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.), *Strategie i systemy: Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2002, s. 27-28.

⁵ M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.

⁶ Tamże, s. 174-180.

przede wszystkim posiadaniem formalnego wykształcenia, potwierdzonego dyplomem konkretnej uczelni. W formie ucieleśnionej wyraża się znajomością konwencji, form kultury wysokiej, smaku i gustu, nieformalnych kompetencji kulturowych, zdobytych przede wszystkim we wczesnych etapach socjalizacji rodzinnej. Ostatnia forma kapitału kulturowego to kapitał kulturowy zmaterializowany, czyli posiadane dobra o wartości kulturowej – książki, obrazy, antyki itp.⁷. Tak więc, zasadne wydaje się twierdzenie, że kapitał kulturowy może być tym kluczowym wyznacznikiem wyników egzaminacyjnych dziecka. Zawiera on kompetencje z zakresu języka i kultury, które są przekazywane w procesie socjalizacji pierwotnej. Dlatego, rodzice mogą przekazać dziecku tyle kapitału, ile sami posiadają.

Jeśli mają niski poziom wykształcenia, z kultury symbolicznej korzystają tylko w jej najbardziej popularnych, łatwo dostępnych i tanich formach, często nie rozumiejąc nadawanych treści. Zatem przekazywany kapitał jest uboższy od tego, który nabywają dzieci z innych środowisk⁸.

Dzieci pochodzące ze środowisk, a także rodzin o większych zasobach kapitału kulturowego, mogą osiągać wyższe wyniki z egzaminów zewnętrznych, gdyż w ramach socjalizacji pierwotnej uzyskały wysoki poziom kompetencji ogólnych, pokrywający się z treściami przekazywanymi przez nauczyciela.

Podobnie uważa Basil Bernstein. Sprowadza on posługiwanie się językiem do kodu komunikacyjnego. Uważa, że istnieją różnice w posługiwaniu się językiem dzieci ze środowisk uboższych kulturowo od bardziej zasobnych. Na przykład,

mowa dzieci robotniczych, wiejskich opiera się na kodzie ograniczonym, związanym z wąskim środowiskiem kulturowym, gdzie więzy są bliskie i oparte na strukturach sąsiedzkich. Wszyscy uznają te same wartości, normy, gdzie ukryte założenia języka są znane. Dlatego też dzieci, które opanowały kod rozwinięty (związany z posiadanym kapitałem kulturowym rodziców) lepiej sobie radzą z formalnymi wymaganiami szkolnymi, czyli również z egzaminami zewnętrznymi⁹.

Kolejnym zasobem mogącym różnicować wyniki egzaminów zewnętrznych ucznia jest kapitał społeczny.

⁷ T. Zarycki, *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*, Warszawa 2008, s. 21-22.

⁸ P. Bourdieu [za: J. Papież], *Przemiany warunków socjalno-edukacyjnych na wsi*, Kraków 2006, s. 440.

⁹ Tamże, s. 441.

Robert Putnam uważa, że

kapitał społeczny odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowane działania: Tak jak i inne postaci kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, umożliwia bowiem osiągnięcie pewnych celów, których nie dałoby się osiągnąć, gdyby go zabrakło (...)¹⁰.

Maria Theiss, zgodnie z brytyjskim raportem Performance and Innovation Unit, wskazuje na trzy mechanizmy wpływu kapitału społecznego na wyniki edukacyjne ucznia: powiązania sieciowe, aktywność środowiska rodziców oraz zaufanie. Pierwsze dotyczy powiązań sieciowych odnoszących się zwłaszcza do kontaktów w rodzinie (kontakty rodziców, dziadków, wujostwa, rodzeństwa) z dzieckiem. „Ich fizyczna obecność umożliwiła przekazywanie dziecku wiedzy, umiejętności, wzorów działania, a więc kapitału ludzkiego starszego pokolenia, a także wsparcia i akceptacji”¹¹.

James Coleman wskazuje, że ten element kapitału społecznego w istotny sposób wpływa na osiągnięcia szkolne uczniów, a ich wyniki egzaminów zewnętrznych takimi osiągnięciami są. Jako przykład autor ten podaje wyniki młodych imigrantów z Azji. Ubóstwo i częsta nieznanomość języka angielskiego rodziców, dzięki rodzinnemu kapitałowi społecznemu pozwalały osiągać młodemu pokoleniu dobre wyniki w nauce. Ta forma kapitału często rekompensowała brak wykształcenia, czy braki innych kapitałów¹².

Drugi element kapitału odnosi się do aktywności środowiska rodziców, czy samych uczniów oraz wzajemnych relacji.

Robert Putnam pisze, że jeżeli szkoła mobilizuje rodziców do udziału w jej życiu, pomocy uczniom, wyzwala aktywność na rzecz środowiska, utrwala wartości i zasady, to uczniowie idąc w ślady rodziców, podejmują działania na rzecz szkoły, są aktywni i twórczy.

Kiedy rodzice i szersza wspólnota współpracują ze szkołą, uczniowie odnoszą z tego konkretną, dającą się zmierzyć korzyść. Kiedy rodzice są zaangażowani w edukację swoich dzieci w domu, ich dzieci radzą sobie lepiej w szkole. Kiedy rodzice zaangażowani są w szkołę, ich dzieci osiągają lepsze wyniki w szkole, a szkoły, do których chodzą, radzą sobie lepiej¹³.

Takie formy kapitału społecznego, jak zaangażowanie rodziców i wzajemne zaufanie mogą przynieść wymierne korzyści w postaci wyż-

¹⁰ R. Putnam, *Demokracja w działaniu*, Kraków 1995, s. 225.

¹¹ M. Theiss, *Krewni – Znajomi – Obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2007, s. 90.

¹² Tamże, s. 91.

¹³ R. Putnam, *Samotna gra w kregle*, Warszawa 2008, s. 496.

szych wyników egzaminów zewnętrznych. Nie tylko zaangażowanie rodziców w sprawy szkoły jest ważnym elementem kapitału społecznego, ale jakakolwiek aktywność przejawiająca się w postaci członkostwa i działalności w stowarzyszeniach, fundacjach, organizacjach, czy kontaktach nieformalnych. Dlatego, aktywność rodziców, wyzwalająca podejmowanie inicjatyw w środowisku, może bezpośrednio przekładać się na aktywność dzieci. Ta zaś aktywność uczniów, przejawiająca się w podejmowaniu inicjatyw na rzecz innych, udziale w zajęciach pozalekcyjnych, czy na polu edukacyjnym, poprzez: rozumienie, wiem, chcę, uczestniczę, podejmuję decyzję, w istotny sposób może być związana z wynikami uczniów z egzaminów zewnętrznych.

Kolejnymi składnikami kapitału społecznego mogącymi mieć silny związek z wynikami egzaminów zewnętrznych są zaufanie i kontakty towarzyskie.

Robert Putnam wskazuje na silny związek nieformalnego kapitału społecznego mierzonego wyżej wymienionymi elementami z wynikami testów amerykańskich uczniów różnych klas. Ten związek widoczny jest w dokonanej przez Mikołaja Herbstą i Jana Herczyńskiego w roku 2002 analizie wyników egzaminów zewnętrznych. Wskazano na zróżnicowanie regionalne powyższych wyników, odzwierciedlające granice historyczno-kulturalne kraju. Lepsze wyniki uzyskali uczniowie na terenie Galicji i Kongresówki, gdzie ludność charakteryzuje się zasiedziałością, silnie rozwiniętymi więziami społecznymi, zaangażowaniem wspólnotowym i przywiązaniem do własności prywatnej, natomiast gorsze na Ziemiach Zachodnich i Północnych, gdzie istniało największe nasycenie PGR-ami oraz występuje wysoki poziom bezrobocia¹⁴.

Zatem, silne więzy społeczne, zaufanie, pozytywne wzajemne relacje w środowisku i rodzinie mogą być silnym determinantem wyników egzaminów zewnętrznych. Badania prowadzone przez dziesięciolecia w USA ujawniły, że „na naukę uczniów wpływa nie tylko to, co dzieje się w szkole i w domu, ale również sieci społeczne, normy i zaufanie obowiązujące w szkole i w szerszej wspólnotce”¹⁵.

A więc, kapitał społeczny może równie silnie, jak i kapitał kulturowy różnicować wyniki egzaminów zewnętrznych uczniów. Te dwa typy kapitału nierozdzielnie wiążą się z posiadaniem przez jednostkę lub określone środowisko zasobów finansowych. Jak pisze Pierre Bourdieu, zasoby finansowe i materialne w postaci kapitału ekonomicznego mogą być podstawowym źródłem prestiżu, władzy, statusu społecznego i jedynym

¹⁴ J. Herczyński, M. Herbst, *Pierwsza odłona: społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu sześcioklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Warszawa 2002.

¹⁵ R. Putnam, *Samotna gra*, s. 495.

czynnikiem umożliwiającym skuteczne działanie społeczne¹⁶. Dlatego, posiadane dobra, jak i zasoby finansowe mogą wzmacniać uzyskiwanie przez uczniów wyższych wyników egzaminów zewnętrznych.

Każdy człowiek ma określoną hierarchię wartości, których realizacja przyczynia się do zaspokojenia potrzeb. Kapitał ekonomiczny to „wartość przynosząca zysk; nagromadzone dobra służące do rozwoju produkcji lub nagromadzone zasoby finansowe angażowane w działalność gospodarczą”¹⁷.

Należy zatem rozważyć, jaki związek z egzaminami zewnętrznymi mogą mieć posiadane dobra i zasoby materialne środowiska i rodziny. Czy taki związek w ogóle występuje.

Janusz Czapiński wskazuje na wzrost zasięgu niedostatku i ubóstwa gospodarstw domowych w latach 2005-2007 we wszystkich grupach społeczno-ekonomicznych. Powoduje on, iż dostępność do dóbr materialnych i kulturowych jest ograniczona. Kosztem wydatków bieżących oszczędza się na wydatkowaniu środków na prasę, książki, wyjazdy do kina czy opery, a także korzystaniu z form płatnych leczenia stomatologicznego, czy medycznego. Egzystencja sprowadza się często do minimum, które pozwala na zaspokojenie tylko podstawowych potrzeb życiowych. Jak wskazuje Raport: *Diagnoza społeczna społeczeństwa polskiego w 2007 r.*, „Ponad 27% badanych gospodarstw domowych musiało z powodów finansowych zrezygnować z wyjścia do kina, teatru, opery filharmonii i koncertu lub zwiedzania muzeum czy też wystawy”¹⁸.

Sfera ubóstwa zwiększa się na niekorzyść wsi. Ta „bezsilność ekonomiczna” bardzo często rzutuje na wyniki edukacyjne ucznia. Kazimierz Przyszczykowski stwierdza, że transformacja ustrojowa w Polsce utrwaliła istnienie prowincji, co nie pozostaje m.in. bez wpływu na dostępność do instytucji i placówek oświatowych młodzieży¹⁹. Barbara Szacka uważa natomiast, że długotrwała bieda prowadzi do poczucia wstydu, upokorzenia i poniżenia. Towarzyszy temu skłonność do samizolacji społecznej i zamykanie się w kręgu najbliższej rodziny²⁰. Może to powodować swego rodzaju inercję młodego pokolenia. Bierność zaś i zanik chęci współuczestniczenia w życiu środowiska, w tym szkoły, zapewne nierozzerwalnie może wiązać się z uzyskiwanymi wynikami egzaminacyjnymi dzieci pochodzących z rodzin dotkniętych biedą. „Nierówność

¹⁶ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, Warszawa 2006.

¹⁷ *Popularna Encyklopedia Powszechna*, Kraków 2004.

¹⁸ J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki jakości życia Polaków*, Warszawa 2007, s. 290.

¹⁹ K. Przyszczykowski, *Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej*, Poznań 2005, s. 1-2.

²⁰ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 343.

w dystrybucji bogactwa, władzy i statusu (...) są nierozzerwalnie związane z kwestią nierówności w edukacji”²¹.

Ta nierówność w dostępie do edukacji uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-kulturowych i ekonomicznych może pozostawać w silnym związku z wynikami egzaminów tych uczniów, które są gwarantem uczestnictwa w kolejnych etapach edukacji. Agnieszka Gromkowska-Melosik pisze: „Jeśli nie zapewnimy wszystkim równego dostępu do edukacji, wówczas nie ma możliwości uzyskania równego dostępu do poszczególnych zawodów, środków finansowych i prestiżu”²².

Egzaminy zewnętrzne w świetle badań

Liczne badania międzynarodowe oraz polskie (patrz: Bourdieu, Coleman, Białecki, Kwieciński, Dolata, OKE, CKE) uwiarykowały, że na wyniki szkolne uczniów, jak i wyniki egzaminów zewnętrznych, wpływają trzy grupy czynników: zasoby indywidualne ucznia (jak zdolności, umiejętności czy szeroko pojmowane kompetencje), zasoby szkolne (czyli kadra nauczycielska, zarządzanie placówką, warunki materialne) oraz czynniki pozaszkolne – zasoby społeczne (ekonomiczne i kulturowe ucznia, rodziny, środowiska).

W 1995 roku opublikowano wyniki badań, przeprowadzonych w USA, Kanadzie i krajach Unii Europejskiej, także w Polsce jako jedynym kraju postkomunistycznym, dotyczące zrozumienia trzech podstawowych umiejętności w populacji dorosłych: zrozumienia prostych tekstów, umiejętności wykonywania prostych obliczeń oraz zadań związanych z wypełnianiem urzędowych dokumentów. Pierwszego poziomu w zakresie rozumienia tekstu nie przekroczyło 42,6% dorosłych Polaków, a 75% nie potrafiło przejść najłatwiejszego poziomu w umiejętności liczenia. Fakty te wyznaczyły potrzebę dokonania reformy oświatowej²³.

Kiedy w Polsce w 1999 roku wprowadzano reformę oświaty, przeprowadzono również próbne badania PISA. Pierwsze badanie główne odbyło się w 2000 roku. Zasadniczym narzędziem, stanowiącym podstawę badania umiejętności uczniów (piętnastolatków), był test kompetencyjny. Kolejne badania przeprowadzono w roku 2003 i 2006. Prowadzone badania PISA pokazały problem rozwijania przez polskie szkoły „złożonych umiejętności uczniów, niezależnie od poziomu młodzieży objętej kształceniem”²⁴.

²¹ A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, s. 20.

²² Tamże.

²³ S. Wlazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Wrocław 1999, s. 8.

²⁴ *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce*, Warszawa 2006.

W roku 2003 problem ów zarysował się najsilniej w matematyce, ale dotyczył wszystkich badanych dziedzin. Rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, rozumowania naukowego, modelowania hipotez, zwięzłego zapisania wniosków, dostrzegania alternatywnych rozwiązań problemu stanowi „piętę achillesową polskiej oświaty”. Ten generalny wynik potwierdziły również badania PISA w 2006 roku²⁵.

Tradycyjnie uważa się, że szkoła jako instytucja edukacyjna odpowiada za wyniki osiągane przez uczniów w nauce, a efektywność jej wpływu zależy od sposobu przekazywania wiedzy oraz treści i wartości wyznawanych przez nauczycieli. Badania PISA wskazują, że oprócz takich zasobów szkolnych, jak wykształcenie nauczycieli, wyposażenie szkoły, unowocześnienie warunków pracy i nauki, na wyniki szkolne uczniów oddziałują w dużym stopniu czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne²⁶.

Powyższe wnioski z badań międzynarodowych potwierdzały egzaminy gimnazjalne przeprowadzane w Polsce. Pierwsze, w 2002 roku, pokazały, że najslabsze wyniki osiągnęli absolwenci gimnazjów z terenów najuboższych, głównie ze wsi popegeerowskich, w regionach Polski Północno-Zachodniej. Świadczy to, że gimnazjum nie było w stanie kompensować nierówności i zaniedbania związane z zamieszkiwaniem w „defaworyzowanym” środowisku społecznym²⁷.

Jan Herczyński oraz Mikołaj Herbst w książce *Pierwsza odłona: społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników (...)* wskazują na związek wyniku egzaminu z potencjałem wyniesionym przez dzieci ze środowiska rodzinnego. Autorzy ci uważają, iż

w obszarach o wysokim bezrobociu rodzice są sfrustrowani, nastawieni bojaźliwie i obronnie w stosunku do rzeczywistości społecznej, mają zaniżone oczekiwania w stosunku do samych siebie oraz swoich dzieci. Ich bezradność i niewiarę w to, że można własnym wysiłkiem poprawić swój los, przejmują ich dzieci. Rodzi to niskie aspiracje całej rodziny co do dalszych losów szkolnych dzieci, obojętność bądź nieufność wobec szansy, jaką daje lepsze wykształcenie²⁸.

J. Herczyński i M. Herbst wskazują na wyraźny związek między aktywnością społeczną a motywacją uczniów do nauki i wynikami testów. Aktywna postawa mieszkańców sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, angażowaniu mieszkańców w sprawy publiczne, a to może

²⁵ Tamże.

²⁶ R. Piwowarski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa 2006, s. 173-184.

²⁷ M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2002, s. 106.

²⁸ J. Herczyński, M. Herbst, *Pierwsza odłona*, s. 39.

służyć większemu zaangażowaniu w problemy szkół i po pewnym czasie „owocować także lepszymi wynikami uczniów”²⁹.

Rafał Piwowski, analizując wyniki egzaminów gimnazjalnych z roku 2003, wskazuje na związek wyników ucznia z takimi czynnikami pozaszkolnymi, jak: miejsce zamieszkania (wieś, małe miasto, duże miasto), wykształcenie rodziców, czynniki patologiczne, posiadanie przez ucznia komputera i liczba książek w domu. Analiza ta wykazała również, że znacznie więcej kłopotów uczniom sprawiała część matematyczno-przyrodnicza³⁰.

Natomiast, Anna Brzezińska i Kazimierz Przyszczypkowski w ekspertyzie *Analiza problemów przygotowania, przeprowadzania i oceny wyników egzaminów zewnętrznych* odnoszą wyniki tej analizy do trzech grup odbiorców: władz oświatowych i OKE, dyrektorów szkół i nauczycieli, rodziców i uczniów. W opisie problemów zostały uwzględnione dwa wątki: metodologiczny (konstrukcja testów, przeprowadzenie egzaminu, jego ocena i analiza danych) oraz komunikacyjny (system informowania o idei egzaminów, wymogach i ich randze).

W odniesieniu do pierwszej grupy odbiorców, stwierdzono, między innymi, iż autorzy raportów formułują „stosunkowo jednoznaczne wnioski, opierają się wyłącznie na opisie wyników”. Brak właściwych analiz statystycznych może powodować, że końcowe wnioski w raportach mogą być bezpodstawne. Sformułowanie wniosków o słabszym wyniku jednej z grup w stosunku do innych może prowadzić do „stygmatyzacji” uczniów, nauczycieli, szkół czy regionu. To z kolei może powodować nieuzasadnione uogólnienia, a w konsekwencji „segregacje uczniów, nauczycieli, szkół”. Obecny system egzaminacyjny ma ograniczony „potencjał informacyjny”, uniemożliwiający opis każdego ucznia w „kategoriach zasobów i deficytów”. Egzaminy testowe mogą stawiać w trudnej sytuacji uczniów „myślących nieszablonowo”³¹.

Autorzy ekspertyzy zwracają także uwagę na błędne rozumienie filozofii egzaminu zewnętrznego przez dyrektorów i nauczycieli, czyli nauki „pod egzamin”, co oznacza, że „szkoła służy egzaminowi, a nie egzamin szkole”.

Właściwe działanie jest takie, gdzie wyniki egzaminu są „konsekwencją wspólnej pracy, a nie stanowią celu i głównego czy jedyne miernika tej pracy”³².

²⁹ Tamże, s. 40.

³⁰ R. Piwowski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, s. 173-184.

³¹ A. Brzezińska, K. Przyszczypkowski, *Analiza problemów przygotowania, przeprowadzania i oceny wyników egzaminów zewnętrznych*, Poznań 2009, s. 6-12.

³² Tamże, s. 26-27.

Anna Brzezińska i Kazimierz Przyszczypkowski stwierdzają, że za współpracę ze szkołą odpowiedzialni są również rodzice i uczniowie. Szkoła w świadomości społecznej często pojmowana jest jako instytucja, która ma nauczać dziecko i je wychowywać. Rodzice w ten sposób „przekierowują odpowiedzialność poza siebie”. Taka postawa pozwala za niskie wyniki i niepowodzenia ucznia obarczać szkołę i nauczyciela. Myślenie rodziców o szkole, ich postawa staje się „wzorcem do budowania postaw przez dzieci”. W ten sposób uczniowie budują wyobrażenie o nauczycielach, szkole i swoim miejscu w systemie edukacyjnym. Ważne staje się zatem uwrażliwienie rodziców na konsekwencje, jakie pojawiają się pod wpływem „postaw przez nich prezentowanych”. Autorzy „Ekspertyzy” stwierdzają, iż

najważniejszym warunkiem dobrych kontaktów i dobrej współpracy między szkołą i rodziną ucznia jest podzielenie podobnych wartości i wynikającej z nich wizji edukacji oraz spójnej z nią koncepcji ewaluacji, w tym egzaminowania³³.

Zdaniem A. Brzezińskiej i K. Przyszczypkowskiego, jakość procedury i wyników egzaminów zewnętrznych nie można oceniać bez „spojrzenia na ten problem z perspektywy całego systemu edukacyjnego”. Tylko wzajemna współpraca i odpowiedzialność wszystkich uczestników systemu edukacji może zagwarantować właściwą „wizję monitorowania procesu i oceny osiągniętych wyników egzaminacyjnych”³⁴.

Bogatym źródłem informacji na temat wyników egzaminów zewnętrznych są *Biuletyny Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*. Ten z 2004 roku wskazuje, że poziom wykształcenia rodziców (dotyczy wsi i miast) stanowi zmienną najmocniej powiązaną z osiągnięciami szkolnymi, jak i wynikami egzaminów zewnętrznych. Dowiedziono również, że bezrobocie rodziców ma negatywny wpływ na wyniki egzaminu testowego. Wyższe dochody rodziny zwiększają natomiast znacząco poziom ocen i wyników testów. Osiągnięcia uczniów, bez względu na miejsce zamieszkania, są także wzmacniane poprzez zainteresowanie ich rodziców działalnością szkoły³⁵.

W numerze 12 *Biuletynu Badawczego CKE* z 2007 roku za główne czynniki społeczno-ekonomiczne i kulturowe różnicujące wyniki egzaminów gimnazjalnych uczniów uznano:

- miejsce zamieszkania (wieś, miasto),
- wykształcenie rodziców,
- aktywność zawodową rodziców,

³³ Tamże, s. 36-37.

³⁴ Tamże, s. 51-61.

³⁵ *Biuletyn Badawczy*, 2/2004, s. 7.

- liczbę rodzeństwa,
- relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi,
- wyposażenie gospodarstwa domowego,
- posiadanie określonych książek³⁶.

Jak wskazują wyżej wymienione badania, istnieją silne powiązania czynników pozaszkolnych (ekonomicznych, kulturowych i społecznych) z wynikami egzaminów zewnętrznych. Dlatego, zasadne staje się pytanie: W jakim stopniu kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny warunkuje wyniki egzaminów zewnętrznych?

Metodyka badań własnych

Przedstawione powyżej rozważania stały się inspiracją do przeprowadzenia badań, które ukierunkowane były na zdiagnozowanie uwarunkowań społecznych, kulturowych i ekonomicznych jako determinantów różnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych uczniów w gminie Krzywiń. Diagnoza tych uwarunkowań została dokonana poprzez:

1. Ustalenie zasobów kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego mieszkańców, rodziców i uczniów klas III gimnazjum gminy Krzywiń.

2. Dokonanie analizy wyników egzaminów gimnazjalnych uczniów w latach 2002-2008 i scharakteryzowanie poszczególnych elementów wymienionych kapitałów determinujących zróżnicowanie wyników egzaminów gimnazjalnych.

3. Ustalenie znaczenia poszczególnych zasobów kapitału społecznego (więzi, zaufanie, normy), kulturowego (forma zinstytucjonalizowana, zmaterializowana, ucieleśniona) i ekonomicznego (zasoby finansowe, materialne, warunki rodzinne ucznia) dla zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych.

Badania zostały przeprowadzone przy udziale dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. Zaplanowanie i przeprowadzenie badań poprzedzono dogłębną analizą literatury pedagogicznej omawiającej tę tematykę. Proces badawczy podzielono na dwie fazy:

– koncepcyjną (określenie przedmiotu i celu badań, a także przygotowanie narzędzi badawczych);

³⁶ Tamże, 12/2007.

– wykonawczą, w której zaplanowano przeprowadzenie badań właściwych (o charakterze ilościowym), a następnie statystyczne opracowanie materiału badawczego, weryfikację hipotez i opracowanie wyników.

Przedmiotem analizy były wyniki ankiet mieszkańców gminy, rodziców i uczniów trzech obwodów szkolnych gminy Krzywiń (obwodu Zespołu Szkół w Krzywiniu, obwodu Zespołu Szkół w Lubiniu, obwodu Zespołu Szkół w Jerce), wyniki egzaminów gimnazjalnych przeprowadzanych w latach 2002-2008 uczniów klas trzecich gimnazjów (w roku rozpoczynającym badania były dostępne wyniki ze wskazanych lat), kwestionariusz wywiadu z burmistrzem, dokumenty Urzędu Miasta i Gminy Krzywiń dotyczące strategii rozwoju oświaty, urbanizacji, uprzemysłowienia, organizacji dowozów oraz stopy bezrobocia.

Badaniami objęto 700 osób zamieszkujących tereny gminy Krzywiń (wyodrębniono miejscowości o strukturze jednorodnej – gospodarstwa indywidualne, gdzie funkcjonowały tylko były gospodarstwa państwowe, o strukturze mieszanej i miasto).

Kwestionariusz ankiety prawidłowo wypełniło 507 osób, co stanowiło 72,4% badanych, w tym 244 przedstawiciele mieszkańców gminy w poszczególnych obwodach szkolnych, 121 rodziców uczniów klas trzecich oraz 142 uczniów klas trzecich gimnazjów. Wśród badanych osób 315 stanowiły kobiety, 50 respondentów – mężczyźni. Wśród uczniów ankietę wypełniło 80 dziewcząt i 62 chłopców. Informacje zebrane od badanych osób stały się podstawą do weryfikacji postawionych hipotez i formułowania wniosków.

Do wyliczenia poszczególnych zasobów kapitału zastosowano metodę rangowania. Wartość poszczególnych elementów kapitałów została wyliczona według następującego wzoru:

$$\text{Zasoby elementu kapitału} = \frac{\text{suma wartości punktowych wskaźników}}{\text{liczba występujących wskaźników}}$$

gdzie: 1 – poziom bardzo niski wskaźnika stanowiły odpowiedzi respondentów mieszczące się w przedziale procentowym $> 0 < 20$ – wartość 1; 2 – poziom niski wskaźnika, to odpowiedzi respondentów mieszczące się w przedziale procentowym $20 < 40$ – wartość 2; 3 – poziom średni wskaźnika, w których odpowiedzi respondentów mieściły się w przedziale procentowym $40 < 60$ – wartość 3; 4 – poziom wysoki wskaźnika stanowiły odpowiedzi respondentów mieszczące się w przedziale procentowym $60 < 80$ – wartość 4; 5 – procent bardzo wysoki wskaźnika, to odpowiedzi respondentów mieszczące się w przedziale procentowym 80-100 – wartość 5.

Zasoby poszczególnych elementów badanych kapitałów zostały określone następująco:

1. wartość punktowa 0 – brak zasobów;
2. wartość punktowa > 0-1 – zasoby bardzo niskie;
3. wartość punktowa > 1-2 – zasoby niskie;
4. wartość punktowa > 2-3 – zasoby średnie;
5. wartość punktowa > 3-4 – zasoby wysokie;
6. wartość punktowa > 4-5 – zasoby bardzo wysokie.

Natomiast, zasoby poszczególnych kapitałów zostały oszacowane według poniższego schematu:

Poziom zasobów elementów kapitałów	Zasoby kapitałów				
	bardzo niski	niski	średni	wysoki	bardzo wysoki
Bardzo niski	bardzo niski	bardzo niski	niski	niski	średni
Niski	bardzo niski	niski	niski	średni	średni
Średni	niski	niski	średni	średni	wysoki
Wysoki	niski	średni	średni	wysoki	wysoki
Bardzo wysoki	średni	średni	wysoki	wysoki	bardzo wysoki

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań

Przeprowadzone badania, jak i wielkość próby pozwoliły na sformułowanie kilku istotnych spostrzeżeń.

1. Analiza wyników egzaminów gimnazjalnych uczniów klas III gimnazjów gminy Krzywiń ukazała, że wyniki zarówno w części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej są zróżnicowane na poziomie oddziałów, miejscowości i obwodów szkolnych. Możemy zatem wnioskować, że determinantami wyników gimnazjalnych uczniów są określone czynniki składowe kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego.

2. Dostarczone dane w wyniku podjętych badań informują, że kluczowymi elementami kapitału społecznego, różnicującymi wyniki egzaminów gimnazjalnych w gminie Krzywiń są: aktywność społeczna, zaufanie i normy wzajemności. W miejscowościach o niskich zasobach kapitału społecznego (wioski, gdzie funkcjonowały były gospodarstwa państwowe) uczniowie uzyskiwali niższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych. Jak wskazują przeprowadzone badania, inercja w rodzinach i środowisku, brak zaangażowania społecznego na rzecz własnej miejscowości czy sąsiedztwa działają „demotywowująco” na ucznia. Ten fakt

potwierdza niski wskaźnik udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych, wolontariacie czy ogólnej atrofii kreatywności. Powoduje to brak zaangażowania uczniów w sprawy szkoły, co nie sprzyja osiąganiu przez nich wysokich wyników z egzaminów gimnazjalnych. U podstaw takich zachowań leży brak zaufania, które, jak stwierdza Robert Putnam, jest kluczowym elementem kapitału społecznego. Mieszkańcy badanych wsi i miejscowości gminy Krzywiń, gdzie funkcjonowały gospodarstwa państwowe, nie ufają większości ludzi. Powoduje to brak podejmowania działań na rzecz innych i chęci współpracy z ludźmi. Brak zaufania ze strony środowiska w stosunku do działań szkoły, brak zaufania ze strony rodziców do szkoły sprawia osłabienie jej roli społeczno-kulturowej. Wpływa bezpośrednio na zaangażowanie rodziców i uczniów w proces dydaktyczny. Buduje określone nastawienie do działań szkoły w związku z przygotowaniem uczniów do egzaminów gimnazjalnych. R. Putnam stwierdza, że kiedy mamy do czynienia z wysokim poziomem zaufania wśród nauczycieli, rodziców, dyrektorów i mieszkańców wspólnoty, to „ci główni gracze są bardziej oddani idei doskonalenia szkolnictwa”. Natomiast, nauczyciele mieszkający w takim środowisku „poszukują innowacyjnych rozwiązań, wyciągają rękę do rodziców i mają głębokie poczucie odpowiedzialności za rozwój ucznia”. Jak stwierdza R. Putnam, wzajemne zaufanie, zaangażowanie rodziców i wspólnoty w działania na rzecz rozwoju szkoły powoduje podejmowanie prób przekazania przez rodziców dzieciom korzyści płynącej z „orientacji wspólnotowej”, która owocuje „wyjątkowo dobrym zachowaniem i osiągnięciami uczniów”³⁷. A w naszym wypadku egzaminy gimnazjalne takimi osiągnięciami są.

W tabeli 1 ukazano związek zasobów takich elementów kapitału społecznego, jak więzi, zaufanie, normy, czy cały kapitał społeczny w gminie Krzywiń z wynikami egzaminacyjnymi.

3. Otrzymane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że kapitał ekonomiczny również istotnie wpływa na różnicowanie wyników egzaminów gimnazjalnych w gminie Krzywiń. Należy zauważyć, że czynnikiem w znacznym stopniu warunkującym wyższe wyniki są dochody mieszkańców gminy i badanych rodziców. Uczniowie z obwodów, jak i miejscowości, gdzie rodzice i mieszkańcy środowiska mieli wysokie dochody, uzyskiwali wyższe wyniki z egzaminów. Najniższe wyniki z egzaminów uzyskiwali uczniowie z miejscowości, w których funkcjonowały gospodarstwa państwowe i wsie o strukturze jednorodnej (gospodarstwa indywidualne). W tych miejscowościach występował też najwyższy wskaźnik bezrobocia.

³⁷ R. Putnam, *Samotna gra*, s. 498-499.

Tabela 1

Kapitał społeczny a uzyskiwane wyniki uczniów z egzaminów gimnazjalnych

Typ miejscowości	Elementy kapitału społecznego			Gmina Krzywiń	Wyniki egzaminu humanistycznego	Wyniki egzaminu mat.-przyr.	Średnia wyników z obu cz. egzaminów
	więzi (poziom)	zaufanie (poziom)	normy (poziom)	kapitał społeczny (poziom)			
Wieś (gospodarstwa indywidualne)	niski	niski	niski	niski	28,1	24,8	26,4
Wieś (byłe PGR-y)	bardzo niski	niski	bardzo niski	bardzo niski	23,7	23,8	23,7
Wieś (struktura mieszana)	średni	średni	niski	średni	29,3	25,4	27,3
Miasto	średni	średni	średni	średni	31,3	28,8	30

Źródło: badania własne.

Tabela 2

Kapitał ekonomiczny a uzyskiwane wyniki uczniów z egzaminów gimnazjalnych

Typ miejscowości	Elementy kapitału ekonomicznego			Gmina Krzywiń	Wyniki egzaminu humanistycznego	Wyniki egzaminu mat.-przyr.	Średnia wyników z obu cz. egzaminów
	zasoby finansowe (poziom)	zasoby materialne (poziom)	warunki rodzinne ucznia (poziom)	kapitał ekonomiczny (poziom)			
Wieś (gospodarstwa indywidualne)	średni	średni	wysoki	średni	28,1	24,8	26,4
Wieś (byłe PGR-y)	niski	niski	średni	niski	23,7	23,8	23,7
Wieś (struktura mieszana)	średni	średni	wysoki	średni	29,3	25,4	27,3
Miasto	wysoki	wysoki	bardzo wysoki	wysoki	31,3	28,8	30

Źródło: badania własne.

Jak pisze Jan Herczyński i Mikołaj Herbst, w obszarach o wysokim bezrobociu, niskich dochodach własnych, rodzice są sfrustrowani, nastawieni negatywnie do rzeczywistości społecznej, mają „zaniżone oczekiwania” w stosunku do siebie i swoich dzieci, co powoduje, że nie wierzą, iż mogą poprawić swój los i własnych dzieci. Rodzi to „niskie aspiracje całej rodziny co do dalszych losów szkolnych dzieci”. Budzi „nieufność wobec szansy, jakie daje lepsze wykształcenie”³⁸. Takie nastawienie nierozzerwalnie łączy się z uzyskiwanymi przez uczniów wynikami egzaminacyjnymi. Związek zasobów poszczególnych elementów kapitału ekonomicznego gminy Krzywiń z wynikami egzaminów prezentuje tabela 2.

4. Elementem kluczowym kapitału kulturowego, różnicującym wyniki uczniów z egzaminów gimnazjalnych, jest przede wszystkim wykształcenie i udział rodziców, jak też uczniów w formach kultury. Zasobność zmaterializowanej formy tego kapitału, czyli dóbr kulturowych, była podobna we wszystkich obwodach szkolnych. Uczniowie z tychże miejscowości i obwodów szkolnych gminy Krzywiń, gdzie większa liczba rodziców czytała książki, uczestniczyła w życiu kulturalnym miejscowości i szkoły, wyjeżdżała do kina, teatru. Uzyskiwali także wyższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych. Natomiast, uczniowie ze wsi, w których funkcjonowały gospodarstwa państwowe, a zasoby kapitału kulturowego były najniższe, uzyskiwali najniższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych w badanym okresie. Uczniowie z miejscowości o większym zasobie kapitału kulturowego w formie zinstytucjonalizowanej, czyli wykształcenia, uzyskiwali również wyższe wyniki z egzaminów. Pierre Bourdieu uważa, iż zasoby kapitału kulturowego, zwłaszcza wykształcenia, powodują „odtworzenie położenia społeczno-kulturowego przez pokolenia. Charakter odziedziczony kapitału kulturowego jest skorelowany z kapitałem posiadanym”³⁹. Rodzice w socjalizacji pierwotnej mogą przekazać dziecku tyle kapitału, ile sami posiadają⁴⁰. Zamieszkując zaś środowisko „defaworyzowane”, a do takich M. Marody⁴¹ zalicza małe wsie rolnicze i wsie, w których funkcjonowały gospodarstwa państwowe, możliwości co do przekazania określonych wzorców kulturowych są ograniczone. Rodzi to określony stosunek do „wykształcenia jako wartości”. Osoby z wykształceniem wyższym częściej biorą udział w życiu społecznym i kulturalnym. Przynależą do stowarzyszeń, organizacji i partii, które są swoistym „barometrem obywatelskości”. Aktywność ta buduje swoiste sieci powiązań, a przede wszystkim najważniejszy element kapitału społecznego – zaufanie. Aktywna rodzina i środowisko kreują wśród młodzieży określone

³⁸ J. Herczyński, M. Herbst, *Pierwsza odłona*, s. 39.

³⁹ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006, s. 35.

⁴⁰ J. Papież, *Przemiany warunków socjalno-edukacyjnych na wsi*, Kraków 2006.

⁴¹ M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego*, s. 106.

Tabela 3

Kapitał kulturowy a uzyskiwane wyniki uczniów z egzaminów gimnazjalnych

Typ miejscowości	Elementy kapitału kulturowego				Gmina Krzywiń	Wyniki egzaminu humanistycznego	Wyniki egzaminu mat.-przyr.	Średnia wyników z obu cz. egzaminów
	forma zinstytucjonalizowana (wykształcenie – poziom)	forma zmaterializowana (dobra kulturowe – poziom)	forma ucieleśniona (udział w formach kultury – poziom)		kapitał kulturowy (poziom)			
Wieś (gospodarstwa indywidualne)	średni	niski	bardzo niski	niski	niski	28,1	24,8	26,4
Wieś (byłe PGR-y)	niski	bardzo niski	bardzo niski	niski	bardzo niski	23,7	23,8	23,7
Wieś (struktura mieszana)	średni	niski	niski	średni	niski	29,3	25,4	27,3
Miasto	wysoki	średni	niski	wysoki	średni	31,3	28,8	30

Źródło: badania własne.

postawy. Łączy się to nierozzerwalnie z osiąganymi wynikami egzaminacyjnymi uczniów. Dokładne związki wyników egzaminacyjnych uczniów z kapitałem kulturowym poszczególnych miejscowości tego obwodu ilustruje tabela 3.

5. Czynnikiem różnicującym wyniki w gminie Krzywiń jest również miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły. Zbigniew Kwieciński uważa, że są to wciąż „czynniki znaczące i silnie warunkujące i los, i poziom umysłowy uczniów”⁴². Uczniowie zamieszkujący wsie, gdzie przeważają gospodarstwa rolnicze i funkcjonowały gospodarstwa państwowe uzyskiwali zazwyczaj niższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych, aniżeli uczniowie z miasta. Tadeusz Frąckowiak twierdzi, że

bezpośrednią konsekwencją niedorozwoju (społecznego, gospodarczego, kulturalno-cywilizacyjnego) wioski tradycyjnej jest ograniczoność szans na rozwój i wychowanie młodych jednostek. (...) Świat dorastania społecznego wychowanków wioski jest zbyt jeszcze odległy od uniwersalnego charakteru kultury i cywilizacji miejskiej (...)⁴³.

Brak instytucji kulturotwórczych, klubów, świetlic, szkoły sprawia, iż młodzież w takich miejscowościach spędza większość czasu wolnego przed telewizorem lub komputerem. W gminie Krzywiń ten czas sięga 3-5 godzin spędzanych przed telewizorem i tyleż samo przed komputerem. R. Putnam uważa, że tak spędzany czas wolny koresponduje z aktywnością społeczną ucznia i jego wynikami szkolnymi. W znacznym stopniu obniża osiągnięcia szkolne⁴⁴, w naszym wypadku wyniki egzaminów gimnazjalnych. Zamieszkiwanie w środowisku „defaworyzowanym” powoduje ograniczenia co do wiedzy dziecka, świadomości istnienia dóbr kultury, nawyków i umiejętności korzystania z nich jako głównych czynników kulturowych, pozwalających osiągnąć sukces edukacyjny. Brak takiego zaplecza, zwłaszcza w socjalizacji pierwotnej dziecka, staje się wyraźną barierą na drodze równych szans edukacyjnych⁴⁵, a tym samym osiągnięcia w przyszłości wysokich wyników z egzaminów gimnazjalnych. Należy również zwrócić szczególną uwagę na rolę szkoły jako elementu kapitału społecznego w kreowaniu określonych postaw prospołecznych, proedukacyjnych, budujących zaufanie w szerokim wymiarze. Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że w środowiskach, w których funkcjonuje szkoła, większa liczba osób ma wykształcenie wyższe i średnie. Uczniowie z tych miejscowości uzyskiwali też wyższe wyniki z egzaminów gimnazjalnych.

⁴² Tamże, s. 55.

⁴³ T.S. Frąckowiak, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986.

⁴⁴ R. Putnam, *Samotna gra*, s. 494.

⁴⁵ J. Papież, *Przemiany warunków*, s. 90-91.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne mogą być silnymi predyktorami różnicowania wyników egzaminacyjnych uczniów. Zasadne zatem staje się, by przy interpretacji wyników otrzymywanych z OKE, nie tylko rozważać związek zasobów indywidualnych ucznia z tymi wynikami, czy zasobów szkoły (jak to się dzieje ostatnio w kontekście publikowanych rankingów szkół), ale uwzględnić także związek tych wyników z wymienionymi powyżej kapitałami. Taka pogłębiona analiza może przyczynić się do bardziej obiektywnej oceny pracy szkół i samych uczniów. Pozwoli też organom prowadzącym szkoły znaleźć bardziej wymierne metody umożliwiające pomoc uczniom pochodzącym ze środowisk o ograniczonym dostępie do dóbr kultury i zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomicznym. Heliodor Muszyński pisze, że zmiany w oświacie samorządowej obliczone są na „(...) krótki dystans i doraźny efekt”.

Dlatego, w edukacji na rzecz społeczności lokalnej głównym problemem jest problem zmiany, która odnosi się przede wszystkim do małych struktur społecznych. Zatem, celem tej edukacji powinno być przede wszystkim rzeczywiste kształtowanie „racjonalności jednostkowej i zbiorowej”⁴⁶. Tylko w latach 1990-1997 zamknięto pięć tysięcy przedszkoli, tyleż samo świetlic oraz klubów osiedlowych i wiejskich, nieokreśloną liczbę bibliotek. W to miejsce powstało 140 tysięcy punktów sprzedaży alkoholu, pięć razy więcej niż szkół⁴⁷.

Jednakże, aby społeczeństwo mogło się rozwijać, nie wystarczy już tylko inwestycja w kapitał ludzki – potrzebny jest kapitał społeczny, a Polska ma jeden z najmniejszych na świecie⁴⁸. Jak pamiętamy, kapitał społeczny to powiązania, zaufanie, normy, aktywność, praca na rzecz drugiego człowieka, czyli logiczna staje się rola placówek oświatowych każdego typu, jako element wsparcia rodziny i środowiska w budowaniu tegoż kapitału. Francis Fukuyama pisze, że odbudowanie norm, zaufania i aktywności społecznej jest gwarantem sukcesu ekonomicznego społeczeństwa. Ten sukces ekonomiczny, to możliwość zwiększenia dostępu do dóbr materialnych i kulturowych⁴⁹.

Szkoła, placówki oświatowe, biblioteki, kluby, świetlice środowiskowe wydają się odpowiednim i naturalnym instrumentem wspierającym budowę kapitału społeczno-ekonomicznego i kulturowego, jako narzędzia przeciwdziałające totalnej atrofii aktywności, kreatywności i zaufania.

⁴⁶ K. Przyszczypkowski, *Szanse i zagrożenia*, s. 1-2.

⁴⁷ J. Papież, *Przemiany warunków*, s. 112.

⁴⁸ J. Czapiński, „Polityka”, nr 2701 z 18.04.2009, s. 18-20.

⁴⁹ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa 2005.

Maria Mendel uważa, że swoistym „lekiem” budującym nową jakość w edukacji jest szeroko rozumiana „idea partnerstwa edukacyjnego”. To współdziałanie rodziny, szkoły, ale także wspólnoty, organów samorządowych różnego szczebla, przejawiające się we wzajemnym oddziaływaniu na siebie w życiu codziennym⁵⁰. Jest to również branie współodpowiedzialności za sukces edukacyjny ucznia, czyli także za wyniki egzaminów zewnętrznych. Idea partnerstwa edukacyjnego może stać się instrumentem umożliwiającym zmianę postaw podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym, może pomóc rozwiązywać bieżące, jak i perspektywiczne problemy oświatowe w środowiskach lokalnych⁵¹. Aby tak się stało, potrzebne jest szerokie zrozumienie władz samorządowych odnośnie „zmiany jakościowej” i „racjonalne działanie” w obszarze wsparcia środowisk lokalnych w kontekście budowania kapitału społeczno-ekonomicznego i kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Biuletyn Badawczy*, CKE 2/2004, CKE.
Biuletyn Badawczy, CKE 12/2007, CKE.
Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przeł. Piotr Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
Bourdieu P. [za J. Papież], *Przemiany warunków socjalno-edukacyjnych na wsi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Brzezińska A., Przyszczypkowski K., *Analiza problemów przygotowania, przeprowadzania i oceny wyników egzaminów zewnętrznych*, Instytut Psychologii UAM, Poznań 2009.
Czapiński J., „Polityka”, nr 2701 z 18.04.2009.
Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki jakości życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
Frąckowiak T.S., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1986.
Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. i L. Śliwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Herczyński J., Herbst M., *Pierwsza odłona: społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Fundacja Klub Obywatelski, Warszawa 2002.
Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A. (red.), *Strategie i systemy: Polacy w obliczu zmiany społecznej*, PAN, Warszawa 2000.
Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

⁵⁰ M. Mendel, *Partnerstwo*, s. 25-32.

⁵¹ Tamże.

- Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Papież J., *Przemiany warunków socjalno-edukacyjnych na wsi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Fundacja im. S. Batorego, Wydawnictwo Znak, Warszawa – Kraków 1995.
- Piwowski R., *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, IBN, Warszawa 2006.
- Popularna Encyklopedia Powszechna*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce*, MEN, Warszawa 2006.
- Przyszczykowski K., *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, [w:] *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, red. K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin 1995.
- Przyszczykowski K., *Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej*, Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego, Poznań 2005.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin 1995.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1995.
- Putnam R., *Samotna gra w kregle*, WSiP, Warszawa 2008.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] *Rozwój potencjału społecznego organizacji*, red. K. Dobrzański, E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin – Poznań 2006.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Theiss M., *Krewni – Znajomi – Obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 1999.
www.cke.edu.pl
- Zarycki T., *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.