

Teresa Kutajczyk, Barbara Przychodzeń

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku

Uwarunkowania tempa rozwoju osiągnięć uczniów w gimnazjum wiejskim

Wstęp

W artykule „Diagnozowanie postępu edukacyjnego uczniów (...)” wskazaliśmy możliwości wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) wyrażonej w skali równoważników klasy (RK), tzn. lat i miesięcy uczenia się. Wskaźnik ten jest miarą skuteczności pracy szkoły i charakteryzuje tempo rozwoju uczniów. W Tabeli 1. (tamże) zauważamy, że uszeregowanie szkół według EWD nie stanowi wiernego odwzorowania ich uszeregowania według RK_{SP} , tzn. potencjału edukacyjnego uczniów „na wejściu”. Na przykład uczniowie gimnazjum G09 mogliby mieć większe tempo rozwoju, zaś uczniom gimnazjum G08 udało się uzyskać ponadprzeciętny przyrost osiągnięć. (Wartość EWD bliska 3,00 oznacza tempo rozwoju uczniów porównywalne z przeciętnym w polskim gimnazjum.) Trzeba jednak pamiętać, że rozwojowi umiejętności uczniów towarzyszy tzw. efekt wachlarzowy¹.

W tym artykule wykażemy, że zależność: im „silniejsza” szkoła „na wejściu”, tym większe tempo rozwoju uczniów nie jest regułą i że szkoła pracująca na wysokim poziomie może przyspieszyć rozwój osiągnięć uczniów „słabych”. Rozpatrzemy również związki niektórych czynników skuteczności kształcenia, które zostały zauważone podczas analizy wyników badania przeprowadzonego w gimnazjach wiejskich (Kutajczyk T., Przychodzeń B., 2008) z tempem rozwoju gimnazjalistów.

1. Zróźnicowanie postępu edukacyjnego uczniów badanych szkół

Postępy uczniów badanych gimnazjów można porównać według predyktora RK_{SP} i kryterium EWD² (Tabela 1.). Wartości niskie są statystycznie mniejsze od przeciętnej dla populacji, a wartości wysokie – większe od przeciętnej dla populacji.

¹ dodatnia korelacja między stanem „na wejściu” i tempem rozwoju uczniów

² indeksy dotyczą: G – sumarycznych wyników egzaminu, GH i GM – odpowiednio części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej

Tabela 1. Grupy szkół według postępu uczniów mierzonego RK_{SP} i EWD dla sumarycznych wyników egzaminu gimnazjalnego (G)

	EWD _G niska	EWD _G średnia	EWD _G wysoka
RK _{SP} niski	G03	G01, G05, G10	G08
RK _{SP} średni	G04	G02, G06, G07	–
RK _{SP} wysoki	–	G09	G11

- dla wyników w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego (GH)

	EWD _{GH} niska	EWD _{GH} średnia	EWD _{GH} wysoka
RK _{SP} niski	G03, G01, G10	G05	G08
RK _{SP} średni	G04	G02, G06, G07	–
RK _{SP} wysoki	–	G09, G11	–

- dla wyników w części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego (GM)

	EWD _{GM} niska	EWD _{GM} średnia	EWD _{GM} wysoka
RK _{SP} niski	G03	G10	G01, G05, G08
RK _{SP} średni	G04, G02	G06, G07	–
RK _{SP} wysoki	–	G09	G11

Przypadek gimnazjum G08 (RK_{SP} niski i EWD_G wysoka) zdarza się rzadko, gdyż oznacza imponujące tempo rozwoju w gimnazjum przy niskim poziomie osiągnięć po szkole podstawowej. Przypadek: RK_{SP} wysoki i EWD_G niska jest mało prawdopodobny, bo oznaczałby znaczne zwolnienie rozwoju w czasie trzech lat uczenia się w gimnazjum przy wysokim potencjale edukacyjnym na jego progu. Biorąc pod uwagę RK_{SP} , wyodrębniono dwie podgrupy porównawcze szkół:

- W_{SP} – szkoły o wartościach RK_{SP} statystycznie większych niż przeciętna dla populacji (6,00),
- N_{SP} – szkoły o wartościach RK_{SP} statystycznie mniejszych od 6,00.

Biorąc pod uwagę EWD_G wyodrębniono również dwie podgrupy porównawcze szkół:

- W_{EWD} – szkoły o EWD_G statystycznie większych niż przeciętna dla populacji (3,00),
- N_{EWD} – szkoły o EWD_G statystycznie mniejszych niż 3,00.

Dla uczniów z ww. grup szkół obliczono³ średnie RK (po szkole podstawowej i po gimnazjum) i EWD oraz współczynniki korelacji r między EWD i RK dla części GH, GM i sumarycznych wyników egzaminu. Otrzymane wartości zestawiono w Tabeli 2. (w nawiasach zapisano liczbę uczniów w grupie, korelacje istotne statystycznie zapisano pogrubioną czcionką).

³ według wzorów podanych w poprzednim artykule

Tabela 2. EWD i korelacje tych wartości z RK_{SP} i RK_G dla wyodrębnionych grup szkół

Zmienna	Uczniowie szkół z grupy				Ogół uczniów (486)	
	W_{SP} (75)	N_{SP} (239)	W_{EWD} (66)	N_{EWD} (122)		
RK_{SP}	6,58	5,36	5,82	5,64	5,72	
EWD	GH	3,01	2,78	3,29	2,51	2,80
	GM	3,13	3,26	3,68	2,66	3,09
	G	3,08	3,02	3,53	2,55	2,94
RK_G	GH	9,59	8,14	9,11	8,15	8,52
	GM	9,71	8,62	9,49	8,30	8,81
	G	9,66	8,39	9,34	8,19	8,66
r EWD i RK_{SP}	GH	0,03	0,05	0,15	0,18	0,10
	GM	0,15	0,10	0,37	0,16	0,09
	G	0,13	0,10	0,35	0,21	0,13
r EWD i RK_G	GH	0,55	0,50	0,55	0,65	0,56
	GM	0,71	0,59	0,73	0,61	0,59
	G	0,63	0,53	0,66	0,62	0,56
r RK_G i RK_{SP}	GH	0,85	0,89	0,91	0,87	0,88
	GM	0,80	0,86	0,91	0,88	0,86
	G	0,85	0,90	0,93	0,90	0,89

Przeglądając wartości zebrane w ostatnim (głównym) wierszu tabeli, stwierdzamy, że poziom osiągnięć uczniów po gimnazjum jest wysoko lub bardzo wysoko skorelowany z poziomem ich osiągnięć „na wejściu” niezależnie od RK_{SP} i EWD. Korelacje między tempem rozwoju uczniów i ich osiągnięciami „na wyjściu” dla sumarycznych wyników egzaminu i części GH są umiarkowane, natomiast dla części GM są umiarkowane dla uczniów szkół N_{SP} i N_{EWD} oraz wysokie dla uczniów szkół W_{SP} i W_{EWD} . Wartości r EWD i RK_{SP} stanowią miarę efektu wachlarzowego (wartości bliskie zera oznaczają zatrzymanie tego efektu, a ujemne – odwrócenie). Wśród badanych szkół istotny statystycznie efekt wachlarzowy wystąpił w gimnazjach G04 i G08 dla wyniku sumarycznego i części GH, w części GM w szkole G11 był on silny ($r = 0,72$), a w G03 – ujemny ($r = -0,34$). Jednak dla ogółu gimnazjalistów efekt wachlarzowy okazał się bardzo słaby (korelacja RK_{SP} i EWD_G na poziomie 0,09), chociaż rozstęp średniej wartości RK w szkołach w czasie trzech lat wzrósł o 1,13.

Warto zwrócić uwagę, że model regresji liniowej dla wpływu dwu predyktorów: płci i wyniku sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej wskazał na istotny statystycznie związek EWD_G tylko z wynikiem sprawdzianu (parametr równania regresji $\beta = 0,155$). A zatem wyższe wyniki sprawdzianu pozwalają przewidywać większą EWD_G . Natomiast EWD_{GH} nie zależy od wyniku sprawdzianu a jedynie od płci ($\beta = 0,212$). Pozwala to oczekiwać większej EWD_{GH} u dziewcząt niż u chłopców. EWD_{GM} zależy od obu predyktorów (dla wyników sprawdzianu $\beta = 0,167$, tzn. wyższe wyniki sprawdzianu pozwalają przewidywać większą EWD_{GM} , a dla płci $\beta = -0,145$, co przy zakodowaniu dziewcząt pod numerem 1 i chłopców pod numerem 0 pozwala oczekiwać większej EWD_{GM} u chłopców niż u dziewcząt).

Wartości EWD_G w porównywanych gimnazjach dla grup uczniów o osiągnięciach „na wejściu”⁴ niskich (strefa I, $RK_{SP} = 1,3 - 4,8$), średnich (strefa II, $RK_{SP} = 5,0 - 7,0$) i wysokich (strefa III, $RK_{SP} = 7,2 - 8,6$) zawiera Tabela 3.

Tabela 3. EWD_G i korelacje tych wartości z RK_{SP} i RK_G dla wyodrębnionych grup szkół z uwzględnieniem osiągnięć uczniów na wejściu

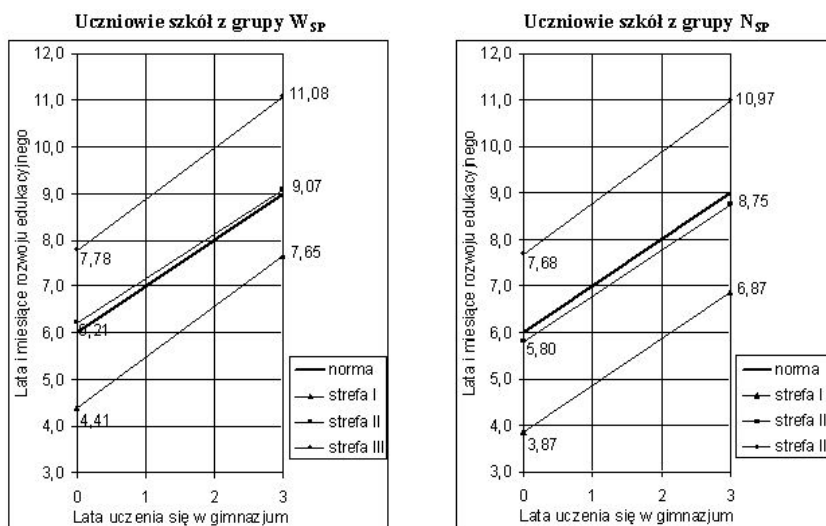
Grupa szkół	Uczniowie o RK_{SP} w strefie I			Uczniowie o RK_{SP} w strefie II			Uczniowie o RK_{SP} w strefie III		
	EWD_G	$r EWD_G$ i RK_{SP}	$r EWD_G$ i RK_G	EWD_G	$r EWD_G$ i RK_{SP}	$r EWD_G$ i RK_G	EWD_G	$r EWD_G$ i RK_{SP}	$r EWD_G$ i RK_G
W_{SP}	3,24	-0,35	0,80	2,86	0,16	0,86	3,31	0,09	0,89
N_{SP}	3,00	-0,21	0,60	2,96	0,25	0,87	3,29	-0,01	0,86
W_{EWD}	3,12	0,04	0,68	3,63	0,23	0,82	3,74	-0,08	0,71
N_{EWD}	2,49	-0,38	0,63	2,44	0,13	0,81	3,18	0,08	0,80
Ogół	2,93	-0,23	0,64	2,85	0,16	0,84	3,24	0,07	0,85

W Tabeli 2. zauważamy, że niemal 50% gimnazjalistów uczyło się w szkołach z grupy N_{SP} . Również odsetek uczniów o RK_{SP} w wyróżnionych strefach był zależny od grupy szkół. Na przykład w grupie N_{SP} w strefie I był on ponad dwa razy większy niż w strefie III, a w grupie W_{SP} prawie trzy razy mniejszy. W grupach wyodrębnionych ze względu na EWD nie było takich dysproporcji, a w grupie W_{EWD} liczebności stref I i II były jednakowe. Jednak nie można upatrywać w tej zmiennej istotnej przyczyny zróżnicowania tempa rozwoju uczniów, bo w grupie W_{EWD} znalazły się szkoły z grup W_{SP} i N_{SP} .

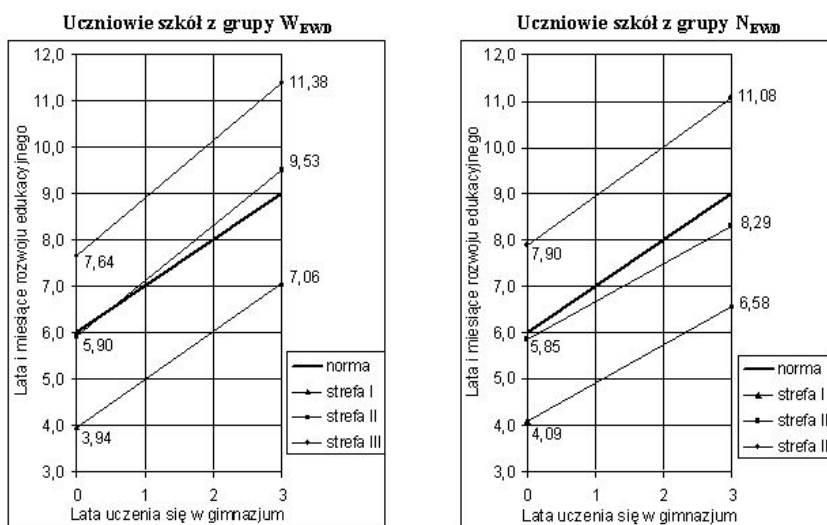
W Tabeli 3. uwagę zwracają niezależne od szkoły różnice EWD_G dla uczniów o różnym poziomie osiągnięć „na wejściu”. Uczniowie o wysokim RK_{SP} (strefa III) osiągnęli istotnie większy wzrost osiągnięć niż pozostali (Rysunek 1.).

W wypadku szkół z grup W_{EWD} i N_{EWD} (Rysunek 2.) zauważamy istotne różnice EWD_G dla uczniów o przeciętnym RK_{SP} (strefa II). Zatem rezultaty uczenia się tych uczniów zróżnicowały szkoły ze względu na skuteczność działań edukacyjnych.

⁴ Przedziały wartości RK_{SP} dla stref I – III dotyczą wyników sprawdzianu w 2004 roku.



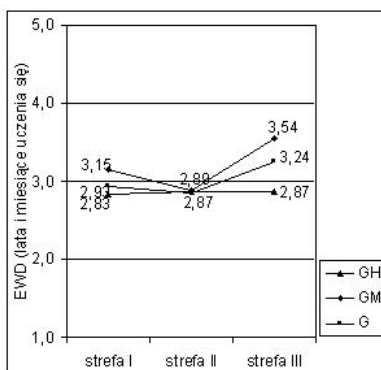
Rysunek 1. Linie rozwoju uczniów o różnym poziomie osiągnięć „na wejściu” w grupach szkół wyodrębnionych ze względu na RKSP



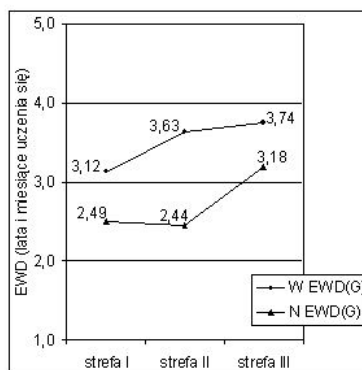
Rysunek 2. Linie rozwoju uczniów o różnym poziomie osiągnięć „na wejściu” w grupach szkół wyodrębnionych ze względu na EWD

Zróznicowanie EWD dla uczniów o różnym potencjale edukacyjnym u progu gimnazjum ilustrują również profile strefowe⁵ (Rysunki 3. i 4.).

Porównując profile na Rysunku 3., zauważamy, że dla części GH nie ma różnic EWD w wyróżnionych strefach. W części GM najmniejszy przyrost osiągnięć uzyskali uczniowie, których RK_{SP} był przeciętny (strefa II). Istotnie wyższą od nich EWD_{GM} osiągnęli uczniowie o RK_{SP} ze strefy I⁶, a największą EWD_{GM} , istotnie większą niż w dwu pozostałych grupach, zaobserwowano dla uczniów o wysokich osiągnięciach na wejściu.



Rysunek 3. Profile strefowe dla ogółu uczniów



Rysunek 4. Profile strefowe dla uczniów szkół z grup WEWD i NEWD

Profile na Rysunku 4. wskazują, że na tempo rozwoju osiągnięć gimnazjalistów miała wpływ praca z uczniami „przeciętnymi”. Rozwój ich osiągnięć w szkołach o wysokiej EWD_G uległ przyspieszeniu, a w szkołach o niskiej EWD_G – zwolnieniu. Tempo rozwoju uczniów o różnych osiągnięciach „na wejściu” może być wskaźnikiem pracy szkoły w zakresie „wyrównywania szans edukacyjnych” i indywidualizacji procesu uczenia się uczniów.

W dalszej części artykułu zajmiemy się głównie szkołami **różniącymi się istotnie EWD**: G08 i G11 (obie z grupy W_{EWD}) oraz G03 i G04 (obie z grupy N_{EWD}).

⁵ Linie łączące punkty odpowiadające średnim wartościom EWD dla uczniów, których RK_{SP} znalazły się w kolejnych strefach.

⁶ Podobny wynik uzyskano w międzynarodowym badaniu umiejętności uczniów PISA 2006, które pokazało, że w Polsce uczniowie o wynikach niskich „poprawili się”.

2. Charakterystyka porównywanych szkół

Gimnazja mają wiele cech wspólnych. Wszystkie są szkołami wiejskimi i wchodzi w skład zespołów szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum). Nauczyciele w niewielkim stopniu są wspomagani w pracy zawodowej, jednak młodzież nie sprawia trudności wychowawczych i wysoko oceniła klimat społeczny klas. Wychowawcy podkreślali, że „uczniowie współpracują ze sobą i pomagają sobie wzajemnie”. Również wszystkie szkoły są finansowo wspomagane przez organ prowadzący, który między innymi dofinansowuje obiady dla uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej, funduje stypendia, dofinansowuje wycieczki. Nauczyciele często są specjalistami w dwu dziedzinach.

Można wskazać również istotne różnice pomiędzy szkołami.

Szkoły G04 i G08 znajdują się w miejscowościach będących siedzibami władz samorządu terytorialnego, zaś G03 i G11 – w niewielkich wioskach. Szkoły G03 i G04 są zlokalizowane w jednej gminie, zaś szkoły G08 i G11 w drugiej. Obie gminy zajmują porównywalną powierzchnię, przy czym w jednej są dwa gimnazja, a w drugiej trzy. Dlatego w szkołach G03 i G04 około 83% badanych uczniów było zamiejscowych, natomiast w G08 mniej (około 57%), a w G11 takich uczniów nie było wcale. W obu gminach rodzice uczniów utrzymują się głównie z rolnictwa, leśnictwa, usług i rzemiosła, jednak szkoły G03 i G04 funkcjonują na tzw. terenach popegeerowskich, zaś szkoły G08 i G11 – na terenach, gdzie rozwinięta jest agroturystyka i kulturuje się tradycje regionu.

Szkoła G03 funkcjonuje w specyficznych warunkach. Mieści się w starym budynku, który ma być remontowany. Nauczyciele mają odpowiednie kwalifikacje zawodowe (większość jest w średnim wieku), ale nisko oceniają możliwości poznawcze uczniów i niezbyt wierzą w ich sukces na egzaminie. Oprócz klas „typowych” są jeszcze klasy, które realizują program gimnazjum w ramach tzw. ochotniczego hufca pracy. Powoduje to zogniskowanie działań edukacyjnych na aspekt emocjonalno-motywacyjny, a jednocześnie obniżenie wymagań edukacyjnych. Na szczególne podkreślenie zasługuje tu praca opiekuńczo-wychowawcza i współpraca nauczycieli (działa klub wolontariatu, organizowana jest pomoc osobom najuboższym i starszym, opieka nad zwierzętami). Uczniowie wysoko ocenili klimat społeczny klasy i szkoły oraz organizację pracy szkoły i motywowania do uczenia się (wskaźniki akceptacji równe 4,4⁷). Natomiast niżej ocenili aspekt poznawczy działań edukacyjnych, które okazują się mało skuteczne (niskie wyniki egzaminów, rzadkie sukcesy na konkursach przedmiotowych, częste trudności w nauce).

Gimnazjum **G04** usytuowane jest w pobliżu dużego miasta. Jest to bardzo ładna, nowa szkoła, w której jest m. in. siłownia i klub, funkcjonują kółka, klasa językowa, odbywają się zajęcia terapeutyczne. Nie są jednak realizowane programy autorskie i innowacje pedagogiczne. Większość nauczycieli nie żyje w środowisku lokalnym i nie jest emocjonalnie z nim związana. Wiedza wychowawców o swoich podopiecznych jest niepełna (nie przekazali części danych i prawie żadnych uwag). Jak podkreślił dyrektor szkoły, „najsłabszym punktem pracy szkoły jest

⁷ w skali 1–5

pozyskiwanie do współpracy rodziców”. W porównaniu do pozostałych szkół stosunkowo dużo (42,5%) nauczycieli jest młodych (stażyści i kontraktowi). Jednak nie cechuje ich entuzjazm i zaangażowanie, nie stosują aktywizujących metod nauczania (dominuje wykład) i nie identyfikują się z problemami szkoły. Dyrektor szkoły nie potrafił powiedzieć, czy współpracują ze sobą w zakresie działań edukacyjnych i stwarzają uczniom warunki do nabywania umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnej nauki. Nauczyciele nie dokonali diagnozy wstępnej osiągnięć uczniów rozpoczynających edukację gimnazjalną oraz nie analizowali wyników egzaminów zewnętrznych i egzaminu próbnego. Można odnieść wrażenie, że w szkole brak systemu dydaktycznego, zapału do pracy i wspólnej odpowiedzialności za rozwój młodzieży.

Gimnazjum **G08** jest typową, średniej wielkości szkołą, która od trzech lat funkcjonuje w nowym budynku usytuowanym w malowniczym krajobrazie. Ma bardzo dobrą bazę materialną. Wielu nauczycieli ma ukończone dwa kierunki studiów, jest logopeda, pedagog. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają pomoc indywidualną, są międzyklasowe zajęcia wyrównawcze i rewalidacyjne. Dyrektor z pasją realizuje misję szkoły, a ponadto jest bardzo zaangażowany w kultywowanie tradycji regionalnych i rozwiązywanie problemów lokalnego środowiska (pełni różne funkcje społeczne, propaguje tradycje Kaszub). Jego zapał i entuzjazm udziela się nauczycielom, którzy zorientowani są na sukcesy uczniów, w tym na egzaminach zewnętrznych. Indywidualnie przygotowują uczniów do konkursów przedmiotowych, systematycznie analizują osiągnięcia uczniów „na wejściu” (na podstawie wyników sprawdzianu i ocen na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej) oraz wyniki egzaminów, w tym próbnych. Bardzo poważnie podchodzą do wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży. Nauczyciele, zwłaszcza matematyki, wysoko postawili poprzeczkę na drodze rozwoju edukacyjnego uczniów (może o tym świadczyć najwyższy odsetek uczniów sygnalizujących brak czasu na odrobienie wszystkich lekcji – 63%). Oprócz troski o wzrost motywacji uczniów do uczenia się, dbali przede wszystkim o właściwy poziom ich osiągnięć edukacyjnych. W konsekwencji opinie gimnazjalistów dotyczące pierwszego aspektu działań edukacyjnych były dość wstrzemięźliwe (ocenili organizację pracy szkoły i motywowanie do uczenia się jako wyżej zadowolające), natomiast wskaźniki akceptacji stwierdzeń dotyczących drugiego aspektu były wysokie. Na podkreślenie zasługuje autentyczna współpraca nauczycieli w zakresie realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych. W tym samym czasie utrwalają podobne treści i kształcą te same umiejętności. Zdaniem dyrektora szkoły „efektem są wyższe osiągnięcia uczniów na egzaminie”.

Szkoła **G11** jest mocno wpleciona w strukturę środowiska lokalnego. Badani gimnazjaliści bardzo wysoko (4,7 – najwyżej w porównaniu do wskaźników akceptacji w pozostałych szkołach) ocenili klimat społeczny szkoły i relacje pomiędzy uczniami). Również ich ocena organizacji pracy szkoły i motywowania do uczenia się była wysoka (4,3). Wszyscy uczęszczali do szkoły podstawowej funkcjonującej w tym samym budynku. Mała liczebność klasy (12) sprzyjała motywowaniu uczniów do wysiłku (każdy uczeń brał udział w co najmniej jednym

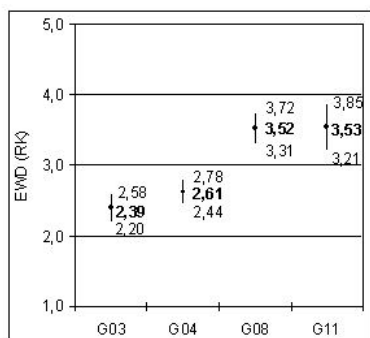
konkursie przedmiotowym) i indywidualizacji nauczania. Wszyscy nauczyciele są dyplomowani. Podobnie jak w szkole G08 dokonują diagnozy wstępnej poziomu osiągnięć uczniów i ściśle współpracują ze sobą w zakresie działań edukacyjnych.

Istotne różnice pomiędzy szkołami wykazała analiza czynników związanych z pozycją ekonomiczno-społeczną rodzin (wykształcenie rodziców, sytuacja materialna rodziny, wydolność wychowawcza rodziców, ich zainteresowanie nauką dziecka i zaangażowanie w życie klasy), które scharakteryzowali wychowawcy klas. Średnie oceny (w skali 0 – 5) w szkołach G03 i G04 były równe odpowiednio 2,7 i 3,0, a w szkołach G08 i G11 – 3,3 i 3,4.

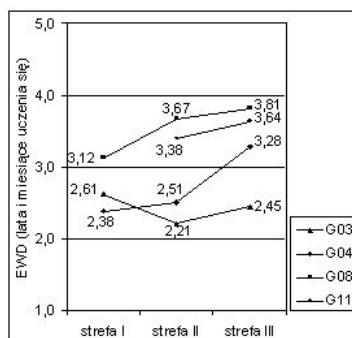
Również wystawione przez wychowawców klas oceny cech indywidualnych uczniów (poziom rozwoju intelektualnego, zaangażowanie we własną naukę i w życie klasy, frekwencja na zajęciach i zachowanie) różniły się w porównywalnych szkołach. W szkołach N_{EWD} średnia ocena była równa 3,0 (w G03 – 2,7), a w szkołach W_{EWD} – 3,8 (w G11 – 3,9).

3. Zróżnicowanie postępu edukacyjnego uczniów porównywanych szkół

Opisane właściwości szkół mają związek z postęпами edukacyjnymi gimnazjalistów – rozstęp EWD_G wynosi 1,14 (Rysunek 5.).



Rysunek 5. Zróżnicowanie EWDG w porównywanych szkołach



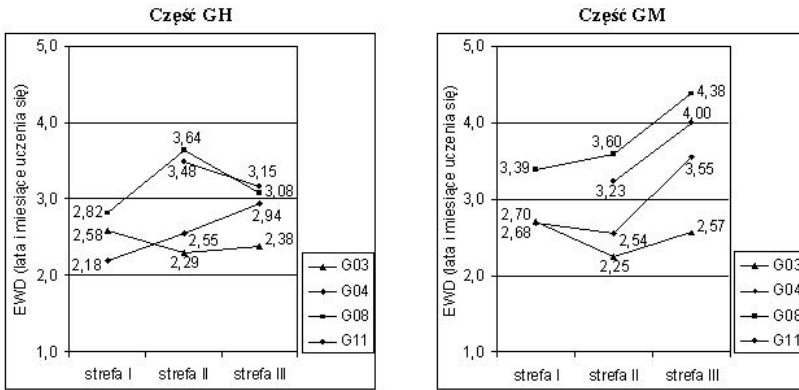
Rysunek 6. Profile strefowe w porównywanych szkołach

Profil strefowy dla szkoły G03 (Rysunek 6.) może potwierdzać hipotezę, że w szkole „słabej” na wejściu „tracą” więcej uczniowie o średnim i o wysokim potencjale edukacyjnym. Jednak przypadek szkoły G08 pokazuje, że nie zawsze tak jest – pracując na wysokim poziomie, szkoła przyspieszyła rozwój wszystkich uczniów, chociaż najbardziej uczniów „przeciętnych”. Natomiast na podstawie profilu strefowego dla G11 można twierdzić, że w szkole „silnej” na wejściu „zyskują” uczniowie „średni” („słabych” w tej szkole nie było).

W szkole G04 średnie EWD_G dla uczniów o RK_{sp} w strefach I i II okazały się istotnie niższe, niż dla uczniów o wysokim potencjale edukacyjnym „na wejściu”.

Wynik ten można zinterpretować jako szczególnie niską skuteczność uczenia się uczniów „słabych” i „przeciętnych”. Przyczyn można upatrywać się w niewielkim zaangażowaniu zawodowym nauczycieli tej szkoły. Natomiast w szkole G08 średnie EWD_G dla uczniów o RK_{SP} w strefach II i III okazały się istotnie wyższe niż poziom EWD_G grupy uczniów, których RK_{SP} mieściły się w strefie I. Wynik ten można zinterpretować, jako szczególnie wysoką skuteczność uczenia się uczniów „przeciętnych” i „silnych” u progu gimnazjum. Można twierdzić, że w G08 osiągnięto sukces na egzaminie dzięki skutecznej pracy z uczniami o średnim i o wysokim potencjale na wejściu. W pozostałych szkołach nie zaobserwowano istotnych różnic poziomu EWD pomiędzy poszczególnymi strefami.

W porównaniu profili strefowych zaobserwowano pewne różnice w zakresie przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych (Rysunek 7.).

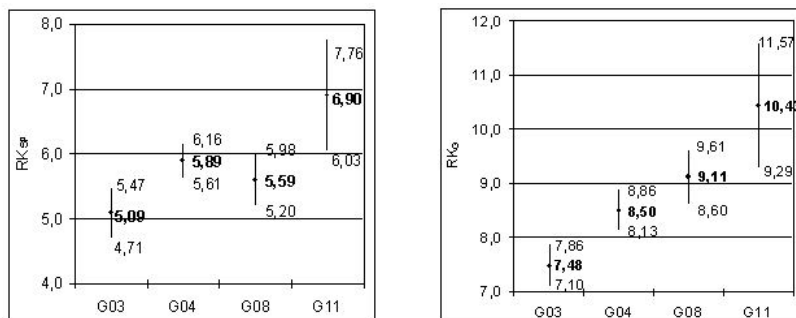


Rysunek 7. Profile strefowe dla części GH i GM w porównywanych szkołach

W szkole G04 poziom EWD_{GH} w strefie III okazał się istotnie wyższy niż w strefie I, a poziom EWD_{GH} w strefie II nie różnił się od poziomu EWD_{GH} w pozostałych dwóch strefach. Wynik ten można zinterpretować jako szczególnie niski wzrost umiejętności humanistycznych w grupie uczniów o niskich osiągnięciach na początku gimnazjum. W szkole G08 EWD_{GH} w strefie II okazała się istotnie wyższa niż w obydwóch pozostałych strefach i ponadprzeciętna, co należy zinterpretować jako szczególnie wysoki wzrost umiejętności w grupie uczniów o przeciętnym poziomie osiągnięć na początku gimnazjum. W pozostałych szkołach poziom EWD_{GH} w poszczególnych strefach był jednakowy.

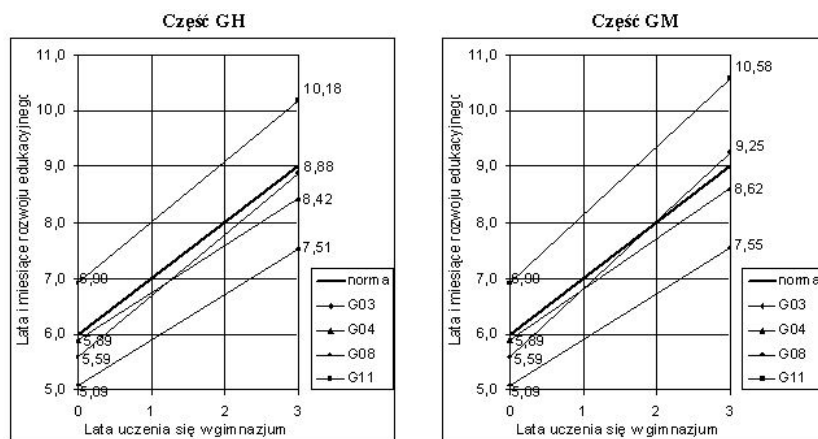
W części GM zauważamy dla wszystkich szkół „efekt siodłowy” w strefie II. Efekt ten jest najślabszy w szkole G08, w której dla wszystkich stref EWD_{GM} są statystycznie większe niż przeciętna. Może to mieć związek z udziałem uczniów „słabych na wejściu” w zajęciach wyrównawczych.

Na Rysunku 8. przedstawiono średnie równoważniki klasy wraz z 95% przedziałami ufności w porównywanych szkołach. Możemy odczytać ich rozstępy: $RK_{SP} = 1,81$, $RK_G = 2,95$.



Rysunek 8. Zróżnicowanie RK_{SP} i RK_G w porównywanych szkołach

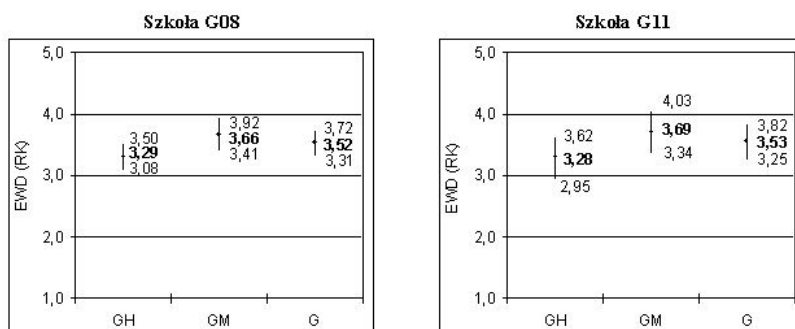
Zróżnicowanie tempa rozwoju uczniów porównywanych gimnazjów w zakresie przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych ilustruje Rysunek 9.



Rysunek 9. Linie rozwoju uczniów porównywanych szkół

4. Zróżnicowanie postępów uczniów porównywanych szkół w zakresie przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych

Dla ogółu uczniów EWD_{GH} jest statystycznie mniejsza niż przeciętna dla populacji, a EWD_{GM} – większa (EWD_G jest przeciętna). Ta prawidłowość jest charakterystyczna dla młodzieży wiejskiej (wystąpiła nawet w szkołach z grupy W_{EWD} – Rysunek 10.), a przyczyny tkwią przede wszystkim w trudniejszym dostępie do źródeł kultury niż w wypadku ich rówieśników mieszkających w dużych miastach.

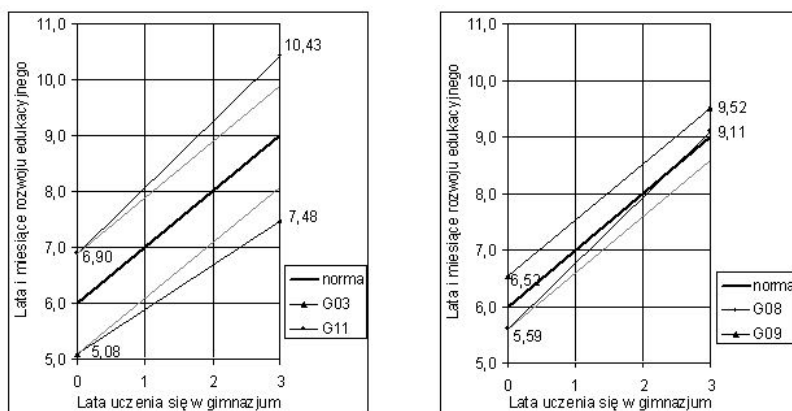


Rysunek 10. Średnie EWD i przedziały ufności (95%) dla części GH i GM oraz sumarycznych wyników uczniów szkół z grupy W_{EWD}

Na Rysunku 9. uwagę zwraca szkoła G08 – jedyna z badanych szkół, której EWD_{GH} okazała się statystycznie większa od 3,00. Ma to związek z pozytywnymi opiniami jej uczniów dotyczącymi lekcji języka polskiego (średni procent osób, które potwierdziły stwierdzenia charakteryzujące mocne strony tych lekcji był najwyższy i równy 46%, przy średnim 34%). Natomiast EWD_{GH} szkoły G11 jest statystycznie niższa niż przeciętna dla populacji, co może wynikać m.in. z tego, że wśród uczniów większość (63%) stanowili chłopcy (rozstęp EWD_{GM} i EWD_{GH} jest nieco większy niż w szkole G08).

5. Związek między tempem rozwoju uczniów w gimnazjach wiejskich i poziomem ich osiągnięć po szkole podstawowej

Linie na Rysunku 11. charakteryzują rozwój uczniów szkół istotnie różniących się RK_{sp} (cienkie linie równoległe do normy ilustrują, jaki byłby rozwój uczniów przy tempie przeciętnym dla populacji). Widzimy, że uczniowie szkoły G11 przyspieszyli rozwój, a szkoły G03 – zwolnili.



Rysunek 11. Linie rozwoju uczniów szkół o różnym poziomie osiągnięć „na wejściu”

Można twierdzić, że szkoła „słaba” na wejściu nie jest w stanie przyspieszyć rozwoju uczniów, zaś szkoła „silna” na wejściu gwarantuje duże jego tempo. Jednak przypadki szkół G08 i G09 nie potwierdzają tej hipotezy. W szkole G09 efekt wachlarzowy został zatrzymany w rezultacie pracy z uczniami „słabymi” u progu gimnazjum (liczny udział tych uczniów w zajęciach wyrównawczych), ale wzrost osiągnięć uczniów „przeciętnych” i „silnych” nie może zadowalać. Zatem w tej szkole działania edukacyjne skupiły się na „uzupełnieniu braków” u uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami. W rezultacie EWD_G ogółu uczniów okazała się przeciętna. Natomiast uczniowie szkoły G08 przyspieszyli rozwój, pomimo że u progu gimnazjum byli zagrożeni niskimi osiągnięciami.

Nasuwa się pytanie, czy efekt wachlarzowy powoduje jednakowe skutki. Na Rysunku 7. zauważamy, że w uszeregowaniu według RK_G szkoły, w których ten efekt był istotny statystycznie (G04 i G08), „zamieniły się” miejscami w porównaniu do uszeregowania według RK_{sp} . Wyjaśnienie różnic znajdujemy w charakterystyce tych szkół. W szkole G08 działania edukacyjne zorientowane były na uczniów „średnich” i „silnych”, do których dostosowano wymagania. Nieco częstszy (w porównaniu do innych szkół) był udział uczniów w kołach przedmiotowych oraz w wojewódzkich i krajowych konkursach przedmiotowych. Również aspiracje młodzieży z tej szkoły były stosunkowo wysokie – 44,4% uczniów po ukończeniu gimnazjum planowało

naukę w liceum ogólnokształcącym (w badanej populacji takich uczniów było około 28%). Natomiast w szkole G04 raczej nie indywidualizowano metod pracy (brak wsparcia uczniów „słabych”), ale po prostu „realizowano” program nauczania.

Analizując wartości współczynnika korelacji między EWD i RK_{SP} (Tabela 2.), zauważamy, że edukacyjne osiągnięcia ogółu gimnazjalistów (RK_G) są silniej związane z ich osiągnięciami „na wejściu” niż z poziomem pracy szkoły (EWD_G), zaś tempo ich postępów w niewielkim stopniu zależy od osiągnięć po szkole podstawowej. Zatem tłumaczenie niskich osiągnięć uczniów „na wyjściu” wyłącznie ich niskim potencjałem edukacyjnym „na wejściu” jest niekiedy nadużywane, a brak wiary w możliwość przewyżczenia efektu wachlarzowego – bezpodstawny.

6. Związek między czynnikami indywidualnymi uczniów i ich rozwojem w gimnazjum

Analiza danych pochodzących od wychowawców klas i uczniów wykazała, że rozpatrywane czynniki indywidualne (m. in. uzdolnienia, odpowiedzialność za własny rozwój, świadomość potrzeby uczenia się i motywacja wewnętrzna oraz aspiracje) mają dość istotny wpływ na przyrost osiągnięć w czasie trzech lat nauki w gimnazjum. Najsilniej z EWD_G związane są uzdolnienia i frekwencja na zajęciach, odrabianie prac domowych, czytanie książek (w tym lektur szkolnych) i brak trudności w nauce. Podobny poziom korelacji dotyczy czynników związanych z sytuacją rodzinną (wykształcenie rodziców, sytuacja materialna, wydolność wychowawcza, zainteresowanie nauką dziecka i zaangażowanie w życie klasy). Najsilniej koreluje wykształcenie rodziców, a pozostałe zmienne są pośrednio z nim związane.

Do grupy czynników dotyczących „**pilności**” uczniów, które ocenili wychowawcy klas, zaliczono następujące zmienne:

1. poziom rozwoju intelektualnego uczniów,
2. zaangażowanie we własną naukę,
3. zaangażowanie uczniów w życie klasy,
4. frekwencja na zajęciach szkolnych,
5. zachowanie.

Wartości wskaźnika akceptacji „pilności” istotnie różniły się w szkołach z grup W_{EWD} i N_{EWD} (Tabela 4.). Frekwencja uczniów na zajęciach szkolnych była najwyższa w szkole G11 (ocena 4,5), a najniżej oceniono frekwencję w szkole G03 (3,0). Średnia ocena frekwencji dla uczniów ze szkół W_{EWD} wyniosła 4,3, a dla uczniów ze szkół N_{EWD} – 3,2. A zatem absencja uczniów na zajęciach szkolnych stanowi istotną barierę na drodze rozwoju edukacyjnego.

Do grupy czynników charakteryzujących **stosunek gimnazjalistów do nauki** zaliczono między innymi następujące zmienne:

1. uczenie się tylko po to, żeby ukończyć gimnazjum,
2. traktowanie uczenia się jako zajęcia mało ciekawego,
3. brak wiary w to, że powodzenie w życiu zależy od wykształcenia.

Zmienne te wskazują na stosunek negatywny, tzn. im wyższa wartość wskaźnika akceptacji, tym uczenie się jest mniej ważne dla uczniów. Okazało się, że młodzież wiejska na ogół jest świadoma odpowiedzialności za własny rozwój i przyszłe sukcesy edukacyjne, chociaż i w tym wypadku wskaźniki dla szkół W_{EWD} są bardziej zadowalające niż dla szkół N_{EWD} .

Do grupy czynników charakteryzujących **odpowiedzialność uczniów za własny rozwój** zaliczono między innymi:

1. odrabianie lekcji i uczenie się,
2. czytanie lektur szkolnych,
3. czytanie książek innych niż lektury,
4. korzystanie z komputera w celach edukacyjnych.

Średni wskaźnik akceptacji dla tych zmiennych był wyżej zadowalający (3,6). Należy podkreślić, że maksymalna wartość wskaźnika była w szkole G08. Zatem uczniowie tej szkoły byli wdrażani do przyjmowania współodpowiedzialności za rezultaty uczenia się.

Zaobserwowano wyraźny związek pomiędzy wynikami egzaminu i czytaniem książek. Wartości wskaźnika akceptacji stwierdzenia „Czytam lektury szkolne” były równe: w szkołach W_{EWD} – 3,7, w szkołach N_{EWD} – 2,8, a stwierdzenia „Czytam inne książki niż lektury szkolne”: w szkołach W_{EWD} – 3,7, w szkołach N_{EWD} – 3,3.

Zainteresowania językiem polskim miały związek z EWD_{GH} , natomiast nie zaobserwowano korelacji między zainteresowaniami matematyką i EWD_{GM} .

Uczniowie z porównywanych grup szkół różnili się również **aspiracjami** w zakresie kształcenia po gimnazjum. W szkole G11 największy odsetek gimnazjalistów (75%) zamierzał kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym (LO), a nikt nie „wybierał się” do zasadniczej szkoły zawodowej. Tymczasem w szkole G03 tylko 15% trzecioklasistów chciało uczyć się w LO, zaś większość myślała o nauce zawodu.

Tabela 4. Wartości wskaźnika akceptacji dla rozpatrywanych grup zmiennych charakteryzujących cechy indywidualne uczniów

Grupa zmiennych	Uczniowie szkół W_{EWD}	Uczniowie szkół N_{EWD}
„Pilność”	4,1	3,3
Negatywny stosunek do nauki	2,1	2,6
Odpowiedzialność za własny rozwój	3,9	3,4
Zainteresowanie językiem polskim	3,7	3,2
Zainteresowanie matematyką	3,3	3,3
Odsetek uczniów, którzy zamierzali uczyć się w LO	55%	30%

7. Przyczyny zróżnicowania tempa rozwoju uczniów w gimnazjach wiejskich związane z organizacją i poziomem pracy szkoły oraz warunkami uczenia się

Badanie czynników skuteczności kształcenia wykazało, że w gimnazjach wiejskich jedną z istotnych barier jest duży odsetek uczniów dowożonych do szkoły. W gimnazjach z grupy N_{EWD} odsetek ten wynosił 83,2%, a z grupy W_{EWD} był niemal dwukrotnie niższy (46,7%).

Analiza odpowiedzi uczniów na pytania dotyczące lekcji przedmiotów wchodzących w zakres egzaminu gimnazjalnego (zwłaszcza języka polskiego i matematyki) pokazała różnice dla szkół o różnych wartościach wskaźnika EWD.

Rozpatrywano trzy grupy kryteriów związanych z procesem kształcenia podczas lekcji: indywidualne, emocjonalno-motywacyjne i poznawcze.

Do kryteriów **indywidualnych** zaliczono:

1. przyjemność uczenia się danego przedmiotu,
2. samoocenę uzdolnień w dziedzinie związanej z przedmiotem,
3. łatwość treści nauczania,
4. problemy z wykonaniem prac domowych.

Do kryteriów **emocjonalno-motywacyjnych** zaliczono:

1. przyjemność uczenia się,
2. ciekawe lekcje,
3. zachęty nauczyciela do uczenia się,
4. pochwały nauczyciela za wykonanie zadań domowych.

Do kryteriów **poznawczych** zaliczono:

1. przyjemność uczenia się,
2. zrozumienie wyjaśnień nauczyciela,
3. naprowadzanie przez nauczyciela w trakcie wykonywania zadań na lekcji,
4. łatwość poznawanych treści nauczania,
5. radzenie sobie z wykonaniem prac domowych.

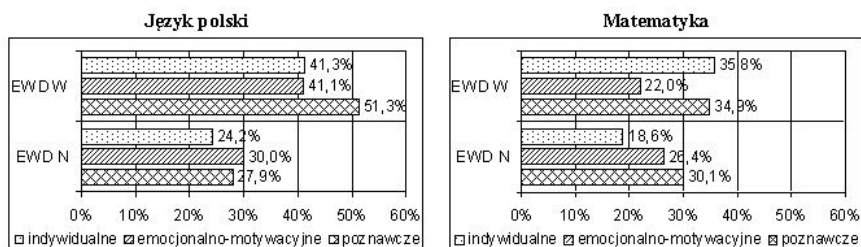
Na podstawie wartości współczynników korelacji między opiniami uczniów o lekcjach i EWD można stwierdzić, że w przypadku języka polskiego najistotniejsze znaczenie dla skuteczności kształcenia mają czynniki indywidualne i poznawcze (korelacja wysoka), a w przypadku matematyki – indywidualne (korelacja bardzo wysoka).

Wykazano silny związek między zainteresowaniem ucznia treściami lekcji i zrozumieniem wyjaśnień nauczyciela. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przy czym na lekcjach matematyki uczniowie uczą się skuteczniej, gdy rozwiązując problemy, rzadziej korzystają z pomocy nauczyciela, tzn. mają czas na samodzielne tworzenie i realizowanie planu ich rozwiązania.

Uwzględniając wszystkie zmienne dotyczące lekcji, tzn. aspekty emocjonalno-motywacyjny i poznawczy, otrzymano średni procent potwierdzenia stwierdzeń charakteryzujących „**mocne strony**” lekcji języka polskiego i matematyki w badanych szkołach. Odsetek uczniów, którzy potwierdzili „mocne strony” lekcji rozpatrywanych przedmiotów w poszczególnych grupach czynników skuteczności kształcenia w szkołach porównywanych ze względu na EWD różnił się bardziej

w wypadku języka polskiego niż matematyki (Rysunek 12.). Średni procent potwierdzenia „mocnych” stron lekcji języka polskiego w szkołach W_{EWD} był równy 45,2% (najwyższy w G08 – 45,9%), a w szkołach N_{EWD} – 27,3%. Natomiast dla matematyki wyniósł on 29,0% w szkołach W_{EWD} i 28,2% w szkołach N_{EWD} .

Największe różnice korelacji z EWD w szkołach wystąpiły dla stwierdzenia: „Kiedy mam problem, najczęściej naprowadza mnie nauczyciel” (obie były wysokie, ale dla języka polskiego zależność była dodatnia, a dla matematyki – ujemna). Natomiast korelacja pomiędzy ocenami poziomu rozwoju intelektualnego uczniów, które wystawili wychowawcy klas i odsetkiem uczniów, którzy uważali, że są uzdolnieni, była na poziomie umiarkowanym. Warto to podkreślić ze względu na tzw. efekt Pigmaliона (dodatni wpływ pozytywnych oczekiwań nauczyciela na przyrost osiągnięć uczniów), który „zadziałał” w szkole G08.



Rysunek 12. Odsetek uczniów, którzy potwierdzili „mocne strony” lekcji w rozpatrywanych trzech grupach czynników w szkołach z grup WEWD (EWD W) i NEWD (EWD N)

Zauważono związek między EWD szkoły i działaniami podejmowanymi celu **przygotowania uczniów do egzaminu** (korelacja na poziomie umiarkowanym). Działania te obejmowały:

- diagnozę wstępną (na początku klasy pierwszej),
- stwarzanie uczniom warunków do nabywania umiejętności opisanych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- rozwijanie umiejętności opisanych w obszarach standardów wymagań egzaminacyjnych,
- wewnątrzszkolne badania wyników nauczania,
- przeprowadzenie egzaminu próbnego i wykorzystanie jego wyników.

Wskaźnik syntetyczny powyższych działań okazał się najwyższy w gimnazjum G08.

Dla zajęć pozalekcyjnych w formie kół przedmiotowych stwierdzono brak istotnej statystycznej korelacji (albo zależność odwrotną) z odpowiednimi EWD. Zatem fakt korzystania z dodatkowych zajęć nie zawsze gwarantuje sukces na egzaminie. Natomiast istotna zależność wystąpiła w wypadku wycieczek szkolnych, przy czym wiąże się ona raczej z silnym związkiem ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziców uczniów (co najmniej raz na wycieczce kilkudniowej było prawie 90% uczniów szkół z grupy W_{EWD} i około 25% – z grupy N_{EWD}).

Pewien związek z EWD szkoły wydaje się mieć również „surowość” **ocenia**nia **wewnątrzszkolnego**. Z porównania klasyfikacyjnych ocen śródrocznych i wyników egzaminu wynika, że w szkołach z grupy W_{EWD} nauczyciele przedmiotów objętych egzaminem (zwłaszcza matematyki) surowiej ocenili zarówno uczniów „słabych”, jak i „dobrych”, zaś w szkołach z grupy N_{EWD} nieco łagodniej ocenili uczniów „dobrych”.

8. Wpływ segregacji uczniów do klas pierwszych na ich postęp edukacyjny i poziom pracy szkoły

W gimnazjach wiejskich głównym kryterium przydziału uczniów do klas pierwszych jest harmonogram dowożenia ich do szkoły. Jednak grupowanie uczniów zamiejscowych w jednej klasie nie sprzyja wyrównywaniu ich szans edukacyjnych. Młodzież wiejska na ogół żyje w rodzinach o niskim statusie ekonomiczno-społecznym, co w znacznym stopniu negatywnie wpływa na przyrost jej osiągnięć. Jest też rzadziej diagnozowana pod kątem specyficznych trudności w uczeniu się, co może wynikać ze słabszego zrozumienia przez rodziców potrzeby takich badań i mniejszych możliwości ich przeprowadzenia.

Analiza przyczyn zróżnicowania tempa rozwoju uczniów w oddziałach klasowych badanych szkół wykazała, że tempo rozwoju ucznia w gimnazjum jest związane z **segregacją wewnątrzszkolną uczniów** rozpoczynających naukę w gimnazjum do klas pierwszych.

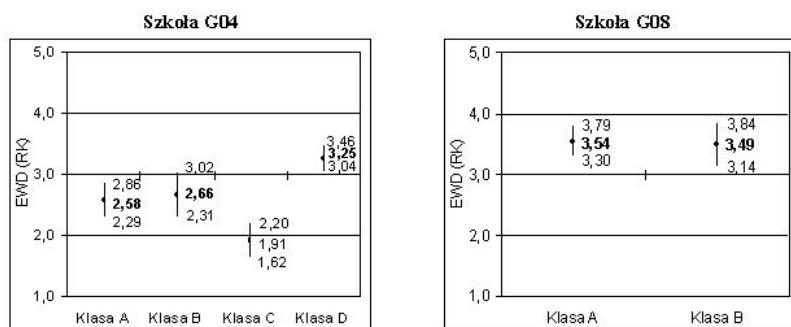
Przyjrzyjmy się przykładowym gimnazjom o różnym stopniu segregacji wewnątrzszkolnej: G04 i G08.

W G04 były cztery klasy (A, B, C i D). W klasach B i C wszyscy uczniowie byli zamiejscowi, w klasach A i D – po około 50%. Uczniowie klas A, B i C rzadko uczestniczyli w zajęciach kół przedmiotowych i nie mieli sukcesów w konkursach przedmiotowych, natomiast w klasie D więcej uczniów brało udział w zajęciach kół przedmiotowych, większość uczniów brała udział w konkursach i część z nich zdobyła wyróżnienia. Wychowawca klasy D, w przeciwieństwie do pozostałych wychowawców, wysoko ocenił poziom rozwoju intelektualnego swoich podopiecznych. Pokrywa się to z poziomem osiągnięć uczniów po szkole podstawowej (Rysunek 14.).

W szkole G08 były dwie klasy (A i B). Uczniowie obu klas mieli podobny potencjał edukacyjny „na wejściu” (średni RK_{sp} klasy B był niższy niż klasy A, jednak nie można stwierdzić istotnej różnicy, gdyż przedziały ufności częściowo pokrywają się). W klasie A był bardziej sprzyjający kontekst uczenia się niż w klasie B (wyżej wykształceni i zarabiający rodzice, znacznie mniej uczniów zamiejscowych, dla prawie wszystkich budynek gimnazjum był wcześniej siedzibą szkoły podstawowej). Wychowawca klasy B informował: „Duże odległości dzielące uczniów od miejsca zamieszkania do szkoły. Większość uczniów pochodzi z rodzin rolniczych, w których ciężko pracują, poświęcając mało czasu na naukę.” Jednak dołożono starań, by zapewnić porównywalny wzrost osiągnięć uczniów

obu klas. Porównywalny odsetek młodzieży uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych i konkursach przedmiotowych na szczeblu wojewódzkim (z sukcesami), a w klasie B dużo osób otrzymywało pomoc materialną (posiłki i stypendium). Przyczyniło się to do sukcesu ogółu uczniów tej szkoły.

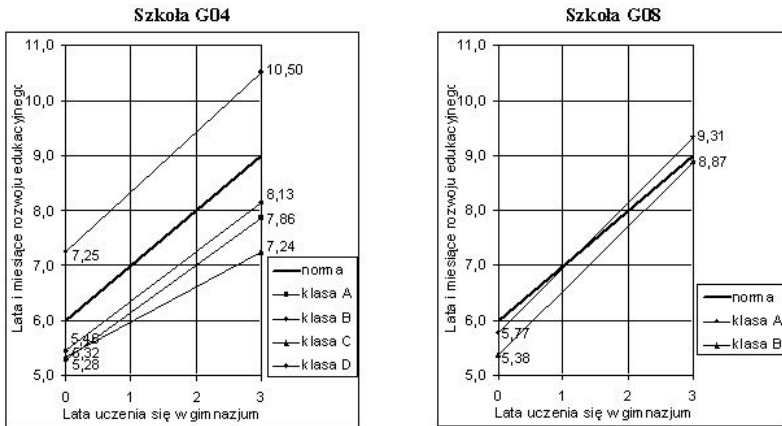
Zróznicowanie tempa rozwoju osiągnięć uczniów poszczególnych klas obu szkół ilustrują Rysunki 13.i14.



Rysunek 13. EWDG z przedziałami ufności (95%) w oddziałach klasowych szkół G04 i G08

Możemy powiedzieć, że w szkole G04 klasa D ma EWD_G statystycznie wyższą niż średnia dla populacji, klasa B – przeciętną, a klasy A i C mają EWD_G statystycznie niższe niż przeciętna. Ponadto możemy powiedzieć, że klasa D ma wyższą EWD_G niż klasy pozostałe, a klasa C – niższą niż pozostałe. Natomiast w szkole G08 możemy powiedzieć, że obie klasy mają EWD_G statystycznie wyższe niż średnia dla populacji i nie różniące się istotnie. Jak pamiętamy, uczniowie (ogółem) gimnazjum G08 zwiększyli tempo rozwoju, a gimnazjum G04 – zmniejszyli.

Patrząc na linie rozwoju edukacyjnego dla klas szkoły G04, widzimy, że „elitarna” klasa D, której potencjał edukacyjny u progu gimnazjum był ponadprzeciętny (średni RK_{sp} był statystycznie wyższy niż przeciętny dla populacji i wyższy niż klas pozostałych), nieznacznie przewyższyła przeciętne tempo rozwoju edukacyjnego (średnia wartość EWD_G mieści się w przedziale 3,04 – 3,46). Pozostałe klasy tej szkoły miały średnie RK_{sp} statystycznie niższe niż 6,00 i średnie RK_G statystycznie niższe niż 9,00. Niepokoić może klasa C, dla której EWD jest najmniejsza. W tej klasie nie zostały wykorzystane możliwości poznawcze uczniów, ale jeszcze pogłębiła się przepaść pomiędzy nimi a ich rówieśnikami z klas A i B o podobnym potencjale edukacyjnym „na wejściu”. W rezultacie tempo rozwoju ogółu uczniów uległo zwolnieniu. Nie sprzyjało to rozwojowi uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami w gimnazjum i przeciwdziałaniu efektowi wachlarzowemu. A zatem w szkole G04 wystąpił istotny statystycznie efekt wachlarzowy również z powodu wysokiego wskaźnika segregacji wewnątrzszkolnej do oddziałów klasowych. Ponadto nie zadbano w wystarczającym stopniu o wyrównanie szans edukacyjnych uczniów klas „słabych” u progu gimnazjum.



Rysunek 14. Linie rozwoju uczniów poszczególnych klas w gimnazjach G04 i G08

Powyższe porównanie jest zgodne z rezultatami analiz przeprowadzonych przez zespół badawczy zajmujący się EWD i pracujący przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (Dolata R. (red.), 2007⁸). We wnioskach zapisano między innymi: „(...) istnieje słaba, negatywna korelacja między poziomem segregacji wewnątrzszkolnej a efektywnością nauczania” (istotną statystycznie zależność odnotowano dla całej populacji i dla gimnazjów wiejskich).

Podsumowanie

Podsumowując referat, należy zauważyć, że na **przyrost osiągnięć** poznawczych gimnazjalistów większy wpływ mają działania edukacyjne w aspekcie poznawczym niż emocjonalno-motywacyjnym. Jedne i drugie są jednak **ważne** i **powiązane wzajemnie** jak również związane z kontekstem uczenia się i poziomem osiągnięć „na wejściu”.

Wprowadzona w 1999 roku reforma systemu kształcenia zakładała wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Jednak w środowiskach wiejskich istnieją **bariery** na drodze zrównywania poziomu osiągnięć absolwentów gimnazjów. Należą do nich między innymi:

- większy odsetek uczniów o niskich osiągnięciach po szkole podstawowej niż w szkołach wielkomiejskich i związany z tym efekt wachlarzowy,
- duży odsetek uczniów zamiejscowych,
- stosunkowo niski status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów,
- ograniczone możliwości diagnozowania indywidualnych predyspozycji uczniów oraz wspierania rozwoju uczniów uzdolnionych,
- ograniczony dostęp do pozaszkolnych źródeł wiedzy i dóbr kultury.

⁸ Dolata R., „Perspektywy rozwoju metody EWD. Przykład zastosowania metody do ewaluacji segregacyjnych/niesegregacyjnych sposobów podziału uczniów na oddziały”

Wyniki badania pozwalają sformułować następujące **twierdzenia**:

1. Gimnazja wiejskie silnie różnicuje odsetek uczniów zamiejscowych, który często związany jest z pozycją społeczno-ekonomiczną ich rodzin. Jest to istotny predyktor ujemnie skorelowany z EWD dla klas i szkoły.
2. Wykorzystując EWD do oceny poziomu pracy szkoły, trzeba brać pod uwagę kontekst uczenia się gimnazjalistów.
3. Jest wiele czynników skuteczności kształcenia w gimnazjach wiejskich. Zauważono, że:
 - a. przyrost osiągnięć uczniów po trzech latach uczenia się nie jest zeterminowany wyłącznie ich poziomem wiedzy „na wejściu”,
 - b. młodzież wiejska uzyskuje większy wzrost umiejętności z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych niż humanistycznych,
 - c. istnieje negatywny związek segregacji wewnątrzszkolnej do klas pierwszych z tempem rozwoju gimnazjalistów,
 - d. gimnazja mogą różnić się niewiele średnią skutecznością nauczania, ale istotnie rezultatami pracy z uczniami o różnym potencjale edukacyjnym „na wejściu” (w szkołach o wysokiej EWD najbardziej przyspieszają rozwój uczniowie „przeciętni” i „silni” u progu gimnazjum).

W większości gimnazjów wiejskich udaje się zmniejszyć **efekt wachlarzowy** tym bardziej, im większa jest oferta zajęć wyrównawczych. Zróznicowanie kierunku i siły tego efektu wynika między innymi z różnic w zakresie **wspierania rozwoju uczniów o różnym potencjale edukacyjnym** po szkole podstawowej (oferty zajęć wyrównawczych i umożliwiających rozwijanie umiejętności uczniów o wysokim potencjale edukacyjnym).

Kolejną prawidłowością dla gimnazjów wiejskich, które są w większości zespołami szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum) i uczą się w nich absolwenci z kilku wiosek, jest tworzenie wyselekcjonowanych klas ze względu na potencjał edukacyjny po szkole podstawowej (często jest to niezamierzone, ale wynika z organizacji dowozu uczniów do szkoły). Nie przynosi to oczekiwanych rezultatów, gdyż wymaga stosowania specyficznych metod pracy, co zwłaszcza w wypadku uczniów zdolnych jest utrudnione w środowisku wiejskim. Zatem segregacja uczniów do oddziałów klasowych według miejsca zamieszkania nie sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej, a niekiedy jeszcze pogłębia różnice, ze względu na dodatkowy związek z uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi.

Ujemna lub niska korelacja między RK_{SP} i EWD_G dla uczniów o niskim potencjale „na wejściu” potwierdza hipotezę, że w **gimnazjach wiejskich** często **praca zorientowana** jest na wzrost osiągnięć uczniów „słabych” po szkole podstawowej.

Wysoka korelacja między RK_G i EWD_G świadczy o wpływie działań edukacyjnych szkoły na rozwój uczniów i skuteczność ich uczenia się w gimnazjum.

Uczniowie „**przeciętni na wejściu**” **decydują** o ogólnym tempie rozwoju w gimnazjach wiejskich. Zatem do nich należałoby dostosować wymagania edukacyjne, a indywidualizować proces dydaktyczny z pozostałymi.

Szkoły „słabe” na wejściu i o niekorzystnym kontekście kształcenia mogą ulec pokusie orientacji działań edukacyjnych na aspekt opiekuńczy, a szkoły „duże” – wewnątrzszkolnej segregacji uczniów do klas.

W artykule rozpatrzyliśmy niektóre z czynników wpływających na skuteczność kształcenia. W rzeczywistości jest ich wiele: część z nich wiąże się z pracą szkoły, inne są od niej niezależne.

Ze względu na małą próbę szkół zaprezentowane wyniki wymagają dalszych badań. Jednocześnie zachęcają do poszukiwań nad coraz rzetelniejszym szacowaniem tempa rozwoju gimnazjalistów na podstawie EWD. Może to zaowocować bardziej precyzyjnymi ocenami skuteczności działań edukacyjnych podejmowanych w gimnazjach wiejskich.

Bibliografia:

1. Ferguson George A., Takane Yoshio, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
2. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
3. Raport z badania PISA 2006, oprac. zb., *Wyniki badania 2006 w Polsce*, Ministerstwo Edukacji Narodowej (patrz: www.men.gov.pl).
4. Dolata R. (red.), *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania*, CKE, Warszawa 2007.
5. Kutajczyk T., Przychodzeń B., *Czynniki skuteczności kształcenia ogólnego w gimnazjach wiejskich. Raport z badania*, OKE Gdańsk, 2008.