

**Roman Dolata**

*Uniwersytet Warszawski, Polska\**

E-mail: [rdolata@uw.edu.pl](mailto:rdolata@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-7967-9022

## **Nierówności edukacyjne i szkolne segregacje czyli szkoła publiczna wobec wyzwań spójności społecznej w lokalnym systemie edukacji\*\***

### **Summary**

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND SCHOOL SEGREGATION. SOCIAL COHESION CHALLENGES FACED BY PUBLIC SCHOOLS IN THE LOCAL EDUCATIONAL SYSTEM\*\*

Challenges that schools face in relation to social cohesion include the need to minimise the impact of students' social background on their educational career and ensuring that the public school is a place of contact between children from different social groups and class. Research supporting local policy in this area should therefore monitor the social status-based determinants of students' educational careers and other processes of intentional as well as spontaneous between school and between classroom segregation. The following facts were found in the local educational system analysed. The measures of SES dimensions of students' family are significantly related to their school achievement. In Ostrołęka, this connection was found to be considerably stronger than the national average. However, which is certainly an optimistic result, the financial resources of the students' families, with other SES dimensions controlled, did not affect school achievement. Parents' educational aspirations for their children, on the other hand, are related to all aspects of socio-economic status. In this case, also the financial capacity of the students' families is significantly related to the level of these aspirations. Including students' school grades along with the SES dimensions in the analysis of the determinants of educational aspirations shows that they determine aspirations to the same degree as family status does. Sadly, there is no evidence that pre-school education helps low SES students catch up with their peers with high SES families. This means that the key to effectively support the development of children from educationally at-risk backgrounds is in the quality of preschool education and not just its universality. Schools in Ostrołęka differ

---

\* Adres: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

in their social composition in terms of the parents' education status and the financial capacity of their families, but the scale of these differences is not considerable. On the other hand, between classroom within school differentiation due to parents' social status is in some schools much stronger than inter-school differences, which poses a serious problem.

**Keywords:** educational inequality, school segregation, local educational policy, Ostrołęka Project

red. Paulina Marchlik

## Wprowadzenie

Artykuł ten nie jest typowym tekstem naukowym, gdyż próbuje łączyć wymogi metodologii naukowej z komunikatywnością niezbędną w ekspertyzach kierowanych do dość szerokiego grona profesjonalnych odbiorców: samorządowców, dyrektorów szkół i nauczycieli. Czytając go trzeba pamiętać, że jest to raport z cyklicznych badań, których wyniki służą lokalnej polityce edukacyjnej konkretnego miasta – Ostrołęki. Choć w badaniu uwzględniano stan wiedzy naukowej w zakresie analizowanych zjawisk i wykorzystano instrumentarium metodologii badań społecznych, to jej funkcją nie jest rozwój teorii, ale definiowanie (ewaluacja *ex ante*) i rozwiązywanie konkretnych problemów. Zgodnie z podejściem EBP (ang. *evidence based policy* – polityka oparta na dowodach) stanowi przykład praktycznego zastosowania wyników badań naukowych w działalności instytucji publicznych.

Po tym metawprowadzeniu przejdźmy do meritum. Pogodzenie postulatu równości z faktem, że edukacja niejako z definicji wytwarza nierówności, to długofalowy cel społeczeństw demokratycznych (Ismail, 2015). Klasyk podejścia strukturalno-funkcjonalnego Talcota Parsonsa w pracy *Klasa szkolna jako system społeczny* (1969) konstatuje, że podstawową funkcją szkoły jest selekcja. Polega ona na tym, że szkoła ma tak zróżnicować uczniów, by na tej podstawie można było racjonalnie przypisać jednostki do określonych pozycji w strukturze społecznej. Jak funkcję selekcyjną pogodzić z ideą równości społecznej? To swoiste pogodzenie ognia z wodą – stanowi kwintesencję funkcji szkoły, którą możemy nazwać dbaniem o spójność społeczną. Jak system szkolny w państwie demokratycznym może przyczyniać się do zachowania tej równowagi? Szkole, czy też szerzej systemowi edukacji, można wskazać dwa podstawowe obszary działań:

1. minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne;
2. przeciwdziałanie międzyszkolnemu i międzyoddziałowemu różnicowaniu się składu społecznego ze względu na pochodzenie uczniów.

Kerr i West (2010) w pracy *Social inequality: can schools narrow the gap*, reasumując dotychczasowe badania nad wpływem szkolnictwa na społeczne nierówności, wyróżniają pięć poziomów działań, które mogą przyczynić się do realizacji prospójnościowej funkcji szkoły:

- programy kierowane do wszystkich szkół,
- działania adresowane do szkół pracujących w trudnych środowiskach społecznych,
- interwencje ukierunkowane na grupy uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami,
- zmiany strukturalne dotyczące organizacji systemu oświaty,
- działania „pozaszkolne” skierowane do lokalnych wspólnot i rodzin.

Jak widzimy, równość szans edukacyjnych to wyzwanie dla państwa na szczeblu centralnym, ale również ważny standard w lokalnej polityce edukacyjnej. Jeżeli szanse na dobrą edukację są takie same w każdej placówce danego poziomu i nie zależą od pochodzenia społecznego ucznia, to możemy mówić, że postulat równości szans edukacyjnych jest realizowany i stworzyliśmy jednolity system szkolny nie tylko na poziomie organizacyjnym, ale i wyników kształcenia. W polu ciągłej obserwacji powinny znajdować się procesy dziejące się w obrębie lokalnych systemów edukacyjnych i poszczególnych placówek. Jest to wyzwanie szczególnie ważne na poziomie szkół podstawowych, czyli przed pierwszym formalnym progiem selekcyjnym.

Przeciwdziałanie różnicowaniu się jakości pracy szkół to ważny cel, ale samo wyrównanie jakości byłoby zdecydowanie zbyt mało ambitnym celem polityki oświatowej. Spójne społeczeństwo mogą tworzyć tylko dobrze wykształcone jednostki gotowe do bycia obywatelami demokratycznego państwa. Szczególnym przedmiotem uwagi powinni być uczniowie, którzy wymagają wyjątkowego wsparcia, by opanować niezbędne kompetencje na minimalnym, funkcjonalnym poziomie. Tylko jednolity system szkół, dbający zwłaszcza o uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na niskie kompetencje, będzie przyczyniał się do budowania spójnego społeczeństwa.

Ważnym kierunkiem prospójnościowych działań szkoły jest zatem minimalizowanie wpływu pochodzenia społecznego ucznia na osiągnięcia szkolne. Siła tego wpływu jest uznaną w badaniach społecznych miarą nierówności edukacyjnych. Korelacja statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z jego osiągnięciami szkolnymi jest zjawiskiem występującym we wszystkich systemach szkolnych; niektórzy badacze wręcz twierdzą, że jest swoistym kulturowym niezmiennikiem (zob.: Sawiński, 2015; Sitek, 2016). Jednak badania porównawcze (PISA OECD) wykazują, że w niektórych krajach nasilenie tej korelacji jest

niewielkie (np. Finlandia, kraje azjatyckie), w innych zdecydowanie silniejsze (np. Węgry, USA). Również analiza zmian nasilenia statusowej determinacji osiągnięć szkolnych w czasie wskazuje na możliwość oddziaływania na to zjawisko, choć zakres tych zmian raczej nie będzie duży. Wśród polskich opracowań podejmujących ten problem warto wskazać pracę Marka Smulczyka *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych* (2019).

Statusowa determinacja osiągnięć szkolnych ma silny związek ze spójnością społeczną. W społeczeństwach demokratycznych to szkoła i szkolne osiągnięcia tworzą podstawowy mechanizm przypisywania jednostek do różnych pozycji społecznych. Postulat równości szans edukacyjnych oznacza nie tylko, że należy dbać o jednolitość systemu szkół, ale również by w obrębie tego systemu szansa na sukces nie była determinowana pochodzeniem społecznym uczniów. Dość powszechnie zgadzamy się, że szkoła powinna podejmować działania kompensacyjne, które zwiększą szanse uczniów zagrożonych edukacyjnymi niepowodzeniami tylko z racji niedostatków środowiska rodzinnego. Zwykle przedmiotem szczególnej troski są zagrożenia wynikające z czynników ekonomicznych. Jeżeli bieda decyduje o szkolnych szansach dziecka, trudno mówić o spójnym społeczeństwie. Ten aspekt prospójnościowej funkcji szkoły jest szczególnie mocno obecny w analizach prezentowanych w tym tekście. Prześledzono siłę związku różnych wymiarów statusu społecznego rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i edukacyjnymi aspiracjami, a szczególną uwagę poświęcono sile wpływu czynnika ekonomicznego.

Drugim ważnym kierunkiem działań prospójnościowych na poziomie lokalnym i szkolnym jest przeciwdziałanie różnicowaniu się składów społecznych, szkół i oddziałów szkolnych ze względu na pochodzenie społeczne uczniów, czyli segregacje szkolne. Jest to zagadnienie ściśle powiązane z różnicowaniem się szkół ze względu na jakość pracy, ale ma też autonomiczne znaczenie dla problemu spójności społecznej (zob. Dolata, 2008).

Jeżeli w wyniku działania czynników od szkoły niezależnych (np. przestrzennej segregacji obszaru miasta ze względu na status ekonomiczno-społeczny rodzin) lub związanych z funkcjonowaniem szkół (np. jawnych lub niejawnych mechanizmów selekcji przy przyjmowaniu uczniów do szkół) dochodzi do znaczącego zróżnicowania składu społecznego szkół, to może to rzutować na warunki pracy szkoły (np. rodzicielskie wsparcie działań szkoły), jak i wyniki kształcenia (np. wiadomo, że SES rodziny ucznia jest znaczącym wyznacznikiem osiągnięć szkolnych, w grę może wchodzić też tzw. efekt rówieśników). Zatem gdy dochodzi do takiego zróżnicowania, trzeba je brać pod uwagę przy ocenie pracy

szkoły (np. poprzez tzw. wskaźniki kontekstowe wykorzystywane w rozdziale o efektywności nauczania), ale również trzeba się liczyć z faktem, że będzie to istotny czynnik utrudniający tworzenie jednolitego ze względu na efekty kształcenia systemu szkolnego. Innymi słowy zróżnicowanie składu społecznego szkół może sprawiać, że szanse na dobre wykształcenie zależą będą od tego, do której szkoły uczeń uczęszcza.

Zróżnicowanie składu społecznego szkół, niezależnie od związku z efektami kształcenia, ma też bezpośredni wpływ na spójność społeczną. Ogólnodostępna, obowiązkowa szkoła publiczna jest jednym z niewielu miejsc spotkań i wspólnego działania wszystkich członków danej społeczności, niezależnie od ich statusu społecznego, płci czy wyznania. Silne zróżnicowanie składu społecznego szkół sprawia, że znacząco zmniejsza się szansa na takie kontakty i dzieci dorastają w wysoce jednolitych ze względu na status rodziców enklawach, bez szansy na wzajemne poznanie i zrozumienie. Brak kontaktów z rówieśnikami z różnych grup społecznych zbliża zbiorowość do społeczności kastowej i zmniejsza szansę na odruchy społecznej solidarności.

Problemem tym zajęto się dość szczegółowo. Przyjrano się, na ile składy społeczne poszczególnych szkół, a w obrębie szkół – oddziałów klasowych, są zróżnicowane. Wykorzystano do tego różne miary charakteryzujące status społeczny rodzin uczniów.

Tak jak zapowiedziano powyżej, w tekście tym analizowane są przede wszystkim zróżnicowanie szkół i oddziałów klasowych ze względu na status rodzin uczniów oraz siła statusowej determinacji osiągnięć szkolnych i edukacyjnych aspiracji. Dodatkowym walorem przedstawianych wyników jest szczegółowa charakterystyka kontekstu społecznego pracy szkół w Ostrołęce. Rozkłady procentowe różnych miar statusu rodzin uczniów pokazują stopień rozwarstwienia społeczności Ostrołęki.

W interpretacji niektórych wyników wykorzystuje się dane ogólnokrajowe oraz rezultaty bliźniaczego badania przeprowadzonego w innym mieście. Miasto to nazywamy „innym miastem” lub „miastem odniesienia”.

### **Charakterystyka statusu ekonomiczno-społecznego rodzin uczniów klasy VIII w Ostrołęce**

W badaniach edukacyjnych pochodzenie społeczne ucznia charakteryzuje się najczęściej za pomocą miar statusu ekonomiczno-społecznego rodziny

ucznia. Jest on charakteryzowany w poniższych analizach za pomocą czterech głównych wskaźników: poziomu wykształcenia matki/prawnej opiekunki, poziomu wykształcenia ojca/prawnego opiekuna, możliwości finansowych rodziny oraz rodzinnych zasobów książkowych. Wskaźniki te opisują trzy najważniejsze, wyróżniane przez socjologów, aspekty SES rodziny: edukacja rodziców, zasoby ekonomiczne i kapitał kulturowy. Choć tradycyjne zasoby książkowe w wersji papierowej tracą na znaczeniu, to jednak są w dalszym ciągu ważnym empirycznym wskaźnikiem kapitału kulturowego rodziny ucznia (por. Kellaghan, 2015). W kolejnych edycjach badania ostrołęckiego z pewnością warto będzie wprowadzać nowe wskaźniki.

**Wykształcenie rodziców.** Wskaźnik wykształcenia stworzono na podstawie danych z ankiety dla rodziców. Skrajne kategorie wykształcenia praktycznie nie występowały. Odpowiedź „posiada stopień doktora, doktora habilitowanego lub profesora” zarówno w wypadku matki, jak i ojca zadeklarował tylko jeden respondent, odpowiedź „niepełne podstawowe” zaznaczono tylko dwukrotnie w wypadku ojców, odpowiedź „gimnazjalne” wybrano raz. W związku z tym kategorie przypisano do siedmiu poziomów edukacji, łącząc skrajne kategorie z sąsiednimi. Poziomom przypisano wartości liczbowe odpowiadające liczbie lat, które trzeba zwykle poświęcić, by uzyskać dany poziom. I tak na jednym skraju skali wykształceniu podstawowemu przypisano 8 lat nauki, a na drugim skraju, wykształceniu wyższemu magisterskiemu, 17 lat. Wszystkie wartości przypisane poziomom wykształcenia wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce znajdują się w poniższej tabeli.

Tabela 1. Wartości przypisane poziomom wykształcenia rodziców/opiekunów wraz z rozkładem procentowym w Ostrołęce

Poziom wykształcenia	Wartość wskaźnika	Matka (w %)	Ojciec (w %)	Wyższy z poziomów (w %)
Podstawowe	8	3,6	5,7	2,5
Zasadnicze zawodowe	10,5	10,5	23,9	9,9
Średnie ogólnokształcące	12	7,2	6,6	8,5
Średnie zawodowe	13	19,1	23,6	15,6
Policealne, pomaturalne	14	5,3	4,3	3,6
Wyższe zawodowe	15	11,6	14,2	14,5
Wyższe magisterskie	17	42,7	21,7	45,5
Ogółem	–	100,0	100,0	100,0

Dla 4,1% ankietowanych odnotowano brak danych o wykształceniu ojca, dla matek odpowiednio 2%. Dodatkowo stworzono wskaźnik mówiący, jaki jest wyższy z poziomów wykształcenia rodziców. Jeżeli brak było danych o poziomie wykształcenia jednego z rodziców, przypisywano temu wskaźnikowi wartość wskaźnika drugiego rodzica.

Według portalu *Polska w liczbach* wykształcenie wyższe ma 21,6% dorosłej ludności Ostrołęki ([http://www.polskawliczbach.pl/miasta\\_z\\_najlepiej\\_wykształconymi\\_mieszkancami\\_w\\_polsce](http://www.polskawliczbach.pl/miasta_z_najlepiej_wykształconymi_mieszkancami_w_polsce), 28.11.2019), co lokuje miasto na bardzo wysokim 57 miejscu w Polsce. Oczywiście grupa ankietowanych rodziców nie jest typowa dla całej ludności miasta (przede wszystkim ze względu na wiek), należy zatem szukać lepszego punktu odniesienia dla naszych danych. Według liczb przedstawionych w *Raporcie o stanie edukacji 2010* (Federowicz, Sitek, 2011, s. 24) w grupie aktualnych 35–44 latków w całej Polsce można oczekiwać około 36% osób z wykształceniem co najmniej licencjackim (prognoza na podstawie danych z 2009 r. dla grupy wiekowej 25–34 lata, dane BAEL). Bardziej szczegółowe analizy pokazują (Federowicz, Sitek, 2011, s. 27), że w miastach w wypadku kobiet odsetek ten może wynosić ok. 52%, a mężczyzn 36%. Biorąc pod uwagę rok urodzenia uczniów (głównie 2005 i 2006 r.), podobnego odsetka rodziców z wykształceniem wyższym należałoby oczekiwać w ankietowanej grupie. Widzimy, że odsetki w tabeli 1 są nawet trochę wyższe niż te oszacowania. Odstępstwa *in minus* byłyby zrozumiałe, bo dane dla miast w Polsce obejmują również metropolie, poza tym liczby dotyczą całej populacji, a nie tylko rodziców. Ale obserwujemy wartości wyższe, zatem odsetki w tabeli wskazują na ponadprzeciętny poziom kapitału wykształcenia w Ostrołęce.

W mieście, które było punktem odniesienia w analizach osiągnięć szkolnych, poziom wykształcenia rodziców jest znacząco niższy (np. wykształcenie ojców wyższe licencjackie i magisterskie: 25%).

Dla analiz poziomu wykształcenia rodziców ważnym zagadnieniem jest też to, na ile są one do siebie podobne. Wyniki badań nad podobieństwem małżonków pod względem wykształcenia (badacze nazywają to zjawisko monogamią lub endogamią statusową małżonków – Domański, Przybysz, 2007; Dolata, 2008) wskazują, że również w Ostrołęce należałoby oczekiwać daleko idącego podobieństwa poziomu wykształcenia matki i ojca uczniów.

Analiza pokazuje silną zależność wykształcenia matki i ojca. Na przykład, jeżeli matka ma wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe, to ojciec ma co najwyżej średnie, a najbardziej prawdopodobne poziomy wykształcenia ojca są identyczne z wykształceniem matki (ok. 60%). Trochę słabsze zależności obserwujemy dla wyższych poziomów wykształcenia matki, ale i tak zawsze

najbardziej prawdopodobny poziom wykształcenia ojca jest identyczny z poziomem matki. Nasilenie monogamii statusowej w Ostrołęce jest zbliżone do wyników innych badań na ten temat przeprowadzanych w Polsce. Dla naszych analiz wynik ten jest ważny, bo unaocznia fakt, że rzadko kiedy słabsze wsparcie merytoryczne dziecka w szkolnej nauce przez jednego z rodziców może być kompensowane przez drugiego rodzica.

Podsumowując, poziom wykształcenia w ankietowanej grupie ostrołęckich rodziców jest dość wysoki. Wysoki odsetek dobrze wykształconych rodziców stanowi z pewnością ważny kapitał edukacyjny, który można wykorzystywać w celu wspierania szkolnej edukacji. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na znaczne rozwarstwienie rodziców ze względu na wykształcenie. O ile 60% uczniów żyje w domach, gdzie przynajmniej jedno z rodziców/opiekunów ma wykształcenie wyższe, to blisko 10% funkcjonuje w rodzinach, gdzie rodzice/opiekunowie mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. Szkoły muszą brać pod uwagę, że uczniowie nie zawsze będą mogli liczyć na merytoryczne wsparcie w nauce ze strony rodziców. Oczywiście nie oznacza to, że inne typy wsparcia ze strony słabiej wykształconych rodziców są bez znaczenia. Wręcz przeciwnie, wsparcie emocjonalne i rozbudzanie aspiracji edukacyjnych mogą w pełni kompensować mniejszą pomoc w opanowaniu wymagań programowych.

**Zasoby finansowe rodziny.** Kolejnym ważnym wymiarem statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia są możliwości finansowe. Do pomiaru tej zmiennej wykorzystano niepublikowaną skalę autorstwa Artura Pokropka. Wskaźnik możliwości finansowych rodziny obliczony został na podstawie odpowiedzi na pytania ankiety. Instrukcja do pytania brzmiała:

Teraz zadamy kilka pytań dotyczących gospodarstwa domowego, w którym mieszka dziecko. Przez gospodarstwo domowe rozumiemy grupę ludzi, która mieszka w tym samym mieszkaniu bądź domu i razem dzieli wydatki. Jak Pani/Pan sądzi, czy uwzględniając środki finansowe, jakimi będą mogli Państwo dysponować w przyszłym miesiącu, byłoby Państwa stać na poszczególne wydatki. Każdy z wydatków proszę rozważać osobno, niezależnie od siebie. Myśląc o środkach finansowych, proszę uwzględnić także posiadane oszczędności, ale nie uwzględniać możliwości zaciągnięcia pożyczki. Proszę zaznaczyć „tak” lub „nie” w każdym wierszu.

Za wskaźnik możliwości finansowych uznano liczbę odpowiedzi „tak”. Jeżeli ktoś pominął całe pytanie lub dla wszystkich pozycji wybrał „trudno powiedzieć” nie obliczano wartości wskaźnika. Takich osób wśród ankietowanych było niespełna 4%. Dla pozostałych obliczono wartość wskaźnika. Tak stworzony wskaźnik miał wysoką rzetelność (alfa-Cronbacha powyżej 0,9).

Na podstawie wskaźnika podzielono rodziny uczniów na cztery równoliczne kategorie. Charakterystykę tych grup przedstawia tabela 2. Niestety nie dysponujemy bezpośrednio porównywalnymi wskaźnikami w skali kraju. Generalnie wg rankingu *Polska w liczbach* wynagrodzenia mieszkańców Ostrołęki są dość wysokie. Z przeciętnym wynikiem 4482 zł brutto miesięcznie miasto lokuje się na 58. miejscu w kraju (prawie identycznym jak ze względu na wykształcenie).

Analiza tabeli 2 pokazuje, że dla pierwszej kategorii możliwości finansowych krytycznym zakupem (krytycznym w znaczeniu spadku odsetka odpowiadających TAK poniżej 50%) jest zapłacenie rachunku za kolację dla dwóch osób w dobrej restauracji, dla drugiej grupy kupno nowego roweru, dla trzeciej kategorii zakup motocykla za 5000 zł, dla czwartej kategorii kupno nowego samochodu.

Tabela 2. Charakterystyka czterech kategorii rodzin wyróżnionych na podstawie wskaźnika możliwości finansowych. Odsetki odpowiedzi TAK w wyróżnionych kategoriach możliwości finansowych. Wydatki uporządkowano ze względu na odsetek w całej grupie respondentów

Kategoria Na co cię stać?	Odsetek odpowiedzi TAK				Odsetek odpowiedzi TAK w całej grupie
	Grupa 1. najmniejsze możliwości	Grupa 2. poniżej przeciętne	Grupa 3. powyżej przeciętne	Grupa 4. największe możliwości	
Kupno jednego biletu do kina	91,3	98,8	98,9	100,0	97,2
Opłacenie abonamentu za telefon komórkowy	82,6	96,4	96,7	100,0	93,8
Opłacenie abonamentu telewizji cyfrowej za 100 zł	55,4	88,1	96,7	98,8	84,4
Kupno stroju na ważną uroczystość	51,1	84,5	97,8	100,0	83,0
Zapłacenie rachunku za kolację dla dwóch osób w dobrej restauracji	27,2	70,2	87,0	100,0	70,5
Kupno skórzanych eleganckich butów	7,6	51,2	90,2	100,0	61,6
Kupno nowego roweru	5,4	2,6	85,9	98,8	52,8
Kupno prezentu za 500 zł dla bliskiej osoby	0,0	28,6	70,7	96,4	48,3

Kupno nowej lodówki	2,2	20,2	70,7	98,8	47,4
Wyjazd na dwutygodniowe wakacje w Polsce dla Pani/Pana i jednej bliskiej osoby	0,0	19,0	57,6	91,7	41,5
Kupno nowego telewizora	1,1	9,5	57,6	98,8	41,2
Kupno nowego komputera za 2000 zł	0,0	4,8	57,6	97,6	39,5
Kupno motocykla za 5000 zł	0,0	1,2	0,0	77,4	18,8
Generalny remont kuchni	0,0	2,4	5,4	64,3	17,3
Zorganizowanie dużego przyjęcia (np. wesela) za 20 tys. zł	0,0	2,4	4,3	56,0	15,1
Kupno nowego samochodu	0,0	2,4	1,1	28,6	7,7

Przedstawione wyniki wskazują na bardzo duże zróżnicowanie możliwości finansowych rodzin uczniów w Ostrołęce. Bardzo ważne staje się zagadnienie: jak silnie możliwości finansowe wpływają na osiągnięcia szkolne. Dla spójności społecznej zagrażające są wszelkie rodzaje determinacji statusowej, ale uzależnienie karier szkolnych od możliwości finansowych rodzin nadwątlą wiarę w równość szans edukacyjnych.

**Kapitał kulturowy rodzin.** Trzecim ważnym wymiarem SES jest kapitał kulturowy rodziny. Badania edukacyjne wykazują, że poza wykształceniem rodziców to najważniejszy element SES powiązany z osiągnięciami szkolnymi (Dolata, Jakubowski, Pokropek, 2013). Najczęściej stosowanym w badaniach edukacyjnych wskaźnikiem kapitału kulturowego jest deklarowana przez respondentów wielkość domowego księgozbioru. Pytanie 30 w ankiecie dotyczyło tej kwestii. Brzmiało ono:

Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko? Na półce o długości 1 m mieści się ok. 40 książek. Proszę nie wliczać e-booków, czasopism i podręczników szkolnych.

Na potrzeby analiz ilościowych kategoriom przypisano wartości liczbowe równe środkom kategorii. I tak wybór kategorii 0–10 książek kodowano wartością 5, wybór kategorii 11–25 wartością 18 itd. Ostatniej kategorii przypisano arbitralnie wartość 201. Braki danych w tym pytaniu to tylko 1%. Wyniki procentowe przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Deklarowana wielkość domowego księgozbioru. Rozkład procentowy wyników badań w Ostrołęce

Liczba książek	Przypisana wartość w analizach	Procent
0–10	5	8,2
11–25	18	19,7
26–100	63	37,4
101–200	150	15,3
Więcej niż 200 książek	201	19,4
Ogółem	–	100,0

Ponieważ pytanie o domowe księgozbiory jest dość często wykorzystywane w badaniach edukacyjnych, więc można wyniki w Ostrołęce odnieść do innych danych. W stosunku do badań ogólnopolskich (np. badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia zrealizowane w IBE, dane: <http://eduentuzjasci.pl/suek>, obliczenia własne) notujemy trochę więcej wskazań kategorii ponad 200 książek, ale generalnie rozkład procentowy odpowiedzi jest typowy.

Deklarowana wielkość domowej biblioteki, podobnie jak inne miary SES, wskazuje na duże zróżnicowanie środowisk rodzinnych uczniów.

Analizy powiązań między trzema miarami różnych aspektów SES dają obraz zbliżony do wyników innych krajowych badań i potwierdzają potrzebę wielowymiarowego analizowania problemów nierówności edukacyjnych.

### **Miary osiągnięć szkolnych i aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swoich dzieci**

W analizach wykorzystywane będą cztery miary osiągnięć szkolnych: wyniki standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego i matematyki oraz oceny na I semestr VII klasy z języka polskiego i matematyki. W analizach uwzględnione będą też aspiracje rodziców dotyczące edukacji swoich dzieci. Poziom tych aspiracji z jednej strony wskazuje na wartość, jaką rodzice przypisują edukacji dzieci, z drugiej strony jest odzwierciedleniem dotychczasowych osiągnięć szkolnych. W analizach proporcjonalności funkcji szkoły nie może tej miary zatem zabraknąć, bo poza jakością szkół to właśnie miejsce edukacji w systemie

wartości rodziców może skutecznie budować motywację dzieci do nauki szkolnej i międzypokoleniowego awansu dzięki edukacji. Szczególnie ciekawy dla analiz nierówności edukacyjnych jest problem, na ile wysoki SES rodziny ucznia „podtrzymuje” wysokie aspiracje mimo niskich dotychczasowych osiągnięć i – z drugiej strony – czy niski SES rodziny nie zaniża aspiracji w stosunku do dzieci, które są dobrymi uczniami. Jeżeli te zjawiska występowałyby, a szczególnie to drugie, to otwiera się ważne pole do działań szkoły, jak wpłynąć na rodziców o niskim SES, by aspiracje edukacyjne były adekwatne do osiągnięć szkolnych dzieci (zob.: Smulczyk, 2019).

Sprawdziany osiągnięć szkolnych stosowane w analizach zostały opisane w tym numerze Kwartalnika w pierwszym artykule, omawiającym projekt ostrołęcki wraz z metodologią. Przypomnieć tylko trzeba, że na potrzeby analiz w tym opracowaniu wyniki sprawdzianów są przedstawiane na skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15 dla populacji uczniów klasy VII w Ostrołęce.

Poniższa tabela zawiera procentowy rozkład ocen nauczycielskich na półroczu VII klasy. Wyniki w Ostrołęce są pokazane na tle rozkładu ocen z tych przedmiotów w mieście odniesienia.

Tabela 4. Procentowy rozkład ocen nauczycielskich z języka polskiego i matematyki na półroczu VII klasy w Ostrołęce i innym mieście

Ocena	Ostrołęka		Inne miasto	
	Język polski	Matematyka	Język polski	Matematyka
1	1,5	1,3	2,0	3,3
2	14,4	25,8	17,3	23,9
3	31,0	26,7	30,2	27,1
4	30,5	26,7	32,3	27,6
5	21,3	17,2	16,9	15,6
6	1,3	2,2	1,4	2,4
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Rozkład ocen semestralnych w Ostrołęce jest typowy. Obserwujemy minimalny odsetek ocen najniższych i najwyższych – ponad 96% ocen mieści się w skali 4-punktowej – oraz znacząco niższe oceny z matematyki. Rozkłady ocen w mieście odniesienia są bardzo zbliżone.

Kolejna tabela obrazuje procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do ich dziecka. Pytanie brzmiało:

Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Tak jak pisaliśmy wcześniej, aspiracje edukacyjne dopełniają obrazu efektów kształcenia. Aspiracje kształtują się pod wpływem wartości, jaką rodzice przypisują edukacji, ale również są odbiciem dotychczasowych osiągnięć szkolnych ucznia.

Tabela 5. Procentowy rozkład wskaźnika aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do swojego dziecka

Poziom wykształcenia	Procent
Zasadnicze zawodowe	2,5
Średnie zawodowe (technikum, liceum zawodowe)	17,9
Średnie ogólnokształcące	2,5
Policealne lub pomaturalne	2,2
Wyższe zawodowe (licencjackie lub inżynierskie)	20,4
Wyższe magisterskie lub lekarskie	44,4
Wyższe ze stopniem naukowym doktora lub więcej	10,2
Ogółem	100,0

Wyniki w Ostrołęce są dość typowe (Dolata i in., 2015; CBOS, 2017). Jediną znaczącą różnicą jest wyższy niż w kraju odsetek wyboru wykształcenia średniego zawodowego. Jest to jednak zgodne z ogólnym trendem wzrostu zainteresowania szkolnictwem zawodowym.

### **Status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia a osiągnięcia szkolne i aspiracje edukacyjne**

Pierwszy problem, który jest analizowany, to związek osiągnięć szkolnych mierzonych ocenami szkolnymi i wynikami standaryzowanych sprawdzianów z różnymi miarami SES. Obraz statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych uzupełnia analiza wyznaczników aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu

do ich dzieci. Sprawdzone zostanie, na ile te aspiracje zależą od osiągnięć szkolnych dziecka, a na ile od SES rodziców.

Analizy zaczynamy od statusowych uwarunkowań ocen z języka polskiego na I semestr w klasie VII. Poniższy schemat ilustruje przyjęty model analizy. Jego główną cechą jest łączna analiza związków wszystkich miar SES z danym wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Oznacza to, że strzałki na wykresie symbolizują „czysty” wpływ danego czynnika na osiągnięcia. „Czysty”, czyli szacujemy, jak silnie dany aspekt SES wiąże się z osiągnięciami przy założeniu, że pozostałe miary SES są na tym samym poziomie (wielozmianowa analiza regresji).



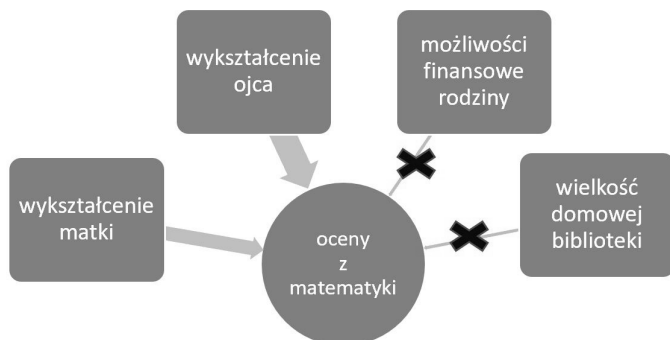
Wykres 1. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z języka polskiego

Grubość strzałek na powyższym wykresie symbolizuje siłę zależności między daną miarą SES a znajdującym się w centrum wykresu wskaźnikiem osiągnięć szkolnych. Jeżeli dane połączenie jest przekreślone oznacza to, że dany czynnik nie jest statystycznie istotnie powiązany z osiągnięciami.

Z czterech miar SES oceny z języka polskiego wiążą się tylko z wykształceniem ojca (silniej) i matki (słabiej). Zarówno możliwości finansowe rodziny, jak i wielkość domowej biblioteki nie są po uwzględnieniu czynnika wykształcenia znacząco powiązane z ocenami. Czyli, gdyby poziom wykształcenia rodziców był taki sam, to nie obserwowalibyśmy statystycznego związku między możliwościami finansowymi rodziny i wskaźnikiem liczby książek a ocenami z polskiego.

W sumie miary SES dość silnie są powiązane z ocenami z polskiego: około 1/4 zróżnicowania ocen z tego przedmiotu można wyjaśnić statystycznie poziomem wykształcenia rodziców, przede wszystkim ojca/opiekuna. To sporo, zwykle w polskich badaniach edukacyjnych czynnik SES wyjaśnia niespełna 1/5 zmienności miar osiągnięć (np. Dolata, 2014). W mieście, które było punktem

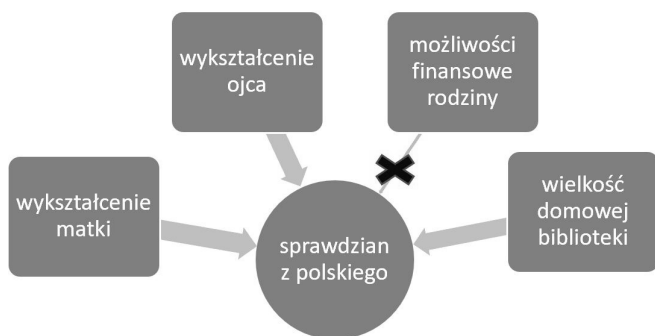
odniesienia w diagnozie osiągnięć szkolnych w klasie VII, SES wyjaśniał mniej niż 1/5 różnicowania ocen.



Wykres 2. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z ocenami na I semestr VII klasy z matematyki

Obraz statusowych uwarunkowań ocen z matematyki w połowie klasy VII jest prawie identyczny jak dla języka polskiego. Jedyna różnica to trochę słabsza w wypadku matematyki zależność między SES a ocenami. W mieście, które było w diagnozie punktem odniesienia, zależność ta podobnie jak wypadku języka polskiego też była trochę słabsza.

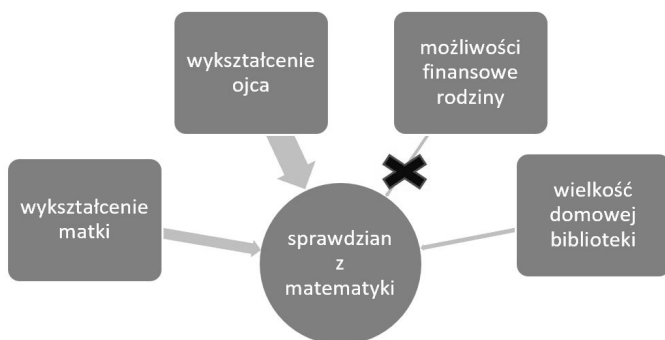
Przejdźmy teraz do analizy uwarunkowań statusowych wyników standaryzowanych sprawdzianów przeprowadzonych w klasie VII. Wyniki standaryzowanych sprawdzianów mają tę przewagę nad ocenami, że są w pełni porównywalne między oddziałami i szkołami. Oczywistym mankamentem sprawdzianu jest jego jednorazowy, wycinkowy charakter. Należy wyniki uzyskane dla ocen i sprawdzianów traktować jako komplementarne.



Wykres 3. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z języka polskiego po VII klasie

Wyniki analiz statusowych uwarunkowań wyników standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego są trochę inne niż dla ocen. Siła statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych pozostaje na tym samym poziomie, ale zmienia się układ czynników. O ile dla ocen kluczowy był poziom wykształcenia ojca, to dla wyników sprawdzianu mamy trzy równorzędne czynniki: wykształcenie obojga rodziców i zasoby domowej biblioteki. Możliwości finansowe w dalszym ciągu pozostają bez wpływu na osiągnięcia. Łącznie wskaźniki statusowe wyjaśniają w wypadku Ostrołęki ok. 1/5 zmienności wyników sprawdzianu z języka polskiego, w mieście odniesienia to tylko 1/10.

Poniższy schemat pokazuje uwarunkowania dla sprawdzianu z matematyki.

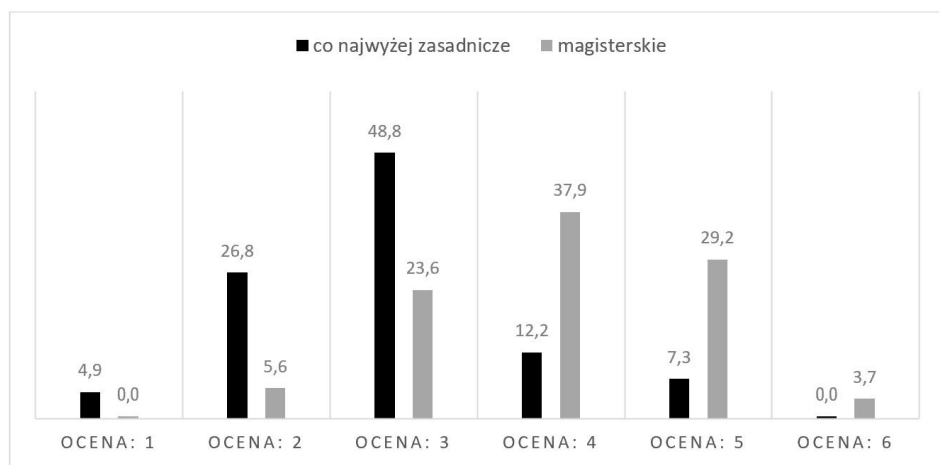


Wykres 4. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z wynikami sprawdzianu z matematyki po VII klasie

Układ czynników wyjaśniających wyniki sprawdzianu z matematyki jest trochę odmienny niż sprawdzianu z języka polskiego, a zbliżony do uwarunkowań ocen. Znow widzimy większe znaczenie wykształcenia ojca, znaczenie wielkości domowej biblioteki jest minimalne. W dalszym ciągu nie mają znaczenia możliwości finansowe rodziny. Łącznie czynniki SES wyjaśniają trochę mniejszą część zmienności wyników sprawdzianu niż w trzech poprzednich analizach. W mieście odniesienia zależność ta jest znow trochę słabsza.

Analiza statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych wykazała, że najważniejszy – z tego punktu widzenia – aspekt SES to wykształcenie rodziców ucznia. Przyjrzymy się zatem bardziej szczegółowo związkowi wykształcenia rodziców z osiągnięciami szkolnymi ich dzieci. Na wskaźniki osiągnięć wybierzemy oceny szkolne z języka polskiego. Miara ta ma swoje wady, przede wszystkim ograniczoną porównywalność między oddziałami i szkołami, ale też jedną, kluczową w wypadku badania nierówności edukacyjnych cech, jaką jest instytucjonalne zakorzenienie.

Choć dotychczas przedstawione analizy nie pozostawiają wątpliwości co do związku SES i osiągnięć szkolnych, to trudno wyrobić sobie na podstawie wysoce abstrakcyjnych miar statystycznych pogląd, co do siły tej zależności. Kolejny wykres pozwala lepiej zrozumieć, co kryje się za wyżej referowanymi wynikami. Dla dwóch skrajnych grup statusowych: matka i ojciec mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze (41 uczniów) oraz matka i ojciec mają wykształcenie wyższe magisterskie (161 uczniów), pokazano rozkłady ocen z języka polskiego.



Wykres 5. Rozkład procentowy ocen na I semestr VII klasy z języka polskiego w dwóch grupach uczniów wyróżnionych ze względu na wykształcenie rodziców: matka i ojciec co najwyżej zasadnicze zawodowe a matka i ojciec wyższe magisterskie

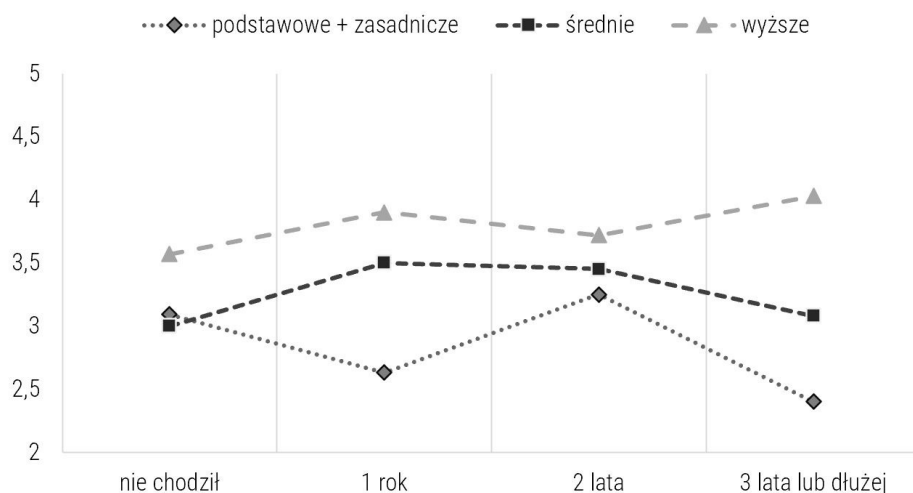
Na wykresie widać z jednej strony, jak znacząca jest ta zależność, z drugiej jednak strony widać, że przynależność do grupy o wysokim statusie nie gwarantuje piątek, a nawet zdarzają się dwójki (choć już nie jedynki), a przynależność do najniższej grupy SES nie wyklucza czwórek czy piątek (choć szóstki nie ma żadnej).

Z punktu widzenia poszukiwania recept na minimalizowanie siły statusowej determinacji osiągnięć szkolnych szczególnie ciekawa jest grupa uczniów o niskim SES rodziny i dobrych ocenach. Zjawisko swoistej odporności niektórych uczniów na statusowe fatum wiąże się w literaturze naukowej z szerszym zagadnieniem *academic resilience* (zob.: Smulczyk, 2019). *Academic resilience* to zdolność do skutecznego radzenia sobie z czynnikami ryzyka, stresem lub presją w środowisku szkolnym. Prześledzenie ścieżek edukacyjnych uczniów pozytywnie wyłamujących się ze statusowego determinizmu może podsunąć pomysły na

zmniejszanie skali nierówności edukacyjnych. Jaka jest historia edukacyjna tych uczniów, jaka była rola środowiska rodzinnego, a jaka szkolnego w przezwyciężeniu fatum pochodzenia społecznego? To bardzo ważne pytania, na które warto poszukać odpowiedzi w wymiarze lokalnym, zanim przystąpimy do planowania dalszej, spójnościowej polityki edukacyjnej w Ostrołęce.

Jakie działania mogą zmniejszyć nasilenie determinacji statusowej osiągnięć szkolnych? Jak zwiększać liczebność grupy uczniów o niskim SES i wysokich osiągnięciach? Oczywiście warto rozważać tylko te czynniki, które będą podwyższać osiągnięcia uczniów z rodzin o niskim SES, nie powodując spadku osiągnięć uczniów z rodzin o wysokim SES. Jednym z takich działań, na które najczęściej się wskazuje, jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej od trzeciego roku życia. Wczesna edukacja przedszkolna miałaby działać kompensacyjnie i poprawiać osiągnięcia dzieci z grup edukacyjnego ryzyka (Murawska, 2004; Kaczan, Rycielski, 2014; Konarzewski, Bulkowski, 2016). Jednak wyniki badań nie dają spójnego obrazu. Jak to wygląda w Ostrołęce?

By sprawdzić kompensacyjne znaczenie edukacji przedszkolnej, podzielono uczniów na trzy grupy ze względu na SES rodziny ucznia. Pierwsza to uczniowie, których matki mają wykształcenie co najwyżej zasadnicze zawodowe (n = 45). Druga grupa to uczniowie, których matki mają wykształcenie średnie lub policealne/pomaturalne (n = 101). Trzecia grupa to uczniowie, których matki mają wykształcenie wyższe – licencjat lub magisterium (n = 219).

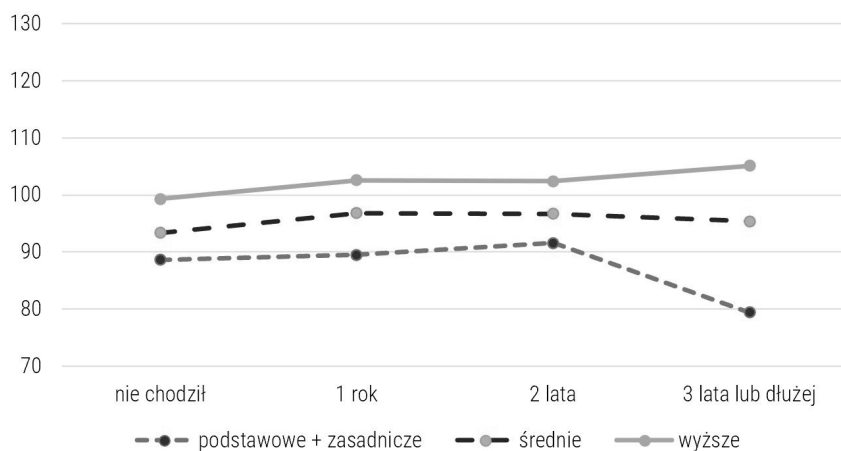


Wykres 6. Długość edukacji przedszkolnej a oceny z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Ważnym ograniczeniem przeprowadzonej analizy jest niewielka liczba uczniów z pierwszej grupy SES, którzy uczęszczali do przedszkola. To są kilkuosobowe grupy, co sprawia, że statystyczne wnioskowanie dla tej kategorii jest problematyczne.

Dla każdej z trzech grup SES rodziny ucznia sprawdzono związek długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi. Pierwszy wykres pokazuje ten związek dla ocen z języka polskiego.

Układ wyników nie potwierdza efektu kompensacyjnego u dzieci z rodzin o niskim SES. Ogólnie uwzględnienie poziomu wykształcenia ojca prowadzi do „zaniknięcia” pozytywnego związku długości edukacji przedszkolnej z osiągnięciami szkolnymi w klasie VII. Sprawdźmy, jak to wygląda w wypadku wyników standaryzowanego sprawdzianu.



Wykres 7. Długość edukacji przedszkolnej a wynik standaryzowanego sprawdzianu z języka polskiego w klasie VII w trzech grupach SES wyróżnionych na podstawie wykształcenia ojca/opiekuna

Obraz dla osiągnięć matematycznych jest podobny, nie będziemy zatem mnożyć bez potrzeby wykresów.

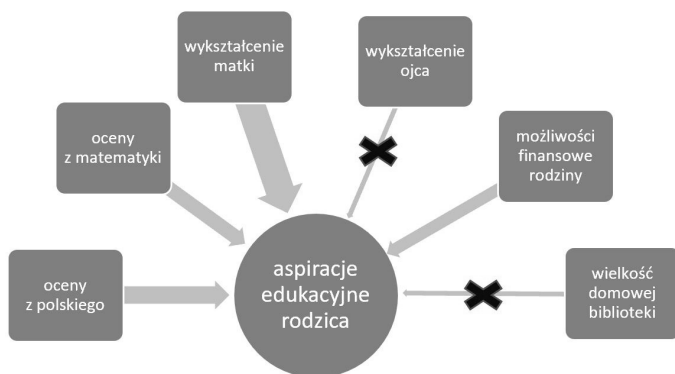
Brak więc podstaw do twierdzenia, że edukacja przedszkolna w Ostrołęce działa kompensacyjnie w wypadku dzieci z rodzin o niskim SES. Należy jednak pamiętać, że liczba dzieci o niskim SES chodzących do przedszkola w analizowanym roczniku jest bardzo mała. Być może w kolejnych latach upowszechnienie edukacji przedszkolnej w tej grupie statusowej pozwoli na bardziej wiarygodne analizy. Na razie bezpiecznie będzie założyć, że przedszkole jest ważną instytucją wyrównującą szanse edukacyjne, jednak pod warunkiem, że będzie tworzyć prorozwojowe środowiska „skrojone” do potrzeb poszczególnych dzieci.

Na koniec tej części analiz przyjrzyjmy się uwarunkowaniom aspiracji edukacyjnych rodziców w odniesieniu do wykształcenia dziecka.



Wykres 8. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka

Obraz statusowych czynników warunkujących poziom aspiracji edukacyjnych rodziców jest odmienny w stosunku do tego, co stwierdzono w wypadku osiągnięć szkolnych. Przede wszystkim znaczenie SES jest tu znacząco większe – wskaźniki SES wyjaśniają statystycznie ok. 1/3 zmienności wskaźnika aspiracji. To bardzo dużo. Oznacza to, że aspiracje są silniej determinowane przez SES rodziny ucznia niż osiągnięcia szkolne. Co więcej, okazuje się, że aspiracje, inaczej niż osiągnięcia szkolne, są też wyznaczane przez możliwości finansowe rodziny. To niepokojący efekt, bo oznacza, że aspiracje edukacyjne rodziców mogą ulegać „schłodzeniu” w stosunku do osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na spostrzegane możliwości finansowe rodziny. To ważne wyzwanie dla lokalnej polityki oświatowej.

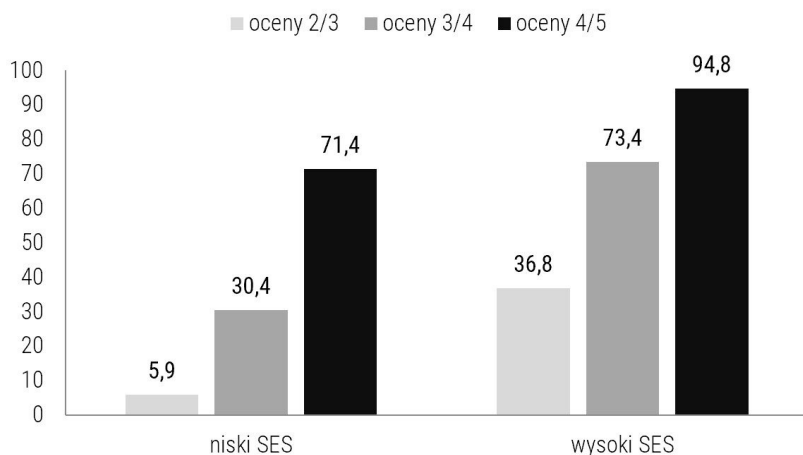


Wykres 9. Związek wymiarów SES rodziny ucznia z aspiracjami edukacyjnymi rodziców w odniesieniu do dziecka przy kontroli statystycznej ocen szkolnych

Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do ich dzieci kształtują się zarówno pod wpływem wartości, jaką przypisują oni wykształceniu, jak i pod wpływem dotychczasowych osiągnięć dziecka. Zobaczmy, jak to wygląda w Ostrołęce. Najpierw zaprezentowany zostanie model wyjaśniający aspiracje, zakładający, że poziom tej cechy jest prostą wypadkową (efekt addytywny) czynników SES i ocen szkolnych.

Uzyskane wyniki wskazują na to, że aspiracje edukacyjne rodziców (głównie matek, to one w 85% wypełniały ankietę) w stosunku do dziecka kształtują się pod wpływem dotychczasowych osiągnięć szkolnych (znaczące efekty dla ocen z matematyki i języka polskiego), jak i czynników SES (wykształcenie matki i możliwości finansowe rodziny). Najsilniejszym spośród wszystkich uwzględnionych wyznaczników aspiracji jest wykształcenie matki dziecka. Nieznaczące cechy to wykształcenie ojca (to częściowo może wynikać z faktu, że ankietę wypełniały głównie matki) i zasoby domowej biblioteki. Czyli zależność aspiracji od czynników SES utrzymuje się nawet wtedy, gdy uwzględniamy dotychczasowe osiągnięcia szkolne. Ba, najsilniej działającym czynnikiem jest wykształcenie matki. Utrzymuje się też niezbyt silny, ale statystycznie znaczący, efekt możliwości finansowych rodziny.

Czy jednak wpływ ocen szkolnych i czynników statusowych na aspiracje sumuje się w prosty sposób?



Wykres 10. Aspiracje edukacyjne rodziców a oceny szkolne w grupie o niskim i wysokim SES. Odsetki wyboru wykształcenia co najmniej wyższego magisterskiego

Wyniki przedstawione na wykresie 10 wskazują, że zasadniczo wpływy ocen szkolnych i SES sumują się, choć widać, że oddziaływanie ocen na aspiracje

jest trochę silniejsze w grupie rodzin o niskim SES. Bardziej zaawansowane analizy statystyczne potwierdzają ten efekt – w wypadku rodzin o wysokim SES oceny szkolne trochę słabiej oddziałują na poziom aspiracji edukacyjnych rodziców (istotny statystycznie efekt interakcji SES x oceny).

Wykres 10 dobrze też ilustruje, co znaczy sumujący się wpływ ocen szkolnych i SES rodziny na aspiracje. Na przykład dla kategorii uczniów o najniższych ocenach, aspiracje na poziomie wykształcenia magisterskiego deklaruje w grupie niskiego SES blisko 6% rodziców, a w grupie wysokiego SES blisko 37%, czyli dysproporcja jest jak 1:6!

Bardzo ważne dla lokalnej polityki oświatowej analizy aspiracji edukacyjnych rodziców i samych uczniów będą mogły być znacznie bardziej rozbudowane po kolejnych etapach badań ostrołęckiego „Obserwatorium oświatowego”.

Najważniejsze wyniki analizy związków statusu ekonomiczno-społecznego rodziny ucznia z osiągnięciami szkolnymi i aspiracjami edukacyjnymi rodziców w stosunku do dzieci to:

- Miary SES charakteryzujące wykształcenie rodziców ucznia, szczególnie ojca, są znacząco powiązane z jego osiągnięciami szkolnymi. Siła tej zależności w Ostrołęce jest większa niż przeciętnie w kraju;
- Możliwości finansowe rodziny ucznia nie wpływają na jego osiągnięcia szkolne;
- Inaczej wyglądają uwarunkowania statusowe aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do swoich dzieci. W tym wypadku wszystkie aspekty SES, również możliwości finansowe rodziny ucznia, są znacząco powiązane z wysokością tych aspiracji;
- Wprowadzenie ocen szkolnych ucznia do modelu analizy uwarunkowań aspiracji edukacyjnych rodziców, pokazuje, że wyznaczają one aspiracje na równi z czynnikami statusowymi. Z miar SES znacząco powiązane z aspiracjami jest wykształcenie matki i – co wymaga szczególnego podkreślenia – możliwości finansowe rodziny. Oznacza to, że przy tych samych ocenach szkolnych dziecka aspiracje edukacyjne rodziców o wyższym SES będą znacząco wyższe od aspiracji rodziców o niższym SES.

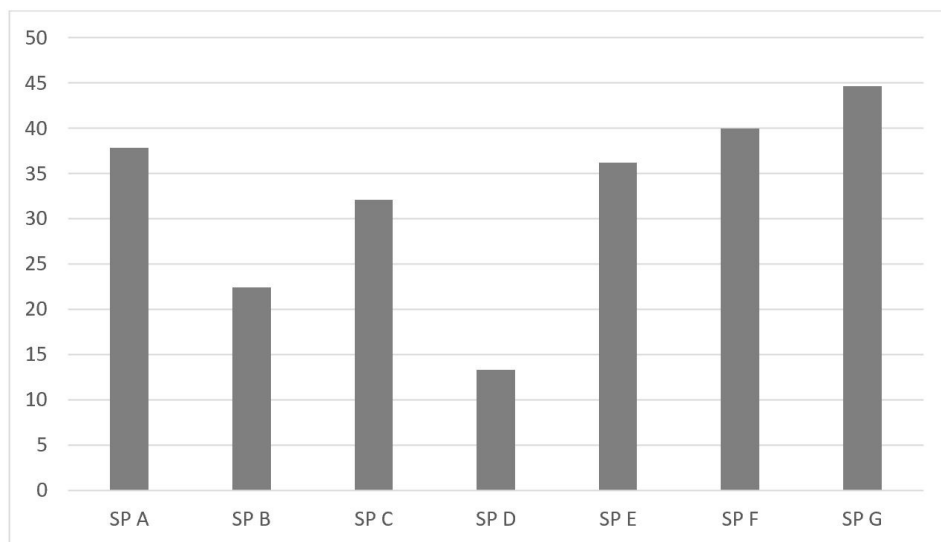
Efekty dotyczące edukacji przedszkolnej nie dostarczają w wypadku Ostrołęki dowodu na jej kompensacyjne znaczenie. Dzieci z rodzin o niskim SES chodzące do przedszkola nie uzyskują wyższych wyników niż niechodzące. Nie stety nie widać też, by edukacja przedszkolna pozwalała doganiać ich rówieśników o wysokim SES rodziny pochodzenia. Oznacza to, że klucz do skutecznego wsparcia rozwoju dzieci ze środowisk edukacyjnego ryzyka leży w jakości edukacji przedszkolnej, a nie w jej długości.

## Zróżnicowanie składu społecznego szkół i oddziałów klasy VIII w Ostrołęce ze względu na SES rodziny ucznia

Kolejny ważny obszar starań szkoły o spójność społeczną to przeciwdziałanie, przynajmniej na etapie edukacji jednolitej (szkół podstawowych), różnicowaniu się szkół (wariancja międzyszkolna) i oddziałów klasowych (wariancja międzyoddziałowa) w obrębie szkoły ze względu na SES uczniów. Jeżeli chcemy, by szkoły i klasy szkolne były miejscem spotkań przedstawicieli różnych grup społecznych, budowania relacji i poczucia solidarności, nie możemy dopuścić do tworzenia z jednej strony szkolnych gett, z drugiej – elitarnych enklaw. Ciągłe monitorowanie zwykle spontanicznych, czasami wręcz wydawałoby się „naturalnych” procesów segmentacji przestrzeni edukacyjnej, to ważne zadanie dla lokalnej polityki oświatowej.

Na pierwszy ogień analiza zróżnicowania składu szkół ze względu na wykształcenie rodziców/opiekunów ucznia.

Poniższy wykres przedstawia odsetki ojców o wykształceniu wyższym. Wybrano ten prosty wskaźnik dla czytelności obrazu i dlatego, że wykształcenie ojców silniej w Ostrołęce powiązane jest w tym roczniku z osiągnięciami uczniów.



Wykres 11. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w szkołach w Ostrołęce, klasa VIII w roku szkolnym 2019/2020

Odsetki są umiarkowanie zróżnicowane, od ok. 13% w SP D do ok. 45% w SP G. Wskazuje to na znaczące statystycznie, choć niezbyt silne zróżnicowanie składu społecznego szkół.

Zróżnicowanie szkół ze względu na możliwości finansowe rodzin jest mniejsze niż w wypadku odsetka ojców z wyższym wykształceniem, ale również jest ono statystycznie znaczące. Szczególnie w jednej szkole notujemy niski poziom możliwości finansowych rodziców. Warto o tym pamiętać w lokalnej polityce oświatowej.

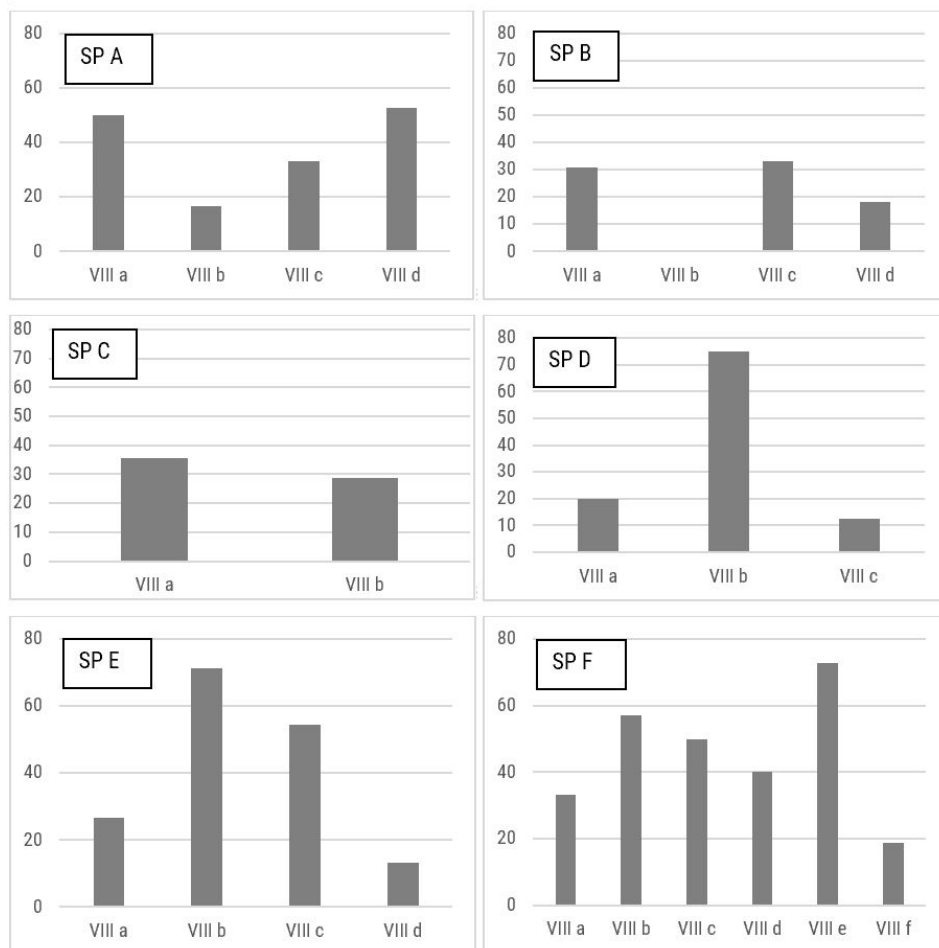
Ostatni aspekt SES uwzględniony w analizie zróżnicowania społecznego składu szkół to zasobność domowych bibliotek. W zakresie zasobności domowych bibliotek różnice międzyszkolne są najmniejsze.

Podsumowując analizy zróżnicowania składu społecznego szkół ze względu na różne miary SES, można powiedzieć, że jest ono znaczące, choć niezbyt wielkie, a w wypadku zasobów książkowych domu nawet nieistotne statystycznie. W wypadku miar wykształcenia rodziców i możliwości finansowych rodziny podział uczniów na szkoły wyjaśnia niewielką część ich zmienności (w wypadku miasta odniesienia są to wartości dwukrotnie wyższe).

Dla funkcjonowania szkolnego kluczowe znaczenie ma jednak skład społeczny oddziałów klasowych. Przenalizowane zostało zatem, jak silnie zróżnicowany jest skład społeczny oddziałów klasowych w szkołach Ostrołęki. Analizy ograniczone są do wykształcenia ojca. Słupki na wykresie 12 ilustrują odsetki uczniów w poszczególnych oddziałach, których ojcowie mają wykształcenie wyższe. Statystyczna istotność oznacza w tych analizach, że gdyby przydzielać uczniów do oddziałów czysto losowo, to prawdopodobieństwo uzyskania takich różnic w składzie społecznym byłoby mniejsze niż 5%. Niestety analizy te są w niektórych szkołach obarczone niepewnością wynikającą ze sporego odsetka rodzin, które nie wzięły udziału w badaniu ankietowym.

Wykres 12 pokazuje zróżnicowanie społeczne oddziałów klasy VIII w szkołach podstawowych Ostrołęki. Pominięto szkołę jednooddziałową.

Zróżnicowanie składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP A jest statystycznie istotne. Różnice między oddziałami są znaczne. Analiza statystyczna dla SP B pokazuje, że choć w oddziale B nie ma ojców z wykształceniem wyższym, to zróżnicowanie oddziałów ze względu na skład społeczny nie jest istotne statystycznie, czyli może być przypadkowe. Kolejna szkoła to SP C. W szkole są dwa oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest zbliżony, analiza statystyczna potwierdza, że zróżnicowanie nie jest istotne statystycznie. Analiza składu społecznego oddziałów klasy VIII w SP D pokazuje, że oddział B ma korzystniejszy



Wykres 12. Odsetek ojców z wykształceniem wyższym (licencjackim lub magisterskim) w poszczególnych oddziałach klasy VIII w szkołach podstawowych w Ostrołęce, w roku szkolnym 2019/2020?

skład społeczny w porównaniu z A i C, zróżnicowanie jest istotne statystycznie. W SP E mamy cztery oddziały klasy VIII. Ich skład społeczny jest bardzo zróżnicowany. Zróżnicowanie jest istotne statystycznie. Na koniec największa szkoła – SP F. Dla sześciu oddziałów odsetki ojców z wykształceniem wyższym przybierają bardzo różne wartości, jednak ze względu na duży odsetek uczniów, których rodzice nie wzięli udziału w badaniu ankietowym (stopa realizacji to tylko ok. 60%), analiza statystyczna przestrzega, że obserwowane zróżnicowanie może być dziełem przypadku.

\* \* \*

Podsumowując analizę zróżnicowania składu społecznego szkół i oddziałów klasowych na poziomie klasy VIII w Ostrołęce, można stwierdzić, że:

- szkoły różnią się znacząco statystycznie, choć niezbyt silnie składem społecznym w zakresie wykształcenia rodziców uczniów i możliwości finansowych ich rodzin;
- zróżnicowanie międzyoddziałowe ze względu na wykształcenie rodziców w niektórych szkołach jest znaczące statystycznie i znacznie silniejsze niż zróżnicowanie międzyszkolne;
- zróżnicowanie międzyszkolne w Ostrołęce jest mniejsze niż w mieście odniesienia, natomiast zróżnicowanie międzyoddziałowe jest znacząco silniejsze. W mieście odniesienia w żadnej szkole nie zanotowano istotnego statystycznie zróżnicowania składu społecznego.

### **Teoretyczne przesłanki realizacji przez szkołę funkcji prospójnościowej**

Zreferowane powyżej wyniki analiz w Ostrołęce pozwalają zidentyfikować kluczowe obszary do działań w zakresie starań o minimalizowanie statusowej determinacji osiągnięć szkolnych i nasilenia segregacji szkolnych. Jednak stwierdzone fakty nie są wystarczające do planowania polityki edukacyjnej zarówno na poziomie miasta, jak i poszczególnych szkół. Do tego potrzeba jeszcze przesłanek aksjologicznych i teoretycznych. Te pierwsze są sprawą decyzji podmiotów prowadzących polityki edukacyjne, jednak przesłanki teoretyczne powinny być udokumentowane w uznanych teoriach naukowych opisujących i wyjaśniających – na gruncie wyników badań podstawowych – zjawiska, na które chcemy wpływać.

Jakie konkretne działania podpowiadają znane na terenie nauk społecznych teorie? Mapę poszukiwań opisujemy poniżej. Nie jest ona kompletna, ale stanowi i tak bogaty zbiór heurystyk do formułowania planów konkretnych oddziaływań pedagogicznych.

### **Genetyczny przekaz zróżnicowanych dyspozycji poznawczych**

Badania prowadzone w ramach subdyscypliny psychologii zwanej genetyką zachowania wskazują decydujący wpływ na osiągnięcia szkolne zróżnicowania

genetycznego. Tak zwany wskaźnik odziedziczalności  $h^2$  jest dla osiągnięć szkolnych wysoki i szacuje się go na ponad 50% (Asbury, Plomin, 2015). Co więcej, okazuje się, że przy kontroli czynnika genetycznego (badania wykorzystujące model bliźniąt) efekt szkoły (do której konkretnej szkoły uczeń uczęszcza) jest niezbyt silny, a być może bliski zeru (Pokropek, Sikora, 2015). Interpretacja wyników badań nad odziedziczalnością inteligencji, czy bezpośrednio osiągnięć szkolnych, budzi jednak wiele sporów (por. np. Nisbett, 2010). Prawdopodobnie nawet bardzo wysoka wartość  $h^2$  nie wyklucza podatności danej cechy na oddziaływanie czynników środowiskowych, czego najlepszym przykładem jest wzrost człowieka (bardzo wysoki  $h^2$  a równocześnie silny efekt akceleracji zależny od warunków środowiskowych). Jednak nawet przyjęcie deterministycznej interpretacji wskaźnika odziedziczalności nie oznacza pedagogicznego pesymizmu. Najwybitniejszy współczesny genetyk zachowania Robert Plomin w pracy *Geny i edukacja* (Asbury, Plomin, 2015) zastanawia się nad implikacjami pedagogicznymi wyników badań nad odziedziczalnością osiągnięć szkolnych i dochodzi do wniosku, że szkoły powinny koncentrować się na tym, czego można nauczyć wszystkich, a poza tym silnie ukierunkowywać kształcenie na rozwój indywidualnych dyspozycji i zainteresowań, czyli zaleca daleko idącą personalizację edukacji. To zalecenie jest trudne do wcielenia w życie w szkole regulowanej jednolitymi programami i egzaminami szkolnymi. Patrząc jednak na wyniki wszelkich pomiarów osiągnięć szkolnych wskazujących zawsze na zbyt dużą grupę uczniów, których osiągnięcia bardzo odstają od coraz bardziej wygórowanych wymagań programowych, trudno oprzeć się wrażeniu, że jeżeli nie chcemy zakłamywać edukacyjnej rzeczywistości, to coś z koncepcji Plomina musi znaleźć się w ideologicznych przesłaniach szkoły. Choć ten wątek badawczy nie był bezpośrednio obecny w przedstawianym tu badaniu ostrołęckim, to z pewnością warto go mieć w pamięci, myśląc o prospójnościowej funkcji szkoły. Edukacja spersonalizowana to niewątpliwie jeden z najbardziej radykalnych projektów próbujących pogodzić wyniki genetyki zachowania z polityką równych szans edukacyjnych. Czy w pełni przekonujący, to inna sprawa.

### Deprywacja środowiskowa

Główna teza tego podejścia głosi, że równości szans edukacyjnych zagraża przede wszystkim zróżnicowanie środowisk rozwojowych dziecka. Szczególną wagę zwolennicy tego sposobu widzenia przykładają do ilości i jakości bodźców rozwojowych w środowisku rodzinnym przed pójściem dziecka do szkoły (por. np. Bruner, 2010, org. 1996). Głównym narzędziem działań prospójnościowych

wynikającym z tej koncepcji są programy kompensacyjne typu Head Start (USA) czy Sure Start (UK), nakierowane na grupy uczniów zagrożonych niskimi osiągnięciami. Choć są wątpliwości co do trwałości efektów programów kompensacyjnych nakierowanych na pierwsze lata życia dziecka z rodzin o niskim SES, to z pewnością wprowadzenie działań tego typu należy rozważyć w lokalnych politykach edukacyjnych.

W ramach tego podejścia lokować można też działania związane z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej. Wskazuje się, że objęcie dzieci wczesną edukacją zmniejsza ryzyko niepowodzeń szkolnych dzieci z rodzin o niskim SES (por. np. Murawska, 2004). W ostatnich latach duży rozgłos zdobyły prace dotyczące ekonomicznego znaczenia wczesnej edukacji autorstwa noblisty Jamesa Heckmana (zob. <https://heckmanequation.org/about-professor-heckman>). Jego podstawowe tezy streszcza tzw. równanie Heckmana: INVEST + DEVELOP + SUSTAIN = GAIN. Rozwinięcie tego równania brzmi: inwestycja we wczesną edukację dzieci w niekorzystnej sytuacji społecznej połączona z rozwojem umiejętności poznawczych, społecznych i zdrowych nawyków podtrzymywana przez efektywną edukację aż do dorosłości, pozwala zyskać bardziej produktywną siłę roboczą. Z analiz Heckmana wynika, że im wcześniejszy okres życia, w którym ulokowane są inwestycje w edukację, tym wyższa długoterminowa stopa zwrotu z tych inwestycji. Ekonomiczna perspektywa może razić, ale jak widać sens pedagogiczny edukacji przedszkolnej znajduje mocne wsparcie ze strony wy-mogów gospodarczych.

Jak pokazują wyniki analiz w Ostrołęce, edukacja przedszkolna nie działa jak czarodziejska różdżka i trzeba skuteczniej zadbać o jej wysoką jakość. Dodatkowo równanie Heckmana uświadamia, że edukacja przedszkolna jest tylko elementem szerszej układanki i bez obecności pozostałych elementów może nie być skuteczna. Z pewnością potrzebny jest większy nacisk w edukacji na kompetencje społeczne i przygotowanie do uczenia się przez całe życie.

### **Kapitał ekonomiczny rodziny ucznia**

Szukanie zagrożeń dla równości szans edukacyjnych w zasobach finansowych rodziny dziecka to klasyczna perspektywa w egalitarystycznych ideologiach edukacyjnych. Współcześnie wydaje się, że przynajmniej na poziomie szkolnictwa podstawowego w krajach demokratycznych znaczenie tych czynników jest niewielkie. Obowiązek szkolny i bezpłatne szkoły sprawiły, że dostęp do edukacji na poziomie podstawowym nie jest znacząco uzależniony od zasobów finansowych rodziny dziecka. Faktycznie wiele analiz pokazuje (por.

np. Dolata, Jakubowski, Pokropek, 2015), że wpływ zasobów finansowych na osiągnięcia szkolne przy kontroli wykształcenia rodziców i kapitału kulturowego jest nieznaczący.

Jak pokazały analizy podobny obraz uzyskujemy w Ostrołęce. Jednak o ile w zakresie osiągnięć szkolnych sytuacja finansowa rodziny nie ma znaczącego wpływu, to w wypadku aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do dziecka czynnik ten odgrywa istotną rolę. To z pewnością ważne wyzwanie dla lokalnej polityki oświatowej. Warto monitorować realną bezpłatność edukacji, przeciwdziałać korepetycjom, zapewniać darmowe podręczniki i pomoce szkolne oraz dbać, by programy stypendialne trafiały do faktycznie potrzebujących.

Monitorowanie finansowych barier w dostępie do dobrej edukacji nabrało nowego znaczenia wraz z epidemią koronawirusa i przejściem na zdalne nauczanie, które często przybierało w Polsce formę nauczania domowego (Zahorska, 2020).

### **Kapitał kulturowy rodziny ucznia**

Kolejna bardzo ważna teoria powstawania nierówności edukacyjnych odwołuje się do pojęcia kapitału kulturowego. Teoria ta zwraca uwagę, że dla kariery szkolnej dziecka ważniejsze niż finanse rodziny mogą być jego zasoby kulturowe: wykształcenie rodziców, styl życia, wzorce komunikacji i udział w kulturze. Na przykład koncepcja Basila Bernsteina (zob.: Bielecka-Prus, 2010) zwraca uwagę, że kluczowym elementem selekcji społecznych, w tym szkolnych, jest wyniesiony z domu kod językowy – ograniczony lub rozwinięty. Przez instytucje szkolne preferowany jest ten drugi, natomiast dzieci posługujące się kodem ograniczonym mają mniejsze szanse na dobre oceny. Styl komunikacji staje się w ten sposób, niezależnie od możliwości intelektualnych dziecka, przeszkodą w szkolnej karierze.

W jaki sposób ograniczać wpływ kapitału kulturowego? Po pierwsze przez działania kompensacyjne szkoły w zakresie budowy kapitału kulturowego. Na przykład przez skuteczne promowanie czytelnictwa, systematyczne wyprawy do teatru, na wystawy, koncerty. Warto też pokazywać młodym ludziom, że między ich popkulturowymi gustami a kulturą wysoką, są ciekawe i warte poznania związki. Po drugie można ograniczać wpływ kapitału kulturowego rodziny dziecka poprzez uniezależnianie procesu nauczania-uczenia się od wsparcia środowiska rodzinnego, np. unikanie prac domowych wymagających wkładu rodziców. Dopełnieniem działań prospójnościowych w tym zakresie powinno być otwarcie szkoły na różne kultury i wykorzystanie odmienności kulturowych.

Otwarcie nie oznacza rezygnacji z wartościowania, ocena jednak nigdy nie może poprzedzać starannego poznania tego, co mamy ocenić.

Wyniki analiz w Ostrołęce wskazują, że wpływ kapitału kulturowego na osiągnięcia szkolne na poziomie klasy VII nie jest silny, ale w wypadku umiejętności językowych znaczący.

### **Kapitał społeczny rodziny ucznia**

Teoria ta zwraca uwagę na znaczenie w edukacji kolejnej formy kapitału rodzinnego zwanego kapitałem społecznym. Jego znaczenie jest trudne do przecenienia. Elementem kluczowym kapitału społecznego jest zaufanie społeczne. Zaufanie oznacza gotowość do podejmowania wyzwań wymagających wiary, że ludzie i instytucje będą działać dla nas w sposób korzystny. Jak w sławnym dylemacie więźnia – jedyną strategią wygrywającą jest wzajemne zaufanie. Zaufanie buduje się w rodzinie, ale może się ugruntować tylko w szkole budowanej na fundamentach zaufania (Czerwiec, 2020).

Innym aspektem kapitału społecznego są zasoby relacyjne i związane z nimi potencjał wsparcia społecznego. Szkoła może kompensować słabości tego aspektu kapitału społecznego przez organizowanie wsparcia koleżeńskiego (np. odrobienie zaległości po chorobie, pomoc koleżeńska) i wolontariat rodziców.

Badania w Ostrołęce nie przyniosły wyników bezpośrednio powiązanych z tą teorią, ale jest ona warta przemyślenia w kontekście działań szkoły i lokalnej polityki edukacyjnej.

### **Selekcja i autoselekcja uczniów na progach szkolnych**

Edukacja jest we współczesnych społeczeństwach podstawowym mechanizmem selekcji społecznych i wyznaczenia ścieżek zawodowych karier. Ważne jest, by procesy selekcyjne były zgodne z zasadą równości szans edukacyjnych i prowadzone były na podstawie kryteriów merytokratycznych, czyli osobistych osiągnięć uczniów (por. np. Smulczyk, Dolata, Pokropek, 2019). Wiele działań w tym zakresie może być podejmowanych na poziomie ogólnokrajowym. Dobrze udokumentowanymi czynnikami demokratyzującymi szkołę są bezpłatna i obowiązkowa edukacja oraz opóźnianie wieku pierwszego progu selekcyjnego (podział na ścieżkę kształcenia ogólnego i zawodowego).

Współcześnie zwraca się też uwagę na niebezpieczeństwa związane z tzw. quasi-rynkowymi mechanizmami w oświacie publicznej np. bon edukacyjny, swobodny wybór szkoły, całkowite odstępianie od rejonizacji, finansowanie *per capita* (pieniądze idą za uczniem) (por. np. Dolata, 2008). Stosowanie tego typu

narzędzi w krajowej czy lokalnej polityce edukacyjnej może wzmacniać procesy selekcji i autoselekcji uczniów. Analizy dla Ostrołęki wykazały wyraźne ślady działania autoselekcji. Aspiracje edukacyjne rodziców były równie silnie powiązane z osiągnięciami dzieci, jak z ich wykształceniem i sytuacją finansową.

Elementy rynkowe w oświacie mogą też uruchamiać mechanizm selekcji i autoselekcji nauczycieli. Prowadzi on do różnicowania się efektywności nauczania w szkołach i wprost zagraża zasadzie równości szans edukacyjnych. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabiera monitorowanie efektywności nauczania w poszczególnych szkołach z zastosowaniem narzędzi typu wskaźniki edukacyjnej wartości dodanej (zob.: [www.ewd.edu.pl](http://www.ewd.edu.pl)). By przeciwdziałać procesom autoselekcji nauczycieli prowadzącej do różnicowania się efektywności nauczania, warto w polityce lokalnej wprowadzić na stałe mechanizmy wspierające szkoły i gratyfikujące nauczycieli pracujących w środowiskach edukacyjnego ryzyka. Choć zróżnicowanie międzyszkolne składów społecznych szkół w Ostrołęce nie jest duże, to warto jednak ten kierunek działań rozważyć.

### **Oczekiwania nauczycieli powiązane ze statusem przypisanym uczniowi**

Problemem zagrożeń dla realizacji zasady równości szans edukacyjnych zajmowali się też psychologowie społeczni. Jedną z najbardziej głośnych koncepcji w tym zakresie jest teoria efektu Pigmaliona sformułowana przez Rosenthala i Jacobson (1968). Przeprowadzony przez nich eksperyment wykazał, że sztucznie wywołane optymistyczne oczekiwania, co do osiągnięć szkolnych niektórych dzieci, przyniosły pozytywny efekt. Kolejne badania wykazały, że efekt Pigmaliona nie zawsze zachodzi, a jeżeli występuje, to nie jest zbyt silny. Badacze wykazali też, że ma on swoją ciemną stronę, czyli efekt Golema (wpływ negatywnych oczekiwań). W późniejszych latach Rosenthal zasugerował cztery czynniki, które mogą pośredniczyć między pozytywnymi oczekiwaniami nauczycieli a osiągnięciami uczniów, wobec których są żywione. Są to:

- skierowane do tych uczniów ciepłe i przyjazne zachowania,
- poświęcenie im większej ilości czasu,
- uczniowie ci są częściej wzywani do odpowiedzi,
- zachęcanie uczniów, w których pokłada się nadzieję, do udoskonalania wykonania zadań.

Łatwo zauważyć, że wniosek, który nasuwa się z tych analiz jest taki, że to, co Rosenthal wykrył jako czynniki sprawcze w efekcie Pigmaliona, powinno być codzienną praktyką wobec wszystkich uczniów. Czyli: pozytywne oczekiwania to coś, co zdecydowanie warto mieć wobec każdego ucznia.

Efekt Pigmaliona i Golema to przypadki szerszego zjawiska, które psychologowie społeczni i socjologowie nazywają samospełniającą się przepowiednią. Jak wykazały badania jeszcze w latach 60., mechanizm ten nie tylko może tłumaczyć upadek banku (niewypłacalność spowodowana plotką o problemach banku), ale również to, jak szkoła może przyczyniać się do międzypokoleniowej reprodukcji nierówności społecznych (zob.: klasyczne badania Rist, 2013, oryg. 1970).

Co robić, by nie uruchamiać lub nie wzmacniać stereotypów, które mogą wyzwalać mechanizm samospełniającego się „czarnego” proroctwa? Przede wszystkim trzeba unikać praktyk stygmatyzujących związanych z procesami selekcji, ale też w codziennym życiu szkolnym nie „przyklejać” uczniom, nawet w dobrej intencji, różnych „latek” typu: bezpłatne posiłki dla „wybranych”. To odnosi się także do płatnych wycieczek, na które nie wszystkich stać, czy płatnych zajęć dodatkowych na terenie szkoły itp. Trzeba też uważać, by opinie czy orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych nie stawały się swoistymi samospełniającymi się przepowiedniami.

### **Segmentacja i gettyzacja przestrzeni społecznej**

Segmentacja przestrzeni miast („dobre i złe adresy”) to niezależny od szkoły mechanizm społeczny, który zagraża bezpośrednio spójności społecznej. Przeciwdziałanie segmentacji i powstawaniu gett w przestrzeni miejskiej to zadanie dla lokalnej polityki społecznej. Mimo że to nie szkoła odpowiada za segmentację, to jednak musi być ona wrażliwa na ten proces. Trzeba być świadomym, że segmentacja przestrzeni miejskiej może prowadzić do silnej międzyszkolnej segregacji społecznej uczniów. Ulokowanie szkoły w „gorszej” dzielnicy może oznaczać trudniejszy dostęp do wielu rodzajów kapitałów, może też uruchamiać tzw. efekt sąsiedztwa (wpływ miejsca zamieszkania na szereg zachowań społecznych, np. wagary, zachowania ryzykowne itp.).

### **Segregacje wewnątrzszkolne**

Odpowiednikiem segmentacji i gettyzacji przestrzeni miejskiej w wypadku szkoły są procesy segregacji wewnątrzszkolnych (Dolata, 2009). Mogą one mieć miejsce przy dzieleniu uczniów na oddziały klasowe czy grupy zadaniowe (szczególnie stałe). Jawna segregacja ze względu na cechy statusu przypisanego ucznia we współczesnej szkole jest zjawiskiem rzadkim, ale może być ubocznym skutkiem uwzględniania przy grupowaniu uczniów takich kryteriów, jak

uprzednie osiągnięcia, nauka języka obcego, dojazdy do szkoły itp. Tworzenie homogenicznych grup uczniowskich może się wydawać pedagogicznie racjonalne, ale trzeba mieć świadomość, że może uruchamiać takie procesy, jak efekt rówieśników czy powstawanie antyszkolnych subkultur i tożsamości. Oczywiście segregacje szkolne to nie jedyny czynnik sprawczy powstawania antyszkolnych subkultur, ale mogą ich powstawaniu znacząco sprzyjać. Poza unikaniem segregacji wewnątrzszkolnych remedium na niską identyfikację uczniów ze swoją szkołą (co, jak pokazują wyniki PISA, jest piętą achillesową polskiej oświaty) może być realna, „niewykluczająca” samorządność szkolna (jeżeli sprawowanie funkcji w samorządzie szkolnym będzie zarezerwowane dla tzw. dobrych uczniów, to samorząd szkolny tej funkcji nie spełni). Wątek segregacji wewnątrzszkolnych jest w świetle wyników analiz istotnym wyzwaniem dla niektórych szkół w Ostrołęce.

### Podsumowanie

Teorie przypomniane w ostatniej części artykułu próbują wyjaśnić zjawisko statusowej determinacji karier szkolnych i segregacji społecznych w oświacie. Choć są zwykle dobrze udokumentowane empirycznie, nie oznacza to, że mogą być traktowane jako uniwersalne i pewne przesłanki w planowaniu działań na poziomie lokalnej polityki edukacyjnej nastawionej na realizację standardu równych szans edukacyjnych. Należy je raczej traktować jako heurystyki, które w połączeniu z wynikami lokalnych diagnoz edukacyjnych powinny ukierunkowywać planowanie działań zmierzających do zmniejszania nierówności edukacyjnych, które w danym środowisku lokalnym są szczególnie wydatne. Każda interwencja pedagogiczna powinna być zakorzeniona teoretycznie, ale to nie zwalnia z obowiązku monitorowania i ewaluacji w danej społeczności lokalnej wdrażanego programu. Polityki społeczne oparte na dowodach naukowych wymagają nie tylko mocnych podstaw w dotychczasowych wynikach badań, ale również badań stosowanych, które dostarczą przesłanek do ewaluacji *ex ante* oraz ewaluacji w trakcie procesu i *ex post*. Wyniki przedstawionych w tym artykule badań stosowanych prowadzonych w trybie *case study* jednego miasta mają dostarczyć empirycznych przesłanek do ewaluacji *ex ante* oraz, wraz z przypomnianymi na końcu artykułu teoriami, stać się podstawą kształtowania lokalnej polityki oświatowej.

## References

- Asbury, K., Plomin, R. (2015). *Geny i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- CBOS. (2017). Czy warto się kształcić? Komunikat z badań, nr 62. Warszawa: CBOS.
- Czerwiec, M. (2020). *Kształtowanie etosu zaufania w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dolata, R. (2008). *Szkoły, segregacje, nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (2009). Czy segregacja uczniów ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzoną metodą EWD? *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, nr 1 (105), 60–67.
- Dolata, R. (red.) (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, t. 1 i 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Hawrot, A., Hummeny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., Blukacz, M., Grygiel, P., Otręba-Szkłarczyk, A. (2015). *(Ko)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Jakubowski, M., Pokropek, A. (2013). *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domański, H., Przybysz, D. (2007). *Homogamia małżeńska a hierarchie społeczne*. Warszawa: IFiS PAN.
- Federowicz, M., Sitek, M. (2011). *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ismail, S. (2015). Equity and Education. W: J. D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (s. 918–923). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92099-3>
- Kaczan, R., Rycielski, P. (2014). Edukacja przedszkolna a umiejętności szkolne uczniów w wieku 10 lat. *Studia Psychologiczne*, nr 4, vol. 53.
- Kellaghan, T. (2015). Family and Schooling. W: D. J. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (s. 751–757). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92005-1>
- Kerr, K., Wesr, M. (red.). (2010). *Social inequality: can schools narrow the gap?* British Educational Research Association.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2016). TIMSS 2015. *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Nisbett, R. E. (2010). *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*. Sopot: Smak Słowa.

- Parsons, T. (1969). *Klasa jako system społeczny*. W: Struktura społeczna a osobowość. Warszawa: PWE.
- Pokropek, A., Sikora, J. (2015). Heritability, family, school and academic achievement in adolescence. *Social Science Research*, nr 53, 73–88. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.05.005>
- Rist, R. C. (2013). Klasa społeczna ucznia a oczekiwania nauczyciela: samospełniające się proroctwo w edukacyjnym getcie, W: S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sawiński, Z. (2015). Gimnazja wobec nierówności społecznych. *Edukacja*, nr 4 (135), 51–72.
- Sitek, M. (2016). Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja wobec nierówności społecznych”. *Edukacja*, nr 2 (137), 113–130.
- Smulczyk, M., Dolata, R., Pokropek, A. (2019). Selekcja na progu szkoły ponadgimnazjalnej: merytokracja czy statusowy determinizm? *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4 (254), 216–236.
- Smulczyk, M. (2019). *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Warszawa: Fundacja Batorego.