

dr hab. Roman Dolata

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Instytut Badań Edukacyjnych

Cicha rewolucja w polskiej oświacie - proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach

Problem

Miary zróżnicowania szkół danego typu informują nas, jaka część zmienności wyników kształcenia wiąże się z nauką w określonej szkole. Dzięki bazom wyników egzaminacyjnych mamy niezwykle poznawczą szansę badania procesów różnicowania się szkół. Wyniki poniższych analiz można traktować jako odroczoną ewaluację jednego z kluczowych elementów polskich reform edukacyjnych AD 1999 – wprowadzenia gimnazjum.

Zróżnicowanie szkół jest szczególnie ważną miarą dla segmentu szkolnictwa powszechnego i jednolitego. Idea jednolitości wymaga, by uczęszczanie do danej szkoły będącej elementem systemu szkół jakiegoś typu nie różnicowało szans pojedynczych uczniów lub grup społecznych na uzyskanie sukcesu szkolnego. Jeżeli oszacujemy, na ile poszczególne szkoły różnią się między sobą ze względu na wyniki kształcenia, to będziemy mogli powiedzieć, na ile tworzą one faktycznie jednolity system. Jeżeli - na przykład - zróżnicowanie międzyszkolne wyników egzaminu końcowego stanowi 20% wariancji całkowitej, to możemy powiedzieć, że w takim właśnie stopniu szanse ucznia na dobry wynik na egzaminie końcowym zależą od tego, w której szkole przyszło mu pobierać naukę. To oczywiście interpretacja uproszczona, oparta na założeniu, że nie mamy do czynienia z przestrzenną segregacją cywilizacyjną i skład uczniowski wszystkich szkół jest identyczny ze względu na wszelkie pozaszkolne czynniki, które wyznaczają szanse na testowy sukces. Ponieważ pełną informacją o tych czynnikach nie dysponujemy, więc bezwzględna interpretacja wskaźników zróżnicowania szkół jest trudna. Ale wskaźniki zróżnicowania pozwalają śledzić dynamikę zmian.

Therborn (2006) proponuje ciekawą sieć pojęć pozwalających opisywać różne aspekty społecznych nierówności we współczesnym świecie. Pojęcia te grupuje w 4 kategorie: mechanizmy powstawania nierówności, dziedziny nierówności, populacje, w których analizujemy nierówności, oraz elementy podlegające dyferencjacji. Mechanizmy powstawania nierówności to różnicowanie się osiągnięć (Therborn używa pojęcia „wyprzedzania”), wykluczanie społeczne, hierarchizacja i eksploatacja. Dziedziny nierówności to życie i zdrowie, wolność i uznanie oraz zasoby materialne i symboliczne. Możemy analizować nierówności w obrębie małych populacji lokalnych (mezosystem), całego społeczeństwa lub systemu globalnego. W końcu jednostką analizy może być pojedynczy człowiek, klasa społeczna lub społeczeństwo. Tę ostatnią listę warto uzupełnić o jeszcze

jeden element – instytucję. Czterem mechanizmom powstawania nierówności przypisuje Therborn odpowiadające im strategię łagodzenia ich skutków. I tak skutki różnicowania się osiągnięć łagodzić mają programy kompensacyjne, wykluczeniu społecznemu przeciwdziałać mają programy integracyjne (inkluzyjne), hierarchizacji przeciwstawiać się mają strategię spłaszczania hierarchii, efekty eksploatacji łagodzić ma redystrybucja dóbr.

Korzystając z tych pojęć możemy różnicowanie się szkół opisać jako proces hierarchizacji ze względu na dobra symboliczne (wyniki kształcenia) populacji - z założenia - jednolitych szkół w skali całego społeczeństwa lub jego segmentów (np. szkoły wielkomiejskie lub szkoły w mieście X). Ten proces hierarchizacji szkół sam w sobie wytwarza społeczne nierówności (np. poprzez tabele ligowe), ale jest również interesujący z punktu widzenia potencjalnego wzmocnienia procesu różnicowania się osiągnięć zarówno na poziomie jednostek (wzrost wariacji wyników) jak i klasowym (wzrost dystansów międzygrupowych ze względu na osiągnięcia szkolne).

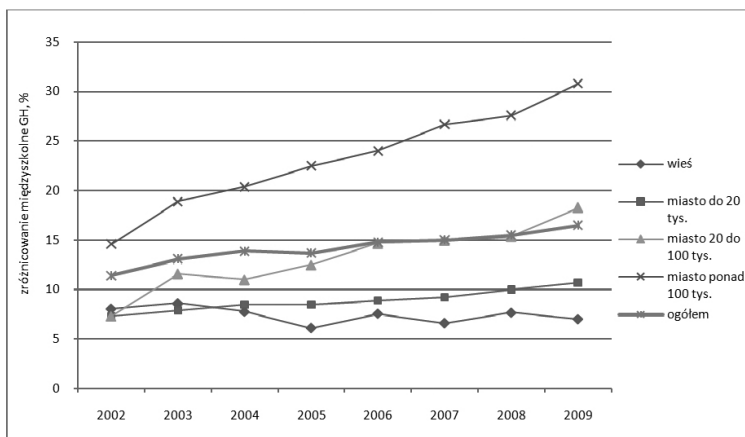
Taka interpretacja procesów różnicowania się szkół naprowadza nas na trop ważnej tradycji badawczej, w której warto ulokować studia nad internującym nas fenomenem. Tradycja to to studia nad funkcjonowaniem quasi-rynków edukacyjnych (Gorard, Fitz 2000) zwanych inaczej rynkami publicznymi (Woods, Bagley, Glatler 1998). Wyniki badań wskazują, że mechanizmy rynkowe uruchamiają na progach szkolnych procesy autoselekcji i selekcji, które nasilają procesy różnicowania się szkół (Ball 1993, Goldstein, Noden 2003). W Polsce proces różnicowania się szkół w kontekście studiów nad rynkami publicznymi badali Herczyński i Herbst (2005). Korzystając z danych egzaminacyjnych wykazali, że poziom koncentracji lokalnego rynku oświatowego mierzony tzw. wskaźnikiem Herfindahla jest znacząco, choć niezbyt silnie, negatywnie skorelowany z średnimi wynikami egzaminu gimnazjalnego w gminie miejskiej. Ponieważ badacze rynków edukacyjnych traktują wskaźnik koncentracji rynku – na ekonomiczną modłę - jako miarę rywalizacji między szkołami, wynik pozwala sformułować twierdzenie, że konkurencja między szkołami prowadzi do wzrostu wyników kształcenia. Ustalenie to jest spójne z wieloma badaniami w tym zakresie (np. Hoxby 1994, Gill i in. 2001, Riodan 2004), choć efekt nie zawsze znajduje potwierdzenie (Levin 1998, Gill 2001). Jednak, co dla nas jest szczególnie interesujące, Herczeński i Herbst stwierdzili, że poziom koncentracji rynku jest ujemnie skorelowany z wariacją międzyszkolną. Czyli rywalizacja między szkołami nieznacznie podnosi wyniki, ale nasila zróżnicowanie szkół.

Poziom i dynamika zróżnicowania gimnazjów

Wskaźnik zróżnicowania gimnazjów informuje nas o tym, jaki odsetek wariacji całkowitej wyników egzaminu gimnazjalnego stanowi wariacja międzyszkolna. Dla oszacowania wariacji międzygrupowej użyto jednoczynnikowej ANOVA z szacowaniem efektów losowych. Następnie obliczono wartości stosunku korelacyjnego (czyli wariację międzygrupową podzielono przez wariację całkowitą), a wynik wyrażono w procentach.

W analizach ograniczono się do wyników w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego. Jest to podyktowane faktem, że w wypadku części matematyczno-przyrodniczej obserwujemy bardziej złożony – choć nie sprzeczny z wynikami niżej referowanymi – obraz procesów różnicowania gimnazjów (patrz: Dolata 2008).

Poniższy wykres pokazuje dynamikę procesu różnicowania się gimnazjów w obszarze efektów nauczania sprawdzanych na egzaminie humanistycznym.



Wykres 1. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników GH w latach 2002-2009 w zależności od lokalizacji gimnazjum

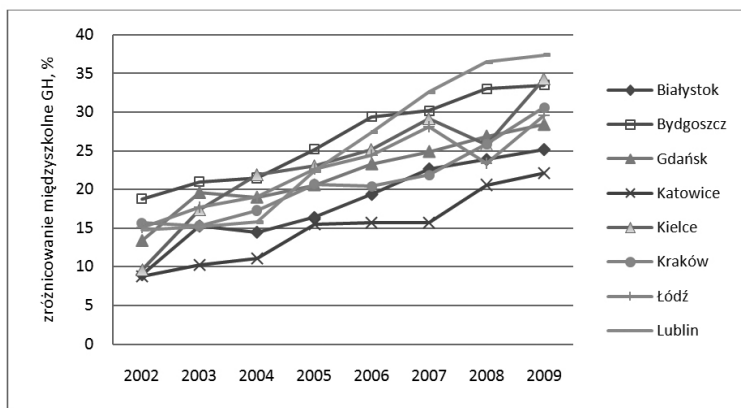
W 2002 roku zróżnicowanie gimnazjów ze względu na wynik egzaminu w części humanistycznej dla całej populacji gimnazjów wynosiło 12%. W kolejnych latach obserwujemy wzrost, w roku 2009 wskaźnik wynosi 17%. Jeszcze bardziej spektakularne wyniki przynosi analiza z uwzględnieniem lokalizacji placówki. Na wsi nie notujemy znaczących zmian, ale im wyższy poziom urbanizacji, tym silniejsza dynamika wzrostowa różnicowania się szkół. Procesy polaryzacji gimnazjów zlokalizowanych w dużych miastach mają już gigantyczną dynamikę – wzrost wskaźnika z 14% do blisko 32% to wręcz rewolucja. Oznacza to, że w dużych miastach w roku 2009 blisko 1/3 zmienności wyników egzaminu humanistycznego to wariancja międzyszkolna.

Tak więc analizy wyników egzaminacyjnych wskazują, że w dużych miastach mamy do czynienia z silną polaryzacją szkół i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę.

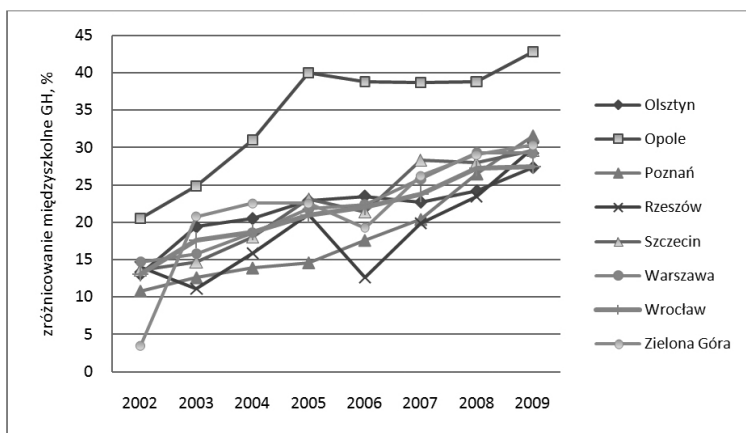
Poniższe wykresy pozwalają prześledzić interesujące nas zjawisko w 16 wybranych miastach (po jednym, największym mieście z każdego województwa).

We wszystkich analizowanych miastach obserwujemy silną, wzrostową dynamikę zróżnicowania gimnazjów. Jednak może obserwować interesujące różnice. I tak w punkcie startu naszych analiz (oczywiście to punkt startowy naszych analiz, a nie początek procesu) najniższy poziom zróżnicowania notujemy w Zielonej Górze – około 3%, najwyższy w Opolu – około 21%. Również w ostatnim roku różnice między miastami są duże. Najniższą wartość wskaźnikami

obserwujemy w Katowicach – około 22%, najwyższą w Opolu – blisko 43%. Miasta różnią się też dynamiką procesu. Pod tym względem rekordziści to Zielona Góra – przyrost o 27pp, i Lublin – przyrost o 22pp.



Wykres 2. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników GH w latach 2002-2009 w wybranych miastach



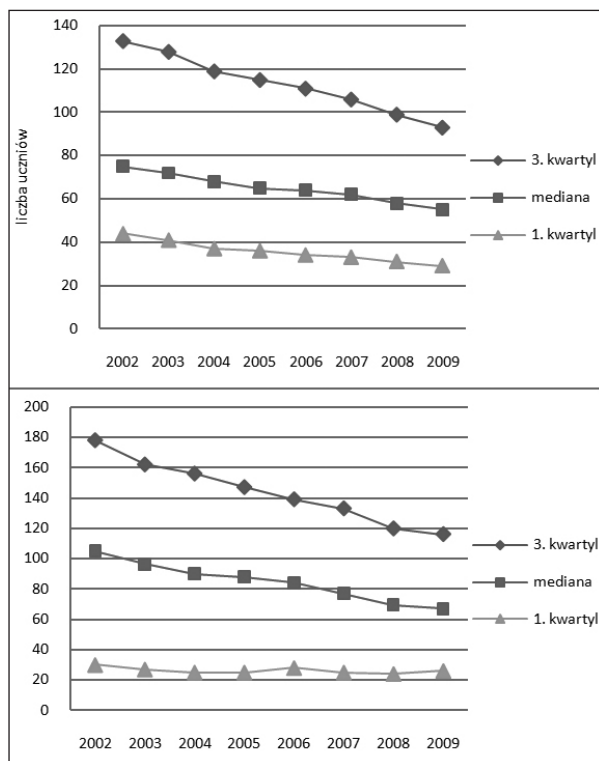
Wykres 3. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników GH w latach 2002-2009 w wybranych miastach

Czy wzrost zróżnicowania gimnazjów jest artefaktem?

Jakie procesy wywołują tak silne różnicowanie się gimnazjów w dużych miastach? Zanim przystąpimy do poszukiwania interpretacji w świecie zjawisk realnych, rozważmy wyjaśnienie artefaktualne. Czy dynamika wzrostowa zróżnicowania gimnazjów może być artefaktem? Odpowiedź jest twierdząca. Prześledźmy proste rozumowanie. Załóżmy, że wszystkie szkoły tak samo efektywnie uczą. Przyjmijmy też, że uczniowie są losowo, w tej samej liczbie przydzielani do szkół. Przy tych założeniach rozważmy dwie sytuacje.

W pierwszej sytuacji do każdej szkoły trafia losowo dobrana z całej populacji grupa 10 uczniów, w drugiej grupa 100 uczniów. W której z tych sytuacji należy spodziewać się większej wariancji międzyszkolnej wyników egzaminów zdawanych przez uczniów? Oczywiście w pierwszej. Gdy losowane grupy uczniów są mniej liczne, los chętnie płatać będzie figle. W jednej szkole znajdą się sami geniusze, w innej sami słabeusze. Gdy losujemy grupy 100 uczniów, los też nie będzie dzielić idealnie równo, ale wahania będą znacznie mniejsze. Posługując się pojęciem próbkowania, możemy powiedzieć, że błąd próbkowania jest tym większy, im mniej liczne próbki.

Co z tych rozważań wynika dla naszego problemu? Popatrzmy na następujące dane.



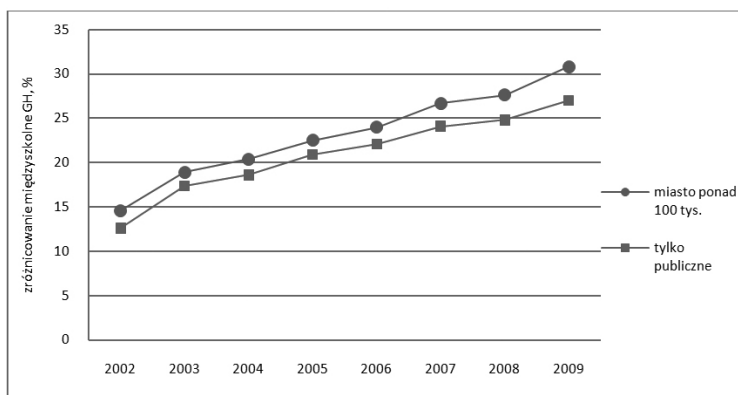
Wykres 4. Pierwszy kwartył, mediana i trzeci kwartył rozkładu liczby uczniów w szkole przystępujących do egzaminu gimnazjalne. Na górze dla kraju, na dole dla miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców

W latach 2002-2009 obserwujemy dynamiczny spadek wielkości gimnazjach. W 2002 roku medialne gimnazjum w skali całego kraju miało 75 absolwentów, w 2009 już tylko 55! W dużych miastach odpowiednio 105 i 67! Jest to efekt dwóch procesów: spadku liczby uczniów oraz (paradoksalnego) wzrostu liczby gimnazjów (w latach 2002 -2009 przybyło netto 897 gimnazjów; w dużych miastach przybyło znacznie mniej – około 90 gimnazjów).

Widzimy więc, że zaistniały statystyczne warunki do wzrostu wariancji międzyszkolnej na drodze czysto artefaktualnej. Czy to jest zatem wyjaśnienie naszego szokującego odkrycia? Nie, a w każdym razie w niewielkim tylko stopniu. Przymawiają za tym następujące argumenty. Po pierwsze, wybór sposobu szacowania wariancji międzyszkolnej od razu uwzględnił to niebezpieczeństwo (model ANOVA z efektami losowymi, a nie stałymi). Po drugie, gdyby decydujące znaczenie dla wielkości wskaźnika zróżnicowania gimnazjów miała liczba uczniów, należałoby się spodziewać wysokich wartości tego wskaźnika w segmencie gimnazjów wiejskich. W końcu, choć w małych i średnich miastach obserwujemy podobny do dużych miast spadek wielkości gimnazjów, dynamika procesów różnicowania się gimnazjów jest w tych segmentach zdecydowanie niższa.

Czy wzrost zróżnicowania gimnazjów jest spowodowany rozwojem sektora szkół niepublicznych?

Pierwsze wyjaśnienie dynamiki różnicowania się gimnazjów w dużych miastach, które rozpatrzemy, odwołuje się do ilościowego rozwoju segmentu szkół niepublicznych. Choć w skali całego kraju szkoły niepubliczne to statystyczny margines, to w dużych miastach do niepublicznych gimnazjów w 2002 roku uczęszczało 3% absolwentów, a w 2009 roku 6%. Może to rzutować na dynamikę interesującego nas zjawiska, choć skala naszej zmiennej niezależnych od razu pozwala przewidzieć, że nie będzie to wyjaśnienie kluczowe. Popatrzmy na poniższy wykres.

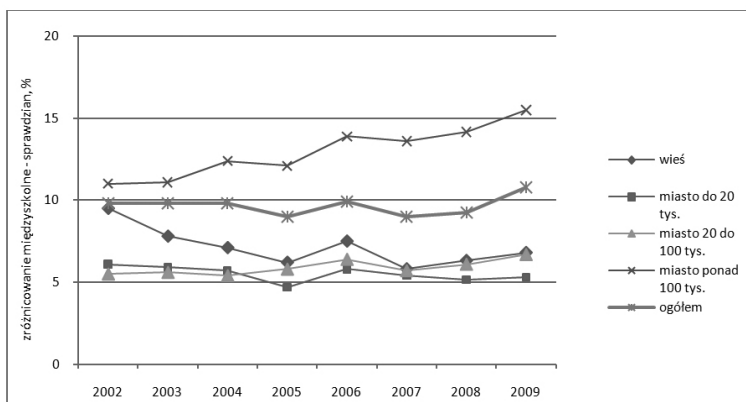


Wykres 5. Porównanie oszacowania zróżnicowania gimnazjów w dużych miastach dla całej populacji i z wyłączeniem szkół niepublicznych

Zgodnie z oczekiwaniem rozwój segmentu szkół publicznych odpowiada za dynamikę różnicowania się wielkomiejskich gimnazjów, ale w niewielkim stopniu. Dla szkół publicznych dynamika spada o ok. 2 pp w skali całego analizowanego okresu.

Czy wzrost zróżnicowania gimnazjów jest spowodowany procesami segregacji przestrzennej?

Kolejne wyjaśnienie procesów różnicowania się gimnazjów odwołuje się do zjawiska postępującej, silnej segregacji przestrzennej ludności w miastach. Segregacja przestrzenna zwana też segmentacją lub gettyzacją, może być wyjaśnieniem obserwowanej dynamiki różnicowania. Prostej testu empirycznego dla tej hipotezy dostarczyć może analiza procesów różnicowania się szkół na poziomie podstawowym. Odpowiednie dane przedstawia poniższy wykres.



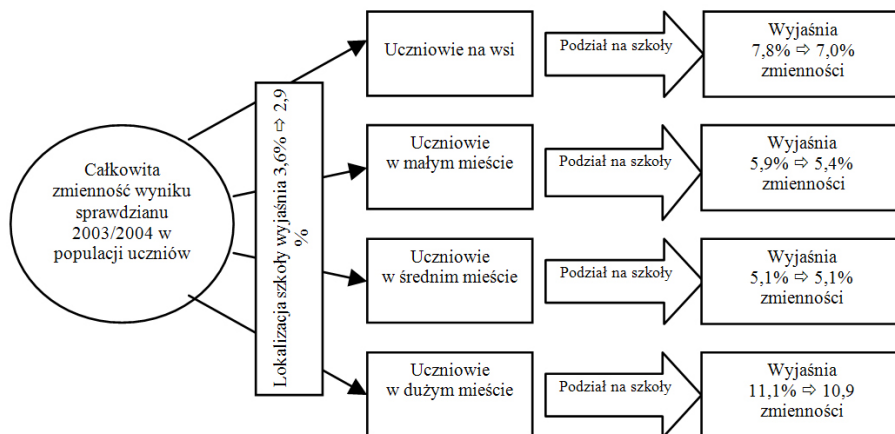
Wykres 6. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników sprawdzianu w latach 2002-2009

Ogólny wzór zjawiska na poziomie szkoły podstawowej jest podobny do tego dla gimnazjów. Widzimy jednak duże różnice ilościowe. Zarówno poziom zróżnicowania szkół jak i przede wszystkim dynamika tego zjawiska jest na radykalnie niższym poziomie. Popatrzmy na najbardziej nas interesujący segment szkół wielkomiejskich. Jak pamiętamy w 2009 roku zróżnicowanie gimnazjów wyniosło ok. 32%. Wartość tę należy porównać z poziomem zróżnicowania szkół podstawowych trzy lata wcześniej, czyli w 2006 roku. Wskaźniki przybiera wartość 14%, czyli o 18pp mniej, niż w wypadku gimnazjów. Ponieważ szkoły podstawowe są bardziej „podatne” na wpływ procesów segregacji przestrzennej (mniejsze rejony działania) niż gimnazja, wskazuje to na raczej niewielki udział tego czynnika w procesie różnicowania się wielkomiejskich gimnazjów. Kieruje to naszą uwagę ku procesom selekcji i autoselekcji na progu gimnazjum.

Czy zróżnicowanie gimnazjów jest spowodowane segregacjami na progu gimnazjum?

Analizując, na ile procesy różnicowania się gimnazjów są efektem selekcji i autoselekcji na progu gimnazjum, posłużymy się zbiorczym pojęciem segregacji (por. Dolata 2008). Punkt pierwszy analizy to sprawdzenie, na ile zróżnicowane okazały się szkoły podstawowe, które opuściła dana kohorta uczniów. Przeanalizujemy dwie kohorty: absolwentów SP 2003 i 2004 roku.

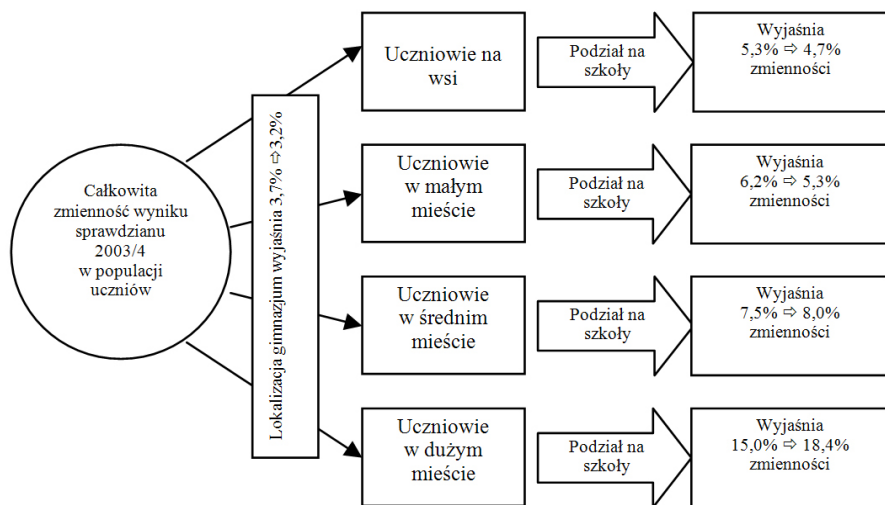
Poniższy wykres pokazuje, na ile - przy kontroli lokalizacji szkoły - system szkół podstawowych jest zróżnicowany ze względu na wyniki sprawdzianu (analiza na bazie połączonych wyników sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego; w skali kraju ok. 7% braków danych).



Schemat 1. Zróżnicowanie szkół podstawowych ze względu na wyniki sprawdzianu. Oszacowania wskaźników dla kohorty 2003 (pierwsza wartość) i 2004 roku (druga wartość)

Przyjrzyjmy się zróżnicowaniu międzyszkolnemu. W analizowanym okresie 2003-2004 spada nieznacznie zróżnicowanie szkół wiejskich. W wypadku szkół miejskich w analizowanym okresie nie obserwujemy żadnych znaczących zmian.

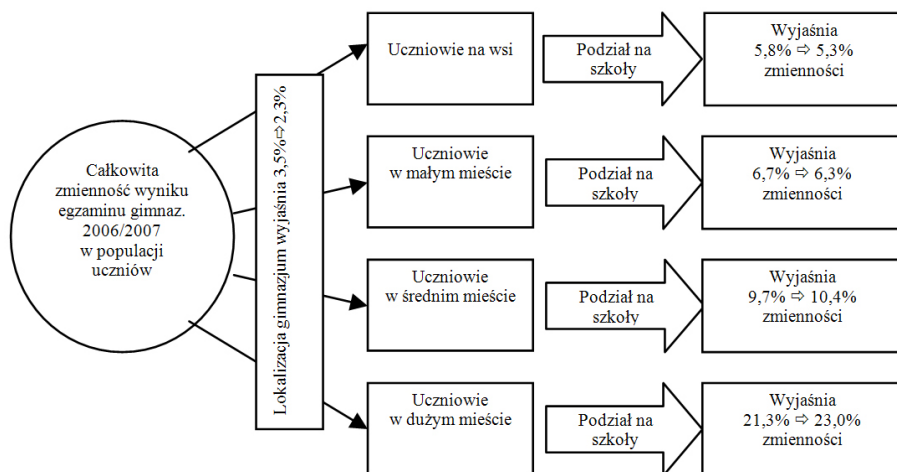
Przechodzimy do drugiego, najważniejszego etapu naszej analizy. Ze szkół podstawowych interesujące nas kohorty uczniów we wrześniu 2003 lub 2004 roku trafiła do gimnazjów. Jak silna jest segregacja międzyszkolna ze względu na uprzednie osiągnięcia? Statystyczna metoda szacowania segregacji jest analogiczna do badania zróżnicowania szkół ze względu na wyniki kształcenia. Szacunek segregacji międzyszkolnych obarczony jest błędem, spowodowanym tym, że w bazie danych egzaminacyjnych mamy informację o tym, do której szkoły i klasy uczęszczał uczeń, gdy kończył, a nie rozpoczął naukę w szkole. Wielkość tego błędu trudno oszacować, brak bowiem informacji o migracji międzyszkolnej w trakcie nauki w gimnazjum. Wyniki analizy procesów segregacji w gimnazjach przedstawia poniższy schemat.



Schemat 2. Segregacja międzyszkolna ze względu na wyniki sprawdzianu na progu gimnazjum. Oszacowania wskaźników dla kohorty 2003 (pierwsza wartość) i 2004 roku (druga wartość)

W segmencie gimnazjów wiejskich obserwujemy nieznaczny spadek poziomu segregacji międzyszkolnej. W wypadku gimnazjów dynamika jest dodatnia. Obserwujemy wzrost poziomu segregacji międzyszkolnej o 3 punkty procentowe.

Trzeci etap analizy to pomiar zróżnicowania gimnazjów ze względu na wyniki na egzaminie gimnazjalnym w roku 2006 i 2007. Upływają trzy lata, czy gimnazja są mniej zróżnicowane, niż by to wynikało z poziomu segregacji na progu szkoły? Spójrzmy na kolejny schemat.



Schemat 3. Zróżnicowanie gimnazjów ze względu na wyniki egzaminu. Oszacowania wskaźników dla kohorty 2003 (pierwsza wartość) i 2004 roku (druga wartość)

Co przyniosła analiza losów dwóch kohort absolwentów szkoły podstawowej z punktu widzenia procesów segregacji i różnicowania się gimnazjów? Podsumowując wyniki powyższych analiz można sformułować następujące twierdzenia:

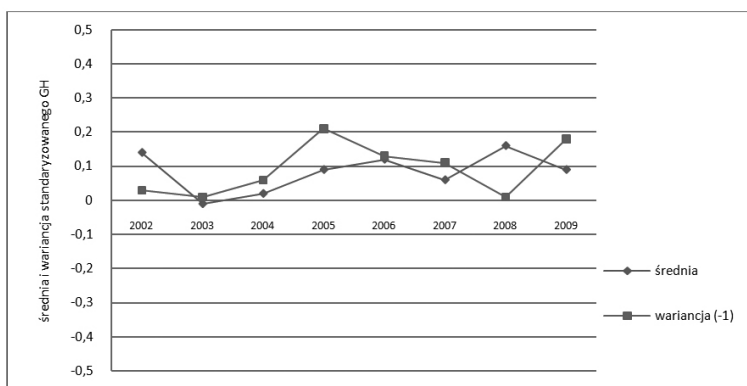
1. Przejście uczniów ze szkół podstawowych do gimnazjów wiąże się w segmencie placówek wiejskich ze spadkiem zróżnicowania międzyszkolnego. Oznacza to, że w wypadku placówek wiejskich przejście uczniów ze szkoły podstawowej do gimnazjum oznacza „lepsze wymieszanie” dzieci o różnym poziomie uprzednich osiągnięć i większe prawdopodobieństwo spotkania się w jednej szkole ucznia słabego i dobrego.
2. Przejście uczniów ze szkół podstawowych do gimnazjów wiąże się w segmencie szkół zlokalizowanych w dużych miastach ze wzrostem zróżnicowania międzyszkolnego. Oznacza to, że w wypadku gimnazjów w dużych miastach przejście uczniów ze szkoły podstawowej do gimnazjum oznacza nasilenie segregacji dzieci ze względu na poziom uprzednich osiągnięć szkolnych i niższe prawdopodobieństwo spotkania się w jednej szkole ucznia słabego i dobrego.
3. W segmencie gimnazjów zlokalizowanych w średnich i dużych miastach trzy lata nauki w gimnazjum oznaczają - w stosunku do poziomu segregacji ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne uczniów na progu gimnazjum- wzrost zróżnicowania międzyszkolnego. W segmencie gimnazjów zlokalizowanych w dużych miastach efekt różnicowania przewyższa poziom segregacji o 7-10 punktów procentowych.

Co z powyższych analiz wynika dla naszych rozważań? Dla procesów różnicowania się gimnazjów wielkomiejskich kluczowe znaczenie ma segregacja na progu tej szkoły. W mniejszym, ale też znaczącym stopniu do różnicowania się gimnazjów przyczynia się skorelowane z procesami segregacji na wejściu różnicowanie się efektywności nauczania w poszczególnych gimnazjach.

Mechanizm różnicowania się gimnazjów – studium przypadku

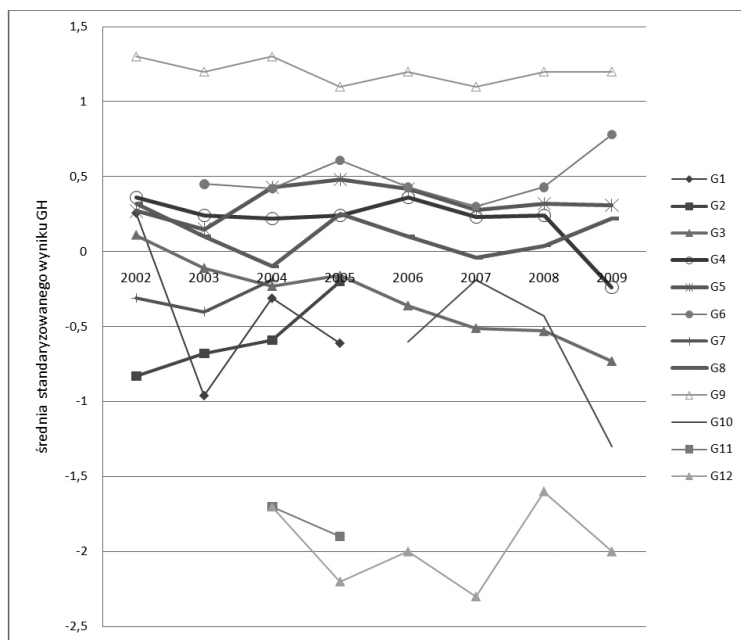
Kolejne analizy przybliżają nas – tak mogłoby się zdawać -do rozumienia procesu różnicowania się gimnazjów. W oczywisty sposób nasuwa się hipoteza zwana zasadą św. Mateusza – ci, którzy mają dużo, dostaną jeszcze więcej, tym, którzy niewiele mają, zostanie jeszcze odjęte. Szkoły z wysokimi wynikami z każdym rokiem uzyskują coraz wyższe wyniki, słabe, spadają w egzaminacyjnych rankingach jeszcze niżej. Choć obraz to przekonujący, to czy prawdziwy? By tę hipotezę zweryfikować, należy w analizach zejść „niżej”, zacząć śledzić losy konkretnych szkół. Podejmiemy taką próbę na jednym przypadku.

Miasto X to średniej wielkości miasto, około 60 tys. mieszkańców. Średni wynik egzaminacyjny (GH) w latach 2002-2009 jest dość stabilny i mieści się w przedziale $0 \pm 0,16$ (wyniki standaryzowane w skali kraju, średnia 0, odchylenie standardowe 1). Również wariancja wyników jest dość stabilna i mieści się w przedziale $1,01 \div 1,18$.



Wykres 7. Średnia i wariancja GH w latach 2002-2009 w mieście X

W mieście X obserwujemy wysoki poziom zróżnicowania gimnazjów i bardzo dużą dynamikę tego procesu: od 23% w 2002 roku do 46% w 2009 roku. Spróbujmy zrozumieć, jak do tego doszło. Poniższy wykres pokazuje „losy” gimnazjów w tym mieście.



Wykres 8. Średnie wyniki GH w gimnazjach w mieście X w latach 2002-2009. Brak punktu oznacza brak absolwentów w danym roku

Na wykresie grubą linią zaznaczono gimnazja największe (ponad 150 absolwentów), linie średniej grubości symbolizują gimnazja średnie (około 100 absolwentów), cienka linia to gimnazja małe.

Pierwsza refleksja, to złożoność obrazu. Szokuje niestabilność „rynku”. W dość krótkim okresie 3 gimnazja „zniknęły” z rynku, 3 pojawiły się, a jedna szkoła jak meteor przemknęła przez edukacyjny rynek miasta X. Z kolei trzy molochy (gimnazjum G4, G5 i G8) mimo drobnych przetasowań trzymają się dość blisko siebie. Na pierwszy rzut oka nie widać, jak doszło do tak gwałtownego wzrostu wariacji międzyszkolnej. Dopiera staranna analiza podsuwa wyjaśnienie. Wyjściowy, dość wysoki poziom zróżnicowania gimnazjów to „zasługa” głównie dwóch szkół. Małego, elitarnego gimnazjum G9, oraz wyraźnie „gettowego” G2. Wzrost zróżnicowania jest natomiast efektem trzech przynajmniej „zjawisk”. Po pierwsze, na rynku pojawiają się nowe, małe gimnazja. Jeżeli G2 nazwalibyśmy w 2002 roku gimnazjum gettowym, to jaką etykietę nadać G12 lub meteorowi G11? Średnie o około 2 odchylenia standardowe niższe niż przeciętna w kraju, dystans do elitarnego G9 rzędu 3 odchylen standardowych, to wyniki trudne do pojęcia. Po drugie, dwie szkoły coraz wyraźniej zaczynają odstawać od średniej w mieście X. G3, szkoła średniej wielkości, dość konsekwentnie zmierza ku wynikom zdecydowanie poniżej przeciętnej. Rozpoczynające w 2006 roku zmagania z egzaminem gimnazjalnym G10 od 2007 znalazło się na równi pochyłej. Po trzecie, od 2007 roku G6 zaczęło skuteczną pogoń za elitarnym G9. Na koniec zwróćmy uwagę na gimnazjum G2. Jakie siły rynkowe (?) zmiotły to gimnazjum? Dlaczego zlikwidowano szkołę, która tak spektakularnie wydobyła się z edukacyjnego dołka?

Studium przypadku miasta X, pokazuje, że prosta, a przez to pociągająca, hipoteza wyjaśniająca różnicowanie się gimnazjów jako efekt działania edukacyjnej zasady św. Mateusza, pewnie będzie trudna do obrony. Studium przypadku oczywiście nie pozwala na żadne uogólnienie, ale widać, że nie będzie łatwo. Badacza zjawisk różnicowania się gimnazjów czeka niełatwe śledztwo. Musi dawać do myślenia fakt, że w latach 2002-2009 w skali kraju powstało 1500 (!) nowych gimnazjów, 600 uległo likwidacji.

Zaprezentowane wyniki to nie koniec badawczych poszukiwań, a dopiero początek. To co wiemy, pozwala dopiero wyobrazić sobie ogrom zadań badawczych, które należy podjąć, by zacząć rozumieć proces różnicowania się gimnazjów.

Bibliografia:

1. Dolata R. (2008) *Szkoła-segregacje-nierówności*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
2. Gill B., P., Timpane P., Ross K., E., Brewer D., J. (2001) *Rhetoric versus reality: What we know and what we need know about vouchers and charter schools*. Santa Monika, RAND Distribution Services.
3. Herczyński J., Herbst M. (2005) *School Choice and Student Achievement. Evidence from Poland*. Warsaw University.
4. Hoxby C. M. (1994) *Does Competition Among Public Schools Benefit Students nad Taxpayers?* Working Paper No 4979, NBER.
5. Levin H., M. (1998) *Educational Vouchers: Effectiveness, Choice and Costs*. Journal of Policy Analysis and Management, 17 (3).
6. Riordan C. (2004) *Equality and achievement*. Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.
7. Therborn G. (2006) *Meaning, Mechanisms, Patterns, and Forces; An Introduction. W: Inequalities of the World. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*. Verso.