

7. Edukacja a spójność społeczna

7.1. Spojrzenie na spójność społeczną

Wykształcenie i kompetencje są ważnym wyznacznikiem szans życiowych.

Złożoność życia społecznego, zmiany technologiczne i inne wyzwania, z którymi zmierzają się w najbliższych dziesięcioleciach społeczeństwa, będą przyczyniać się do wzmacniania relacji między edukacją a spójnością społeczną.

W integralnym spojrzeniu na system edukacji, łączącym różne cele realizowane wspólnie przez państwo, podkreśla się konieczność dbania o to, by indywidualne szanse na dobrą edukację były niezależne od sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej.

Wykształcenie i kompetencje są ważnym wyznacznikiem szans życiowych. To właśnie z tego względu edukację traktuje się jako jeden z podstawowych instrumentów zwiększania szans na rynku pracy i przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego. Jak pokazano w następnym rozdziale, posiadanie odpowiednich kompetencji pełni coraz ważniejszą rolę na rynku pracy. Ma ono także szerszy wymiar, wiążący się z uczestnictwem w życiu społecznym i obywatelskim oraz szeroko rozumianą jakością życia. Złożoność życia społecznego, zmiany technologiczne i inne wyzwania, z którymi zmierzają się w najbliższych dziesięcioleciach społeczeństwa, będą przyczyniać się do wzmacniania relacji między edukacją a spójnością społeczną.

Prawo do edukacji jest współcześnie traktowane jako jedno z podstawowych praw społeczno-ekonomicznych gwarantowanych przez państwo. Coraz częściej podkreśla się, że nie chodzi jedynie o umożliwienie coraz większej liczbie osób uzyskania świadectwa lub dyplomu, ale o zdobycie przez nich określonego zasobu wiedzy i umiejętności. Zakres umiejętności, które powinny być efektem powszechnej edukacji, postrzega się przy tym szeroko, co odzwierciedla uzgodniona w Unii Europejskiej lista kompetencji kluczowych, obejmująca porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturalną. Istotą wyodrębnienia tych kompetencji jest przekonanie, że decydują one o możliwości uczestniczenia w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim – służąc nie tylko powodzeniu jednostek, ale też przyczyniając się do budowania kapitału społecznego i rozwoju gospodarczego.

W integralnym spojrzeniu na system edukacji, łączącym różne cele realizowane wspólnie przez państwo, podkreśla się konieczność dbania o to, by indywidualne szanse na dobrą edukację były niezależne od sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej. Spójności społecznej służą działania poprawiające jakość nauczania, przyczyniając się do poprawy umiejętności wszystkich uczniów, jak i działania ukierunkowane na konkretne grupy uczniów i czynniki ryzyka. Ten drugi rodzaj działań może dotyczyć uczniów zagrożonych ryzykiem osiągnięcia niskich wyników np. pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zamieszkujących tereny wiejskie czy imigrantów – może też dotyczyć uczniów, którzy osiągają z różnych przyczyn słabe wyniki w nauce lub mają zdiagnozowane specjalne potrzeby edukacyjne. Oczekuje się, że działanie instytucji edukacyjnych będzie przyczyniać się do integracji społecznej grup i osób marginalizowanych oraz że wobec tych osób prowadzone będzie ukierunkowane wsparcie. Upowszechnia się także pogląd, że to system edukacyjny powinien dostosowywać się do potrzeb tych osób, a nie odwrotnie, co znajduje wyraz w postulatcie promowania edukacji inkluzyjnej (włączającej).

Spójność społeczna nie jest stanem, który można osiągnąć raz na zawsze. Budowanie spójności społecznej opiera się raczej na procesie dążenia do eliminacji nierówności, które pojawiają się zawsze tam, gdzie występuje niejednakowy rozkład dóbr, bądź ograniczony dostęp do korzystania z nich. Podstawową barierą oddziałującą na proces edukacji jest nierówny rozkład w społeczeństwie zasobów sprzyjających uczeniu się i uczestnictwu w edukacji. Zasoby te mają zarówno charakter materialny, jak i kulturowy. Zasoby materialne pozwalają części rodzin pokryć dodatkowe koszty związane z nauką (np. indywidualne zajęcia dodatkowe, płatną szkołę), a także zapewnić dzieciom dostęp do dóbr ułatwiających rozwój i zdobywanie wiedzy (np. prasa, książki, Internet). Wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców stwarza lepsze warunki rozwoju umiejętności (np. językowych czy umiejętności czytania) już we wczesnym dzieciństwie, przez co już na starcie edukacji szanse są nierówne. Zasoby kulturowe, wiążące się z przynależnością rodziny dziecka do określonego środowiska społecznego, ułatwiają także dostosowanie się do reguł i wymagań szkolnych. Ważną rolę odgrywają także aspiracje i oczekiwania rodziców oraz sposób, w jaki rodzice włączają się w proces uczenia się. Zasoby te w istotny sposób wpływają na osiągnięcia edukacyjne, co sprawia, że tworzy się błędne koło, którego siły odśrodkowe systematycznie przyczyniają się do wyrzucania wciąż tych samych grup i jednostek (i ich rodzin) na margines życia społecznego. Pozwala to wyodrębnić różne grupy ryzyka, które w różnym stopniu i z odmiennych przyczyn są zagrożone ograniczonym dostępem do edukacji oraz trudnościami w osiągnięciu satysfakcjonujących wyników w nauce. Zwraca też uwagę na fakt, że zmieniające się społeczne otoczenie edukacji stanowi istotny kontekst działania systemu edukacji.

Zagrożenie ubóstwem i wykluczeniem społecznym dzieci w Polsce

Podstawowym kontekstem budowania spójności społecznej są istniejące nierówności społeczne. Wyniki badań pokazują, że ubóstwo dzieci i inne przejawy wykluczenia społecznego negatywnie wpływają na rozwój emocjonalny i intelektualny, ograniczając możliwości rozwijania kapitału kulturowego i społecznego. Nierówności dochodowe i inne formy zróżnicowania wpływają na procesy zachodzące w edukacji i rezultaty osiągnięte przez uczniów.

W analizach ubóstwa i wykluczenia społecznego podkreśla się, że w Polsce zagrożone ubóstwem są przede wszystkim gospodarstwa domowe z dziećmi i młodzieżą. W kilku opublikowanych w ostatnich latach raportach Polska jest wymieniana jako jeden z tych krajów Unii Europejskiej i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, w których problem zagrożenia ubóstwem dzieci jest szczególnie dotkliwy.

Wyniki Europejskiego Badania Dochodów i Warunków Życia Ludności (EU-SILC, 2005) pokazały, że w 2004 r. w niedostatku żyło w Polsce aż 30% osób w wieku do 18 lat (granica ubóstwa jest próg 60% krajowej mediany rozporządzalnego dochodu w danym kraju, którego wartość szacuje się na podstawie dochodów w gospodarstwie domowym dla poszczególnych kategorii osób mieszkających w gospodarstwie). W kolejnych latach odsetek ten obniżył się do 22% (EU-SILC, 2009), zbliżając się do średniej europejskiej. Według danych GUS w gospodarstwach, których wydatki były niższe od minimum egzystencji, żyło w 2008 r. ponad 8% osób poniżej 18. roku życia, czyli blisko 588 tys. z ok. 7,34 mln osób w tym wieku. Główne determinanty ubóstwa to brak pracy oraz wykonywanie niskopłatnej pracy na stanowiskach robotniczych, niski poziom wykształcenia, zamieszkiwanie na wsi oraz struktura gospodarstwa domowego, w tym wielodzietność (co wiąże się głównie z relatywnie niskim poziomem wykształcenia i niskimi dochodami w tych gospodarstwach).

Wskaźniki opierające się na dochodach i wydatkach gospodarstw domowych pomijają ważne aspekty rzeczywistej sytuacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Z tego względu coraz powszechniej stosuje się też inne wskaźniki pokazujące np. ograniczenia w dostępie do opieki zdrowotnej, edukacji, kultury czy zaspokojenia podstawowych potrzeb. W przypadku dzieci i młodzieży, biedzie towarzyszą takie przejawy zaniedbania, jak: niedożywienie, brak odpowiednich warunków mieszkaniowych, niezaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa czy potrzeb społecznych i kulturowych (Warzywoda-Kruszyńska, 1999; Tarkowska, 2006).

Edukacja zapewnia mobilność w ramach struktury społecznej, stwarzając szansę identyfikacji i rozwijania indywidualnych talentów, promowania osób szczególnie uzdolnionych na wyższe szczeble edukacji oraz odpowiednie ich umiejscowienie na rynku pracy. Działanie systemu edukacji jest pod tym względem zawodne. Zróżnicowanie zasobów materialnych i kulturowych dzieci tworzy lepsze warunki zdobywania wykształcenia przez dzieci wywodzące się z pewnych kategorii społecznych. W rywalizacji tej dzieci z rodzin gorzej sytuowanych napotykają na bariery na drodze do wykształcenia. Stan ten określa się mianem nierówności edukacyjnych. Działania zmierzające do redukcji tych nierówności opierają się w pierwszym rzędzie na diagnozie ich rozmiarów. Ponieważ istnienie nierówności edukacyjnych jest współcześnie faktem powszechnie uznanym i niepodlegającym dyskusji, to równie ważna jest identyfikacja barier i mechanizmów w ramach systemu edukacji, które w największym stopniu różnicują szanse dzieci, i które mogłyby być obszarem oddziaływań polityki edukacyjnej.

Celem tego rozdziału jest pokazanie rozmiarów nierówności edukacyjnych, które można traktować jako podstawową przeszkodę w budowaniu spójności społecznej przez edukację. Podkreślenie tego aspektu relacji między edukacją a spójnością społeczną ma fundamentalne znaczenie i, niestety, jest niezbyt często podejmowane w debacie publicznej. Rozdział zwraca także uwagę na sytuację wybranych kategorii społecznych, które są zagrożone niskimi osiągnięciami edukacyjnymi. W rozdziale podjęto także próbę zestawienia działań ukierunkowanych na wyrównywanie szans – podejmowanych zarówno w ramach polityki edukacyjnej, jak i polityki społecznej.

Rozdział podzielono na trzy części. W podrozdziale 7.2. zilustrowano skalę nierówności edukacyjnych – posługując się przykładem jednej z najważniejszych zmiennych wpływających na osiągnięcia edukacyjne: jaką jest wykształcenie rodziców. Skupia ono w sobie zarówno aspekt zróżnicowania materialnego – jak pokazano w następnym rozdziale, wykształcenie ma wymierny związek z powodzeniem na rynku pracy, jak i aspekt kulturowy: rodzice o wyższym poziomie wykształcenia wyróżniają się nie tylko pod względem kapitału ekonomicznego, ale także pod względem kapitału kulturowego. Podrozdział ten pokazuje także problem zróżnicowania międzyszkolnego wyników uczniów, który można traktować jako ważny wskaźnik zapewniania równości szans w edukacji. W podrozdziale 7.3. omówiono te czynniki i grupy ryzyka, które najczęściej wymienia się w kontekście spójności społecznej: miejsce zamieszkania, widziane głównie przez pryzmat różnic między miastem i wsią, płeć, przynależność do mniejszości etnicznej, imigranckiej oraz ograniczenie sprawności. Omawiając każdy z czynników starano się – w miarę dostępności danych – pokazać obraz sytuacji wyjściowej, procesy zachodzące w systemie edukacji, a także ich efekt, widziany przez pryzmat osiągnięć edukacyjnych i społecznych oraz

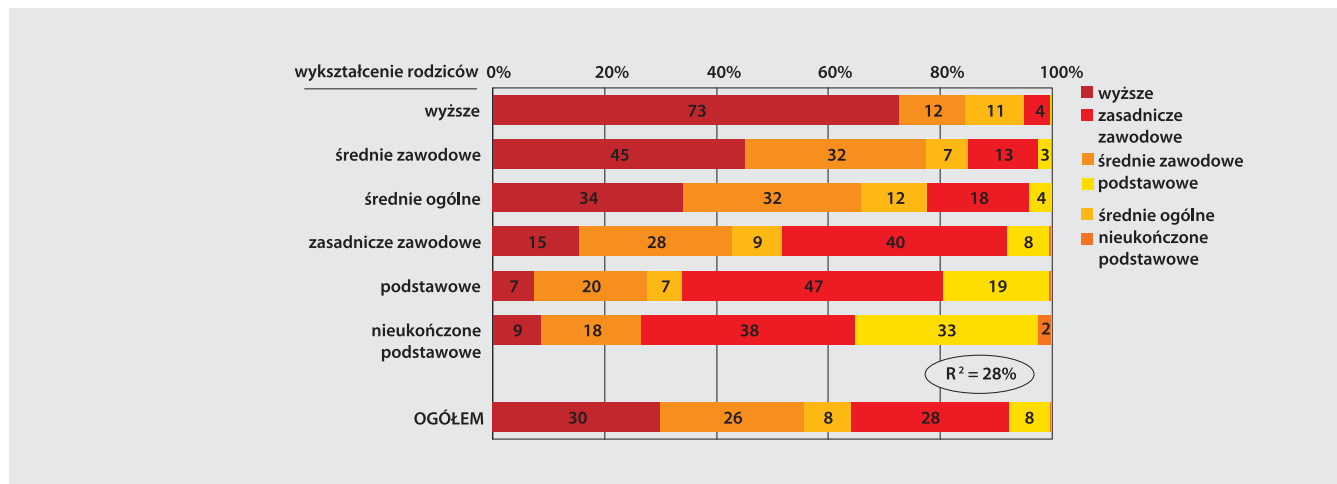
sytuacji na rynku pracy. W ostatnim podrozdziale przedstawiono podejmowane w Polsce działania i programy rządowe, ukierunkowane na wyrównywanie szans. Główne wnioski z przeprowadzonych analiz zestawiono w podsumowaniu.

7.2. Nierówności edukacyjne

7.2.1. Rozmiary nierówności edukacyjnych w Polsce

Ocena rozmiarów nierówności edukacyjnych stanowi podstawowy punkt wyjścia działań prowadzących do wyrównywania szans kształcenia. Oceny takiej najlepiej dokonać zestawiając ze sobą osiągnięcia edukacyjne młodzieży wywodzącej się z różnych środowisk. Jako wskaźnik proedukacyjnego potencjału środowiska wychowania najczęściej przyjmuje się wykształcenie rodziców. Z jednej strony odzwierciedla ono materialne zróżnicowanie rodzin, gdyż wykształcenie w dużym stopniu warunkuje dochody. Z drugiej zaś strony wykształcenie sprzyja aspiracjom edukacyjnym rodziców wobec dzieci. Rodzice wykształceni są bowiem świadomi korzyści związanych z wykształceniem i starają się motywować dzieci do osiągnięcia przynajmniej takiego wykształcenia, jakie sami uzyskali. Wyniki takiej analizy przedstawione zostały na wykresie 7.1. Obejmuje ona osoby w wieku 25–34 lata, co do których założyć można, że zakończyły już naukę w systemie szkolnym. Zarazem są to osoby, których kariery edukacyjne przypadają – przynajmniej w swojej znacznej części – na lata po przełomie systemowym. Można więc uznać, że prezentowana sytuacja stanowi aktualny obraz badanego zjawiska.

Wykres 7.1. Wykształcenie osób w wieku 25–34 lata ze względu na poziom wykształcenia rodziców



Źródło: badanie „Kształcenie Dorosłych 2006” (GUS). Obliczenia własne. Liczebność próby badanych w wieku 25–34 lata wyniosła 6329 osób. W badaniu osobno pytano o wykształcenie ojca i matki. Cechę „wykształcenie rodziców” skonstruowano biorąc pod uwagę wyższy z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

W Polsce osiągnięte wykształcenie zależy w znacznym stopniu od wykształcenia rodziców. Gdy przynajmniej jedno z rodziców skończyło wyższą uczelnię, to szanse uzyskania wykształcenia wyższego wynoszą 73%. Szanse te maleją, gdy rodzice nie mają wykształcenia wyższego.

W Polsce osiągnięte wykształcenie zależy w znacznym stopniu od wykształcenia rodziców. Gdy przynajmniej jedno z rodziców skończyło wyższą uczelnię, to szanse uzyskania wykształcenia wyższego wynoszą 73%. Szanse te maleją, gdy rodzice nie mają wykształcenia wyższego. Jeśli jedno z rodziców ma co najwyżej wykształcenie średnie ogólne, to szanse skończenia studiów kształtują się na poziomie 34%, czyli dwukrotnie niższym. Minimalne są szanse osób, których rodzice mają jedynie wykształcenie podstawowe. Jedynie kilka procent z nich może liczyć na to, że uda im się ukończyć wyższą uczelnię.

Łączną siłę wpływu pewnej cechy społecznej na inną przyjęto mierzyć za pomocą tak zwanego współczynnika determinacji¹. Określa on w procentach, w jakim stopniu jedna cecha determinuje wartości drugiej. Gdyby w rozpatrywanym przykładzie wartość współczynnika wyniosła 100%, to oznaczałoby, że wykształcenie rodziców całkowicie decyduje o poziomie wykształcenia uzyskanym przez ich dzieci (na przykład, wyższe uczelnie kończą tylko dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe, wykształcenie pomaturalne dostępne jest tylko dla dzieci, których rodzice ukończyli taką szkołę i tak dalej). Z kolei wartość współczynnika równa 0% oznaczałaby, że dostęp do poszczególnych poziomów wykształcenia jest taki sam, to znaczy nie zależy od wykształcenia rodziców (wtedy, niezależnie od wykształcenia rodziców, rozkład osiągniętego wykształcenia byłby w każdej kategorii taki sam jak

¹ Jest to odsetek wariancji zmiennej zależnej wyjaśniony na podstawie uwzględnionych predyktorów w modelu liniowym. Na ogół oznacza się go symbolem R^2 . Uwzględnienie tylko jednej zmiennej – wykształcenia rodziców umożliwi porównanie siły zależności na kolejnych etapach edukacji. Ponieważ w analizach nie uwzględniono innych ważnych czynników skorelowanych z wykształceniem i osiągnięciami edukacyjnymi (np. dochód czy zawód rodziców) uzyskane współczynniki determinacji nie pokazują jedynie wpływu samego wykształcenia, ale uwzględniają też częściowo wpływ innych zmiennych.

w rubryce „ogółem”). W przedstawionym przykładzie wartość współczynnika determinacji wyniosła 28%². Badacze zjawisk społecznych wiedzą, że jest to nie mało w porównaniu z innymi zależnościami istotnymi dla funkcjonowania społeczeństwa (np. wartość współczynnika determinacji dla zależności między wykształceniem a wynikami testu inteligencji ogólnej (matryc Ravena) wynosi 15%, a dla zależności między dochodem gospodarstwa a wykształceniem respondenta 19%; zob. Sawiński, 2010).

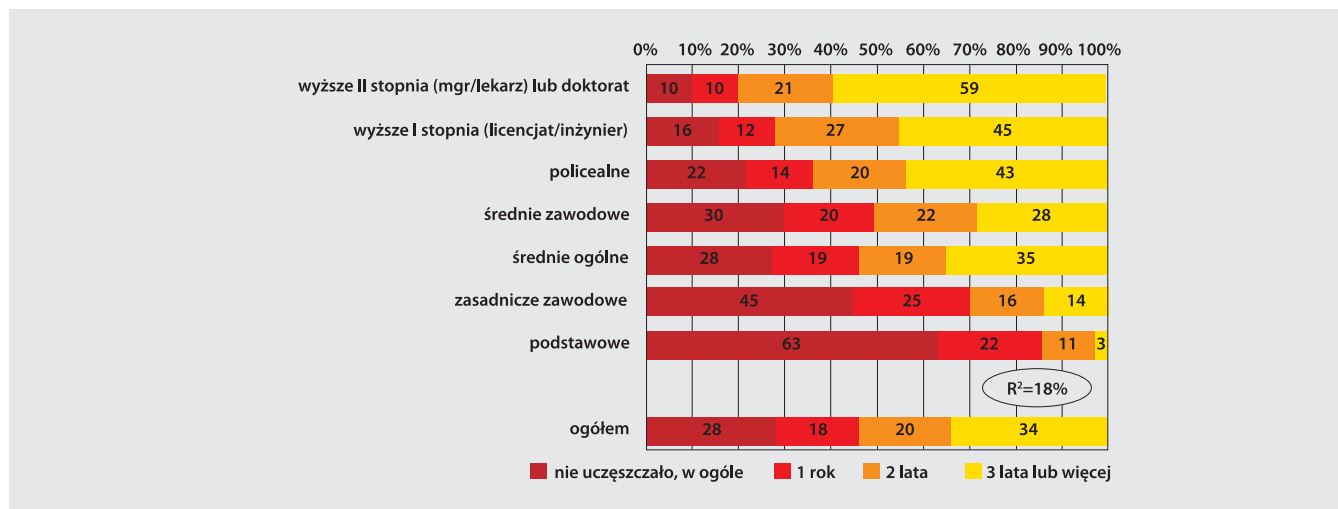
Powstaje pytanie, które z zasad organizacji systemu szkolnego w największym stopniu tworzą nierówności edukacyjne w Polsce. Jak to się dzieje, że wykształcenie rodziców tak silnie wyznacza osiągnięcia edukacyjne ich dzieci? W Polsce nie mamy pełnych danych pozwalających dokładnie prześledzić nierówności edukacyjne na kolejnych etapach kariery edukacyjnej. Do wyjaśnienia tego zjawiska przydatne okazują się przede wszystkim wyniki międzynarodowego badania kompetencji uczniów PISA (edycja z 2006 roku). Badanie PISA z założenia obejmuje wyłącznie 15-latków, lecz w Polsce zakres badania został rozszerzony i zrealizowano je również w pierwszych i drugich klasach szkół ponadgimnazjalnych. Ponadto zgromadzono szereg innych wskaźników oceny kompetencji uczniów przez system szkolny, w tym wyniki sprawdzianu 6-klasisty, oceny semestralne z wybranych przedmiotów, a także wyniki egzaminu gimnazjalnego. W sumie dostarcza to danych na temat selekcji szkolnych dokonujących się od ostatniej klasy szkoły podstawowej do pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. Obraz ten uzupełnimy o dane obejmujące okres wychowania przedszkolnego oraz o wyniki badań dotyczących kontynuowania nauki po szkole średniej. Pozwoli to prześledzić wpływ kapitału kulturowego rodziny (wyrażonego poprzez wykształcenie rodziców) na osiągnięte wyniki i na decyzje edukacyjne podejmowane w kolejnych fazach kształcenia.

7.2.1.1. Oddziaływanie wykształcenia rodziców w kolejnych etapach kariery edukacyjnej

Wykształcenie rodziców jest czynnikiem, który silnie oddziałuje już w pierwszym kontakcie dzieci z systemem szkolnym. Z badań wiadomo, że uczestnictwo w opiece przedszkolnej wpływa na wyniki osiągnięte przez uczniów – znaczenie ma także liczba lat spędzonych w przedszkolu – co szczegółowo omówiono w rozdziale 5. Pozytywny wpływ przedszkola jest istotny zwłaszcza w przypadku dzieci rodziców o niskim statusie społeczno-ekonomicznym – dla których uczęszczanie do przedszkola może w pewnym stopniu kompensować braki w potencjale kulturowym domu rodzinnego. Niski poziom upowszechnienia opieki przedszkolnej oraz zróżnicowanie terytorialne upowszechnienia tej opieki każą przypuszczać, że poziom nierówności edukacyjnych jest na tym etapie znaczący. Z ustaleń Macieja Jakubowskiego i Ireny Topińskiej (2006) wynika, że odsetek dzieci objętych opieką przedszkolną wiąże się z poziomem zamożności gminy i jest silnie (negatywnie) skorelowany z poziomem ubóstwa w gminie. Najnowszych danych dotyczących związku między uczęszczaniem do przedszkola a wykształceniem rodziców dostarcza przeprowadzone w 2010 r. badanie uczniów pierwszych klas szkół podstawowych (wykres 7.2.). Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców rosną szanse dzieci na uczęszczanie do przedszkola. W rodzinach, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe magisterskie, większość dzieci uczęszczała do przedszkola przez trzy lata – zaledwie co dziesiąte dziecko nie uczęszczało w ogóle. Wśród dzieci osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym szanse na uczęszczanie do przedszkola miało 45% z dzieci, a jedynie 14% uczęszczało do przedszkola przez trzy lata.

Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców rosną szanse dzieci na uczęszczanie do przedszkola.

Wykres 7.2. Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej (przed rozpoczęciem nauki w tzw. zerówce) w kategoriach wykształcenia rodziców uczniów uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej w roku szkolnym 2009/10



² Odpowiada to korelacji uzyskanego wykształcenia z wykształceniem rodziców równej 0,53.

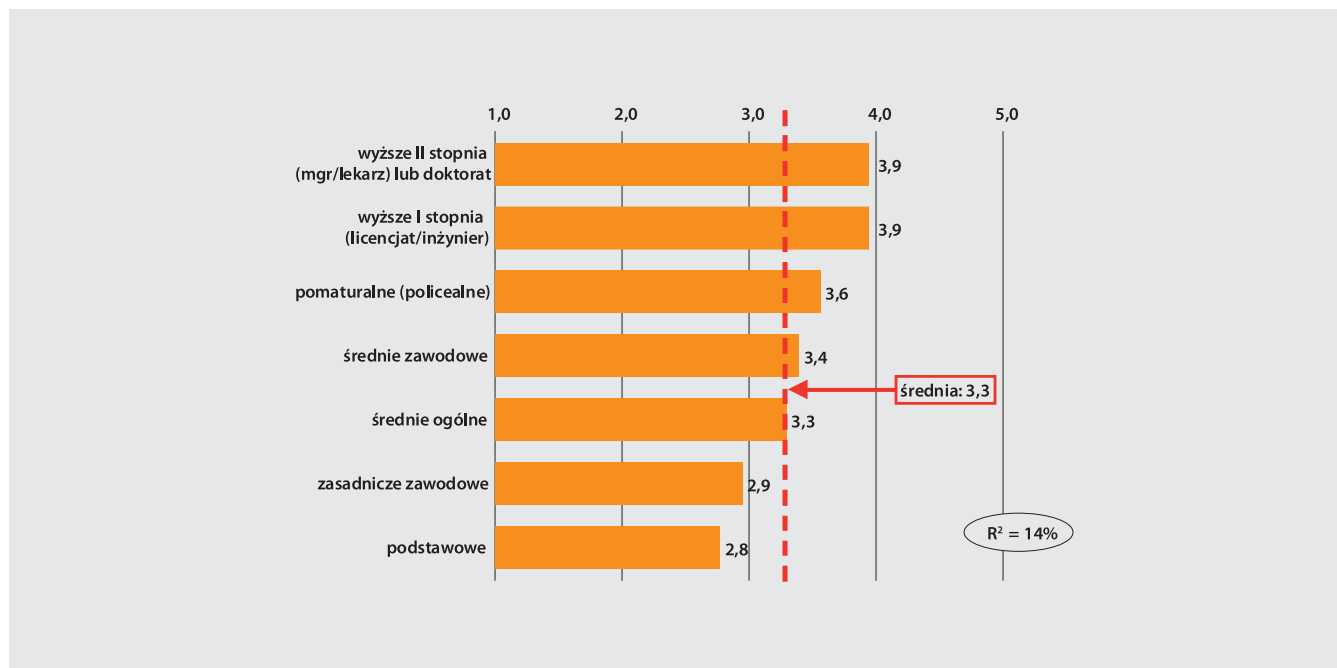
Warto przy tym pamiętać, że doświadczenie wychowania przedszkolnego może się w Polsce znacząco różnić: dzieci zamożniejszych rodziców mogą np. korzystać z oferty płatnych zajęć dodatkowych. Nie wnikając w tym miejscu w uwarunkowania ekonomiczne i kulturowe tego zjawiska oraz w dyskusję na temat edukacyjnej wartości edukacji przedszkolnej (szerzej omówionej w rozdziale 5 raportu) podkreślimy, że istnieją znaczące różnice we wzorach uczestnictwa w edukacji przedszkolnej – im wyższy poziom wykształcenia danej osoby, tym częściej dzieci korzystają z instytucjonalnych form opieki lub opłacanych opiekunek – wśród osób o niskim poziomie wykształcenia rzadsze jest uczęszczanie do przedszkoli i bardziej popularna jest opieka sprawowana przez współmałżonka/partnera lub krewnych (por. GUS, 2006). Różnice te mogą przekładać się na nierówności na kolejnych etapach edukacji.

Wykres 7.3. Wyniki sprawdzianu 6-klasisty w kategoriach wykształcenia rodziców uczniów kończących szkoły podstawowe



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 5153 uczniów. Analiza nie obejmuje uczniów, którzy po ukończeniu szkoły podstawowej nie kształcili się dalej. „Wykształcenie rodziców” odpowiada wyższemu z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Wykres 7.4. Średnie ocen z wybranych przedmiotów w kategoriach wykształcenia rodziców uczniów klas trzecich gimnazjów

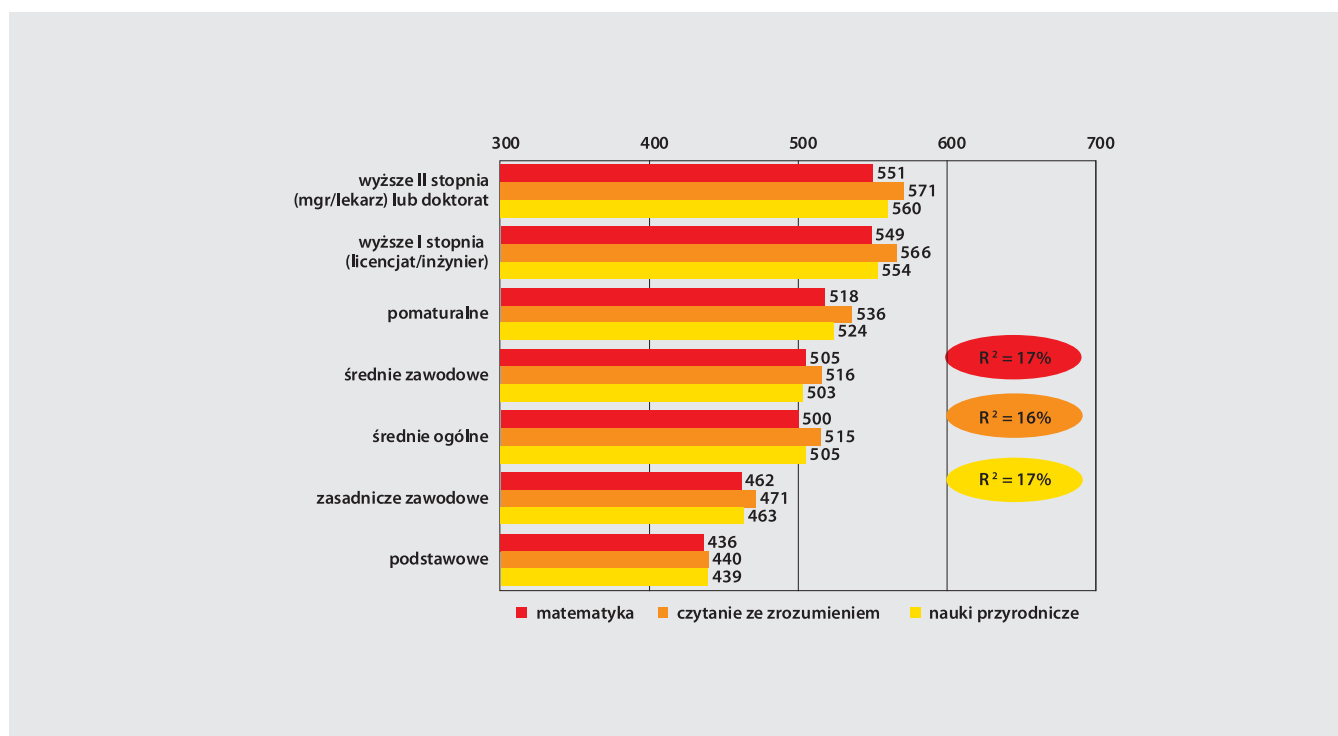


Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 5397 uczniów. Obliczono średnią ocen semestralnych z następujących przedmiotów: język polski, matematyka, chemia, biologia, fizyka, geografia. „Wykształcenie rodziców” odpowiada wyższemu z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Do zobrazowania nierówności edukacyjnych w dalszych etapach kształcenia wykorzystamy rezultaty egzaminów zewnętrznych. Na wykresie 7.3. przedstawiono wyniki sprawdzianu 6-klasisty pisanego przez uczniów kończących szkoły podstawowe. Łatwo zauważyć, że średnie uzyskanych wyników zależne są od poziomu wykształcenia rodziców: im poziom ten jest wyższy, tym średnia uzyskanych wyników jest wyższa. Wartość współczynnika determinacji równa 14% dowodzi, że związek ten jest znaczący. Wyniki sprawdzianu 6-klasisty odzwierciedlają więc nie tylko umiejętności nabyte w szkole podstawowej, lecz również poziom przygotowania szkolnego będący pochodną kapitału kulturowego rodziny.

Zróżnicowania te utrzymują się podczas dalszej nauki w gimnazjum. Na wykresie 7.4. prezentujemy średnie ocen z sześciu wybranych przedmiotów za pierwszy semestr trzeciej klasy. Można powiedzieć, że replikują one wzorec zależności wyników sprawdzianu 6-klasisty od wykształcenia rodziców. I w tym wypadku średnie układają się rosnąco zgodnie z poziomem wykształcenia rodziców. Identyczna jest też wartość współczynnika determinacji. Można powiedzieć, że gimnazja transmitują nierówności istniejące w momencie przyjmowania nowych uczniów do pierwszej klasy.

Wykres 7.5. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA uczniów klas trzecich gimnazjów w kategoriach wykształcenia rodziców

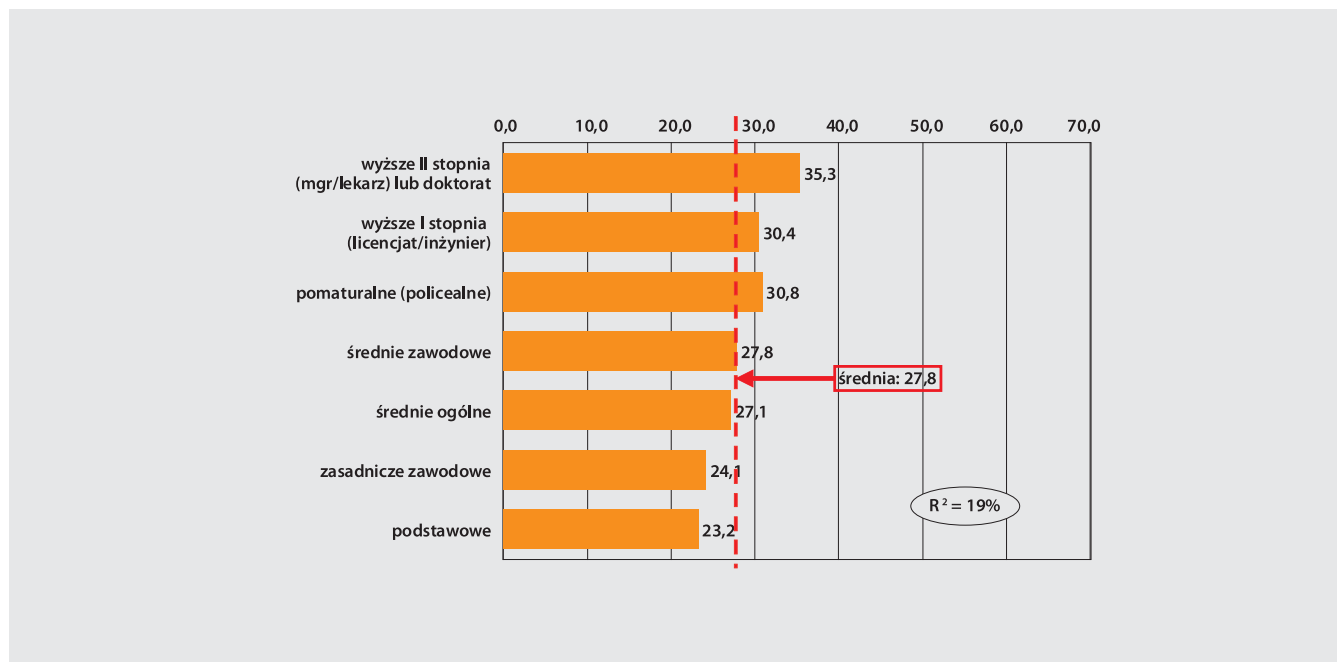


Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 5492 uczniów. „Wykształcenie rodziców” odpowiada wyższemu z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Na podobny poziom zróżnicowań wskazują wyniki pomiaru umiejętności PISA (wykres 7.5.), realizowanego pod koniec nauki w trzeciej klasie gimnazjów (w marcu lub na początku kwietnia). Prezentujemy wyniki dla wszystkich trzech dziedzin objętych testem, to jest matematyki, czytania i rozumowania w naukach humanistycznych oraz umiejętności rozumowania w naukach przyrodniczych. We wszystkich dziedzinach średnie wyniki układają się w porządku zgodnym z wykształceniem rodziców. Wartości współczynników determinacji są podobne, jak dla średnich ocen szkolnych i wynoszą od 16 do 17%. Potwierdza to wniosek, że gimnazja nie ingerują w środowiskowe uwarunkowania niejednakowych osiągnięć szkolnych, które istnieją po ukończeniu szkoły podstawowej.

Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego również układają się w porządku zgodnym z wykształceniem rodziców (wykres 7.6.). Przy czym wartość współczynnika determinacji okazuje się nieco wyższa niż poprzednio i wynosi 19%. Prawdopodobnie bierze się to stąd, że część rodziców podejmuje dodatkowe starania, aby ich dzieci uzyskały jak najlepszy rezultat na egzaminie gimnazjalnym. Może to wiązać się z zapewnieniem dziecku dostępu do materiałów lub dodatkowych zajęć pomagających się przygotować do egzaminu. Nawet więc gdyby działania szkoły zmierzające do przygotowania uczniów do egzaminu były jednakowe w wypadku wszystkich uczniów, to i tak starania rodziców powodować będą, że część uczniów przygotowana będzie lepiej. Czynniki ten powoduje, że związek wyników egzaminu gimnazjalnego z wykształceniem rodziców jest silniejszy, niż ma to miejsce w przypadku wyników badania PISA, realizowanego około miesiąc wcześniej.

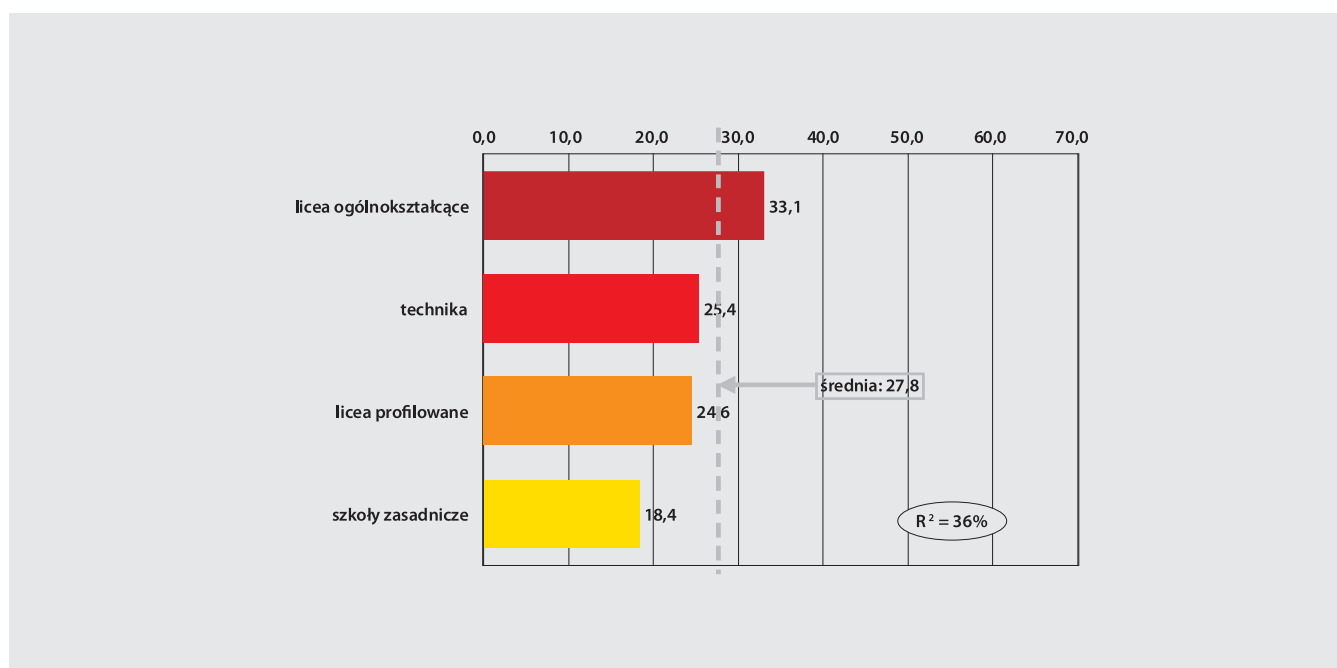
Wykres 7.6. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego uczniów kończących gimnazja w kategoriach wykształcenia rodziców



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 4416 uczniów. Obliczając średnie sumowano wyniki z części humanistycznej i z części matematyczno-przyrodniczej. „Wykształcenie rodziców” odpowiada wyższemu z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Wyniki egzaminu gimnazjalnego decydują w znacznym stopniu o wyborze rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcące, technikum, liceum profilowane, szkoła zasadnicza zawodowa). Do liceów ogólnokształcących trafiają z reguły dzieci o wysokich wynikach egzaminu gimnazjalnego, do średnich szkół zawodowych dzieci o wynikach przeciętnych, zaś do szkół zasadniczych o wynikach słabych. Zależność tę zilustrowano na wykresie 7.7. Warto zwrócić uwagę na fakt, że różnice średnich wyników egzaminu gimnazjalnego wśród uczniów różnych rodzajów szkół są znaczne. Wartość współczynnika determinacji wynosi aż 36%. Pod względem poziomu umiejętności uczniów licea ogólnokształcące stanowią więc zupełnie inny świat niż szkoły zasadnicze zawodowe.

Wykres 7.7. Średnie wyniki egzaminu gimnazjalnego wśród uczniów, którzy dostali się do liceów ogólnokształcących, techników, liceów profilowanych oraz szkół zasadniczych zawodowych



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 4299 uczniów.

7. Edukacja a spójność społeczna

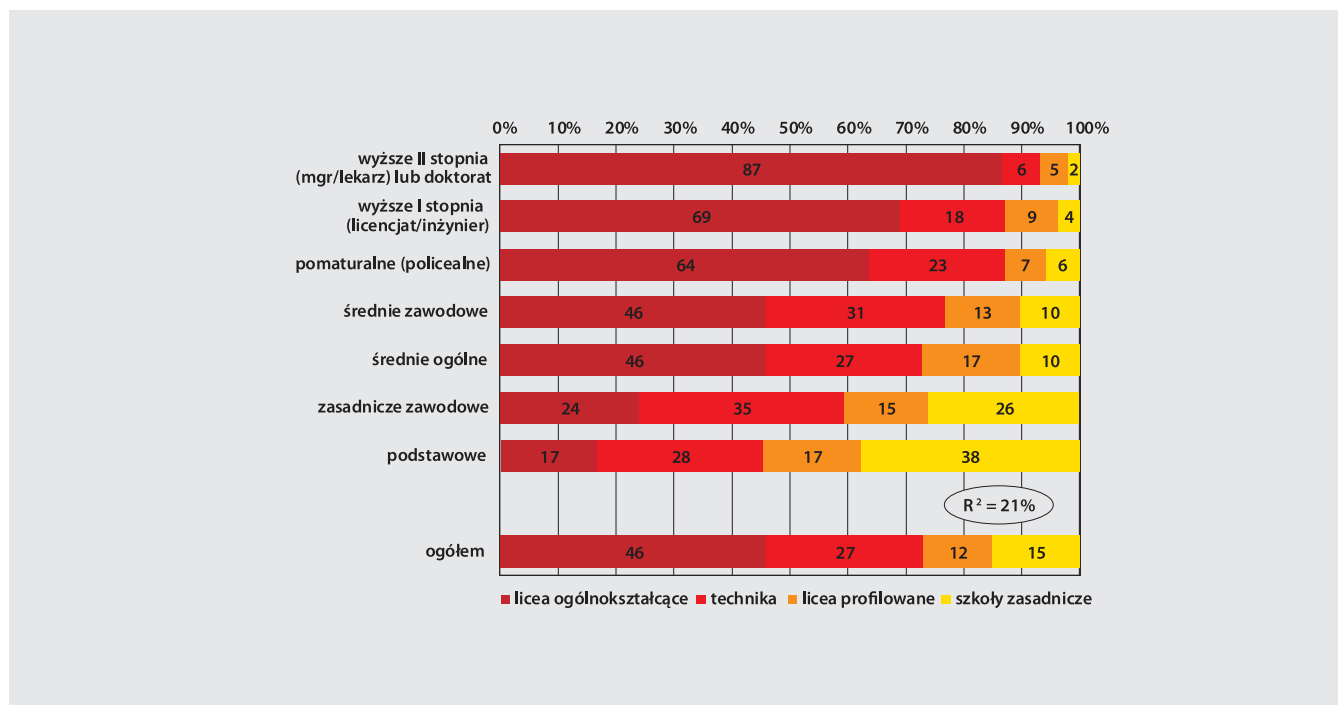
7.2. Nierówności edukacyjne

W rodzinach, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe II stopnia lub doktorat, aż 87% dzieci kontynuuje naukę w liceach ogólnokształcących.

Przejście z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej stanowi ważne ogniwo selekcji w systemie szkolnym, decydujące w dużej mierze o osiągniętym wykształceniu.

Przejście z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej stanowi ważne ogniwo selekcji w systemie szkolnym, decydujące w dużej mierze o osiągniętym wykształceniu. Rozumieją to rodzice, którym zależy na wykształceniu dziecka. Na wykresie 7.8. przedstawiona została struktura wyborów szkoły ponadgimnazjalnej przez dzieci rodziców o różnych poziomach wykształcenia. W rodzinach, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe II stopnia lub doktorat, aż 87% dzieci kontynuuje naukę w liceach ogólnokształcących. Trafiają tym samym do szkół, w których środowiska rówieśnicze cechuje wysoki poziom przygotowania szkolnego, a jak można przypuszczać, także motywacji do dalszego kształcenia. Ich pozycja startowa na drodze do dobrze zdanej matury jest przez to zupełnie inna niż dzieci trafiających do średnich szkół zawodowych. Warto zwrócić uwagę, że większość rodziców mających wykształcenie wykraczające poza próg szkoły średniej (wyższe lub pomaturalne) kieruje swoje dzieci właśnie do liceów ogólnokształcących. Natomiast wśród rodziców o wykształceniu średnim równie często wybierane są średnie szkoły zawodowe (technika i licea profilowane), które chociażby ze względu na niższe kompetencje szkolne uczniów gorzej motywują do starań o jak najlepsze przygotowanie się do matury. Średnie szkoły zawodowe są również najczęściej wybierane przez dzieci rodziców o wykształceniu zasadniczym, zaś dzieci rodziców o wykształceniu podstawowym najczęściej wybierają szkoły zasadnicze. W wypadku dwóch ostatnich kategorii stosunkowo rzadko wybiera się licea ogólnokształcące, zaś istotny odsetek stanowią wybory szkoły zasadniczej zawodowej, której ukończenie nie upoważnia do zdawania matury oraz tym samym do kontynuowania nauki na studiach wyższych. Aspiracje edukacyjne znacznej części rodziców o najniższym wykształceniu nie wykraczają więc poza zakończenie przez dziecko edukacji na szkole ponadgimnazjalnej.

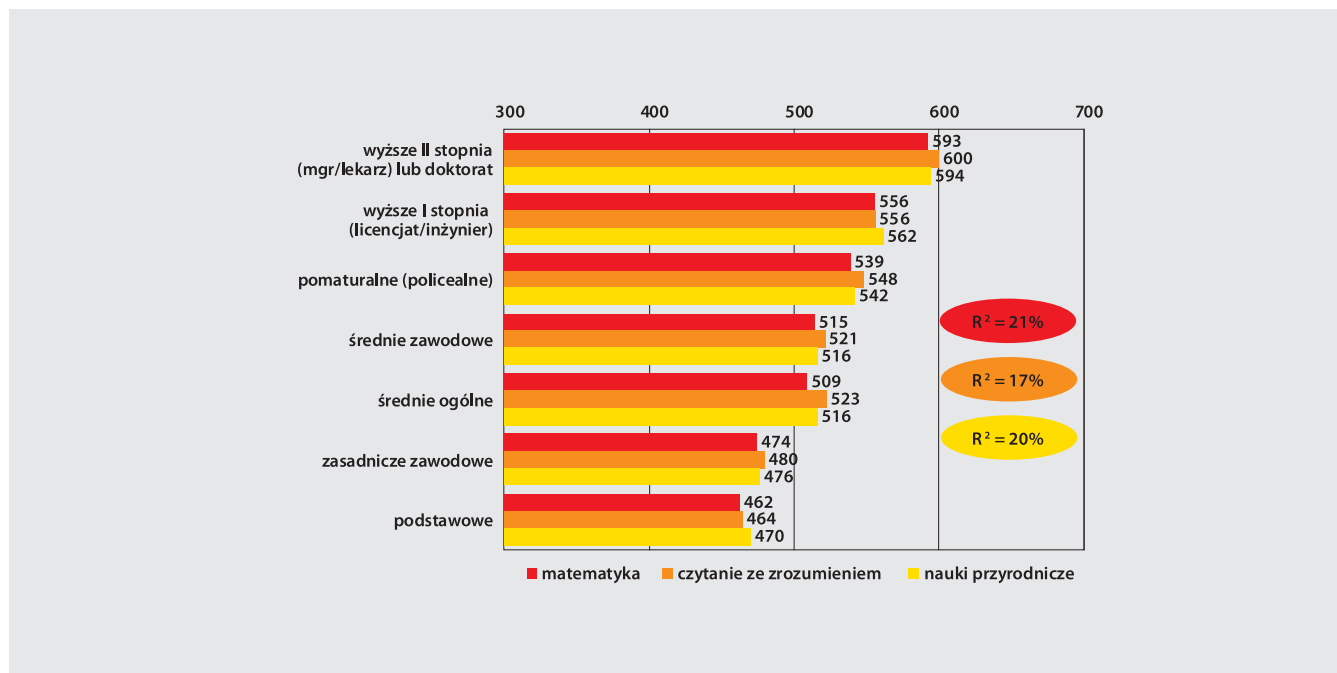
Wykres 7.8. Odsetki uczniów wybierających poszczególne rodzaje szkół ponadgimnazjalnych w kategoriach wykształcenia rodziców ucznia



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 4449 uczniów. Badanie PISA nie obejmuje uczniów, którzy przerwali kształcenie po ukończeniu gimnazjum. „Wykształcenie rodziców” dotyczy wyższego z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

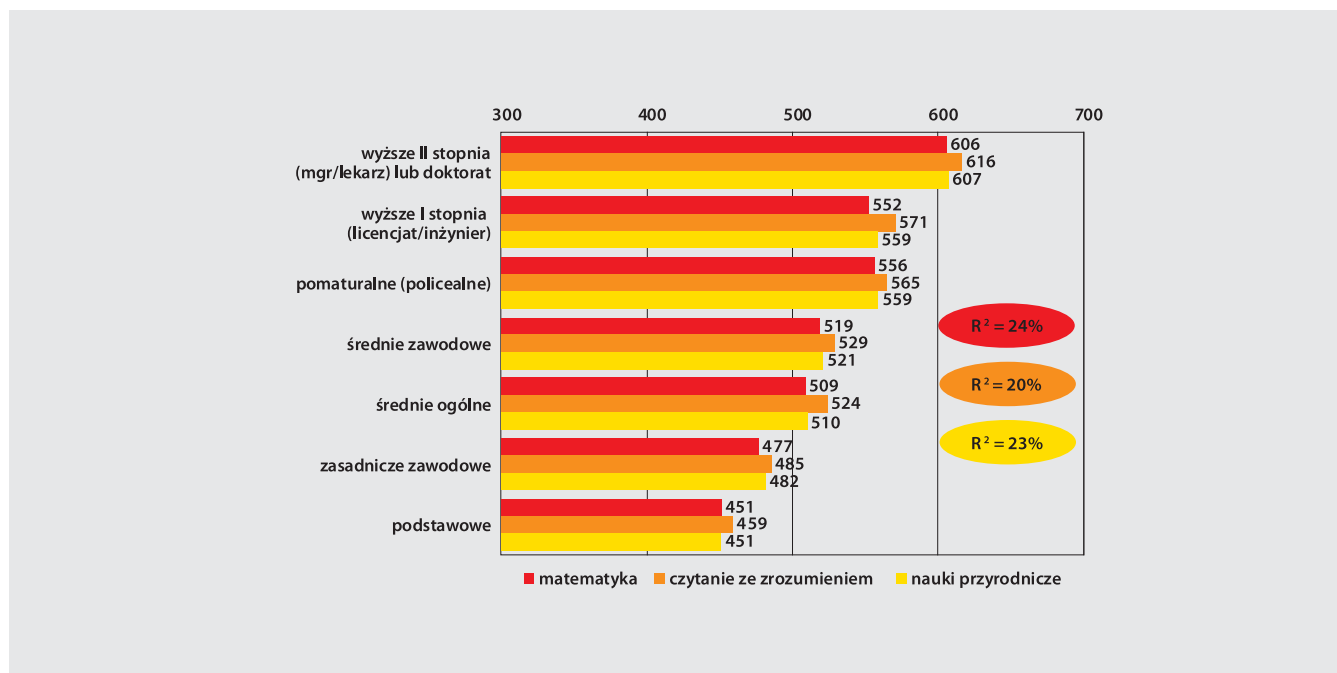
Rozdzielenie dróg edukacyjnych prowadzi do zwiększenia zależności osiągnięć szkolnych od wykształcenia rodziców – czyli do wzrostu nierówności edukacyjnych. Na wykresie 7.9. przedstawione zostały wyniki testu PISA przeprowadzonego w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych wszystkich rodzajów. Zależność wyników testu od wykształcenia rodziców jest silniejsza niż wśród uczniów 3 klas gimnazjów (por. wykres 7.5.). Wartości współczynników determinacji wzrosły bowiem z poziomu 16–17% do 17–21% (w zależności od dziedziny). Jeszcze większy wzrost zależności osiągnięć szkolnych od wykształcenia rodziców obserwuje się wśród uczniów drugich klas szkół ponadgimnazjalnych (wykres 7.10.). W tym wypadku wartości współczynników determinacji wynoszą od 20 do 24%.

Wykres 7.9. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych w kategoriach wykształcenia rodziców



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 2307 uczniów. „Wykształcenie rodziców” dotyczy wyższego z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Wykres 7.10. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA uczniów drugich klas szkół ponadgimnazjalnych w kategoriach wykształcenia rodziców

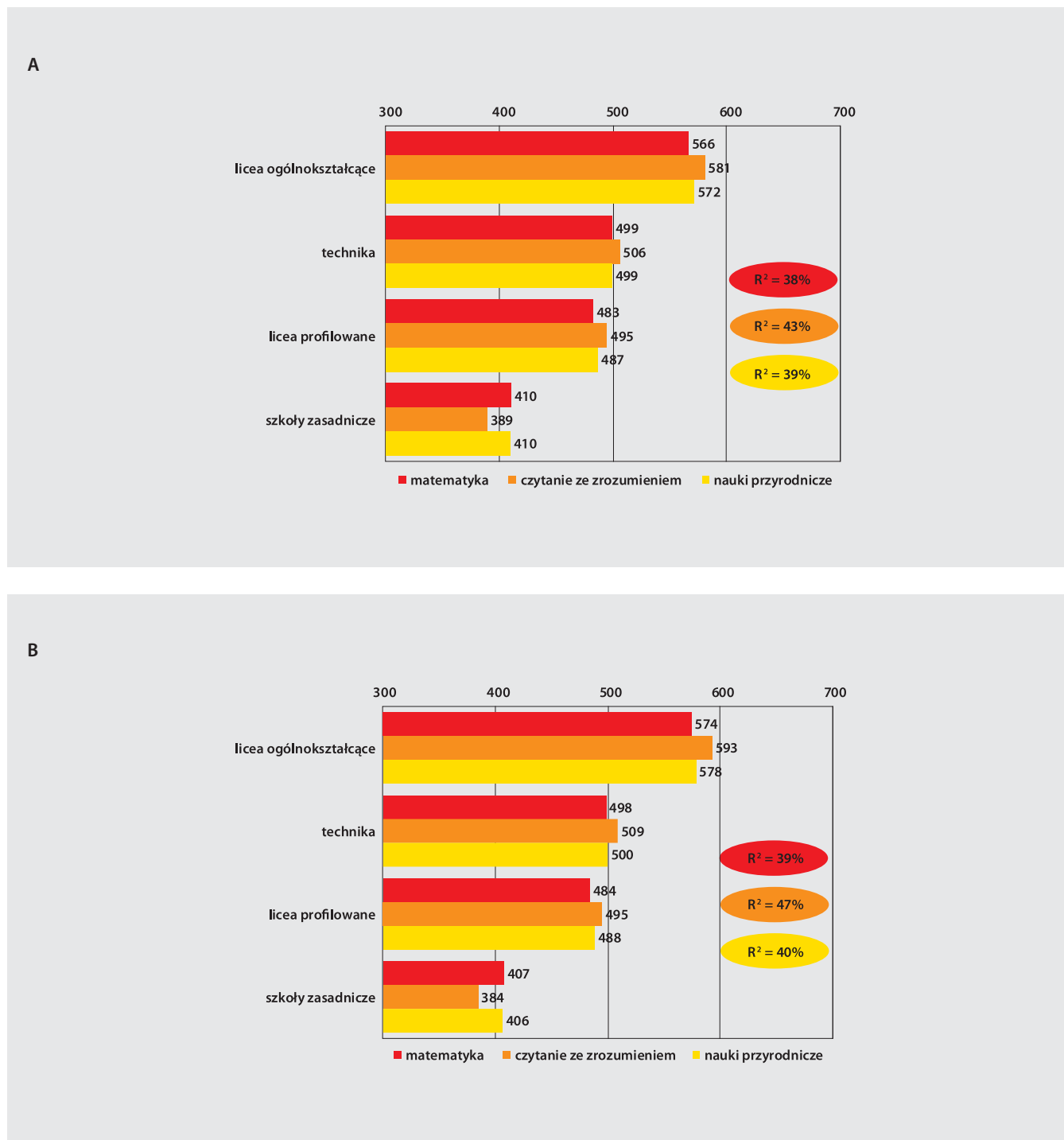


Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono dane 2144 uczniów. „Wykształcenie rodziców” dotyczy wyższego z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

Wzrastająca w kolejnych klasach zależność wyników testu PISA od wykształcenia rodziców jest skutkiem rozdzielania torów kształcenia na szczeblu szkół ponadgimnazjalnych. Licea ogólnokształcące cechują się względnie wysokim poziomem kompetencji uczniów. Wybierają je bowiem w większości dzieci rodziców wykształconych. Stwarza to pozostałym dzieciom szanse równania w górę. Umieszczenie w liceum ogólnokształcącym dziecka mniej przystosowanego sprzyja temu, aby poprawiło ono swoje umiejętności i zwiększyło motywację do nauki, co podnosi szanse pomyślnego zdania matury i kontynuowania kształcenia na studiach. Zupełnie inaczej rzecz się ma

na drugim biegunie, to jest w szkołach zasadniczych zawodowych. Środowisko uczniowskie w tych szkołach nie jest nastawione proedukacyjnie. Należy więc spodziewać się, że w szkołach tych występuje równanie w dół. Przypuszczenie to znajduje potwierdzenie w porównaniu wyników badania PISA uzyskanych przez uczniów pierwszych i drugich klas poszczególnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (wykres 7.11.). Zwróćmy uwagę, że tylko w liceach ogólnokształcących poziom kompetencji mierzonych testem PISA wzrósł między pierwszą a drugą klasą (we wszystkich trzech dziedzinach). W efekcie między pierwszą a drugą klasą wzrastają wartości współczynników determinacji, które w tym przypadku określają, na ile uczniowie z różnych szkół osiągają niejednakowe wyniki. Wszystko to dowodzi, że wyjściowe nierówności w poziomie kompetencji szkolnych pogłębiają się w toku nauki.

Wykres 7.11. Średnie wyniki z trzech dziedzin testu PISA uczniów pierwszych i drugich klas liceów ogólnokształcących, techników, liceów profilowanych oraz szkół zasadniczych (A – uczniowie klas pierwszych, B – uczniowie klas drugich)



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Uwzględniono następującą liczbę uczniów: 1037 w pierwszych klasach liceów ogólnokształcących, 661 w pierwszych klasach techników, 248 w pierwszych klasach liceów profilowanych oraz 361 w pierwszych klasach szkół zasadniczych zawodowych. Liczebności uczniów w klasach drugich poszczególnych rodzajów szkół wyniosły odpowiednio: 1011, 535, 288 i 311.

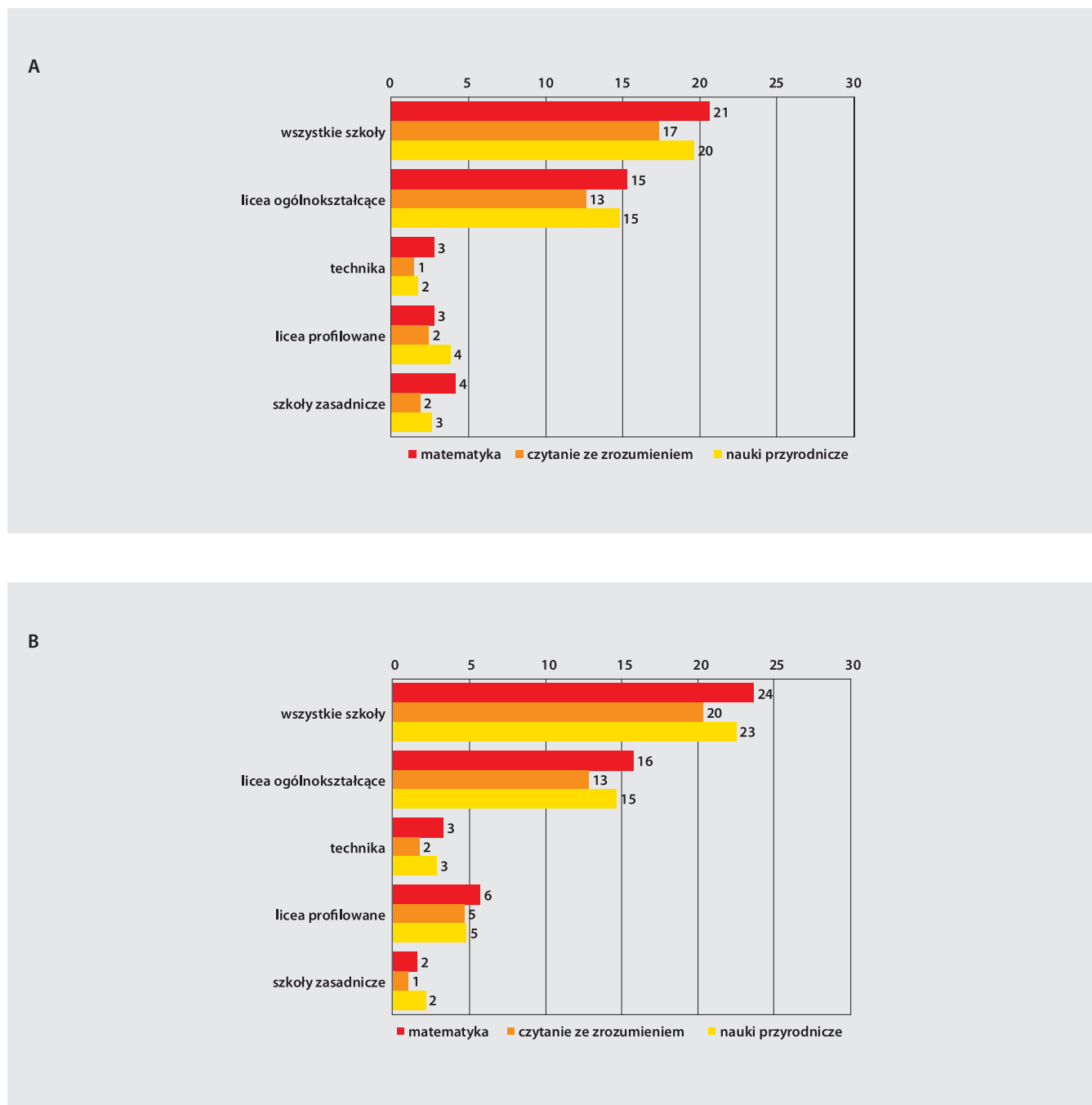
7. Edukacja a spójność społeczna

Licea ogólnokształcące utrwalają więc wcześniejsze nierówności między uczniami, aczkolwiek porównanie współczynników determinacji w klasie pierwszej i drugiej świadczy raczej, że podczas nauki w liceach nierówności edukacyjne nie ulegają pogłębieniu.

7.2. Nierówności edukacyjne

Na zjawisko to warto również spojrzeć od strony zróżnicowań wewnątrzszkolnych. Na wykresie 7.12. prezentujemy wartości współczynników determinacji, które informują o tym, na ile silnie w poszczególnych rodzajach szkół wykształcenie rodziców uczniów odpowiada za wyniki testu PISA. Na wyniki osiągnięte przez uczniów liceów ogólnokształcących ma wpływ kapitał kulturowy wyniesiony z domu. Licea ogólnokształcące utrwalają więc wcześniejsze nierówności między uczniami, aczkolwiek porównanie współczynników determinacji w klasie pierwszej i drugiej świadczy raczej, że podczas nauki w liceach nierówności edukacyjne nie ulegają pogłębieniu. Ze względu na niewystarczającą wielkość próby nie jesteśmy przy tym w stanie rozstrzygnąć, czy nierówności te występują w obrębie poszczególnych szkół, czy też umiejscawiają się przede wszystkim między liceami. To ostatnie oznaczałoby, że w segmencie liceów ogólnokształcących tworzą się podziały na licea „lepsze” i „gorsze” – obejmujące uczniów o niejednakowym kapitale wyniesionym z domu i niejednakowych kompetencjach szkolnych. Mielibyśmy wtedy do czynienia z mechanizmami podobnymi do tych, które mają miejsce w obecnym podziale szkół ponadgimnazjalnych.

Wykres 7.12. Współczynniki determinacji dla zależności wyników testu PISA od wykształcenia rodziców wśród uczniów pierwszych i drugich klas liceów ogólnokształcących, techników, liceów profilowanych oraz szkół zasadniczych (A – uczniowie klas pierwszych, B – uczniowie klas drugich)



Źródło: badanie PISA 2006. Obliczenia własne. Liczbę uwzględnionych uczniów podano w nocie pod wykresem 7.11.

Do techników, liceów profilowanych, czy do szkół zasadniczych trafiają uczniowie przeciętnie słabsi. Tworzy to środowiska, w których aspiracje edukacyjne i motywacja do nauki jest niższa. W szkołach tych obowiązuje „przeciętność”, która objawia się niewielką zależnością osiągnięć od wykształcenia rodziców. Brakuje przez to grup uczniów o wyniesionym z domu wysokim kapitale kulturowym, które pociągnęłyby za sobą resztę.

Niezależnie jednak od tego, jak wyglądają rzeczywiste mechanizmy transmisji nierówności edukacyjnych w liceach ogólnokształcących, sytuacja w technikach, liceach profilowanych oraz w szkołach zasadniczych ma z gruntu rzeczy odmienny charakter. Zależność osiągnięć szkolnych od wykształcenia rodziców jest bowiem w tych szkołach niewielka. Płyne stąd wniosek, że albo uczniowie mają rodziców o podobnym wykształceniu, albo też różnice między uczniami pod tym względem nie przekładają się na różnice w osiągnięciach szkolnych. Oznacza to, że nierówności edukacyjne w omawianym segmencie szkół zanikają. Wykształcenie rodziców przestaje bowiem pełnić funkcję determinanty osiągnięć szkolnych, mimo że funkcję tę pełniło podczas nauki w szkołach niższych szczebli. Ten stan względnej redukcji nierówności edukacyjnych nie jest jednak obrazem autonomicznym, lecz konsekwencją selekcji, które dokonały się wcześniej – przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej.

Podsumowując należy stwierdzić, że przejście między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną jest w polskim systemie szkolnym kluczowym ogniwem transmisji nierówności edukacyjnych. Z prezentowanych danych wynika, że dzieci rodziców wykształconych, którym zależy na edukacji dziecka, są do egzaminu gimnazjalnego przygotowane lepiej niż ich rówieśnicy. Stanowi to preludium zasadniczej rozgrywki, którą jest wybór szkoły ponadgimnazjalnej. Rodzice, którym zależy na edukacji dziecka, wybierają dla swoich dzieci licea ogólnokształcące. Tym samym do szkół tych trafiają w dużej mierze dzieci o wysokim poziomie kompetencji szkolnych, zmotywowane do dalszego kształcenia. Na podstawie prezentowanych danych można uznać, że w liceach ogólnokształcących proedukacyjnie zorientowane środowisko wewnątrzszkolne dostarcza korzyści nie tylko tym najlepszym, lecz również uczniom słabszym, których rodzice zdecydowali się wysłać ich do tych szkół. Umiejętności mierzone testem PISA średnio bowiem wzrastają, zaś nierówności edukacyjne, mierzone siłą zależności między wykształceniem rodziców a osiągnięciami, pozostają stabilne. Analizowane dane nie pozwalają na rozstrzygnięcie kwestii, czy zjawiska te są wspólne dla wszystkich liceów, czy też przebiegają różnie w liceach „lepszych” i „gorszych”.

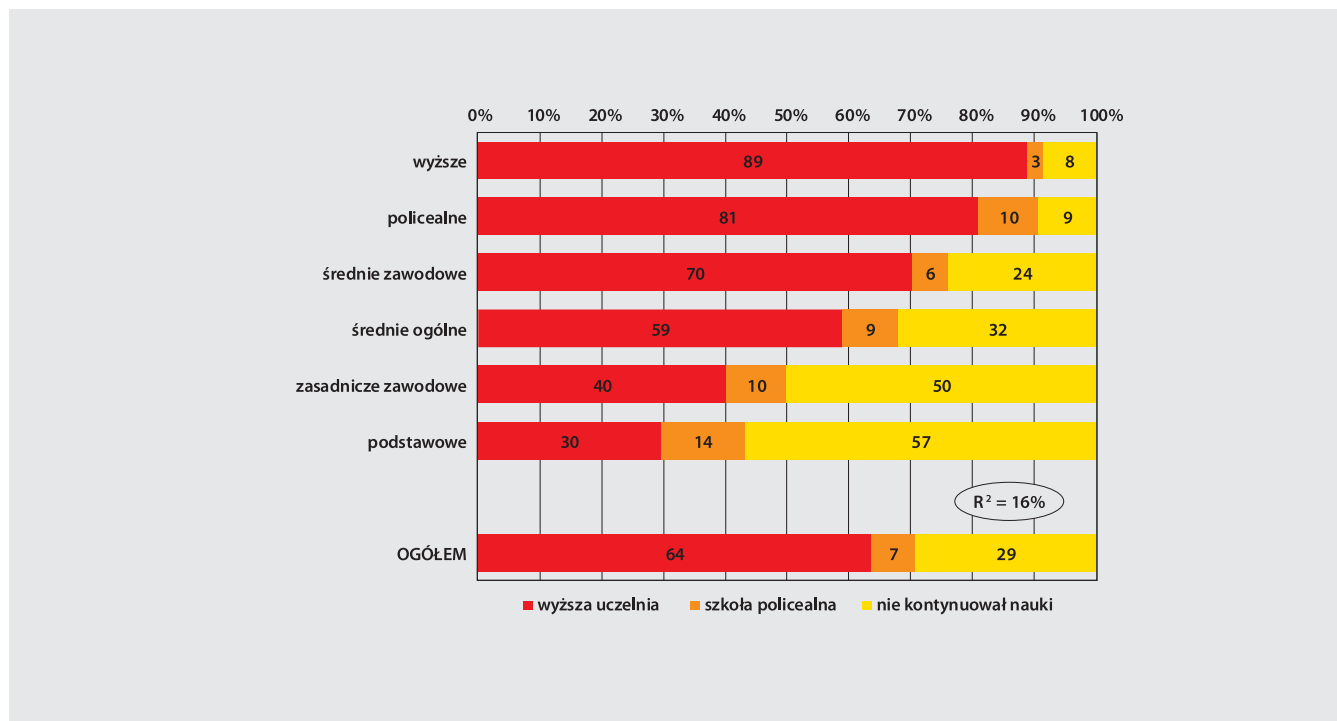
Do techników, liceów profilowanych, czy do szkół zasadniczych trafiają uczniowie przeciętnie słabsi. Tworzy to środowiska, w których aspiracje edukacyjne i motywacja do nauki jest niższa. W szkołach tych obowiązuje „przeciętność”, która objawia się niewielką zależnością osiągnięć od wykształcenia rodziców. Brakuje przez to grup uczniów o wyniesionym z domu wysokim kapitale kulturowym, które pociągnęłyby za sobą resztę. W efekcie w szkołach tych nie obserwuje się między pierwszą a drugą klasą wzrostu umiejętności mierzonych testem PISA. Należy też wspomnieć o dość oczywistej kwestii, że ukończenie szkoły zasadniczej nie uprawnia do przystąpienia do egzaminu maturalnego. Wybierane są więc one przez młodzież, która w edukacji nie dostrzega dla siebie perspektyw. Niskie aspiracje przekładają się na niską motywację do nauki – przez co koło się zamyka. Tworzą się enklawy, w których edukacja schodzi na plan dalszy.

Ostatnim ogniwem systemu selekcji szkolnych jest wybór drogi kształcenia po ukończeniu szkoły średniej. Absolwenci stają przed wyborem jednej z trzech możliwości: rozpocząć studia na wyższej uczelni, kontynuować naukę w szkole policealnej bądź zrezygnować z dalszej nauki poprzestając na uzyskanym wykształceniu średnim. Okazuje się, że i w tej fazie kariery edukacyjnej wykształcenie rodziców w znacznym stopniu determinuje dokonywane wybory (wykres 7.13.). Absolwenci, których rodzice mają wykształcenie wyższe, aż w 89% przypadków idą na wyższą uczelnię, zaś tylko 8% rezygnuje z dalszej nauki. Gdy zaś rodzice mają wykształcenie zasadnicze zawodowe (najczęściej występujący typ wykształcenia rodziców), to szanse dalszego kształcenia spadają do 50%.

Miara siły zależności między wykształceniem rodziców a wyborem drogi edukacyjnej po szkole średniej wynosi 16% (wykres 7.13.). Jest to nieco mniej niż w wypadku selekcji dokonujących się we wcześniejszych fazach nauki, a zwłaszcza gdy zestawimy to ze stopniem, w jakim wykształcenie rodziców wyznacza wybór szkoły ponadgimnazjalnej. Spadek znaczenia nierówności pochodzeniowych jest zrozumiały i ma dwie przyczyny. Pierwsza wiąże się z faktem, że podejmowane przez uczniów decyzje mają bardziej charakter autonomiczny, gdyż młodzież wraz z wiekiem uniezależnia się od oczekiwań rodziców i stwarzanych przez nich możliwości. Druga przyczyna wiąże się z tym, że spośród uczniów, którym dom rodzinny nie stwarza warunków sprzyjających sukcesom edukacyjnym, do najwyższych szczebli dochodzą jedynie najzdolniejsi i najbardziej zdeterminowani (Sawińska, 1985). Naturalne zdolności i cechy wolicjonalne pozwalają im zrekompensować niekorzystne pochodzenie. Tego rodzaju uczniów jest jednak niewielu. Większość została bowiem odrzucona przez system szkolny wcześniej.

Nie można też wykluczyć, że prezentowany wskaźnik nie obejmuje nierówności edukacyjnych w całej ich złożoności. Dostępne dane na temat wykształcenia ludności nie zawierają bowiem informacji o rodzaju szkoły wyższej. Jak wiadomo, system szkolnictwa wyższego ulega dywersyfikacji. Oprócz renomowanych uczelni na rynku funkcjonuje wiele szkół o niewielkim potencjale. Gdy staną się dostępne dane na temat rodzaju ukończonej uczelni, to może okazać się, że pochodzenie społeczne decyduje również o szansach kształcenia na uczelniach stwarzających lepsze perspektywy zawodowe, czy życiowe. Oznaczałoby to, że siła determinacji przez dom rodzinny możliwości dalszego kształcenia wśród absolwentów szkół średnich jest wyższa, niż świadczą o tym dane, którymi obecnie dysponujemy.

Wykres 7.13. Odsetki młodzieży w wieku 21–25 lat kontynuującej naukę po szkole średniej w kategoriach wykształcenia rodziców



Źródło: badanie „Wejście ludzi młodych na rynek pracy” zrealizowane jako moduł Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności 2009. Analizą objęto osoby w wieku 21–25 lat (N=2922). Dolna granica przedziału wieku wynika stąd, że przedmiotem analizy są osoby, które skończyły szkołę średnią. Ograniczono się do pięciu roczników, aby ustalić możliwie aktualny kształt analizowanego zjawiska. „Wykształcenie rodziców” odpowiada wyższemu z poziomów wykształcenia jednego z rodziców.

7.2.2. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania

Z punktu widzenia polityki edukacyjnej nastawionej na spójność społeczną międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania jest istotnym problemem – świadczy bowiem o zróżnicowanym dostępie do edukacji dobrej jakości i różnicowaniu się szkół na lepsze i gorsze.

Powszechne egzaminy zewnętrzne po szkole podstawowej i gimnazjum dają możliwość przyjrzenia się różnicom osiągnięć edukacyjnych uczniów, a także różnicom osiągnięć edukacyjnych między poszczególnymi szkołami. Pamiętając, że na osiągnięcia edukacyjne w dużym stopniu wpływa pochodzenie społeczne, to z punktu widzenia polityki edukacyjnej nastawionej na spójność społeczną międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania jest istotnym problemem – świadczy bowiem o zróżnicowanym dostępie do edukacji dobrej jakości i różnicowaniu się szkół na lepsze i gorsze.

Co opisują wskaźniki międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania? Wyobraźmy sobie system szkolny składający się z dwóch szkół. Jeżeli rozkłady wyników w obu szkołach byłyby identyczne (taka sama średnia, taka sama zmienność wyników), to wskaźnik przybrałby wartość 0%. Natomiast im bardziej rozkłady te by się od siebie różniły, tym wskaźnik byłby wyższy. W skrajnym przypadku, gdyby wszyscy uczniowie pierwszej szkoły uzyskali taki sam, niski wynik, a wszyscy uczniowie drugiej szkoły taki sam, wysoki wynik, wskaźnik przybrałby wartość 100%. Oznaczałoby to, że całość zmienności (mówiąc językiem statystyki – wariancji) wyników nauczania wiązałaby się z uczęszczaniem do danej szkoły. Inaczej mówiąc, wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania mówi nam, jak dobrze – na podstawie informacji, którą szkołę uczeń kończył – możemy przewidywać wynik uzyskany przez tego ucznia na egzaminie.

Taki jest sens statystyczny wskaźników zróżnicowania międzyszkolnego. Jak powinien odczytywać te wskaźniki badacz czy polityk oświatowy? Po pierwsze, należy pamiętać, że o zróżnicowaniu wypowiadamy się na podstawie wyników testów egzaminacyjnych. Wyniki te dużo mówią o wynikach nauczania, ale z pewnością nie dają pełnego obrazu. Po drugie, interpretacja wskaźników wymaga zrozumienia procesów odpowiedzialnych za różnicowanie się szkół. Najważniejszy wydaje się tu wpływ czynników pozaedukacyjnych – takich jak zróżnicowanie przestrzenne dochodów czy zróżnicowanie ludności pod względem osiągniętego wykształcenia. Pewną rolę może mieć tzw. efekt rówieśników, polegający na tym, że skład społeczny klasy czy szkoły może oddziaływać na indywidualne wyniki ucznia. Nie bez znaczenie też są procesy różnicowania się efektywności nauczania (np. przyciąganie przez lepsze szkoły lepszych nauczycieli). Po trzecie, wskaźniki te mają przede wszystkim relatywny charakter. Jeżeli dowiadujemy się, że w danym przypadku wynosi on 20%, to niewiele dowiadujemy się o oświacie. Jeżeli potrafimy umieścić tę wartość w perspektywie porównań międzynarodowych, zawartość informacyjna tego wskaźnika rośnie. Gdy potrafimy wykreślić trend czasowy, gdy widzimy, czy wskaźnik rośnie, maleje lub pozostaje bez zmian, wiedza nasza staje się znacząca. W końcu, gdy potrafimy te zmiany w czasie połączyć z działaniami (lub zaniechaniami) w zakresie polityki oświatowej w skali ogólnokrajowej lub lokalnej, uzyskujemy w pełni wartościowy instrument diagnostyczny.

Jak obliczono wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania?

Ogólnie rzecz ujmując obliczenie wskaźnika międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania to klasyczny problem dekompozycji wariancji. Całkowitą wariancję wyników danego testu egzaminacyjnego rozkładamy na dwie części: wariancję wewnątrzszkolną i wariancję międzyszkolną. Następnie wariancję międzyszkolną dzielimy przez wariancję całkowitą, a wynik wyrażamy w procentach. Interesujący nas zatem wskaźnik mówi nam, jaki odsetek wariancji całkowitej to wariancja międzyszkolna.

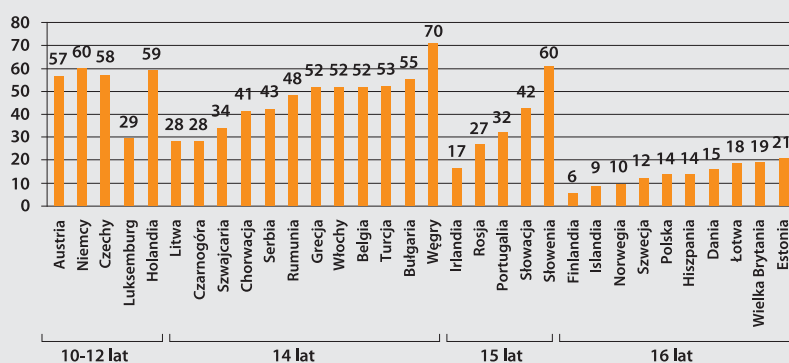
Choć na ogólnym poziomie oszacowanie wskaźnika jawi się prosto, to w praktyce statystycznej mamy bardzo wiele algorytmów dekompozycji wariancji. W obliczeniach użyto procedury loneway z pakietu statystycznego STATA. Trzeba podkreślić, że choć różne metody szacowania wskaźnika zróżnicowania międzyszkolnego przynoszą trochę inne oszacowania interesującej nas statystyki, to obraz trendu czasowego zawsze jest taki sam.

W analizach wykorzystano ogólnokrajowe wyniki sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego dla lat 2002–2010 udostępnione przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. W przeciwieństwie do większości krajów na świecie, wyniki egzaminów w Polsce nie są wyskalowane. Aby uniknąć wad posługiwania się surowymi wynikami, rozkłady wyników znormalizowano (sprowadzono do rozkładu maksymalnie zbliżonego do normalnego), a następnie wystandaryzowano (średnia 100, odchylenie standardowe 15). Dzięki temu w znacznym stopniu uniknięto wpływu niekontrolowanych w procedurze konstrukcji testów egzaminacyjnych cech rozkładu na estymację interesującego nas wskaźnika.

7.2.3. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania w perspektywie porównawczej

Analizę warto rozpocząć od wyników badania PISA 2006. Poniższy wykres pokazuje wartości wskaźnika dla wybranych krajów, głównie krajów członkowskich UE. Kraje pogrupowano ze względu na wiek, w którym w systemie szkolnym występuje pierwszy, formalny próg selekcyjny, po którym następuje zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych, głównie na ścieżkę kształcenia ogólnego i zawodowego.

Wykres 7.14. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników PISA 2006 z zakresu rozumowania w naukach przyrodniczych (procent wariancji całkowitej dla każdego kraju)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD PISA 2006.

Wykres wyraźnie pokazuje silną i dość oczywistą zależność: jeżeli badanie przeprowadzono przed progiem selekcyjnym (PISA obejmuje piętnastolatków), międzyszkolne zróżnicowanie wyników testowych jest znacznie niższe, jeżeli po progu, jest znacząco wyższe. Polska, dzięki wprowadzeniu w 1999 roku gimnazjum, lokuje się w towarzystwie krajów o bardzo niskim poziomie zróżnicowania międzyszkolnego. Znaleźcie się w grupie krajów, w których po II wojnie światowej podjęto reformy szkolnictwa wydłużające czas jednolitego kształcenia, to raczej powód do zadowolenia. Wyniki międzynarodowych badań osiągnięć szkolnych pokazują, że model skandynawski zdecydowanie lepiej się sprawdza niż modele stawiające na wczesną selekcję. Zadowolenie mąci jednak świadomość, że już na poziomie I klasy szkoły ponadgimnazjalnej poziom interesującego nas zróżnicowania dramatycznie wzrośnie. Wskaźnik wyliczony dla Polski na podstawie wyników

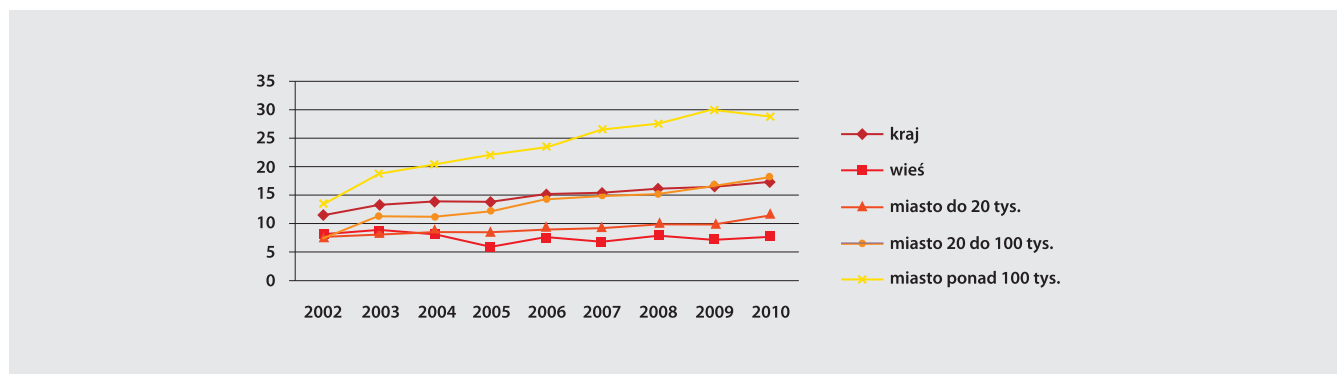
PISA 2000 (piętnastolatki uczyły się wtedy jeszcze w I klasie szkół ponadpodstawowych) lokował nas w grupie krajów o najwyższym poziomie międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania. Obraz ten potwierdziły wyniki z opcji narodowej badania PISA 2006 (opcja narodowa objęła uczniów klas I i II szkół ponadgimnazjalnych).

7.2.3.1. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania – gimnazja

Jak wygląda interesujące nas zjawisko w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego? W 2002 roku zróżnicowanie gimnazjów ze względu na wynik egzaminu w części humanistycznej dla całej populacji gimnazjów wynosiło 12%. W kolejnych latach obserwujemy dość systematyczny, choć powolny wzrost. W roku 2010 wskaźnik wynosi 17%. Warto zauważyć, że w 2006 r. dane egzaminacyjne i wyniki PISA 2006 prowadzą do bardzo podobnego oszacowania międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania (oszacowanie dla części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego w 2006 r. jest też bardzo zbliżone).

Znacznie bardziej spektakularne wyniki przynosi analiza z uwzględnieniem lokalizacji szkoły. Poniższy wykres pokazuje dynamikę procesu różnicowania się gimnazjów w obszarze efektów nauczania sprawdzanych na egzaminie gimnazjalnym. Wskaźniki zostały policzone w skali całego kraju oraz w podziale na 4 kategorie szkół: zlokalizowane na wsi, w miastach o liczbie mieszkańców do 20 tysięcy, od 20 do 100 tysięcy oraz powyżej 100 tysięcy mieszkańców.

Wykres 7.15. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego, część humanistyczna. Procent wariancji całkowitej dla całego kraju i oddzielnie dla 4 kategorii urbanizacyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

W dużych miastach mamy do czynienia z polaryzacją gimnazjów i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę.

W 2002 roku poziom zróżnicowania w czterech analizowanych segmentach gimnazjów był dość zbliżony. W grupach gimnazjów zlokalizowanych na wsi, w małych i średnich miastach wartość wskaźnika jest prawie identyczna i wynosi około 7–8%. W dużych miastach w tym czasie notujemy wynik 14%. Z biegiem lat sytuacja jednak się zmienia, w dużych miastach nawet bardzo dynamicznie. 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 bardzo dużą dynamikę – notujemy wzrost wskaźnika z 14% w 2002 do 30% w 2009 r. W 2010 r. obserwujemy niewielką korektę do 29%.

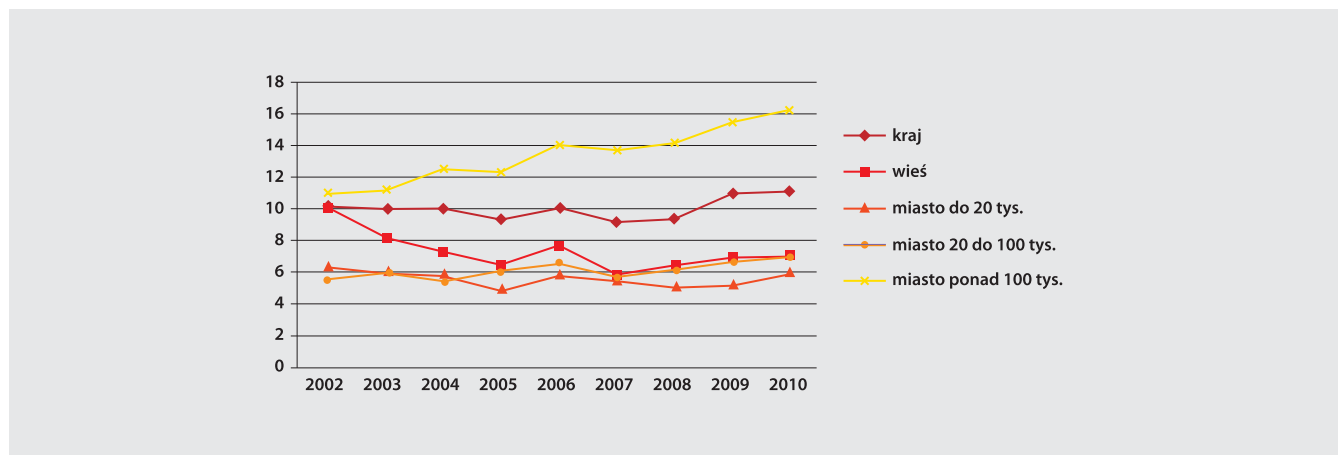
Tak więc analizy wyników egzaminacyjnych wskazują, że w dużych miastach mamy do czynienia z polaryzacją gimnazjów i zjawisko to ma silną, wzrostową dynamikę. Analizy dla poszczególnych dużych miast potwierdzają ten obraz (por. Dolata, 2009). Wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania w dużych miastach przybiera wartość charakterystyczną dla systemów szkolnych z wczesnym progiem selekcyjnym.

7.2.3.2. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania – szkoły podstawowe

Wyniki analogicznej analizy danych ze sprawdzianu po VI klasie szkoły podstawowej przedstawiono na wykresie 7.14. Wyniki te są interesujące same w sobie, ale pozwalają też lepiej zrozumieć procesy opisane na poziomie gimnazjum. 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 znacznie niższa. Popatrzmy na najbardziej nas interesujący segment szkół wielkomiejskich. Jak pamiętamy, w rekordowym 2009 r. zróżnicowanie gimnazjów wyniosło ok. 30%. Wartość tę należy porównać z poziomem zróżnicowania szkół podstawowych trzy lata wcześniej, czyli w 2006 r. Wartość wskaźnika wynosi 14%, czyli o 16 punktów proc. 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.

³ 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 niesprzeczny z wynikami niżej referowanymi – obraz procesów różnicowania gimnazjów (patrz: Dolata, 2008).

Wykres 7.16. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników sprawdzianu w klasie VI szkoły podstawowej. Procent wariacji całkowitej dla całego kraju i oddzielnie dla 4 kategorii urbanizacyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

7.2.4. Miejsce zamieszkania

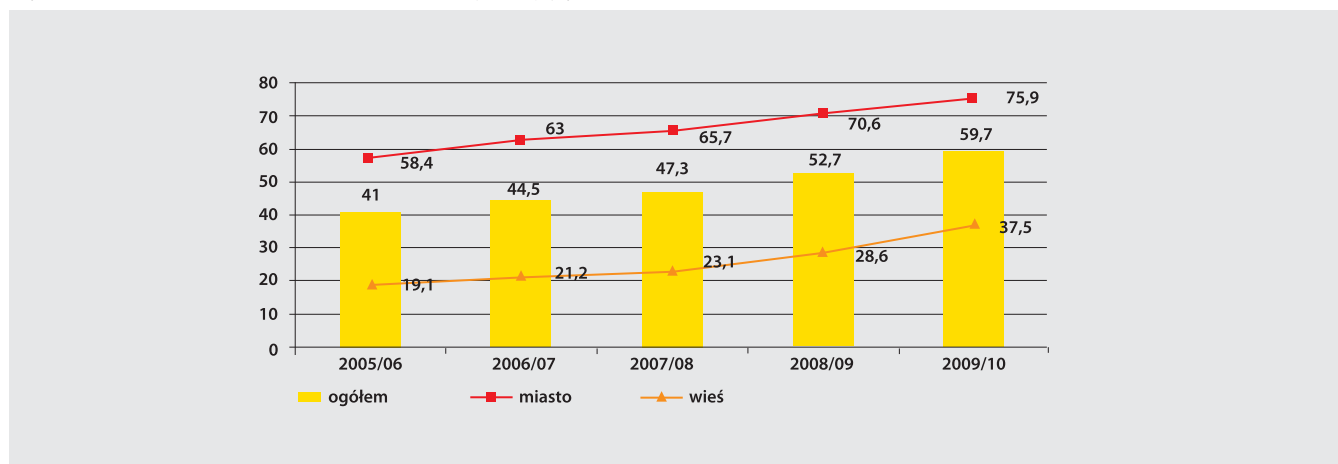
Podział między miastem i wsią jest wciąż jednym z najważniejszych podziałów społecznych w Polsce. Obszary wiejskie charakteryzują się niższym poziomem wykształcenia ludności, niższym poziomem dochodów, gorszymi warunkami życia oraz utrudnionymi możliwościami zaspokajania potrzeb.

Podział między miastem i wsią jest wciąż jednym z najważniejszych podziałów społecznych w Polsce. Obszary wiejskie charakteryzują się niższym poziomem wykształcenia ludności, niższym poziomem dochodów, gorszymi warunkami życia oraz utrudnionymi możliwościami zaspokajania potrzeb. Z tych względów dzieci z obszarów wiejskich mają relatywnie mniejsze szanse edukacyjne i są w większym stopniu zagrożone wykluczeniem społecznym. Warto przy tym zaznaczyć, że podział na miasto i wieś nie jest jedynym czynnikiem, który świadczy o terytorialnych różnicach w dostępie do edukacji. Gminy wiejskie są kategorią zróżnicowaną wewnątrz – w tej kategorii mieszczą się także relatywnie bogate gminy (np. niektóre gminy wiejskie o charakterze sub-metropolitalnym). Jak pokazano, problemem dużych miast jest z kolei wysokie zróżnicowanie międzyszkolne, które świadczy o zróżnicowanej jakości edukacji wewnątrz miast.

Uczestnictwo w edukacji

Gorszy dostęp do edukacji na obszarach wiejskich jest widoczny zwłaszcza na etapie wychowania przedszkolnego. Szczegółowe dane dotyczące upowszechnienia opieki przedszkolnej przedstawiono w rozdziale 2 raportu. W tym miejscu, warto tylko zaznaczyć, że pomimo wzrostu upowszechnienia wychowania przedszkolnego w ostatnich latach i inwestycji w rozwój edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich finansowanych ze środków europejskich, dysproporcje między miastem i wsią zmniejszają się powoli: odsetek dzieci miejskich uczęszczających do przedszkola był w 2005 r. trzykrotnie wyższy w mieście niż na wsi; w roku 2008, 2,5-krotnie wyższy. Między 2008 a 2009 r. różnice tę udało się zmniejszyć w większym stopniu – głównie dzięki objęciu edukacją przedszkolną większej liczby pięcioletków – odsetek dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do przedszkola był dwukrotnie większy w mieście niż na wsi.

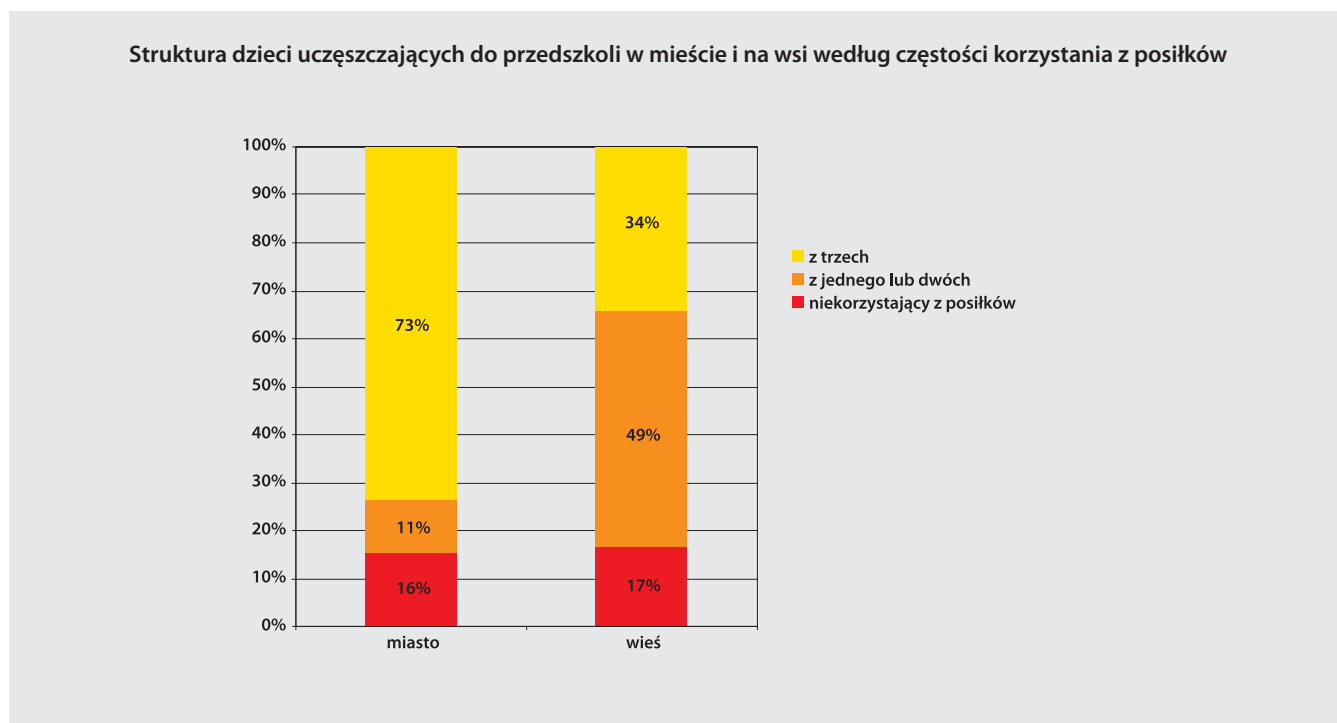
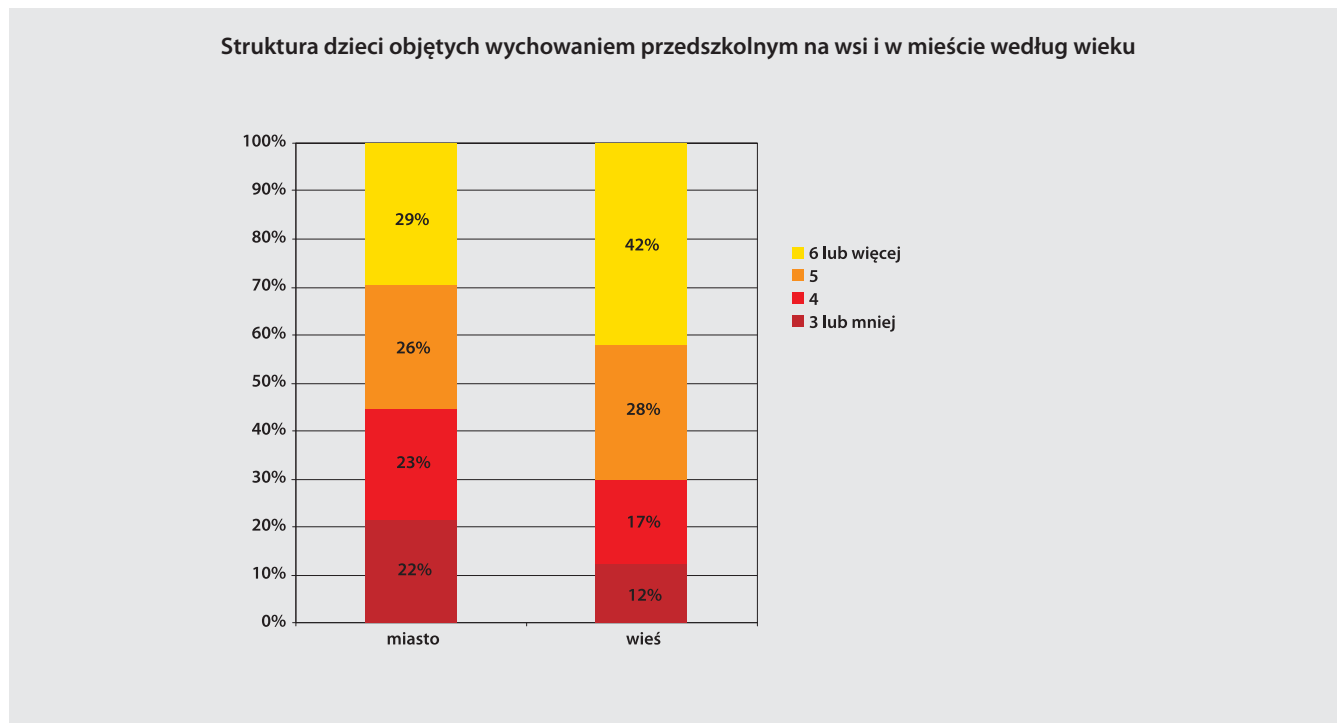
Wykres 7.17. Odsetek dzieci w wieku 3–5 uczęszczających do przedszkola: ogółem oraz w mieście i na wsi



Źródło: opracowanie własne na podstawie „Informacji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania o stanie przygotowań organów prowadzących do objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków”, czerwiec 2010.

Różni się także struktura dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Do wiejskich przedszkoli (oraz punktów i zespołów przedszkolnych) uczęszczają przede wszystkim sześciolatki. Dzieci w wieku trzech i czterech lat stanowią zdecydowaną mniejszość. Zwraca także uwagę to, że dzieci wiejskie przebywają w przedszkolach krócej od dzieci miejskich, o czym mówią różnice w odsetku dzieci korzystających z posiłków. Świadczyć to może o znaczącej różnicy w ofercie edukacyjnej i funkcji wypełnianych przez przedszkola na wsi i w mieście.

Wykres 7.18. Korzystanie z wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi w roku szkolnym 2009/10



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/10.

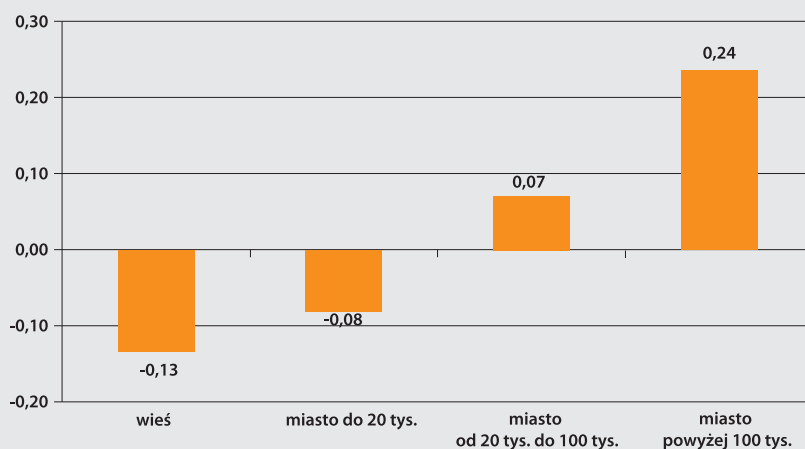
Różnice między miastem a wsią są mniej widoczne na dalszych etapach edukacji. Szkoły wiejskie są mniejsze, zarówno pod względem liczby uczniów ogółem, jak i przeciętnej wielkości oddziału. Mniejsza jest natomiast przestrzenna dostępność szkół, o czym świadczą dane dotyczące liczby uczniów dowożonych do szkół (por. rozdział 2 raportu).

Uczniowie uczęszczający do szkół podstawowych na wsi osiągnęli znacząco gorsze wyniki od uczniów w miastach.

Osiągnięcia edukacyjne

Od 2002 r., kiedy wprowadzono egzaminy zewnętrzne dla uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum, badacze dysponują silnym narzędziem badania różnic w umiejętnościach uczniów. Ze względu na to, że szkoła podstawowa jest tym pierwszym i podstawowym szczeblem edukacji, w którym uczeń ma najmniejsze możliwości wyboru placówki, poniżej przeanalizowane zostaną przede wszystkim wyniki sprawdzianu i ich regionalne uwarunkowania. Uczniowie uczęszczający do szkół podstawowych na wsi osiągają znacząco gorsze wyniki od uczniów w miastach – zależność między wielkością miejscowości, w której usytuowana jest szkoła, a wynikami sprawdzianu po szkole podstawowej przedstawiono na wykresie 7.19. Wyniki uczniów mieszkających na wsi są nieznacznie gorsze od przeciętnych wyników kraju – natomiast wśród mieszkańców dużych miast są one zdecydowanie wyższe. Przypomnijmy, że specyfiką szkół wiejskich jest stosunkowo niewielkie zróżnicowanie międzyszkolne wyników, co świadczy o dość wyrównanym poziomie średnich wyników poszczególnych szkół.

Wykres 7.19. Różnice w wynikach egzaminu na sprawdzianie po szkole podstawowej w 2010 r. (wyrażone w wartości odchylenia standardowego dla wszystkich uczniów) ze względu na wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Innym kryterium, które można wykorzystać do pokazania różnic wyników egzaminacyjnych, jest rodzaj gminy. Uczniowie z gmin wiejskich i uczniowie z gmin miejsko-wiejskich osiągają przeciętnie gorsze wyniki od uczniów uczących się w szkołach położonych w gminach miejskich. Samo przydzielenie gmin do jednej z tych trzech kategorii wyjaśniało w 2009 r. ok. 6,3% zróżnicowania wyników między gminami. Warto pamiętać, że na uzyskiwane średnie silny wpływ może mieć sąsiedztwo dużych ośrodków miejskich i akademickich. Herbst i Herczyński (2002) badając wyniki z pierwszego testu z 2002 r. zwrócili uwagę na bardzo silny wpływ zwłaszcza Warszawy, Krakowa oraz Wrocławia i brak takiego wyraźnego wpływu w przypadku Poznania i Trójmiasta. Wnioski te w dużej mierze potwierdza analiza wyników egzaminów z kolejnych lat. Spośród 20 jednostek o średnio najwyższych wynikach w Polsce w latach 2002–2010 jest aż 13 dzielnic warszawskich (spośród 18 ogółem) i 4 gminy podwarszawskie. Grupę tę uzupełniają jedynie dwa rejonny krakowskie i jeden wrocławski. Wśród ośrodków, które średnio w całym badanym okresie osiągały wyniki znacznie przekraczające przeciętną krajową (o więcej niż 1,8 odchylenia standardowego), są już wszystkie dzielnice Warszawy z wyjątkiem Pragi Północ, Krakowa, trzech z czterech rejonów Wrocławia, a także spora część gmin podwarszawskich i dwie podkrakowskie. Pozostałą część kraju reprezentuje w tym gronie jedynie 7 innych miast.

Można przypuszczać, że dużą rolę w dywersyfikacji wyników ma zróżnicowanie Polski pod względem poziomu wykształcenia ludności, a co za tym idzie także kapitału kulturowego oraz zróżnicowanego statusu na rynku pracy. Aby zweryfikować tę hipotezę wykorzystamy dane ze Spisu Powszechnego z 2002 roku o poziomie wykształcenia ludności według gmin. Jako miarę kapitału rodzinnego przyjmijmy udział w populacji zamieszkującej gminę osób z wykształceniem wyższym. Okazuje się, że obszary o najwyższym udziale osób z wyższym wykształceniem w dużej mierze odpowiadają tym, w których średnie wyniki sprawdzianu są najwyższe. Otrzymana zależność dla wyników sprawdzianu z 2010 r. nie jest liniowa, jednak dla średniego poziomu udziału ludności z wyższym wykształceniem, który dla wszystkich gmin kształtuje się na poziomie 4,49%, wzrost tego udziału o 1 punkt procentowy łączy się z oczekiwanym przeciętnym wzrostem średniego wyniku o 0,38 punk-

tu⁴. Sprawdzany model wyjaśnia aż 26% zmienności średnich wyników w gminach, a zatem odsetek osób z wyższym wykształceniem jest bardzo istotnym predyktorem wyników sprawdzianu, znacznie ważniejszym niż typ gminy. Uzyskane parametry wykazują dużą stabilność dla wyjaśnienia wyników testu również w latach wcześniejszych i dla każdego kolejnego roku wyjaśniają od 18 do 30% ich zmienności⁵. Różnice wyników ze względu na typ miejscowości są także widoczne w wynikach egzaminu gimnazjalnego, jednak wartość tych danych znacznie ogranicza fakt, że pokazują one różnice wynikające z położenia szkoły, a nie miejsca zamieszkania uczniów. Przyczyn różnic w wynikach nie należy doszukiwać się jedynie w miejscu zamieszkania. W dużej mierze są one pochodną niższego poziomu wykształcenia rodziców oraz niższego poziomu kapitału kulturowego domu rodzinnego, które przekładają się m.in. na niższe aspiracje i oczekiwania rodziców oraz mniejszą motywację do nauki uczniów na wsi i w mieście.

7.2.5. Płeć

Na osiągnięcia edukacyjne wpływają w pewnym stopniu różnice biologiczne między kobietami i mężczyznami, ale decydujące znaczenie mają czynniki środowiskowe związane socjalizacją: przyswajanie ról płciowych w rodzinie, grupie rówieśniczej, a także powielanie stereotypowych ról płciowych w mediach i edukacji szkolnej.

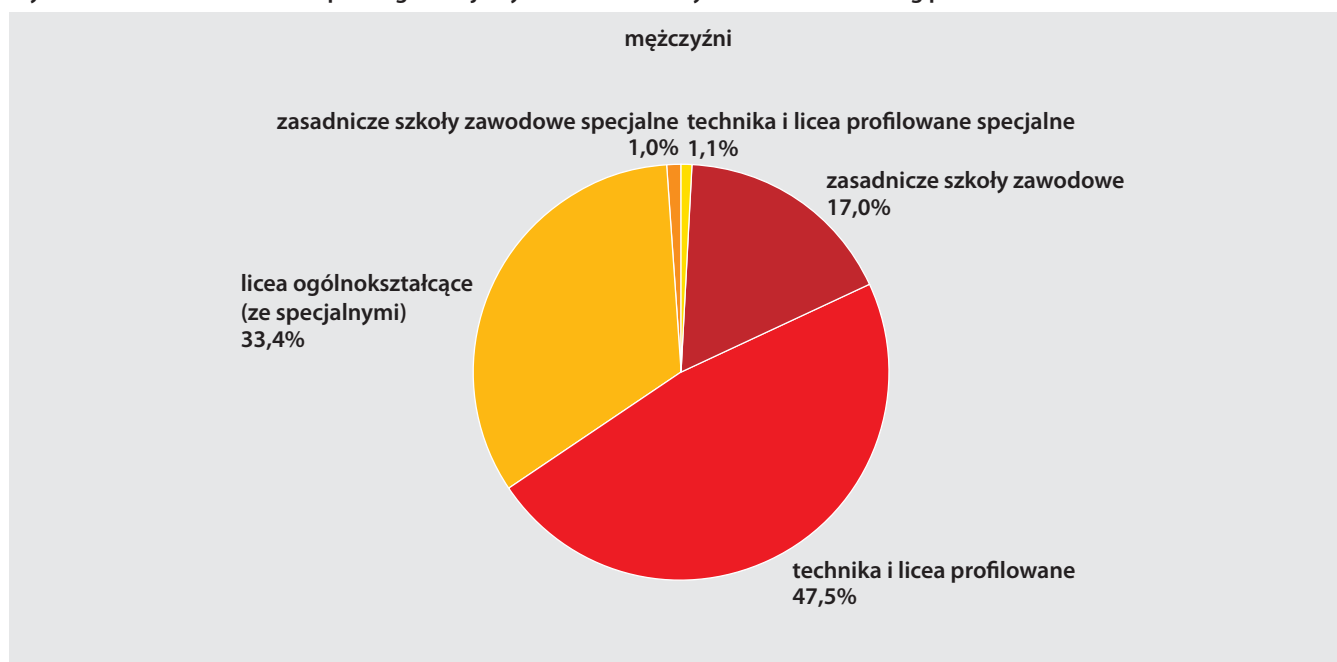
W Polsce kobiety są lepiej wykształcone niż mężczyźni. Dziewczeta uzyskują lepsze rezultaty w egzaminach zewnętrznych oraz testach osiągnięć. Chłopcy uzyskują słabsze wyniki, częściej powtarzają klasę i rzadziej studiują. Jednak to kobiety charakteryzują się gorszą sytuacją na rynku pracy niż mężczyźni. Są na ogół mniej aktywne zawodowo, częściej są bezrobotne i są gorzej wynagradzane. Występujące różnice w sytuacji kobiet i mężczyzn na rynku pracy to wynik wielu czynników. Na osiągnięcia edukacyjne wpływają w pewnym stopniu różnice biologiczne między kobietami i mężczyznami, ale decydujące znaczenie mają czynniki środowiskowe związane socjalizacją: przyswajanie ról płciowych w rodzinie, grupie rówieśniczej, a także powielanie stereotypowych ról płciowych w mediach i edukacji szkolnej (zob. np. Pankowska, 2005).

Uczestnictwo w edukacji

Jak pokazano w rozdziale 2 raportu, w Polsce więcej kobiet niż mężczyzn posiada wykształcenie średnie, zdaje maturę, podejmuje studia uzyskując wyższe wykształcenie. Coraz więcej kobiet kontynuuje naukę na studiach doktoranckich, kończąc je ze stopniem doktora. Chłopcy częściej niż dziewczeta przedwcześnie kończą naukę. Odsetek osób w wieku 18–24, które zakończyły naukę na poziomie gimnazjum i nie uczestniczą w kształceniu i szkoleniu (tzw. *early-school leavers*), jest wyższy wśród mężczyzn niż wśród kobiet (w 2009 r. wskaźnik ten wyniósł, odpowiednio, 6,6 i 3,9%).

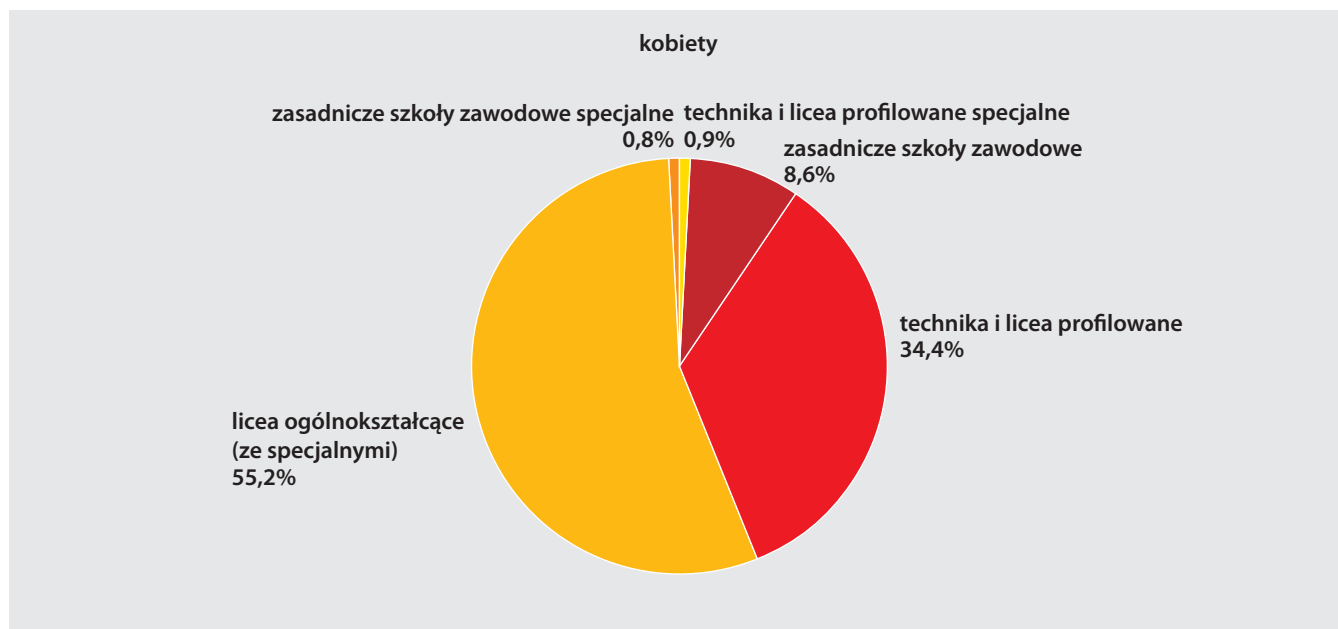
Znaczące różnice w wyborach edukacyjnych kobiet i mężczyzn uwidaczniają się w szkołach ponadgimnazjalnych. Po ukończeniu gimnazjum większość dziewcząt kontynuuje naukę w szkołach ogólnokształcących, a większość chłopców w średnich szkołach zawodowych i szkołach zasadniczych zawodowych. Ilustrują to dane dotyczące struktury absolwentów poszczególnych typów szkół przedstawione na wykresie 7.20.

Wykres 7.20. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2008/2009 według płci



⁴ Ze względu na dużą skośność rozkładu zmiennej objaśniającej w regresji wykorzystano jej formę logarytmiczną. Przy badaniu zależności w tej formie najlepiej dopasowanym okazał się model wyjaśniający uzyskiwane w gminie średnie wyniki funkcją kwadratową logarytmu udziału osób z wykształceniem wyższym.

⁵ Wyjątkiem od tej reguły są dwie pierwsze edycje egzaminu.

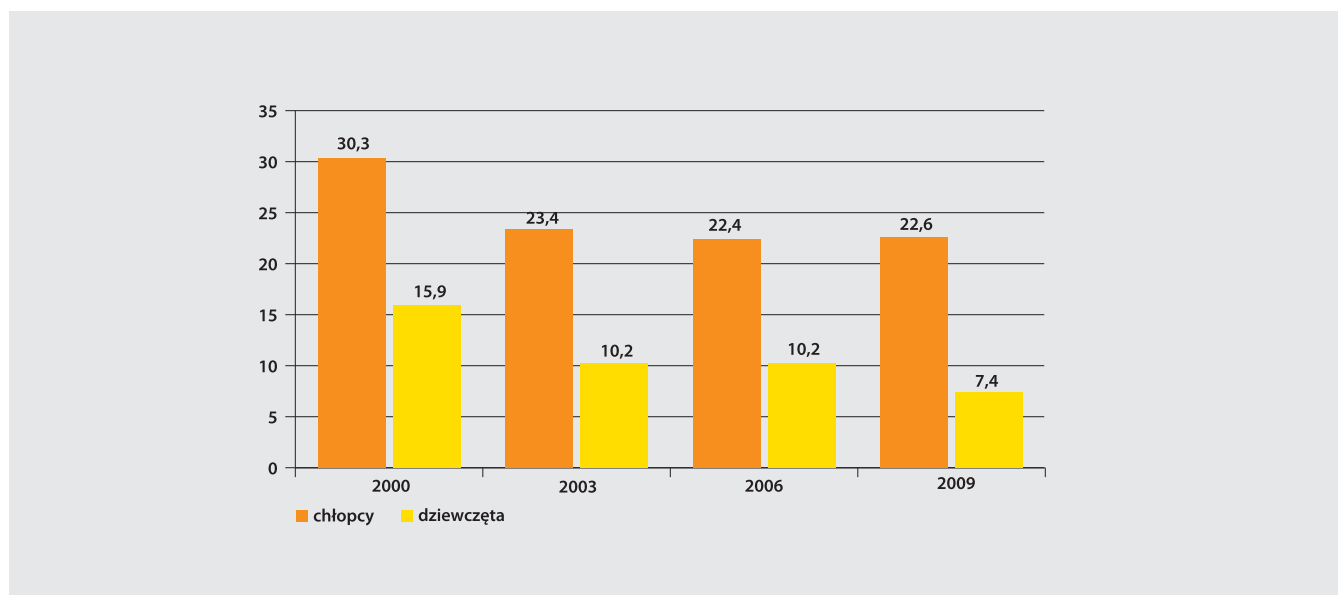


Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2009/10*, Główny Urząd Statystyczny, 2010.

Warto zwrócić także uwagę na różnice w wyborach edukacyjnych chłopców i dziewcząt w ramach kształcenia zawodowego. Najczęściej wybieranymi kierunkami kształcenia chłopców na poziomie szkoły zasadniczej zawodowej były kierunki inżynieryjno-techniczne, kierunki związane z architekturą i budownictwem oraz na poziomie technikum – kierunki informatyczne. Wśród dziewcząt dominują usługi dla ludności oraz kierunki z zakresu ekonomii i administracji, a na poziomie technikum także kierunki społeczne.

Badania prowadzone na świecie pokazują, że chłopcy są bardziej asertywni na lekcjach i nauczyciele poświęcają im więcej uwagi. Jednak to dziewczęta lepiej przystosowują się do norm obowiązujących w szkole. W Polsce, podobnie jak i w innych krajach, chłopcy częściej niż dziewczęta mają specjalne potrzeby edukacyjne. W roku szkolnym 2009/10 stanowili oni 63,7% absolwentów szkół podstawowych specjalnych i 62,4% absolwentów gimnazjów specjalnych. Znacząco więcej chłopców niż dziewcząt powtarza klasę. Dziewczęta powtarzające klasę stanowiły 0,5% ogółu uczniów szkół podstawowych i 1,9% uczennic gimnazjów w roku szkolnym 2009/10. Wśród chłopców jest to odpowiednio 1,9 i 4,4%. Prowadzone w wielu krajach badania pokazują, że powtarzanie klasy to jeden z najmniej skutecznych instrumentów polityki edukacyjnej, który zwiększa koszty edukacji, nie poprawiając osiągnięć edukacyjnych uczniów, i zwiększa ryzyko przedwczesnego zakończenia edukacji szkolnej. Zagrożenia wiążące się z powtarzaniem klasy dotyczą w Polsce przede wszystkim chłopców.

Wykres 7.21. Odsetek chłopców i dziewcząt zagrożonych wykluczeniem społecznym w przyszłości (osiągających wyniki poniżej 2 poziomu umiejętności czytania i interpretacji w badaniu PISA)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych OECD PISA.

Przyczyn różnic w wynikach nie należy doszukiwać się jedynie w miejscu zamieszkania. W dużej mierze są one pochodną niższego poziomu wykształcenia rodziców oraz niższego poziomu kapitału kulturowego domu rodzinnego, które przekładają się m.in. na niższe aspiracje i oczekiwania rodziców oraz mniejszą motywację do nauki uczniów na wsi i mieście.

Przewaga dziewczynek uwidacznia się wyraźnie jedynie w przypadku umiejętności czytania. Z badań międzynarodowych wiemy, że prawidłowość ta występuje nie tylko w Polsce, ale również w większości innych krajów.

Ważniejsze od różnic w osiągnięciach edukacyjnych są różnice w wyborach edukacyjnych, które prowadzą do tzw. segregacji edukacyjnej polegającej na zróżnicowaniu kierunków kształcenia ze względu na płeć.

Więcej chłopców niż dziewcząt nie kontynuuje nauki powyżej szkoły średniej. W roku 2009/10 kobiety stanowiły 58,2% populacji studentów. W szkolnictwie wyższym również ujawniają się różnice w wyborach edukacyjnych. Kobiety częściej wybierają studia na mniejszych (i mniej renomowanych) uczelniach oraz na kierunkach: społecznych (w roku akademickim 2009/10 kobiety stanowiły 88,2% ogółu studentów na tym kierunku), opieki społecznej (88,2%), pedagogicznych (75,7%), medycznych (75,2%), humanistycznych (70,8%), biologicznych, artystycznych, usług dla ludności i weterynaryjnych (powyżej 65%). Kształcą się zatem na kierunkach, które nie rokują wysokiej zatrudnialności. W dalszym ciągu kobiety są silnie niedoreprezentowane na kierunkach technicznych. Wśród studentów informatyki było zaledwie 10% kobiet, a wśród studentów kierunków inżyniersko-technicznych tylko 19,2%. Podobne relacje w wyborze kierunku kształcenia między obu płaciami obserwowano również wśród uczestników studiów doktoranckich w szkołach wyższych.

Osiągnięcia edukacyjne

Dane z egzaminów zewnętrznych oraz wyniki badań międzynarodowych pozwalają dość precyzyjnie wypowiedzieć się o różnicach osiągnięć między chłopcami i dziewczętami. W tej części rozdziału różnice te zostaną pokazane w wartościach odchylenia standardowego. Pozwoli to na porównanie wyników niezależnie od miar, którymi posłużono się komunikując wyniki różnych badań. W analizie badań edukacyjnych przyjmuje się, że różnice mniejsze od 0,2 są traktowane jako niewielkie, ok. 0,4–0,5 jako średnie, a powyżej 0,6–0,8 jako znaczne. Różnica jednego odchylenia standardowego jest często obrazowo przedstawiana jako efekt dwóch lub trzech lat nauki szkolnej (Hattie, 2009).

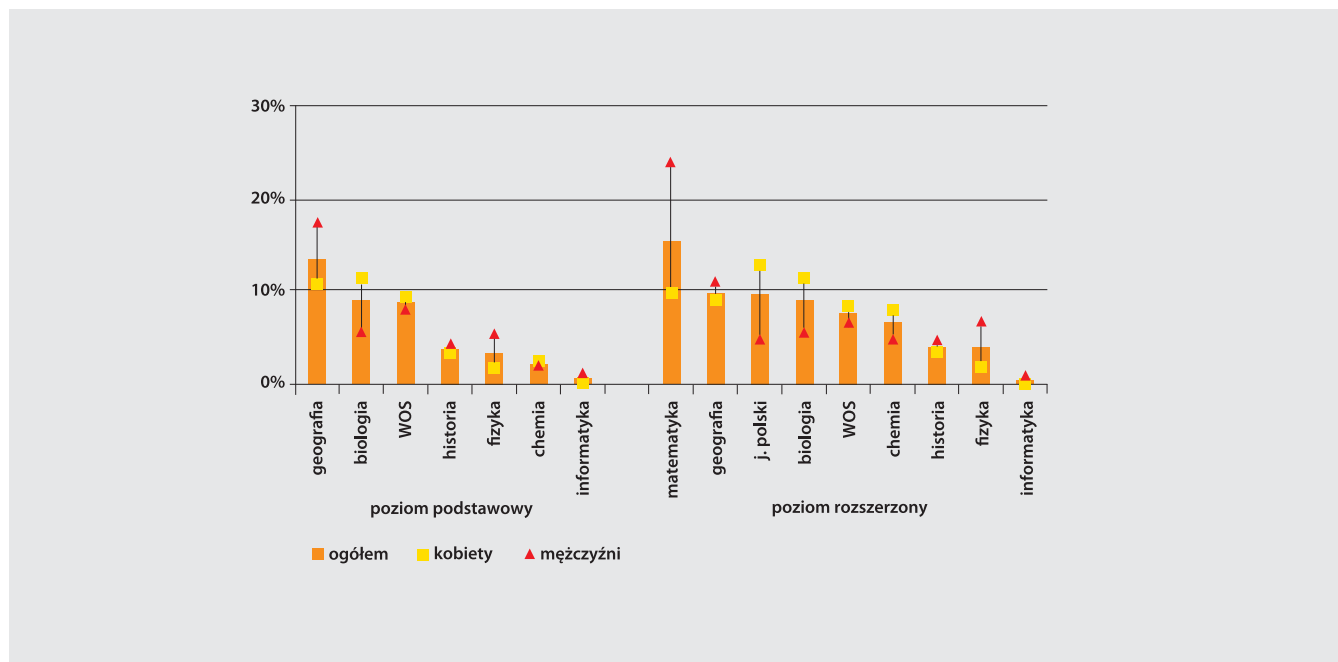
Przewaga dziewczynek uwidacznia się wyraźnie jedynie w przypadku umiejętności czytania. Z badań międzynarodowych wiemy, że prawidłowość ta występuje nie tylko w Polsce, ale również w większości innych krajów. W przeprowadzonym w 2006 r. w klasach IV szkoły podstawowej badaniu PIRLS, w którym mierzono biegłość w czytaniu, różnica w wyniku chłopców i dziewczynek wyniosła w Polsce ok. 0,22 odchylenia standardowego. W sprawdzianie po szkole podstawowej rokrocznie nieznacznie lepiej wypadają dziewczynki: różnica ta wynosi około 0,2–0,3 odchylenia standardowego. Jeśli uwzględnić przyjęty przez Centralną Komisję Egzaminacyjną podział zadań na umiejętności, to okazuje się, że chłopcy znacznie gorzej radzą sobie z zadaniami mierzącymi umiejętność pisanie – zdarzało się, że różnice te sięgały 0,5 odchylenia standardowego. Przewaga dziewcząt uwidacznia się także w wynikach części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego i wynosi ok. 0,4 odchylenia standardowego. W części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego wyniki chłopców i dziewczynek są zbliżone. Większość chłopców uczy się w szkołach zawodowych, co sprawia, że do matury przystępuje znacznie mniej chłopców niż dziewcząt. Utrudnia to interpretację różnic między płaciami w wynikach egzaminu maturalnego.

Bardziej szczegółowy obraz różnic w osiągnięciach edukacyjnych dziewcząt i chłopców uzyskać można analizując wyniki 15-latków uczestniczących w badaniu PISA 2006, w zdecydowanej większości uczniów III klasy gimnazjum. Podziwiany na świecie sukces Polski w poprawie umiejętności czytania i interpretacji 15-latków jest przede wszystkim zasługą dziewcząt. Między 2000 a 2009 r. średni wynik dziewcząt poprawił się o 28 pkt, a chłopców o 18 pkt. Przewaga dziewcząt wyrażona w wartościach odchylenia standardowego wzrosła z 0,4 do 0,5 odchylenia standardowego. Ważnym przejawem różnic między chłopcami i dziewczętami w poziomie umiejętności czytania są różnice w odsetku uczniów osiągających najsłabsze wyniki. W Polsce, między 2000 a 2009 r. udało się znacząco zmniejszyć odsetek uczniów najsłabszych, ale dzieje się tak dlatego, że w tej grupie jest coraz mniej dziewcząt – odsetek chłopców osiągających słabe wyniki utrzymuje się na podobnym poziomie. W 2009 r. było ich trzykrotnie więcej niż dziewcząt wykres 7.21.

W badaniu PISA 2006 chłopcy uzyskali natomiast nieznacznie lepsze wyniki w zakresie matematyki (0,1 odchylenia standardowego). Średni wynik na skali umiejętności rozumowania w naukach przyrodniczych był wprawdzie podobny, ale chłopcy uzyskali nieznacznie lepsze wyniki w części badania mierzącej umiejętność wyjaśniania zjawisk w sposób naukowy (ok. 0,18 odchylenia standardowego), a dziewczęta okazały się lepsze w rozwiązywaniu zadań mierzących umiejętność rozpoznawania zjawisk naukowych (0,16 odchylenia standardowego).

Przedstawione dane pokazują, że różnice między chłopcami i dziewczętami pod względem osiągnięć edukacyjnych są niewielkie. Jedynym wyjątkiem są umiejętności czytania. Ważniejsze od różnic w osiągnięciach edukacyjnych są różnice w wyborach edukacyjnych, które prowadzą do tzw. segregacji edukacyjnej polegającej na zróżnicowaniu kierunków kształcenia ze względu na płeć. Interesujące jest więc pokazanie różnic w preferencjach dotyczących wyboru przedmiotów zdawanych na maturze. Jak się okazuje, chłopcy częściej wybierają matematykę na poziomie rozszerzonym oraz geografę, dziewczęta częściej wybierają rozszerzoną maturę z języka polskiego oraz przedmioty przyrodnicze (z wyjątkiem fizyki).

Wykres 7.22. Odsetek kobiet i mężczyzn wybierających na maturze poszczególne przedmioty egzaminacyjne



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Rynek pracy

Stosunkowo lepsze wyniki w testach i badaniach osiągnąć oraz wyższy poziom wykształcenia kobiet nie znajduje bezpośredniego przełożenia na ich sytuację na rynku pracy (zob. np. Diagnoza Społeczna, 2009; IBS, 2010). Szerzej piszemy o tym w następnym rozdziale. Różnice te wynikają nie tylko z wyborów edukacyjnych i różnic w statusie zawodowym, ale i innych przyczyn. Kobiety są w większym stopniu niż mężczyźni obciążone obowiązkami opiekuńczymi, co sprawia, że wśród kobiet obserwuje się załamanie ciągłości w karierze zawodowej i większą czasową lub trwałą bierność zawodową. Okazuje się, że nie bez znaczenia są też wybory edukacyjne kobiet dotyczące kierunku kształcenia – kobiety rzadziej kształcą się na kierunkach sprzyjających zatrudnieniu. Na różnice w sytuacji kobiet i mężczyzn w pewnym stopniu wpływa także zjawisko dyskryminacji płacowej – różnicy w zarobkach kobiet i mężczyzn niewyjaśnionej przez formalne kwalifikacje, wykonywany zawód, staż pracy i rodzaj zajmowanego stanowiska.

Podejmowanie w ramach polityki edukacyjnej działań służących wyrównywaniu szans ze względu na płeć może sprzyjać redukowaniu nierówności między płciami na rynku pracy. Powinny one być ukierunkowane na poprawę osiągnięć edukacyjnych chłopców i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu przez nich edukacji oraz na zwiększanie zainteresowania dziewcząt kształceniem w zakresie matematyki i nauk ścisłych.

7.2.6. Niepełnosprawność oraz specjalne potrzeby edukacyjne

Niepełnosprawność wiąże się z ryzykiem wykluczenia społecznego i obniżeniem jakości życia. Sposób, w jaki osoby niepełnosprawne czy szerzej – osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, są obecne w systemie edukacji, jest ważnym wyznacznikiem ich przyszłej sytuacji życiowej oraz wskaźnikiem budowania spójności społecznej poprzez edukację. Kwestią kluczową z punktu widzenia włączania osób niepełnosprawnych w główny nurt życia społecznego jest odchodzenie od separacyjnego modelu edukacji i tworzenie zróżnicowanych i zintegrowanych form kształcenia. Edukacja włączająca, uwzględniająca indywidualne możliwości i specjalne potrzeby edukacyjne ucznia, otwarta na uczniów z ograniczeniami sprawności, jak i ich sprawnych rówieśników może doprowadzić do zmian niwelujących podział na świat osób sprawnych i niepełnosprawnych.

Ostatnie pełne dane dotyczące osób niepełnosprawnych pochodzą ze Spisu Powszechnego z 2002 r., według którego w Polsce liczba niepełnosprawnych wyniosła 5,5 mln osób, z czego ok 4,5 mln posiadało prawne potwierdzenie faktu niepełnosprawności. Według danych Diagnozy Społecznej z 2009 r. osoby niepełnosprawne są w co piątym gospodarstwie domowym (Błędowski i in., 2009). Analizę sytuacji osób niepełnosprawnych utrudnia wewnętrzne zróżnicowanie tej kategorii oraz problemy definicyjne. Większość danych opiera się na prawnej definicji niepełnosprawności, która nie zawsze trafnie odzwierciedla liczbę osób niepełnosprawnych. Z kolei w systemie oświaty pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie odnosi się wyłącznie do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Specjalne potrzeby edukacyjne obejmują także potrzeby innych uczniów, którzy

7. Edukacja a spójność społeczna

Z kolei w systemie oświaty pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie odnosi się wyłącznie do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Specjalne potrzeby edukacyjne obejmują także potrzeby innych uczniów, którzy z różnych przyczyn wymagają pomocy, w tym uczniów zdolnych oraz uczniów niedostosowanych społecznie.

7.2. Nierówności edukacyjne

z różnych przyczyn wymagają pomocy, w tym uczniów zdolnych oraz uczniów niedostosowanych społecznie. W praktyce, znaczącą rolę w finansowaniu oświaty i w systemie informacji oświatowej, odgrywają dane dotyczące liczby uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nauczania indywidualnego lub zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Orzeczenia takie są wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne na wniosek rodziców dziecka. Dane dotyczące uczniów mających tego rodzaju orzeczenia nie obejmują więc wszystkich uczniów, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne, i nie obejmują też wszystkich uczniów mających orzeczenie o niepełnosprawności w rozumieniu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dane o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie są w Polsce zbierane, co znacznie utrudnia wypowiadanie się o sytuacji tej kategorii uczniów.

Uczestnictwo w edukacji

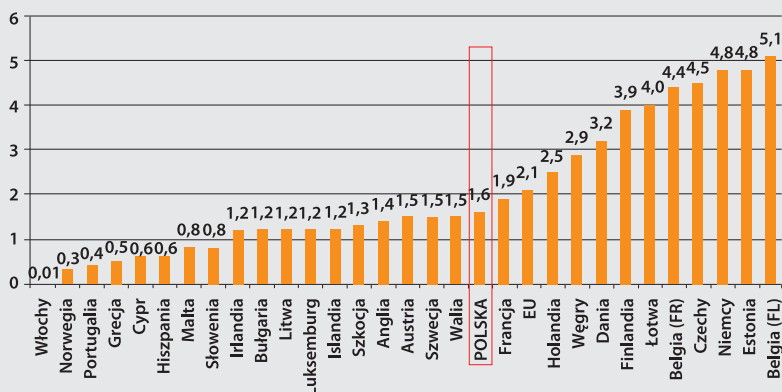
Sposoby organizacji szkolnictwa specjalnego można podzielić na trzy podstawowe kategorie (za: Woźniak, 2008):

- kategoria *jednej ścieżki* – integracja prawie wszystkich dzieci w głównym nurcie edukacji (Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia, Szwecja, Cypr);
- kategoria *dwóch ścieżek* – istnieją równoległe ścieżki, które funkcjonują na podstawie odrębnych przepisów: szkolnictwo głównego nurtu i szkolnictwo specjalne (Belgia, Holandia, Bułgaria, Rumunia, Łotwa);
- kategoria *wielu ścieżek* – rozwiązania łączące elementy dwóch poprzednich systemów (Austria, Dania, Finlandia, Irlandia, Islandia, Lichtenstein, Luksemburg, Niemcy, Wielka Brytania oraz Czechy, Estonia, Litwa, Polska, Słowacja, Słowenia i Węgry).

Polskie rozwiązania edukacji można zaliczyć do kategorii wielu ścieżek: dziecko może być kształcone w ramach trzech różnych ścieżek: indywidualnie, w systemie specjalnym, bądź w szkołach powszechnych. Głównymi instytucjami, których celem jest jak najwcześniejsza diagnoza dziecka, udzielanie pomocy rodzicom oraz wspieranie szkół są w Polsce poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz inne poradnie specjalistyczne.

Kształcenie specjalne stanowi integralną część systemu oświaty w Polsce. Jak pokazują dane European Agency for Development in Special Needs Education i Eurydice, odsetek dzieci realizujących obowiązek szkolny w klasach i szkołach specjalnych waha się od bardzo niskiego, poniżej 1% (np. Włochy, Norwegia, Portugalia) do około 5%, podczas gdy średnia dla krajów UE wynosi 2,1. Wartość tego typu porównań ograniczają różnice w definicjach specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjętych w poszczególnych krajach. Ważne są też szczegóły rozwiązań organizacyjnych, kwalifikacje i kompetencje nauczycieli czy dostosowanie infrastruktury i bazy dydaktycznej do potrzeb uczniów oraz możliwości elastycznego przechodzenia między segmentem szkolnictwa specjalnego i ogólnodostępnego.

Wykres 7.23. Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wypełniających obowiązek szkolny w klasach i szkołach specjalnych w 2008 r.*



* Prezentowane dane nie uwzględniają różnic wynikających z przyjętych w poszczególnych krajach definicji specjalnych potrzeb edukacyjnych
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych European Agency for Development in Special Needs Education i Eurydice.

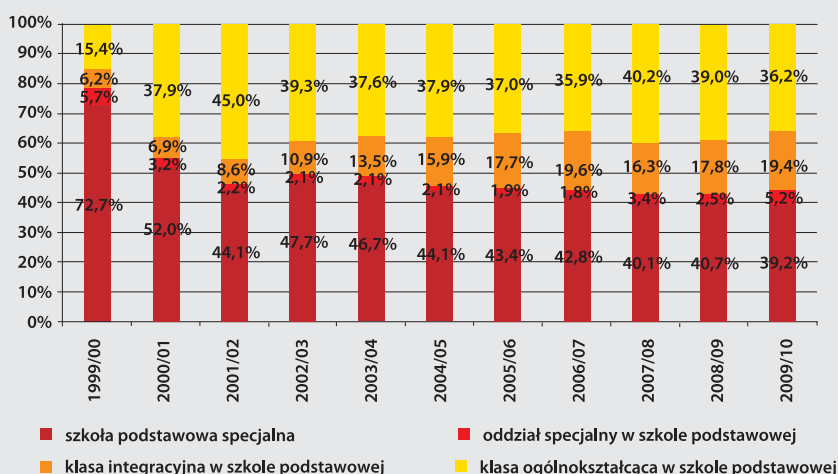
Przedszkole i szkoła podstawowa

Dzieci niepełnosprawne mogą uczęszczać do przedszkoli specjalnych, integracyjnych lub ogólnodostępnych. Podobnie jak w poprzednich latach, w roku szkolnym 2009/10 dzieci z ograniczeniem sprawności stanowiły jedynie 0,9% wszystkich przedszkolaków. Tak niski odsetek wynika z ograniczonej dostępności przedszkoli oraz niewielkiej liczby dzieci posiadających orzeczenia wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Na tym etapie edukacji często nie ujawniają się różnice między dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a ich rówieśnikami. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty w przedszkolach, podobnie jak w szkołach podstawowych, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Zapewnienie wczesnej diagnozy i w konsekwencji podjęcie pracy z dzieckiem w okresie przedszkolnym umożliwi dobranie odpowiedniej formy kształcenia na poziomie szkoły podstawowej.

Nie zmienia się także odsetek uczniów z orzeczeniami uczących się w szkołach podstawowych – stanowią oni ok. 2,8% ogółu uczniów tych szkół (63,0 tys. osób)⁶. W roku szkolnym 2009/10 ponad połowa z nich uczęszczała do szkół ogólnodostępnych, ok. 39% do specjalnych szkół podstawowych. Mimo że liczba podstawowych szkół specjalnych od lat utrzymuje się na podobnym poziomie (w 1990/01 było ich 769, w 2009/10 – 777), to liczba uczniów do nich uczęszczających maleje. W strukturze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rośnie znaczenie klas i oddziałów integracyjnych (wykres 7.24). Niepokoić może ryzyko specjalizowania się niektórych szkół w dzieciach niepełnosprawnych, o którym świadczą niewielkie zmiany w liczbie placówek prowadzących tego rodzaju oddziały (CMMP, 2008).

Wykres 7.24. Uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach podstawowych w latach 1999–10



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne

W roku szkolnym 2009/10 w gimnazjach uczyło się 55,6 tys. uczniów mających orzeczenia, co stanowiło ok. 4,2% wszystkich uczniów (podobnie jak w poprzednim roku). W porównaniu ze szkołami podstawowymi, większą rolę na tym etapie edukacji odgrywają szkoły specjalne. W roku szkolnym 1999/2000 w gimnazjach specjalnych uczyło się 85% mających orzeczenia. Odsetek ten spadał w kolejnych latach, ale od 2005 r. utrzymuje się na poziomie 55–56%. W roku szkolnym 2009/10 w klasach ogólnodostępnych w gimnazjach uczyło się 30% uczniów z orzeczeniami. Do klas integracyjnych uczęszczało ok. 12% uczniów, a pozostała część (ok. 4%) do oddziałów specjalnych. Indywidualnemu nauczaniu podlegało 3,6 tys. osób.

Mniej korzystnie wygląda sytuacja osób z orzeczeniami w szkołach ponadgimnazjalnych. Na tym etapie edukacji spora liczba uczniów uczących się wcześniej w klasach integracyjnych kontynuuje naukę w szkołach specjalnych, których oferta koncentruje się głównie na poziomie zasadniczym zawodowym. W zasadniczych szkołach zawodowych w roku szkolnym 2009/10 uczyło się 17,7 tys. uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, z czego ok. 88% uczyło się w szkołach specjalnych (zdecydowana większość tych uczniów, bo blisko 80%, stanowiła młodzież posiadająca orzeczenie o niepełnosprawności umysłowej w stopniu lekkim.). Zwraca też uwagę wzrost liczby specjalnych szkół przysposabiających do pracy. W roku szkolnym 2007/08 było w Polsce 370 takich szkół (7,8 tys. uczniów), dwa lata później 418 (9,5 tys. uczniów). Niewielka liczba uczniów z orzeczeniami uczyła się w pozostałych rodzajach szkół ponadgimnazjalnych. W roku szkolnym 2009/10 w technikumach specjalnych kształciło się 775 uczniów z orzeczeniami, podczas gdy w technikumach ogólnodostępnych było ich 739 – głównie z niepełnosprawnością ruchową oraz słabosłyszących. Technika specjalne w 2009/10 roku ukoń-

⁶ Dodatkowo, ok. 5 tys. uczniów objętych było indywidualnym nauczaniem.

Mimo tendencji zmniejszania się odsetka uczniów z edukacyjnymi orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, uczących się w szkołach specjalnych na poziomie szkoły podstawowej, nadal forma ta jest bardzo popularna na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

czyło jednak zdecydowanie więcej uczniów (241) niż technika dla młodzieży (127 uczniów). Niewielka liczba uczniów uczęszczała też do liceów profilowanych (1124 uczniów w szkołach ogólnodostępnych i 467 uczniów w szkołach specjalnych). W specjalnych liceach ogólnokształcących (w sumie 44 szkół) w roku szkolnym 2009/10 – 1080 osób kształciło się w szkołach specjalnych, a 3433 w szkołach ogólnodostępnych.

Mimo tendencji zmniejszania się odsetka uczniów z edukacyjnymi orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, uczących się w szkołach specjalnych na poziomie szkoły podstawowej, nadal forma ta jest bardzo popularna na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Wśród absolwentów specjalnych szkół ponadgimnazjalnych dominują ci, którzy ukończyli zasadnicze szkoły zawodowe oraz specjalne szkoły przysposabiające do pracy. Zaznaczyć również należy, iż wciąż niewielka liczba niepełnosprawnych uczęszcza do liceów ogólnokształcących, które najlepiej przygotowują do podjęcia studiów. Bariery zwiększania udziału uczniów niepełnosprawnych jest nieprzystosowanie szkół do specyficznych potrzeb osób niepełnosprawnych, zarówno pod względem dostosowań architektonicznych, jak i kompetencji nauczycieli i dostępu do specjalistów.

Obowiązkiem wszystkich szkół i placówek – zarówno ogólnodostępnych jak i specjalnych, jest uwzględnianie indywidualnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Dla niektórych z nich szkoła musi wprowadzać szczególne udogodnienia, które pozwolą na wyrównanie szans w zakresie osiągnięć szkolnych. Dotyczą one warunków, w jakich odbywa się nauka dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom. Niestety, istniejące dane nie pozwalają wypowiadać się o stopniu realizacji tych zasad. Niewiele też wiemy o efektywności kształcenia w szkołach specjalnych oraz o tym, jaka jest faktyczna wartość dodana funkcjonowania klas integracyjnych.

Osiągnięcia edukacyjne

Jednym z najważniejszych źródeł informacji o efektach systemu edukacji jest system egzaminacyjny. W Polsce stosowane są różne strategie włączania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do egzaminów zewnętrznych. Niektóre osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przystępują do egzaminów na ogólnych zasadach (np. uczniowie z chorobami przewlekłymi), inne zaś korzystają z testów dostosowanych do ich specjalnych potrzeb (np. test w języku Braille'a) lub form alternatywnych (np. w przypadku osób z niepełnosprawnością umysłową). Możliwe jest też wydłużenie czasu rozwiązywania zadań połączone z dostosowaniem niektórych zadań testowych (uczniowie z dysleksją). Centralna Komisja Egzaminacyjna przygotowuje specjalne arkusze dostosowane do różnych rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych. Możliwe jest też wykorzystanie nauczyciela wspomagającego. W przypadku dostosowanych narzędzi testowych występuje problem trafności i porównywalności wyników, częściowo wynikający z dostosowania testu, a częściowo z wewnętrznego zróżnicowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wprawdzie wyniki uczniów z poszczególnymi niepełnosprawnościami są przedstawiane w corocznych sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, to nie są one porównywalne z wynikami ogółu gimnazjalistów.

Podjęcie w ramach polityki edukacyjnej działań służących wyrównaniu szans ze względu na płeć może sprzyjać redukowaniu nierówności między płciami na rynku pracy. Działania te powinny być ukierunkowane na poprawę osiągnięć edukacyjnych chłopców i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu przez nich edukacji oraz na zwiększanie zainteresowania dziewcząt kształceniem w zakresie matematyki i nauk ścisłych.

Włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do badań osiągnięć i egzaminów zewnętrznych

Zwiększenie uczestnictwa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w testach osiągnięć i egzaminach zewnętrznych prowadzi do podniesienia oczekiwań wobec uczniów ze strony nauczycieli i rodziców, jak i wzrostu aspiracji samych uczniów (Ysseldyke, Dennison i Nelson, 2004). Dowodzi to, że wykluczenie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, z procesu oceniania i testowania powoduje, że nie są oni „widoczni” lub są „mniej widoczni” zarówno dla nauczycieli, jak i samego systemu edukacji, w którym ważne decyzje w zakresie polityki oświatowej podejmuje się właśnie na podstawie testów i egzaminów zewnętrznych.

Uczniowie niepełnosprawni są w dużej mierze niewidoczni w międzynarodowych badaniach osiągnięć edukacyjnych (Hopmann, Brinek, Retzl, 2007). Standardy techniczne umożliwiają wykluczenie niektórych kategorii uczniów z tych badań, w tym uczniów z niepełnosprawnościami uniemożliwiającymi lub utrudniającymi udział w teście. Przykładowo, w badaniu OECD przyjęto relatywnie restrykcyjny próg 5% populacji 15-latków, który nie powinien być przekroczony przy wykluczaniu z badania niektórych kategorii szkół lub uczniów. W Polsce, w badaniu PISA 2006 wyłączono na tej podstawie z badania 2,2% uczniów – ale w kilku krajach OECD odsetek ten sięgał 4–6%.

Wyniki uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (podobnie jak w polskim prawie oświatowym odróżnianymi od orzeczeń) są publikowane w Anglii. Kategoria ta obejmuje w Anglii ok. jedną piątą uczniów. Liczbę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwzględnia się w obliczaniu edukacyjnej wartości dodanej. W 2009 r. przeprowadzono szczegółową analizę wyników 16-latków mających poszczególne rodzaje potrzeb edukacyjnych i ich związku z czynnikami statusu społeczno-ekonomicznego i wcześniejszymi osiągnięciami edukacyjnymi (Keslair i McNally, 2009).

W Stanach Zjednoczonych w ustawie No Child Left Behind z 2001 r. każdy ze stanów został zobowiązany do systematycznego monitorowania uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością oraz innych grup ryzyka w edukacji. Doświadczenia w uwzględnianiu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w badaniach osiągnięć pokazują, że trudno jest uwzględnić bardzo zróżnicowane potrzeby osób niepełnosprawnych, a interpretowanie wyników jest utrudnione. Z wielu względów przynosi ono korzyści, ale należy mieć świadomość ograniczeń dostępnych metod i technik pomiaru osiągnięć (Koretz, 2008)

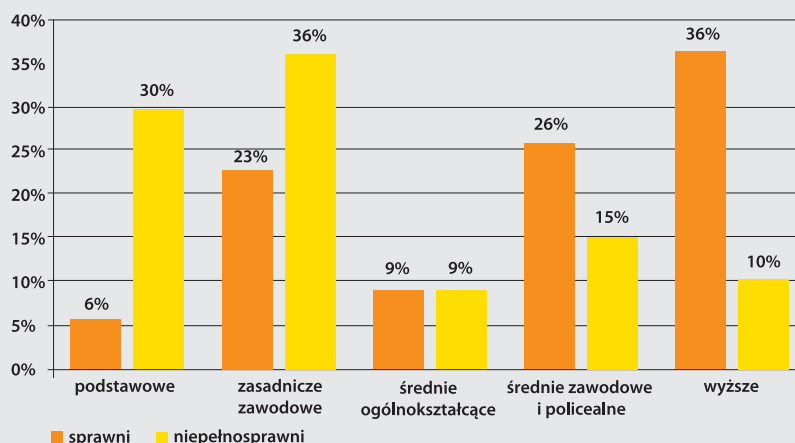
W zmianach struktury wykształcenia osób niepełnosprawnych i sprawnych można zauważyć rosnący udział osób niepełnosprawnych z wykształceniem zasadniczym zawodowym (odsetek osób z tym wykształceniem systematycznie spada wśród osób sprawnych). Jednocześnie wolniej niż wśród osób sprawnych rośnie udział osób z wyższym wykształceniem.

Kwartalne badania aktywności ekonomicznej ludności (BAEL), w której stosowana jest prawna definicja niepełnosprawności, pokazują, że osoby z ograniczeniami sprawności są generalnie słabiej wykształcone niż osoby sprawne. Niski poziom wykształcenia jest problemem dotyczącym przede wszystkim osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności. W zmianach struktury wykształcenia osób niepełnosprawnych i sprawnych można zauważyć rosnący udział osób niepełnosprawnych z wykształceniem zasadniczym zawodowym (odsetek osób z tym wykształceniem systematycznie spada wśród osób sprawnych). Jednocześnie wolniej niż wśród osób sprawnych rośnie udział osób z wyższym wykształceniem.

Ponieważ sytuację osób niepełnosprawnych silnie różnicuje wiek, warto spojrzeć na dane dotyczące osiągniętego wykształcenia w najmłodszych grupach wieku. Wyniki badania BAEL pokazują, że monitorowany w krajach Unii Europejskiej wskaźnik przedwczesnego kończenia edukacji (*early-school leavers*) jest wśród osób niepełnosprawnych znacznie wyższy niż wśród osób sprawnych. W 2009 r. 5,3% osób wieku 18–24 lata zakończyło edukację najwyżej na poziomie gimnazjum lub 8-letniej szkoły podstawowej i nie uczestniczyło w kształceniu i szkoleniu. Wśród osób z orzeczeniem niepełnosprawności wskaźnik ten wyniósł ok. 29%. Niewielka liczba osób w próbie nie pozwala na precyzyjne oszacowanie wskaźnika. Dane sugerują, że jest on wysoki także wśród osób o umiarkowanym lub lekkim stopniu niepełnosprawności.

W grupie wieku 25–34, w której zdecydowana większość osób zakończyła już edukację formalną, różnice między osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi są najbardziej widoczne w przypadku skrajnych poziomów wykształcenia. Wśród osób sprawnych jest 3,6 raza więcej osób z wyższym wykształceniem niż wśród osób niepełnosprawnych. Znaczący odsetek osób niepełnosprawnych w tym wieku zakończył aktywność edukacyjną na poziomie zasadniczej zawodowej lub 8-letniej szkoły podstawowej.

Wykres.7.25. Poziom osiągniętego wykształcenia wśród osób sprawnych i niepełnosprawnych w grupie wieku 25–34 (2009 r.).



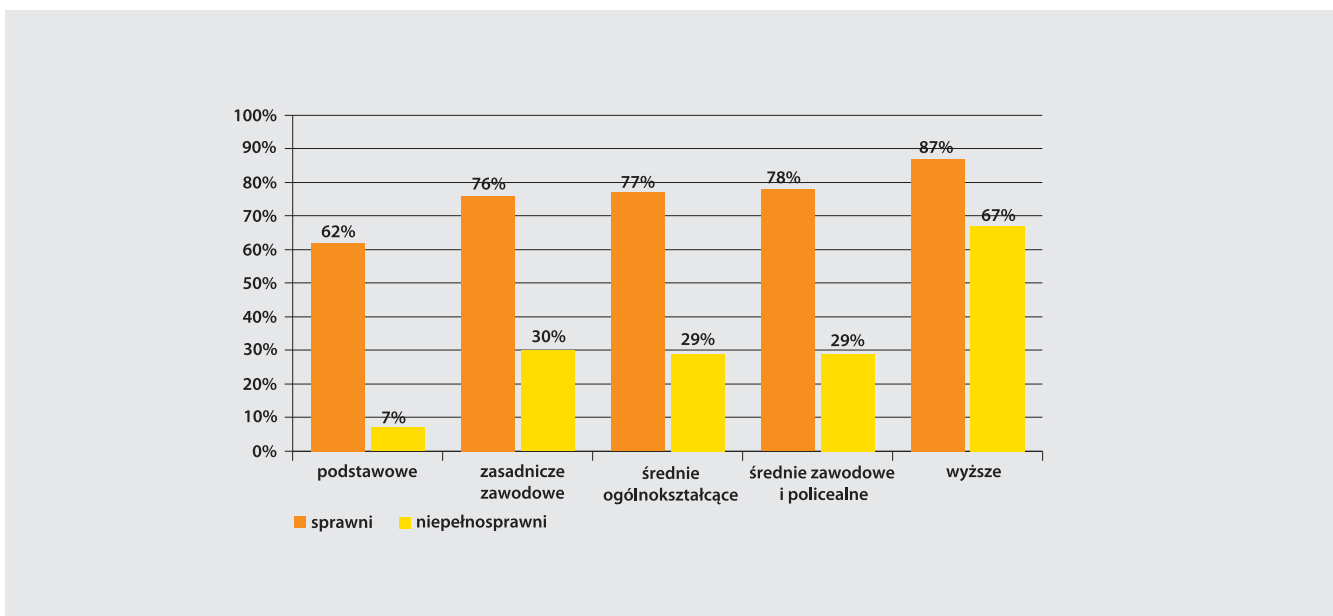
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (I–IV kw. 2009 r.). W badaniu do kategorii osób niepełnosprawnych zaliczane są osoby mające przyznane orzeczenie o stopniu niepełnosprawności.

Dane z badań aktywności ekonomicznej ludności stanowią ważne uzupełnienie sprawozdawczości systemu edukacji. Potwierdzają one dominację kształcenia zasadniczego zawodowego wśród osób niepełnosprawnych i pokazują problem potencjalnego zagrożenia wykluczeniem społecznym osób przedwcześnie kończących naukę, który dotyczy co czwartej młodej osoby z orzeczeniem niepełnosprawności.

Rynek pracy

Nierówności w przypadku osób niepełnosprawnych przejawiają się głównie w dostępie do rynku pracy i w związku z tym ich niskiej aktywności zawodowej. W ostatnich latach ich sytuacja znacząco się pod tym względem poprawiła, na co wskazuje wzrost wskaźników zatrudnienia i aktywności zawodowej. Wskaźniki te są wciąż znacznie niższe od analogicznych wskaźników dla osób sprawnych – większość niepełnosprawnych pozostaje poza rynkiem pracy. Podobnie kształtuje się zatrudnienie osób niepełnosprawnych w wieku 25–34. O ile wśród osób sprawnych wskaźnik zatrudnienia wynosi prawie 80%, wśród osób niepełnosprawnych jest to zaledwie 26,5%. Różnica jest największa w przypadku osób z najniższymi poziomami wykształcenia, a najmniejsza między osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi posiadającymi wykształcenie wyższe (wykres 7.26.). Warto dodać, że aż 67% osób niepełnosprawnych w tej grupie wieku jest biernych zawodowo (wśród osób sprawnych 13%).

Wykres 7.26. Wskaźnik zatrudnienia ze względu na poziom wykształcenia dla osób niepełnosprawnych oraz sprawnych w grupie wieku 25–34 (2009 r.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (I–IV kw. 2009 r.)*. W badaniu do kategorii osób niepełnosprawnych zaliczane są osoby mające przyznane orzeczenie o stopniu niepełnosprawności.

Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy ma złożone uwarunkowania (zob. np. Pentor, 2009). Po stronie edukacji wskazuje się na problem bierności, niedostatecznej otwartości na zmiany lub wręcz postawy roszczeniowe osób niepełnosprawnych, co częściowo może być efektem sposobu traktowania tych osób w szkołach, zwłaszcza w szkołach specjalnych. Problemem jest też niewystarczające dopasowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy. Znaczącą rolę odgrywają czynniki leżące poza systemem edukacji: stan prawodawstwa w zakresie promocji zatrudnienia osób niepełnosprawnych i efektywność systemu wsparcia w zakresie aktywizacji, dostępność ofert pracy dla osób niepełnosprawnych czy postawy pracodawców.

7.2.7. Mniejszości narodowe i etniczne

Na podstawie Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym w Polsce wyróżnia się dziewięć mniejszości narodowych: białoruską, czeską, litewską, niemiecką, ormiańską, rosyjską, słowacką, ukraińską, żydowską, a także cztery mniejszości etniczne: karaimską, łemkowską, romską, tatarską. Ustawa wprowadziła do polskiego prawodawstwa, obok definicji mniejszości narodowej i etnicznej, także odrębną grupę: obywateli polskich posługujących się jęz. regionalnym, której przysługują takie same prawa jak mniejszościom. Za język regionalny uznaje się w myśl ustawy język kaszubski. Dostępność danych mniejszości narodowych i etnicznych jest ograniczona, co głównie wynika z relatywnie niewielkiej liczebności tych grup. Według spisu powszechnego Polskę zamieszkiwało w 2002 r. ok. 253 tys. osób deklarujących swoją przynależność do mniejszości narodowych i etnicznych. Było to zaledwie 0,7 pro-

cent ogółu ludności. Najbardziej zróżnicowane pod względem liczby mniejszości narodowych i etnicznych jest województwo podlaskie: zamieszkują je przedstawiciele mniejszości białoruskiej, litewskiej, tatarskiej, rosyjskiej, żydowskiej i romskiej.

Konstytucja RP zapewnia obywatelom polskim należącym do mniejszości narodowych i etnicznych wolność zachowania i rozwoju własnego języka, zachowania obyczajów i tradycji oraz rozwoju własnej kultury. Mniejszościom narodowym i etnicznym gwarantuje także prawo do tworzenia własnych instytucji edukacyjnych i kulturalnych. W zakresie edukacji, tryb i zasady realizacji tych praw określa Ustawa o systemie oświaty. Ustawa nakłada na szkoły i placówki publiczne obowiązek umożliwiania uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności nauki języka oraz własnej historii i kultury, a na ministra odpowiedzialnego za oświatę i wychowanie określenia warunków, na jakich ten obowiązek będzie wypełniany. Szczegółowe rozwiązania określają odpowiednie rozporządzenia (zob. NIK, 2004). Poprawie sytuacji mniejszości narodowych służą także strategie rządowe: na rzecz społeczności litewskiej i niemieckiej. W trakcie pisania raportu opracowywana była trzecia strategia: na rzecz społeczności ukraińskiej. Dokumenty te mają przede wszystkim na celu rozwiązywanie problemów edukacyjnych i opierają się na dwustronnych umowach zawartych pomiędzy Polską a jej sąsiadami.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej nauczanie języka mniejszości etnicznych i narodowych oraz jęz. regionalnego w roku szkolnym 2009/10 objęło blisko 47,5 tys. uczniów uczących się w 846 szkołach i zespołach międzyszkolnych. Język ojczysty jest nauczany głównie na etapie szkoły podstawowej (74% uczniów) – jedynie 3% stanowią uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Rośnie liczba szkół podstawowych z nauczaniem języka mniejszości niemieckiej oraz języka kaszubskiego – zmniejsza się natomiast liczba szkół z nauczaniem języka pozostałych mniejszości. Język niemiecki jest też najczęściej nauczany językiem mniejszości (ok. 32 tys. uczniów).

Mniejszością, której sytuacja w sposób znaczący odbiega od sytuacji ogółu społeczeństwa, jest mniejszość romska. W zorganizowanym w 2008 r. przez Agencję Praw Podstawowych Unii Europejskiej (FRA) badaniu imigrantów i mniejszości etnicznych, które w Polsce objęło 500 osobową próbę mniejszości romskiej, 20% osób przyznało, że w ostatnim roku doświadczyło dyskryminacji w zakresie edukacji. Był to jeden z najwyższych odsetków w tym badaniu (dla porównania w Czechach i na Węgrzech, analogiczny wskaźnik dla mniejszości romskiej wyniósł, odpowiednio, 11 i 17%) (EU-MIDAS 2009). W 2008 r. nagłośniono także problem segregacji dzieci romskich w polskich szkołach, polegającej na tworzeniu odrębnych klas i kierowaniu dzieci romskich do szkół specjalnych. Można się spodziewać, że nagłośnienie problemu tej mniejszości spowodowało poprawę sytuacji.

Według danych systemu informacji oświatowej liczba dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego uczęszczających do szkół rośnie. Dodatkowe zajęcia edukacyjne zorganizowano w roku szkolnym 2009/10 dla 1789 uczniów pochodzenia romskiego uczących się w szkołach podstawowych (w roku szkolnym 2008/09 – dla 1492 uczniów). Na poziomie gimnazjum zajęcia takie prowadzono dla 426 (w roku poprzednim 329 uczniów). Do mniejszości romskiej adresowane są programy rządowe i projekty europejskie. W 2004 r. rozpoczęto realizację wieloletniego programu na rzecz społeczności romskiej, którego istotną częścią są działania związane z edukacją. W programie przewidziano funkcję asystentów edukacji romskiej i nauczycieli wspomagających, których zadaniem jest zapewnienie dzieciom i młodzieży wszechstronnej pomocy w szkole oraz stały kontakt z ich rodzinami. Tzw. komponent romski przewidziano także w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki. Projekty edukacyjne są w tym komponentcie traktowane priorytetowo.

Według spisu powszechnego z 2002 r. struktura wykształcenia w poszczególnych mniejszościach narodowych nie odbiega znacząco od struktury wykształcenia w polskim społeczeństwie. Najwięcej osób z wyższym wykształceniem jest wśród zamieszkujących głównie miasta, przedstawicieli mniejszości: karaimskiej (58%), żydowskiej (42%), ormiańskiej (40%), rosyjskiej (38%) i tatarskiej (19%). Nieznacznie od średniej ogólnokrajowej w 2002 r. (9,9%) odbiegały dane dotyczące wyższego wykształcenia mniejszości białoruskiej (9,24%), przy czym jest on i tak wyższy od średniej wartości dla województwa podlaskiego (9,1%), w którym mieszka zdecydowana większość osób należących do tej mniejszości. Znacznie gorszym poziomem wykształcenia charakteryzuje się jedynie mniejszość romska (0,14%), niemiecka (3,12%) i słowacka (4,46%).

Problemy na rynku pracy przedstawicieli poszczególnych mniejszości nie odbiegają od problemów reszty obywateli RP. Wyjątkiem jest mniejszość romska – według danych ze spisu powszechnego stopa bezrobocia polskich Romów wyniosła blisko 31% (MSWiA, 2007). Problemy te wynikają jednak nie tylko z niskiego poziomu wykształcenia tej społeczności, ale także z niedostatecznej znajomości jęz. polskiego, różnic w stylu życia, braku niezbędnych kwalifikacji, a także postrzegania mniejszości przez potencjalnych pracodawców.

Według spisu powszechnego z 2002 r. struktura wykształcenia w poszczególnych mniejszościach narodowych nie odbiega znacząco od struktury wykształcenia w polskim społeczeństwie.

7.2.8. Imigranci

W wielu krajach dzieci imigrantów stanowią sporą część uczniów i studentów. Według szacunków Eurostatu na początku 2009 r. cudzoziemcy stanowili 6,4% populacji Unii Europejskiej, z czego około dwie trzecie stanowili obywatele państw nienależących do Unii (Eurostat, 2010). Edukacja dzieci cudzoziemskich, zarówno tych, które urodziły się w innym kraju, jak i tych, które urodziły się w danym kraju, staje się ważnym tematem debaty pu-

blicznej. Dzieci imigrantów zazwyczaj osiągają niższe wyniki w testach osiągnięć szkolnych i zazwyczaj trudniej odnajdują się na rynku pracy. Szkoły pełnią bardzo ważną rolę w adaptacji kulturowej i integracji społecznej dzieci imigrantów.

Liczbę obcokrajowców przebywających w Polsce dłużej niż 12 miesięcy szacuje się na ok. 36 tys. Liczba ta nie obejmuje pobytów powyżej 3 miesięcy oraz osób ubiegających się o status uchodźcy. Ok. 71% stanowią osoby pochodzące spoza Unii Europejskiej (Vasilieva, 2010). Według różnych źródeł do polskich szkół uczęszcza zaledwie kilka tysięcy obcokrajowców. Według cytowanych powyżej danych publikowanych przez Eurostat cudzoziemców w wieku 6–18 lat przebywających w Polsce dłużej niż 12 miesięcy było na początku 2010 r. 2607. Do tej liczby należy dodać dzieci i młodzież z ośrodków dla uchodźców oraz osoby przebywające w Polsce krócej niż 12 miesięcy. Ministerstwo Edukacji Narodowej w oparciu o informacje kuratoriów oświaty oszacowało, że w roku szkolnym 2008/09 liczba uczniów podlegających obowiązkowi szkolnemu i nieznających języka polskiego lub znających go na poziomie niewystarczającym wyniosła zaledwie 2307 osób.

Najwięcej imigrantów mieszka w województwie mazowieckim. Na terenie Mazowsza ulokowano wiele ośrodków dla cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy, ośrodków dla uchodźców, a osoby, które uzyskują status uchodźcy, często pozostają na terenie województwa. Przyczyną jest atrakcyjność Warszawy jako miejsca, gdzie relatywnie łatwo jest znaleźć pracę i gdzie usytuowane są placówki dyplomatyczne.

Liczba imigrantów w Polsce od kilku lat systematycznie rośnie. Rozmiar imigracji jest trudny do oszacowania, głównie ze względu na pobyty nielegalne, ale także system wydawania wiz. Według danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców w roku 2008 w Polsce wydano w sumie 23 995 wiz – liczba ta bazuje na wizach wydanych przez wojewodów cudzoziemcom przebywającym już w Polsce, jednak nie obejmuje wiz wydanych za granicą przez polskie placówki dyplomatyczne.

Dostęp i uczestnictwo w edukacji

Każde dziecko, które przebywa na terytorium Polski, ma prawo do bezpłatnej edukacji do 18. roku życia na takich zasadach jak obywatele polscy, zgodnie z Konstytucją RP. Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty prawa tego nie można odmówić żadnemu dziecku ze względu na nieznaną języka, czy brak udokumentowanego wykształcenia. Cudzoziemców dotyczy także obowiązek szkolny, który trwa do ukończenia gimnazjum i nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia. Podobnie jak obywatele polscy, od września 2009 r. dzieci pięcioletnie mają prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego, które stanie się obowiązkowe od 1 września 2011 r. Od września 2009 r. cudzoziemcy są zwolnieni z opłat za naukę na poziomie ponadgimnazjalnym, także po ukończeniu 18. roku życia.

Dzieci cudzoziemców mają obowiązek uczestniczenia w normalnych zajęciach szkolnych niezależnie od stopnia znajomości języka polskiego, a dodatkowe zajęcia językowe organizowane są po lekcjach.

Szczegółowe kwestie związane w dostępem do edukacji osób niebędących obywatelami polskimi reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

Cudzoziemcy są przyjmowani do publicznych przedszkoli, klas pierwszych szkół podstawowych i do szkół artystycznych na warunkach i w trybie dotyczącym obywateli polskich, natomiast do klas II–VI publicznych szkół podstawowych oraz do publicznych gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek na podstawie świadectwa lub innego dokumentu stwierdzającego ukończenie za granicą szkoły. Jeżeli na podstawie dokumentów nie jest możliwe ustalenie sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca, rodzic lub opiekun cudzoziemca albo pełnoletni cudzoziemiec składają pisemne oświadczenie dotyczące sumy lat nauki szkolnej cudzoziemca. Jeżeli cudzoziemiec nie może przedłożyć dokumentów, zostaje przyjęty i zakwalifikowany do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej. Rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza dyrektor publicznej szkoły, zakładu kształcenia nauczycieli lub placówki z udziałem, w razie potrzeby, nauczyciela lub nauczycieli. W przypadku cudzoziemca, który nie zna języka polskiego, rozmowę kwalifikacyjną przeprowadza się w języku obcym, którym posługuje się cudzoziemiec. Dla cudzoziemców oraz obywateli polskich, podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dzieci uchodźców mogą także korzystać odpłatnie z lekcji języka polskiego poza szkołą, np. w formie indywidualnych zajęć z lektorem.

Imigranci stanowią też bardzo zróżnicowaną kategorię społeczną, co w różny sposób przekłada się na ich potrzeby edukacyjne. Dzieci cudzoziemców podejmujące naukę w polskich szkołach można podzielić przynajmniej na cztery grupy (za: Federowicz, Sitek, 2009):

- a) dzieci imigrantów przybywających do Polski zza wschodniej granicy (głównie z byłych republik Związku Radzieckiego, np. Ukrainy). Strategia imigracyjna tej grupy zwykle zakłada tymczasowy pobyt w celach zarobkowych i w większości nie zabierają oni ze sobą dzieci, które przybywają do Polski, po podjęciu decyzji o stałym pobycie. Obywatele Ukrainy, Białorusi i Rosji najczęściej spośród wszystkich imigrantów składają wnioski o zezwolenie na osiedlenie.
- b) dzieci dyplomatów oraz pracowników kontraktowych przybywających głównie z wysoce rozwiniętych krajów zachodnich. Przyjęcie tych dzieci do polskich szkół zwykle nie generuje większych problemów ze względu na dobre przygotowanie tych dzieci zarówno pod względem adaptacji do nowych warunków, jak i umiejętności funkcjonowania w systemie szkolnym.
- c) Imigranci z Wietnamu i, w mniejszym stopniu, innych krajów azjatyckich. Mimo zachowywania swojej odrębności kulturowej, przykładają oni dużą wagę do edukacji swoich dzieci w polskich szkołach. Jak pokazują badania (Głowacka-Grejper, 2002; Halik, 2006), wietnamscy uczniowie nie potrzebują specjalnego wsparcia, często są uczestnikami konkursów międzyszkolnych, w których zdobywają nagrody (nawet w zakresie ortografii języka polskiego).
- d) dzieci uchodźców bądź imigrantów starających się o status uchodźców. Najbardziej liczną grupą byli obywatele rosyjscy, w zdecydowanej większości deklarujący obywatelstwo czeczeńskie. Zwykle nie traktują oni Polski jako kraju docelowego do zamieszkania. Z uwagi jednak na podjęte zobowiązania międzynarodowe (tzw. Konwencja Dublin II), Polska musi zapewnić im środki i możliwość przeżycia. Dzieci czeczeńskie napotykały w polskich szkołach na poważne bariery związane z odmiennością kulturową, a także nieznaną języka, tym samym narażone są na wykluczenie.

Z danych pochodzących z Urzędu do spraw Cudzoziemców wynika, że wśród liczby osób w wieku poniżej 18 lat, które w latach 2004–2010 (do 23 sierpnia 2010 r.) uzyskały zezwolenie na zamieszkanie na czas oznaczony ze względu na podjęcie nauki na terytorium RP, blisko 60% stanowiły dzieci i młodzież z Ukrainy. Struktura ta zmienia się nieco, jeśli spojrzeć na stałe osiedlenie się osób poniżej 18. roku życia. Warto mieć na uwadze fakt, że w wielu państwach byłego ZSRR – w tym na Ukrainie i Białorusi, maturę zdaje się wcześniej niż w Polsce (rocznikowo w roku osiągnięcia pełnoletności). Zatem analizowana tutaj grupa osób poniżej 18. roku życia prawdopodobnie zawiera również studentów I roku, którzy przybyli do Polski tuż po maturze, a przed uzyskaniem pełnoletności.

Największe wyzwanie dla polskiego systemu edukacji stanowią dzieci imigrantów pochodzące z rodzin uchodźców, ze względu na ich trudności w adaptacji do nowych warunków. Należy jednak pamiętać, że jest to stosunkowo nieliczna grupa. W 2009 r. z wnioskiem o nadanie statutu uchodźcy wystąpiło 10 587 osób, z czego osoby do 18. roku życia stanowiły 43%. Z danych zbieranych przez Urząd do spraw Cudzoziemców wynika, że liczba osób poniżej 18. roku życia starających się o status uchodźcy w latach 2007–2009 systematycznie maleje. Wśród dzieci uchodźców w szczególnie trudnej sytuacji znajdują się dzieci czeczeńskie. Ośrodki dla uchodźców zlokalizowane są na terenach przemysłowych, z utrudnionym dostępem do edukacji. Trudności, z jakimi mają do czynienia uczniowie, wynikają w dużej mierze z ich ogólnie trudnej sytuacji życiowej, poczucia tymczasowości (wielu z uchodźców czeczeńskich pozostaje w Polsce na okres 6–12 miesięcy) i przeżytych doświadczeń. W tym kontekście bariera językowa i odmiennosc kulturowa stanowią kwestię dodatkowo utrudniającą adaptację.

Największe wyzwanie dla polskiego systemu edukacji stanowią dzieci imigrantów pochodzące z rodzin uchodźców, ze względu na ich trudności w adaptacji do nowych warunków. Należy jednak pamiętać, że jest to stosunkowo nieliczna grupa.

W 2008 roku Stowarzyszenie Interwencji Prawnej przeprowadziło projekt współfinansowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy pt. „Szkoła wielokulturowa”. Celem projektu było wsparcie procesu integracji uczniów czeczeńskich ze społecznością szkolną poprzez zatrudnienie w szkole Czeczenki w roli asystentki kulturowej. Projekt przeprowadzono w jednej ze szkół zlokalizowanych na warszawskich Bielanach, gdzie uczęszczało około trzydziścioro dzieci narodowości czeczeńskiej z pobliskiego ośrodka dla uchodźców. Z jednej strony chodziło o pomoc językową (rola tłumacza) oraz kontakt z rodzicami uczniów imigrantów. Z drugiej zaś o ustanowienie współpracy pomiędzy asystentem jako łącznikiem pomiędzy uczniami (zarówno imigrantami, jak i polskimi dziećmi, uczącymi się w szkole), rodzicami a nauczycielami. Osoba zatrudniona w roli asystentki była Czeczenką, władającą językiem czeczeńskim, polskim oraz rosyjskim. Asystentka pełniła dyżur w szkole dwa razy w tygodniu i była dostępna dla wszystkich uczniów – zarówno dzieci cudzoziemskich, pełniąc swoistą rolę rzecznika jak i dzieci polskich, które często chciały uzyskać informacje lub wyjaśnić swoje wątpliwości wynikające z różnic kulturowych. „Asystentka wtopiła się w społeczność szkolną” Chrzanowska 2008), stając się ważną częścią społeczności szkolnej (Chrzanowska, 2008).

W zawartej w Narodowej Strategii Integracji Społecznej (NSIS) diagnozie problemu wykluczenia społecznego podkreśla się, że niskie wykształcenie jest trwałym korelatem ubóstwa, niezależnie od przyjętej miary biedy.

Instytucja asystenta sprawdziła się też w realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej. Instytucja „asystenta-nauczyciela” została formalnie wprowadzona do systemu edukacji nowelizacją Ustawy o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. (art. 94a. ust. 4a ustawy). Daje ona prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela przez dyrektora szkoły. Pomocy tej udziela się nie dłużej niż przez okres 12 miesięcy.

Imigranci są zróżnicowani pod względem potrzeb, a także możliwości i gotowości do podejmowania lub kontynuacji edukacji. Wśród imigrantów, którzy trafiają do polskich szkół, znajdują się zarówno uczniowie obdarzeni wysokim kapitałem kulturowym i osiągające dobre wyniki w nauce i dzieci uchodźców, którym adaptacja do nowych warunków stwarza wiele trudności. Obecność zarówno jednych jak i drugich, nawet w niewielkiej liczbie, jest ważnym sprawdzianem dla rozwiązań funkcjonujących w polskim systemie edukacji.

7.3. Polityka spójności społecznej

7.3.1. Miejsce edukacji w polskiej polityce spójności społecznej

W zawartej w Narodowej Strategii Integracji Społecznej (NSIS) diagnozie problemu wykluczenia społecznego podkreśla się, że niskie wykształcenie jest trwałym korelatem ubóstwa, niezależnie od przyjętej miary biedy. O ile wyższe wykształcenie praktycznie eliminuje ryzyko ubóstwa, o tyle w gospodarstwach domowych, w których głowa rodziny ma wykształcenie podstawowe lub nie ma wykształcenia, poziom ubóstwa w 2002 r. przekraczał 30% w odniesieniu do ustawowej granicy ubóstwa i 20% w odniesieniu do minimum egzystencji. NSIS wskazywała na problemy niskiego upowszechnienia wychowania przedszkolnego, szczególnie wśród rodzin biednych i z dysfunkcjami, niepodejmowania obowiązkowej nauki, zróżnicowania poziomu szkół, braku dalszej ścieżki edukacyjnej dla dzieci niepełnosprawnych na poziomie ponadpodstawowym. W efekcie, działania z obszaru edukacji zostały wskazane jako istotne problemy priorytetowe w Strategii.

Tabela 7.1. Problemy priorytetowe, priorytety i wskaźniki odnoszące się do systemu edukacji określone w Narodowej Strategii Integracji Społecznej

Kryterium wyboru	Działania priorytetowe
Prewencja oraz działania umożliwiające wczesne ostrzeżenie	Działania na rzecz dzieci i młodzieży ze środowisk zaniedbanych i ubogich
	Dostęp do coraz bardziej powszechnego i jakościowo wyrównanego systemu edukacji na każdym poziomie
	Lepszy dostęp do dobrej jakości edukacji i rehabilitacji dla dzieci niepełnosprawnych
	Promocja zdrowia i profilaktyka zdrowotna dla kobiet w ciąży, dzieci i młodzieży
Działania wyrównawcze, kompensujące gorsze wyposażenie życiowe ludzi	Rozwój programów kształcenia dla dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce, podejmowanie kształcenia wyrównawczego, rozwój programów włączających dzieci „wypadające” z systemu edukacji
	Rozwój edukacji ustawicznej, szczególnie dla ludności w wieku niemobilnym i z niższym potencjałem zatrudnialności
Priorytety	Wskaźniki 2010
Wzrost uczestnictwa dzieci w wychowaniu przedszkolnym	60% dzieci w wieku 3–5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym, w tym 40% na wsi i 1/3 dzieci niepełnosprawnych
Poprawa jakości kształcenia na poziomie gimnazjalnym i średnim	Udział młodzieży do 18 lat w systemie kształcenia: 90% Poprawa wskaźników testu PISA: o 50% wyniki najgorszego kwintyla
Upowszechnienie kształcenia wyższego i jego lepsze dopasowanie do potrzeb rynku pracy	Udział młodzieży do 24 lat w systemie edukacji wyższej: 60% Odpowiednie praktyki i staże: 2–3 miesięczna praktyka na ostatnim roku edukacji
Rekompensowanie deficytów rozwoju intelektualnego i sprawnościowego dzieci	100% szkół prowadzących zajęcia wyrównawcze Wzrost liczby dzieci objętych zajęciami wyrównawczymi
Upowszechnienie kształcenia ustawicznego	10% osób w wieku 24–64 lata objętych kształceniem ustawicznym

Źródło: Narodowa Strategia Integracji Społecznej (MGPIPS, 2004).

Wyzwania i priorytety określone w NSIS znalazły również odzwierciedlenie w przygotowywanych Krajowych Programach Działań na rzecz Integracji Społecznej (KPD/Integracja). W programie przyjętym na lata 2008–2010 (MPIPS, 2008) działania z obszaru polityki edukacyjnej znajdują się w dwóch z trzech określonych w KPD/Integracja priorytetach. Priorytet 1. *Przeciwdziałanie ubóstwu i wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży* zawiera działania dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych oraz wsparcie dla uczących się dzieci i młodzieży z ubogich rodzin. W priorytecie 3 – *Dostęp do wysokiej jakości usług społecznych* przyjęte zostało działanie dotyczące poprawy jakości usług edukacyjnych. Wymienione działania obejmują realizację następujących inicjatyw:

W priorytecie pierwszym:

- Obniżenie wieku szkolnego do 6 lat oraz upowszechnienie wychowania przedszkolnego.
- Wyrównywanie szans edukacyjnych w dostępie do kształcenia dzieci z rodzin ubogich, przez realizację programów stypendialnych, programu dożywiania dzieci, a także programów: „Wyprawka szkolna”, „Bezpieczna i przyjazna szkoła” oraz „Szkłanka mleka”, dodatkowo także przez realizację systemu świadczeń rodzinnych z dodatkami związanymi z wydatkami ponoszonymi w związku z edukacją dzieci.
- Wyrównywanie szans edukacyjnych wynikających z różnic pomiędzy miastem a wsią przez realizację programu rozwoju edukacji na obszarach wiejskich w latach 2008–2013.

W priorytecie drugim w ramach działania dotyczącego poprawy jakości edukacji realizowane są następujące inicjatywy:

- Reforma programowa, której celem jest podniesienie jakości nauczania na wszystkich poziomach kształcenia. Reforma zakłada m.in. prowadzenie nauczania w małych klasach (do 25 uczniów), wyposażenie szkół w niezbędne materiały edukacyjne, w tym doposażenie sal gimnastycznych.
- Modernizacja systemu kształcenia zawodowego i upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego, których celem jest m.in. stworzenie do 2012 r. elastycznego i zgodnego z wymaganiami pracodawców systemu kształcenia zawodowego oraz działania zmierzające do poprawy jakości kształcenia zawodowego. Istotnym wsparciem dla rozwoju kształcenia zawodowego są działania podejmowane w Programie Operacyjnym „Kapitał Ludzki”, m.in. doskonalenie podstaw programowych kształcenia w poszczególnych zawodach i programów nauczania dla tych zawodów.

Istotnym obszarem budowania spójności społecznej jest wyrównywanie istniejących dysproporcji pomiędzy obszarami miejskimi i wiejskimi, co również potwierdza diagnozę przedstawioną w poprzednich częściach rozdziału. Doświadczenia i dobre praktyki z realizowanych projektów pokazują, że szkoła na terenach wiejskich może być instytucją, która pełni nie tylko funkcje edukacyjne, lecz również funkcje związane z integracją społeczną w społeczności lokalnej. Taką rolę szkoły wiejskiej przewiduje między innymi Narodowa Strategia Integracji Społecznej. Oznacza to wejście instytucji edukacyjnych w obszar działań odnoszących się do polityki społecznej:

Szkoła we wsi, poza swoją funkcją statutową, spełnia przecież bardzo ważną rolę kulturową. Przyczynia się do podtrzymywania pewnego poziomu cywilizacyjnego, integruje mieszkańców, łączy pokolenia, kształci ustawicznie, zaspokaja potrzeby wyższego rzędu – samorozwoju, samorealizacji, uznania. Spełnia też rolę osadniczą: podtrzymuje istnienie wsi. Likwidacja szkoły bywa często początkiem wyludniania się wsi, powodując degradację środowiska społecznego. (Błaszkievicz i Wajer, 2010).

Priorytetowe traktowanie polityki edukacyjnej w kontekście spójności społecznej jest również widoczne w przygotowanym przez Zespół Doradców Strategicznych Premiera raporcie „Polska 2030” (KPRM, 2009). W raporcie tym sformułowanych zostało 10 wyzwań rozwojowych dla Polski. Jednym z tych wyzwań jest **poprawa spójności społecznej**, która ma być osiągnięta, zgodnie z przyjętymi rekomendacjami, również przez działania dotyczące edukacji, w tym wdrażanie efektywnego systemu podnoszenia kwalifikacji, zwiększanie dostępu do wykształcenia oraz odchodzenie od wspierania edukacji i zatrudnienia w systemach specjalnych. Edukacja znajduje także istotne miejsce w rekomendacjach dotyczących **wysokiej aktywności zawodowej oraz adaptacyjności zasobów pracy**, w którym wskazana jest potrzeba zwiększania gotowości Polaków do udziału w edukacji ustawicznej, w tym takich zmian w systemie edukacji, które będą przyzwyczajając uczniów i studentów do ciągłego zdobywania wiedzy i uczenia się. Wskazany jest także rozwój edukacji nieformalnej, wraz z systemem ich weryfikacji i uznawania, co jest bezpośrednio związane ze zmianami w systemie kwalifikacji i wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Ponadto, w ramach wyzwania Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego, autorzy wskazują na potrzebę silniejszego powiązania instytucji sektora edukacji na wszystkich jego poziomach z sektorem gospodarki, w tym organizację większej liczby zajęć praktycznych już na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów.

7.3.2. Instrumenty i narzędzia na rzecz budowania spójności społecznej przez edukację

Wsparcie materialne dla dzieci i młodzieży jest realizowane zarówno przez system polityki społecznej (świadczenia rodzinne, pomoc społeczna), jak i oświatowej (stypendia). Część realizowanych programów łączy te dwa obszary (np. program dożywiania). Pomoc materialna dla uczniów realizowana jest w ramach działań samorządów lub szkół w ramach zadań zleconych lub własnych. Ponadto, cele społeczne realizują programy rządowe realizowane m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Agencję Rynku Rolnego.

Rodziny w trudnej sytuacji dochodowej korzystające ze wsparcia z systemu świadczeń rodzinnych oraz z pomocy społecznej muszą spełniać określone kryteria dochodowe. Świadczenia te przysługują osobom, których dochody netto na osobę w gospodarstwie domowym nie przekraczają ustalonych progów. Próg ten dla systemu świadczeń rodzinnych wynosi 504 zł (w rodzinie z dziećmi niepełnosprawnymi 583 zł), a dla pomocy społecznej 351 zł (w rodzinie z dziećmi niepełnosprawnymi). Intencją wprowadzenia wyższego progu dochodowego w systemie świadczeń rodzinnych było uznanie, że rodzina pełni rolę wychowawczą, które wymagają dodatkowych nakładów. Zestawienie systemów i programów ukierunkowanych na wspieranie dzieci i młodzieży, znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej oraz ukierunkowanych na wyrównywanie różnic przedstawia Tabela 7.2.

Łatwo zauważyć, że system wsparcia dzieci i młodzieży jest w pewnym stopniu rozproszony, co może utrudnić osobom czy rodzinom korzystającym z tych instrumentów dobre jego wykorzystanie, jak również może prowadzić do nieefektywnego wykorzystywania potencjału tych instytucji. Przykładem może być pomoc w postaci stypendiów szkolnych, która do 2010 r. nie mogła być realizowana za pośrednictwem ośrodków pomocy społecznej, pomimo iż korzystanie z tych świadczeń oparte było o kryteria z systemu pomocy społecznej. Kolejnym obszarem rozbieżności są stosowane progi interwencji. Pomoc udzielana w ramach działań w systemie oświaty (m.in. stypendia szkolne, wyprawka, dożywianie) uwzględnia kryterium dochodowe z ustawy o pomocy społecznej. Biorąc pod uwagę cele udzielanej pomocy i grupę adresatów, bardziej spójne wydawałoby się stosowanie progów z systemu świadczeń rodzinnych, chociaż oczywiście oznaczałoby to wzrost kosztów pomocy.

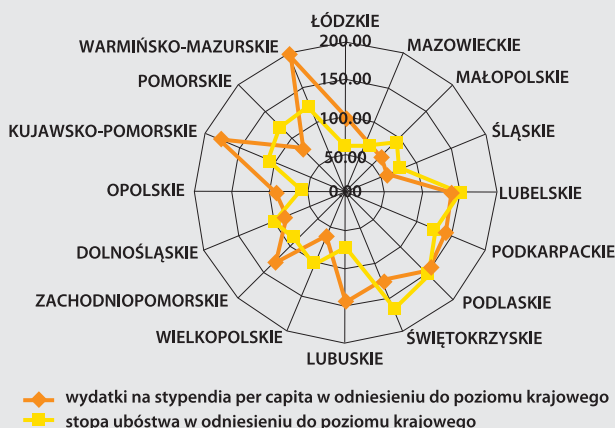
Istotnym aspektem realizacji działań na rzecz zwiększania spójności społecznej jest ich efektywne wdrażanie. Poniższy opis ilustruje związek pomiędzy poziomem ubóstwa w województwach a podziałem środków na stypendia i zasiłki szkolne zgodnie z przyjętym algorytmem. Związek pomiędzy analizowanymi cechami występuje, jednak jest niezbyt silny, co może sugerować problemy z efektywnością adresowania tej pomocy.

Łatwo zauważyć, że system wsparcia dzieci i młodzieży jest w pewnym stopniu rozproszony, co może utrudnić osobom czy rodzinom korzystającym z tych instrumentów dobre jego wykorzystanie, jak również może prowadzić do nieefektywnego wykorzystywania potencjału tych instytucji.

Podział środków na stypendia i zasiłki szkolne w relacji do poziomu ubóstwa w województwach

Środki na stypendia w ramach Narodowego Programu Stypendialnego rozdzielane zgodnie z algorytmem uwzględniającym wskaźnik dochodów podatkowych na jednego mieszkańca w gminie; liczbę dzieci w wieku od 6 do 18 lat, zameldowanych na terenie gminy na pobyt stały; stosunek liczby osób, którym przyznano zasiłek okresowy z pomocy społecznej, do liczby osób zameldowanych na terenie gminy na pobyt stały.

Pojawia się pytanie, na ile rozdział środków pomiędzy województwa pokrywa się z występującą w nich skalą ubóstwa. Zróżnicowanie pomiędzy województwami przyznanych środków na 1 osobę w wieku 6–18 lat w I połowie 2010 r. oraz stopy ubóstwa ogółem, przyjmując ustawową granicę ubóstwa w 2009 r., przedstawia wykres poniżej:

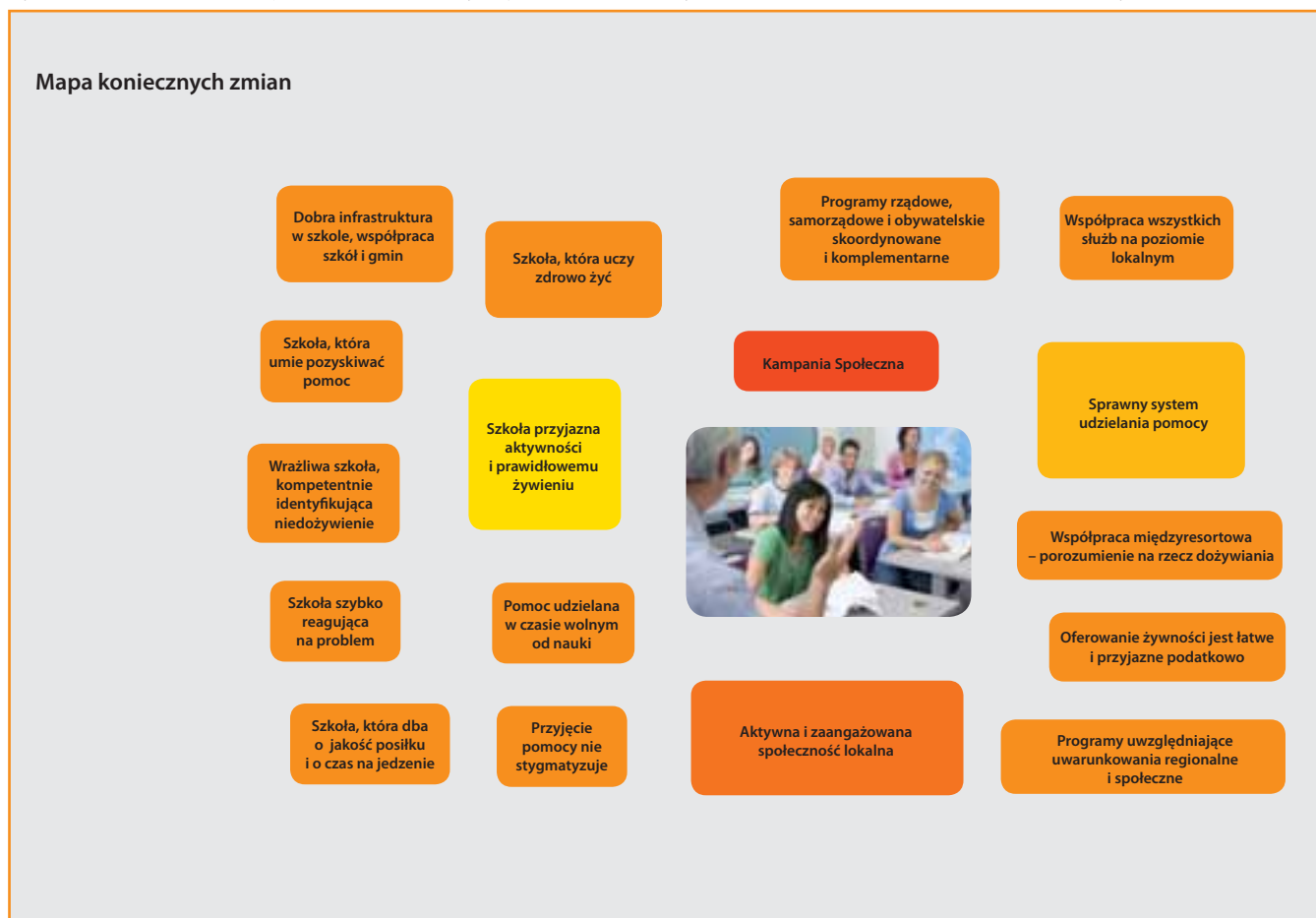


Jak można zauważyć, w dużej części województw relatywna skala dopłat oraz wskaźnik ubóstwa znacząco się różnią. W szczególności relatywnie mniej środków niż wynikałoby to ze wskaźnika ubóstwa, otrzymują województwa małopolskie, świętokrzyskie i pomorskie. Współczynnik korelacji relatywnej wartości wskaźnika ubóstwa i wydatków na stypendia per capita wynosi 0,48. Kierunek związku pomiędzy wydatkami i poziomem ubóstwa jest zatem właściwy, zależność jednak nie jest zbyt silna.

Źródło: obliczenia własne na podstawie GUS BDR oraz danych dotyczących alokacji środków na województwa.

Efektywność realizowanych działań może być także rozpatrywana z perspektywy realizacji postawionego celu. Wymaga to z reguły kompleksowego pakietu działań ze strony szkół, społeczności lokalnych, wspieranych przez odpowiednie działania rządu w postaci kampanii społecznych i tworzenia procedur wspierających efektywność działań. Rekomendacje takich działań przedstawione są na przykład w opracowaniu „Dożywianie dzieci w szkołach: analiza barier, rekomendacja działań”, opracowanym przez Zespół roboczy ds. przeciwdziałania barierom w dożywianiu dzieci w szkołach.

Rysunek 7.1. Rekomendacje długofalowe dotyczące programu dożywiania dzieci w szkołach – mapa koniecznych zmian

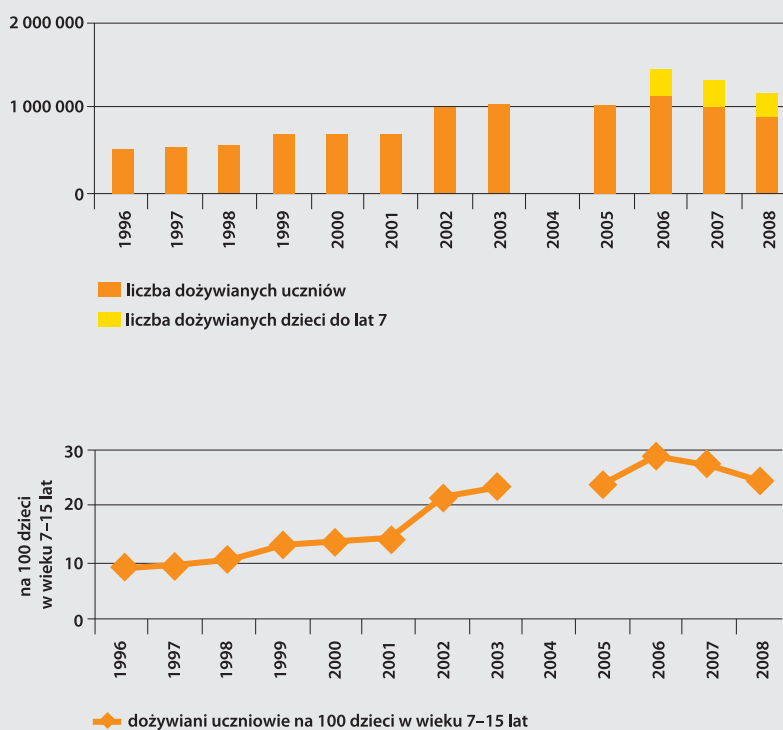


Źródło: opracowanie własne na podstawie *Dożywianie dzieci w szkołach...*, 2008.

Program dożywiania (Szymańczak, 2010) stanowi jedną z najbardziej istotnych inicjatyw związanych z wyrównywaniem już istniejących deficytów. Dożywianie to jedno z zadań własnych gmin od czasu uchwalenia ustawy o pomocy społecznej od 1990 r. Taki sposób finansowania zadania jest jednak trudny do realizacji, gdyż gminy, w których zapotrzebowanie na tego typu wsparcie jest duże, z reguły cechują się również niskimi dochodami, co utrudnia realizację zadań własnych. Stąd zadanie to od 1996 r. jest dodatkowo wspierane przez realizację programów rządowych. Początkowo (w latach 1996–2005) programy te miały charakter roczny. Od 2006 r. programy dożywiania są realizowane jako programy wieloletnie (pierwszy w latach 2006–2008, kolejny w latach 2009–2011). Ewolucja również forma programów, które początkowo były realizowane z rezerwy celowej u ministra ds. zabezpieczenia społecznego, od 2002 r. natomiast ich realizacja odbywa się w ramach odrębnego programu rządowego, realizowanego we współpracy z Ministrem Edukacji Narodowej. W latach 2004–2005 program dożywiania został zawieszony, w tym czasie realizowany był pilotaż programu „Posiłek dla potrzebujących”, który wykazał, że poza młodzieżą szkolną istotne jest również wsparcie m.in. dzieci w wieku do 7 lat, jak również osób dorosłych: starszych, chorych czy niepełnosprawnych. Początkowo udział gmin w finansowaniu programu dożywiania kształtował się na poziomie około 50%. W latach 2006–2008 udział ten wyniósł 35%. Skala programu dożywiania wzrastała do 2006 r., natomiast w latach 2007–2008 obserwujemy spadek zarówno absolutnej, jak i relatywnej liczby uczniów objętych programem dożywiania.

Rozwój programów dożywiania wspieranych z budżetu państwa w latach 1996–2008.

Realizacja programów dożywiania od 1996 r. obejmowała swoim zakresem coraz większą liczbę uczniów, a potem również dzieci do 7 lat. Jak ilustrują to wykresy poniżej, w okresie do 2006 r. wzrastała liczba dożywianych uczniów, których udział w grupie wieku dzieci i młodzieży uczących się w szkołach podstawowych i gimnazjalnych sięgnął niemal 30%. Od 2007 r. obserwowany jest spadek udziału dożywianych uczniów w populacji w wieku 7–15 lat.



Zmniejszenie liczby dożywianych uczniów w latach 2006–2008 może po części wynikać z poprawy sytuacji dochodowej rodzin w Polsce (był to okres, w którym szybko spadało bezrobocie, a rosło zatrudnienie i zarobki). Inną możliwą przyczyną jest również utrzymywanie nominalnej wysokości progów interwencji socjalnej, od której uzależnione jest wsparcie. W efekcie, wzrost dochodów rodzin, który był niższy niż wzrost kosztów utrzymania, mógł powodować przekroczenie progu i niespełnianie warunków uprawniających do pomocy.

Źródło: obliczenia własne na podstawie Szymańczak (2010) oraz danych GUS.

Istotnym aspektem realizowanych programów jest również odpowiednia koordynacja. Kontrola Najwyższej Izby Kontroli przeprowadzona w 2007 r., której przedmiotem było sprawowanie profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym w latach 2005–2007, w tym organizacja i funkcjonowanie profilaktycznej opieki zdrowotnej uczniów oraz sprawowanie nadzoru i kontroli przez instytucje państwowe, wykazała brak koordynacji sprawowania nadzoru i kontroli profilaktycznej opieki zdrowotnej przez zobowiązane i upoważnione instytucje, natomiast pozytywnie oceniła działalność pielęgniarek bądź higienistek szkolnych, lekarzy podstawowej opieki zdrowotnej i szkół publicznych. Do wymienionych wad zaliczone były: znaczne rozproszenie podmiotów świadczących usługi i instytucji sprawujących nad nimi nadzór, brak przepływu informacji o wykonanych świadczeniach i stanie zdrowia uczniów pomiędzy świadczeniodawcami i sprawującymi nad nimi nadzór, co w efekcie uniemożliwiało rzetelne analizy funkcjonowania systemu profilaktyki i jego pełne wdrożenie.

Tabela 7.2.

Wsparcie finansowe dla dzieci i młodzieży – instrumenty, kryteria, podstawy prawne

Forma wsparcia	Kto jest objęty	Kto przyznaje	Kryterium	Kwota	Źródła finansowania	Podstawa prawna
Pomoc pieniężna						
Zasiłek rodzinny	Rodzice, jeden z rodziców, opiekun dziecka lub osoba ucząca się niepozostająca na utrzymaniu rodziców. Zasiłek rodzinny przysługuje do ukończenia przez dziecko: – nauki w szkole, jednak nie dłużej niż do ukończenia 21. roku życia, albo – 24 roku życia, jeżeli kontynuuje naukę w szkole lub w szkole wyższej i legitymuje się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności.	Samorząd gminny za pośrednictwem ośrodka pomocy społecznej lub innej jednostki organizacyjnej	Dochód poniżej 504 zł netto na osobę w rodzinie	91 zł na dziecko w wieku powyżej 5. roku życia do ukończenia 18. roku życia	Budżet państwa w formie dotacji celowej	Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych
Dodatek z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego	– nauki w szkole, jednak nie dłużej niż do ukończenia 21. roku życia, albo – 24 roku życia, jeżeli kontynuuje naukę w szkole lub w szkole wyższej i legitymuje się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności.		1) w związku z zamieszkiwaniem w miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły ponadgimnazjalnej, a także szkoły podstawowej lub gimnazjum w przypadku dziecka lub osoby uczącej się niepełnosprawnej w wysokości 90 zł miesięcznie 2) w związku z dojazdem z miejsca zamieszkania do miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły, w przypadku dojazdu do szkoły ponadgimnazjalnej – w wysokości 50 zł miesięcznie.	80 zł na dziecko w wieku powyżej 5. roku życia do ukończenia 24. roku życia		
Dodatek z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego			na częściowe pokrycie wydatków związanych z rozpoczęciem w szkole nowego roku szkolnego albo rocznego przygotowania przedszkolnego	100 zł		
Zasiłek okresowy	Osoby i rodziny, których posiadane dochody nie przekraczają kryteriów dochodowych, przy jednoczesnym wystąpieniu co najmniej jednej z okoliczności uprawniającej do otrzymania pomocy. Do tych okoliczności należą między innymi: ubóstwo, sieroctwo, bezrobocie, niepełnosprawność, przemoc w rodzinie, potrzeba ochrony macierzyństwa lub wielodzietności, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych, brak umiejętności w przystosowaniu do życia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze.	Ośrodek pomocy społecznej	Dochód poniżej 351 zł netto na osobę w rodzinie	Zależy od różnicy między kryterium dochodowym a dochodem rodziny	Budżet państwa w formie dotacji celowej oraz środki własne	Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej
Stypendium szkolne	Uczniowie szkół publicznych i prywatnych	Wójt, burmistrz lub prezydent (może za pośrednictwem ośrodka pomocy społecznej)	Dochód poniżej 351 zł netto na osobę w rodzinie	Minimalna i maksymalna wysokość stypendium szkolnego zależna jest od kwoty zasiłku rodzinnego. Obecnie miesięczna kwota stypendium szkolnego wynosić może od 72,80 do 182 zł.	Narodowy Program Stypendialny	Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty
Zasiłek szkolny		Wójt, burmistrz lub prezydent (może za pośrednictwem ośrodka pomocy społecznej) Dyrektor szkoły	Okresowe problemy dochodowe	Maksymalna kwota zasiłku szkolnego wynosi 455 zł	Narodowy Program Stypendialny	
Stypendium za wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe			Brak			

Stypendium Prezesa Rady Ministrów Stypendium Ministra Edukacji Narodowej Wyprawka szkolna	Prezes Rady Ministrów Minister Edukacji Narodowej	Brak	Określane corocznie przez Ministra Edukacji Narodowej	Budżet państwa	Uchwała Rady Ministrów w sprawie Rządowego programu pomocy uczniom w 2010 r. – „Wyprawka szkolna”
Stypendium społeczne dla studentów	Rektor uczelni	Dochód poniżej 351 zł netto na osobę w rodzinie Minimalny próg: dochód poniżej 438,75 zł netto na osobę w rodzinie, wysokość progów ustalana przez rektora	Ustalana przez uczelnię	Program rządowy	
Pomoc rzeczowa					
Rządowy program „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”	Dzieci do 7. roku życia Uczniowie do czasu ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej	Gmina realizuje program przy pomocy ośrodka pomocy społecznej, w jednostkach organizacyjnych gminy, placówkach i instytucjach, które posiadają bazę żywnościową lub odpowiednie warunki do wydawania produktów żywnościowych.	Kryteria pomocy społecznej, ponadto w szczególności uzasadnione przypadkach, gdy uczeń w szkole albo dziecko korzystające z zajęć w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego w szkole lub przedszkolu wyraża chęć zjedzenia posiłku dyrektor szkoły (przedszkola) udziela pomocy bez ustalania sytuacji rodzinnej (rodzinny wywiad środowiskowy) oraz bez decyzji administracyjnej wydanej przez ośrodek pomocy społecznej. Liczba dzieci i uczniów nie może przekroczyć 20 % liczby uczniów i dzieci dożywianych ogółem w szkołach i przedszkolach na terenie gminy w danym miesiącu na podstawie wydanych decyzji administracyjnych.	Program rządowy	Ustawa z dnia 29 grudnia 2005 r. o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”.
Program „Owoce w szkole”	Uczniowie klas I–III	Szkola podstawowa zainteresowana udziałem w programie, składa w Oddziale Terenowym Agencji Rynku Rolnego zgłoszenie uczestnictwa w programie.	Wiek uczniów	Program finansowany ze środków europejskich	Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lipca 2010 r. w sprawie realizacji przez Agencję Rynku Rolnego zadań związanych z wdrożeniem na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej programu „Owoce w szkole” w roku szkolnym 2010/2011.
Program „Dopłata krajowa do spożycia mleka i przetworów mlecznych w szkołach podstawowych”	Szkoły podstawowe	Szkola podstawowa zainteresowana udziałem w programie, składa w Oddziale Terenowym Agencji Rynku Rolnego zgłoszenie uczestnictwa w programie.		Program finansowany ze środków europejskich	Ustawa o organizacji rynku mleka i przetworów mlecznych
Profilaktyka w szkole	Uczniowie szkół	Na podstawie programu profilaktyki przyjętego przez szkołę. Szkolny Program Profilaktyczny obejmuje następujące obszary działań: I. Bezpieczna droga do szkoły II. Stres i emocje III. Zapobieganie i przeciwdziałanie różnym formom uzależnień IV. Brak kultury osobistej V. Brak motywacji do nauki, niskie potrzeby edukacyjne VI. Przemoc i agresja VII. Niepowodzenia szkolne VIII. Profilaktyka zdrowotna		Środki własne szkół	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lipca 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartościach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7.2. obejmuje programy, które są szeroko adresowane do populacji dzieci, młodzieży i ich rodzin. Nie są to jedyne programy adresowane do dzieci i młodzieży, których celem jest zwiększanie spójności społecznej. Realizowane są również programy w mniejszej skali, których celem jest wsparcie działań na rzecz wyrównywania szans na poziomie lokalnym lub adresowanych do określonej grupy (np. dzieci niepełnosprawnych). Przykładem może być przygotowany przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej program resortowy „Świetlica, praca, staż – socjoterapia w środowisku gminnym”, którego kolejne edycje, poprzedzone pilotażem w 2005 r., realizowane są od 2006 r. Celem programu jest wsparcie samorządów gminnych i organizacji społecznych w zakresie organizowania środowiskowych form instytucjonalnego wsparcia socjoterapeutycznego w celu likwidowania istniejących barier realnego zagrożenia wykluczeniem społecznym wśród dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych lub niewydolnych wychowawczo. W 2009 r. w ramach programu dofinansowano 33 nowo utworzone świetlice oraz 18 już działających. W zajęciach uczestniczyło 1825 dzieci, dodatkowo 79 osób bezrobotnych zostało skierowanych do świetlic w ramach współpracy z urzędami pracy.

Programy związane ze wsparciem edukacji oraz wspierania absolwentów – osób niepełnosprawnych są również realizowane przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Są to między innymi programy:

- Junior – program mający na celu wsparcie absolwentów niepełnosprawnych w rozpoczęciu pracy zawodowej;
- Komputer dla Homera – wsparcie uczącej się i pracującej młodzieży niepełnosprawnej w postaci zakupu specjalistycznego sprzętu i oprogramowania komputerowego oraz udziału w szkoleniach;
- Pegaz – program pomocy osobom niepełnosprawnym, znajdującym się w szczególnej sytuacji życiowej i materialnej (osoby niezamożne, samotne i niezaradne życiowo, wymagające specjalnej pomocy) w zapotrzeniu w sprzęt rehabilitacyjny, w szczególności w wózki inwalidzkie, kule, laski, balkoniki, chodziki.
- Student – program pomocy finansowej w formie dofinansowania kosztów nauki oraz stypendium specjalnego za szczególne osiągnięcia w nauce, dofinansowanie w ramach programu ma na celu pokrywanie kosztów związanych z nauką pobieraną przez osoby niepełnosprawne.

Podsumowanie

Szkoła nie tylko musi radzić sobie z coraz większym zróżnicowaniem wśród uczniów, lecz także działać na rzecz wyrównywania szans poprzez zapewnienie wszystkim podstawowego zasobu kluczowych kompetencji i uniezależnianie zdobywania wykształcenia od pochodzenia społecznego.

Społeczny kontekst działania systemu edukacji ulega zasadniczym zmianom. W Polsce, podobnie jak w wielu krajach europejskich, w ostatnich dwóch dekadach wzrosły zróżnicowania dochodowe i zwiększył się zakres ubóstwa. Przyczyniły się do tego zmiany w strukturze gospodarki i na rynku pracy, zwłaszcza wzrost wymagań kwalifikacyjnych prowadzący do zwiększenia się różnic w zarobkach. Szkoła nie tylko musi radzić sobie z coraz większym zróżnicowaniem wśród uczniów, lecz także działać na rzecz wyrównywania szans poprzez zapewnienie wszystkim podstawowego zasobu kluczowych kompetencji i uniezależnianie zdobywania wykształcenia od pochodzenia społecznego. Polityka edukacyjna może być skutecznym narzędziem budowania spójności pod warunkiem, że osłabione zostaną mechanizmy reprodukcji nierówności w ramach instytucji edukacyjnych.

Działania na rzecz spójności społecznej podejmowane w ramach systemu edukacji, to działania zarówno obejmujące wszystkich uczniów jak i działania adresowane do uczniów z grup ryzyka oraz uczniów osiągających słabe wyniki. Wymogi te uwzględniają zmiany systemowe w edukacji wprowadzane w Polsce w ostatnich kilkunastu latach. Budowaniu spójności społecznej sprzyja wydłużenie powszechnego cyklu kształcenia ogólnego, co, jak pokazują wyniki badania PISA, znacząco poprawiło umiejętności zarówno uczniów osiągających najlepsze wyniki, jak i uczniów najsłabszych. Sprzyja także realizacja zasady indywidualizacji kształcenia zawarta w nowej podstawie programowej i zbieżnej z popularyzowaną w Europie i na świecie ideą edukacji włączającej. Podobnie pozytywną rolę odgrywa nacisk na kształcenie kluczowych kompetencji w szkołach zawodowych. W systemie edukacji wprowadzono także zmiany służące lepszemu udostępnieniu edukacji wśród imigrantów oraz wśród mniejszości narodowych. Grupy te stanowią wprawdzie znikomą część polskich uczniów – ale ich udział będzie wzrastał. Sposób, w jaki są one włączane do systemu szkolnego, nie tylko świadczy o jakości edukacji, lecz w przyszłości rzutował będzie na spójność polskiego społeczeństwa.

W funkcjonowaniu systemu edukacji ujawniają się także różnice w jakości kształcenia i procesy reprodukcji nierówności. Badania potwierdzają silny wpływ pochodzenia społecznego na osiągnięcia uczniów. Najbardziej niepokojącym przejawem nierówności edukacyjnych jest dostęp do wychowania przedszkolnego. Pod względem upowszechnienia jest on znacznie gorszy od sytuacji w większości krajów europejskich. Co więcej, wychowanie przedszkolne jest w dużej mierze dobrem luksusowym, z którego w większym stopniu korzystają mieszkańcy miast oraz dzieci mające lepiej wykształconych rodziców. W tym sensie w Polsce wychowanie przedszkolne wciąż bardziej różnicuje, niż wyrównuje szanse edukacyjne. Tymczasem dobre jakościowo wychowanie przedszkolne jest postrzegane jako jeden z najskuteczniejszych instrumentów wyrównywania szans edukacyjnych. Z tego względu ważne jest umożliwienie korzystania z wychowania przedszkolnego wszystkim dzieciom.

W Polsce wychowanie przedszkolne wciąż bardziej różnicuje, niż wyrównuje szanse edukacyjne.

Wpływ pochodzenia społecznego uwidacznia się również na progu przejścia z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej. Wybór zasadniczej szkoły zawodowej jest w dużym stopniu zdeterminowany niekorzystnym położeniem społecznym rodziców, co rzutuje na niskie osiągnięcia edukacyjne uczniów tych szkół, a zarazem stwarza szkołom nikłe możliwości działania na rzecz wyrównania tych różnic. Tymczasem współczesne kształcenie zawodowe powinno oferować atrakcyjne i otwarte elastyczne ścieżki zdobywania kwalifikacji, nie zamykające możliwości dalszego uczenia się w dorosłym życiu – co powinno przynajmniej częściowo przeciwdziałać skutkom selekcji powstających na progu między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną.

Szereg przedstawionych argumentów dowodzi, że reforma z 1999 r. miała korzystny wpływ na osłabienie barier w dostępie do wykształcenia. Od momentu jej wprowadzenia minęło już jednak 10 lat i niektóre mechanizmy generowania nierówności edukacyjnych zaczynają się odtwarzać. W dużych miastach systematycznie wzrasta zróżnicowanie między szkołami podstawowymi oraz w segmencie szkół gimnazjalnych. Z jednej strony odzwierciedla to różnicowanie się przestrzeni miast, lecz z drugiej dowodzi skuteczności starań bardziej zamożnych rodziców o lepszą edukację dla swoich dzieci. Zróżnicowanie międzyszkolne oznacza niejednakowe możliwości uczenia się i dlatego jest ważnym wskaźnikiem nierówności w dostępie do edukacji.

Ograniczenia sprawności dotyczą ponad jednej szóstej ludności kraju. Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy, znacznie gorsza niż osób sprawnych, ma w dużym stopniu swoje źródło w praktykach edukacyjnych. Szczególnie kierowanie części niepełnosprawnych dzieci do szkół specjalnych zawęża wielu z nich możliwości uzyskania kompetencji i wykształcenia postaw niezbędnych do funkcjonowania w dorosłym życiu. Wprawdzie w Polsce maleje odsetek dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do szkół specjalnych, to problemem nadal pozostaje słaba dostępność tego rodzaju przedszkoli oraz wciąż duża rola szkolnictwa specjalnego na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Znajduje to odzwierciedlenie we wskaźnikach dotyczących poziomu wykształcenia osób sprawnych i niepełnosprawnych.

Kwestią, która w dużej mierze jest nieobecna w debacie publicznej, są nierówności edukacyjne związane z płcią. Znaczącym problemem są gorsze wyniki chłopców pod względem umiejętności czytania. Dziewczęta na ogół lepiej radzą sobie w szkole niż chłopcy, przez co osiągają lepsze wyniki i w ostateczności częściej zdobywają wykształcenie wyższe. Osiągnięcia edukacyjne kobiet nie przekładają się jednak na ich sytuację na rynku pracy, co w dużej mierze jest uwarunkowane przyczynami leżącymi poza systemem edukacji.

Działania nakierowane na poprawę dobrostanu dzieci i przeciwdziałanie ich wykluczeniu społecznemu wymagają kompleksowego podejścia uwzględniającego różnorodne uwarunkowania osiągnięć edukacyjnych. Z tego względu ważne jest koordynowanie działań z zakresu polityki edukacyjnej, polityki społecznej i polityki zatrudnienia, a także działań prowadzonych na poziomie lokalnym. Analiza realizowanych w Polsce programów na rzecz przeciwdziałania wykluczeniom dzieci i młodzieży pokazuje, że działania te są w znacznym stopniu rozproszone, co nie wszystkim daje dostęp do instrumentów pomocy, a przez to może prowadzić do nieefektywnego wykorzystywania środków.

Podsumowując, system edukacji podejmuje zadania z zakresu wyrównywania szans edukacyjnych, jednak przyczynia się też do reprodukcji tych nierówności. Proces wykluczenia społecznego powoduje nie tylko bieda, czy niski status społeczny rodziców, lecz także negatywne postawy wobec grup czy zbiorowości uważanych za „inne”. Obojętność wobec niepełnosprawności czy nieprzychylność wobec grup mniejszościowych można także przypisać niewiedzy, będącej konsekwencją braku należytej edukacji. Doświadczenia wielu krajów pokazują, że nowe wyzwania – jakie stawiają przed systemem edukacji coraz bardziej zróżnicowane wewnętrznie społeczeństwa – wymagają nowych rozwiązań. Kieruje to rozwój systemu edukacji w stronę refleksji nad tym, jak budować spójność społeczną na gruncie różnorodności.

Proces wykluczenia społecznego powoduje nie tylko bieda, czy niski status społeczny rodziców, lecz także negatywne postawy wobec grup czy zbiorowości uważanych za „inne”.

Bibliografia

Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. W: *Psychologia Wychowawcza 1*, 13–22.

Brzezińska, I. A. i Kaczan, R. (2008). *Wychowanie do samodzielności – kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS – Academica.

Chrzanowska, A. (2009). *Asystent kulturowy – innowacyjny model pracy w szkołach przyjmujących dzieci cudzoziemców*. Analizy. Raporty. Ekspertyzy, 5. Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.

Czapiński, J. i Panek, T. (red.). (2009). *Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*. Rada Monitoringu Społecznego. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.

Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dudała, D. (2005). *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. Dostęp do edukacji i zatrudnienia – zagadnienia wybrane*. Materiały z konferencji (niepełnosprawny a edukacja – nowe wyzwania, wspólne działania). Wrocław, Polska.
- ECRI, (2010). *Raport ECRI dotyczący Polski przyjęty 28 kwietnia 2010*. Strona internetowa: http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/185/2982/Tresc_Programu.html
- Eurydice, (2010b). *Gender differences in educational outcomes: a study on the measures taken and the current situation in Europe: Poland*. European Commission. Strona internetowa: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EN.pdf
- Federowicz, M. i Sitek, M. (2009). *Inclusion and Education in European countries. Intimeas Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report 9: Poland*. Lepelstraat: DOCA Bureaus. Strona internetowa: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/poland_en.pdf
- FRA, (2009). *Data in Focus Report: Roma*. European Union Agency for Fundamental Rights. Strona internetowa: http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/EU-MIDIS_ROMA_EN.pdf
- GUS, (2006). *Praca a obowiązki rodzinne w 2005*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS, (2008). *Informacja o badaniach zasobów imigracyjnych w Polsce w 2008 r*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS, (2009). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS, (2010). *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2010*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS, (2010a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Halik, T., Kosowicz, A. i Marek, A. (2009). *Imigranci w polskim społeczeństwie*. Warszawa: Vox Humana.
- Herbst, M. i Herczyński, J. (2003). *Pierwsza odsłona – Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*. Warszawa: Fundacja Klub Obywatelski.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. i Retzl, M. (2007). *PISA According to PISA. Does PISA Keep What It Promises?* Wiedeń: TransactionPublishers.
- Keslair, F. i McNally, S. (2009). *Special Educational Needs in England. Final Report for the National Equality Panel*, Strona internetowa: www.equalities.gov.uk/pdf/Special%20Educational%20Needs%20in%20England.pdf
- Koretz, D. (2008). *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells Us*. London: Harvard University Press.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*. W: *Doradca Nauczyciela Sześciolatków*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Łodziński, S. (2002). *Ochrona praw osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa europejska*. Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz Sejmu.
- MEN, (2010). *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik MEN*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MSWiA, (2007). *Raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.
- MSWiA, (2009). *Drugi Raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji.
- Murawska, B. (2004). *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

NESSE, (2009). *Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers*. Bruksela: European Commission, Directorate – General for Education and Culture.

NIK, (2004). *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania szkół mniejszości narodowych i etnicznych*. Nr ewid. 173. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.

OECD, (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. Programme for International Student Assessment*. Paryż: Organization for Economic Co-operation and Development.

Pankowska, D. (2009). Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach dla klas początkowych. W: L.Kopciwicz i E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA.

Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

PRI, (2010). *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Pentor Research International.

Sawiński, Z. (2010). *Zastosowanie tablic w badaniach zjawisk społecznych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

Szymańczak, J. (2010). *Rządowe Programy Dożywiania*. Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych.

Thurlow, M. L., Elliotts, J. L., Ysseldyke, J. E. i Erickson, R. N. (1996). *Questions and answers: Tough questions about accountability systems and students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. National Center on Educational Outcomes. Zaczepnięto: 23.09.2010. Strona internetowa: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED404802.pdf>

Thurlow, M. L., Moen, R. i Altman, J. (2006). *Annual Performance Report: 2003–2004. State Assessment Data*. National Center on Educational Outcomes. Zaczepnięto: 22.09.2010. Strona internetowa: <http://www.cehd.umn.edu/NCEO/onlinepubs/APR2003-04.pdf>

Vasilieva, K. (2010). *Foreigners living in the EU are diverse and largely younger than the nationals of the EU Member States*. Eurostat. Strona internetowa: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-045/EN/KS-SF-10-045-EN.PDF

Warzywoda-Kruszyńska, W. (2009). Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim na przykładzie Łodzi. *Polityka społeczna*, 9, 13–17.

Woźniak, Z. (2008). *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS – Academica.

Ysseldyke, J. A., Dennison, A. i Nelson, R. (2004). *Large-scale assessment and accountability systems: Positive consequences for students with disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota. National Center on Educational Outcomes. Strona internetowa: <http://www.cehd.umn.edu/NCEO/OnlinePUBs/Synthesis51.html>

