

Piotr Plichta

Edukacja dzieci i młodzieży : wybrane wyzwania i obszary nierówności

Dziecko Krzywdzone : teoria, badania, praktyka 16/1, 146-171

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Edukacja dzieci i młodzieży

– wybrane wyzwania i obszary nierówności

Piotr Plichta – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Spis zagadnień

- 147 Polski system edukacyjny – wybrane dane
- 150 Nierówności edukacyjne miasto–wieś a wychowanie przedszkolne
- 153 Niepewność – polska szkoła w perspektywie planowanej reformy oświaty
- 154 Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych
- 155 Odraczenie obowiązku szkolnego
- 155 Nauczanie indywidualne
- 157 Specjalne potrzeby edukacyjne i pomoc psychologiczno-pedagogiczna
- 159 Kształcenie specjalne realizowane w systemie ogólnodostępnym (integracyjnym) i specjalnym
- 162 Uczniowie z mniejszości narodowych i kulturowych w systemie edukacyjnym
- 165 Kształcenie uczniów zdolnych
- 166 Polska szkoła w świetle porównawczych wyników badań międzynarodowych
- 168 Bibliografia
- 170 Akty prawne

Rozdział zaczyna się zarysowaniem obowiązującego w Polsce systemu edukacyjnego w perspektywie planowanej reformy oświaty i niepewności co do jej przebiegu i wyników. Kolejnym prezentowanym obszarem problematycznym jest bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych. Przedstawiono również kwestie nauczania indywidualnego i odraczenia obowiązku szkolnego. Dużo uwagi poświęcono bardzo zróżnicowanej grupie młodych ludzi określanych wspólnym mianem uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnościami – podjęto m.in. problem braku gotowości i niskiego stopnia przygotowania nauczycieli do pracy z takimi uczniami. Zaznaczono również kwestię ryzyka związanego z brakiem zasobów pozwalających szkole ogólnodostępnej skutecznie radzić sobie z najbardziej złożonymi problemami w pracy z dziećmi i młodzieżą, co czasem skutkuje fasadową integracją. Poprawy kompetencji kadry pedagogicznej¹ wymaga również obszar pracy z uczniami pochodzących z mniejszości narodowych i kulturowych. Kształcenie uczniów zdolnych jest kolejną sferą potencjalnego ryzyka dotyczącego niewykorzystywania potencjału młodych ludzi. Ważnym obszarem prezentowanym w artykule jest niski stopień wykorzystania nowych technologii w polskiej szkole, co z perspektywy ryzyka wykluczenia cyfrowego wymaga podjęcia stosownych kroków w zakresie nowoczesnej edukacji wykorzystującej nowe media.

Polski system edukacyjny – wybrane dane

Obowiązek szkolny spełnia się w Polsce przez uczęszczanie do szkoły podstawowej oraz gimnazjum. W roku szkolnym 2015/2016 obowiązkiem szkolnym objęte zostały wszystkie dzieci sześciolatnie, którym nie odroczono rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego. Ponadto od roku szkolnego 2011/2012 do 2015/2016 dzieci pięcioletnie miały obowiązek uczęszczać do oddziałów zerowych przygotowujących do nauki szkolnej, funkcjonujących w ramach szkół podstawowych lub przedszkoli. Obowiązek szkolny trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 r.ż. Po ukończeniu gimnazjum obowiązek nauki nałożony Konstytucją RP spełnia się przez:

- uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej,
- uczęszczanie na zajęcia realizowane w formach pozaszkolnych (w akredytowanych placówkach publicznych i niepublicznych),
- uczęszczanie na zajęcia realizowane w ramach działalności oświatowej prowadzonej przez osoby prawne i fizyczne,
- realizowanie, zgodnie z odrębnymi przepisami, przygotowania zawodowego u pracodawcy (GUS, 2016, s. 24).

1 Na znaczącą potrzebę poprawy w zakresie kompetencji nauczycieli wskazuje np. raport *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela* (NIK, 2017a).

Tabela 1. Współczynniki skolaryzacji^a w roku szkolnym 2015/2016

Szkoły	Współczynniki skolaryzacji brutto i netto (w nawiasach) w %			
	grupy wiekowe	ogółem	dziewczyny	chłopcy
Podstawowe	6–12	90,9 (90,1)	90,6 (89,5)	91,3 (90,8)
Gimnazja	13–15	98,9 (92,0)	100,1 (91,6)	97,7 (92,4)
Zasadnicze szkoły zawodowe ^b	16–18	16,1 (13,1)	21,2 (17,3)	10,8 (8,7)
Licea ogólnokształcące ^c	16–18	56,8 (42,8)	47,1 (31,7)	67,0 (54,5)
Technika (2)	16–18	44,1 (32,8)	50,6 (37,9)	37,2 (27,5)

a Współczynniki skolaryzacji są miarą powszechności nauczania. Współczynnik skolaryzacji brutto jest to iloraz liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan w dniu 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania. Współczynnik skolaryzacji netto jest to iloraz liczby osób (w danej grupie wieku) uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia do liczby ludności (stan w dniu 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania (GUS, 2016).

b Łącznie ze specjalnymi szkołami przysposabiającymi do pracy.

c Łącznie z technikami uzupełniającymi oraz ogólnokształcącymi szkołami artystycznymi dającymi uprawnienia zawodowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

W roku szkolnym 2015/2016 we wszystkich typach szkół uczyło się 5,2 mln dzieci i młodzieży, co stanowi 13,5% ogółu społeczeństwa polskiego. W sensie formalnym nie można mówić o wykluczeniu edukacyjnym, gdyż współczynniki skolaryzacji w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów wynoszą między 90 a niemal 100%.

Tabela 2. Współczynniki skolaryzacji w roku szkolnym 2015/2016 z podziałem na miasto i wieś

szkoły	Współczynniki skolaryzacji brutto w %			
	grupy wiekowe	ogółem	miasto	wieś
Podstawowe	6–12	90,9	101,0	78,2
Gimnazja	13–15	98,9	122,0	72,4
szkoły	Współczynniki skolaryzacji netto w %			
	grupy wiekowe	ogółem	miasto	wieś
Podstawowe	6–12	90,1	100,0	77,6
Gimnazja	13–15	92,0	120,1	69,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnym współczynniki skolaryzacji brutto i netto w mieście przekraczają 100%, a na wsi są poniżej 100%. Wynika to z tego, że część uczniów z obszarów wiejskich uczęszcza do szkół w miastach.

Tabela 3. Dane liczbowe o szkołach podstawowych w roku szkolnym 2015/2016 (bez szkół specjalnych)

	Liczba szkół Podstawowych	Liczba uczniów	Liczba uczniów na szkołę	Liczba uczniów na oddział	Liczba uczniów na nauczyciela
Ogółem	12 768	2 456 474	192	18	13
Wieś	8 552	939 034	110	15	12
Miasto	4 216	1 517 440	360	21	15

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Statystycznie, szkoły podstawowe wiejskie mają zdecydowanie mniej uczniów i mniej liczne klasy, co m.in. sprawia, że na jednego nauczyciela przypada również mniejsza liczba uczniów. Podobne, choć nieco mniej wyraźne, zjawisko występuje w gimnazjach.

Tabela 4. Dane liczbowe o gimnazjach w roku szkolnym 2015/2016 (bez szkół specjalnych)

	Liczba gimnazjów	Liczba uczniów	Liczba uczniów na szkołę	Liczba uczniów na oddział	Liczba uczniów na nauczyciela
Ogółem	6 646	1 049 422	158	22	11
Wieś	3 401	365 031	107	20	11
Miasto	3 242	684 391	211	23	12

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, 2016.

Ogółem w Polsce jest 8,1 tys. szkół ponadgimnazjalnych (z których 89,5% działa w miastach, co oznacza, że na terenach wiejskich ten poziom kształcenia realizowany jest w bardzo wąskim zakresie). Niemal połowę wszystkich szkół ponadgimnazjalnych stanowią licea ogólnokształcące.

Tabela 5. Typy szkół ponadgimnazjalnych

Typy szkół ponadgimnazjalnych	%
Licea ogólnokształcące	48,0
Technika	23,7
Zasadnicze szkoły zawodowe	20,8
Szkoły przysposabiające do pracy	6,0
Ogólnokształcące szkoły artystyczne	1,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Płeć jest istotnym czynnikiem determinującym wybór szkoły (dziewczyny w liceach ogólnokształcących stanowią 62,1% uczniów, w technikach – 41,2%, a w zasadniczych szkołach zawodowych – 32,6%).

Przeciętny polski nauczyciel ma 42 lata. Najmłodszy są nauczyciele gimnazjów i techników, a najstarsi, co może wydawać się zaskakujące, nauczyciele nauczania początkowego. Raport *Liczą się nauczyciele* (Federowicz, Choińska-Mika, Walczak, 2014) potwierdza sfeminizowanie zawodu nauczycielskiego. Szczególnie widoczne jest to w edukacji przedszkolnej, ale również wczesnoszkolnej, gdzie jedynie co setny nauczyciel jest mężczyzną.

Nierówności edukacyjne miasto-wieś a wychowanie przedszkolne

Zgodnie z teoriami nierówności przyczyną wielu problemów i patologii społecznych jest to, że szanse na dostęp do cenniejszych dóbr (np. dobrej jakości kształcenia) nie są równo lub sprawiedliwie rozłożone w społeczeństwie. Nierówności społeczne, choć nieuniknione, gdy mają znaczący charakter stanowią zagrożenie w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i społecznym. Często stają się podłożem konfliktów i negatywnych zjawisk społecznych, zwłaszcza gdy są efektem strukturalnym, a nie wynikają z działań lub zaniechań jednostki. Stąd w działaniach edukacyjnych należy dążyć do pomniejszenia niesprawiedliwych nierówności m.in. przez kompensowanie deficytów w kapitale społeczno-kulturowym jednostek oraz modyfikację działania instytucji społecznych, np. klasy i szkoły. Takie podejście prezentuje m.in. Europejski Model Społeczny (Prokurat, 2011), który opiera się na założeniu, że we współczesnej Europie możliwe jest osiągnięcie równych szans dla wszystkich, m.in. dzięki wysokiemu poziomowi edukacji oraz rozwojowi dialogu społecznego (Pyżalski, Korzeniowska, Plichta, Puchalski, Petrykowska, 2017).

Mimo pozytywnych zmian w zakresie zmniejszania nierówności edukacyjnych miasto-wieś Rzecznik Praw Dziecka wyraża zaniepokojenie, czy wprowadzone zmiany dotyczące edukacji przedszkolnej² nie spowodują negatywnych konsekwencji w zakresie dostępu do niej. W liście do Ministra Edukacji Narodowej pyta, czy obowiązek zapewnienia sześciolatkowi edukacji przedszkolnej nie zmniejszy liczby miejsc dla trzylatków w przedszkolach oraz czy w wyniku wprowadzanych zmian nie nastąpi wzrost nierówności w dostępie dzieci najmłodszych do edukacji przedszkolnej?

Znowelizowane w 2009 r. przepisy ustawy o systemie oświaty przełożyły się na wzrost wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego w kolejnych latach szkolnych. Z danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej wynika, że w roku szkolnym 2011/2012 ok. 61% dzieci w wieku 3

”

Kiedyś byłem najlepszy, pełny ambicji, chciałem zostać kimś wielkim. Na semestr mam najlepszą średnią w szkole, wygrałem kilka konkursów – i co z tego? Życie mnie męczy... codziennie zakładam maskę. Nie próbowałem szukać pomocy, ale teraz przeczytałem, że to może być depresja i można pomóc w takich sytuacjach. Czy myślicie, że pani pedagog w szkole jest mi w stanie pomóc? Czy oni pracują nad takimi problemami?

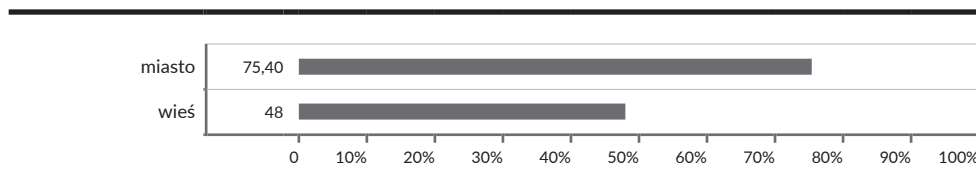
Chłopak, 17 lat

Z telefonów i maili do Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111

2 Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw wprowadza (przywraca) obowiązek szkolny od 7 r.ż. oraz obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego dla sześciolatków.

i 4 lat było objętych edukacją przedszkolną, natomiast w roku szkolnym 2014/2015 – ok. 71,5 proc. Nadal jednak niezadowalający jest dostęp dzieci trzyletnich do przedszkola oraz dysproporcje w tym zakresie w zależności od ich miejsca zamieszkania³.

Wykres 1. Trzylatki objęte edukacją przedszkolną na wsi i w mieście w roku szkolnym 2014/2015, %



Źródło: opracowanie własne na podstawie Biuro Rzecznika Praw Dziecka (2017).

Z danych za rok szkolny 2014/2015 wynika, że w mieście ok. 75,4% trzylatków było objętych edukacją przedszkolną, a na wsi tylko 48%⁴ (Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2017).

Warto nadmienić, że na terenach wiejskich znacząca liczba rodziców wykonuje pracę przydomową. Rodziny częściej niż w miastach są wielopokoleniowe (stąd łatwiej o opiekę), a rodzice mogą mieć przekonanie o większej wartości samodzielnie sprawowanej opieki, niż korzystaniu w tym celu z instytucji. Innym aspektem tego zjawiska może być również wygoda i organizacja dnia rodziców, gdyż transport dziecka do oddalonej od miejsca zamieszkania placówki może stanowić swego rodzaju niedogodność. Stąd mogą wynikać obserwowane dysproporcje w wynikach.

Wychowanie przedszkolne stanowi pierwszy etap kształcenia w polskim systemie oświaty i może być realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych przy szkole podstawowej, punktach przedszkolnych i zespołach wychowania przedszkolnego. Z racji swojej roli jest przedmiotem intensywnego zainteresowania społecznego, a dostęp do niego i jego jakość w znacznej mierze przyczyniają się do przyszłych wyników edukacyjnych. Przedszkole to miejsce rozwijania umiejętności i nabywania ważnych kompetencji, np. samodzielności, wytrwałości, oddzielania rzeczywistość od wyobraźni, rozwijania myślenia abstrakcyjnego, poznawania i ćwiczenia sytuacji społecznych (Brzezińska, Czub, Kaczan, Rycielski, 2013). Należy podkreślić również korzystny wpływ przedszkola na zaspokajanie potrzeb dziecka (np. autonomii i inicjatywy). Pobyt w przedszkolu ma istotne, pozytywne znaczenie dla rozwoju człowieka i jego funkcjonowania w życiu dorosłym. Szczególnie ważne jest korzystanie z tej formy edukacji dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Istnieją przesłanki (również dotyczące Polski) wskazujące, że im wcześniej rozpocznie się edukację przedszkolną, tym lepsze osiąga się w przyszłości wyniki (Brzezińska, Czub, Kaczan, Rycielski, 2013).

Jako pozytywny należy uznać trend wzrostowy mierzony liczbą dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego. W ciągu 10 lat liczba ta wzrosła z 840 000 do około 1 300 000 dzieci (tab. 6).

3 Warto zauważyć, że instrumentem sprzyjającym zwiększeniu dostępności tego etapu edukacyjnego będzie od 1 września 2017 r. zobowiązanie prawne gmin do zapewnienia miejsca w edukacji przedszkolnej wszystkim dzieciom w wieku 3–6 lat. Regulacje te zwalniają opiekunów dzieci sześciolletnich z opłat przedszkolnych za czas przekraczający bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę, ustalany przez jednostki samorządu terytorialnego.

4 Według danych GUS (2016) odsetki te wynoszą, odpowiednio, 80,0% dla miasta i 41,4% dla obszarów wiejskich.

Tabela 6. Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego

Rok szkolny	Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego			Wskaźnik liczby dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3–5 lat w %		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
2005/2006	840,0	590,4	249,6	41,0	58,4	19,1
2006/2007	862,7	610,7	252,0	44,5	63,0	21,2
2007/2008	871,9	622,6	249,3	47,3	65,7	23,1
2008/2009	919,1	652,3	266,8	52,7	70,6	28,6
2009/2010	994,2	693,2	301,0	59,7	75,9	37,5
2010/2011	1058,8	733,0	325,8	64,6	80,2	43,1
2014/2015	1140,6	765,7	374,9	79,4	92,9	60,8
2015/2016	1299,1	868,4	430,8	84,2	98,1	65,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

Bardziej szczegółowe dane dotyczące upowszechnienia wychowania przedszkolnego w poszczególnych grupach wiekowych (w latach 2014/2015 i 2015/2016) przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego

Grupa wiekowa	Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego			Wskaźnik liczby dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3–5 lat w %		
	2014/2015			2015/2016		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
3 lata	63,9	80,0	41,4	70,5	87,8	46,6
4 lata	79,1	93,8	58,7	83,9	97,8	64,7
5 lat	94,0	103,8	80,5	97,4	108,2	82,6
3–4 lata	71,6	87,1	50,2	77,3	92,9	55,7
3–5 lat	79,4	92,9	60,8	84,2	98,1	65,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO).

Jak widać, w każdym przypadku, w roku szkolnym 2015/2016 (w każdej grupie wiekowej, zarówno w mieście, jak i na wsi) mamy do czynienia ze wzrostem odsetka dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego w porównaniu z rokiem poprzednim. Jest to dobra wiadomość, choć wciąż wyraźnie widać, że odsetki dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi wyraźnie się różnią. Potwierdza to dość często pojawiająca się tezę (np. Zahorska, 2011), że jednym z przejawów Społecznych Nierówności Edukacyjnych (SNE) jest gorszy dostęp do edukacji na terenach wiejskich.

Warto również zauważyć znaczące różnicowania regionalne. Na przykład w grupie wiekowej dzieci 3–4-letnich z wychowania przedszkolnego w województwie warmińsko-mazurskim korzystało 65,2% ogółu dzieci w tym wieku, a w województwie opolskim – 86,5% (GUS, 2016). Są to województwa o skrajnych wynikach w omawianym zakresie.

Chociaż wciąż istnieją przesłanki wskazujące na występowanie nierówności wieś–miasto, to w *Raporcie o stanie wsi Wilkin i Nurzyńska* (2016) zauważają, że dystanse rozwojowe dzielące wieś i miasto ulegają znaczącemu zmniejszeniu. Zdaniem autorów raportu zachodzi między nimi proces upodabniania się najważniejszych wskaźników charakteryzujących poziom rozwoju społecznego (np. aspiracji edukacyjnych) i gospodarczego.

Kapitał ludzki, a więc poziom wykształcenia, umiejętności i doświadczenia to jeden z najważniejszych wskaźników przemian, które dokonały się w ostatnich latach na polskiej wsi. Ich rezultatem jest wyraźne skrócenie dystansu edukacyjnego, który przez dziesiątki lat oddzielał wieś od miasta. W latach 2012–2013 po raz pierwszy odsetek mieszkańców wsi z wykształceniem co najmniej średnim (38%) był wyższy niż tych, którzy ukończyli tylko szkołę podstawową (28–31%). I jakkolwiek wyższe wykształcenie spotykamy w polskich miastach ponad dwukrotnie częściej (26%) niż na wsi (11%), to w 2015 roku odsetek mieszkańców wsi korzystających z usług edukacyjnych był podobny (22,6%) jak w największych miastach (22,7%). Nie zaskakuje brak różnic w grupie młodzieży do 19. roku życia – i w największych miastach, i na wsi kształcą się odpowiednio 93% i 96,7% osób⁵.

(Wilkin, Nurzyńska, 2016, s. 67).

Niepewność – polska szkoła w perspektywie planowanej reformy oświaty

Polska szkoła i wszystkie podmioty zaangażowane w jej funkcjonowanie stoją w obliczu poważnej zmiany systemowej, organizacyjnej i programowej, jaką jest reforma edukacji, która zacznie być realizowana z początkiem roku szkolnego 2017/2018 (reformaedukacji.men.gov.pl). Jak każda zmiana, zwłaszcza tak daleko idąca, oprócz nadziei formułowanych przez jej twórców przynosi niepewność i obawy. Należy zauważyć – w zaistniałej sytuacji w pewien sposób naturalny – opór części środowiska nauczycielskiego, dyrektorów (zwłaszcza gimnazjów), działaczy związkowych oraz przedstawicieli świata nauki. W niektórych elementach (8-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie liceum) będzie to powrót do struktury systemu szkolnego sprzed reformy z roku 2000. Zatem czas, w którym powstaje niniejsze opracowanie, charakteryzuje się znacząco dynamiką wydarzeń (np. dotyczących łączenia lub likwidacji placówek, poczucia niepewności zatrudnienia). Nie odnosząc się do merytorycznych treści proponowanych zmian, spośród których niektóre wydają się mniej kontrowersyjne (reforma liceum, szkolnictwa zawodowego⁶), a inne budzą więcej wątpliwości (likwidacja gimnazjów), sytuację głębokich zmian w systemie edukacji należy uznać za poważne wyzwanie dla realizacji misji edukacyjnej. W praktycznym wymiarze oznaczać to może znaczne obciążenie dla nauczycieli i kadry kierowniczej, na których barkach spoczywa codzienna odpowiedzialność za realizację celów dydaktycznych, wychowawczych, a nierzadko również opiekuńczych, profilaktycznych lub terapeutycznych.

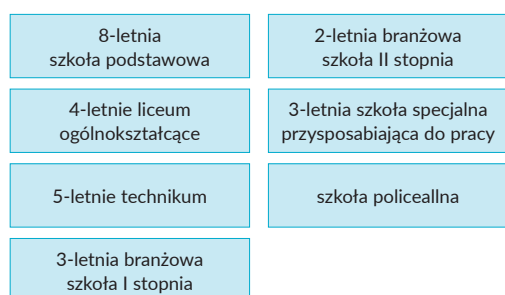
Ustrój szkolny z obecnego systemu: 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum, 3-letniego liceum

5 Wyraźna różnica pojawia się dopiero w grupie wiekowej 20–24 lata: w największych miastach z usług edukacyjnych korzysta 78,5% osób, a na wsi prawie dwa razy mniej – 44%, ale ta grupa wiekowa wykracza poza obszar zainteresowania niniejszego Raportu.

6 W informacji o wynikach kontroli systemu szkolnictwa zawodowego NIK (2016) pisze nie tylko o jego nieskuteczności, ale wręcz o zapaści. Mimo niedoboru fachowców na rynku pracy absolwenci szkół zawodowych nie znajdują zatrudnienia (poziom bezrobocia w tej grupie wynosi w świetle kontroli NIK aż 41%). Główną przyczyną takiej sytuacji jest zdaniem NIK niedopasowanie oferty szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy i niewystarczające warunki do nauki zawodu.

ogólnokształcącego, 4-letniego technikum, 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej oraz szkoły policealnej będzie przekształcony. Docelowa struktura szkolnictwa obejmie rodzaje szkół przedstawione na rysunku 1.

Rysunek 1. Planowane rodzaje szkół po reformie oświaty



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/broszura-dobra-szkola-plik-internetowy.pdf>.

Stopniowe wygaszanie gimnazjów rozpocznie się od roku szkolnego 2017/2018 (rekrutacja do tych szkół nie będzie już wtedy prowadzona). Według planów reformy, 1 września 2017 r., uczniowie kończący w roku szkolnym 2016/2017 szóstą klasę szkoły podstawowej staną się uczniami siódmej klasy szkoły podstawowej. Z kolei w roku szkolnym 2018/2019 ostatni rocznik dzieci klas trzecich ukończy gimnazjum. Tym samym gimnazja od 1 września 2019 r. nie będą już funkcjonowały. Od 1 września 2017 r. w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej planowane jest wprowadzenie branżowej szkoły I stopnia. Wprowadzenie branżowej szkoły II stopnia (dla absolwentów szkół branżowych I stopnia) rozpocznie się od roku szkolnego 2020/2021. Zmiany w liceach ogólnokształcących i technikumach mają się rozpocząć od roku szkolnego 2019/2020, a zakończyć mają się w roku szkolnym 2023/2024. W roku szkolnym 2019/2020 w pierwszych klasach liceów ogólnokształcących, technikumów i branżowych szkół I stopnia edukację rozpoczną dzieci kończące trzecią klasę gimnazjum i te po ósmej klasie szkoły podstawowej. Uczniowie po zakończeniu gimnazjum będą kształcili się w 3-letnich liceach ogólnokształcących i 4-letnich technikumach, natomiast dzieci po ósmej klasie szkoły podstawowej rozpoczną naukę w 4-letnim liceum lub 5-letnim

technikum. Uczniowie będą mogli także kontynuować naukę w pierwszej klasie szkoły branżowej I stopnia.

Rysunek 2. Warianty przekształceń gimnazjów

Przekształcenie dotychczasowego gimnazjum w 8-letnią szkołę podstawową.
Włączenie gimnazjum do 8-letniej szkoły podstawowej.
Przekształcenie gimnazjum w liceum ogólnokształcące albo technikum.
Włączenie gimnazjum do liceum ogólnokształcącego albo technikum.
Przekształcenie gimnazjum w branżową szkołę I stopnia.
Włączenie gimnazjum do branżowej szkoły I stopnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN.

Wygaszanie gimnazjów w niektórych przypadkach będzie oznaczało, że ich budynki nie będą już służyć celom oświatowym, a osoby tam wcześniej zatrudnione będą musiały znaleźć inne miejsce pracy. Warto podkreślić, że jednym z najpoważniejszych zagrożeń związanych z przekształcaniem szkół gimnazjalnych jest możliwy negatywny wpływ na klimat społeczny placówek, zachwianie poczucia bezpieczeństwa nauczycieli, co również może być odczuwalne dla uczniów. W związku z tym należy w jak największym stopniu zadbać o to, by wpływ zmieniającej się rzeczywistości szkolnej na jakość procesu nauczania i wychowania był jak najmniejszy. Istotne znaczenie ma kwestia, jak to zrobić, ale wykracza ona jednak poza ramy niniejszego opracowania.

Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych

Pewien niepokój budzą wyniki kontroli w zakresie bezpieczeństwa i higieny nauczania w szkołach publicznych:

w żadnej ze skontrolowanych szkół nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej – nie zostały stworzone optymalne warunki do efektywnego przyswajania wiedzy, a działania podejmowane w celu

zapewnienia bezpiecznego i higienicznego pobytu uczniów w szkole nie były skuteczne.

(NIK, 2017b)

Rysunek 3. Wybór wskaźników wskazujących na problemy w obszarze bezpieczeństwa i higieny nauczania w szkołach publicznych

Organizowanie pracy uczniów z naruszeniem zasad higieny pracy umysłowej – np. planowanie przedmiotów wymagających zwiększonej koncentracji na ostatnich godzinach lekcyjnych, łączenie takich przedmiotów w bloki, nierównomierne obciążenie uczniów przedmiotami w poszczególnych dniach tygodnia.
Tylko 33,3% skontrolowanych szkół zapewniło uczniom co najmniej dziesięćminutowe przerwy międzylekcyjne.
Działania na rzecz tzw. lekkich tornistrów tylko w jednej szkole (na 60) były skuteczne.
Wbrew ustawowym wymogom 62% szkół nie zabezpieczyło dostępu uczniów do treści internetowych (chodzi o ustawienia sieci internet dostępnej przez szkolną infrastrukturę), które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju.
Stan sanitarno-techniczny budynków i sposób zagospodarowania przyległego terenu większości skontrolowanych szkół (68,3%) nie zapewniał uczniom w pełni bezpiecznego pobytu, przy czym w pięciu szkołach stwierdzono bezpośrednie zagrożenie dla ich zdrowia. 11,7% szkół nie było odpowiednio przygotowanych do ewakuacji.
W 78,3% szkół objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadła powierzchnia mniejsza niż 2 m ² , a w skrajnych przypadkach nawet 1,1 m ² .
Niemal połowa szkół (48,3%) nie była w pełni przygotowana do udzielenia pomocy przedlekarskiej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MEN.

Lepszą sytuację ujawniła kontrola w zakresie organizacji żywienia (choć w 19,3% szkół wystąpiły nieprawidłowości w stanie higieniczno-sanitarnym), dostępności bibliotek, świetlic, zapewnieniu uczniom najmłodszych klas warunków adekwatnych do ich wieku, dostępności do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych oraz korzystania z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii.

Odraczanie obowiązku szkolnego

Korzystanie z możliwości odroczenia obowiązku szkolnego (jednak nie dłużej niż o rok) w zamyśle jest instrumentem wyrównywania szans edukacyjnych w przypadku dzieci

nie osiągających dojrzałości szkolnej, czyli gotowości do podjęcia wyzwań (zadań i obowiązków), jakie stawia szkoła. Dojrzałość ta obejmuje rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i umysłowy, a także stopień osiągnięcia umiejętności i wiadomości potrzebnych dziecku do podjęcia nauki czytania, pisania i liczenia. W przypadku dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydłużenie możliwości odroczenia obowiązku szkolnego może być udzielona najpóźniej do 9 r.ż. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego istnieje zatem możliwość dwukrotnego odroczenia spełnienia obowiązku szkolnego (pierwszy raz w wieku 7 lat i drugi w wieku 8 lat). Dzieci, którym odroczone rozpoczęcie spełnienia obowiązku szkolnego, mogą kontynuować przygotowanie przedszkolne. Powody opóźniające osiągnięcie dojrzałości szkolnej ilustrują np. dane z województwa śląskiego:

Najczęściej wskazywanym uzasadnieniem (w województwie śląskim – przyp. autora) wydawania opinii ws. odroczeń obowiązku szkolnego w roku szkolnym 2014/2015 były zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych (75 proc.), brak dojrzałości społeczno-emocjonalnej (71,70 proc.), opóźnienie rozwoju intelektualnego (16,50 proc.), przewlekła choroba, zaburzona komunikacja, deficyty rozwojowe (11,4 proc.). Część spraw dotyczyła dzieci powracających z zagranicy (0,5 proc.).

(Wolters Kluwer, 2015)

Brakuje niestety opracowań badawczo podejmujących się próby oceny tego zjawiska i jego skuteczności.

Nauczanie indywidualne

Indywidualne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie adresowane jest do dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola, innej formy wychowania przedszkolnego lub szkoły. Jest przyznawane na czas określony na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego

obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania. Zajęcia indywidualnego nauczania są prowadzone z uczniem przez jednego nauczyciela lub kilku nauczycieli szkoły, któremu lub którym dyrektor szkoły powierzy prowadzenie tych zajęć w miejscu pobytu ucznia, szczególnie w domu rodzinnym, ale też w placówkach np. opiekuńczo-wychowawczych. Nauczanie indywidualne nie musi (i nie powinno) być realizowane w zupełnej izolacji od szkoły, do której uczeń jest przypisany.

Nauczanie indywidualne w szkołach podstawowych (ogólnodostępnych) ma dość stabilny w sensie ilościowym charakter. Na przykład, w roku szkolnym 2000/2001 z formy tej korzystało 8941 uczniów, a w 2015/2016 – 8404. Dziewczyny w tej grupie stanowią jedynie 25%. Należy zauważyć znaczący (dwukrotny) spadek częstości występowania nauczania indywidualnego dla uczniów z niepełnosprawnościami będącymi uczniami szkół ogólnodostępnych (z ponad 9 tysięcy uczniów w roku szkolnym 2000/2001

Tabela 8. Uczniowie z niepełnosprawnością nauczani indywidualnie w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych

	Ogółem uczniowie nauczani ind. w ogólnodostępnych szk. podst.	Uczniowie z niepełnosprawnością nauczani indywidualnie			
		szkoły ogólnodostępne		szkoły specjalne	
		ogółem	w tym dziewczyny	ogółem	w tym dziewczyny
2000/2001	8 941	9 226	3 252	2 498	562
2005/2006	11 419	8 876	3 237	3 146	823
2010/2011	7 550	4 559	1 488	1 103	368
2015/2016	8 404	4 150	1 181	829	257

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

do 4150 w roku szkolnym 2015/2016). Tendencja ta jest jeszcze bardziej widoczna w szkołach specjalnych, gdzie w tym samym okresie liczba uczniów zmniejszyła się z 2500 do 829.

W przypadku gimnazjów ogólnodostępnych w roku szkolnym 2015/2016 w porównaniu z rokiem szkolnym 2000/2001 nastąpił ponaddwukrotny ogólny wzrost liczby uczniów nauczanych indywidualnie (nie tylko z powodu niepełnosprawności). Rok szkolny 2000/2001 był pierwszym rokiem funkcjonowania gimnazjów, więc trudno jednak uznać go za reprezentatywny. Od roku szkolnego 2005/2006 wyraźnie widać, że liczba tak nauczanych uczniów jest względnie stała. Zarówno w gimnazjach ogólnodostępnych i specjalnych, jak i szkołach podstawowych zmniejsza się liczba uczniów z niepełnosprawnościami w indywidualnej formie nauczania.

Tabela 9. Uczniowie z niepełnosprawnością nauczani indywidualnie w gimnazjach ogólnodostępnych i specjalnych

	Ogółem uczniowie nauczani ind. w ogólnodostępnych gimnazjach	Uczniowie z niepełnosprawnością nauczani indywidualnie			
		szkoły ogólnodostępne		szkoły specjalne	
		ogółem	w tym dziewczyny	ogółem	w tym dziewczyny
2000/2001	2588	2275	824	786	154
2005/2006	6499	4583	1680	1436	327
2010/2011	6019	3081	1031	1077	368
2015/2016	6423	2727	842	802	254

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

”

Ja na temat nauczania w domu mam jak najgorszą opinię. Ukończyłam liceum w domu, bo zachorowałam nagle, a dyrekcja liceum, do którego uczęszczałam, nie była na tyle elastyczna, żeby mi pomóc zafunkcjonować w szkole. Woleli mi wręczyć papierki i powiedzieli, że nic innego się nie da zrobić. Tak więc lata, kiedy to czas spędza się z rówieśnikami, żeby mieć możliwość rozwoju społecznego, ja spędziłam zamknięta w domu.

Z forum dyskusyjnego Portalu Osób Niepełnosprawnych

Oznacza to, że szkoły zarówno ogólnodostępne, jak i specjalne lepiej sobie radzą z włączaniem uczniów ze złożonymi problemami w życie szkół (przynajmniej w sensie formalnym). Odsetek rozpowszechnienia nauczania indywidualnego w szkołach podstawowych wynosi 0,34% wśród uczniów bez niepełnosprawności i około 0,5%, włączając uczniów z niepełnosprawnościami. W gimnazjach współczynniki te wynoszą, odpowiednio, 0,6% i 0,9%. Dziewczyny stanowią około 1/3 grupy objętej nauczaniem indywidualnym w gimnazjach.

Generalnie, spadek rozpowszechnienia nauczania indywidualnego w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami należy uznać za tendencję korzystną.

W niektórych przypadkach nauczane indywidualnie oprócz przypisywanych zalet może powodować negatywne konsekwencje, szczególnie w zakresie rozwoju społecznego uczniów pozostających we względnej izolacji od grupy rówieśniczej.

Specjalne potrzeby edukacyjne i pomoc psychologiczno-pedagogiczna

W zgodnej opinii badaczy i praktyków istnieją grupy w większym stopniu podlegające ryzyku niekorzystnych doświadczeń i narażeniu na wykluczenie oraz w mniejszym stopniu korzystające z dostępnej oferty edukacyjnej dotyczącej pomocy lub wsparcia. Chodzi tu głównie o uczniów charakteryzujących się trudniejszą sytuacją wewnętrzną (np. z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, SPE) lub zewnętrzną (np. brak wsparcia, bieda). Niedostatki związane z osobą nauczyciela, jego kompetencjami wychowawczymi lub dydaktycznymi, brakiem systemu wsparcia w placówce również w większym stopniu szkodzą tym, którzy bardziej potrzebują wysokiego poziomu w tym zakresie

(np. uczniom z trudnościami w uczeniu się, z niepełnosprawnościami lub z tzw. rodzin problemowych). Specjalne potrzeby edukacyjne nie tworzą jednorodnego obrazu – należą do tej grupy zarówno dzieci szczególnie uzdolnione (uczące się szybko i łatwo), jak i niepełnosprawne intelektualnie, mające poważne trudności z opanowaniem nawet podstawowej wiedzy i umiejętności (Plichta, 2016).

Zgodnie z polskim ustawodawstwem SPE⁷ wynikają m.in. z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, swoistych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych, a także wiążą się ze sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi oraz trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą. Warto również zauważyć, że SPE nie muszą wynikać wyłącznie z deficytów, ale również ze szczególnych uzdolnień uczniów.

W przypadku dzieci i młodzieży ze SPE często może dochodzić do kumulacji niekorzystnych czynników środowiskowych (np. biedy) i wewnętrznych (np. ograniczeń poznawczych) zwiększających prawdopodobieństwo wykluczenia społecznego. Instrumentem wyrównywania szans edukacyjnych są różne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W roku szkolnym 2015/2016 blisko milion uczniów szkół podstawowych (bez specjalnych) skorzystało z którejś z form takiego wsparcia, co stanowi około 39% wszystkich uczniów. W gimnazjach odsetek ten wyniósł około 26%⁸.

Tabela 10. Uczniowie korzystający z wybranych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach podstawowych i gimnazjach

	Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	Zajęcia logopedyczne	Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	Zajęcia socjoterapeutyczne	Klasy terapeutyczne	Razem
Szkoły Podstawowe	529 859	226 026	173 893	28 450	838	959 066
Gimnazja	212 733	5 736	47 368	8 535	2 023	276 395

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Polskie analizy podkreślają brak gotowości i niski stopień przygotowania (bądź czasami jego brak) nauczycieli do pracy z dziećmi ze SPE, co znajduje wyraz w błędach popełnianych przez nauczycieli w pracy z uczniem z np. niepełnosprawnością. Nie może więc dziwić, że nauczyciele nisko oceniają swoje kompetencje do pracy w takim obszarze. Brak tej gotowości wyraża się tym, że gdyby nauczyciele

7 Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, mimo powszechności używania, w takim brzmieniu w polskim prawodawstwie oświatowym nie występuje. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych mówi o „indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych”. Potrzeba edukacyjna w używanym tu znaczeniu, w odróżnieniu od potrzeby w sensie psychologicznym, nie oznacza dążenia podmiotu, a warunki niezbędne do opanowania określonej kompetencji (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014).

8 Należy przypuszczać, że niektórzy młodzi ludzie skorzystali z więcej niż z jednej formy, więc rzeczywista liczba uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej może być mniejsza, ale dane z rocznika Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016 (GUS, 2017) nie pozwalają na odróżnienie tych, którzy skorzystali z jednej formy, od tych, którzy skorzystali z większej ich liczby.

(zarówno polscy, jak i zagraniczni) mogli samodzielnie podjąć decyzję, zdecydowana większość z nich nie przyjęłaby do swojej klasy ucznia z niepełnosprawnością (za: Buchnat, 2014).

Złożoność sytuacji młodych ludzi z SPE może dotyczyć m.in. kwestii medycznych, psychologicznych, rodzinnych, socjalnych, zatem postulowane wsparcie musi mieć charakter wielospecjalistyczny. W świetle badań np. Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi na zlecenie RCPS w Łodzi (Pyżalski, Podgórska-Jachnik, 2015) wydaje się, że w przypadkach najbardziej złożonych szkoła ogólnodostępna jest w wielu sytuacjach bezradna.

Kształcenie specjalne realizowane w systemie ogólnodostępnym (integracyjnym) i specjalnym

Niektórzy uczniowie, oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy, czyli kształcenia specjalnego, które na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego przysługuje uczniom z niepełnosprawnościami, zagrożonym niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie. Warto w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że kształceniem specjalnym obejmuje się wyłącznie dzieci i młodzież posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a nie wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z zapisami ustawowymi⁹ kształcenie specjalne jest integralną częścią systemu edukacji. Może być realizowane we wszystkich typach szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych¹⁰ i specjalnych). Praca z uczniami realizowana jest na podstawie Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET). Jak zauważają Chrzanowska i Jachimczak (2015), wspólne kształcenie i edukacja inkluzyjna (*inclusive education*) jest współcześnie rekomendowanym w Polsce priorytetowym sposobem realizacji szkolnych działań prointegracyjnych oraz antydyskryminacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnościami i innymi SPE.

Nierówności w pewnych okolicznościach mogą prowadzić do dyskryminacji, a ta stanowić przyczynę wykluczenia. Artykuł 32 Konstytucji RP stanowi m.in., że nikt nie może być dyskryminowany

”

Podoba mi się tu, bo jest fajnie, nie biją mnie, a miałem takie sytuacje w szkole ogólnej. W tamtej szkole praktycznie codziennie mnie zaczepiali i dokuczali przez co mój tata był wzywany do szkoły. Jest też sala gimnastyczna, stołówka, świetlica, szatnia i cała szkoła jest fajna. Są dobrzy nauczyciele, którzy nas fajnie uczą, spędzają z nami razem czas, czasami też razem pijemy herbatkę, jak jest przerwa.

Z wywiadu z uczniem szkoły specjalnej (Pyżalski, Plichta, 2015)

9 Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59) i inne rozporządzenia wykonawcze.

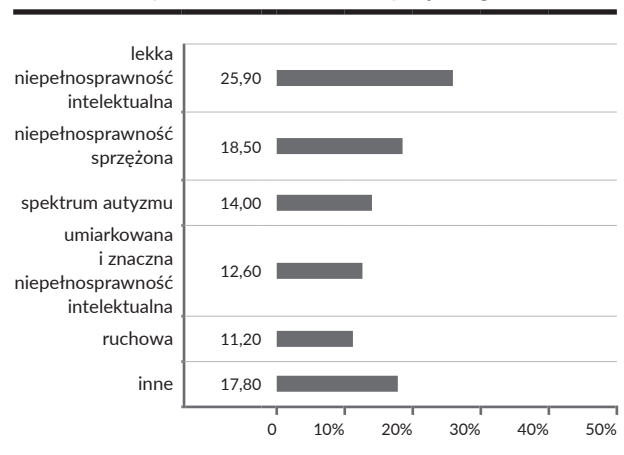
10 Oddział (klasa integracyjna) w szkole to oddział, w którym uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z uczniami nieposiadającymi takich orzeczeń. Te klasy mają mniejszą liczbę uczniów i zapewnionego dodatkowego nauczyciela-specjalistę. Warto zauważyć, że m.in. przy szkołach i przedszkolach (zarówno ogólnodostępnych, jak i specjalnych) mogą być również tworzone zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w celu pobudzenia psychoruchowego i społecznego rozwoju dzieci, których jeszcze nie obejmuje obowiązek szkolny (od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole) na podstawie m.in. Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59) i Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113).

w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Dotyczy to również szkół lub innych placówek zajmujących się nauczaniem, opieką i wychowaniem. Dyskryminacja odnosi się do sytuacji, w której człowiek „ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną, jest traktowany mniej korzystnie niż byłby traktowany inny człowiek w porównywalnej sytuacji” (Rzecznik Praw Obywatelskich). Kwestia dyskryminacji bywa rozszerzona o tożsamość płciową, status społeczno-ekonomiczny, zdrowie, kolor skóry, kategorię pobytową (status migrancki, status uchodźcy i pochodne), wygląd oraz miejsce zamieszkania (Chustecka, Kielak, Rawłuszko, 2016). Zarówno prawo krajowe, jak i unijne chroni przed nieuprawnioną sytuacją, jaką jest dyskryminacja.

W roku szkolnym 2015/2016 w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży uczyło się 68,7 tys. uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym 22,8 tys. dziewczyn. Stanowili oni 2,8% zbiorowości uczniów szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży. Największy odsetek w tej grupie stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (25,9%), niepełnosprawnościami sprzężonymi (18,5%), autyzmem, w tym zespołem Aspergera (14,0%), niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym¹¹ (12,6%) oraz niepełnosprawnością ruchową, w tym afazją (11,2%).

Najczęściej uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (44,4 tys. uczniów) uczęszczali do szkół podstawowych ogólnodostępnych, co stanowiło 64,6% ich populacji. W roku szkolnym 2014/2015 wskaźnik ten wyniósł 62,6%, mamy więc do czynienia z niewielkim wzrostem integracyjnego

Wykres 2. Odsetki uczniów z poszczególnymi typami niepełnosprawności wśród uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2016

kształcenia uczniów z orzeczeniami (w tym w oddziałach specjalnych – 2,0%, w oddziałach integracyjnych – 35,8%, natomiast w oddziałach ogólnodostępnych – 62,2%). Indywidualnemu nauczaniu podlegało 4,2 tys. uczniów niepełnosprawnych – o 0,5 pkt proc. mniej niż w roku szkolnym 2014/2015.

Do 792 szkół podstawowych specjalnych uczęszczało 24,3 tys. uczniów z edukacyjnymi orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (o 3,1 tys. więcej niż w roku szkolnym 2014/2015). O zmniejszaniu się segregacyjności w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami świadczy to, że w minionym ćwierćwieczu liczba uczniów z orzeczeniami w szkołach specjalnych zmniejszyła się czterokrotnie (w roku szkolnym 1990/1991 wynosiła 84 317, a w roku 2015/2016 jedynie 24 303). Jeśli chodzi o klasy integracyjne, to obecnie mamy do czynienia ze stabilizacją (w 2005/2006 było to 13 578 uczniów i 15 885 w roku 2015/2016), ale w porównaniu z rokiem 2000/2001 liczba uczniów w tej formie podwoiła się, a w porównaniu z rokiem 1995/1996 wzrost jest siedmiokrotny. Ogromny skok (powiązany ze zmniejszeniem liczby uczniów w szkołach specjalnych) dotyczy upowszechnienia się obecności uczniów z orzeczeniami w szkolnictwie ogólnodostępnym (od 4158 takich uczniów w roku szkolnym 1995/1996 do 27 594 – w roku 2015/2016, choć rekordowy był rok 2000/2001, kiedy takich uczniów było niemal 38 000).

11 Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną uczestniczą w systemie szkolnictwa realizując poprzez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych do roku szkolnego, w którym kończą 25 r.ż. Ze względu na specyfikę pracy odbywa się to na podstawie odrębnego od zapisów o kształceniu specjalnym aktu prawnego: Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. 2013 poz. 529.

Tabela 11. Uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach podstawowych

	Szkoła specjalna	Klasa specjalna w ogólnodostępnej szkole podstawowej	Klasa integracyjna	Klasa ogólnodostępna
1990/1991	84 317	17 363	-	-
1995/1996	82 999	6 613	2 036	4 158
2000/2001	52 020	3 207	6 897	37 890
2005/2006	33 209	1 450	13 578	28 315
2009/2010	24 459	1 725	14 539	20 488
2015/2016	24 303	896	15 885	27 594

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS, 2016.

Zauważalną, pozytywną tendencją jest wzrost liczby uczniów klas integracyjnych na poziomie gimnazjalnym, choć w tym zakresie wciąż wiele jest do zrobienia. Warto również zauważyć zanikający charakter takiej formy jak klasa specjalna w szkole ogólnodostępnej.

Tabela 12. Uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w gimnazjach

	Szkoła specjalna	Klasa specjalna w ogólnodostępnym gimnazjum	Klasa integracyjna	Klasa ogólnodostępna
2000/2001	30 367	1 672	1 109	15 432
2005/2006	35 649	1 813	5 225	21 388
2009/2010	30 292	2 160	6 515	16 614
2015/2016	24 208	589	7 272	15 270

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Dostępność szkół specjalnych jest znacznie większa w miastach (zwłaszcza dużych) niż na wsi¹². Dysproporcja ta ma charakter stały, gdyż w roku 2003/2004 wynosiła 634 (szkoły specjalne w miastach) do 145 (szkoły specjalne wiejskie), a w roku 2015/2016 odpowiednio 637 do 155. Podobna tendencja dotyczy również gimnazjów specjalnych, do których uczęszczało w roku szkolnym 2015/2016 24 208 uczniów (651 miejskich i 162 wiejskich w roku szkolnym 2003/2004 i odpowiednio 666 do 183 w 2015/2016). Od roku 2006 przybyły 43 gimnazja specjalne.

Zjawiskiem występującym na terenach wiejskich jest swego rodzaju „przymusowa inkluzja”, co oznacza, że rodzice dzieci uczących się w ogólnodostępnych szkołach dokonali wyboru edukacji włączającej z braku innych możliwości (np. szkoły integracyjnej lub specjalnej). Bariery, zdaniem dyrektorów szkół ogólnodostępnych, jest brak dostosowania szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, co ogranicza możliwości ich przyjmowania – w niektórych przypadkach sami dyrektorzy rekomendują

12 Prawidłowość ta dotyczy również innych instytucji wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziny, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych.

rodzicom zmianę szkoły lub po prostu nie przyjmują takich uczniów (Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014).

Tabela 13. Uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w różnych formach kształcenia w roku szkolnym 2015/2016

	Szkoła specjalna	Oddział specjalny ^a	Klasa integracyjna	Klasa ogólnodostępna	Ogółem
Szkoły Podstawowe	24 303 35,4%	896 1,3%	15 885 23,1%	27 594 40,2%	68 678
Gimnazja	24 208 51%	589 1,2%	7 272 15,4%	15 270 32,3%	47 339

a Chodzi tu o klasę specjalną w szkole ogólnodostępnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: GUS (2016).

Wyraźnie widać, że na już na poziomie gimnazjum (łącznie 47 339 uczniów z orzeczeniami) maleje integracyjność kształcenia i wzrasta, w porównaniu ze szkołą podstawową, odsetek uczniów korzystających ze szkół specjalnych. Wśród uczniów niepełnosprawnych kształcących się w gimnazjach specjalnych i ogólnodostępnych największą grupę (podobnie jak w szkołach podstawowych) stanowili niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim – 15,9 tys., umiarkowanym lub znacznym – 7,3 tys., z niepełnosprawnościami sprzężonymi – 6 tys. oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym – 5,5 tys. Uczniowie z pozostałymi niepełnosprawnościami stanowili 26,8% tej grupy uczniów. Kształcenie w głównym nurcie (*mainstream education*) w odniesieniu do młodych ludzi z niepełnosprawnościami jest faktem, natomiast im bardziej dotyczy to dalszych etapów kształcenia, tym mniej uczniów z niepełnosprawnościami korzysta z kształcenia we wspólnym nurcie (najwięcej, bo 79,1% kształci się wspólnie ze sprawnymi rówieśnikami na etapie przedszkola, około 1/3 na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum, najmniej, bo około 1/4, na etapie ponadgimnazjalnym). Jest to skutek czynników zarówno wewnętrznych, związanych z wychowaniem, jak i środowiskowych, np. związanych ze szkołą i kompetencjami nauczycieli. (Chrzanowska, Jachimczak, 2015). Warto podkreślić, że znaczącym wsparciem dla placówek, gdzie jest realizowane kształcenie specjalne dla dzieci i uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (wydane ze względu na autyzm,

w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone), jest obowiązek dodatkowego zatrudnienia nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub specjalistów lub – w przypadku klas I–III szkoły podstawowej – asystenta lub pomocnika nauczyciela.

Nauczaniu we wspólnym nurcie (w szkole ogólnodostępnej) przypisuje się wiele zalet zarówno na poziomie ogólnospołecznym, jak i indywidualnym. Takiemu przedsięwzięciu towarzyszą również poważne wyzwania, skutkujące w niektórych przypadkach fasadową integracją, ograniczoną do fizycznej obecności „innego” dziecka lub narażeniem go na ryzyko krzywdzenia (Plichta, 2016, s. 28).

Uczniowie z mniejszości narodowych i kulturowych w systemie edukacyjnym

Kolejną bardzo zróżnicowaną grupę uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią uczniowie z mniejszości narodowych i kulturowych. Należą do niej uczniowie cudzoziemscy, Polacy z rodzin powracających z przymusowych przesiedleń, uchodźcy, dzieci rodziców wracających z emigracji oraz uczniowie odmienni kulturowo. To zróżnicowanie dotyczy m.in. tego, że sytuacja uchodźców istotnie różni się od sytuacji imigrantów dobrowolnych, natomiast elementem wspólnym jest to, że każda z tych grup doświadcza podobnych dla wszystkich migrantów problemów adaptacyjnych i akulturacyjnych (Błęszyńska, 2010). Ustawa o cudzoziemcach z 2014 r.

uprościła procedury ubiegania się o zezwolenia na pobyt, a także wprowadziła zmiany w nazewnictwie: zamieszkanie na czas oznaczony zastąpił pobyt czasowy, a osiedlenie się – pobyt stały. W wyniku tych działań nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania różnymi formami legalizacji pobytu.

Według Centrum Edukacji Obywatelskiej ostatni Narodowy Spis Powszechny z 2011 r. wykazał, że narodowość polską wskazało 35 251 tys. osób, co stanowi 91,6 proc. populacji, narodowość śląską – 809 tys. osób, kaszubską – 228 tys., niemiecką – 109 tys., ukraińską – 48 tys., białoruską – 47 tys., romską – 16 tys., rosyjską – 13 tys., amerykańską – 11 tys., angielską – 10 tys. i łemkowską – 10 tys. osób. Odnotowano większą niż w poprzednim spisie liczbę osób deklarujących przynależność śląską lub kaszubską – w sumie 228 tys. (wobec ponad 5 tys. w 2002 r.), natomiast zmniejszyła się liczba osób identyfikujących się z narodowością niemiecką – ze 150 do 109 tys. (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2011).

Nauczanie języka mniejszości narodowych (białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej) i etnicznych (karaimejskiej, łemkowskiej, romskiej i tatarskiej) oraz języka regionalnego (kaszubskiego) odbywa się od wychowania przedszkolnego do egzaminu maturalnego¹³. W roku szkolnym 2015/2016 w szkołach organizujących nauczanie oraz prowadzących dodatkowe zajęcia edukacyjne dla dzieci i młodzieży wywodzących się z mniejszości narodowych i etnicznych oraz posługujących się językiem regionalnym kształciło się łącznie 69,2 tys. dzieci i młodzieży (57,4 tys. w 883 szkołach podstawowych, 9,6 tys. w 318 gimnazjach i 2,2 tys. w 69 szkołach ponadgimnazjalnych – liceach ogólnokształcących, zasadniczych szkołach zawodowych i technikach).

Tabela 14. Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka w szkołach podstawowych i w zespołach międzyszkolnych dla dzieci i młodzieży

Rok szkolny	Ogółem	białoruski	kaszubski	litewski	niemiecki	ukraiński	łemkowski	słowacki
1990/1991	5 193	3 033	-	583	-	1 096	-	481
1995/1996	16 741	3 076	28	609	10 498	2 007	-	523
2000/2001	31 130	1 988	2 070	446	24 640	1 613	98	199
2010/2011	35 372	1 346	8 945	236	23 473	897	110	145
2013/2014	43 814	1 610	13 010	265	27 547	927	117	139
2015/2016	57 363	1 728	15 742	273	37 849	1 082	142	174

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS (2016).

Mamy więc do czynienia z dziesięciokrotnym wzrostem liczby uczniów uczących się języków mniejszości narodowych i etnicznych. Szczególnie jest on widoczny w przypadku języka kaszubskiego i niemieckiego. W gimnazjach aż taki trend wzrostowy nie jest obserwowany, głównie z powodu krótszego czasu ich funkcjonowania (wynikającego z ich powstania w roku szkolnym 2000/2001) – w roku szkolnym 2000/2001 było objętych takim nauczaniem 7666 uczniów i 9568 w roku 2015/2016. Z opracowania *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* (Błeszyńska, 2010) wynika, że sytuacja takich uczniów pobierających naukę w badanych szkołach jest niezbyt

13 Zgodnie z Ustawą z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.

korzystna i zagraża zarówno ich rozwojowi, jak i realizacji obowiązku szkolnego. Zdaniem Błęszyńskiej (2010) zagrożenia te wynikają m.in. z niewystarczającej znajomości języka polskiego (co również dotyczy ich rodziców) oraz często niekorzystnej sytuacji materialnej. Rozwiązania w dużej mierze zależą od gotowości i kompetencji kadry pedagogicznej. Z przywoływanego raportu wynika, że dyrektorzy placówek szkolnych, nauczyciele i pedagodzy szkolni wykazują dużo zapału i motywacji do pracy z uczniami obcokrajowcami, natomiast temu zaangażowaniu towarzyszy brak realizmu i orientacji w specyfice problemów, jakie mają rozwiązywać, co wskazuje na to, że ogólny poziom kompetencji kadry pedagogicznej pracującej z uczniami obcokrajowcami jest niezadowolający. „Badani dyrektorzy, nauczyciele i pedagodzy szkolni deklarują poczucie zagubienia, brak wiedzy i umiejętności oraz niewystarczające przygotowanie do wypełniania stawianych im zadań” (Błęszyńska, 2010, s. 111). W celu tworzenia wielokulturowej społeczności szkolnej konieczne jest m.in. pełniejsze włączenie rodziców-obcokrajowców w życie szkoły, a metody dyscyplinowania uczniów powinny być dopasowane do ich specyfiki kulturowej (np. niedopuszczalne jest, zdaniem Błęszyńskiej, publiczne ganieńnię uczniów pochodzących z kręgów tzw. kultury wstydu lub honoru). Należy uznać, że w tym obszarze szkoły potrzebują wsparcia, a nauczyciele i pedagodzy szkolni doskonalenia kompetencji kulturowych. Mimo ułatwień¹⁴ dla osób niebędących obywatelami polskimi przystępujących do egzaminów zewnętrznych od roku szkolnego 2015/2016 ich sytuację należy uznać za trudną. Warto w tym miejscu wspomnieć o zapewnianym przez polskie prawo oświatowe wsparciu dla uczniów-obcokrajowców przybywających do Polski. Chodzi tu m.in. o dodatkowe zajęcia z języka polskiego oraz zajęcia wyrównawcze z przedmiotów nauczania, o czym traktuje ustawa o systemie oświaty.

Innym wymiarem zainteresowania zjawiskiem dyskryminacji jest potrzeba jego diagnozy w odniesieniu do potrzeb dzieci i młodzieży powracających z emigracji do krajowego systemu edukacji. W tym celu Rzecznik Praw Obywatelskich postuluje konieczność oszacowanie skali zjawiska powrotów dzieci i młodzieży objętej obowiązkiem szkolnym oraz dokonanie kompleksowej diagnozy problemów w związku z adaptacją do nowej sytuacji.

14 Uczeń albo absolwent, któremu ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu, może przystąpić do: części pierwszej sprawdzianu, części pierwszej lub części drugiej egzaminu gimnazjalnego – w warunkach i formie dostosowanych do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej; egzaminu maturalnego – z wyjątkiem egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz języka obcego nowożytnego – w warunkach dostosowanych do jego potrzeb oraz możliwości psychofizycznych, na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.

Kształcenie uczniów zdolnych

Uczniowie zdolni to kolejna kategoria mieszcząca się w zakresie tzw. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Diagnozy wykazują, że oferta i działania podejmowane przez szkoły w zbyt małym stopniu odpowiadają na ich szczególną sytuację, a praca z takimi uczniami stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Zdaniem badaczy (Cybis, Drop, Rowiński, Ciecuch, 2013, s. 107) wynika to przede wszystkim z tego, że „współczesna szkoła nastawiona jest na wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności, mniej wspierając przy tym samodzielność i niekonwencjonalność w myśleniu – cechy sprzyjające ujawnianiu się potencjału uczniów zdolnych. W podstawowym programie pracy z uczniami zbyt mało zajęć poświęconych jest rozwijaniu umiejętności związanych ze sferą psychiczną – metodom radzenia sobie ze stresem, a także technikom planowania i organizacji procesu uczenia się”.

Z *Raportu z badania elementów systemu pracy z uczniem zdolnym* (2011) wynika, że w szkole mniej dba się o potrzeby uczniów zdolnych niż tych tzw. słabych.

Tylko podczas ¼ obserwowanych lekcji nauczyciel indywidualizował pracę uczniów. Najczęściej tempo pracy dostosowywał do uczniów najstarszych, a uczniom zdolnym dawał do rozwiązania dodatkowe zadania (ale dopiero po rozwiązaniu przez nich zadań, które rozwiązywali wszyscy). Ten sposób różnicowania oznacza, że słabsi uczniowie nie muszą wykonywać trudniejszych zadań, ale zdolniejsi muszą wykonać nawet te zadania, które są dla nich banalne i nie wnoszą niczego w ich rozwój.

(Ośrodek Badania Edukacji, 2011)

Jak widać, sytuację ucznia zdolnego we współczesnej szkole trudno uznać za jednoznacznie sprzyjającą realizacji jego osobistego potencjału.

Warunkiem minimalnym rozpoznawania i wspierania uzdolnień są niezbędne kompetencje dydaktyczne. Krytyczne zdanie na temat repertuaru działań nauczycieli

mają autorzy raportu *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej* (Karpiński, Zambrowska, 2015). Ich zdaniem nauczyciele nie dostosowują toku lekcji do reakcji uczniów, a prawdopodobną przyczyną takiego stanu są zbyt płytkie umiejętności matematyczne uniemożliwiające niezbędną elastyczność. „To najprawdopodobniej jedna z przyczyn nadmiernej monotoni lekcji matematyki. Nie dzieje się na nich nic, czego nauczyciel nie zaplanował, a zwykle planuje rozwiązywanie kolejnych drobnych algorytmicznych zadań. Lekcje takie są poprawne, ale nie rozwijają uczniów w sposób optymalny” (Karpiński, Zambrowska, 2015, s. 42). Jednym z głównych wniosków wyływających z tego badania było przyjmowanie przez nauczycieli koncepcji nauczania zgodnej w każdym szczególe z tym, co znajduje się w podręczniku, oraz odczytywanie celów nauczania matematyki z typów zadań umieszczanych w arkuszach egzaminów zewnętrznych.

Problem niewykorzystywania potencjału tkwiącego w uczniach szczególnie uzdolnionych dotyczy zarówno szkół ogólnodostępnych, jak i „dedykowanych” danemu uzdolnieniu, np. w kierunku sportu (szkoły sportowe i szkoły mistrzostwa sportowego). Z badania *O szkoleniu młodzieży uzdolnionej sportowo* (NIK, 2016) wynika, że system szkolenia młodzieży uzdolnionej sportowo jest nieskuteczny: „Wadliwe są przede wszystkim procedury naboru, które nie gwarantują, że szkoleniem zostaną objęci uczniowie o najwyższym potencjale sportowym”.

Naczelna Izba Kontroli (2016) wskazuje również na spadek efektywności szkolenia: tylko połowa młodych zawodników poprawia swoje osiągnięcia, duża część rezygnuje z startów w zawodach lub nie uzyskuje w nich zaplanowanych wyników, a jeszcze inni w ogóle odchodzą ze szkół sportowych (co drugi absolwent szkoły podstawowej mistrzostwa sportowego nie kontynuował nauki w gimnazjum mistrzostwa sportowego, a prawie ⅔ absolwentów gimnazjów nie kontynuowało szkolenia w szkole ponadgimnazjalnej mistrzostwa sportowego).

Polska szkoła w świetle porównawczych wyników badań międzynarodowych

Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment*, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. Jest badaniem piętnastolatków – uczniów, którzy w roku poprzedzającym badanie ukończyli 15 r.ż. (w roku 2015 byli to uczniowie z rocznika 1999). Warto zauważyć, że w tej edycji po raz pierwszy uczniowie rozwiązywali zadania, używając komputerów, a nie tradycyjnych kwestionariuszy jak było wcześniej.

W PISA 2015 uczestniczyło ponad 500 tys. uczniów z 72 krajów i regionów, w tym z Polski (w badaniu uczestniczyło 4478 polskich uczniów). Na tle innych krajów polscy uczniowie zajęli:

- 10 miejsce w Unii Europejskiej w rozumowaniu w naukach przyrodniczych,
- 4 miejsce w czytaniu i interpretacji,
- 6 miejsce w matematyce.

Wynik takie w zakresie nauk przyrodniczych należy uznać za przeciętne, a w pozostałych zakresach jako dobre. „Polscy uczniowie osiągnęli wyniki powyżej średniej OECD we wszystkich trzech obszarach objętych badaniem: rozumowania w naukach przyrodniczych, czytania i interpretacji, umiejętności matematycznych. Jednak ich wyniki są niższe niż podczas poprzedniej edycji badania w 2012 r.” (PISA, 2017). Ten ostatni wniosek może budzić pewne obawy.

Tabela 15. Wybrane wnioski dotyczące wyników polskich uczniów w badaniu PISA 2015

Badane obszary	Wybrane wnioski
Rozumowane w naukach przyrodniczych	Polska należy do krajów o istotnym statystycznie dodatnim trendzie zmiany wyników latach 2006–2015. W 2015 r. nastąpił spadek odsetka uczniów na niższych poziomach i wzrost na wyższych w porównaniu z 2006 r. W Polsce odsetek uczniów na najniższych i najwyższych poziomach jest niższy niż w OECD. W 2015 r. chłopcy osiągnęli statystycznie istotnie wyższy wynik od dziewczyny, podczas gdy w 2009 r. dominowały dziewczyny.
Czytanie i interpretacja	Spadek średniej liczby punktów w porównaniu do roku 2012, ale pozytywny trend w dłuższym okresie. Na przestrzeni lat zauważalny jest spadek odsetka uczniów najstarszych oraz nieznaczny wzrost odsetka uczniów najlepszych. Utrzymuje się różnica w wynikach chłopców i dziewcząt, na korzyść tych ostatnich (choć jest niższa w porównaniu z wynikami z poprzednich edycji).
Matematyka	Po raz pierwszy od lat przewaga chłopców nad dziewczętami jest istotna statystycznie (w latach 2009 i 2012 wynosiła 4 punkty). Przewaga chłopców dotyczy także dolnego i górnego krańca skali umiejętności – wśród najstarszych uczniów wyniki chłopców są o 9 punktów wyższe niż dziewczyn, a wśród najlepszych aż o 19 punktów wyższe.

Źródło: opracowane własne na podstawie PISA (2017).

Warto również zauważyć, że krajami, w których wskaźnik satysfakcji z uczenia się przedmiotów przyrodniczych wzrósł najbardziej między badaniami z lat 2006 i 2015, były Polska i Irlandia.

Niepokojący w kontekście kształcenia kompetencji cyfrowych może się wydawać wniosek o polskiej szkole jako instytucji nie stwarzającej „wielu możliwości korzystania z nowych technologii i nie

ułatwia uczniom poruszania się w cyfrowym świecie. Tym, co odróżnia doświadczenie polskich uczniów od uczniów z innych krajów, jest relatywnie częste wykorzystywanie przez uczniów nowych technologii w domu i bardzo rzadkie korzystanie z nich w szkole” (PISA, 2017, s. 107). Badanie PISA wskazuje jednak na to, że nowe technologie nie są prostą receptą na przyrost osiągnięć uczniów i że ważniejsza od ilości czasu korzystania jest jakość zasobów edukacyjnych oraz umiejętne ich wykorzystanie. Innymi słowy, ważniejszymi czynnikami niż czas, dostęp i kwestie sprzętowe jest nowoczesna edukacja medialna wspierająca uczniów w kreatywnym, świadomym i prorozwojowym korzystaniu z narzędzi ery cyfrowej.

Warunkiem ograniczania ryzyka występowania niekorzystnych zjawisk i radzenia sobie z nimi, gdy już wystąpią, jest m.in. troska o przygotowanie zawodowe nauczycieli, rozwój zawodowy, ich dobrostan oraz wspieranie

w realizacji profesjonalnych działań. Takie wsparcie wynikać powinno zarówno ze sposobu zarządzania placówką, jak i ram systemowych oraz organizacyjnych stanowiących przez dobre prawo. Tak istotne z punktu widzenia całego społeczeństwa instytucje, jakimi są szkoły, powinny stanowić przedmiot szczególnego zainteresowania, pielęgnowania ich mocnych stron, rozpoznawania słabych i stałej pracy nad ich poprawą. Do podejmowania skutecznych działań niezbędna jest diagnoza. Niestety w obszarze niepokojących zjawisk często brakuje badań populacyjnych, ze zróżnicowaną metodologią, prowadzonych lub zleczanych przez państwo i instytucje publiczne. Przedstawione zostały wybrane obszary stanowiące obszar potencjalnego ryzyka rozwoju i bezpieczeństwa dzieci, gdyż możliwości ich pełnej charakterystyki przekraczają zakres tego opracowania.

E-mail autora: piotr.plichta@uwr.edu.pl.

Bibliografia

- Błeszynska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/materiay-dopobrania-55886/category/98-materiay-dot-edukacji-wobec-wyzwa-migracyjnych?download=38:dzieci-obcokrajowcw-w-polskich-placwkach-owiatowych-perspektywa-szkoy.-raport-z-badan>.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziótkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37–52.
- Brzezińska, A., Czub, M., Kaczan, R., Rycielski, P. (2013). *Znaczenie edukacji przedszkolnej*. Warszawa: Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-BEE-1-ZnaczenieEdukacjiPrzedszkolnej.pdf>.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne* 31, 177–194.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2011). *Mniejszości narodowe w liczbach*. Pobrane z: <http://www.ceo.org.pl/pl/koss/online/6/mniejszosci-narodowe-w-liczbach>.
- Chrzanowska, I., Jachimczak B. (2015). *Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole*. W: *Kompetencje Nauczyciela* (Kurs i Portal Edukacyjny). Pobrane z: <http://kompetencjenauczyciela.pl/m4/modul%204%20jachimczak%20i%20chrzanowska%20artykul%20str%20tytul.pdf>.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.). (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Pobrane z: http://www.tea.org.pl/userfiles/raporty/tea_raport_www_final.pdf.
- Cybis, N., Drop, E., Rowiński, T., Ciecuch, J. (2013). *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/104-raporty-z-bada?download=1694:ucze-zdolny-analiza-dostpnych-narzdzi-diagnostycznych>.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J. Walczak, D. (red.). (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa: IBE. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf>.
- Forum dyskusyjne portalu ipon.pl. Pobrane z: <http://www.ipon.pl/forum/topic/6588-nauczanie-indywidualne-piszcie-wszyscy/>.
- Grzelak, P., Kubicki, P., Orłowska, M. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*. Warszawa: IBE.
- GUS (2016). *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*. Warszawa: GUS. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/badania/221-publikacje/raport/raport-z-badania/sciezki-edukacyjne-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow-raport-z-badania/1189-realizacja-badania-sciezek-edukacyjnych-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.html>.
- <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-raport-nauczanie-matematyki-w-szkole-podstawowej.pdf>.
- http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf

- Karpiński, M., Zambrowska, M. (2015). *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej*. Raport z badania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane z:
- NIK (2014). Przygotowanie szkół do objęcia dzieci sześciolatków obowiązkiem szkolnym. Warszawa: NIK. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7129,vp,9005.pdf> NIK 2014.
- NIK (2016). *O szkoleniu młodzieży uzdolnionej sportowo*. Warszawa: NIK. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12258,vp,14641.pdf>.
- NIK (2017b). *Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych*. Warszawa: NIK. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12928,vp,15336.pdf>.
- NIK (2017b). Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela (2017). Warszawa: NIK. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf>.
- Ośrodek Badania Edukacji (2011). *Raport z badania IDI. Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym*. Pobrane z: <http://www.npseo.pl/data/documents/3/237/237.pdf>.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52. Pobrane z: <http://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/548/413>.
- Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce (2017). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Redakcja naukowa: Michał Federowicz. Pobrane z: <http://www.ibe.edu.pl/images/publikacje/Raport-PISA-2015-rozszerzony.pdf>.
- Prokurat, S. (2011). Wpływ Europejskiego Modelu Społecznego na wyrównywanie nierówności społecznych w Europie. W: M. Wozniak (red.). *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, vol. 18. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 150–162.
- Pyżalski, J., Korzeniowska, E., Plichta, P., Puchalski, K., Knol-Michałowska, K., Petrykowska, A. (2017). *Raport końcowy „Funkcjonowanie placówek wsparcia dziennego z regionu łódzkiego. Bariery i potrzeby” zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy im prof. J. Nofera w Łodzi na zlecenie Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi (praca niepublikowana)*.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2015). Wsparcie ze strony szkoły, do której uczęszcza dziecko. W: J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red. nauk.). *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Pobrane z: <http://www.imp.lodz.pl/upload/aktualnosc/2016/raport.pdf>.
- Pyżalski, J., Podgórska-Jachnik, D. (red. nauk.). (2015). *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat*. Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi. Pobrane z: <http://www.imp.lodz.pl/upload/aktualnosc/2016/raport.pdf>.
- Wilkin, J., Nurzyńska, I. (red. nauk.). (2016). *Raport o stanie wsi. Polska wieś 2016*. Warszawa: IRWIR, PAN, Fundacja na rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa, Wydawnictwo Naukowe Scholar. Pobrane z: <http://www.fdpa.org.pl/polska-wies-2016-raport-o-stanie-wsi>.
- Wolters Kluwer (2015). *Wciąż dużo wniosków o odroczenie obowiązku szkolnego sześciolatków*. Pobrano z: <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/wciaz-duzo-wnioskow-o-odroczenie-obowiazku-szkolnego-szesciolatkow>.
- Wpis na stronie internetowej RPO: *Czym jest dyskryminacja?* Pobrane z: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/czym-jest-dyskryminacja>.

Wychowanie przedszkolne (2017). *Dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO)*. Pobrane z: <https://ciemen.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/138.html>.

Zahorska, M. (2011). Polski „boom” edukacyjny jego następstwa. W: M. Bucholc, S. Mandes, T. Szawiel, J. Wawrzyniak (red.). *Polska po 20 latach wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2008 nr 173 poz. 1072).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2014 poz. 1157). Pobrane z:

<http://isap.sejm.gov.pl/download;jsessionid=E5500FEB9462D52E604A35FD7FDB4783?id=WDU20140001157&type=2>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015 poz. 1113). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001113>.

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141).

Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2016 poz. 35).

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz. U. z 2013 roku poz. 1650).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59). Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000059>.

Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności

W artykule omówiono wybrane elementy systemu edukacji w Polsce, wskazując związane z nimi wyzwania. Przedstawione zostały m.in. kwestia nierówności w dostępie do edukacji, bezpieczeństwa i higieny nauczania, odraczania obowiązku szkolnego oraz nauczania indywidualnego. Poddano analizie sytuację uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. pochodzącymi z mniejszości narodowych i kulturowych, uczniów zdolnych i z niepełnosprawnościami) i formom udzielanego im w ramach systemu wsparcia. Przedstawiony został również stan realizacji kształcenia specjalnego (zarówno w formie włączającej – ogólnodostępnej, integracyjnej, jak i w szkolnictwie specjalnym).

Słowa kluczowe

edukacja, nierówności edukacyjne, specjalne potrzeby edukacyjne

Education of children and youth

The article discusses chosen elements of the education system in Poland, highlighting the associated challenges, among others, inequalities in access to education, health and hygiene in teaching, deferred entry to primary school and individual education. An analysis has been provided of the situation of students with special educational needs (e.g. from national and cultural minorities, gifted or disabled pupils) and the available forms of support within the education system. The state of implementation of special education has also been presented (both in inclusive forms – in public or integrated facilities as well as in special education facilities).

Keywords

education, educational inequalities, special educational needs

Cytowanie:

Plichta, P. (2017). Edukacja dzieci i młodzieży w Polsce – wybrane wyzwania i obszary nierówności. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1).



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe.