



Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie

Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów

Raport Eurydice



Agencja
Wykonawcza
ds. Edukacji, Kultury
i Sektora
Audiowizualnego



Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie:

Struktury, polityka i osiągnięcia
uczniów

Raport Eurydice

Niniejszy dokument został opublikowany przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2020), *Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie: Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów*. Raport Eurydice Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

PDF

EC-02-20-771-EN-N

ISBN 978-92-9484-351-7

doi:10.2797/286306

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice”, po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2021

ISBN 978-83-66515-56-7

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

WSTĘP



Systemy edukacyjne oparte na zasadzie równości odgrywają zasadniczą rolę w tworzeniu bardziej sprawiedliwych i włączających społeczeństw europejskich. Władze oświatowe w państwach członkowskich UE ponoszą główną odpowiedzialność za zapewnianie równego dostępu do edukacji, tak aby każdy uczeń mógł realizować własny potencjał, a Europa nie zmarnowała cennych talentów swojego najmłodszego pokolenia. Jednak pochodzenie społeczno-ekonomiczne uczniów nadal ma wpływ na ich osiągnięcia. W przypadku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ryzyko osiągnięcia słabszych wyników i przedwczesnego zakończenia nauki może być znaczne. Kryzys związany z COVID-19 niesie ze sobą coraz większe wyzwania, które mogą pogłębić istniejące nierówności. Musimy podjąć skoordynowane wysiłki, aby zaradzić tej sytuacji i wspierać uczniów, którzy napotykają trudności.

Ten nowy raport analizuje struktury i politykę edukacyjną, które mają wpływ na zachowanie równości w szkole. Łączy je z wynikami uczniów w międzynarodowych badaniach oceniających i określa, które z kluczowych kierunków polityki i struktur wiążą się z większym poziomem równości.

Kluczowe wnioski wskazują na liczne sposoby, dzięki którym władze oświatowe mogą podejmować działania w celu poprawy równości w szkole. Odpowiednie inicjatywy polityczne obejmują: zwiększenie wydatków publicznych, zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym; zwiększenie udziału dzieci, znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem; przydzielanie uczniów do różnych programów edukacyjnych lub ścieżek kształcenia na późniejszym etapie nauki; likwidację różnic dotyczących możliwości wyboru szkoły oraz polityki rekrutacji do poszczególnych szkół, a także ograniczenie zjawiska powtarzania klasy. W niniejszym raporcie wykazano również duże różnice między państwami w sposobie wdrażania tych działań i w ich skuteczności w zwalczaniu nierówności w edukacji.

Jestem przekonana, że niniejszy raport porównawczy będzie bardzo pomocny dla decydentów w dziedzinie edukacji i innych zainteresowanych stron na szczeblu krajowym. Mam nadzieję, że zachęci on poszczególne kraje do wymiany najlepszych praktyk i do uczenia się od siebie nawzajem. Ważne jest, aby przeprowadzić głęboką i otwartą debatę na temat tego, jak sprawić, by nasze systemy edukacyjne były bardziej włączające i sprawiedliwe.

Mariya Gabriel
Komisarz odpowiedzialna za
innowacje, badania, kulturę,
edukację i młodzież

SPIS TREŚCI

Wstęp	3
Spis treści	5
Spis rysunków	7
Kody i skróty	11
Streszczenie	13
Wprowadzenie	21

CZĘŚĆ I POJĘCIA I WSKAŹNIKI DOTYCZĄCE ZAPEWNIANIA RÓWNOŚCI SZANS W EDUKACJI 25

I.1. Ramy pojęciowe	27
I.2. Poziomy równości szans w edukacji	33
I.3. Krajowe definicje i strategie	49

CZĘŚĆ II CECHY SYSTEMÓW EDUKACJI 57

II.1. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ECEC)	59
II.2. Finansowanie edukacji szkolnej	69
II.3. Zróżnicowanie i typy szkół	75
II.4. Zasady dotyczące wyboru szkoły	85
II.5. Polityka w zakresie przyjmowania uczniów do szkół	99
II.6. Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia	125
II.7. Powtarzanie klasy	141
II.8. Autonomia szkoły	151
II.9. Rozliczalność szkół	159
II.10. Wsparcie dla szkół defaworyzowanych	173
II.11. Wsparcie uczniów osiągających słabe wyniki w nauce	187
II.12. Możliwości uczenia się	199

CZĘŚĆ III CECHY SYSTEMÓW EDUKACJI A ZAPEWNIANIE RÓWNYCH SZANS 211

III.1. Zmienne objaśniane: Wskaźniki zapewniania równych szans a segregacja edukacyjna	213
III.2. Zależności dwuwymiarowe	221
III.3. Modelowanie wielowymiarowe	247
Bibliografia	257
Glosariusz	271
Załączniki	281
Podziękowania	327

SPIS RYSUNKÓW

I.1. Ramy pojęciowe	27
Rysunek I.1.1: Czynniki systemowe mające potencjalny wpływ na równość szans w edukacji szkolnej	31
I.2. Poziomy równości szans w edukacji	33
Rysunek I.2.1: Różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o dobrych (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach w nauce (w porządku rosnącym) oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w zakresie czytania w klasie czwartej, 2016	36
Rysunek I.2.2: Różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o dobrych (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach w nauce (w porządku rosnącym) oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce w klasie czwartej, 2015	37
Rysunek I.2.3: Różnice w osiągnięciach między uczniami 15-letnimi posiadającymi dobre wyniki (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu ze zrozumieniem, 2018	39
Rysunek I.2.4: Różnice w osiągnięciach 15-letnich uczniów posiadających wysokie (P90) i słabe (P10) wyniki oraz procent uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce, 2018	41
Rysunek I.2.5: Różnice w osiągnięciach 15-letnich uczniów posiadających wysokie (P90) i słabe (P10) wyniki oraz procent uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu i matematyce, 2018	42
Rysunek I.2.6: Korelacja pomiędzy liczbą książek w domu a wynikami uczniów klasy czwartej w zakresie czytania ze zrozumieniem (2016) i matematyki (2015)	44
Rysunek I.2.7: Korelacja pomiędzy liczbą książek w domu a wynikami 15-letnich uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem i matematyki, 2018	45
Rysunek I.2.8: Włączanie i sprawiedliwość w zakresie czytania i matematyki w klasie czwartej	46
Rysunek I.2.9: Włączanie i sprawiedliwość w zakresie czytania i matematyki w odniesieniu do uczniów 15-letnich, 2018	47
I.3. Krajowe definicje i strategie	49
Rysunek I.3.1: Systemy edukacji, które definiują lub odnoszą się do pojęć „równych szans”, „uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji” lub innych powiązanych z nimi zagadnień w edukacji, 2018/19	51
Rysunek I.3.2: Centralne strategie i inicjatywy polityczne w zakresie równości szans w edukacji, 2018/19	53
II.1. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ECEC)	59
Rysunek II.1.1: Wiek, od którego gwarantowane jest miejsce w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2018/19	61
Rysunek II.1.2: Wymóg dotyczący posiadania kwalifikacji na poziomie licencjatu (ISCED 6) lub wyższym w odniesieniu do przynajmniej jednego członka personelu w placówkach ECEC, 2019/20	64
Rysunek II.1.3: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy uczestniczyli w ECEC dłużej niż rok, 2018	65
Rysunek II.1.4: Różnice w uczestnictwie w ECEC wśród 15-letnich uczniów, wyrażone w punktach procentowych, według statusu społeczno-ekonomicznego, 2018	66
II.2. Finansowanie edukacji szkolnej	69
Rysunek II.2.1: Wydatki publiczne na edukację na ucznia w edukacji prowadzonej w pełnym wymiarze godzin, wyrażone jako PPS (ISCED 1-2), 2016	72
Rysunek II.2.2: Prywatne wydatki (gospodarstw domowych) jako procent całkowitych publicznych wydatków na edukację (ISCED 1-3), 2016 (%)	74
II.3. Zróżnicowanie i typy szkół	75
Rysunek II.3.1: Odsetek uczniów uczących się w prywatnych instytucjach oświatowych (ISCED 1-3), 2017	78
Rysunek II.3.2: Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania w edukacji ogólnokształcącej (ISCED 1-3), 2018/19	80
Rysunek II.3.3: Równoległe struktury edukacyjne w edukacji ogólnokształcącej (ISCED 1-3), 2018/19	83
II.4. Zasady dotyczące wyboru szkoły	85
Rysunek II.4.1: Przydzielanie uczniów do szkół publicznych na podstawie kryteriów geograficznych / rejonizacji (ISCED 1-3), 2018/19	88
Rysunek II.4.2: Możliwość wyboru szkoły publicznej lub innej niż ta początkowo przypisana (ISCED 1-2), 2018/19	90
Rysunek II.4.3: Różnice pomiędzy typami szkół (ISCED 2) w zasadach dotyczących wyboru szkoły, 2018/19	92
Rysunek II.4.4: Przekazywanie rodzinom informacji na temat możliwości wyboru szkoły (ISCED 1-3), 2018/19	94
Rysunek II.4.5: Zasady dotyczące wyboru szkoły (ISCED 1-2), 2018/19	96

II.5. Polityka w zakresie przyjmowania uczniów do szkół	99
Rysunek II.5.1: Podejście władz centralnych do kwestii przyjmowania uczniów do szkół (ISCED 1-3), 2018/19	102
Rysunek II.5.2: Poziom, na którym podejmowane są decyzje dotyczące kryteriów przyjmowania uczniów do szkół (ISCED 1-3), 2018/19	106
Rysunek II.5.3: Liczba systemów edukacji, które stosują edukacyjne i pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne przyjęte przez władze centralne (ISCED 1-3), 2018/19	108
Rysunek II.5.4: Kryteria rekrutacyjne na szczeblu centralnym (ISCED 1), 2018/19	109
Rysunek II.5.5: Centralne kryteria rekrutacyjne (ISCED 2), 2018/19	111
Rysunek II.5.6: Kryteria rekrutacyjne na szczeblu centralnym (ISCED 3), 2018/19	114
Rysunek II.5.7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, w których określone kryteria rekrutacyjne są zawsze stosowane, zgodnie z informacjami przekazanymi przez dyrektorów tych placówek, według poziomu ISCED, 2018	118
Rysunek II.5.8: Odsetek uczniów 15-letnich w szkołach, w których w czasie rekrutacji zawsze jest brane pod uwagę miejsce zamieszkania, zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez dyrektorów szkół, według poziomu ISCED, 2018	120
Rysunek II.5.9: Odsetek uczniów 15-letnich w szkołach, w których wyniki w nauce są zawsze uwzględniane w czasie rekrutacji, zgodnie z informacjami przekazanymi przez dyrektorów szkół, według poziomów ISCED, 2018	122
II.6. Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia	125
Rysunek II.6.1: Wiek, w którym rozpoczyna się dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia oraz całkowita liczba lat nauki na zróżnicowanych ścieżkach kształcenia, 2018/19	127
Rysunek II.6.2: Liczba zróżnicowanych ścieżek kształcenia (ISCED 2 i 3), 2018/19	128
Rysunek II.6.3: Odsetek 17-letnich uczniów uczących się w ramach programów kształcenia zawodowego (ISCED 3), 2017	130
Rysunek II.6.4: Kryteria dotyczące osiągnięć edukacyjnych stosowane w procesie przypisywania uczniów do ścieżek kształcenia zorientowanych na osiągnięcia edukacyjne, 2018/19	132
Rysunek II.6.5: Przechodzenie ze ścieżki kształcenia zawodowego na ścieżkę kształcenia ogólnego (ISCED 3), 2018/19	134
Rysunek II.6.6: Odsetek uczniów klasy czwartej w szkołach, w których ich osiągnięcia są wykorzystywane do przydzielania ich do klas matematycznych, 2015	137
Rysunek II.6.7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach na modalnym poziomie ISCED, które grupują uczniów w różnych klasach według ich umiejętności, w odniesieniu do niektórych przedmiotów, 2018	138
II.7. Powtarzanie klasy	141
Rysunek II.7.1: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (ISCED 1-3), 2018	143
Rysunek II.7.2: Powtarzanie klasy w europejskich systemach edukacyjnych (ISCED 1 i 2), 2018/19	145
Rysunek II.7.3: Osoby podejmujące decyzję o powtarzaniu klasy (ISCED 2), 2018/19	147
Rysunek II.7.4: Mechanizmy służące uniknięciu powtarzania klasy (ISCED 1 i 2), 2018/19	149
II.8. Autonomia szkoły	151
Rysunek II.8.1: Stopień autonomii szkół w zarządzaniu zasobami ludzkimi (ISCED 1-3), 2018/19	153
Rysunek II.8.2: Stopień autonomii szkół w zakresie wykorzystania funduszy publicznych (ISCED 1-3), 2018/19	154
Rysunek II.8.3: Stopień autonomii szkół w zakresie treści i procesów kształcenia (ISCED 1-3), 2018/19	156
II.9. Rozliczalność szkół	159
Rysunek II.9.1: Egzaminacje krajowe potwierdzające kwalifikacje dotyczące języka, w którym prowadzone jest nauczanie (ISCED 1-3), 2018/19	163
Rysunek II.9.2: Ustandaryzowane testy krajowe dotyczące języka, w którym prowadzone jest nauczanie (ISCED 1-3), 2018/19	164
Rysunek II.9.3: Egzaminacje krajowe poświadczające kwalifikacje lub inne testy krajowe z języka nauczania (ISCED 1-3), 2018/19	165
Rysunek II.9.4: Publikacja wyników poszczególnych szkół z egzaminów i/lub ustandaryzowanych testów krajowych (ISCED 1-3), 2018/19	166
Rysunek II.9.5: Instytucje odpowiedzialne za ewaluację zewnętrzną szkół (ISCED 1-3), 2018/19	168
Rysunek II.9.6: Wykorzystanie w ramach ewaluacji zewnętrznej szkół danych dotyczących wyników uczniów z egzaminów i innych testów krajowych (ISCED 1-3), 2018/19	169
Rysunek II.9.7: Możliwe rezultaty ewaluacji zewnętrznej szkół (ISCED 1-3), 2018/19	171
Rysunek II.9.8: Publikacja rezultatów ewaluacji zewnętrznej szkół (ISCED 1-3), 2018/19	172
II.10. Wsparcie dla szkół defaworyzowanych	173
Rysunek II.10.1: Działania na szczeblu centralnym mające na celu zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej w szkołach (ISCED 1-3), 2018/19	176
Rysunek II.10.2: Główne wyzwania dotyczące zapotrzebowania na pracę nauczycieli i ich dostępności w przypadku szkół defaworyzowanych, zgodnie z danymi przekazanymi przez władze centralne, 2018/19	179

Rysunek II.10.3:	Działania na szczeblu centralnym wspierające nauczycieli w szkołach defaworyzowanych, 2018/19	182
Rysunek II.10.4:	Dodatkowe finansowanie i pozafinansowe wsparcie dla szkół, do których uczęszczają uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji (ISCED 1-3), 2018/19	183
Rysunek II.10.4.B:	Dodatkowe centralne finansowanie lub pozafinansowe wsparcie: dla wszystkich/niektórych szkół	185
II.11. Wsparcie uczniów osiągających słabe wyniki w nauce		187
Rysunek II.11.1:	Wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce i czytaniu (ISCED 1), 2018/19	191
Rysunek II.11.2:	Wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce i czytaniu (ISCED 2), 2018/19	192
Rysunek II.11.3:	Wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce i czytaniu (ISCED 3), 2018/19	193
Rysunek II.11.4:	Odsetek uczniów 15-letnich uczęszczających do szkoły, która w czasie godzin lekcyjnych zapewnia dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, wg statusu społeczno-ekonomicznego i poziomu osiągnięć, 2018	195
Rysunek II.11.5:	Cele dodatkowych lekcji z języka nauczania (tam, gdzie są one prowadzone), rozkład w populacji uczniów 15-letnich (%), 2018	196
II.12. Możliwości uczenia się		199
Rysunek II.12.1:	Liczba lat obowiązkowego kształcenia w pełnym wymiarze (na poziomie szkoły podstawowej i średniej) oraz całkowity zalecany czas nauczania (w godzinach) przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia, 2018/19	202
Rysunek II.12.2:	Liczba lat obowiązkowego kształcenia w pełnym wymiarze oraz całkowity zalecany czas nauczania (w godzinach) przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia w szkołach podstawowych, ISCED 1, 2018/19	203
Rysunek II.12.3:	Bezpłatne lub dotowane zajęcia dodatkowe organizowane przez szkoły poza normalnym dniem nauki w szkole, zgodnie z centralnymi regulacjami lub zaleceniami (ISCED 1-2), 2018/19	205
Rysunek II.12.4:	Liczba dni nauki w szkole w roku szkolnym oraz liczba dni wakacji letnich w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2018/19	208
Rysunek II.12.5:	Bezpłatne lub dotowane zajęcia wakacyjne organizowane przez szkoły, zgodnie z regulacjami i zaleceniami centralnymi (ISCED 1-2), 2018/19	209
III.1. Zmienne objaśniane: Wskaźniki zapewniania równych szans a segregacja edukacyjna		213
Rysunek III.1.1:	Segregacja edukacyjna w zakresie umiejętności czytania (PIRLS 2016) i matematyki (TIMSS 2015) w czwartej klasie	217
Rysunek III.1.2:	Wskaźniki segregacji edukacyjnej i społecznej w zakresie umiejętności czytania i matematyki dla 15-letnich uczniów na modalnym poziomie ISCED, 2018	218
Rysunek III.1.3:	Dwuwymiarowe zależności między wskaźnikiem segregacji edukacyjnej a wskaźnikiem równości szans	220
III.2. Zależności dwuwymiarowe		221
Rysunek III.2.1:	Zmienne opisujące dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz zróżnicowanie programu nauczania: zależności dwuwymiarowe	224
Rysunek III.2.2:	Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności a segregacja edukacyjna: wielokrotna regresja liniowa	224
Rysunek III.2.3:	Wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, a wskaźnik sprawiedliwości	225
Rysunek III.2.4:	Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz zróżnicowanie programowe a wskaźnik sprawiedliwości: wielokrotna regresja liniowa	226
Rysunek III.2.5:	Swoboda wyboru szkoły i zasady rekrutacji do szkół a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe	228
Rysunek III.2.6:	Zasady dotyczące wyboru szkoły, zróżnicowanie tych zasad a wskaźnik sprawiedliwości	229
Rysunek III.2.7:	Zasady wyboru szkoły, zróżnicowanie i sprawiedliwość: wielokrotna regresja liniowa	230
Rysunek III.2.8:	Swoboda wyboru szkoły dostępność informacji a wskaźnik sprawiedliwości: wielokrotna regresja liniowa	230
Rysunek III.2.9:	Wskaźnik sprawiedliwości a odsetek prywatnych szkół dofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie ISCED 2	231
Rysunek III.2.10:	Powtarzanie klasy a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe	233
Rysunek III.2.11:	Odsetek 15-letnich uczniów powtarzających klasę w odniesieniu do różnic w osiągnięciach uczniów w szkolnictwie średnim	234
Rysunek III.2.12:	Odsetek uczniów 15-letnich powtarzających klasę a wpływ ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia	235
Rysunek III.2.13:	Wskaźniki autonomii i rozliczalności a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe	238
Rysunek III.2.14:	Autonomia szkoły i różnice w osiągnięciach na poziomie klasy czwartej	239
Rysunek III.2.15:	Autonomia szkoły i segregacja edukacyjna na modalnym poziomie ISCED w odniesieniu do uczniów 15-letnich	240
Rysunek III.2.16:	Finansowanie i wspieranie uczniów a wskaźniki równości szans: związki dwuwymiarowe	242
Rysunek III.2.17:	Poziom finansowania publicznego na ucznia (wyrażony w SSN) a różnice w osiągnięciach uczniów w edukacji podstawowej	243
Rysunek III.2.18:	Stosunek wydatków prywatnych do publicznych w edukacji podstawowej a różnice w osiągnięciach uczniów	244
Rysunek III.2.19:	Poziom finansów publicznych na ucznia (wyrażony w SSN) w stosunku do segregacji edukacyjnej w szkolnictwie średnim	245

III.3. Modelowanie wielowymiarowe	247
Rysunek III.3.1: Model 1 – różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym	250
Rysunek III.3.2: Model 2 – różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim	251
Rysunek III.3.3: Model 3 – wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów	253
Załączniki	281
Tabela A1: Lista systemów edukacji uwzględnionych w niniejszym raporcie, uczestniczących w ostatnich edycjach międzynarodowych badań oceniających	293
Tabela A2: Szacunkowe wyniki uczniów na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów powyżej średniej międzynarodowej oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami w zakresie umiejętności czytania w czwartej klasie (PIRLS 2016)	294
Tabela A3: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów powyżej średniej międzynarodowej oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami z matematyki w czwartej klasie (TIMSS 2015)	295
Tabela A4: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów w wieku 15 lat powyżej poziomu odniesienia niskich osiągnięć (<i>low achievement benchmark</i>) oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami w zakresie umiejętności czytania (PISA 2018)	296
Tabela A5: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów w wieku 15 lat powyżej poziomu odniesienia niskich osiągnięć (<i>low achievement benchmark</i>) oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami z matematyki (PISA 2018)	297
Tabela A6: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy spędzili więcej niż jeden rok we wczesnej edukacji i opiece (ECEC) (PISA 2018)	299
Tabela A7: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy spędzili więcej niż jeden rok w ECEC, w podziale według statusu społeczno-ekonomicznego (PISA 2018)	300
Tabela A8: Różnice w uczestnictwie w ECEC wśród 15-letnich uczniów, wyrażone w punktach procentowych, w podziale według statusu społeczno-ekonomicznego (PISA 2018)	301
Tabela A9: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów w szkołach, w których zawsze stosuje się określone kryteria przyjęć, na podstawie danych od dyrektorów szkół, w podziale według poziomu ISCED (PISA 2018)	302
Tabela A10: Szacunki dotyczące odsetka uczniów czwartej klasy w szkołach, w których ich osiągnięcia są wykorzystywane do przydzielania ich do klas matematycznych (liczba i % odpowiedzi „tak”, zmienna ACBG10A, TIMSS 2015)	305
Tabela A11: Szacunki dotyczące odsetka 15-latków w szkołach na modalnym poziomie ISCED, które grupują uczniów w różnych klasach według ich umiejętności (PISA 2018)	306
Tabela A12: Oszacowania dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (PISA 2018)	307
Tabela A13: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów uczęszczających do szkoły, która zapewnia dodatkowe zajęcia z języka nauczania w czasie godzin lekcyjnych, wg statusu społeczno-ekonomicznego i poziomu osiągnięć uczniów (PISA 2018)	308
Tabela A14: Szacunkowe dane dotyczące odsetka uczniów w wieku 15 lat w podziale według celu dodatkowych lekcji języka nauczania, jeśli takie były prowadzone (PISA 2018)	309
Tabela A15: Zależności między złożonymi wskaźnikami równości szans a tworzącymi je zmiennymi źródłowymi	310
Tabela A16: Szacunki międzyszkolnych i wewnątrzszkolnych wariacji wyników w nauce oraz powiązanych z nimi korelacji wewnątrzklasowych w badaniu PIRLS 2016 i TIMSS 2015	311
Tabela A17: Szacunki międzyszkolnych i wewnątrzszkolnych wariacji wyników w nauce (czytanie i matematyka) oraz pochodzenia społeczno-ekonomicznego na modalnym poziomie ISCED, a także powiązanych z nimi korelacji wewnątrzklasowych w badaniu PISA 2018	312
Tabela A18: Zależności między złożonymi wskaźnikami segregacji edukacyjnej a ich zmiennymi źródłowymi	313
Tabela A19: Wskaźniki złożone dotyczące segregacji edukacyjnej, włączenia i sprawiedliwości	314
Tabela A20: Wskaźnik złożony dotyczący autonomii szkół, 2018/19 (Rysunek III.2.14 i III.2.15)	315
Tabela A21: Poziom finansowania publicznego na ucznia, 2016, ISCED 1 (Rysunek III.2.17)	315
Tabela A22: Wydatki prywatne (gospodarstw domowych) jako procent całkowitych wydatków publicznych na edukację, 2016, ISCED 1 (Rysunek III.2.18)	315
Tabela A23: Lista zmiennych i opisowych danych statystycznych zebranych przez sieć Eurydice (Rozdziały III.2 i III.3)	316
Tabela A24: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności i zróżnicowania w zakresie programów nauczania (Podrozdział III.2.1)	318
Tabela A25: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących zasad wyboru szkoły i zasad przyjmowania uczniów do szkół (Podrozdział III.2.2)	319
Tabela A26: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących powtarzania klasy (Podrozdział III.2.3)	321
Tabela A27: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących autonomii i rozliczalności szkół (Podrozdział III.2.4)	322
Tabela A28: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących finansowania i wsparcia dla uczniów (Podrozdział III.2.5).	324

KODY I SKRÓTY

Kody krajów

UE-28	Unia Europejska	CY	Cypr	UK	Zjednoczone Królestwo
BE	Belgia	LV	Łotwa	UK-ENG	Anglia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	LT	Litwa	UK-WLS	Walia
BE de	Belgia – Wspólnota niemieckojęzyczna	LU	Luksemburg	UK-NIR	Irlandia Północna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	HU	Węgry	UK-SCT	Szkocja
BG	Bulgaria	MT	Malta	Kraje EOG i kraje kandydujące	
CZ	Czechy	NL	Królestwo Niderlandów	AL	Albania
DK	Dania	AT	Austria	BA	Bośnia i Hercegowina
DE	Niemcy	PL	Polska	CH	Szwajcaria
EE	Estonia	PT	Portugalia	IS	Islandia
IE	Irlandia	RO	Rumunia	LI	Liechtenstein
EL	Grecja	SI	Słowenia	ME	Czarnogóra
ES	Hiszpania	SK	Słowacja	MK	Macedonia Północna
FR	Francja	FI	Finlandia	NO	Norwegia
HR	Chorwacja	SE	Szwecja	RS	Serbia
IT	Włochy			TR	Turcja

Dane statystyczne

(:) lub: (Rysunki i tabele)

Brak danych

□

Nie wchodzi w zakres zgromadzonych danych

(-)

Nie dotyczy

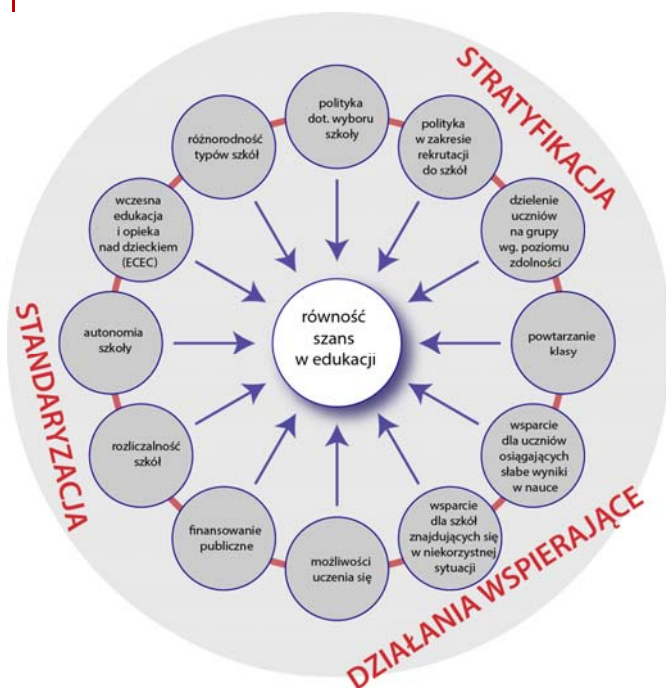
STRESZCZENIE

Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie: struktury, polityka i osiągnięcia uczniów

Edukacja może odgrywać ważną rolę w sprawianiu, by społeczeństwa europejskie były bardziej sprawiedliwe i włączające. Aby to osiągnąć, systemy edukacyjne muszą być oparte na zasadzie równości. Innymi słowy, muszą zapewniać wszystkim młodym ludziom, niezależnie od ich pochodzenia, możliwość rozwijania talentów i realizacji pełnego potencjału. Jednak pochodzenie społeczno-ekonomiczne nadal stanowi ważny czynnik decydujący o osiągnięciach uczniów: słabe wyniki, przedwczesne kończenie kształcenia lub szkolenia oraz wykluczenie społeczne nadal stanowią bardzo realne zagrożenie dla niektórych uczniów. Trwający kryzys związany z COVID-19 wzmacnia siłę argumentów przemawiających za zwiększeniem równego dostępu do edukacji, ponieważ przejście na edukację zdalną oraz utrata czasu poświęconego na nauczanie stawiają przed uczniami znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji coraz większe wyzwania i mogą pogłębić istniejące nierówności.

Niniejszy raport zawiera analizy dotyczące kluczowych kierunków polityk edukacyjnych i struktur edukacyjnych oraz ocenę, w jaki sposób wpływają one na zapewnianie równego dostępu do systemów edukacyjnych. W niniejszym raporcie kwestia równego dostępu jest rozpatrywana z punktu widzenia włączania (tj. czy wszyscy uczniowie otrzymują co najmniej minimalny zakres dobrej jakościowo edukacji) i sprawiedliwości (tj. czy wyniki uczniów są w dużej mierze niezależne od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego). W raporcie wykorzystano trzy rodzaje danych: źródłowe informacje dotyczące polityki zebrane z krajowych biur Eurydice, dane z międzynarodowych badań dotyczących wyników i cech demograficznych uczniów (PISA, PIRLS i TIMSS) oraz dane statystyczne zebrane przez Eurostat. Wykorzystując dwu- i wielowymiarowe analizy statystyczne, w raporcie ocenia się wpływ poszczególnych czynników na poziomie systemu na równy dostęp do edukacji, zarówno w odniesieniu do każdego czynnika indywidualnie, jak i w połączeniu z innymi czynnikami. Raport dotyczy 42 systemów edukacyjnych z 37 krajów europejskich.

Rysunek 1: Polityka i struktury edukacyjne, które mają wpływ na równe szanse w edukacji szkolnej



Źródło: Eurydice.

Główne wnioski przedstawione poniżej pokazują, że wiele czynników na poziomie systemowym może w różny sposób i w różnym stopniu wpływać na równość szans w edukacji szkolnej. Te czynniki (kierunki polityki i struktury) są ze sobą ściśle powiązane i często wpływają na siebie nawzajem. W tym raporcie podzielono je na trzy główne systemy: stratyfikację, standaryzację i działania wspierające, jak pokazano na Rysunku 1. Stratyfikacja odnosi się do grupowania uczniów w różnych klasach, szkołach lub w ramach programów szkolnych na podstawie ich zdolności, zainteresowań bądź innych cech. Standaryzacja wskazuje, w jakim zakresie w ramach systemu edukacji stosowane są te same standardy jakości. Działania wspierające natomiast mają na celu zapewnianie równych szans i łagodzenie skutków niekorzystnej sytuacji.

Choć zapewnianie równości szans jest uwzględnione w dokumentach tworzących politykę na poziomie centralnym w większości systemów edukacyjnych, jego realizacja w praktyce jest zróżnicowana.

Władze centralne w prawie wszystkich europejskich systemach edukacji w oficjalnych dokumentach definiują lub odnoszą się do pojęć związanych z równością szans w edukacji. Oprócz pojęcia „zapewnianie równości szans” stosowne terminy obejmują: sprawiedliwość, wyrównywanie szans, równouprawnienie/nierówne traktowanie, niekorzystną sytuację, brak dyskryminacji, grupy szczególnie narażone, grupy ryzyka i wczesne kończenie nauki szkolnej.

Niezależnie od tego, jakie określenia są stosowane w dokumentach na poziomie centralnym, w zdecydowanej większości systemów europejskich istnieje przynajmniej jedna główna inicjatywa polityczna mająca na celu zwiększanie równego dostępu do edukacji lub wspieranie uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

Niemniej jednak poziom równości szans w edukacji w całej Europie jest zróżnicowany, zwłaszcza w szkolnictwie średnim. Poziom ten mierzy się, analizując różnice w osiągnięciach wśród uczniów z wysokimi i słabymi wynikami (wymiar dotyczący włączenia społecznego) oraz poprzez analizę wpływu środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (wymiar dotyczący sprawiedliwości). Względne pozycje poszczególnych krajów mogą się różnić w zależności od wybranego wskaźnika dotyczącego zapewnienia równości szans w edukacji. Jednak w większości systemów edukacyjnych duże (lub małe) różnice w osiągnięciach idą w parze z bardziej (lub mniej) wyraźnym wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na poziom osiągnięć. Jednocześnie mniej niż jedną trzecią systemów edukacyjnych można uznać za zapewniające stosunkowo równe szanse w obu wymiarach.

Nadal istnieją przeszkody w zakresie uczestnictwa w wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem.

Wyniki badań wskazują na wyraźne korzyści płynące z uczestnictwa dzieci w formach wczesnej edukacji i opieki (ECEC) pod względem ich ogólnego rozwoju i wyników w nauce. Wniosek ten jest szczególnie ważny w przypadku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Dane z badań pokazują jednak, że w większości krajów europejskich dzieci z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji rzadziej uczestniczą w ECEC.

Strategie polityczne mające na celu wyrównanie szans w dostępie do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem obejmują rozszerzenie dostępu (zarówno powszechnego, jak i ukierunkowanego na poszczególne grupy), a także poprawę jakości świadczonych usług. Inne ważne narzędzia dotyczą adresowania wyzwań stojących przed rodzinami znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji, takich jak koszty, bariery kulturowe i językowe oraz brak informacji.

Finansowanie publiczne ma znaczenie dla zapewnienia równych szans, szczególnie w ramach edukacji podstawowej.

Edukacja szkolna w Europie jest w przeważającej mierze finansowana ze środków publicznych. Oczekuje się często, że finansowanie publiczne będzie wyrównywało szanse i zmniejszało wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów.

Badania empiryczne wykazały, że wyższe wydatki publiczne na jednego ucznia/studenta mogą zmniejszyć różnice w osiągnięciach uczniów odnotowywane pomiędzy szkołami, co z kolei zmniejsza

różnice w osiągnięciach uczniów/studentów mających słabe i wysokie wyniki w nauce w szkołach podstawowych.

Jednocześnie w całej Europie istnieją znaczne różnice w poziomie finansowania publicznego na jednego ucznia (od 1940 do 13 430 PPS wyrażonych w standardzie siły nabywczej – *purchasing power standards* – dla szkolnictwa podstawowego i średniego I stopnia) oraz w wysokości prywatnych wydatków na szkolnictwo podstawowe i średnie (od mniej niż 1% do 19% wydatków publicznych).

Różnorodność typów szkół zwiększa segregację edukacyjną i zmniejsza równość szans.

W większości europejskich systemów edukacyjnych występują różne rodzaje szkół. Choć większa różnorodność typów szkół może zaspokoić zróżnicowane potrzeby uczniów, to może również zwiększyć nierówności w zakresie edukacji. Dlatego ważne jest, aby znaleźć właściwą równowagę między zaspokajaniem różnych potrzeb a zapewnianiem równości szans w edukacji.

Zróżnicowanie w systemie edukacji może wynikać z różnic w zarządzaniu i finansowaniu (sektor publiczny lub prywatny). Może ono również wynikać z różnic w programie nauczania (np. szkoły o różnych specjalizacjach lub ścieżkach kształcenia) lub z cech strukturalnych (różne typy szkół dla różnych grup wiekowych i zarazem różnych poziomów kształcenia). Mimo iż cechy te na poziomie systemowym mogą być na pozór od siebie oddzielone, w rzeczywistości są one często ze sobą powiązane. Na przykład, ponieważ prywatne instytucje edukacyjne mają zazwyczaj większą autonomię niż publiczne, może to prowadzić do większego zróżnicowania w innych obszarach, takich jak program nauczania. Zasadniczo, jeśli zróżnicowanie zaczyna się na poziomie podstawowym, to kontynuowane jest na wszystkich poziomach edukacji szkolnej.

Zróżnicowanie pomiędzy szkołami publicznymi i prywatnymi jest kluczowym czynnikiem wpływającym na zapewnianie równych szans, głównie z powodu różnic regulacyjnych między instytucjami publicznymi i szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych. Gdy poziom wydatków publicznych na jednego ucznia jest stały, segregacja edukacyjna (tzn. sytuacja, w której uczniowie o różnych poziomach zdolności uczenia się są skupieni w osobnych szkołach) w szkolnictwie podstawowym jest wyższa w systemach edukacyjnych posiadających większy sektor prywatny dofinansowany ze środków publicznych.

Na poziomie szkoły średniej różnice w programie nauczania, poza tym, że są związane ze względną autonomią szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, są również związane z praktyką dzielenia uczniów na poszczególne ścieżki kształcenia. Wówczas zróżnicowanie programów nauczania idzie w parze z silniejszym związkiem pomiędzy pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów.

Swoboda wyboru szkół w ramach poszczególnych systemów edukacyjnych zmniejsza równość szans.

Władze centralne zapewniają rodzinom różny zakres swobody w wyborze szkoły dla swoich dzieci, w szczególności na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. W ponad dwóch trzecich wszystkich systemów edukacyjnych uczniowie są zazwyczaj przydzielani, przynajmniej wstępnie, do szkół publicznych w zależności od ich miejsca zamieszkania. W dziesięciu z tych krajów rodziny mogą zrezygnować z rejonizacji tylko pod pewnymi warunkami. W dziewiętnastu innych krajach można wybrać inną szkołę publiczną bez żadnych ograniczeń, co umożliwia aktywnym i świadomym rodzicom dokonanie swobodnego wyboru. W pozostałej jednej trzeciej krajów wszyscy rodzice mogą (lub są zobowiązani) wybrać szkołę dla swojego dziecka. W większości systemów edukacyjnych rodzice mają zatem znaczną swobodę wyboru szkół lub rezygnacji z posłania dziecka do przydzielonej im szkoły.

W jednej trzeciej wszystkich systemów edukacyjnych obowiązują odmienne przepisy w odniesieniu do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych lub szkół publicznych oferujących inny program nauczania lub strukturę kształcenia niż te, które obowiązują w większości szkół publicznych. Różnice te wynikają często z charakteru konkretnego rejonu szkolnego, a nawet częściej z faktu, że nie stosuje się wówczas standardowego systemu przydzielania uczniów do szkół na zasadzie rejonizacji, a więc szkoła może zazwyczaj przyjmować podania od każdego ucznia. Większa swoboda wyboru szkoły przez rodziny, w połączeniu z większym zróżnicowaniem ram prawnych dla różnych typów szkół, może w znaczący sposób wpływać negatywnie na równość dostępu do edukacji. W zależności od stopnia zróżnicowania i poziomu kształcenia może to przyczynić się do zwiększenia zarówno segregacji edukacyjnej, jak i wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów.

W większości krajów, w których istnieje powszechna swoboda wyboru szkoły lub osobne zasady dla różnych typów szkół, władze centralne zapewniają dostęp do scentralizowanego systemu informacji, aby ułatwić świadomy wybór. Samo przekazywanie informacji ułatwiających wybór szkoły nie jest jednak w stanie zrównoważyć wpływu zróżnicowania ram prawnych.

W całej Europie zidentyfikowano pięć głównych typów systemów wyboru szkół: 1) systemy oparte na rejonizacji i oferujące możliwość wyboru innej szkoły, 2) systemy oparte na rejonizacji z warunkową możliwością wyboru innej szkoły publicznej, ale jednocześnie inne regulacje stosowane są w odniesieniu do niektórych typów szkół; 3) systemy oparte na rejonizacji bez warunkowej możliwości wyboru innej szkoły; 4) systemy oparte na rejonizacji bez warunkowej możliwości wyboru innej szkoły publicznej, ale jednocześnie inne regulacje stosowane są w odniesieniu do niektórych typów szkół; 5) powszechny, swobodny wybór szkoły (bez rejonizacji).

Stosowanie kryteriów dotyczących osiągnięć edukacyjnych w procesie rekrutacji uczniów do szkół średnich I stopnia ma negatywny wpływ na zapewnianie równego dostępu do edukacji.

Im większą swobodę w wyborze szkoły mają rodzice i uczniowie (czy to ze względu na zakres lub liczbę dostępnych szkół, czy też na zasady regulujące wybór szkoły), tym bardziej widoczny jest wpływ kryteriów i procedur dotyczących przyjmowania do szkół na to, jacy uczniowie zostają przyjęci do poszczególnych placówek.

W większości systemów edukacyjnych to władze centralne ustanawiają główne zasady przyjmowania uczniów do szkół. Zazwyczaj określają one również, jakie konkretne kryteria są dozwolone; jednak w ponad jednej trzeciej systemów władze pozostawiają szkołom znaczną swobodę w dodawaniu kolejnych kryteriów do tych już ustalonych. W wielu systemach większą autonomię przyznaje się zazwyczaj szkołom prywatnym dofinansowywanym ze środków publicznych lub określonym typom szkół publicznych. Wynikające z tego różnice w polityce przyjmowania uczniów do szkół publicznych i prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, zwłaszcza w połączeniu z różnicami w polityce wyboru szkół, znacznie przyczyniają się zarówno do segregacji edukacyjnej, jak i silniejszego wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów w nauce.

Kryteria przyjmowania uczniów do szkół na poziomie podstawowym określone przez władze centralne zwykle nie są związane z osiągnięciami edukacyjnymi. Przyjmowanie uczniów do szkoły na podstawie takich kryteriów (związanych z osiągnięciami edukacyjnymi) jest bardziej powszechne na poziomie szkoły średniej, gdy uczniowie zostają przypisani do różnych ścieżek lub programów edukacyjnych. Jedna trzecia systemów edukacyjnych rozpoczyna proces selekcji uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych już w szkole średniej I stopnia. Stosowanie tego typu kryteriów przyjmowania do szkoły na tym poziomie kształcenia silnie koreluje zarówno z segregacją edukacyjną, jak i ze zwiększeniem wpływu środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Na poziomie szkoły

ponadpodstawowej, w trakcie przyjmowania uczniów do szkół, niewiele systemów korzysta z kryteriów pozaedukacyjnych, w szczególności z kryteriów społeczno-ekonomicznych.

Wczesne dzielenie uczniów na ścieżki kształcenia zależnie od poziomu umiejętności ma silny negatywny wpływ na równość szans w edukacji.

Dzielenie lub przypisywanie uczniów do różnych ścieżek lub programów edukacyjnych ma, jak udowodniono, znaczny wpływ na równość szans w edukacji. Jednak efekty dzielenia uczniów na grupy wg poziomu zdolności mogą być różne w zależności od tego, jak jest to zorganizowane, zwłaszcza w odniesieniu do wieku, w którym uczniowie są po raz pierwszy przypisywani do danego programu lub ścieżki. Istotne są również: liczba ścieżek, stopień ich zróżnicowania i względny udział uczniów szkół średnich II stopnia w kształceniu zawodowym.

W całej Europie zidentyfikowano pięć głównych rodzajów systemów podziału uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia: 1) systemy, w których podział rozpoczyna się wcześnie (między 10 a 13 rokiem życia), często ze ścieżkami ogólnokształcącymi uporządkowanymi hierarchicznie; 2) systemy, w których dzielenie uczniów rozpoczyna się w wieku około 14/15 lat, z dużym stopniem zróżnicowania głównie w obrębie ścieżek edukacji zawodowej; 3) systemy, w których podział uczniów rozpoczyna się między 14 a 16 rokiem życia, z dużym stopniem zróżnicowania głównie w ramach kształcenia ogólnego; 4) systemy, w których dzielenie uczniów rozpoczyna się późno (15/16 lat), z niewielką liczbą ścieżek, ograniczoną selekcją na podstawie osiągnięć edukacyjnych uczniów i stosunkowo dużą przenikalnością; oraz 5) systemy, w których dzielenie uczniów odbywa się głównie na podstawie ich udziału w poszczególnych kursach.

Wczesne dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia w połączeniu z innymi elementami może mieć większy wpływ na zapewnianie równych szans w edukacji. Na przykład oprócz dużego sektora zawodowego (oraz zazwyczaj wysokiego stopnia zróżnicowania pomiędzy ścieżkami kształcenia zawodowego), prowadzi to często do większej segregacji edukacyjnej. Wczesne dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia przyczynia się również do silniejszego związku między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami uczniów.

Powtarzanie klasy skutkuje wzrostem nierówności na poziomie szkoły średniej, jednak jest powszechnie stosowaną praktyką.

Powtarzanie klasy ma negatywny wpływ na zapewnianie równych szans na poziomie szkoły średniej. Może ono prowadzić do powiększania się przepaści między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki w nauce, a także sprawia, że pochodzenie społeczno-ekonomiczne staje się jeszcze ważniejszym predyktorem dla wyników uczniów. Niemniej jednak powtarzanie klasy jest nadal powszechną praktyką w Europie. Średnio 4% uczniów europejskich powtarza klasę co najmniej raz, a w niektórych systemach edukacyjnych odsetek uczniów powtarzających klasę może przekraczać 30%.

W porównaniu z rokiem szkolnym 2009/2010 mniej europejskich systemów edukacyjnych zezwala obecnie na powtarzanie klasy. Ponadto liczba systemów edukacyjnych, w których uczniowie automatycznie przechodzą do następnej klasy, wzrosła z czterech do sześciu w szkolnictwie podstawowym i z dwóch do czterech w szkołach średnich I stopnia. Aby uniknąć powtarzania klasy, większość systemów edukacyjnych posiada również mechanizmy dające uczniom drugą szansę. Często przyjmują one formę egzaminu przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego. Ponadto w około jednej czwartej systemów edukacyjnych uczniowie mogą przejść do następnej klasy, jeśli w następnym roku szkolnym spełnią określone warunki.

Ograniczona autonomia szkoły to najpowszechniejszy model w Europie.

Autonomia szkoły w połączeniu z rozliczalnością jest często postrzegana jako sposób na poprawę osiągnięć uczniów. Jednocześnie bardzo wysoki stopień autonomii szkolnej może prowadzić do różnic w jakości oferty edukacyjnej, co może mieć negatywny wpływ na równość szans.

Ogólnie rzecz biorąc, w całej Europie pełna autonomia szkół jest najczęściej stosowana w odniesieniu do metod nauczania, wyboru podręczników i wewnętrznych kryteriów oceny, a także zarządzania zasobami ludzkimi. W innych obszarach, takich jak treść obowiązkowego programu nauczania i alokacja środków, odpowiedzialność często spoczywa na władzach centralnych.

Ograniczona autonomia szkoły, w ramach której szkoły dzielą proces decyzyjny z władzami centralnymi i/lub lokalnymi, jest najbardziej rozpowszechnionym modelem w Europie. Jednocześnie wiele systemów można sklasyfikować jako posiadające bardzo wysoki lub, alternatywnie, bardzo niski poziom autonomii szkolnej.

Wykorzystanie narzędzi rozliczalności szkół jest różne w różnych systemach.

Europejskie systemy edukacji różnią się pod względem zakresu, w jakim wykorzystują dwa główne narzędzia rozliczalności szkół: dane dotyczące wyników uczniów (wyniki egzaminów krajowych w zakresie poświadczania kwalifikacji lub innych ustandaryzowanych egzaminów krajowych) oraz dane dotyczące wyników szkół (wyniki ewaluacji zewnętrznej szkół). Stosowane praktyki różnią się także pod względem podejścia do informowania o tych wynikach opinii publicznej.

W całej Europie zidentyfikowano trzy różne rodzaje systemów rozliczalności szkół.

- Pierwszy typ to stosunkowo rozbudowany system rozliczalności szkół. Obejmuje on przeprowadzanie licznych egzaminów krajowych i/lub innych testów. Wyniki poszczególnych szkół w ramach (przynajmniej niektórych) z tych egzaminów i/lub testów są publikowane i wykorzystywane w procesie ewaluacji zewnętrznej szkoły. Raporty pochodzące z procesu ewaluacji szkół są również publikowane.
- Drugi rodzaj systemu rozliczalności szkół to swobodniejsza wersja pierwszego. Oprócz przeprowadzania egzaminów krajowych i/lub innych testów wdrażane jest jedno lub dwa z pozostałych narzędzi rozliczalności (wykorzystanie wyników testów w zewnętrznej ewaluacji szkoły lub publikowanie sprawozdań z tej oceny). Większość systemów w tej grupie nie publikuje jednak wyników testów osiągniętych w poszczególnych szkołach.
- Ostatni rodzaj systemu rozliczalności szkół jest mniej rozwinięty. Przeprowadza się mniej egzaminów krajowych i/lub innych testów, a w niektórych przypadkach w ogóle się ich nie organizuje. Te systemy edukacyjne rzadko posiadają centralną politykę w zakresie publikowania wyników egzaminów krajowych lub testów, a niektóre z nich nie przeprowadzają żadnej zewnętrznej oceny szkół. Tam, gdzie zewnętrzna ocena szkół jest prowadzona, wyniki egzaminów/testów nie są brane pod uwagę, a sprawozdania z ewaluacji nie są podawane do publicznej wiadomości.

W ramach niniejszej analizy nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między wskaźnikami dotyczącymi autonomii i rozliczalności szkoły (osobno lub w połączeniu) a zapewnianiem równych szans.

Jedynie w jednej czwartej systemów edukacyjnych stosuje się wiele działań w celu wspierania szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

W wielu systemach edukacyjnych nadal istnieją szkoły znajdujące się w niekorzystnej sytuacji – te, które przyjmują wysoki odsetek uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym – i często doświadczają one problemów związanych z wynikami w nauce i atmosferą panującą w szkole. Aby zmniejszyć różnice w wynikach szkół, władze centralne mogą skorzystać z kilku różnych narzędzi: skorygować nierównowagę w społeczno-ekonomicznej strukturze szkół, zapewnić ukierunkowane wsparcie szkołom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji oraz zachęcić dobrych nauczycieli do pracy w tych szkołach.

Podczas gdy w ponad połowie wszystkich systemów edukacyjnych przeznaczają się dodatkowe wsparcie finansowe lub niefinansowe dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, środki mające na celu poprawę struktury społeczno-ekonomicznej szkół oraz zachęty mające na celu przyciągnięcie nauczycieli do szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji są mniej powszechne.

W odniesieniu do wdrażania działań wynikających z polityki zidentyfikowano trzy grupy systemów edukacyjnych: te, które wdrażają wszystkie trzy działania (11 systemów); te, które wdrażają co najmniej jedno (zazwyczaj jest to zapewnianie dodatkowego wsparcia szkołom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji) (26 systemów); oraz te, które nie wdrożyły żadnego działania (5 systemów).

Zatrudnianie nauczycieli, którzy specjalizują się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki w nauce, wiąże się z mniejszą segregacją edukacyjną w szkołach średnich.

Zdecydowana większość europejskich systemów edukacyjnych dysponuje środkami mającymi na celu wspieranie uczniów osiągających słabe wyniki. Wsparcie ze strony psychologów lub innych specjalistów jest najbardziej powszechnym rodzajem wsparcia dostępnym na wszystkich poziomach edukacji. Nauczyciele specjalizujący się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki są rzadko spotykani, ale tacy nauczyciele mogą pomóc w zmniejszaniu różnic między szkołami w zakresie osiągnięć uczniów, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej. W szkolnictwie podstawowym nauczyciele specjalizujący się we wspieraniu uczniów osiągających słabe wyniki są obecni we wszystkich szkołach tylko w dwunastu systemach edukacyjnych. Liczba ta zmniejsza się w szkołach średnich I stopnia do dziesięciu, a w szkołach średnich II stopnia – do siedmiu.

Dodatkowe zajęcia pozalekcyjne oraz zajęcia oferowane w czasie długich wakacji szkolnych są rzadkością w Europie.

W całej Europie występują znaczne różnice w długości trwania obowiązku szkolnego (od ośmiu do dwunastu lat) oraz w liczbie godzin nauczania w ramach obowiązkowego programu kształcenia (od 4541 godzin do 11 340 godzin). W poszczególnych systemach edukacyjnych występują także duże różnice w odniesieniu do zarówno łącznego, jak i średniego rocznego czasu nauczania w szkole podstawowej, kiedy wszyscy uczniowie zazwyczaj realizują ten sam program kształcenia i uczestniczą w takiej samej liczbie zajęć w ramach edukacji publicznej i w szkołach prywatnymi dofinansowywanych ze środków publicznych.

Władze centralne tylko w około połowie systemów edukacyjnych zalecają organizację bezpłatnych lub dotowanych dodatkowych zajęć pozalekcyjnych. Jeszcze mniej systemów edukacyjnych wymaga, aby zajęcia edukacyjne były prowadzone w szkołach podczas wakacji letnich; tam, gdzie tak się dzieje, zazwyczaj są to zajęcia wyrównawcze dla uczniów, którym grozi powtarzanie klasy.

Więcej czasu przeznaczonego na nauczanie i dłuższy okres nauki szkolnej są często postrzegane jako czynniki zmniejszające różnice w osiągnięciach pomiędzy różnymi grupami społeczno-ekonomicznymi.

Niniejsza analiza nie wykazała jednak istotnej statystycznie zależności między średnim rocznym czasem nauczania w szkole podstawowej a równością szans w edukacji.

Systemy posiadające wysoki stopień rozwarstwienia charakteryzują się większym poziomem nierówności edukacyjnych, zwłaszcza w szkolnictwie średnim.

Segregacja edukacyjna jest ważnym czynnikiem pośredniczącym między cechami systemu edukacji a różnicami w osiągnięciach uczniów. Na poziomie szkoły podstawowej segregacja edukacyjna jest jedynym czynnikiem mającym znaczący bezpośredni wpływ na różnice w osiągnięciach szkolnych między uczniami osiągającymi wysokie i niskie wyniki. Segregacja edukacyjna pozostaje też ważnym predyktorem dla różnic w osiągnięciach szkolnych na poziomie szkoły średniej. Jeśli jednak istotne cechy systemowe są kontrolowane, wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia jest w dużej mierze niezależny od stopnia segregacji edukacyjnej.

Kontrolowane cechy systemu edukacji to: wiek, w jakim uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na osobne ścieżki kształcenia, częstość powtarzania klasy oraz zakres zróżnicowania pomiędzy typami szkół (w odniesieniu do możliwości wyboru dowolnej szkoły i zasad rekrutacji uczniów do szkoły). Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów jest zatem większy w systemach, w których podział uczniów na oddzielne ścieżki edukacyjne dokonywany jest wcześniej, w których ponadto występuje wysoki odsetek uczniów powtarzających klasę, oraz w których istnieje znaczne zróżnicowanie pomiędzy różnymi typami szkół w odniesieniu do możliwości wyboru szkoły i regulacji w zakresie rekrutacji. Wszystkie te cechy zwiększają stopień rozwarstwienia w systemach edukacyjnych i stają się głównymi czynnikami wpływającymi negatywnie na równy dostęp do edukacji szkolnej.

Występuje silna korelacja pomiędzy pochodzeniem społeczno-ekonomicznym i osiągnięciami w edukacji na poziomie podstawowym i średnim. Jednak różnice w osiągnięciach uczniów w szkołach podstawowych i średnich zależą od różnych czynników, które niekoniecznie są ze sobą powiązane. Różnice w osiągnięciach zaobserwowane na poziomie kształcenia podstawowego niekoniecznie muszą oznaczać różnice w osiągnięciach, które są wykrywane na poziomie szkoły średniej. Dlatego też systemy edukacyjne o mniejszych różnicach w osiągnięciach niekoniecznie utrzymują ten poziom włączenia po wprowadzeniu polityki edukacyjnej dotyczącej stratyfikacji, takiej jak dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia.

Stwierdzono, że żadna z polityk mających na celu zrównoważenie systemowej stratyfikacji nie ma istotnego statystycznie wpływu na zapewnianie równych szans w edukacji. Oznacza to, że polityki dotyczące standaryzacji (związane z różnymi poziomami autonomii szkół i stosowaniem narzędzi rozliczalności), wsparcie finansowe i pedagogiczne dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub wsparcie dla szkół osiągających słabe wyniki i tworzenie dodatkowych możliwości uczenia się, nie mogą same w sobie zrównoważyć wpływu działań wspierających rozwarstwienie systemu edukacji. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę wpływ segregacji edukacyjnej na zapewnianie równości szans, zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim, trwałe wpływy mogą mieć wczesne inwestycje publiczne zmniejszające segregację edukacyjną.

WPROWADZENIE

Edukacja odgrywa kluczową rolę zarówno we włączaniu młodych ludzi w społeczeństwo, jak i we wprowadzaniu ich na rynek pracy. Jest to również środek, dzięki któremu społeczeństwa europejskie mogą stać się bardziej sprawiedliwe i włączające. Aby to osiągnąć, systemy edukacji muszą być sprawiedliwe i zapewniać wszystkim młodym ludziom możliwość rozwijania talentów oraz realizacji swego pełnego potencjału. Jednak pochodzenie społeczno-ekonomiczne nadal stanowi ważny czynnik decydujący o osiągnięciach uczniów: słabe wyniki, przedwczesne kończenie nauki bądź szkolenia oraz wykluczenie społeczne nadal stanowią bardzo realne zagrożenie dla niektórych uczniów.

Kontekst polityczny

W ostatnich latach równy dostęp do edukacji był głównym zagadnieniem polityki poruszonym na najwyższym szczeblu. Europejskie głowy państw i szefowie rządów dyskutowali o znaczeniu edukacji dla przyszłości Europy na Szczycie Społecznym na rzecz Sprawiedliwego Zatrudnienia i Wzrostu Gospodarczego w Göteborgu w listopadzie 2017 roku. Na szczycie tym wezwano państwa do działania na rzecz „sprawiedliwych miejsc pracy i wzrostu gospodarczego” w Europie oraz ustanowiono europejski filar praw socjalnych⁽¹⁾. Równość w edukacji jest kluczowym elementem tego filaru: pierwsza zasada stanowi, że „każdy ma prawo do wysokiej jakości edukacji włączającej, szkolenia i uczenia się przez całe życie...”, natomiast trzecia zasada podkreśla, że każdy ma prawo do równego traktowania i równych szans w edukacji (również w dziedzinie zatrudnienia i ochrony socjalnej). Ponadto w konkluzjach Rady Europejskiej z 14 grudnia 2017 r.⁽²⁾ odnotowano, że edukacja jest jednym z kluczowych narzędzi do budowania włączających i spójnych społeczeństw; w związku z tym zwrócono się do państw członkowskich UE, Rady i Komisji o „przeanalizowanie możliwych środków służących zaspokojeniu potrzeby włączającego [systemu] kształcenia i szkolenia...”.

Ponadto, zgodnie z konkluzjami Rady z 2017 r. w sprawie włączania w różnorodność w celu osiągnięcia wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich⁽³⁾, państwa członkowskie UE uzgodniły, że będą promować kulturę szkolną sprzyjającą włączeniu społecznemu i wdrażać środki służące wczesnej identyfikacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz podejmować działania mające na celu zapobieganie temu zjawisku. Ponownie w roku 2017 w Konkluzjach Rady dotyczących rozwoju szkół oraz doskonałego poziomu nauczania⁽⁴⁾ podkreślono, że priorytet stanowi tworzenie „wysokiej jakości, włączającej, sprawiedliwej edukacji szkolnej dla wszystkich osób uczących się”.

Opierając się na wcześniejszych dokumentach dotyczących polityki, Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej oraz europejskiego wymiaru nauczania⁽⁵⁾ potwierdziło potrzebę zapewnienia „skutecznego równego dostępu do dobrej jakości edukacji włączającej wszystkim uczącym się, co jest nieodzowne, by zrealizować ideę bardziej spójnych społeczeństw”. Zalecenie wezwało państwa członkowskie UE do zapewnienia „niezbędnego wsparcia wszystkim osobom uczącym się, stosownie do ich szczególnych potrzeb, w tym osobom pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym” oraz do „ułatwiania im przejścia między różnymi ścieżkami i poziomami kształcenia”. Ostatnio Rezolucja Rady w sprawie kształcenia i szkolenia w ramach europejskiego semestru z 31 stycznia 2020 r. potwierdziła, że

(1) Międzyinstytucjonalna proklamacja Europejskiego filaru praw socjalnych (Dz.U. C428, 13.12.2017, s. 10–15). Podpisana przez Parlament Europejski, Radę i Komisję 17 listopada w 2017 w Göteborgu w Szwecji.

(2) [Presidency Conclusions of the Brussels European Council, 14 December 2017.](#)

(3) Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych na Radzie w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości. 2017/C 62/02.

(4) Konkluzje Rady z 8 grudnia 2017 r. w sprawie rozwoju szkół oraz doskonałego poziomu nauczania. 2017/C 421/03.

(5) Zalecenie Rady z 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej oraz europejskiego wymiaru nauczania. 2018/C 195/01.

„wysokiej jakości i włączające kształcenie i szkolenia przyczyniają się do samorealizacji, spójności społecznej i tworzenia inkluzywnych społeczeństw” (6).

Trwający obecnie kryzys wywołany pandemią COVID-19 wzmacnia konieczność podniesienia poziomu równości w edukacji. Konkluzje Rady w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu potwierdzają, że „jednym z głównych wyzwań jest kwestia zapewnienia włączenia i równych szans w dobrej jakości kształceniu na odległość” (7). Zamknięcie szkół i przejście na kształcenie na odległość zwiększyło wyzwania stojące przed uczniami znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji, jeśli chodzi o posiadanie dobrych umiejętności cyfrowych, dostęp do technologii lub internetu oraz wsparcie dotyczące nauki w domu. Aby przeciwdziałać skutkom kryzysu COVID-19, Rada zaapelowała do państw członkowskich UE, by „zwróciły dodatkową uwagę na zapewnianie równych szans i stałego dostępu do wysokiej jakości kształcenia i szkolenia osobom uczącym się, niezależnie od wieku” (8).

W związku z powyższym kontekstem politycznym oraz z silnym naciskiem, jaki kładzie się na rozwój włączającej i opartej na zasadzie równości edukacji w Europie, sieć Eurydice podjęła się opracowania raportu, który wspiera rozwój popartej wynikami badań polityki w dziedzinie równego dostępu do edukacji szkolnej na szczeblu krajowym i UE.

Treść i struktura raportu

W niniejszym raporcie pojęcie „zapewnienia równych szans w edukacji” odnosi się do oferty edukacyjnej, która ma zarówno charakter włączający (tzn. wszyscy uczniowie otrzymują co najmniej minimalny zakres wysokiej jakości edukacji), jak i jest sprawiedliwa (tzn. wyniki uczniów są w dużej mierze niezależne od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej).

Celem niniejszego raportu jest, po pierwsze, dokonanie przeglądu struktur i kierunków polityki oświatowej, które wpływają na równy dostęp do edukacji szkolnej, a po drugie, powiązanie tych cech systemowych z wynikami uczniów (na podstawie międzynarodowych badań w zakresie oceny uczniów). Dzięki analizie tych zagadnień, na podstawie danych z 42 europejskich systemów edukacyjnych, niniejszy raport pozwala na wskazanie, które cechy systemu edukacji wiążą się ze zmniejszeniem równego dostępu do edukacji.

Model i struktura systemu edukacyjnego mogą mieć wpływ na wyniki uczniów i nierówności edukacyjne. Badania pokazują, że wiele cech systemowych może w różny sposób i w różnym stopniu wpływać na równość w edukacji. Cechy te obejmują dzielenie uczniów pomiędzy ścieżki edukacyjne, powtarzanie klasy, możliwość wyboru dowolnej szkoły i politykę w zakresie przyjmowania uczniów do szkół oraz zróżnicowanie placówek edukacyjnych⁽⁹⁾. Ponadto te i inne czynniki są ze sobą ściśle powiązane i często wpływają na siebie wzajemnie. Dlatego też nie wystarczy badać ich pojedynczo; muszą być one analizowane łącznie, z uwzględnieniem wzajemnych zależności.

Raport składa się z trzech części.

- I. Pojęcia i wskaźniki dotyczące równości w edukacji
- II. Cechy systemów edukacyjnych
- III. Cechy systemów edukacyjnych a zapewnianie równych szans

⁽⁶⁾ Rezolucja Rady z 31 stycznia 2020 r. pt. *Kształcenie i szkolenie a europejski semestr: zapewnienie rzeczowych debat na temat reform i inwestycji*. 2020/C 64/01.

⁽⁷⁾ Konkluzje Rady z 12 czerwca 2020 r. w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu. 2020/C 212 I/03.

⁽⁸⁾ Ibidem.

⁽⁹⁾ Pełna lista czynników systemowych, które będą analizowane, znajduje się w Rozdziale I.1.

Pierwsza część zawiera przegląd teorii dotyczących koncepcji równego dostępu do edukacji, a także analizę wskaźników dotyczących wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki w badaniach międzynarodowych (PISA, PIRLS i TIMSS). Przeanalizowano w niej również specyficzne dla danego państwa informacje na temat krajowych definicji dotyczących równego dostępu do edukacji oraz niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, a także na temat centralnych inicjatyw politycznych mających na celu zwalczanie istniejących nierówności.

Druga część zawiera dwanaście rozdziałów analizujących wszystkie czynniki systemowe, które w literaturze naukowej określa się jako mające wpływ na równy dostęp do edukacji. Czynniki te obejmują: uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem (ECEC), poziomy finansowania w edukacji, zróżnicowanie i rodzaje szkół, wybór szkoły, politykę w zakresie przyjmowania uczniów do szkół, dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, powtarzanie klasy, autonomię szkoły, rozliczalność szkoły, wsparcie dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, wsparcie dla osób uczących się osiągających słabe wyniki oraz możliwość uczenia się. Każdy rozdział opisuje i porównuje wyznaczane przez władze centralne struktury oraz politykę edukacyjną, a także ma na celu wskazanie grup systemów edukacyjnych stosujących podobne podejścia. Przegląd ścieżek edukacyjnych znajduje się w Załączniku I.

Trzecia część łączy informacje zaprezentowane w części drugiej z danymi o wynikach uczniów z międzynarodowych badań ewaluacyjnych. Analizuje się w niej związek między cechami systemu edukacji (klasyfikowanymi na potrzeby analizy ilościowej jako zmienne objaśniające) a wskaźnikami w zakresie równości obliczanymi na podstawie badań. Po pierwsze, bada się związek między cechami systemu edukacji a równością szans w edukacji za pomocą analiz dwuwymiarowych, tj. gdy każdy czynnik objaśniający jest analizowany oddzielnie, bez kontrolowania innych czynników. Po drugie, mapuje się interakcje, wzorce i relacje przy użyciu metody analizy ścieżkowej. Dodatkowe informacje związane z obliczeniami statystycznymi znajdują się w Załączniku II.

Metodologia i źródła danych

Niniejszy raport został opracowany z wykorzystaniem metod jakościowych i ilościowych. Strona jakościowa to opisy cech systemowych oraz różnice między systemami, analizowane na podstawie informacji zebranych za pośrednictwem sieci Eurydice.

W części ilościowej wskaźniki dotyczące równego dostępu do edukacji opierają się na kilku międzynarodowych bazach danych z badań przeprowadzanych na dużą skalę (PISA 2015 i 2018, PIRLS 2011 i 2016 oraz TIMSS 2011 i 2015). Wskaźniki opisujące zapewnianie równości w edukacji są z kolei analizowane jako zależne od różnych cech systemu kształcenia, najpierw poprzez serię dwuwymiarowych regresji liniowych, a następnie przy wykorzystaniu metody analizy ścieżkowej. Analiza ścieżkowa pozwala na modelowanie bardziej złożonych wzorców relacji, w tym roli czynników pośredniczących (w tym przypadku segregacji edukacyjnej) i wpływu wywieranego przez nie na relacje między zmiennymi objaśniającymi a wskaźnikami dotyczącymi równości w edukacji. Wskaźniki dotyczące równości związane są zarówno z ogólnym rozkładem efektów kształcenia (np. różnice między osobami osiągającymi wysokie i słabe wyniki), jak i z równością szans dostępnych dla uczniów (tj. zakresem, w jakim osiągnięcia edukacyjne danej osoby zależą od jej sytuacji osobistej i społecznej, a przede wszystkim od jej pochodzenia społeczno-ekonomicznego). Aby zapewnić przejrzystość wyników, w niniejszym raporcie nie uwzględniono dodatkowych cech uczniów, takich jak płeć oraz to, czy pochodzą oni ze środowiska migracyjnego⁽¹⁰⁾ lub posiadają specjalne potrzeby edukacyjne (SPE).

⁽¹⁰⁾ Ostatni przegląd kierunków polityki krajowej w zakresie wspierania uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych znajduje się w raporcie Eurydice: *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures* (European Commission/EACEA/Eurydice 2019e).

Dane zebrane przez Eurydice koncentrują się na szkołach podstawowych oraz średnich I i II stopnia (poziomy ISCED 1-3), a także skupiają się na głównych cechach systemowych tych poziomów kształcenia. W stosownych przypadkach wprowadza się rozróżnienie między programami kształcenia ogólnego i zawodowego.

We wszystkich krajach szkoły finansowane ze środków publicznych znajdują się w centrum uwagi ⁽¹¹⁾. Raport nie obejmuje szkół prywatnych, z wyjątkiem tych dofinansowywanych ze środków publicznych – w przypadku wszystkich systemów edukacyjnych, w których funkcjonują takie placówki ⁽¹²⁾.

Dane odnoszą się do roku szkolnego 2018/2019. Krajowe informacje na temat najważniejszych zmian w polityce, które zostały wprowadzone w życie od końca roku szkolnego 2018/19, są dostępne w opisach systemów edukacyjnych na stronie Eurydice ⁽¹³⁾. Niniejszy raport obejmuje 42 systemy edukacyjne, w tym 27 państw członkowskich UE, a także Zjednoczone Królestwo, Albanię, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję. Liechtenstein nie uczestniczył w zbieraniu danych do niniejszego raportu.

Informacje zawarte w niniejszym raporcie zostały zebrane za pomocą kwestionariusza wypełnionego przez ekspertów krajowych i/lub krajowego przedstawiciela sieci Eurydice. Podstawowe źródła informacji zawarte w tym raporcie zawsze odnoszą się do rozporządzeń/przepisów prawnych i oficjalnych wytycznych wydanych przez centralne władze oświatowe, chyba że wskazano inaczej. Wszystkie osoby, które wniosły swój wkład w tworzenie niniejszego raportu, zostały wymienione na końcu publikacji.

⁽¹¹⁾ Patrz też: UNESCO-UIS (2019).

⁽¹²⁾ Szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych otrzymują ponad połowę swoich podstawowych funduszy ze źródeł publicznych (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat 2018, s. 26).

⁽¹³⁾ Patrz w szczególności: [Chapter 14: Ongoing Reforms and Policy Developments](#) (European Commission/EACEA/Eurydice 2020).

Część I

Pojęcia i wskaźniki dotyczące zapewniania równości szans w edukacji

I.1. Ramy pojęciowe	27
I.1.1. Równość w edukacji szkolnej	27
I.1.2. Równość i jej wpływ na system edukacji	29
I.2. Poziomy równości w edukacji	33
I.2.1. Włączanie	35
I.2.2. Sprawiedliwość lub równość szans	43
I.2.3. Związek pomiędzy włączaniem a sprawiedliwością	46
I.3. Krajowe definicje i strategie	49
I.3.1. Co oznacza równość w edukacji i którzy uczniowie znajdują się w niekorzystnej sytuacji: oficjalne definicje	50
I.3.2. Inicjatywy polityczne mające na celu promowanie równości w edukacji	52

I.1. RAMY POJĘCIOWE

Edukacja daje nam dostęp do wiedzy oraz zdobywania umiejętności, które z kolei pomagają nam rozwijać podstawowe cechy stanowiące o naszym człowieczeństwie: naszą osobowość, zdolność funkcjonowania w społeczeństwie, zdolność do działania zgodnie z zasadami moralnymi. Zatem edukacja powinna być doceniana sama w sobie i dla siebie. Na poziomie zbiorowym edukacja odgrywa ważną rolę we wzmacnianiu poczucia przynależności do wspólnoty, w umacnianiu i ochronie tożsamości zbiorowej oraz kultury, jak również w podnoszeniu jakości życia. W skrócie: edukacja jest niezbędna, by wspólnota mogła istnieć i rozwijać się. Edukacja jest również środkiem do osiągnięcia celu: pozwala ludziom realizować zamierzenia, które w innym przypadku byłyby nieosiągalne.

Nie przez przypadek edukację określa się jako: „najważniejszą determinantę szans życiowych” (Barone 2019, str. 1). Dziecko mające dostęp do edukacji o lepszej jakości ma w przyszłości większe szanse na podjęcie pracy wymagającej wysokich kwalifikacji, co przekłada się na większe szanse uzyskiwania wyższego dochodu. Ponadto wyższy poziom wykształcenia przyczynia się do wzrostu wydajności, wyższego przychodu narodowego oraz funkcjonowania zdrowszych społeczeństw o wyższym poziomie spójności (UNESCO-UIS 2018). Dlatego też społeczeństwa mają wiele powodów, by stwarzać szanse edukacyjne oraz podnosić poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów. Pozostają jednak pytania dotyczące sposobu dystrybucji możliwości edukacyjnych oraz czy wszyscy uczniowie powinni osiągać pozytywne wyniki w nauce. Innymi słowy, jest to pytanie o sprawiedliwość społeczną.

Czy zatem, skoro edukacja szkolna, na której koncentruje się treść niniejszego raportu, wpływa na perspektywy zawodowe i dochód, to powinna ona stanowić środek do niwelowania nierówności ekonomicznych w społeczeństwie? Czy władze edukacyjne powinny dążyć do równej dystrybucji możliwości edukacyjnych, pozytywnych wyników w nauce, czy traktować te dwa elementy na równi? Ponadto, czy władze edukacyjne powinny podejmować jakiegokolwiek działania, by zwalczać zjawisko, jakim jest przeciętnie większe prawdopodobieństwo osiągnięcia niższych wyników w nauce przez uczniów pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym? Wszystkie te pytania mają związek z zapewnianiem równości szans w edukacji – i różne są na nie odpowiedzi.

Celem niniejszego rozdziału nie jest udzielenie wyczerpujących czy ostatecznych odpowiedzi, ale objaśnienie, w jaki sposób pojęcie równości szans jest rozumiane i stosowane w tym raporcie. Dlatego też kolejne dwa podrozdziały koncentrują się na stworzeniu roboczej definicji równości szans w edukacji oraz na tym, jak mogą na nią wpływać różne rozwiązania stosowane w systemach edukacji.

I.1.1. Równość szans w edukacji szkolnej

Chociaż pojawiają się rozbieżności na temat tego, co szkoły mogą lub powinny robić w celu wspierania sprawiedliwości społecznej, to powszechnie zakłada się, nawet jeśli jest to wyrażane nie wprost, że szkoły odgrywają w tym względzie pewną rolę. Dlatego też, podczas gdy Allen i Goddard (2017, s. 22) twierdzą, że „jako droga do sprawiedliwości społecznej edukacja jest oczywistą porażką: nic nie jest dalsze od prawdy niż twierdzenie, że daje ona szanse wszystkim”, to jednak szkoły, wprawdzie w sposób niedoskonały, stanowią środek zaradczy na „nierówności w zakresie szans, doświadczenia i wyników w nauce” (Allen, Goddard 2017, s. 22). Nie wszyscy jednak zgadzają się z tą pesymistyczną wizją. Na przykład Barone (2019) twierdzi, że w zachodnich społeczeństwach nierówności w zakresie szans edukacyjnych zmalały od czasów wojny (ale utrzymują się na stałym poziomie dla kohort uczniów od lat 80.). Z jednej strony istnieją powody, dla których należy dążyć do równości szans w edukacji; z drugiej strony są też powody, dla których nie powinna ona być realizowana.

Wychodząc od negatywnej odpowiedzi, częstym argumentem przemawiającym za tym, dlaczego nie należy dążyć do równości pod względem możliwości lub wyników, jest opinia, że stanowi to marnotrawstwo zasobów. Społeczeństwo, zgodnie z tą argumentacją, więcej skorzysta, jeśli uczniowie będą zachęceni do rozwijania swoich talentów; niezależnie od tego, czy są to talenty wrodzone, czy też są skutkiem społeczno-ekonomicznego pochodzenia samych uczniów. Niektórzy w sposób naturalny są predysponowani do otrzymania większego zakresu i wyższego poziomu wykształcenia, podczas gdy

innym nie jest to dane. Dlatego też, zgodnie z powyższą logiką, angażowanie zasobów, by wszyscy uczniowie osiągnęli te same wyniki w nauce, lub choćby zapewnianie im równych szans, jest marnowaniem czasu i pieniędzy⁽¹⁴⁾.

Jednakże argumenty dotyczące potencjalnego kompromisu pomiędzy efektywnością ekonomiczną a zapewnianiem równych szans w edukacji są również kwestionowane. Według OCED (2012) „równość w edukacji się opłaca”. Istnieje coraz więcej dowodów na to, że najlepiej radzące sobie systemy edukacji to te, które łączą jakość z równością szans (European Commission 2019; Parker i in., 2018; Checchi i in., 2014; OECD, 2012). W konsekwencji „systemy edukacji mogą jednocześnie dążyć do doskonałości i równości” (European Commission 2019, s. 6).

Podobnie jak edukacja, sprawiedliwość też jest dobrem sama w sobie⁽¹⁵⁾. Wychodząc od podstawowego założenia, że wszyscy ludzie są z definicji równi (tak wymownie wyrażonego w art. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka⁽¹⁶⁾), sprawiedliwość społeczna odnosi się do egalitaryzmu, niezależnie od jego konkretnego rozumienia. Podobnie sprawiedliwość społeczna w kontekście edukacyjnym odnosi się do edukacyjnej równości. Dominującą wersją równości edukacyjnej jest „merytokratyczna równość edukacyjna” (Brighouse 2009). Opiera się ona na założeniu, że „perspektywa osiągnięć edukacyjnych jednostki powinna być wypadkową jej wysiłków i talentów, a nie jej pochodzenia społecznego” (Brighouse 2009, s. 42). Inne wizje równości edukacyjnej mogą być mniej lub bardziej radykalne, ale nie zostały wzięte pod uwagę w niniejszym raporcie⁽¹⁷⁾.

Tak więc zazwyczaj równość w edukacji „uwzględnia konsekwencje sprawiedliwości społecznej w dziedzinie edukacji w odniesieniu do sprawiedliwości, bezstronności i obiektywnego charakteru dystrybucji” (Jacob i Holsinger 2009, s. 4). Jednakże niniejszy raport wykracza poza takie rozumienie. W celu uwzględnienia podejścia, że edukacja stanowi podstawowe prawo, w niniejszym raporcie termin „równość szans” obejmuje nie tylko sprawiedliwość w edukacji, ale i edukację włączającą.

Jak twierdzą Field, Kuczera i Pont, równość szans edukacji oznacza „podstawowe, standardowe minimum kształcenia dla wszystkich” (2007, s. 11). Ponadto zapewnia, że „osobiste i społeczne uwarunkowania – na przykład płeć, status społeczno-ekonomiczny lub pochodzenie etniczne – nie powinny stanowić przeszkód w rozwijaniu potencjału edukacyjnego”. W skrócie, równość szans, tak jak jest ona rozumiana w niniejszym raporcie, ma dwa wymiary, które zostały pokrótce omówione poniżej.

Na poziomie szkoły włączanie oznacza zapewnianie, że wszystkie dzieci „uczestniczą w edukacji w wystarczający i efektywny sposób” (Ballarino i in. 2014). Innymi słowy wszyscy uczniowie powinni móc czerpać korzyści płynące z edukacji. Nie wystarczy po prostu chodzić do szkoły, uczniowie również powinni być w stanie jak najlepiej ten fakt wykorzystać. Jeśli edukacja ma charakter włączający, różnice w osiągnięciach edukacyjnych pomiędzy różnymi grupami w ramach populacji uczniów nie powinny być zbyt duże. Osiągnięcia te mogą być, oczywiście, rozumiane na różne sposoby. Na przykład w formie liczby ukończonych lat nauki w szkole, poziomu lub typów zdobytych kwalifikacji albo nabytych

⁽¹⁴⁾ To argument posiadający długą tradycję. Najbardziej znana jest argumentacja zawarta w *Państwie* Platona (np. Rowe 2012). Platon dowodzi, że sprawiedliwość można osiągnąć w społeczeństwach o wysokim stopniu stratyfikacji, w których członkowie różnych warstw społecznych otrzymują różne wykształcenie, zgodnie z ich możliwościami oraz przypisanymi im rolami, jakie pełnią w danym społeczeństwie.

⁽¹⁵⁾ Ten argument również można odnaleźć w *Państwie* Platona (Rowe 2012). Patrz: Heinaman (2002) odnośnie do podziału dóbr w *Państwie*.

⁽¹⁶⁾ Artykuł 1 Deklaracji ONZ mówi: „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach” (ONZ 1948).

⁽¹⁷⁾ Brighouse (2009) odwołuje się także do „radykalnej równości edukacyjnej” (osiągnięcia edukacyjne nie powinny zależeć ani od społecznego pochodzenia, ani od naturalnego talentu), „korzyści dla osób najmniej uprzywilejowanych” (edukacja powinna być dystrybuowana w sposób maksymalnie zwiększający perspektywy dla osób najmniej uprzywilejowanych), „adekwatności” (uczniowie powinni otrzymać taki rodzaj kształcenia, który umożliwiłby im osiągnięcie określonego celu) oraz „maksymalizacji doskonałości” (zasoby edukacyjne powinny być rozdzielane wśród tych, którzy mogą je w największym stopniu wykorzystać). Należy wspomnieć, że istnieją również mieszane wersje ww. podejść do równego dostępu do edukacji.

kompetencji (które mają swoje odzwierciedlenie w wynikach ustandaryzowanych testów) ⁽¹⁸⁾. W niniejszym raporcie włączanie mierzone jest w odniesieniu do odsetka uczniów osiągających słabe wyniki, a także różnicy w wynikach testów między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki (patrz: Rozdział I.2). W porównaniu z rozwiązaniami alternatywnymi, te dwa wskaźniki zapewniają bardziej czułe pomiary i umożliwiają większe zróżnicowanie danych ⁽¹⁹⁾. Można zatem stwierdzić, że im mniejszy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki i zarazem im mniejsze różnice w wynikach między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki, tym większy zakres włączenia w systemie edukacji.

Sprawiedliwość to drugi wymiar równości szans w edukacji. Oznacza ona, że uwarunkowania osobiste i społeczne, takie jak płeć, status społeczno-ekonomiczny lub pochodzenie etniczne, nie powinny stanowić przeszkody w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego (Ballarino i in. 2014, s. 122). Jako takie, pojęcie sprawiedliwości jest blisko powiązane z równością możliwości, co oznacza, że „każdy powinien mieć takie same możliwości rozwoju, bez względu na różnice w zakresie okoliczności, w jakich się urodził” (Cameron, Daga, Outhred 2018, s. 17). Zarówno sprawiedliwość, jak i równość szans opierają się na normatywnym założeniu, że systemy edukacji powinny być: 1) bezstronne, a zatem edukacja nie powinna zależeć od pochodzenia uczniów; oraz 2) merytokratyczne, a zatem osiągnięcia edukacyjne powinny być związane ze zdolnościami, ale nie z innymi cechami uczniów (Cameron, Daga, Outhred 2018, s. 17).

Badania opisujące mechanizmy, za pomocą których różnice w czynnikach środowiskowych kształtują nierówności edukacyjne, często wykorzystują koncepcję „kapitału kulturowego” Bourdieu (1986). Rodzinom o niższym poziomie wykształcenia lub ze środowisk migracyjnych często brakuje zarówno kapitału kulturowego, cenionego przez system szkolny, jak i zasobów oraz kapitału społecznego (sieci) do jego pozyskania. To z kolei wpływa na fakt, jak dzieci z tego typu rodzin radzą sobie w szkole (Lynch, Baker 2005). Słabe wyniki osiągnięte przez dzieci ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym przekładają się następnie na ich niższe kwalifikacje po opuszczeniu systemu szkolnego. Jest to często określane jako „pierwotny efekt różnic społeczno-ekonomicznych” (Parker i in. 2016). Natomiast „wtórne skutki różnic społeczno-ekonomicznych” polegają na wpływie na oczekiwania i ambicje uczniów (a tym samym na ich potencjalne osiągnięcia), co wzmacnia dodatkowo pierwotny efekt różnic społeczno-ekonomicznych (Parker i in. 2016).

Podobnie jak w przypadku włączania, mierzenie bezstronności systemów edukacyjnych może opierać się na badaniu kwalifikacji uzyskanych przez różne grupy społeczno-ekonomiczne, rasowe lub etniczne, lub na wynikach testów wskazujących na uzyskane kompetencje bądź poziom osiągnięć. To drugie podejście oznacza, że należy przyjrzeć się różnicom między grupami społecznymi pod względem ich osiągnięć i zbadać wpływ wybranych czynników środowiskowych na wyniki testów (patrz: Rozdział I.2).

Podsumowując, niniejszy raport definiuje równość szans w edukacji jako edukację, która jest zarówno włączająca (tj. wszyscy uczniowie otrzymują przynajmniej minimum kształcenia o dobrej jakości) oraz sprawiedliwa (tj. wyniki w nauce uczniów są w dużej mierze niezależne od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego).

I.1.2. Równość szans i jej wpływ na system edukacji

Szkoły odgrywają zasadniczą rolę w zapewnianiu równych szans w edukacji, a szerzej – sprawiedliwości społecznej. Jakość usług edukacyjnych w szkołach stanowi podstawę efektywności

⁽¹⁸⁾ UE przyjęła wiele poziomów odniesienia związanych z edukacją włączającą, a w konsekwencji z równością szans: 1) „odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie powinien być niższy niż 10%”, 2) „odsetek osób w wieku 30–34 lat posiadających wyższe wykształcenie powinien wynosić co najmniej 40%” oraz 3) „odsetek 15-latków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych powinien być niższy niż 15%” (patrz: Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń („ET 2020”), Dz.U. 2009/C 119/02).

⁽¹⁹⁾ „Czułe” oznacza, że potencjalny zakres danych dotyczących wyników testu osób o niskich i wysokich wynikach jest o wiele większy niż w przypadku prostych danych dotyczących ukończenia studiów (tak lub nie) lub liczby lat, które uczeń spędził w szkole (zazwyczaj około 12).

całego kształcenia, ale szkoły mogą również przyczyniać się do przekształcenia nierówności społeczno-ekonomicznych w nierówności edukacyjne. Jednakże szkoły działają w ramach szerszego systemu edukacji, a każdy system edukacji posiada własne cechy w zakresie struktury, kierunków polityki, praktyk i tradycji. Cechy te z kolei wpływają na proces nauki szkolnej, mając jednocześnie wpływ na poziom równości szans w edukacji (patrz: Rysunek I.1.1 i Część II).

Jednym ze sposobów analizy i ewaluacji cech systemów edukacyjnych jest stosowanie ram stratyfikacji i standaryzacji określonych przez Allmendingera (1989). W tym podejściu wzajemnie powiązane cechy na poziomie systemu są oceniane na kontinuum standaryzacja–stratyfikacja. Biorąc pod uwagę powszechne stosowanie tych pojęć w badaniach edukacyjnych (patrz np.: Horn 2009; Checchi i in. 2014; Gross, Meyer, Hadjar 2016), ramy empiryczne niniejszego raportu są również w dużej mierze na nich oparte.

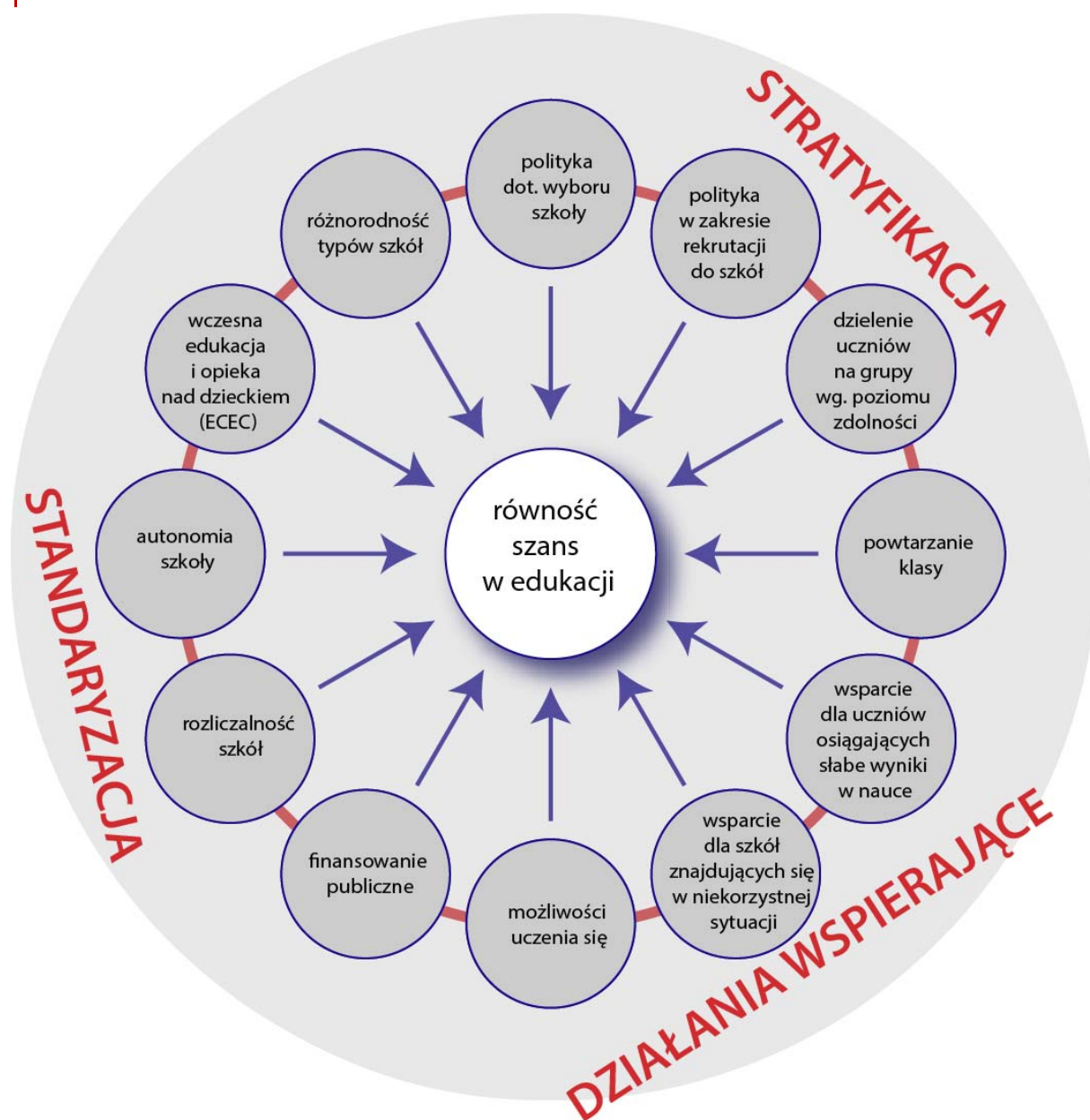
Stopień stratyfikacji w systemie edukacji odzwierciedla stopień zróżnicowania edukacyjnego. Zróżnicowanie to przybiera różne formy – uczniowie mogą być grupowani w różne klasy, szkoły lub mogą być objęci różnymi programami szkolnymi w zależności od ich zdolności, zainteresowań czy innych cech. Stratyfikacja jest najczęściej określana w odniesieniu do zróżnicowanych ścieżek kształcenia (nazywanych również „podział na oddzielne ścieżki kształcenia”) (patrz: Rozdział II.6), ale może być również wynikiem segregacji geograficznej, dużej liczby typów szkół i zasad dotyczących wyboru szkoły (patrz: Rozdziały II.3 i II.4), zasad dotyczących rekrutacji do szkół i selekcji (patrz: Rozdział II.5), a nawet dzielenia uczniów na różne grupy lub klasy pod względem ich zdolności (patrz: Rozdział II.6) (Ammermüller 2005; Parker i in. 2016).

Ważnym efektem stratyfikacji jest koncentracja uczniów o podobnych poziomach zdolności w obrębie tych samych szkół lub tych samych klas (Parker i in. 2016, s. 12). Jednocześnie wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia jest zwykle większy w systemach o wysokim poziomie stratyfikacji, z większymi różnicami pomiędzy uczniami pochodzącymi ze środowisk o wyższym lub niższym statusie społeczno-ekonomicznym (Strietholt i in. 2019).

Z drugiej strony standaryzacja odnosi się do „zakresu, w jakim edukacja spełnia te same standardy w całym kraju” (Checchi i in. 2014, s. 296). Standaryzacja widoczna jest w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich to standaryzacja na początku kształcenia, która odnosi się do standaryzacji programów nauczania, standaryzacji jakości nauczycieli oraz standaryzacji w zakresie alokacji środków dla szkół. W tym względzie zakres standaryzacji w systemie oświaty może wahać się od pełnej standaryzacji (zazwyczaj tam, gdzie system jest wysoce scentralizowany) do braku standaryzacji (np. jeśli szkoły mają pełną autonomię) (patrz: Rozdział II.8). Drugi wymiar to standaryzacja rezultatów lub efektów kształcenia, która jest również określana jako „rozliczalność” (Horn 2009). Najbardziej powszechnym instrumentem służącym standaryzacji wyników są ustandaryzowane egzaminy kończące dany etap edukacyjny, ale można również wykorzystać inne narzędzia rozliczalności, takie jak zewnętrzna ewaluacja szkoły (patrz: Rozdział II.9).

Podczas gdy pojęcia stratyfikacji i standaryzacji stanowią podstawę niniejszego raportu, dogłębnie zbadany został również potencjalny wpływ czynników związanych z tymi pojęciami. Część przedstawionego poniżej koła dotycząca stratyfikacji (patrz: Rysunek I.1.1) obejmuje różnorodność typów szkół (patrz: Rozdział II.3), swobodę wyboru szkoły (patrz: Rozdział II.4) i politykę przyjmowania do szkoły (patrz: Rozdział II.5), podział na różne ścieżki kształcenia (patrz: Rozdział II.6) oraz powtarzanie klasy (patrz: Rozdział II.7). Po stronie standaryzacji znajdują się: autonomia szkoły (patrz: Rozdział II.8) oraz rozliczalność szkoły (patrz: Rozdział II.9). Uwzględniono również działania wspierające, mające na celu zapewnianie równego dostępu do edukacji oraz łagodzenie efektów niekorzystnej sytuacji. Obejmują one wsparcie dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (patrz: Rozdział II.10) oraz dla uczniów osiągających słabe wyniki (patrz: Rozdział II.11), a także środki podjęte w celu zwiększenia możliwości uczniów w zakresie uczenia się (patrz: Rozdział II.12). Badane są również kwestie związane z wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem (patrz: Rozdział II.1), jak również finansowaniem edukacji szkolnej (patrz: Rozdział II.2).

Rysunek I.1.1: Czynniki systemowe mające potencjalny wpływ na równość szans w edukacji szkolnej



Źródło: Eurydice

Jak pokazuje Rysunek I.1.1, niniejszy raport opiera się na założeniu, że czynniki systemowe nie mogą być oceniane w oderwaniu od siebie. Tam, gdzie jest to możliwe, należy przyrzeć się wzajemnym oddziaływaniom pomiędzy cechami systemów edukacyjnych, badając różne ich zależności i współzależności. Jest to jeden z celów Części III niniejszego raportu, obok oceny wpływu każdego z czynników systemowych na równość szans w edukacji.

I.2. POZIOMY RÓWNOŚCI SZANS W EDUKACJI

Główne wnioski

Niniejszy rozdział przedstawia główne wskaźniki w zakresie włączania i sprawiedliwości, zarówno w szkolnictwie podstawowym (czwarta klasa), jak i średnim (uczniowie 15-letni). Wskaźniki włączania oparte są na różnicach w osiągnięciach uczniów mających słabe i wysokie wyniki, analizowanych w połączeniu z odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki, natomiast wskaźniki dotyczące sprawiedliwości opierają się na korelacji między osiągnięciami uczniów a ich pochodzeniem społeczno-ekonomicznym. Oba zestawy wskaźników odnoszą się do osiągnięć w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem i matematyki

- Poziomy równości szans są zbliżone w obu dziedzinach przedmiotowych dla wszystkich wskaźników. Oznacza to, że gdy w danym obszarze przedmiotowym procent uczniów osiągających słabe wyniki, różnica w osiągnięciach lub wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki w nauce są wysokie, to zazwyczaj są też wyższe w drugiej dziedzinie.
- Istnieje silniejszy związek pomiędzy równością szans w edukacji podstawowej i średniej ze wskaźnikiem dotyczącym sprawiedliwości niż ze wskaźnikiem dotyczącym włączania. W systemach edukacji, w których wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki w nauce jest duży już na niższych poziomach edukacji, zazwyczaj utrzymuje się również na wysokim poziomie w dalszych latach nauki.
- Podczas gdy niektóre systemy edukacji wykazują stały poziom równości szans na różnych poziomach kształcenia, inne wykazują wyraźną zmianę, np. przechodzą od relatywnie wysokiego poziomu równych szans w szkolnictwie podstawowym do stosunkowo dużych nierówności w szkolnictwie średnim.
- Pozycja krajów różni się w zależności od wybranego wskaźnika w zakresie równości szans. Wyższemu procentowi uczniów osiągających słabe wyniki mogą towarzyszyć większe lub mniejsze różnice w osiągnięciach – i vice versa. Odnosi się to również do porównania różnic w osiągnięciach między grupami uczniów ze współczynnikami korelacji pomiędzy pochodzeniem uczniów a ich osiągnięciami.
- Istnieje silniejszy związek pomiędzy dwoma wymiarami równości szans w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem niż w dziedzinie matematyki.

Niniejszy rozdział ma na celu przełożenie głównych pojęć w zakresie włączania i sprawiedliwości (patrz: Rozdział I.1) na wskaźniki, które mogą opisać poziomy równości szans w państwach europejskich. Treść rozdziału, którego celem jest dokonanie pomiaru nierówności edukacyjnych, oparta jest w dużej mierze na literaturze przedmiotu wykorzystującej wyniki międzynarodowych badań oceniających, takich jak: prowadzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA), Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) oraz Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (TIMSS), jak również programu OECD dotyczącego Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA).

Opieranie się na międzynarodowych badaniach oceniających ma swoje wady i zalety. Z pewnością mogą one uchwycić tylko niewielką część wyników kształcenia. Jednakże porównywanie systemów edukacyjnych na podstawie badań, które zostały opracowane w taki sposób, aby były porównywalne pod względem doboru próby i treści badania, stanowi dla badaczy najbardziej wiarygodną opcję wśród różnych dostępnych metod porównań. Biorąc pod uwagę fakt, że międzynarodowe badania oceniające są przeprowadzane w regularnych odstępach czasowych, pozwalają one na dokonywanie porównań nie tylko pomiędzy wieloma krajami europejskimi, ale również na porównanie zmian zachodzących w czasie.

Niemniej jednak niektóre kwestie związane z porównywalnością wyników w różnych krajach mogą pozostać aktualne nawet przy starannym opracowaniu badania, zwłaszcza jeśli różnice społeczne, kulturowe i ekonomiczne pomiędzy systemami edukacji są znaczne (Schnepf 2018). Może to dotyczyć zarówno pomiaru umiejętności (uczniowie z różnych krajów mogą nie mieć tego samego nastawienia do uzyskania dobrych wyników w testach w ogóle, a w szczególności w testach o małym znaczeniu dla nich samych), jak i innych podstawowych zmiennych, takich jak status społeczno-ekonomiczny uczniów (patrz także poniżej). Ponadto we wszelkich badaniach dotyczących nierówności edukacyjnych należy pamiętać o tym, że międzynarodowe badania oceniające obejmują tylko tych uczniów, którzy są w szkole, pomijając całkowicie tych, którzy przedwcześnie zakończyli naukę. Ma to różne znaczenie dla poszczególnych systemów edukacyjnych, w zależności od odsetka dzieci w danej populacji, które pozostają poza systemem szkolnym (Schnepf 2018). Ponadto systemy edukacyjne różnią się także pod względem odsetka uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne i uwzględnionych w badanej próbie. Nawet pomimo tych zastrzeżeń międzynarodowe badania oceniające to nadal najlepsze dostępne narzędzie pozwalające na obliczenie porównywalnych wskaźników związanych z równością szans w edukacji.

Niniejszy rozdział przedstawia główne wskaźniki włączania i sprawiedliwości zarówno w szkolnictwie podstawowym (w odniesieniu do uczniów czwartej klasy), jak i średnim (dla uczniów 15-letnich). Aby zrozumieć, w jaki sposób instytucjonalne cechy systemu edukacji wpływają na nierówności edukacyjne, konieczne jest rozpoczęcie analizy od przyjrzenia się równym szansom uczniów na najwcześniejszym możliwym poziomie. Nierówności w edukacji zaczynają się wcześniej i mają tendencję do pogłębiania się w miarę przechodzenia uczniów przez kolejne etapy szkoły podstawowej i średniej.

Dostępne badania obejmują dwa ważne punkty w karierze szkolnej ucznia: czwartą klasę, która jest zazwyczaj częścią kształcenia podstawowego (badania PIRLS i TIMSS) oraz wiek 15 lat (badanie PISA), gdy uczeń jest w szkole średniej I lub II stopnia⁽²⁰⁾. Analiza badań prowadzonych wśród uczniów czwartej klasy oraz piętnastolatków pozwala na przyjrzenie się różnicom w zakresie równości szans w odniesieniu zarówno do młodszych, jak i starszych grup wiekowych, a nawet, w pewnym stopniu, na porównanie ich sytuacji.

Badanie PIRLS ocenia umiejętności uczniów czwartej klasy w zakresie czytania, natomiast badanie TIMSS ocenia wyniki tej samej kohorty uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych⁽²¹⁾. Badanie PIRLS przeprowadza się co pięć lat, przy czym ostatecznie dostępne dane pochodzą z roku 2016; badanie TIMSS przeprowadza się co cztery lata, a najnowsze dostępne dane pochodzą z roku 2015. Dla każdego z tych badań dostępne są dane dotyczące 25 europejskich systemów edukacyjnych, uwzględnionych również w niniejszym raporcie, aczkolwiek nie w każdym przypadku jest to dokładnie to samo 25 systemów⁽²²⁾.

Badanie PISA to Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów stworzony przez OECD. PISA mierzy zdolność 15-latków do wykorzystania i umiejętności, i wiedzy w zakresie czytania, matematyki oraz nauk przyrodniczych w celu sprostania wyzwaniom, jakie mogą oni napotkać w prawdziwym życiu⁽²³⁾. Badanie PISA zostało uruchomione w 2000 roku i od tego czasu jest przeprowadzane co trzy lata. Najnowsze wyniki pochodzą z 2018 roku, a dane dostępne są dla wszystkich systemów edukacyjnych, które obejmuje niniejszy raport.

⁽²⁰⁾ Z powodu ograniczonej liczby krajów objętych badaniem TIMSS dotyczącym uczniów klasy ósmej oraz zbliżonego wieku uczniów objętych tym badaniem i 15-latków, badanie TIMSS dotyczące uczniów klas ósmych nie zostało uwzględnione w tym rozdziale.

⁽²¹⁾ W celu uzyskania szczegółowych informacji, patrz: strona internetowa IEA: www.iea.nl/. Niniejszy raport analizuje osiągnięcia w zakresie matematyki, ale nie dotyczy nauk przyrodniczych z powodu ograniczeń objętości dokumentu.

⁽²²⁾ Lista krajów uczestniczących w każdym międzynarodowym badaniu oceniającym patrz: Tabela A1 w Załączniku II.

⁽²³⁾ W celu uzyskania szczegółowych informacji patrz: strona OECD poświęcona badaniu PISA: www.oecd.org/pisa/. Niniejszy raport koncentruje się na osiągnięciach w zakresie czytania i matematyki.

I.2.1. Włączanie

Włączanie oznacza minimalny standard kształcenia dla wszystkich (patrz: Rozdział I.1). Jednym z typowych sposobów pomiaru włączania jest obliczenie odsetka uczniów osiągających słabe wyniki w danej populacji uczniów. Wskaźnik ten pokazuje odsetek uczniów, którzy nie mogą osiągnąć określonego minimalnego poziomu wyników w nauce (w tym podrozdziale: pośredni międzynarodowy poziom odniesienia w badaniach PIRLS i TIMMS oraz podstawowy poziom biegłości w badaniu PISA). Jednakże w kontekście porównań międzynarodowych zachodzi ryzyko, że sam ten wskaźnik może nie odzwierciedlać dokładnie poziomu włączania we wszystkich krajach. Dzieje się tak dlatego, że gdy w odniesieniu do wszystkich systemów edukacyjnych stosuje się te same minimalne standardy lub progi edukacyjne, odsetek uczniów osiągających słabe wyniki może okazać się bardzo wysoki w szczególnie nieefektywnych systemach edukacji. W skrajnych sytuacjach nawet cała populacja uczniów może być postrzegana jako osiągająca słabe wyniki zgodnie z międzynarodowymi standardami, co sygnalizuje problemy związane ze skutecznością tych systemów, a nie włączaniem.

Z tego powodu niniejszy rozdział zawiera drugi wskaźnik w zakresie włączania, który należy analizować wraz z odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki: jest to różnica pomiędzy uczniami osiągającymi wysokie i niskie wyniki. Różnice w osiągnięciach pomagają ocenić, czy stosunkowo wysoki odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest efektem danego systemu edukacyjnego, który nie jest włączający, czy raczej sygnalizuje niewystarczającą lub nieefektywną ofertę edukacyjną w systemie jako całości. Uczniowie osiągający niskie i wysokie wyniki mogą być identyfikowani na podstawie różnych definicji; najczęściej stosuje się różnice w osiągnięciach uczniów znajdujących się na 25. i 75. percentylu (P25 i P75) lub 10. i 90. percentylu (P10 i P90). Im większa jest ta różnica (większe różnice w osiągnięciach uczniów o słabych i wysokich wynikach), tym mniej włączający jest dany system edukacji. W niniejszym raporcie zastosowano różnicę między 10. a 90. percentylem, ponieważ w prawie wszystkich systemach edukacyjnych (jedynym wyjątkiem jest Finlandia w badaniu PIRLS) uczeń sklasyfikowany na poziomie 10. percentylu przynależy do grupy uczniów osiągających słabe wyniki, i jest tak na wszystkich poziomach kształcenia i we wszystkich obszarach przedmiotowych zgodnie z międzynarodowymi standardami.

I.2.1.1. Włączanie w szkolnictwie podstawowym

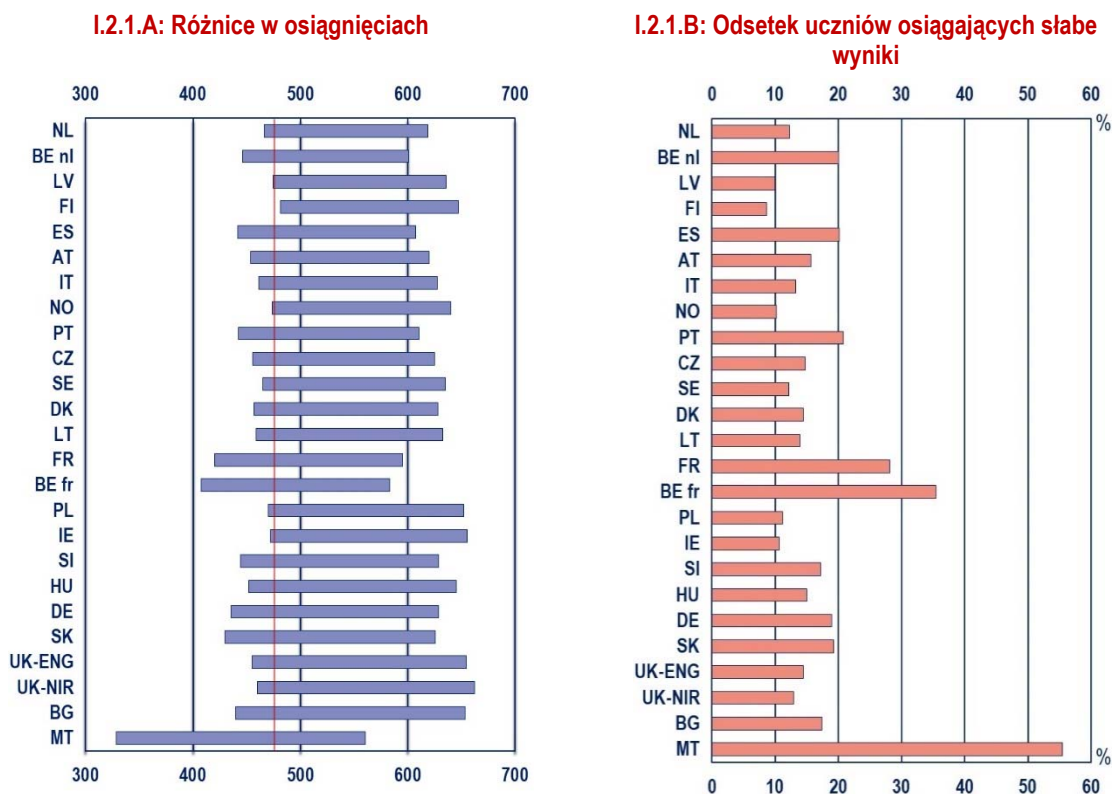
Poziomy włączania w szkolnictwie podstawowym są obliczane na podstawie badań PIRLS 2016 i TIMSS 2015. Obie próby badawcze obejmują uczniów klas czwartych. Rysunek I.2.1 przedstawia różnice w osiągnięciach uczniów o słabych wynikach w nauce wobec tych o dobrych (10. i 90. percentyl; Rysunek I.2.1.A) oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki (Rysunek I.2.1.B) w czytaniu. Natomiast Rysunek I.2.2 pokazuje odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w odniesieniu do matematyki. Choć poszczególne kraje mogą znajdować się na różnych miejscach w zależności od badania, to korelacja między różnicami w osiągnięciach w zakresie czytania i matematyki jest dość wysoka⁽²⁴⁾, co oznacza, że jeśli różnice w osiągnięciach są stosunkowo duże w danym obszarze edukacji, zazwyczaj są również większe w innych obszarach.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu jest najniższy w Irlandii, na Łotwie, w Finlandii i Norwegii i wynosi około 10%. Finlandia jest jedynym systemem edukacyjnym, w którym odsetek uczniów osiągających słabe wyniki wynosi mniej niż 10% w badaniu PIRLS, jest zatem jedynym systemem, w którym uczeń znajdujący się na 10. percentylu nie osiąga zgodnie z międzynarodowymi standardami słabych wyników. Z drugiej strony, odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest najwyższy na Malcie, gdzie ponad połowa uczniów czwartej klasy znajduje się poniżej średniego międzynarodowego poziomu odniesienia (próg niskich wyników) w zakresie umiejętności czytania. W dziedzinie matematyki najmniejszy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki występuje we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii, Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) i Norwegii (między

⁽²⁴⁾ Współczynnik korelacji Spearmana pomiędzy różnicami w osiągnięciach w zakresie umiejętności czytania i matematyki wynosi 0,70.

12,1% a 14,3%), natomiast odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest najwyższy we Francji i Turcji, w przypadku obu krajów powyżej 40%.

Rysunek I.2.1: Różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o dobrych (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach w nauce (w porządku rosnącym) oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w zakresie czytania w klasie czwartej, 2016



	NL	BE nl	LV	FI	ES	AT	IT	NO	PT	CZ	SE	DK	LT
Różnice w osiągnięciach	153	155	161	165	166	166	166	166	168	169	170	171	174
% uczniów osiągających słabe wyniki	12,3	20,0	10,0	8,7	20,1	15,6	13,2	10,2	20,8	14,8	12,2	14,4	13,9
	FR	BE fr	PL	IE	SI	HU	DE	SK	UK-ENG	UK-NIR	BG	MT	
Różnice w osiągnięciach	175	176	182	183	185	194	194	196	200	202	213	232	
% uczniów osiągających słabe wyniki	28,1	35,4	11,2	10,6	17,2	14,9	18,9	19,3	14,5	13,0	17,4	55,4	

Źródło: IEA, Baza danych badania PIRLS 2016.

Objaśnienia

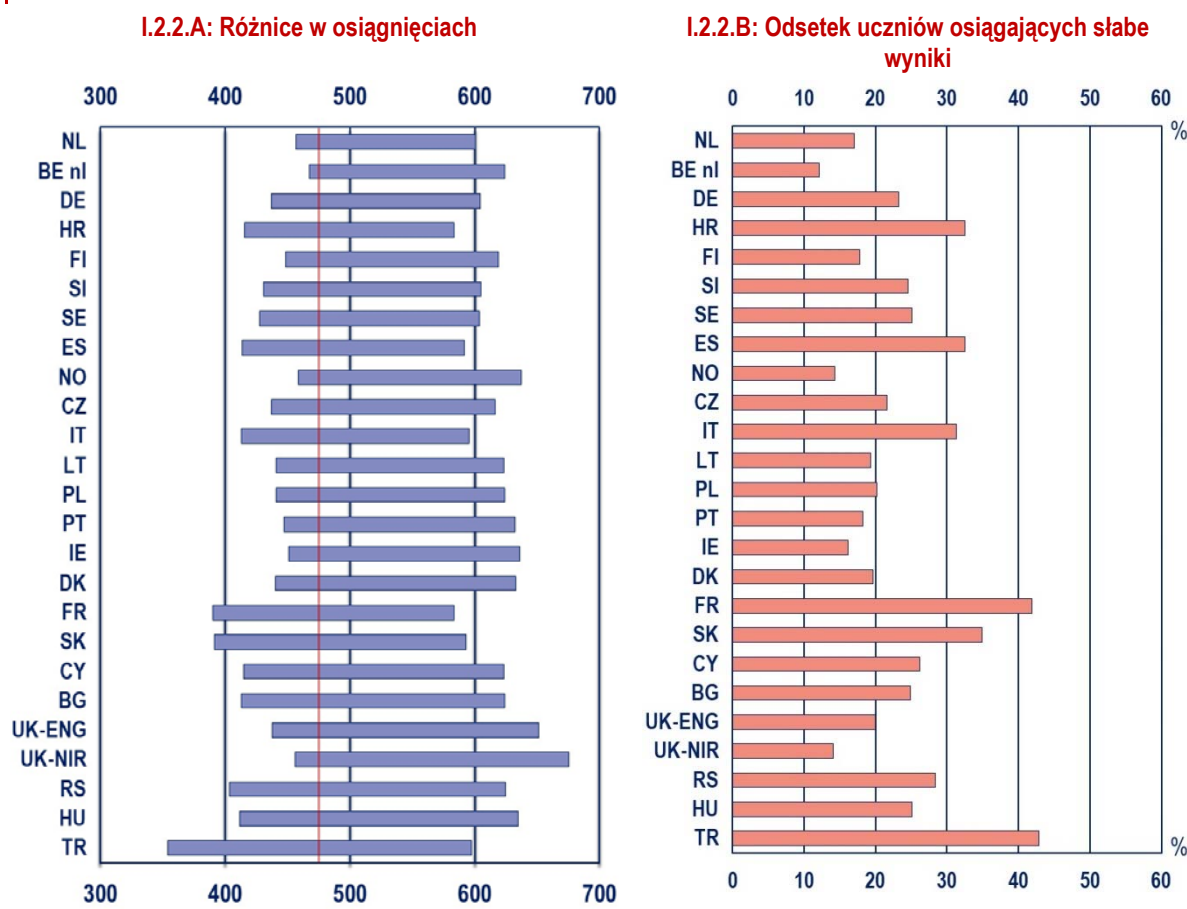
Powyżej przedstawiono jedynie te kraje, które uczestniczyły w badaniu PIRLS 2016. Systemy edukacji są zaprezentowane według występujących w nich różnic w osiągnięciach, od najmniejszej do największej różnicy w ramach jednego badania.

W badaniu PIRLS skala osiągnięć w czytaniu została oparta na wynikach badania PIRLS 2001 na podstawie osiągnięć wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, traktując każdy kraj jednakowo. Skale te mają zakres wartości od 300 do 700. Środkowy punkt 500 odpowiada średniej ogólnej wyników podczas pierwszej edycji badania, a 100 punktów odpowiada odchyleniu standardowemu. Dane dotyczące osiągnięć z każdego kolejnego badania PIRLS zostały zaraportowane na tych skalach, tak aby można było monitorować wzrosty lub spadki osiągnięć w kolejnych edycjach badania. PIRLS wykorzystuje punkt środkowy skali jako punkt odniesienia, który pozostaje stały w każdym kolejnym badaniu.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest definiowany jako odsetek uczniów nieosiągających pośredniego międzynarodowego poziomu odniesienia, który jest ustalony na poziomie 475 punktów na skali i oznaczony czerwoną linią na Rysunku I.2.1.A.

P90 i P10 odnoszą się do 90. i 10. percentylu. Różnice w osiągnięciach zostały obliczone na podstawie wszystkich pięciu możliwych zmiennych (wyniki uczniów w zakresie umiejętności czytania). Błędy standardowe zostały ujęte w Tabeli A2 w Załączniku II.

Rysunek I.2.2: Różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o dobrych (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach w nauce (w porządku rosnącym) oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce w klasie czwartej, 2015



	NL	BE nl	DE	HR	FI	SI	SE	ES	NO	CZ	IT	LT	PL
Różnice w osiągnięciach	144	156	168	168	171	175	176	178	179	179	182	183	183
% uczniów osiągających słabe wyniki	17,0	12,1	23,3	32,5	17,8	24,5	25,1	32,6	14,3	21,6	31,3	19,3	20,2
	PT	IE	DK	FR	SK	CY	BG	UK-ENG	UK-NIR	RS	HU	TR	
Różnice w osiągnięciach	185	185	193	193	202	208	211	214	219	221	223	244	
% uczniów osiągających słabe wyniki	18,2	16,1	19,7	41,9	35,0	26,2	24,9	20,0	14,1	28,4	25,1	42,9	

Źródło: IEA, Baza danych badania TIMSS 2015.

Objaśnienia

Powyżej przedstawiono jedynie te kraje, które uczestniczyły w badaniu TIMSS 2015. Systemy edukacji są zaprezentowane w porządku występujących w nich różnic w osiągnięciach, od najmniejszej do największej różnicy w ramach jednego badania.

W badaniu TIMSS skala osiągnięć w matematyce została oparta na wynikach badania TIMSS z 1995, na podstawie osiągnięć wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, traktując każdy kraj jednakowo. Skale te mają zakres wartości od 300 do 700. Punkt środkowy, wynoszący 500 punktów, odpowiada średniej ogólnej wyników podczas pierwszej edycji badania, a 100 punktów odpowiada odchyleniu standardowemu. Dane z każdego kolejnego badania TIMSS zostały zaraportowane na tych skalach, tak aby można było monitorować wzrosty lub spadki osiągnięć w kolejnych edycjach badania. TIMSS wykorzystuje punkt centralny skali jako punkt odniesienia, który pozostaje stały w każdym kolejnym badaniu.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest definiowany jako odsetek uczniów nieosiągających pośredniego międzynarodowego poziomu odniesienia, który jest ustalony na poziomie 475 punktów na skali i oznaczony czerwoną linią na Rysunku I.2.2.A.

P90 i P10 odnoszą się do 90. i 10. percentylu. Różnice w osiągnięciach zostały obliczone na podstawie wszystkich pięciu możliwych zmiennych (wyniki uczniów w matematyce). Błędy standardowe zostały ujęte w Tabeli A3 w Załączniku II.

Systemy edukacyjne, w których występują najmniejsze różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami klas czwartych, zarówno w zakresie umiejętności czytania, jak i matematyki, to Królestwo Niderlandów i Wspólnota Flamandzka Belgii (odpowiednio 153 i 155 punktów w zakresie czytania oraz 144 i 156 punktów w zakresie matematyki). Różnice między najwyższymi i najniższymi percentylami są

największe – powyżej 200 punktów – w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna), Bułgarii i na Malcie w zakresie czytania oraz na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna), w Bułgarii, na Cyprze, Węgrzech, w Serbii i Turcji w zakresie matematyki.

Pokazanie równoległe odsetka uczniów osiągających słabe wyniki oraz różnic w osiągnięciach dobrze ilustruje, że podobne proporcje osób osiągających słabe wyniki w poszczególnych krajach mogą ukrywać różnice w nierównościach w zakresie osiągnięć – i odwrotnie, podobne różnice w wynikach mogą występować w systemach edukacyjnych o różnych proporcjach uczniów osiągających słabe wyniki. Na przykład, podczas gdy Irlandia, Łotwa, Polska i Finlandia mają podobną proporcję uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu, to luki w osiągnięciach są o około 20 punktów większe w Irlandii i Polsce niż na Łotwie i w Finlandii (patrz: Rysunek I.2.1). Jednocześnie, podczas gdy różnice w osiągnięciach są podobne we Francuskojęzycznej Wspólnocie Belgii, Irlandii, Francji i Polsce, to odsetek osób osiągających słabe wyniki jest znacznie wyższy we Francuskojęzycznej Wspólnocie Belgii i Francji niż w Irlandii i Polsce. Podobnych porównań można dokonać na podstawie Rysunku I.2.2 dotyczącego matematyki. Na przykład Norwegia i Zjednoczone Królestwo (Irlandia Północna) mają podobny odsetek osób osiągających słabe wyniki, ale bardzo odmienny poziom różnic w osiągnięciach; natomiast w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) i Serbii podobny wynik dotyczący różnic w osiągnięciach ukrywa zróżnicowany odsetek uczniów osiągających słabe wyniki.

Niemniej jednak w niektórych przypadkach – a przede wszystkim dotyczy to dwóch skrajności – wysoki lub niski odsetek uczniów osiągających słabe wyniki współwystępuje z dużymi lub małymi różnicami w osiągnięciach. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii i Królestwie Niderlandów stosunkowo niski jest odsetek uczniów osiągających słabe wyniki i zarazem występują tam też małe różnice w osiągnięciach uczniów; zarówno w czytaniu, jak i w matematyce. Natomiast na Malcie i w Turcji występuje najwyższy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki i jednocześnie odnotowywane są największe różnice w osiągnięciach uczniów w czytaniu i w matematyce.

I.2.1.2. Włączanie w szkolnictwie średnim

Badanie PISA 2018 dostarcza informacji na temat wyników 15-latków w zakresie czytania ze zrozumieniem, matematyki oraz nauk przyrodniczych. We wszystkich systemach edukacji 15-latkowie uczęszczają zazwyczaj do szkół średnich: I lub II stopnia. Rysunki I.2.3 and I.2.4 pokazują różnice w osiągnięciach oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki, odpowiednio w zakresie czytania ze zrozumieniem i matematyki, na podstawie danych z badania PISA 2018. Podobnie jak w przypadku różnic w szkolnictwie podstawowym, również tu korelacja między różnicami w osiągnięciach w zakresie umiejętności czytania i matematyki jest dość wysoka ⁽²⁵⁾, co oznacza, że, jeśli różnice w osiągnięciach są stosunkowo duże w danej dziedzinie przedmiotowej, zazwyczaj są też duże w drugiej dziedzinie.

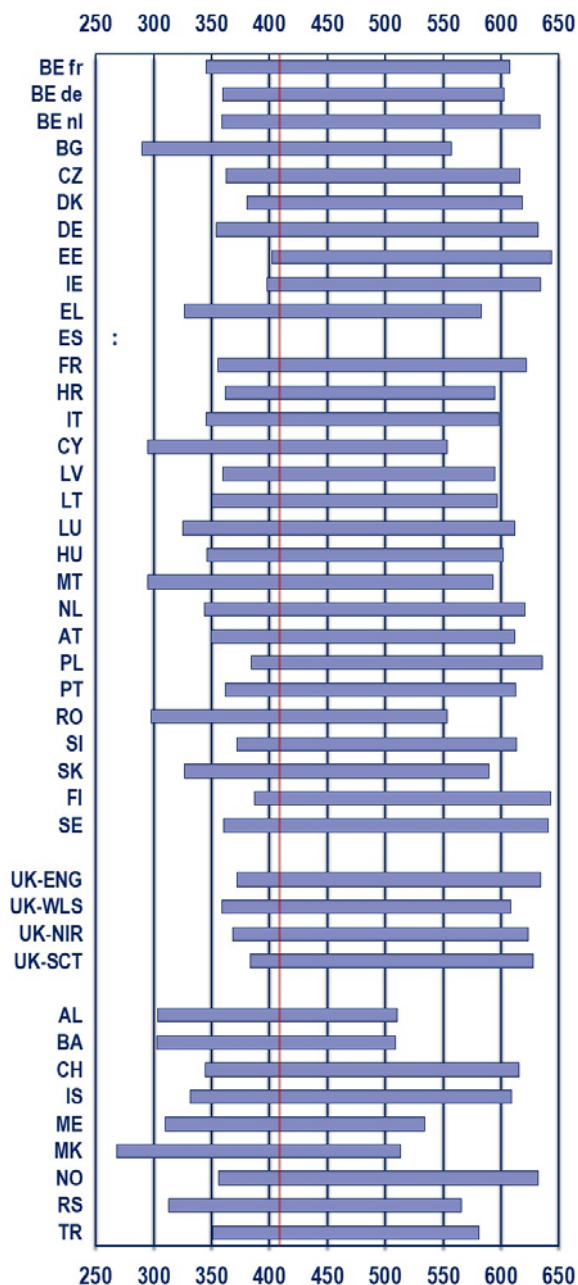
Procent uczniów osiągających słabe wyniki waha się od 11% do 55% w zakresie czytania (patrz: Rysunek I.2.3) oraz pomiędzy 10% a 61% w zakresie matematyki (patrz: Rysunek I.2.4). W obu obszarach przedmiotowych odsetek jest najniższy w Estonii, a najwyższy w Macedonii Północnej. W tym drugim przypadku ponad połowa uczniów w wieku 15 lat postrzegana jest jako uczniowie osiągający według międzynarodowych standardów słabe wyniki. Poza Estonią odsetek osób osiągających słabe wyniki jest na poziomie lub poniżej 15%, czyli benchmarku z dokumentu *Kształcenie i szkolenie 2020* ⁽²⁶⁾, w Irlandii, Polsce i Finlandii w zakresie czytania; oraz w Danii, Polsce i Finlandii z zakresu matematyki. Z drugiej strony, poza Macedonią Północną, w Bułgarii, Rumunii, Albanii, Bośni i Hercegowinie oraz w Czarnogórze ponad 40% stanowią uczniowie osiągający słabe wyniki w obu obszarach przedmiotowych, a na Cyprze – w zakresie czytania.

⁽²⁵⁾ Współczynnik korelacji Spearmana pomiędzy różnicami w osiągnięciach w zakresie umiejętności czytania i matematyki wynosi 0,70.

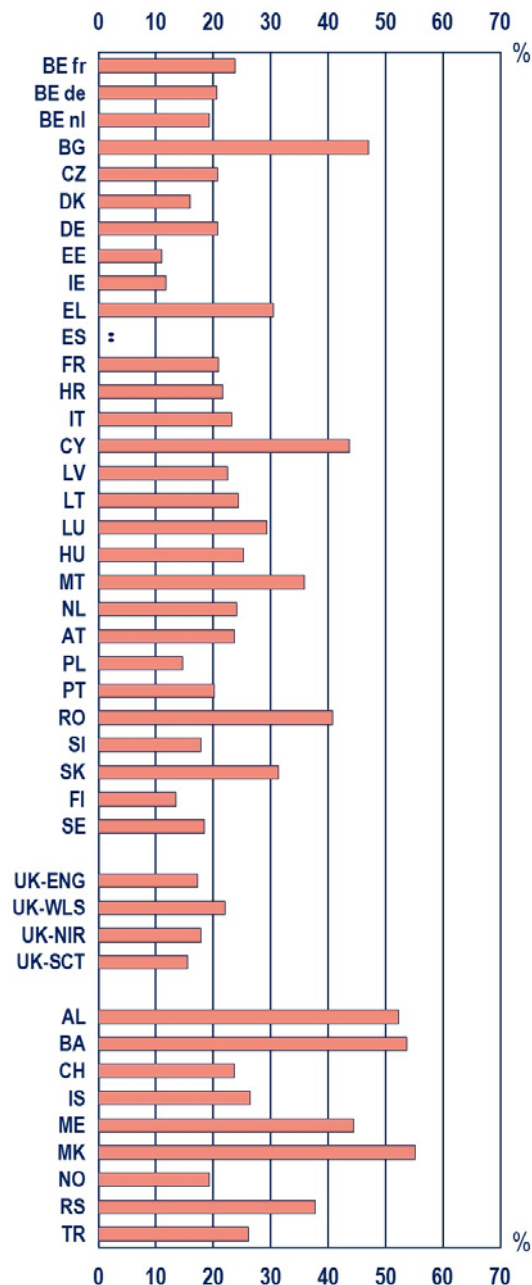
⁽²⁶⁾ Zgodnie z poziomem odniesienia ET 2020, „odsetek 15-latków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych powinien być niższy niż 15%” (patrz: Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń („ET 2020”), Dz.U. 2009/C 119/02).

Rysunek I.2.3: Różnice w osiągnięciach między uczniami 15-letnimi posiadającymi dobre wyniki (P90) a tymi o słabych (P10) wynikach oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu ze zrozumieniem, 2018

I.2.3.A: Różnice w osiągnięciach



I.2.3.B: Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Różnice w osiągnięciach	185	243	275	267	254	238	278	242	236	257	:	266	232	253	259	235	246	287	256	298	277
% uczniów osiągających słabe wyniki	18,2	20,6	19,3	47,1	20,7	16,0	20,7	11,1	11,8	30,5	:	20,9	21,6	23,3	43,7	22,4	24,4	29,3	25,3	35,9	24,1
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Różnice w osiągnięciach	262	252	250	256	242	263	256	280	262	250	255	244	207	206	270	277	224	245	276	253	230
% uczniów osiągających słabe wyniki	23,6	14,7	20,2	40,8	17,9	31,4	13,5	18,4	17,2	22,1	17,9	15,5	52,2	53,7	23,6	26,4	44,4	55,1	19,3	37,7	26,1

Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia (Rysunek I.2.3)

Wyniki testu PISA są ustalane w stosunku do wariancji wyników obserwowanych u wszystkich uczestników badania. Teoretycznie w teście PISA nie ma minimalnej lub maksymalnej liczby punktów; wyniki są ukazywane, aby odpowiadały w przybliżeniu rozkładowi normalnemu, ze średnią wynoszącą około 500 punktów i odchyleniem standardowym wynoszącym około 100 punktów. Skale PISA są podzielone na poziomy biegłości (od 1 do 6) odpowiadające wzrastającej trudności zadań. Dla każdego poziomu biegłości dostępne są opisy określające rodzaje wiedzy i umiejętności potrzebnych do pomyślnego wykonania zadań z tego poziomu. Każdy poziom biegłości odpowiada zakresowi około 80 punktów. Dlatego też różnice w punktacji na poziomie 80 punktów mogą być interpretowane jako różnica w opisywanych umiejętnościach i wiedzy pomiędzy kolejnymi poziomami biegłości.

Ponieważ próba badania PISA odpowiada konkretnej grupie wiekowej, a nie danej klasie, w wielu krajach uczniowie, którzy uczestniczą w badaniu PISA, mogą uczęszczać do dwóch lub więcej różnych klas. Z tego powodu w raportach oszacowano średnią różnicę punktów dla różnych klas w przypadku krajów, w których znaczna liczba 15-latków może być uczniami co najmniej dwóch różnych klas. Szacunki te uwzględniają niektóre różnice społeczno-ekonomiczne i demograficzne, które są również obserwowane w przypadku uczniów różnych klas. Średnio w poszczególnych krajach różnica pomiędzy uczniami różnych klas wynosi około 40 punktów (więcej szczegółów patrz: OECD, 2019a).

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest definiowany jako odsetek uczniów, którzy znajdują się poniżej podstawowego poziomu biegłości (poziom 2) na skali badania PISA w zakresie matematyki, czytania i/lub nauk przyrodniczych. W odniesieniu do umiejętności czytania odpowiada to nieosiągnięciu 407,47 punktów. Czerwona linia na Rysunku I.2.3.A oznacza wynik 407,47 punktów.

P90 i P10 odnoszą się do 90. i 10. percentyla. Różnice w osiągnięciach zostały obliczone na podstawie wszystkich dziesięciu możliwych zmiennych (osiągnięcia uczniów w zakresie wyników w czytaniu). Błędy standardowe zostały ujęte w Tabeli A4 w Załączniku II.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

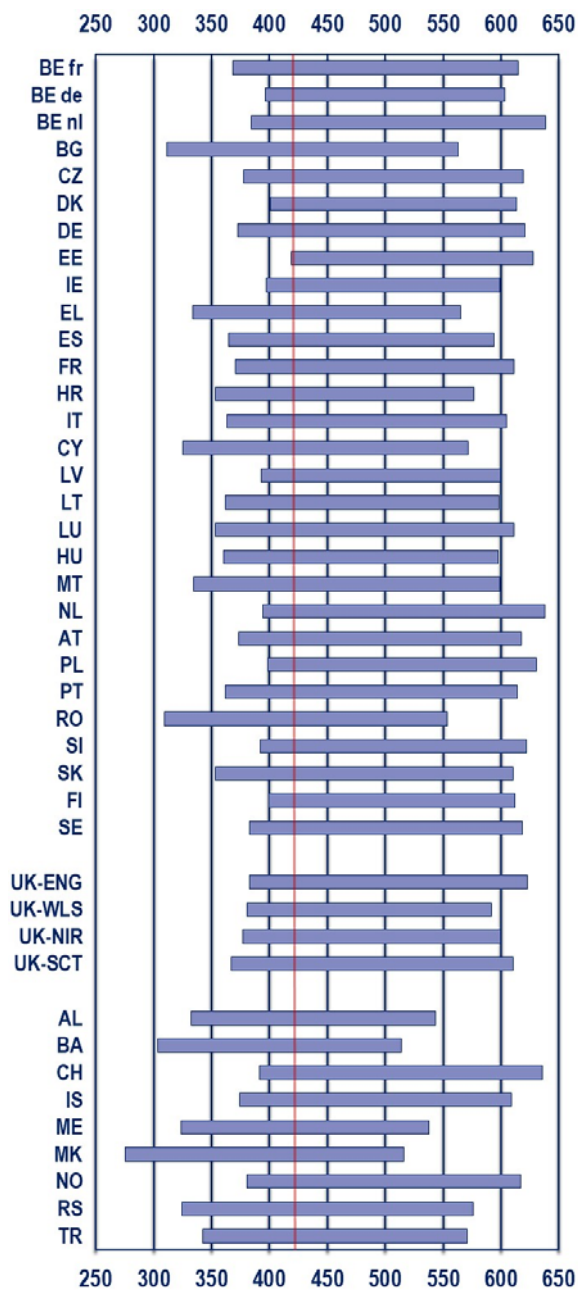
Hiszpania: OECD podjęła decyzję o odroczeniu publikacji wyników PISA 2018 w zakresie czytania dla Hiszpanii, zarówno w skali krajowej, jak i regionalnej. Dane z Hiszpanii są zgodne ze standardami technicznymi PISA 2018, jednakże niektóre dane wskazują na mało prawdopodobne zachowanie uczniów przy udzielaniu odpowiedzi. W związku z powyższym nie można zapewnić porównywalności wyników Hiszpanii w zakresie czytania ze zrozumieniem.

Systemy edukacji o najmniejszych różnicach między uczniami osiągającymi słabe i bardzo dobre wyniki (nieco powyżej 200 punktów) w zakresie czytania to Albania, Bośnia i Hercegowina oraz Czarnogóra (wszystkie te systemy edukacji charakteryzują się wysokim odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki), a w zakresie matematyki to Irlandia, Łotwa, Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii i Estonia. Różnice w osiągnięciach są zwykle większe w czytaniu niż w matematyce: największe rozbieżności w czytaniu sięgają blisko 300 punktów, natomiast w dziedzinie matematyki nie przekraczają 270 punktów. Systemy edukacji z największymi różnicami w osiągnięciach to Luksemburg i Malta (w obu obszarach przedmiotowych), Niemcy i Szwecja w zakresie czytania oraz Wspólnota Flamandzka Belgii i Słowacja w matematyce.

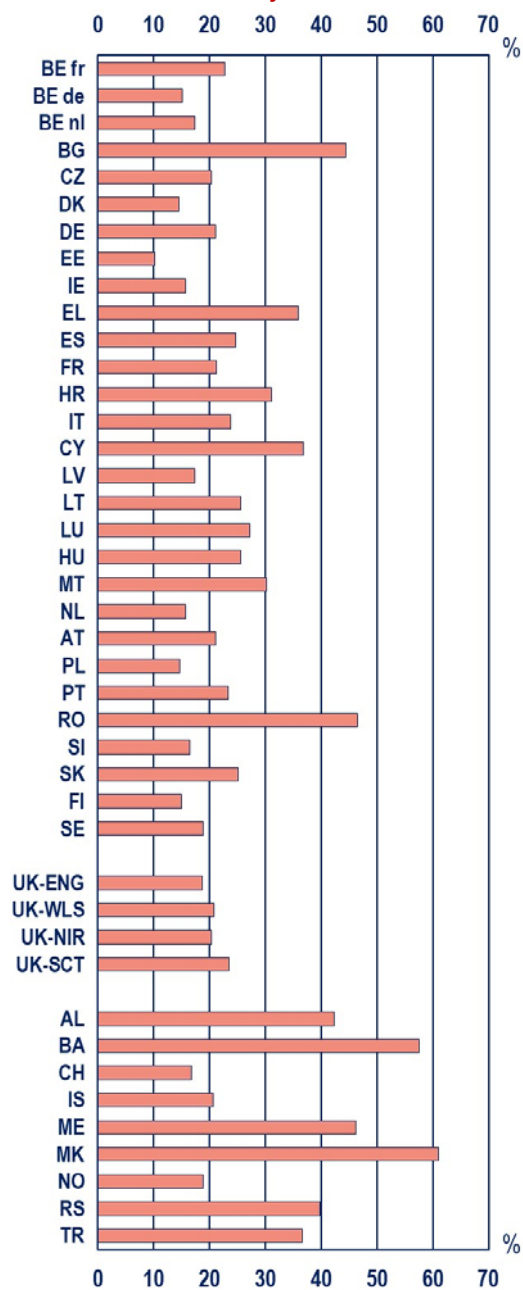
Podobnie jak w przypadku szkolnictwa podstawowego, zależność między różnicami w osiągnięciach a odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki jest niejednorodna. Systemy edukacyjne o podobnych poziomach rozbieżności wyników mogą mieć stosunkowo wysoki lub niski odsetek uczniów osiągających słabe wyniki – i odwrotnie. Jak wykazano powyżej, niektóre systemy edukacyjne o wysokim odsetku uczniów osiągających słabe wyniki posiadają stosunkowo niewielkie różnice w osiągnięciach, ale nie wszystkie (na przykład Bułgaria, gdzie różnice w osiągnięciach są stosunkowo duże w obu obszarach przedmiotowych). Niski odsetek uczniów osiągających słabe wyniki może również występować równoległe do mniejszych (np. Estonia) lub większych (np. Wspólnota Flamandzka Belgii czy Norwegia) różnic w osiągnięciach (patrz też: Rysunek I.2.5).

Rysunek I.2.4: Różnice w osiągnięciach 15-letnich uczniów posiadających wysokie (P90) i słabe (P10) wyniki oraz procent uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce, 2018

I.2.4.A: Różnice w osiągnięciach



I.2.4.B: Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Różnice w osiągnięciach	246	207	254	251	241	213	248	209	202	231	229	241	223	242	246	207	236	257	237	265	243
% uczniów osiągających słabe wyniki	22,8	15,1	17,3	44,4	20,4	14,6	21,1	10,2	15,7	35,8	24,7	21,3	31,2	23,8	36,9	17,3	25,6	27,2	25,6	30,2	15,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Różnice w osiągnięciach	244	233	252	244	230	257	213	236	240	211	223	243	211	211	245	235	214	241	236	251	228
% uczniów osiągających słabe wyniki	21,1	14,7	23,3	46,6	16,4	25,1	15,0	18,8	18,7	20,8	20,3	23,5	42,4	57,6	16,8	20,7	46,2	61,0	18,9	39,7	36,7

Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

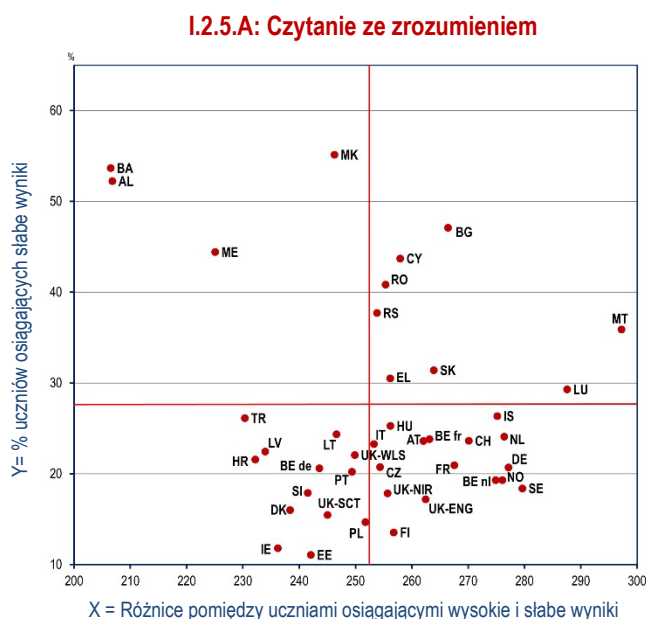
Objaśnienia (Rysunek I.2.4)

Informacje dotyczące wyników PISA, patrz: objaśnienia pod Rysunkiem I.2.3.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki jest definiowany jako odsetek uczniów, którzy uzyskali wynik poniżej podstawowego poziomu biegłości (Poziom 2) w skali PISA z matematyki, czytania i/lub nauk przyrodniczych. W matematyce odpowiada to nieosiągnięciu 420,07 punktów. Czerwona linia na Rysunku I.2.4.A oznacza wynik 420,07 punktu.

P90 i P10 odnoszą się do 90. i 10. percentyla. Różnice w osiągnięciach zostały obliczone na podstawie wszystkich dziesięciu możliwych zmiennych (osiągnięcia uczniów w zakresie wyników w matematyce). Błędy standardowe zostały ujęte w Tabeli A5 w Załączniku II.

Rysunek I.2.5: Różnice w osiągnięciach 15-letnich uczniów posiadających wysokie (P90) i słabe (P10) wyniki oraz procent uczniów osiągających słabe wyniki w czytaniu i matematyce, 2018



Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

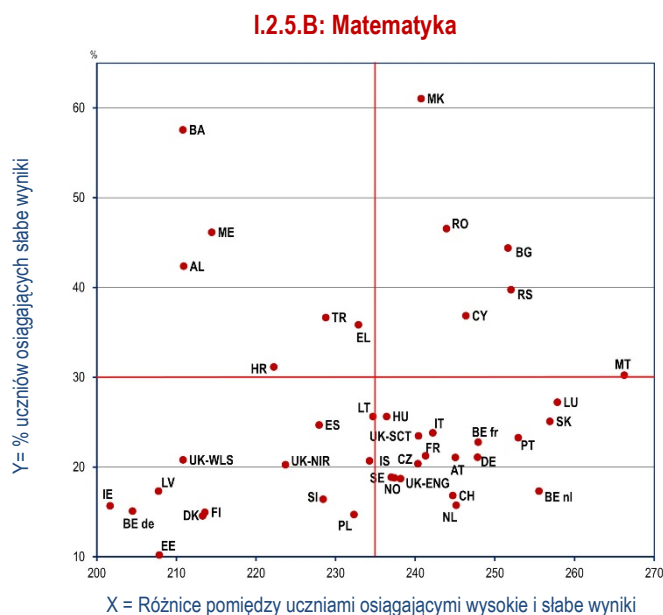
Z kolei najbardziej włączające systemy edukacyjne znajdują się w dolnej lewej ćwiartce wykresu. Systemy te charakteryzują się stosunkowo niewielkimi odsetkami uczniów osiągających słabe wyniki i stosunkowo małymi różnicami między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki.

Wreszcie, systemy znajdujące się w dolnej prawej ćwiartce wykresu mają relatywnie małe odsetki uczniów osiągających słabe wyniki, ale także duże różnice w osiągnięciach, co również świadczy o pewnych obawach odnośnie do zachowania w nich zasady równości szans.

Rysunek I.2.5 ilustruje zależności pomiędzy odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki a różnicami w osiągnięciach uczniów o słabych i wysokich wynikach w czytaniu oraz matematyce w europejskich systemach edukacyjnych.

Systemy znajdujące się w górnej lewej ćwiartce wykresu charakteryzują się stosunkowo wysokim odsetkiem uczniów o słabych wynikach, ale stosunkowo niewielkimi różnicami w poziomie osiągnięć. Wskazuje to na ogólne obawy co do skuteczności tych systemów edukacyjnych.

Systemy, które uplasowały się w prawej górnej ćwiartce wykresu, również mają relatywnie wysoki odsetek uczniów osiągających słabe wyniki, ale także stosunkowo duże różnice w poziomie osiągnięć. Są to najmniej włączające systemy edukacyjne, według wskaźników przedstawionych w niniejszym podrozdziale.



Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

I.2.2. Sprawiedliwość lub równość możliwości

Sprawiedliwość oznacza, że uwarunkowania osobiste i społeczne, takie jak płeć, status społeczno-ekonomiczny czy pochodzenie etniczne, nie powinny być przeszkodą w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego (patrz: Rozdział I.1). Zazwyczaj poziom sprawiedliwości mierzy się, analizując, w jakim stopniu osiągnięcia edukacyjne danej osoby zależą od jej płci, pochodzenia społeczno-ekonomicznego lub statusu migranta. Biorąc pod uwagę fakt, że w niniejszym raporcie położono szczególny nacisk na różnice społeczno-ekonomiczne, niniejsza część poświęcona jest analizie, w jakim stopniu różnice w osiągnięciach można wyjaśnić statusem społeczno-ekonomicznym uczniów.

I.2.2.1. Sprawiedliwość w szkolnictwie podstawowym

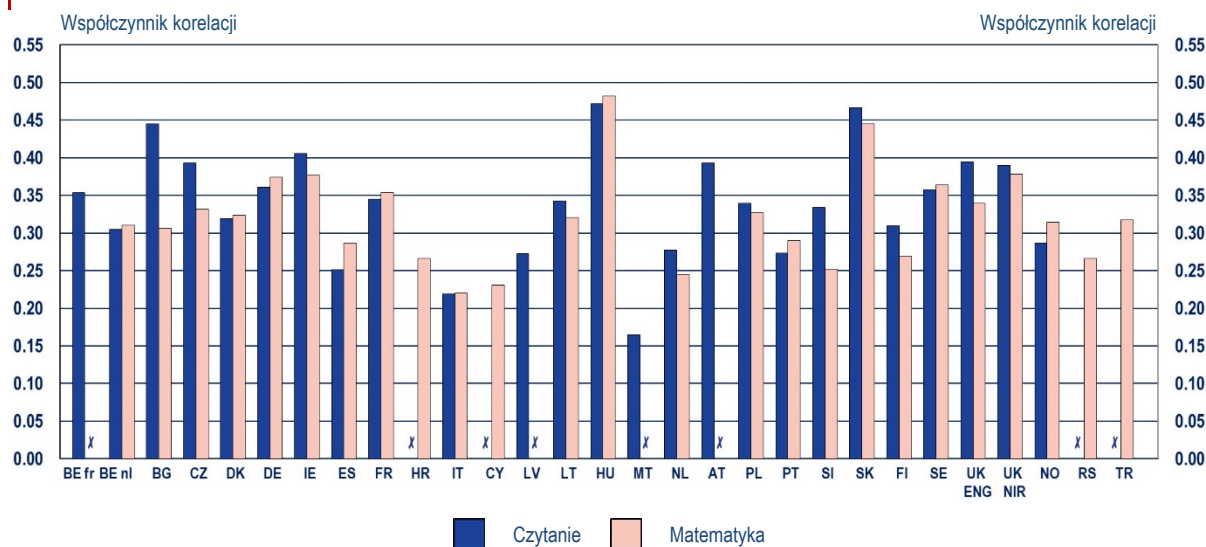
W badaniach PIRLS i TIMSS nie występuje wstępnie obliczony wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego, podobny do tego, który został opracowany przez OECD do celów badania PISA. Ponadto większość wskaźników dotyczących statusu społeczno-ekonomicznego, takich jak wykształcenie lub zawód rodzica, opiera się na kwestionariuszu wysyłanym do rodziców uczniów. Jednakże w niektórych systemach edukacyjnych rodzice albo nie zostali poproszeni o wypełnienie tego kwestionariusza (np. w Zjednoczonym Królestwie – Anglii), albo uczyniło to bardzo niewielu z nich, co skutkuje brakiem danych i potencjalnymi błędami w zakresie wyników analizy.

Aby przezwyciężyć tę słabość, wielu badaczy używa innego sposobu określenia statusu społeczno-ekonomicznego: podawanej przez uczniów liczby książek w domu⁽²⁷⁾. Naukowcy twierdzą, że książki w domu stanowią dobry wyznacznik wykształcenia oraz różnic kulturowych i ekonomicznych poszczególnych rodzin (patrz: np. Schütz, Ursprung, Wößmann 2008). Ponadto, empirycznie rzecz biorąc, liczba książek w domu jest ważniejszym czynnikiem prognozującym wyniki uczniów niż wykształcenie rodziców (Schütz, Ursprung, Wößmann 2008). Niemniej jednak posiadanie książek w domu może mieć różne konotacje kulturowe w różnych systemach edukacyjnych (tzn. posiadanie wielu książek może być ściślej powiązane z wysokim statusem edukacyjnym, społecznym i kulturowym w niektórych systemach edukacyjnych niż w innych), co może do pewnego stopnia ograniczyć porównywalność wyników.

Mając na uwadze powyższe kwestie związane z pomiarem, głównym wskaźnikiem wykorzystywanym w niniejszym raporcie do oceny poziomu sprawiedliwości w szkolnictwie podstawowym w europejskich systemach edukacyjnych jest współczynnik korelacji między wynikami uczniów a liczbą książek w domu podawaną przez uczniów (przedstawiony na Rysunku I.2.6 zarówno w przypadku czytania, jak i matematyki).

Na Rysunku I.2.6 ukazano, że im wyższe kolumny, tym silniejszy związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich osiągnięciami w czytaniu lub matematyce. Inaczej mówiąc, im większy współczynnik korelacji, tym większa nierówność możliwości w danym systemie edukacji. Jak pokazuje ten rysunek, wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów jest bardzo podobny, zarówno w czytaniu, jak i matematyce. Systemy edukacyjne, w których wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki jest największy, to Bułgaria, Węgry i Słowacja. Współczynniki korelacji są natomiast najniższe we Włoszech, na Cyprze i Malcie.

⁽²⁷⁾ Chociaż perspektywa uczniów i rodziców może się różnić, to w systemach, w których obie zmienne są dostępne, korelacja między odpowiedziami uczniów i rodziców (w systemach edukacyjnych omówionych w niniejszym raporcie) jest wysoka. Nic zatem nie wskazuje na to, by perspektywa uczniów była mniej wiarygodna niż perspektywa ich rodziców. Patrz: dyskusja na temat powiązanych z tym zagadnieniem zastrzeżeń w: Singer, Braun, Chudowsky (2018).

Rysunek I.2.6: Korelacja pomiędzy liczbą książek w domu a wynikami uczniów klasy czwartej w zakresie czytania ze zrozumieniem (2016) i matematyki (2015)

	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Czytanie	0,35	0,30	0,45	0,39	0,32	0,36	0,41	0,25	0,34	□	0,22	□	0,27	0,34	0,47
Matematyka	□	0,31	0,31	0,33	0,32	0,37	0,38	0,29	0,35	0,27	0,22	0,23	□	0,32	0,48
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Czytanie	0,16	0,28	0,39	0,34	0,27	0,33	0,47	0,31	0,36		0,39	0,39	0,29	□	□
Matematyka	□	0,25	□	0,33	0,29	0,25	0,45	0,27	0,36		0,34	0,38	0,31	0,27	0,32

Źródło: IEA, Baza danych z badania PIRLS 2016 oraz TIMSS 2015.

Objaśnienia

Powyżej przedstawiono jedynie systemy edukacji, które uczestniczyły w badaniach PIRLS 2016 oraz TIMSS 2015.

Liczba książek w domu (zmienna ASBG04) jest wyrażona w następujących kategoriach: 1: Brak lub bardzo niewiele (0–10 książek); 2: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jedną półkę (11–25 książek); 3: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jeden regał (26–100 książek); 4: Wystarczająco dużo, aby wypełnić dwa regały (101–200 książek); 5: Wystarczająco dużo, aby wypełnić trzy lub więcej regałów (ponad 200).

Współczynnik korelacji jest miarą statystyczną określającą siłę zależności między wartościami dwóch zmiennych. Wartość współczynnika korelacji mieści się w przedziale od -1,0 do 1,0. Wysokie wartości sygnalizują silną zależność pomiędzy dwiema wybranymi zmiennymi.

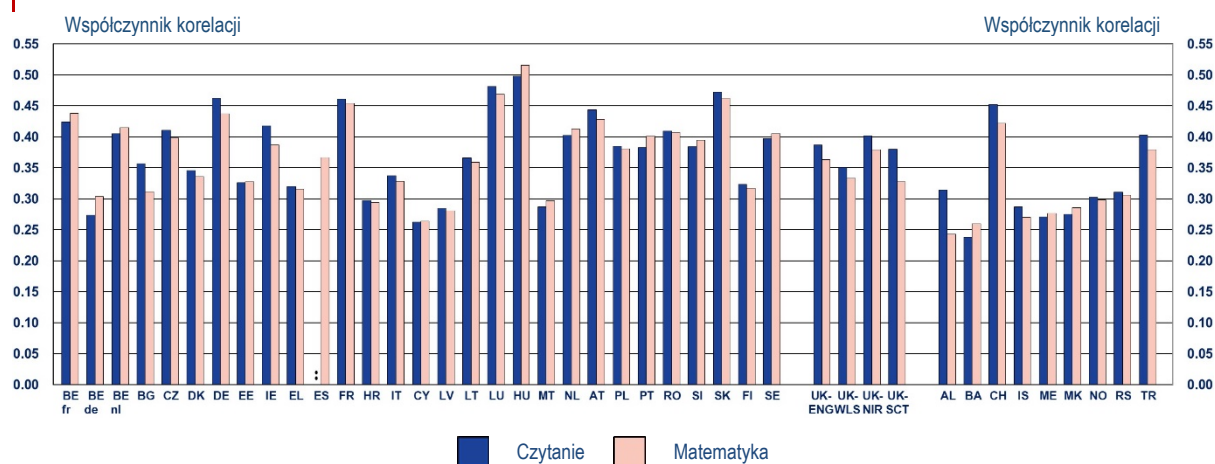
Współczynniki korelacji przedstawione powyżej zostały obliczone na podstawie wszystkich pięciu możliwych zmiennych (wyników uczniów w zakresie czytania). Błędy standardowe zostały przedstawione w tabelach A2 i A3 w Załączniku II.

I.2.2.2. Sprawiedliwość w szkolnictwie średnim

Chociaż baza danych badania PISA 2018 zawiera złożony wskaźnik dotyczący statusu ekonomicznego, społecznego i kulturowego uczniów (ESCS)⁽²⁸⁾, w niniejszym raporcie również w przypadku danych dotyczących szkolnictwa średniego ze względu na większą porównywalność wykorzystano liczbę książek w domu jako przybliżony wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego uczniów. Rysunek I.2.7 przedstawia zatem współczynniki korelacji między wynikami 15-letnich uczniów w zakresie umiejętności czytania i matematyki a liczbą książek w domu, zgodnie z informacjami podanymi przez uczniów. Jak widać na poniższym rysunku, współczynniki korelacji odnoszące się do wyników uczniów w zakresie umiejętności czytania i matematyki są bardzo podobne.

⁽²⁸⁾ Wskaźnik ESCS został skonstruowany przez OECD na podstawie odpowiedzi udzielonych przez uczniów w kwestionariuszu informacyjnym i podsumowuje on informacje na temat wykształcenia rodziców, ich zawodu, posiadania dóbr, liczby książek i zasobów edukacyjnych dostępnych w domu. Uwzględnia on zatem kilka wymiarów statusu społeczno-ekonomicznego, zamiast polegać tylko na jednym wymiarze.

Rysunek I.2.7: Korelacja pomiędzy liczbą książek w domu a wynikami 15-letnich uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem i matematyki, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Czytanie	0,42	0,27	0,41	0,36	0,41	0,35	0,46	0,33	0,42	0,32	0,37	0,46	0,30	0,34	0,26	0,29	0,37	0,48	0,50	0,29	0,40
Matematyka	0,44	0,30	0,41	0,31	0,40	0,34	0,44	0,33	0,39	0,32	0,37	0,45	0,29	0,33	0,26	0,28	0,36	0,47	0,52	0,30	0,41
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Czytanie	0,44	0,39	0,38	0,41	0,38	0,47	0,32	0,40	0,39	0,35	0,40	0,38	0,31	0,24	0,45	0,29	0,27	0,28	0,30	0,31	0,40
Matematyka	0,43	0,38	0,40	0,41	0,39	0,46	0,32	0,40	0,36	0,33	0,38	0,33	0,24	0,26	0,42	0,27	0,28	0,29	0,30	0,31	0,38

Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

Objaśnienia

W każdej edycji badania PISA jedna z głównych dziedzin jest badana szczegółowo, przez co zajmuje prawie dwie trzecie całkowitego czasu badania. Główną dziedziną w 2018 r. było czytanie ze zrozumieniem, matematyka zaś była jedną z dziedzin o mniejszym znaczeniu. Błędy w pomiarach mogą być większe w przypadku dziedzin o mniejszym znaczeniu (jak w przypadku matematyki w badaniu PISA 2018) niż w przypadku dziedzin o większym znaczeniu, ze względu na mniejszą liczbę pytań w kwestionariuszu. Należy to wziąć pod uwagę przy porównywaniu wyników dotyczących poszczególnych dziedzin.

Liczba książek w domu (zmienna ST013Q01TA) jest wyrażona w następujących kategoriach: 1: 0–10 książek; 2: 11–25 książek; 3: 26–100 książek; 4: 101–200 książek; 5: 201–500 książek; 6: ponad 500 książek.

Współczynnik korelacji jest miarą statystyczną określającą siłę zależności między wartościami dwóch zmiennych. Wartość współczynnika korelacji mieści się w przedziale od -1,0 do 1,0. Wysokie wartości sygnalizują silną zależność pomiędzy dwiema wybranymi zmiennymi.

Współczynniki korelacji przedstawione na rysunku zostały obliczone na podstawie wszystkich dziesięciu możliwych zmiennych (wyników osiągnięć uczniów). Błędy standardowe zostały przedstawione w tabelach A4 i A5 w Załączniku II

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: OECD podjęła decyzję o odroczeniu publikacji wyników PISA 2018 w zakresie czytania dla Hiszpanii, zarówno w skali krajowej, jak i regionalnej. Dane z Hiszpanii są zgodne ze standardami technicznymi PISA 2018, jednakże niektóre dane wskazują na mało prawdopodobne zachowanie uczniów podczas udzielania odpowiedzi. W związku z powyższym nie można zapewnić porównywalności wyników Hiszpanii w zakresie czytania ze zrozumieniem.

Podobnie jak w przypadku Rysunku I.2.6, także na Rysunku I.2.7 zachodzi zależność: im wyższy współczynnik korelacji, tym silniejsza jest zależność między wynikami a pochodzeniem uczniów. Zależność ta jest najsilniejsza na Węgrzech, gdzie współczynnik korelacji między wynikami uczniów a liczbą książek w domu wynosi 0,5 lub więcej zarówno w przypadku umiejętności czytania, jak i matematyki. Francuskojęzyczna i Flamandzka Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Francja, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Austria, Rumunia, Słowacja, Szwecja i Szwajcaria również mają współczynniki korelacji na poziomie 0,4 lub wyższym w obu obszarach przedmiotowych. Z drugiej strony w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, Malcie, w Bośni i Hercegowinie, Islandii, Czarnogórze i Północnej Macedonii współczynniki korelacji wynoszą 0,3 lub mniej w obu obszarach przedmiotowych.

Jednoczesne spojrzenie na Rysunki I.2.6 i I.2.7 ujawnia silną zależność między poziomami równości szans w szkolnictwie podstawowym i w szkolnictwie średnim. W systemach edukacyjnych, w których

wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki jest wysoki już na niższych poziomach kształcenia, również w późniejszych latach utrzymuje się on na wysokim poziomie.

I.2.3. Związek pomiędzy włączaniem a sprawiedliwością

W jaki sposób dwa analizowane wymiary równości szans w edukacji są ze sobą powiązane? Niniejszy podrozdział zawiera krótkie omówienie głównych rozwiązań funkcjonujących zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim.

I.2.3.1. Szkolnictwo podstawowe

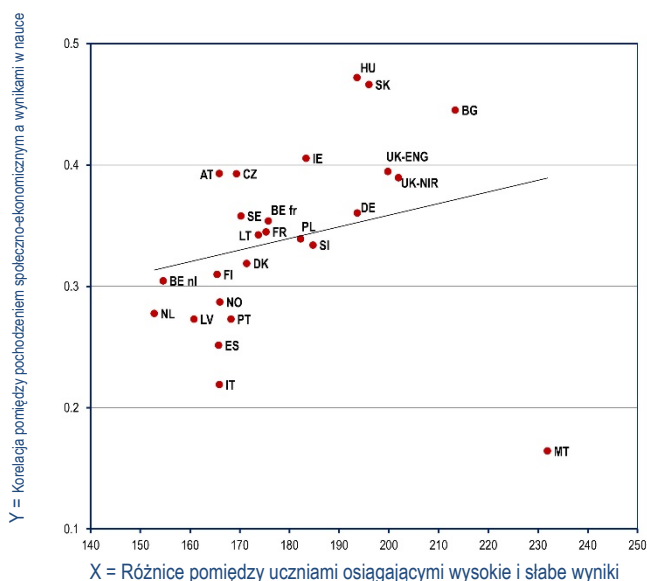
Rysunek I.2.8 przedstawia różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki zestawione razem z współczynnikami korelacji między statusem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich wynikami w nauce w szkole podstawowej. Rysunki ujawniają znaczące różnice między obszarem czytania i obszarem matematyki.

W przypadku umiejętności czytania ze zrozumieniem systemy edukacyjne charakteryzujące się większymi różnicami w osiągnięciach to zarazem te, w których status społeczno-ekonomiczny uczniów ma silniejszy związek z ich osiągnięciami (patrz: Rysunek I.2.8.A). Jedynym wyjątkiem jest Malta, gdzie różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki są znaczne, ale status społeczno-ekonomiczny uczniów nie wydaje się mieć dużego wpływu na osiągnięcia. Choć nie przedstawiono tego na rysunku, nie widać zależności przy porównywaniu odsetka uczniów osiągających słabe wyniki z zakresem wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na ich wyniki w nauce.

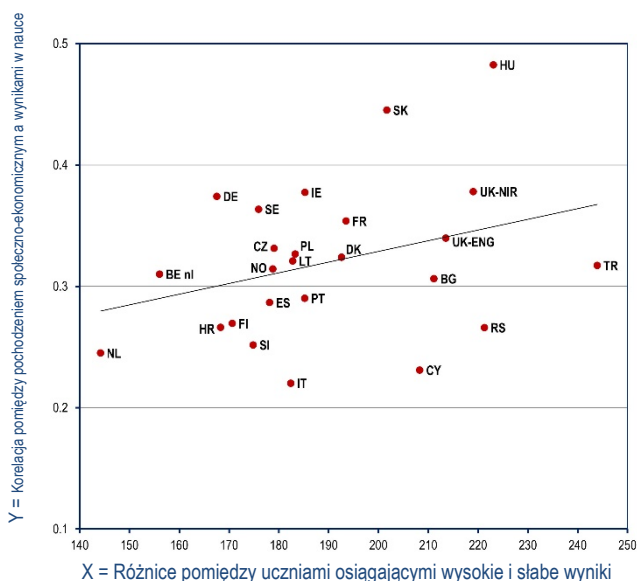
W przypadku matematyki rozproszenie państw na rysunku (patrz: Rysunek I.2.8.B) jest dużo większe, ale widoczna jest pozytywna korelacja między różnicami w osiągnięciach a wpływem środowiska społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów. Jeszcze bardziej zróżnicowany obraz pojawia się, jeśli zastąpimy różnice w osiągnięciach inną zmienną: odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki.

Rysunek I.2.8: Włączanie i sprawiedliwość w zakresie czytania i matematyki w klasie czwartej

I.2.8.A: Czytanie (PIRLS 2016)



I.2.8.B: Matematyka (TIMSS 2015)



Źródło: IEA, Baza danych badania PIRLS 2016 oraz TIMSS 2015.

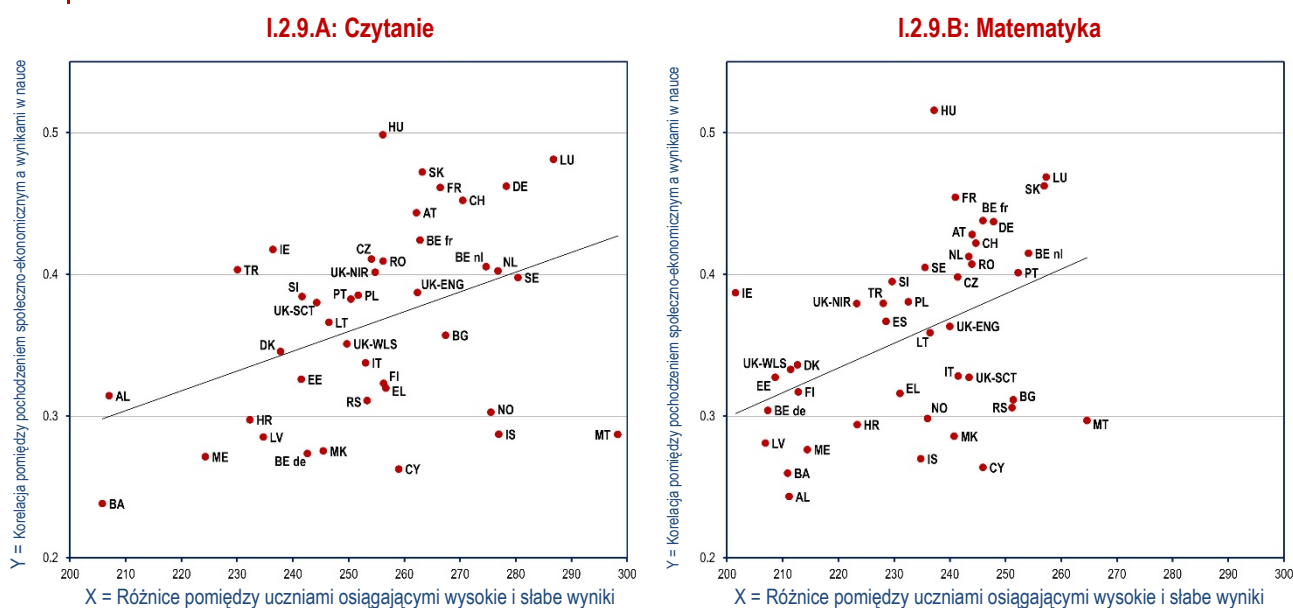
Objaśnienia

Podobnie jak w przypadku Rysunku I.2.6, wyznacznikiem pochodzenia społeczno-ekonomicznego jest liczba książek w domu, zgodnie z informacjami przekazanymi przez uczniów. Patrz również *Objaśnienia* pod Rysunkami I.2.1, I.2.2 i I.2.6.

I.2.3.2. Szkolnictwo średnie

We wskaźnikach dotyczących równości szans, obliczonych na podstawie danych z badania PISA 2018, ponownie pojawia się słaba pozytywna korelacja między różnicą w osiągnięciach a korelacją pochodzenia społeczno-ekonomicznego i wyników (patrz: Rysunek I.2.9). W odróżnieniu od szkolnictwa podstawowego relacja ta jest bardzo podobna w odniesieniu do czytania i do matematyki. Jednak, podobnie jak w przypadku poprzednich wniosków, również na tym poziomie zależność między odsetkiem uczniów osiągających słabe wyniki a wpływem ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki jest mniej wyraźna.

Rysunek I.2.9: Włączenie i sprawiedliwość w zakresie czytania i matematyki w odniesieniu do uczniów 15-letnich, 2018



Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

Objaśnienia

Podobnie jak w przypadku Rysunku I.2.7, wskaźnikiem pochodzenia społeczno-ekonomicznego jest liczba książek w domu. Patrz również *Objaśnienia* pod Rysunkami I.2.3, I.2.4 i I.2.7.

Interesujące jest również porównanie Rysunków I.2.8 i I.2.9 w odniesieniu do systemów edukacyjnych, gdzie dane są dostępne dla obu poziomów kształcenia. Niektóre systemy edukacyjne – w szczególności Węgry i Słowacja – wykazują niezmiennie niski poziom równości szans w różnych wymiarach, różnych obszarach przedmiotowych i na różnych poziomach edukacji. Inne systemy edukacyjne – na przykład Chorwacja i Łotwa – wykazują podobnie stabilne wzorce, ale przy stosunkowo wysokim poziomie równości szans. Niektóre systemy edukacji charakteryzują się jednak znaczną zmiennością w zależności od poziomu kształcenia. Na przykład Wspólnota Flamandzka Belgii i Królestwo Niderlandów należą do systemów najbardziej wyrównujących szanse w różnych obszarach przedmiotowych na poziomie podstawowym, mimo to znajdują się one zarazem wśród systemów o stosunkowo niskim poziomie równości szans w przypadku edukacji na poziomie szkoły średniej. Takie rozwiązania zostaną poddane dalszej analizie w części III niniejszego raportu, po przeanalizowaniu najważniejszych czynników systemowych, które mogą mieć wpływ na różnice w poziomach równości szans.

I.3. KRAJOWE DEFINICJE I STRATEGIE

Główne wnioski

- Władze centralne w prawie wszystkich europejskich systemach edukacyjnych definiują pojęcia związane z równością szans lub odwołują się do nich w oficjalnych dokumentach.
- Ponieważ definicje te różnią się znacznie w poszczególnych systemach edukacyjnych, nie można mówić o jednym lub wspólnym rozumieniu tego pojęcia w całej Europie.
- Inne stosowane terminy obejmują: sprawiedliwość, równość możliwości, równość/nierówność, niekorzystną sytuację, brak dyskryminacji, grupy szczególnie narażone, grupy ryzyka i przedwczesne kończenie nauki.
- Chociaż w wielu systemach edukacyjnych określono kryteria odnoszące się do uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w pewnym stopniu są one zróżnicowane:
 - w niektórych systemach edukacyjnych stosuje się pojęcie „bycia zagrożonym” (np. w przypadku uczniów o pochodzeniu migracyjnym, którzy są zagrożeni wykluczeniem społecznym, lub uczniów niepełnosprawnych czy uczniów, którzy są narażeni na ryzyko porzucenia nauki bądź powtarzania klasy),
 - w innych systemach zwraca się uwagę na uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, kulturowe, etniczne lub rodzinne, podobnie jak położenie geograficzne (np. mieszkanie na obszarach bardzo oddalonych).
- W całej Europie 37 z 42 badanych europejskich systemów edukacyjnych realizuje co najmniej jedną ważną inicjatywę polityczną mającą na celu zwiększanie równości szans w edukacji, zmniejszanie nierówności lub wspieranie uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.
- W 13 systemach edukacyjnych polityka ta może być opisana jako konkretna strategia centralna (w 18 systemach funkcjonuje więcej niż jedna strategia); w wielu innych systemach inicjatywy związane z równością szans w edukacji są częścią szerszej strategii dotyczącej licznych zagadnień z zakresu edukacji.

Niewiele osób zaprzeczy, że równiejsza dystrybucja szans edukacyjnych i korzystniejsze wyniki w nauce są ważne same w sobie, niemniej jednak w praktyce istnieją różnice w rozumieniu tego, co oznacza równość szans w edukacji i co należy zrobić, aby ją zapewnić. Punktem wyjścia niniejszej analizy empirycznej jest zatem zbadanie, czy kwestie związane z równością szans w edukacji znajdują się obecnie w centrum uwagi centralnych władz oświatowych w Europie. Można tego dokonać poprzez analizę danych związanych z dwoma wskaźnikami. Pierwszy z nich koncentruje się na tym, czy kwestie związane z równością szans w edukacji lub powiązane z tym zagadnieniem pojęcia są zdefiniowane lub przywoływane w oficjalnych dokumentach na poziomie władz centralnych. Oznacza to nie tylko, że władze centralne zwracają uwagę na te kwestie, lecz również pokazuje, jak te pojęcia są rozumiane w każdym systemie edukacji. Drugi wskaźnik informuje, czy europejskie władze oświatowe wprowadziły jakiegokolwiek centralne inicjatywy polityczne, takie jak krajowa strategia na rzecz stworzenia bardziej sprawiedliwego systemu edukacji. Jednakże ze względu na ograniczenia związane z objętością niniejszego raportu można w nim przedstawić tylko kilka takich inicjatyw.

Należy jednak podkreślić, że nie ma bezpośredniego związku między istnieniem oficjalnej definicji lub odniesień do pojęć związanych z równością szans w dokumentach urzędowych a znaczeniem, jakie tym kwestiom przypisują władze centralne. Choć może to oznaczać, że władze oświatowe poświęciły tym zagadnieniom zarówno czas, jak i zasoby, to jednak nie wynika z tego automatycznie, że kwestie te stały się priorytetem. Ustalenie, czy tak jest, zależy od wielu dodatkowych czynników (np. liczby powiązanych z danymi dokumentami programów, ich budżetu, zakresu, czasu trwania itd.), a także od umiejscowienia polityki równościowej w stosunku do innych obszarów polityki, które nie są omawiane w niniejszym raporcie.

Niemniej jednak można założyć, że zawarte w oficjalnych dokumentach formalne definicje lub odniesienia do pojęć związanych z równością szans oznaczają, że władze oświatowe są w pewnym stopniu świadome tych problemów i próbują je rozwiązać.

Podsumowując, niniejszy rozdział analizuje, które systemy edukacyjne posiadają:

- w swoich oficjalnych centralnych dokumentach definicje lub odniesienia do pojęć związanych z równością szans,
- opracowane strategie (lub podobne działania polityczne) mające na celu rozwiązanie problemów związanych z równością szans.

W obu przypadkach w niniejszym raporcie przedstawiono przykłady z europejskich systemów edukacyjnych.

I.3.1. Co oznacza równość szans w edukacji i którzy uczniowie znajdują się w niekorzystnej sytuacji: oficjalne definicje

Chociaż niewiele systemów edukacyjnych podaje wprost oficjalną definicję równości szans w edukacji lub związanych z nią pojęć, prawie wszystkie stosują ogólne stwierdzenia odnoszące się do jednego lub kilku z tych terminów w oficjalnych dokumentach lub wytycznych dotyczących polityki. Zapisy te ujawniają, w jaki sposób takie pojęcia są rozumiane przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Nie jest zaskoczeniem, że istnieje duża różnorodność w podejściu władz europejskich do tych zagadnień. Pięć systemów edukacyjnych (Dania, Malta, Królestwo Niderlandów, Słowenia i Szwecja) odnosi się do równości szans, ale nie stosuje odwołań do niekorzystnej sytuacji, podczas gdy w przypadku innych systemów edukacyjnych (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Irlandia, Włochy, Węgry, Rumunia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) jest odwrotnie, to znaczy: odnoszą się one do niekorzystnej sytuacji edukacyjnej, ale w dokumentach brakuje odwołań do równych szans w edukacji. Kilka systemów, a mianowicie Hiszpania, Łotwa, Litwa, Austria, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Czarnogóra i Serbia, zdefiniowało oba pojęcia.

Rysunek I.3.1 przedstawia, które kraje i systemy edukacyjne definiują lub odnoszą się do równości szans w edukacji i/lub uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

W szczególności władze oświatowe w 12 systemach edukacyjnych wskazały, że opracowały cel lub definicję dotyczące równości szans w edukacji. Na przykład:

W **Danii** jednym z celów dla szkół publicznych jest zredukowanie znaczenia wpływu pochodzenia społecznego na wyniki w nauce ⁽²⁹⁾.

W **Estonii** równość w edukacji postrzegana jest jako zapewnianie wszystkim uczniom równego dostępu do edukacji proporcjonalnie do ich możliwości ⁽³⁰⁾.

Na **Malcie** pojęcie równości szans w edukacji odnosi się do koncepcji sprawiedliwości, która oznacza przykładanie takiego samego znaczenia do edukacji każdego ucznia ⁽³¹⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** używa się wzajemnie powiązanych terminów „nierówność szans w edukacji” i „różnice w poziomie wykształcenia”. Inicjatywa Scottish Attainment Challenge ma na celu podniesienie poziomu wykształcenia dzieci i młodzieży mieszkających na obszarach defaworyzowanych w celu zlikwidowania nierówności szans w edukacji. Ma to być osiągnięte poprzez zapewnienie każdemu dziecku takich samych możliwości osiągnięcia sukcesu w nauce, ze szczególnym naciskiem na zlikwidowanie różnic w poziomie wykształcenia wynikających z ubóstwa ⁽³²⁾.

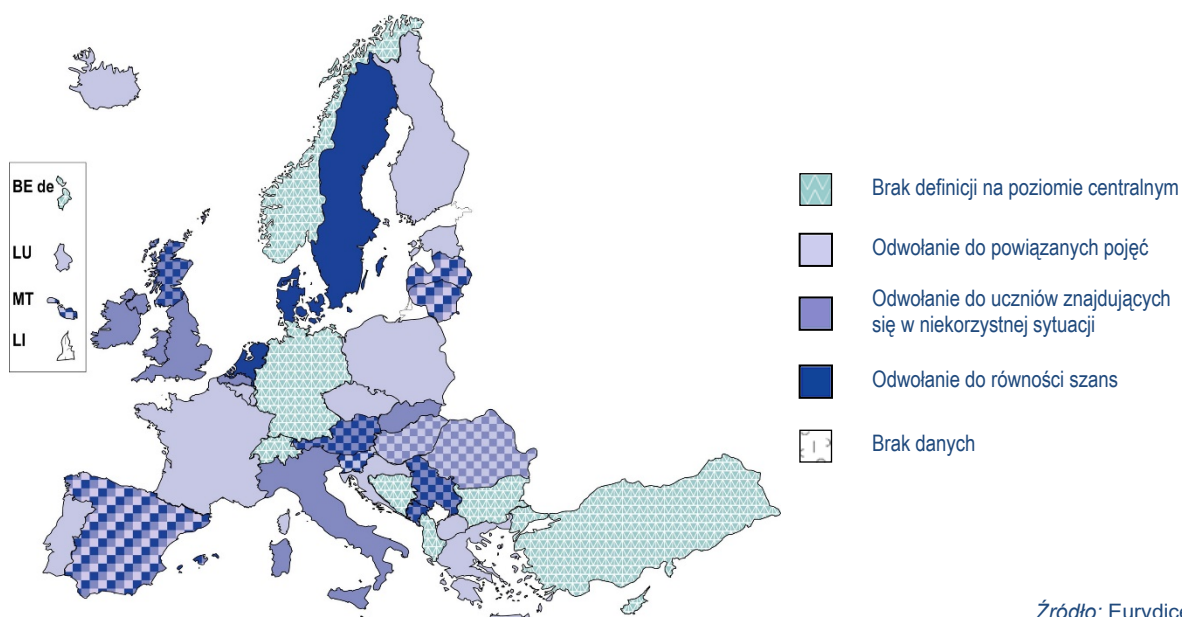
⁽²⁹⁾ *Om nationale mål*, 10.01.2020, bit.ly/3h7DNYR.

⁽³⁰⁾ www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf.

⁽³¹⁾ *A Policy on Inclusive Education in Schools. Route to Quality Inclusion*, (2019), education.gov.mt/inclusion/Documents/MEDE_Inclusion_Policy_Sep2019web.pdf.

⁽³²⁾ *Pupil attainment: closing the gap*, www.gov.scot/policies/schools/pupil-attainment/ oraz Scottish Attainment Challenge (2021), bit.ly/3dtS3zR.

Rysunek I.3.1: Systemy edukacji, które definiują lub odnoszą się do pojęć „równych szans”, „uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji” lub innych powiązanych z nimi zagadnień w edukacji, 2018/19



Źródło: Eurydice.

Przykłady te wyraźnie pokazują, że do kwestii równych szans w edukacji można podchodzić na różne sposoby, począwszy od przypisania takiego samego znaczenia edukacji każdego ucznia (Malta), poprzez zapewnianie równych szans w odniesieniu do możliwości uczniów (Estonia), a skończywszy na łagodzeniu skutków wpływu środowiska społeczno-ekonomicznego na efekty kształcenia (Dania, Zjednoczone Królestwo – Szkocja).

Definicje lub odniesienia do uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji są nieco bardziej powszechne (16 krajów) (patrz: Rysunek I.3.1). Definicje krajowe są zróżnicowane i mogą zawierać m.in. kryteria geograficzne, społeczno-ekonomiczne, dotyczące tożsamości etnicznej. Niektóre systemy edukacji określają szczegółowo kryteria identyfikacji uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, podczas gdy inne formułują bardziej ogólne stwierdzenia. Podobnie jak w przypadku równości szans w edukacji, termin „uczeń znajdujący się w niekorzystnej sytuacji” odnosi się czasem także do uczniów niepełnosprawnych. Chociaż niepełnosprawność nie wchodzi w zakres tematyczny niniejszego raportu, aby uniknąć wypaczeń, w podanych poniżej przykładach zachowano odniesienia do niepełnosprawności.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** definicja obejmuje różne kryteria odnoszące się do pochodzenia społecznego: niski poziom kapitału kulturowego (matka nie posiada kwalifikacji na poziomie ISCED3), kapitału językowego (w domu mówi się w innym języku niż flamandzki), kapitału ekonomicznego (uczeń otrzymuje stypendium socjalne) i kapitału społecznego (uczeń mieszka w dzielnicy, gdzie często spotyka się zjawisko powtarzania klasy) ⁽³³⁾.

W **Hiszpanii** uczniowie defaworyzowani to osoby znajdujące się w niekorzystnej sytuacji, czy to społecznej, ekonomicznej, kulturowej, etnicznej, czy geograficznej (tj. mieszkające na obszarze wiejskim) ⁽³⁴⁾.

Na **Litwie** grupy zagrożone wykluczeniem społecznym, takie jak imigranci i dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mające trudności z integracją z resztą uczniów, uznaje się za osoby znajdujące się w niekorzystnej sytuacji ⁽³⁵⁾.

W **Rumunii** funkcjonuje pojęcie uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym, określanych jako uczniowie zagrożeni przedwczesnym zakończeniem nauki lub powtórzeniem klasy. Uczniowie najbardziej zagrożeni niepowodzeniem pochodzą ze środowisk wiejskich, środowisk o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, są to również dzieci romskie oraz uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

⁽³³⁾ bit.ly/3648oHq oraz bit.ly/3w8CNI7.

⁽³⁴⁾ www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886.

⁽³⁵⁾ bit.ly/3jvJGaw.

Na **Słowacji** niekorzystna sytuacja uczniów związana jest ze środowiskiem, które ze względu na uwarunkowania społeczne, rodzinne, ekonomiczne i kulturowe nie sprzyja w wystarczającym stopniu rozwojowi zdolności umysłowych i emocjonalnych uczniów, nie wspiera ich socjalizacji ani nie dostarcza im odpowiednich bodźców do rozwoju osobistego ⁽³⁶⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie** uprawnienie do korzystania z darmowych posiłków w szkole stanowi przesłankę do zidentyfikowania uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ⁽³⁷⁾.

W **Serbii** używa się terminu „grupy zagrożone”, który odnosi się do kilku kategorii, w tym do dzieci pochodzących z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej lub niepełnych rodzin, ale także do dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej. Odnosi się to również do dzieci należących do mniejszości romskiej, dzieci niepełnosprawnych, cierpiących na choroby przewlekłe, uchodźców lub przesiedleńców ⁽³⁸⁾.

Chociaż nie jest możliwe sporządzenie jednolitej listy kryteriów będących wyznacznikiem niekorzystnej sytuacji uczniów, powyższe przykłady pokazują, że w przypadku niektórych kategorii uczniów istnieje większe prawdopodobieństwo, że zostaną oni zakwalifikowani jako uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji. Dotyczy to w szczególności uczniów pochodzących z mniej zamożnych rodzin, a w mniejszym stopniu dzieci migrantów i mniejszości etnicznych oraz dzieci romskich.

Łącznie 18 systemów edukacyjnych wskazało, że stosują definicję, która nie odnosi się konkretnie ani do równości szans w edukacji, ani do uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, ale odnosi się do pojęć z nimi powiązanych. Edukacja specjalna lub edukacja włączająca nie wchodzi w zakres niniejszego raportu, ale ze względu na fakt, że nakładają się one na pojęcie nierówności edukacyjnych, niekiedy oficjalne definicje dotyczące powiązanych ze sobą zagadnień pokrywają się, co uniemożliwia ich rozdzielenie. Na przykład:

W **Grecji** edukacja włączająca odnosi się do podejścia edukacyjnego, które uwzględnia niejednorodny charakter populacji uczniów, mając na celu usunięcie barier w nauce i zapewnienie równego dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych ⁽³⁹⁾.

We **Włoszech** specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się nie tylko do potrzeb uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo, ale także do potrzeb uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ze względu na status społeczno-ekonomiczny, językowy lub pochodzenie kulturowe ⁽⁴⁰⁾.

Ogólnie rzecz biorąc, jak pokazuje Rysunek I.3.1, większość krajów posiada pewne oficjalne, funkcjonujące na szczeblu centralnym definicje lub odniesienia do równości szans w edukacji lub związanych z tym zagadnieniem pojęć. Tylko nieliczne systemy edukacyjne nie stosują takich definicji: Bułgaria, Niemcy, Cypr, Szwajcaria, Albania, Bośnia i Hercegowina, Norwegia i Turcja. Oczywiście nie wyklucza to istnienia odpowiednich definicji lub odniesień do tych pojęć na niższych szczeblach władz edukacyjnych, które nie są tu omawiane.

I.3.2. Inicjatywy polityczne mające na celu wspieranie równości szans w edukacji

Biorąc pod uwagę fakt, że większość systemów edukacyjnych w oficjalnych dokumentach odnosi się do koncepcji związanych z równością szans, logiczne jest założenie, że podjęto także inicjatywy polityczne w tym zakresie. Oczywiście istnieją różne rodzaje inicjatyw opracowanych, przyjętych i wdrożonych na różnych poziomach. Aby zapewnić porównywalność na szczeblu międzynarodowym, w niniejszym raporcie przeanalizowano jedynie najważniejsze centralne inicjatywy polityczne, takie jak strategie i plany działania, które obowiązywały w roku szkolnym 2018/19 ⁽⁴¹⁾. Wiele z tych kierunków polityki

⁽³⁶⁾ www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102.html.

⁽³⁷⁾ R. Long, P. Bolton (2015), *Support for Disadvantaged Children in Education in England*, „Briefing Paper”, researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07061/SN07061.pdf.

⁽³⁸⁾ Закон о ученичком и студентском стандарду (2010), bit.ly/3qDYLIP.

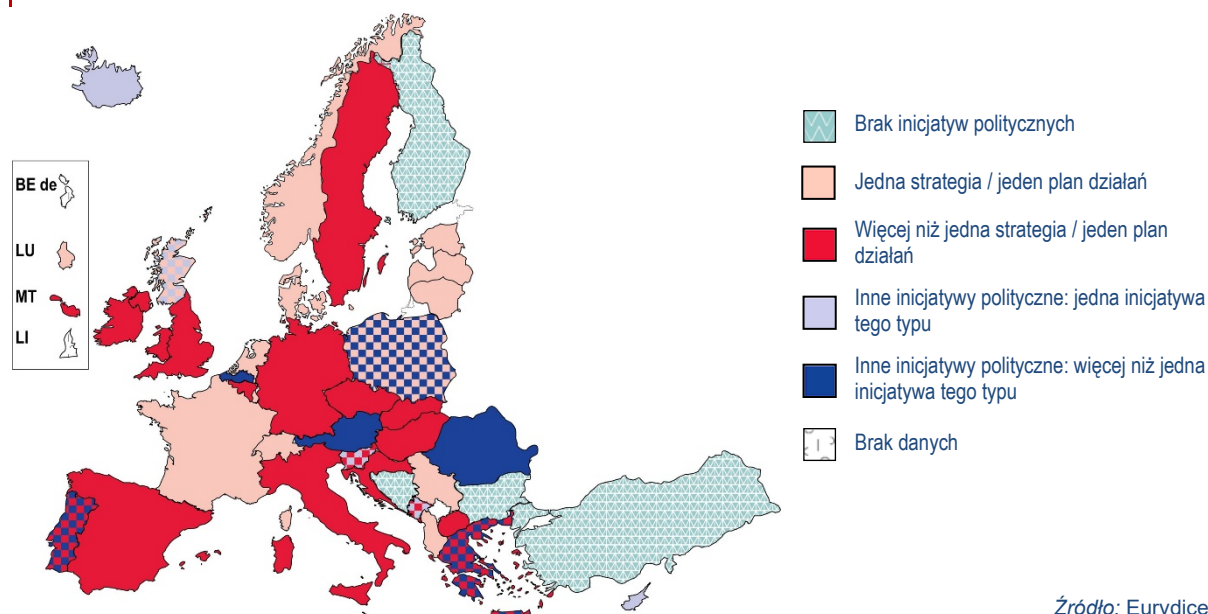
⁽³⁹⁾ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ (2018), bit.ly/3hkd1ID.

⁽⁴⁰⁾ *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (2012), www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf.

⁽⁴¹⁾ Pod pojęciem centralnej strategii/planu działania rozumie się tu strategię/plan działania określony w oficjalnych dokumentach

dotyczy takich zagadnień jak słabe osiągnięcia lub słabe wyniki uczniów oraz ma na celu zmniejszenie liczby osób przedwcześnie kończących edukację lub szkolenie bądź nieposiadających formalnych kwalifikacji. Celem tych działań jest również ograniczenie zjawiska powtarzania klasy, a także zapewnienie uczniom bardziej zróżnicowanego nauczania lub lepszego doradztwa i poradnictwa.

Rysunek I.3.2: Centralne strategie i inicjatywy polityczne w zakresie równości szans w edukacji, 2018/19



Źródło: Eurydice.

Zdecydowana większość krajów europejskich zgłosiła realizację co najmniej jednej inicjatywy politycznej na szczeblu krajowym, która zajmuje się kwestiami związanymi z równością szans w edukacji. W 13 systemach edukacyjnych (Dania, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Polska, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Albania, Szwajcaria, Norwegia i Serbia) obowiązuje obecnie jedna krajowa strategia lub jeden plan działania, a w kolejnych 18 systemach istnieje więcej niż jedna taka inicjatywa (Francuskojęzyczna Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Chorwacja, Włochy, Węgry, Malta, Portugalia, Słowacja, Szwecja, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna, Czarnogóra i Północna Macedonia). Cypr i Islandia poinformowały, że nie realizują krajowej strategii lub planu działania, ale posiadają porównywalną inicjatywę polityczną dotyczącą kwestii związanych z równością szans w edukacji. Podobnie Belgia (Wspólnota Flamandzka), Austria i Rumunia zgłosiły, że realizują więcej niż jedną inicjatywę polityczną, chociaż nie są one nazywane strategiami lub planami działania. W kilku systemach edukacyjnych współistnieją różne strategie lub plany działania i inne inicjatywy związane z równością szans w edukacji: należą do nich Grecja, Polska, Portugalia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Czarnogóra. Łącznie znacząca inicjatywa polityczna w obszarze równości szans w edukacji jest obecnie realizowana aż w 37 systemach edukacyjnych.

Fakt, że tak wiele krajów europejskich poinformowało o realizacji znaczących inicjatyw politycznych związanych z kwestią równości szans w edukacji, niekoniecznie oznacza, że tematyka ta stanowi priorytet w zakresie polityk publicznych. Polityki związane z równością szans w edukacji są często tylko jednym z wymiarów krajowej strategii lub planu działania o szerszym zakresie. Wynika to częściowo z faktu, że równość szans w edukacji jest problemem, który dotyczy wielu wymiarów praktyki edukacyjnej. Dlatego też działania, które mogły zostać pierwotnie opracowane z innych powodów, mogą mieć wpływ na kwestie związane z równością szans w edukacji, a zatem wchodzą w zakres niniejszego raportu. W związku z tym liczba wspomnianych w tym miejscu i przedstawionych na Rysunku I.3.2

politycznych wydawanych przez centralne władze na szczeblu krajowym lub regionalnym. Opisuje on konkretne cele, które należy osiągnąć i/lub szczegółowe kroki bądź działania, które należy podjąć w danym czasie, aby osiągnąć pożądaną cel.

centralnych strategii, planów działania itp. jest zawyżona – w tym sensie, że nie wszystkie z nich dotyczą wyłącznie lub przede wszystkim zagadnienia równości szans w edukacji. Odzwierciedlają to poniższe przykłady.

W 2010 r. **Niemcy** przyjęły strategię wsparcia uczniów osiągających słabe wyniki w nauce, która odnosi się do szkolnictwa podstawowego, szkół średnich I stopnia oraz kształcenia zawodowego i szkoleń. Ta wciąż obowiązująca strategia ma na celu zmniejszenie liczby uczniów, którzy nie osiągają minimalnego poziomu kompetencji, oraz zwiększenie odsetka uczniów kończących szkołę z uzyskanymi formalnymi kwalifikacjami. Opracowano wiele konkretnych działań w ramach tej strategii, począwszy od indywidualnego wsparcia uczniów (szczególnie uczniów ze środowisk migracyjnych) i wspierania dłuższych okresów nauki, po doskonalenie zawodowe nauczycieli i poprawę jakości poradnictwa zawodowego. Ponadto strategia ta promuje rozszerzenie i rozwój całodziennego oferty szkolnej, w celu zrekompensowania ewentualnej niekorzystnej sytuacji edukacyjnej wynikającej z braku wsparcia udzielanego uczniom w domu ⁽⁴²⁾.

Comunidad Foral de Navarra (**Hiszpania**), strategiczny plan na rzecz zwrócenia uwagi na różnorodność, ma na celu zróżnicowanie populacji szkół, tak aby uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji byli bardziej równomiernie rozmieszczeni w szkołach. Konkretnie działania obejmują mapowanie sposobów, w jakie szkoły radzą sobie z różnorodnością, opracowanie lub zmianę ram prawnych, które zapewniają stałą dbałość o różnorodność oraz działania mające na celu podniesienie świadomości na temat integracji i różnorodności.

W **Luksemburgu** wprowadzana jest obecnie szersza reforma mająca zastosowanie do wszystkich poziomów edukacji, która prawdopodobnie wpłynie na wyniki uczniów, a tym samym na poziom nierówności w zakresie możliwości edukacyjnych i efektów kształcenia. Tworzenie nowych szkół międzynarodowych i szkół europejskich umożliwi większy wybór szkół. Oczekuje się, że zapewni to uczniom więcej możliwości niż trójjęzyczny program nauczania szkół publicznych, który jest zbyt obciążający i w niektórych przypadkach stanowi przeszkodę w osiąganiu celów edukacyjnych. Obniżenie liczby uczniów powtarzających klasę jest również jednym z celów strategii w zakresie przeciwdziałania nierównościom. Oczekuje się, że w tym zakresie pomoże szereg działań. Po pierwsze, wprowadzono dwuletnie cykle nauczania, które dają uczniom więcej czasu i elastyczności w osiąganiu ustalonych poziomów kompetencji. Po drugie, większe zróżnicowanie w nauczaniu pozwoli na zaspokojenie indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Po trzecie, zachęca się do rozwoju kompetencji językowych i wczesnego uczenia się języków w sposób nieformalny i poprzez zabawę. Po czwarte, w szkołach średnich I stopnia uczniowie mogą uczyć się języków obcych i matematyki na jednym z dwóch różnych poziomów, co pomaga im uniknąć powtarzania klasy, jeśli nie będą mogli ukończyć nauki na wyższym poziomie. Strategia przewiduje reformy również w innych obszarach. Krótko mówiąc, poprawia się przepływ uczniów między klasycznymi i ogólnymi ścieżkami kształcenia na poziomie szkoły średniej, oferuje się uczniom większy zakres poradnictwa, aby pomóc im w wyborze odpowiednich kwalifikacji, zwiększa się autonomię szkoły, centralizuje się alokację środków przeznaczonych dla uczniów, która ma być oparta na wskaźnikach podlegających przeglądowi co trzy lata ⁽⁴³⁾.

Węgry realizują więcej niż jedną strategię krajową dotyczącą równości szans w edukacji, obejmują one różne aspekty tej kwestii. Jeśli chodzi o wybór szkół, od 2017 r. utworzono nowe okręgowe urzędy ds. szkół, które mogą doradzać władzom oświatowym w sprawie zmiany rejonizacji, tak aby zminimalizować nierównomierną dystrybucję uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej. Po drugie, wprowadzono obowiązek edukacji przedszkolnej od 3 roku życia (wcześniej obowiązujące prawo obejmowało dzieci w wieku lat 5). Po trzecie, opracowano system wczesnego ostrzegania w celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki szkolnej. Wskaźniki stosowane w nim obejmują absencję, powtarzanie klasy, słabe wyniki w nauce, ale także czynniki społeczne, takie jak posiadanie statusu uchodźcy, prawo do zasiłku na dziecko i umieszczenie w rodzinie zastępczej. Jeżeli 50% lub więcej uczniów w klasach 6., 8. i 10. nie osiągnie wymaganych minimalnych wyników w nauce, szkoła jest zobowiązana do zwrócenia się o dodatkowe wsparcie do władz oświatowych w celu przeciwdziałania problemom związanym ze słabym poziomem wyników i przedwczesnym kończeniem nauki ⁽⁴⁴⁾.

W **Królestwie Niderlandów** strategia *Porozumienie na rzecz równości 2016* ma na celu zwiększenie przepływu uczniów między ścieżkami edukacyjnymi i odroczenie wyboru ścieżek kształcenia do czasu, gdy uczniowie są starsi. W tym celu realizowany jest obecnie program pilotażowy z udziałem 12 Szkół dla Młodzieży. W jego ramach uczniowie w wieku od 10 do 14 lat uczą się w szkołach, które obejmują ostatnie lata edukacji podstawowej i pierwsze lata szkoły średniej. Uczniowie mogą więc poczekać do ukończenia 14 lat (zamiast 12 lat, co jest zwyczajową granicą wieku), aby zdecydować, który typ szkoły średniej najbardziej im odpowiada. Strategia przewiduje również wsparcie finansowe dla szkół, których uczniowie znajdują się w niekorzystnej sytuacji, lub dla szkół, w których istnieje większe prawdopodobieństwo, że uczniowie będą osiągać słabsze wyniki. Szkoły mogą zdecydować, jak spożytkować to dodatkowe wsparcie finansowe, aby pomóc uczniom ⁽⁴⁵⁾.

⁽⁴²⁾ *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler* (2010), bit.ly/3612NSb.

⁽⁴³⁾ *Accord de coalition 2018–2023*, bit.ly/3h8VhLn.

⁽⁴⁴⁾ bit.ly/3jtZMl6 oraz bit.ly/3610oXu.

⁽⁴⁵⁾ Gelijke Kansen Alliantie, www.gelijke-kansen.nl.

W Rumunii funkcjonuje *Rumuńska Strategia na rzecz Ograniczenia Zjawiska Przedwczesnego Kończenia Nauki*, opublikowana w 2014 r. i skierowana do uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym, w tym dzieci romskich, dzieci mieszkających na obszarach wiejskich, a także dzieci posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Wśród przewidzianych działań znajdują się środki mające na celu poprawę jakości nauczania, programy drugiej szansy i programy pozalekcyjne, jak również środki wsparcia społecznego i finansowego ⁽⁴⁶⁾.

Krajowe strategie i inne znaczące inicjatywy polityczne często zawierają konkretne cele, które pomagają władzom oświatowym ocenić skuteczność realizowanych działań. W tym przypadku w prawie połowie systemów edukacji objętych niniejszym raportem określono konkretne cele, chociaż nie we wszystkich przypadkach wskazano konkretne wskaźniki lub poziomy odniesienia. Wśród wyżej omówionych przykładów jedynie Niemcy, Portugalia, Węgry i Rumunia zdefiniowały konkretne cele, a tylko Węgry i Rumunia wskazały poziomy odniesienia. Co ciekawe, wspomniane poziomy odniesienia dotyczą odsetka osób przedwcześnie kończących naukę.

Celem strategii **w Niemczech** jest „znaczące zmniejszenie liczby uczniów, którzy do końca nauki szkolnej nie osiągną minimalnego poziomu kompetencji” ⁽⁴⁷⁾. Strategia ta jest powiązana z inną inicjatywą polityczną, podjętą w 2007 r., dotyczącą kwalifikacji (*Aufstieg durch Bildung*), która miała na celu zmniejszenie o połowę liczby uczniów kończących szkołę bez uzyskania kwalifikacji.

W **Portugali** Narodowy Program Promowania Sukcesu Szkolnego na rok 2016 ma na celu zmniejszenie o połowę liczby uczniów powtarzających klasę i przedwcześnie kończących naukę ⁽⁴⁸⁾.

Na **Węgrzech** różne strategie mają na celu zmniejszenie odsetka uczniów opuszczających szkołę bez uzyskania kwalifikacji, do 10% populacji uczniów ⁽⁴⁹⁾.

Rumuńska strategia ma na celu zmniejszenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę do 11,3% całej populacji uczniów do roku 2020 ⁽⁵⁰⁾. Jest to specyficzny dla tego kraju cel w zakresie poziomu odniesienia UE 2020 w dziedzinie edukacji i przedwczesnego kończenia nauki. Jest on ważny ze względu na duże różnice, na przykład między osobami w wieku 18–24 lat pochodzącymi z miast i ze wsi (9% w porównaniu z 26% osób przedwcześnie kończących naukę).

⁽⁴⁶⁾ *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România* (2015), bit.ly/2UiVklG.

⁽⁴⁷⁾ *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler* (2010), bit.ly/3612NSb.

⁽⁴⁸⁾ Resolução do Conselho de Ministros n.º23/2016, bit.ly/2UcMnn4.

⁽⁴⁹⁾ nit.hu/cqi_bin/nit_doc.cgi?docid=172340.275554 oraz romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/.

⁽⁵⁰⁾ *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România* (2015), bit.ly/2UiVklG.

CZĘŚĆ II

Cechy systemów edukacji

II.1. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ECEC).....	59
II.1.1. Poprawa dostępu do ECEC.....	60
II.1.2. Jakość usług świadczonych w ramach ECEC	63
II.1.3. Uczestnictwo w ECEC – dane z badania PISA	64
II.2. Finansowanie edukacji szkolnej.....	69
II.2.1. Finansowanie publiczne na ucznia.....	72
II.2.2. Finansowanie publiczne a prywatne.....	73
II.3. Zróżnicowanie i typy szkół.....	75
II.3.1. Zróżnicowanie na sektor publiczny/prywatny	76
II.3.2. Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania.....	79
II.3.3. Zróżnicowanie strukturalne.....	82
II.4. Polityki w zakresie wyboru szkoły.....	85
II.4.1. Swobodny wybór szkoły a rejonizacja.....	87
II.4.2. Wybór szkoły i różne typy szkół.....	91
II.4.3. Wybór szkoły i przekazywanie informacji	94
II.4.4. Polityka w zakresie wyboru szkoły – przegląd.....	96
II.5. Polityka w zakresie przyjmowania uczniów do szkół.....	99
II.5.1. Główne podejścia polityczne do kwestii przyjmowania uczniów do szkół.....	101
II.5.2. Kto określa kryteria i procedury rekrutacyjne?.....	105
II.5.3. Kryteria rekrutacyjne najczęściej wymieniane przez władze centralne	108
II.5.4. Praktyki rekrutacyjne – dane z badania PISA	117
II.6. Dzielanie uczniów na różne ścieżki kształcenia	125
II.6.1. Wiek, kiedy dokonywany jest pierwszy podział uczniów na różne ścieżki kształcenia.....	126
II.6.2. Liczba ścieżek i stopień ich zróżnicowania	128
II.6.3. Wielkość i ukierunkowanie sektora zawodowego	129
II.6.4. Procedury selekcji.....	130
II.6.5. Przenikanie się ścieżek kształcenia	133
II.6.6. Dzielanie uczniów na ścieżki przedmiotowe	135
II.6.7. Dzielanie uczniów na różne ścieżki kształcenia: Różnice i podobieństwa pomiędzy systemami.....	138
II.7. Powtarzanie klasy	141
II.7.1. Wskaźniki powtarzania klasy	143
II.7.2. Gdzie i kiedy dozwolone jest powtarzanie klasy?	144
II.7.3. Kto decyduje, czy uczeń powinien powtórzyć klasę?.....	147
II.7.4. Mechanizmy unikania powtarzania klasy	149
II.8. Autonomia szkoły	151
II.8.1. Autonomia szkoły w zarządzaniu zasobami ludzkimi	153
II.8.2. Autonomia szkół w zakresie wykorzystania funduszy publicznych	154

II.8.3. Autonomia szkół w zakresie określania treści i procesów kształcenia	155
II.8.4. Różnice w zakresie autonomii szkół pomiędzy poziomami ISCED oraz typami placówek	157
II.9. Rozliczalność szkół.....	159
II.9.1. Egzaminacje krajowe w zakresie poświadczania kwalifikacji oraz inne testy krajowe	162
II.9.2. Ewaluacja zewnętrzna szkoły.....	167
II.10. Wsparcie dla szkół defaworyzowanych	173
II.10.1. Centralne działania mające na celu zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej szkół	175
II.10.2. Nauczyciele w szkołach defaworyzowanych: wyzwania i zachęty	178
II.10.3. Dodatkowe finansowanie i pozafinansowe wsparcie dla szkół defaworyzowanych	182
II.11. Wsparcie uczniów osiągających słabe wyniki w nauce	187
II.11.1. Działania wynikające z polityki mające na celu wspieranie uczniów osiągających słabe wyniki w nauce	190
II.11.2. Faktyczne wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w nauce.....	194
II.12. Możliwości uczenia się	199
II.12.1. Czas nauczania przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia	201
II.12.2. Dodatkowe pozalekcyjne zajęcia szkolne	204
II.12.3. Długie wakacje szkolne i dodatkowe zajęcia prowadzone w szkołach	207

II.1. WCZESNA EDUKACJA I OPIEKA NAD DZIECKIEM (ECEC)

Główne wnioski

- Wyniki badań pokazują, że udział dzieci w ECEC jest korzystny dla ich ogólnego rozwoju, w szczególności w odniesieniu do ich wyników w nauce. Jest to niezmiernie ważne w przypadku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. W ostatnich latach w całej Europie wprowadzono wiele zmian w zakresie polityki, mających na celu zapewnienie lepszego dostępu do wysokiej jakości usług z zakresu ECEC.
- Niemniej jednak dane z badań EU-SILC i PISA 2018 pokazują, że dzieci pochodzące z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji rzadziej uczestniczą w ECEC. Polityka na rzecz poprawy równego dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem obejmuje rozszerzenie tego dostępu (zarówno powszechnego, jak i ukierunkowanego do konkretnych grup), a także poprawę jakości świadczonych usług, na przykład poprzez zatrudnianie dobrze wykwalifikowanego personelu. Inne ważne działania dotyczą konkretnych wyzwań, przed którymi stoją rodziny znajdujące się w niekorzystnej sytuacji, takich jak koszty, bariery kulturowe i językowe oraz brak odpowiednich informacji.
- Większość systemów europejskich wdrożyła wiele ukierunkowanych działań; czasem są to składowe działania dotyczących powszechnego dostępu, a czasem są to działania samodzielne. Często mają one na celu poprawę dostępności usług ECEC (np. pierwszeństwo przyjęcia) i ich przystępności cenowej (np. obniżenie opłat). Wysoko wykwalifikowany personel (posiadający wykształcenie na poziomie licencjackim lub wyższym) nie jest jednak jeszcze powszechny we wszystkich systemach.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ang. *Early Childhood Education and Care*; ECEC) to etap poprzedzający kształcenie na poziomie podstawowym. Zazwyczaj obejmuje okres od urodzenia do 6 roku życia (lub do wieku rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej) i jest przypisany do poziomu ISCED 0. Coraz częściej uważa się, że wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem stanowi podstawę kształcenia i szkolenia przez całe życie i staje się ona integralną częścią systemów edukacyjnych. Została ona również uznana za ważne narzędzie służące zwiększaniu równości szans w edukacji⁽⁵¹⁾. W maju 2019 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła *Zalecenie w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem*⁽⁵²⁾. W *Zaleceniu* stwierdza się, że uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece jest korzystne dla wszystkich dzieci, a zwłaszcza dla tych pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Etap ten pomaga również zapobiegać powstawaniu luk w umiejętnościach na wczesnym etapie życia dziecka, a zatem „stanowi niezbędne narzędzie do zwalczania nierówności i ubóstwa edukacyjnego”⁽⁵³⁾.

Badania pokazują, że uczestnictwo w ECEC przynosi wyraźne korzyści, zarówno poznawcze, jak i behawioralne, zwłaszcza w przypadku dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (OECD 2017a; van Huizen, Plantenga 2018; Vandenbroeck, Beblavý, Lenaerts 2018). Jednakże korzyści te zależą od jakości świadczonych usług i mogą zaniknąć, jeżeli jakość kształcenia nie zostanie utrzymana na tym samym poziomie w szkolnictwie podstawowym (OECD 2017a; van Huizen, Plantenga 2018; Vandenbroeck, Beblavý, Lenaerts 2018).

W całej Europie wskaźniki uczestnictwa w ECEC w odniesieniu do różnych grup wiekowych znacznie się różnią. Dane za rok 2017 pokazują, że średnio tylko 34% dzieci poniżej 3 roku życia korzysta z wczesnej edukacji i opieki. W przypadku tej grupy wiekowej najwyższe wskaźniki uczestnictwa wynoszą 72% w Danii oraz około 60–65% w Luksemburgu, Królestwie Niderlandów i na Islandii. Na

⁽⁵¹⁾ Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Skuteczność i równy dostęp do europejskich systemów kształcenia i szkolenia, COM/2006/0481 końcowy.

⁽⁵²⁾ Zalecenie Rady z 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (OJ C 189, 5.6.2019, s. 4–14), [bit.ly/2SDtCbP](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019L0014).

⁽⁵³⁾ Ibidem.

drugim końcu skali, gdzie uczestnictwo w ECEC wynosi mniej niż 10%, znajdują się Bułgaria, Czechy i Słowacja (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźnik B8).

Jednakże wśród dzieci starszych (w wieku 3 lat i więcej) uczestnictwo w ECEC gwałtownie wzrasta i osiąga średnio 93,3% w UE-28. Spośród wszystkich państw należących do sieci Eurydice najwyższe wskaźniki uczestnictwa w ECEC wśród dzieci w wieku od 3 lat do wieku rozpoczęcia obowiązkowego kształcenia na poziomie podstawowym występują we Francji i Zjednoczonym Królestwie (100%), a tuż za nimi plasują się Belgia i Irlandia (98,4%). Najniższy wskaźnik ma Macedonia Północna (36,5%) (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźnik B9).

Oprócz ogólnego wskaźnika uczestnictwa w ECEC innym ważnym wskaźnikiem, który jest szczególnie istotny w kontekście niniejszego raportu, jest wskaźnik uczestnictwa w ECEC wśród dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej. Pomimo pewnych ograniczeń do pomiaru uczestnictwa w ECEC wśród dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji wykorzystuje się dane z przeprowadzanego w Unii Europejskiej badania dotyczącego dochodów i warunków życia (EU-SILC) (Flisi, Blasko 2019). Dane za rok 2016 wskazują, że w UE-28 w przypadku młodszych dzieci (poniżej 3 roku życia) występuje średnio różnica 15 punktów procentowych między wskaźnikiem uczestnictwa dzieci defaworyzowanych a wskaźnikiem uczestnictwa innych dzieci (tych, które nie są w niekorzystnej sytuacji). W przypadku dzieci pochodzących ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji wskaźnik ten wynosi nieco ponad 20% (European Commission 2019, s. 48–49). Różnice we wskaźnikach uczestnictwa między grupami dzieci z różnych środowisk są szczególnie wysokie w Królestwie Niderlandów, Francji, Hiszpanii, Belgii i Słowenii (krajach o wysokim ogólnym wskaźniku uczestnictwa w ECEC), a także na Litwie i Węgrzech (krajach o niskim ogólnym wskaźniku uczestnictwa w ECEC). W przypadku starszych dzieci (w wieku od 3 lat do wieku objęcia ich obowiązkiem szkolnym) różnica we wskaźnikach uczestnictwa w ECEC między dziećmi znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji społecznej a dziećmi, które nie należą do tej grupy, zmniejsza się, ale mimo to pozostaje znaczna i wynosi średnio około 11 punktów procentowych (European Commission 2019, s. 48–49).

W ostatnich latach wiele krajów europejskich rozpoczęło wdrażanie znaczących reform w celu zapewnienia lepszego dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz wysokiej jakości tych usług. Na podstawie informacji uzyskanych z sieci Eurydice za rok szkolny 2018/19 (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a) oraz danych z badania PISA 2018 w niniejszym rozdziale dokonany zostanie krótki przegląd:

- polityki na rzecz poprawy dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem – dla wszystkich dzieci (dostęp powszechny) lub dla określonych grup (dostęp ukierunkowany);
- polityki na rzecz poprawy jakości świadczenia usług w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem;
- danych pochodzących z badania PISA 2018, dotyczących wpływu uczestnictwa w ECEC.

II.1.1. Poprawa dostępu do ECEC

Wyniki badań oraz analiza studiów przypadku wskazują na potrzebę ustanowienia „uniwersalistycznego podejścia progresywnego”. Wymaga to opracowania polityki łączącej powszechny dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, dostępnej dla wszystkich dzieci, z dobrze ukierunkowanymi i skoordynowanymi programami mającymi na celu poprawę dostępu do niej dla grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, takich jak dzieci żyjące w ubóstwie oraz dzieci pochodzące ze środowisk imigrantów lub mniejszości etnicznych (Vandekerckhove i in. 2019). Chociaż w całej Europie istnieją dwa główne podejścia do realizacji tych kierunków polityki, jak pokazują dane pozyskane z sieci Eurydice, istnieją znaczne różnice w ich wdrażaniu.

II.1.1.1. Powszechny dostęp do ECEC

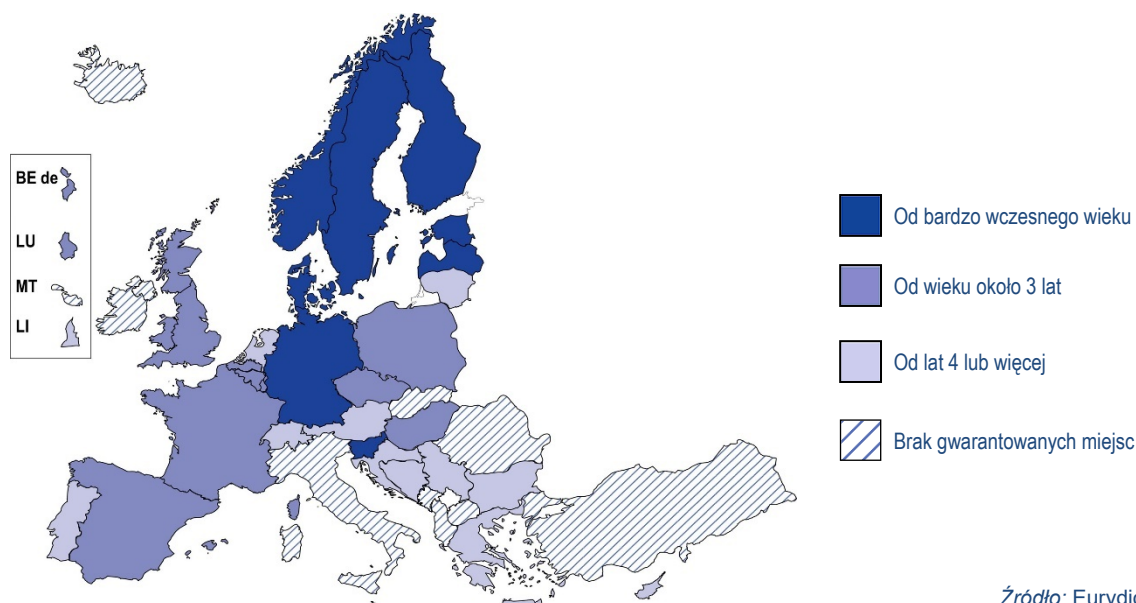
Aby zagwarantować powszechny dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, władze publiczne w niektórych krajach przyznają prawo do korzystania z ECEC, podczas gdy w innych nakładają

obowiązek uczestnictwa w ECEC. W niektórych przypadkach stosuje się połączenie obu podejść. W ramach pierwszego podejścia władze publiczne muszą zagwarantować miejsce każdemu dziecku (w określonym wieku), którego rodzice złożą wniosek o przydział takiego miejsca. W drugim przypadku władze publiczne muszą zagwarantować wystarczającą liczbę miejsc dla wszystkich dzieci w przedziale wiekowym objętym obowiązkiem prawnym. Większość systemów edukacyjnych opowiedziało się za wprowadzeniem systemu uprawnień; obowiązek uczestnictwa w ECEC jest mniej powszechnym rozwiązaniem, a tam, gdzie ma to miejsce, zazwyczaj obowiązek dotyczy tylko ostatniego roku lub dwóch lat przed rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej. Niezależnie od przyjętego podejścia, jak pokazano na Rysunku II.1.1., większość systemów europejskich gwarantuje dzieciom miejsce w systemie wczesnej edukacji i opieki.

Sytuacja jest bardziej złożona, gdyż istnieją znaczne różnice w wieku, w którym dzieci mają zagwarantowane miejsce w ECEC. Jedynie osiem krajów (Dania, Niemcy, Estonia, Łotwa, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia) gwarantuje miejsce w ECEC każdemu dziecku wkrótce po jego narodzinach (w wieku od 6 do 18 miesięcy), często bezpośrednio po zakończeniu przez matkę urlopu macierzyńskiego. W trzech wspólnotach Belgii, a także w Czechach, Hiszpanii, Francji, Luksemburgu, na Węgrzech, w Polsce i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Szkocja) miejsce w dotowanym ze środków publicznych systemie ECEC jest gwarantowane od 3 roku życia lub nieco wcześniej. Około jedna czwarta europejskich systemów edukacyjnych zapewnia udział we wczesnej edukacji i opiece od 4, 5 lub 6 roku życia, co obejmuje ostatni rok lub dwa lata ECEC. Często ma to na celu przygotowanie dzieci do kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, a uczestnictwo w tej formie wczesnej edukacji i opieki jest obowiązkowe.

Natomiast jedna czwarta europejskich systemów edukacyjnych nie posiada ram prawnych gwarantujących miejsce w ECEC. Niektóre z nich odnotowują jednak wysokie wskaźniki uczestnictwa w ECEC, zazwyczaj od wieku, w którym ECEC staje się częścią systemu edukacji. Tak dzieje się na przykład od 2 roku życia na Islandii, od 3 roku życia na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) oraz od 4 roku życia w Królestwie Niderlandów.

Rysunek II.1.1: Wiek, od którego gwarantowane jest miejsce w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2018/19 ⁽⁵⁴⁾



Źródło: Eurydice.

⁽⁵⁴⁾ Rysunek ten został po raz pierwszy opublikowany w *Kluczowych danych na temat wczesnej edukacji i opieki 2019* (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, patrz: wskaźnik B1). Zaktualizowane informacje za rok 2019/20 będą dostępne w: *European Commission/EACEA/Eurydice 2020. Wskaźniki strukturalne służące do monitorowania systemów kształcenia i szkolenia w Europie – 2020 r.*, dostępne wkrótce.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Wiek (w latach), od którego gwarantowane jest miejsce w placówce ECEC	2,5	3	2,5	5	3	0,5	1	1,5	-	4	3	3	6	-	4,7	1,5	6	3	3	-	5	5
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA*	CH	IS	LI (⁵⁵)	ME	MK	NO	RS	TR
Wiek (w latach), od którego gwarantowane jest miejsce w placówce ECEC	3	4	-	0,9	-	0,8	1		3	3	-	3	-	5	4	-	4	-	-	1	5.5	-

Objaśnienia (Rysunek II.1.1)

Rysunek przedstawia najwcześniejszy wiek, od którego zagwarantowane jest miejsce w placówce ECEC dla wszystkich dzieci. W tabeli uprawnienie do uczestnictwa w ECEC jest zaznaczone na czarno, zaś obowiązkowy udział w ECEC jest zaznaczony pogrubioną ciemnoczerwoną czcionką.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Obowiązkowy udział w ECEC jest wprowadzany stopniowo, a jego pełne wdrożenie ma nastąpić w roku 2020/21, z wyjątkiem pięciu gmin, w których pełne wdrożenie planowane jest na rok 2021/22.

Francja: Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem są obowiązkowe dla dzieci od 3 roku życia od 1 września 2019 r.

II.1.1.2. Ukierunkowany dostęp do ECEC

Raporty z badań wskazują, że aby zapewnić dzieciom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji dostęp do wczesnej edukacji i opieki, należy zadbać o równowagę pomiędzy działaniami na rzecz powszechnego dostępu do ECEC a działaniami ukierunkowanymi do konkretnych grup. Dotarcie do grup niedostatecznie reprezentowanych, które mogłyby potencjalnie odnieść znaczne korzyści z usług świadczonych w ramach ECEC, może zostać włączone do programów mających na celu osiągnięcie powszechnego uczestnictwa w tej formie edukacji. Celem ukierunkowanych działań powinno być unikanie stygmatyzacji i segregacji (Vandekerckhove i in. 2019)

Większość systemów europejskich wprowadziła różne ukierunkowane działania, czasami jako część przepisów dotyczących powszechnego dostępu do ECEC, a czasami jako działania samodzielne. Często mają one na celu poprawę dostępności do ECEC (np. pierwszeństwo przyjęcia) i zwiększenie przystępności cenowej (np. obniżenie opłat). Dzieci żyjące w ubóstwie stanowią najczęstszą grupę docelową. Stosowane kryteria kwalifikowalności obejmują dochód rodziny, jej skład, otrzymywanie świadczeń socjalnych oraz status samotnego rodzica (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźnik B6 i Załącznik 1).

Ponadto władze centralne w niektórych systemach wprowadziły ukierunkowane uprawnienia, które umożliwiają dzieciom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji dostęp do wczesnej edukacji i opieki finansowanej ze środków publicznych od młodszego wieku lub dostęp do dodatkowych godzin w ramach ECEC, finansowanych ze środków publicznych (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźnik B6 i Załącznik 1).

II.1.1.3. Przeszkody w uczestnictwie w ECEC

W Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zauważono, że dostęp do tej formy kształcenia i korzystanie z niej mogą być utrudnione. Bariery związane są z kosztami, położeniem geograficznym, nieelastycznymi godzinami otwarcia, nieodpowiednią ofertą dla dzieci o specjalnych potrzebach, barierami kulturowymi i językowymi, dyskryminacją i brakiem informacji⁽⁵⁶⁾. Wiele z tych kwestii może mieć nieproporcjonalnie duży wpływ na dzieci i rodziny znajdujące się w niekorzystnej sytuacji. Bardziej prawdopodobne jest również, że będą one miały wpływ na uczestnictwo dzieci w wieku poniżej 3 lat.

⁽⁵⁵⁾ Liechtenstein nie uczestniczy w niniejszym raporcie. Krajowe informacje zawarte w niniejszym rozdziale pochodzą z: European Commission/EACEA/Eurydice 2019a.

⁽⁵⁶⁾ Zalecenie Rady z 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (OJ C 189, 5.6.2019, s. 4–14), bit.ly/3ycZXoT.

Na przykład z danych Eurydice wynika, że większość rodzin w Europie musi uiszczać opłaty za opiekę nad dziećmi poniżej 3 roku życia. Średnie miesięczne opłaty są najwyższe w Irlandii, Królestwie Niderlandów, Zjednoczonym Królestwie i Szwajcarii. Dostępność i przystępność cenowa wzrastają w przypadku starszych dzieci. Prawie połowa krajów europejskich gwarantuje miejsce w ECEC od około 3 roku życia i jest ono często bezpłatne (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźniki B4 i B5).

Kolejną przeszkodą w uczestnictwie są trudności językowe – zarówno w przypadku dzieci, jak i ich rodzin. Wsparcie językowe dla dzieci, dla których język nauczania nie jest językiem używanym w domu, jest zapewniane w około połowie systemów edukacyjnych i często dotyczy dzieci w wieku 3 lat i więcej. Środki zalecane przez władze centralne obejmują zajęcia przygotowawcze (np. w Belgii – Wspólnota Francuskojęzyczna), uczenie języka nauczania jako drugiego języka w ramach dodatkowych lekcji (np. w Portugalii) oraz stosowanie specjalnych narzędzi oceny. Ponadto nauczanie języka ojczystego dzieci ze środowisk migracyjnych odbywa się w mniejszości systemów edukacyjnych (np. Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna, Finlandia, Luksemburg, Szwecja i Norwegia) (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźniki D11 i D12).

Uczestnictwo dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w ECEC mogłoby być również wspierane poprzez nawiązywanie dobrych relacji z rodzicami i zachęcanie ich do zaangażowania się w naukę dziecka. Chociaż spotkania informacyjne oraz spotkania rodziców z personelem stały się bardziej powszechne, tylko jedna czwarta wszystkich systemów europejskich zapewnia rodzicom doradztwo w zakresie uczenia się w domu, przy czym nieco więcej systemów podejmuje takie działania w przypadku dzieci w wieku powyżej 3 lat (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, wskaźnik D14).

II.1.2. Jakość usług świadczonych w ramach ECEC

W zaleceniu Rady z 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem określono pięć wymiarów jakości ECEC: zarządzanie, dostęp, kadra, wytyczne edukacyjne oraz ewaluacja i monitorowanie⁽⁵⁷⁾. W niniejszym podrozdziale przywołano wymiar dotyczący kadry, aby zilustrować różnice w jakości ECEC. Podkreślono w nim rozbieżności w wymaganiach kwalifikacyjnych dla personelu ECEC, którego rolą jest wspieranie rozwoju dzieci i zapewnianie ich dobrostanu.

Dobrze wykwalifikowana, doświadczona i kompetentna kadra może w znacznym stopniu przyczynić się do przemiany ECEC. Personel posiadający wykształcenie na poziomie licencjatu (ISCED 6) lub wyższym w dziedzinie związanej z ECEC jest bardziej skłonny do stosowania odpowiednich podejść pedagogicznych, tworzenia stymulujących warunków do nauki oraz zapewniania dobrej opieki i wsparcia. Ponadto wysokie wymagania dotyczące przyjmowania do pracy pracowników ECEC przyczyniają się do podniesienia statusu i wynagrodzenia specjalistów w tej dziedzinie (European Commission/EACEA/Eurydice 2019b).

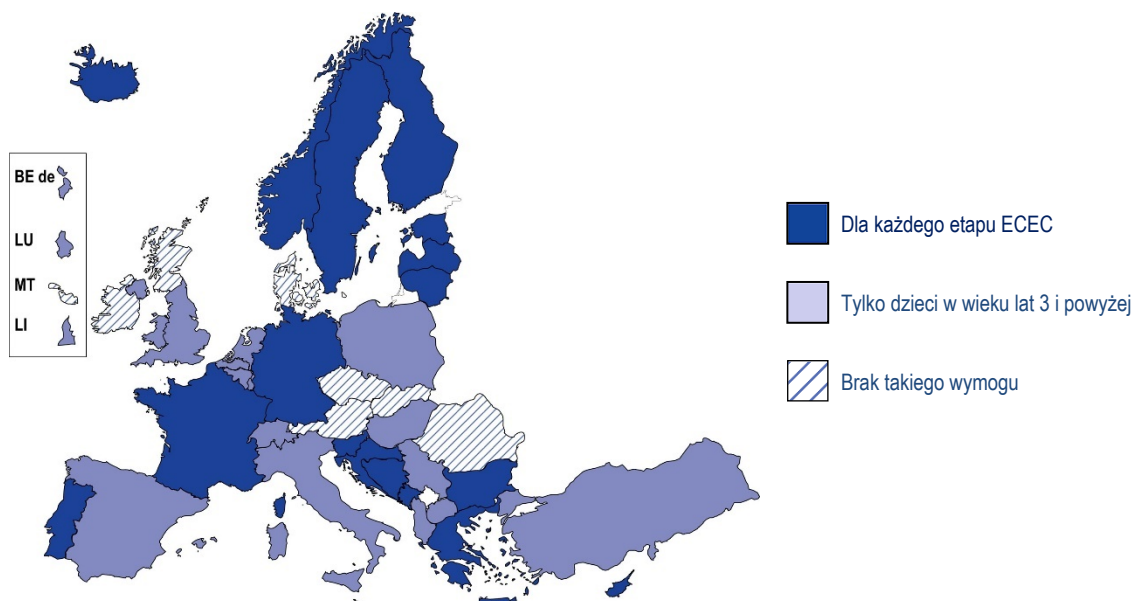
Pomimo tych argumentów wysoko wykwalifikowany personel we wczesnej edukacji i opiece (z wykształceniem na poziomie licencjatu lub wyższym) nie jest jeszcze powszechny we wszystkich europejskich systemach. Rysunek II.1.2 pokazuje, że tylko 17 systemów wymaga, aby co najmniej jeden z członków zespołu opiekującego się grupą dzieci, niezależnie od wieku dzieci, posiadał wyższe wykształcenie⁽⁵⁸⁾.

⁽⁵⁷⁾ Zalecenie Rady z 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (OJ C 189, 5.6.2019, s. 4–14).
eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC.

⁽⁵⁸⁾ Minimalny wymóg dotyczący wykształcenia na poziomie licencjatu (ISCED 6) obowiązuje w Bułgarii, Niemczech, Estonii, Grecji, Chorwacji, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Słowenii, Finlandii, Szwecji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Norwegii. Posiadanie ukończonych studiów magisterskich (ISCED 7) wymagane jest w Portugalii i na Islandii. We Francji wymagane jest wykształcenie na poziomie ISCED 6 w zespołach pracujących z młodszymi dziećmi oraz na poziomie ISCED 7 w odniesieniu do osób pracujących ze starszymi dziećmi.

W 18 systemach na drugim etapie ECEC (dzieci od 3 roku życia) wymagane jest posiadanie wykształcenia na poziomie licencjatu lub wyższym, ale warunek ten nie dotyczy pierwszego etapu ⁽⁵⁹⁾. W siedmiu systemach edukacyjnych nie ma wymogu, aby co najmniej jeden pracownik posiadał kwalifikacje na poziomie licencjatu lub wyższym (Czechy, Irlandia, Malta, Austria, Rumunia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo – Szkocja). W Danii nie obowiązują w tej kwestii żadne centralne przepisy.

Rysunek II.1.2: Wymóg dotyczący posiadania kwalifikacji na poziomie licencjatu (ISCED 6) lub wyższym w odniesieniu do przynajmniej jednego członka personelu w placówkach ECEC, 2019/20 ⁽⁶⁰⁾



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje, czy przynajmniej jeden pracownik zajmujący się grupą dzieci w placówce ECEC musi posiadać kwalifikacje na poziomie licencjatu (ISCED 6) lub wyższym związane z ECEC (lub edukacją), zgodnie z przepisami na szczeblu centralnym ⁽⁶¹⁾.

Wiek 3 lat jest w Europie najczęstszym momentem przejścia pomiędzy dwoma etapami ECEC. Istnieją też pewne wyjątki. Przejście to ma miejsce w wieku 2,5 roku w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka) oraz w wieku 4 lat w Grecji, Królestwie Niderlandów, Szwajcarii i Liechtensteinie.

Ogólnie rzecz biorąc, wymagania w zakresie kwalifikacji pracowników ECEC są zazwyczaj niższe w przypadku pracy z młodszymi dziećmi. Ponadto w większości systemów edukacyjnych asystenci mogą być zatrudniani w placówkach ECEC bez uzyskania wstępnych kwalifikacji. Co więcej, tylko kilka systemów edukacyjnych wprowadziło obowiązek ustawicznego doskonalenia zawodowego (UDZ) dla wszystkich pracowników ECEC (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a).

II.1.3. Uczestnictwo w ECEC – dane z badania PISA

W badaniu PISA sprawdzane są wyniki 15-letnich uczniów, gromadzi się także dane dotyczące ich różnych cech, w tym ich udziału w ECEC. W ten sposób dane z badania umożliwiają przeanalizowanie, czy uczniowie, którzy uczestniczyli w ECEC, osiągają lepsze wyniki w nauce niż uczniowie, którzy nie brali udziału w tej formie edukacji.

⁽⁵⁹⁾ Tak jest w przypadku Belgii (wszystkie trzy wspólnoty), Hiszpanii, Włoch, Luksemburga, Węgier, Królestwa Niderlandów, Polski, Zjednoczonego Królestwa (Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Albanii, Szwajcarii, Liechtensteinu, Serbii, Macedonii Północnej i Turcji.

⁽⁶⁰⁾ Rysunek ten został po raz pierwszy opublikowany w *Kluczowych danych na temat wczesnej edukacji i opieki 2019* (European Commission/EACEA/Eurydice 2019a, patrz: wskaźnik B1), patrz: Rysunek 4. Zaktualizowane informacje za rok 2019/20 będą dostępne w: European Commission/EACEA/Eurydice 2020. *Wskaźniki strukturalne służące do monitorowania systemów kształcenia i szkolenia w Europie – 2020 r.*, dostępne wkrótce.

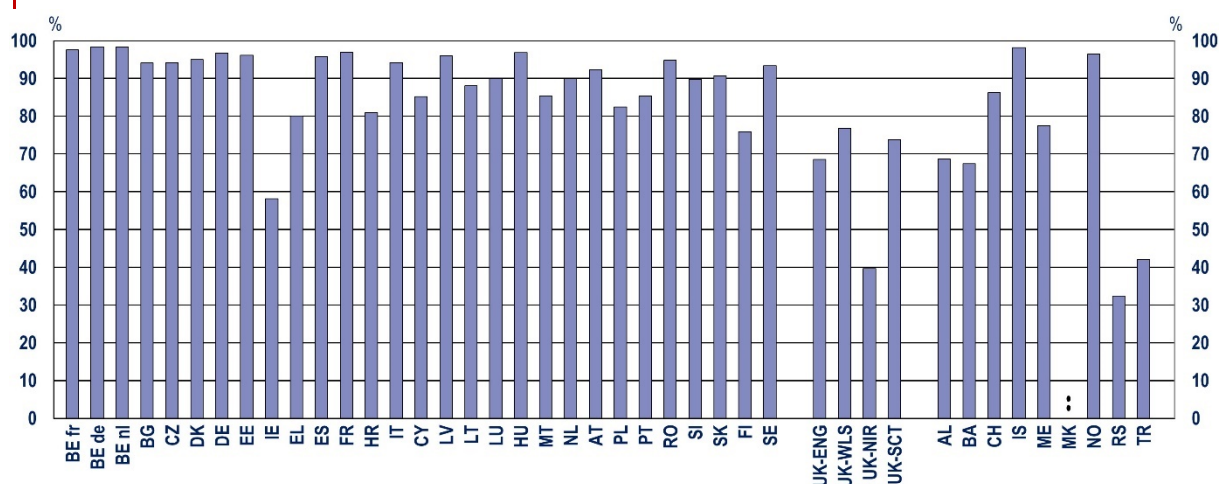
⁽⁶¹⁾ Więcej informacji i wyjaśnień dotyczących poszczególnych krajów patrz: European Commission/EACEA/Eurydice 2019a.

Poprzednie edycje badania PISA wykazały, że uczniowie, którzy uczestniczyli w ECEC przez rok lub dłużej, osiągnęli zazwyczaj lepsze wyniki w testach kognitywnych niż ci, którzy uczestniczyli w ECEC przez krótszy okres lub w ogóle nie korzystali z wczesnej edukacji i opieki. Ponadto uczestnictwo w ECEC wydaje się mieć szczególnie korzystny wpływ na wyniki 15-letnich uczniów pochodzących ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Dlatego też w niniejszym podrozdziale przeanalizowano zakres, w jakim 15-letni uczniowie, którzy zostali objęci badaniem PISA 2018, uczestniczyli wcześniej w ECEC. Zbadano również różnice we wskaźniku uczestnictwa w ECEC wśród uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych.

Rysunek II.1.3 przedstawia odsetek 15-letnich uczniów, którzy wskazali, że uczestniczyli w ECEC przez ponad rok, na 10 do 15 lat przed przystąpieniem do testu PISA 2018. Rysunek pokazuje, że zdecydowana większość uczniów uczęszczała do placówek ECEC dłużej niż rok w 25 państwach członkowskich UE. Odsetek ten był niższy w Irlandii (58,1%) i Finlandii (75,9%), a także w niektórych innych krajach europejskich. Ponad połowa piętnastolatków w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna), Serbii i Turcji zgłosiła, że uczęszczała do placówek ECEC przez okres krótszy niż rok lub w ogóle nie korzystała z wczesnej edukacji i opieki.

Rysunek II.1.3: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy uczestniczyli w ECEC dłużej niż rok, 2018



BE-fr	BE-de	BE-nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
97,6	98,3	98,2	94,1	94,2	95,0	96,6	58,1	80,0	95,9	96,9	80,9	94,2	85,2	96,1	88,1	90,0	96,9	85,4	89,9	
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
92,3	82,4	85,2	94,7	89,8	90,7	75,9	93,3	68,5	76,8	39,7	73,8	68,6	67,5	86,2	98,2	77,5	:	96,4	32,3	41,9

Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane pokazane na tym Rysunku zostały obliczone na podstawie zmiennej z badania PISA 2018 o nazwie DURECEC (ang.: *Duration in early childhood education and care*; pol.: Okres uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem) i oparte są na odpowiedziach udzielonych przez uczniów.

Patrz: Tabela A6 w Załączniku II: Tabele statystyczne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Macedonia Północna: W odniesieniu do tej zmiennej dane nie są dostępne.

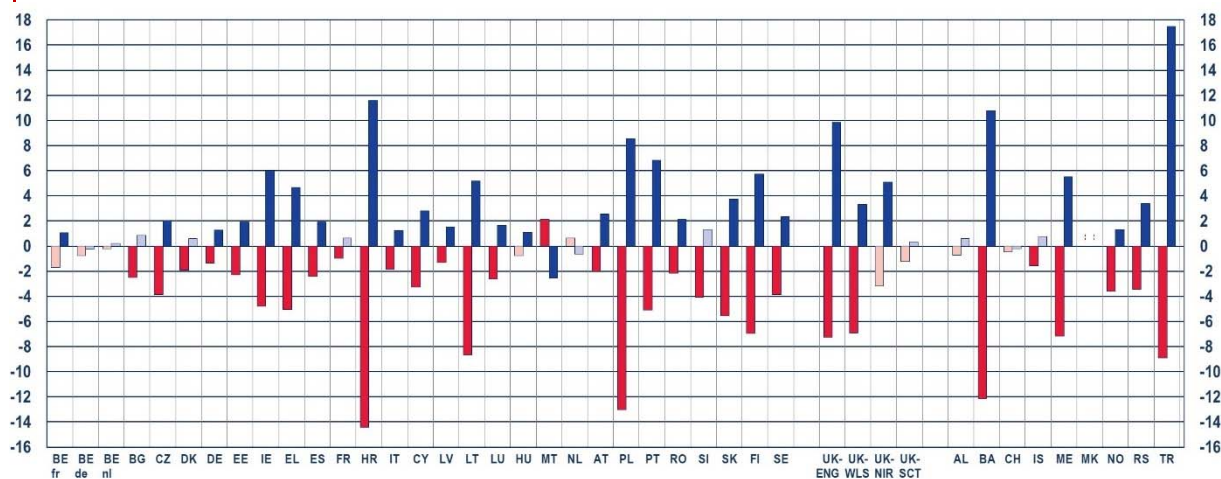
Wpływ uczestnictwa w ECEC na wyniki w nauce w edukacji podstawowej jest silniejszy wśród uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym⁽⁶²⁾ (European Commission/Eurydice 2014). Wyniki badania PISA 2018 potwierdzają rezultaty

⁽⁶²⁾ Wpływ uczestnictwa w ECEC zmniejsza się wraz z przechodzeniem uczniów na wyższe etapy kształcenia.

wcześniejszych międzynarodowych badań (patrz: OECD 2014a oraz Flisi, Blasko 2019) wskazujących, że w większości europejskich systemów edukacji mniej prawdopodobne jest, by uczniowie pochodzący ze środowisk defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych uczestniczyli w ECEC dłużej niż rok. Natomiast uczniowie pochodzący ze środowisk o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym zazwyczaj uczestniczą w formach wczesnej edukacji i opieki w dużo większym zakresie w prawie wszystkich systemach edukacyjnych.

Rysunek II.1.4. przedstawia różnice w poziomie uczestnictwa w ECEC wśród 15-letnich uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych w porównaniu z ogólną populacją uczniów w tej grupie wiekowej. Pokazuje on z jednej strony różnicę między wskaźnikiem uczestnictwa uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym („niski SSE”, kolor czerwony) w zestawieniu z wszystkimi uczniami, a z drugiej strony – różnicę między wskaźnikiem uczestnictwa uczniów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym („wysoki SSE”, kolor niebieski) w zestawieniu z wszystkimi uczniami.

Rysunek II.1.4: Różnice w uczestnictwie w ECEC wśród 15-letnich uczniów, wyrażone w punktach procentowych, według statusu społeczno-ekonomicznego, 2018



Wartości dodatnie: W porównaniu z całą populacją 15-letnich uczniów wyższy odsetek 15-letnich uczniów z każdej z grup SSE uczestniczył w ECEC przez ponad rok.

Wartości ujemne: W porównaniu z całą populacją 15-letnich uczniów niższy odsetek 15-letnich uczniów z każdej z grup SSE uczestniczył w ECEC przez ponad rok.

	Różnice istotne statystycznie														Różnice nieistotne statystycznie					
Różnice pomiędzy niskim SSE a całą populacją uczniów	■														■					
Różnice pomiędzy wysokim SSE a całą populacją uczniów	■														■					

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Różnice pomiędzy niskim SSE a całą populacją	-1,7	-0,8	-0,2	-2,5	-3,9	-1,9	-1,4	-2,3	-4,8	-5,1	-2,4	-1,0	-14,4	-1,9	-3,3	-1,3	-8,6	-2,6	-0,8	2,1	0,6
Różnice pomiędzy wysokim SSE a całą populacją	1,0	-0,3	0,2	0,8	2,0	0,6	1,3	1,9	6,0	4,7	1,9	0,6	11,6	1,2	2,8	1,5	5,2	1,7	1,1	-2,6	-0,6

	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Różnice pomiędzy niskim SSE a całą populacją	-2,0	-13,0	-5,1	-2,2	-4,1	-5,6	-7,0	-3,9	-7,3	-6,9	-3,2	-1,2	-0,7	-12,2	-0,5	-1,6	-7,2	:	-3,6	-3,4	-8,9
Różnice pomiędzy wysokim SSE a całą populacją	2,5	8,5	6,8	2,1	1,3	3,8	5,7	2,3	9,9	3,3	5,1	0,4	0,6	10,8	-0,2	0,8	5,5	:	1,3	3,4	17,5

Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia różnice w punktach procentowych między odsetkiem 15-letnich uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych, którzy przez ponad rok uczestniczyli w ECEC, oraz ogólną populacją 15-letnich uczniów.

Dane zostały pozyskane na podstawie zmiennej z badania PISA 2018 o nazwie DURECEC (pol.: Okres uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem) i są oparte na odpowiedziach uczniów. Kategoria „uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym” odnosi się do uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (w 25. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy spędzili w ECEC więcej niż rok. Kategoria „uczniowie o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym” odnosi się do uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (w 75. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy spędzili w ECEC ponad rok.

Wartości zaznaczone w tabeli pogrubioną czcionką wskazują, że różnice punktów procentowych pomiędzy całą populacją a niskim SSE lub całą populacją a wysokim SSE jest istotna statystycznie na poziomie 0,05.

Patrz: Tabela A7-8 w Załączniku II: Tabele statystyczne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Macedonia Północna: W odniesieniu do tej zmiennej dane nie są dostępne.

Dane pokazują, że pochodzenie społeczno-ekonomiczne 15-latków może być dobrym wskaźnikiem tego, czy wcześniej uczestniczyli oni w ECEC. W trzech czwartych badanych systemów w przypadku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji odsetek osób, które uczestniczyły w ECEC przez ponad rok, jest niższy od średniego odsetka osób, które uczestniczyły w ECEC przez ten okres czasu. Różnice (istotne statystycznie) dotyczące uczestnictwa w ECEC wśród tej grupy były szczególnie wysokie w Chorwacji (14,4 pp.), Polsce (13,0 pp.) oraz Bośni i Hercegowinie (12,2 pp.), a także na Litwie i w Turcji (około 9,0 pp.). W większości systemów edukacyjnych wyższy niż przeciętnie odsetek uczniów pochodzących ze środowisk o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym uczestniczy w ECEC. Różnice te są szczególnie wyraźne – około 10 punktów procentowych – w Chorwacji, Polsce, Zjednoczonym Królestwie (Anglia), Bośni i Hercegowinie; najwyższą różnicę odnotowano w Turcji (17,5 pp.).

Różnice w uczestnictwie w ECEC pomiędzy tymi dwoma grupami – uczniowie o wysokim i niskim SSE – są różnej wielkości w poszczególnych państwach. Wynoszą one ponad 20 punktów procentowych w Chorwacji, Polsce, Bośni i Hercegowinie oraz Turcji, natomiast różnica ponad 10 punktów procentowych między tymi dwiema grupami została odnotowana w Irlandii, na Litwie, w Portugalii, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) i Czarnogórze. Może to wskazywać na fakt, że 10-15 lat temu istniał ogólny problem z dostępem do ECEC w większości tych systemów edukacyjnych (patrz: Rysunek C1, European Commission/Eurydice 2014). Natomiast w Belgii (Wspólnoty Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Królestwie Niderlandów, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Szwajcarii istnieją bardzo małe (i statystycznie nieistotne) różnice dotyczące udziału w ECEC w zależności od pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów.

Przedstawione powyżej dane z badania PISA 2018 potwierdzają ponownie, że uczniowie pochodzący z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych zazwyczaj w różnym zakresie uczestniczyli w ECEC. Uczniowie pochodzący ze środowisk defaworyzowanych rzadziej uczestniczą w formach wczesnej edukacji i opieki, mimo że panuje powszechna zgoda co do pozytywnego wpływu uczestnictwa w ECEC na wyniki kształcenia. Może to wynikać z kwestii dotyczących dostępu do ECEC, takich jak liczba dostępnych miejsc, wygórowane koszty lub brak informacji dla rodziców.

II.2. FINANSOWANIE EDUKACJI SZKOLNEJ

Główne wnioski

- Edukacja szkolna jest w znacznej mierze finansowana ze środków publicznych.
- Publiczne finansowanie szkolnictwa oznacza redystrybucję bogactwa na rzecz rodzin o stosunkowo niskich dochodach i często oczekuje się, że będzie ono wyrównywało szanse, zmniejszając wpływ sytuacji społeczno-ekonomicznej na wyniki uczniów w nauce.
- Finansowanie publiczne jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem zapewnienia równych szans w edukacji.
- Finansowanie publiczne na ucznia w edukacji podstawowej i średniej w Europie waha się od 1940 do 13 430 wyrażonych w standardzie siły nabywczej (PPS). Mediana wynosi 5962 PPS.
- W kilku krajach europejskich prywatne wydatki na edukację szkolną stanowią mniej niż 1% wydatków publicznych, podczas gdy w większości wahają się one od 2% do 10%. W Turcji wskaźnik ten jest wyższy i wynosi 19%. Mediana wynosi 5,25%.

Rozwój szkolnictwa publicznego umożliwił dostęp do edukacji większej liczbie dzieci niż kiedykolwiek wcześniej. Doprowadziło to do zmniejszenia nierówności w osiągnięciach edukacyjnych, przynosząc korzyści zarówno indywidualne, jak i społeczne (Roser, Ortiz-Ospina 2016). Edukacja szkolna może być finansowana przez różne instytucje i organizacje. Należą do nich rząd (na poziomie lokalnym, regionalnym lub krajowym), Kościół lub inne instytucje religijne, organizacje pozarządowe oraz instytucje lub osoby prywatne. Podstawowe rozróżnienie dotyczy finansowania edukacji przez władze publiczne lub ze źródeł prywatnych⁽⁶³⁾. Podczas gdy w szkołach finansowanych ze środków prywatnych to rodzice (lub opiekunowie prawni dzieci) podejmują decyzje i bezpośrednio finansują wybraną przez siebie szkołę, w przypadku edukacji finansowanej ze środków publicznych płatności mają charakter pośredni. Rodzice płacą podatki, które są następnie wykorzystywane przez władze publiczne do finansowania szkół – to władze decydują, ile należy wydać i jakie środki przeznaczyć na finansowanie szkół.

Edukacja finansowana ze środków publicznych wiąże się z pewnym stopniem redystrybucji dóbr. Dzieje się to na dwa główne sposoby. Pierwszy to system podatkowy: wysokość podatku płaconego przez rodziców jest uzależniona od ich dochodów, w związku z czym mniej zamożni rodzice płacą mniejszy podatek, a więc wydają stosunkowo mniej na posyłanie swoich dzieci do szkoły publicznej niż zamożniejsi rodzice⁽⁶⁴⁾. Ten typ redystrybucji ma efekt natychmiastowy, zachodzi w momencie rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole publicznej.

Drugi sposób finansowania odbywa się za pośrednictwem rynku pracy, a więc zachodzi dopiero po ukończeniu szkoły przez dzieci. Uzasadnienie jest proste. Gdy przyjmiemy założenie, że edukacja w szkołach publicznych jest dostępna i taka sama dla wszystkich, to w konsekwencji uznajemy, że wszyscy uczniowie mają równe szanse na sukces i czerpanie korzyści z edukacji szkolnej. Ponieważ jedną z tych korzyści jest zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych do otrzymania dobrej pracy i zapewnienia sobie wyższych dochodów w przyszłości, to uczniowie z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (SSE) mają możliwość wspinania się w hierarchii społeczno-ekonomicznej⁽⁶⁵⁾. A zatem szkolnictwo publiczne ma wpływ na redystrybucję dóbr i na wyrównywanie szans.

⁽⁶³⁾ Oczywiście, ponieważ władze publiczne finansują szkoły publiczne z podatków, można by twierdzić, że wszystkie środki finansowe pochodzą zasadniczo ze źródeł prywatnych. Nawet jeśli w ścisłym tego słowa znaczeniu twierdzenie to jest prawdziwe, to rozróżnienie pomiędzy publicznymi i prywatnymi źródłami finansowania pozostaje aktualne z punktu widzenia sprawiedliwości społecznej.

⁽⁶⁴⁾ Szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych są w pewnym stopniu finansowane ze środków publicznych (patrz: Rozdział II.3), a szkoły publiczne mogą w niektórych przypadkach otrzymywać finansowanie (lub równoważne wsparcie) ze źródeł prywatnych. Jednak ze względu na spójność wyводу uproszczono to rozróżnienie. Przez szkoły publiczne rozumie się w tym raporcie szkoły finansowane wyłącznie lub w przeważającej mierze ze środków publicznych, i tym samym przez szkoły prywatne rozumie się szkoły finansowane wyłącznie lub w przeważającej mierze ze środków prywatnych. W związku z tym w niniejszym rozdziale terminy „szkoły finansowane ze środków publicznych” i „szkoły publiczne” są używane zamiennie, podobnie jak „szkoły finansowane ze środków prywatnych” i „szkoły prywatne”.

⁽⁶⁵⁾ Jednak, jak twierdzi Atkinson, związek pomiędzy edukacją a dochodami nie jest liniowy. „Same kwalifikacje edukacyjne nie wystarczają, by wyjaśnić mniej wyrazisty wzorec, który obserwujemy, gdy patrzymy na zarobki jednostek”. (2015, s. 104).

W związku z obietnicą zapewnienia równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci, oczekiwania wobec szkół publicznych są bardzo wysokie. Jak twierdzi Merry (2020, s. 21–22) „od połowy XIX wieku na całym świecie rozpowszechniło się przekonanie, że szkoły istnieją po to, by wyrównywać szanse w zakresie uczenia się i możliwości dla wszystkich dzieci”⁽⁶⁶⁾. Innymi słowy, szkoła publiczna jest powszechnie postrzegana jako odgrywająca ważną rolę na rzecz mobilności społecznej. Jeśli takie podejście jest uzasadnione, to większe finansowanie szkół publicznych powinno prowadzić do większej równości szans w edukacji, co ostatecznie powinno przekładać się na większą równość społeczno-ekonomiczną. Badania empiryczne sugerują, że rozumowanie to jest prawidłowe, ale tylko częściowo. Busemeyer (2015) stwierdza, że wydatki publiczne na edukację zmniejszają nierówności w dochodach. Jednakże, jak wyjaśniono poniżej, związek pomiędzy finansowaniem publicznym a równością szans w edukacji nie jest bezpośredni.

Szybkim sposobem oceny znaczenia finansowania publicznego dla wyrównywania szans w edukacji na poziomie szkolnym jest przeprowadzenie pewnego eksperymentu myślowego. Co wpływałoby na równość szans w edukacji, gdyby w ogóle nie było finansowania publicznego lub gdyby szkoły finansowane ze środków publicznych przestały istnieć? Można by wtedy wyobrazić sobie, jak wyglądało to w przeszłości, zwłaszcza w czasach starożytnych, kiedy istniały społeczeństwa, w których funkcjonowało niewiele szkół lub w ogóle ich nie było, a edukację zapewniali tylko rodzice lub nauczyciele prywatni. Istniejące szkoły były finansowane ze środków prywatnych i dostępne były tylko dla rodzin, które mogły sobie pozwolić na uiszczenie opłat za naukę⁽⁶⁷⁾. Oczywiście taka sytuacja miałaby negatywny wpływ na równość szans. Edukacja ponownie byłaby dostępna tylko dla stosunkowo niewielkiej liczby dzieci, które miałyby szczęście posiadać rodziców, których stać na posyłanie ich do szkoły, lub rodziców, którzy mieliby czas i umiejętności, by uczyć swe dzieci samodzielnie.

Wybuch globalnej pandemii COVID-19, który zbiegł się w czasie z przygotowaniem niniejszego raportu, stwarza rzadką (aczkolwiek niepożądaną) okazję do wyjścia poza wszelkie scenariusze alternatywne. Społeczny i gospodarczy lockdown zmusił szkoły w wielu krajach europejskich do zamknięcia, co doprowadziło do tego, że zarówno obywatele, jak i władze tych państw rzeczywiście doświadczyli życia bez dostępu do szkół lub z bardzo ograniczonym dostępem do nich – i zaczęli rozumieć, jakie to może mieć konsekwencje dla równych szans w edukacji.

Komentatorzy społeczni i naukowcy ostrzegali, że skutki będą bardzo poważne dla dzieci znajdujących się w najbardziej niekorzystnej sytuacji. Uczniowie tacy mogą nie mieć dostępu do narzędzi niezbędnych w edukacji zdalnej lub mogą nie mieć rodziców, którzy byliby w stanie ich wspierać, w związku z czym mogą sobie nie radzić nauką w domu⁽⁶⁸⁾. W kilku artykułach opublikowanych w prasie (np. „The Guardian” 2020 i „The Economist” 2020a, 2020b, 2020c) podkreślono, że zamykanie szkół miałoby negatywny wpływ na równy dostęp do edukacji.

Biedniejsze dzieci cierpią najbardziej. Lekcje na Zoomie są mało przydatne, jeśli nie masz w domu dobrego Wi-Fi lub jeśli musisz walczyć z trójką rodzeństwa o dostęp do jednego telefonu. Podczas gdy w bogatszych rodzinach często dobrze wykształceni rodzice pilnują swoich dzieci, aby odrabiały pracę domową i są w stanie im pomóc w razie problemów, biedniejsze rodziny mogą sobie z tym nie radzić. W normalnych czasach szkoła pomaga wyrównywać szanse edukacyjne. Bez tego różnice w osiągnięciach między dziećmi pochodzącymi z zamożnych domów a dziećmi z klasy robotniczej będą rosnąć [...]. („The Economist” 2020c).

Dlatego też oczywiste jest, że na braku finansowania szkół publicznych najbardziej ucierpiałyby dzieci znajdujące się w najbardziej niekorzystnej sytuacji społecznej. Ale skoro brak finansowania publicznego jest postrzegany jako odpowiednik niedawnego zamknięcia szkół z powodu pandemii, które traktuje się jako zjawisko mające negatywny wpływ na równość w edukacji, to czy naprawdę sytuacja odwrotna jest

⁽⁶⁶⁾ W rzeczywistości koncepcja, że szkoły zapewniają powszechne i równe szanse edukacyjne, była pierwotnie częścią szerszej agendy politycznej. Jeden z pierwszych zwolenników powszechnej i równej edukacji, niemiecki filozof Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), opowiadał się za równymi szansami na edukację szkolną dla wszystkich, licząc na to, że edukacja doprowadzi do moralnej transformacji społeczeństwa i ukształtowania narodu niemieckiego (Vincent 2013).

⁽⁶⁷⁾ Z historycznego punktu widzenia edukacja dzieci w wieku szkolnym była zazwyczaj sprawą prywatną (Roeder 2015) i była dostępna tylko dla niektórych dzieci, szczególnie że masowe kształcenie zostało wprowadzone w części Europy dopiero w XVIII wieku (Lawton, Gordon 2002).

⁽⁶⁸⁾ Chociaż w czasie redagowania niniejszego raportu nie opublikowano jeszcze żadnych badań naukowych na temat rzeczywistego wpływu COVID-19 na równość szans w edukacji, w dokumencie politycznym WCB zatytułowanym „Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19” zawarto pewne interesujące analizy (<https://ec.europa.eu/jrc/en/research/crosscutting-activities/fairness>).

korzystna dla zapewnienia równych szans w edukacji? Przecież bez wystarczającego finansowania publicznego nie byłoby możliwe inwestowanie w niezbędną infrastrukturę ani zatrudnianie nauczycieli – zarówno w szkołach publicznych oraz prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Z tego też względu w następnym podrozdziale (II.2.1) przyjrzymy się poziomowi finansowania publicznego na jednego ucznia w europejskich systemach edukacyjnych. Jednak aktualna literatura przedmiotu sugeruje, że związek pomiędzy poziomem finansowania i równością szans nie ma charakteru liniowego

Z jednej strony, jak wyjaśniają Roser i Ortiz-Ospina (2016), wydatki na edukację są pozytywnie skorelowane z wynikami uczniów w nauce. Z drugiej strony „powyżej pewnego poziomu dochodu narodowego związek między wynikami badania PISA a wydatkami na edukację na jednego ucznia staje się praktycznie niezauważalny” (Roser, Ortiz-Ospina 2016). Schütz, Ursprung i Wößmann (2008) twierdzą podobnie: że średni poziom wydatków na edukację (na jednego ucznia) w krajach OECD nie wpływa na równość szans, również Kyriakides (2015, s. 218) podkreśla, że „zwiększenie kwoty finansowania na jednego ucznia niekoniecznie prowadzi do osiągnięcia wyższych wyników w nauce”, a Wößmann (2003) stwierdza, że różnice w wynikach uczniów w nauce wynikają raczej z różnic strukturalnych niż tych związanych z zasobami.

Według Merry dodatkowe finansowanie publiczne może pozwolić na realizację kilku „strategii opartych na sprawiedliwości”. Na przykład dodatkowe zasoby fiskalne mogą być wykorzystane w celu

zmniejszenia liczebności klas; realizacji działań mających wartość dodaną w zakresie analizowania osiągnięć uczniów wywodzących się z mniejszości; zmniejszenia obciążenia pracą domową; prowadzenia mentoringu po lekcjach i letnich programów edukacyjnych; realizacji nauczania dwujęzycznego; realizacji usług w zakresie diagnostyki okulistycznej i audiologicznej; zatrudnienia dodatkowego personelu; prowadzenia szkolnych przychodni środowiskowych (Merry 2020, s. 69).

Chociaż działania te (niektóre z nich zostały omówione w Rozdziałach II.10–II.12) wydają się bardzo obiecujące, wiele z nich „okazało się raczej skromnym sukcesem” (Merry 2020, s. 69).

Istnieje kilka możliwych powodów tej domniemanej (nie)zależności między dodatkowym finansowaniem a równością szans w edukacji. Po pierwsze, zwiększone finansowanie publiczne samo w sobie może nie być wystarczające. Jego potencjalny pozytywny efekt może zostać zniwelowany przez takie cechy strukturalne systemu edukacji jak dzielenie dzieci na różne ścieżki lub tory kształcenia na wczesnym etapie edukacji (Franck, Nicaise 2017). Po drugie, nawet jeśli dostępne są dodatkowe środki finansowe, mogą one nie trafiać do szkół lub uczniów najbardziej ich potrzebujących (Merry 2020) ⁽⁶⁹⁾. Po trzecie, inwestycje w dodatkową infrastrukturę lub personel będą miały niewielki wpływ, jeśli uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji będą nadal czuli się wykluczeni z procesu uczenia się (Merry 2020). I ostatni, ale nie mniej ważny punkt: dodatkowe wydatki na edukację nie uwzględniają przyczyn, które doprowadziły do nierówności w edukacji, takich jak koncentracja ubóstwa w określonym obszarze geograficznym (Merry 2020).

Podsumowując, fakt, że szkoły potrzebują finansowania, aby istnieć i działać, w połączeniu z konstatacją dostrzeganą w literaturze przedmiotu, że wyższe poziomy finansowania publicznego nie zawsze przekładają się na większy zakres równości szans, sugeruje, że związek pomiędzy finansowaniem publicznym a równością szans w edukacji nie ma charakteru liniowego.

Innym istotnym wnioskiem związanym z finansowaniem jest fakt, że „wpływ środowiska rodzinnego [na równość szans] jest większy w krajach o większym udziale finansowania prywatnego” (Schütz, Ursprung, Wößmann 2008, s. 281) ⁽⁷⁰⁾. Może się tak dzieć z kilku powodów. Na przykład wyższy poziom finansowania ze źródeł prywatnych może oznaczać, że więcej uczniów uczęszcza do szkół prywatnych, że szkół prywatnych jest więcej, że szkoły prywatne są, ogólnie rzecz biorąc, droższe lub że rodzice muszą (albo chcą) więcej inwestować w inne formy edukacji prywatnej ⁽⁷¹⁾. W każdym razie wyższy udział finansowania prywatnego będzie prawdopodobnie ujemnie skorelowany z równością szans w edukacji, biorąc pod uwagę, że możliwość inwestowania w prywatną edukację jest nierównomiernie

⁽⁶⁹⁾ Patrz też: Rozdział II.10.

⁽⁷⁰⁾ Z kolei Busemeyer (2015) twierdzi, że wyższe poziomy finansowania ze środków prywatnych związane są z wyższymi poziomami równości społeczno-ekonomicznej.

⁽⁷¹⁾ Schütz, Ursprung i Wößmann (2008) wykazali również, że wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego na równość szans jest mniejszy w krajach z większą liczbą prywatnych szkół. Jednakże Wößmann (2003) twierdzi, że konkurencja ze strony szkół prywatnych może przyczynić się do poprawy wyników uczniów. Dlatego też istnienie szkolnictwa prywatnego samo w sobie nie może mieć negatywnego wpływu na równość w edukacji.

rozłożona w społeczeństwie. Prościej rzecz ujmując, rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym są w lepszej sytuacji finansowej i/lub chętniej wydają część swoich dochodów na kształcenie swoich dzieci niż rodzice o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Jak wyjaśniono powyżej, finansowanie szkół publicznych ma na celu częściowe zmniejszenie nierównych szans edukacyjnych, ale nie uniemożliwia to rodzicom prywatnego inwestowania w edukację ich dzieci. W związku z tym relatywnie wysoki stosunek wydatków prywatnych do wydatków publicznych w edukacji szkolnej może być powiązany ze stosunkowo niskim poziomem równości szans w edukacji.

Po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu na temat potencjalnego wpływu edukacji szkolnej finansowanej ze środków publicznych na równe szanse w edukacji, w dwóch następujących podrozdziałach przyjrzymy się:

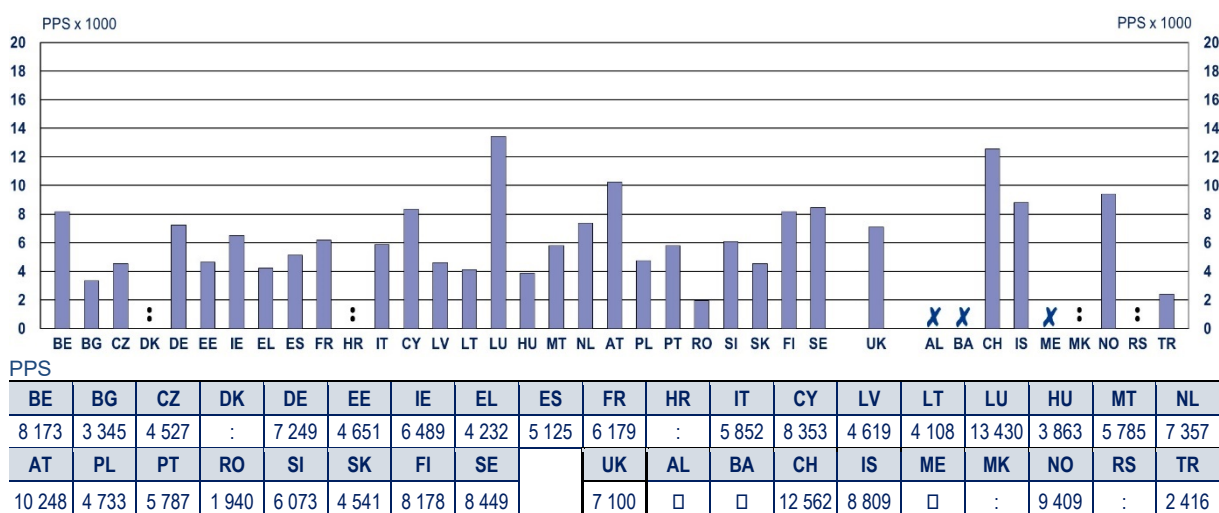
- podziałowi wydatków publicznych na edukację na poziomie podstawowym i średnim (II.2.1),
- stosunkowi wydatków prywatnych (gospodarstw domowych) do wydatków publicznych na edukację w Europie (II.2.2).

II.2.1. Finansowanie publiczne na jednego ucznia

Wysokość finansowania szkół ze środków publicznych zależy od wielu czynników. Duże znaczenie mają wielkość gospodarki i wielkość wpływów z podatków, podobnie jak potrzeby ze strony innych usług publicznych i pozaszkolne instytucje edukacyjne. Wpływ na to ma również liczba uczniów i szkół, a także wielkość populacji uczniów i gęstość sieci szkolnej. Ostatecznie, ze względu na konkurujące ze sobą potrzeby i ograniczenia finansowe, kwota, jaką przeznaczają się na szkoły, wynika z podjętych decyzji politycznych. Oczywiście bogatsze kraje mają do dyspozycji więcej środków publicznych, a kraje o większej liczbie uczniów muszą przeznaczyć więcej środków na pokrycie większych potrzeb.

Rysunek II.2.1 przedstawia analizę wydatków publicznych na szkolnictwo podstawowe i średnie I stopnia w przeliczeniu na jednego ucznia ⁽⁷²⁾, bez uwzględnienia wielkości poszczególnych gospodarek. W kontekście równości szans w edukacji ważniejsze jest bowiem pokazanie średnich wydatków na jednego ucznia, nawet jeśli wskaźnik ten nie odzwierciedla możliwości finansowych poszczególnych systemów edukacyjnych ⁽⁷³⁾.

Rysunek II.2.1: Wydatki publiczne na edukację na ucznia w edukacji prowadzonej w pełnym wymiarze godzin, wyrażone jako PPS (ISCED 1–2), 2016



Źródło: Eurostat [educ_uae_fine09] (ostatnia aktualizacja: 24.02.2020).

⁽⁷²⁾ Na podstawie danych Eurostatu, które przedstawiają wartość sumaryczną dla poziomów ISCED 1–2, ale nie dla poziomów ISCED 1–3.

⁽⁷³⁾ Czytelnicy zainteresowani publicznymi wydatkami na edukację w zależności od wielkości gospodarki mogą zajrzeć do Roser i Ortiz-Ospina (2016).

Objaśnienia

Aby ułatwić dokonanie porównania między systemami edukacji, wydatki wyrażone są w standardzie siły nabywczej (PPS). PPS uzyskuje się poprzez podzielenie pierwotnej wartości w krajowych jednostkach walutowych przez odpowiedni parytet siły nabywczej (PPP). PPP jest kursem wymiany walut, który przelicza wskaźniki ekonomiczne wyrażone w walucie krajowej na sztuczną wspólną walutę, która wyrównuje siłę nabywczą różnych walut krajowych. W ten sposób za PPS można kupić taką samą ilość towarów i usług we wszystkich krajach.

Według najnowszych dostępnych danych Eurostatu w 2016 roku wydatki publiczne na jednego ucznia w Europie wynosiły średnio 5962 PPS (standardu siły nabywczej) ⁽⁷⁴⁾. Ze względu na różne wielkości gospodarek europejskich jest naturalną konsekwencją, że wydatki publiczne na jednego ucznia są różne w poszczególnych krajach. W związku z tym stosunkowo bogatsze kraje (pod względem PKB na jednego mieszkańca) mogą sobie pozwolić na wydawanie większych zasobów publicznych na jednego ucznia niż inne kraje, nawet przy kontroli różnic w zakresie cen krajowych (Roser, Ortiz-Ospina 2016) ⁽⁷⁵⁾.

Dokładniej rzecz biorąc, Luksemburg, Austria i Szwajcaria wydają ponad 10 000 PPS na jednego ucznia ze środków publicznych, podczas gdy Bułgaria, Węgry, Rumunia i Turcja wydają poniżej 4000 PPS (patrz: Rysunek II.2.1). Większość krajów, a mianowicie Czechy, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Łotwa, Malta, Królestwo Niderlandów, Polska, Portugalia, Słowenia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo, wydaje od 4000 do 8000 PPS na jednego ucznia.

Co do zasady, wyższe wydatki publiczne na jednego ucznia powinny stanowić pozytywną informację w kontekście równości szans w edukacji, ale, jak wyjaśniono w poprzednim podrozdziale, istnieją pewne ograniczenia. Wysoki poziom finansowania publicznego sam w sobie nie gwarantuje równości, a ponadto jest mało prawdopodobne, aby efekt finansowania był proporcjonalny. W związku z tym różnice między systemami edukacji w zakresie poziomu finansowania publicznego niekoniecznie przekładają się na różnice w poziomie równości szans (Roser, Ortiz-Ospina 2016). Kwestia ta została szerzej omówiona w części III, gdzie zbadano korelację pomiędzy finansowaniem publicznym i równością szans w edukacji.

II.2.2. Finansowanie publiczne a prywatne

Drugim wskaźnikiem Eurostatu analizowanym w niniejszym rozdziale są wydatki (prywatne) gospodarstw domowych wyrażone jako odsetek całkowitych wydatków publicznych na edukację szkolną (poziomy ISCED 1–3). Dane te są użyteczne z punktu widzenia równości szans, ponieważ odzwierciedlają one stan faktyczny: w większości krajów państwo nie ma pełnego monopolu na edukację dzieci. Zatem nawet w tych krajach, w których szkoły publiczne stanowią większość szkół w systemie edukacji, rodzice mogą nadal inwestować w prywatne, uzupełniające usługi edukacyjne, a nawet zastępować edukację finansowaną ze środków publicznych edukacją prywatną ⁽⁷⁶⁾.

Rodzice, których stać na posyłanie swoich dzieci do drogich szkół prywatnych lub którzy mogą uzupełniać naukę w szkole publicznej o prywatne korepetycje bądź zajęcia pozalekcyjne, przyczyniają się do zwiększania szans swoich dzieci na sukces. Ponieważ możliwości finansowe inwestowania w edukację są nierównomiernie rozłożone w społeczeństwie, łatwo zauważyć, dlaczego wyższy wskaźnik finansowania prywatnego w stosunku do publicznego może być związany z niższym poziomem równości szans.

Wyższy odsetek finansowania (prywatnego) edukacji przez gospodarstwa domowe oznacza, że stosunkowo więcej prywatnych środków przeznaczają się na edukację na poziomie szkolnym. Skoro wysokość prywatnych inwestycji w edukację jest pochodną dochodów rodziców i zarazem wyższy poziom prywatnego inwestowania prowadzi do lepszych wyników w nauce, to dzieci z rodzin o niższym

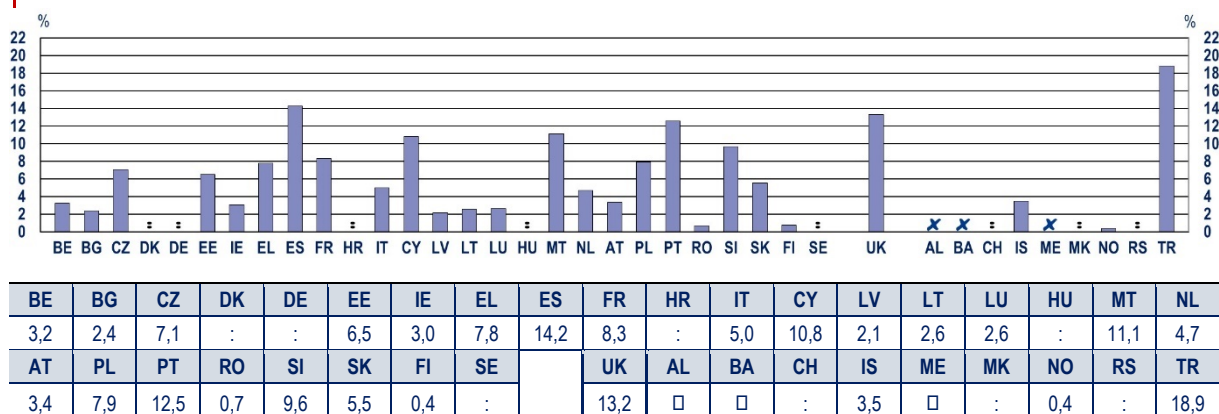
⁽⁷⁴⁾ O ile nie podano inaczej, pojęcie „średnia” w tym rozdziale odnosi się do wartości mediany. Co do znaczenia PPS patrz: wyjaśnienia do Rysunku II.2.1.

⁽⁷⁵⁾ Patrz w szczególności rysunek: *Government expenditure per primary student vs GDP per capita, 2013*, „Our World in Data”, bit.ly/3wcitwp [dostęp: 12.06.2020].

⁽⁷⁶⁾ Informacje na temat względnej wielkości sektora prywatnego patrz: Rozdział II.3.

SSE znajdują się w niekorzystnej sytuacji. Jeżeli zatem celem edukacji szkolnej finansowanej ze środków publicznych jest sprawienie, by pochodzenie społeczno-ekonomiczne uczniów nie miało znaczenia dla ich osiągnięć szkolnych, to teoretycznie wyższy odsetek prywatnych inwestycji w edukację zagraża realizacji tego celu. Zatem w krajach, w których odsetek ten jest wysoki, poziom równości szans edukacyjnych może być niski (zakładając, że wszystkie inne czynniki są stałe).

Rysunek II.2.2: Prywatne wydatki (gospodarstw domowych) jako procent całkowitych publicznych wydatków na edukację (ISCED 1-3), 2016 (%)



Źródło: Obliczenia Eurydice dokonane na podstawie danych Eurostatu [educ_uae_fine02] oraz [educ_uae_fine03] (ostatnia aktualizacja: 24/02/20).

Objaśnienia

Dane obliczone na podstawie wskaźników Eurostatu [educ_uae_fine03] (wydatki netto gospodarstw domowych na edukację na poziomach ISCED 1–3 w milionach euro) oraz [educ_uae_fine02] (ogólne całkowite wydatki rządowe na edukację na poziomach ISCED 1–3 w milionach euro), wyrażone w procentach.

Wydatki gospodarstw domowych na edukację szkolną odpowiadają średnio 5,25% wydatków publicznych. Pokazuje to wyraźnie, że inwestycje rodziców w edukację stanowią jedynie niewielką część środków przeznaczonych przez państwo na ten cel. Innymi słowy, edukacja szkolna w Europie jest w dużej mierze finansowana ze środków publicznych.

Niemniej jednak, jak pokazuje Rysunek II.2.2, istnieją znaczne różnice pomiędzy krajami. Podczas gdy w większości krajów edukacja na poziomie szkolnym jest w dużej mierze finansowana ze środków publicznych, w niektórych krajach znaczny wkład mają źródła prywatne, choć nigdy nie dorównują one poziomowi finansowania publicznego. Tak więc w większości państw europejskich (dla których dostępne są dane) odsetek ten wynosi poniżej 10%, natomiast w niektórych państwach wydatki prywatne na edukację są bliskie zeru. Dzieje się tak w Finlandii, Rumunii i Norwegii, gdzie odsetek wydatków (prywatne) gospodarstw domowych wynosi poniżej 1%.

W sześciu systemach edukacyjnych finansowanie prywatne odgrywa większą rolę i odpowiada ponad 10% wydatków publicznych. W porządku rosnącym systemy te to: Cypr, Malta, Portugalia, Zjednoczone Królestwo, Hiszpania i Turcja. Turcja wyróżnia się tym, że ma zdecydowanie największy udział wydatków prywatnych – prawie 19% (patrz: Rysunek II.2.2). Jednocześnie, jak wykazano w następnym rozdziale (patrz: Rysunek II.3.1), ma ona jeden z niższych odsetków uczniów uczących się w szkołach prywatnych (od 4,3% w szkołach podstawowych do 5,2% w szkołach średnich I stopnia i 8,8% w szkołach średnich II stopnia). Ponieważ z sytuacją taką nie mamy do czynienia w Hiszpanii, na Cyprze, Malcie, w Portugalii czy Zjednoczonym Królestwie, oznacza to, że wysoki udział wydatków prywatnych w Turcji musi wynikać z czegoś innego niż uczęszczanie uczniów do szkół prywatnych. W każdym razie fakt, że wydatki gospodarstw domowych są stosunkowo wyższe we wszystkich tych krajach (także w Turcji), może oznaczać, że poziom równości szans w edukacji jest stosunkowo niższy. Empiryczna zależność między równością szans a udziałem wydatków prywatnych w wydatkach publicznych na edukację jest analizowana w części III.

II.3. ZRÓŻNICOWANIE I TYPY SZKÓŁ

Główne wnioski

Badanie typów szkół pod kątem różnych aspektów przyczynia się do zrozumienia stopnia ich zróżnicowania w krajach europejskich. Duża różnorodność typów szkół może wprawdzie zaspokoić zróżnicowane potrzeby uczniów, ale może również zwiększyć nierówności edukacyjne. Dlatego ważne jest, aby znaleźć właściwą równowagę między celami dotyczącymi zaspokajania różnorodnych potrzeb a równością szans w edukacji.

Większość europejskich systemów edukacyjnych oferuje naukę w różnych typach szkół, aby zaspokoić różne potrzeby uczniów. Podstawą zróżnicowania może być zarządzanie i finansowanie (sektor publiczny lub prywatny), program nauczania (np. szkoły oferujące różne specjalizacje lub ścieżki edukacyjne) lub cechy strukturalne (różne typy szkół dostosowane do różnych grup wiekowych lub różnych poziomów kształcenia jednocześnie).

- Szkoły prywatne – zwłaszcza płatne – mogą zwiększać segregację społeczną i edukacyjną, a co za tym idzie, nierówności edukacyjne. Natomiast naukowcy wskazują, że poziom nierówności edukacyjnych może być mniejszy w systemach, w których występuje większy odsetek szkół prywatnych.
- Zróżnicowanie programów nauczania występuje w połowie systemów edukacyjnych, o których mowa w niniejszym raporcie. Ogólnie rzecz biorąc, jeśli zróżnicowanie programu nauczania rozpoczyna się na poziomie podstawowym, to kontynuowane jest na kolejnych poziomach edukacji.
- Tylko w 9 systemach edukacyjnych występuje zróżnicowanie strukturalne. Jednakże ta forma zróżnicowania ma istotne konsekwencje dla innych cech systemowych, takich jak możliwość wyboru szkoły, kryteria rekrutacji lub podział uczniów na różne ścieżki kształcenia.

Chociaż te cechy systemu edukacji mogą być niezależne od siebie, w rzeczywistości są one często ze sobą powiązane. Ponieważ prywatne instytucje edukacyjne często mają większą autonomię niż publiczne, różnice pomiędzy sektorem publicznym a prywatnym mogą przyczynić się do większego zróżnicowania programów nauczania. Podobne związki można wskazać również pomiędzy zróżnicowaniem w sektorach publicznym/prywatnym a zróżnicowaniem strukturalnym, choć występuje to w mniejszym stopniu.

We wszystkich systemach edukacyjnych uczniowie różnią się od siebie pod względem pochodzenia, doświadczenia, umiejętności i potrzeb. Wiele krajów stara się uwzględnić te różnice, wprowadzając zróżnicowanie w systemie edukacji. Polega ono na dobieraniu uczniów na podstawie ich zdolności, zainteresowań lub innych cech. Uczniowie mogą być grupowani w ramach tej samej klasy, w różnych klasach, w różnych szkołach lub w ramach różnych programów/ścieżek edukacyjnych. Takie grupowanie może być efektem wyboru (patrz: Rozdział II.4) lub selekcji (patrz: Rozdział II.5). Niezależnie od systemu, który jest podstawą tego zróżnicowania, ważnym jego efektem jest to, że uczniowie o podobnych poziomach zdolności zazwyczaj skupieni są w ramach tych samych szkół lub klas (Parker i in. 2016, s. 12).

W niniejszym rozdziale skoncentrowano się na zróżnicowaniu ze względu na typy szkół. Wprowadzenie zróżnicowania do oferty edukacyjnej poprzez zwiększenie liczby typów szkół opiera się na założeniu, że edukacja jest postrzegana jako „pseudorynek”, w obrębie którego zwiększona konkurencja może przyczynić się do poprawy działalności edukacyjnych usługodawców, a w efekcie końcowym – podnieść poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów, zwiększając tym samym efektywność kształcenia (Dumay, Dupriez 2012). Różne rodzaje szkół mogą odpowiadać różnym uczniom; dlatego też oferowana różnorodność typów szkół może prowadzić do zwiększenia możliwości edukacyjnych dla wszystkich. Dowody empiryczne wskazują jednak również na to, że zróżnicowanie i wielość typów szkół może zwiększać wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (Ammermüller 2005;

Strietholt i in. 2019). W wysoce zróżnicowanych systemach różnice między osiągnięciami uczniów pochodzących ze środowisk o wyższym i niższym statusie społeczno-ekonomicznym są większe.

Zgodnie z powyższym założeniem w niniejszym rozdziale przeanalizowano dostępność różnych typów szkół funkcjonujących w ramach systemów edukacji w odniesieniu do trzech wymiarów ⁽⁷⁷⁾:

- **Zróżnicowanie na sektor publiczny/prywatny:** odnosi się do jednoczesnego funkcjonowania szkół publicznych i prywatnych, które różnią się pod względem zasad zarządzania.
- **Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania:** odnosi się do sytuacji, gdy różne rodzaje szkół mogą stosować różne podstawy programowe lub gdy kształcenie w niektórych rodzajach szkół może odbiegać od podstawy programowej.
- **Zróżnicowanie strukturalne:** odnosi się do różnych modeli kształcenia na poziomie podstawowym i średnim, istniejących równolegle w ramach danego systemu edukacji. W przypadku zróżnicowania strukturalnego uczniowie w różnym wieku mogą uczęszczać do różnych typów szkół, co oznacza, że grupy uczniów w różnym wieku doświadczają w czasie swojej edukacji szkolnej przejścia z jednej szkoły do drugiej.

II.3.1. Zróżnicowanie na sektor publiczny/prywatny

Zróżnicowanie na szkoły publiczne/prywatne występuje wtedy, gdy w danym systemie edukacji działają prywatne placówki edukacyjne, które mają inne struktury zarządzania lub ramy regulacyjne niż szkoły funkcjonujące w sektorze publicznym. Szkoły publiczne są kontrolowane i zarządzane przez publiczne władze oświatowe lub inne organy państwowe ⁽⁷⁸⁾, podczas gdy kontrola nad i zarządzanie prywatnymi placówkami edukacyjnymi leży w gestii prywatnych organów zarządczych ⁽⁷⁹⁾. Różnice w zakresie struktur zarządzania mogą przekładać się na znaczne różnice pomiędzy tymi instytucjami w zakresie ram regulacyjnych dotyczących procedur przyjmowania uczniów do szkół (patrz: Rozdział II.5), treści kształcenia, oceny lub innych obszarów. Jeśli szkoły prywatne nie podlegają tym samym regulacjom prawnym co szkoły publiczne, zwiększają tym samym możliwość wyborów edukacyjnych w ramach systemu. Obecność instytucji prywatnych w systemach edukacyjnych zwiększa ich „pseudorynkowy” charakter.

Oprócz zarządzania, głównym powodem różnic między instytucjami edukacyjnymi są źródła ich finansowania. Należy podkreślić, że instytucje prywatne mogą być zarówno dofinansowywane ze środków publicznych, jak i niedofinansowywane ze środków publicznych, w zależności od tego, czy ponad 50% ich podstawowych środków finansowych pochodzi ze źródeł publicznych ⁽⁸⁰⁾. Choć są kontrolowane i zarządzane przez podmioty prywatne, szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych

⁽⁷⁷⁾ Czwarty wymiar, według którego można wyróżnić typy szkół, związany jest z typami selekcji uczniów stosowanymi przez szkoły. Takie zróżnicowanie pod względem selekcji istnieje wtedy, gdy szkoły z tego samego sektora (prywatnego lub publicznego), realizujące ten sam program nauczania i działające w ramach jednolitej struktury, różnią się w sposobie definiowania kryteriów przyjęć. Jedną z form różnicowania selektywnego jest selekcja dotycząca ścieżki akademickiej. Szkoły selektywne pod względem osiągnięć edukacyjnych istnieją na przykład w Zjednoczonym Królestwie – Anglii i Irlandii Północnej – (gimnazja) i Grecji (wzorcowe gimnazja eksperymentalne i licea). Inną formą różnicowania selektywnego jest selekcja oparta na przynależności do grupy wyznaniowej, reprezentowana przez niektóre typy szkół publicznych w Zjednoczonym Królestwie (szkoły wyznaniowe w Anglii i Walii oraz szkoły integracyjne w Irlandii Północnej). Zróżnicowanie selektywne zostanie omówione w rozdziale II.5 dotyczącym zasad przyjęć uczniów do szkół

⁽⁷⁸⁾ Instytucja jest klasyfikowana jako publiczna, jeżeli jest kontrolowana i zarządzana: 1) bezpośrednio przez publiczne władze oświatowe lub agencję edukacyjną albo 2) bezpośrednio przez agencję rządową lub przez organ zarządzający (radę, komitet itp.), którego większość członków jest powoływana przez władze publiczne bądź wybierana na zasadzie publicznej franczyzy (UNESCO-UIS 2019).

⁽⁷⁹⁾ Instytucja jest klasyfikowana jako prywatna, jeżeli jest kontrolowana i zarządzana przez podmiot prywatny niezwiązany z rządem (np. kościół, związek zawodowy lub przedsiębiorstwo gospodarcze, zagraniczną lub międzynarodową agencję) lub jeżeli jej zarząd składa się w większości z członków niewybranych przez instytucję publiczną (UNESCO-UIS 2019).

⁽⁸⁰⁾ Terminy „dofinansowywany ze środków publicznych” i „niedofinansowywany ze środków publicznych” odnoszą się jedynie do stopnia zależności instytucji prywatnej od finansowania ze źródeł rządowych; nie odnoszą się do stopnia, w jakim placówki te podlegają wytycznym lub regulacjom rządowym. **Prywatna instytucja oświatowa dofinansowywana ze środków publicznych** to taka, która albo otrzymuje co najmniej 50% swojego podstawowego finansowania ze źródeł rządowych, albo taka, której personel dydaktyczny jest opłacany przez agencję rządową – bezpośrednio lub za pośrednictwem rządu. **Prywatna placówka oświatowa niedofinansowywana ze środków publicznych** to taka, która otrzymuje mniej niż 50% swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych lub taka, której kadra dydaktyczna nie jest opłacana przez agencję rządową – bezpośrednio lub za pośrednictwem rządu (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat 2018, s. 26).

otrzymują co najmniej 50% podstawowego finansowania (lub wynagrodzenia nauczycieli) od rządu (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat 2018). Ze względu na tę zależność finansową, szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych zazwyczaj w mniejszym stopniu różnią się od szkół publicznych pod względem ram regulacyjnych niż szkoły niedofinansowywane ze środków publicznych. Niemniej jednak nadal istnieją pewne różnice prawne między szkołami publicznymi a szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych; omówiono je w odpowiednich podrozdziałach tematycznych w części II.

Wyniki badań wskazują na istnienie niejednoznacznego związku między równością szans w edukacji a zróżnicowaniem szkół na publiczne i prywatne. Z jednej strony obecność szkół prywatnych w systemie edukacji może zwiększyć segregację społeczną i segregację ze względu na zdolności, a w konsekwencji powiększać nierówności edukacyjne (Ammermüller 2005; Bodovski i in. 2017; patrz też: Rozdział II.2). Jak podkreślono w rozdziale II.2, badania porównawcze wykazały, że wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia w nauce jest zwykle większy w systemach o wyższym poziomie wydatków prywatnych w stosunku do całkowitych wydatków na edukację (Schütz, Ursprung, Wößmann 2008). Innymi słowy, wielkość wkładu prywatnego, jaki muszą wnieść rodzice (na przykład w formie uiszczania czesnego w szkołach prywatnych), może mieć negatywny wpływ na równość szans w edukacji.

Z drugiej strony, biorąc pod uwagę jedynie wielkość sektora prywatnego, niezależnie od proporcji wkładu prywatnego, można dostrzec odmienne wyniki. Badacze stwierdzili słabą negatywną korelację między wpływem środowiska społeczno-ekonomicznego na wyniki w nauce a udziałem szkół prywatnych w systemie edukacji (Schütz, Ursprung, Wößmann 2008; Schlicht, Stadelmann-Steffen, Freitag 2010; Bodovski i in. 2017). Innymi słowy, nierówności edukacyjne mogą być mniejsze w systemach o większym sektorze prywatnym. Potencjalnym wytłumaczeniem tej zależności może być założenie, że w systemach, w których udział prywatnych instytucji edukacyjnych w edukacji jest wysoki, instytucje te są w większym stopniu zależne od rządu niż w pełni niezależne od niego, a zatem różnice względem sektora publicznego są mniej wyraźne (Schlicht, Stadelmann-Steffen, Freitag 2010).

Rysunek II.3.1 pokazuje odsetek uczniów uczących się w prywatnych instytucjach edukacyjnych na poziomie podstawowym oraz szkoły średniej I i II stopnia (ISCED 1–3), z rozróżnieniem tam, gdzie to możliwe, na sektor szkół dofinansowywanych ze środków publicznych i niedofinansowywanych ze środków publicznych. Jak pokazuje rysunek, w 18 systemach edukacyjnych mniej niż 5% uczniów w szkołach podstawowych i średnich I stopnia uczęszcza do placówek prywatnych (w 13 systemach edukacyjnych na poziomie szkoły średniej II stopnia). W krajach tych sektor prywatny ma znikomą wielkość i najczęściej funkcjonują w nich szkoły prywatne niedofinansowywane ze środków publicznych ⁽⁸¹⁾.

Sektor publiczny nadal dominuje – ponad 80% uczniów uczęszcza do szkół publicznych w kolejnych 14 systemach kształcenia na poziomie szkoły podstawowej oraz odpowiednio w 11 i 15 systemach edukacyjnych na poziomie szkół średnich I i II stopnia. W krajach tych względne znacznie instytucji prywatnych dofinansowywanych i niedofinansowywanych ze środków publicznych jest zróżnicowane. Podczas gdy w większości systemów edukacyjnych z tej grupy państw więcej uczniów uczęszcza do szkół prywatnych niedofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie szkoły podstawowej, to na poziomie szkoły średniej sytuacja wygląda inaczej ⁽⁸²⁾.

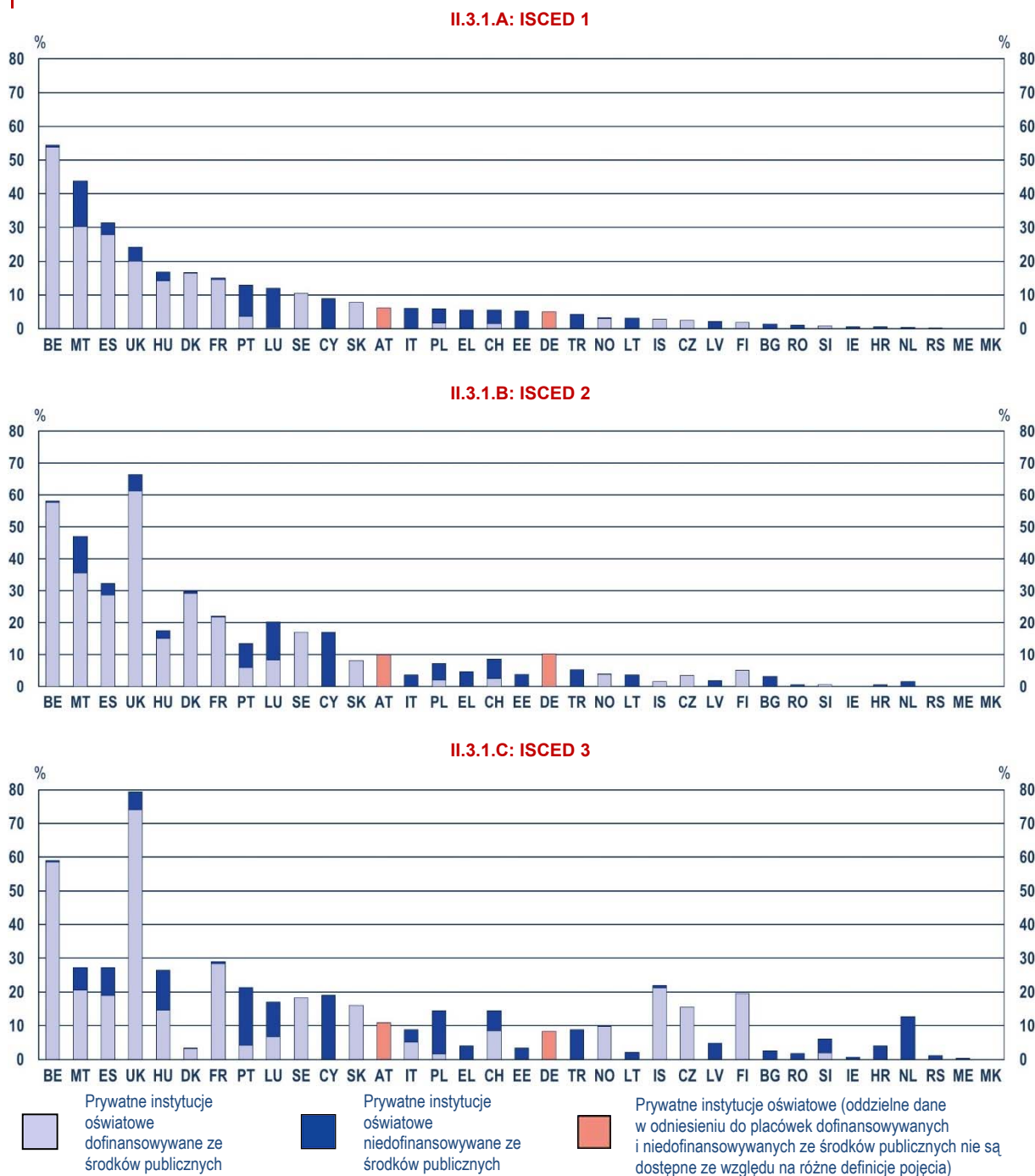
Wreszcie w czterech krajach odsetek uczniów w publicznych placówkach edukacyjnych wynosi poniżej 80% w szkolnictwie podstawowym. Udział sektora prywatnego jest najwyższy w Belgii (prawie 55%), następnie na Malcie (44%), w Hiszpanii (około 30%) i w Zjednoczonym Królestwie (około 24%). We wszystkich tych czterech krajach w sektorze prywatnym dominują instytucje dofinansowywane ze środków publicznych; w Belgii udział szkół niedofinansowywanych ze środków publicznych wynosi poniżej 1%. Wśród tych krajów odsetek uczniów w placówkach edukacyjnych niedofinansowywanych ze środków publicznych jest najwyższy na Malcie i wynosi ponad 13%.

⁽⁸¹⁾ Informacje na temat zależności instytucji prywatnych od finansowania ze środków publicznych nie są dostępne w przypadku Niemiec.

⁽⁸²⁾ Informacje na temat zależności instytucji prywatnych od finansowania ze środków publicznych nie są dostępne w przypadku Austrii.

Względne znaczenie sektora prywatnego jest większe w szkolnictwie średnim I i II stopnia, ponieważ odpowiednio w siedmiu i ośmiu krajach ponad 20% uczniów uczy się w placówkach prywatnych. Różnice między szkolnictwem podstawowym a średnim I stopnia są mniej wyraźne i przekraczają 10 punktów procentowych tylko w Danii i Zjednoczonym Królestwie – przy czym mniej uczniów kształci się w instytucjach publicznych na poziomie szkoły średniej I stopnia. Różnica jest najbardziej widoczna w Zjednoczonym Królestwie, gdzie mniej niż 25% uczniów uczęszcza do szkół prywatnych na poziomie podstawowym, natomiast 66% uczęszcza do takich szkół na poziomie szkoły średniej I stopnia⁽⁸³⁾.

Rysunek II.3.1: Odsetek uczniów uczących się w prywatnych instytucjach oświatowych (ISCED 1-3), 2017



Źródło: Eurostat, [educ_uoe_enra01], ostatnia aktualizacja 2.12.2019 r.

⁽⁸³⁾ Wynika to głównie z rozwoju *academies* w Anglii, które są szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych. Program tych szkół obowiązywał w odniesieniu do szkół średnich od 2002 roku, a w 2010 roku został rozszerzony na szkoły podstawowe, przy czym ich liczba szybko rosła (aby dowiedzieć się więcej o *academies* – patrz też: Podrozdział II.3.2).

ISCED 1	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dofinansowywane ze środków publicznych	53,7	30,3	27,8	20,0	14,2	16,4	14,5	3,5	0,3	10,5	(-)	7,7	:	0,0	1,6	(-)	1,5	(-)
Niedofinansowywane ze środków publicznych	0,7	13,5	3,6	4,2	2,5	0,2	0,4	9,4	11,6	0,0	8,9	(-)	:	6,0	4,2	5,5	4,0	5,2
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dofinansowywane ze środków publicznych	:	(-)	3,0	(-)	2,8	2,4	(-)	1,8	(-)	0,0	0,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Niedofinansowywane ze środków publicznych	:	4,3	0,4	3,2	0,0	(-)	2,1	(-)	1,3	1,1	0,0	0,6	0,5	0,4	0,2	0,0	0,0	
ISCED 2	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dofinansowywane ze środków publicznych	57,6	35,5	28,6	61,2	15,1	29,2	21,7	5,9	8,4	17,1	(-)	8,1	:	0,0	2,1	(-)	2,6	(-)
Niedofinansowywane ze środków publicznych	0,5	11,5	3,7	5,2	2,5	0,6	0,4	7,6	11,9	0,0	17,0	(-)	:	3,6	5,1	4,6	6,0	3,8
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dofinansowywane ze środków publicznych	:	(-)	3,8	(-)	1,6	3,5	(-)	5,1	(-)	0,0	0,6	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Niedofinansowywane ze środków publicznych	:	5,2	0,3	3,6	0,0	(-)	1,9	(-)	3,2	0,6	0,0	0,0	0,7	1,6	0,1	0,0	0,0	
ISCED 3	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dofinansowywane ze środków publicznych	58,5	20,6	18,9	74,1	14,6	3,2	28,3	4,2	6,7	18,3	(-)	16,0	:	5,2	1,7	(-)	8,5	(-)
Niedofinansowywane ze środków publicznych	0,5	6,7	8,4	5,2	11,8	0,2	0,7	17,2	10,2	0,0	19,2	(-)	:	3,7	12,8	4,1	6,0	3,3
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dofinansowywane ze środków publicznych	:	(-)	9,7	(-)	21,1	15,5	(-)	19,6	(-)	0,0	1,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Niedofinansowywane ze środków publicznych	:	8,8	0,0	2,2	0,9	(-)	4,8	(-)	2,6	1,7	4,2	0,6	4,1	12,6	1,2	0,4	0,0	

Źródło: Eurostat, [educ_uae_enra01], ostatnia aktualizacja 2.12.2019 r.

Objaśnienia

Systemy edukacyjne są uporządkowane zgodnie z odsetkiem uczniów w prywatnych instytucjach oświatowych na poziomie ISCED 1.

W celu uzyskania dalszych informacji na temat prywatnych instytucji oświatowych dofinansowywanych ze środków publicznych, patrz: Rysunek II.4.3.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy i Austria: Informacje na temat zależności instytucji prywatnych od finansowania ze środków publicznych nie są dostępne w bazie danych UOE. Jednakże, jak pokazuje Rysunek II.4.3, w obu krajach istnieją szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych.

Słowenia: Odsetek placówek prywatnych niezależnych od finansowania ze środków publicznych zmienia się co roku ze względu na charakter finansowania edukacji prywatnej. Wszystkie prywatne instytucje realizujące oficjalne programy nauczania otrzymują środki na pokrycie 85% kosztów z budżetu państwa. Państwo nie pokrywa inwestycji kapitałowych w edukację prywatną, dlatego też ocena zależności instytucji prywatnych od finansowania ze środków publicznych może zmieniać się co roku w zależności od wielkości inwestycji kapitałowych.

Albania oraz Bośnia i Hercegowina: Nie uczestniczą w gromadzeniu danych Eurostatu.

Jeśli chodzi o różnice między szkolnictwem podstawowym a edukacją na poziomie szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), to sytuacja jest bardziej zróżnicowana. Ogólnie rzecz biorąc, odsetek uczniów uczęszczających do publicznych placówek edukacyjnych jest na ogół niższy w szkołach średnich II stopnia niż na poziomie szkoły podstawowej lub szkoły średniej I stopnia. W Czechach, Francji, na Cyprze, w Królestwie Niderlandów, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie i Islandii różnice te przekraczają 10 punktów procentowych pomiędzy szkolnictwem podstawowym i średnim II stopnia. Ponownie największa różnica występuje w Zjednoczonym Królestwie, gdzie prawie 80% uczniów szkół średnich II stopnia uczęszcza do prywatnych placówek edukacyjnych. Jednocześnie sektor publiczny dominuje w szkołach średnich II stopnia bardziej niż na niższych poziomach edukacji, a różnice przekraczają 10 punktów procentowych między edukacją w szkole podstawowej a średniej II stopnia w Danii i na Malcie.

II.3.2. Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania

Oprócz rozróżnienia na placówki publiczne i prywatne różnice w systemach edukacyjnych mogą również dotyczyć treści nauczania. Określane są one w tym raporcie jako zróżnicowanie w zakresie programów nauczania.

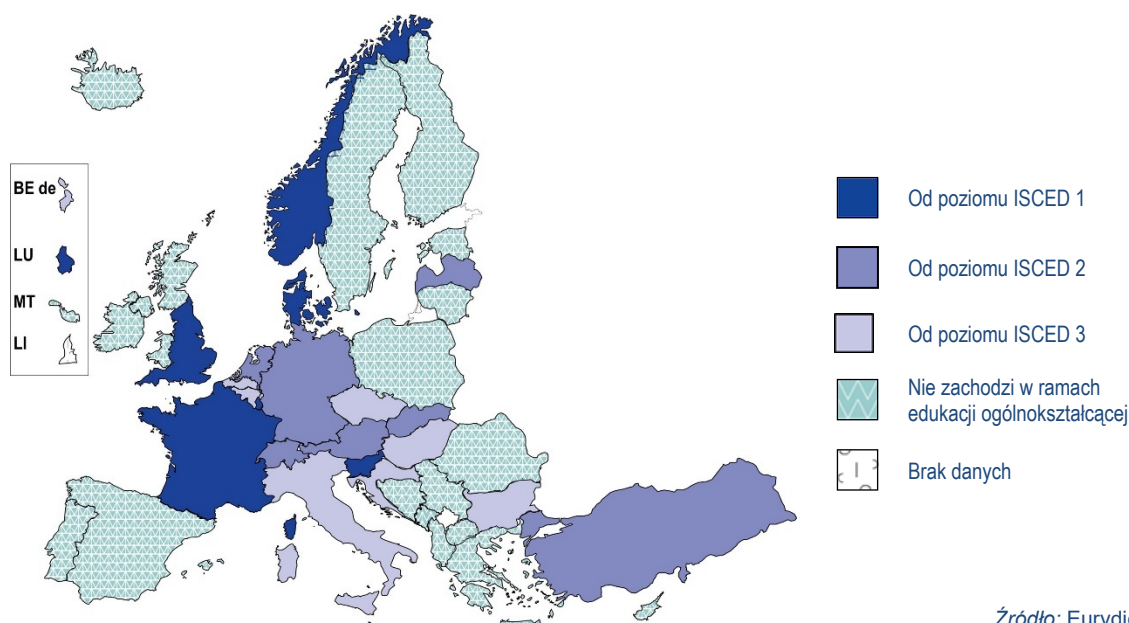
Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania odnosi się do sytuacji, gdy na tym samym poziomie edukacyjnym różne typy szkół realizują różne programy nauczania. Dzielenie uczniów na różne ścieżki edukacyjne (patrz: Rozdział II.6) jest najbardziej znaną formą zróżnicowania w zakresie programów nauczania, ale koncepcja ta nie ogranicza się do zróżnicowanych ścieżek kształcenia. Obejmuje ona także rozróżnienie pomiędzy różnymi typami szkół funkcjonującymi w ramach tej samej ścieżki

edukacyjnej, jeśli te typy szkół realizują różne treści programowe i/lub mają różny zakładany (minimalny) czas nauczania przeznaczony na realizację tych samych treści programowych.

Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia oraz różnice pomiędzy ścieżkami kształcenia zawodowego i ogólnego zostały omówione bardziej szczegółowo w rozdziale II.6, zaś niniejszy podrozdział ogranicza się do przedstawienia zróżnicowania w zakresie programów nauczania w ramach edukacji ogólnej w sektorze publicznym i sektorze prywatnym dofinansowywanym ze środków publicznych.

Rysunek II.3.2 przedstawia zróżnicowanie w zakresie programów nauczania w systemach edukacyjnych według poziomów ISCED. Jak pokazuje rysunek, zróżnicowanie programowe istnieje w połowie systemów edukacyjnych opisanych w tym raporcie.

Rysunek II.3.2: Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania w edukacji ogólnokształcącej (ISCED 1-3), 2018/19



Objaśnienia

Rysunek uwzględnia szkoły prywatne, zarówno dofinansowywane, jak i niedofinansowywane ze środków publicznych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: W szkołach publicznych na poziomie ISCED 3 nie występuje zróżnicowanie w zakresie programów nauczania.

Niemcy: Na poziomie ISCED 1 kraje związkowe mają swój własny program nauczania, ale wszystkie szkoły w obrębie jednego kraju związkowego muszą stosować ten sam program.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Na Key Stage 5, czyli ISCED 3 (wiek 16–18/19 lat), nie ma obowiązkowego programu nauczania.

Zjednoczone Królestwo (SCT): *Curriculum for Excellence* jest krajowym programem kształcenia od poziomu ISCED 0 do 3, który zawiera jedynie wytyczne dotyczące szkolnego programu nauczania. Odpowiedzialność za to, co jest nauczane w klasie, spoczywa na władzach lokalnych i szkołach, które mogą same decydować o tym, czego uczyć, choć muszą brać pod uwagę krajowe wytyczne i zalecenia.

Szwajcaria: Na poziomie ISCED 1 regiony językowe mają swój własny program nauczania, ale wszystkie szkoły w ramach jednego regionu językowego muszą realizować ten sam program.

Ogólnie rzecz biorąc, jeśli zróżnicowanie w zakresie programów nauczania występuje na niższym poziomie ISCED, to jest ono kontynuowane przez cały dalszy okres edukacji szkolnej. Na przykład w systemach edukacyjnych ze zróżnicowaniem w zakresie programów nauczania na poziomie ISCED 1 (edukacja podstawowa) pozostaje ono cechą systemową także na poziomach ISCED 2 i 3 (edukacja na poziomie szkoły średniej I i II stopnia). Dlatego też rysunek pokazuje, na którym poziomie ISCED rozpoczyna się zróżnicowanie programowe. Jedynym wyjątkiem jest Dania, gdzie różne rodzaje szkół mogą realizować różne programy nauczania na poziomach ISCED 1 i 2, ale nie ma zróżnicowania w zakresie programów nauczania na poziomie ISCED 3.

Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania zaczyna się od poziomu szkoły podstawowej w sześciu systemach edukacyjnych: w Danii, Francji, Luksemburgu, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii) i Norwegii. W Danii, Słowenii, Anglii i Norwegii zróżnicowanie programowe występuje pomiędzy szkołami publicznymi a prywatnymi szkołami dofinansowywanymi ze środków publicznych, ponieważ te drugie mogą tworzyć własne programy nauczania lub własne programy edukacyjne. Oczywiście w takich przypadkach zakres zróżnicowania w zakresie programów nauczania może być różny w zależności od liczby instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych (patrz poprzedni podrozdział).

W **Danii**, o ile edukacja prowadzona przez „niezależne szkoły” (szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych) zapewnia kształcenie takie, jakie zapewniają szkoły publiczne, i daje uczniom takie same możliwości na kolejnych szczeblach w systemie edukacji, „niezależne szkoły” mogą samodzielnie opracowywać swoje programy nauczania.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** *academies* to szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych, które nie muszą stosować się do krajowego programu nauczania, a jednocześnie mają obowiązek zapewnienia szerokiego i zrównoważonego programu kształcenia, obejmującego różne przedmioty obowiązkowe. Pierwsze *academies* powstały w ramach szkolnictwa średniego, ale w 2010 roku program został rozszerzony na szkoły podstawowe.

We Francji i Luksemburgu podstawowym źródłem zróżnicowania programu nauczania jest funkcjonowanie szkół publicznych (lub, w przypadku Francji: zarówno publicznych, jak i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych) o różnych językach wykładowych.

We **Francji** szkoły międzynarodowe (lub międzynarodowe oddziały funkcjonujące w ramach szkół) oferują programy edukacyjne z silniejszym komponentem językowym w 17 różnych językach; funkcjonują od szkoły podstawowej do szkoły średniej II stopnia.

Zróżnicowanie programów nauczania rozpoczynające się na poziomach ISCED 2 i 3 jest często związane z dzieleniem uczniów na różne ścieżki kształcenia i dlatego różnice te są często definiowane jako odrębne ścieżki nauczania (patrz: Rozdział II.6). Różnice takie mogą być również obecne w systemach edukacyjnych, w których zróżnicowanie programowe rozpoczyna się na poziomie edukacji podstawowej. W tym przypadku dodatkowe różnice pojawiają się na poziomie szkoły średniej I i II stopnia.

Względna autonomia szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych jest jednym z powodów zróżnicowania programów nauczania; ponadto zróżnicowanie w zakresie programów nauczania w kształceniu ogólnym na poziomie szkoły średniej I i II stopnia przybiera dodatkowo dwie główne formy. Po pierwsze, w niektórych systemach edukacyjnych instytucje szkolnictwa średniego różnią się głównie swoją specjalizacją. Po drugie, różnice mogą wynikać z poziomu nauczania lub wymagań edukacyjnych poszczególnych typów placówek.

W systemach edukacyjnych, w których różne typy szkół średnich oferują różne specjalizacje, istnieją odrębne programy kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem określonych przedmiotów lub obszarów programowych (nauki społeczne, języki, matematyka itp.). Taki schemat zróżnicowania programów nauczania istnieje w Belgii, Bułgarii, Czechach, Chorwacji, Włoszech, na Łotwie, w Norwegii i Turcji.

W **Chorwacji** instytucje szkolnictwa średniego II stopnia o charakterze ogólnym (*gimnazije*) mogą być ogólnokształcące lub specjalistyczne. Istnieje pięć rodzajów programów kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia, które różnią się pod względem czasu nauczania poszczególnych przedmiotów: liceum ogólnokształcące (podstawowe) (*opća gimnazija*), liceum ogólnokształcące o profilu językowym (*jezična gimnazija*), o profilu związanym z nauczaniem języków klasycznych (*klasična gimnazija*), nauk przyrodniczych i matematyki (*prirodoslovno-matematička gimnazija*) oraz nauk przyrodniczych (*prirodoslovna gimnazija*).

Podobnie we **Włoszech** istnieje sześć głównych typów szkół średnich II stopnia (*liceo*) specjalizujących się w następujących dziedzinach: sztuka (*Liceo artistico*), studia klasyczne (*Liceo classico*), matematyka i nauki ścisłe (*Liceo scientifico*), języki (*Liceo linguistico*), muzyka i taniec (*Liceo musicale e coreutico*) oraz nauki humanistyczne (*Liceo delle scienze umane*). Niektóre z tych typów posiadają dalsze podspecjalizacje (np. *Liceo economico-sociale* w ramach *Liceo delle scienze umane*).

Typowym przykładem zróżnicowania w poziomie wymagań dotyczących nauczania lub uczenia się pomiędzy różnymi typami instytucji edukacyjnych są uporządkowane hierarchicznie ogólne ścieżki edukacyjne w Niemczech, Królestwie Niderlandów, Austrii czy Szwajcarii (patrz też: Rozdział II.6). Jednak inne systemy edukacyjne również stosują podobne zasady organizacyjne (np. Czechy, Francja, Luksemburg, Węgry czy Słowacja). Różne programy kształcenia oferowane przez różne typy szkół

mogą nawet, choć nie muszą, prowadzić do uzyskania różnych kwalifikacji po ukończeniu szkoły średniej II stopnia.

W **Niemczech** na poziomie szkoły średniej I i II stopnia programy edukacyjne oferowane przez określone typy szkół skutkują określonym świadectwem ukończenia szkoły. Tradycyjnie te typy szkół to *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium*, przy czym ten ostatni typ ma najwyższe wymagania edukacyjne (najbardziej „akademickie”) w zakresie danych przedmiotów. Ponadto w większości krajów związkowych istnieją zespoły szkół średnich lub szkoły zintegrowane. Zespoły szkół średnich (*Kooperative Gesamtschule*) łączą programy edukacyjne *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium* pod jednym parasolem pedagogicznym i organizacyjnym. Zintegrowane liceum ogólnokształcące (*Integrierte Gesamtschule*) tworzy jednostkę pedagogiczno-organizacyjną obejmującą trzy programy kształcenia na poziomie szkoły średniej I stopnia, tzn. uczniowie wszystkich trzech programów edukacyjnych uczęszczają na te same lekcje. Szkoły oferujące kilka kursów (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*) łączą dwa lub trzy programy edukacyjne pod jednym dachem.

We **Francji** istnieją dwa programy edukacyjne w ramach kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej II stopnia, które mogą być prowadzone przez różne typy szkół lub w ramach tej samej szkoły (*Lycée général et technologique*).

W **Austrii** istnieją dwa główne typy szkół na poziomie szkoły średniej I stopnia (ISCED 2), nowa szkoła średnia (*Neue Mittelschule*) oraz akademińska szkoła średnia I stopnia (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

II.3.3. Zróżnicowanie strukturalne

Zróżnicowanie strukturalne odnosi się do systemowej cechy systemów edukacyjnych, w których uczniowie mogą zapisywać się do odrębnych typów szkół, będąc w różnym wieku, choć szkoły te niekoniecznie różnią się programem nauczania.

W tych przypadkach przejście ze szkoły do szkoły nie odbywa się dla wszystkich uczniów jednocześnie (np. zakończenie szkoły podstawowej lub szkoły średniej I stopnia), ale dzieje się to, gdy są oni w różnym wieku, w zależności od rodzaju szkoły, do której uczęszczają. Oznacza to, że w systemie edukacyjnym istnieją równoległe różne instytucje edukacyjne reprezentujące różne modele kształcenia podstawowego i średniego. Z tego powodu zróżnicowanie strukturalne można również określić jako posiadanie równoległych lub alternatywnych struktur kształcenia w ramach systemu edukacji.

Zróżnicowanie strukturalne jest terminem, który obejmuje wiele odmiennych rozwiązań instytucjonalnych. Rysunek II.3.3 przedstawia wszystkie systemy edukacyjne o równoległych strukturach kształcenia, dokonując rozróżnienia na podstawie poziomów ISCED. Zróżnicowanie strukturalne nie jest powszechne w Europie. Występuje ono w mniej niż jednej czwartej systemów edukacyjnych omawianych w niniejszym raporcie.

Trzy systemy edukacyjne posiadają zróżnicowanie strukturalne od poziomu ISCED 1 do 3: Hiszpania, Łotwa i Litwa. W Hiszpanii zazwyczaj istnieją oddzielne szkoły podstawowe (ISCED 1) i średnie (poziomy ISCED 2 i ISCED 3 razem), ale niektóre wspólnoty autonomiczne organizują swój system edukacji inaczej. Ponadto w ramach wspólnot autonomicznych również występują różnice, ponieważ szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mogą oferować alternatywne struktury (np. jedną placówkę na poziomach od ISCED 1 do 3).

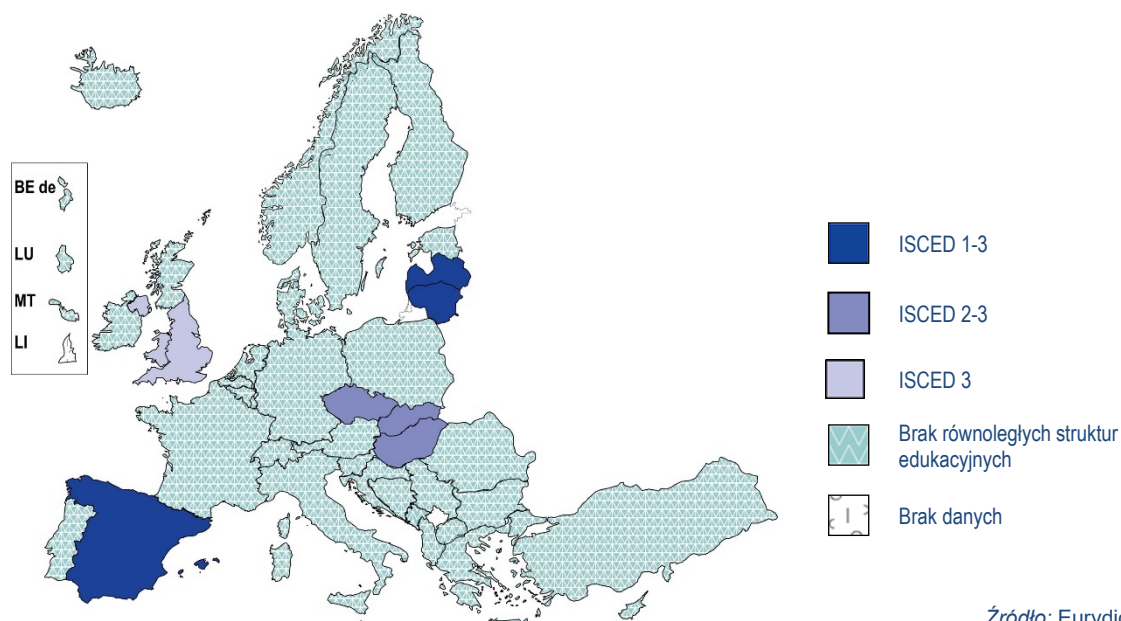
W **Navarze** istnieją oddzielne szkoły łączące klasy poziomu ISCED 1 i pierwszą klasę poziomu ISCED 2 lub ISCED 2 i pierwszą klasę poziomu ISCED 3 (obowiązkowa edukacja na poziomie szkoły średniej). W Kastylii-La Manchy istnieją szkoły, które łączą edukację w klasach poziomu ISCED 1, ISCED 2 i pierwszej klasie poziomu ISCED 3 (obowiązkowa edukacja na poziomie szkoły średniej).

Na **Łotwie** i **Litwie** również funkcjonują równoległe struktury, począwszy od szkolnictwa podstawowego. W tych systemach kształcenia zarówno szkoły podstawowe, jak i średnie mogą oferować programy o różnej długości, obejmujące jeden poziom kształcenia lub łączące różne poziomy lub lata szkolne od poziomu ISCED 1 do 3.

Na **Łotwie** program edukacji podstawowej może być realizowany na dwa sposoby. Uczniowie mogą uczęszczać do sześciolletniej szkoły podstawowej (*sākumskola*) realizującej program edukacyjny tylko na poziomie ISCED 1, a następnie przejść do szkoły średniej realizującej naukę na poziomie ISCED 2 i 3 w sześciolletnim gimnazjum. Alternatywnie, szkoły podstawowe (*pamatskola*) są połączonymi szkołami podstawowymi i szkołami średnimi I stopnia (ISCED 1 i 2), po ukończeniu których nauka może być kontynuowana w trzyletnich szkołach średnich (*vidusskola*).

Na Litwie edukacja podstawowa (ISCED 1) może odbywać się w oddzielnych szkołach podstawowych (*pradinė mokykla*), w szkołach łączących ISCED 1 z osobnym poziomem ISCED 2 (*progimnazija*), lub w jednolitych pod względem struktury szkołach podstawowych dla ISCED 1 i 2 (*pagrindinė mokykla*). Uczniowie mają różne możliwości przejścia z tych szkół do *gimnazija*, które zapewniają kształcenie na poziomie szkoły średniej II stopnia, zwykle w połączeniu z nauką na poziomie szkoły średniej I stopnia. *Progimnazija* występuje głównie w miastach, natomiast *pagrindinė mokykla* jest bardziej powszechna na obszarach wiejskich (ŠMSM 2019, s. 18).

Rysunek II.3.3: Równoległe struktury edukacyjne w edukacji ogólnokształcącej (ISCED 1-3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek uwzględnia zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Szwajcaria: W mniejszej części kantonów uczniowie mogą przejść do szkół typu *Baccalauréat (gymnasiale Maturitätsschule)* w różnych momentach: bezpośrednio po ukończeniu szkoły na poziomie ISCED 1 lub podczas nauki na poziomie ISCED 2.

Zróżnicowanie strukturalne w szkolnictwie średnim I i II stopnia jest cechą charakterystyczną systemów edukacyjnych Czech, Węgier i Słowacji. W tych systemach kształcenie podstawowe odbywa się w jednolitych pod względem struktury szkołach na poziomie ISCED 1 i 2, natomiast szkoły średnie mogą mieć różne formy organizacyjne. Uczniowie mogą opuścić jednolite strukturalnie szkoły w różnych momentach: przed, w trakcie lub po ukończeniu nauki na poziomie ISCED 2, w zależności od tego, czy uczęszczają następnie do ośmioletnich, sześcioletnich, czy czteroletnich szkół średnich (gimnazja) ⁽⁸⁴⁾.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) zróżnicowanie strukturalne ma miejsce jedynie na poziomie szkoły średniej II stopnia, po zakończeniu kształcenia obowiązkowego. W tych systemach w drugiej części nauki na poziomie ISCED 3 („Key stage 5”) uczniowie mają do wyboru pozostanie w swojej szkole średniej lub zakończenie nauki w tej placówce i zapisanie się do prywatnych szkół dofinansowywanych ze środków publicznych, takich jak sześcioletnie kolegium (w Anglii) lub podjęcie dalszej edukacji w college’u.

Zróżnicowanie strukturalnego wpływa na inne cechy systemów edukacyjnych, takie jak swoboda wyboru szkoły, rekrutacja i selekcja oraz dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia. Wraz z innymi formami różnicowania mogą one zatem mieć istotny wpływ na równość szans w edukacji. Kolejne rozdziały zawierają więcej szczegółów na temat tego, jak istnienie różnych typów szkół może wpływać na strukturę systemów edukacyjnych, a co za tym idzie, na poziom równości szans w edukacji.

⁽⁸⁴⁾ W Czechach i na Węgrzech istnieją gimnazja ośmioletnie (ISCED 2+3), sześcioletnie (obejmujące części poziomu ISCED 2 + ISCED 3) i czteroletnie (ISCED 3) (*gymnázium/gimnázium*), natomiast na Słowacji równoległe do czteroletniego *gymnázium* (ISCED 3) istnieje ośmioletnie *gymnázium* (obejmujące części poziomu ISCED 2 + ISCED 3).

II.4. ZASADY DOTYCZĄCE WYBORU SZKOŁY

Główne wnioski

Swoboda wyboru konkretnej szkoły daje rodzinom możliwość zapewnienia swoim dzieciom najlepszej edukacji. Badania pokazują jednak, że swobodny wybór szkoły może także prowadzić do większego rozwarstwienia w szkołach pod względem społeczno-ekonomicznym oraz zdolności uczniów, co wpływa zarówno na efektywność kształcenia, jak i równość szans.

- W trzech czwartych krajów władze centralne dążą do ograniczenia swobody wyboru szkół podstawowych poprzez przydzielanie uczniów, przynajmniej wstępnie, do szkół publicznych w zależności od miejsca zamieszkania. W dziesięciu krajach rodziny mogą zrezygnować z przydzielonej szkoły podstawowej tylko na określonych warunkach – na przykład, jeśli opieka po szkole jest dostępna w pobliżu innej placówki lub jeśli wybór innej szkoły nie ma negatywnego wpływu na strukturę społeczną albo nabór do przydzielonej lub wybranej instytucji. Natomiast 19 systemów edukacyjnych pozwala rodzinom na wybór innej publicznej szkoły podstawowej bez żadnych ograniczeń, co pozwala aktywnym i świadomym rodzicom na swobodne podjęcie takiej decyzji.
- W połowie krajów, w których istnieje rejonizacja w sektorze publicznym, stosuje się różne zasady w odniesieniu do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych i/lub niektórych typów szkół publicznych. Te typy szkół albo mają inny niż pozostałe szkoły rejon, albo nie obejmuje ich obowiązek rejonizacji i zazwyczaj mogą przyjmować podania od uczniów mieszkających w dowolnym miejscu w danym kraju.
- Na poziomie szkoły średniej I stopnia w wielu krajach istnieje więcej możliwości wyboru placówki niż na poziomie edukacji podstawowej; natomiast na poziomie szkoły średniej II stopnia większość krajów stosuje zasadę swobodnego wyboru szkoły.
- W wielu krajach, oferujących powszechny swobodny wybór i/lub różne typy szkół na poziomie szkoły podstawowej i szkoły średniej I stopnia, władze centralne zapewniają również dostęp do informacji ułatwiających podjęcie świadomej decyzji o wyborze szkoły.

W całej Europie zidentyfikowano pięć głównych typów zasad dotyczących wyboru szkół, opartych na podobnych kierunkach polityki na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia.

1. Systemy oparte na rejonizacji tylko z warunkową możliwością wyboru innej szkoły. Władze centralne nie przekazują informacji ułatwiających wybór innej placówki.
2. Systemy oparte na rejonizacji z warunkową możliwością wyboru innej szkoły publicznej; warunki te nie odnoszą się do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych i niektórych typów szkół publicznych. W większości tych systemów władze centralne nie przekazują informacji ułatwiających wybór innej szkoły.
3. Systemy oparte na rejonizacji, ale bez obowiązkowych warunków dotyczących wyboru innej szkoły. Te same zasady stosowane są w odniesieniu do wszystkich szkół publicznych oraz szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Zazwyczaj władze centralne nie przekazują informacji ułatwiających wybór innej szkoły.
4. Systemy oparte na rejonizacji, ale bez obowiązkowych warunków dotyczących wyboru innej szkoły. Szkoły prywatne dofinansowane ze środków publicznych oraz niektóre typy szkół publicznych nie podlegają rejonizacji lub stosują inne zasady dotyczące rejonizacji. Władze centralne udostępniają opinii publicznej informacje ułatwiające wybór innej szkoły.
5. Systemy, w których funkcjonuje powszechny, swobodny wybór szkoły. W większości tych systemów władze centralne udostępniają opinii publicznej informacje ułatwiające wybór innej placówki.

Kwestia wyboru szkoły odnosi się do zasad, które pozwalają rodzinom na dokonywanie indywidualnych decyzji co do instytucji edukacyjnej, do której uczęszczać będzie ich dziecko. Na jednym końcu spektrum znajdują się systemy edukacyjne, w których nie ma wyboru, a od uczniów wymaga się uczęszczania do szkoły znajdującej się najbliżej ich miejsca zamieszkania; na drugim końcu znajdują się systemy, w których rodziny mają swobodę wyboru dowolnej szkoły. W rzeczywistości większość systemów edukacyjnych znajduje się pomiędzy tymi dwoma skrajnościami, oferując rodzinom większą lub mniejszą swobodę w wyborze odpowiedniej placówki. Poziom swobody wyboru zależy od warunków określonych przez władze oświatowe, ale także od wielu innych czynników. Należą do nich: liczba i typy szkół dostępnych w systemie edukacji (patrz: Rozdział II.3); informacje dla rodziców o ich prawach i oferowanych możliwościach (patrz: Rysunek II.4.4); obowiązujące zasady przyjęte do szkół (patrz: Rozdział II.5) oraz inne regulacje dotyczące np. finansowania, wsparcia edukacyjnego i transportu (patrz: Rozdziały II.10–12).

Jednym z głównych argumentów przemawiających za oferowaniem wyboru szkoły jest to, że rodzice mają prawo do wybrania najlepszego wykształcenia dla swoich dzieci. Inny argument głosi, że zmusza to szkoły do konkurencji o uczniów, a konkurencja podnosi jakość kształcenia. Lepsza jakość szkół będzie więc skutkować lepszymi wynikami w nauce. Zwolennicy swobody wyboru szkoły podkreślają również, że stwarza to lepsze możliwości dla wszystkich uczniów, ponieważ mogą oni wraz z rodzinami wybrać wykształcenie odpowiadające ich osobistym potrzebom i preferencjom. Z punktu widzenia równości szans uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej również mogą pokonać ograniczające ich bariery związane z miejscem ich zamieszkania, gdyż mogą wybierać szkoły znajdujące się na innych obszarach niż ich (często defaworyzowana) najbliższa okolica. Jednakże niektórzy kwestionują korzyści wynikające ze swobody wyboru szkoły w zakresie efektywności i równości szans. Podkreślają oni, że nie wszyscy rodzice i uczniowie mogą mieć możliwość dokonania wyboru szkoły w takim samym stopniu (Burgess, Briggs 2010), co może doprowadzić do wybierania przez niektóre placówki jedynie uczniów o wysokich zdolnościach edukacyjnych oraz znajdujących się w korzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, co z kolei może doprowadzić do segregacji edukacyjnej i społecznej uczniów o niskich zdolnościach edukacyjnych oraz uczniów defaworyzowanych (Musset 2012; Wilson, Bridge 2019).

Wyniki badań pokazują, że nie wszyscy rodzice i uczniowie, którzy mają możliwość wyboru szkoły, wybierają ją aktywnie, a ci, którzy to robią, zazwyczaj pochodzą z rodzin o wyższym statusie i mają więcej informacji na temat dostępnych opcji. Swoboda wyboru szkoły tylko nieznacznie zwiększa szanse uczniów, którzy napotykać na ograniczenia finansowe, mieszkaniowe, transportowe i informacyjne (Cornelisz 2017; Echazarra, Radinger 2019). Na przykład wybór szkoły może być bardzo ograniczony lub wręcz niemożliwy w przypadku uczniów mieszkających na oddalonych obszarach, gdzie jest tylko jedna placówka, bądź w sytuacji, gdy alternatywne szkoły znajdują się w oddalonych większych miejscowościach. Podobnie uczniowie borykający się z trudnymi warunkami społeczno-ekonomicznymi mogą nie mieć zasobów – czasu lub środków finansowych – by pozwolić sobie na wybór szkoły poza swoim lokalnym środowiskiem.

Rodzice zazwyczaj wybierają szkoły, których uczniowie osiągają dobre wyniki w nauce. Ponadto zachowania rodziców i uczniów ujawniają, że preferowane jest wybieranie szkół, do których uczęszczają rówieśnicy o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym lub o bardziej uprzywilejowanym pochodzeniu (niż rówieśnicy ze szkoły znajdującej się w sąsiedztwie) (Butler, van Zanten 2007; Rowe, Lubienski 2017; Wouters, Hermann, Haelermans 2018). W ten sposób swobodny wybór szkoły może sprzyjać segregacji ze względu na posiadane zdolności (Seppanen 2003; Soderstrom, Usitalo 2010) i pochodzenie społeczno-ekonomiczne (OECD 2016b).

Wpływ swobodnego wyboru szkoły na segregację uczniów jest również istotny, ponieważ struktura szkoły (w szczególności efekt presji rówieśniczej) ma wpływ na ich wyniki w nauce (Gibbons, Machin, Silva 2006). Dane empiryczne z badania PISA 2018 (OECD 2019b) również pokazują, że w systemach edukacyjnych, w których szkoły są mniej zróżnicowane społecznie, związek między wynikami edukacyjnymi uczniów a ich statusem społeczno-ekonomicznym jest silniejszy. Mniejsze zróżnicowanie

w szkołach sprzyja zazwyczaj uczniom znajdującym się w uprzywilejowanej sytuacji, ponieważ mniejsze zróżnicowanie społeczne wydaje się w pewnym stopniu skorelowane z lepszymi wynikami uczniów znajdujących się w uprzywilejowanej sytuacji i słabszymi wynikami uczniów defaworyzowanych (OECD 2019c). Ponadto wyniki PISA 2015, podobnie jak innych badań, wskazują, że koncentrowanie w jednej szkole uczniów posiadających wysokie zdolności lub pochodzących ze środowisk uprzywilejowanych pod względem społeczno-ekonomicznym ma szczególnie negatywny wpływ na wyniki uczniów w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (OECD 2019c) (patrz też: Rozdział II.10).

Dane empiryczne dotyczące wpływu swobody wyboru szkoły na spójność społeczną są ograniczone. Wybór szkoły, poprzez swój związek z kapitałem społecznym i zaangażowaniem rodziców, może przyczynić się do zwiększenia spójności społecznej, gdy łączy uczniów i rodziny pochodzące z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych. Jednakże rozwarstwienie struktury szkół, wynikające z polityki w zakresie wyboru szkoły (Philips, Larsen, Hausman 2014), sugeruje, że w rzeczywistości swobodny wybór placówki może dodatkowo zwiększyć prywatne korzyści z edukacji, być może kosztem realizacji celów społecznych (Cornelisz 2017). Przyjmowanie uczniów do szkół ze względu na ich zdolności lub status społeczny może negatywnie wpływać zarówno na efektywność, jak i równość szans w edukacji (OECD 2019c).

Na rezultaty stosowania polityki swobodnego wyboru szkoły, w tym efekty selekcji uczniów, wpływa kilka czynników. Należą do nich: finansowanie szkół i wszelkie zachęty finansowe wspierające wybór; obowiązujące przepisy; oraz usługi wsparcia dostępne dla szkół (Ladd 2002; Levin 2009). Na przykład polityka dotycząca wyboru szkoły wspierająca uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji i osiągających słabe wyniki w nauce może zwiększyć równość szans (Hanushek 2003). Ponadto na zasady dotyczące wyboru szkoły duży wpływ mają także powiązane z tym kierunki polityki, takie jak istnienie szkół prywatnych lub dostępność różnych typów szkół publicznych (patrz: Rozdział II.3). Innymi istotnymi czynnikami są przekazywane rodzicom informacje na temat oferty szkolnej, warunki i procedury związane z wyborem szkoły, a także polityki określające, czy i jak szkoły mogą określać zasady przyjmowania uczniów (patrz: Rozdział II.5).

Niniejszy rozdział ma na celu przeanalizowanie niektórych kierunków polityki związanych z zasadami wyboru szkół w europejskich systemach edukacyjnych. W szczególności zbadane zostaną następujące kwestie:

- czy uczniowie są przydzielani, przynajmniej wstępnie, do szkoły na podstawie kryteriów dotyczących ich miejsca zamieszkania, czy rodziny mają swobodę wyboru szkoły; czy w przypadku wstępnego przydzielenia uczniów do szkół według ich miejsca zamieszkania istnieje możliwość wyboru innej szkoły publicznej niż ta, do której zostali przydzieleni;
- zasady dotyczące wyboru różnych typów szkół, w tym szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych;
- dostępność informacji na temat wyboru szkoły ze strony władz centralnych.

II.4.1. Swobodny wybór szkoły a rejonizacja

Dwa czynniki, które należy wziąć pod uwagę przy ocenie zakresu swobody wyboru szkoły przez rodzinę, to:

- czy uczniowie są przydzielani do określonych szkół – a jeśli tak, to czy mogą wybrać inną szkołę;
- czy rodziny mogą lub muszą wyrazić swoje preferencje odnośnie do danej szkoły.

W większości krajów istnieje długa tradycja zapisywania uczniów do szkoły znajdującej się najbliżej ich domu. Przydzielanie uczniów do szkół na zasadzie rejonizacji nadal przeważa w edukacji publicznej. Czasami definiuje się rejon danej szkoły jako obszar, z którego dana szkoła musi przyjąć dzieci tam mieszkające lub przyznać im pierwszeństwo przyjęcia przy pierwszym zapisie do szkoły albo przy przejściu z jednego poziomu edukacji na drugi. Ustalenie rejonów szkół może być związane

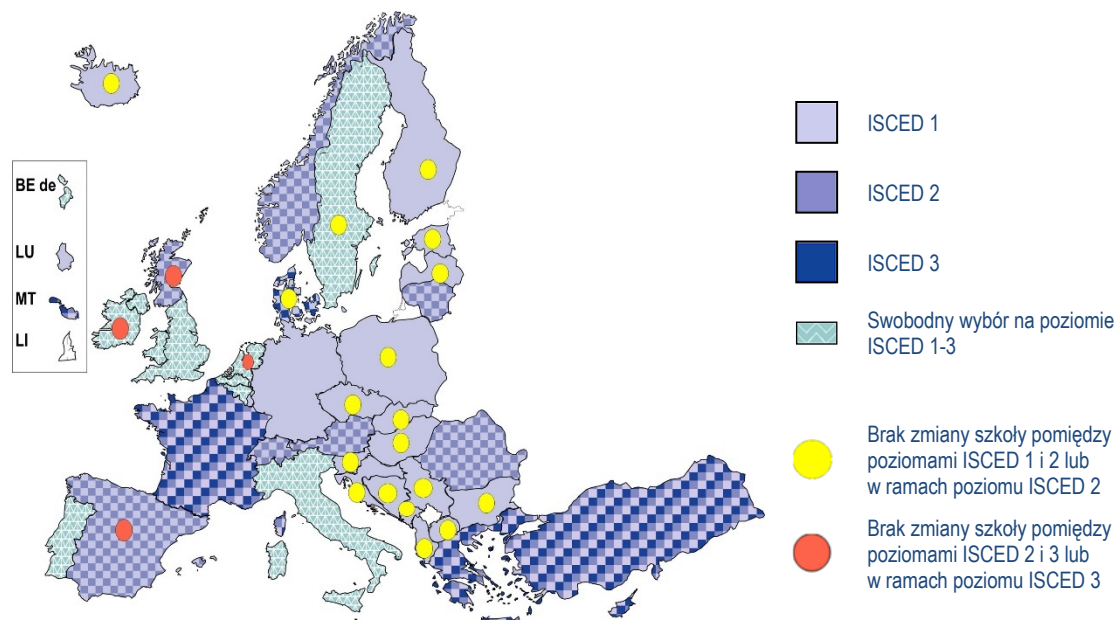
z planowaniem zasobów sieci szkół, a także może mieć na celu zapewnienie zróżnicowania społeczno-ekonomicznego populacji uczniów w szkołach (patrz: Rozdział II.10.1).

Badania wskazują na pewne wnioski dotyczące rejonizacji szkół:

- prowadzi ona do zmniejszenia zjawiska dobierania uczniów według ich umiejętności lub pochodzenia społeczno-ekonomicznego. Powszechnie uznaje się również, że wprowadzenie i dostosowywanie rejonizacji może pomóc w zapewnieniu zróżnicowania społeczno-ekonomicznego uczniów w lokalnych szkołach;
- nie pomaga ona w rozwiązaniu problemu segregacji społeczno-ekonomicznej, która występuje w szkołach znajdujących się w wydzielonych dzielnicach dużych miast lub na defaworyzowanych obszarach wiejskich;
- nie przeszkadza ona zamożnym rodzinom w wyborze preferowanej szkoły, ponieważ mogą oni przeprowadzić się do innej dzielnicy lub zdobyć adres zameldowania w rejonie wybranej szkoły. Przeprowadzka rodzin uprzywilejowanych do takich dzielnic podnosi ceny nieruchomości, co z czasem może doprowadzić do wykupu nieruchomości od mniej zamożnych rodzin (Leech, Campos 2003).

Rysunek II.4.1 przedstawia systemy edukacyjne, w których uczniowie są przydzielani do szkoły publicznej, przynajmniej początkowo, na podstawie kryteriów geograficznych/rejonizacji – na poziomie edukacji podstawowej oraz szkół średnich I i II stopnia. Dotyczy to wyłącznie dzieci i młodzieży idących do danej szkoły po raz pierwszy lub przechodzących do szkoły na następnym etapie edukacyjnym zgodnie z przewidzianym trybem lub, w niektórych krajach, przy przechodzeniu z określonej klasy do następnej w ramach danego poziomu kształcenia. Poniższy rysunek przedstawia zasady mające zastosowanie do szkół publicznych, które przyjmują większość dzieci na danym poziomie kształcenia. W krajach, w których obowiązują inne zasady w odniesieniu do innych typów szkół publicznych i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, dane zostały przedstawione na Rysunku II.4.3.

Rysunek II.4.1: Przydzielanie uczniów do szkół publicznych na podstawie kryteriów geograficznych/rejonizacji (ISCED 1-3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia systemy edukacyjne, w których, zgodnie z centralnymi standardami/rekomendacjami, uczniowie są przydzielani do szkoły publicznej na podstawie rejonizacji (adres zamieszkania), przynajmniej na początku procesu wyboru szkoły. Wstępne przydzielenie oznacza, że uczniowie są przypisywani do danej szkoły, ale rodzice/uczniowie mogą wybrać inną placówkę na warunkach określonych przez dany organ zarządzający systemem edukacji.

W większości systemów edukacyjnych uczniowie zmieniają szkołę, gdy przechodzą ze szkoły podstawowej do szkoły średniej I stopnia lub w pewnym momencie podczas nauki w szkole średniej I stopnia i/lub przechodzą ze szkoły średniej I stopnia do szkoły średniej II stopnia, lub podczas nauki w szkole średniej II stopnia. Jednak w niektórych krajach nie jest to możliwe ze względu na strukturę danego systemu edukacji, dlatego też żółte i pomarańczowe kropki wskazują, kiedy zazwyczaj nie ma możliwości zmiany szkoły na danym poziomie.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Malta: Dane odnoszą się do kształcenia obowiązkowego na poziomie ISCED 3. Uczniowie mogą wybrać szkołę, gdy zapisują się do nieobowiązkowej szkoły średniej II stopnia.

Czechy, Węgry, Łotwa i Słowacja: W krajach tych istnieją równoległe struktury (patrz: Rysunek II.3.3) od początku nauki w szkołach średnich I stopnia. Większość uczniów nie zmienia szkoły pomiędzy poziomem ISCED 1 a ISCED 2 (jednolite strukturalnie szkoły podstawowe i średnie I stopnia). Jednakże niektórzy uczniowie, którzy decydują się na naukę w innym typie szkoły na poziomie ISCED 2, zmieniają placówki. Patrz: wyjaśnienie związane z Rysunkiem II.4.3.

Hiszpania: Większość uczniów nie zmienia szkoły, gdy przechodzi ze szkoły średniej I stopnia do szkoły średniej II stopnia (nieobowiązkowa), ponieważ szkoły średnie oferują różne programy/ścieżki edukacyjne. Uczniowie mogą jednak zmienić szkołę. W takim przypadku muszą przejść przez zwykłą procedurę przyjęcia do szkoły (patrz: Rozdział II.5).

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Nie ma przejścia między szkołami, gdy uczniowie przechodzą z poziomu ISCED 2 do ISCED 3. Może jednak dojść do przejścia między szkołami w ramach poziomu ISCED 3 z Key Stage 4 (nieobowiązkowego) do Key Stage 5.

Szwajcaria: Na poziomie szkoły średniej II stopnia wolny wybór szkoły jest ograniczony – z możliwymi wyjątkami – w obrębie danego kantonu.

W większości europejskich systemów edukacyjnych na poziomie edukacji podstawowej uczniowie są przydzielani, przynajmniej na wstępnym etapie, do szkoły podstawowej na podstawie rejonizacji. Istnieje jednak 11 systemów (wszystkie wspólnoty Belgii, Irlandia, Włochy, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna), w których rodzice mają prawo albo muszą wybrać dla swoich dzieci szkołę (publiczną lub prywatną) na poziomie szkoły podstawowej oraz szkół średnich I i II stopnia. Kryteria rekrutacji określają jednak szkołę, do której dziecko jest ostatecznie przyjmowane (patrz: Rozdział II.5 o zasadach przyjęć do szkoły).

Na poziomie szkoły średniej I stopnia mniej państw korzysta z zasady rejonizacji niż na poziomie edukacji podstawowej. Istnieje 18 systemów edukacyjnych o jednolitej strukturze szkolnictwa podstawowego i szkoły średniej I stopnia, co oznacza, że większość uczniów zazwyczaj nie zmienia szkoły pomiędzy etapem nauki w szkole podstawowej i w szkole średniej I stopnia lub podczas edukacji na poziomie szkoły średniej I stopnia (systemy te są oznaczone żółtymi kropkami na Rysunku II.4.1). Spośród 24 systemów edukacyjnych, w których uczniowie zazwyczaj zmieniają szkołę, tylko w 12 uczniowie wstępnie przypisywani są do szkoły na zasadzie rejonizacji. W pozostałych krajach (w Niemczech i w Luksemburgu, oprócz systemów wymienionych na poziomie edukacji podstawowej) rodzice i uczniowie mają swobodę wyboru pożądanej szkoły średniej I stopnia.

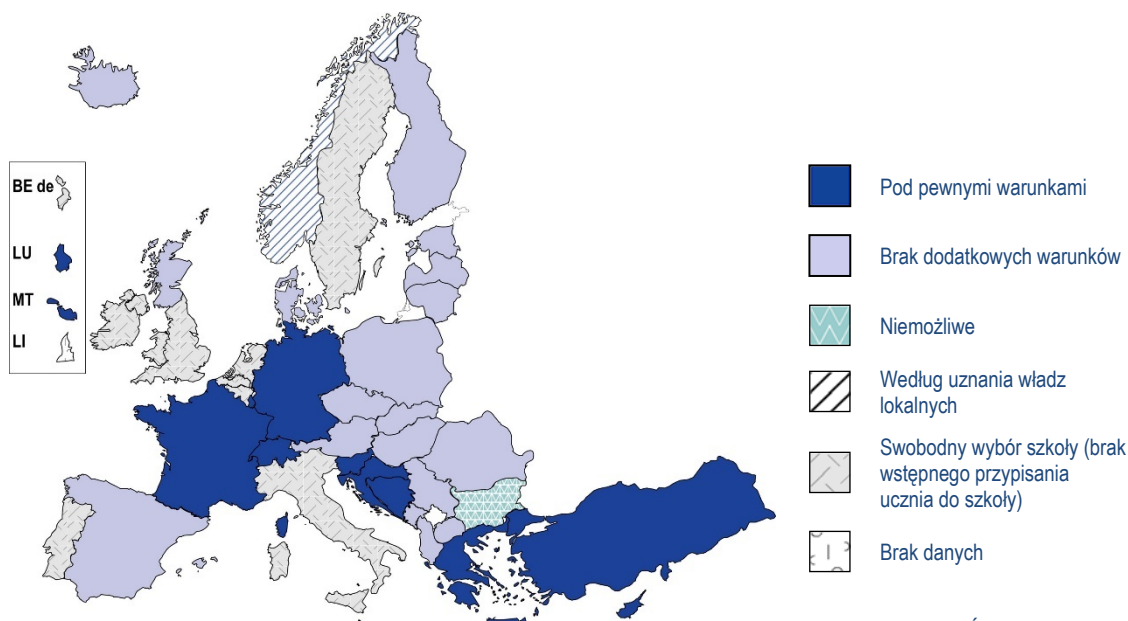
Na poziomie szkoły średniej II stopnia w większości krajów rodziny mają swobodę wyboru dowolnej placówki. Tylko sześć krajów (Dania, Grecja, Francja, Cypr, Malta i Turcja) przydziela uczniów do szkół w zależności od ich miejsca zamieszkania. Wolny wybór szkoły na poziomie szkoły średniej II stopnia można prawdopodobnie wytłumaczyć tym, że na tym poziomie oferta edukacyjna jest bardziej zróżnicowana, a różne rodzaje szkół oferują różne programy nauczania. Ponadto w wielu krajach⁽⁸⁵⁾ kształcenie na poziomie ISCED 3 nie wchodzi już w zakres obowiązku szkolnego, w związku z czym władze mogą nie dążyć do tego, by wszystkie rodzaje szkół i programów były równomiernie rozmieszczone w całym kraju. Należy zauważyć, że w czterech systemach (Hiszpania, Irlandia, Królestwo Niderlandów i Zjednoczone Królestwo – Szkocja) uczniowie zazwyczaj nie zmieniają szkoły pomiędzy szkołą średnią I a II stopnia lub w ramach edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia (są one oznaczone pomarańczowymi kropkami na Rysunku II.4.1). Może to być spowodowane długimi programami obejmującymi kształcenie w szkole średniej I i II stopnia, a także tym, że programy realizowane zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i II stopnia są oferowane w tej samej placówce. W Belgii – we Wspólnocie Francuskojęzycznej i Flamandzkiej, Hiszpanii i Luksemburgu szkoły zazwyczaj oferują programy nauczania na obu poziomach szkoły średniej I i II stopnia i większość uczniów nie zmienia placówki, ale może to zrobić, jeśli sobie tego życzy lub jeśli dana szkoła nie oferuje odpowiadającego im programu na poziomie szkoły średniej II stopnia.

⁽⁸⁵⁾ Czechy, Dania, Estonia, Grecja, Chorwacja, Łotwa, Cypr, Polska, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Islandia, Czarnogóra, Norwegia i Serbia.

Kiedy uczniowie są przydzielani do szkół podstawowych i średnich I stopnia na podstawie rejonizacji, w wielu krajach jest to traktowane jedynie jako wstępne zapisanie dziecka do szkoły. W niektórych z tych krajów rodziny mogą swobodnie zrezygnować z danej placówki i wybrać inną szkołę, natomiast w innych państwach opcja ta jest dozwolona tylko pod pewnymi warunkami, które różnią się w zależności od systemu edukacji.

Rysunek II.4.2 przedstawia, czy wybór innej szkoły jest możliwy na poziomie szkoły podstawowej i szkoły średniej I stopnia – ponieważ są to poziomy, na których uczniom z reguły przydziela się miejsce w placówce położonej najbliżej ich miejsca zamieszkania. Rysunek dotyczy tylko szkół publicznych, ponieważ ustawodawstwo centralne daje zazwyczaj swobodę wyboru w odniesieniu do szkół prywatnych (dofinansowanych oraz niedofinansowanych ze środków publicznych).

Rysunek II.4.2: Możliwość wyboru szkoły publicznej lub innej niż ta początkowo przypisana (ISCED 1–2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Niniejszy rysunek przedstawia systemy edukacyjne, w których zgodnie z centralnymi przepisami/rekomendacjami rodzice/uczniowie mogą wybrać inną szkołę publiczną niż ta, do której zostali pierwotnie przypisani (na poziomie podstawowym i szkoły średniej I stopnia).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy i Luksemburg: Dane odnoszą się do szkolnictwa podstawowego. Od poziomu szkoły średniej I stopnia uczniowie nie są przydzielani do szkół na zasadzie rejonizacji (patrz: Rysunek II.4.1).

Austria: Dane na rysunku odnoszą się do krajowej ustawy ramowej. Przepisy w poszczególnych regionach mogą się różnić.

W 11 krajach istnieje, pod pewnymi warunkami, możliwość wyboru szkoły publicznej innej niż ta, do której uczeń został pierwotnie przypisany. Kraje te odnoszą się do trzech rodzajów warunków:

1. W przypadku gdy wybrana szkoła oferuje specjalny program, który nie jest realizowany przez szkołę znajdującą się najbliżej miejsca zamieszkania – na przykład szkoły z klasami na poziomie zaawansowanym lub specjalistycznymi, szkoły z alternatywnym programem pedagogicznym lub szkoły o profilu przedmiotowym (np. muzyczna, sportowa itp.). Sytuacja taka ma miejsce w Grecji, Chorwacji, na Malcie, w Bośni i Hercegowinie, w Szwajcarii oraz w Turcji.
2. W przypadku gdy sytuacja rodzinna wymaga umieszczenia dziecka w innej szkole lub opieka nad uczniem po lekcjach może być zapewniona w pobliżu szkoły drugiego wyboru – ma to miejsce we Francji, na Cyprze i Malcie.

We **Francji** możliwości wyboru innej szkoły są ściśle ograniczone, a władze coraz mniej chętnie się na to zgadzają. Obecność rodzeństwa w innej szkole może jednak pozwolić na odstępstwo od ścisłej rejonizacji, czyli tzw. *carte scolaire*.

Na **Cyprze**, jeśli uczniowie mają korzystać z opieki po lekcjach w innym miejscu niż ich własny dom, na przykład w domu dziadków, rodzice mogą wybrać szkołę w pobliżu ich miejsca zamieszkania.

Podobnie sytuacja wygląda na **Malcie**, gdzie rodzice mogą poprosić o zapisanie dziecka do szkoły podstawowej w pobliżu ich miejsca pracy lub miejsca, w którym zapewniana jest opieka nad dzieckiem po lekcjach (tzw. *Klabb 3-16*), ponieważ nie jest ona powszechnie dostępna we wszystkich szkołach.

3. W przypadku gdy wybór innej szkoły nie zakłóca społecznej struktury szkoły lub rejonu, do których uczeń został przydzielony, ani nie wpływa na liczbę uczniów w szkole w stopniu zagrażającym jakości kształcenia lub istnieniu danej placówki – ma to miejsce w Luksemburgu i Słowenii.

W **Luksemburgu** w celu zachowania różnorodności społecznej w szkołach gminy mogą, pod restrykcyjnymi warunkami, zezwolić rodzinom na wybór innej szkoły na poziomie podstawowym. Rodzice zawsze muszą złożyć uzasadniony wniosek o zmianę szkoły i udowodnić, że opiekę nad dzieckiem po lekcjach zapewni członek bliskiej rodziny lub akredytowana opiekunka do dziecka w rejonie wybranej szkoły.

W **Słowenii** rodzice muszą najpierw zapisać swoje dzieci do szkoły rejonowej, a po zakończeniu procesu składania aplikacji muszą złożyć wniosek o ponowne zapisanie ich dziecka do innej szkoły publicznej. Wybrana przez nich szkoła może zaakceptować ten wniosek, jeżeli ani szkoła rejonowa, ani wybrana placówka nie ucierpią z powodu tej zmiany, a mianowicie: zmniejszenie liczby uczniów nie doprowadzi do zmniejszenia liczby klas, zmiany statusu szkoły lub jej zamknięcia.

Inaczej sytuacja wygląda w 18 systemach edukacyjnych, w których nie stosuje się żadnych warunków, jeśli rodziny chcą wybrać inną szkołę na poziomie podstawowym lub szkoły średniej I stopnia, co w praktyce oznacza wolny wybór szkoły dla świadomych i aktywnych rodzin. W rzeczywistości w wielu z tych systemów szkoła najbliższa miejscu zamieszkania ma obowiązek przyjąć uczniów mieszkających w danym rejonie, ale rodzice nie są zobowiązani do zapisywania swoich dzieci do szkoły rejonowej. (Przyjęcie do szkoły innej niż rejonowa jest jednak uzależnione od obowiązujących zasad rekrutacji – patrz: Rozdział II.5 dotyczący polityki przyjmowania uczniów do szkoły).

Interesujące jest również przyjrzenie się w różnych państwach procedurom administracyjnym lub monitorującym w odniesieniu do wniosków o przyjęcie uczniów do innej szkoły. W niektórych krajach rodzice muszą skontaktować się z wybraną szkołą, a o przyjęciu ucznia decyduje dyrektor placówki (np. Polska i Serbia); podczas gdy w innych systemach (np. w Austrii, Niemczech, Hiszpanii, na Malcie, w Islandii i Norwegii) władze lokalne lub centralne monitorują i zatwierdzają wnioski o przyjęcie do innej szkoły niż szkoła rejonowa. W Słowenii przydzielona i wybrana szkoła muszą współpracować w celu zapewnienia przestrzegania wszystkich przepisów prawnych i warunków wyboru innej placówki.

II.4.2. Zasady wyboru szkoły i różne typy szkół

Analizując zasady wyboru szkół, należy ocenić, czy w całym systemie edukacji stosuje się takie samo podejście do wszystkich typów szkół. Na przykład: czy uczniowie są przydzielani, przynajmniej na etapie wstępnym, do najbliższych szkół publicznych lub szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, czy też istnieją pewne rodzaje szkół, które nie są objęte tą zasadą; czy w systemie dającym rodzicom swobodny wybór istnieją pewne rodzaje szkół, które stosują bardziej restrykcyjne zasady wyboru. Jest to ważne, ponieważ różne zasady wyboru szkoły w ramach systemu edukacji, zwłaszcza ułatwienie wyboru szkoły w jednym sektorze, mogą zapewniać niektórym rodzinom większe możliwości podejmowania decyzji i przyczyniać się do większego rozwarstwienia.

Rysunek II.4.3. pokazuje, czy na poziomie szkoły średniej I stopnia istnieją różnice w zasadach wyboru szkół, z jednej strony pomiędzy różnymi typami szkół w sektorze publicznym (patrz: Rysunek II.4.3.A), a z drugiej – pomiędzy szkołami publicznymi i szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych (patrz: Rysunek II.4.3.B). Uwaga koncentruje się na szkole średniej I stopnia, ponieważ na tym poziomie przeważają różnice w zasadach dotyczących swobody wyboru szkoły.

Analizując równolegle Rysunki II.4.1 i II.4.3, można zauważyć, że w sytuacji, gdy zasada swobodnego wyboru szkoły odnosi się do większości szkół publicznych w systemie edukacji, to zazwyczaj dotyczy ona

całego systemu i nie ogranicza się jedynie do niektórych typów szkół w sektorze publicznym lub do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Natomiast w systemach edukacyjnych, w których uczniowie są zazwyczaj przydzielani do szkół publicznych w zależności od rejonizacji, nie wszystkie rodzaje szkół publicznych i/lub szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych objęte są tą zasadą.

Szkoły publiczne

Im wyższy poziom kształcenia, tym więcej typów szkół publicznych (patrz: Rozdział II.3). Na poziomie edukacji podstawowej w pięciu systemach edukacyjnych istnieją dwa lub więcej typy szkół publicznych. Na poziomie szkoły średniej I stopnia taka liczba typów szkół publicznych występuje już w 15 systemach, a na poziomie szkoły średniej II stopnia – w 42 systemach.

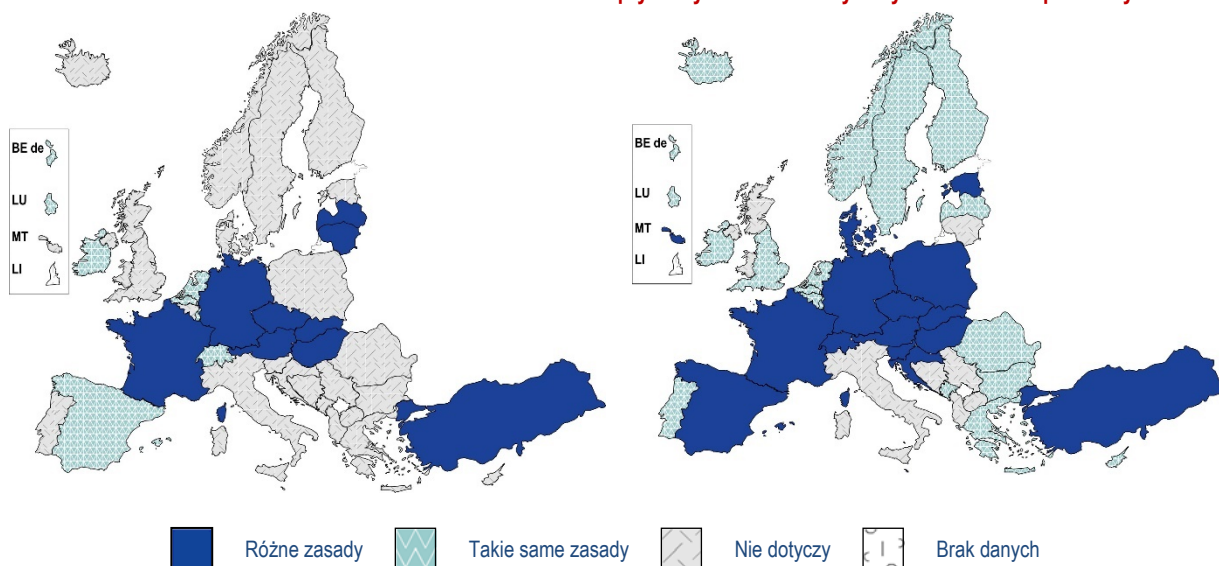
Na poziomie edukacji podstawowej zasady wyboru szkoły są takie same dla wszystkich typów szkół publicznych w Hiszpanii, na Łotwie, Litwie i w Luksemburgu. W tych krajach uczniowie są początkowo przydzielani do szkoły publicznej, niezależnie od jej typu, na podstawie kryteriów miejsca zamieszkania/rejonizacji. Natomiast we Francji szkoły międzynarodowe oraz publiczne lub szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych oferujące różne programy nauczania, na poziomie edukacji podstawowej lub średniej (patrz: Rysunek II.3.2), nie są objęte zasadą rejonizacji.

Jak pokazuje Rysunek II.4.3.A w siedmiu z 15 systemów edukacyjnych posiadających różne typy szkół publicznych na poziomie szkoły średniej I stopnia ta sama polityka wyboru szkoły obowiązuje w odniesieniu do wszystkich typów szkół publicznych. W Belgii, Irlandii, Luksemburgu i Królestwie Niderlandów funkcjonuje swobodny wybór szkoły, podczas gdy w Hiszpanii i Szwajcarii wstępny przydział uczniów do szkoły oparty jest na rejonizacji.

Rysunek II.4.3: Różnice pomiędzy typami szkół (ISCED 2) w zasadach dotyczących wyboru szkoły, 2018/19

II.4.3.A: Różnice pomiędzy typami szkół publicznych

II.4.3.B: Różnice pomiędzy szkołami publicznymi i szkołami prywatnymi dofinansowanymi ze środków publicznych



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Na Rysunku II.4.3.A różne typy szkół publicznych oznaczają szkoły o różnych podstawach programowych w ramach kształcenia ogólnokształcącego (Rysunek II.3.2) i zawodowego (Rysunek II.6.2) oraz do szkół z tą samą podstawą programową, ale posiadających różne struktury (Rysunek II.3.3). Podczas gdy Rysunki II.3.2, II.3.3 i II.6.2 obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych, na Rysunku II.4.3.A uwzględnione zostały tylko te typy szkół, które działają w sektorze publicznym (niemniej jednak niektóre typy szkół mogą działać także w sektorze prywatnym).

Na Rysunku II.4.3.A kategoria „nie dotyczy” oznacza, że istnieje tylko jeden rodzaj szkoły publicznej na poziomie szkoły średniej I stopnia. Na Rysunku II.4.3.B oznacza to, że nie ma szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie szkół średnich I stopnia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Uczniowie są przydzielani do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych w zależności od ich miejsca zamieszkania tylko wtedy, gdy nie ma wolnych miejsc w sieci szkół publicznych.

Szwajcaria: Zasady wyboru szkoły są różne w poszczególnych kantonach.

Z kolei w dziewięciu systemach, w których na etapie wstępnym uczniowie są zazwyczaj przydzielani do szkoły publicznej w pobliżu swojego miejsca zamieszkania, obowiązują różne zasady w odniesieniu do niektórych typów szkół. W Czechach, na Łotwie, Węgrzech i w Słowacji różnice te związane są z istnieniem równoległych struktur kształcenia (patrz: Rysunek II.3.3). W systemach tych większość uczniów uczęszcza do szkół rejonowych o jednolitej strukturze, zapewniających wykształcenie podstawowe i na poziomie szkoły średniej I stopnia (obowiązuje tam, przynajmniej na etapie wstępnym, przydział do szkoły zgodnie z rejonizacją). Jednak pod koniec szkoły podstawowej lub w trakcie nauki w szkole średniej I stopnia część uczniów decyduje się na zapisanie się do szkół, które zapewniają kształcenie zarówno na poziomie szkoły średniej I oraz II stopnia. Te ostatnie placówki nie podlegają rejonizacji, rodziny mogą się do nich zgłaszać samodzielnie.

We Francji, na Litwie, w Austrii i Turcji różnice w zasadach dotyczących wyboru szkół wynikają ze zróżnicowania programów nauczania (patrz: Rysunek II.3.2). W Austrii na poziomie ISCED 2 akademicka szkoła średnia I stopnia (*Allgemein Bildende Höhere Schule*) nie jest szkołą rejonową, natomiast *Neue Mittelschule* jest taką szkołą. Na Litwie nie obowiązuje rejonizacja w przypadku szkół zawodowych na poziomie szkoły średniej I stopnia. Natomiast w Niemczech, gdzie z reguły rodzice mogą wybrać szkołę dla swoich dzieci na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia, uczniowie chcący uczyć się w *Hauptschule* muszą uczęszczać do lokalnej szkoły; ponadto zasady wyboru szkoły mogą być różne w poszczególnych krajach związkowych (*Länder*).

Na poziomie szkoły średniej II stopnia zasady wyboru szkoły są takie same dla wszystkich typów szkół, również w tych sześciu krajach (Dania, Cypr, Grecja, Hiszpania, Malta i Turcja), w których obowiązuje wstępny przydział uczniów do szkoły na podstawie rejonizacji. Wyjątek stanowi Francja, w której rejony szkół zawodowych nie pokrywają się z rejonami szkół ogólnokształcących na poziomie ISCED 3, zaś szkoły międzynarodowe, które nie podlegają rejonizacji.

Szkoły publiczne i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych

Rysunek II.4.3.B ukazuje różnice pomiędzy szkołami publicznymi i dofinansowywanymi ze środków publicznych szkołami prywatnymi na poziomie szkoły średniej I stopnia (należy jednak zauważyć, że różnice są takie same na poziomie podstawowym). W 18 z 33 systemów edukacyjnych, w których na poziomie szkoły średniej I stopnia funkcjonują szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych, te same zasady dotyczące wyboru szkoły obowiązują zarówno w odniesieniu do szkół publicznych, jak i do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.

Natomiast w 15 systemach edukacyjnych, w których uczniowie są przydzielani, przynajmniej wstępnie, do szkoły publicznej na podstawie rejonizacji, zasada ta nie obejmuje szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Rodzice i uczniowie mogą wybrać dowolną szkołę prywatną dofinansowaną ze środków publicznych zamiast przydzielonej im szkoły publicznej. Oznacza to również, że szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych zazwyczaj nie są objęte rejonizacją⁽⁶⁶⁾. Dalsze badania mogłyby dotyczyć stopnia, w jakim w tych 15 systemach edukacyjnych szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych są formalnie uwzględniane przy planowaniu przez władze centralne liczby miejsc dla uczniów i alokacji zasobów w szkołach w całym systemie edukacji.

⁽⁶⁶⁾ W Hiszpanii uczniowie są przydzielani do szkół dofinansowywanych ze środków publicznych w zależności od miejsca ich zamieszkania tylko wtedy, gdy nie ma dla nich wolnych miejsc w sieci szkół publicznych.

Na Węgrzech niektóre szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych zawierają z władzami centralnymi umowy („umowy w zakresie edukacji publicznej”) dotyczące przyjęcia co najmniej części uczniów z określonego rejonu i przestrzegania niektórych zasad mających zastosowanie w odniesieniu do instytucji publicznych. Szkoła taka będzie posiadała również swój obszar rejonizacji (jest on jednak większy niż rejon szkół publicznych – cała gmina lub dzielnica w przypadku Budapesztu) i będzie przyjmowała część uczniów z tego rejonu (co najmniej 25% miejsc w szkole). Jeśli taka szkoła prywatna jest jedyną szkołą w danej gminie, powinna przyjmować wszystkich uczniów mieszkających w jej rejonie.

II.4.3. Wybór szkoły i przekazywanie informacji

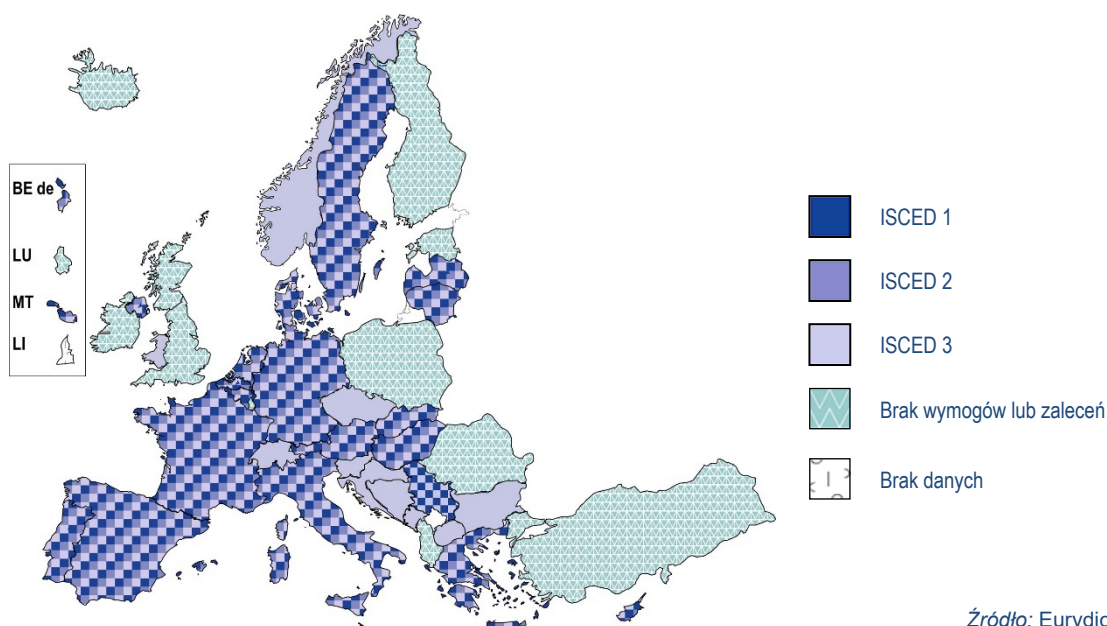
Kiedy rodzice i uczniowie mogą dokonać wyboru dotyczącego edukacji, informacja jest jednym z kluczowych czynników decydujących o zastosowaniu tej możliwości w praktyce. Lokalizacja szkoły, transport, oferowany program kształcenia, jakość edukacji, kryteria dotyczące rekrutacji i przyjęć, wsparcie edukacyjne, a nawet czesne – są to ważne czynniki, które należy wziąć pod uwagę. Osoby, które posiadają takie informacje lub wiedzą, gdzie i jak je znaleźć, są w stanie dokonać świadomego wyboru (Ambler 1994). Osoby, które nie mają dostępu do tych informacji, nie mogą w pełni skorzystać z oferowanych możliwości swobody wyboru szkoły, a niewłaściwy wybór lub jego brak może okazać się w przyszłości szkodliwy dla uczniów. Na władzach centralnych spoczywa zatem odpowiedzialność za zapewnienie wszystkim rodzinom sprawiedliwego dostępu do informacji na temat szkół.

Dlatego też Rysunek II.4.4 pokazuje, czy władze centralne przekazują takie informacje i czy są one łatwo dostępne dla wszystkich. Możliwe są dwie metody, które zapewniają wszystkim rodzinom dostęp do kluczowych informacji na temat wyboru szkoły:

- bezpośrednio udostępnianie informacji przez władze centralne, np. za pośrednictwem portali internetowych lub corocznych drukowanych publikacji z wykazem szkół, programów, kryteriów zapisów itp.;
- pośrednie zapewnienie dostępu do informacji, na wniosek władz centralnych, przez szkoły, z których uczniowie będą przechodzić do kolejnego etapu edukacyjnego, w momencie przygotowywania się uczniów do zmiany szkoły.

Jakość informacji przekazywanych przez szkoły, z których uczniowie będą przechodzić do następnego etapu edukacyjnego, może być różna, co oznacza, że rodziny z jednej szkoły mogą być lepiej poinformowane niż rodziny z innej szkoły, nadal istnieje prawdopodobieństwo, że informacje są przekazywane wszystkim rodzinom. Kiedy informacja o wyborze szkoły leży w gestii władz lokalnych lub gdy to poszczególne szkoły decydują o tym, czy i jak informować rodziców o ofercie edukacyjnej, informacja może nie dotrzeć do wszystkich potencjalnie zainteresowanych rodzin lub jej jakość może być różna w zależności od konkretnych władz lokalnych i/lub szkół.

Rysunek II.4.4: Przekazywanie rodzinom informacji na temat możliwości wyboru szkoły (ISCED 1-3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Powyższy rysunek pokazuje, w których systemach edukacyjnych, aby pomóc rodzinom w wyborze szkoły, władze centralne przekazują im informacje bezpośrednio lub za pośrednictwem szkół, do których uczęszczają uczniowie. Informacje te mogą zawierać dane kontaktowe szkoły, kryteria przyjęć, programy itp.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE nl), Włochy, Malta, Austria, Portugalia i Norwegia: Dane odnoszą się zarówno do informacji przekazywanych przez władze centralne, jak i do informacji przekazywanych przez szkoły.

W trzech czwartych europejskich systemów edukacyjnych władze centralne przekazują opinii publicznej informacje o szkołach, aby wspierać wybór placówki na jednym lub kilku szczeblach kształcenia. Format informacji, poziom ich szczegółowości i dostępność różnią się jednak znacznie w poszczególnych krajach. Grecja i Słowacja publikują listę szkół w oficjalnym dzienniku lub dokumentach rządowych, aczkolwiek zawierają one jedynie podstawowe informacje, ze względu na swój formalny charakter prawny i ograniczenie danych szczegółowych, dlatego też stosunkowo trudno jest wykorzystać te źródła przy wyborze szkoły. W Chorwacji, Słowenii i Czarnogórze⁽⁸⁷⁾ oraz Macedonii Północnej corocznemu procesowi składania aplikacji do szkół średnich II stopnia towarzyszą informacje o dostępnych szkołach i ich programach. Austriackie kraje związkowe drukują „Schulführer” (przewodniki po szkołach), które zawierają szczegółowe informacje o placówkach edukacyjnych. Na Cyprze⁽⁸⁸⁾ oraz Malcie⁽⁸⁹⁾ ministerstwa edukacji publikują informacje o szkołach, w tym o ich lokalizacji i kryteriach rekrutacji. W Bułgarii regionalne podobne informacje publikują władze oświatowe, natomiast w Niemczech i Szwajcarii⁽⁹⁰⁾ ministerstwa (odpowiednio: poszczególnych landów i kantonów) publikują listy szkół na swoich stronach internetowych. W Danii dane dotyczące wyników szkół są również publikowane na stronie internetowej ministerstwa edukacji.

W 17 systemach edukacji w 14 krajach stworzono wyszukiwarki informacji o szkołach (Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna⁽⁹¹⁾, Wspólnota Niemieckojęzyczna⁽⁹²⁾ oraz Wspólnota Flamandzka⁽⁹³⁾, Czechy⁽⁹⁴⁾, Chorwacja⁽⁹⁵⁾, Francja⁽⁹⁶⁾, Włochy⁽⁹⁷⁾, Łotwa⁽⁹⁸⁾, Litwa⁽⁹⁹⁾, Węgry⁽¹⁰⁰⁾, Królestwo Niderlandów⁽¹⁰¹⁾, Portugalia⁽¹⁰²⁾, Szwecja⁽¹⁰³⁾, Zjednoczone Królestwo – Walia⁽¹⁰⁴⁾ oraz Irlandia Północna⁽¹⁰⁵⁾, Norwegia⁽¹⁰⁶⁾ oraz Serbia⁽¹⁰⁷⁾). Te bazy danych zawierają informacje o szkołach podstawowych i średnich (Belgia, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo – Walia i Irlandia Północna oraz Serbia) lub koncentrują się na szkołach średnich II stopnia, na którym to poziomie zazwyczaj istnieją różne rodzaje szkół i ścieżek kształcenia, które uczniowie mogą wybierać w zależności od swoich zainteresowań (Czechy, Chorwacja, Zjednoczone Królestwo – Walia i Norwegia). W Królestwie Niderlandów i Portugalii publikowane są ponadto informacje na temat wyników nauczania, a we Włoszech za pośrednictwem portalu internetowego dostępny jest również trzyletni plan dotyczący oferty edukacyjnej oraz raport z autoewaluacji danej szkoły. Interesujące jest to, że kilka krajów, w których centralne bazy danych

⁽⁸⁷⁾ <https://bit.ly/3xeLhWm>.

⁽⁸⁸⁾ <http://www.moec.gov.cy>.

⁽⁸⁹⁾ <https://education.gov.mt/en/education/Pages/Colleges/Colleges.aspx> oraz <https://knisja.mt/l-arcidjocesi/skejjel-tal-knisja/>.

⁽⁹⁰⁾ https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale_mittelschulen.html.

⁽⁹¹⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>; <http://www.inscription.cfwb.be/>.

⁽⁹²⁾ http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284_read-31613/.

⁽⁹³⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hs=311>.

⁽⁹⁴⁾ <https://www.infoabsolvent.cz/>.

⁽⁹⁵⁾ <https://www.upisi.hr/upisi/-..>

⁽⁹⁶⁾ <https://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.htm>

⁽⁹⁷⁾ <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

⁽⁹⁸⁾ <https://www.viis.lv>.

⁽⁹⁹⁾ <https://www.aikos.smm.lt/en/Pages/Default.aspx>.

⁽¹⁰⁰⁾ https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso.

⁽¹⁰¹⁾ <https://scholenopdekaart.nl>.

⁽¹⁰²⁾ <http://infoescolas.mec.pt/l>, szkoły zawodowe: <http://www.anqestr.gov.pt/default.aspx>.

⁽¹⁰³⁾ <https://www.utbildningsinfo.se> – w odniesieniu do szkół podstawowych i średnich I stopnia;

<http://www.gymnasieinfo.se/> – ogólnokształcące szkoły średnie II stopnia.

⁽¹⁰⁴⁾ <http://www.careerswales.com/en/cap/>.

⁽¹⁰⁵⁾ <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/primary-schools-admission-guide/find-a-primary-school-and-read-the-published>;

<https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school>;

<https://www.nidirect.gov.uk/articles/options-after-year-12>.

⁽¹⁰⁶⁾ <https://utdanning.no/>.

⁽¹⁰⁷⁾ www.upis.mpn.gov.rs/.

obejmują zarówno szkoły podstawowe, jak i średnie, to zarazem te kraje, które zapewniają rodzicom i uczniom największą swobodę w wyborze szkoły już od poziomu podstawowego, lub te, w których występuje większe zróżnicowanie typów szkół.

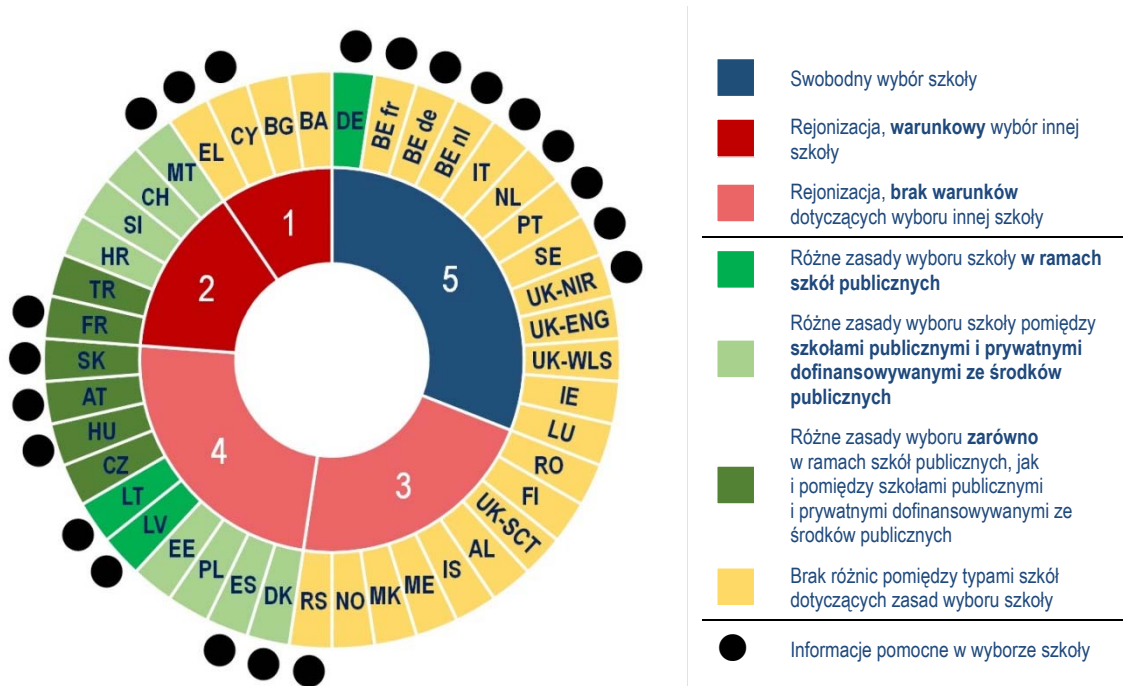
W powyższych 31 systemach edukacyjnych, niezależnie od sposobu przekazywania informacji i stopnia ich szczegółowości, informacje przekazywane przez władze centralne dotyczą zarówno szkół publicznych, jak i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Ponadto w stosownych przypadkach uwzględniane są również informacje na temat różnych typów szkół. W Portugalii sytuacja jest nieco inna, ponieważ istnieją dwie odrębne bazy danych: jedna dla kształcenia ogólnego, a druga dla kształcenia zawodowego.

Stosunkowo niewiele krajów wymaga, aby szkoły na wszystkich poziomach kształcenia dostarczały informacji o ofercie edukacyjnej dostępnej na następnym poziomie edukacji. Należą do nich Belgia (Wspólnoty Francuskojęzyczna i Flamandzka), Hiszpania, Austria i Portugalia. W Bośni i Hercegowinie oraz Norwegii tylko szkoły średnie I stopnia są zobowiązane do pomocy uczniom w dokonywaniu świadomych wyborów dotyczących następnego etapu edukacji.

II.4.4. Zasady dotyczące wyboru szkoły – przegląd rozwiązań

W Podrozdziałach II.4.1-3 opisano różne zasady dotyczące wyboru szkół funkcjonujące w całej Europie. W tej części przeanalizowano podobieństwa między systemami edukacji. Koncentruje się ona głównie na systemach edukacyjnych, w których podobne zasady funkcjonują na poziomie kształcenia podstawowego i szkoły średniej I stopnia (na poziomie szkoły średniej II stopnia większość systemów edukacyjnych zazwyczaj zapewnia swobodę wyboru). Na Rysunku II.4.5 wyróżniono pięć grup systemów edukacyjnych na podstawie funkcjonujących w nich podobnych zasad dotyczących wyboru szkół (patrz: Rysunek II.4.1-4).

Rysunek II.4.5: Zasady dotyczące wyboru szkoły (ISCED 1-2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia ogólne zasady dotyczące wyboru szkoły (koło wewnętrzne) oraz szczegółowe różnicowanie regulacyjne (koło zewnętrzne) dotyczące wyboru szkoły na poziomach ISCED 1 i 2. Tam, gdzie ogólne zasady wyboru szkoły różnią się między dwoma poziomami ISCED, pokazane są zasady funkcjonujące na poziomie dającym rodzicom większą swobodę wyboru.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Dane pokazane na rysunku odnoszą się do zasady wyboru szkoły średniej I stopnia. Na poziomie podstawowym wszyscy uczniowie są przydzielani do szkoły publicznej na podstawie rejonizacji, a rodzice mogą pod pewnymi warunkami wybrać inną szkołę publiczną. Na poziomie szkoły podstawowej uczniowie nie są przydzielani do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.

Luksemburg: Dane pokazane na rysunku odnoszą się do zasad wyboru szkoły średniej I stopnia. Na poziomie szkoły podstawowej wszyscy uczniowie są przydzielani do szkoły publicznej na podstawie miejsca zamieszkania, a rodzice mogą pod pewnymi warunkami wybrać inną placówkę publiczną.

Grupa 1. Bułgaria, Grecja, Cypr oraz Bośnia i Hercegowina

- W tych systemach uczniowie są przydzielani, przynajmniej wstępnie, do szkół na podstawie kryterium geograficznego/rejonizacji (zazwyczaj według adresu zamieszkania).
- Tylko pod pewnymi warunkami rodziny mogą wybrać inną szkołę (publiczną lub prywatną dofinansowaną ze środków publicznych, jeśli to możliwe) niż ta, do której uczeń został przydzielony na podstawie miejsca zamieszkania.
- Władze centralne nie przekazują rodzinom żadnych informacji pomocnych przy wyborze szkoły (z wyjątkiem Grecji).

Grupa 2. Francja, Chorwacja, Malta, Słowenia, Szwajcaria i Turcja

- W tych systemach uczniowie są przydzielani, przynajmniej wstępnie, do szkół na podstawie kryterium geograficznego/rejonizacji (zazwyczaj według adresu zamieszkania).
- Tylko pod pewnymi warunkami rodziny mogą wybrać inną szkołę publiczną niż ta, do której uczniowie zostali przydzieleni na podstawie miejsca zamieszkania.
- Odmienne zasady wyboru szkoły mają zastosowanie do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, a we Francji i w Turcji także w odniesieniu do niektórych typów szkół publicznych.
- Poza Francją i Maltą władze centralne nie przekazują rodzinom żadnych informacji pomocnych przy wyborze szkoły.

Grupa 3. Rumunia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Albania, Islandia, Czarnogóra, Macedonia Północna, Norwegia i Serbia

- Uczniowie są przypisywani (wstępnie) do szkoły publicznej na podstawie kryterium geograficznego/rejonizacji (zazwyczaj według adresu zamieszkania).
- Rodziny mogą wybrać inną szkołę bez żadnych ograniczeń/warunków.
- Te same zasady mają zastosowanie do wszystkich szkół publicznych i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych (o ile takie istnieją w danym systemie).
- Władze centralne nie przekazują rodzinom żadnych informacji, które mogłyby pomóc w wyborze szkoły (z wyjątkiem Serbii).

Grupa 4. Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Łotwa, Litwa, Węgry, Polska, Austria i Słowacja

- Uczniowie są przypisywani (wstępnie) do szkoły publicznej na podstawie kryterium geograficznego/rejonizacji (zazwyczaj według adresu zamieszkania).
- Rodziny mogą wybrać inną szkołę bez żadnych ograniczeń/warunków.
- Odmienne zasady wyboru szkoły mają zastosowanie do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, jeśli takie istnieją w danym systemie, i/lub niektórych typów szkół publicznych. W ich przypadku nie obowiązuje rejonizacja. Innymi słowy, uczniowie nie są przydzielani do szkół na podstawie ich miejsca zamieszkania; rodziny mogą swobodnie wybierać takie szkoły.

- Informacje wspomagające wybór szkoły są udostępniane opinii publicznej przez władze centralne lub szkoły ukończone przez ucznia (z wyjątkiem Czech, Estonii i Polski).

Grupa 5. Belgia – Wspólnoty: Francuskojęzyczna, Flamandzka i Niemieckojęzyczna, Niemcy, Irlandia, Włochy, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna.

- Rodziny mogą lub muszą wybierać pomiędzy szkołami (publicznymi bądź prywatnymi, w tym prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych). Wyjątki na poziomie szkoły podstawowej stanowią Niemcy i Luksemburg, gdzie uczniowie są przydzielani do szkoły na zasadzie rejonizacji.
- Te same zasady wyboru szkoły obowiązują we wszystkich typach szkół – z wyjątkiem Niemiec, gdzie na poziomie szkoły średniej I stopnia niektórzy uczniowie wybierający określone typy szkół publicznych są przydzielani do szkoły na podstawie adresu zamieszkania.
- W większości systemów (Belgia – Wspólnoty: Francuskojęzyczna, Flamandzka i Niemieckojęzyczna; Niemcy, Włochy, Królestwo Niderlandów, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna; Portugalia, Szwecja) władze centralne przekazują informacje wspierające wybór szkół – ale w innych tego nie robią (Irlandia, Luksemburg oraz Zjednoczone Królestwo – Anglia i Walia).

II.5. POLITYKA W ZAKRESIE PRZYJMOWANIA UCZNIÓW DO SZKÓŁ

Główne wnioski

Zasady przyjmowania uczniów do szkoły odgrywają rolę w określeniu, który uczeń ma otrzymać miejsce w danej placówce. Im większą swobodę w wyborze szkoły mają rodzice i uczniowie (czy to ze względu na typy lub liczbę oferowanych szkół, czy też za sprawą zasad regulujących wybór szkoły), tym bardziej widoczny jest wpływ kryteriów i procedur w zakresie rekrutacji na rozmieszczenie uczniów w poszczególnych szkołach. Większa autonomia dotycząca rekrutacji do szkoły może przyczynić się do większej stratyfikacji uczniów, a tym samym spowodować, że systemy edukacyjne będą mniej sprawiedliwe pod względem możliwości i osiągnięć uczniów

- W większości systemów edukacyjnych to władze centralne ustalają główne zasady przyjmowania uczniów do szkół i określają, czy szkoły mogą stosować kryteria rekrutacyjne przy przyznawaniu uczniom miejsc.
- Władze centralne w całej Europie odgrywają również ważną rolę w ustalaniu lub określaniu, które konkretne kryteria rekrutacyjne są dozwolone; jednak w ponad jednej trzeciej systemów pozostawiają one szkołom znaczną swobodę wyboru własnych kryteriów lub dodawania kolejnych do tych już ustalonych. W wielu systemach większą autonomię przyznaje się zazwyczaj szkołom prywatnym dofinansowywanym ze środków publicznych lub określonym rodzajom szkół publicznych.
- Kryteria przyjmowania uczniów do szkół podstawowych, określone przez władze centralne, zazwyczaj nie są związane z osiągnięciami edukacyjnymi. Kryteria przyjmowania uczniów do szkół oparte na wynikach w nauce stają się bardziej powszechne w szkolnictwie średnim, gdy uczniowie zaczynają być przypisywani do różnych ścieżek edukacyjnych w zależności od ich zdolności lub predyspozycji. Jedna trzecia systemów edukacyjnych rozpoczyna proces selekcji uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych już w szkole średniej I stopnia – w kilku systemach wszyscy uczniowie podlegają procedurom selekcji z uwzględnieniem wyników w nauce na tym poziomie; gdzie indziej procedury te są stosowane tylko w przypadku uczniów wybierających określone typy szkół.
- Na poziomie szkoły średniej II stopnia selekcja uczniów na podstawie ich wyników w nauce jest stosowana w większości europejskich systemów edukacyjnych, często w połączeniu z różnymi procedurami i wymaganiami dopasowanymi do różnych typów szkół i programów – w większości krajów programy ogólnokształcące stosują wyższe wymagania.
- Na poziomie ponadpodstawowym niewiele systemów przy przyjmowaniu uczniów do szkół stosuje kryteria pozaedukacyjne, a w szczególności kryteria społeczno-ekonomiczne. Oznacza to, że w systemach charakteryzujących się wysokim stopniem selektywności nie wykorzystuje się możliwości rozszerzenia struktury społeczno-ekonomicznej populacji szkolnej lub potencjalnego zmniejszenia różnic w wynikach między uczniami znajdującymi się w korzystnej i niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej.
- Dane empiryczne z badania PISA 2018 odnoszące się do uczniów 15-letnich sugerują, że najczęściej stosowanymi kryteriami rekrutacji, jak podają dyrektorzy szkół, są: miejsce zamieszkania uczniów i ich osiągnięcia w nauce. Jednak inne kryteria, takie jak zainteresowania lub potrzeby uczniów oraz rodzicielska akceptacja edukacyjnej lub religijnej filozofii szkoły, są również powszechnie stosowane w niektórych systemach edukacyjnych.

Zasady przyjmowania uczniów do szkół są ściśle powiązane z zasadami dotyczącymi wyboru szkoły. Podczas gdy zasady dotyczące wyboru szkoły określają stopień, w jakim rodzice i uczniowie mogą wyrazić swoje preferencje w odniesieniu do danej szkoły, typu szkoły lub ścieżki edukacyjnej, zasady dotyczące przyjmowania uczniów do szkół określają, kto w rzeczywistości otrzymuje miejsce w danej szkole lub programie. Im większy wybór mają rodzice i uczniowie (czy to ze względu na typy i liczbę oferowanych szkół, czy też zasady regulujące wybór szkoły, patrz: Rozdział II.3 i II.4), tym bardziej

widoczny jest wpływ kryteriów i procedur w zakresie rekrutacji na rozmieszczenie uczniów w poszczególnych szkołach.

W zasadzie szkoły mogą przyjąć wszystkich kandydatów. Jest to możliwe, gdy liczba kandydatów jest mniejsza niż liczba dostępnych miejsc w szkole, lub w innych, prawdopodobnie rzadkich, przypadkach, gdy szkoła jest w stanie zwiększyć swoją liczbę miejsc oferowanych kandydatom, by dopasować się do zapotrzebowania na miejsca. Jeśli szkoły mają ograniczoną liczbę miejsc i większą liczbę kandydatów, ogłasza się zasady rekrutacji i należy dokonać pewnego rodzaju selekcji.

Przyjmowanie uczniów do szkół może odbywać się losowo – to znaczy, że nie są brane pod uwagę cechy uczniów (nie ustala się kryteriów ich przyjmowania do szkoły). Uczniowie ubiegający się o przyjęcie do danej szkoły są przyjmowani na przykład w drodze loterii lub przy zastosowaniu innych podobnych procedur losowego wyboru. Przeciwnieństwem tej zasady jest organizacja przyjmowania uczniów do szkół na podstawie kryteriów związanych z pewnymi ich cechami. Jedną z takich cech są ich osiągnięcia lub zdolności. Jednakże zasady przyjmowania do szkół mogą również obejmować inne, pozaedukacyjne elementy, na przykład kryteria społeczno-ekonomiczne, bliskość miejsca zamieszkania lub kolejność zgłoszeń. Połączenie różnych kryteriów dotyczących przyjmowania uczniów do szkół zależy od celów polityki edukacyjnej (Merry, Arum 2018).

Gdy popyt na miejsca w danej szkole przewyższa liczbę oferowanych miejsc, procedury wyboru losowego są uważane za sprawiedliwe i bardziej akceptowane społecznie. Dzieje się tak, ponieważ cechy uczniów nie są w ogóle brane pod uwagę: uczniowie są wybierani losowo (Musset 2012), mają równe szanse, by zostać wybranymi, a selekcja społeczna jest ograniczona. Niektórzy badacze argumentują jednak, że choć procedury wyboru losowego mogą zagwarantować równość szans na bycie wylosowanym, to jednak „niekoniecznie generują sprawiedliwy podział zasobów” czy umożliwiają poświęcenie uwagi poszczególnym uczniom tak, by dopasować się do ich potrzeb. Z tego powodu często stosuje się połączenie procesu losowania z mechanizmami rekrutacji dającymi niektórym uczniom pierwszeństwo. Po przyjęciu do danej szkoły uczniów traktowanych priorytetowo, pozostali kandydaci są wybierani w drodze losowania (Parrao, Gutierrez, O'Mara-Eves 2018).

W literaturze naukowej i dokumentach politycznych najczęściej dyskutowane są zasady przyjmowania uczniów do szkół oparte na kryterium osiągnięć edukacyjnych. Często określa się je jako selektywne zasady rekrutacji lub jako systemy oparte na selekcji uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych. Argumentem przemawiającym za zasadami selekcji uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych jest twierdzenie, że wspiera to najlepsze dopasowanie uczniów i szkół, a tym samym zwiększa efektywność edukacji w odniesieniu do wyników w nauce. Najlepsze dopasowanie może być związane na przykład z zainteresowaniami uczniów (szkoły specjalistyczne), ich umiejętnościami lub predyspozycjami, a także z sytuacją nauczycieli (nauczycielom łatwiej jest nauczać klasy uczniów o podobnych umiejętnościach, zainteresowaniach itp.). Obrońcy takich systemów rekrutacji argumentują ponadto, że systemy merytokratyczne zwiększają szanse utalentowanych uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej na zmianę swego statusu (Coe i in. 2008).

Selekcja uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych rodzi jednak kilka zagrożeń. W systemach, w których różnice w osiągnięciach edukacyjnych pomiędzy uczniami znajdującymi się w korzystnej i niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej są duże, selekcja uczniów oparta na osiągnięciach edukacyjnych może pogłębić te różnice, zwłaszcza jeśli odbywa się ona na wczesnym etapie kształcenia (patrz: Rysunek II.6.1). Niektórzy badacze określają to zjawisko jako selekcję opartą na niezasłużonych przewagach lub utrudnieniach (Mason 2016; Merry, Arum 2018). Są one niezasłużone, gdyż różnice w osiągnięciach w tak wczesnym wieku wynikają przede wszystkim ze statusu społeczno-ekonomicznego rodziców, a nie wynikają (lub rzadziej wynikają) z uzdolnień uczniów. W systemach edukacyjnych, w których selekcja uczniów oparta jest na ich osiągnięciach edukacyjnych, różnice pomiędzy szkołami są również większe niż w systemach, w których ten typ selekcji uczniów odgrywa mniejszą rolę. Istnieją również dowody empiryczne zebrane w systemach charakteryzujących się wysoką selektywnością, potwierdzające negatywny wpływ tego typu selekcji na uczniów, którzy nie zostali wybrani przez dobre szkoły, ale których wyniki w nauce są niemal równie dobre jak osiągnięcia uczniów przyjętych do tych szkół. Jeśli uczniowie tacy uczęszczają do szkół o niższej jakości nauczania,

zostają pozbawieni korzyści, jakie niesie ze sobą efekt grupy rówieśniczej (patrz też: Rozdział II.10). Selekcja oparta na wynikach w nauce przyczynia się do stygmatyzowania tych uczniów, którzy nie zostali wybrani przez daną szkołę – przykleja im etykietę uczniów osiągających słabe wyniki, co może wpływać na obniżoną motywację zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Field, Kuczera, Pont 2007). Selekcja ze względu na osiągnięcia edukacyjne, szczególnie w przypadku istnienia większych możliwości wyboru placówki w danym systemie edukacji (patrz: Rozdział II.4), pogłębia również rozwarstwienie społeczne w szkołach.

Wyniki badań nad wpływem pozaedukacyjnych kryteriów przyjmowania uczniów do szkół na równość szans nie są jednoznaczne. Dane z badania PISA sygnalizują ogólne niewielkie różnice w wynikach uczniów przyjętych do szkół, które stosują kryteria wyznaniowe, preferencyjnie traktują kandydatów, których członkowie rodzin uczęszczają już do tej szkoły, lub biorą pod uwagę bliskość miejsca zamieszkania. W niektórych krajach selekcja oparta na takich kryteriach jest silniej związana z nierównościami w wynikach kształcenia (OECD 2016b). Natomiast stosowanie kryteriów społeczno-ekonomicznych w procesie rekrutacji do szkół, o przyjęcie do których ubiega się wielu uczniów, może zwiększyć równość szans dla uczniów pochodzących ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym; a ze względu na efekt grupy rówieśniczej może to mieć również pozytywny wpływ na wyniki w nauce takich uczniów (patrz: Rozdział II.10). Ten środek jest często przywoływany w kontekście systemów kontrolowanego wyboru (Musset 2012).

Przejrzystość dotycząca kryteriów i procedur rekrutacji (przed dokonaniem selekcji uczniów) oraz przejrzystość w zakresie wyników rekrutacji mogą znacznie poprawić dostęp do różnych szkół i rodzajów szkół (patrz: Rozdział II.4). Większa autonomia szkoły w ustalaniu kryteriów rekrutacji do szkoły i określonych programów nauczania (brak regulacji na poziomie centralnym) może prowadzić do większej segregacji uczniów, a w konsekwencji zwiększyć różnice między poszczególnymi szkołami i zwiększyć segregację społeczną (Cobb, Glass 1999; Field, Kuczera, Pont 2007; Wilson, Bridge 2019). Szkoły, które mogą określić własne kryteria przyjmowania uczniów, mają tendencję do wybierania określonych typów uczniów, a także uczniów, których kształcenie nie jest problematyczne (West i in. 2006). Ponadto, jeśli o przyjęcie do szkół, które ustalają własne kryteria przyjęć, ubiega się wielu uczniów, to nawet jeśli kryteria te są publikowane, nadal istnieje ryzyko prowadzenia ukrytej selekcji na podstawie innych kryteriów (Merry, Arum 2018). Natomiast więcej regulacji i wytycznych ze strony władz centralnych, a także monitorowanie, jak przebiega przyjmowanie uczniów do szkół, może ograniczyć stosowanie niesprawiedliwych mechanizmów selekcji (West i in. 2006).

Mając na uwadze powyższe kwestie, w niniejszym rozdziale przeanalizowano główne cechy zasad dotyczących przyjmowania uczniów do szkół w europejskich systemach edukacji, opierając się na praktykach rekrutacyjnych opisanych w badaniu PISA 2018. W rozdziale tym omówione zostaną w szczególności:

- główne założenia dotyczące przyjmowania uczniów do szkół oraz okoliczności, w jakich szkoły mogą stosować własne kryteria i procedury rekrutacyjne;
- poziom, na którym podejmowane są decyzje o kryteriach i procedurach w zakresie rekrutacji;
- kryteria i procedury przyjmowania uczniów do szkół określone przez władze centralne.

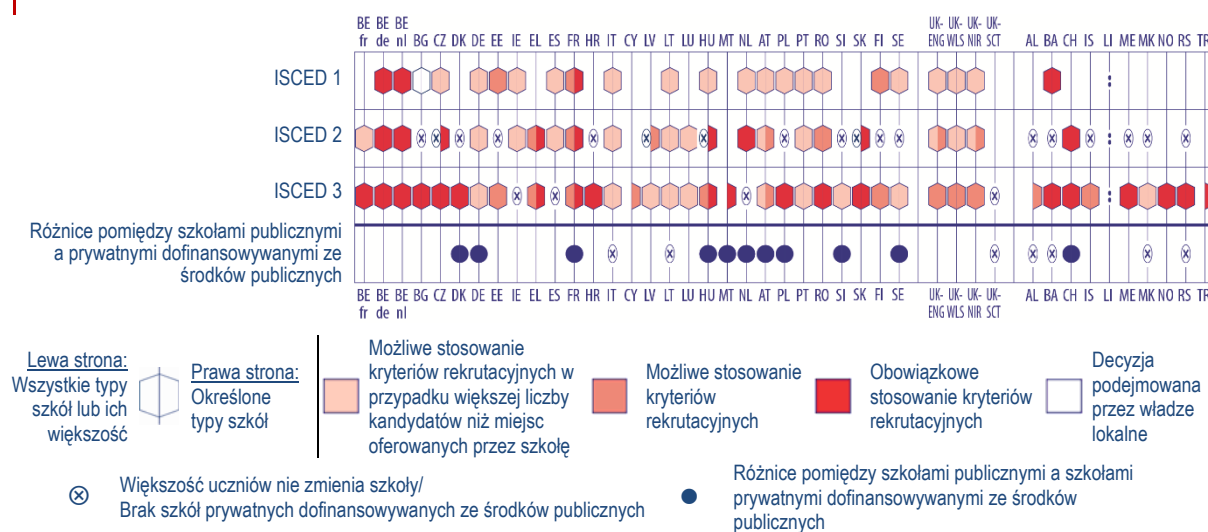
II.5.1. Główne założenia dotyczące przyjmowania uczniów do szkół

Pierwszą kwestią, którą należy rozważyć w odniesieniu do zasad dotyczących przyjmowania uczniów do szkół, jest to, czy władze centralne ustanawiają ramy prawne dotyczące rekrutacji do szkół, czy też to władze lokalne lub szkoły są w pełni odpowiedzialne za określenie własnych zasad rekrutacji. Centralnie zdefiniowane ramy prawne określają, czy i pod jakimi warunkami są ustalane kryteria przyjmowania uczniów do szkół. Jak wskazano powyżej, istnienie centralnie zdefiniowanych przepisów lub wytycznych w tej dziedzinie może poprawić przejrzystość całego procesu rekrutacji. Centralnie wyznaczone ramy prawne mogą również zapewnić szybkie wykrywanie i rozwiązywanie wszelkich nieoczekiwanych problemów związanych z niektórymi kryteriami lub procedurami rekrutacyjnymi.

Należy zauważyć, że niniejszy rozdział koncentruje się przede wszystkim na rekrutacji do szkół (nie do programów czy ścieżek kształcenia). Jednak organizacja szkół i ich oferta edukacyjna jest różna w poszczególnych krajach Europy. W niektórych przypadkach szkoła oferuje jeden rodzaj programu kształcenia; dlatego też zasady przyjęte dotyczą zarówno szkoły, jak i programu. W innych przypadkach szkoła oferuje kilka rodzajów programów (np. odpowiadających różnym ścieżkom kształcenia w szkołach średnich – patrz: Rozdział II.6), a zatem w odniesieniu do każdego z oferowanych programów mogą mieć zastosowanie inne kryteria rekrutacji. W wielu krajach te dwa modele rekrutacji występują równolegle, dlatego też w niniejszym raporcie nie zawsze możliwe było dokonanie wyraźnego rozróżnienia między rekrutacją do szkół a przyjmowaniem uczniów do udziału w programach kształcenia.

Rysunek II.5.1 pokazuje, że w prawie wszystkich krajach władze centralne ustanawiają ramy prawne określające zasady przyjmowania uczniów do szkół podstawowych i średnich. W Bułgarii nie ma takich ram na poziomie edukacji podstawowej: tworzenie zasad rekrutacji delegowane jest do władz lokalnych lub szkół.

Rysunek II.5.1: Podejście władz centralnych do kwestii przyjmowania uczniów do szkół (ISCED 1-3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia podejścia władz centralnych do regulacji dotyczących przyjmowania uczniów do szkół. Wskazuje podejście władz do ustalania kryteriów rekrutacji w szkołach publicznych i prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych oraz podkreśla, w których krajach różne zasady stosowane są w odniesieniu do różnych typów szkół (patrz: Rozdziały II.3 i II.6).

Jeśli te same zasady dotyczące przyjmowania uczniów do szkół stosowane są w odniesieniu do wszystkich typów szkół w sektorze publicznym na danym poziomie edukacji, obie strony sześciokąta mają ten sam kolor. W przypadku gdy dane typy szkół w sektorze publicznym (patrz: Rysunki II.3.2, II.3.3 i II.6.3) stosują się do różnych zasad rekrutacji, każda strona sześciokąta ma różny kolor: lewa strona pokazuje zasady obowiązujące w odniesieniu do wszystkich lub większości typów szkół (lub do typu szkoły reprezentującego większość szkół), a prawa strona pokazuje politykę obowiązującą w odniesieniu do określonych typów szkół. Ciemnoniebieska kropka oznacza różnice między szkołami publicznymi a prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych.

Wstępne przydzielenie uczniów do szkoły na podstawie kryterium miejsca zamieszkania (patrz: Rysunek I.4.1) nie jest tu uważane za część procesu rekrutacji, choć często decyduje o tym, do której szkoły uczęszcza większość uczniów. Kwestia ta jest rozpatrywana jako swoboda w zakresie wyboru szkoły w Rozdziale II.4. Kryterium bliskości geograficznej jest jednak brane pod uwagę, gdy rodzice rezygnują ze szkoły, do której ich dziecko zostało pierwotnie przydzielone, i ubiegają się o przyjęcie ucznia do innej placówki, lub gdy istnieje możliwość swobodnego wyboru szkoły (patrz: Rysunek II.4.2).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów kontynuuje naukę na poziomie szkoły średniej II stopnia w tej samej placówce. Mogą oni jednak zmienić szkołę, jeśli tego chcą lub jeśli ich szkoła nie oferuje programu, który chcą realizować. Dane przedstawione dla poziomu ISCED 3 dotyczą rekrutacji na różne ścieżki kształcenia w tej samej lub innej szkole.

Hiszpania: W przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc szkoły muszą stosować kryteria przyjęć. Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów zostaje w swojej szkole, aby kontynuować nieobowiązkową naukę na poziomie szkoły średniej II stopnia – nie istnieje wówczas proces rekrutacji do nieobowiązkowej nauki na poziomie szkoły średniej II stopnia. Jeżeli jednak uczniowie chcą uczyć się na poziomie szkoły średniej II stopnia w innej placówce, muszą przejść proces rekrutacji. Obowiązujące kryteria zostały przedstawione na Rysunku II.5.6.

Irlandia: W przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia szkoły muszą stosować kryteria przyjęć. Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów zostaje w swojej szkole, aby kontynuować nieobowiązkową naukę na poziomie szkoły średniej II stopnia; w związku z tym w większości przypadków nie stosuje się procesu rekrutacji do szkół średnich II stopnia. Uczniowie mogą jednak zmienić szkołę, jeśli sobie tego życzą lub jeśli ich szkoła nie oferuje programu, który chcą realizować. W takim przypadku kryteria rekrutacyjne muszą być zastosowane, jeśli w danej szkole jest więcej chętnych niż miejsc.

Malta: Dane dla poziomu ISCED 3 dotyczą obowiązkowej części kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia. Zasady dotyczące przyjmowania uczniów na etap nieobowiązkowej części kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) nie zostały przedstawione na Rysunku II.5.1. W przypadku nieobowiązkowego kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia stosowanie kryteriów przyjęć jest obowiązkowe.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): W przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc większość szkół musi stosować kryteria rekrutacyjne. Na poziomie nieobowiązkowej szkoły średniej II stopnia szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych nie są zobowiązane do stosowania zasad zdefiniowanych w *Admission Code*.

W prawie połowie europejskich systemów edukacyjnych szkoły nie mogą dokonywać selekcji uczniów na poziomie edukacji w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Na poziomie szkoły średniej II stopnia wszystkie systemy dopuszczają stosowanie niektórych kryteriów rekrutacyjnych, ale na Cyprze, Malcie, w Albanii i Turcji jest to możliwe tylko w przypadku niektórych rodzajów szkół.

W systemach edukacyjnych, w których władze centralne nie zezwalają na stosowanie kryteriów rekrutacyjnych, określono trzy podejścia do przyjmowania uczniów do szkół (mają one zastosowanie w szczególności w odniesieniu do szkolnictwa podstawowego):

- uczniowie są zazwyczaj przydzielani do szkół na podstawie ich miejsca zamieszkania (patrz: Rysunek II.4.1). Na Cyprze zasada ta jest dość rygorystycznie przestrzegana i rodziny mają bardzo ograniczone możliwości wyboru szkoły innej niż ta, do której uczniowie zostali przydzieleni. W niektórych innych krajach, w których obowiązuje rejonizacja, szkoły mogą przyjmować uczniów spoza rejonu, jeśli mają wolne miejsca; mogą też odrzucać uczniów spoza swojego rejonu tylko wtedy, gdy do danej szkoły jest więcej kandydatów niż miejsc (np. na poziomie edukacji podstawowej dzieje się tak w Danii, Chorwacji, Słowacji, Zjednoczonym Królestwie – Szkocji, w Albanii, Islandii, Macedonii Północnej i Serbii). Ponadto w Słowenii szkoły mogą odrzucić uczniów spoza rejonu, jeśli przyjęcie ich miałoby negatywny wpływ na szkołę (patrz: Rozdział II.4.);
- uczniowie są zazwyczaj przydzielani do szkół w zależności od ich miejsca zamieszkania. Losowanie może być stosowane tylko w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do oferowanych miejsc na poziomie szkoły podstawowej lub w przypadku rekrutacji do szkół eksperymentalnych (poziom podstawowy lub średni) w Grecji;
- szkoły nie mogą stosować kryteriów rekrutacyjnych, ale mogą odrzucić uczniów w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do liczby oferowanych miejsc (na poziomie szkoły podstawowej, Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna).

Ponadto w 18 systemach edukacyjnych większość uczniów nie zmienia szkoły w czasie nauki w szkole podstawowej i średniej, ponieważ uczęszczają oni do posiadających jednolitą strukturę na poziomie szkół podstawowych i średnich I stopnia. Podobnie sytuacja wygląda w Belgii, Irlandii, Hiszpanii, Królestwie Niderlandów i Zjednoczonym Królestwie (Szkocji), gdzie uczniowie zazwyczaj nie zmieniają placówki w momencie przejścia z poziomu szkoły średniej I stopnia do szkoły średniej II stopnia lub podczas nauki w szkole średniej II stopnia (patrz: Rysunek II.4.1). Jednak w Belgii uczniowie zazwyczaj zmieniają program nauczania w ramach swojej szkoły i wtedy obowiązują ich pewne kryteria rekrutacyjne.

Ponadto w większości systemów edukacyjnych, które dopuszczają stosowanie kryteriów rekrutacyjnych (36 systemów), podejście do rekrutacji różni się nieznacznie w zależności od poziomu kształcenia. W pięciu systemach edukacyjnych to samo podejście stosuje się w szkolnictwie podstawowym i średnim. W Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii szkoły (w tym wszystkie publiczne i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych) mają obowiązek stosować kryteria rekrutacyjne, aby zdecydować, którym uczniom przyznaje się miejsce w danej placówce. Natomiast w Niemczech, Włoszech, na Litwie i w Portugalii stosowanie kryteriów rekrutacyjnych jest dozwolone wyłącznie ⁽¹⁰⁸⁾ w przypadku, gdy do danej szkoły jest zbyt wielu kandydatów w stosunku do miejsc. Rysunek II.5.1 pokazuje różne rozwiązania stosowane w krajach europejskich.

⁽¹⁰⁸⁾ W Hiszpanii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów szkoły muszą stosować kryteria rekrutacyjne.

Sytuacja, gdy na poziomie edukacji podstawowej wszystkie szkoły muszą uwzględnić kryteria rekrutacyjne, występuje w Bośni i Hercegowinie oraz, jak wspomniano powyżej, również we Wspólnocie Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej Belgii. W Irlandii, Włoszech, Królestwie Niderlandów, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), czyli systemach, w których istnieje swobodny wybór szkół na poziomie podstawowym, kryteria rekrutacyjne mogą być stosowane tylko w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc. W Czechach, na Węgrzech, w Polsce i Rumunii, gdy szkoła nie jest szkołą rejonową (patrz: Rysunki II.4.1 i II.4.2), może ona stosować kryteria rekrutacyjne, jeśli ma więcej kandydatów niż miejsc. W Estonii, Francji i Finlandii szkoły mogą na ogół stosować kryteria przyjęć.

Na przykład w Finlandii szkoły o określonych specjalizacjach przedmiotowych (ale nadal realizujące wspólną podstawę programową) mogą ustalać kryteria rekrutacyjne w celu oceny uzdolnień lub predyspozycji uczniów w zakresie określonych przedmiotów.

Na poziomie szkoły średniej I stopnia większość krajów stosuje te same zasady rekrutacyjne, co na poziomie podstawowym, gdy uczniowie zmieniają szkołę lub program kształcenia ⁽¹⁰⁹⁾. Jednakże pięć systemów edukacyjnych wprowadza po raz pierwszy na tym poziomie pewien rodzaj procesu rekrutacji do wszystkich lub większości szkół (publicznych) lub też przyjęcie ucznia do szkoły jest obowiązkowe. Królestwo Niderlandów i Szwajcaria wprowadzają obowiązek stosowania kryteriów rekrutacyjnych na poziomie szkoły średniej I stopnia. Grecja zezwala na stosowanie kryteriów rekrutacyjnych, podobnie jak Belgia (Wspólnota Francuskojęzyczna) i Luksemburg, tylko w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc.

Na poziomie szkoły średniej II stopnia, jak wskazano powyżej, stosowanie kryteriów przyjmowania uczniów do szkół jest szeroko rozpowszechnione w Europie. W 14 systemach edukacyjnych jest to obowiązkowe. W dalszych 21 systemach jest dozwolone, jednak w 10 z nich jest związane ze zbyt dużą liczbą kandydatów w stosunku do liczby miejsc. W Belgii, Hiszpanii, Irlandii, Królestwie Niderlandów i Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) większość uczniów zazwyczaj nie zmienia placówki na poziomie szkoły średniej II stopnia (aczkolwiek mają taką możliwość). W związku z tym kryteria rekrutacji są rzadko stosowane lub nie ma ich wcale. Kryteria rekrutacyjne są jednak stosowane w szkołach, w których dostępne są różne ścieżki kształcenia, na przykład w Belgii (patrz: Rysunek II.6.5).

Różnice zasad dotyczących rekrutacji uczniów pomiędzy różnymi typami szkół

Opisane powyżej zasady odnoszą się do szkół publicznych, do których uczęszcza większość uczniów. Istnieją jednak pewne różnice w zasadach przyjmowania uczniów do szkół w ramach różnych systemów edukacyjnych: różne zasady mogą dotyczyć niektórych typów szkół publicznych lub szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych (patrz: Rysunek II.5.1).

W szkolnictwie podstawowym we Francji odmienne zasady rekrutacji obowiązują tylko w odniesieniu do *école internationale* (szkół międzynarodowych), które są szkołami publicznymi lub szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych, oferującymi określony program nauczania w języku obcym (patrz: Rysunek II.3.2). Szkoły te powinny stosować kryteria rekrutacyjne (zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim).

Na poziomie szkoły średniej I stopnia dziewięć krajów stosuje zasady przyjmowania uczniów do szkół. Zazwyczaj różne rodzaje szkół mogą lub są zobowiązane do stosowania kryteriów rekrutacyjnych. W Czechach, na Łotwie, Węgrzech i w Słowacji, większość uczniów nie zmienia szkoły i pozostaje w jednolitych pod względem struktury szkołach łączących naukę na poziomie podstawowym i szkoły średniej I stopnia, ale niektórzy uczniowie wybierają typy szkół, w których nauka rozpoczyna się na poziomie szkoły średniej I stopnia, a kończy wraz z ukończeniem szkoły średniej II stopnia (patrz: Podrozdział II.3.3 dotyczący zróżnicowania strukturalnego). Uczniowie ci przechodzą proces rekrutacji.

⁽¹⁰⁹⁾ Patrz: Rysunek II.4.1 – w 18 systemach edukacyjnych większość uczniów nie zmienia szkoły pomiędzy szkołą podstawową a średnią I stopnia lub podczas nauki w szkole średniej I stopnia.

Różnice dotyczące zasad przyjmowania uczniów do szkół mogą być również związane ze stosowaniem selekcji na podstawie osiągnięć edukacyjnych w szkołach średnich I stopnia. W Grecji stosowanie kryteriów rekrutacyjnych jest obowiązkowe w tzw. szkołach modelowych; natomiast w „szkołach eksperymentalnych” rekrutacja odbywa się w drodze losowania w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna) *grammar schools* mogą stosować kryteria selekcji uwzględniające osiągnięcia edukacyjne uczniów nawet wtedy, gdy nie ma do nich zbyt dużej liczby chętnych w stosunku do miejsc.

W Austrii różnice w zakresie zasad rekrutacji wynikają ze zróżnicowania programów nauczania (patrz: Rysunek II.3.2). Stosowanie kryteriów rekrutacyjnych jest generalnie możliwe w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc, jednak w przypadku *Allgemeinbildende Höhere Schule* można stosować kryteria rekrutacyjne – egzaminy wstępne do szkół i wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne uczniów – nawet jeśli nie ma zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc.

Omówione powyżej różnice w zasadach rekrutacji do niektórych typów szkół są utrzymane również w kilku z wyżej wymienionych krajów na poziomie rekrutacji do szkoły średniej II stopnia. Ponadto na Cyprze i w Albanii stosowanie kryteriów rekrutacyjnych jest dozwolone tylko w przypadku szkół zawodowych i w szkołach posiadających ukierunkowane programy nauczania (specjalne lub zaawansowane programy kształcenia) wyłącznie na poziomie szkoły średniej II stopnia; nie jest to dozwolone w przypadku innych typów szkół.

Jeśli chodzi o szkoły prywatne, dofinansowywane ze środków publicznych, to w 11 z 36 systemów edukacyjnych, w których takie szkoły istnieją (Dania, Niemcy, Francja, Węgry, Malta, Królestwo Niderlandów, Austria, Polska, Słowenia, Szwecja i Szwajcaria; patrz: Rysunek II.5.1), przepisy centralne pozwalają szkołom prywatnym albo stosować kryteria rekrutacyjne, podczas gdy jest to zazwyczaj niedozwolone w szkołach publicznych, albo też dodawać własne kryteria przyjmowania uczniów do szkół do tych kryteriów, które obowiązują w przypadku placówek publicznych. Rodzaje kryteriów rekrutacyjnych, które mogą być stosowane, zostaną omówione poniżej (patrz: Rozdział II.5.3).

II.5.2. Kto określa kryteria i procedury rekrutacyjne?

Kiedy władze centralne zezwalają na stosowanie lub wprowadzają obowiązek stosowania kryteriów rekrutacyjnych, a tym samym zezwalają na dokonywanie pewnego rodzaju selekcji, ważne jest, aby zbadać, na jakim poziomie administracji są określone konkretne kryteria i procedury przyjęć do szkoły. Kwestia ta jest również ściśle związana z tematem autonomii szkół (patrz: Rozdział II.8). Badacze zajmujący się edukacją zwracają uwagę na negatywne skutki autonomii szkolnej przy ustalaniu zasad rekrutacji. Im większą swobodę w decydowaniu o przyjęciu uczniów do danej placówki mają szkoły, tym bardziej selektywny staje się charakter danego systemu edukacji (Wilson, Bridge 2019). Z kolei centralizacja rekrutacji do szkół daje większe możliwości kontroli i monitorowania procedur oraz podejmowania interwencji, gdy proces przyjmowania uczniów okazuje się mieć negatywny wpływ na niektórych z nich.

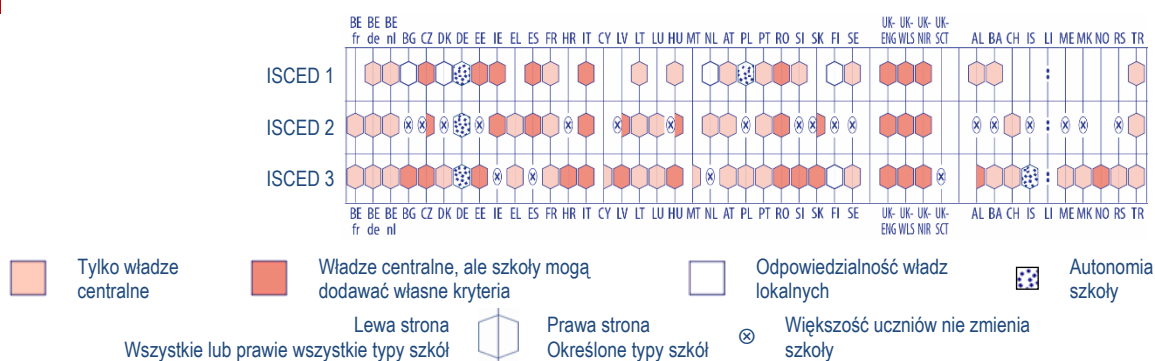
Rysunek II.5.2 przedstawia, na jakim poziomie podejmowane są decyzje w sprawie kryteriów rekrutacyjnych, które szkoły publiczne mogą lub są zobowiązane stosować w szkolnictwie podstawowym i średnim⁽¹¹⁰⁾. Rysunek rozróżnia cztery główne sposoby podejmowania decyzji, zgodnie z informacjami przekazanymi przez poszczególne kraje:

- władze centralne określają kryteria rekrutacyjne, a szkoły nie posiadają autonomii ani nie odgrywają żadnej roli w ustalaniu tych kryteriów; jednakże, oczywiście, stosują je w procesie rekrutacji uczniów;

⁽¹¹⁰⁾ Jak wspomniano powyżej (patrz: Rysunek II.5.1), w prawie połowie krajów europejskich nie stosuje się procesu rekrutacji (poza zasadą rejonizacji omówioną w Rozdziale II.4) w szkolnictwie podstawowym i na poziomie szkoły średniej I stopnia, a w niektórych krajach także na poziomie szkoły średniej II stopnia (puste pola).

- władze lokalne są odpowiedzialne za ustalanie kryteriów przyjmowania uczniów do szkół na swoim terytorium. Takie podejście może pomóc w zapewnieniu równomiernej liczby uczniów w szkołach na terenie całej gminy. Zapewnia to również możliwość ustalenia kryteriów rekrutacyjnych w ramach danej społeczności ⁽¹¹¹⁾ w celu zapobiegania lub radzenia sobie z segregacją uczniów w szkołach ze względu na ich pochodzenie społeczno-ekonomiczne lub osiągnięcia edukacyjne (patrz: Rozdział II.10). Przeniesienie decyzji w sprawie kryteriów przyjmowania uczniów do szkół na władze lokalne może mieć również wady. Na przykład kryteria rekrutacyjne obowiązujące w jednej gminie mogą różnić się od tych funkcjonujących w sąsiedniej. W zależności od zróżnicowania kryteriów i procedur może to również prowadzić do selekcji uczniów pomiędzy gminami;
- władze centralne określają główne kryteria rekrutacyjne, ale szkoły mogą je uzupełniać zgodnie z własnymi priorytetami. W rzeczywistości ta kategoria jest bardzo zbliżona do kolejnej, czwartej kategorii, czyli autonomii szkół;
- szkoły posiadają pełną autonomię w określaniu kryteriów i procedur przyjmowania uczniów.

Rysunek II.5.2: Poziom, na którym podejmowane są decyzje dotyczące kryteriów przyjmowania uczniów do szkół (ISCED 1-3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia poziom podejmowania decyzji w odniesieniu do rekrutacji do szkół publicznych. Tam, gdzie sytuacja wygląda inaczej w przypadku niektórych typów szkół (patrz: Rysunki II.3.2 i II.3.3), sześciokąt jest podzielony, przy czym jego lewa strona pokazuje sytuację w przypadku wszystkich lub większości typów szkół (lub typu szkoły reprezentującego większość szkół), a prawa strona pokazuje, jak wygląda sytuacja w odniesieniu do określonych typów szkół.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów kontynuuje naukę na poziomie szkoły średniej II stopnia w tej samej placówce. Mogą oni jednak zmienić szkołę, jeśli sobie tego życzą lub jeśli ich szkoła nie oferuje programu, który chcą realizować. Dane przedstawione dla poziomu ISCED 3 dotyczą rekrutacji na różne ścieżki kształcenia w tej samej lub innej szkole.

Irlandia: Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów zostaje w swojej szkole, aby kontynuować nieobowiązkową naukę na poziomie szkoły średniej II stopnia; w większości przypadków nie stosuje się procesu rekrutacji do szkół średnich II stopnia. Uczniowie mogą jednak zmienić szkołę, jeśli sobie tego życzą lub jeśli ich szkoła nie oferuje programu, który chcą realizować. W takim przypadku szkoły stosują własne kryteria rekrutacyjne, jeśli do wybranej szkoły jest więcej chętnych niż miejsc.

Malta: Dane dla poziomu ISCED 3 dotyczą obowiązkowej części kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia. Zasady dotyczące przyjmowania uczniów do nieobowiązkowej części kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) nie zostały przedstawione na Rysunku II.5.2, ale w tym przypadku to centralne władze definiują kryteria rekrutacyjne w odniesieniu do wszystkich typów szkół.

Słowenia: Na poziomie szkoły średniej II stopnia szkoły mogą dodawać kryteria rekrutacyjne tylko w bardzo rzadkich przypadkach, a mianowicie, gdy nadal jest do nich zbyt wielu kandydatów w stosunku do miejsc, nawet po zastosowaniu centralnie ustalonych kryteriów rekrutacyjnych, oraz gdy uczniowie otrzymują taką samą liczbę punktów na etapie końcowym rekrutacji.

Finlandia: Władze centralne określają warunki ogólne, a władze lokalne mogą dodać inne kryteria dotyczące rekrutacji na poziomie szkoły podstawowej i średniej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Władze centralne określają listę kryteriów rekrutacyjnych. Władze lokalne lub szkoły mogą stosować kryteria z tej listy i/lub dodać własne.

⁽¹¹¹⁾ Szkoła może posiadać dwa bądź więcej kampusów lub budynków; jeden z nich może znajdować się na terenie innej gminy.

Na poziomie szkoły podstawowej w 12 z 27 systemów edukacyjnych, które dopuszczają stosowanie kryteriów rekrutacyjnych (patrz: Rysunek II.5.1), to właśnie władze centralne określają te kryteria. W Bułgarii, Danii i Finlandii władze lokalne mają obowiązek ustalania kryteriów przyjmowania uczniów do szkół na poziomie edukacji podstawowej. Istnieje też 11 systemów, w których szkoły mają większą autonomię w określaniu kryteriów przyjęć w szkolnictwie podstawowym. W Estonii, Irlandii, Hiszpanii, Włoszech, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) władze centralne ustalają niektóre z kryteriów rekrutacyjnych, a w Czechach decydują one, które kryteria nie mogą być stosowane, ale szkoły mogą dodawać własne kryteria. Natomiast w Niemczech i Polsce ⁽¹¹²⁾ szkoły posiadają swobodę w definiowaniu własnych kryteriów przyjmowania uczniów do szkół.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** władze odpowiedzialne za rekrutację (zarówno władze lokalne, jak i szkoły) muszą stosować własne kryteria zgodnie z Kodeksem Rekrutacji do Szkół opracowanym przez Ministerstwo Edukacji w 2014 r. Lista wspólnych kryteriów rekrutacyjnych zawartych w Kodeksie nie jest wyczerpująca i władze lokalne / szkoły mogą wybierać spośród tych kryteriów w zależności od lokalnych warunków i/lub stosować inne kryteria. Kodeks ma również zastosowanie w odniesieniu do instytucji odpowiedzialnych za rekrutację do *academies*, ale nie do *further education colleges* (oba typy szkół to szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych).

W większości krajów decyzje dotyczące kryteriów przyjmowania uczniów do szkoły na poziomie szkoły średniej I stopnia, o ile takie szkoły funkcjonują w tych systemach, są podejmowane na tym samym poziomie, co w przypadku szkolnictwa podstawowego ⁽¹¹³⁾. Ponadto w Belgii – Wspólnocie Francuskojęzycznej, Grecji, Luksemburgu i Szwajcarii, gdzie dozwolona jest rekrutacja w szkolnictwie średnim I stopnia, władze centralne określają kryteria rekrutacyjne dla wszystkich szkół.

Na poziomie szkoły średniej II stopnia w większości systemów edukacyjnych wszyscy uczniowie zmieniają szkoły. Może to wyjaśniać tendencję do centralizacji decyzji w sprawie kryteriów rekrutacyjnych. Wówczas władze centralne ustalają wszystkie kryteria rekrutacji (18 systemów) albo ustalają niektóre z nich, pozwalając szkołom na dodanie własnych kryteriów (14 systemów). Tylko w kilku krajach to władze lokalne (Finlandia) lub szkoły (Niemcy i Islandia) ustalają wszystkie kryteria rekrutacyjne na tym poziomie edukacji.

Różnice pomiędzy typami szkół w procesie podejmowania decyzji

W większości europejskich systemów edukacyjnych nie ma różnic pomiędzy różnymi typami szkół publicznych w odniesieniu do poziomu, na którym podejmowane są decyzje o kryteriach rekrutacyjnych. Nieliczne wyjątki występują w Czechach, na Łotwie, Węgrzech i Słowacji na poziomie szkoły średniej I stopnia, a na Cyprze, Malcie i w Albanii na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Na **Łotwie** przepisy centralne stanowią, że jeżeli na terytorium samorządu lokalnego istnieje kilka gimnazjów państwowych (programy prowadzące do uzyskania świadectwa ukończenia szkoły średniej II stopnia umożliwiające dostęp do szkolnictwa wyższego), wówczas samorząd lokalny może zorganizować egzaminy wstępne i określić kryteria rekrutacyjne. W innych przypadkach władze centralne określają niektóre kryteria przyjmowania uczniów do szkół, a poszczególne gimnazja państwowe mogą dodawać kolejne.

W 11 systemach edukacyjnych (patrz: Rysunek II.5.1) szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych lub organ prowadzący jedną bądź kilka takich szkół mogą decydować o własnych kryteriach rekrutacyjnych. Niemniej jednak w Szwecji i Norwegii decyzje te podlegają ocenie i monitorowaniu przez centralne organy publiczne, na przykład kuratoria lub inne organy zajmujące się zapewnianiem jakości.

W **Szwecji** szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mogą określić kryteria rekrutacyjne, które będą stosowane w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do liczby miejsc. Kryteria te muszą być wcześniej zatwierdzone przez Szwedzki Inspektorat Szkół. W trakcie oceny Inspektorat sprawdza, czy kryteria rekrutacyjne spełniają wymogi otwartości (tzn. wszystkie szkoły muszą być otwarte dla wszystkich uczniów), określone w ustawie o systemie oświaty.

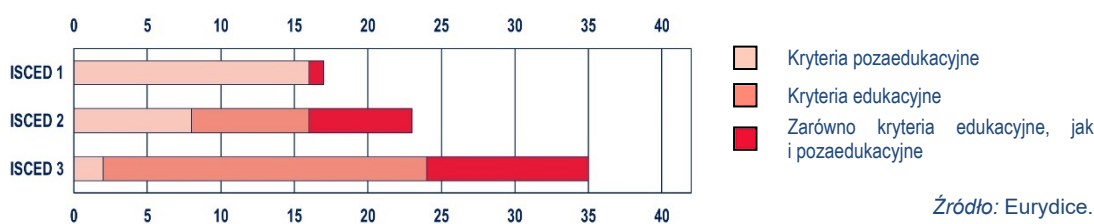
⁽¹¹²⁾ W Polsce odnosi się to do aplikacji składanych do szkół spoza rejonu.

⁽¹¹³⁾ Odnosi się to oczywiście tylko do systemów edukacyjnych, w których uczniowie na ogół zmieniają szkołę (lub program) w momencie przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej I stopnia lub podczas nauki w niej.

II.5.3. Kryteria rekrutacyjne najczęściej wskazywane przez władze centralne

W niniejszym podrozdziale przeanalizowano rodzaje kryteriów rekrutacyjnych najczęściej wskazywanych przez władze centralne, niezależnie od przyjętego podejścia (czy kryteria są dozwolone, czy obowiązkowe – patrz: Rysunek II.5.1). Dotyczy to wszystkich trzech poziomów edukacji szkolnej – szkoły podstawowej, średniej I i II stopnia. Rysunek II.5.3. analizuje liczbę systemów edukacyjnych stosujących kryteria rekrutacyjne oparte na osiągnięciach edukacyjnych lub pozaedukacyjnych na poziomach ISCED 1–3. Konkretnie kryteria stosowane na poszczególnych poziomach kształcenia są analizowane na Rysunkach II.5.4–II.5.6.

Rysunek II.5.3: Liczba systemów edukacji, które stosują edukacyjne i pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne przyjęte przez władze centralne (ISCED 1-3), 2018/19



Kryteria pozaedukacyjne obejmują:

- **kryteria społeczno-ekonomiczne:** związane z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów, w tym np. dochody rodziny, zawód rodziców lub to, czy uczeń jest wychowywany przez samotnego rodzica;
- **bliskość miejsca zamieszkania:** położenie domu ucznia niedaleko szkoły, gdy rodzice mają swobodny wybór placówki lub gdy decydują się na szkołę inną niż ta, która została pierwotnie wyznaczona na podstawie rejonizacji. (Przydział uczniów do szkół mający miejsce w 31 systemach edukacyjnych nie jest tu uwzględniony – patrz: Rysunek II.4.1, gdyż uznano, że jest to raczej automatyczna forma zapisania ucznia do szkoły niż proces rekrutacji);
- **obecność rodzeństwa:** starszych sióstr lub braci już uczęszczających do danej szkoły;
- **przynależność do grupy wyznaniowej:** przynależność do określonej grupy religijnej.

Kryteria edukacyjne odnoszą się do osiągnięć lub zdolności edukacyjnych ucznia. Określono cztery typy takich kryteriów:

- **testy krajowe/ustandaryzowane** ⁽¹¹⁴⁾: opracowane przez władze centralne i przeprowadzane pod ich nadzorem. Testy krajowe/ustandaryzowane to wszelkiego rodzaju testy, które a) wymagają od wszystkich osób przystępujących do testu udzielenia odpowiedzi na te same pytania (lub pytania wybrane ze wspólnego banku pytań) oraz b) są oceniane w sposób ustandaryzowany;
- **egzamin wstępne do szkół:** organizowane przez poszczególne szkoły. Obejmują one testy pisemne lub rozmowy ustne w zakresie jednego lub kilku przedmiotów. Egzaminy te są punktowane i oceniane przez pracowników poszczególnych szkół. Szkoły mogą publikować wymagania z wyprzedzeniem;
- **wcześniejsze osiągnięcia w nauce:** mogą brać pod uwagę oceny szkolne z jednego lub więcej przedmiotów z jednej lub więcej klas na poprzednim poziomie kształcenia, bądź portfolio pokazujące wyniki w nauce;
- **rekomendacje z poprzednich szkół / od nauczycieli:** pisemne rekomendacje zwykle dostarczane przez nauczycieli lub radę pedagogiczną z poprzedniej szkoły / poziomu nauczania lub klasy; często

⁽¹¹⁴⁾ Testy przygotowane przez szkoły na podstawie centralnie opracowanych ram odniesienia nie są uznawane za testy krajowe. Badania międzynarodowe, takie jak PISA, także nie wchodzą w ten zakres testów.

zawierają informacje o osiągnięciach edukacyjnych uczniów, a czasami także informacje o ich kompetencjach psychologicznych lub społecznych. Zalecenia dotyczące odpowiedniego rodzaju edukacji lub ścieżki kształcenia dla danego ucznia mogą być wiążące lub niewiążące.

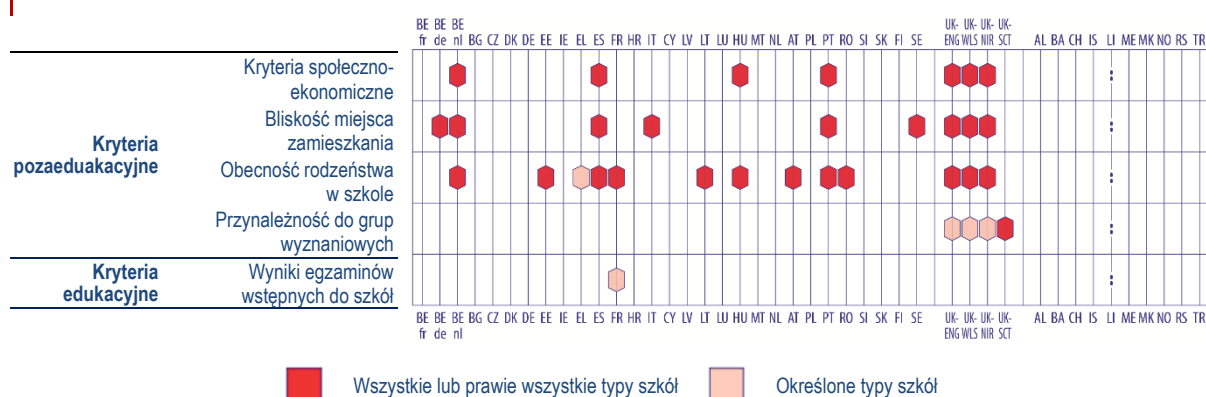
Na Rysunkach II.5.3-II.5.6 przedstawiono jedynie te kryteria rekrutacyjne, które są wymagane lub zalecane przez władze centralne. Kryteria stosowane na poziomie lokalnym i szkolnym nie są na nich przedstawione.

Rysunek II.5.3 przedstawia liczbę systemów edukacyjnych w całej Europie stosujących edukacyjne i/lub pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne. Porównując stosowanie tych dwóch rodzajów kryteriów, można zauważyć bardzo wyraźne różnice między poziomami edukacji. Na poziomie szkoły podstawowej około jednej trzeciej władz centralnych określa kryteria rekrutacyjne; w krajach, gdzie są one stosowane, w większości przypadków są to kryteria pozaedukacyjne ⁽¹¹⁵⁾. Na poziomie szkoły średniej I stopnia w około połowie systemów edukacyjnych wyznacza się do kryteria rekrutacyjne, zarówno pozaedukacyjne, jak i edukacyjne. Jest to poziom edukacji, na którym zaobserwowano dużą różnorodność podejść w poszczególnych systemach edukacyjnych w Europie. Natomiast na poziomie szkoły średniej II stopnia większość systemów edukacyjnych zazwyczaj stosuje w większym stopniu edukacyjne niż pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne.

II.5.3.1. Edukacja na poziomie szkoły podstawowej

Na poziomie edukacji w szkole podstawowej szkoły mogą stosować pewne kryteria rekrutacyjne w 17 systemach edukacji. Rysunek II.5.4 pokazuje kryteria najczęściej wskazywane przez władze centralne.

Rysunek II.5.4: Kryteria rekrutacyjne na szczeblu centralnym (ISCED 1), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia najbardziej rozpowszechnione kryteria rekrutacyjne wskazywane przez władze centralne, stosowane w szkolnictwie podstawowym. W niektórych systemach edukacyjnych istnieją różne typy szkół na tym poziomie (patrz: Rozdziały II.3 i II.6): czerwony kolor pokazuje zatem kryteria rekrutacyjne mające zastosowanie do wszystkich lub większości typów szkół w sektorze publicznym, natomiast różowy kolor wskazuje kryteria, które mają zastosowanie w odniesieniu do konkretnych typów szkół w tym sektorze.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE de): Uczniowie są przyjmowani do danej szkoły, jeśli rodzice zgadzają się z projektem szkolnym.

Rysunek II.5.4 pokazuje, że tylko siedem systemów edukacyjnych stosuje kryteria społeczno-ekonomiczne przy przyjmowaniu uczniów do szkół podstawowych. Celem tych kryteriów jest albo pozytywna dyskryminacja na korzyść uczniów defaworyzowanych, tzn. przyznanie im pierwszeństwa w przyjmowaniu do szkoły (Hiszpania, Węgry, Portugalia, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia

⁽¹¹⁵⁾ Nie są brane pod uwagę testy gotowości szkolnej przeprowadzane w momencie przejścia z etapu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem do edukacji podstawowej. Patrz: Rysunek D6 w: European Commission/EACEA/Eurydice 2019a.

i Irlandia Północna), albo odzwierciedlenie struktury społeczno-ekonomicznej gminy, na terenie której znajduje się szkoła (Belgia – Wspólnota Flamandzka).

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** kryteria społeczno-ekonomiczne odnoszą się do uczniów, którzy spełniają co najmniej jeden z następujących wskaźników: a) rodzina otrzymała od Wspólnoty Flamandzkiej co najmniej jeden rodzaj zasiłku/stypendium socjalnego w poprzednim roku szkolnym; b) matka nie posiada dyplomu ukończenia szkoły średniej lub świadectwa ukończenia drugiego roku na trzecim etapie szkoły średniej lub na równoważnym poziomie nauczania. Szkoły muszą przyznać pierwszeństwo zarówno uczniom spełniającym te kryteria społeczno-ekonomiczne, jak i niespełniającym ich, w pewnych proporcjach określonych w systemie „podwójnych kwot” ustalonych przez radę szkoły (patrz: szczegóły dotyczące kwot na Rysunku II.10.1).

W **Hiszpanii** wszystkie szkoły stosują następujące kryteria społeczno-ekonomiczne: a) dochód na jednego członka rodziny; b) status rodziny wielodzietnej; c) dzieci przebywające w rodzinach zastępczych; d) niepełnosprawni uczniowie lub niepełnosprawni członkowie rodziny.

Na **Węgrzech**, jeśli szkoła podstawowa ma dodatkowe miejsca po przyjęciu uczniów ze swojego rejonu, powinna najpierw przyjąć podania od uczniów spoza danego rejonu znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Jeśli nie ma wystarczającej liczby miejsc, aby zaakceptować wszystkie podania w przepisowej kolejności, przyjęcia spoza rejonu szkoły (na pozostałe wolne miejsca) muszą odbywać się w drodze losowania. Osoby, które złożyły wniosek, powinny zostać zaproszone do wzięcia udziału w losowaniu. Należy jednak przestrzegać przepisów dotyczących maksymalnego odsetka uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (patrz: Rysunek II.10.1).

W **Portugalii** kryteria społeczno-ekonomiczne obejmują: a) osoby korzystające ze szkolnych świadczeń socjalnych, których rodzice/opiekunowie prawni mieszkają w rejonie danej szkoły/zespołu szkół; b) osoby korzystające ze szkolnych świadczeń socjalnych, których rodzice/opiekunowie prawni pracują w rejonie danej szkoły/zespołu szkół; c) uczniów, którzy w poprzednim roku uczestniczyli w edukacji przedszkolnej w prywatnych instytucjach solidarności społecznej (IPSS) lub w tej samej szkole w rejonie docelowej szkoły/zespołu szkół.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** szkoły mogą dać pierwszeństwo uczniom uprawnionym do otrzymania tzw. świadczeń uczniowskich, obejmujących dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji, które kwalifikują się do bezpłatnych posiłków w szkole. Szkoły w **Anglii i Walii** muszą również dać pierwszeństwo dzieciom „objętym opieką” (te, które znajdują się pod opieką władz lokalnych). W **Irlandii Północnej** również szkoły powinny przyznawać pierwszeństwo dzieciom „objętym opieką”.

W ośmiu z jedenastu systemów, w których nie ma wstępnego przydziału uczniów do szkół na zasadzie rejonizacji (Belgia – Wspólnota Flamandzka i Niemieckojęzyczna, Włochy, Portugalia, Szwecja oraz Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna), pierwszeństwo mają lub mogą mieć uczniowie, którzy mieszkają w pobliżu szkoły. Ponadto Węgry przyznają pierwszeństwo uczniom spoza rejonu, którzy mieszkają w pobliżu szkoły.

Okolo jedna czwarta systemów stosuje jako kryterium rekrutacyjne obecność rodzeństwa w danej szkole. Przynależność wyznaniowa jako kryterium rekrutacyjne występuje tylko w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja).

Różnice dotyczące rekrutacji występujące pomiędzy publicznymi szkołami podstawowymi

W czterech systemach edukacyjnych (Hiszpania, Łotwa, Litwa i Luksemburg) (patrz: Rozdział II.3) na poziomie szkoły podstawowej nie występują różnice w kryteriach rekrutacyjnych wymaganych/zalecanych przez władze centralne w odniesieniu do różnych typów szkół publicznych. Pewne różnice występują jednak we Francji, Grecji i Zjednoczonym Królestwie (patrz: Rysunek II.5.4). Jak zaznaczono na wcześniejszych rysunkach, we Francji szkoły międzynarodowe wybierają uczniów na podstawie wyników własnych egzaminów wstępnych. W Grecji szkoły eksperymentalne mogą stosować kryterium związane z obecnością w szkole rodzeństwa danego ucznia. Natomiast w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) przy przyjmowaniu uczniów do niektórych typów szkół uwzględnia się ich przynależność wyznaniową.

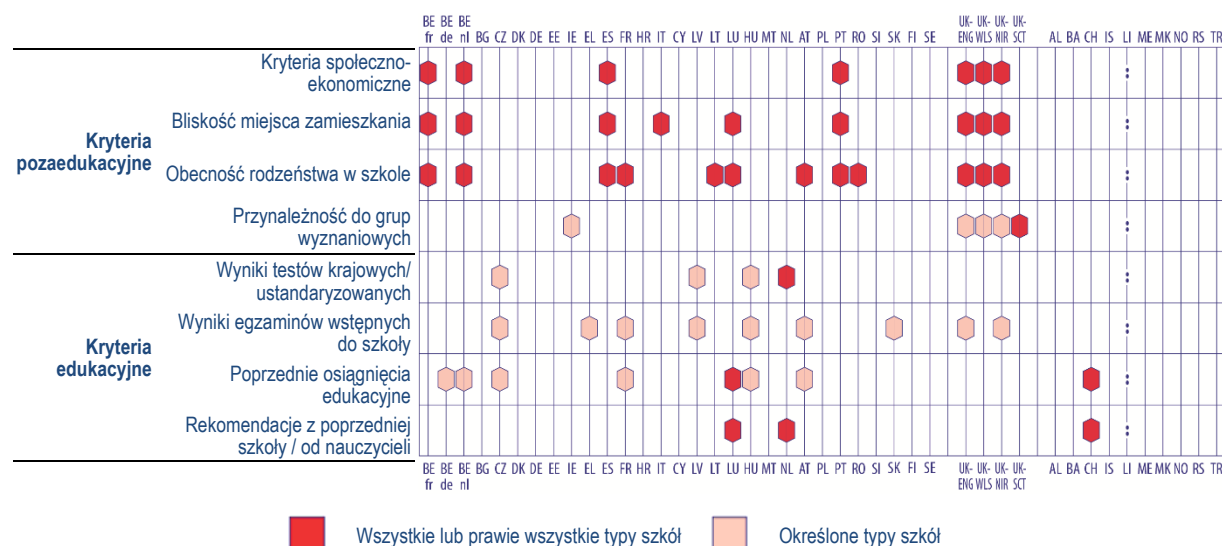
W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia)** „szkoły wyznaniowe”, które mogą być zarówno publicznymi, jak i szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych; są to szkoły, które są określane jako mające charakter religijny. Mogą one przyznawać pierwszeństwo członkom określonej wspólnoty wyznaniowej lub religijnej, pod warunkiem że nie jest to sprzeczne z innymi przepisami, takimi jak regulacje prawne dotyczące równości.

W Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) przynależność wyznaniowa jest brana pod uwagę tylko w przypadku szkół integracyjnych. Szkoły te stosują kryteria rekrutacyjne, aby osiągnąć równowagę między uczniami wychowywanymi w tradycji katolickiej i protestanckiej, uczniami innych wyznań i ateistami.

II.5.3.2. Edukacja na poziomie szkoły średniej I stopnia

Na poziomie szkoły średniej I stopnia w połowie badanych systemów edukacyjnych szkoły mogą lub są zobowiązane do stosowania kryteriów rekrutacyjnych (patrz: Rysunek II.5.5). W jednej czwartej systemów edukacyjnych większość szkół stosuje na tym poziomie tylko kryteria pozaedukacyjne. Natomiast w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Królestwie Niderlandów i Szwajcarii przy przyjmowaniu do szkół średnich I stopnia uwzględnia się zazwyczaj tylko kryteria edukacyjne, zaś w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Luksemburgu i Austrii większość szkół stosuje zarówno kryteria edukacyjne, jak i pozaedukacyjne. Ponadto w Czechach, Grecji, Francji, na Łotwie, Węgrzech, Słowacji oraz w Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna) stosuje się specyficzne kryteria przy przyjmowaniu uczniów do niektórych rodzajów szkół.

Rysunek II.5.5: Centralne kryteria rekrutacyjne (ISCED 2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia kryteria rekrutacji do szkół najczęściej wskazywane przez władze centralne jako te stosowane na poziomie szkoły średniej I stopnia. W niektórych systemach edukacyjnych istnieją różne typy szkół na tym poziomie (patrz: Rozdziały II.3 i II.6); kolor czerwony pokazuje zatem kryteria rekrutacyjne mające zastosowanie do wszystkich lub większości typów szkół w tym sektorze, natomiast kolor różowy wskazuje kryteria, które mają zastosowanie w odniesieniu do konkretnych typów szkół.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE de): Uczniowie są przyjmowani do szkoły, jeśli rodzice zgadzają się z filozofią szkoły.

Belgia (BE de, BE nl): Edukacyjne kryteria rekrutacyjne odnoszą się do przyjmowania uczniów na niektóre programy i ścieżki kształcenia w szkołach średnich I stopnia.

Trzynastę z 26 krajowych systemów edukacyjnych, w których wszyscy uczniowie lub ich większość zmieniają szkołę lub program w momencie przejścia ze szkoły podstawowej do średniej I stopnia lub w czasie nauki w szkole średniej I stopnia, bierze pod uwagę kryteria pozaedukacyjne (kryteria społeczno-ekonomiczne, bliskość miejsca zamieszkania, obecność rodzeństwa, przynależność wyznaniową). Większość z tych systemów stosuje ten sam rodzaj kryteriów już na poziomie szkoły podstawowej. Kryteria społeczno-ekonomiczne są wprowadzane na poziomie szkoły średniej I stopnia w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna – patrz. Rysunek II.10.1); natomiast w Luksemburgu po raz pierwszy od tego poziomu uwzględnia się kryteria dotyczące miejsca zamieszkania i obecność rodzeństwa w danej szkole.

Piętnaście systemów określa edukacyjne kryteria dotyczące przyjmowania uczniów do danej szkoły lub na dany program nauczania na poziomie szkoły średniej I stopnia. Często oznacza to wprowadzenie zróżnicowania szkół lub ścieżek kształcenia (patrz: Rozdział II.6). Istnieją również różnice między krajami dotyczące tego, czy kryteria edukacyjne są stosowane powszechnie, czy też nie (tzn. czy stosowane są wobec wszystkich lub tylko wobec niektórych uczniów). W prawie połowie z tych systemów wszyscy uczniowie poddawani są pewnego rodzaju procedurze selekcyjnej ze względu na osiągnięcia edukacyjne, podczas gdy w drugiej połowie systemów edukacyjnych procedura ta dotyczy jedynie uczniów ubiegających się o przyjęcie do określonych typów szkół.

Na poziomie szkoły średniej I stopnia pomiędzy systemami edukacji istnieją również różnice w sposobie oceny poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów w czasie rekrutacji do szkół. W całej Europie stosowane są różne formy kryteriów oceny uczniów, ale zazwyczaj tylko jedna lub dwie z nich są uwzględniane w danym systemie edukacyjnym. Uważa się, że stosowanie więcej niż jednego rodzaju kryteriów zwiększa trafność i wiarygodność oceny wyników w nauce (Merry, Arum 2018).

Wyniki testów krajowych/ustandaryzowanych są stosowane w czterech systemach edukacyjnych, ale dotyczy to wszystkich uczniów jedynie w Królestwie Niderlandów, gdzie testy takie są wykorzystywane w połączeniu z rekomendacjami nauczycieli ze szkoły podstawowej.

W **Królestwie Niderlandów** wszyscy uczniowie podchodzą do ustandaryzowanego egzaminu w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej. Wyniki tego testu wraz z rekomendacjami nauczycieli z poprzedniej szkoły stanowią potwierdzenie osiągnięć ucznia, co wpływa na ścieżkę kształcenia, do której uczeń może uzyskać dostęp. Należy podkreślić, że opinie nauczycieli mają większą wagę przy przyjmowaniu uczniów do szkół niż wyniki ustandaryzowanego egzaminu.

Najczęściej stosowanymi kryteriami są wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne, o których świadczą oceny uczniów z poprzedniej szkoły. To kryterium jest stosowane w Luksemburgu, Austrii i Szwajcarii (a w przypadku niektórych uczniów także w Belgii – we Wspólnocie Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej oraz we Francji, na Węgrzech i Słowacji, patrz poniżej). W Luksemburgu i Szwajcarii wyniki w nauce są rozpatrywane wraz z rekomendacjami z poprzedniej szkoły.

W **Luksemburgu** każdy uczeń otrzymuje tzw. *décision d'orientation* na zakończenie edukacji w szkole podstawowej. Szkoła średnia I stopnia, do której uczeń składa podanie o przyjęcie, uwzględnia tę decyzję przy zapisie ucznia do danej klasy, a nie przy przyjęciu go do szkoły. *Decision d'orientation* jest czymś więcej niż rekomendacją, określa program kształcenia, o przyjęcie na który uczeń może się ubiegać. Uczeń może wtedy wybrać szkołę, która oferuje ten konkretny program.

W **Szwajcarii** na poziomie szkoły średniej I stopnia każdy kanton określa kryteria przyjmowania uczniów do udziału w danym programie kształcenia na podstawie ich umiejętności. Przepisy różnią się w szczegółach, ale w większości przypadków stosuje się odniesienie do wcześniejszych osiągnięć w nauce i rekomendacje uzyskane od poprzednich nauczycieli. Rekomendacje mogą poruszać także aspekty społeczne lub emocjonalne (np. chęć lub gotowość uczniów do odnoszenia sukcesów).

Różnice pomiędzy różnymi typami szkół publicznych dotyczące przyjmowania uczniów do szkół na poziomie szkoły średniej I stopnia

Jak zaznaczono na Rysunku II.5.5, w siedmiu systemach edukacyjnych niektóre kryteria rekrutacyjne mają zastosowanie tylko w odniesieniu do określonych typów szkół (lub programów) na poziomie szkoły średniej I stopnia.

Jeśli chodzi o kryteria pozaedukacyjne, jedynie Irlandia, Węgry i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna) przyjmują różne podejścia na tym poziomie edukacji w zależności od rodzaju szkoły. Na Węgrzech większość uczniów uczęszcza do jednolitych pod względem struktury szkół podstawowych i średnich I stopnia, w przypadku których w czasie rekrutacji uwzględnia się kryteria społeczno-ekonomiczne i obecność rodzeństwa w danej szkole. Niektórzy uczniowie decydują się jednak na uczęszczanie do sześć- lub ośmioletniego *gimnazium* (patrz: Rysunek II.3.3) po zakończeniu nauki w szkole podstawowej; w przypadku tego typu szkół nie bierze się pod uwagę kryteriów pozaedukacyjnych. W Irlandii kryterium przynależności wyznaniowej może być stosowane przez „szkoły wyznaniowe” tylko w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do miejsc.

Podobnie w trzech systemach edukacyjnych Zjednoczonego Królestwa przynależność wyznaniową można uwzględnić w przypadku niektórych rodzajów szkół (patrz: sekcja II.5.3.1).

Różnice pomiędzy typami szkół pojawiają się głównie w odniesieniu do kryteriów edukacyjnych. W Czechach, na Węgrzech, Słowacji i Łotwie są one związane ze zróżnicowaniem strukturalnym (por.: Rysunek II.3.3), które rozpoczyna się od poziomu szkoły średniej I stopnia. We Francji i Austrii różnice wynikają ze zróżnicowania programów nauczania (patrz: Rysunek II.3.2). Natomiast w Grecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Irlandia Północna) wybrane szkoły stosują w rekrutacji kryteria edukacyjne.

W Czechach, na Węgrzech i Łotwie wykorzystuje się wyniki testów krajowych/ustandaryzowanych. Testy te różnią się jednak od testów krajowych/ustandaryzowanych stosowanych na poziomie szkoły średniej I stopnia w Królestwie Niderlandów, ponieważ w tych krajach zostały one opracowane przez władze centralne w celu oceny wyników w nauce uczniów, którzy chcą zapisać się do niektórych typów szkół. W związku z tym można je precyzyjniej określić jako „ustandaryzowane krajowe egzaminy wstępne”. Uczniowie są klasyfikowani według rezultatów tych egzaminów, a ci, którzy osiągają najlepsze wyniki, są przyjmowani do akademickich programów nauczania na poziomie szkoły średniej (8-letnie lub 6-letnie *gymnasia* w Czechach, 8-letnie lub 6-letnie *gimnázium* na Węgrzech i państwowe *gymnasia* na Łotwie). Programy rozpoczynające się w tych placówkach na poziomie szkoły średniej I stopnia prowadzą do uzyskania dyplomu ukończenia szkoły średniej II stopnia, co daje uczniom dostęp do szkolnictwa wyższego. W tych państwach wyniki egzaminów krajowych są częścią pakietu rekrutacyjnego, który obejmuje również wcześniejsze osiągnięcia w nauce i/lub nieobowiązkowe egzaminy wstępne do szkół.

Oprócz Czech i Węgier wyniki egzaminów wstępnych są również wykorzystywane przy rekrutacji uczniów do niektórych szkół średnich I stopnia w Grecji, Francji, na Łotwie, w Austrii, Słowacji i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Irlandii Północnej).

W **Austrii** uczniowie są przydzielani do *Neue Mittelschule* na podstawie miejsca zamieszkania, ale w przypadku uczniów wybierających *Allgemeinbildende Höhere Schule* (ogólnokształcąca szkoła średnia I stopnia) podczas rekrutacji mogą być wykorzystane ich wyniki z egzaminów wstępnych i wcześniejsze osiągnięcia w nauce.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna)** *grammar schools* mogą stosować kryteria rekrutacyjne, zwykle w formie egzaminów wstępnych, na poziomie szkoły średniej I stopnia.

W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka) wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne są brane pod uwagę tylko przy przyjmowaniu uczniów do udziału w niektórych programach nauczania na poziomie szkoły średniej I stopnia. Określono minimalne wymagania dotyczące rekrutacji do udziału w programach ogólnokształcących, natomiast przyjmowanie uczniów na inne ścieżki kształcenia ma charakter bardziej automatyczny.

W **Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna)**, aby uzyskać dostęp do ścieżki kształcenia ogólnego w szkole średniej (ISCED 2+3), uczniowie muszą uzyskać świadectwo ukończenia *Abschlusszeugnis der Grundschule* lub GAZ (świadectwo ukończenia szkoły podstawowej). Nie jest to wymagane w przypadku zawodowych programów kształcenia na poziomach ISCED 2 i 3. Uczniowie, którzy nie posiadają takiego świadectwa, mogą je uzyskać na poziomie ISCED 2. Uczniowie mogą zostać automatycznie przyjęci do szkół zawodowych na poziomie ISCED 2, jeśli ukończyli naukę w klasie 6 w szkole podstawowej (ISCED 1) lub osiągnęli wiek 12 lat.

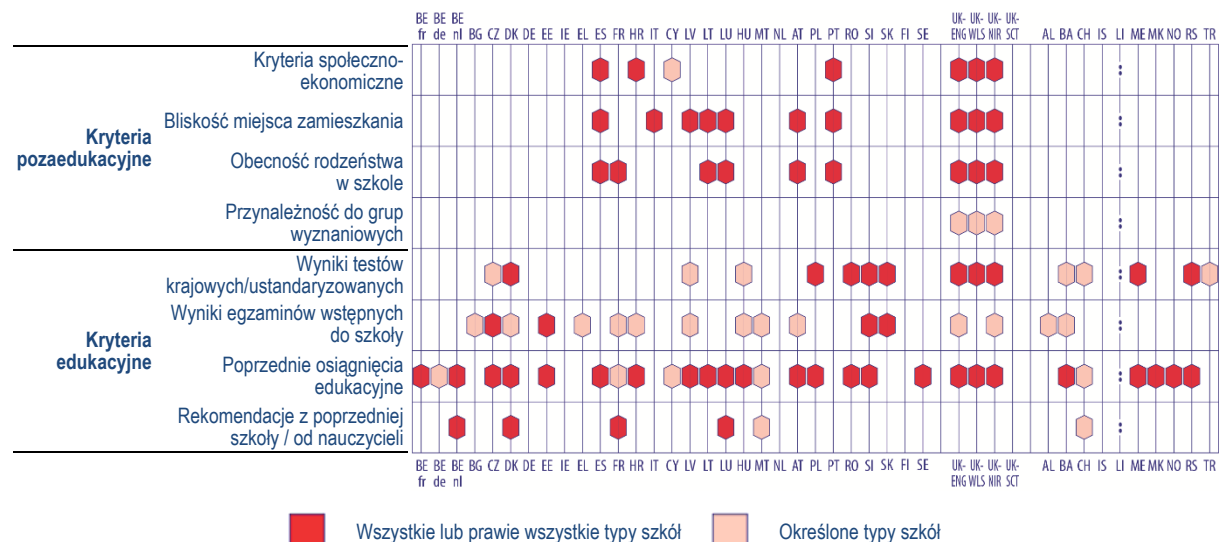
W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** uczniowie muszą uzyskać świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, aby zostali przyjęci na ścieżki kształcenia na poziomie A w szkole średniej I stopnia. Świadectwo to nie jest jednak warunkiem przyjęcia do ścieżki kształcenia na poziomie B.

II.5.3.3. Edukacja na poziomie szkoły średniej II stopnia

Na poziomie szkoły średniej II stopnia kryteria rekrutacyjne w większości systemów edukacyjnych określają władze centralne (patrz: Rysunek II.5.6). W prawie wszystkich systemach są to kryteria edukacyjne, a tylko jedna czwarta systemów ustala kryteria pozaedukacyjne. Tendencja do ustalania

w dużej mierze kryteriów edukacyjnych na tym poziomie edukacji jest istotna, ponieważ w 24 systemach edukacyjnych⁽¹¹⁶⁾ nauka na tym poziomie jest już nieobowiązkowa.

Rysunek II.5.6: Kryteria rekrutacyjne na szczeblu centralnym (ISCED 3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia kryteria przyjmowania uczniów do szkół wskazywane najczęściej przez władze centralne na poziomie szkoły średniej II stopnia. Na tym poziomie we wszystkich systemach edukacyjnych istnieją różne typy szkół (patrz: Rozdziały II.3 i II.6): kolor czerwony pokazuje zatem kryteria rekrutacyjne mające zastosowanie w odniesieniu do wszystkich lub większości typów szkół w sektorze publicznym, natomiast kolor różowy wskazuje kryteria, które mają zastosowanie w odniesieniu do określonych typów szkół w tym sektorze.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów kontynuuje naukę w tej samej placówce. Mogą jednak zmienić szkołę, jeśli sobie tego życzą, na przykład jeśli ich szkoła nie oferuje programu, który chcą realizować. Dane przedstawione dla poziomu ISCED 3 dotyczą rekrutacji na różne ścieżki kształcenia w tej samej lub innej szkole.

Belgia (BE fr, BE de): Uczniowie są przyjmowani do szkoły, jeśli rodzice zgadzają się z jej filozofią.

Irlandia: Po ukończeniu szkoły średniej I stopnia większość uczniów nie zmienia szkoły w momencie przejścia na poziom nieobowiązkowej nauki w szkole średniej II stopnia i dlatego w większości przypadków nie ma procesu rekrutacji do szkoły średniej II stopnia.

Hiszpania: Kryteria przyjęć obowiązują tylko wtedy, gdy uczniowie wybierają szkołę inną niż ta, do której uczęszczali w czasie realizowania obowiązku szkolnego, i tylko wtedy, gdy do wybranej przez nich szkoły jest zbyt wielu kandydatów w stosunku do miejsc.

Malta: Dane pokazane na rysunku dotyczą obowiązkowego kształcenia na poziomie szkoły średniej II stopnia. Kształcenie nieobowiązkowe nie jest przedstawione na Rysunku II.5.6. W przypadku wszystkich programów i typów szkół działających na poziomie nieobowiązkowego kształcenia w szkole średniej II stopnia w czasie rekrutacji wymagane są wyniki ustandaryzowanych egzaminów wstępnych.

Słowenia: Fakultatywne rozmowy kwalifikacyjne lub inne kryteria oparte na wynikach w nauce mogą być stosowane przez szkoły tylko wtedy, gdy do danej szkoły jest zbyt wielu kandydatów w stosunku do liczby miejsc i nie ma możliwości dokonania wyboru uczniów na podstawie ich wcześniejszych osiągnięć w nauce i wyników krajowych ustandaryzowanych testów.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dane odnoszą się do rekrutacji na poziom nieobowiązkowego kształcenia w szkole średniej II stopnia (Key Stage 5). Uczniowie nie zmieniają szkoły w momencie przejścia z poziomu ISCED 2 na ISCED 3.

Szwajcaria: Przepisy kantonalne są zróżnicowane. Kategoria „Wyniki ustandaryzowanych testów krajowych” odnosi się do ustandaryzowanych testów kantonalnych.

Analizując uważnie pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne, można stwierdzić, że w zaledwie sześciu systemach edukacyjnych (Hiszpania, Chorwacja, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) władze centralne odnoszą się do społeczno-ekonomicznych kryteriów rekrutacyjnych. We wszystkich tych sześciu systemach kryteria te stanowią pozytywną dyskryminację na korzyść kandydatów ze środowisk defaworyzowanych.

⁽¹¹⁶⁾ Czechy, Dania, Estonia, Grecja, Chorwacja, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Islandia, Czarnogóra, Norwegia i Serbia.

W **Chorwacji** uczniowie otrzymują dodatkowe punkty w procedurze rekrutacyjnej do szkół średnich II stopnia, jeśli znajdują się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, jeśli jedno z ich rodziców cierpi na długotrwałą poważną chorobę, jest długotrwale bezrobotne itp.

Bliskość szkoły i obecność w niej rodzeństwa są brane pod uwagę w mniej niż jednej czwartej systemów edukacyjnych ⁽¹¹⁷⁾.

W całej Europie więcej systemów edukacyjnych stosuje edukacyjne kryteria rekrutacyjne na poziomie szkoły średniej II stopnia niż na poziomie szkoły średniej I stopnia. Większa jest również liczba procedur oceniania stosowanych w celu zebrania dowodów potwierdzających osiągnięcia edukacyjne uczniów, co świadczy o znaczeniu, jakie przywiązuje się do tych osiągnięć w czasie rekrutacji do szkół na tym poziomie. Ponadto w większej liczbie systemów różnicuje się szkoły nie tylko pod względem programów nauczania, ale także rekrutacyjnych kryteriów edukacyjnych i procedur rekrutacyjnych (patrz: podrozdział poniżej dotyczący różnic).

Wcześniejsze osiągnięcia w nauce są najczęściej wykorzystywanym kryterium edukacyjnym podczas przyjmowania uczniów do szkół. Wszystkie szkoły (bez względu na rodzaj lub oferowane programy) gromadzą te dane w dwóch trzecich systemów edukacyjnych. Jednak istnieją różnice w zakresie szczegółów tego procesu, na przykład w odniesieniu do liczby przedmiotów lub liczby wymaganych ocen, które są brane pod uwagę. W obrębie jednego kraju różnice występują również w zakresie wymagań przedmiotowych dotyczących rekrutacji do różnych typów szkół (patrz poniżej)

Oprócz wykorzystywania kryteriów rekrutacji w postaci osiągnięć w nauce uzyskanych przez uczniów w poprzednich szkołach lub klasach, w niektórych systemach wszystkie szkoły mają prawo do przeprowadzania egzaminów wstępnych lub rozmów kwalifikacyjnych (Czechy, Estonia, Słowenia i Słowacja). Jest to zazwyczaj opcjonalne rozwiązanie dla szkół.

Dziesięć systemów edukacyjnych bierze pod uwagę wyniki krajowych ustandaryzowanych egzaminów w procesie rekrutacji do szkół średnich II stopnia. W Danii, Polsce, Rumunii, Słowenii, na Słowacji i w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Bośni i Hercegowinie (w niektórych kantonach), Czarnogórze i Serbii te krajowe egzaminy zostały opracowane w celu dokonania pomiaru i monitorowania wyników uczniów. Chociaż wyniki testów liczą się w trakcie rekrutacji we wszystkich jedenastu systemach edukacyjnych, nie wszystkie z nich wykorzystują je w ten sam sposób. W większości systemów stosowanie wyników egzaminów jest powszechne (dotyczy wszystkich uczniów). W Słowenii natomiast uczniowie ubiegający się o przyjęcie do szkół, do których jest zbyt wielu kandydatów w stosunku do liczby miejsc, mogą zdecydować się na uwzględnienie swoich wyników testu, ale tylko wtedy, gdy przyjęcie ich do danej szkoły na podstawie ich wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych nie jest możliwe

Wyniki ustandaryzowanych testów są jednym z elementów połączonego zestawu edukacyjnych kryteriów rekrutacyjnych; zwykle są one rozpatrywane łącznie z wcześniejszymi wynikami ucznia w nauce (Dania, Polska, Rumunia, Słowacja, Czarnogóra i Serbia), a także z wynikami egzaminów wstępnych do szkół (Bośnia i Hercegowina).

W **Rumunii** w procedurze rekrutacyjnej mającej zastosowanie w odniesieniu do wszystkich ścieżek kształcenia oraz szkół wyniki ustandaryzowanego testu stanowią 80%, a oceny ze szkoły średniej I stopnia to 20% końcowego wyniku rekrutacji. Podania uczniów są klasyfikowane na podstawie uzyskanych wyników w procesie rekrutacji, a ci, którzy uzyskali lepsze wyniki, mają większe szanse na przyjęcie do wybranej przez siebie szkoły. Niemniej jednak osoby, które nie zdały lub nie przystąpiły do egzaminu krajowego, są automatycznie przyjmowane do szkoły średniej II stopnia (zawodowej, placówki dualnej edukacji zawodowej lub pierwszych dwóch lat szkoły średniej) w celu ukończenia obowiązkowego okresu edukacji na koniec 10 klasy. Uczniowie tacy są przyjmowani do szkół, w których pozostały wolne miejsca po przeprowadzeniu rekrutacji na podstawie wyników egzaminów krajowych.

⁽¹¹⁷⁾ W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) kryteria te mogą być nadal stosowane, jednak ponieważ dopuszczalne jest obecnie stosowanie kryteriów edukacyjnych, są one stosowane rzadziej.

Różnice w przyjmowaniu uczniów do szkół na poziomie szkoły średniej II stopnia dotyczące różnych typów placówek publicznych

Różnice w kryteriach i procedurach rekrutacyjnych pomiędzy różnymi typami szkół są najbardziej widoczne na poziomie szkół średnich II stopnia. W 20 systemach edukacyjnych kryteria, procedury i wymagania rekrutacyjne różnią się w zależności od typu szkoły lub programu.

Jedynymi krajami, w których występują różnice dotyczące pozaedukacyjnych kryteriów rekrutacyjnych, są Cypr i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia, Irlandia Północna – patrz: Podrozdział II.5.3.1).

Na **Cyprze** w przypadku zbyt dużej liczby kandydatów w stosunku do liczby miejsc na niektóre bardzo popularne specjalności zawodowe, takie jak mechanicy samochodowi, fryzjerzy czy kucharze-kelnerzy, mogą być stosowane specjalne kryteria rekrutacyjne. Obejmują one osiągnięcia edukacyjne oraz sytuację społeczno-ekonomiczną rodziny danego ucznia (np. niskie dochody). Jeśli liczba kandydatów do danej szkoły nie przekracza limitu miejsc, jedynym kryterium przyjęcia ucznia do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej II stopnia jest świadectwo ukończenia szkoły średniej I stopnia.

We wszystkich pozostałych systemach różnice dotyczą osiągnięć edukacyjnych. Uczniowie chcący ubiegać się o przyjęcie do szkół oferujących programy ogólnokształcące muszą zazwyczaj w różnych formach udokumentować swoje osiągnięcia edukacyjne.

W pięciu krajach (Czechy, Łotwa, Węgry, Szwajcaria i Turcja) wyniki ustandaryzowanych testów krajowych są wykorzystywane tylko przez niektóre rodzaje szkół i/lub w odniesieniu do niektórych rodzajów programów. Do ustandaryzowanych testów krajowych muszą jedynie przystąpić osoby, które chcą zostać przyjęte do szkół oferujących określone, najczęściej ogólnokształcące, programy nauczania. Testy te są podobne do „ustandaryzowanych krajowych egzaminów wstępnych” na poziomie szkoły średniej I stopnia, omówionych w podrozdziale II.5.3.2.

W **Czechach** jest to dodatkowy wymóg dla uczniów ubiegających się o przyjęcie do czteroletniego *gymnázia* i programów zawodowych na poziomie szkoły średniej II stopnia prowadzących do uzyskania dyplomu ukończenia szkoły, który daje dostęp do szkolnictwa wyższego (*maturita*), podczas gdy wszyscy uczniowie są oceniani na podstawie ich wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych i mogą być testowani na egzaminach wstępnych do szkoły w zależności od decyzji dyrektora danej placówki.

W 13 systemach edukacyjnych egzaminy wstępne lub rozmowy kwalifikacyjne nie są powszechną cechą systemu rekrutacji, ale są wymagane lub mogą być stosowane w niektórych typach szkół. Są to zazwyczaj szkoły oferujące programy ogólnokształcące lub specjalne programy nauczania, w rzadkich przypadkach są to szkoły zawodowe.

Na **Malcie** osoby ubiegające się o przyjęcie do Programu Kształcenia Alternatywnego (ALP) przechodzą rozmowę kwalifikacyjną, a ich wcześniejsze osiągnięcia w nauce oraz rekomendacje z poprzedniej szkoły / od nauczycieli są brane pod uwagę podczas procesu rekrutacji. Jednakże większość szkół funkcjonujących w ramach obowiązkowej edukacji na poziomie szkoły średniej II stopnia nie może stosować takich kryteriów rekrutacyjnych.

Jak wspomniano powyżej, wiele krajów wymaga od uczniów dostarczenia informacji o ich wcześniejszych osiągnięciach edukacyjnych. Niektóre wskazują na osiągnięcia z jednego lub kilku konkretnych przedmiotów (na przykład Chorwacja, Czarnogóra i Macedonia Północna), a wymagania mogą się różnić w zależności od rodzaju szkoły lub programu: często dokonuje się rozróżnienia między programami ogólnokształcącymi a zawodowymi. W niektórych przypadkach ustala się progi rekrutacyjne (Chorwacja i Macedonia Północna).

W **Chorwacji** przy przyjmowaniu uczniów do udziału w programach kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia analizuje się średnie wartości punktowe z czterech ostatnich klas oraz oceny z poszczególnych przedmiotów z ostatnich dwóch lat kształcenia na poziomie podstawowym. Przedmioty te to: język chorwacki, matematyka i pierwszy język obcy. Ponadto w przypadku gimnazjów oraz 4- i 5-letnich programów kształcenia zawodowego wymagane są oceny z trzech przedmiotów mających znaczenie na poziomie szkoły średniej II stopnia. Jeden z trzech dodatkowych przedmiotów jest określony przez szkołę. Ponadto szkoły te mogą również określić w trakcie rekrutacji minimalny próg wyników w nauce, ale nie jest to dozwolone w przypadku szkół oferujących program krótszy niż czteroletni.

W **Czarnogórze** wszyscy uczniowie ubiegający się o przyjęcie do szkoły średniej II stopnia muszą udokumentować swoje ogólne wyniki, jakie osiągnęli w ostatnim cyklu edukacji podstawowej, a także wyniki, jakie uzyskali w ramach ustandaryzowanych testów krajowych na koniec nauki w szkole podstawowej. Jednakże w przypadku *gymnasium* uwzględnia się wyniki z egzaminu z języka

czarnogórskiego lub ojczystego, matematyki i innych ważnych przedmiotów. W przypadku szkół zawodowych bierze się pod uwagę dwa ważne przedmioty.

Natomiast w niektórych krajach wymogi związane z wcześniejszymi osiągnięciami w nauce odgrywają rolę nie tylko w ustalaniu rankingu uczniów, którzy ubiegają się o miejsca w danej placówce, ale w rzeczywistości funkcjonują jako kryteria kwalifikacyjne. Innymi słowy: uczniowie niespełniający tych kryteriów nie mogą być brani pod uwagę w czasie rekrutacji do niektórych rodzajów szkół (zazwyczaj ogólnokształcących szkół średnich II stopnia) lub programów, ale kwalifikują się do przyjęcia do innych placówek.

W **Danii**, aby kwalifikować się do niektórych programów nauczania na poziomie szkoły średniej II stopnia, uczniowie muszą zostać uznani za „gotowych do podjęcia nauki” i uzyskać średnią 5 w przypadku trzech programów (*Upper Secondary School Leaving Examination programme* – STX, *Higher Commercial Examination programme* – HHX i *Higher Technical Examination programme* – HTX) lub średnią 4 z czwartego programu edukacyjnego (*Higher Preparatory Examination programme* – HF). Przy przyjęciu do szkół zawodowych (EUX i EUD) uczeń musi mieć średnią 2.

W **Słowenii** krótkie kształcenie zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia jest dostępne dla uczniów, którzy wypełnili obowiązek szkolny pomyślnie, ukończywszy 7 klasę szkoły podstawowej, lub dla tych, którzy ukończyli program edukacyjny dostosowany do uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Aby zostać przyjętym do jakiegokolwiek innego programu nauczania na poziomie szkoły średniej II stopnia, uczniowie muszą pomyślnie ukończyć 9-letni program nauczania w szkole podstawowej.

II.5.3.4. Różnice pomiędzy szkołami publicznymi i prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych w szkołach podstawowych i średnich

Rysunki II.5.1 i II.5.2 pokazały, że szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mają zazwyczaj większą niż szkoły publiczne swobodę w określaniu, kto otrzymuje miejsce w ich placówce.

W 21 systemach edukacyjnych szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych są zobowiązane do stosowania tych samych rodzajów kryteriów rekrutacyjnych co szkoły publiczne (patrz: Rysunki II.5.4-5.6). Jednak w 14 systemach mogą istnieć różnice na wszystkich poziomach kształcenia (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Francja, Niemcy, Chorwacja, Węgry, Malta, Austria, Polska, Słowenia, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna, Szwajcaria i Turcja). W Danii takie różnice występują na poziomie szkoły średniej.

Występują dwa główne typy różnic. Po pierwsze, szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych zazwyczaj nie stosują w procesie rekrutacji kryteriów rejonizacji. Po drugie, mogą one zamiast kryteriów ustalonych przez władze centralne stosować własne kryteria albo dodać swoje kryteria do tych już ustalonych przez władze centralne. Kryteria te to głównie przynależność wyznaniowa w przypadku szkół prowadzonych przez Kościoły; kryteria ideologiczne w przypadku szkół zarządzanych przez fundacje lub podmioty prywatne; oraz płeć kulturowa – kryterium stosowane w Austrii. Na Malcie obecność rodzeństwa w danej szkole stanowi kryterium rekrutacyjne stosowane jedynie w podstawowych szkołach prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.

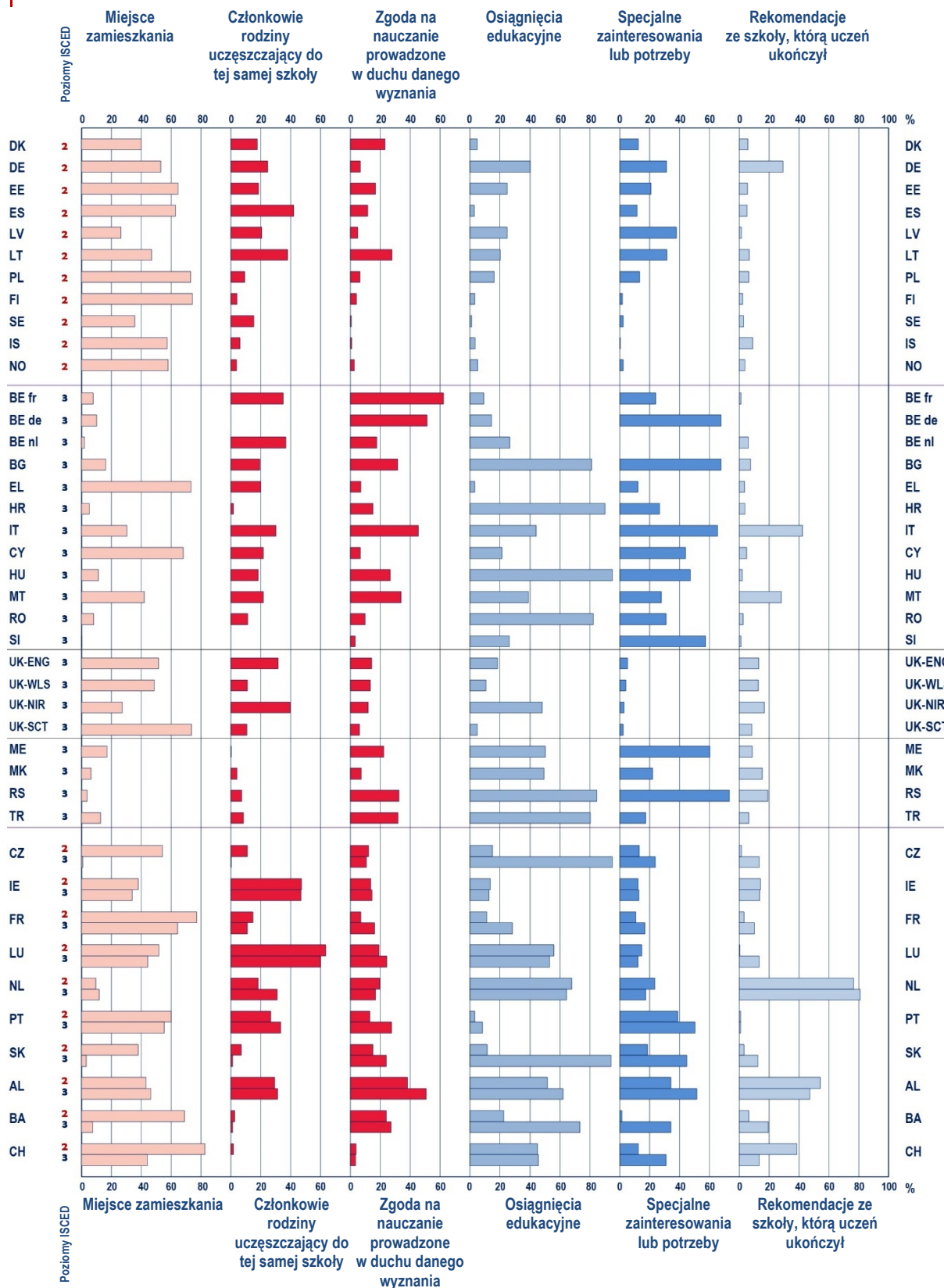
W **Belgii (Wspólnoty Francuskojęzyczna i Niemieckojęzyczna)** uczniowie są przyjmowani do szkoły, jeśli rodzice zgadzają się z filozofią szkoły. W szkołach prowadzonych przez Kościoły ma to zazwyczaj związek z przynależnością religijną. Odnosi się to zarówno do szkolnictwa podstawowego, jak i średniego.

II.5.4. Praktyki rekrutacyjne – dane z badania PISA

Po omówieniu zasad dotyczących przyjmowania uczniów do szkół i programów obowiązujących na poziomie centralnym w niniejszym podrozdziale przeanalizowano rzeczywiste praktyki rekrutacyjne stosowane w szkołach przyjmujących 15-latków; dane są opracowane na podstawie odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów szkół w kwestionariuszu badania PISA 2018.

Rysunek II.5.7 przedstawia zakres kryteriów branych pod uwagę przy przyjmowaniu uczniów do szkół, zgodnie z danymi przekazanymi przez ich dyrektorów.

Rysunek II.5.7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, w których określone kryteria rekrutacyjne są zawsze stosowane, zgodnie z informacjami przekazanymi przez dyrektorów tych placówek, według poziomu ISCED, 2018



Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Wartości procentowe zostały obliczone na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na następujące pytanie zawarte w kwestionariuszu szkolnym badania PISA 2018: „Jak często uwzględnia się następujące czynniki przy przyjmowaniu uczniów do Pana/Pani szkoły?” Na potrzeby zestawienia wykorzystano tylko odpowiedź „Zawsze” i następujące zmienne:

- SC012Q01TA (Wyniki uczniów w nauce, w tym testy kwalifikacyjne)
- SC012Q02TA (Rekomendacje ze szkół, które uczeń ukończył)
- SC012Q03TA (Zgoda na nauczanie prowadzone w duchu danego wyznania)
- SC012Q04TA (Czy uczeń wymaga programu specjalnego lub jest nim zainteresowany)
- SC012Q05TA (Preferencyjne podejście do członków rodzin obecnych lub byłych uczniów)
- SC012Q06TA (Adres zamieszkania na określonym obszarze).

Oznacza to, że na rysunku pokazano odsetek 15-latków, którzy uczą się w szkołach, których dyrektor stwierdził, że dane kryterium jest zawsze stosowane w czasie rekrutacji.

Ze względu na specyfikę krajowych systemów kształcenia 15-latkowie mogą uczyć się albo w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), albo w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3). Gdy na wykresie widać pojedynczy pasek dla danego systemu, oznacza to, że ponad 90% 15-latków uczestniczących w badaniu PISA 2018 jest przyjętych na wskazany poziom kształcenia ⁽¹¹⁸⁾. Wielkość próby w odniesieniu do innego poziomu ISCED jest wówczas zazwyczaj zbyt mała, aby móc przedstawić wiarygodne/istotne wyniki). Kiedy na wykresie zaznaczono dwa słupki dla danego systemu edukacji (Czechy, Irlandia, Francja, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina oraz Szwajcaria), oznacza to, że stosunkowo wysoki odsetek uczniów z próby badania PISA 2018 uczy się zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i II stopnia, tym samym możliwe jest porównanie praktyk w zakresie rekrutacji pomiędzy tymi dwoma poziomami edukacji.

Patrz: Tabela A9 w Załączniku II: Tabele statystyczne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Austria: Dane nie są podzielone według poziomów ISCED.

Polska: W 2018 r., kiedy przeprowadzono badanie PISA, 15-latkowie uczyli się w *gimnazjum* – szkole średniej I stopnia. Uczniowie byli przyjmowani do *gimnazjum* na zasadzie rejonizacji. Od roku szkolnego 2018/19 15-letni uczniowie uczą się w jednolitych pod względem struktury szkołach obejmujących kształcenie na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Wszystkie rysunki w niniejszym raporcie dotyczące centralnej polityki edukacyjnej odzwierciedlają tę nową strukturę, obowiązującą w roku szkolnym 2018/19.

W zależności od struktury i innych cech krajowych systemów edukacyjnych 15-latkowie uczestniczący w badaniu PISA mogą uczęszczać do szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) lub II stopnia (ISCED 3). W większości krajów europejskich zdecydowana większość uczniów z tej próby uczy się na jednym z tych poziomów. Istnieją jednak kraje, w których część uczniów wchodzących w skład tej próby pobiera naukę na jednym, a druga część na drugim z tych dwóch poziomów kształcenia ⁽¹¹⁹⁾. Z tego powodu rysunek przedstawia systemy edukacyjne według poziomu kształcenia, na jakim znajdują się uczniowie. Po pierwsze, przedstawione są na nim systemy, w których uczniowie 15-letni uczą się zazwyczaj w szkole średniej I stopnia (ISCED 2). Po drugie, przedstawiono także systemy, w których uczniowie 15-letni chodzą zazwyczaj do szkoły średniej II stopnia (ISCED 3). Po trzecie, przedstawione są systemy, w których część uczniów uczęszcza do szkół średnich I stopnia, a część do szkół średnich II stopnia (to systemy z dwoma słupkami na wykresie).

Dwa najczęściej brane pod uwagę kryteria to miejsce zamieszkania uczniów i ich wyniki w nauce. Rysunek II.5.7 sugeruje, że im większy odsetek uczniów jest przyjmowanych do szkół na podstawie miejsca zamieszkania, tym mniejszy jest odsetek uczniów rekrutowanych na podstawie ich wyników w nauce, i odwrotnie; dotyczy to większości uczniów. Innymi słowy, w systemach edukacyjnych, w których miejsce zamieszkania stanowi kryterium rekrutacyjne w odniesieniu do większości 15-latków, wyniki w nauce są zazwyczaj brane pod uwagę w mniejszym stopniu. Ma to miejsce na przykład w Grecji, Hiszpanii, na Cyprze, w Polsce i w Zjednoczonym Królestwie – Szkocji. Natomiast tam, gdzie wyniki w nauce są głównym kryterium rekrutacji zdecydowanej większości uczniów, ich miejsce zamieszkania ma dużo mniejsze znaczenie (na przykład w Bułgarii, Chorwacji, Rumunii, Serbii i Turcji).

Oprócz miejsca zamieszkania i wyników w nauce istnieją inne kryteria, które wydają się być ważne podczas przyjmowania uczniów do szkół w niektórych europejskich systemach edukacyjnych. Jednym

⁽¹¹⁸⁾ OECD stosuje pojęcie „modalnego poziomu ISCED” (patrz: wyjaśnienia pod Rysunkiem II.6.7) w celu wyróżnienia dominującego poziomu ISCED, na którym uczą się uczniowie. W Czechach, Irlandii, Luksemburgu, Słowacji i Albanii nie ma poziomu modalnego ISCED (lub oba te poziomy są modalne).

⁽¹¹⁹⁾ W Danii, Niemczech, Estonii, Hiszpanii, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii 15-latkowie są zazwyczaj uczniami szkół średnich I stopnia. Natomiast w Belgii, Bułgarii, Grecji, Chorwacji, we Włoszech, na Cyprze, Węgrzech, Malcie, w Rumunii, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie, Czarnogórze, Północnej Macedonii, Serbii i Turcji 15-latkowie uczą się zazwyczaj w szkołach średnich II stopnia. Część uczniów stanowiących próbę badania PISA 2018 w Czechach, Irlandii, Francji, Luksemburgu, Królestwie Niderlandów, Portugalii, Słowacji, Albanii, Bośni i Hercegowinie oraz Szwajcarii uczęszcza do szkół średnich I stopnia, a część do szkół średnich II stopnia.

z takich kryteriów jest to, czy uczeń wymaga konkretnego programu lub też jest nim zainteresowany. W ponad połowie systemów edukacyjnych kryterium to jest brane pod uwagę w przypadku co najmniej jednej piątej uczniów. W niektórych systemach edukacyjnych, według dyrektorów szkół, większość uczniów jest przyjmowana na tej podstawie (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Włochy, Słowenia, Czarnogóra i Serbia).

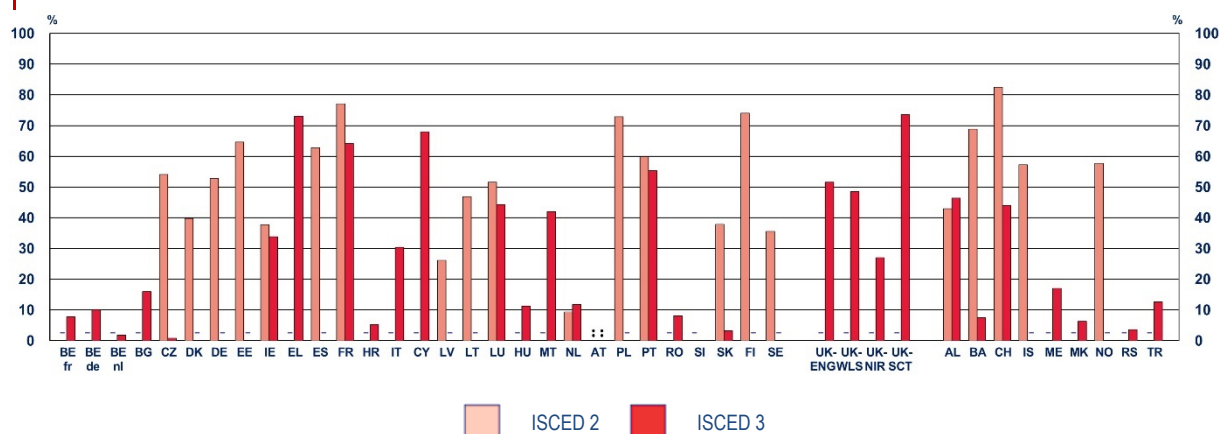
Innym kryterium rekrutacyjnym, które odnosi się do wyników w nauce, jest rekomendacja z poprzedniej szkoły. Jest ono mniej powszechnie stosowane w całej Europie, ale w Królestwie Niderlandów i Albanii jest wskazane jako główne kryterium rekrutacyjne.

W około połowie systemów edukacyjnych kryteria pozaedukacyjne inne niż miejsce zamieszkania są, jak podają dyrektorzy szkół, zawsze brane pod uwagę w czasie rekrutacji w przypadku co najmniej dwudziestu procent 15-latków. Kryteria te obejmują obecność członków rodziny w danej szkole obecnie lub w przeszłości i/lub zgodę rodziców na nauczanie prowadzone w duchu danego wyznania. W Luksemburgu obecność w szkole innych członków rodziny jest najczęściej stosowanym przez dyrektorów szkół kryterium rekrutacyjnym; natomiast w Belgii (Wspólnoty Francuskojęzyczna i Niemieckojęzyczna) jest to poparcie dla filozofii szkoły.

Jak już wspomniano powyżej, dyrektorzy szkół podają, iż kryteria najczęściej stosowane w czasie przyjmowania uczniów do szkół w całej Europie to miejsce zamieszkania uczniów oraz ich wyniki w nauce. Dlatego też Rysunki II.5.8 i II.5.9 koncentrują się na tych dwóch głównych kryteriach, w miarę możliwości z podziałem danych według poziomu ISCED.

Rysunek II.5.8 pokazuje, że w jednej trzeciej europejskich systemów edukacyjnych około połowa lub więcej 15-latków uczęszcza do szkół, w których według dyrektorów tych placówek miejsce zamieszkania jest zawsze uwzględniane w procesie rekrutacji. Miejsce zamieszkania jest częściej brane pod uwagę w systemach, w których 15-latkowie (lub przynajmniej niektórzy uczniowie biorący udział w badaniu PISA) uczą się w szkole średniej I stopnia, a w znacznie mniejszym stopniu, gdy uczą się w szkole średniej II stopnia. Istnieją jednak pewne wyjątki: w Grecji, Francji, na Cyprze, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Szkocja) połowa lub ponad połowa uczniów szkół średnich II stopnia jest przyjmowana do szkoły z uwzględnieniem oddalenia jej od ich miejsca zamieszkania.

Rysunek II.5.8: Odsetek uczniów 15-letnich w szkołach, w których w czasie rekrutacji *zawsze* jest brane pod uwagę miejsce zamieszkania, zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez dyrektorów szkół, według poziomu ISCED, 2018



Dane (Rysunek II.5.8)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	54,1	39,8	52,8	64,6	37,8	-	62,9	77,1	-	-	-	26,2	46,9	51,6	-	-	-
ISCED 3	7,7	10,1	1,8	16,0	0,9	-	-	-	33,8	73,1	-	64,1	5,2	30,4	68,0	-	-	44,3	11,3	42,0	11,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	:	72,9	60,0	-	-	37,9	74,0	35,6	-	-	-	-	43,0	68,9	82,5	57,2	-	-	57,7	-	-
ISCED 3	:	-	55,4	8,1	0,1	3,2	-	-	51,6	48,5	27,1	73,6	46,4	7,4	44,0	-	17,1	6,3	-	3,6	12,6

Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Wartości procentowe zostały obliczone na podstawie zmiennej SC012Q06TA (Miejsce zamieszkania na danym obszarze) z kwestionariusza dla dyrektorów szkół. Uwzględniana jest tylko odpowiedź „Zawsze”. Oznacza to, że rysunek pokazuje odsetek 15-latków uczących się w szkołach, których dyrektorzy stwierdzili, że miejsce zamieszkania uczniów jest zawsze wykorzystywane jako kryterium w procesie rekrutacji

Odnośnie do poziomów kształcenia przedstawionych na rysunku patrz *Objaśnienia* pod Rysunkiem II.5.7.

Patrz: Tabela A9 w Załączniku II: Tabele statystyczne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Austria: Dane nie są podzielone według poziomów ISCED.

Polska: W 2018 r., kiedy przeprowadzono badanie PISA, 15-latkowie uczyli się w *gimnazjum* – szkole średniej I stopnia. Uczniowie byli przyjmowani do *gimnazjum* na zasadzie rejonizacji. Od roku szkolnego 2018/19 15-letni uczniowie uczą się w jednolitych pod względem struktury szkołach obejmujących kształcenie na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Wszystkie rysunki w niniejszym raporcie dotyczące polityki edukacyjnej na szczeblu centralnym odzwierciedlają tę nową strukturę, obowiązującą w roku szkolnym 2018/19.

Na poziomie szkoły średniej I stopnia systemy edukacyjne, w których ponad połowa 15-latków jest przyjmowana do szkoły na podstawie miejsca zamieszkania, to w większości te, które posiadają centralną politykę w zakresie rekrutacji na podstawie miejsca zamieszkania (i rejonizacji) (patrz: Rysunek II.4.1). Należy do nich, z jednej strony, wiele systemów o jednolitej strukturze, w których uczniowie są (przynajmniej na etapie wstępnym) przydzielani do szkoły podstawowej i pozostają w niej do końca szkoły średniej I stopnia (Czechy, Estonia, Finlandia, Bośnia i Hercegowina oraz Islandia). Z drugiej strony, są to również systemy, w których uczniowie są przydzielani do szkoły znajdującej się w pobliżu ich miejsca zamieszkania, gdy przechodzą do szkoły średniej I stopnia (Hiszpania, Francja, Cypr, Szwajcaria i Norwegia).

W niektórych systemach edukacyjnych, w których rodziny mają swobodny wybór szkół średnich I stopnia (patrz: Rysunek II.4.1), ale władze centralne wymagają lub zalecają szkołom uwzględnienie w czasie rekrutacji bliskości miejsca zamieszkania uczniów (patrz: Rysunek II.5.5), stosunkowo większy odsetek uczniów uczy się w placówkach, które w praktyce, zgodnie z danymi z badania PISA 2018, zawsze uwzględniają miejsce zamieszkania uczniów przy przyjmowaniu ich do szkół (Luksemburg i Portugalia).

Podobnie wygląda to w odniesieniu do szkół średnich II stopnia. W systemach edukacyjnych, w których uczniowie są początkowo przydzielani do pobliskiej szkoły (Grecja, Francja, Cypr, Malta i Zjednoczone Królestwo – Szkocja) (patrz: Rysunek II.4.1) oraz w systemach, w których władze centralne wymagają lub zalecają, aby w procesie rekrutacji uwzględniano miejsce zamieszkania uczniów (Luksemburg, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia i Walia) (patrz: Rysunek II.5.6), występuje wyższy odsetek 15-latków w kategorii „miejsce zamieszkania jest zawsze uwzględniane w procesie przyjmowania uczniów do szkoły”. Należy zauważyć, że w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) wszyscy piętnastolatkowie, a w Luksemburgu ci, którzy uczą się w ramach programów ogólnokształcących, zazwyczaj kontynuują naukę w placówce, do której zostali przyjęci na poziomie szkoły średniej I stopnia; w związku z tym w większości przypadków zastosowanie mają centralne zasady dotyczące rekrutacji do szkół średnich I stopnia.

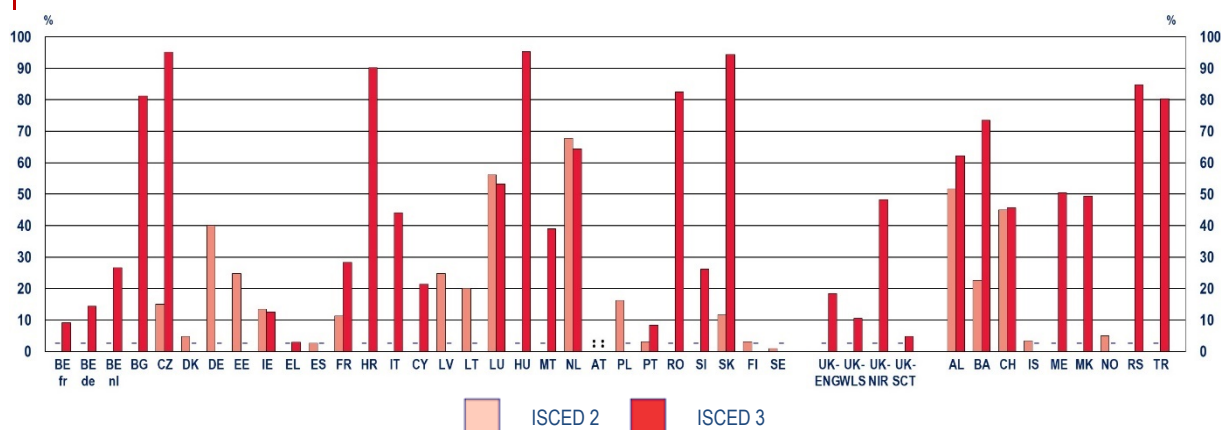
Na poziomie szkoły średniej II stopnia w większości systemów władze centralne nie wymagają ani nie zalecają przydzielania lub przyjmowania uczniów do szkół w zależności od ich miejsca zamieszkania. Świadczy o tym fakt, że w jednej trzeciej systemów edukacyjnych występuje niski odsetek 15-latków uczących się w szkołach na poziomie ISCED 3, w stosunku do których dyrektor ich szkoły informował, że miejsce zamieszkania jest brane pod uwagę w czasie rekrutacji.

Istnieją jednak systemy edukacyjne, w których empiryczne dane z badania PISA 2018 nie potwierdzają centralnych zasad odnoszących się do większości szkół. W systemach tych centralne zasady mające zastosowanie w odniesieniu do (większości) szkół publicznych sugerowałyby, że uczniowie przydzielani są do szkół średnich I stopnia na podstawie ich miejsca zamieszkania (patrz: Rysunek II.4.1); jednak dyrektorzy mniej niż połowy szkół, w których uczą się piętnastolatki, twierdzą, że miejsce zamieszkania jest zawsze uwzględniane w czasie rekrutacji do szkoły (Dania, Litwa, Łotwa, Słowacja, Albania i Szwajcaria). Może to być związane z faktem, że na poziomie szkoły średniej I stopnia do różnych typów szkół publicznych lub do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych stosuje się różne zasady rekrutacji (jest to szczególnie ważne w systemach, w których duża część uczniów uczęszcza do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych) (patrz: Rysunek II.3.1, II.4.3 i II.5.5).

Biorąc pod uwagę kwestie równości szans i efektywności, w systemach, w których większość uczniów uczęszcza do szkół rekrutujących na podstawie miejsca zamieszkania, należałoby oczekiwać, że skład społeczno-ekonomiczny populacji szkolnej odzwierciedla populację danej okolicy. Im bardziej zróżnicowana jest lokalna populacja, tym bardziej zróżnicowana powinna być struktura społeczno-ekonomiczna szkoły; i na odwrót.

Rysunek II.5.9 przedstawia odsetek uczniów uczęszczających do szkół, których dyrektorzy informują, że wyniki w nauce są zawsze brane pod uwagę przy przyjmowaniu do szkoły. Rysunek pokazuje wyraźnie, że wyniki w nauce są częściej wykorzystywane w czasie rekrutacji do szkół średnich II niż I stopnia. Jest to zgodne z polityką centralną przedstawioną na Rysunkach II.5.5 i II.5.6 w większości systemów edukacyjnych. W niektórych systemach edukacyjnych (Bułgaria, Czechy, Chorwacja, Węgry, Rumunia, Słowacja, Serbia i Turcja) przeważająca większość uczniów jest przyjmowana do szkół średnich II stopnia na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych. W Niemczech, Luksemburgu, Królestwie Niderlandów i Szwajcarii wysoki odsetek uczniów przyjmowanych do szkół na podstawie wyników w nauce na poziomie szkoły średniej I stopnia potwierdza, że w systemach tych selekcja edukacyjna dokonywana jest na wczesnym etapie kształcenia (patrz: Rysunek II.6.1).

Rysunek II.5.9: Odsetek uczniów 15-letnich w szkołach, w których wyniki w nauce są *zawsze* uwzględniane w czasie rekrutacji, zgodnie z informacjami przekazanymi przez dyrektorów szkół, według poziomów ISCED, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
ISCED 2	-	-	-	-	15,0	4,9	40,1	24,7	13,5	-	2,7	11,3	-	-	-	24,7	20,2	56,2	-	-	67,8
ISCED 3	9,2	14,3	26,6	81,2	95,1	-	-	-	12,5	2,9	-	28,4	90,2	44,2	21,3	-	-	53,3	95,2	39,0	64,4
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 2	:	16,2	3,1	-	-	11,6	3,2	1,0	-	-	-	-	51,8	22,6	45,1	3,4	-	-	4,9	-	-
ISCED 3	:	-	8,4	82,4	26,2	94,4	-	-	18,5	10,5	48,4	4,9	62,2	73,5	45,6	-	50,4	49,3	-	84,8	80,4

Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Wartości procentowe zostały obliczone na podstawie zmiennej SC012Q061A (Wyniki uczniów w nauce, w tym testy kwalifikacyjne) z kwestionariusza dla dyrektorów szkół. Uwzględniana jest tylko odpowiedź „Zawsze”. Oznacza to, że rysunek pokazuje odsetek 15-latków, którzy uczą się w szkołach, których dyrektorzy stwierdzili, że wyniki uczniów w nauce są zawsze wykorzystywane w procesie rekrutacji.

Odnośnie do poziomów kształcenia przedstawionych na rysunku patrz *Objaśnienia* pod Rysunkiem II.5.7.

Patrz: Tabela A9 w Załączniku II: Tabele statystyczne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Austria: Dane nie są podzielone według poziomów ISCED.

Polska: W 2018 r., kiedy przeprowadzono badanie PISA, 15-latkowie uczyli się w *gimnazjum* – szkole średniej I stopnia. Uczniowie byli przyjmowani do gimnazjum na zasadzie rejonizacji. Od roku szkolnego 2018/19 15-letni uczniowie uczą się w jednolitych pod względem struktury szkołach obejmujących kształcenie na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Wszystkie rysunki w niniejszym raporcie, dotyczące centralnej polityki edukacyjnej, odzwierciedlają tę nową strukturę, obowiązującą w roku szkolnym 2018/19.

W Czechach, na Łotwie i Słowacji fakt, że wyniki w nauce są wykorzystywane przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich I stopnia, może odzwierciedlać początek funkcjonowania niektórych równoległych struktur edukacyjnych na tym poziomie (patrz: Rysunki II.3.3 i II.5.5). Natomiast w Estonii i na Litwie władze centralne nie wymagają ani nie zalecają wykorzystywania wyników w nauce przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich I stopnia (a w Estonii, ze względu na istnienie systemu szkół o jednolitej strukturze, na poziomie edukacji podstawowej), niemniej jednak dyrektorzy szkół informują o stosowaniu w praktyce kryterium dotyczącego wyników w nauce, co w tym przypadku może odzwierciedlać stosunkowo dużą autonomię szkół, które mogą określić własne kryteria rekrutacyjne (patrz: Rysunek II.5.2).

Z punktu widzenia równości szans i efektywności, w systemach, w których większość uczniów przyjmowana jest do szkół na podstawie wyników w nauce, oczekuje się, że odzwierciedlone to będzie w różnicach w poziomie osiągnięć edukacyjnych odnoszonych przez uczniów tych placówek. Uczniowie osiągający wysokie wyniki mogą uczęszczać do innych szkół niż uczniowie osiągający niskie wyniki. W przypadku braku innych czynników wpływających na przyjęcie do szkoły różnice między szkołami można by tłumaczyć jedynie wynikami uczniów w nauce, a nie miejscem zamieszkania lub czynnikami społeczno-ekonomicznymi. Jeśli jednak wyniki uczniów w nauce są ściśle związane z ich pochodzeniem społeczno-ekonomicznym, możemy oczekiwać, że przyjęcie do szkoły na podstawie wyników w nauce nie tylko prowadzi do rozwarstwienia uczniów ze względu na ich zdolności, ale także do rozwarstwienia ze względu na pochodzenie społeczno-ekonomiczne. Zależności te zostały bardziej szczegółowo omówione w części III niniejszego raportu.

II.6. DZIELENIE UCZNIÓW NA RÓŻNE ŚCIEŻKI KSZTAŁCENIA

Główne wnioski

Stwierdzono, że dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia (ang. *tracking*), czyli przydzielanie uczniów do różnych ścieżek edukacyjnych, w znacznym stopniu wpływa na równość szans w edukacji. Jednak efekty tej praktyki różnią się w zależności od tego, jak jest ona przeprowadzana.

- Najwcześniejszy wiek, w którym uczniowie są przydzielani do różnych ścieżek kształcenia, to 10 lat, ale w ponad połowie systemów edukacyjnych ten proces rozpoczyna się, gdy uczniowie są w wieku 15 lat lub starszym. Wszystkie systemy edukacyjne wprowadzają pewną formę dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia najpóźniej w odniesieniu do uczniów w wieku 16 lat.
- Liczba ścieżek kształcenia w systemie szkolnym zależy od stopnia zróżnicowania pomiędzy ścieżkami ogólnokształcącymi a zawodowymi oraz liczby dostępnych kwalifikacji.
- Udział uczniów szkół średnich II stopnia w programach zorientowanych zawodowo waha się znacznie w poszczególnych krajach europejskich: od około 15% do 75%.
- Zdecydowana większość krajów europejskich korzysta z jakiejś formy selekcji edukacyjnej przy przydzielaniu uczniów do różnych ścieżek kształcenia, najczęściej na podstawie oceny otrzymanej na wcześniejszym poziomie edukacji. Jednak w wielu krajach uczniowie muszą również przystąpić do ustandaryzowanych egzaminów lub uzyskać z nich dobry wynik, aby zostać przyjętymi na ogólnokształcące lub bardziej wymagające ścieżki kształcenia.
- Możliwość zmiany ścieżek kształcenia pozwala uczniom na zmianę ścieżki w trakcie cyklu nauki. Nie wszystkie systemy edukacyjne na to pozwalają, zwłaszcza jeśli chodzi o przechodzenie ze ścieżki zawodowej na ogólnokształcącą. Tam, gdzie jest to dozwolone, często warunki takiego przejścia mogą być ustalane przez same szkoły.
- Praktyka dzielenia uczniów na poszczególne ścieżki przedmiotowe, polegająca na umieszczaniu ich w klasach o różnych profilach przedmiotowych, jest bardziej rozpowszechniona w szkołach średnich niż w szkołach podstawowych

W całej Europie zidentyfikowano pięć rodzajów podejść do dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia:

1. systemy, w których podział uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się wcześniej (w wieku od 10 do 13 lat), często z uporządkowanymi hierarchicznie ścieżkami ogólnokształcącymi;
2. systemy, w których podział uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się w wieku około 14-15 lat, z dużym stopniem zróżnicowania, głównie pomiędzy ścieżkami kształcenia zawodowego;
3. systemy, w których podział uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się w wieku od 14 do 16 lat, z dużym stopniem zróżnicowania, głównie pomiędzy ścieżkami kształcenia ogólnokształcącego;
4. systemy, w których podział uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się późno (15–16 lat), przy niewielkiej liczbie dostępnych ścieżek, ograniczonej selekcji edukacyjnej i stosunkowo dużej możliwości zmiany ścieżki kształcenia;
5. systemy, w których podział uczniów na różne ścieżki kształcenia odbywa się głównie na podstawie dzielenia na poszczególne ścieżki przedmiotowe.

Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia odnosi się do sytuacji, kiedy rozdziela się uczniów na różne ścieżki edukacyjne, w ramach których realizowane są różne programy nauczania (Checchi i in. 2014). Zazwyczaj ma to miejsce w szkolnictwie średnim. Jako takie, dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia jest jedną z form różnicowania programów nauczania (patrz: Rozdział II.3.2). Zazwyczaj rozróżnia się ścieżki kształcenia ogólnego i zawodowego, ale można je dalej dzielić w zależności od specjalizacji przedmiotowej lub kwalifikacji. Ponadto za formę dzielenia na różne ścieżki kształcenia można również uznać „nieformalne zróżnicowanie wewnętrzne” (Triventi i in. 2016) lub „rozwarstwienie ze względu na zdolności”

(Parker i in. 2016). W tym przypadku dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia ma formę podziału na poszczególne ścieżki przedmiotowe, a uczniowie o różnych zdolnościach lub osiągnięciach trafiają do różnych klas, nawet w ramach jednolitych systemów szkolnych (Chmielewski, 2014).

W niniejszym raporcie programy nauczania uznawane są za zróżnicowane ścieżki kształcenia, jeżeli: 1) prowadzą do zdobycia różnych rodzajów kwalifikacji lub 2) mają odrębną podstawę programową, którą mogą oferować oddzielne dedykowane typy szkół.

Różne ścieżki kształcenia są wprowadzane w pewnym momencie w trakcie nauki na poziomie szkoły średniej we wszystkich systemach edukacyjnych. Zwolennicy dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia uważają, że jeśli uczniowie o podobnym poziomie umiejętności mogą uczyć się razem w stosunkowo jednorodnych klasach, to wówczas tempo nauczania może być lepiej dostosowane do ich poziomu. W konsekwencji poziom nauki i wyniki uczniów mogą być zwiększone (Hanushek, Wößmann 2006). Innymi słowy, dzięki podziałowi uczniów na zróżnicowane ścieżki kształcenia uczniowie mogą otrzymać poziom wykształcenia dostosowany do ich możliwości i potrzeb. Zmniejsza to ryzyko, że uczniowie osiągną słabe wyniki w nauce lub nawet przedwcześnie ją zakończą na skutek niedostosowania przez szkołę wymagań do poziomu ich możliwości. Zgodnie z tą logiką powoduje to kompromis między wynikami (lub, jak się to często określa, „skutecznością” systemu edukacji) a równością szans w systemach edukacyjnych: mimo iż dzielenie uczniów na różne ścieżki edukacyjne zwiększa nierówności między uczniami osiągającymi wyższe i słabsze wyniki, to maksymalizuje ono wyniki poprzez różnicowanie.

Nie istnieją jednak solidne dowody empiryczne potwierdzające, że dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia podnosi średnie wyniki w nauce lub przyczynia się do osiągnięcia zakładanego kompromisu między skutecznością nauczania a równością szans (patrz też: Rozdział I.1). Badacze zwracają uwagę, że klasy z uczniami o różnych poziomach zdolności również mogą osiągać wysokie średnie wyniki. Skład uczniów w klasie może mieć istotny wpływ na wyniki indywidualnych uczniów: jest to określane jako edukacyjny efekt rówieśniczy. Stwierdzono, że w grupach heterogenicznych na wyniki uczniów o mniejszych zdolnościach największy wpływ ma skład klasy i interakcja z uczniami o większych zdolnościach (Zimmer, Toma 2000; Zimmer 2003; Hanushek, Wößmann 2006). Oznacza to, że edukacja bez podziału na różne ścieżki kształcenia może przyczynić się zarówno do wzrostu efektywności, jak i równości szans.

Zjawiska te zależą jednak od tego, jak jest zorganizowane dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia w ramach systemów edukacyjnych. Dowody empiryczne pokazują, że efekty zależą od wielu czynników, takich jak:

- wiek, kiedy dokonywany jest pierwszy podział uczniów na różne ścieżki kształcenia;
- liczba ścieżek i stopień ich zróżnicowania;
- zorientowanie na rynek pracy i zakres ścieżek zawodowych;
- procedury selekcji;
- możliwość zmiany ścieżki kształcenia;
- występowanie dzielenia na poszczególne ścieżki przedmiotowe.

Czynniki te zostaną omówione po kolei. W końcowej części niniejszego rozdziału zostanie przedstawiony podział systemów edukacyjnych na grupy zdefiniowane na podstawie ich podejścia do dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia.

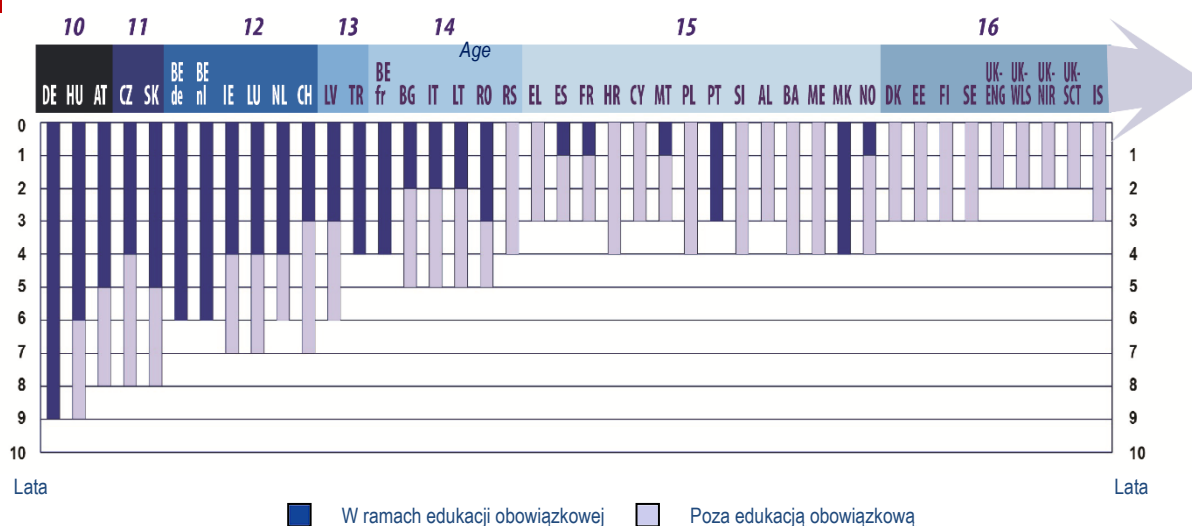
II.6.1. Wiek, w którym dokonywany jest pierwszy podział uczniów na różne ścieżki kształcenia

Wpływ wieku, w którym uczniowie po raz pierwszy są przypisywani do różnych ścieżek kształcenia, był przedmiotem wielu badań empirycznych. Z wielu z nich wynika, że im wcześniej wprowadza się dzielone uczniów na różne ścieżki kształcenia, tym większe jest zróżnicowanie wśród uczniów (Hanushek, Wößmann 2006; OECD 2012). Wydaje się zatem, że istnieje odwrotnie proporcjonalna zależność między równością szans a wiekiem, w którym uczniowie są dzieleni na różne ścieżki kształcenia. Wczesny podział wpływa na równość szans w obu wymiarach, czyli we włączaniu i sprawiedliwości. W związku z tym wczesne dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia pogłębia przepaść między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki, a także zwiększa wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego (Schütz, Ursprung,

Wößmann 2008; Horn 2009; Contini, Cugnata 2018). Wczesne dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia zwiększa znaczenie osiągnięć na wczesnym etapie nauki, na które większy wpływ niż w późniejszych latach ma pochodzenie społeczno-ekonomiczne uczniów. Praktyka ta nie tylko wzmacnia wpływ pochodzenia rodziców, ale także przyczynia się do zmniejszenia oczekiwań edukacyjnych wśród mniej uprzywilejowanych uczniów (Buchmann, Park 2009; Dupriez i in. 2012; Parker i in. 2016). Mniejsze oczekiwania i aspiracje edukacyjne wpływają na wybory edukacyjne, a tym samym jeszcze bardziej zmniejszają równość szans w odniesieniu do przyszłych efektów kształcenia.

Rysunek II.6.1 przedstawia europejskie systemy edukacyjne według teoretycznego wieku, w którym rozpoczyna się proces dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia, czyli wieku, w którym uczniowie są przydzielani do szkoły prowadzącej zróżnicowaną edukację na różnych ścieżkach kształcenia, aczkolwiek zróżnicowany program nauczania może nie być wdrażany od początku. Rysunek pokazuje również liczbę lat nauki na zróżnicowanych ścieżkach kształcenia, zarówno w ramach edukacji obowiązkowej, jak i pozaobowiązkowej.

Rysunek II.6.1: Wiek, w którym rozpoczyna się dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia oraz całkowita liczba lat nauki na zróżnicowanych ścieżkach kształcenia, 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje faktyczny wiek, w którym rozpoczyna się dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia w systemach edukacji w Europie. Kraje pokazano w kolejności od najwcześniejszego wieku, w którym uczniowie są przydzielani do różnych typów szkół, niezależnie od tego, czy jest to wiek, w którym faktycznie rozpoczyna się zróżnicowany program kształcenia, czy też nie. Tam, gdzie długość poszczególnych programów jest różna, uwzględnia się czas trwania najdłuższego programu ogólnokształcącego (patrz też: Rysunek II.3.3 dotyczący zróżnicowania strukturalnego)

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy, Łotwa i Węgry: Rysunek przedstawia długość 8-letnich (CZ i HU) i 6-letnich (LV) programów gimnazjalnych, ponieważ uczniowie rozpoczynający naukę w tych szkołach nie są poddawani dalszej selekcji. Niemniej jednak dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia odbywa się w odniesieniu do wszystkich uczniów na późniejszym etapie, na początku nauki na poziomie ISCED 3.

Malta: Rysunek przedstawia długość alternatywnego programu nauczania (ALP), na który uczniowie mogą się zdecydować w wieku 15 lat. Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się w wieku 16 lat (pod koniec edukacji obowiązkowej) dla wszystkich pozostałych uczniów.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Programy nauki nie są oddzielnymi ścieżkami kształcenia, ponieważ mogą łączyć kwalifikacje ogólne i zawodowe.

Jak pokazuje rysunek, wszystkie europejskie systemy edukacyjne wprowadzają jakąś formę dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia najpóźniej w wieku 16 lat. Ponad połowa systemów edukacyjnych rozpoczyna ten proces w przypadku uczniów od 15 roku życia lub później. Najwcześniejszy wiek pierwszego podziału uczniów na ścieżki kształcenia to 10 lat, co ma miejsce w trzech krajach (Niemcy, Węgry i Austria). Na drugim biegunie znajdują się kraje nordyckie (Dania, Estonia, Finlandia, Szwecja i Islandia), a także Zjednoczone Królestwo⁽¹²⁰⁾, które wprowadzają różne ścieżki kształcenia, gdy uczniowie są w wieku 16 lat.

⁽¹²⁰⁾ W Zjednoczonym Królestwie (ENG/WLS/NIR) programy nauczania nie są oddzielnymi ścieżkami kształcenia, jak jest to rozumiane w innych krajach.

W około połowie systemów edukacyjnych dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się od końca lub krótko po zakończeniu kształcenia obowiązkowego.

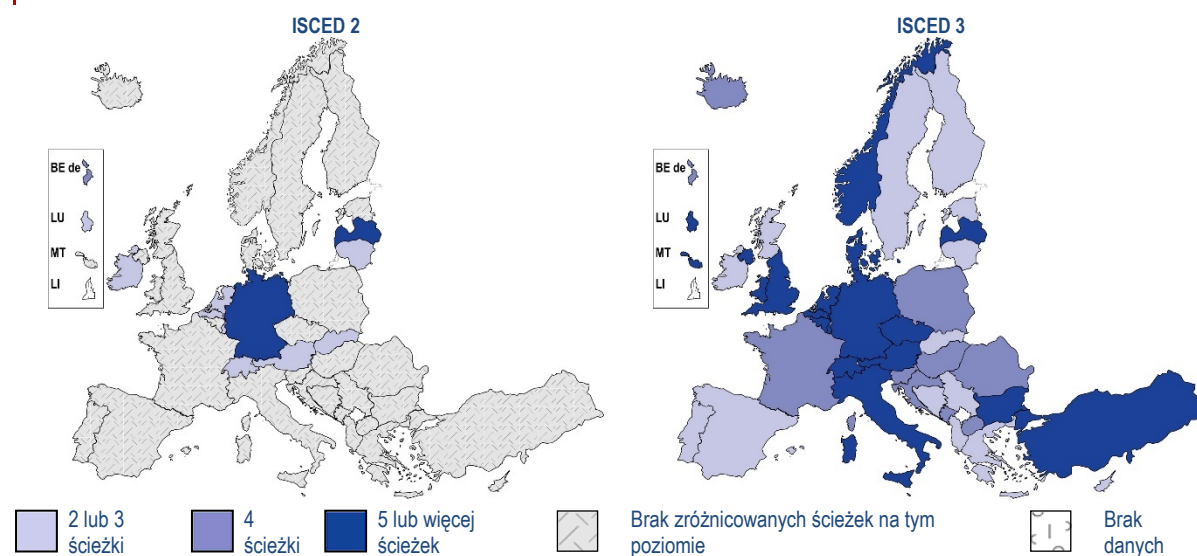
Najwcześniejszy wiek, w którym uczniowie są przydzielani do różnych typów szkół, oraz rozpoczęcie przez nich nauki w ramach zróżnicowanych programów nauczania nie zawsze są zbieżne. W systemach o równoległych strukturach kształcenia (patrz: Rozdział II.3.3) uczniowie mogą mieć możliwość rozpoczęcia nauki w różnych typach szkół (po zakończeniu nauki w nich otrzymują świadectwo ukończenia szkoły) w różnym wieku. Na przykład w Czechach i na Węgrzech uczniowie mogą rozpocząć ośmioletnie gimnazjum w wieku odpowiednio 11 i 10 lat, na początku nauki na poziomie szkoły średniej I stopnia. Dlatego też część uczniów na poziomie szkoły średniej I stopnia pozostaje w jednolitych pod względem struktury szkołach podstawowych i średnich I stopnia do 14–15 roku życia, podczas gdy inni są wcześniej przydzielani do jednolitych strukturalnie szkół średnich I i II stopnia na podstawie selekcji w trakcie rekrutacji (patrz też: Rysunek II.5.5). Faktyczne dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia przynajmniej w przypadku niektórych uczniów rozpoczyna się więc we wczesnym wieku, nawet jeśli zróżnicowane programy lub ścieżki kształcenia są wprowadzane dopiero na poziomie szkoły średniej II stopnia. Podobnie na Łotwie uczniowie mogą opuścić jednolitą pod względem struktury *pamatskola* w wieku 13 lat (na koniec szkoły podstawowej), podczas gdy inni pozostają w niej do 16 roku życia (do końca nauki w szkole średniej I stopnia).

II.6.2. Liczba ścieżek i stopień ich zróżnicowania

Liczba ścieżek edukacyjnych i stopień zróżnicowania między nimi to kolejne czynniki wpływające na różnicę między wynikami uczniów a poziomem nierówności edukacyjnych. Im większa jest liczba typów szkół i/lub ścieżek w systemie edukacyjnym, tym większy wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego na wyniki w nauce (Ammermüller 2005; Marks 2005; Horn 2009).

Rysunek II.6.2 przedstawia liczbę ścieżek kształcenia w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) i II stopnia (ISCED 3). Tylko 11 systemów edukacyjnych rozpoczyna proces dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia na poziomie ISCED 2, natomiast wszystkie pozostałe systemy edukacyjne wprowadzają go na początku lub w trakcie nauki na poziomie ISCED 3. W krajach, w których proces dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się na poziomie ISCED 2 (szkolnictwo średnie I stopnia), istnieje zazwyczaj mniej ścieżek kształcenia na tym poziomie niż na poziomie ISCED 3, głównie dlatego, że na niższym poziomie nauki jest mniej ścieżek ukierunkowanych zawodowo lub nie ma ich wcale.

Rysunek II.6.2: Liczba zróżnicowanych ścieżek kształcenia (ISCED 2 i 3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Pod uwagę brane są tylko ścieżki kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji w szkołach średnich II stopnia. Uczniowie niepodlegający nauki na tym poziomie (a więc uzyskujący jedynie kwalifikacje na poziomie szkoły średniej I stopnia w systemach, w których takie kwalifikacje istnieją) nie są traktowani jako osoby uczące się w ramach oddzielnych ścieżek.

Ścieżki edukacyjne są wymienione w Załączniku dla wszystkich systemów edukacyjnych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: *Baccalauréat général* oraz *Baccalauréat technologique* to ścieżki sklasyfikowane na poziomie ISCED 3–4 (pierwszy rok nauki jest wspólny dla uczniów obu ścieżek). W ramach edukacji zawodowej zarówno *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) oraz *Baccalauréat professionnel* są sklasyfikowane na poziomie ISCED 3–5. Mimo iż większość uczniów zdaje CAP przed rozpoczęciem *Baccalauréat professionnel*, ten pierwszy nie daje bezpośredniego dostępu do szkolnictwa wyższego.

Portugalia: Dostępna jest pewna oferta zawodowa podczas kształcenia podstawowego (ISCED 2), ale jest to wyjątek i ogranicza się do uczniów powyżej 15 roku życia lub zagrożonych przerwaniem nauki.

Całkowita liczba ścieżek kształcenia w systemie edukacyjnym różni się znacznie w poszczególnych krajach. W niektórych przypadkach wynika to z istnienia kilku różnych ścieżek w ramach kształcenia ogólnego. Na przykład w Niemczech, Holandii, Austrii i Szwajcarii oferuje się kilka rodzajów ścieżek ogólnokształcących po ukończeniu szkoły podstawowej. Są one często uporządkowane hierarchicznie (w zależności od poziomu zdolności ucznia lub wymagań edukacyjnych) i często są powiązane z określonymi typami szkół (patrz też: Rozdział II.3). Uczniowie uczący się w ramach tych ścieżek często uzyskują różne kwalifikacje po ukończeniu szkoły średniej II stopnia.

W **Królestwie Niderlandów** istnieją trzy różne ścieżki kształcenia rozpoczynające się na poziomie ISCED 2 (w wieku 12 lat): przeduniwersytecka ogólnokształcąca szkoła średnia (VWO), przygotowująca uczniów do studiów wyższych; ogólnokształcąca szkoła średnia (HAVO), przygotowująca uczniów do nauki w wyższych szkołach zawodowych lub na uniwersytetach nauk stosowanych; oraz przedzawodowa szkoła średnia (VMBO).

W innych systemach edukacyjnych (np. w Bułgarii, na Łotwie czy w Norwegii) różne ścieżki kształcenia ogólnego opierają się na specjalizacjach programowych (np. z matematyki lub nauk humanistycznych). W tym przypadku różnice programowe między ścieżkami kształcenia ogólnego mogą być mniejsze niż w systemach hierarchicznie uporządkowanych.

Na **Łotwie** wyróżnia się cztery ścieżki kształcenia ogólnego, zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i II stopnia: 1) ścieżkę kształcenia ogólnego; 2) ścieżkę matematyczno-naukowo-techniczną; 3) ścieżkę humanistyczno-społeczną oraz 4) ścieżkę zawodową, która jest włączona do systemu kształcenia ogólnego. Ta ostatnia ścieżka przestanie istnieć od roku akademickiego 2019/20.

W **Norwegii**, oprócz ogólnokształcącej ścieżki na poziomie szkoły średniej II stopnia, dostępne są specjalistyczne programy edukacyjne: 1) muzyka; 2) taniec i dramat; 3) sport; 4) media i komunikacja oraz 5) sztuka, projektowanie i architektura.

Liczba ścieżek (a także stopień ich zróżnicowania) zależy również od tego, jak zorganizowana jest edukacja zawodowa. Jeśli dostępnych jest wiele różnych kwalifikacji zawodowych, liczba ścieżek kształcenia zawodowego może być wyższa. W systemach edukacyjnych często istnieją ścieżki ukierunkowane zawodowo, dające takie same kwalifikacje na poziomie szkoły średniej II stopnia jak ścieżki ogólnokształcące. Ponadto niektóre ścieżki zawodowe mogą prowadzić do uzyskania niższych kwalifikacji, które nie dają bezpośredniego dostępu do szkolnictwa wyższego. W takich przypadkach różnice między poszczególnymi ścieżkami zawodowymi mogą być większe niż między ścieżkami ogólnokształcącymi a zawodowymi, które prowadzą do uzyskania tych samych kwalifikacji.

W **Czechach** istnieją dwie ścieżki ogólnokształcące (*gymnázium* i *lyceum*) oraz jedna zawodowa, w ramach których wszyscy uczniowie uzyskują to samo świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia (*maturita*), dające im dostęp do szkolnictwa wyższego. Jednocześnie istnieją jeszcze dwie ścieżki mające na celu kształcenie zawodowe, które umożliwiają zdobycie kwalifikacji na niższym poziomie i nie dają dostępu do szkół wyższych.

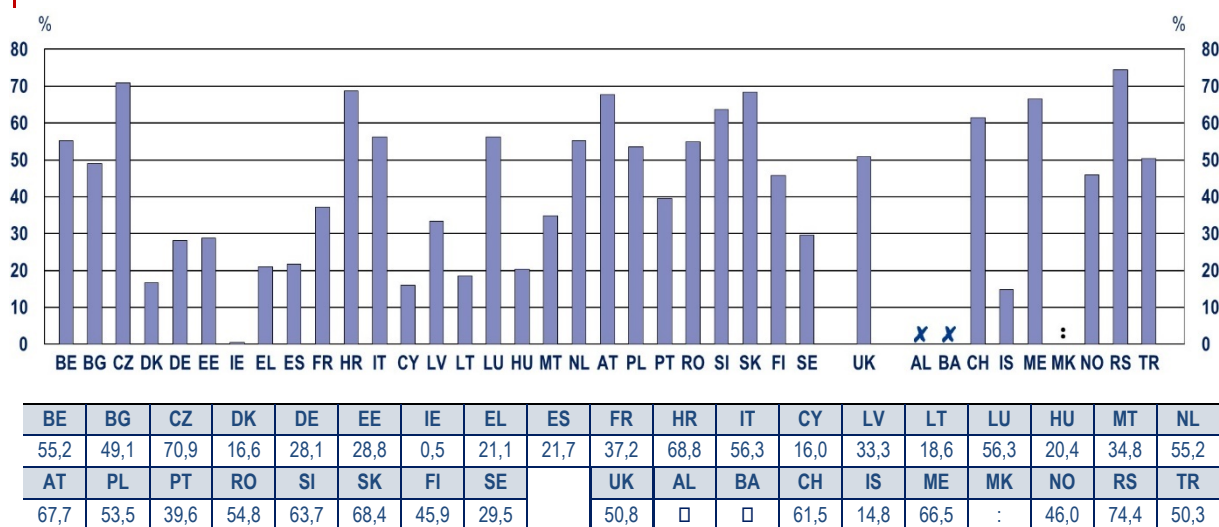
II.6.3. Wielkość i ukierunkowanie sektora zawodowego

Ta ostatnia kwestia wskazuje istotne cechy definiujące obecne w Europie systemy dotyczące dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia: wielkość sektora kształcenia zawodowego oraz to, czy uczniowie takich szkół są zainteresowani kontynuowaniem nauki w szkolnictwie wyższym, czy wchodzą bezpośrednio na rynek pracy. Badania sugerują, że rozdzielenie uczniów na ścieżki ogólnokształcące i zawodowe może mieć zróżnicowany wpływ na nierówności edukacyjne, czasem negatywny, a czasem pozytywny. Z jednej strony przydzielanie uczniów – zwłaszcza we wczesnym wieku – do ścieżek

kształcenia zawodowego o niższym poziomie nauki może zarówno zwiększać nierówności edukacyjne, jak i negatywnie wpływać na poziom osiągnięć edukacyjnych tych uczniów. Wynika to głównie z poziomu kwalifikacji zawodowych, ponieważ niektórzy uczniowie nie mogą pójść na studia wyższe bez uzyskania dodatkowych kwalifikacji. Zjawisko to określa się mianem „efektu dywersji” w ramach ścieżki edukacyjnej (Brunello, Checchi 2007). Z drugiej strony szkoły zawodowe silnie nastawione na rynek pracy mogą być bardziej skuteczne w kształceniu specjalistycznych umiejętności, które mogą przełożyć się na korzystniejszą sytuację absolwentów na rynku pracy. Ten „efekt specjalizacyjny” kształcenia zawodowego jest większy w systemach edukacyjnych o silnym sektorze kształcenia zawodowego (Brunello, Checchi 2007; Checchi i in. 2014). W tym sensie kształcenie zawodowe może oznaczać dla wielu osób łatwiejsze przejście do świata pracy, co może mieć pozytywny wpływ na równość szans, zwłaszcza jeśli możliwość podjęcia studiów wyższych pozostanie dla nich otwarta (Field, Kuczera, Pont 2007).

Rysunek II.6.3 przedstawia odsetek uczniów szkół średnich II stopnia uczących się w ramach programów zawodowych w krajach europejskich. Z danych na rysunku wynika, że odsetek ten waha się od 16% na Cyprze do 74,4% w Serbii⁽¹²¹⁾. Poza Serbią państwami posiadającymi największe sektory kształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia są Czechy, Chorwacja, Austria i Słowacja, gdzie prawie 70% uczniów uczy się w ramach tych ścieżek.

Rysunek II.6.3: Odsetek 17-letnich uczniów uczących się w ramach programów kształcenia zawodowego (ISCED 3), 2017



Źródło: Eurostat, dane UOE [educ_uae_enrs05] (ostatnia aktualizacja: 21.01.2020).

Objaśnienia

Wiek 17 lat został wybrany, ponieważ do tego wieku uczniów wszystkie kraje wprowadzają już ścieżki zawodowe, ale zazwyczaj uczniowie w tym wieku nadal uczą się w szkole średniej.

II.6.4. Procedury selekcji

Co decyduje o tym, którzy uczniowie mogą zostać przyjęci na poszczególne ścieżki kształcenia? Przyporządkowanie uczniów do ścieżek kształcenia opiera się na procesie selekcji. Systemy edukacji różnią się pod względem tego, jak wiele wyboru zapewniają w tym procesie uczniowi (i rodzicom) oraz jak bardzo wybór ten jest zdeterminowany wynikami w nauce (więcej szczegółów na temat wyboru szkoły i zasad przyjmowania uczniów do szkół znajduje się w Rozdziałach II.4 i II.5). Im słabsza jest możliwość wyboru oferowanego uczniowi, tym bardziej selektywny pod względem edukacyjnym jest dany system (Jackson, Jonsson 2013).

⁽¹²¹⁾ Irlandia jest przedstawiana jako kraj, który ma bardzo niewielu uczniów w szkolnictwie zawodowym. Wynika to z klasyfikacji ISCED irlandzkich programów zorientowanych zawodowo jako programów kształcenia ogólnego.

Jak już opisano w Rozdziale II.5, selektywność edukacyjna ma zróżnicowany wpływ na równość szans w edukacji. Z jednej strony badacze argumentują, że tam, gdzie podział na różne ścieżki kształcenia opiera się wyłącznie na osiągnięciach uczniów, proces ten nie powinien zwiększać wpływu środowiska społeczno-ekonomicznego (a tym samym powiększać nierówności w kształceniu), ponieważ grupy znajdujące się w korzystniejszej sytuacji nie mogą uzyskać dostępu do ścieżek o wyższym poziomie kształcenia, jeśli nie osiągną wymaganych wyników w nauce (Marks 2005; Jackson, Jonsson 2013). W tym sensie przydzielanie uczniów do różnych ścieżek promuje nierówności społeczno-ekonomiczne tylko wtedy, gdy „klasa społeczna wpływa na proces selekcji” (Marks 2005). Z drugiej strony, w systemach, w których wpływ nierówności społeczno-ekonomicznych występuje już na niższych poziomach edukacji szkolnej (patrz: Rozdział I.2), selektywność edukacyjna prawdopodobnie wzmocni zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne.

Prawie wszystkie systemy edukacyjne polegają na jakiejś formie selekcji opartej na wynikach w nauce w trakcie przydzielania uczniów do różnych ścieżek kształcenia. Jak już powiedziano w Rozdziale II.5, selekcja edukacyjna opiera się na trzech głównych kryteriach.

1. Standardowe testy lub egzaminy to jednolite, ustandaryzowane mechanizmy wstępnej selekcji, do których muszą podejść wszyscy uczniowie lub ci, którzy chcą się uczyć w ramach ogólnokształcących/akademickich ścieżek kształcenia. Mogą one być wykorzystane albo do sklasyfikowania uczniów na podstawie ich osiągnięć, albo do określenia minimalnych wymagań dla danej ścieżki kształcenia.
2. Egzaminy wstępne lub rozmowy kwalifikacyjne organizowane przez szkoły mają na celu sprawdzenie wiedzy uczniów i/lub ich motywacji bądź aspiracji. Szkoły są odpowiedzialne za zakres takich egzaminów lub rozmów kwalifikacyjnych, jak również za ranking uczniów na ich podstawie.
3. Ocena dokonywana przez szkołę, którą kończy dany uczeń (lub zestawienie osiągnięć poprzedzających wybór ścieżki) – może uwzględniać oceny szkolne z jednego lub więcej przedmiotów albo portfolio pokazujące osiągnięte rezultaty uczenia się; może mieć także formę rekomendacji od nauczycieli lub instytucji edukacyjnych. Uczniowie mogą być przypisani do ścieżki edukacyjnej na podstawie wyłącznie takiej oceny lub w połączeniu z dodatkowymi testami czy rozmowami kwalifikacyjnymi.

Rysunek II.6.4 grupuje systemy kształcenia według kryteriów selekcji stosowanych przy przydzielaniu uczniów do ścieżek kształcenia, które są w największym stopniu zorientowane na osiągnięcia edukacyjne.

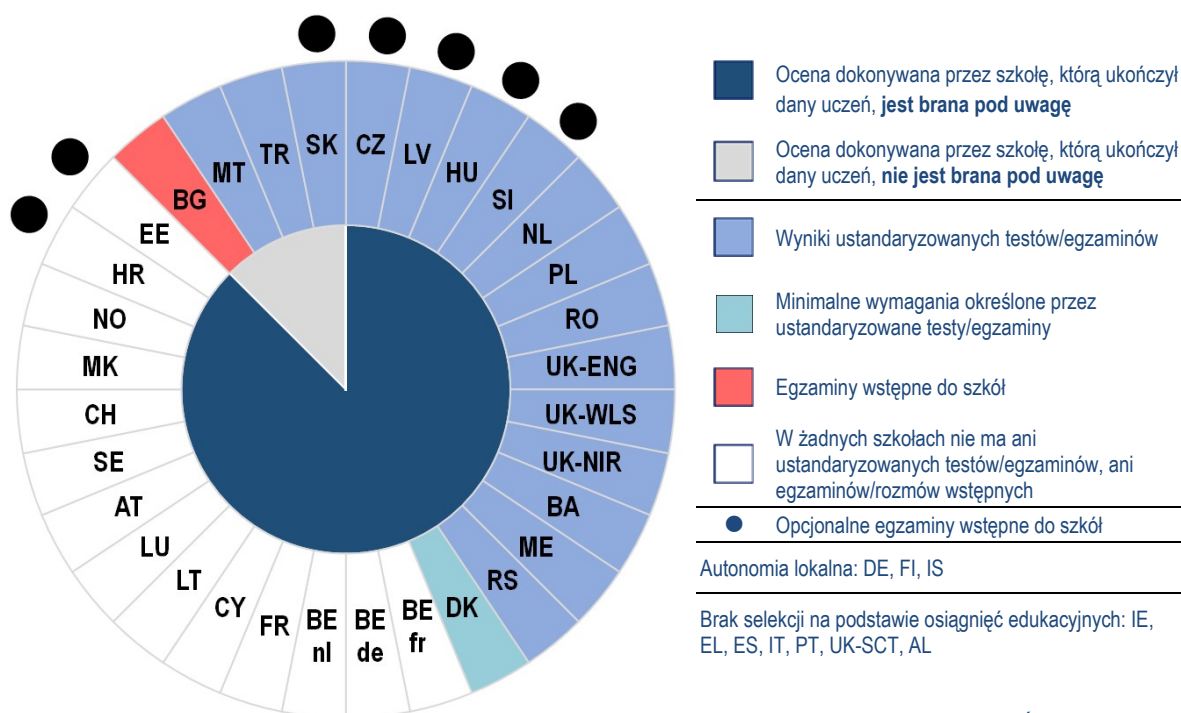
Wewnętrzny krąg koła przedstawia najczęstszy sposób oceny osiągnięć edukacyjnych w trakcie przydzielania uczniów do różnych programów kształcenia: ocenę dokonywaną przez szkołę, którą kończy dany uczeń; jest ona najczęściej oparta na osiągnięciach poprzedzających wybór danej ścieżki. To kryterium jest stosowane w zdecydowanej większości systemów edukacyjnych (28) i jest jedynym kryterium stosowanym w 12 systemach. Mogą jednak istnieć różnice dotyczące wpływu takiej oceny na wybór ścieżki edukacyjnej.

Na przykład w **Szwecji** uczniowie mogą wybierać pomiędzy programami edukacyjnymi (i szkołami), ale muszą oni konkurować o miejsca na podstawie „wartości ich zasług” (*meritvärde*), która jest oparta na ich osiągnięciach na poziomie ISCED 2.

W **Luksemburgu** decyzja dotycząca przydziału (*décision d'orientation*), którą uczniowie otrzymują na zakończenie szkoły podstawowej, jest wiążącą i determinuje ścieżkę kształcenia, w ramach której może się uczyć dany uczeń na poziomie szkoły średniej.

Niemniej jednak kryterium selekcji oparte na ocenie dokonanej przez szkołę, którą kończy uczeń, lub na podstawie osiągnięć edukacyjnych w okresie poprzedzającym wybór ścieżki kształcenia jest często połączone z dodatkowymi testami, egzaminami lub rozmowami kwalifikacyjnymi przeprowadzanymi przed przydzieleniem uczniów do danej ścieżki (w 16 systemach). Niebieskie i różowe segmenty zewnętrznej warstwy koła pokazują systemy edukacyjne, w których wszyscy uczniowie (lub wszyscy uczniowie chcący rozpocząć naukę w ramach ścieżek ogólnokształcących/akademickich) muszą zdać dodatkowy test/badanie/wywiad. Jak pokazuje rysunek, uczniowie muszą to zrobić w większości systemów edukacyjnych, w których obowiązują kryteria wyboru szkoły oparte na wynikach w nauce. W czterech systemach edukacyjnych (Bułgaria, Malta, Słowacja i Turcja) wyniki testów, egzaminów lub rozmów kwalifikacyjnych są jedyną podstawą do oceny, a wcześniejsze osiągnięcia nie są brane pod uwagę.

Rysunek II.6.4: Kryteria dotyczące osiągnięć edukacyjnych stosowane w procesie przypisywania uczniów do ścieżek kształcenia zorientowanych na osiągnięcia edukacyjne, 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

W niektórych przypadkach trudno jest oddzielić wymagania dotyczące przyjęcia do szkoły od wymagań dotyczących wyboru ścieżki kształcenia, zwłaszcza gdy uczniowie muszą zmienić szkołę przed wejściem na daną ścieżkę kształcenia. Z tego powodu na rysunku uwzględniono systemy bez wyraźnych kryteriów wyboru ścieżki kształcenia, jeśli szkoły oferujące ścieżki ogólnokształcące mogą uwzględnić wyniki w nauce jako jedno z kryteriów rekrutacyjnych.

Segmenty zaznaczone w zewnętrznej warstwie okręgu są oznaczone kolorem niebieskim, jeśli wszyscy uczniowie chcący uczyć się w ramach ścieżek zorientowanych na osiągnięcia edukacyjne muszą przystąpić do ustandaryzowanych testów/egzaminów, a kolorem różowym, jeśli egzaminy wstępne są stosowane przez wszystkie szkoły oferujące takie kształcenie.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Na ogół osiągnięcia edukacyjne nie są wykorzystywane przy przydzielaniu uczniów do różnych ścieżek edukacyjnych, lecz określone rodzaje szkół organizują egzaminy wstępne.

Dania: Aby zostać dopuszczonym do programów STX, HXH lub HTX, uczniowie są zobowiązani do otrzymania średniej powyżej 5 na obowiązkowych egzaminach kończących szkołę podstawową i średnią I stopnia (*Folkeskolens løvbundne prøver*). Jeśli jednak uzyskają ocenę niższą (ale nadal średnią powyżej dwóch), mogą ubiegać się o przyjęcie na te programy po konsultacji z dyrektorem wybranej przez siebie szkoły średniej.

Litwa: Osiągnięcia w nauce są brane pod uwagę przez szkoły, jeśli mają zbyt dużo chętnych w stosunku do liczby miejsc. W tym przypadku zwykle bierze się pod uwagę wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne.

Słowenia: Osiągnięcia edukacyjne są brane pod uwagę przez szkoły, jeśli mają one zbyt wielu kandydatów w stosunku do liczby miejsc. W tym przypadku zwykle bierze się pod uwagę wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne. Jeżeli wybór kandydatów nie jest możliwy na podstawie wcześniejszych osiągnięć, wyniki ustandaryzowanych testów mogą być wykorzystane w celu umożliwienia wyboru spośród uczniów z taką samą liczbą punktów otrzymanych na podstawie wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych. Fakultatywne rozmowy kwalifikacyjne lub inne zdefiniowane przez szkołę kryteria przyjęć mogą być stosowane przez szkoły tylko wtedy, gdy nie ma możliwości dokonania wyboru spośród uczniów na podstawie ich wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych i wyników ustandaryzowanych testów.

Słowacja: Nie organizuje się ustandaryzowanych egzaminów dla uczniów chcących uczyć się w 8-letnim *gymnazium*, ale jest przeprowadzany jeden egzamin na początku nauki na poziomie ISCED 3.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Programy nauczania nie są oddzielnymi ścieżkami, ponieważ mogą zawierać połączenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych.

Bośnia i Hercegowina: Istnieją różnice między kantonami: niektóre organizują ustandaryzowane testy/egzaminów, podczas gdy w innych regionach przeprowadzane są egzaminy wstępne w szkołach.

Szwajcaria: Istnieją różnice między kantonami. Wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne i rekomendacje od poprzednich nauczycieli są wykorzystywane w większości przypadków. W niektórych kantonach przeprowadzane są również ustandaryzowane testy/egzaminów.

Egzaminy na zakończenie nauki w szkole lub egzaminy wstępne mogą mieć charakter ustandaryzowany (jednolity dla wszystkich uczniów) lub mogą być przeprowadzane przez dane szkoły. Ustandaryzowane testy lub egzaminy mogą wpływać na przydzielanie uczniów do poszczególnych ścieżek kształcenia w dwojaki sposób. Po pierwsze, tak jak ma to miejsce w większości systemów edukacyjnych (16), gdy

uczniowie aplikują o przyjęcie ich do szkół (lub ogólnokształcących programów prowadzonych w danych szkołach), są oceniani na podstawie wyników testów lub egzaminów krajowych, a szkoły mogą wybrać uczniów mających najlepsze wyniki. Po drugie, podobnie jak w Danii, władze centralne mogą na podstawie egzaminów krajowych określić minimalne progi lub wymogi, które należy spełnić, aby uczniowie mogli zostać przyjęci na określoną ścieżkę kształcenia. W Bułgarii nie ma ustandaryzowanych testów ani egzaminów, ale uczniowie wybierani są na podstawie egzaminów wstępnych do szkół.

Oprócz tych zasadniczych form oceny wyników uczniów w siedmiu systemach edukacyjnych (Czechy, Estonia, Chorwacja, Łotwa, Węgry, Słowacja i Słowenia) szkoły mogą również przeprowadzać dodatkowe egzaminy lub rozmowy kwalifikacyjne wpływające na ranking uczniów (patrz: czarne kropki w zewnętrznym kole na Rysunku II.6.4). Jednak nie wszystkie szkoły korzystają z tej możliwości lub korzystają z niej tylko w wyjątkowych przypadkach.

Na przykład w **Estonii** szkoły mogą organizować testy, ale są one opcjonalne. Większość szkół wybiera uczniów na podstawie ich wcześniejszych wyników w nauce i przeprowadza rozmowy kwalifikacyjne z kandydatami w celu ustalenia ich zainteresowań, postaw i motywacji do nauki.

W siedmiu systemach edukacyjnych nie ma selekcji na podstawie osiągnięć edukacyjnych; są to: Irlandia, Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) i Albania. W tych systemach uczniowie i ich rodzice mają swobodę wyboru między ścieżkami kształcenia, a szkoły nie stosują kryteriów edukacyjnych przy wyborze uczniów na ścieżki ogólnokształcące.

II.6.5. Możliwość zmiany ścieżki kształcenia

Uczniowie mogą chcieć zmienić ścieżkę kształcenia, na którą są zapisani, z różnych powodów. Możliwość takiej zmiany (czyli przenikanie poziome) pozwala na dokonanie jej przed ukończeniem przez uczniów danego programu. Możliwość zmiany ścieżki edukacyjnej jest istotną cechą związaną z zasadą dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia, zwłaszcza gdy rozpoczyna się je w stosunkowo młodym wieku. W takich przypadkach umożliwienie przejścia z jednej ścieżki na drugą mogłoby zadziałać jako ewentualny mechanizm korygujący wstępny przydział, który może okazać się nieodpowiedni dla danego ucznia (Jacob, Tieben 2019). Jak wspomniano powyżej, podział na ścieżki kształcenia na wczesnym etapie jest w większym stopniu uzależniony od sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziców, a zatem może zwiększyć nierówności edukacyjne. Przejście z jednej ścieżki na drugą może częściowo zrekompensować niesprawiedliwy charakter tego początkowego przypisania.

Badania naukowe skoncentrowały się na warunkach umożliwiających uczniom przejście na bardziej zaawansowany poziom kształcenia. Przejście na mniej zaawansowany poziom kształcenia lub ze ścieżki ogólnokształcącej na zawodową jest zazwyczaj możliwe we wszystkich systemach edukacyjnych. Jednak warunki przejścia na bardziej zaawansowany poziom kształcenia są różne i zależą głównie od stopnia selektywności edukacyjnej na wstępnym etapie (patrz: poprzedni podrozdział). Zgodnie z danymi OECD, dostępnymi tylko dla ograniczonej liczby krajów (OECD, 2017b, str. 163), podczas gdy niewielki odsetek uczniów, którzy rozpoczynali naukę w ramach ścieżki kształcenia ogólnego, kończy naukę, realizując ścieżkę zawodową, to odsetek osób idących w przeciwnym kierunku jest bliski zeru w prawie wszystkich systemach, dla których dostępne są dane⁽¹²²⁾. Wskazuje to na bardzo niski poziom możliwości przechodzenia uczniów ze ścieżek kształcenia zawodowego na ogólnokształcące w krajach europejskich.

Ponadto nawet w przypadku istnienia możliwości przejścia z jednej ścieżki na drugą, może to nie przynosić korzyści uczniom o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Badacze zauważają, że uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej zmieniają ścieżki kształcenia, zwłaszcza jeśli chodzi o przejście na bardziej zaawansowany poziom (Bernardi 2012; Backes, Hadjar 2017). Może to wynikać z faktu, że w przypadku mniej zamożnych rodzin potencjalne ryzyko nieukończenia nauki w ramach ścieżki kształcenia na bardziej zaawansowanym poziomie przeważa nad potencjalnymi korzyściami (Bernardi 2012; Backes, Hadjar 2017). Na tę

⁽¹²²⁾ Publikacja OECD *Education at a Glance 2017* zawiera dane dotyczące Flamandzkiej Wspólnoty Belgii, Estonii, Francji, Łotwy, Luksemburga, Królestwa Niderlandów, Austrii, Portugalii, Finlandii, Szwecji oraz Norwegii (OECD 2017b, s. 163). Jedyny kraj z tej listy z wyższym etapem przechodzenia ze ścieżki ogólnokształcącej na zawodową to Norwegia.

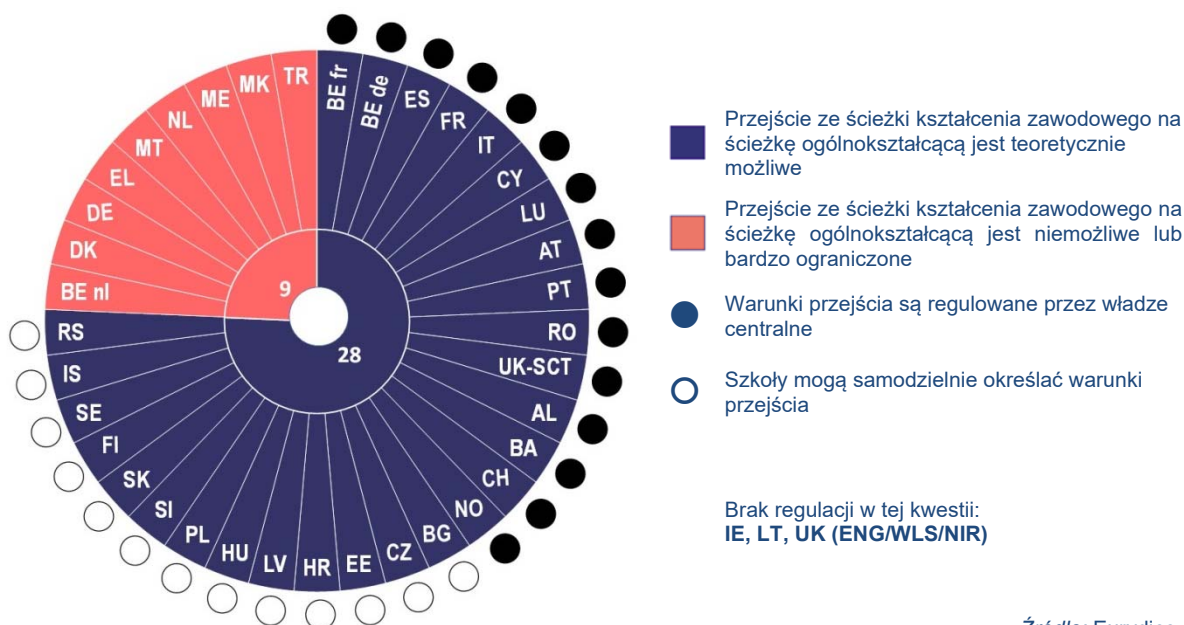
kalkulację kosztów i korzyści wpływają również warunki, w jakich dozwolona jest zmiana ścieżki edukacyjnej. Na przykład wymóg, by uczniowie powtórzyli rok szkolny w ramach ścieżki, na którą chcieliby się dostać, oznacza jeszcze wyższe koszty alternatywne, zwłaszcza dla uczniów pochodzących ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (Jacob, Tieben 2019).

Dlatego też ważne jest, aby przeanalizować warunki przechodzenia pomiędzy ścieżkami. Badane są dwa rodzaje przejścia: 1) między ścieżkami ogólnokształcącymi w systemach, w których uczniowie przydzieleni są do hierarchicznie uporządkowanych ścieżek kształcenia (patrz: Podrozdział II.6.2) oraz 2) między ścieżkami kształcenia zawodowego a ogólnokształcącego. W tych przypadkach ścieżka kształcenia ma duży wpływ na treści nauczania, jak również na kwalifikacje, jakie uczniowie uzyskują pod koniec szkoły średniej. Ma to z kolei wpływ na możliwości podjęcia studiów wyższych bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej.

Prawie wszystkie systemy edukacyjne posiadające kilka ścieżek ogólnokształcących pozwalają uczniom na ich zmianę w trakcie nauki. Przejście między ścieżkami nie jest możliwe bez ukończenia pierwotnie przydzielonej ścieżki w Turcji (zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i II stopnia) oraz na Malcie (na poziomie szkoły średniej II stopnia). Niemniej jednak nawet w systemach, które pozwalają na przejście między ścieżkami kształcenia ogólnego, uczniowie często muszą spełnić pewne warunki. Tam, gdzie warunki te są określane przez władze centralne, wymogiem najczęściej obecnym na poziomie szkoły średniej I stopnia są wysokie osiągnięcia edukacyjne (w Niemczech, Austrii i Szwajcarii), ale uczniowie mogą być również zmuszeni do zdania dodatkowego egzaminu, aby wejść na ścieżkę, na której obowiązują wyższe wymagania (Niemcy). Na poziomie szkoły średniej II stopnia częściej wymagane są dodatkowe egzaminy.

Rysunek II.6.5 ilustruje zróżnicowanie ram regulacyjnych mających zastosowanie do uczniów przechodzących ze ścieżki zawodowej na ścieżkę ogólnokształcącą. Rysunek skupia się na szkolnictwie średnim II stopnia, ponieważ bardzo niewiele krajów wprowadza ścieżki zawodowe na poziomie szkoły średniej I stopnia.

Rysunek II.6.5: Przechodzenie ze ścieżki kształcenia zawodowego na ścieżkę kształcenia ogólnego (ISCED 3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Jeżeli w danym systemie istnieje kilka ścieżek zawodowych, a przejście na ścieżkę ogólnokształcącą nie jest dozwolone we wszystkich przypadkach, ten system kształcenia jest włączony do kategorii „Przejście ze ścieżki kształcenia zawodowego na ścieżkę ogólnokształcącą jest niemożliwe lub bardzo ograniczone”. Niemniej jednak w tych systemach przejście ze ścieżki zawodowej o najwyższym poziomie zaawansowania do ścieżki kształcenia ogólnego może być nadal możliwe, ponieważ często obie te ścieżki prowadzą do osiągnięcia tych samych kwalifikacji.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Słowacja: Możliwa jest zmiana ścieżki pomiędzy 4-letnim *gymnázium* a szkołami zawodowymi, ale uczniowie z innych typów szkół nie mogą przenieść się do 8-letniego *gymnázium* w trakcie nauki (tzn. później niż na początku pierwszej klasy).

Serbia: Zmiana ścieżki jest możliwa na warunkach określonych przez szkoły, ale nie jest możliwe przyjęcie do szkół specjalistycznych, takich jak szkoły artystyczne, szkoły dla uczniów o szczególnych zdolnościach (liceum matematyczne, liceum filologiczne w Belgradzie, liceum sportowe, liceum ogólnokształcące dla uczniów szczególnie uzdolnionych w zakresie fizyki i informatyki) lub szkoły ze specjalizacją językową.

Regulacje centralne pozwalają na przejście uczniów ze ścieżki zawodowej na ogólnokształcącą w trakcie cyklu nauki – a więc bez konieczności wcześniejszego ukończenia pierwotnie wybranej ścieżki – w 28 systemach edukacyjnych. Nie jest to możliwe w 9 innych systemach, w których uczniowie muszą ukończyć pierwotnie wybraną ścieżkę zawodową przed rozpoczęciem nauki w ramach programów ogólnokształcących lub uzupełniających. W pięciu systemach edukacyjnych nie istnieją w tej kwestii żadne centralne przepisy.

W systemach, które pozwalają na przejście ze ścieżek zawodowych na ogólnokształcące, warunki dotyczące przejścia mogą być różne. Są one określone przez przepisy sformułowane przez władze centralne w 15 systemach edukacyjnych. Władze centralne zazwyczaj wymagają od uczniów w takiej sytuacji zdania dodatkowego egzaminu. Wysokie wyniki w nauce w ramach pierwotnie wybranej ścieżki są również częstym warunkiem dokonania zmiany. Ponadto pięć systemów edukacyjnych (Francuskojęzyczna i Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Austria, Rumunia oraz Bośnia i Hercegowina) wskazuje, że uczniowie tacy mogą być zobowiązani do zapisania się do niższej klasy (co w praktyce oznacza powtarzanie roku nauki) w ramach wybranej ścieżki. W 13 systemach edukacyjnych, mimo że przepisy centralne umożliwiają przejście z jednej ścieżki kształcenia na drugą, szkoły posiadają autonomię w określaniu kryteriów przyjmowania uczniów.

W niektórych systemach edukacyjnych zauważa się, że ułatwianie zmiany ścieżek kształcenia jest wyraźnym celem władz centralnych. Wprowadzenie przepisów w tym zakresie może ułatwić taką zmianę. Po pierwsze, takie przepisy przyczyniają się do przejrzystości regulacji, szczegółowo określając warunki przechodzenia pomiędzy wszystkimi możliwymi ścieżkami kształcenia (np. w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, na Cyprze oraz w Bośni i Hercegowinie). Po drugie, można wprowadzić harmonizację programów nauczania realizowanych na różnych ścieżkach w celu ułatwienia uczniom przechodzenia z jednej na drugą (np. w Austrii między ścieżkami ogólnokształcącymi, a także w Portugalii i Norwegii).

Władze centralne w **Austrii** wprowadziły na poziomie ISCED 2 zróżnicowane nauczanie w szkołach średnich I stopnia (*Neue Mittelschule*), rozróżniając ścieżki kształcenia ogólnokształcącego na poziomie zaawansowanym i podstawowym w zakresie niektórych przedmiotów. Uczniowie realizujący zaawansowane treści programowe mają łatwiejszy dostęp do szkół średnich o profilu akademickim (*Allgemeinbildende höhere Schule*).

W **Norwegii** uczniowie uczący się w ramach ścieżek kształcenia zawodowego, którzy chcą przejść na ścieżkę kształcenia ogólnego, mogą uczyć się na kursy uzupełniające w zakresie głównych przedmiotów nauczania, w przypadku gdy ich pierwotna ścieżka kształcenia zakładała mniej godzin nauki tych przedmiotów.

II.6.6. Dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe

W dyskusjach na temat dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia najczęściej zakłada się obecność zróżnicowanych ścieżek kształcenia rozumianych szeroko. Jednakże niektóre formy dzielenia uczniów mogą również występować na poziomie nauczanych przedmiotów. Nawet w ramach ogólnokształcących systemów szkolnych uczniowie o różnych zdolnościach i osiągnięciach mogą być umieszczani w różnych klasach, profilach lub grupach / na różnych poziomach zaawansowania w ramach poszczególnych przedmiotów (Chmielewski 2014; Parker i in. 2016). Zjawisko to można określić jako „dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe” (Chmielewski 2014), „nieformalne wewnętrzne zróżnicowanie” (Triventi i in. 2016) lub „rozwarstwienie ze względu na zdolności” w szkołach (Parker i in. 2016). W niniejszym raporcie używa się terminu „dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe” (ang. *course-by-course tracking*).

Dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe różni się na trzy zasadnicze sposoby od opisanego wcześniej dzielenia uczniów na ścieżki kształcenia. Po pierwsze, dzielenie na ścieżki przedmiotowe zawsze odbywa się w ramach szkoły. Po drugie, w ramach dzielenia na ścieżki przedmiotowe zróżnicowane są przedmioty, a nie uczniowie (tak więc dany uczeń może być na niższym poziomie nauki w ramach jednego przedmiotu, a na wyższym w ramach innego). Po trzecie, dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe nie ma wpływu na ich możliwość dostępu do szkolnictwa wyższego (Chmielewski 2014). Pomimo tych różnic badacze wskazali podobieństwa z innymi formami dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia. Najważniejsze jest to, że różnice społeczno-ekonomiczne są również wzmacniane przez fakt dzielenia uczniów na ścieżki przedmiotowe, mimo iż taki podział zachodzi w obrębie jednej szkoły (Chmielewski 2014).

Regulacje centralne rzadko odnoszą się do dzielenia uczniów na ścieżki przedmiotowe. Grupowanie uczniów w klasy lub tymczasowe profile czy grupy jest w większości przypadków kwestią autonomii szkoły. Niemniej jednak, jeśli istnieją przepisy lub zalecenia, mogą się one różnić, na przykład w zależności od poziomu kształcenia lub rodzaju szkoły.

Na poziomie szkoły podstawowej dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe nie jest zalecaną praktyką. W rzeczywistości często jest odwrotnie – władze centralne częściej zalecają tworzenie heterogenicznych klas uczniów o różnorodnych poziomach zdolności (np. niektóre *Länder* w Niemczech, Francja, Luksemburg, Portugalia, Rumunia oraz Czarnogóra).

Tam, gdzie ma to zastosowanie, dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe jest zwykle wprowadzane na poziomie szkoły średniej I lub II stopnia. Tworzenie tymczasowych grup lub profili uczniów wg określonych przedmiotów jest zalecaną praktyką na przykład w niektórych niemieckich krajach związkowych i na Malcie. W Austrii jest to praktyka zalecana w przypadku niektórych typów szkół, gdzie służy to ułatwieniu przejścia między różnymi typami szkół w ramach kształcenia ogólnego (patrz: Podrozdział II.6.5).

Na **Malcie** na poziomach ISCED 2 i 3 w szkolnictwie obowiązkowym w odniesieniu do podstawowych przedmiotów nauczania (matematyka, język maltański, angielski) przyjęto system „łączenia w grupy” w celu zmniejszenia zróżnicowania umiejętności w ramach grup uczniów. Natomiast w przypadku innych przedmiotów przyjmuje się system przeciwny, wówczas uczniowie o różnym zakresie umiejętności uczestniczą w tych samych lekcjach.

Jedynie Norwegia i Portugalia przekazały informacje, że dzielenie uczniów na podstawie ich umiejętności jest wyraźnie odradzane przez przepisy centralne. Natomiast wobec braku regulacji centralnych w niektórych systemach władze starają się zniechęcać szkoły do grupowania uczniów wg ich umiejętności, stosując inne metody, na przykład poprzez upublicznianie wyników badań dotyczących wpływu dzielenia uczniów na ścieżki przedmiotowe, jak ma to miejsce w Szwecji czy Zjednoczonym Królestwie ⁽¹²³⁾.

Ze względu na wysoki stopień autonomii szkół w tej dziedzinie spojrzenie na praktyki szkolne zamiast na przepisy może dać pełniejszy obraz, jak wygląda dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe w krajach europejskich. Takie dane są dostępne w międzynarodowych badaniach, jak TIMSS 2015 i PISA 2018.

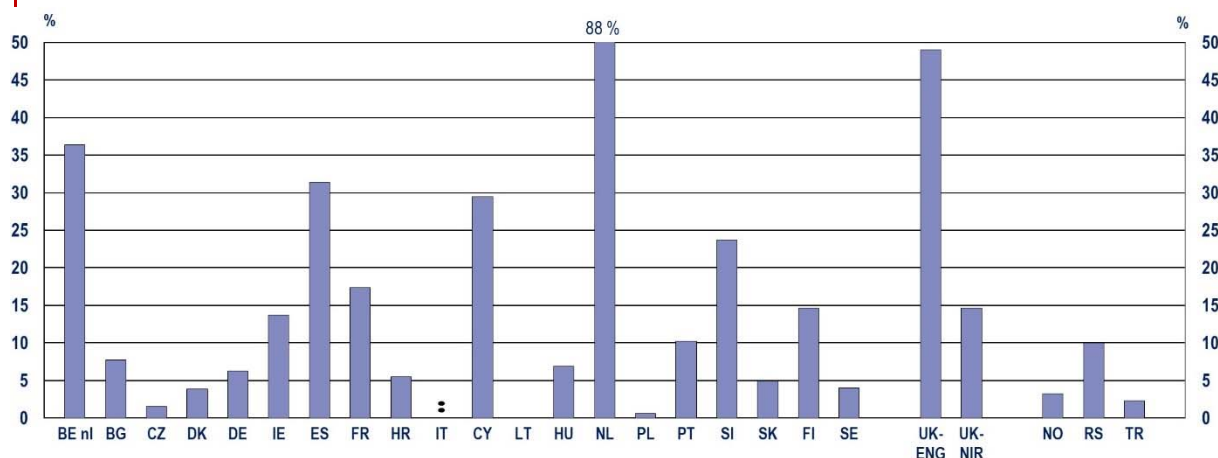
Biorąc pod uwagę, że żaden system edukacji nie rozpoczyna formalnego dzielenia uczniów przed rozpoczęciem nauki w klasie czwartej, wyniki badania TIMSS 2015 mogą wyraźniej niż PISA 2018 pokazać praktykę dzielenia uczniów na ścieżki przedmiotowe (patrz również poniżej). Rysunek II.6.6 przedstawia zatem odsetek uczniów czwartej klasy uczęszczających do szkół, w których osiągnięcia uczniów są wykorzystywane do przydzielania ich do klas matematycznych.

Jak pokazuje rysunek, spośród 25 przedstawionych na nim europejskich systemów edukacyjnych grupowanie według zdolności, profilowanie lub – jak zdefiniowano w niniejszym raporcie – dzielenie

⁽¹²³⁾ Patrz na przykład badania przeprowadzone przez Szwedzką Agencję Narodową ds. Edukacji lub zapisy dotyczące „Setting or Streaming” zawarte w *The Learning and Teaching Toolkit* opublikowanym przez The Education Endowment Foundation in the United Kingdom (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>).

uczniów na ścieżki przedmiotowe stanowi dominującą praktykę tylko w Królestwie Niderlandów, gdzie przeważająca większość uczniów uczęszcza do szkół, w których ich osiągnięcia są wykorzystywane jako podstawa do przydzielania ich do klas. Prawie połowa uczniów czwartej klasy uczęszcza do szkół, w których stosuje się takie praktyki, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), a około jedna trzecia uczniów jest w ten sposób dzielona we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Hiszpanii i na Cyprze. W Czechach, na Litwie i w Polsce profilowanie lub grupowanie uczniów w czwartej klasie jest stosowane najrzadziej.

Rysunek II.6.6: Odsetek uczniów klasy czwartej w szkołach, w których ich osiągnięcia są wykorzystywane do przydzielania ich do klas matematycznych, 2015



BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LT	HU	NL	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
36.3	7,7	1,5	3,8	6,3	13,7	31,4	17,3	5,5	:	29,5	0,0	6,9	88,4	0,6	10,2	23,7	5,0	14,6	4,0	49,0	14,7	3,2	10,0	2,3

Źródło: IEA, Baza danych z badania TIMSS 2015.

Objaśnienia

Uczniowie klas czwartych uczą się w szkołach podstawowych (ISCED 1) we wszystkich systemach edukacji omówionych w niniejszym raporcie.

Procenty odzwierciedlają odsetek uczniów, których szkoła udzieliła odpowiedzi „tak” na następujące pytanie w szkolnym kwestionariuszu TIMSS 2015: „Zgodnie z ogólną polityką szkoły, czy osiągnięcia uczniów klas czwartych są wykorzystywane do przypisania ich do poszczególnych klas (np. profilowanie, dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia, grupowanie)?” (Zmienna ACBG10A).

Na rysunku przedstawione są tylko europejskie systemy edukacyjne uczestniczące w badaniu TIMSS 2015.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Norwegia: Analiza dotyczyła klasy 5, a nie 4, ponieważ zapewnia to lepszą porównywalność z innymi systemami uczestniczącymi w badaniu.

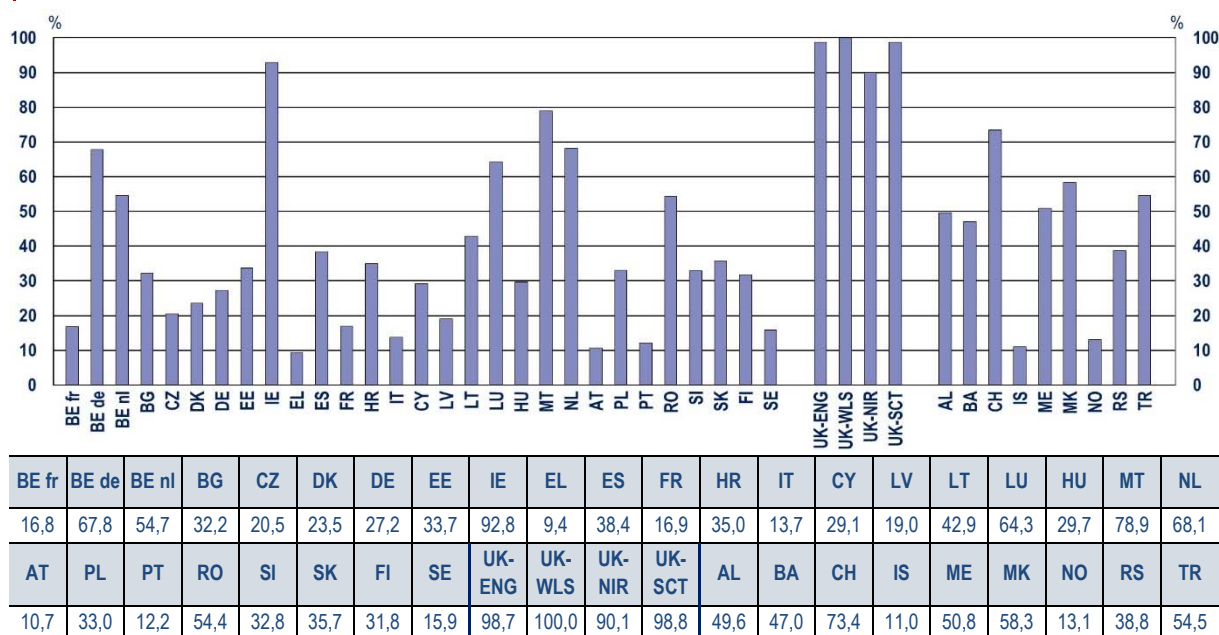
Dla porównania dzielenie uczniów na ścieżki przedmiotowe jest znacznie bardziej rozpowszechnione w szkolnictwie średnim. Na podstawie badania PISA 2018 Rysunek II.6.7 przedstawia odsetek 15-latków uczęszczających do szkół, w których uczniowie są grupowani według umiejętności w różnych klasach, przynajmniej w przypadku niektórych przedmiotów ⁽¹²⁴⁾. Należy zauważyć, że rysunek nie tylko przedstawia praktykę dzielenia uczniów na ścieżki przedmiotowe, ale także pokazuje, że uczniowie uczą się w szkołach, które przyporządkowują ich do różnych ścieżek (a więc formalnie grupują uczniów w różne klasy według ścieżek przedmiotowych, do których są przypisani). Informacje zawarte w poprzednich rozdziałach pokazują, że to rozwiązanie jest najbardziej prawdopodobnym scenariuszem w systemach, w których dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia przeprowadzane jest na wczesnym etapie edukacji i w których funkcjonuje kilka uporządkowanych hierarchicznie ścieżek.

Zgodnie z wynikami badania PISA 2018 grupowanie uczniów według ich umiejętności w różnych klasach jest dominującą praktyką w Irlandii i Zjednoczonym Królestwie, gdzie ponad 90% uczniów

⁽¹²⁴⁾ Próba jest ograniczona do szkół „modalnych na danym poziomie ISCED” we wszystkich systemach edukacyjnych (patrz: OECD 2019b).

uczęszcza do szkół, w których jest to stosowane. Poza Irlandią i Wielką Brytanią większość 15-latków uczęszcza do szkół, które grupują uczniów według umiejętności w różnych klasach – w Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Luksemburgu, na Malcie, w Królestwie Niderlandów, Rumunii, Szwajcarii, Czarnogórze, Macedonii Północnej i Turcji. Jednak w niektórych z tych krajów (np. w Luksemburgu, Królestwie Niderlandów i Szwajcarii) przedstawione na rysunku procenty odnoszą się najprawdopodobniej – przynajmniej częściowo – do innych form dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia niż różnorodność ścieżek przedmiotowych.

Rysunek II.6.7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach na modalnym poziomie ISCED, które grupują uczniów w różnych klasach według ich umiejętności, w odniesieniu do niektórych przedmiotów, 2018



Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Procenty zostały obliczone na podstawie zmiennej SC042Q01TA (Szkołna polityka dotycząca „krajowej klasy modalnej dla 15-latków”: Uczniowie są pogrupowani według ich umiejętności w różnych klasach) z kwestionariusza przeznaczonego dla dyrektora szkoły. Odpowiedzi „w odniesieniu do wszystkich przedmiotów” i „w odniesieniu do niektórych przedmiotów” zostały połączone. Oznacza to, że rysunek pokazuje odsetek 15-latków, którzy uczą się w szkołach, których dyrektor stwierdził, że uczniowie są przydzielani do różnych klas według posiadanych umiejętności przynajmniej w odniesieniu do niektórych przedmiotów.

W badaniu PISA 2018 uczniowie wybierani są do udziału w badaniu według wieku, a nie klasy. Oznacza to, że w zależności od swoich cech strukturalnych systemy edukacyjne mogą różnić się tym, w jaki sposób 15-latkowie są rozmieszczeni w różnych szkołach, na poszczególnych ścieżkach lub w klasach. Dlatego też analiza zmiennych na poziomie szkoły przedstawiona na powyższym rysunku jest ograniczona do szkół „modalnych na danym poziomie ISCED” dla uczniów 15-letnich. Praktycznie rzecz biorąc, poziom modalny ISCED jest poziomem, na którym uczy się zdecydowana większość uczniów wchodzących w skład próby. Modalny poziom ISCED może być albo niższy (poziom ISCED 2), albo wyższy (poziom ISCED 3), albo mogą to być oba te poziomy (jak w Czechach, Irlandii, Luksemburgu, Słowacji i Albanii). W kilku krajach kształcenie na poziomie szkoły średniej I II stopnia odbywa się w tej samej placówce. Ponieważ wybór uczniów do badania jest wprowadzany na poziomie szkoły, do analizy włączono również niektórych uczniów z poziomu ISCED innego niż poziom modalny w danym kraju (OECD 2019b, s. 247). Informacja o poziomie ISCED nie jest dostępna dla Austrii, z tego powodu wykorzystano tu całą próbę. Patrz: Tabela II.C.1 w OECD (2019b, s. 365–366) dotycząca wykazu modalnych poziomów ISCED w poszczególnych krajach.

II.6.7. Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia: różnice i podobieństwa pomiędzy systemami

Powyższe podrozdziały ilustrują różne rodzaje systemów dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia w krajach europejskich oraz wpływ takiego dzielenia na równość szans w edukacji. Chociaż wszystkie systemy edukacyjne różnią się do pewnego stopnia w swoich procesach i procedurach, to łączą je pewne wspólne cechy organizacyjne.

Grupa 1. Niemieckojęzyczna i Flamandzka Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Królestwo Niderlandów, Austria, Słowacja, Szwajcaria i Turcja.

- Systemy te charakteryzują się wczesnym dzieleniem uczniów na różne ścieżki kształcenia i stosunkowo dużą liczbą ścieżek.
- Istnieje w nich kilka, w większości uporządkowanych hierarchicznie, ogólnokształcących ścieżek. Wszystkie systemy stosują procedury selekcji na podstawie osiągnięć naukowych przy przydzielaniu uczniów do poszczególnych ścieżek, choć stosowane są różne metody oceny.
- Z wyjątkiem Niemiec, Łotwy i Węgier w systemach tych funkcjonuje duży sektor szkolnictwa zawodowego ⁽¹²⁵⁾.
- W ramach tej grupy istnieją różnice w sposobach stosowanych w celu ułatwienia zmiany ścieżki kształcenia na inną. Jedna trzecia systemów pozwala na przejście między ścieżkami zawodowymi a ścieżkami ogólnokształcącymi na podstawie jasnych warunków określonych przez władze centralne (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Luksemburg, Austria i Szwajcaria). Kolejna jedna trzecia systemów daje szkołom autonomię w zakresie decydowania o warunkach przechodzenia z jednej ścieżki na drugą (Czechy, Łotwa, Węgry i Słowacja). Przechodzenie między ścieżkami jest bardzo ograniczone w ostatniej jednej trzeciej systemów (we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Niemczech, Królestwie Niderlandów i Turcji).

Grupa 2. Bułgaria, Chorwacja, Włochy, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

- Dzielenie uczniów na różne ścieżki zawodowe rozpoczyna się w wieku około 14 lub 15 lat i występuje wysoki odsetek uczniów szkół średnich w szkolnictwie zawodowym ⁽¹²⁶⁾. Sektor zawodowy jest również bardzo zróżnicowany, z dużą liczbą oddzielnych ścieżek zawodowych lub zorientowanych zawodowo, które prowadzą do uzyskania różnych kwalifikacji.
- Większość z tych systemów edukacyjnych stosuje kryteria selekcji dotyczące wyników w nauce w procesie wstępnego dzielenia uczniów, choć w Słowenii ogranicza się to do szkół posiadających zbyt dużą liczbę kandydatów w stosunku do liczby miejsc. We Włoszech i Portugalii nie ma selekcji na podstawie wyników w nauce.
- Z wyjątkiem Czarnogóry i Macedonii Północnej te systemy edukacji pozwalają uczniom na zmianę ścieżki kształcenia z zawodowej na ogólną w trakcie cyklu nauki.

Grupa 3. Wspólnota Francuskojęzyczna Belgii, Dania, Francja, Litwa i Norwegia.

- Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia rozpoczyna się również między 14 a 16 rokiem życia; występuje stosunkowo duża liczba ścieżek. Jednakże w tych systemach przynajmniej częściowo zróżnicowanie ścieżek kształcenia dotyczy ścieżek ogólnokształcących.
- Z wyjątkiem Danii w tych systemach kształcenia przydział uczniów do odpowiedniej ścieżki opiera się jedynie na ich wcześniejszych osiągnięciach edukacyjnych.
- Możliwości zmiany ścieżek są stosunkowo duże.

Grupa 4. Estonia, Grecja, Hiszpania, Cypr, Finlandia, Szwecja, Albania i Islandia.

- Dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia jest wprowadzane później; istnieje kilka ścieżek i stosunkowo duża możliwość zmiany ścieżki kształcenia.
- W tej grupie tylko Islandia posiada więcej niż trzy ścieżki edukacyjne.

⁽¹²⁵⁾ Dane dotyczące odsetka uczniów uczestniczących w programach kształcenia zawodowego nie są dostępne oddzielnie w odniesieniu do trzech Wspólnot Belgii.

⁽¹²⁶⁾ Dane dotyczące odsetka uczniów uczestniczących w programach zawodowych nie są dostępne dla Bośni i Hercegowiny oraz Macedonii Północnej.

- Prawie wszystkie kraje w tej grupie pozwalają na przejście ze ścieżek zawodowych na ścieżki ogólnokształcące w trakcie cyklu nauki. W Grecji istnieją ograniczenia dotyczące przejścia między ścieżkami, jednak podczas procesu wstępnego przydzielania uczniów do poszczególnych ścieżek nie stosuje się kryteriów edukacyjnych.
- Estonia jest jedynym systemem edukacyjnym w tej grupie, w którym szkoły mogą przeprowadzać rozmowy kwalifikacyjne lub testy podczas selekcji uczniów; pozostałe kraje opierają się jedynie na kryteriach dotyczących wcześniejszych osiągnięciach edukacyjnych (Cypr i Szwecja), przy czym dużą autonomię przyznano władzom lokalnym (Finlandia i Islandia); w dwóch systemach nie jest stosowana selekcja edukacyjna (Grecja, Hiszpania i Albania).

Grupa 5. Irlandia, Malta i cztery systemy edukacyjne w Zjednoczonym Królestwie.

- Systemy te opierają się, w większym stopniu niż inne, na dzieleniu uczniów na poszczególne ścieżki przedmiotowe. Wynika to częściowo z braku formalnego dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia w ścisłym tego słowa znaczeniu (w Zjednoczonym Królestwie – Anglii, Walii i Irlandii Północnej – programy kształcenia nie są oddzielnymi ścieżkami, ponieważ mogą zawierać połączenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych), a częściowo z praktyk stosowanych już na wcześniejszych poziomach kształcenia (patrz: Rysunek II.6.6 w odniesieniu do Anglii).
- W Irlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) nie ma regulacji dotyczących zmiany ścieżek kształcenia; w Irlandii i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) nie jest stosowana selekcja edukacyjna.

Chociaż dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia z pewnością stanowi cechę systemową, która wpływa na równość szans w edukacji, to systemy edukacyjne podobne pod względem praktyk dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia mogą różnić się poziomem równych szans w edukacji ze względu na inne czynniki strukturalne. Ponieważ dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia jest tylko jednym z wielu czynników systemowych, nie może być ono zatem oceniane w oderwaniu od innych czynników. Część III niniejszego raportu pomaga zatem uzupełnić ten obraz, badając wzajemne powiązania między licznymi cechami strukturalnymi leżącymi u podstaw europejskich systemów edukacyjnych a równością szans w edukacji.

II.7. POWTARZANIE KLASY

Główne wnioski

- Średnio (mediana) 4% uczniów powtarza klasę co najmniej raz. Jednak w poszczególnych systemach edukacyjnych wskaźnik powtarzania klas może przekroczyć 30%.
- W porównaniu z rokiem szkolnym 2009/2010 mniej europejskich systemów edukacyjnych pozwala na powtarzanie klasy. Liczba systemów edukacyjnych, w których przejście z klasy do klasy jest automatyczne, wzrosła z czterech do sześciu na poziomie szkoły podstawowej (ISCED 1) oraz z dwóch do czterech na poziomie szkoły średniej I stopnia (ISCED 2).
- Ogólnie rzecz biorąc, powtarzanie klasy pozostaje powszechną praktyką. Tam, gdzie władze centralne nakładają na to ograniczenia, zazwyczaj zastosowanie ograniczeń odnosi się do szkół podstawowych. W dziewięciu krajach powtarzanie klas jest niedozwolone na niektórych poziomach nauki w szkole podstawowej, zazwyczaj w klasach od 1 do 3.
- Opinia nauczyciela odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu decyzji, czy uczeń powinien powtórzyć klasę. Jednakże rzadko nauczyciel danej klasy podejmuje decyzję samodzielnie. W większości europejskich systemów edukacyjnych decyzje są podejmowane wspólnie, często w porozumieniu z innymi nauczycielami, dyrektorem szkoły, ekspertami, a czasami i z rodzicami.
- Aby pomóc uczniom uniknąć powtarzania klasy, większość systemów edukacyjnych posiada mechanizmy dające im drugą szansę. Często odbywa się to w formie egzaminu przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego. Ponadto w około jednej czwartej systemów edukacyjnych uczniowie mogą przejść do następnej klasy pod warunkiem spełnienia pewnych wymogów w następnym roku szkolnym.
- Ogólnie rzecz biorąc, te same zasady dotyczą szkół publicznych i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.

Powtarzanie klasy (pozostanie na drugi rok w danej klasie), jak sugeruje termin, odnosi się do praktyki, w ramach której z różnych powodów uczeń może być zobowiązany do powtórzenia roku szkolnego. Zazwyczaj jest to związane z jego wynikami edukacyjnymi lub z zachowaniem w ciągu roku szkolnego. Jeżeli zostanie stwierdzone, że uczeń nie osiągnął oczekiwanego minimalnego poziomu wyników, może być zmuszony do powtórzenia klasy. Uzasadnienie tej praktyki jest stosunkowo proste, ale jej konsekwencje – już nie.

Podstawowe zasady pedagogiczne leżące u podstaw decyzji o powtarzaniu klasy mogą mieć charakter karzący lub wspierający (Donné 2014). To pierwsze podejście jest charakterystyczne raczej dla praktyk pedagogicznych stosowanych w przeszłości, w ramach których przejście do następnej klasy było postrzegane jako nagroda, na którą trzeba zasłużyć. Zgodnie z tą logiką uczniowie, którzy nie osiągnęli oczekiwanego minimalnego poziomu wyników, nie zasługują na przejście do następnej klasy lub, co gorsza, są karani odmową przejścia do następnej klasy⁽¹²⁷⁾. Podejście wspierające ma bardziej pozytywny charakter. Powtarzanie klasy nie jest postrzegane jako kara, ale jako sposób, by pomóc uczniowi w sprostaniu wymaganiom na poziomie kolejnej klasy. Zakłada się, że ponieważ uczeń nie radzi sobie w obecnej klasie, nie będzie w stanie sprostać wymaganiom stawianym w następnej; w konsekwencji będzie mu jeszcze trudniej. Z tego punktu widzenia powtarzanie klasy jest postrzegane jako danie uczniowi kolejnej szansy na nauczanie się tego, co jest konieczne, aby nie pozostał w tyle w następnej klasie, co pozwala być pewnym, że w rezultacie ukończy szkołę.

W obu przypadkach wynik końcowy jest taki sam. Uczeń powtarzający klasę musi pozostać w szkole co najmniej dłużej rok, aby ją ukończyć. Wiąże się to z kosztami. Dla ucznia, którego to dotyczy, oznacza

⁽¹²⁷⁾ Na przykład Välijärvi i Sahlberg (2008) utrzymują, że w Finlandii przed reformą z 1972 r., wprowadzającą kompleksowy system szkolnictwa, nierzadko nauczyciel wykorzystywał wizję powtarzania klasy jako groźbę, która zmuszała uczniów do zmiany zachowania lub ograniczała ich osobowość.

to, że musi spędzić więcej czasu w szkole, zanim będzie mógł wejść na rynek pracy lub kontynuować naukę. Oznacza to również, że uczeń taki zostaje odcięty od kohorty rówieśników i przyjaciół i może być rozczarowany swoimi szkolnymi doświadczeniami⁽¹²⁸⁾. Dla rodziców takiego ucznia są to zarówno koszty psychologiczne, jak i finansowe, podczas gdy dla szkoły, a ostatecznie dla całego systemu edukacji, oznacza to również dodatkowe obciążenie finansowe.

Liczba badań analizujących skuteczność powtarzania klasy jest na tyle duża, że pozwala na prowadzenie meta-badań, czyli badań weryfikujących wyniki poprzednich analiz empirycznych. Obraz, jaki wyłania się z tych badań, wskazuje, że powtarzanie klas w dużej mierze nie przynosi korzyści uczniom mającym trudności z przystosowaniem się do nauki lub szkoły (np. Jimerson 2001), ale nie ma w tej sprawie powszechnego konsensu. Kilka badań empirycznych pokazuje, że powtarzanie klasy przynosi uczniom więcej szkód niż korzyści (np. Reynolds 1992; Bonvin 2008; Manacorda 2012; Tingle, Schoeneberger, Algozzine 2012; Hwang, Cappella 2018). Niektórzy uważają, że powtarzanie klas może mieć niewielki pozytywny wpływ na wyniki uczniów, ale ten efekt wydaje się tymczasowy, zanikający po kilku latach (Alet 2011). Istnieją również badania, w których nie stwierdza się negatywnego wpływu powtarzania klasy (Vandenberghe 2006). W innych badaniach uwzględnia się również, na jakim etapie nauki wystąpiło powtarzanie roku. Ikeda i García (2014) pokazują, że uczniowie, którzy nigdy nie powtarzali klasy, osiągają lepsze wyniki niż ci, którzy ją powtarzali; ale ci, którzy powtarzali klasę w szkole średniej, osiągają zazwyczaj lepsze wyniki niż ci, którzy powtarzali klasę w szkole podstawowej. Innymi słowy, powtarzanie klas wyrządza większe szkody, gdy ma miejsce w szkole podstawowej.

W większości badań zwraca się uwagę na związek między powtarzaniem klas a wynikami ucznia, ale stosunkowo niewiele badań sprawdza przyczynowość, a jeszcze mniej bada wpływ powtarzania klasy na równość szans⁽¹²⁹⁾. W odniesieniu do tej ostatniej kwestii dane są ograniczone i pokazują niejednoznaczne wyniki. Donné (2014) nie znajduje żadnego poparcia dla hipotezy, że powtarzanie klasy związane jest z większym wpływem nierówności społeczno-ekonomicznych w odniesieniu do kompetencji poznawczych⁽¹³⁰⁾. Jednakże Ikeda i García (2014) twierdzą, że pochodzenie społeczno-ekonomiczne ma znaczenie. W szczególności wskazują, że „w szkole średniej różnice w wynikach pomiędzy uczniami niepowtarzającymi klas a uczniami powtarzającymi klasę są większe w przypadku uczniów uprzywilejowanych pod względem społeczno-ekonomicznym niż uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych” (s. 292). Wiemy również, że powtarzanie klas wiąże się z przedwczesnym kończeniem nauki (Blanchard, Sinthon 2011; Manacorda 2012) oraz że uczniowie pochodzący ze środowisk robotniczych częściej przedwcześnie porzucają szkołę (Blanchard, Sinthon 2011). Nawet jeśli korelacja nie jest równoznaczna z przyczynowością, to wskazuje ona na to, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej częściej powtarzają klasę niż ich rówieśnicy pochodzący z bardziej uprzywilejowanego środowiska, co z kolei oznacza, że przedwczesne zakończenie nauki w szkole jest bardziej prawdopodobne w tej pierwszej grupie niż w drugiej. Wniosek OECD (2014b, s. 1), że „wśród uczniów o podobnych wynikach [poziomach] prawdopodobieństwo powtórzenia klasy jest półtora raza większe w przypadku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji niż w przypadku uczniów uprzywilejowanych”, również potwierdza ten tok myślenia.

Na podstawie tego krótkiego przeglądu literatury badawczej można stwierdzić, że powtarzanie klasy jest praktyką edukacyjną, którą należy traktować poważnie. Może ona mieć negatywny wpływ na wyniki uczniów (i ich zachowanie) i może przyczynić się do przedwczesnego zakończenia przez nich nauki. Oznacza to brak dostępu do szkolnictwa wyższego, co z kolei może prowadzić do niższych dochodów

⁽¹²⁸⁾ OECD (2018, s. 41) twierdzi, że „powtarzanie klas prowadzi do stygmatyzacji osób powtarzających rok nauki, podważając ich poczucie własnej wartości i przynależności do szkoły oraz wzmacniając ich wycofanie się z procesu uczenia się”.

⁽¹²⁹⁾ Martorell i Mariano (2018) starają się uchwycić związek przyczynowy pomiędzy powtarzaniem klasy a zachowaniem uczniów, a nie ich wynikami. Stwierdzają jedynie sporadyczny i nietrwały wpływ powtarzania klasy na zachowanie.

⁽¹³⁰⁾ W kontekście wpływu powtarzania klasy na związek pomiędzy pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a kompetencjami poznawczymi.

w późniejszym okresie życia i związanych z tym problemów⁽¹³¹⁾. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie pochodzący z rodzin defaworyzowanych częściej powtarzają daną klasę, są oni również bardziej narażeni na znalezienie się w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej ze wszystkimi tego konsekwencjami. W związku z powyższym ważne jest wskazanie, kiedy i gdzie w Europie dozwolone jest powtarzanie klasy, kto decyduje, czy uczeń musi zostać na drugi rok w tej samej klasie, oraz czy uczniowie są w stanie uniknąć powtarzania klasy (tj. otrzymać drugą szansę). Poniższe podrozdziały dotyczą każdego z tych tematów.

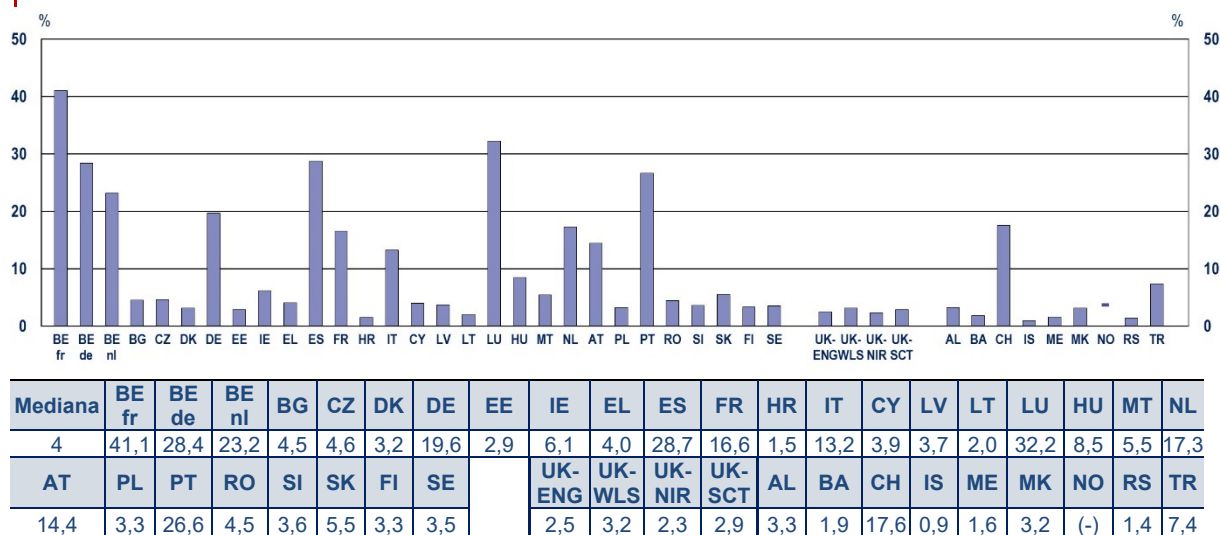
W niniejszym rozdziale zaktualizowano niektóre wskaźniki pierwotnie pojawiające się w *Grade retention during compulsory education in Europe* (EACEA/Eurydice 2011) i dodano do nich nowe. Dostarcza się też informacji na temat następujących zagadnień:

- wskaźnik powtarzania klasy w odniesieniu do poszczególnych systemów edukacyjnych, zgodnie z wynikami badania PISA 2018;
- systemy edukacyjne i poziomy, na których powtarzanie klas jest nadal dozwolone;
- uczestnicy procesu decyzyjnego w zakresie powtarzania klas;
- mechanizmy, które pozwalają uczniom uniknąć powtarzania klasy.

II.7.1. Wskaźniki dotyczący powtarzania klasy

Zgodnie z najnowszymi danymi badania PISA (OECD 2019) powtarzanie klasy nadal jest utrwaloną praktyką w niektórych systemach edukacyjnych. Średnio (mediana) 4% uczniów w systemach edukacyjnych analizowanych w niniejszym raporcie powtarzało klasę co najmniej raz podczas nauki w szkole podstawowej lub średniej (patrz: Rysunek II.7.1). W 12 systemach edukacyjnych wskaźnik powtarzania klasy znacznie przekracza 10%, natomiast większość systemów znajduje się poniżej tego poziomu.

Rysunek II.7.1: Odsetek 15-letnich uczniów, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (ISCED 1–3), 2018



Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane z badania PISA opierają się na odpowiedzi uczniów na pytanie, czy powtórzyli oni klasę przynajmniej raz na poziomie ISCED 1, 2 lub 3. Wartości procentowe próby zostały zważone w celu odzwierciedlenia całej populacji uczniów.

⁽¹³¹⁾ Przegląd literatury na temat pochodzenia rodziców, nierówności edukacyjnych i mobilności międzypokoleniowej patrz: na przykład: Jerrim i in. (2019). Należy jednak zauważyć, że Busemeyer (2015) twierdzi, iż nie ma bezpośredniego związku między nierównościami edukacyjnymi i społeczno-ekonomicznymi. Zdaniem Busemeyera (2015) ważniejsze są natomiast wybory dokonywane na poziomie instytucji centralnych, takie jak poziom publicznego finansowania edukacji (patrz: Rozdział II.2) oraz dobrze ugruntowany system kształcenia i szkolenia zawodowego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Liechtenstein: Liechtenstein nie uczestniczył w badaniu PISA 2018.

Norwegia: W Norwegii nie stosuje się powtarzania klas.

Rysunek II.7.1 pokazuje wyraźnie, że w niektórych systemach edukacyjnych powtarzanie klasy jest znacznie bardziej powszechne niż w innych. Wspólnota Francuskojęzyczna Belgii zajmuje najwyższe miejsce z łącznym wskaźnikiem wynoszącym 41%. Luksemburg (32%), Hiszpania (29%), Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii i Portugalia (27%) zajmują pięć pierwszych miejsc, natomiast Wspólnota Flamandzka Belgii również ma wskaźnik powtarzania klasy powyżej 20%. Warto zauważyć, że wskaźnik powtarzania klasy jest na ogół niski wśród państw nienależących do UE, gdzie nie przekracza on 3% – z wyjątkiem Szwajcarii (18%) i Turcji (7%).

Jak już wspomniano, sześć systemów edukacyjnych, w których wskaźnik powtarzania klasy wynosi 20% lub więcej, naprawdę odbiega od reszty krajów, co oznacza, że powtarzanie klasy może w nich różnić się (pod względem przyczyn i skutków) w zależności od specyfiki danego systemu edukacyjnego. Co ważniejsze, przynajmniej z punktu widzenia celów niniejszego raportu, jeżeli powtarzanie klas rzeczywiście negatywnie wpływa na równość szans, to w systemach kształcenia wykazujących wysoki poziom powtarzania klasy powinniśmy obserwować silniejszy związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich wynikami w nauce. Tematy te są poruszane w części III. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono niektóre kluczowe cechy instytucjonalne związane ze zjawiskiem powtarzania klasy, co stanowi wprowadzenie do dwu- i wieloczynnikowej analizy zawartej w części III.

II.7.2. Gdzie i kiedy dozwolone jest powtarzanie klasy?

Raport EACEA/Eurydice (2011) wykazał, że w 2009 r. bardzo niewiele państw europejskich zezwalało na automatyczną promocję do następnej klasy. Pomijając państwa, w których obowiązuje autonomia szkół lub władz lokalnych (Dania, Królestwo Niderlandów i Zjednoczone Królestwo), w badaniu z 2011 r. wskazano tylko cztery kraje, w których nie zezwala się na powtarzanie klas w ramach poziomu ISCED 1 (Bułgaria, Islandia, Liechtenstein i Norwegia) ⁽¹³²⁾. W przypadku poziomu ISCED 2 liczba ta była jeszcze mniejsza: nie zezwalały na to tylko dwa kraje (Islandia i Norwegia) ⁽¹³³⁾. W kilku innych krajach (Niemcy, Grecja, Węgry, Austria, Polska i Portugalia) w niektórych klasach szkół podstawowych nie pozwalano na powtarzanie roku nauki, co nie miało zastosowania w szkolnictwie średnim I stopnia.

Biorąc pod uwagę zbierane na przestrzeni lat dowody dotyczące tego, że powtarzanie klasy nie pomaga uczniom w osiąganiu lepszych wyników w nauce, a raczej ma na nich negatywny wpływ, można oczekiwać, że w obszarze tym zostaną przeprowadzone reformy edukacyjne. Faktycznie są one obecnie wdrażane, aczkolwiek nie jest znana logika leżąca u ich podłoża.

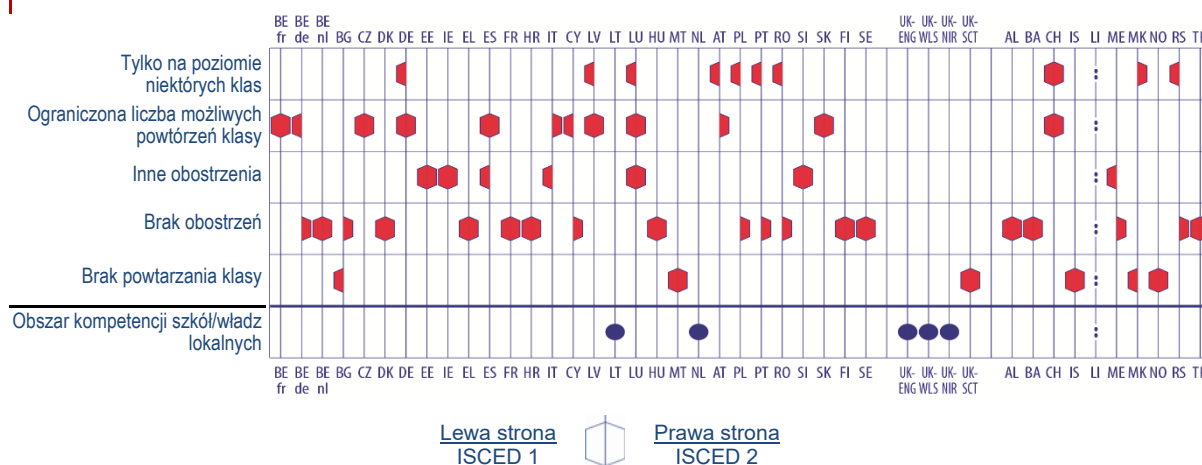
Obecnie na poziomie ISCED 1 w sześciu systemach edukacyjnych (Bułgaria, Malta, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Islandia, Macedonia Północna i Norwegia) funkcjonuje automatyczna promocja do następnej klasy (patrz: Rysunek II.7.2). Na poziomie ISCED 2 państwa, w których promocja do następnej klasy jest automatyczna, to: Malta, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Islandia i Norwegia; oznacza to dwa systemy edukacyjne więcej niż w roku szkolnym 2009/2010. Ponieważ dane do niniejszego raportu zostały zebrane również w odniesieniu do poziomu ISCED 3, można po raz pierwszy potwierdzić, że na tym poziomie promocja do następnej klasy jest automatyczna również w Finlandii, Zjednoczonym Królestwie – Szkocji oraz, w odniesieniu do części poziomu ISCED 3, na Malcie ⁽¹³⁴⁾.

⁽¹³²⁾ Mimo że Macedonia Północna nie uczestniczyła w zbieraniu danych do raportu EACEA/Eurydice (2011), możemy potwierdzić, że w roku 2009/10 nie funkcjonowało w niej powtarzanie klasy na poziomie ISCED 1. W Albanii, która również nie uczestniczyła w zbieraniu danych do raportu EACEA/Eurydice (2011), powtarzanie klasy było dozwolone (bez żadnych ograniczeń) na wszystkich poziomach ISCED.

⁽¹³³⁾ Nie zebrano danych dla poziomu ISCED 3.

⁽¹³⁴⁾ Na Malcie poziom ISCED 3 jest podzielony na fazę nauki obowiązkowej i nieobowiązkowej. W fazie kształcenia nieobowiązkowego w niektórych szkołach ogólnokształcących (np.: Junior College) i w niektórych szkołach zawodowych dozwolone jest powtarzanie klas (np.: Malta College of Arts, Sciences and Technology).

Rysunek II.7.2: Powtarzanie klasy w europejskich systemach edukacyjnych (ISCED 1 i 2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje zjawisko powtarzania klasy na poziomie ISCED 1 i 2. Jeśli rozwiązania stosowane na poziomie ISCED 3 różnią się od tych stosowanych na poziomie ISCED 2, sytuacja taka jest omówiona w Objasnieniach dotyczących poszczególnych krajów (poniżej).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: Na poziomie ISCED 3 powtarzanie klasy jest dozwolone, ale obowiązują obostrzenia w tym zakresie.

Niemcy: Na poziomie ISCED 3 powtarzanie klasy jest dozwolone, ale obowiązują obostrzenia w tym zakresie. Brak możliwości powtarzania klasy w szkołach zawodowych; jeśli to konieczne, okres nauki może być wydłużony.

Estonia: Na poziomie ISCED 3 stosuje się autonomię szkoły.

Hiszpania: Na poziomie ISCED 1 powtarzanie klasy stanowi wyjątkowy środek stosowany jedynie wtedy, gdy uprzednio zostały wdrożone inne dostępne działania wspierające uczenie się i okazało się, że są one niewystarczające.

Chorwacja: Na poziomie ISCED 3 istnieją ograniczenia odnośnie do możliwej liczby powtórzeń klasy.

Włochy: Na poziomie ISCED 2 uczeń nie może powtarzać tej samej klasy więcej niż dwukrotnie, chyba że musi ukończyć edukację obowiązkową. Na poziomie ISCED 3 uczeń nie może powtarzać tej samej klasy więcej niż dwukrotnie, chyba że rada pedagogiczna podejmie taką decyzję.

Łotwa: Na poziomie ISCED 3 zazwyczaj powtarzanie klasy nie jest dozwolone.

Litwa: Powtarzanie klasy nie jest dozwolone w niektórych typach szkół, takich jak szkoły artystyczne lub sportowe. Podobnie wygląda to w szkołach zawodowych. W konsekwencji niezaliczenie przedmiotu może skutkować usunięciem ucznia ze szkoły.

Rumunia: Różne zasady mają zastosowanie w przypadku szkół prywatnych, w których powtarzanie klasy jest stosowane w wyjątkowych sytuacjach.

Słowenia: Na poziomie ISCED 3 klasę można powtarzać ograniczoną liczbę razy.

Słowacja: Na poziomie ISCED 3 stosuje się autonomię szkoły.

Finlandia: Na poziomie ISCED 3 nie ma powtarzania klasy.

Bośnia i Hercegowina: Na poziomie ISCED 3 klasę można powtarzać ograniczoną liczbę razy.

Szwajcaria: Na poziomie ISCED 3 klasę można powtarzać jedynie ograniczoną liczbę razy.

Islandia: Na poziomie ISCED 3 stosuje się autonomię szkoły.

Czarnogóra: Na poziomie ISCED 3 klasę można powtarzać ograniczoną liczbę razy.

Macedonia Północna: Na poziomie ISCED 3 powtarzanie klasy jest dozwolone bez obostrzeń.

Norwegia: Na poziomie ISCED 3 zagadnienie powtarzania klasy leży w obszarze kompetencji władz lokalnych.

Serbia: Na poziomie ISCED 3 klasę można powtarzać ograniczoną liczbę razy.

Niektóre z wniosków przedstawionych na Rysunku II.7.2 wydają się być sprzeczne z ustaleniami zaprezentowanymi na Rysunku II.7.1. I tak, Rysunek II.7.1 pokazuje, że wskaźnik powtarzania klasy wynosi 4% w Bułgarii, 5% na Malcie, 3% w Zjednoczonym Królestwie – Szkocji, 1% w Islandii i 3% w Macedonii Północnej, mimo iż powtarzanie klasy w tych systemach kształcenia jest w zasadzie niedopuszczalne. Istnieją jednak pewne wyjątki. Na przykład wtedy, gdy przejście do następnej klasy jest zazwyczaj procesem automatycznym i nie zależy od wyników w nauce, lecz uczniów, który był nieobecny przez bardzo długi okres, może być zmuszony do powtórzenia klasy. Innym powodem tych rozbieżności jest to, że powtarzanie klas może nie być dozwolone w większości szkół, lecz w niektórych rodzajach szkół jest ono dopuszczalne, jak w przypadku Malty ⁽¹³⁵⁾.

Rysunek II.7.2 pokazuje również, że w niektórych krajach, mimo że powtarzanie klasy jest możliwe, obowiązują pewne ograniczenia. Innymi słowy, zjawisko powtarzania klasy nie jest czarno-białe, czyli nie jest tak, że powtarzanie klasy jest dozwolone lub nie. Kilka krajów zdecydowało się na podejście

⁽¹³⁵⁾ Patrz: poprzedni przypis.

mieszane, w którym powtarzanie klasy jest dozwolone tylko na niektórych poziomach, w ograniczonej liczbie przypadków lub podlega innym ograniczeniom. W rezultacie tylko 11 systemów edukacyjnych zezwala na powtarzanie klasy bez żadnych ograniczeń w szkolnictwie podstawowym, a 19 w szkołach średnich I stopnia (patrz: Rysunek II.7.2). W szkolnictwie średnim II stopnia liczba ta jest mniejsza niż w szkołach średnich I stopnia – jest to 15 systemów edukacyjnych ⁽¹³⁶⁾.

Ostatni wniosek wskazuje na interesującą prawidłowość. Powtarzanie klasy jest bardziej prawdopodobne w szkolnictwie podstawowym niż średnim. Widzimy więc na Rysunku II.7.2, że w dziewięciu systemach edukacyjnych powtarzanie klasy nie zostało zakazane we wszystkich klasach szkoły podstawowej, ale zakazano go tylko w niektórych klasach. W szczególności niemożliwe jest powtarzanie klasy na poziomie ISCED 1 w niektórych klasach w następujących krajach:

- **Niemcy:** klasa 1;
- **Chorwacja:** klasy 1-3 (jeżeli wyniki ucznia w nauce nie spełniają oczekiwań w zakresie nie więcej niż jednego przedmiotu);
- **Łotwa:** klasy 1-3 (jeżeli wyniki ucznia w nauce nie spełniają oczekiwań w zakresie nie więcej niż jednego przedmiotu);
- **Polska:** klasy 1-3;
- **Portugalia:** klasa 1;
- **Rumunia:** klasa 0 (klasa przygotowawcza) i klasa 1 ⁽¹³⁷⁾;
- **Serbia:** klasy 1-3;
- **Luksemburg:** promocja jest automatyczna w każdym z czterech cykli nauki w szkole podstawowej;
- **Austria:** promocja w klasach 1-3 jest, ogólnie rzecz biorąc, automatyczna, ale prawny opiekun ucznia może poprosić o powtórzenie lub przeskoczenie danej klasy.

Oprócz ograniczeń dotyczących klasy, na poziomie której można powtarzać naukę, 10 systemów edukacyjnych ogranicza, ile razy maksymalnie można powtarzać daną klasę, a siedem systemów edukacyjnych posiada inne ograniczenia dotyczące powtarzania klas w szkolnictwie podstawowym.

W szkolnictwie średnim I stopnia sytuacja znacząco się zmienia. Poza Maltą, Zjednoczonym Królestwem – Szkocją, Islandią i Norwegią, które mają automatyczną promocję do następnej klasy zarówno na poziomie ISCED 1, jak i ISCED 2, tylko dwa kraje wyłączają możliwość powtarzania klasy w odniesieniu do niektórych klas szkoły średniej I stopnia. Są to Szwajcaria i Macedonia Północna. Dziesięć państw zezwala na powtarzanie klasy, ale tylko ograniczoną liczbę razy, a cztery stosują innego rodzaju ograniczenia.

Wreszcie na poziomie szkół średnich II stopnia nie ma krajów, w których istniałyby ograniczenia dotyczące powtarzania klasy na poziomie ISCED 3. Innymi słowy, powtarzanie klasy jest dozwolone we wszystkich klasach na poziomie ISCED 3. Jednakże aż 11 systemów edukacyjnych (Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna, Hiszpania, Chorwacja, Włochy, Luksemburg, Austria, Słowenia, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Czarnogóra i Serbia) ogranicza maksymalną możliwą liczbę powtarzania klasy, a w czterech systemach (Czechy, Niemcy, Irlandia i Luksemburg) obowiązują inne obostrzenia ⁽¹³⁸⁾.

Wyłaniający się z powyższej analizy obraz pokazuje, że władze oświatowe są bardziej powściągliwe i ostrożne w kwestii powtarzania klasy w szkolnictwie podstawowym niż w średnim. Jak wskazano wcześniej, powtarzanie klasy wywołuje nieproporcjonalnie niekorzystne skutki, jeśli ma miejsce na wcześniejszym etapie nauki, co może wyjaśniać, dlaczego niektóre systemy edukacyjne zdecydowały

⁽¹³⁶⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Bułgaria, Dania, Grecja, Francja, Cypr, Węgry, Polska, Portugalia, Rumunia, Szwecja, Albania, Macedonia Północna i Turcja.

⁽¹³⁷⁾ Klasy 0 i 1 stanowią dwa pierwsze lata nauki na poziomie ISCED 1 w Rumunii.

⁽¹³⁸⁾ W Chorwacji uczniowie szkół średnich II stopnia mogą powtarzać tę samą klasę dwa razy, ale są wyjątki: ci, którzy realizują programy edukacyjne prowadzące do uzyskania kwalifikacji zawodowych na niższym poziomie, zazwyczaj mogą powtórzyć tę klasę tylko raz.

się ograniczyć zjawisko powtarzania klasy w trakcie edukacji w szkole podstawowej lub nawet całkowicie wykluczyć tę praktykę w kilku pierwszych klasach.

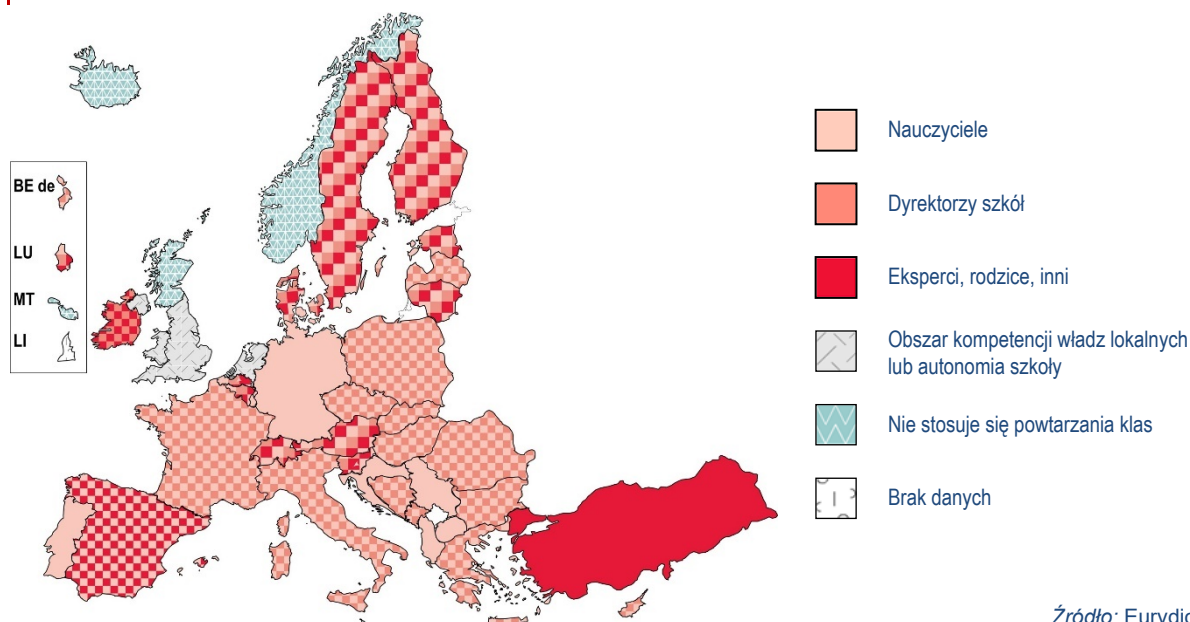
II.7.3. Kto decyduje, czy uczeń powinien powtórzyć klasę?

Kwestia tego, kto decyduje, czy uczeń powtarza klasę, nie jest zwykłą formalnością. Ze względu na poważne konsekwencje powtarzania klasy nie jest to decyzja, która jest podejmowana łatwo; może to postawić osobę odpowiedzialną za podjęcie decyzji w trudnej sytuacji. Natomiast osoby, których bezpośrednio dotyczy powtarzanie klasy, czyli uczeń i jego rodzina, muszą być pewne, że decyzja o powtarzaniu klasy chroni interesy ucznia.

Dlatego też w systemach edukacyjnych, w których dozwolone jest powtarzanie klasy, decyzja taka jest wynikiem formalnego procesu, w którym uczestniczy jedna lub więcej zainteresowanych stron. Oczywiście, jak wynika z raportu EACEA/Eurydice (2011), procedura ta jest różna w poszczególnych krajach. Analizy zawarte w niniejszym rozdziale nie mogą mieć tego samego poziomu szczegółowości, co we wcześniejszym raporcie, dotyczą natomiast kluczowego parametru, a mianowicie: kto jest zaangażowany w podejmowanie decyzji o powtórzeniu klasy.

Podobnie jak w przypadku wszystkich procesów decyzyjnych, tu także konieczny jest kompromis pomiędzy efektywnością a rzetelnością. Efektywność oznacza, jak szybko można podjąć decyzję, a rzetelność oznacza, że decyzja została podjęta z właściwych powodów. Pierwsze podejście preferuje zaangażowanie mniejszej liczby decydentów, a podejście drugie – większej ich liczby. Inaczej mówiąc, procedura powtarzania klasy może być łatwiejsza administracyjnie i szybsza, jeśli zaangażowana jest w nią tylko jedna osoba, ale może być bezpieczniejsza, a zatem bardziej rzetelna, jeśli w proces obejmuje również mechanizmy kontroli i zabezpieczeń.

Rysunek II.7.3: Osoby podejmujące decyzję o powtarzaniu klasy (ISCED 2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Termin „nauczyciele” odnosi się zarówno do wychowawcy klasy, jak i do innych nauczycieli (z wyjątkiem Chorwacji, Włoch, Cypru, Austrii, Rumunii, Słowacji, Finlandii, Albanii, Szwajcarii i Serbii, gdzie odnosi się tylko do wychowawców).

Rysunek II.7.3 podsumowuje, kto jest zaangażowany w proces decyzyjny dotyczący powtarzania klasy na poziomie ISCED 2. Ten poziom został wybrany nie tylko po to, aby ułatwić analizę danych zaprezentowanych na rysunku, lecz przede wszystkim dlatego, że, jak pokazała wcześniejsza analiza, istnieje mniej ograniczeń dotyczących powtarzania klasy na poziomie ISCED 2.

Chociaż szczegółowe informacje na temat tego, jak dokładnie przebiega proces podejmowania decyzji o powtarzaniu klasy, nie są dostępne, to wiemy, że nauczyciele odgrywają kluczową rolę w decydowaniu o tym, kto powtarza klasę. Powód tego jest oczywisty. Bardzo często powtarzanie klasy jest związane z niedostatecznymi wynikami w nauce ucznia, a wychowawcy znajdują się w odpowiedniej pozycji, by ocenić, czy i w jakim zakresie uczeń nie osiąga spodziewanych wyników w nauce. Odzwierciedla to Rysunek II.7.3, który pokazuje, że we wszystkich krajach, oprócz Irlandii i Turcji, wychowawcy i/lub inni nauczyciele uczestniczą w podejmowaniu decyzji. Innymi słowy, praktycznie we wszystkich krajach nauczyciele samodzielnie lub wspólnie z innymi decydują, czy uczeń powinien powtarzać klasę.

W systemach edukacyjnych, w których odpowiedzialność spoczywa wyłącznie na wychowawcy, mogą pojawić się obawy, że nauczyciel ten ma zbyt dużą władzę lub że nie jest odpowiednio przeszkolony, aby radzić sobie z uczniami narażonymi na ryzyko powtarzania klasy (Väliljärvi, Sahlberg 2008). Innym problemem związanym z poleganiem tylko na decyzji wychowawcy jest to, że może on być stronniczy (Bonvin 2008). Na przykład wyniki ucznia mogą być porównywane z wynikami jego rówieśników, a nie ze średnią krajową lub z innym pozaszkolnym poziomem odniesienia (Brophy 2006).

Być może dlatego w większości krajów europejskich wychowawcy nie podejmują na ogół tych decyzji samodzielnie. W szkolnictwie średnim tylko trzy systemy edukacyjne (Chorwacja, Albania i Serbia) polegają wyłącznie na opinii wychowawcy. W zdecydowanej większości systemów edukacyjnych do podjęcia tej ważnej decyzji przyczynia się wiele innych osób.

Najczęstszym stosowanym schematem jest to, że zarówno wychowawca (i zazwyczaj także inni nauczyciele), jak i dyrektor szkoły są zaangażowani w proces podejmowania decyzji. Tak jest w 25 systemach edukacyjnych (patrz: Rysunek II.7.3). W ośmiu systemach edukacyjnych uczestniczy w tym procesie jeszcze więcej zainteresowanych stron. Tak więc w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka), Danii, Estonii, Litwie, Luksemburgu, Słowenii i Szwecji do nauczycieli i dyrektorów szkół w procesie podejmowania decyzji dołączają eksperci, np. psychologowie i inspektorzy szkolni, a nawet rodzice.

Warto zauważyć, że w 11 krajach (Dania, Estonia, Irlandia, Hiszpania, Litwa, Luksemburg, Austria, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Szwajcaria) rodzice lub opiekunowie prawni są zaangażowani w proces decyzyjny. Ilustrują to poniższe przykłady ponownie koncentrujące się głównie na szkolnictwie średnim I stopnia.

W **Danii** ostateczną decyzję o powtarzaniu klasy na poziomie ISCED 1 i ISCED 2 podejmuje dyrektor szkoły, jednak bierze on pod uwagę opinię zarówno rodziców, jak i ucznia. Ponadto dyrektor szkoły może opierać się na raporcie nauczycieli i psychologów szkolnych. Na poziomie ISCED 3 nie organizuje się konsultacji z rodzicami.

Również na **Litwie** ostateczna decyzja jest zatwierdzana przez dyrektora szkoły, ale w praktyce jest ona podejmowana przez nauczycieli. Możliwe jest jednak zaangażowanie dodatkowych osób (psychologów lub innych ekspertów), w tym rodziców.

W **Luksemburgu** to rada klasowa decyduje o powtórzeniu klasy; może zasięgnąć porady psychologów (lub innych ekspertów) oraz szkolnego centrum wsparcia. Na poziomie ISCED 1 rodzice mogą poprosić o przedłużenie cyklu nauki (patrz: przypis 9), a na poziomie ISCED 2 rodzice mogą wnioskować o powtórzenie klasy dla swojego dziecka.

W **Austrii** na wszystkich poziomach edukacji szkolnej rodzice mają prawo prosić, aby ich dzieci powtórzyły klasę. W przeciwnym razie to „konferencja klasowa” podejmuje decyzję. W przypadku gdy konferencja klasowa jest podzielona, głos decydujący ma dyrektor szkoły.

W **Finlandii** powtarzanie klas jest krokiem ostatecznym, poprzedzonym wsparciem dla ucznia, którego to dotyczy. Każda decyzja o powtórzeniu klasy jest wynikiem wspólnej decyzji szkoły i rodziców.

Podsumowując, w zdecydowanej większości krajów europejskich decyzja o powtarzaniu klasy zazwyczaj angażuje kilka zainteresowanych stron, głównie wychowawcę lub innych nauczycieli, ale często również dyrektora szkoły. Jak już sugerowano, większa liczba osób odpowiedzialnych za jej podjęcie oznacza, że decyzja ta jest mniej stronnicza czy arbitralna. W krajach, w których wychowawca jest jedyną osobą decyzyjną, mogą oczywiście istnieć środki mające na celu ochronę uczniów, jak również środki gwarantujące, że nauczyciele będą ponosić odpowiedzialność za podjęte decyzje.

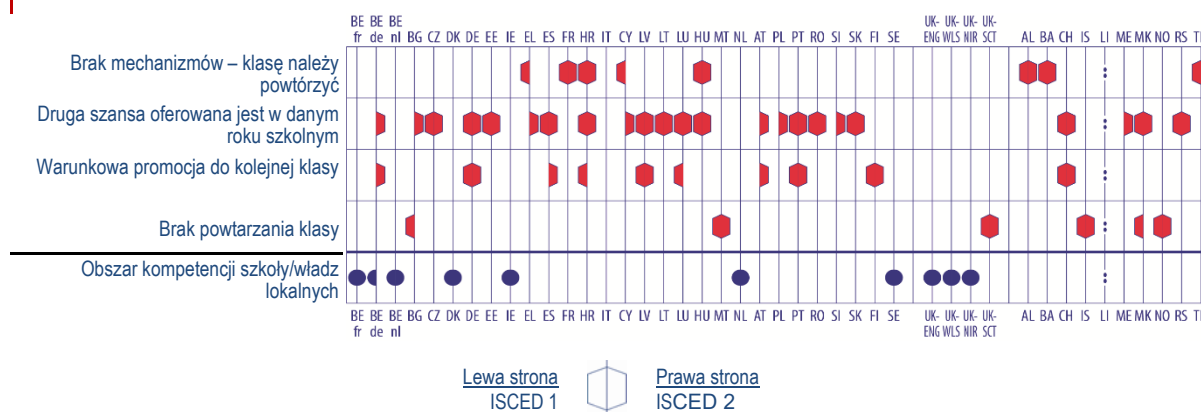
Niemniej jednak decyzje dotyczące powtarzania klasy są bardziej sprawiedliwe i wiarygodne, gdy w ich podejmowanie zaangażowanych jest więcej osób.

II.7.4. Mechanizmy unikania powtarzania klasy

Jak dotąd niniejszy rozdział koncentrował się na praktykach w zakresie powtarzania klasy – gdzie, kiedy i w jaki sposób jest to możliwe. Ostatnia część poświęcona jest temu, czy uczniowie, którzy zostali uznani za osiągających słabe wyniki, mogą uniknąć powtarzania klasy; czyli czy istnieją mechanizmy, które pomagają tym uczniom przejść do następnej klasy.

W nielicznych krajach europejskich takie mechanizmy nie funkcjonują i jeśli uczniowie osiągają słabe wyniki, muszą powtarzać klasę. W szkolnictwie podstawowym dotyczy to dziewięciu systemów edukacyjnych, a na poziomie szkoły średniej I stopnia – siedmiu (patrz: Rysunek II.7.4). W przypadku szkolnictwa średniego II stopnia, które nie jest przedstawione na Rysunku II.7.4, są to te same kraje, co w przypadku szkół średnich I stopnia.

Rysunek II.7.4: Mechanizmy służące uniknięciu powtarzania klasy (ISCED 1 i 2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Na poziomie ISCED 1 powtarzanie klasy jest środkiem wyjątkowym, podejmowanym po przeprowadzeniu dostępnych działań wspierających proces nauki i tylko wtedy, gdy okażą się one niewystarczające. Na poziomie ISCED 2 oraz w pierwszej klasie na poziomie ISCED 3 uczniowie mogą przejść do następnej klasy, jeśli nie zaliczyli maksymalnie dwóch przedmiotów. W wyjątkowych przypadkach uczeń, który nie zaliczył trzech przedmiotów, może otrzymać promocję, o ile wśród tych przedmiotów nie znajdują się język hiszpański (lub odpowiadający mu język urzędowy) albo matematyka. Uczeń może również uzyskać promocję do następnej klasy, jeśli kadra pedagogiczna uważa, że przedmioty, których nie zaliczył, nie przeszkadzają mu w pomyślnej klasyfikacji, a promocja jest korzystna dla jego rozwoju edukacyjnego i że istnieją uzasadnione powody, aby oczekiwać, iż uczeń nadrobi zaległości.

Chorwacja: Uczniowie mogą uniknąć powtarzania klasy w zależności od liczby przedmiotów, w ramach których ich wyniki zostały ocenione jako niezadowolające. Jeśli są to trzy lub więcej przedmiotów, to uczniowie muszą powtarzać klasę. Jeśli jest to jeden lub dwa przedmioty, muszą brać udział w dodatkowych lekcjach. Jeśli nadal będą osiągać słabe wyniki, muszą przystąpić do egzaminów na koniec roku. Niezaliczenie tych egzaminów skutkuje powtarzaniem klasy. Na poziomie ISCED 1 w klasach 1-3 uczeń może przejść do następnej klasy, jeśli będzie miał słabe wyniki z jednego przedmiotu nawet po uprzednim uczestnictwie w dodatkowych lekcjach.

Włochy: na poziomie ISCED 1 i 2 uczniowie mogą wykonywać prace dodatkowe pod nadzorem nauczyciela lub we własnym zakresie.

Węgry: Uczniowie mogą zdawać egzaminy, aby uniknąć powtarzania klasy, ale jeśli nie zaliczyli czterech lub więcej przedmiotów, muszą powtórzyć dany rok nauki.

Polska: W klasach 1-3 szkoły podstawowej nie ma powtarzania klasy. W klasach 4-8 uczniowie mają możliwość uniknięcia powtarzania klasy. Mogą przystąpić do dodatkowego egzaminu, jeśli nie zaliczyli maksymalnie dwóch przedmiotów. Jeśli nie zaliczyli jednego przedmiotu, mogą warunkowo przejść do następnej klasy.

Portugalia: Do rady pedagogicznej szkoły należy decyzja o tym, jaki mechanizm jest najlepszy w poszczególnych przypadkach.

Rumunia: W klasie przygotowawczej i klasie 1 na poziomie ISCED 1 nie stosuje się powtarzania klasy.

Ogólnie rzecz biorąc, uczniowie otrzymują drugą szansę w trakcie lub przed końcem roku szkolnego, w którym doświadczają trudności w nauce. Jak pokazuje Rysunek II.7.4, wszędzie tam, gdzie dozwolone jest powtarzanie klasy (i wszędzie tam, gdzie istnieją przepisy centralne w tym zakresie), uczniom oferuje się jedną lub więcej możliwości uniknięcia powtarzania klasy. Odnosi się to również do poziomu ISCED 3, na którym ponownie istnieje bardzo niewiele wyjątków: mianowicie w Niemczech, gdzie powtarzanie klasy odbywa się na zasadzie dobrowolności, nie ma żadnych mechanizmów

dawania uczniom drugiej szansy; w Estonii decyzja podejmowana jest na poziomie szkoły; na Łotwie powtarzanie klasy jest dozwolone tylko w przypadku przedłużającej się nieobecności ucznia w szkole.

Zazwyczaj uczniowie otrzymują drugą szansę polegającą na przystąpieniu do testu lub egzaminu z niezaliczonych przedmiotów; ma to miejsce przede wszystkim w szkolnictwie średnim. Na poziomie ISCED 1 siedem systemów edukacyjnych pozwala na takie testy lub egzaminy (Czechy, Niemcy, Chorwacja, Łotwa, Węgry, Macedonia Północna i Serbia) ⁽¹³⁹⁾. Na poziomie ISCED 2 liczba systemów pozwalających na takie rozwiązanie jest znacznie wyższa i wynosi 18 (te same systemy edukacyjne, co w przypadku poziomu ISCED 1 plus Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Bułgaria, Grecja, Hiszpania, Cypr, Luksemburg, Austria, Polska, Portugalia, Słowenia i Czarnogóra). Na poziomie ISCED 3 na przystąpienie do testu lub egzaminu pozwala uczniom 17 systemów (te same systemy, co w przypadku poziomu ISCED 2 plus Włochy, ale minus Niemcy i Łotwa). Należy zauważyć, że uczniowie niekoniecznie mogą przystąpić do egzaminów z wszystkich przedmiotów, których nie zaliczyli, zazwyczaj dotyczy to nie więcej niż dwóch lub trzech przedmiotów.

Niektóre kraje oferują uczniom drugą szansę w postaci organizowania im dodatkowych lekcji. W szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia ma to miejsce w Niemczech, Estonii, Hiszpanii, Chorwacji, na Łotwie, Litwie, w Luksemburgu, Portugalii, Szwajcarii i Serbii. Słowenia udostępnia tę opcję tylko w szkole średniej I stopnia. W szkole średniej II stopnia oferta dodatkowego nauczania jest mniej powszechna. Tylko Chorwacja, Włochy, Litwa, Luksemburg i Serbia oferują taką możliwość. W kilku krajach (Estonia, Chorwacja, Łotwa i Litwa) wymaga się od uczniów szkół podstawowych wykonania dodatkowych prac, takich jak ćwiczenia lub odrabianie zadań domowych, aby uniknęli oni powtarzania klasy. Na poziomie szkoły średniej I stopnia opcja ta jest dostępna w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Estonii, Chorwacji, na Łotwie, Litwie i w Luksemburgu, a w szkołach średnich II stopnia w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Chorwacji, na Litwie i w Luksemburgu.

Równie interesujący jest fakt, że niektóre kraje stosują bardziej liberalne podejście. Pozwalają one uczniom osiągnięciem słabe wyniki w nauce na przejście do następnej klasy pod pewnymi warunkami, które muszą być spełnione w następnym roku szkolnym. W szkolnictwie podstawowym odbywa się to w siedmiu systemach edukacyjnych, a na poziomie szkoły średniej I stopnia – w ośmiu, jak pokazuje Rysunek II.7.4. Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Hiszpania, Austria i Szwajcaria dopuszczają tę praktykę również w szkołach średnich II stopnia, podczas gdy Słowenia tylko na tym poziomie nauczania ⁽¹⁴⁰⁾.

W niektórych *Länder* w **Niemczech** uczniowie mogą otrzymać warunkowo promocję na następny rok szkolny, w trakcie którego muszą spełnić określone warunki (łącznie z przystąpieniem do egzaminów).

Uczniowie szkół podstawowych w klasach 1-3 w **Chorwacji** mogą przejść do trzeciej klasy, jeśli osiągną słabsze wyniki z jednego przedmiotu, pod warunkiem że można się spodziewać, że uczeń osiągnie wymagane wyniki w następnym roku szkolnym.

Na **Łotwie** przejście do następnej klasy jest połączone ze wsparciem zarówno w bieżącym, jak i w kolejnym roku szkolnym. Po wykonaniu dodatkowych prac w bieżącym roku szkolnym szkoła zapewnia uczniowi również indywidualny plan wsparcia na następny rok.

W **Austrii** „konferencja klasowa” nauczycieli może podjąć decyzję o zezwoleniu uczniowi, który nie zaliczył przedmiotu obowiązkowego, na przejście do następnej klasy, biorąc pod uwagę jego wyniki z innych przedmiotów i wtedy, gdy zostanie uznany za zdolnego do sprostania wymaganiom w kolejnym roku nauki.

Uczeń może uzyskać promocję do następnej klasy w **Finlandii**, nawet jeśli nie zaliczył przedmiotu, pod warunkiem że zostanie uznany za zdolnego do sprostania wymaganiom w kolejnym roku nauki.

Należy zauważyć, że zasady powtarzania klasy obowiązujące w przypadku szkół publicznych mają zwykle zastosowanie również w odniesieniu do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Jedynymi wyjątkami są Rumunia i Słowenia ⁽¹⁴¹⁾.

⁽¹³⁹⁾ Osiem krajów, w tym Polska, gdzie dopuszcza się pozostawienie ucznia na drugi rok od klasy 4.

⁽¹⁴⁰⁾ W Słowenii decyzja, czy uczeń może przejść do następnej klasy pod pewnymi warunkami, jest podejmowana przez dyrektora szkoły.

⁽¹⁴¹⁾ W Rumunii szkoły prywatne stosują inne zasady. Powtarzanie klasy jest dozwolone tylko wyjątkowo jako narzędzie edukacji naprawczej. W Słowenii rozporządzenie w sprawie powtarzania klas nie ma zastosowania do szkół prywatnych na poziomie ISCED 1 i 2. Jednakże na poziomie ISCED 3 *gimnazja* prywatne stosują się do tych samych przepisów, co szkoły publiczne.

II.8. AUTONOMIA SZKOŁY

Główne wnioski

- Autonomia szkoły w połączeniu z rozliczalnością jest często postrzegana jako sposób na poprawę osiągnięć uczniów. Jednocześnie dowody wskazują, że bardzo wysoki stopień autonomii szkoły może doprowadzić do powstania różnic w jakości kształcenia i stworzyć hierarchię wśród szkół, co może mieć negatywny wpływ na równość szans.
- Ogólnie rzecz, w Europie najczęściej szkoły posiadają autonomię w zakresie podejmowania decyzji dotyczących metod nauczania, wyboru podręczników i wewnętrznych kryteriów oceny, a także zarządzania zasobami ludzkimi.
- W innych obszarach, takich jak treść obowiązkowego programu nauczania i przydział środków, odpowiedzialność często spoczywa na władzach centralnych. Niemniej jednak autonomia szkoły jest złożonym obszarem, który wciąż podlega przemianom.
- W zależności od analizowanego obszaru od jednej trzeciej do połowy wszystkich systemów edukacyjnych przyznaje szkołom pewną formę ograniczonej autonomii, w ramach której dzielą się one podejmowaniem decyzji z władzami centralnymi/lokalnymi.
- Z danych dotyczących wszystkich 13 obszarów związanych z autonomią szkolną wynika, że systemy edukacyjne, w których szkoły mają największy stopień autonomii to (w porządku malejącym) Islandia, Niderlandy, Bułgaria i Zjednoczone Królestwo (Szkocja), a także Estonia i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna).
- Natomiast systemy, w których przyznaje się szkołom najmniejszą autonomię, to Turcja, Cypr, Macedonia Północna, Grecja i Francja, a także Niemcy, Malta i Austria.

Autonomia szkół odnosi się do stopnia swobody, jaki poszczególne szkoły posiadają w zakresie podejmowania decyzji finansowych i operacyjnych; ważny jest również sposób podejmowania takich decyzji. Zarządzanie zasobami ludzkimi i finansowymi, a także różne aspekty dotyczące nauczania i uczenia się, takie jak program nauczania, ocenianie i metody kształcenia – to obszary, w których szkoły zazwyczaj posiadają pewien stopień autonomii, choć jest on różny w poszczególnych systemach edukacji (Eurydice 2007). Szkoły mogą ponosić pełną odpowiedzialność za decyzje finansowe i operacyjne w granicach prawa i ogólnych ram regulacyjnych dotyczących edukacji. Alternatywnie szkoły mogą mieć bardziej ograniczoną autonomię, gdy dokonują wyboru z zestawu opcji określonych wcześniej przez władze centralne i/lub lokalne, bądź podejmują decyzje, które podlegają zatwierdzeniu przez odpowiednie władze oświatowe. Szkoły mogą też nie mieć żadnej autonomii i wówczas muszą po prostu wykonywać decyzje podjęte przez władze centralne, chociaż w niektórych przypadkach mogą uczestniczyć w konsultacjach w danej sprawie (Eurydice 2007).

Dyskusje na temat związku między autonomią szkoły a wynikami uczniów są liczne i zróżnicowane. Chociaż istnieje silny międzynarodowy trend wskazujący na to, że większa autonomia szkół w połączeniu z większą rozliczalnością (patrz: Rozdział II.9) może poprawić wyniki edukacyjne, pojawiają się również głosy krytyczne twierdzące, że nie istnieją wystarczające dowody potwierdzające taki pozytywny wpływ.

Wyniki międzynarodowego badania PISA pokazują, że, ogólnie rzecz biorąc, autonomia i rozliczalność szkół mają pozytywny wpływ na ogólne wyniki uczniów (OECD 2016b; Schleicher 2014). Badania sugerują jednak również, że wpływ ten zależy od złożonego wzajemnego oddziaływania na siebie różnych regulacji w zakresie autonomii i rozliczalności (Hanushek, Wößmann 2020; Hanushek i in. 2013). Na przykład analiza wyników państw członkowskich UE uczestniczących w badaniu PISA 2015 wykazała, że systemy szkolne o większym stopniu autonomii w zakresie programów nauczania prawdopodobnie będą zarówno bardziej skuteczne (większy odsetek najlepszych uczniów), jak i bardziej sprawiedliwe (mniejszy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki). Nie stwierdzono korelacji

między autonomią w zarządzaniu zasobami ludzkimi a niektórymi narzędziami w zakresie rozliczalności (obowiązkowe testy, informowanie opinii publicznej o osiągnięciach uczniów, monitorowanie wyników na osi czasu) (European Commission 2018).

Zależność pomiędzy autonomią, rozliczalnością i równością szans (lub wpływem środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia) jest złożona. Wydaje się, że monitorowanie jakości nauczycieli i standaryzacja alokacji zasobów, jak również przeprowadzanie egzaminów centralnych mogą zwiększać równość szans, aczkolwiek należy także rozważyć połączenie innych czynników (Horn 2009; OECD 2016a i 2016b). Badania empiryczne dotyczące korelacji między cechami instytucjonalnymi związanymi z autonomią i rozliczalnością z jednej strony a równością wyników uczniów w badaniu PISA z drugiej strony sugerują, że zewnętrzne egzaminy końcowe mają silny pozytywny wpływ na wszystkich uczniów, który jest nieco mniejszy w przypadku uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Schütz, West, Wößmann 2007). Pozytywny wpływ regularnego stosowania oceny nauczycieli do oceniania wyników uczniów jest znacznie większy w przypadku uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Autonomia szkoły w ustalaniu treści nauczania wiąże się z większą równością w wynikach uczniów, podczas gdy z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku systemów, w których szkoły mają pełną autonomię w zakresie zatrudniania nauczycieli (Schütz, West, Wößmann 2007).

Niemniej jednak istnieją dowody potwierdzające, że w krajach o mniejszym rozwarstwieniu między poszczególnymi regionami zdecentralizowane systemy edukacji osiągają lepsze wyniki w zmniejszaniu różnic w osiągnięciach niż systemy scentralizowane (Oppedisano, Turatib 2015; Causa, Chapuis 2009). Jednocześnie większa autonomia szkół wpływa na zwiększenie wpływu rodziców (Ammermüller 2005). Ponadto bardzo wysoki stopień decentralizacji (lub autonomii) może prowadzić do znacznego zróżnicowania szkół i powstania różnic w zakresie jakości kształcenia oraz ewentualnie do hierarchizacji szkół, co może mieć szkodliwy wpływ na równość szans (Altrichter, Heinrich, Soukup-Altrichter 2014).

Chociaż w ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się stopniową decentralizację i zwiększanie autonomii szkół, kraje różnią się pod względem przyczyn i tempa wdrażania tych reform (Eurydice 2007; 2008). Opinie na temat optymalnych rozwiązań w tej kwestii i konkretne rozwiązania dotyczące autonomii szkół nadal ewoluują, ponieważ eksperci w dziedzinie edukacji i osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki oceniają swoje dotychczasowe doświadczenia i analizują wpływ reform na wyniki uczniów (Skolverket 2009; Blanchenay, Burns, Köster 2014; Keddie 2015; Salokangas, Ainscow 2017; West, Wolfe 2018; Keddie, Mills 2019). Międzynarodowe analizy i dane dotyczące trendów w poszczególnych krajach pokazują, że w ostatnich dwóch dekadach nierówności w zakresie osiągnięć uczniów wzrosły lub utrzymywały się na stosunkowo wysokim poziomie w krajach europejskich, w których funkcjonuje wysoki poziom autonomii szkół (Volante i in. 2019). Może to wynikać z tego, że wysoki poziom autonomii szkół prowadzi do braku spójności w systemie edukacji i do konkurencji między szkołami. Z drugiej strony, nierówności zmniejszyły się w systemach, w których dążenie do większej autonomii szkół jest połączone ze stosowaniem środków zwiększających rozliczalność szkół, takich jak jasne standardy krajowe i monitorowanie za pomocą ustandaryzowanych testów krajowych oraz zewnętrznej oceny szkół (Volante i in. 2019).

Prowadzone na szeroką skalę mapowanie polityki w tym obszarze dostarcza dowodów potwierdzających różny stopień autonomii szkół w poszczególnych krajach. Badanie OECD dotyczące podziału odpowiedzialności między władzami krajowymi, regionalnymi i lokalnymi, zawierające dane dotyczące 29 europejskich systemów edukacyjnych, wykazało, że decyzje w zakresie ponad 20 aspektów funkcjonowania publicznych szkół I stopnia podejmowane są najczęściej albo na poziomie szkoły, albo na poziomie centralnym (OECD 2018b).

W niniejszym rozdziale, w celu zbadania stopnia autonomii szkół oraz przeanalizowania jego związku z równością w zakresie wyników uczniów zaprezentowaną w części III, przeanalizowano trzy szerokie obszary dotyczące zarządzania szkołą ⁽¹⁴²⁾:

- zasoby ludzkie (nauczyciele);
- zasoby finansowe przekazywane z funduszy publicznych;
- treści i procesy kształcenia.

Wszystkie rysunki w tym rozdziale koncentrują się na sytuacji w szkołach publicznych i prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Wszelkie różnice w poziomie autonomii szkół pomiędzy tymi dwoma typami placówek omówione zostały w podrozdziale II.8.4.

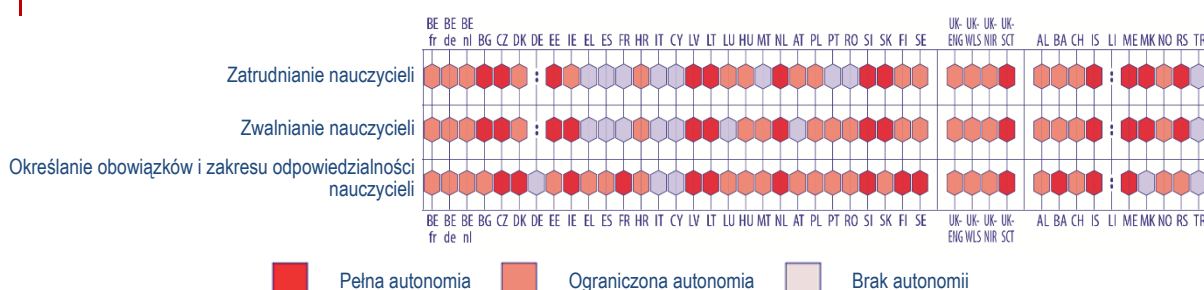
II.8.1. Autonomia szkoły w zarządzaniu zasobami ludzkimi

Zapewnianie wysokiej jakości kadry nauczycielskiej jest powszechnie uznawane za niezbędne dla poprawy wyników uczniów. W odniesieniu do zarządzania zasobami ludzkimi trzy badane obszary odnoszą się zatem do nauczycieli i dotyczą ich zatrudniania, zwalniania oraz obowiązków i odpowiedzialności.

Rysunek II.8.1 pokazuje, że dla każdego z tych trzech obszarów pełna autonomia szkół obowiązuje w mniej niż jednej trzeciej wszystkich systemów (Czechy, Łotwa, Litwa, Królestwo Niderlandów, Słowenia, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Islandia i Czarnogóra). Najbardziej powszechną praktyką jest ograniczona autonomia, w której obowiązki są dzielone z władzami centralnymi lub lokalnymi (lub nawet jednocześnie z niektórymi władzami centralnymi i z władzami lokalnymi w Grecji, Luksemburgu i na Węgrzech). W niewielkiej części systemów decyzje we wszystkich trzech obszarach podejmowane są wyłącznie na najwyższym szczeblu (Włochy, Cypr i Turcja).

Porównanie danych dla każdego systemu w analizowanych trzech obszarach pokazuje, że władze centralne i lokalne są bardziej skłonne do angażowania się w zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli. Natomiast określanie obowiązków i odpowiedzialności nauczycieli jest obszarem, w którym istnieje większe prawdopodobieństwo większej autonomii szkoły. Odwrotnie jest jednak w Bułgarii, Estonii, na Słowacji i w Serbii: w tych systemach zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli podlega pełnej autonomii szkoły, natomiast określanie ich obowiązków i zakresu odpowiedzialności jest zadaniem dzielonym między władze centralne i kierownictwa poszczególnych placówek. Ponadto w Macedonii Północnej szkoły mają pełną autonomię w zakresie zatrudniania i zwalniania nauczycieli, lecz władze centralne ponoszą wyłączną odpowiedzialność za określenie ich obowiązków i zakresu odpowiedzialności.

Rysunek II.8.1: Stopień autonomii szkół w zarządzaniu zasobami ludzkimi (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia sytuację dominującą w każdym systemie edukacji. Różnice w stopniu autonomii szkół w zależności od poziomu ISCED wyjaśniono w części II.8.4.

⁽¹⁴²⁾ Wcześniejsza, rozszerzona wersja tego badania opublikowana została w: European Commission/EACEA/Eurydice 2012. Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012, Wskaźnik B13.

Pełna autonomia oznacza, że szkoła samodzielnie podejmuje decyzje w granicach określonych przez krajowe/lokalne ustawodawstwo lub przepisy. Władze oświatowe mogą udzielać wskazówek, ale nie ograniczają one autonomii szkoły. **Ograniczona autonomia** oznacza, że odpowiedzialność jest dzielona z centralnymi i/lub lokalnymi władzami oświatowymi. Przykłady takich praktyk obejmują następujące sytuacje:

- szkoły podejmują decyzje wspólnie z centralnymi i/lub lokalnymi władzami oświatowymi lub składają wnioski do zatwierdzenia;
- szkoły podejmują decyzje na podstawie zestawu możliwości określonych przez centralne i/lub lokalne władze oświatowe;
- szkoły posiadają pewną autonomię w danym obszarze, ale muszą odwoływać się do centralnych i/lub lokalnych władz oświatowych.

Brak autonomii oznacza, że decyzje podejmują wyłącznie centralne lub lokalne władze oświatowe, chociaż na określonym etapie procesu mogą być one konsultowane ze szkołą.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Stopień autonomii szkoły zależy od danego kraju związkowego i liczby ustanowionych przez niego poziomów nadzoru.

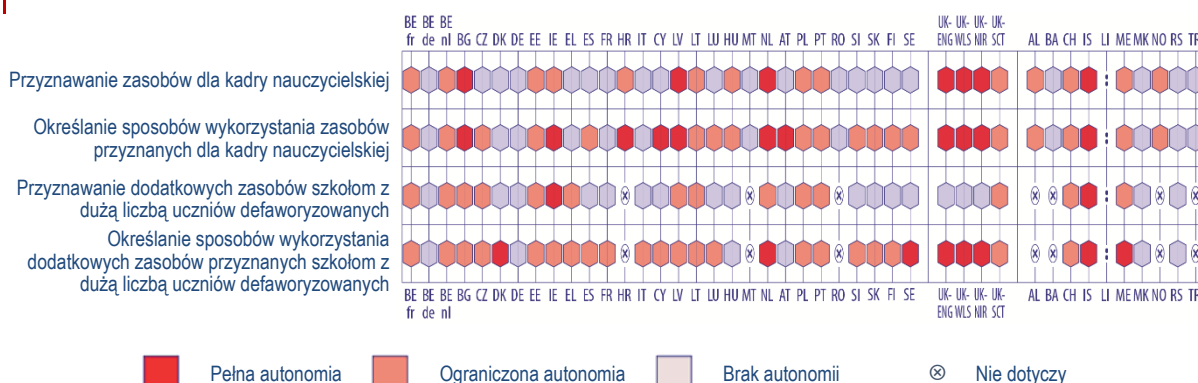
II.8.2. Autonomia szkół w zakresie wykorzystania funduszy publicznych

Efektywne wykorzystanie funduszy publicznych ma kluczowe znaczenie, jeśli szkoły mają zapewnić skuteczną edukację wszystkim swoim uczniom. Stopień autonomii szkół w zarządzaniu środkami pochodzącymi z publicznych źródeł jest różny w różnych systemach edukacyjnych. W niniejszym rozdziale przeanalizowano dwa konkretne obszary, które mogą mieć wpływ na poprawę równości szans: finansowanie ze środków publicznych kadry nauczycielskiej i uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Niniejszy rozdział analizuje, czy szkoły mają autonomię w ustalaniu:

- wysokości zasobów alokowanych na dane obszary;
- jakie działania są podejmowane w celu wspierania wykorzystania przyznanych funduszy.

Rysunek II.8.2 pokazuje, że mniejszość systemów przyznaje szkołom pełną autonomię w ustalaniu wysokości zasobów przeznaczonych dla kadry nauczycielskiej (Bułgaria, Łotwa, Królestwo Niderlandów, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna oraz Islandia) lub dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Irlandia i Islandia). W połowie systemów szkoły nie posiadają autonomii w zakresie ustalania wysokości zasobów przeznaczonych dla kadry nauczycielskiej, ponieważ jest to zazwyczaj obowiązek władz centralnych, a rzadziej – władz lokalnych (Dania, Finlandia i Szwecja). Jednak więcej systemów przyznało szkołom pełną lub ograniczoną autonomię w zakresie ustalania sposobu wykorzystania zasobów przeznaczonych dla kadry nauczycielskiej i/lub szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

Rysunek II.8.2: Stopień autonomii szkół w zakresie wykorzystania funduszy publicznych (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia sytuację dominującą w każdym systemie edukacji. Różnice w stopniu autonomii szkół w zależności od poziomu ISCED zostały wyjaśnione w rozdziale II.8.4. Definicje **pełnej**, **ograniczonej autonomii** i **braku autonomii** – patrz: Rysunek II.8.1. Określenie „nie dotyczy” oznacza, że dany element nie istnieje w danym systemie edukacji, a zatem żadne decyzje nie są podejmowane ani przez szkoły, ani przez władze oświatowe.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Chorwacja, Malta, Rumunia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Norwegia i Turcja: Kategorie „Przyznawanie dodatkowych zasobów dla szkół z dużą liczbą uczniów defaworyzowanych” oraz „Określanie sposobów wykorzystania dodatkowych zasobów przyznawanych szkołom z dużą liczbą uczniów defaworyzowanych” nie mają zastosowania, ponieważ w tych systemach nie przydziela się takich zasobów. Więcej informacji na ten temat znajduje się w Rozdziale II.10.

Hiszpania: Sytuacja różni się w zależności od danej wspólnoty autonomicznej. Na przykład, jeśli chodzi o kategorię „Określanie sposobów wykorzystania zasobów przyznanych dla kadry nauczycielskiej”, Andaluzja i Kastylia-León posiadają pełną autonomię szkół, podczas gdy Estremadura i Nawarra deklaruje, że szkoły nie posiadają autonomii ze względu na odpowiedzialność władz centralnych. W kategorii „Przyznawanie dodatkowych zasobów dla szkół z dużą liczbą uczniów defaworyzowanych” Andaluzja, Aragonia, Kastylia i Wspólnota Autonomiczna Walencji posiadają ograniczoną autonomię ze względu na wspólną odpowiedzialność szkół z władzami centralnymi. W kategorii „Określanie sposobów wykorzystania dodatkowych zasobów przyznawanych szkołom z dużą liczbą uczniów defaworyzowanych” Andaluzja posiada pełną autonomię szkół.

Szwajcaria: Przepisy kantonalne mogą się różnić.

Kilka systemów, które nie pozwalają na żadną autonomię szkół w zakresie przydzielania środków finansowych dla kadry nauczycielskiej, dopuszcza ograniczoną autonomię szkół (Czechy, Hiszpania, Luksemburg, Słowenia, Słowacja, Finlandia i Szwecja) lub nawet pełną autonomię szkół (Cypr i Austria) przy podejmowaniu decyzji o sposobie wydatkowania przydzielonych zasobów. Podobna tendencja jest jeszcze bardziej widoczna w odniesieniu do dwóch kolejnych kategorii. Niektóre systemy, które nie pozwalają na żadną autonomię szkół przy określaniu dodatkowych funduszy dla placówek znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, przewidują ograniczoną autonomię (Hiszpania, Francja, Włochy, Cypr, Luksemburg, Słowenia, Słowacja i Finlandia) lub nawet pełną autonomię szkół (Dania, Szwecja i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) w zakresie podejmowania decyzji o sposobie wykorzystania przydzielonych dodatkowych funduszy (patrz też: Rozdział II.10).

Cztery systemy edukacyjne (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Niemcy, Macedonia Północna i Serbia) nie dopuszczają żadnego stopnia autonomii szkolnej w żadnym z obszarów związanych z wykorzystaniem środków publicznych. Islandia jest jedynym systemem, w którym szkoły posiadają pełną autonomię we wszystkich czterech obszarach.

II.8.3. Autonomia szkół w zakresie określania treści i procesów kształcenia

Jak stwierdzono powyżej, systemy szkolne o większym stopniu autonomii w zakresie programów nauczania prawdopodobnie będą notowały rezultaty zarówno bardziej efektywne (większy odsetek uczniów osiągających najlepsze wyniki), jak i bardziej sprawiedliwe (mniejszy odsetek uczniów osiągających słabe wyniki). W związku z tym w niniejszym podrozdziale przeanalizowano zakres swobody szkół w wielu obszarach związanych z treściami i procesami kształcenia, obejmującymi: treść programów nauczania (przedmioty obowiązkowe i fakultatywne), metody kształcenia, podręczniki, czas przeznaczony na nauczanie oraz ocenianie wewnętrzne.

Rysunek II.8.3 pokazuje, że we wszystkich sześciu obszarach pełna autonomia szkoły jest najbardziej powszechna w odniesieniu do doboru metod nauczania. W tym obszarze szkoły posiadają pełną autonomię w około dwóch trzecich wszystkich systemów edukacji (30 systemów). Pełna autonomia szkół jest nieco mniej rozpowszechniona w zakresie wyboru podręczników (20 systemów) i wprowadzania wewnętrznych kryteriów oceny (19 systemów), jeszcze mniejszy zakres autonomii szkoły posiadają w zakresie elastyczności dotyczącej określania czasu przeznaczanego na nauczanie poszczególnych przedmiotów (11 systemów) oraz programów nauczania przedmiotów fakultatywnych (9 systemów). Dziedzina, w której pełna autonomia szkół jest najmniej powszechna, to treści obowiązkowej podstawy programowej (2 systemy).

Patrząc na dwa pierwsze obszary zaprezentowane na Rysunku II.8.3, widać wyraźnie, że regulacje są znacznie bardziej rygorystyczne w odniesieniu do treści obowiązkowej podstawy programowej niż w odniesieniu do treści przedmiotów fakultatywnych. Na przykład kilka systemów przechodzi od braku autonomii szkół w zakresie obowiązkowego programu nauczania do ograniczonej (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Chorwacja, Luksemburg, Szwajcaria i Czarnogóra) lub pełnej autonomii (Polska, Rumunia i Słowacja) w zakresie decydowania o treści programów nauczania przedmiotów fakultatywnych. Jednocześnie, wbrew ogólnej tendencji, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) i Islandia

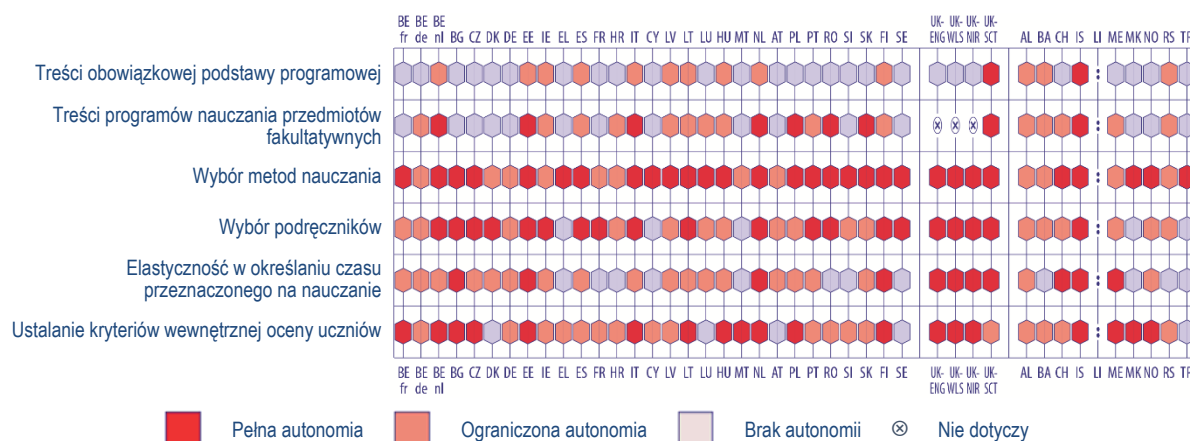
dają szkołom pełną autonomię w przypadku obu tych kategorii (informacje na temat zróżnicowania programów nauczania znajdują się w Rozdziale II.3).

We wszystkich sześciu obszarach około jedna trzecia wszystkich systemów daje szkołom ograniczoną autonomię, w ramach której zazwyczaj dzielą się one obowiązkami z władzami centralnymi. W przypadku ograniczonej autonomii szkół władze lokalne są zaangażowane rzadziej i tylko w niektórych obszarach (np. w Belgii – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Węgry, Grecja, Finlandia, Francja, Zjednoczone Królestwo – Szkocja i Norwegia). W Finlandii może to często oznaczać, że w praktyce gminy przekazują szkołom wszystkie uprawnienia decyzyjne.

Obszary związane z treściami i procesami nauczania są ze sobą ściśle powiązane i przyczyniają się do tworzenia równowagi między przepisami centralnymi a autonomią szkół.

Na przykład w **Estonii** każda szkoła opracowuje swój własny program nauczania, który jest oparty na krajowym programie kształcenia, ale także uwzględnia specyficzne cechy szkoły i regionu. Szkoły mają swobodę wyboru podręczników i metod nauczania. Mogą dostosować czas nauczania, treść, proces i środowisko nauki, o ile osiągnięte zostaną wymagane wyniki. Efekty uczenia się i czas przeznaczony na nauczanie poszczególnych przedmiotów są określone w krajowych programach nauczania w podziale na etapy edukacji szkolnej (szkoła podstawowa etap I-III, tj. klasy 1–3, 4–6, 7–9 oraz szkoła średnia I stopnia). W ten sposób określone zostają ramy, które pozwalają zachować autonomię szkoły.

Rysunek II.8.3: Stopień autonomii szkół w zakresie treści i procesów kształcenia (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia sytuację dominującą w każdym systemie edukacji. Różnice w stopniu autonomii szkoły w zależności od poziomu ISCED zostały wyjaśnione w Rozdziale II.8.4. Definicje **pełnej**, **ograniczonej autonomii** i **braku autonomii** – patrz: Rysunek II.8.1. Określenie „**nie dotyczy**” oznacza, że dany element nie istnieje w danym systemie edukacji, a zatem żadne decyzje nie są podejmowane przez szkoły ani władze oświatowe.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): W odniesieniu do „treści obowiązkowej podstawy programowej” i „treści programów nauczania przedmiotów fakultatywnych” niniejszy rysunek odnosi się do poziomów ISCED 1 i 2, w ramach których nie ma przedmiotów fakultatywnych. Na poziomie ISCED 3, który dla celów niniejszego opracowania stanowi Key Stage 5 (wiek 16–18/19 lat), nie ma żadnego krajowego programu nauczania. Na tym etapie program nauczania jest ustalany na podstawie dokonywanego przez uczniów wyboru programu kształcenia i kwalifikacji.

Szwajcaria: Przepisy kantonalne mogą się różnić.

Ogólnie rzecz biorąc, w ponad połowie obszarów związanych z treściami i procesami nauczania szkoły w Islandii, Estonii, Królestwie Niderlandów, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji), Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej), Bułgarii, Włoszech, Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) posiadają pełną autonomię (kraje przedstawiono w porządku malejącym). Natomiast w ponad połowie tych obszarów szkoły w Turcji, Grecji, na Cyprze, Malcie, w Szwecji i w Północnej Macedonii nie mają żadnej autonomii.

II.8.4. Różnice w zakresie autonomii szkół pomiędzy poziomami ISCED oraz typami placówek

Większość krajów informuje, że nie ma różnic w poziomie autonomii szkół pomiędzy poziomami ISCED. Jednak w kilku krajach sytuacja różni się w niektórych obszarach, głównie na poziomie ISCED 3: albo poprzez dopuszczenie większej autonomii szkół, albo odwrotnie, poprzez przeniesienie odpowiedzialności ze szkół na władze centralne. Na przykład na poziomie ISCED 3 w Danii szkoły uzyskują pełną autonomię w zakresie zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz korzystania ze środków publicznych, natomiast na poziomach ISCED 1 i 2 obowiązki te są dzielone między szkoły i władze lokalne bądź to władze lokalne ponoszą pełną odpowiedzialność. Również w nieobowiązkowej części kształcenia na poziomie ISCED 3 na Malcie szkoły zyskują pełną autonomię w zakresie przydzielania środków finansowych kadrze nauczycielskiej i określania ich wykorzystania, podczas gdy w szkolnictwie obowiązkowym jest to obowiązek władz centralnych. We Francji władze centralne są odpowiedzialne za określanie obowiązków i odpowiedzialności nauczycieli na poziomie ISCED 1, lecz na poziomach ISCED 2 i 3 leży to w zakresie zadań szkoły. W Szwecji o przydziale czasu nauczania poszczególnych przedmiotów na poziomie ISCED 1 i 2 decydują władze centralne, na poziomie ISCED 3 szkoły mają pełną autonomię w tym zakresie. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) nie ma krajowego programu nauczania po pierwszym etapie nauki na poziomie ISCED 3 (wiek 16 lat), a szkoły stają się w pełni autonomiczne w tej dziedzinie.

Odwrotna tendencja, gdy zakres odpowiedzialności władzy centralnej wzrasta z każdym poziomem edukacji, jest rzadka. Na przykład w Islandii odpowiedzialność za podejmowanie decyzji o wykorzystaniu środków publicznych przesuwają się z władz lokalnych na centralne na poziomie ISCED 3. Podobnie sytuacja wygląda we Włoszech: na poziomach ISCED 1 i 2 czas nauczania poszczególnych przedmiotów podlega decyzji szkół posiadających ograniczoną autonomię w tym zakresie, lecz na poziomie ISCED 3 określenie czasu nauczania jest zadaniem władz centralnych.

Różnice w poziomie autonomii szkół pomiędzy placówkami publicznymi a prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych mogą być znaczące. W większości systemów (np. w Belgii – Wspólnota Francuskojęzyczna, Czechy, Dania, Francja, Hiszpania, Chorwacja, Polska i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych są zazwyczaj znacznie bardziej autonomiczne w zakresie polityki zatrudnienia i płac oraz mechanizmów finansowania szkoły. Jednak niektóre regulacje centralne (np. formalne wymagania dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela), jak i ogólne przepisy dotyczące zatrudnienia obowiązują również w sektorze prywatnym.

Na przykład w **Czechach** rozporządzenie rządowe w sprawie wynagrodzeń pracowników w służbie publicznej i administracji, które reguluje wynagrodzenia nauczycieli w szkołach publicznych, nie jest wiążące dla szkół prywatnych i wyznaniowych. Wynagrodzenia nauczycieli w tych szkołach są ustalane przez dyrektorów placówek. Kodeks pracy reguluje jednak wysokość wynagrodzeń, a gwarantowany jest minimalny poziom wynagrodzenia określony przez rząd.

W **Hiszpanii** niektóre wspólnoty autonomiczne informują, że szkoły prywatne finansowane ze środków publicznych mają większy stopień autonomii (Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra) w zakresie zarządzania funduszami publicznymi lub podejmowania decyzji dotyczących treści i procesów kształcenia (Comunidad Foral de Navarra).

W **Polsce** regulamin wynagradzania w szkołach prywatnych nie musi być zgodny z centralnymi regulacjami określonymi w Karcie Nauczyciela.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna)** zarząd każdego *college'u* (zajmującego się kształceniem uczniów w wieku powyżej 16 lat w ramach obowiązkowej edukacji na poziomie ISCED 3) jest odpowiedzialny za określenie liczby pracowników danej placówki oraz za podejmowanie decyzji w sprawie wynagrodzeń i dodatków. *College* oferujące dalszą edukację są instytucjami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych.

Natomiast na Łotwie, w Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) i Albanii nie widać różnic między poziomami autonomii w szkołach publicznych i prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. W innej grupie państw, takich jak Litwa, Bośnia i Hercegowina oraz Macedonia Północna,

rozróżnienie między szkołami publicznymi i prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych nie ma zastosowania, ponieważ ten ostatni rodzaj szkół nie istnieje.

Mniej jest różnic w dotyczących autonomii typów szkół w odniesieniu do treści i procesów nauczania, choć w niektórych szkołach prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych zakres przedmiotów fakultatywnych może być większy. Ponadto niektóre systemy edukacyjne (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Czechy, Węgry, Litwa, Portugalia) informują, że szkoły zawodowe mają większą autonomię w zakresie treści programowych i/lub niektórych elementów egzaminów certyfikacyjnych przeprowadzanych na koniec nauki na poziomie ISCED 3 (patrz też: Rozdział II.3).

W innych przypadkach autonomia w zakresie treści programowych pozostaje ograniczona, ponieważ szkoły zazwyczaj realizują „te same treści przygotowujące do tych samych egzaminów”. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) akademie nie muszą stosować się do krajowego programu nauczania, o ile zapewniają szeroki i zrównoważony program nauczania oraz uczą angielskiego, matematyki, nauk ścisłych i religii. Nauka w tym typie szkoły obejmuje jednak te same treści przygotowujące do tych samych egzaminów certyfikacyjnych. Na Key Stage 5 na poziomie ISCED 3 (wiek 16+) nie obowiązuje żaden krajowy program nauczania, ale kolegia kształcące na etapie szóstym i kolegia oferujące dalszą edukację realizują te same treści przygotowujące do tych samych egzaminów certyfikujących.

II.9. ROZLICZALNOŚĆ SZKÓŁ

Główne wnioski

- Rozliczalność w edukacji jest złożonym obszarem i często trudno jest wyciągnąć jednoznaczne wnioski na temat wpływu, jaki ma ona na wyniki uczniów lub na skuteczność instytucji edukacyjnych. Niemniej jednak badania sugerują, że wyniki uczniów mogą ulec poprawie dzięki stosowaniu zasady autonomii szkół w połączeniu z ich rozliczalnością. Jednocześnie władze oświatowe muszą zadbać o wysokiej jakości i sprawiedliwe zasady rozliczalności, by uniknąć wszelkich niepożądanych skutków, takich jak uprzedzenia wobec uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.
- Europejskie systemy edukacji różnią się pod względem zakresu, w jakim stosują dwa główne środki rozliczalności szkół: dane dotyczące wyników uczniów (wyniki egzaminów krajowych w przypadku poświadczonych kwalifikacji lub innych standaryzowanych testów krajowych) oraz dane dotyczące wyników szkół (wyniki zewnętrznych ocen szkół). Stosowane praktyki różnią się również pod względem podejścia do przedstawiania tych wyników opinii publicznej.
- W całej Europie zidentyfikowano trzy różne rodzaje rozliczalności szkół. Pierwszy typ (16 systemów⁽¹⁴³⁾) jest stosunkowo rozbudowany i obejmuje przeprowadzanie od dwóch do sześciu egzaminów krajowych i/lub innych krajowych testów pomiędzy poziomami ISCED 1 i 3. Wyniki poszczególnych szkół (przynajmniej niektórych) z tych egzaminów i/lub testów są publikowane i wykorzystywane w procesie zewnętrznej oceny szkoły. Raporty pochodzące z procesu ewaluacji szkół są również publikowane.
- Drugi typ rozliczalności szkół (18 systemów edukacyjnych⁽¹⁴⁴⁾) to łagodniejsza wersja pierwszego. Oprócz przeprowadzania egzaminów krajowych i/lub innych krajowych testów wdraża się również jedną bądź dwie z pozostałych, wymienionych powyżej, polityk w zakresie rozliczalności. Większość systemów w tej grupie nie publikuje jednak wyników testów z poszczególnych szkół (wyjątkami są Polska, Słowacja i Norwegia, a także Włochy i Słowenia, gdzie wyniki te są publikowane na podstawie decyzji szkoły).
- Ostatni typ rozliczalności szkół (8 systemów edukacji⁽¹⁴⁵⁾) jest mniej rozwinięty. W ramach niego przeprowadza się mniej krajowych egzaminów i/lub innych testów, a w dwóch przypadkach w ogóle się ich nie organizuje (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna i Szwajcaria). W tych systemach edukacyjnych rzadko funkcjonuje centralna polityka dotycząca publikacji wyników krajowych egzaminów lub testów. Cztery z nich – Grecja, Chorwacja, Finlandia oraz Bośnia i Hercegowina – nie przeprowadzają żadnych zewnętrznych ocen szkół. W systemach edukacyjnych z tej grupy, w których przeprowadza się zewnętrzną ewaluację, wyniki egzaminów/testów nie są brane pod uwagę, a sprawozdania z ewaluacji nie są podawane do publicznej wiadomości.

Rozliczalność szkół w szerokim znaczeniu odnosi się do praktyki pociągania szkół do odpowiedzialności za osiągnięte przez nie wyniki. Rozliczalność obejmuje różne środki i procedury służące do monitorowania i oceny wyników uczniów oraz działań szkoły. Centralne władze oświatowe i inne zainteresowane strony wykorzystują zebrane informacje do rozliczania szkół z jakości nauczania.

W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się rosnącą tendencję do wprowadzania polityki rozliczalności w edukacji. Jest to część szerszego procesu, w którym rozwój autonomii i rozliczalności szkół, wraz ze

⁽¹⁴³⁾ Bułgaria, Dania, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Węgry, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Rumunia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo i Islandia.

⁽¹⁴⁴⁾ Belgia (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzkie), Czechy, Niemcy, Irlandia, Włochy, Hiszpania, Luksemburg, Malta, Austria, Polska, Słowenia, Słowacja, Albania, Czarnogóra, Macedonia Północna, Norwegia i Serbia.

⁽¹⁴⁵⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Grecja, Chorwacja, Cypr, Finlandia, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria i Turcja.

wzrostem liczby zainteresowanych stron z sektora edukacji i wzrostem ilości informacji edukacyjnych, doprowadziły do powstania złożonych systemów edukacyjnych z wieloma podmiotami i zależnościami między nimi (Burns, Köster 2016). W związku z tą istotną zmianą rozliczalność w dziedzinie edukacji stopniowo ewoluowała od prostego wymogu zgodności z przepisami ustawowymi i wykonawczymi oraz koncentrowania się na autonomii szkoły do kładzenia większego nacisku na wyniki osiągnięte przez szkoły i zaangażowanie zainteresowanych stron spoza administracji centralnej (Burns, Köster 2016).

Pomimo różnic pomiędzy krajami w Europie we wszystkich systemach dwa ważne elementy rozliczalności szkół to: pomiar i sprawozdawczość w zakresie wyników osiągniętych przez szkoły. Często odbywa się to za pomocą standaryzowanych narzędzi takich jak krajowe egzaminy poświadczające kwalifikacje i inne krajowe testy, a także ewaluacja szkoły (Allmendinger 1989; Horn 2009). Testy krajowe i ewaluacje szkół można opisać jako wertykalne formy rozliczalności, które koncentrują się na wynikach szkół, w przeciwieństwie do innych form rozliczalności, które koncentrują się na standardach zawodowych nauczycieli i zazwyczaj mają bardziej horyzontalny charakter (Hooge, Burns, Wilkoszewski 2012). Jeśli chodzi o możliwe skutki rozliczalności, niektóre systemy przypisują jej zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje, w zależności od tego, czy spełnione są wcześniej określone kryteria, podczas gdy inne państwa powstrzymują się od stosowania sankcji i koncentrują się głównie na działaniach wspierających oraz doskonalących (Loeb, Figlio 2011; Easley, Tulowitzki 2016).

Trudno jest jednak wyciągnąć jednoznaczne wnioski na temat wpływu rozliczalności na wyniki uczniów w ogóle (Faubert 2009; Loeb, Figlio 2011; Brill i in. 2018) lub na wyniki uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych (Skrla, Scheurich 2004). Zadanie to jest skomplikowane ze względu na różnorodność podejść do rozliczalności w zakresie ich celów, form i metod realizacji, jak również ze względu na wzajemne powiązania między rozliczalnością a innymi obszarami polityki edukacyjnej (Fahey, Köster 2019). Niemniej jednak badania prowadzone głównie w USA wskazują na pewne pozytywne skutki funkcjonowania rozliczalności opartej na testach w odniesieniu do przeciętnych wyników uczniów w nauce (Loeb, Figlio 2011). Wpływ działań podejmowanych w ramach rozliczalności na równość szans może być jednak „zróżnicowany i złożony”, pomimo oczekiwań, że jednolite sposoby mierzenia wyników mogą ograniczyć uprzedzenia i niskie oczekiwania w stosunku do uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Skrla, Scheurich 2004). Ponadto wpływ zewnętrznej ewaluacji szkół na poprawę sytuacji w danej placówce może być trudny do zmierzenia. Wynika to częściowo z faktu, że zewnętrzne ewaluacje szkół często przyczyniają się do poprawy sytuacji nie poprzez bezpośrednie interwencje, ale dzięki doradztwu ekspertów i publikowanie przejrzystych informacji (OECD 2013, s. 388–89).

Upowszechnienie rozliczalności jest często związane ze wzrostem autonomii szkół. Wzajemne powiązania między tymi dwoma procesami można wyjaśnić faktem, że gdy władze centralne zapewniają większą elastyczność w sposobie funkcjonowania szkół, często ustanawiają również więcej środków służących monitorowaniu i ocenie wyników nauczania (Eurydice 2007). W analizie danych z badania PISA również podkreśla się związek między rozliczalnością i autonomią (patrz: Rozdział II.8). Analiza ta pokazuje, że równowaga między tymi dwoma działaniami może mieć pozytywny wpływ na wyniki uczniów, zwłaszcza gdy autonomia szkoły średniej jest połączona z monitorowaniem w kolejnych latach osiągnięć lub z podawaniem ich do publicznej wiadomości (OECD 2016b). W badaniach nad szkołami osiągającymi słabe wyniki podkreśla się również powiązania między rozliczalnością a innymi kierunkami polityki edukacyjnej. Na przykład zagrożenie sankcjami w następstwie ewaluacji szkół może prowadzić do poprawy wyników, podobnie jak publikacja osiągnięć uczniów – pod warunkiem że szkoły te będą posiadały odpowiednie kierownictwo i wewnętrzne zasoby, które mogą wykorzystać do poprawy (Faubert 2009; Allen, Goddard 2017). Zdolność nauczycieli do analizowania i wykorzystywania danych stosowanych w ramach rozliczalności jest uważana za istotny czynnik zwiększający pozytywny efekt rozliczalności (Brill i in. 2018).

Eksperti zauważają również, że stosowanie pewnych narzędzi rozliczalności może mieć negatywny wpływ na ważne aspekty nauczania i uczenia się. W szczególności testy, których wyniki mają decydujące znaczenie dla dalszych losów edukacyjnych ucznia, często stanowią kluczowy element

rozliczalności, wiązały się z niepożądanymi skutkami, takimi jak zawężenie programu kształcenia, ograniczenie efektywnego czasu nauczania na rzecz ćwiczenia umiejętności pod test, niższy poziom motywacji i większy stres (Eurydice 2009; Brill i in. 2018). Jest to przykład sytuacji, w której polityka mająca na celu standaryzację, a nie dywersyfikację uczenia się i oceniania, może negatywnie wpływać na równość szans (Hambre i in. 2018 r.). Na przykład na poziomie szkoły wysiłki na rzecz poprawy wyników w testach mogą prowadzić do skoncentrowania się na uczniach, których wyniki są bliskie progu, a jednocześnie zaniedbywania uczniów osiągających najslabsze rezultaty (Brill i in. 2018). Władze oświatowe muszą zatem zapewnić sprawiedliwość i jakość działań związanych z rozliczalnością oraz unikać wszelkich niesprawiedliwych skutków w odniesieniu do różnych uczniów, zwłaszcza w przypadku tych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

Inną powiązaną z tym kwestią jest sposób wykorzystania danych z rozliczalności w celu jak najlepszego wspierania uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Krajowe testy i ewaluacja szkół zapewniają przejrzyste informacje na temat wyników uczniów i placówek, a tym samym mogą pomóc w zwiększeniu spójności i jednolitości systemu edukacji (Bol i in. 2014). Istnieje jednak wiele wyborów, których muszą dokonać osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji w krajowych systemach edukacji. Na przykład: czy wyniki testów powinny być publikowane, a jeśli tak, to na jakim poziomie agregacji danych i z jakimi dodatkowymi informacjami na temat cech demograficznych uczniów i poprawy ich wyników w kolejnych latach (Leckie, Goldstein 2017; 2019)? Niektóre badania wykazały, że publikacja danych o wynikach uczniów może zwiększyć efektywność szkoły (Burgess, Wilson, Worth 2013; OECD 2016b), podczas gdy inne dane pokazują, że może to także sprzyjać powstaniu (niechcianej) konkurencji między szkołami lub zachęcać rodziców do podejmowania strategicznych wyborów na temat edukacji dzieci, co również może negatywnie wpływać na uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Francis, Hutchings 2013). Co więcej, rodzice wywodzący się ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym mogą mieć trudności z interpretacją złożonych danych dotyczących wyników nauczania lub mogą wybrać szkołę na podstawie innych czynników, takich jak bliskość domu (Burns, Köster 2016, patrz też: Rozdział II.4).

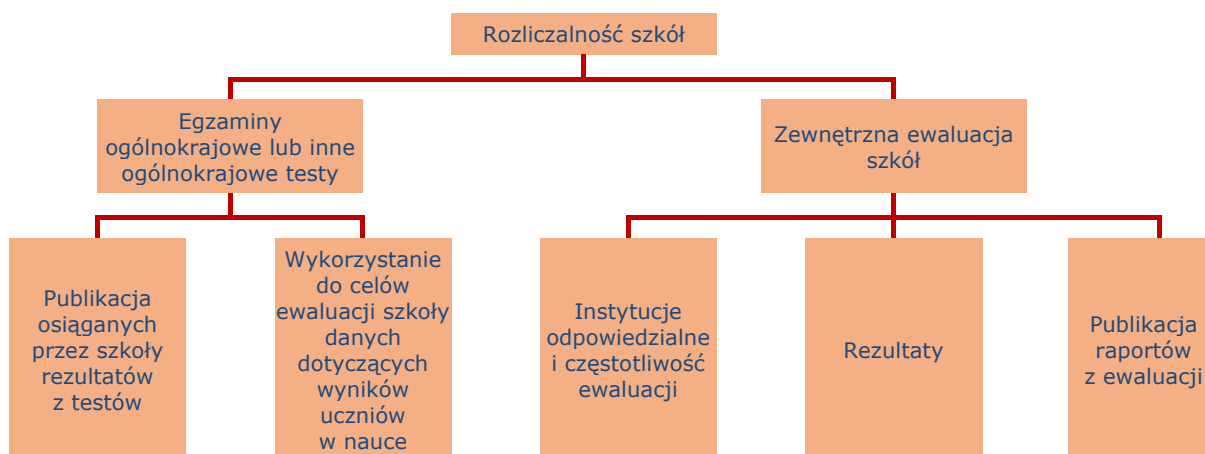
Jak wspomniano powyżej, narzędzia rozliczalności nie funkcjonują w oderwaniu od innych istotnych cech systemu edukacji i mogą się znacznie różnić w zależności od konkretnych celów polityki edukacyjnej (OECD 2013). Z perspektywy porównawczej może się wydawać, że niektóre systemy edukacyjne mają wiele, a inne stosunkowo niewiele mechanizmów rozliczalności; oraz że niektóre wykorzystują te mechanizmy do wywierania na szkoły silniejszej, a inne – słabszej presji w zakresie rozliczalności (Easley, Tulowitzki 2016; Fahey, Köster 2019). Poza tym, nawet jeśli w różnych krajach rozliczalność obejmuje podobne regulacje lub rekomendacje, to i tak mogą się one przekładać na różne praktyki w zależności od poziomu autonomii przyznanej szkołom lub ze względu na krajowe podejścia i tradycje (Verger, Parcerisa 2018).

W niniejszym raporcie skoncentrowano się na dwóch głównych działaniach związanych z rozliczalnością szkół:

- krajowych egzaminach poświadczających kwalifikacje lub innych standaryzowanych krajowych testach,
- zewnętrznej ewaluacji szkół.

Dalej dokonano analizy tego, w których systemach edukacyjnych przeprowadzane są takie egzaminy/testy i w których systemach prowadzona jest zewnętrzna ewaluacja szkół. Omówiona została również centralna polityka w zakresie publikowania i wykorzystywania danych związanych z rozliczalnością.

Poniższy wykres przedstawia główne wskaźniki omówione w niniejszym rozdziale.



II.9.1. Egzaminy krajowe poświadczające kwalifikacje oraz inne testy krajowe

Egzaminy organizowane przez władze centralne i inne testy ogólnokrajowe są często postrzegane jako ważne narzędzie służące rozliczalności i poprawie jakości, ponieważ zapewniają one przejrzyste i zharmonizowane informacje na temat wyników uczniów w całym systemie (Fuchs, Wößmann 2007). Jednocześnie nacisk na rozliczalność „opartą na testach” (Hamilton, Stecher, Klein 2002) może prowadzić do nieoczekiwanych wyników oraz do niepożądanych zachowań na poziomie szkoły (Verger, Parcerisa 2018). Nie jest zatem zaskakujące, że chociaż testy krajowe są szeroko rozpowszechnione w Europie, to cel, treść i częstotliwość ich przeprowadzania, a także sposób wykorzystania wyników, stanowią nadal przedmiot dyskusji wśród decydentów w dziedzinie edukacji.

II.9.1.1. Krajowe egzaminy poświadczające kwalifikacje

W niniejszym raporcie krajowe (lub centralne) egzaminy poświadczające kwalifikacje odnoszą się do formalnych egzaminów przeprowadzanych na poziomach ISCED 1, 2 lub 3. Zdanie takiego egzaminu prowadzi do otrzymania zaświadczenia/certyfikatu lub innego dokumentu, który oficjalnie poświadcza ukończenie danego etapu bądź całego poziomu edukacji.

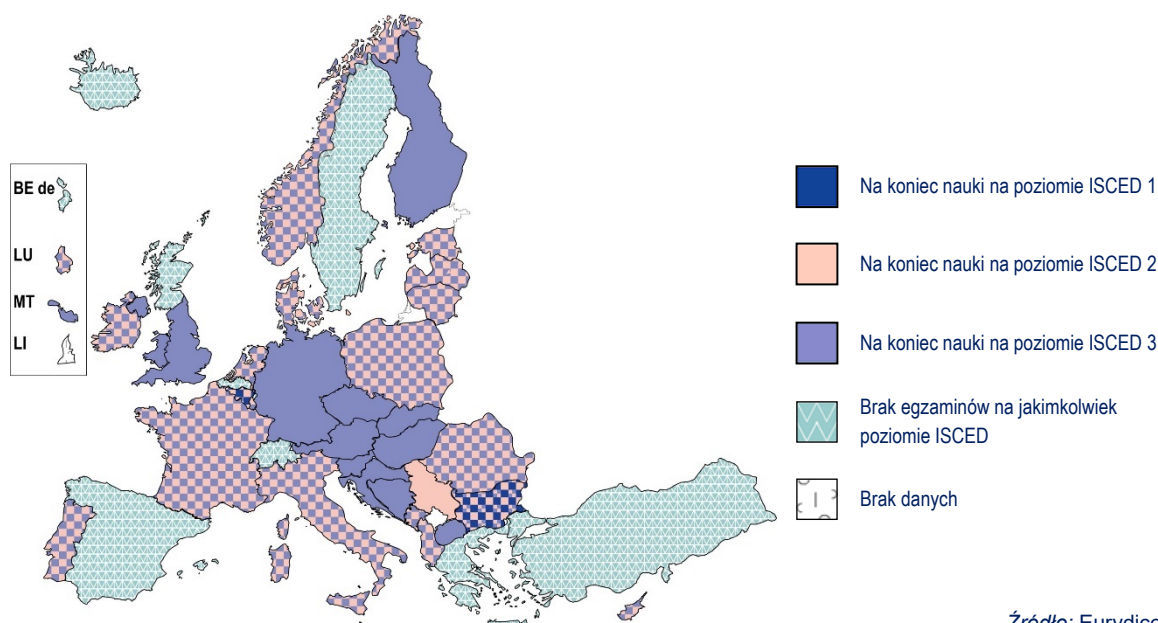
Rysunek II.9.1 pokazuje, że egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania poświadczonych kwalifikacji dotyczących języka, w którym prowadzone jest nauczanie, odbywają się w większości systemów europejskich. Im wyższy poziom edukacji, tym są bardziej powszechne. Dziewiętnaście systemów organizuje tego typu egzaminy na koniec nauki na poziomie ISCED 2, a liczba ta wzrasta do 32 systemów na koniec edukacji na poziomie ISCED 3. Tylko dwa systemy (Belgia – Wspólnota Francuska i Bułgaria) organizują takie egzaminy na zakończenie nauki na każdym poziomie ISCED, w tym na zakończenie kształcenia na poziomie ISCED 1. Dziewięć systemów (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka, Grecja, Hiszpania, Szwecja, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Szwajcaria, Islandia i Turcja) nie organizuje żadnych krajowych egzaminów na koniec żadnego etapu kształcenia.

Pod względem zakresu tematycznego istnieją jedynie niewielkie różnice między zasadami dotyczącymi egzaminów z języka nauczania a egzaminami z matematyki. Różnice te występują w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna), gdzie na koniec nauki na poziomie ISCED 3 przeprowadzane są egzaminy z języka nauczania, ale nie z matematyki.

Do większości egzaminów krajowych przystępują wszyscy uczniowie bez względu na rodzaj szkoły lub program nauczania, aczkolwiek na poziomie ISCED 3 nieco częściej (zwłaszcza w przypadku egzaminów z matematyki) do testów przystępuje tylko część danej kohorty uczniów. Na przykład na poziomie ISCED 2 w Luksemburgu, Holandii i Norwegii tylko niektórzy uczniowie podchodzą do testu, w zależności od programu nauczania i ścieżki edukacyjnej, które realizują. W Holandii i Norwegii odnosi się to również do egzaminów z matematyki organizowanych na koniec nauki na poziomie ISCED 3. Ponadto egzamin krajowy na koniec kształcenia na poziomie ISCED 3 w Czechach, Chorwacji, na Węgrzech, w Austrii,

Polsce i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) dotyczy jedynie niektórych uczniów, w zależności od tego, czy wybrali oni daną dziedzinę przedmiotową/ścieżkę edukacyjną.

Rysunek II.9.1: Egzaminy krajowe potwierdzające kwalifikacje dotyczące języka, w którym prowadzone jest nauczanie (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Krajowe egzaminy potwierdzające kwalifikacje odnoszą się do formalnych egzaminów przeprowadzanych na zakończenie nauki na poziomie ISCED 1, 2 lub 3. Zdanie tych egzaminów kończy się przyznaniem świadectwa lub innego oficjalnego dokumentu potwierdzającego ukończenie określonego poziomu lub pełnego cyklu kształcenia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Luksemburg, Królestwo Niderlandów i Norwegia: Egzamin krajowy na zakończenie nauki na poziomie ISCED 2 ma zastosowanie tylko w odniesieniu do niektórych uczniów, w zależności od programu i ścieżki kształcenia, które realizują.

Czechy, Chorwacja, Węgry, Austria, Polska i Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Egzamin krajowy na koniec nauki na poziomie ISCED 3 ma zastosowanie tylko w odniesieniu do niektórych uczniów, w zależności od tego, czy wybrali oni dany przedmiot / daną ścieżkę edukacyjną.

Malta: Egzaminy krajowe odbywają się pod koniec obowiązkowej nauki na poziomie ISCED 3 (na zakończenie 11 klasy w wieku 16 lat).

Szwajcaria: W większości kantonów egzaminy poświadczające kwalifikacje, przeprowadzane na koniec nauki na poziomie ISCED 3, są egzaminami organizowanymi w szkołach.

II.9.1.2. Ustandaryzowane testy krajowe

Oprócz krajowych egzaminów poświadczających kwalifikacje większość centralnych władz edukacyjnych przeprowadza również inne ustandaryzowane testy na poziomach ISCED 1, 2 i 3. Te krajowe egzaminy są standaryzowane przez centralne organy edukacyjne i przeprowadzane na ich odpowiedzialność. Procedury dotyczące administrowania i oceniania testów, jak również ustalania ich treści oraz interpretacji i wykorzystania wyników, także są ustalane centralnie. Wszyscy uczniowie przystępują do testów w podobnych warunkach, a egzaminy są oceniane w jednolity sposób. Testy zaprojektowane na poziomie szkoły na podstawie ustalonych centralnie ram odniesienia nie są tutaj brane pod uwagę.

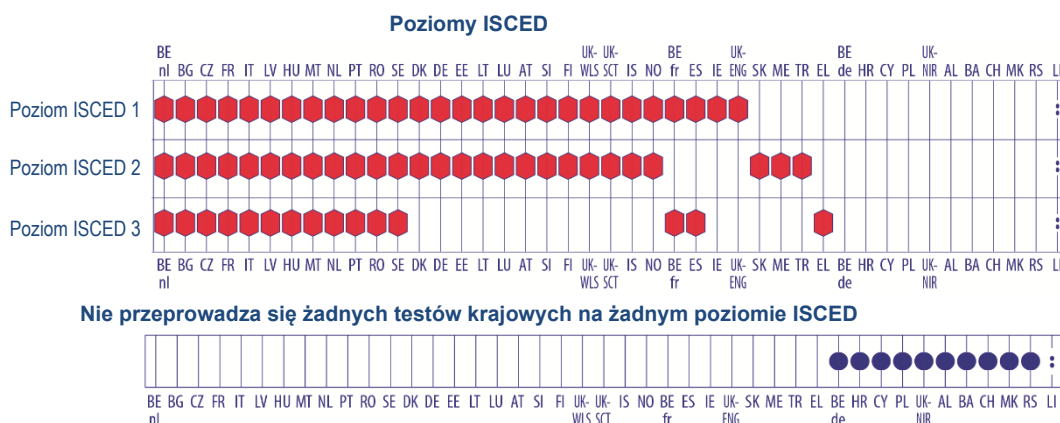
Testowanie uczniów na poziomie krajowym jest powszechną praktyką w Europie, ale często przybiera różne formy. Wskaźnik zastosowany w tym raporcie obejmuje testy krajowe przeprowadzane zarówno do celów oceny sumatywnej, jak i kształtującej. Uwzględnia się tak testy obowiązkowe, jak i nieobowiązkowe oraz krajowe testy przeprowadzane jedynie na próbie uczniów⁽¹⁴⁶⁾.

⁽¹⁴⁶⁾ Dalsze informacje na temat krajowych testów patrz: Eurydice, *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* (2009).

Żadne analizowane w tym raporcie państwo nie wskazało na istnienie różnic w polityce dotyczącej testów krajowych z języka nauczania i matematyki. Innymi słowy, jeśli testy krajowe odbywają się na określonym poziomie ISCED, dotyczą one zarówno języka nauczania, jak i matematyki.

Rysunek II.9.2 pokazuje, że testy krajowe są powszechną praktyką na poziomie ISCED 1 (28 systemów) oraz na poziomie ISCED 2 (27 systemów), ale stają się mniej powszechne na poziomie ISCED 3 (15 systemów). Nieco mniej niż jedna trzecia wszystkich systemów (10) nie organizuje jednak żadnych testów krajowych na żadnym poziomie ISCED.

Rysunek II.9.2: Ustandaryzowane testy krajowe dotyczące języka, w którym prowadzone jest nauczanie (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ustandaryzowane testy krajowe na poziomach ISCED 1, 2 i 3 są testami przeprowadzanymi pod nadzorem centralnych władz oświatowych. Procedury administrowania i oceniania tych testów, jak również ustalania ich treści oraz interpretacji i wykorzystania wyników, są ustalane centralnie. Wszyscy uczniowie przystępują do testów w podobnych warunkach, a egzaminy są oceniane w jednolity sposób. Ustandaryzowane testy krajowe nie pokrywają się z krajowymi egzaminami poświadczającymi kwalifikacje, ale mogą stanowić ich uzupełnienie.

W systemach edukacyjnych, które organizują testy krajowe, istnieje wiele różnych podejść pod względem liczby testów przeprowadzanych na różnych poziomach ISCED. Tak więc 12 systemów organizuje testy krajowe na każdym poziomie ISCED, 14 systemów przeprowadza testy na dwóch z trzech poziomów ISCED, a dodatkowe sześć systemów testuje uczniów tylko na jednym poziomie ISCED (patrz też: Rysunek II.9.3).

W Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka), Czechach, Finlandii i Czarnogórze żaden z przedmiotów (język nauczania lub matematyka) nie jest testowany corocznie, lecz testuje się je rotacyjnie, zgodnie z ustaleniami władz centralnych.

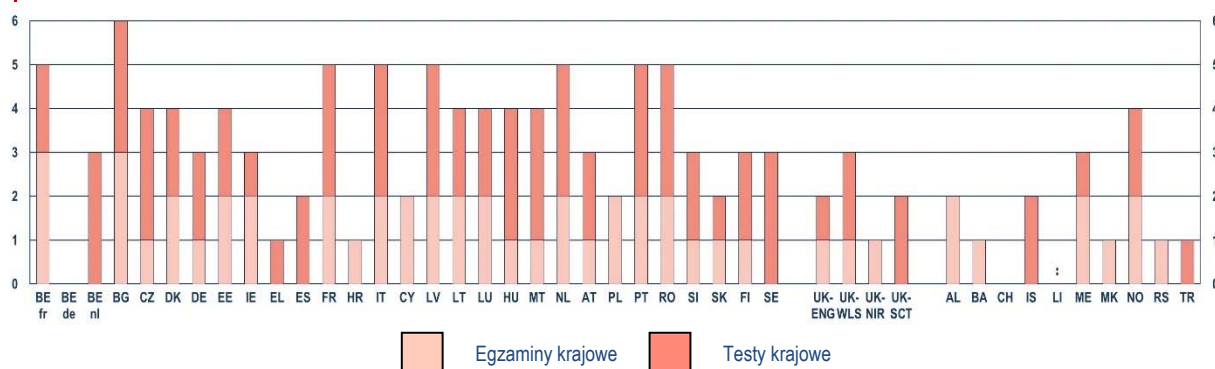
W większości systemów, w których przeprowadzane są testy krajowe, przystępują do nich wszyscy uczniowie w danym roku szkolnym (lub klasie). Inaczej sytuacja wygląda w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Czechach, Estonii, Hiszpanii, na Litwie, Malcie i w Finlandii, gdzie wszystkie testy krajowe są przeprowadzane na reprezentatywnej próbie uczniów.

Rysunek II.9.3 łączy w sobie informacje dotyczące krajowych egzaminów poświadczających kwalifikacje oraz dodatkowych testów krajowych. Całkowita liczba przypadająca na jeden system edukacyjny stanowi minimalną liczbę egzaminów krajowych i/lub innych testów krajowych przeprowadzanych na każdym poziomie ISCED. W rzeczywistości liczba ta może być wyższa, ponieważ w niektórych systemach, takich jak Włochy, Luksemburg, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna) i Islandia, krajowy na jednym lub kilku poziomach ISCED przeprowadza się więcej niż jeden test lub egzamin.

Rysunek II. 9.3 pokazuje, że istnieje wiele podejść do częstotliwości przeprowadzania egzaminów i innych testów krajowych. Niektóre systemy organizują egzaminy/testy na każdym poziomie ISCED, np. w Bułgarii. W Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna), Francji, Włoszech, na Łotwie, w Królestwie

Niderlandów, Portugalii i Rumunii egzaminy lub testy krajowe przeprowadzane są (co najmniej) pięć razy pomiędzy poziomami ISCED 1 i 3. Natomiast centralne władze oświatowe w Grecji, Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Północnej Macedonii, Serbii i Turcji organizują tylko jeden egzamin lub test krajowy pomiędzy tymi poziomami ISCED. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) i Szwajcarii nie ma ani egzaminów, ani innych testów krajowych z języka nauczania lub matematyki.

Rysunek II.9.3: Egzaminy krajowe poświadczające kwalifikacje lub inne testy krajowe z języka nauczania (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje całkowitą liczbę krajowych egzaminów potwierdzających kwalifikacje oraz innych ustandaryzowanych testów krajowych przeprowadzonych na poziomach ISCED 1 i 3. Łączna liczba stanowi minimalną liczbę krajowych egzaminów i/lub innych testów krajowych przeprowadzanych na każdym poziomie ISCED. W rzeczywistości liczba ta może być wyższa, ponieważ w niektórych systemach na jednym lub kilku poziomach ISCED przeprowadza się więcej niż jeden krajowy test lub egzamin.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Egzaminy krajowe poświadczające kwalifikacje odbywają się w dwóch momentach w trakcie nauki na poziomie ISCED 3. Egzaminy typu GCSE są przeprowadzane na koniec obowiązkowej fazy kształcenia w pełnym wymiarze godzin na poziomie ISCED 3 (w wieku 16 lat), a egzaminy typu A levels lub im podobne są przeprowadzane na koniec obowiązkowej nauki na poziomie ISCED 3 (w wieku 18/19 lat).

Różnice pomiędzy szkołami

Zasady dotyczące egzaminów krajowych poświadczających kwalifikacje mają zwykle zastosowanie do wszystkich szkół, niezależnie od ich rodzaju, lecz w odniesieniu do krajowych ustandaryzowanych testów istnieje większe zróżnicowanie. Na przykład na Malcie niektóre szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych nie są zobowiązane do udziału ich uczniów we wszystkich krajowych testach (w ramach kształcenia obowiązkowego na poziomach ISCED 1, 2, 3), ale mogą przeprowadzać własne testy.

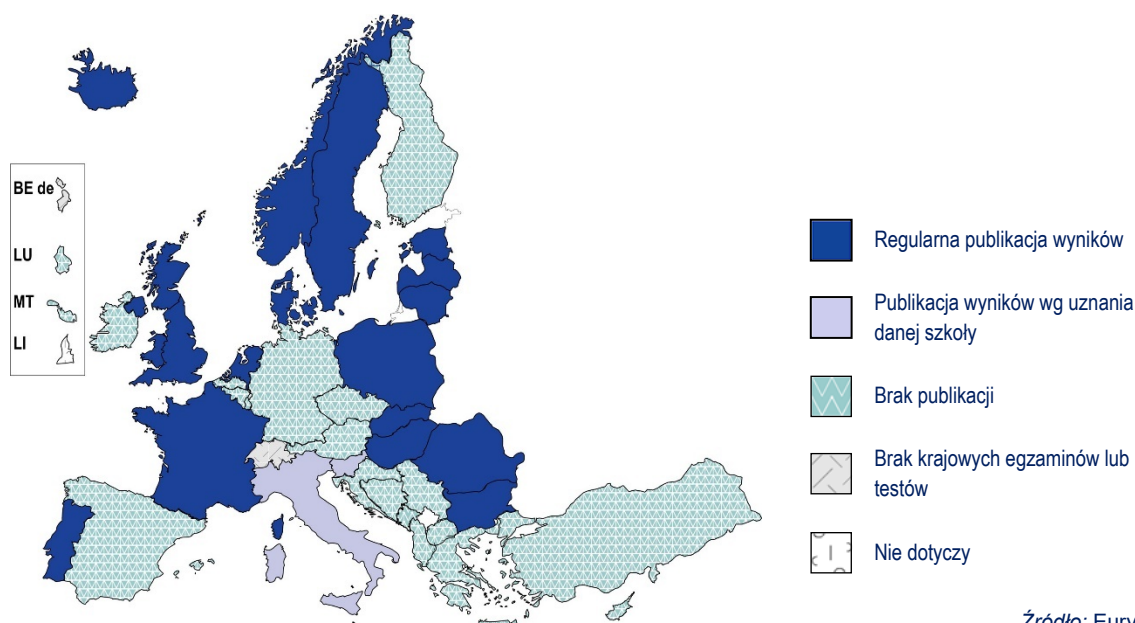
II.9.1.3. Publikacja rezultatów testów z poszczególnych szkół

Publikacja wyników testów szkolnych może dostarczyć rodzicom i innym interesariuszom przejrzystych informacji o osiągnięciach szkół. Ma to jednak ograniczenia, jeśli chodzi o mierzenie jakości pracy poszczególnych placówek, ponieważ nie zawsze wynikom towarzyszą wszystkie istotne wskaźniki zawierające kontekst dotyczący danej szkoły (Faubert 2009). W państwach, w których rodzice mają swobodę wyboru szkoły, publikacja zagregowanych wyników testów może mieć większy wpływ na funkcjonowanie szkoły, na przykład poprzez koncentrację na przygotowaniu do testów. Może też przyczynić się do zwiększenia konkurencji między szkołami (Eurydice 2009).

W czasie ostatniej dekady tendencja do publikowania wyników testów z poszczególnych szkół stała się bardziej powszechna w Europie, chociaż kraje nadal są podzielone pod względem stosowanego przez nie podejścia. Obowiązująca polityka edukacyjna może obejmować różne praktyki: od regularnego, systematycznego publikowania wyników aż po oficjalny zakaz tworzenia rankingów szkół na podstawie wyników krajowych egzaminów i/lub testów (European Commission/EACEA/Eurydice 2012).

Rysunek II.9.4 dowodzi, że tylko około połowy wszystkich systemów posiada centralne regulacje zapewniające podawanie do publicznej wiadomości wyników poszczególnych szkół z przynajmniej niektórych krajowych egzaminów i/lub dodatkowych testów. Kiedy wyniki testów są publikowane, zazwyczaj dotyczy to wszystkich szkół. Jednak we Włoszech i Słowenii to poszczególne szkoły decydują, czy chcą publikować wyniki testów swoich uczniów, czy też nie.

Rysunek II.9.4: Publikacja wyników poszczególnych szkół z egzaminów i/lub ustandaryzowanych testów krajowych (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia podejście do publikowania wyników krajowych egzaminów poświadczających kwalifikacje i innych krajowych testów przeprowadzanych na poziomach ISCED 1 i 3.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Sytuacja wygląda różnie w różnych wspólnotach autonomicznych. W Kastylii-La Manczy zbiorcze wyniki poszczególnych szkół są podawane do wiadomości publicznej.

Francja: Brak publikacji wyników poszczególnych szkół na poziomie ISCED 1.

Często istnieją odmienne zasady dotyczące egzaminów centralnych i ustandaryzowanych testów krajowych.

Na przykład w **Estonii** wyniki krajowego ustandaryzowanego testu są podawane do wiadomości publicznej do dnia 1 listopada każdego roku lub, w przypadku testów elektronicznych, miesiąc po ich zakończeniu. Jednakże nazwy szkół uczestniczących w próbie nie są publikowane. Tylko wyniki egzaminów krajowych przeprowadzanych na zakończenie szkoły średniej II stopnia są publikowane przez poszczególne placówki, ale nie ma rankingu szkół⁽¹⁴⁷⁾.

We **Włoszech** każda szkoła ma obowiązek publikacji na tablicy ogłoszeń indywidualnych wyników danej szkoły z egzaminów centralnych przeprowadzanych na koniec nauki na poziomie ISCED 2 i 3. Publikacja indywidualnych wyników szkoły w zakresie ustandaryzowanych testów krajowych (testy INVALSI) na szkolnej stronie internetowej zależy od decyzji każdej placówki i nie jest dokonywana rutynowo.

Na **Węgrzech** wyniki szkół w odniesieniu do krajowej oceny podstawowych kompetencji są publikowane na internetowej stronie władz oświatowych⁽¹⁴⁸⁾. Wyniki egzaminów na zakończenie nauki w szkole średniej są dostępne na życzenie (dane osobowe są zanonimizowane, ale baza danych zawiera identyfikatory szkół).

Na **Litwie** wyniki Narodowego Testu Osiągnięć Uczniów są podawane do wiadomości publicznej jedynie za zgodą każdej szkoły. Wyniki egzaminów na poziomie szkoły podstawowej są publikowane na stronie internetowej Krajowego Centrum Egzaminacyjnego.

⁽¹⁴⁷⁾ <https://www.haridussilm.ee/>.

⁽¹⁴⁸⁾ <https://www.kir.hu/okmfif/>.

Przy okazji publikacji wyników szkół wykorzystywane są różne formaty; równolegle przekazywane są także różne dane dodatkowe.

Na **Łotwie** zagregowane wyniki są publikowane wraz ze statystykami dotyczącymi osiągnięć na poziomie krajowym, lokalnym i szkolnym w zależności od typu szkoły ⁽¹⁴⁹⁾.

W **Portugali** wyniki egzaminów krajowych są zgodnie z prawem upubliczniane i następnie wykorzystywane przez media do tworzenia rankingów szkół opartych na średnich wynikach. W ostatnich latach krytyka nadmiernego nacisku na wyniki egzaminów doprowadziła do zmniejszenia wpływu testów na dalsze losy edukacyjne ucznia oraz do publikowania przez ministerstwo bardziej sprawiedliwych wskaźników (np. zdolności szkoły do poprawy poprzednich/oczekiwanych wyników uczniów) ⁽¹⁵⁰⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** wyniki egzaminów GCSE (przeprowadzanych na zakończenie obowiązkowej fazy nauki na poziomie ISCED 3, KluKey Stage 4, wiek – 16 lat) oraz egzaminów zdawanych na zakończenie kształcenia ponadobowiązkowego na poziomie ISCED 3 (w wieku 18/19 lat) są publikowane w Internecie dla całej Irlandii Północnej ⁽¹⁵¹⁾. Poszczególne szkoły muszą publikować swoje wyniki z egzaminów GCSE oraz inne dane dotyczące wyników w swoich informatorach, na stronach internetowych oraz w skierowanym do rodziców rocznym raporcie zarządu.

W niektórych systemach, w których regulacje centralne nie wymagają publikowania wyników poszczególnych szkół, informacje te są przechowywane i wykorzystywane w obrębie szkoły. Wyniki testów mogą być również analizowane i omawiane wewnętrznie w odpowiednim ministerstwie edukacji, jak ma to miejsce na przykład w Luksemburgu i Hiszpanii. W innych przypadkach wyniki mogą być publikowane z inicjatywy poszczególnych szkół i/lub po spełnieniu dodatkowych warunków.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** szkoły nie mogą publikować wyników swoich uczniów, jeśli nie mają na to wyraźnej zgody każdego z nich.

W **Irlandii** szkoła może zdecydować się na publikację zbiorczych wyników testów, jeśli sobie tego życzy. Departament Edukacji nie podaje do publicznej wiadomości indywidualnych wyników szkół. Ustawodawstwo zabrania ministerstwu przekazywania informacji i danych, które mogłyby prowadzić do tworzenia tabel rankingowych.

W **Słowenii** to szkoła decyduje, czy chce publikować swoje wyniki testów. Jednak prawo zabrania tworzenia rankingów szkół na ich podstawie.

II.9.2. Ewaluacja zewnętrzna szkoły

Ewaluacja zewnętrzna szkoły ma na celu monitorowanie i doskonalenie zarówno sposobu pracy szkoły, jak i osiąganych przez nią wyników. Proces ten zwykle koncentruje się na działaniach edukacyjnych oraz zarządczych i jest prowadzony przez ewaluatorów spoza danej szkoły. Ewaluatorzy są często zatrudniani przez organ kontrolny, który składa raporty władzom odpowiedzialnym za edukację. Ustalenia przedstawiane są w ogólnym raporcie, który obejmuje wyniki, procesy lub oba te elementy, ale zazwyczaj nie odnosi się do wyników pracy poszczególnych członków kadry (European Commission/EACEA/Eurydice 2015).

Wpływ ewaluacji szkół na ich doskonalenie i osiągnięcia uczniów nie jest łatwy do zmierzenia. Dane z badań przeprowadzonych w Zjednoczonym Królestwie i Królestwie Niderlandów wskazują, iż szkoły stoją na stanowisku, że inspekcje przyczyniają się do poprawy jakości, nawet jeśli dzieje się to w sposób pośredni. W szczególności uważa się, że pozytywny wpływ wywierają informacje zwrotne na temat jakości i sugestie dotyczące usprawnień. W niektórych badaniach stwierdzono, że negatywne sprawozdania z inspekcji mogą skłaniać do podjęcia działań zmierzających do poprawy wyników, natomiast w innych badaniach dowiedziono jedynie niewielkiego wpływu inspekcji na osiągnięcia uczniów (Klerks 2012; Ehren i in. 2013).

⁽¹⁴⁹⁾ <https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2018/>.

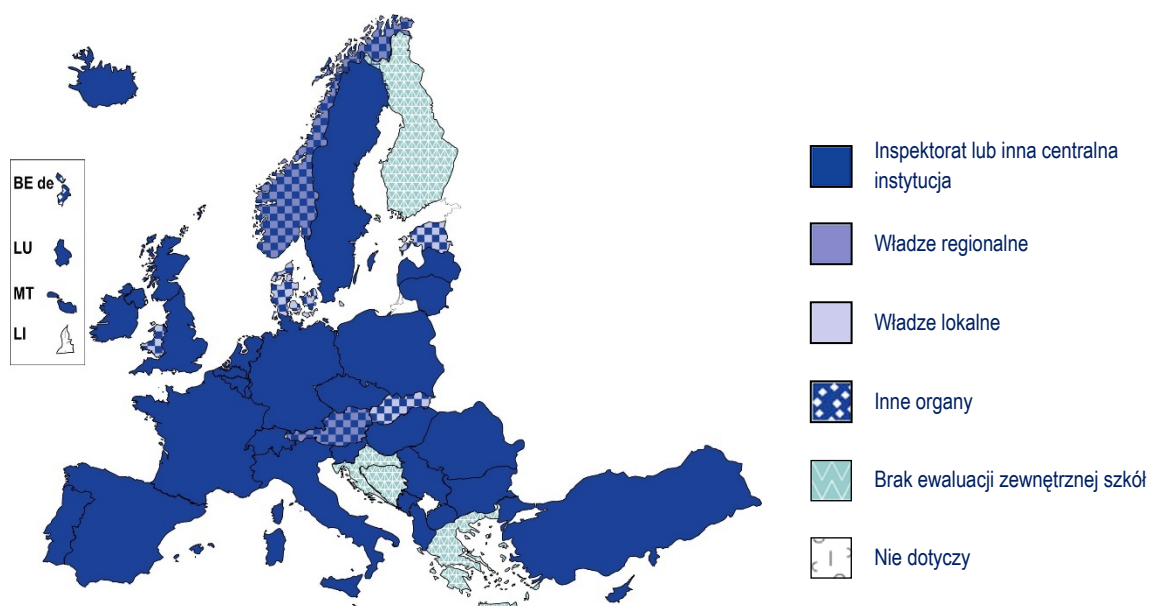
⁽¹⁵⁰⁾ <http://infoescolas.pt/>.

⁽¹⁵¹⁾ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/school-performance>.

II.9.2.1. Instytucje odpowiedzialne i częstotliwość przeprowadzania ewaluacji

W całej Europie ewaluacja zewnętrzna szkół staje się coraz ważniejszym narzędziem monitorowania jakości edukacji. Rysunek II.9.5 pokazuje, że większość krajów europejskich ustanowiła politykę ewaluacji zewnętrznej szkół (wyjątkiem są Grecja, Chorwacja, Finlandia oraz Bośnia i Hercegowina). W większości krajów ewaluację przeprowadza inspektorat lub inna centralna instytucja. W niektórych przypadkach robi to we współpracy z władzami regionalnymi (Austria i Norwegia) lub lokalnymi (Dania, Słowacja i Zjednoczone Królestwo – Walia). W Estonii przeprowadzane są dwie oddzielne ewaluacje zewnętrzne szkół: jedna przez Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, a druga przez władze lokalne.

Rysunek II.9.5: Instytucje odpowiedzialne za ewaluację zewnętrzną szkół (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Ewaluacje nie są przeprowadzane regularnie i nie obejmują wszystkich szkół.

Belgia (BE de): *Autonome Hochschule der Deutschsprachige Gemeinschaft* przeprowadza ewaluacje zewnętrzne.

Francja: Przepisy centralne przewidują zewnętrzną ewaluację szkół i pozwalają na lokalne inicjatywy w jej zakresie. Szczegółowe ewaluacje dotyczące różnych aspektów edukacji przeprowadzane są przez władze centralne. Trwają dyskusje nad powołaniem Rady ds. Ewaluacji Szkół, która byłaby odpowiedzialna za zapewnienie bardziej systematycznych krajowych ram ewaluacji na poziomie szkolnym.

Polska: Zewnętrzna ewaluacja szkół jest prowadzona przez kuratoria pod nadzorem rządu centralnego.

Luksemburg: Ewaluacja zewnętrzna oznacza systematyczną ocenę jakości szkół, ale bez ewaluacji poszczególnych szkół.

Norwegia: Zewnętrzna ewaluacja szkół nie obejmuje bezpośrednio nauczania i uczenia się, ale dotyczy zgodności z ustawodawstwem i innymi regulacjami.

Szwajcaria: Przepisy kantonalne mogą się różnić.

W niektórych systemach ewaluacje zewnętrzne szkół odbywają się w regularnych odstępach czasu: co trzy lata (Cypr), co cztery (Holandia), co pięć (Portugalia), co sześć (Czechy) lub co siedem lat (Litwa i Zjednoczone Królestwo – Walia). W Hiszpanii ewaluacje zewnętrzne szkół przeprowadza się corocznie w niektórych wspólnotach autonomicznych (Comunidad Foral de Navarra, Castilla-La Mancha, Extremadura i Comunidad Valenciana).

Regularność przeprowadzania ewaluacji może się różnić w zależności od ich konkretnego celu.

Na **Słowacji** kompleksowe ewaluacje są prowadzone raz na pięć lat; ewaluacje tematyczne i informacyjne przeprowadza się w razie potrzeby, w zależności od celu. Inspekcje uzupełniające przeprowadza się w szkołach, które musiały podjąć działania mające na celu usunięcie uchybień stwierdzonych podczas wcześniejszej inspekcji.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** nowe szkoły są zazwyczaj poddawane inspekcji w ciągu trzech lat od ich otwarcia. Szkoły, które podczas poprzedniej inspekcji zostały ocenione jako „dobre”, poddawane są inspekcji mniej więcej co cztery lata. Szkoły ocenione jako „wybitne” są zwolnione z przechodzenia rutynowych inspekcji.

W innych systemach (Dania, Włochy, Polska, Szwecja, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna, Norwegia i Albania) nie ma ustalonej częstotliwości przeprowadzania ewaluacji zewnętrznych szkół. Zamiast tego, co roku przeprowadza się ewaluacje w szkołach, które zostały wybrane losowo lub na podstawie oceny ryzyka.

W **Danii** ogólne badanie jakości szkół publicznych przeprowadza co roku Ministerstwo Edukacji. Wykorzystywane dane obejmują wyniki testów przeprowadzanych za koniec 9. klasy z języka duńskiego, matematyki, języka angielskiego oraz fizyki/chemii, a także przejście uczniów z poziomu ISCED 2 na poziom ISCED 3, odniesienia społeczno-ekonomiczne oraz wyniki corocznego obowiązkowego krajowego badania dobrostanu uczniów. Wszystkie szkoły, które odbiegają od średnich wyników, są poddawane dalszej analizie, a niektóre są wybierane do zewnętrznej ewaluacji ich pracy.

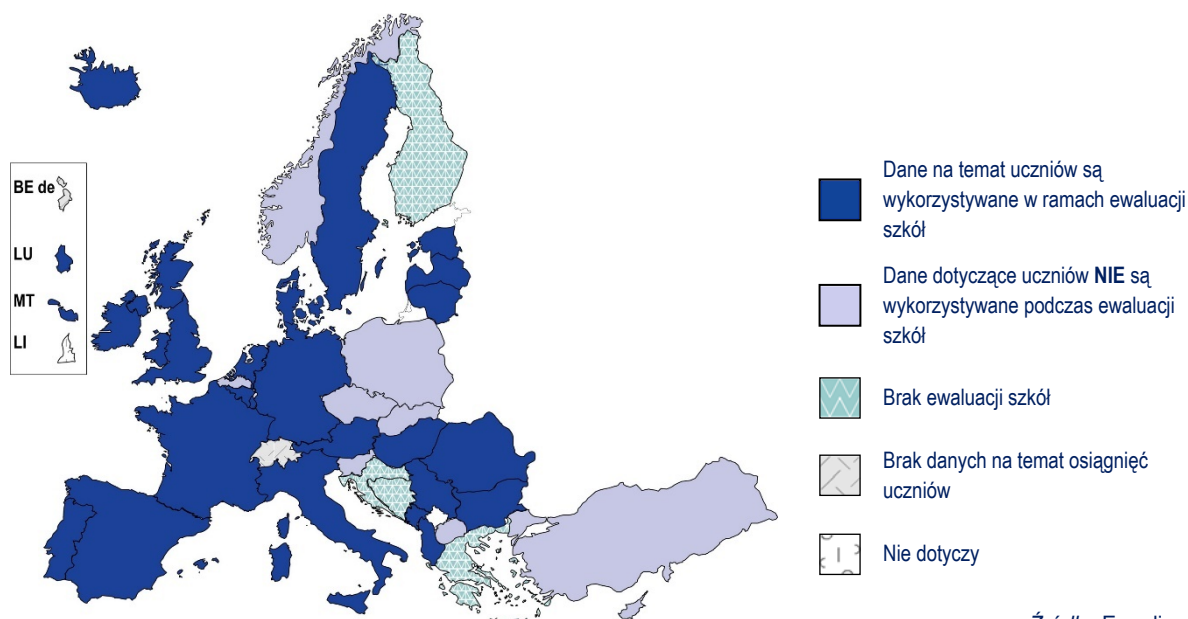
W **Szwecji** regularnie przeprowadza się przeglądy jakości w szkołach, które posiadają potrzeby rozwojowe. Szkoły te są identyfikowane na podstawie ich wyników oraz ankiety przeprowadzanej wśród uczniów, rodziców i kadry pedagogicznej. Tematyczne przeglądy jakości są sporadyczne, a niewielka liczba szkół jest wybierana losowo.

II.9.2.2. Wykorzystanie danych dotyczących osiągnięć uczniów w ewaluacji szkół

W większości przypadków, formułując opinie na temat jakości szkoły, ewaluatorzy badają liczne informacje pochodzące z różnych źródeł. Często są to dane dotyczące wyników uczniów, generowane na podstawie rezultatów centralnie administrowanych egzaminów, ustandaryzowanych testów krajowych, oceny dokonywanej przez nauczycieli, międzynarodowych badań i danych dotyczących postępów uczniów. Wykorzystuje się również, choć rzadziej, inne rodzaje informacji, takie jak dane z rynku pracy lub ankiety satysfakcji uczniów lub ich rodziców (European Commission/EACEA/Eurydice, *Wskaźniki strukturalne* 2016).

W zależności od zasad dotyczących rozliczalności do monitorowania wyników szkół mogą być wykorzystywane rezultaty egzaminów i/lub innych testów krajowych. Rysunek II.9.6 pokazuje, że tylko 27 systemów wykorzystuje dane o wynikach uczniów z egzaminów centralnych lub innych ustandaryzowanych testów krajowych w ramach zewnętrznej ewaluacji szkół. W pozostałych systemach albo nie przeprowadza się zewnętrznej ewaluacji szkół (Grecja, Chorwacja, Finlandia oraz Bośnia i Hercegowina), albo dane o osiągnięciach uczniów nie są dostępne (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna i Szwajcaria). W kolejnych dziewięciu systemach dane z egzaminów i/lub innych testów krajowych nie są wykorzystywane w tym kontekście, ponieważ ewaluacja zewnętrzna szkół dotyczy głównie procesów zachodzących w szkołach i zgodności z przepisami.

Rysunek II.9.6: Wykorzystanie w ramach ewaluacji zewnętrznej szkół danych dotyczących wyników uczniów z egzaminów i innych testów krajowych (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: Dane o osiągnięciach uczniów są brane pod uwagę podczas zewnętrznej ewaluacji szkół, ale nie jako bezpośrednie kryterium oceny.

Hiszpania: Sytuacja może się różnić w zależności od danej Wspólnoty Autonomicznej. Andaluzja, Castilla y León, Comunidad Valenciana i miasto Ceuta informują, że dane o wynikach uczniów z egzaminów i/lub innych testów krajowych nie są wykorzystywane w zewnętrznej ewaluacji szkół.

Islandia: Wykorzystanie danych o osiągnięciach uczniów dotyczy wyłącznie ewaluacji szkół na poziomach ISCED 1 i 2.

II.9.2.3. Rezultaty ewaluacji szkół

Rezultatem procesu ewaluacji jest zazwyczaj wydanie opinii i zaleceń. W zależności od kontekstu krajowego może to prowadzić do wdrożenia różnych środków mających pomóc szkołom w usunięciu stwierdzonych niedociągnięć ⁽¹⁵²⁾.

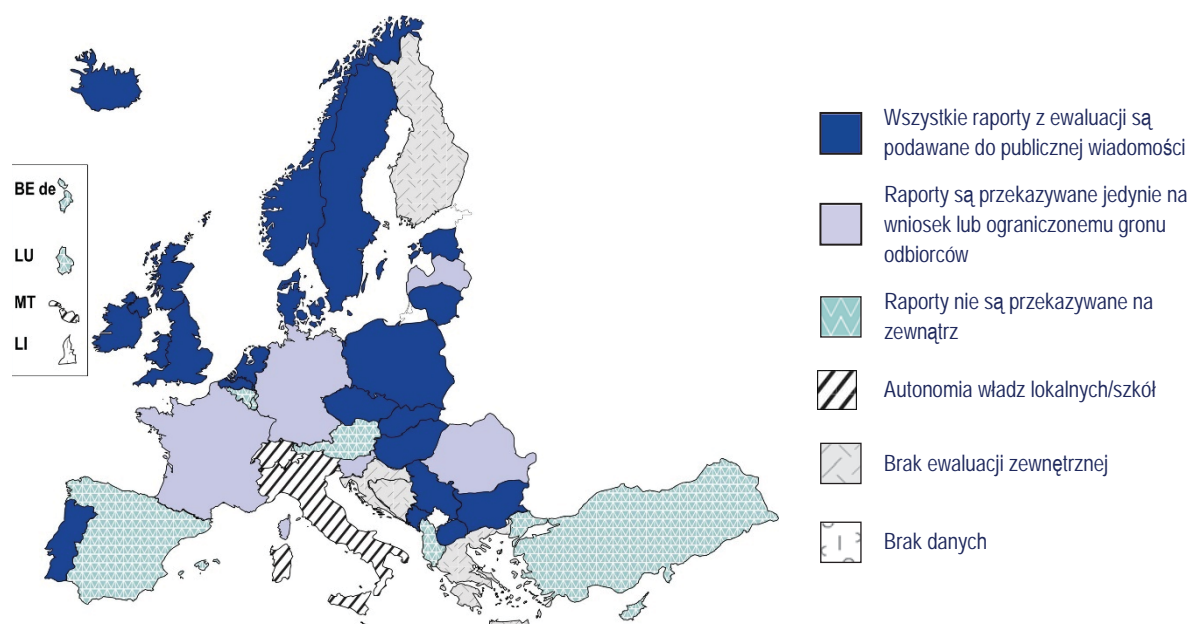
Rezultaty ewaluacji można podzielić na trzy główne typy: środki naprawcze, sankcje i przykłady dobrych praktyk. Rysunek II.9.7 pokazuje, że większość krajów koncentruje się na pierwszym typie, z wyjątkiem Królestwa Niderlandów, gdzie stosowane są jedynie sankcje. Z kolei Łotwa, Malta, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia oraz Irlandia Północna) podają rezultaty ewaluacji w ramach każdego z trzech typów rezultatów.

Środki naprawcze mogą obejmować konkretny zestaw zaleceń. Są one wydawane przez władze w prawie wszystkich systemach (wyjątek stanowią Królestwo Niderlandów i Polska). Ponadto w ponad połowie wszystkich systemów ewaluatorzy w efekcie ewaluacji podejmują działania następcze, takie jak przeprowadzenie kolejnej kontroli lub sprawdzenie, w jakim stopniu szkoła poradziła sobie z usunięciem niedociągnięć. Innym częstym rezultatem jest zobowiązanie placówki do napisania planu doskonalenia szkoły. Rzadziej wymieniane jest zapewnienie dodatkowych szkoleń lub zasobów.

Sankcje finansowe lub inne sankcje są znacznie mniej powszechne i stosowane jedynie w jednej trzeciej wszystkich systemów (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Czechy, Łotwa, Malta, Królestwo Niderlandów, Austria, Polska, Rumunia, Słowenia, Szwecja oraz Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna). Sankcje finansowe mogą oznaczać grzywny, podczas gdy inne sankcje mogą obejmować zwolnienie dyrektora szkoły, restrukturyzację placówki (na przykład poprzez połączenie z inną szkołą), odebranie licencji na prowadzenie działalności bądź ostatecznie zamknięcie szkoły.

Wskazanie dobrych praktyk jest wymienione jako rezultat ewaluacji w jedenastu systemach (Dania, Hiszpania, Francja, Łotwa, Litwa, Malta, Portugalia, Szwecja oraz Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna). Działania opisane w niniejszym raporcie obejmują oficjalne wskazanie dobrych praktyk oraz upowszechnianie tych, które okazały się skuteczne lub przyniosły obiecujące rezultaty.

⁽¹⁵²⁾ Więcej informacji na temat krajowych polityk dotyczących ewaluacji szkół można znaleźć w: European Commission/EA-CEA/Eurydice 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*.

Rysunek II.9.8: Publikacja rezultatów ewaluacji zewnętrznej szkół (ISCED 1–3), 2018/19

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Regulacje są różne w różnych *Länder*. Co do zasady, raporty lub ich części są przekazywane dyrektorom szkół, nauczycielom, rodzicom i/lub uczniom bądź ich przedstawicielom oraz organom nadzorującym szkoły. W niektórych *Länder* szkoły mogą podjąć decyzję o publikacji raportu z ewaluacji.

Szwajcaria: Przepisy kantonalne różnią się. W niektórych kantonach szkoły muszą upublicznić przynajmniej streszczenie raportu z ewaluacji.

Ewaluacja zewnętrzna szkół: Różnice pomiędzy typami szkół

W większości systemów edukacji nie ma różnic w procedurach ewaluacji szkół ani między szkołami publicznymi i szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych, ani między różnymi typami szkół. Oznacza to, że w tych systemach wszystkie szkoły, niezależnie od sektora, są poddawane zewnętrznej ewaluacji według tych samych kryteriów i procesów. W niektórych systemach istnieją jednak pewne różnice w przypadku szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, np. mogą one nie być oceniane przez centralne organy, lecz przez innych interesariuszy; w innych zewnętrzna ewaluacja szkoły przez instytucję centralną może nie być obowiązkowa.

Na przykład w **Danii** ewaluacja zewnętrzna szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych jest przeprowadzana lokalnie przez komitet rodzicielski i wyznaczonego opiekuna nadzorującego daną szkołę. Ministerstwo Edukacji może się zaangażować na późniejszym etapie, w zależności od wniosków z ewaluacji lokalnej i wyników szkoły w ogólnokrajowym, ustandaryzowanym teście przeprowadzonym na koniec klasy 9 (przejście z poziomu ISCED 2 na ISCED 3).

W **Niemczech** szkoły publiczne są regularnie (co trzy–sześć lat) oceniane pod kątem spełniania standardów edukacyjnych opracowanych przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury oraz specyficznych dla danego kraju związkowego ram odniesienia w zakresie jakości szkół. Natomiast w niektórych landach szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mogą być poddawane zewnętrznej ewaluacji tylko na zasadzie dobrowolności.

II.10. WSPARCIE DLA SZKÓŁ DEFAWORYZOWANYCH

Główne wnioski

Badania wykazały, że struktura społeczna danej placówki może mieć wpływ na wyniki poszczególnych uczniów. Szkoły defaworyzowane – takie, do których uczęszcza wysoki odsetek uczniów ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym – zazwyczaj osiągają wyniki poniżej średniej. Często brakuje w nich także zasobów i mają większe problemy z dyscypliną, co utrudnia naukę.

Koncentracja uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji może wynikać z segregacji związanej z miejscem zamieszkania, może też być niezamierzonym skutkiem polityki dotyczącej funkcjonowania szkół, takiej jak swoboda wyboru szkoły i zasady rekrutacji do szkoły oraz dzielenia uczniów na różne ścieżki kształcenia.

Aby zmniejszyć nierówności w wynikach szkół i uczniów, władze centralne mogą skorzystać z kilku opcji: zlikwidować nierówności w strukturze społeczno-ekonomicznej szkół, zapewnić ukierunkowane wsparcie szkołom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, stworzyć zachęty dla dobrych nauczycieli do podejmowania pracy w tych placówkach.

- Władze centralne w mniej niż połowie wszystkich systemów edukacyjnych wdrażają działania mające na celu poprawę struktury społeczno-ekonomicznej szkół. Działania te zazwyczaj koncentrują się na polityce przyjmowania uczniów do szkół i praktykach dotyczących dzielenia ich na klasy. W rzadkich przypadkach władze oświatowe wprowadziły zmiany strukturalne, tworząc nowe typy szkół, z wyraźnym zamiarem zrównoważenia ich struktury. Gdzie indziej wprowadzono zmiany dotyczące rejonizacji szkół.
- Mimo podejmowanych wysiłków w wielu systemach edukacji nadal istnieją szkoły z dużą liczbą uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji; w placówkach tych mogą występować problemy dotyczące wyników w nauce i atmosfery w szkole. Uznając potrzebę podjęcia ukierunkowanych działań, władze oświatowe w ponad połowie wszystkich systemów przyznają takim szkołom dodatkowe wsparcie finansowe lub pozafinansowe.
- Przyznawanie zachęt w celu przyciągnięcia nauczycieli do szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji jest mniej powszechne w europejskich systemach edukacji mimo ogólnie uznawanych wyzwań, z jakimi borykają się te szkoły przy zatrudnianiu odpowiednio wykwalifikowanych pracowników.
- Wyróżniono trzy wyraźne wzorce w tym obszarze:
 - 11 ⁽¹⁵³⁾ systemów edukacyjnych wdraża wszystkie trzy typy działań;
 - 26 ⁽¹⁵⁴⁾ systemów posiada przynajmniej jedną inicjatywę polityczną, zazwyczaj dotyczącą przekazywania szkołom defaworyzowanym dodatkowego wsparcia;
 - 5 ⁽¹⁵⁵⁾ systemów nie posiada żadnej polityki w tym zakresie.

Mierzenie osiągnięć szkół stało się powszechną praktyką w europejskich systemach edukacyjnych, a rozbieżności między szkołami w ramach danego systemu edukacyjnego były przedmiotem licznych debat. Wymienia się wiele różnych czynników, które wpływają na wyniki szkół, a niektóre z nich odnoszą

⁽¹⁵³⁾ Belgia (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka), Hiszpania, Francja, Węgry, Polska, Portugalia, Słowacja, Słowenia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia).

⁽¹⁵⁴⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Austria, Rumunia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Walia, Irlandia Północna i Szkocja), Szwajcaria, Islandia, Czarnogóra, Macedonia Północna, Norwegia i Serbia.

⁽¹⁵⁵⁾ Chorwacja, Malta, Albania, Bośnia i Hercegowina oraz Turcja.

się do sytuacji społeczno-ekonomicznej uczniów. Wpływ na wyniki uczniów może mieć struktura społeczno-ekonomiczna szkół i związany z nią efekt rówieśniczy. Szkoły, do których uczęszcza wysoki odsetek uczniów ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (czasami nazywane również szkołami defaworyzowanymi), osiągają niższe średnie wyniki niż szkoły, do których uczęszcza wysoki odsetek uczniów ze środowisk o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Szkoły defaworyzowane osiągają również wyniki gorsze od średniej krajowej (OECD 2016a).

Struktura społeczno-ekonomiczna szkół może odzwierciedlać strukturę obszaru, na którym dana placówka się znajduje. Na obszarach wiejskich lub w regionach o niewielkiej liczbie zasobów i dużym ubóstwie mieszkańców wysoki odsetek uczniów może pochodzić ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. W miastach, w których mieszkańcy pochodzący z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych są rozmieszczeni nierównomiernie (ze względu na ceny mieszkań, infrastrukturę, sieci społeczne itp.), lokalne szkoły mogą odzwierciedlać różnice wynikające z charakterystyki danego miejsca zamieszkania. Jak pokazują dane empiryczne, w niektórych krajach przypisywanie uczniów do szkół zgodnie z ich miejscem zamieszkania jest związane z segregacją społeczną w szkołach (tj. nierównomiernym rozmieszczeniem uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych) (OECD 2019c).

Nierównomierne rozmieszczenie uczniów z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych w szkołach może być również niezamierzonym skutkiem polityki edukacyjnej. Dane z badania PISA pokazują przy tym, że „segregacja społeczna wzrosła najbardziej w krajach, w których kryteria przyjmowania uczniów do szkół oparte na ich miejscu zamieszkania straciły na znaczeniu” (OECD 2019a). Brak zróżnicowania społeczno-ekonomicznego również może stanowić niezamierzony efekt polityki w zakresie swobody wyboru szkoły (patrz: Rozdział II.4) i zasad rekrutacji uczniów do szkół (patrz: Rozdział II.5). Przykładowo, jeśli bardziej uprzywilejowani uczniowie mogą zrezygnować z uczęszczania do szkoły znajdującej się w sąsiedztwie, a ich mniej uprzywilejowani rówieśnicy pozostaną w tej szkole, może to doprowadzić do powstania szkół z wysokim odsetkiem uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (OECD 2019c). Nierównomierna dystrybucja uczniów może być również związana z ich wczesną selekcją na podstawie osiągnięć edukacyjnych; dzieje się to w systemach, w których środowisko rodzinne jest ściśle związane z wynikami uczniów w nauce.

Szkoły, które przyjmują dużą liczbę uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, stoją w obliczu licznych wyzwań związanych z poprawą ich wyników w nauce i nie zawsze posiadają odpowiednie zasoby, aby sprostać takim wyzwaniom (OECD 2012; 2018a; 2018c). Szkołom tym często brakuje wyposażenia i wykwalifikowanego personelu (OECD 2016a). W szkołach defaworyzowanych częściej występują też problemy z dyscypliną, co utrudnia uczenie się i pozbawia uczniów cennego czasu, który mogliby przeznaczyć na naukę (Thrupp 1997).

Centralne władze oświatowe mają do dyspozycji różne narzędzia, aby sprostać tym wyzwaniom. Inicjatywy służące rozwiązywaniu problemu nierównomiernego rozmieszczenia w szkołach uczniów pochodzących ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym mogą dotyczyć wymiaru mieszkalnictwa lub włączenia społecznego. Niniejszy raport ogranicza się jednak ściśle do polityki szkolnej. Najczęściej w literaturze cytowane są działania związane ze swobodą wyboru szkoły i zasadami rekrutacji uczniów do szkół (OECD 2010); mają one na celu przywrócenie równowagi w rozmieszczeniu w szkołach uczniów z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych. Do takich działań należą regulacje dotyczące dokonywania kontrolowanego wyboru (patrz: Rysunek II.10.1 oraz Rozdziały II.4 i 5). Aby wspierać szkoły znajdujące się w niekorzystnej sytuacji, władze oświatowe mogą również podejmować ukierunkowane działania zmierzające do zrekompensowania specyficznych trudności, z jakimi borykają się takie placówki (OECD 2019a).

Niniejszy rozdział koncentruje się na centralnych politykach i działaniach realizowanych w następujących obszarach:

- zwiększanie różnorodności społeczno-ekonomicznej szkół;
- rozwiązywanie problemów związanych z liczbą nauczycieli oraz zapotrzebowaniem na nich w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji;
- zapewnienie dodatkowego wsparcia finansowego lub pozafinansowego dla szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

II.10.1. Centralne działania mające na celu zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej szkół

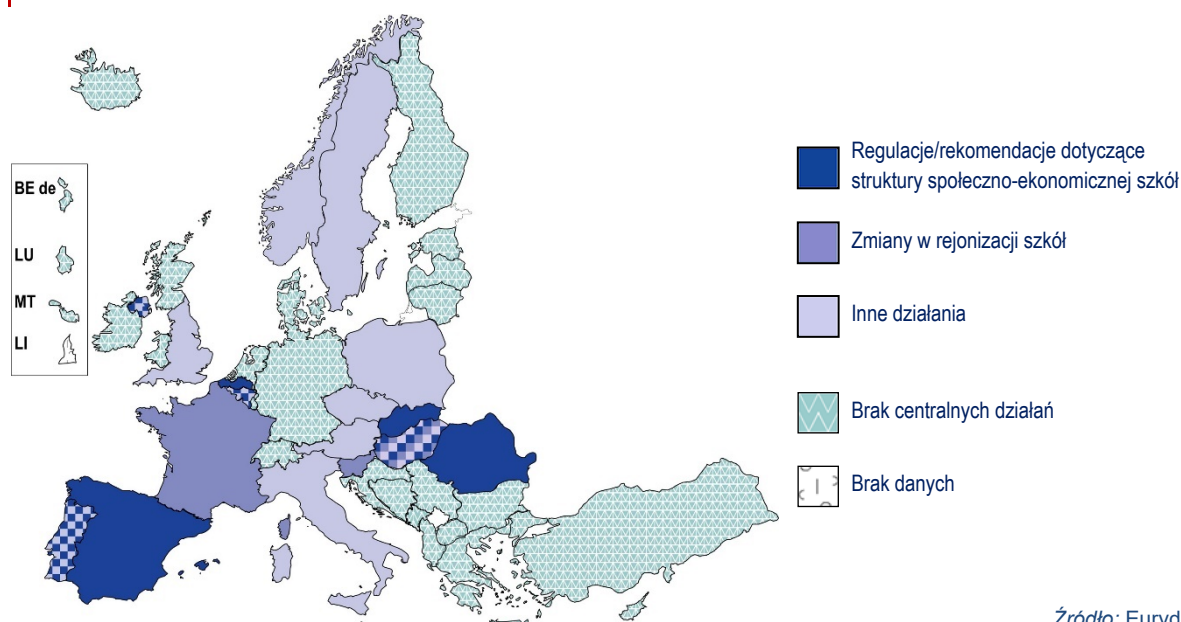
Struktura społeczna szkoły ma wpływ na wyniki poszczególnych uczniów. Jest to tak zwany efekt składu (ang. *compositional effect*), który częściowo wynika z wiążącego się z nim efektu rówieśniczego (to, w jaki sposób grupa rówieśnicza bezpośrednio motywuje lub zakłóca proces uczenia się każdego ucznia) (Ammermueller, Pischke 2006; van Ewijk, Sleegers 2010; Epple, Romano 2011), ale także jest skumulowanym efektem procesów szkolnych, na które wpływ ma struktura społeczno-ekonomiczna danej placówki: nauczania, organizacji szkoły i procesów zarządzania (Thrupp 1997; Thrupp, Lauder, Robinson 2002). Choć efekt składu wpływa pozytywnie lub negatywnie na wyniki wszystkich uczniów, to niektóre grupy są na niego bardziej wrażliwe niż inne; dotyczy to uczniów pochodzących ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Opdenakker i in. 2002; Benito, Alegre, González-Balletbò 2014).

Międzynarodowe badania wykazują, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji częściej osiągają słabe wyniki w nauce (patrz: Rozdział I.2). Ponadto uczęszczanie do szkoły, w której uczy się wysoki odsetek uczniów pochodzących z grup defaworyzowanych, może stanowić dodatkowe utrudnienie dla poszczególnych uczniów w osiągnięciu dobrych wyników (van Ewijk, Sleegers 2010). Szkoły znajdujące się w niekorzystnej sytuacji mają mniejsze możliwości przyciągnięcia dobrych, wysoko wykwalifikowanych nauczycieli; panuje w nich gorsza dyscyplina niż w szkołach bardziej uprzywilejowanych, a oczekiwania wobec nauczycieli są niższe (Thrupp 1997; OECD 2016a). W konsekwencji uczniowie w szkołach defaworyzowanych mogą osiągać słabe wyniki nie tylko ze względu na swoje pochodzenie, ale także dlatego, że w szkole brakuje zasobów i procesów niezbędnych do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Z kolei uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji uczęszczający do szkół bardziej zróżnicowanych społecznie, w których panuje korzystniejsza atmosfera i które posiadają odpowiednie zasoby, mają większe szanse na osiągnięcie dobrych wyników w nauce (Thrupp 1997). Innymi słowy, zróżnicowanie składu szkoły (desegregacja) może mieć znaczący pozytywny wpływ na równość szans w edukacji, choć jego wpływ na efektywność kształcenia nie jest już tak jednoznaczny (Benito, Alegre, González-Balletbò 2014).

Ponadto w systemach, w których uczniowie są przyjmowani do szkół na podstawie swoich osiągnięć, międzyszkolne różnice w wynikach są większe niż w systemach, które nie stosują selekcji uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych (szkolnictwo powszechne). Międzyszkolne różnice w wynikach uczniów często wiążą się ze stopniem zróżnicowania społeczno-ekonomicznego między szkołami. Innymi słowy, w systemach, w których funkcjonuje selekcja uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych, szkoły znajdujące się w niekorzystnej sytuacji są często również placówkami osiągającymi słabe wyniki. Systemy o mniej rozwarstwionym charakterze wykazują zwykle mniejsze różnice w wynikach między szkołami; jednak w przypadku, gdy rodzice mają swobodę wyboru szkoły, autoselekcja uczniów na podstawie zdolności i pochodzenia społecznego może również skutkować większymi różnicami pomiędzy szkołami (OECD 2016a).

Rysunek II.10.1 przedstawia przegląd centralnych działań, które mają na celu zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej w szkołach w Europie. Dwa najczęściej zgłaszane działania w tym zakresie to stosowanie regulacji i zaleceń dotyczących struktury społeczno-ekonomicznej szkół oraz zmiany dotyczące rejonizacji. Różnorodne działania alternatywne, na przykład zmiany strukturalne w systemie edukacji i transport uczniów, zostały ujęte w kategorii „inne” i omówiono je szczegółowo poniżej.

Rysunek II.10.1: Działania na szczeblu centralnym mające na celu zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej w szkołach (ISCED 1–3), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Dane odnoszą się do szkół średnich I stopnia.

Belgia (BE nl), Francja, Węgry, Polska i Słowenia: Dane dotyczą szkolnictwa podstawowego i średniego I stopnia.

Austria: Dane odnoszą się do szkolnictwa średniego.

Siedemnaście systemów edukacji w Europie wdrożyło przynajmniej jeden rodzaj inicjatyw politycznych w celu rozwiązania problemu zróżnicowania społeczno-ekonomicznego lub segregacji społecznej. Około połowa z nich (Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka, Hiszpania, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna) wprowadziła regulacje lub zalecenia dotyczące struktury społeczno-ekonomicznej szkół. Te środki administracyjne związane są z zasadami przyjmowania uczniów do szkół (patrz: Rozdział II.5) lub zasadami dzielenia ich na klasy (patrz: Rozdział II.6), za pomocą których władze centralne starają się ingerować w sposób rozmieszczenia uczniów w szkołach i klasach. Poniższe przykłady pokazują dużą różnorodność stosowanych podejść⁽¹⁵⁶⁾.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** szkoły podstawowe i średnie muszą stosować podwójny system kwot: kwoty dla uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej (patrz: Rysunek II.5.4) oraz kwoty dla uczniów nieznajdujących się w niekorzystnej sytuacji; oznacza to, że obie grupy uczniów są traktowane jednakowo. Kwoty te oparte są na odsetku uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w danej gminie (tj. stosunku liczby uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji do całkowitej liczby uczniów w szkołach podstawowych lub średnich funkcjonujących w danej gminie).

W **Portugalii** od 2018 roku szkoły, do których jest zbyt wielu kandydatów w stosunku do liczby miejsc, w swoich procedurach przyjęć muszą traktować priorytetowo wnioski uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach. Ponadto przepisy stanowią, że klasy muszą być heterogeniczne.

W **Rumunii**, zgodnie z polityką zapobiegania segregacji szkolnej, niezależnie od poziomu kształcenia szkoły muszą przyjmować uczniów w sposób jak najbardziej wyważony, tak aby społeczno-kulturowa różnorodność danej społeczności była odpowiednio odzwierciedlona w szkole, jej budynkach (jeśli szkoła ma kilka budynków), grupach/klasach, a także w dwóch ostatnich rzędach ławek w salach lekcyjnych⁽¹⁵⁷⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** Ustawa o wspólnej edukacji z 2016 r. nakłada na władze oświatowe obowiązek wspierania, ułatwiania i promowania edukacji wspólnej dla dzieci o różnych przekonaniach religijnych, w tym zrównoważenia liczby

⁽¹⁵⁶⁾ W Szwecji przepisy odnoszą się do „struktury społecznej szkoły ogólnokształcącej”, ale istnieje swego rodzaju niepewność prawna, co gminy mogą zrobić w tej sprawie. Z tego powodu rząd ocenia sytuację i planuje przedstawić zalecenia dotyczące tego, jak gminy mogą wspierać większe zróżnicowanie grup uczniów.

⁽¹⁵⁷⁾ Odnosi się to do szkół, w których nadal obowiązuje tradycyjne ustawienie ławek w klasie.

dzieci wyznania protestanckiego i katolickiego oraz tych, które doświadczają ubóstwa społeczno-ekonomicznego, i tych, które znajdują się w bardziej uprzywilejowanej sytuacji. Powinno to być osiągnięte poprzez współpracę pomiędzy dwoma lub więcej szkołami. Szkoły korzystające z dotacji (finansowane ze środków publicznych) oraz inne organizacje otrzymują dodatkowe wsparcie przeznaczone na tego typu współpracę.

W krajach, w których uczniowie są (przynajmniej początkowo) przypisywani do szkół w zależności od ich miejsca zamieszkania (patrz: Rozdział II.4), władze centralne (lub czasem władze lokalne) wyznaczają rejony szkolne. Szkoły muszą przyjąć uczniów z tych obszarów geograficznych, zanim przyjmą kandydatów z zewnątrz – patrz: Rysunek II.4.1. Gdy struktura społeczno-ekonomiczna populacji w wieku szkolnym w danym rejonie zostaje zaburzona, czasami władze centralne lub władze gminy zmieniają granice rejonu szkolnego w celu zrównoważenia populacji uczniów w danej szkole. Jest to środek mający na celu przeciwdziałanie skutkom rosnącej segregacji mieszkaniowej w sąsiedztwie szkół. Takie narzędzie polityki stosują władze centralne we Francji, na Węgrzech i w Słowenii.

We **Francji** władze oświatowe mogą zmieniać rejonizację szkół. Mogą podjąć decyzję o zamknięciu szkoły średniej I stopnia (fr. *college*) znajdującej się w szczególnie niekorzystnej sytuacji i przeniesieniu jej uczniów do innych szkół, bardziej heterogenicznych pod względem struktury społecznej.

Na **Węgrzech** rejony szkolne muszą być ustalane w sposób zapewniający równomierną dystrybucję uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w poszczególnych szkołach na danym obszarze. Odsetek uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w każdym okręgu szkolnym powinien mieścić się w granicach powyżej lub poniżej piętnastu punktów procentowych w stosunku do odsetka uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w danej gminie.

W **Słowenii** władze lokalne mogą ustanowić wspólny rejon dla maksymalnie trzech szkół, a w jego obrębie podobszary dla konkretnych szkół. Daje to władzom lokalnym większą elastyczność w przydzielaniu uczniów do szkół i pomaga w osiągnięciu bardziej heterogenicznej populacji uczniów w poszczególnych placówkach.

Inne środki zwalczania segregacji społeczno-ekonomicznej w szkołach obejmują przewożenie uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (którzy normalnie byłiby przypisani na podstawie kryterium geograficznego do szkoły defaworyzowanej) do innej placówki, która jest bardziej zróżnicowana pod względem struktury społeczno-ekonomicznej (Węgry i Szwecja). Należy wspomnieć, że 12 krajów również przekazało informacje o organizacji transportu dla uczniów. Kraje te nie zostały przedstawione na Rysunku II.10.1, ponieważ inicjatywy te albo należą do głównego nurtu polityki, albo ich celem jest ułatwienie uczniom dostępu do szkół, a nie zwiększenie zróżnicowania społeczno-ekonomicznego w nich. Na przykład transport publiczny jest bezpłatny dla wszystkich uczniów na Malcie i w Czarnogórze, a dla uczniów poniżej 12 roku życia w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna); w innych państwach uczniowie kwalifikują się do bezpłatnego transportu, jeśli mieszkają w pewnej odległości od szkoły, od dwóch do sześciu kilometrów w zależności od kraju (Chorwacja, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna i Serbia), lub jeśli mieszkają w odległych, wiejskich osadach (Hiszpania, Łotwa, Litwa, Rumunia i Turcja). Należy jednak przyznać, że i taki transport uczniów może mieć wpływ na zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne w szkołach.

W trzech systemach (Austria, Polska i Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna) w celu promowania różnorodności zmieniono strukturę systemów edukacji i utworzono nowe typy szkół.

W **Austrii** powstał nowy typ szkoły „*Neue Mittelschule*” (Nowa Szkoła Średnia) kształcąca uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych.

W **Polsce** struktura szkolnictwa została zmieniona w 2016 roku. Odrębne szkoły podstawowe i gimnazja zastąpiono jednolitymi pod względem struktury szkołami podstawowymi obejmującymi kształcenie na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Celem tej zmiany było zapobieżenie segregacji uczniów na początku nauki w gimnazjum, która w dużych miastach zdawała się prowadzić do segregacji społeczno-ekonomicznej.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** „szkoły zintegrowane” mają na celu łączenie uczniów i pracowników wywodzących się z tradycji katolickiej i protestanckiej, a także osób innych wyznań i ateistów.

Portugalia uruchomiła publiczną stronę internetową z alternatywnymi wskaźnikami dotyczącymi szkół, podkreślającą pozytywne wyniki placówek z dużą liczbą uczniów znajdujących się w niekorzystnej

sytuacji. Są to wskaźniki wartości dodanej, które porównują postępy uczniów, a nie bezwzględne poziomy ich osiągnięć, i przyczyniają się do poprawy opinii na temat szkół defaworyzowanych osiągających dobre wyniki. W Norwegii władze centralne przyglądają się z uwagą przepisom dotyczącym przyjmowania uczniów do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.

W Norwegii przepisy centralne nie zezwalają szkołom prywatnym dofinansowywanym ze środków publicznych na selekcję uczniów. Każda szkoła musi mieć zasady rekrutacji zatwierdzone przez władze centralne. W przypadku zbyt dużej liczby zgłoszeń w stosunku do liczby miejsc szkoły mogą przyznawać pierwszeństwo rodzeństwu uczniów oraz ustalić priorytety związane z bliskością zamieszkania czy przynależnością wyznaniową.

Poza działaniami podejmowanymi na szczeblu centralnym, przedstawionymi na Rysunku II.10.1, niektóre kraje (Belgia – Wspólnota Francuskojęzyczna, Niemcy, Francja, Łotwa, Węgry, Malta, Rumunia, Szwecja, Bośnia i Hercegowina oraz Serbia) dążą do informowania i/lub angażowania zainteresowanych stron w dyskusję na temat sposobów przeciwdziałania segregacji społeczno-ekonomicznej w szkołach. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna), Niemczech, Francji i Rumunii władze centralne wyraźnie opowiadają się za różnorodnością społeczną w szkołach i ostrzegają przed negatywnymi skutkami segregacji. Na Łotwie i Malcie oferowane są specjalne programy rozwoju zawodowego dla nauczycieli dotyczące równości szans w edukacji i włączenia społecznego w szkołach. W Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna) i Francji władze centralne wspierają lokalne projekty pilotażowe, których celem jest zwiększenie różnorodności społeczno-ekonomicznej w defaworyzowanych dzielnicach. Podobnie na Węgrzech w centrach obsługi każdego okręgu szkolnego utworzono grupy robocze, w których skład wchodzi przedstawiciele wszystkich typów szkół; zadaniem tych grup jest monitorowanie wdrażania edukacji włączającej i procesów desegregacji w szkołach. W Luksemburgu, Szwecji i Norwegii zachęca się władze lokalne do podejmowania interwencji w celu zapobiegania lub przeciwdziałania segregacji społeczno-ekonomicznej w szkołach.

II.10.2. Nauczyciele w szkołach defaworyzowanych: wyzwania i zachęty

Inwestowanie w wysokiej jakości nauczanie jest kluczem do poprawy wyników uczniów. Uznaje się również, że właściwe byłoby zatrudnianie najlepszych i najskuteczniejszych nauczycieli do pracy z uczniami, którzy potrzebują największego wsparcia (OECD 2018b). W praktyce jednak istnieje wiele przeszkód w tym zakresie.

Zanim omówione zostaną konkretne kwestie dotyczące nauczycieli w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, należy zwrócić uwagę na fakt, że wiele państw europejskich boryka się z ogólnym niedoborem nauczycieli, starzeniem się kadry nauczycielskiej i/lub nierównomiernym rozmieszczeniem nauczycieli, zarówno w ramach dziedzin przedmiotowych, jak i na poszczególnych obszarach geograficznych. Większość z tych kwestii jest rozpoznana od dłuższego czasu i wiąże się z atrakcyjnością zawodu nauczyciela (European Commission/EACEA/Eurydice 2018a). Jednak wszystkie te problemy w sposób szczególny ujawniają się w odniesieniu do nauczycieli pracujących w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, czyli szkołach, których struktura społeczno-ekonomiczna może mieć wpływ na nauczanie, organizację i zarządzanie (patrz: Rozdział I.2).

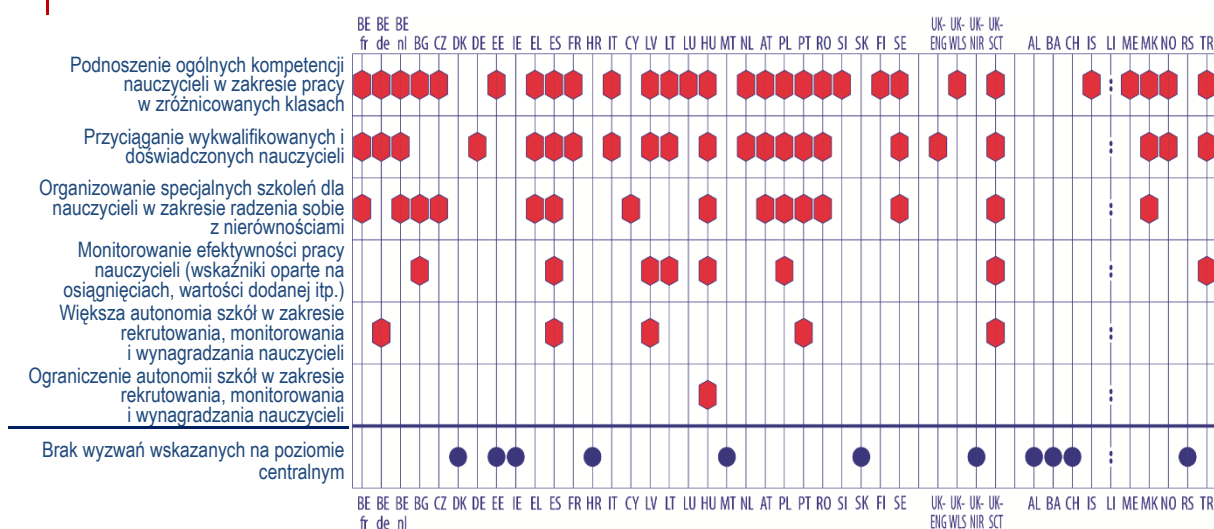
W powyższym kontekście warto przyjrzeć się ogólnym przepisom dotyczącym zatrudniania nauczycieli, mającym zastosowanie do wszystkich szkół. W większości systemów europejskich procedura zatrudniania w szkołach publicznych jest otwarta, wobec czego wolne stanowiska są obsadzone przez kandydatów aplikujących do danej szkoły. Oznacza to, że władze centralne nie przydzielają nauczycieli do szkół; procesem rekrutacji zarządzają poszczególne placówki, czasami wspólnie z władzami lokalnymi (European Commission/EACEA/Eurydice 2018a). Mniejszość państw decyduje się na bardziej restrykcyjne metody rekrutacji, w których władze centralne odgrywają bezpośrednią rolę, tworząc pulę kandydatów: albo spośród osób, które przeszły egzaminy konkursowe (Hiszpania, Francja, Włochy i Turcja), albo osób, które wysłały zgłoszenia na dane stanowisko (Niemcy, Cypr, Luksemburg, Malta i Albania) (European Commission/EACEA/Eurydice 2018a). Innym aspektem związanym z kwestią zatrudniania nauczycieli jest fakt, że w całej Europie szkoły prywatne dofinansowywane ze

środków publicznych mają zazwyczaj znacznie większą autonomię w zakresie polityki zatrudniania i wynagradzania nauczycieli, a także wykorzystywania środków publicznych i prywatnych (patrz: Rozdział II.8), co może mieć znaczenie w sytuacji, gdy władze centralne starają się przyciągnąć doświadczonych i wykwalifikowanych pedagogów do szkół defaworyzowanych, a następnie próbują utrzymać ich na stanowiskach.

II.10.2.1. Wyzwania dotyczące zapotrzebowania na pracę nauczycieli i ich dostępności

Rysunek II.10.2 przedstawia przegląd głównych wyzwań związanych z zapotrzebowaniem na pracę nauczycieli i ich dostępnością w przypadku szkół, do których uczęszcza duża liczba uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Wyzwania te zostały zidentyfikowane przez władze centralne i wymienione w oficjalnych dokumentach oraz publikacjach. W większości systemów edukacji (w 31) władze centralne przyznają, że istnieją wyzwania związane z rekrutacją nauczycieli do pracy w defaworyzowanych szkołach oraz że istnieje potrzeba zapewnienia im szczególnego wsparcia i rozwoju. W 11 systemach władze centralne nie wskazały żadnych szczególnych wyzwań w tym obszarze. W niektórych przypadkach wynika to z tego, że zatrudnianie nauczycieli leży w gestii władz lokalnych, a ministerstwo nie gromadzi takich informacji (Dania), lub z tego, że problemy z dostępną liczbą nauczycieli nie ograniczają się do szkół o dużej populacji uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych (Irlandia i Estonia).

Rysunek II.10.2: Główne wyzwania dotyczące zapotrzebowania na pracę nauczycieli i ich dostępności w przypadku szkół defaworyzowanych, zgodnie z danymi przekazanymi przez władze centralne, 2018/19



Rysunek II.10.2 pokazuje, że najczęściej wymieniane obszary problemowe odnoszą się do potrzeby podniesienia ogólnych kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z różnorodnymi klasami (29 systemów) oraz przyciągania wykwalifikowanych i doświadczonych nauczycieli do szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (22 systemy). Jako obszary wymagające poprawy wymieniono również zapewnianie nauczycielom specjalnych szkoleń w zakresie radzenia sobie z nierównościami oraz monitorowanie efektywności pracy nauczycieli. Ponadto w pięciu systemach za wyzwanie uznano przyznanie szkołom większej autonomii w zakresie zatrudniania, monitorowania i wynagradzania nauczycieli. Władze centralne w 17 krajach informują, że stoją w obliczu trzech lub więcej wyzwań dotyczących pracy nauczycieli w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Świadczy to o znaczeniu tego problemu i o tym, jak duży nacisk kładzie się obecnie na jego rozwiązywanie. W wielu systemach wyzwania te stanowią przedmiot najnowszych sprawozdań, dokumentów strategicznych i opinii ekspertów.

Na **Islandii** w oficjalnych raportach odnotowano, że choć istnieje ogólna zgoda co do celów edukacji włączającej, istnieje również potrzeba zwiększenia zasobów, poprawy rozwoju zawodowego nauczycieli i zwiększenia wsparcia dla szkół, a także prowadzenia większej liczby badań umożliwiających skuteczną realizację edukacji włączającej. Zauważono jednocześnie, że istnieje zbyt wiele

różnych interpretacji terminu „edukacja włączająca” i że nauczyciele nie czują się odpowiednio przygotowani do radzenia sobie z wymaganiami wynikającymi z większej różnorodności w klasie ⁽¹⁵⁸⁾.

Zebrane informacje odnoszą się do dyskusji politycznych i planów działania, które zarówno analizują trudności w zakresie zapotrzebowania na pracę nauczycieli i ich dostępności w ogóle, jak i badają sposoby wspierania i poprawy pracy nauczycieli w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

W **Szwecji** w kilku sprawozdaniach szwedzkiej komisji ds. szkół wspomniano o potrzebie rozwiązania problemu niedoboru nauczycieli, braku odpowiednio wykwalifikowanych pedagogów oraz o potrzebie zwiększenia możliwości ich rozwoju zawodowego. Trudno jest zatrudnić doświadczonych nauczycieli i dyrektorów w szkołach, które borykają się z poważnymi problemami, choć to właśnie te szkoły najbardziej ich potrzebują ⁽¹⁵⁹⁾. W swoim sprawozdaniu okresowym komisja przedstawiła propozycje celów krajowych oraz długoterminowy plan zawierający obszary wymagające poprawy (SOU 2016:38). Raport końcowy zawiera konkretne propozycje działań w tych obszarach ⁽¹⁶⁰⁾.

W odpowiedzi na ankietę przeprowadzoną na potrzeby niniejszego raportu zwrócono uwagę na konkretne problemy związane z niedostateczną liczbą nauczycieli. W kilku systemach edukacji ogólne niedobory kadry wpływają również na szkoły znajdujące się w niekorzystnej sytuacji (Belgia – wszystkie trzy Wspólnoty; i Irlandia). Zgłoszono, że rekrutacja nauczycieli jest najbardziej problematyczna w miastach, ale także w mniejszych szkołach wiejskich.

We **Francuskojęzycznej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii** wyzwaniem jest dostępność nauczycieli w ogóle oraz nauczycieli konkretnych przedmiotów (np. matematyki, języków obcych, przedmiotów technicznych). Problem ten nie dotyczy wyłącznie szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, ale jest najbardziej widoczny w miastach, w których mieszka większa liczba defaworyzowanych uczniów.

W **Irlandii** także występują trudności z rekrutacją nauczycieli. Na poziomie edukacji podstawowej dotyczy to głównie rekrutacji nauczycieli na zastępstwo, a na poziomie szkół ponadpodstawowych – rekrutacji nauczycieli poszczególnych przedmiotów (np. STEM, nowożytnych języków obcych, języka irlandzkiego i ekonomii krajowej). W odpowiedzi na to Departament ds. Edukacji i Umiejętności powołał w marcu 2018 r. Grupę Sterującą ds. Podaży Nauczycieli (ang. *Steering Group on Teacher Supply*) ⁽¹⁶¹⁾. Grupa Wdrożeniowa wspiera pracę Grupy Sterującej, analizując różne kwestie, takie jak kluczowe czynniki wpływające na zapotrzebowanie na nauczycieli i ich podaż. Rozważane jest opracowanie „Modelu planowania zatrudniania nauczycieli w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych”.

Pozyskiwanie i zatrzymywanie nauczycieli w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji oraz rozwiązanie problemu dużej rotacji to także priorytetowe obszary działania we Francji ⁽¹⁶²⁾, Niemczech ⁽¹⁶³⁾, Zjednoczonym Królestwie (Anglia ⁽¹⁶⁴⁾ i Szkocja ⁽¹⁶⁵⁾) oraz w kilku innych krajach. Niektóre państwa informują, że napotykają na szczególne trudności w zatrudnianiu wykwalifikowanych nauczycieli na obszarach wiejskich (Litwa, Rumunia i Turcja) oraz w zatrudnieniu dodatkowych nauczycieli i zapewnieniu ukierunkowanych szkoleń w celu wsparcia uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych (Grecja i Austria). Zdecydowana większość władz oświatowych przyznaje

⁽¹⁵⁸⁾ *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015; Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2017): Edukacja dla wszystkich w Islandii – audyt zewnętrzny Islandzkiego Systemu Edukacji Włączającej. Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej . Patrz: bit.ly/3kk4YZ8.

⁽¹⁵⁹⁾ Szwedzka Komisja ds. Szkół (*Skolkommissionen*) (dir. 2015:35).

⁽¹⁶⁰⁾ (SOU 2017:35) bit.ly/3wHySsQ.

⁽¹⁶¹⁾ Teacher Supply Steering Group, bit.ly/2UdXmNh.

⁽¹⁶²⁾ *L'ÉDUCATION PRIORITAIRE. Rapport d'évaluation d'une politique publique. Synthèse* (2018), bit.ly/3B8nIGH; *GÉRER LES ENSEIGNANTS AUTREMENT. Une réforme qui reste à faire. Rapport public thématique* (2017), bit.ly/3emDjDg; *Rapport public thématique* (2018), bit.ly/2Ue3R2D.

⁽¹⁶³⁾ Berlińskie Centrum Nauk Społecznych (*Wissenschaftszentrum Sozialforschung Berlin*), praca autorstwa Marcela Helbiga i Rity Nikolai, *Czy uczniowie znajdujący się w najbardziej niekorzystnej sytuacji społecznej mają dostęp do „najlepszych szkół”?* *Studium badawcze dotyczące związku między jakością szkół a ich strukturą społeczną na przykładzie Berlina. (Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die 'besten' Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins)* bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf.

⁽¹⁶⁴⁾ *Strategia na rzecz zatrudniania i utrzymania nauczycieli* (2019), Departament for Education, s.11:bit.ly/3B3Vlyh.

⁽¹⁶⁵⁾ *Ewaluacja Szkockiego Funduszu Edukacyjnego [Attainment Scotland Fund]. Raport międzyokresowy (rok 1 i 2)* www.gov.scot/publications/evaluation-attainment-scotland-fund-interim-report-years-1-2/.

również, że podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie radzenia sobie z różnorodnością w klasie jest tematem, który należy poruszyć zarówno w programach kształcenia nauczycieli (PKN), jak i na kursach doskonalenia zawodowego (KDZ), a także poprzez promocję dobrych praktyk i dostęp do materiałów pomocniczych.

W **Finlandii** uznano, że różnorodność kulturowa jest jednym z obszarów, w których nauczyciele i inni pracownicy potrzebują większego wsparcia w ramach KDZ ⁽¹⁶⁶⁾.

We **Włoszech** krajowy plan działań w zakresie doskonalenia zawodowego na lata 2016–2019 ma na celu, między innymi, wzmocnienie umiejętności nauczycieli związanych z pracą w zróżnicowanych klasach ⁽¹⁶⁷⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** od września 2019 r. rząd wydał nowy zestaw kryteriów akredytacyjnych dla instytucji zajmujących się kształceniem nauczycieli. Wymogi dotyczące programów zawierają zapis, że: „Studia zawodowe i pedagogiczne powinny opierać się na teorii, badaniach i zdobywaniu bezpośredniego doświadczenia przez studentów – przyszłych nauczycieli w szkołach, aby rozwijać ich wiedzę, zrozumienie i umiejętności praktyczne w odniesieniu do, między innymi, [...] zaspokajania potrzeb uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych, językowych, religijnych i społeczno-ekonomicznych w celu zapewnienia równości szans [...]” ⁽¹⁶⁸⁾.

W **Słowenii** w ramach inicjatywy Ministerstwa Edukacji, Nauki i Sportu pod nazwą „Bezpieczne i wspierające środowisko uczenia się” (*Varno in spodbudno učno okolje*) nauczanie w zróżnicowanych klasach jest omawiane w czasie regionalnych debat prowadzonych wśród pracowników oświaty oraz krajowych konferencji, w ramach dzielenia się najlepszymi praktykami. Materiały pomocnicze dotyczące budowania włączającego środowiska szkolnego zostały opracowane przez Narodowy Instytut Edukacji.

II.10.2.2. Zachęty dla nauczycieli

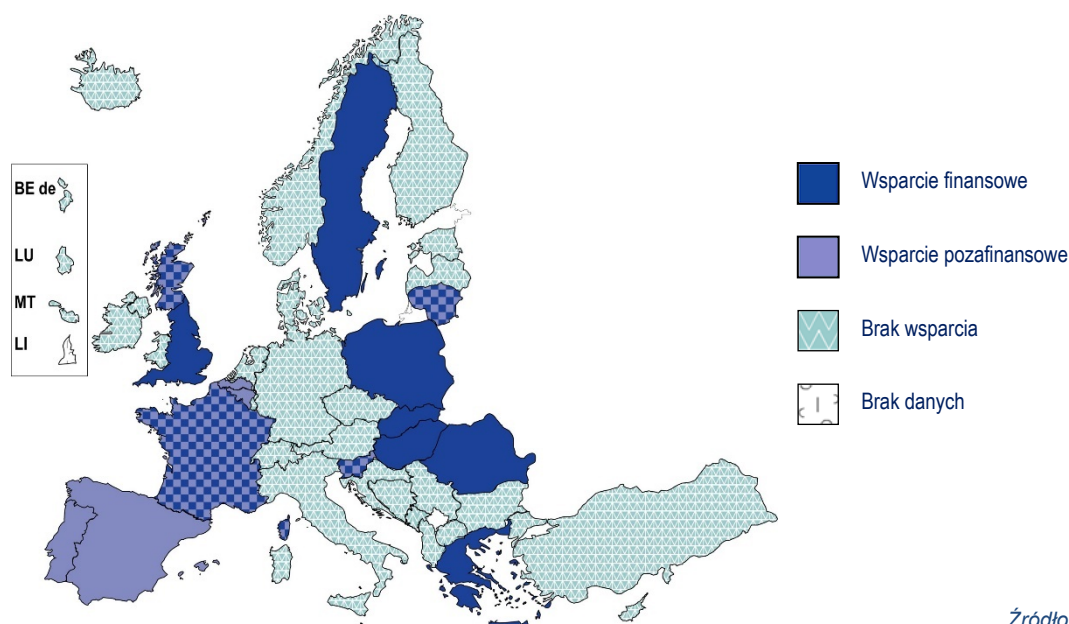
Władze oświatowe, które chcą przyciągnąć dobrze wykwalifikowanych i doświadczonych nauczycieli do szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, mają do dyspozycji liczne narzędzia. Obejmują one zarówno zachęty finansowe, jak i pozafinansowe. Jednak, zgodnie z regulacjami centralnymi, zachęty takie nie są powszechnie stosowane (patrz: Rysunek II.10.3). Środki finansowe, takie jak: zwiększenie podstawowego ustawowego wynagrodzenia (Litwa, Rumunia i Słowenia), dodatki (Francja, Litwa, Węgry, Polska, Słowacja i Szwecja), zwrot kosztów kredytu studenckiego dla nauczycieli (Zjednoczone Królestwo – Anglia) i podobne inicjatywy polityczne, zostały wdrożone łącznie w 11 systemach. Zachęty pozafinansowe, takie jak: lepsze warunki pracy (np. krótszy czas nauczania, mniejsza liczebność klas, bezpieczeństwo zatrudnienia, dostęp do mentoringu/coachingu) lub korzyści związane z rozwojem kariery (np. preferencyjne mianowanie na kolejne stanowisko czy szybszy rozwój kariery), są dostępne w ośmiu systemach. Cztery systemy (Francja, Litwa, Słowenia i Zjednoczone Królestwo – Szkocja) zgłosiły, że stosują zarówno zachęty finansowe, jak i pozafinansowe.

W ponad połowie wszystkich systemów nie stosuje się żadnych centralnych zachęt dla nauczycieli ze szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Może to wynikać z różnych przyczyn. W niektórych przypadkach decyzje o zatrudnieniu i/lub wynagradzaniu nauczycieli podejmowane są na poziomie lokalnym i/lub szkoły (patrz: Rysunki II.8.1 i II.8.2). Dlatego decyzje dotyczące na przykład wypłaty specjalnych dodatków lub zmniejszenia liczby uczniów w klasie mogą być podejmowane przez dyrektora szkoły w zależności od uwarunkowań danej placówki. W innych przypadkach (Estonia, Chorwacja, Malta, Albania, Bośnia i Hercegowina, Islandia i Czarnogóra) nie są stosowane centralne zachęty dla nauczycieli, ponieważ władze oświatowe uważają, że nie ma znaczących różnic w strukturze społeczno-ekonomicznej szkół. Co ważniejsze, w 10 innych systemach (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Niemcy, Irlandia, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Austria, Portugalia, Macedonia Północna i Turcja) takie działania nie są podejmowane, mimo że władze oświatowe są świadome istnienia znaczących różnic w strukturze społeczno-ekonomicznej szkół.

⁽¹⁶⁶⁾ https://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/opetustoimen_henkilostokoulutus/103/2/opetustoimen_ja_varhaiskasvatuksen_henkilostokoulutus_vuonna_2019_avustushaku

⁽¹⁶⁷⁾ *Piano per la formazione dei docenti 2016–2019*, https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

⁽¹⁶⁸⁾ Kryteria akredytacji programów kształcenia nauczycieli w Walii: „Teaching tomorrow’s teachers” (2018), Welsh Government, s. 21–22, bit.ly/3B97gQK_

Rysunek II.10.3: Działania na szczeblu centralnym wspierające nauczycieli w szkołach defaworyzowanych, 2018/19

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Środki pozafinansowe są najczęstszą praktyką stosowaną przez wspólnoty autonomiczne uczestniczące w badaniu. Jedynie Castilla y León i Castilla-La Mancha zapewniają zachęty finansowe w postaci dodatków dla nauczycieli pracujących w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

II.10.3. Dodatkowe finansowanie i pozafinansowe wsparcie dla szkół defaworyzowanych

Szkołom, w których uczą się uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji, oprócz środków ułatwiających rekrutację nauczycieli oferuje się inne formy wsparcia. Przekazywanie takiego wsparcia wynika z tego, że szkoły defaworyzowane funkcjonują w odmiennych warunkach od reszty placówek. Stają one w obliczu wielu wyzwań, takich jak: zróżnicowany zakres umiejętności uczniów, zróżnicowane potrzeby edukacyjne, wysoki wskaźnik słabych wyników w nauce, problemy z frekwencją, niskie oczekiwania edukacyjne i niesprzyjająca atmosfera w szkole⁽¹⁶⁹⁾. Wsparcie udzielane szkołom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji można podzielić na dwie szerokie kategorie: dodatkowe finansowanie i wsparcie pozafinansowe⁽¹⁷⁰⁾. Dodatkowe lub ukierunkowane fundusze krajowe są niezależne od głównego nurtu finansowania szkół i mają na celu poprawę poziomu równości szans w szkołach, do których uczęszczają uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji. Nie musi to być koniecznie proporcjonalne w stosunku do odsetka uczniów defaworyzowanych w danej szkole. Centralne władze oświatowe mogą przekazywać takie fundusze władzom na poziomie regionalnym lub lokalnym albo przekazywać je bezpośrednio do szkoły. To, na co te środki mogą zostać wydane, może być określone (wyodrębnione) przez władze centralne; w innych przypadkach szkoły mogą posiadać różny stopień autonomii w zakresie wydawania takich środków. W niniejszym raporcie nie uwzględniono funduszy z programów UE i innych organizacji międzynarodowych, a także programów pomocy społecznej i pomocy finansowej skierowanych do indywidualnych uczniów. Dodatkowe wsparcie finansowe i pozafinansowe, które jest systematycznie udzielane przez władze centralne, może obejmować, na przykład, dostęp do dodatkowej kadry nauczycielskiej, możliwości rozwoju zawodowego, zmniejszenie liczebności klas lub zajęcia pozalekcyjne.

⁽¹⁶⁹⁾ Patrz np.: Department of Education and Skills, DEIS Plan 2017 (Delivering Equity of Opportunity in Schools), pdf, dostęp: www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/DEIS-Plan-2017.pdf.

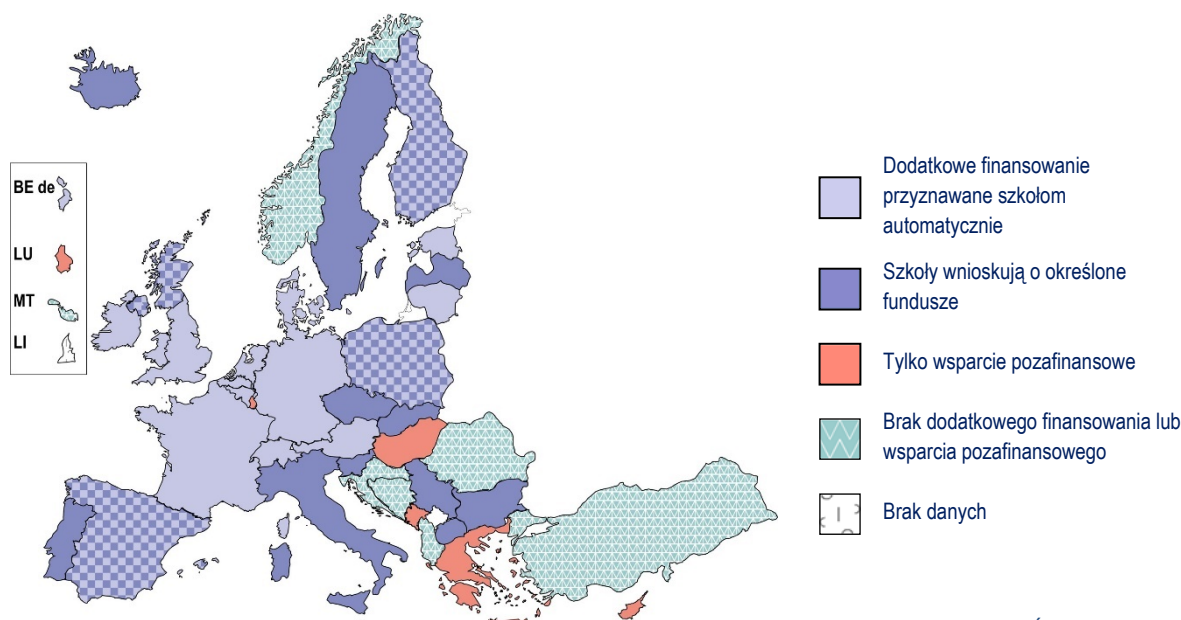
⁽¹⁷⁰⁾ Patrz też: European Commission/EACEA/Eurydice 2016. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2016. Eurydice Background report to the Education and Training Monitor 2016, s. 36–42.

Badania wskazują na słabą pozytywną korelację dodatkowego finansowania i postępów w nauce wśród uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Franck, Nicaise 2017). Choć dodatkowe wsparcie dla szkół defaworyzowanych jest ważne, samo w sobie nie jest ono wystarczające, aby zniwelować nierówności edukacyjne. Jest to szczególnie widoczne, gdy porówna się wpływ takiego finansowania z wpływem głównych czynników działających na poziomie systemu, takich jak wczesne dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia, powtarzanie klas i przyjmowanie uczniów do szkół w drodze selekcji (Verelst i in. 2020). Dane ze studiów przypadku pokazują, że skuteczność dodatkowego wsparcia można zwiększyć, zapewniając równowagę między finansowaniem przyznawanym automatycznie a finansowaniem ukierunkowanym. Ponadto szkoły muszą mieć pewien stopień autonomii w określaniu sposobu wydatkowania środków, pod warunkiem że wykazują zarówno zdolność zarządzania takimi środkami, jak i posiadają dostęp do specjalistycznego poradnictwa w tym zakresie. Należy także prowadzić odpowiedni monitoring i ewaluację (Verelst i in. 2020).

Rysunek II.10.4.A pokazuje, że w 30 systemach edukacji dodatkowe środki finansowe są przyznawane szkołom, które przyjmują uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. W niektórych przypadkach dodatkowe finansowanie jest łączone ze wsparciem pozafinansowym, ale w pięciu systemach (Grecja, Cypr, Luksemburg, Węgry i Czarnogóra) wsparcie pozafinansowe jest jedynym dostępnym rodzajem dla takich szkół. W siedmiu systemach (Chorwacja, Malta, Rumunia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Norwegia i Turcja) władze centralne nie zapewniają ani dodatkowego finansowania, ani wsparcia pozafinansowego. Jeśli chodzi o metody przydzielania dodatkowych funduszy dla szkół, to w 19 systemach fundusze są alokowane automatycznie przez władze centralne, natomiast w 16 systemach szkoły muszą ubiegać się o określone fundusze. W Hiszpanii, Polsce, Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna i Szkocja) równolegle stosowane są obie metody przydzielania dodatkowego finansowania.

Rysunek II.10.4: Dodatkowe finansowanie i pozafinansowe wsparcie dla szkół, do których uczęszczają uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji (ISCED 1–3), 2018/19

II.10.4.A: Fundusze przyznawane automatycznie / szkoły wnioskują o określone fundusze



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Luksemburg: Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1.

Dania: Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 3.

Hiszpania: Wszystkie uczestniczące w badaniu wspólnoty autonomiczne realizują takie działania na wszystkich poziomach ISCED, z wyjątkiem Wysp Kanaryjskich oraz Comunidad Valenciana, które swoje działania koncentrują na poziomach ISCED 1 i 2.

Finlandia: Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2. Dodatkowe finansowanie, które jest przyznawane automatycznie, stanowi część funduszy państwowych przeznaczonych dla gmin.

Szwajcaria: Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2. Regulacje kantonalne mogą się różnić.

Dodatkowe fundusze mogą być przyznane wszystkim szkołom, do których uczęszczają uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji, niezależnie od tego, jaki jest odsetek uczniów defaworyzowanych w stosunku do ogólnej populacji uczniów w danej szkole. W innych przypadkach dodatkowe Fundusze mogą być przyznawane tylko niektórym szkołom na podstawie wcześniej określonych kryteriów. Rysunek II.10.4.B pokazuje, że w około połowie wszystkich systemów (22) wszystkie szkoły kwalifikują się do wsparcia finansowego i pozafinansowego oraz otrzymują środki na każdego ucznia znajdującego się w niekorzystnej sytuacji.

W niektórych systemach władze oświatowe, przyznając dodatkowe wsparcie finansowe lub pozafinansowe, posługują się kilkoma wskaźnikami w celu określenia, którzy uczniowie znajdują się w niekorzystnej sytuacji (krajowe definicje uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji – patrz: Rozdział I.3).

We **Francuskojęzycznej Wspólnocie Belgii** wynik wyliczony w formie indeksu społeczno-ekonomicznego dla danej szkoły decyduje o tym, czy kwalifikuje się ona do otrzymania dodatkowego personelu i finansowania. Indeks ten składa się z czterech wskaźników odnoszących się do sytuacji rodzinnej uczniów:

- dochód na osobę,
- wykształcenie,
- stopa bezrobocia, współczynnik aktywności zawodowej i korzystanie z pomocy społecznej,
- zawód ⁽¹⁷¹⁾.

We **Flandzkiej Wspólnocie Belgii** szkoła otrzymuje dodatkowe wsparcie i zasoby na podstawie liczby uczniów, którzy spełniają kryteria społeczno-ekonomiczne związane z językiem używanym w domu danego ucznia, poziomem wykształcenia matki i tym, czy uczeń otrzymuje stypendium socjalne.

W **Królestwie Niderlandów** rząd centralny rozszerzył wskaźniki wykorzystywane do definiowania nierówności edukacyjnych w szkołach podstawowych, które wcześniej były ograniczone do poziomu wykształcenia rodziców. Od sierpnia 2019 roku Centralne Biuro Statystyczne dostarcza informacji na temat pięciu wskaźników: poziomu wykształcenia obojga rodziców, kraju pochodzenia matki, czasu pobytu matki w Królestwie Niderlandów, średniego poziomu wykształcenia wszystkich matek w szkole oraz tego, czy rodzice mają poważne długi ⁽¹⁷²⁾.

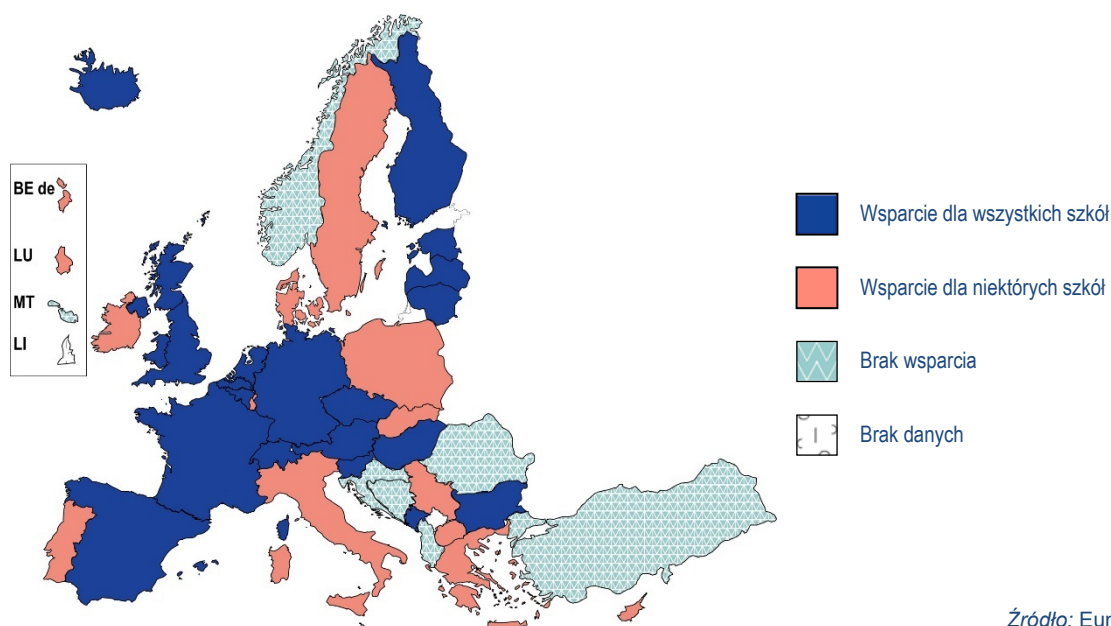
W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** formuła finansowania szkół, która ma zastosowanie do obowiązkowej edukacji podstawowej i średniej, zawiera wskaźnik ubóstwa. Dodatkowe fundusze (*Pupil Premium*) są dostępne dla szkół za każdego ucznia kwalifikującego się do darmowych posiłków szkolnych w dowolnym momencie w ciągu ostatnich 6 lat lub ucznia, który jest lub był pod opieką (władz lokalnych). W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** na podobnej zasadzie przyznawany jest *Pupil Development Grant*.

Rzadziej (13 systemów) dodatkowe wsparcie finansowe lub pozafinansowe przyznawane jest tylko niektórym szkołom na podstawie kryteriów określonych na poziomie krajowym (Rysunek II.10.4.B). Kryteria te mogą obejmować osiągnięcie określonego progu odsetka uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Irlandia i Słowacja), przyjmowanie do szkół określonych kategorii uczniów, np.: wywodzących się z mniejszości etnicznych albo środowisk migracyjnych lub osiągających słabe wyniki w nauce (Dania, Grecja, Polska i Portugalia).

Ponadto dodatkowe wsparcie finansowe lub pozafinansowe jest częściej przekazywane szkołom w trakcie kształcenia obowiązkowego (poziomy ISCED 1 i 2), a w mniejszym stopniu w ramach nauki na poziomie ISCED 3.

⁽¹⁷¹⁾ www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_024.pdf.

⁽¹⁷²⁾ www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden.

Rysunek II.10.4.B: Dodatkowe centralne finansowanie lub pozafinansowe wsparcie: dla wszystkich/ niektórych szkół

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów**Luksemburg:** Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1.**Dania:** Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 3.**Hiszpania:** Wszystkie uczestniczące w badaniu wspólnoty autonomiczne realizują takie działania na wszystkich poziomach ISCED, z wyjątkiem Wysp Kanaryjskich oraz Comunidad Valenciana, które swoje działania koncentrują na poziomach ISCED 1 i 2.**Finlandia:** Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2. Dodatkowe finansowanie, które jest przyznawane automatycznie, stanowi część funduszy państwowych przeznaczonych dla gmin.**Szwajcaria:** Tylko w odniesieniu do poziomu ISCED 1 i 2. Regulacje kantonalne mogą się różnić.

W większości krajów polityka centralna dotycząca dodatkowego wsparcia finansowego lub pozafinansowego ma zastosowanie zarówno do szkół publicznych, jak i do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Jedyną różnicę odnotowano w Portugalii, gdzie Program Priorytetowych Obszarów Edukacyjnych (TEIP), w ramach którego finansowane są dodatkowe godziny nauczania, specjalny dostęp do szkoleń dla nauczycieli oraz inne działania, dotyczy tylko szkół publicznych⁽¹⁷³⁾.

W zależności od odsetka uczniów kwalifikujących się do otrzymania pomocy szkoły dysponują dodatkowym budżetem, który pozwala na wprowadzenie konkretnych środków wsparcia. Rodzaje działań pokrywanych z dodatkowych źródeł finansowych są albo z góry określone przez władze centralne, albo definiowane przez szkoły, gdy te mają swobodę w zakresie elastycznego wykorzystania funduszy i same decydują, które działania są najbardziej odpowiednie. Zgodnie z poprzednią analizą (European Commission/EACEA/Eurydice 2016) państwa uczestniczące w niniejszym raporcie informują, że dodatkowe finansowanie jest najczęściej wykorzystywane w celu zatrudniania dodatkowych nauczycieli, asystentów i innych specjalistów. Działania finansowane lub zapewniane przez władze centralne obejmują zmniejszenie liczebności klas lub organizację zajęć wyrównawczych, wsparcie językowe, zajęcia i usługi pozalekcyjne oraz komunikację między domem a szkołą.

Wsparcie pozafinansowe najczęściej przybiera formę dodatkowych etatów dla nauczycieli, asystentów nauczycieli lub innych pracowników, a także specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli.

W **Hiszpanii** najbardziej rozpowszechnione są środki pozafinansowe, które funkcjonują w prawie wszystkich wspólnotach autonomicznych uczestniczących w badaniu. Najczęstszą praktyką jest zatrudnianie dodatkowych nauczycieli, a także zmniejszanie liczebności klas. Kantabria informuje również o zatrudnianiu doradców i pracowników socjalnych, natomiast Wyspy Kanaryjskie korzystają z usług oddelegowanych nauczycieli i uczestnictwa nauczycieli w szkoleniach.

⁽¹⁷³⁾ Szkoły biorące udział w programie TEIP znajdują się na terenach defaworyzowanych i uczęszczają do nich uczniowie zagrożeni wykluczeniem społecznym. Patrz: www.dge.mec.pt/teip.

Na **Węgrzech** wszystkie szkoły są zobowiązane do organizowania zajęć wyrównawczych dla uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Szkoły są uprawnione do otrzymywania dodatkowych funduszy na realizację tego zadania.

W Królestwie Niderlandów, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie szkoły mogą swobodnie decydować o tym, jakie konkretne działania finansują, ponieważ uważa się, że to one najlepiej rozumieją potrzeby edukacyjne swoich uczniów, którzy potrzebują takiego wsparcia – choć mogą być im udzielane wskazówki.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia)** centralne władze oświatowe opracowują dokumenty zawierające wytyczne odnośnie do zalecanych i skutecznych sposobów wykorzystania środków w ramach odpowiednio *Pupil Premium* i *Pupil Deprivation Grant* ⁽¹⁷⁴⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, oprócz publikowania swoich planów perspektywicznych, szkoły mają obowiązek informowania o tym, jak wydały środki przydzielone w poprzednim roku i jaki był efekt tych wydatków. W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** szkoły muszą publikować swoje plany i są oceniane przez inspektorat pod kątem skuteczności w zakresie poprawy wyników uczniów uprawnionych do otrzymania wsparcia.

⁽¹⁷⁴⁾ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>; *What can the PDG be used to support?*, <https://beta.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-11/what-can-the-pdg-be-used-to-support.pdf>.

II.11. WSPARCIE UCZNIÓW OSIĄGAJĄCYCH SŁABE WYNIKI W NAUCE

Główne wnioski

Z literatury przedmiotu wynika, że uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (SSE) częściej osiągają słabe wyniki w nauce, ale działania wspierające mogą im pomóc poprawić swoje osiągnięcia. W trakcie badania Eurydice dokonano następujących ustaleń.

- W zdecydowanej większości europejskich systemów edukacji środki wsparcia stosuje się już od poziomu szkoły podstawowej.
- W szkołach podstawowych i średnich I stopnia oferowane są zazwyczaj te same rodzaje wsparcia.
- W szkołach średnich II stopnia oferuje się stosunkowo mniej rodzajów wsparcia. Ponadto częściej istnieje możliwość przeniesienia ucznia do innego programu kształcenia lub innej szkoły.
- Wsparcie ze strony psychologów lub innych specjalistów jest najbardziej rozpowszechnionym rodzajem pomocy dostępnym na wszystkich poziomach edukacji.
- W około połowie systemów edukacji zapewnia się uczniom indywidualne lub grupowe korepetycje, ale takie zajęcia we wszystkich szkołach zapewnia tylko jedna trzecia systemów edukacji na poziomie szkół podstawowych i średnich I stopnia oraz jedna czwarta systemów edukacji na poziomie szkół średnich II stopnia.
- Rzadko spotyka się nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki. W szkolnictwie podstawowym tacy nauczyciele są zatrudnieni we wszystkich szkołach tylko w 12 systemach edukacji. Liczba ta zmniejsza się do 10 systemów edukacji w odniesieniu do szkół średnich I stopnia i do siedmiu systemów na poziomie szkoły średniej II stopnia.
- Generalnie polityki centralne przewidują takie same środki wsparcia w kształceniu ogólnym i zawodowym oraz zarówno w przypadku szkół publicznych, jak i szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych.
- Według danych z badania PISA 2018 średnio 55% 15-letnich uczniów uczęszcza do szkoły, w której prowadzone są dodatkowe zajęcia z języka nauczania.
- Pomimo większych potrzeb uczniów osiągających słabe wyniki i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (o niskim SSE) dotyczących dodatkowego wsparcia w nauce języka, w którym prowadzone jest nauczanie, w większości systemów edukacji nie istnieje większe prawdopodobieństwo, że tacy uczniowie będą uczęszczać do szkoły oferującej takie wsparcie, niż w przypadku pozostałych uczniów.

Przeciwdziałanie słabym wynikom w nauce jest jednym z celów strategicznych ram UE na rzecz europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia z 2009 r. (ET 2020) ⁽¹⁷⁵⁾. W szczególności proponuje się w tym dokumencie, by „do 2020 roku odsetek piętnastolatków osiągających słabe wyniki w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych był mniejszy niż 15%” (Rada UE 2009, s. 7) ⁽¹⁷⁶⁾.

Uczeń osiągający słabe wyniki jest tu rozumiany jako uczeń, który nie spełnia oczekiwań w zakresie postępów w nauce. Może to być mierzone w odniesieniu do ilościowego (tj. określonej oceny lub wyniku testu) lub jakościowego poziomu odniesienia (tj. osiągnięcia określonych wyników w nauce). Uczeń

⁽¹⁷⁵⁾ Rada Unii Europejskiej 2009. Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), Bruksela, 12 Maja 2009 r. C 119 [pdf] Dostęp: [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [dostęp: 2.03.2020].

⁽¹⁷⁶⁾ Jeśli uznamy przedwczesne kończenie nauki za skrajną formę słabych osiągnięć, to istotny jest także inny poziom odniesienia ET 2020: „Do 2020 roku odsetek osób przedwczesnie kończących kształcenie i szkolenie powinien wynosić mniej niż 10%” (Rada UE 2009, s. 7). Rada interpretuje „osoby przedwczesnie kończące naukę” jako populację w wieku od 18 do 24 lat z wykształceniem co najwyżej na poziomie szkoły średniej I stopnia i nieuczestniczącą w dalszych formach kształcenia ani szkolenia (Rada UE 2009, s. 7).

osiągający słabe wyniki to zatem osoba, która nie osiągnęła jednego lub więcej celów ilościowych lub jakościowych. W kontekście wspomnianego wyżej poziomu odniesienia ET 2020 uczeń osiągający słabe wyniki jest klasyfikowany przez Eurostat jako uczeń, który znajduje się poniżej poziomu 2. (poziom umiejętności podstawowych) na skali badania PISA (Eurostat 2019) ⁽¹⁷⁷⁾. Oczywiście centralne władze w państwach europejskich mogą określać własne poziomy odniesienia.

Niskie osiągnięcia i równość szans w edukacji są ze sobą wzajemnie powiązane (patrz: Rozdział I.1). Problem ten nie jest tylko kwestią niezgodności z przyjętymi zasadami społecznymi (tj. czy takie powiązanie wyników edukacyjnych z nierównościami jest społecznie akceptowalne), lecz jest to także problem niezrealizowanego potencjału. Uczeń, który osiąga słabe wyniki, nie uzyskuje poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji, jaki mógłby osiągnąć, gdyby jego uwarunkowania osobiste, edukacyjne lub społeczne były inne. Konsekwencje osiągania słabych wyników mają wymiar zarówno osobisty (np. uczeń może porzucić szkołę, co wpływa negatywnie na jego perspektywy zawodowe), jak i społeczny (np. mniejsza liczba w pełni wykształconych i wyszkolonych osób, co obniża wydajność rynku pracy) ⁽¹⁷⁸⁾.

O ile niskie osiągnięcia w szkołach są problemem samym w sobie, o tyle nierównomierny rozkład pozytywnych wyników edukacyjnych nie jest przypadkowy. Krótko mówiąc, niektórzy uczniowie częściej osiągają słabe wyniki niż inni, a środowisko rodzinne odgrywa w tym względzie ważną rolę.

Considine i Zappala (2002a) dokonali przeglądu dostępnych badań empirycznych i stwierdzili, że uczniowie pochodzący z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (SSE) częściej osiągają niższy poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia, częściej przedwcześnie kończą naukę (patrz też: Rozdział II.7), przejawiają problematyczne zachowania w szkole i negatywne postawy wobec niej. Considine i Zappala (2002b) potwierdzają empirycznie, że zmienne związane ze środowiskiem społeczno-ekonomicznym, takie jak: wykształcenie rodziców, pochodzenie etniczne i warunki mieszkaniowe, należą do czynników prognozujących wyniki ucznia w nauce. Niedawno OECD (2012) stwierdziła, że uczniowie pochodzący ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym są dwukrotnie bardziej narażeni na osiąganie słabych wyników w nauce. OECD (2016 i 2019) potwierdza też, że uczniowie o wysokim SSE uzyskują w testach badania PISA wyższe wyniki niż uczniowie o niskim SSE (patrz też: Rozdział I.1, zwłaszcza Podrozdział I.2.3).

Chociaż w literaturze przedmiotu istnieje konsensus, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji osiągają stosunkowo słabe wyniki w porównaniu z ich bardziej uprzywilejowanymi rówieśnikami, to jednak określenie, jaki dokładnie jest związek między pochodzeniem ucznia a wynikami, pozostaje kwestią sporną (Science of Learning 2018). Jerrim i in. (2019) rozróżniają trzy szerokie nurty w literaturze badającej relację rodzic–dziecko a wyniki w nauce. Pierwszy z nich dotyczy dziedzicznych powiązań między rodzicami i ich potomstwem. Niektórzy badacze (np. Ayorech i in. 2017) twierdzą, że oprócz uwarunkowań środowiskowych (tj. środowiska osobistego i społecznego) istotnymi determinantami wyników w nauce są również uwarunkowania genetyczne. Jednak inni badacze krytycznie odnoszą się do wskazywania na uwarunkowanie genetyczne. Na przykład Richardson i Jones (2019) utrzymują, że wszelkie powiązania są albo słabe, albo niereplikowalne, albo fałszywe. Drugi i trzeci nurt literatury przedmiotu (wpływ zasobów pozafinansowych, np. styl opieki rodzicielskiej, czytanie dziecku, pomoc w odrabianiu lekcji; oraz wpływ wykształcenia rodziców i posiadanych zasobów finansowych, ważny w przypadku dostępu do książek, komputerów, korepetycji itp.) został już omówiony w Rozdziale I.1. Warto jednak podkreślić, że istnieje konsensus co do tego, że status społeczno-ekonomiczny uczniów wpływa na ich wyniki, choć nie ma zgody co do tego, który aspekt SSE jest ważniejszy (O'Connell 2019).

Poza zmiennymi dotyczącymi rodziców ucznia istnieje kilka czynników, które mogą wpływać na wyniki edukacyjne uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Banerjee (2016) zidentyfikował aż 771 istotnych badań opublikowanych w latach 2005–2014 w języku angielskim, co oczywiście uniemożliwia dokonanie w niniejszym raporcie ich szczegółowego, a tym bardziej wyczerpującego

⁽¹⁷⁷⁾ Ponieważ testy PISA odnoszą się do uczniów w wieku 15 lat, jest oczywiste, że definicja ta nie ma zastosowania do uczniów szkół podstawowych.

⁽¹⁷⁸⁾ Na temat niektórych pozaekonomicznych korzyści edukacji szkolnej patrz: np. Lechner (2011).

przeglądu⁽¹⁷⁹⁾. Niemniej jednak przegląd zaleceń wynikających w ramach polityki edukacyjnej, stworzonych na podstawie badań empirycznych, sugeruje, że interwencje podejmowane na poziomie szkoły i klasy mogą złagodzić skutki pochodzenia społeczno-ekonomicznego, a zatem mogą prowadzić do bardziej sprawiedliwych wyników kształcenia.

Zaczynając od czynników na poziomie szkoły, OECD (2012) zaleca wzmocnienie i wspieranie przywództwa szkolnego poprzez oferowanie coachingu i wsparcia dla obecnych dyrektorów szkół oraz poprzez zapewnienie odpowiednich zachęt w celu przyciągnięcia i zatrzymania w placówkach dobrych dyrektorów. Jak wyjaśniono w rozdziale II.10, zachęty są również ważne dla przyciągania i zatrzymania w szkołach dobrych nauczycieli, szczególnie ze względu na to, że duża rotacja wśród kadry może stanowić problem w placówkach, do których uczęszcza duża liczba uczniów defaworyzowanych (patrz też: Dietrichson i in. 2017). Ponadto OECD (2012) zaleca również tworzenie w szkole wspierającej atmosfery i kultury wysokich oczekiwań, a także nauczanie skoncentrowane na uczniu oraz stosowanie narzędzi diagnostycznych i monitorujących zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i szkół.

Raport zamówiony przez brytyjski Departament Edukacji (Cullen i in. 2018) również opowiada się za silnym przywództwem w szkołach. W raporcie tym proponuje się stałe monitorowanie i skupienie się na potrzebach uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Wprowadzane inicjatywy powinny mieć na celu rozszerzenie działań edukacyjnych (np. zapewnienie uczniom mentoringu i zajęć dodatkowych, pomoc w powtarzaniu materiału i zachęcanie ich do udziału w zajęciach szkolnych), ubogacenie kulturalne, rozwój osobisty i usunięcie niektórych barier finansowych (np. poprzez pokrycie kosztów związanych z wycieczkami szkolnymi, dodatkowymi książkami czy egzaminami wstępnymi na studia).

Rattan i in. (2015), w zupełnie innym duchu, proponują przeniesienie punktu ciężkości na psychikę uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w celu promowania wśród nich zarówno postawy ukierunkowanej na uczenie się, jak i poczucia przynależności. Pierwsze nastawienie odnosi się do przekonania, że inteligencja może być rozwijana w trakcie nauki, podczas gdy drugie odnosi się do przekonania, że uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji również należą do środowiska edukacyjnego. Polirstok (2017) podkreśla przydatność zachęcania do nastawienia nakierowanego na wzrost, które odnosi się do chęci podejmowania wyzwań edukacyjnych i wiary w siebie. Lemberger, Carbonneau i Bowers (2018) nie opowiadają się za konkretnym nastawieniem ucznia, ale za obecnością doradców w szkole, ponieważ dobrostan emocjonalny uczniów może korzystnie wpływać na ich wyniki w nauce.

Darling-Hammond (2013) jest stosunkowo krytyczna wobec zaleceń, które pomijają znaczenie bardziej tradycyjnych środków takich jak zwiększone finansowanie publiczne i desegregacja uczniów. Twierdzi, że „bez odpowiedniego i sprawiedliwego finansowania można osiągnąć niewielki postęp w zapewnianiu edukacyjnych zasobów niezbędnych do rozwiązania problemu nierówności” (Darling-Hammond 2013, s. 91). Dodatkowe fundusze, zdaniem Darling-Hammond, pozwalają na pozyskanie i zatrzymanie lepiej wykwalifikowanych nauczycieli, prowadzenie mniejszych szkół, poświęcenie więcej czasu na planowanie i tworzenie systemów wspierania uczniów.

Wyniki badań takich naukowców jak Lee-St. John i in. (2018), Dietrichson i in. (2017), Santibañez i Fagioli (2016), Motiejunaite i in. (2013) oraz Henry i in. (2010) potwierdzają tezę Darling-Hammond, że systemy wspierania uczniów mogą skutecznie pomagać tym znajdującym się w niekorzystnej sytuacji. W szczególności Dietrichson i in. (2017) wskazują statystycznie istotne pozytywne efekty w odniesieniu do tutoringów, informacji zwrotnej i monitorowania postępów oraz uczenia się opartego na współpracy. Lavy (2015) stwierdza, że wydajność czasu nauczania jest wyższa wśród uczniów o niskim SSE, co sugeruje, że zwiększenie czasu nauczania dla takich uczniów może przyczynić się do poprawy poziomu równości szans. Lee-St. John i in. (2018) dowodzą, że indywidualnie dopasowane wsparcie dla uczniów zmniejsza prawdopodobieństwo przedwczesnego zakończenia przez nich nauki. Santibañez i Fagioli (2016) wykazują, że praktyki nauczania stosowane na poziomie klasy mogą korzystnie wpłynąć na proces uczenia się uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Motiejunaite i in. (2013) argumentują, że ukierunkowane wsparcie uczniów przez wyspecjalizowanych nauczycieli jest ważnym środkiem wsparcia, podobnie jak istnienie centralnych regulacji w tym zakresie. Henry i in. (2010)

⁽¹⁷⁹⁾ Bardziej szczegółowy przegląd literatury przedmiotu można znaleźć np.: w Bøg i in. (2014).

twierdzą, że dodatkowe fundusze przeznaczone dla defaworyzowanych okręgów szkolnych pomagają podnieść wyniki w nauce wszystkich uczniów, a nie tylko tych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

Podsumowując, literatura przedmiotu proponuje różne środki, które mogą potencjalnie pomóc uczniom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji poprawić ich wyniki w nauce. Zebrane w tym raporcie dane koncentrują się na środkach wsparcia skierowanych bezpośrednio do ucznia. Zamiast zawężyć zakres tematyczny raportu tylko do uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, rozdział skupia się na działaniach wspierających, które są skierowane do uczniów osiągających słabe wyniki w ogóle, co obejmuje i tych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, którzy najbardziej potrzebują pomocy. W pierwszym z poniższych podrozdziałów przeanalizowano środki wsparcia w podziale na poziomy edukacji, natomiast w drugim podrozdziale przedstawiono wnioski z badania PISA 2018 dotyczące wsparcia, jakie uczniowie faktycznie otrzymują.

II.11.1. Działania wspierające uczniów osiągających słabe wyniki w nauce

Umiejętność czytania ze zrozumieniem, pisanie i liczenie to podstawowe cele edukacji szkolnej. Są one sprawdzane w międzynarodowych badaniach oceniających wyniki uczniów, takich jak PISA, PIRLS i TIMSS. Z tego powodu badanie Eurydice koncentruje się na rodzajach wsparcia udzielanego uczniom w celu poprawy ich wyników w tych dwóch obszarach tematycznych. Wybrane do analizy działania wspierające z założenia nie mogą wyczerpywać wszystkich możliwych środków wsparcia. Obejmują one środki przyznawane przez władze centralne, koncentrujące się przede wszystkim na wsparciu ukierunkowanym na ucznia, co w literaturze przedmiotu zostało uznane za szczególnie obiecujące z punktu widzenia szansy na poprawę wyników w nauce. Do takich środków wsparcia należą:

- wsparcie otrzymywane od nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki w matematyce lub czytaniu;
- wsparcie otrzymywane od psychologów, terapeutów mowy i języka, pracowników socjalnych lub innych specjalistów;
- wsparcie udzielane w formie zajęć indywidualnych lub w małych grupach.

Zajęcia indywidualne lub grupowe dzieli się na te oferowane w ciągu dnia szkolnego oraz na te oferowane poza zwykłymi godzinami lekcyjnymi. W tym drugim przypadku uczeń pozostaje dłużej w szkole i prawdopodobnie uczestniczy w dodatkowych, a nie tylko alternatywnych, formach nauczania. Przedstawiono także dane dotyczące innych możliwych sposobów radzenia sobie z uczniami osiągającymi słabe wyniki, a mianowicie: umieszczanie ich w innej grupie, klasie, programie kształcenia lub nawet szkole. Na koniec respondenci badania Eurydice mieli możliwość sprecyzowania, czy wsparcie jest dostępne we wszystkich szkołach, czy tylko w niektórych.

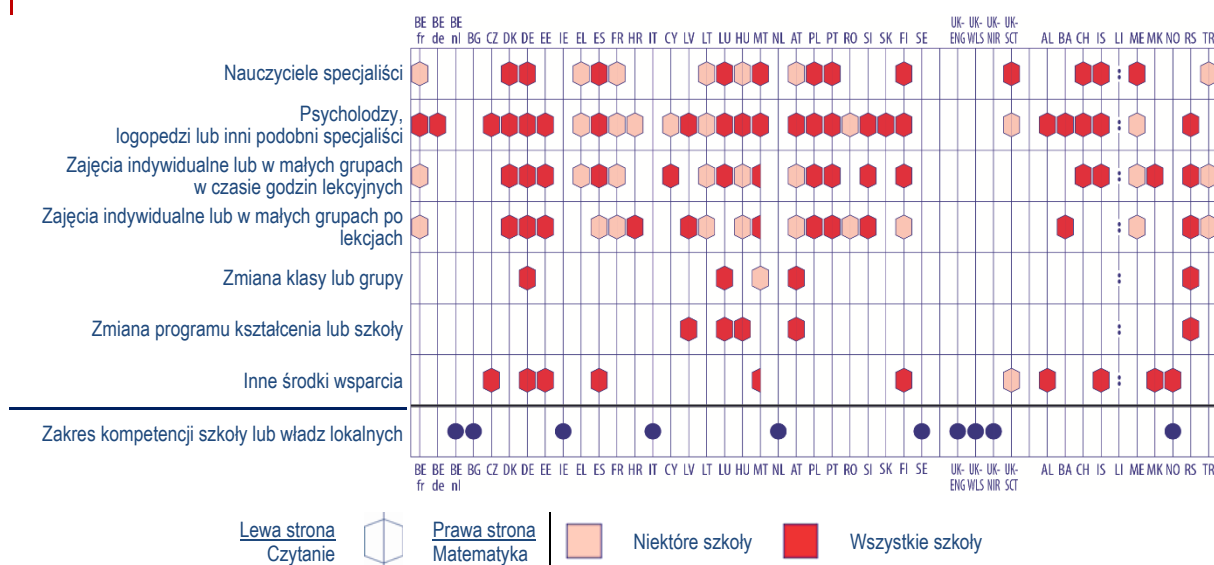
Ponieważ możliwości poznawcze uczniów i programy szkolne zmieniają się wraz z wiekiem, założono, że władze oświatowe będą oferować różne rodzaje wsparcia dla uczniów w zależności od etapu edukacji, dlatego dane dla każdego poziomu ISCED prezentowane są oddzielnie. Jednak, jak pokazują wyniki, faktyczne zróżnicowanie między poziomami edukacji jest niewielkie.

Rysunek II.11.1 pokazuje, które systemy edukacyjne oferują jeden rodzaj wsparcia, a które kilka lub kilkanaście rodzajów dla uczniów osiągających słabe wyniki w nauce na poziomie edukacji podstawowej. Wszystkie kraje (posiadające w tym zakresie centralną politykę) stosują jakiś rodzaj wsparcia, a większość z nich realizuje różne działania. Nieliczne systemy edukacji zapewniają tylko jeden lub dwa rodzaje wsparcia, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę działania wdrażane we wszystkich szkołach. Oczywiście większa różnorodność działań wspierających nie musi oznaczać lepszego czy skuteczniejszego wsparcia. Tak samo mniejsza liczba rodzajów wsparcia nie musi oznaczać, że jest ono gorszej jakości. Ważne jest, czy uczniowie mają dostęp do odpowiedniej dla nich formy pomocy, która pozwoli im podnieść poziom ich osiągnięć.

Wsparcie dla osób osiągających słabe wyniki w matematyce i czytaniu w szkołach podstawowych jest najczęściej oferowane przez psychologów i/lub innych specjalistów, takich jak pracownicy socjalni czy logopedzi (patrz: Rysunek II.11.1). Niemal wszystkie systemy edukacji, w których obowiązują centralne

regulacje w tym względzie, oferują tego typu wsparcie; niektóre we wszystkich szkołach (Belgia – Wspólnota Francusko- i Niemieckojęzyczna, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Polska, Portugalia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Islandia i Serbia), a inne tylko w niektórych szkołach (Grecja, Francja, Chorwacja, Cypr, Litwa, Rumunia, Zjednoczone Królestwo – Szkocja i Czarnogóra). Jedyne kraje, w których ten rodzaj wsparcia nie jest dostępny, to Macedonia Północna, Norwegia i Turcja. W niektórych krajach wsparcie jest uzależnione od spełnienia określonych kryteriów. Na przykład w Grecji dostępność jakiegokolwiek rodzaju wsparcia w szkołach zależy od obecności w populacji uczniów grup szczególnie narażonych, takich jak uchodźcy, a władze szkolne muszą o takie wsparcie wystąpić. Również we Francji wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w nauce jest uzależnione od spełnienia określonych kryteriów, takich jak poziom osiągnięć uczniów, ich profil społeczny i lokalizacja szkoły.

Rysunek II.11.1: Wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w matematyce i czytaniu (ISCED 1), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Wspólnoty Autonomiczne Estremadury, Aragonii, Nawarry, Ceuty, Kantabrii i Wysp Kanaryjskich mają dodatkowe środki na rzecz wspierania uczniów osiągających słabe wyniki. Na przykład Nawarra rozwija strategie uczenia się poprzez współpracę i wsparcie rówieśnicze w szkołach.

Norwegia: Wsparcie uczniów leży w gestii władz lokalnych, ale władze centralne przeprowadzają testy diagnostyczne z czytania (klasy 1–3) i matematyki (klasy 1–3, ale dla klasy 1 i 3 testy te są opcjonalne).

Drugim najbardziej powszechnym rodzajem wsparcia dla uczniów jest oferta zajęć indywidualnych lub w małych grupach. Nie oznacza to jednak, że proponuje je większość systemów edukacyjnych. Jak pokazuje Rysunek II.11.1, tylko około połowa z nich oferuje zajęcia indywidualne lub w małych grupach; co więcej, jedynie 15 systemów oferuje je powszechnie, czyli we wszystkich szkołach. Warto zauważyć, że (z wyjątkiem Malty) zajęcia takie są dostępne zarówno w przypadku czytania, jak i matematyki⁽¹⁸⁰⁾. Dotyczy to wszystkich rodzajów wsparcia, w tym przenoszenia uczniów do innej klasy, grupy, programu kształcenia lub nawet szkoły. Innymi słowy, we wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem maltańskiego, wszędzie tam, gdzie dostępne jest wsparcie dla uczniów, jest ono oferowane w przypadku obu przedmiotów.

Większość systemów edukacyjnych oferujących dodatkowe zajęcia dla uczniów osiągających słabe wyniki organizuje je zarówno w trakcie godzin lekcyjnych, jak i poza nimi. Jednak uważniejsze spojrzenie na Rysunek II.11.1 ujawnia, że ta druga opcja jest dostępna tylko w niektórych szkołach. W 16 systemach edukacji wszystkie szkoły oferują tego typu wsparcie w czasie godzin lekcyjnych; natomiast 11 systemów edukacyjnych oferuje je także poza godzinami szkolnymi. I tak Hiszpania, Litwa i Finlandia teoretycznie oferują oba rodzaje wsparcia, ale zajęcia pozalekcyjne są dostępne tylko

⁽¹⁸⁰⁾ Malta oferuje wyspecjalizowanych nauczycieli i inne specjalistyczne wsparcie zarówno w zakresie matematyki, jak i czytania; oferuje także wsparcie związane wyłącznie z promowaniem umiejętności czytania i pisania (np. czytanie dzieciom bajek oraz program dotyczący czytania i pisania związany z tematem piłki nożnej).

w niektórych szkołach. Jedynymi krajami, które zapewniają indywidualne lub prowadzone w małych grupach zajęcia wyłącznie poza normalnymi godzinami lekcyjnymi, są Chorwacja, Łotwa oraz Bośnia i Hercegowina.

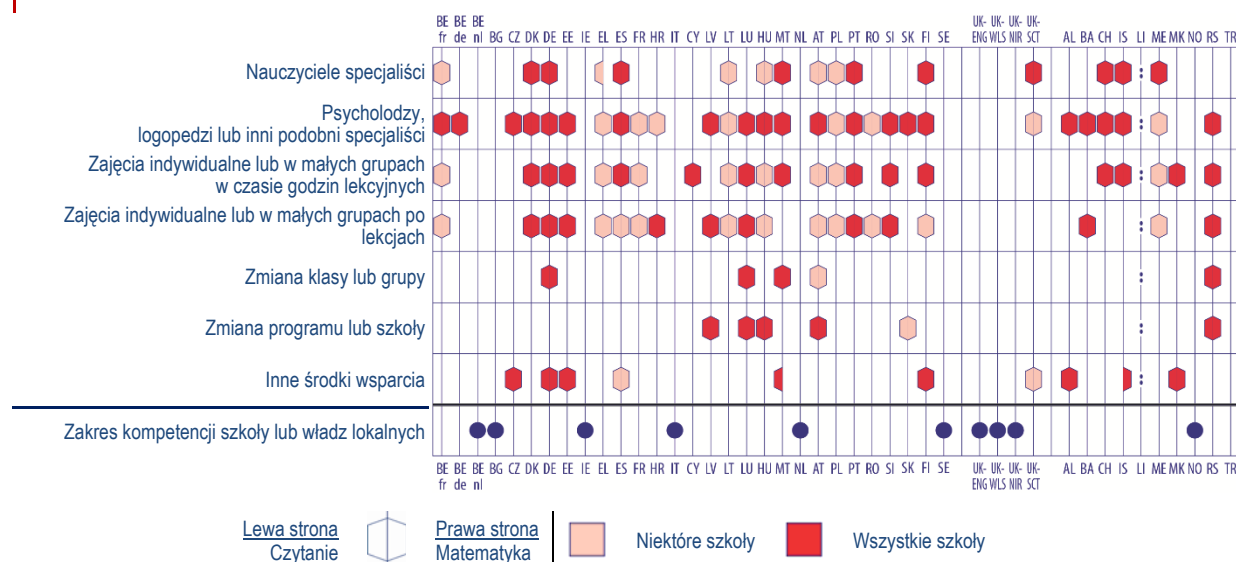
Relatywnie mniej powszechne jest wsparcie ze strony nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiagającymi słabe wyniki w nauce. Łącznie zatrudnia się takich nauczycieli w 19 systemach edukacji, ale tylko w 12 systemach są oni zatrudnieni we wszystkich szkołach (patrz: Rysunek II.11.1). Powody ich dostępności tylko w niektórych placówkach są różne. Na przykład:

Na **Węgrzech** dostępność nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiagającymi słabe wyniki i znajdującymi się w niekorzystnej sytuacji jest częścią projektu obejmującego około 300 szkół podstawowych i średnich. O udział w projekcie mogą ubiegać się szkoły spełniające określone kryteria (osiagające wysokie wyniki w indeksie segregacji społecznej, mające wielu uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub osiagających słabe wyniki itp. ⁽¹⁸¹⁾).

W **Polsce** przepisy centralne definiują uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych bardzo szeroko, obejmując tym pojęciem niektóre typy uczniów osiagających słabe wyniki w nauce (np. z powodu niepowodzeń szkolnych lub pochodzenia z ubogich rodzin) ⁽¹⁸²⁾. O udzieleniu wsparcia tym uczniom decydują dyrektorzy szkół, którzy są zobowiązani do wliczenia czasu przeznaczonego na takie wsparcie do ogólnego czasu zajęć dydaktycznych w danej szkole w danym roku szkolnym. Dyrektorzy szkół uwzględniają wszystkie potrzeby uczniów związane z ich edukacją i rozwojem, sygnalizowane przez nauczycieli oraz zalecane w opiniach i orzeczeniach poradni.

Innym sposobem radzenia sobie z uczniami osiagającymi słabe wyniki w nauce jest umieszczenie ich w innej grupie, klasie, programie kształcenia lub szkole. Warto zauważyć, że tylko nieliczne systemy edukacyjne przewidują taką opcję. Niemcy, Luksemburg, Austria i Serbia zezwalają szkołom na przenoszenie uczniów z jednej grupy lub klasy do innej przez cały czas nauki w szkole podstawowej; Malta zezwala na to tylko w niektórych szkołach (patrz: Rysunek II.11.1) ⁽¹⁸³⁾. Niektóre systemy edukacji idą jeszcze dalej, pozwalając uczniom osiagającym słabe wyniki w nauce na zmianę programu kształcenia lub szkoły. Taka sytuacja ma miejsce na Łotwie, w Luksemburgu, na Węgrzech, w Austrii i Serbii. Należy zauważyć, że żaden system edukacji nie oferuje przeniesienia w ramach tej samej szkoły lub do innej szkoły jako jedyne go sposobu wsparcia uczniów.

Rysunek II.11.2: Wsparcie dla uczniów osiagających słabe wyniki w matematyce i czytaniu (ISCED 2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

⁽¹⁸¹⁾ www.oktatas.hu/koznevels/projektek/efop315 oraz www.palyazat.gov.hu/efop-315-16-a-tanuli-lemorzsoldssal-veszlyezte-tett-intzmnyek-tmogatsa#. Metodologia indeksu segregacji jest opisana w: www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf.

⁽¹⁸²⁾ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1280), bit.ly/3hJ4g6h.

⁽¹⁸³⁾ W Luksemburgu dwuletnie cykle nauczania pozwalają uczniom uczyć się we własnym tempie, oferując im w ten sposób możliwości nauki najlepiej odpowiadające ich potrzebom.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek II.11.3)

Hiszpania: Wspólnoty autonomiczne Estremadura, Aragonia, Nawarra, Ceuta i Wyspy Kanaryjskie (tylko w przypadku matematyki) realizują dodatkowe działania wspierające uczniów osiągających słabe wyniki. Na przykład Estremadura oferuje pozalekcyjny program, który ma na celu podniesienie poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów, a także zminimalizowanie czynników, które mogą skutkować słabymi wynikami w nauce wśród uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Oferuje również inny program realizowany w czasie godzin lekcyjnych, którego celem jest zachęcanie do prowadzenia uzupełniających zajęć edukacyjnych dla uczniów mających trudności i osiągających słabe wyniki w nauce, które wynikają z ich niskich umiejętności komunikacyjnych. Aragonia oferuje pozalekcyjny program mający na celu szkolenie uczniów w zakresie technik uczenia się.

Szwecja: Wszystkie szkoły są zobowiązane do zapewnienia wsparcia uczniom, którzy tego potrzebują, ale o konkretnym planie działań decyduje dyrektor szkoły.

Wydaje się, że w szkołach średnich II stopnia dostępnych jest mniej rodzajów wsparcia dla uczniów osiągających słabe wyniki niż w szkołach średnich I stopnia i szkołach podstawowych. Biorąc pod uwagę tylko wsparcie dostępne we wszystkich szkołach, najpowszechniejszym rodzajem wsparcia pozostaje pomoc psychologów lub innych specjalistów. Liczba systemów edukacyjnych zapewniających pomoc nauczycieli specjalistów spada z 12 na poziomie ISCED 1 do 10 na poziomie ISCED 2 i do 7 na poziomie ISCED 3. Podobnie liczba systemów edukacyjnych zapewniających zajęcia indywidualne lub prowadzone w małych grupach podczas godzin lekcyjnych zmniejsza się z 15 systemów edukacyjnych na poziomie ISCED 1 do 14 na poziomie ISCED 2 i 10 na poziomie ISCED 3. Na koniec warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną różnicę na poziomie szkoły średniej II stopnia: możliwość przeniesienia do innego programu kształcenia lub innej szkoły jest bardziej powszechna na tym poziomie (osiem systemów) niż na poziomie szkoły podstawowej lub średniej I stopnia (pięć systemów na obu poziomach).

Na poziomie regulacji na szczeblu centralnym nie występują różnice w zakresie wsparcia uczniów osiągających słabe wyniki w nauce pomiędzy szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi. Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce w obu typach szkół mają prawo do takich samych form wsparcia. Podobnie niewiele jest różnic pomiędzy szkołami publicznymi a szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych. W kilku krajach (Łotwa, Polska i Słowenia) szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mają swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących stosowania wszelkich działań wspierających⁽¹⁸⁴⁾.

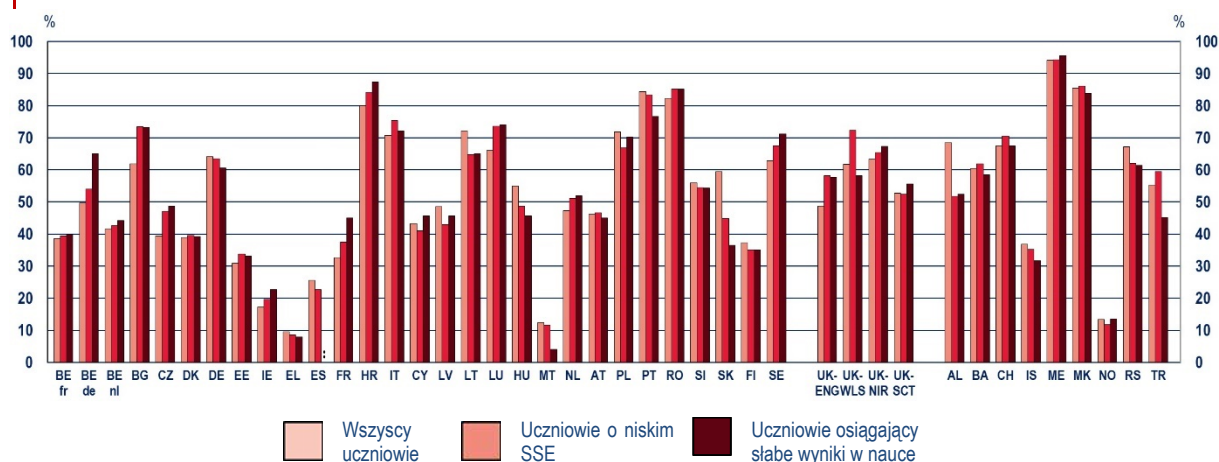
II.11.2. Faktyczne wsparcie dla uczniów osiągających słabe wyniki w nauce

Dotychczasowa analiza koncentrowała się na działaniach wspierających uczniów osiągających słabe wyniki w nauce, zalecanych przez władze publiczne w rozporządzeniach i rekomendacjach. Jak pokazują Rysunki od II.11.1 do II.11.3, w większości systemów edukacyjnych stosowane są pewne działania wspierające, począwszy od zatrudniania nauczycieli wyspecjalizowanych w pomocy uczniom osiągającym słabe wyniki w nauce, a skończywszy na przenoszeniu uczniów do, miejmy nadzieję, odpowiednich klas, grup czy szkół. Najnowsze dane z badania PISA (OECD 2019e) umożliwiają sprawdzenie, ilu uczniów faktycznie korzysta z tych środków wsparcia, choć dostępne dane nie są bezpośrednio porównywalne z przedstawionymi powyżej informacjami na temat centralnych regulacji. Dlatego też przedstawione poniżej dane z badania PISA nie mają na celu potwierdzenia, że regulacje są realizowane w praktyce, lecz ich celem jest wzbogacenie obrazu wsparcia, jakie otrzymują uczniowie osiągający słabe wyniki i o niskim statusie społeczno-ekonomicznym

Rysunek II.11.4 przedstawia odsetek uczniów w wieku 15 lat uczęszczających do szkoły oferującej dodatkowe lekcje z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, tzn. lekcje, które są uzupełnieniem normalnego programu nauczania, a nie lekcje z innych (obcych) języków. W połączeniu z wynikami zaprezentowanymi na Rysunku II.11.5 można wykorzystać te dane jako wyznacznik stopnia wsparcia zapewnianego uczniom, przynajmniej jeśli chodzi o pomoc w nauce języka, w którym prowadzone jest nauczanie.

⁽¹⁸⁴⁾ W Hiszpanii zwykle nie ma różnic, ale niektóre Wspólnoty Autonomiczne mogą mieć programy wsparcia dotyczące tylko szkół publicznych.

Rysunek II.11.4: Odsetek uczniów 15-letnich uczęszczających do szkoły, która w czasie godzin lekcyjnych zapewnia dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, wg statusu społeczno-ekonomicznego i poziomu osiągnięć, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Wszyscy uczniowie	38,5	49,7	41,6	61,9	39,4	38,9	64,1	30,9	17,2	9,6	25,5	32,6	80,0	70,7	43,3	48,6	72,2	66,0	54,9	12,4	47,2
Uczniowie o niskim SSE	39,4	54,0	42,7	73,4	47,1	39,5	63,4	33,8	19,7	8,5	22,6	37,4	84,1	75,4	41,0	42,9	64,8	73,5	48,7	11,7	51,1
Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce	39,9	65,0	44,2	73,3	48,8	39,2	60,6	33,2	22,6	7,9	:	44,9	87,4	72,2	45,6	45,7	65,1	74,2	45,7	4,0	52,0
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Wszyscy uczniowie	46,1	71,9	84,3	82,3	55,9	59,4	37,3	62,8	48,7	61,7	63,3	52,7	68,5	60,5	67,5	36,8	94,1	85,4	13,3	67,1	55,3
Uczniowie o niskim SSE	46,6	66,8	83,3	85,1	54,6	44,8	35,1	67,4	58,2	72,2	65,4	52,3	51,8	61,8	70,6	35,2	94,3	86,2	11,8	62,0	59,5
Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce	45,0	70,3	76,6	85,2	54,4	36,5	35,0	71,2	57,7	58,2	67,3	55,7	52,4	58,6	67,5	31,7	95,6	83,9	13,5	61,4	45,2

Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane pochodzą ze zmiennej badania PISA 2018 „Czy Twoja szkoła oferuje dodatkowe lekcje z «języka, w którym przeprowadzane są testy?»” i opierają się na odpowiedziach dyrektorów szkół. Analiza została ograniczona do szkół o modalnym poziomie ISCED w odniesieniu do uczniów 15-letnich. Pełniejsze informacje znajdują się w *Objaśnieniach* do Rysunku II.6.7. Kategoria „Wszyscy uczniowie” odnosi się do całkowitego odsetka uczniów uczęszczających do szkoły, w której oferowane są dodatkowe lekcje języka. Kategoria „Uczniowie o niskim SSE” odnosi się do odsetka uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (znajdujących się na 25. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy uczęszczają do takich szkół. Kategoria „Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce” odnosi się do odsetka uczniów z 10. percentyla wyników w nauce, którzy uczęszczają do takich szkół. Wartości liczbowe zaznaczone pogrubioną czcionką wskazują na różnice pomiędzy „wszystkimi” a „uczniami o niskim statusie społeczno-ekonomicznym” lub „uczniami osiągającymi słabe wyniki w nauce”, które są istotne statystycznie na poziomie 5%.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

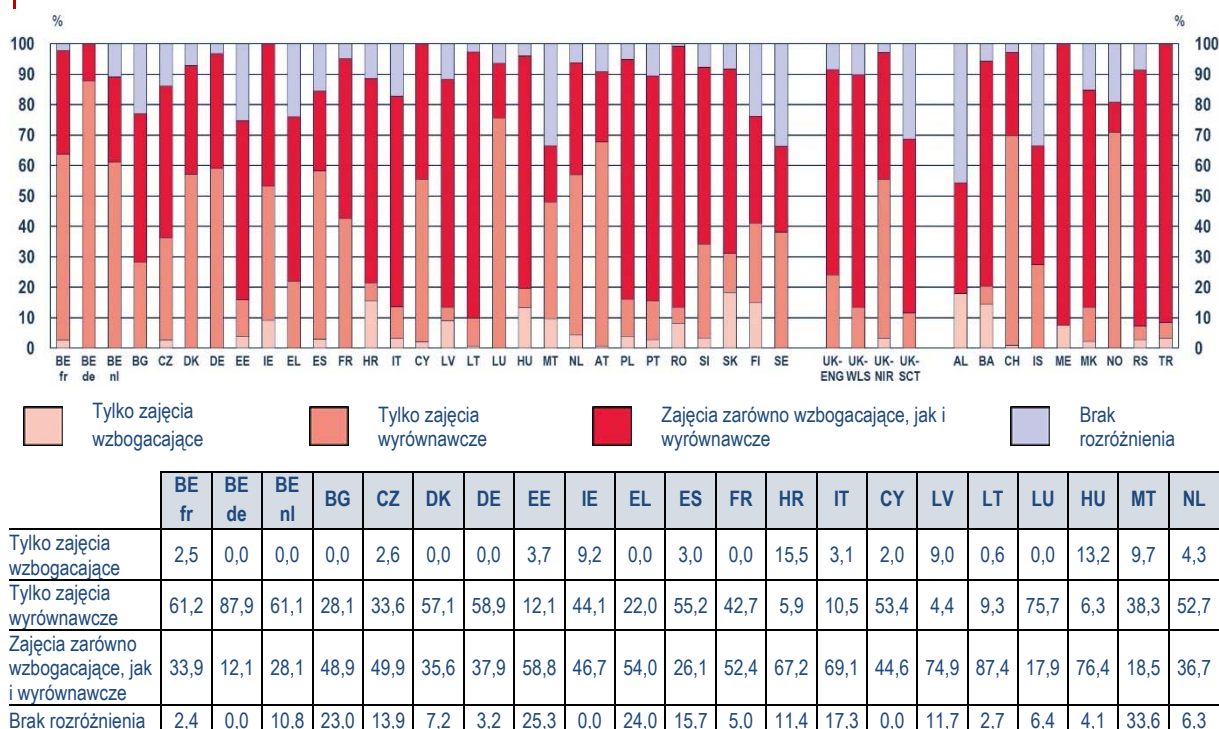
Hiszpania: Ze względu na brak danych na temat prawdopodobnych wartości w zakresie czytania, niemożliwe było obliczenie wartości w odniesieniu do uczniów osiągających słabe wyniki. Patrz również *Objaśnienia* dotyczące poszczególnych krajów w przypadku Hiszpanii pod Rysunkiem I.2.3.

Badanie PISA 2018 pokazuje, że chociaż wszystkie kraje oferują dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, między systemami edukacji istnieją duże różnice pod względem liczby uczniów uczęszczających do szkół, w których takie lekcje są zapewniane. W niektórych systemach edukacji tylko niewielka mniejszość uczniów szkół średnich uczęszcza do takich placówek, podczas gdy w innych są to prawie wszyscy. Rysunek II.11.4 pokazuje, że w Grecji, na Malcie i w Norwegii tylko około 10% uczniów szkół średnich uczęszcza do placówek, w których prowadzone są dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Z kolei w Chorwacji, Portugalii, Rumunii, Czarnogórze i Macedonii Północnej wskaźnik ten wynosi 80% lub więcej. W przypadku pozostałych systemów edukacji,

mieszczących się pomiędzy tymi dwoma skrajnościami, średni wskaźnik wynosi 55% ⁽¹⁸⁵⁾. Innymi słowy, średnio jeden na dwóch 15-letnich uczniów w Europie uczęszcza do szkoły, która zapewnia dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie.

Rysunek II.11.5 pokazuje, że w większości przypadków, gdy zapewniane są dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, ich cel jest albo wyłącznie wyrównawczy, albo zarówno wyrównawczy, jak i rozszerzający zakres nauki. Średnio tylko 3% piętnastolatków uczęszcza do szkół średnich, w których dodatkowa oferta zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, ma na celu wyłącznie wzbogacenie wiedzy. Aż 27% uczniów uczęszcza do szkół, w których celem zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, jest wyłącznie wspieranie osób osiągających słabe wyniki w nauce. W 14 systemach edukacji (Belgia, Dania, Niemcy, Hiszpania, Cypr, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Austria, Polska, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Islandia i Serbia) do takich szkół uczęszcza ponad połowa piętnastolatków. W większości systemów edukacji, w których oferowane są dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, oferowane są zarówno zajęcia wyrównawcze, jak i wzbogacające wiedzę. Do takiej szkoły uczęszcza ponad połowa (mediana równa 51%) piętnastolatków. Dokładniej rzecz ujmując, w prawie połowie systemów edukacyjnych w Europie, w których oferowane są dodatkowe zajęcia językowe, ponad 50% 15-latków uczęszcza do szkół oferujących zarówno zajęcia wyrównawcze, jak i zajęcia wzbogacające. W niektórych przypadkach wskaźnik ten przekracza 70% (Łotwa, Litwa, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna, Szwajcaria, Macedonia Północna, Norwegia i Turcja). We wszystkich systemach edukacji, z wyjątkiem czterech (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Irlandia, Cypr i Macedonia Północna), istnieją szkoły, w których nie ma rozróżnienia między wzbogacającymi a wyrównawczymi zajęciami językowymi, ale uczęszcza na nie tylko mniejszość (średnio 9%) piętnastolatków ⁽¹⁸⁶⁾.

Rysunek II.11.5: Cele dodatkowych lekcji z języka nauczania (tam, gdzie są one prowadzone), rozkład w populacji uczniów 15-letnich (%), 2018



⁽¹⁸⁵⁾ Wszystkie wartości średnie w tej sekcji odnoszą się do mediany, chyba że zaznaczono inaczej.

⁽¹⁸⁶⁾ Pięć systemów edukacyjnych, jeśli weźmie się pod uwagę również Słowenię, gdzie tylko 0,8% uczniów uczęszcza do szkół, w których nie ma zróżnicowania pod względem celu dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie.

	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Tylko zajęcia wzbogacające	0,6	4,0	2,7	8,1	3,3	18,3	14,9	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	17,9	14,4	0,9	0,0	7,4	2,3	0,0	2,7	3,2
Tylko zajęcia wyrównawcze	67,1	12,2	12,8	5,4	30,9	12,8	26,1	38,1	24,0	13,3	52,3	11,5	0,0	6,0	68,9	27,5	0,0	11,1	71,0	4,6	5,3
Zajęcia zarówno wzbogacające, jak i wyrównawcze	22,9	78,7	73,8	85,6	58,0	60,5	35,2	28,2	67,6	76,4	41,6	57,3	36,4	73,8	27,4	39,0	92,6	71,3	10,0	84,0	91,5
Brak rozróżnienia	9,3	5,2	10,6	0,8	7,7	8,4	23,8	33,7	8,4	10,2	3,0	31,2	45,7	5,7	2,9	33,6	0,0	15,3	19,1	8,7	0

Źródło: OECD, Baza danych z badania PISA 2018.

Objaśnienia

Dane pochodzą ze zmiennej badania PISA 2018 „Jaki jest cel dodatkowych lekcji z «języka, w którym przeprowadzane są testy»?” i opierają się na odpowiedziach dyrektorów szkół. Odsetki dotyczą wyłącznie uczniów uczęszczających do szkół, w których prowadzone są dodatkowe zajęcia językowe, dlatego należy je interpretować w połączeniu z danymi z Rysunku II.11.4. Tak więc 57% w przypadku Danii (tylko zajęcia wyrównawcze) oznacza na przykład, że spośród 39% uczniów w Danii uczęszczających do szkół, w których prowadzone są dodatkowe zajęcia językowe (patrz: Rysunek II.11.4), 57% z nich uczęszcza do szkół oferujących na zajęcia tylko zajęcia wyrównawcze. Dane przedstawione w tabeli zostały zaokrąglone do najbliższej liczby całkowitej, dlatego nie zawsze sumują się do 100%.

Jak sugeruje sam termin, zajęcia wyrównawcze mają pomóc uczniom z trudnościami w nauce i/lub osiągającym stosunkowo słabe wyniki. Jednak fakt, że szkoła może zapewniać w celach wyrównawczych dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, nie oznacza automatycznie, że uczniowie osiągający słabe wyniki lub znajdujący się w niekorzystnej sytuacji (o niskim SSE, którzy częściej osiągają słabe wyniki i dlatego potrzebują wsparcia) faktycznie korzystają z zajęć wyrównawczych; chyba że uczęszczanie na nie jest obowiązkowe. Aby oszacować, w jakim stopniu uczniowie o niskim SSE i osiągający słabe wyniki mogą skorzystać z dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, Rysunek II.11.4 przedstawia także odsetki tych kategorii uczniów uczęszczających do szkół, w których takie lekcje są prowadzone ⁽¹⁸⁷⁾.

Szybka analiza Rysunku II.11.4 ujawnia, że trzy kolumny dla każdego systemu edukacji są w większości przypadków mniej więcej równej wysokości. Oznacza to, że (biorąc pod uwagę wielkość próby i błąd standardowy) wszelkie różnice między odsetkami uczniów w poszczególnych grupach są zbyt małe, by uznać je za istotne statystycznie. Innymi słowy, w większości systemów edukacji mniej więcej taki sam odsetek uczniów o niskim SSE i osiągających słabe wyniki uczęszcza do szkół zapewniających dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, w porównaniu z całą populacją uczniów. Istnieje jednak kilka wyjątków.

Jeśli chodzi o uczniów o niskim SSE, w 14 systemach edukacji występują różnice istotne statystycznie. Mówiąc dokładniej, w Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, Luksemburgu, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) uczniowie o niskim SSE stosunkowo częściej uczęszczą do szkół oferujących dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Odwrotna sytuacja ma miejsce w Hiszpanii, na Cyprze, Łotwie, Litwie, w Polsce, Albanii i Serbii, gdzie uczniowie o niskim SSE stosunkowo rzadziej trafiają do takich szkół.

Jak wynika z niniejszej analizy, jest relatywnie mniej przypadków, w których 15-letni uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce rzeczywiście wyróżniają się na tle wszystkich 15-latków w odniesieniu do dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Jak pokazuje tabela na Rysunku II.11.4, różnice są istotne statystycznie tylko w siedmiu systemach edukacji. W Bułgarii, Francji, Chorwacji, Luksemburgu i Szwecji uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce częściej niż ich rówieśnicy mają dostęp do dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Z kolei na Litwie i Malcie prawdopodobieństwo, że będą oni uczęszczać do szkół oferujących dodatkowe zajęcia z języka, w którym prowadzone jest nauczanie, jest mniejsze.

⁽¹⁸⁷⁾ Uczniów o niskim SSE definiuje się tutaj jako uczniów należących do 25. percentyla SSE, a uczniów osiągających słabe wyniki – jako uczniów należących do 10. percentyla pod względem umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Z punktu widzenia równości szans w edukacji idealny byłby scenariusz, według którego wszyscy uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji i osiągający słabe wyniki mieliby dostęp do wsparcia w postaci dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Mogłoby to im pomóc zniwelować różnice w wynikach w czytaniu i umożliwić dogonienie pozostałych uczniów. Jednak, jak pokazuje Rysunek II.11.4, w większości systemów edukacyjnych tylko część uczniów o niskim SSE lub osiągających słabe wyniki może skorzystać z dodatkowych zajęć z języka, w którym prowadzone jest nauczanie. Mediana tego wskaźnika dla uczniów o niskim SSE wynosi 59%, a dla uczniów osiągających słabe wyniki jest to 45%. Niemniej jednak w kilku systemach edukacji, a mianowicie w Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, Luksemburgu, Portugalii, Rumunii, Czarnogórze i Macedonii Północnej, ponad 70% uczniów o niskim SSE i osiągających słabe wyniki w nauce uczęszcza do szkoły, w której istnieje możliwość uczestnictwa w dodatkowych zajęciach z języka, w którym prowadzone jest nauczanie ⁽¹⁸⁸⁾.

Podsumowując, z najnowszych danych badania PISA dotyczących dostępności dodatkowych lekcji z języka nauczania wynika, że nie wszyscy uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce lub uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym mają dostęp do szkół oferujących taką formę wsparcia. Wskaźniki dostępu dla uczniów osiągających słabe wyniki i uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym są zazwyczaj takie same jak dla wszystkich uczniów ogółem. Oznacza to, że jeśli więcej szkół w danym systemie edukacji oferuje pomoc w nauce języków, to więcej uczniów osiągających słabe wyniki i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji będzie miało dostęp do tego rodzaju wsparcia. Oznacza to jednak również, że choć uczniowie osiągający słabe wyniki i znajdujący się w niekorzystnej sytuacji mają większą potrzebę uczęszczania do szkół, w których dostępne jest wsparcie językowe, nie są oni do takich szkół kierowani. Niezależnie od tego, czy byłoby to wykonalne, wyłaniający się z danych obraz obecnej sytuacji sugeruje, że szerzej stosowane wsparcie językowe pozwoliłoby na skorzystanie z niego także uczniom osiągającym słabe wyniki i uczniom o niskim statusie społecznym.

⁽¹⁸⁸⁾ W przypadku uczniów o niskim SSE lista ta obejmuje Zjednoczone Królestwo (Walie) i Szwajcarię. W przypadku uczniów osiągających słabe wyniki w nauce wykaz obejmuje również Szwecję.

II.12. MOŻLIWOŚCI UCZENIA SIĘ

Główne wnioski

Możliwość uczenia się jest niezbędna, jeśli uczniowie mają realizować swój potencjał. Ilość czasu przeznaczanego na wysokiej jakości naukę jest kluczowym elementem i wykazano, że dobrze koreluje z wynikami uczniów. Dłuższy roczny czas nauczania i więcej lat nauki przyczyniają się do poprawy wyników uczniów i zmniejszania różnic w osiągnięciach między różnymi grupami społeczno-ekonomicznymi. Wyższy wymiar czasu nauczania ma szczególnie pozytywny wpływ na najlepszych uczniów w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Ponadto wysokiej jakości wsparcie w nauce i dodatkowe zajęcia w szkołach mogą w znacznym stopniu przyczynić się do poprawy wyników edukacyjnych uczniów osiągających słabe wyniki i mogą im zrekompensować brak zasobów w rodzinach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

- W Europie występują znaczne różnice w długości kształcenia obowiązkowego i wymiarze czasu przeznaczanego na realizację obowiązkowego programu nauczania. Długość obowiązku szkolnego waha się od 8 do 12 lat, a minimalny czas nauczania przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia wynosi od 4541 do 11 340 godzin.
- Różnice w długości letnich wakacji są również duże, a różnica między krajami o najkrótszych i najdłuższych wakacjach letnich może wynosić 57 dni.
- Władze centralne tylko w około połowie systemów edukacji opowiadają się za bezpłatnymi lub dotowanymi pozalekcyjnymi zajęciami dodatkowymi w szkołach, mimo potencjału takich działań. W pozostałych systemach decyzje dotyczące zapewniania i finansowania takich zajęć pozostają w gestii władz lokalnych lub szkół.
- Podobnie tylko w jednej trzeciej systemów edukacji władze centralne zalecają, by szkoły oferowały uczniom jakieś zajęcia w czasie długich wakacji letnich. W większości przypadków są to zajęcia wyrównawcze dla uczniów, którym grozi powtarzanie klasy.
- Wymiar czasu przeznaczanego na nauczanie w ciągu roku szkolnego i zapewnianie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych lub dodatkowych zajęć podczas długich wakacji letnich nie wydają się być ze sobą powiązane; oznacza to, że systemy, w których czas nauczania jest krótszy lub wakacje letnie dłuższe, nie wydają się optować za większą liczbą dodatkowych zajęć w szkołach (przed lekcjami / po lekcjach lub podczas wakacji).
- Niewiele krajów informuje, że posiada centralne wytyczne lub ramy edukacyjne dotyczące zajęć pozalekcyjnych, a także wykwalifikowaną kadrę do ich prowadzenia. Ponadto tylko niewielka liczba systemów monitoruje skuteczność tych zajęć pod względem ogólnej poprawy wyników kształcenia lub w odniesieniu do osiągnięć uczniów pochodzących ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Możliwość uczenia się ogólnie odnosi się do „działań i procesów zachodzących w szkole i niezbędnych do osiągnięcia przez uczniów zamierzonych wyników” (Elliott, Bartlette 2016). Niniejszy rozdział koncentruje się na jednym ważnym elemencie, jakim jest czas przeznaczony na uczenie się (Schmidt, Zoido, Cogan 2014; Cogan, Schmidt 2015). Czas nauczania podczas normalnego dnia szkolnego ma oczywiście pierwszorzędne znaczenie, ponieważ obejmuje czas, który wszystkie szkoły publiczne muszą przeznaczyć na realizację obowiązkowego programu kształcenia, jak również na uczenie przedmiotów nieobowiązkowych (European Commission/EACEA/Eurydice 2019d). Niemniej wiele szkół oferuje także dodatkowy lub „wydłużony” czas nauki (Scheerens 2014) po zakończeniu lekcji. W tym czasie nauka może być ustrukturyzowana lub nie⁽¹⁸⁹⁾. Ustrukturyzowane zajęcia mogą obejmować na

⁽¹⁸⁹⁾ Uczenie się realizowane poza formalnymi systemami edukacji jest klasyfikowane jako uczenie się pozaformalne. Natomiast uczenie się nieposiadające żadnej struktury to uczenie się nieformalne.

przykład pomoc w odrabianiu zadań domowych, dodatkowe nauczanie niektórych przedmiotów lub zajęcia rekreacyjne.

Schmidt (2015) stwierdza, że ilość czasu przeznaczony na naukę znacząco koreluje z wynikami uczniów. Istnieje pozytywny związek między statusem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich możliwościami uczenia się – uczniowie pochodzący ze środowisk o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym mają więcej możliwości uczenia się niż uczniowie wywodzący się ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Ponadto około jedna trzecia zależności między statusem społeczno-ekonomicznym a wynikami w nauce jest związana z możliwościami uczenia się. Badacze ostrzegają również, że fizyczne zamykanie szkół w czasie pandemii COVID-19 potencjalnie spowoduje większe straty w nauce wśród „uczniów, których rodziny posiadają mniejsze możliwości wspierania nauki” (Hanushek, Wößmann 2020) poza szkołą; są to zazwyczaj uczniowie pochodzący ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym.

Uważa się, że wydłużony czas nauczania jest pozytywnie skorelowany ze średnimi wynikami w nauce, a także ze zmniejszeniem poziomu nierówności edukacyjnych. Dowody wskazują, że zarówno większy roczny wymiar czasu nauczania, jak i więcej lat edukacji szkolnej przyczyniają się do poprawy wyników uczniów (Gettinger 1985; Lavy 2010; Hübner, Marcus 2017) i skutkują mniejszymi różnicami w osiągnięciach między różnymi grupami społeczno-ekonomicznymi (Wößmann 2003). Więcej czasu przeznaczony na nauczanie ma szczególnie pozytywny wpływ na najlepszych uczniów w szkołach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Battistin, Meroni 2016).

Niektórzy badacze uważają jednak, że zwiększony wymiar czasu nauczania ma pozytywny wpływ na uczenie się tylko wtedy, gdy towarzyszy mu dobrej jakości środowisko szkolne, w tym pozytywna atmosfera panująca w klasie i brak problemów z dyscypliną (Rivkin, Schiman 2015), oraz wysokiej jakości treści kształcenia. Zwiększony wymiar czasu nauczania nie powinien być powiązany z krótszym całkowitym okresem nauki, ponieważ może to przynieść negatywne skutki; innymi słowy, zmniejszenie liczby lat nauki połączone z realizacją tych samych treści nauczania może prowadzić do pogorszenia wyników testów (Hübner, Marcus 2017).

Choć panuje zgoda pod względem pozytywnego wpływu zwiększenia wymiaru czasu nauczania, dane empiryczne wskazują na występujące w poszczególnych krajach różnice w liczbie godzin przeznaczonych na nauczanie. Różnice takie występują w odniesieniu do czasu nauki w szkole pomiędzy szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi, a także pomiędzy szkołami w miastach i na wsi. Czas nauki w szkole jest zazwyczaj dłuższy w szkołach ogólnokształcących (nawet po wzięciu pod uwagę statusu społeczno-ekonomicznego uczniów i szkół) i w placówkach miejskich (OECD 2011b). Sugeruje to, że typ szkoły (por. Rozdział II.3), jej wybór (por. Rozdział II.4) oraz przypisanie do danej ścieżki kształcenia (por. Rozdział II.6) również mogą mieć wpływ na możliwość uczenia się.

Jeśli chodzi o związek między czasem przeznaczonym na nauczanie a innymi czynnikami systemowymi, badania wskazują, że „wydajność czasu przeznaczony na nauczanie jest wyższa w krajach, które wdrażają działania w zakresie rozliczalności szkół lub dają szkołom autonomię odnośnie do decyzji budżetowych oraz zatrudniania i zwalniania nauczycieli” (Lavy 2010).

Nauczanie w systemie całodniowym (funkcjonuje również termin „wydłużony dzień nauki”) ma na celu zapewnienie wszystkim uczniom wzbogaconego środowiska uczenia się w ciągu całego lub dłuższego dnia nauki, natomiast w szkołach uczących w systemie „po pół dnia” dostęp do pozalekcyjnych zajęć edukacyjnych często zależy od sytuacji rodzinnej ucznia i posiadanych zasobów. Wpływ całodziennego nauczania na nierówności edukacyjne jest jednak różny w różnych systemach edukacyjnych (Schlicht, Stadelmann-Steffen, Freitag 2010). Literatura przedmiotu nie dysponuje wystarczająco solidnymi dowodami na rzeczywisty wpływ dodatkowych zajęć lub pomocy w odrabianiu lekcji po zakończeniu normalnych zajęć w szkole, głównie ze względu na wielkość populacji objętej tymi zajęciami, liczbę samych zajęć i ich różnorodność oraz różnicę w ich jakości (Scheerens 2014).

W przeciwieństwie do pozytywnych efektów wydłużenia czasu nauki, długie wakacje szkolne (Cooper i in. 1996; Kim 2001) oraz szeroki zakres prywatnych korepetycji (ang. *shadow education*) (Bray 2011; Bukowski 2017) mogą utrzymywać lub pogłębiać nierówności edukacyjne – gdyż pochodzenie rodziców i prywatne zasoby w dużej mierze wpływają na to, kto może skorzystać z wysokiej jakości dodatkowego czasu nauczania.

Z tego powodu w niniejszym rozdziale przyjrano się kilku kluczowym podejściom związanym z możliwościami uczenia się. Są to:

- długość trwania obowiązku szkolnego i wymiar czasu nauczania w szkole;
- zapewnienie dodatkowych bezpłatnych lub dotowanych zajęć prowadzonych przez szkoły przed formalnymi lekcjami lub po ich zakończeniu;
- długość letnich wakacji i wszelkie przepisy tworzone przez szkoły dotyczące nauki w tym czasie.

II.12.1. Czas nauczania przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia

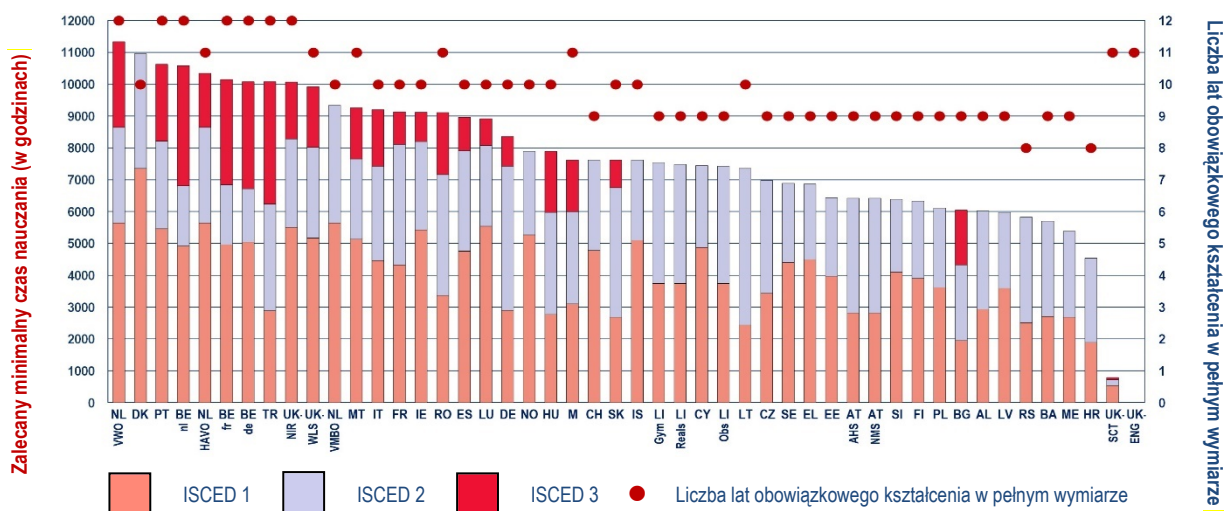
Niniejszy podrozdział zawiera przegląd możliwości uczenia się w szkole w ramach kształcenia obowiązkowego. Przeanalizowano tu wymiar czasu, jaki władze centralne przeznaczają na realizację podstawowego programu nauczania. Rysunek II.12.1 przedstawia długość kształcenia obowiązkowego i zalecany minimalny czas nauczania lub uczenia się w ramach obowiązkowego programu kształcenia w europejskich systemach edukacji, określony w centralnych przepisach lub dokumentach. Odpowiada to minimalnemu czasowi nauczania zazwyczaj przypisanemu uczniom w ramach kształcenia ogólnego⁽¹⁹⁰⁾ (European Commission/EACEA/Eurydice 2019d).

Długość obowiązkowego kształcenia ogólnego, jak również zapewniony uczniom całkowity czas nauczania, są bardzo zróżnicowane w Europie. Czas trwania obowiązku szkolnego waha się od ośmiu do dwunastu lat (patrz: Rysunek II.12.1) Obowiązkowa edukacja ogólnokształcąca trwa w Europie najczęściej 9 lub 10 lat. W Belgii, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna), Turcji i w ramach specjalnego programu w Królestwie Niderlandów obowiązek szkolny trwa 12 lat. Najkrótszy okres obowiązkowego kształcenia to 8 lat w Chorwacji i Serbii.

Całkowity czas nauczania wykazuje zazwyczaj pozytywną korelację z liczbą klas (liczbą lat) kształcenia obowiązkowego. Im dłuższy jest obowiązek szkolny, tym więcej zajęć jest oferowanych uczniom. Natomiast gdy porównuje się systemy edukacyjne o tej samej liczbie lat kształcenia obowiązkowego, różnice między nimi w zakresie czasu nauczania są uderzające. Na przykład kształcenie obowiązkowe trwa osiem lat zarówno w Chorwacji, jak i w Serbii, ale różnica w zalecanym minimalnym czasie nauczania między tymi krajami wynosi ponad 1000 godzin. Duża różnica w wymiarze czasu przeznaczanego na nauczanie występuje również w przypadku krajów, w których funkcjonuje 12-letni obowiązek szkolny. Największe różnice można zaobserwować w grupie krajów z 10-letnim obowiązkowym kształceniem, przy czym Dania jest tu wyjątkiem z prawie 11 000 godzin całkowitego czasu nauczania.

⁽¹⁹⁰⁾ Niektóre kraje, takie jak Królestwo Niderlandów, Austria i Liechtenstein, wyznaczają minimalny czas nauczania dla niektórych swoich programów kształcenia zawodowego. Nie istnieje jednak ogólnoeuropejski porównawczy przegląd zalecanego minimalnego czasu nauczania dla obowiązkowego programu kształcenia zawodowego.

Rysunek II.12.1: Liczba lat obowiązkowego kształcenia w pełnym wymiarze (na poziomie szkoły podstawowej i średniej) oraz całkowity zalecany czas nauczania (w godzinach) przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia, 2018/19⁽¹⁹¹⁾



Minimalny czas nauczania (w godzinach) przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia na każdym poziomie edukacji, 2018/19

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV
ISCED 1	4 956	5 040	4 916	1 949	3 434	7 360	2 896	3 964	5 430	4 488	4 750	4 320	1 890	4 455	4 872	3 589
ISCED 24	1 888	1 680	1 890	2 367	3 550	3 600	4 526	2 468	2 772	2 374	3 161	3 784	2 651	2 970	2 570	2 381
ISCED 34	3 304	3 360	3 781	1 728			937		924		1 054	1 036		1 782		
	LT	LU	HU	MT	NL			AT		PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
ISCED 1	2 441	5 544	2 769	5 128	5 640			2 820		3 619	5 460	3 360	4 091	2 678	3 905	4 400
					HAVO	VMBO	VVO	AHS	NMS							
ISCED 24	4 915	2 535	3 204	2 527	3 000	3 700	3 000	3 600	3 600	2 488	2 754	3 800	2 298	4 073	2 423	2 490
ISCED 34		845	1 917	1 604	1 700		2 700				2 414	1 949		865		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI ⁽¹⁹²⁾			ME	MK	NO	RS	TR
ISCED 1	⊗	5 168	5 510	532	2 927	2 700	4 782	5 100	3 740			2 682	3 096	5 272	2 511	2 880
									Gym	Obs	Reals					
ISCED 24	⊗	2 850	2 765	190	3 098	3 008	2 836	2 516	3 795	3 686	3 740	2 698	2 904	2 622	3 314	3 360
ISCED 34	⊗	1 900	1 799	63									1 620			3 840

⊗ = Brak określenia minimalnego czasu nauczania

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Dane przedstawiają średnią ważoną dla czasu nauczania obowiązkowych przedmiotów wchodzących w skład podstawy programowej, obliczoną przez Sekretariat Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych Krajów Związkowych na podstawie liczby uczniów zapisanych do różnych typów szkół (rok odniesienia: 2017/18).

Hiszpania: Dane o planowanym czasie nauczania opierają się na krajowych i regionalnych przepisach dotyczących programu nauczania i kalendarzy szkolnych (rok odniesienia: 2018/19). Do obliczenia średnich ważonych wykorzystano statystyki dotyczące liczby uczniów w podziale na klasy i wspólnoty autonomiczne, zgodnie z danymi urzędu statystycznego Ministerstwa Edukacji i Szkolenia Zawodowego (rok odniesienia: 2016/17).

Austria: Dane dla klasy 9 nie są dostępne, choć klasa ta jest częścią obowiązkowego kształcenia ogólnego w pełnym wymiarze godzin.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Nie ma zalecanego minimalnego czasu nauczania, ani ogólnie, ani przeznaczonego na poszczególne przedmioty. Jednakże wszystkie szkoły muszą zapewnić wystarczającą ilość czasu w trakcie lekcji, aby zrealizować szeroki i wyważony program nauczania, który obejmuje wszystkie wymagania statutowe.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Szkocki Program Nauczania na rzecz Doskonałości nie określa żadnego wymiaru czasu nauczania dla obszarów programowych, które muszą być zrealizowane, z wyjątkiem minimum 2 godzin tygodniowo przeznaczonych na wychowanie fizyczne.

Szwajcaria: Z wyjątkiem minimalnej liczby lekcji wychowania fizycznego nie ma standardowego programu ani czasu nauczania zdefiniowanego na poziomie krajowym. Programy nauczania i przewidziany czas zajęć ustalane są przez 26 kantonów. Rysunki przedstawiają średnie ważone w zakresie wymagań kantonalnych dla każdej klasy i całkowitego czasu nauczania podanego w kantonalnych planach lekcji (*Studentafeln/grilles horaires*).

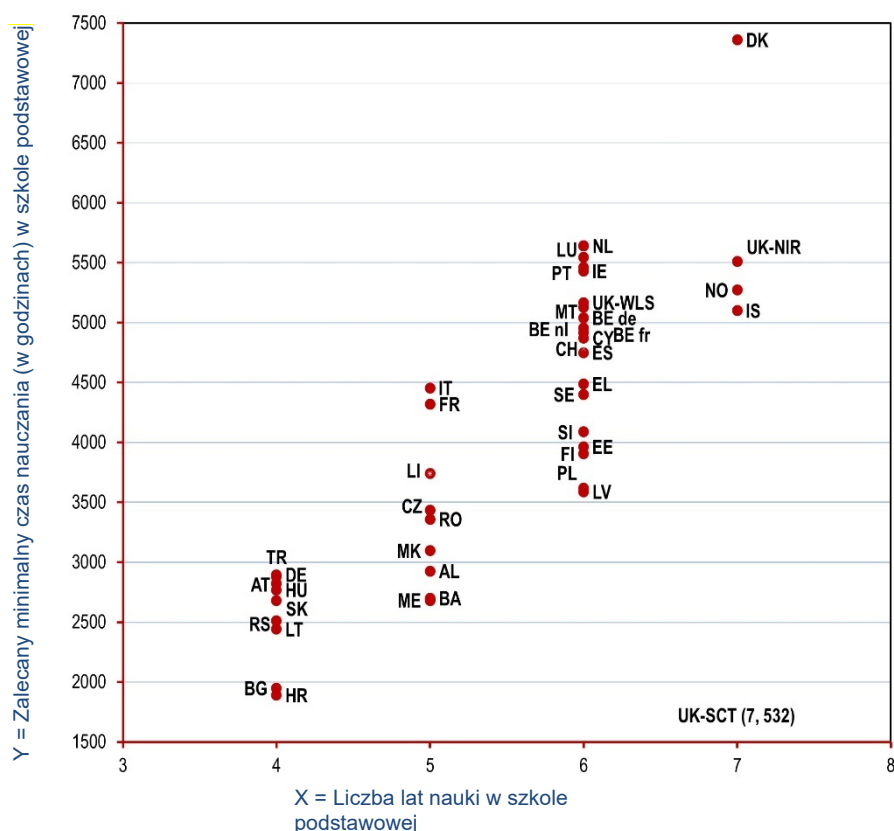
Macedonia Północna: Czas trwania kształcenia obowiązkowego nie jest określony przez władze oświatowe, ale wszyscy uczniowie muszą pomyślnie ukończyć szkołę średnią. Ogólny program kształcenia na poziomie ISCED 3–4 (gimnazjum) trwa cztery lata, ale programy zawodowe mogą trwać krócej.

⁽¹⁹¹⁾ Rysunek ten został po raz pierwszy opublikowany w: European Commission /EACEA/Eurydice 2019d, patrz: Rysunek 1.

⁽¹⁹²⁾ Liechtenstein nie uczestniczył w zbieraniu danych do niniejszego raportu. Informacje krajowe w tym podrozdziale pochodzą z: European Commission/EACEA/Eurydice 2019d.

Jak wykazano w Rozdziałach II.3 i II.6, w większości krajów od poziomu szkoły średniej I stopnia oferowane są różne typy szkół i ścieżek kształcenia. Może to również oznaczać, że choć większość uczniów zapewniany jest czas nauczania w wymiarze przedstawionym na Rysunku II.12.1, to niektórzy uczniowie uczestniczący w innych programach ogólnokształcących lub zawodowych mogą mieć więcej bądź mniej godzin nauczania. Z tego powodu Rysunek II.12.2 koncentruje się na czasie nauczania w szkolnictwie podstawowym, kiedy wszyscy uczniowie zazwyczaj realizują ten sam program kształcenia i otrzymują taką samą liczbę godzin nauki w szkołach publicznych i szkołach prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych. Kształcenie w szkole podstawowej trwa od 4 lat (w Bułgarii, Niemczech, Chorwacji, na Litwie, Węgrzech, w Austrii i Słowacji) do 7 lat (w Danii, Zjednoczonym Królestwie – Irlandia Północna oraz Szkocja, Islandii i Norwegii). Zalecany minimalny czas realizacji obowiązkowego programu nauczania w szkole podstawowej jest również bardzo zróżnicowany nawet w krajach o tej samej liczbie lat nauki w szkole. Różnice te mogą być znaczne. Na przykład różnica między całkowitym minimalnym zalecanym czasem nauczania w sześciolletniej szkole podstawowej na Łotwie i w Królestwie Niderlandów wynosi 2000 godzin, co jest wartością wyższą niż całkowity minimalny zalecany czas nauczania w szkole podstawowej w Bułgarii i Chorwacji.

Rysunek II.12.2: Liczba lat obowiązkowego kształcenia w pełnym wymiarze oraz całkowity zalecany czas nauczania (w godzinach) przeznaczony na realizację obowiązkowego programu kształcenia w szkołach podstawowych, ISCED 1, 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Niniejszy Rysunek oparty jest na danych opublikowanych po raz pierwszy w: European Commission/EACEA/Eurydice 2019d. Dane dotyczące zalecanego minimalnego czasu nauczania w szkole podstawowej zostały przedstawione powyżej, w tabeli powiązanej z Rysunkiem II.12.1. Dane dotyczące wymiaru czasu kształcenia w szkole podstawowej oparte są na Rysunku 3: *Zalecany minimalny czas realizacji obowiązkowego programu nauczania (w godzinach) dla danego roku odniesienia i według poziomu ISCED, 2018/19* w: European Commission/EACEA/Eurydice 2019d

Interesujące jest również to, że w systemach edukacyjnych, w których przypisuje się uczniów do różnych ścieżek kształcenia w szkole średniej I stopnia (por. Rysunki II.5.5 i II.6.1), długość edukacji podstawowej i wymiar godzin nauczania różnią się znacząco między poszczególnymi krajami; sygnalizuje to, że w tych systemach możliwości uczenia się różnią się już przed rozpoczęciem przez

uczniów edukacji w ramach zróżnicowanych ścieżek. Na przykład w Niemczech uczniowie są przypisywani do różnych ścieżek edukacyjnych na podstawie ich wyników w nauce w wieku dziesięciu lat, po ukończeniu czterech lat szkoły podstawowej, w której minimalny zalecany czas nauczania poświęcony na realizację obowiązkowego programu kształcenia wynosi 2896 godzin. Z kolei w Królestwie Niderlandów uczniowie są przydzielani do różnych ścieżek w wieku 12 lat, po ukończeniu sześciolatniej szkoły podstawowej, w której minimalny zalecany czas nauczania wynosi 5640 godzin.

II.12.2. Dodatkowe pozalekcyjne zajęcia szkolne

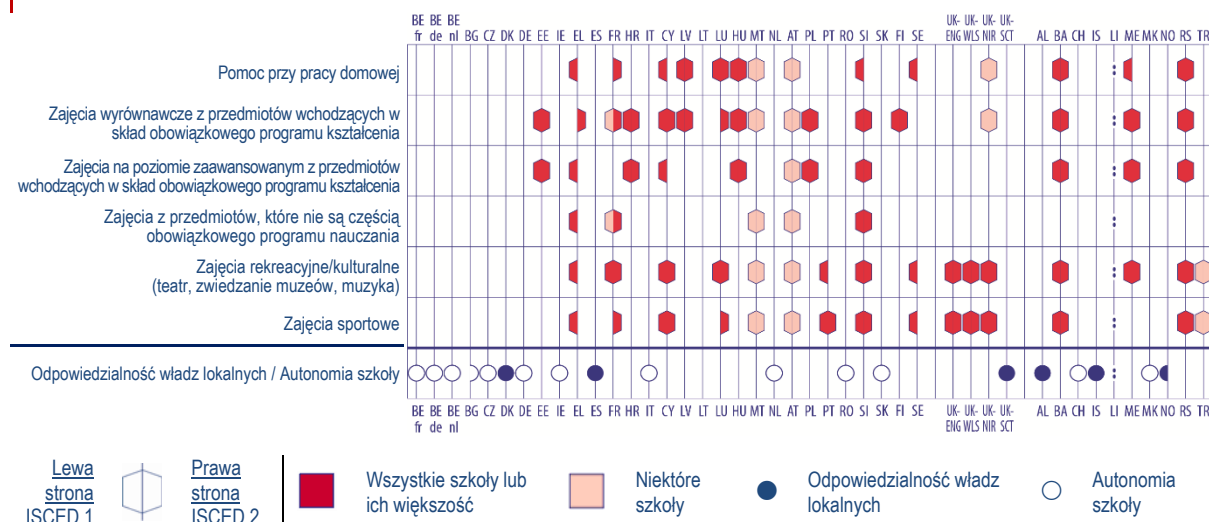
Dane empiryczne pokazują, że pochodzenie społeczno-ekonomiczne ma silny wpływ na wyniki uczniów w nauce. Im wyższy poziom wykształcenia rodziców, ich kapitał kulturowy i społeczny, tym lepsze wyniki w szkole osiągają uczniowie. Rodziny o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym mogą również przeznaczyć więcej czasu i środków na zapewnienie swoim dzieciom wysokiej jakości edukacji w formie zajęć pozalekcyjnych (Field, Kuczera, Pont 2007). Natomiast uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji mogą nie mieć w swoim otoczeniu rodziców lub innych dorosłych, którzy dysponują wystarczającą ilością czasu, uwagi, poziomu wykształcenia lub środków finansowych, by wspierać ich naukę po szkole. W efekcie zwiększa to nierówności pod względem możliwości uczenia się i osiągnięć edukacyjnych. Prywatne korepetycje mogą jeszcze bardziej zwiększyć różnice w możliwościach uczenia się i szansach na pomoc w nauce między osobami uprzywilejowanymi i defaworyzowanymi, ponieważ uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej mogą nie być w stanie pozwolić sobie na odpłatną pomoc w nauce (Bray 2011). Jak wykazano wcześniej, nierówności istniejące między uczniami pochodzącymi z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych w zakresie możliwości uczenia się mogą być dodatkowo uwypuklone przez długotrwałe zamknięcie szkół w trakcie pandemii COVID-19. Rodziny uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji mają mniejsze możliwości wspierania nauki w domu lub rekompensowania uczniom ich ewentualnych strat w nauce (Hanushek, Wößmann 2020).

Aby zapewnić wszystkim uczniom więcej możliwości uczenia się, władze centralne mogą oferować im zorganizowane pozalekcyjne zajęcia edukacyjne. Wspiera to społeczny, emocjonalny i edukacyjny rozwój uczniów (Stecher, Maschke 2013). Takie zajęcia mogą być realizowane w ramach nauki w szkołach pracujących w systemie całodniowym, w ramach klubów pozaszkolnych lub zajęć rozszerzających program nauczania. Niektóre zajęcia pozaszkolne mają na celu zapewnienie opieki nad dziećmi w czasie, gdy rodzice pracują, ale to zagadnienie wykracza poza zakres tematyczny niniejszego raportu. Im częściej uczniowie uczestniczą w zajęciach pozaszkolnych, tym większe są ich szanse na sukces edukacyjny. Bezpłatne zajęcia mogą szczególnie pomóc uczniom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej w osiągnięciu lepszych wyników w nauce (Stecher, Maschke 2013).

Choć panuje powszechna zgoda co do przydatności dodatkowych zajęć edukacyjnych pod względem wyników nauczania i zwiększania równości szans, kilku badaczy wskazuje na wyzwania związane z ich organizacją i kwestionuje ich skuteczność. Na przykład mogą pojawić się problemy związane z powiązaniem dodatkowych zajęć edukacyjnych ze szkolnym programem nauczania, zapewnieniem wystarczającej liczby wykwalifikowanych pracowników, komunikacją między kadrą dydaktyczną prowadzącą lekcje w szkole a osobami prowadzącymi zajęcia pozaszkolne oraz brakiem systematycznego monitorowania i ewaluacji (Martins, Vale, Mouraz 2015).

Rysunek II.12.3 przedstawia rodzaje dodatkowych zajęć pozalekcyjnych oferowane w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Uwzględniono tylko te zajęcia, które są wymagane lub zalecane przez władze centralne. Ponadto, ponieważ przedmiotem zainteresowania są tu zajęcia dodatkowe, które pomagają niwelować nierówności edukacyjne, uwzględniono tylko te zajęcia dodatkowe, które są dotowane ze środków publicznych lub oferowane uczniom bezpłatnie (zatem nie stanowią znaczącego obciążenia finansowego dla ich rodzin).

Rysunek II.12.3: Bezpłatne lub dotowane zajęcia dodatkowe organizowane przez szkoły poza normalnym dniem nauki w szkole, zgodnie z centralnymi regulacjami lub zaleceniami (ISCED 1-2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek przedstawia bezpłatne lub dotowane zajęcia dodatkowe, których organizowanie jest wymagane od szkół lub zalecane szkołom przez władze centralne; zajęcia mogą być oferowane przed rozpoczęciem lub po zakończeniu zajęć lekcyjnych. Zajęcia, które nie są dotowane lub za które szkoły mogą pobierać opłaty, nie zostały uwzględnione na powyższym rysunku.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Władze lokalne i szkoły wspólnie decydują o tym, jakie zajęcia dodatkowe mają być organizowane przez placówki poza normalnymi godzinami pracy.

Litwa: Zasadniczo zaleca się, aby szkoły zapewniały zajęcia dodatkowe w zależności od potrzeb, ale szkoły mogą pobierać za nie opłaty.

Malta: Zajęcia dodatkowe są oferowane w niektórych szkołach, ale mogą w nich uczestniczyć wszyscy uczniowie.

Rysunek II.12.3 pokazuje, że w nieco ponad połowie systemów edukacyjnych w Europie władze centralne zalecają, by szkoły podstawowe i średnie I stopnia oferowały bezpłatne lub dotowane pozalekcyjne zajęcia dodatkowe. W większości tych systemów edukacyjnych wymagania bądź zalecenia dotyczą wszystkich lub większości szkół. Zaledwie w kilku systemach są one rekomendowane tylko niektórym szkołom (Malta, Austria i Turcja) lub niektóre zajęcia dotyczą tylko niektórych szkół (Francja i Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna). Ogólnie rzecz biorąc, władze najwyższego szczebla w całej Europie nieco częściej zalecają realizację dodatkowych zajęć na poziomie szkoły podstawowej niż na poziomie szkoły średniej I stopnia. Również znacznie mniej (8) systemów edukacji wspiera organizację tych zajęć na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Zajęcia wyrównawcze z przedmiotów obowiązkowych są najbardziej powszechną formą takich zajęć dodatkowych. Są one wymagane lub zalecane w szkołach w 15 systemach – zarówno na poziomie edukacji w szkole podstawowej, jak i średniej I stopnia; ale tylko na poziomie szkoły średniej I stopnia w Grecji i Luksemburgu. Zajęcia rekreacyjne/kulturalne i sportowe są również promowane w około jednej trzeciej systemów edukacji. Inne zajęcia, takie jak pomoc w odrabianiu prac domowych, zajęcia na poziomie zaawansowanym z przedmiotów obowiązkowych i zajęcia z przedmiotów nieobjętych obowiązkowym programem nauczania, są mniej powszechne. Pomiędzy poszczególnymi systemami edukacji występują różnice dotyczące zasad stosowanych w odniesieniu do rodzajów zajęć, które powinny być realizowane, jak również do sposobu ich prowadzenia. W niektórych systemach, na przykład w Słowenii, szkoły powinny zaspokoić potrzeby uczniów, zapewniając różne rodzaje bezpłatnych lub dotowanych zajęć w zależności od zainteresowań uczniów bądź poziomu ich osiągnięć. Często szkoły mogą wybierać zajęcia, które chcą prowadzić, i wykorzystują fundusze publiczne do pokrycia kosztów realizacji takiego zadania. W kilku krajach prowadzenie bezpłatnych lub dotowanych zajęć jest zlecane specjalistom niezatrudnionym w szkole, ale z nią współpracującym. Dzieje się tak na przykład w Luksemburgu, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie – Szkocji i Islandii.

W **Luksemburgu** to gminy są odpowiedzialne za zapewnienie dodatkowych zajęć pozalekcyjnych w szkołach podstawowych. Zajęcia te są finansowane przez państwo, a rodzice ponoszą niewielkie opłaty zależne od ich dochodów. Ministerstwo odpowiedzialne za edukację ustanowiło system zapewniania jakości edukacji pozaformalnej, który obejmuje ramy edukacyjne, sieć doradców regionalnych oraz ustawiczne doskonalenie zawodowe kadry.

Na **Islandii** istnieją ramy prawne dla funkcjonowania „centrów wolnego czasu” w szkołach, w których prowadzone jest kształcenie obowiązkowe. Przepisy te nakładają na gminy obowiązek oferowania zajęć pozaszkolnych w ośrodkach zajęć pozalekcyjnych przynajmniej dla uczniów klas 1–4, gminy są także odpowiedzialne za szkolenie kadry. Za zajęcia mogą być też pobierane opłaty.

Niektóre systemy zapewniają bezpłatne lub dotowane zajęcia skierowane do konkretnych uczniów, np. osiągających słabe wyniki w nauce lub uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

We **Francji** szkoły podstawowe położone na obszarach defaworyzowanych (tzw. *zones d'éducation prioritaire*) są zobowiązane do zapewnienia dodatkowych zajęć wyrównawczych i zajęć rozwijających zainteresowania uczniów. Ponadto program noszący nazwę *Le plan mercredi* oferuje wszystkim uczniom szkół podstawowych i średnich I stopnia możliwość korzystania z zajęć rekreacyjnych w środowe popołudnia, kiedy nie ma zajęć szkolnych.

Na **Malcie** uczniom szkół podstawowych mającym trudności z czytaniem i pisanem oferuje się naukę tych umiejętności w małych grupach poza normalnymi godzinami lekcyjnymi, dwa lub trzy razy w tygodniu. Szkoły muszą wnioskować o takie wsparcie do władz centralnych.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** w ramach „rozszerzonego programu szkolnego” placówkom położonym na najbardziej defaworyzowanych obszarach zapewnia się finansowanie, by mogły zaoferować uczniom szeroki wybór zajęć pozalekcyjnych.

Opisane powyżej zajęcia dodatkowe niekoniecznie odbywają się codziennie, a godziny ich realizacji mogą się różnić. W niektórych systemach edukacji funkcjonują jednak szkoły pracujące w trybie całodziennym. Sześć systemów edukacji zgłosiło, że posiada tego typu placówki (Niemcy, Cypr, Grecja, Węgry, Austria i Portugalia). Pojęcie „szkół całodziennych” nie jest jednak rozumiane jednolicie we wszystkich tych krajach. Zazwyczaj termin ten jest używany do rozróżnienia między szkołami działającymi przez pół dnia, w których zajęcia trwają od czterech do sześciu godzin, a szkołami z rozszerzonym programem. We wszystkich wskazanych powyżej sześciu systemach istnieją całodziennie szkoły podstawowe, a w Niemczech, na Węgrzech i w Austrii są one dostępne także na poziomie szkół średnich I stopnia. Jednak szkoły całodziennie niekoniecznie są włączane do głównego nurtu w systemie edukacji, tzn. nie wszystkie szkoły na danym poziomie edukacji oferują rozszerzony program nauczania. W Grecji i Portugalii szkoły całodziennie są szkołami ogólnodostępnymi, ale w Niemczech, na Cyprze, w Austrii i na Węgrzech już nie.

Na **Węgrzech** szkoły podstawowe i średnie I stopnia o jednolitej strukturze zapewniają nauczanie do godziny 16.00, podczas gdy obowiązkowe lekcje kończą się o godzinie 14.00. Na prośbę rodziców dyrektor szkoły może zwolnić uczniów z zajęć po godzinie 14.00. Niektóre szkoły pracują jako szkoły całodziennie, w których lekcje obowiązkowe są prowadzone przez cały dzień, do godziny 16.00.

W **Portugalii** dzień szkolny w ramach edukacji podstawowej (klasy 1-4) jest wydłużony do ośmiu godzin („szkoła całodzienna”). Ten program szkolny promuje wychowanie fizyczne i sport, edukację artystyczną i zajęcia angażujące społeczność lokalną. Szkoły są zobowiązane do zapewnienia zajęć przez cały dzień, ale uczestnictwo w nich nie jest obowiązkowe.

Badania wskazują, jak ważne jest zapewnienie jakości w odniesieniu do zajęć dodatkowych organizowanych w szkołach poza normalnymi godzinami pracy. W tym kontekście za szczególnie skuteczne uważa się wytyczne centralne, program nauczania dotyczący treści zajęć dodatkowych, a także monitorowanie ich skuteczności i jakości. Tego rodzaju program nauczania zapewniają Czechy, Luksemburg i Finlandia, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) jest on w trakcie opracowywania.

W **Czechach** *školní družina* (ŠD), centrum zajęć pozalekcyjnych działające w szkołach podstawowych, i *školní klub* (ŠK), klub szkolny funkcjonujący w szkołach średnich I stopnia, są zobowiązane do posiadania własnego programu edukacyjnego, który powinien być zgodny z ramowym programem kształcenia w szkolnictwie podstawowym.

W **Finlandii** dodatkowe zajęcia poranne i popołudniowe muszą być zgodne z programem nauczania opracowanym przez Fińską Narodową Agencję ds. Edukacji

Luksemburg i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) również systematycznie monitorują jakość takich zajęć dodatkowych.

W Zjednoczonym Królestwie (Walia) inspektorat Estyn monitoruje, na ile skutecznie szkoły wykorzystują *Pupil Development Grant*, który jest przekazywany szkołom przez władze centralne w celu wspierania placówek w pokonywaniu dodatkowych barier, z którymi borykają się biedniejsi uczniowie do 15 roku życia, m.in. poprzez organizację zajęć pozaszkolnych.

Należy podkreślić, że w wielu systemach edukacji, nawet w tych, w których władze centralne nie wymagają wyraźnie prowadzenia określonych zajęć, ogólna zasada jest taka, że szkoły nie mogą pobierać opłat za żadne zajęcia, które są prowadzone w ramach obowiązkowego programu nauczania – niezależnie od tego, czy są one prowadzone podczas normalnych godzin pracy szkoły, czy poza nimi. Szkoły mogą jednak pobierać opłaty za dodatkowe zajęcia fakultatywne.

II.12.3. Długie wakacje szkolne i dodatkowe zajęcia prowadzone w szkołach

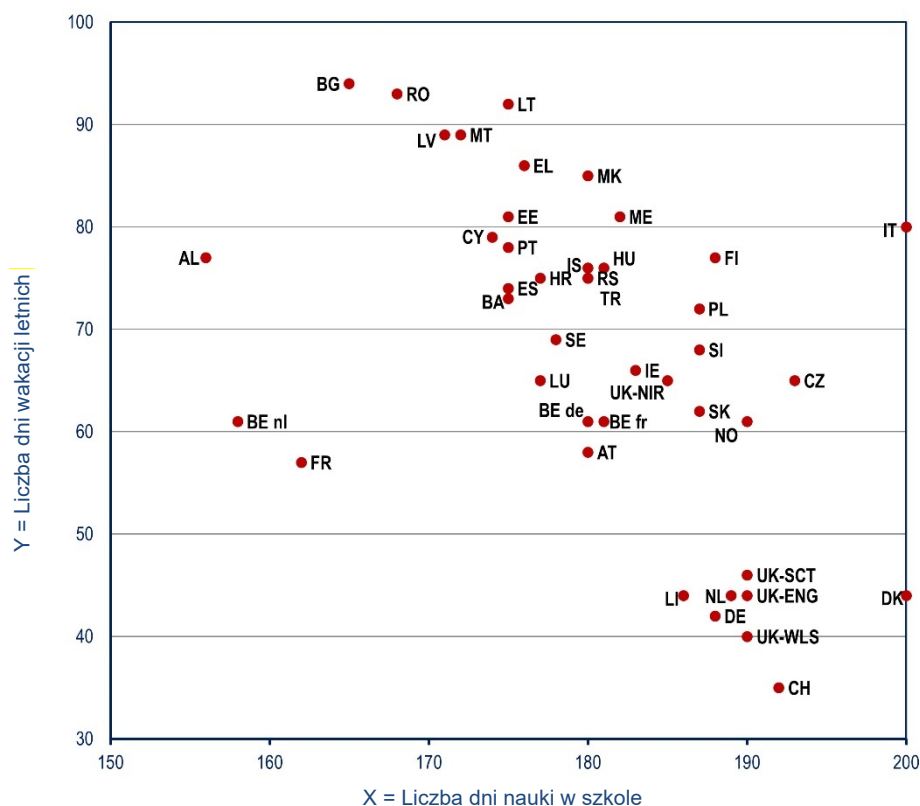
Wyniki badań wskazują na negatywny wpływ długich wakacji szkolnych na wyniki uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji oraz na fakt, że długie przerwy wakacyjne przyczyniają się do zwiększania różnic w wynikach między uczniami znajdującymi się w korzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej a uczniami defaworyzowanymi. Uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji, w przeciwieństwie do ich uprzywilejowanych rówieśników, podczas długich wakacji letnich nie mają dostępu do zajęć, które wspierałyby ich rozwój i stawiałyby przed nimi wyzwania (Cooper i in. 1996; Kim 2001; Lindahl 2001). Uważa się, że zmodyfikowane kalendarze szkolne, z krótszymi wakacjami, przyczyniają się do lepszych wyników edukacyjnych uczniów defaworyzowanych (Cooper i in. 2003).

Ze względu na opisane powyżej wyniki badań nad wpływem długich wakacji szkolnych Rysunek II.12.4 przedstawia liczbę dni w trakcie wakacji letnich w szkolnictwie podstawowym – najdłuższy okres czasu bez formalnej nauki w szkole. (We wszystkich krajach istnieją inne, zwykle krótsze, ferie w ciągu roku szkolnego. Są one brane pod uwagę tylko pośrednio w kontekście liczby dni nauki w szkole). Liczba dni wakacji letnich jest przedstawiona w odniesieniu do liczby dni nauki w roku szkolnym w szkołach podstawowych; pozwala to ustalić, czy dłuższe wakacje letnie odpowiadają mniejszej liczbie dni nauki w szkole w skali roku.

Rysunek II.12.4 pokazuje, że często im dłuższe wakacje letnie, tym mniejsza liczba dni nauki w szkole. Na przykład w Bułgarii i Rumunii, gdzie wakacje letnie są najdłuższe w Europie (odpowiednio 94 i 93 dni), liczba dni nauki w szkole jest stosunkowo mała (odpowiednio 165 i 168 dni). Najkrócej uczą się w szkole (156 dni) uczniowie w Albanii, gdzie wakacje letnie trwają 76 dni. Z kolei w Szwajcarii i Zjednoczonym Królestwie (Walia) wakacje letnie są najkrótsze (odpowiednio 35 i 40 dni), a uczniowie uczą się odpowiednio przez 190 i 195 dni.

Jednak w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Francji, pomimo krótszych wakacji letnich, liczba dni nauczania pozostaje mała. Sugeruje to, że w tych krajach oprócz wakacji letnich istnieje jeszcze kilka innych krótszych okresów ferii. Z kolei we Włoszech długie wakacje letnie w połączeniu z dużą liczbą dni nauki w szkole oznaczają, że poza przerwą letnią uczniowie mają stosunkowo niewiele dni wolnych od nauki.

Rysunek II.12.4: Liczba dni nauki w szkole w roku szkolnym oraz liczba dni wakacji letnich w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2018/19 ⁽¹⁹³⁾



Źródło: Eurydice

Objaśnienia

Rysunek pokazuje liczbę dni dydaktycznych w roku szkolnym oraz liczbę dni wakacji letnich w szkolnictwie podstawowym. W niektórych systemach edukacyjnych rok szkolny może być dłuższy lub krótszy w zależności od klasy. Ponadto w niektórych systemach edukacji występują różnice regionalne lub lokalne.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Różnice występują pomiędzy różnymi krajami związkowymi.

Szwajcaria: Różnice występują między różnymi kantonami.

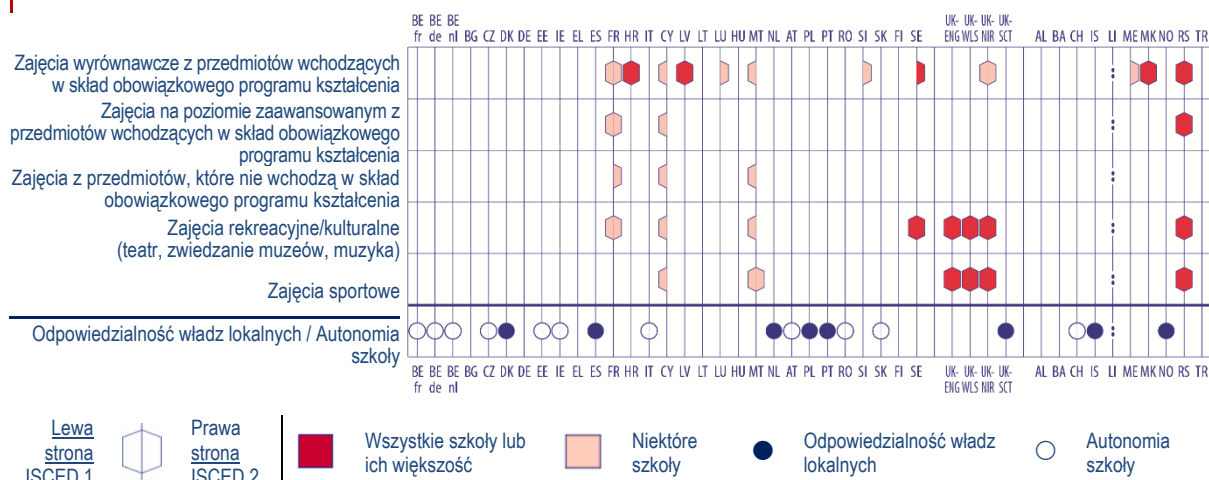
Bośnia i Hercegowina: Dane odnoszą się do Federacji B&H. W Republice Serbskiej w szkołach podstawowych występuje 187 dni szkolnych i 72 dni wakacji letnich.

Badania sugerują, że straty w nauce podczas długich wakacji letnich mogą zostać zrekomensowane przez dodatkowe możliwości uczenia się dla wszystkich uczniów. Okazało się, że możliwość uczenia się w czasie letnich wakacji ma pozytywny wpływ na wyniki w nauce. Wysokiej jakości szkoły letnie skierowane do uczniów defaworyzowanych mogą również przyczynić się do zmniejszenia różnic między osiągnięciami uczniów znajdujących się w korzystnej i niekorzystnej sytuacji (Cooper 2001; McCombs 2011).

Rysunek II.12.5 przedstawia bezpłatne lub dotowane ze środków publicznych możliwości uczenia się w czasie wakacji dostępne dla uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia. Władze centralne w mniej niż jednej trzeciej systemów edukacyjnych zalecają, by szkoły zapewniały zajęcia letnie. W ośmiu systemach za organizację zajęć podczas wakacji odpowiedzialne są władze lokalne, a w 11 systemach szkoły podejmują decyzje samodzielnie. W wielu systemach edukacji szkoły są zamykane w okresie letnim, a dodatkowe zajęcia nie są wówczas organizowane; mogą to być też zajęcia, za które rodzice muszą uiścić opłatę.

⁽¹⁹³⁾ Dane przedstawione na tym rysunku zostały po raz pierwszy opublikowane w European Commission/EACEA/Eurydice 2018b. Dane dotyczące liczby dni wakacji letnich opierają się na wykresie 1, a dane dotyczące liczby dni nauki w szkole – na wykresie 2 niniejszego raportu.

Rysunek II.12.5: Bezpłatne lub dotowane zajęcia wakacyjne organizowane przez szkoły, zgodnie z regulacjami i zaleceniami centralnymi (ISCED 1–2), 2018/19



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Działania, które nie są dotowane lub za które szkoły mogą pobierać opłaty, nie zostały uwzględnione na powyższym rysunku.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Władze lokalne i szkoły wspólnie decydują o dodatkowych zajęciach, które mają być organizowane podczas wakacji letnich.

Dwa najbardziej powszechne rodzaje zajęć wakacyjnych to te, które pomagają uczniom mającym trudności w nadrobieniu zaległości, oraz te, które oferują różnorodne możliwości spędzania wolnego czasu i uprawiania sportu. Należy jednak zauważyć, że prawie wszystkie systemy, które zalecają organizację zajęć w czasie wakacji, odnoszą się wówczas do zajęć wyrównawczych.

W Chorwacji, Słowenii i Macedonii Północnej szkoły mają obowiązek organizowania zajęć wyrównawczych dla uczniów, którzy nie spełnili minimalnych wymagań, by przejść do następnej klasy; uczniowie mogą też być zmuszeni do zdawania dodatkowych egzaminów pod koniec wakacji letnich.

W **Macedonii Północnej** wszystkie szkoły są zobowiązane do zapewnienia w czerwcu zajęć wyrównawczych dla tych uczniów, którzy nie zaliczyli jednego lub dwóch przedmiotów na koniec szóstej (koniec edukacji podstawowej), siódmej, ósmej i dziewiątej klasy (szkoła średnia I stopnia). Podczas dodatkowych zajęć uczniowie powinni udowodnić, że osiągnęli efekty uczenia się niezbędne do przejścia do następnej klasy. Jeśli nie osiągną tych wyników, muszą przystąpić do egzaminu poprawkowego pod koniec czerwca i pod koniec sierpnia.

Natomiast we Francji, na Cyprze i w Szwecji organizuje się zajęcia wakacyjne, aby zapewnić dodatkowe możliwości nauki uczniom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

We **Francji** zajęcia organizowane są w szkołach podstawowych i średnich I stopnia położonych na obszarach defaworyzowanych (w *zones d'éducation prioritaire*).

Na **Cyprze** organizowane są „letnie szkoły publiczne” dla uczniów ze szkół podstawowych. Ich celem jest zaoferowanie zajęć rekreacyjnych uczniom pochodzącym ze środowisk zagrożonych. Wszyscy uczniowie kwalifikują się do udziału w programie i wszystkie szkoły są zachęcane do organizowania letnich szkół, ale wskaźnik uczestnictwa w programie jest niski. Z tego powodu szkoły letnie są zazwyczaj organizowane przez dane regiony. Szkoła, do której zgłosi się najwięcej chętnych, jest wybierana do organizacji szkoły letniej. Dzieci, które nie mieszkają w bezpośrednim sąsiedztwie danej szkoły, są dowożone przez rodziców/opiekunów.

Porównanie, czy mniejszemu wymiarowi czasu nauczania (patrz: Rysunki II.12.1-2) towarzyszy większa liczba zajęć dodatkowych poza normalnymi godzinami lekcyjnymi (patrz: Rysunek II.12.3), nie pozwala na zaobserwowanie żadnej zależności. Władze centralne wymagają lub zalecają, by szkoły oferowały dodatkowe zajęcia niezależnie od tego, czy mają dużą, czy relatywnie małą liczbę godzin przeznaczonych na realizację obowiązkowego programu nauczania. Nie wydaje się także, by organizowanie przez szkoły zajęć letnich (patrz: Rysunek II.12.5) było związane z długością wakacji (patrz: Rysunek II.12.4). Jednak władze centralne w niektórych krajach, w których wakacje letnie są dłuższe, opowiadają się za organizacją zajęć w tym okresie (Łotwa, Malta, Czarnogóra i Macedonia Północna).

Część III

Cechy systemów edukacji a zapewnianie równych szans

III.1. Zmienne wynikowe: Wskaźniki zapewniania równych szans a segregacja edukacyjna	213
III.1.1. Wskaźniki zapewniania równych szans	214
III.1.2. Segregacja edukacyjna i społeczna	215
III.1.3. Zapewnianie równych szans a segregacja edukacyjna	219
III.2. Zależności dwuwymiarowe	221
III.2.1. Dzielanie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, zróżnicowanie programowe i zapewnianie równych szans	222
III.2.2. Wybór szkoły, przyjmowanie uczniów do szkół i zapewnianie równych szans	226
III.2.3. Powtarzanie klasy a zapewnianie równych szans	232
III.2.4. Autonomia, rozliczalność i zapewnianie równych szans	236
III.2.5. Finansowanie, wspieranie uczniów i zapewnianie równych szans	240
III.3. Modelowanie wielowymiarowe	247
III.3.1. Różnice w osiągnięciach w edukacji podstawowej	249
III.3.2. Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim	251
III.3.3. Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów	252
III.3.4. Wnioski	254

III.1. ZMIENNE OBJAŚNIANE: WSKAŹNIKI ZAPEWNIANIA RÓWNYCH SZANS A SEGREGACJA EDUKACYJNA

Główne wnioski

Niniejszy rozdział definiuje główne zmienne objaśniane (tj. zmienne, których wartość zależy od jednej lub większej liczby zmiennych objaśniających) zastosowane w analizie ilościowej w niniejszym raporcie. Są to: równość szans oraz segregacja edukacyjna. Równość szans obliczono na podstawie dwóch wskaźników włączania (jeden na poziomie edukacji podstawowej i jeden na poziomie szkolnictwa średniego) oraz jednego wskaźnika sprawiedliwości. Segregację edukacyjną (zdefiniowaną jako nierówny średni poziom osiągnięć uczniów w różnych szkołach) obliczono na podstawie dwóch wskaźników: jeden z nich odnosi się do poziomu szkolnictwa podstawowego, a drugi do szkolnictwa na poziomie średnim.

Związki pomiędzy tymi wskaźnikami ujawniają, co następuje:

- Stopień segregacji edukacyjnej jest zazwyczaj wyższy w szkolnictwie średnim niż podstawowym, przy czym większość systemów edukacyjnych utrzymuje swoją względną pozycję w rankingu na obu tych poziomach kształcenia. W rezultacie występuje istotna statystycznie korelacja między segregacją edukacyjną na poziomie szkoły podstawowej i na poziomie szkoły średniej.
- W szkolnictwie średnim segregacja edukacyjna jest również ściśle powiązana z segregacją społeczną, która odnosi się do nierównomiernego rozmieszczenia w szkołach uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych.
- Im większa segregacja edukacyjna występuje pomiędzy szkołami, tym większa jest przepaść między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki oraz tym większy jest wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich osiągnięcia (gdy pozostałe czynniki są kontrolowane). Zależności te są dokładnie analizowane w Rozdziale III.3.

Po dokonaniu szczegółowej prezentacji głównych cech systemów edukacji w Części II raportu, w tej części skupiono się na analizie relacji pomiędzy niektórymi cechami systemów edukacji a wskaźnikiem równości szans w edukacji. Na potrzeby analizy ilościowej cechy systemów edukacji są traktowane jako zmienne objaśniające, natomiast równość szans traktowana jest jako główna zmienna objaśniana (zmienna, której wartość zależy od jednej lub większej liczby zmiennych objaśniających). Równość szans jest analizowana równolegle z segregacją edukacyjną, ponieważ w założeniu segregacja edukacyjna odgrywa rolę czynnika pośredniczącego między cechami systemu edukacji a równością szans w edukacji. Innymi słowy, segregacja edukacyjna klasyfikowana jest zarówno jako zmienna objaśniana, uwarunkowana cechami systemu edukacji, jak i zmienna objaśniająca, służąca do obliczania poziomu równości szans w poszczególnych systemach edukacyjnych.

Niniejsza analiza prowadzona jest w ramach trzech rozdziałów, z których pierwszy dotyczy zmiennych objaśnianych: równości szans i segregacji edukacyjnej. W rozdziale tym zdefiniowano zatem zmienne objaśniane i przedstawiono pierwszą analizę dotyczącą zależności między tymi zmiennymi.

Drugi rozdział poświęcony jest analizie związku między cechami systemu edukacji a równością szans edukacyjnych, przeprowadzonej w formie analizy dwuwymiarowej tj., gdy każdy czynnik wyjaśniający jest analizowany osobno, bez uwzględniania wpływu innych czynników. Biorąc pod uwagę ograniczoną liczbę obserwacji (maksymalnie 42 systemy edukacyjne, gdy dla każdego systemu dostępne są informacje), jest to pierwszy krok w kierunku zrozumienia wzajemnego oddziaływania pomiędzy głównymi cechami systemów edukacji a wskaźnikami równości szans.

W trzecim rozdziale wszystkie informacje zostały zebrane razem poprzez zmapowanie interakcji, zależności i związków z wykorzystaniem analizy ścieżkowej. Analiza ścieżkowa pozwala na modelowanie bardziej złożonych wzorców zależności, w tym roli czynników pośredniczących pomiędzy zmiennymi objaśniającymi a wskaźnikiem równości szans.

III.1.1. Równość szans

W Rozdziale I.1. zapewnianie równych szans w edukacji zostało zdefiniowane jako kształcenie, które jest zarówno włączające (tj. wszyscy uczniowie otrzymują przynajmniej minimalny zakres edukacji o dobrej jakości), jak i sprawiedliwe (tj. wyniki uczniów są w znacznym stopniu niezależne od ich sytuacji społeczno-ekonomicznej). W celu uchwycenia tych dwóch wymiarów w Rozdziale I.2. zaprezentowano wskaźniki równości szans obliczone na podstawie wyników ostatnich edycji międzynarodowych badań ocenających.

Analiza ilościowa zawarta w Części III również opiera się na tych dwóch wskaźnikach równości szans w edukacji oraz na wskaźnikach opisanych w Rozdziale I.2. Główna zmienna dotycząca włączania została zoperacjonalizowana jako różnica pomiędzy uczniami osiągającymi słabe i bardzo dobre wyniki, zdefiniowana jako różnica pomiędzy osiągnięciami uczniów znajdujących się na 10. i 90. percentylu (P10 i P90). W przeciwieństwie do bezwzględnej miary, jaką jest odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w nauce (analizowanej również w Rozdziale I.2), różnice w osiągnięciach mierzą relatywny „minimalny zakres dobrej jakości edukacji”: jak duża jest różnica pomiędzy wynikami uczniów osiągających słabe wyniki w nauce a wynikami uczniów osiągających wybitne wyniki w tym samym systemie edukacji. Ta względna miara została wybrana, ponieważ odsetek osób osiągających słabe wyniki, zgodnie z międzynarodowymi standardami, zależy nie tylko od włączającego charakteru systemów edukacyjnych, ale także od ich skuteczności⁽¹⁹⁴⁾.

Wskaźnik sprawiedliwości, druga składowa wskaźnika równości szans, jest zoperacjonalizowany jako współczynnik korelacji pomiędzy osiągnięciami uczniów a ich pochodzeniem społeczno-ekonomicznym, które definiowane jest przez liczbę książek w domu. Liczba książek w domu to dobrze ugruntowany teoretycznie wskaźnik dla edukacyjnego, kulturalnego i ekonomicznego kapitału poszczególnych rodzin (patrz: Rozdział I.2). Ponadto, ponieważ ta zmienna jest zbierana we wszystkich międzynarodowych badaniach ewaluacyjnych, to wykorzystanie jej pozwala na łączną analizę badań PIRLS, TIMSS i PISA.

W Rozdziale I.2. przedstawiono wskaźniki oddzielnie w odniesieniu do poszczególnych badań ocenających i obszarów przedmiotowych (umiejętność czytania i matematyka). Na potrzeby niniejszej analizy ilościowej informacje pochodzące z różnych badań i/lub obszarów przedmiotowych zostały zagregowane, z zachowaniem – tam, gdzie było to konieczne – różnic pomiędzy różnymi poziomami kształcenia (podstawowym i średnim). Niestety liczba krajów będących członkami sieci Eurydice, które uczestniczyły w poszczególnych badaniach, jest różna (patrz: Tabela A1 w Załączniku II). Aby maksymalnie zwiększyć liczbę systemów kształcenia dla każdej zmiennej wchodzącej w skład wskaźnika równości szans, w obliczeniach uwzględniono dwie ostatnie edycje każdego międzynarodowego badania ocenającego w zakresie umiejętności czytania i matematyki, w tym też wyniki badania TIMSS dotyczącego matematyki przeprowadzanego wśród ośmioklasistów.

Pojedyncze zmienne wchodzące w skład wskaźnika równości szans, pochodzące z różnych badań (i ich różnych obszarów przedmiotowych), zostały połączone dzięki zastosowaniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Konfirmacyjna analiza czynnikowa jest metodą statystyczną, która pozwala na badanie relacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi i łączenie ich tak, by utworzyć teoretycznie uzasadnione zmienne latentne⁽¹⁹⁵⁾.

⁽¹⁹⁴⁾ Patrz: Rozdział I.2. Niemniej jednak, jak wyjaśniono w Rozdziale I.2., różnica między 10. a 90. percentylem została wybrana, gdyż w prawie wszystkich systemach edukacyjnych, niezależnie od poziomu edukacji i przedmiotu, według międzynarodowych standardów uczeń znajdujący się na 10. percentylu należy do grupy osób osiągających słabe wyniki w nauce.

⁽¹⁹⁵⁾ Konfirmacyjna analiza czynnikowa sprawdza, czy możliwe jest połączenie zmiennych poprzez sprawdzenie, jak bardzo uzyskany wynik łączny pozwala wyjaśnić wariancję każdej z nich. Tabela A15 w Załączniku II przedstawia oszacowane współczynniki regresji pokazujące, w jakim stopniu złożone wskaźniki pozwalają przewidzieć zmienność zmiennych objaśnianych. W tych ramach wyniki czynnikowe mogą być również obliczane dla obserwacji, które mają pewne brakujące wartości, przy zastosowaniu procedury estymacji największej wiarygodności. Różne modele konfirmacyjnej analizy czynnikowej zostały obliczone za pomocą programu Mplus. Wszystkie zagregowane zmienne tworzące wskaźnik równości szans zostały następnie zestandaryzowane do zmiennych o średniej równej 0 i odchyleniu standardowym równym 1. Wartości wskaźników złożonych są zawarte w Tabeli A19 w Załączniku II.

W wyniku zastosowania confirmacyjnej analizy czynnikowej uzyskano trzy główne zmienne tworzące wskaźnik równości szans:

1. **Równość szans jako włączanie:** różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o słabych (P10) i wysokich (P90) wynikach w nauce w **szkolnictwie podstawowym** ⁽¹⁹⁶⁾;
2. **Równość szans jako włączanie:** różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o słabych (P10) i wysokich (P90) wynikach w nauce w **szkolnictwie średnim** ⁽¹⁹⁷⁾;
3. **Równość szans jako sprawiedliwość:** wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia (korelacja między liczbą książek w domu a osiągnięciami uczniów), na wszystkich poziomach edukacji ⁽¹⁹⁸⁾.

Jeśli chodzi o sprawiedliwość jako wskaźnik równości szans, to biorąc pod uwagę silną korelację pomiędzy zmiennymi na poziomie edukacji podstawowej i średniej, obliczono tylko jeden złożony wskaźnik. Powyższe wskaźniki równości szans w edukacji będą służyć jako główne zmienne wynikowe dla analizy ilościowej. Innymi słowy, analiza ilościowa zbada, w jakim stopniu różne cechy systemów edukacyjnych mogą wyjaśnić zróżnicowanie poziomu równości szans w odniesieniu do dwóch wskaźników: włączania i sprawiedliwości. Zanim jednak przejdziemy do tej analizy, należy zdefiniować dwa dodatkowe wskaźniki, które działają jako zmienne pośredniczące między zmiennymi objaśniającymi (lub czynnikami systemowymi) a wskaźnikami równości szans.

III.1.2. Segregacja edukacyjna i społeczna

Potencjalnie ważnym czynnikiem wpływającym na równość szans w edukacji jest poziom segregacji edukacyjnej i społecznej pomiędzy różnymi szkołami. Segregacja występuje wtedy, gdy uczniowie osiągający słabe/wysokie wyniki w nauce lub pochodzący ze środowisk o niskim/wysokim statusie społeczno-ekonomicznym są zgrupowani w określonych szkołach (patrz też: Rozdział II.10). Poziom segregacji wpływa na możliwości uczenia się, jakie szkoły są w stanie zaoferować, a tym samym na poziom równości szans w systemie edukacji (OECD 2019b). Na stopień segregacji społecznej i edukacyjnej w systemie szkolnym wpływają liczne cechy systemu edukacji, omówionych w części II niniejszego raportu ⁽¹⁹⁹⁾. Należą do nich przede wszystkim: dostępność różnych typów szkół, zasady dotyczące wyboru szkoły, zasady rekrutacji, dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia, a nawet zasady i praktyki w zakresie powtarzania klasy. Pojęcie segregacji szkolnej można zatem rozumieć jako zmienną pośredniczącą między pewnymi strukturalnymi cechami systemów edukacyjnych a poziomem równości szans w tych systemach.

Segregacja szkolna może mieć wpływ na poziom równości szans poprzez tzw. efekt struktury szkoły (Thrupp 1997). Skład społeczny w populacji uczniów przyjmowanych do danej szkoły, a także średnie wyniki osiągane w danej szkole mogą wpływać na osiągnięcia poszczególnych uczniów (Thrupp 1997; Thrupp, Lauder, Robinson 2002; Benito, Alegre, González-Balletbò 2014). Skład społeczno-ekonomiczny szkoły obejmuje efekt grupy rówieśniczej, jak i efekty wynikające z podejścia do nauczania oraz z organizacji i zarządzania funkcjonującego w danej szkole. Zakłada się, że struktura społeczna szkoły ma wpływ na jakość kształcenia (oferta zajęć, podejście do nauczania, dostępne zasoby itp.), a także na organizację i zarządzanie szkołą (relacje między pracownikami, przywództwo itp.) (Thrupp 1997). Należy pamiętać, że procesy te mogą działać również w drugą stronę, co oznacza, że szkoły

⁽¹⁹⁶⁾ Badania źródłowe: PIRLS 2011 oraz 2016; TIMSS: matematyka w klasie 4, 2011 i 2015.

⁽¹⁹⁷⁾ Badania źródłowe: PISA 2015 oraz 2018, czytanie ze zrozumieniem i matematyka.

⁽¹⁹⁸⁾ Badania źródłowe: PIRLS 2011 oraz 2016; TIMSS matematyka na poziomie klas 4 i 8 (2011 i 2015), PISA 2015 i 2018, czytanie ze zrozumieniem i matematyka.

⁽¹⁹⁹⁾ Oczywiście, oprócz cech strukturalnych systemów edukacji, do poziomu segregacji szkolnej może się również przyczynić kilka czynników zewnętrznych, np. segregacja ze względu na miejsce zamieszkania. Jednak celem niniejszej części raportu jest powiązanie segregacji edukacyjnej i społecznej ze strukturalnymi cechami systemów edukacyjnych, omówionymi w Części II.

cieszące się lepszą opinią pod względem jakości nauczania lub organizacji mogą przyciągać grupę uczniów z bardziej uprzywilejowanych rodzin.

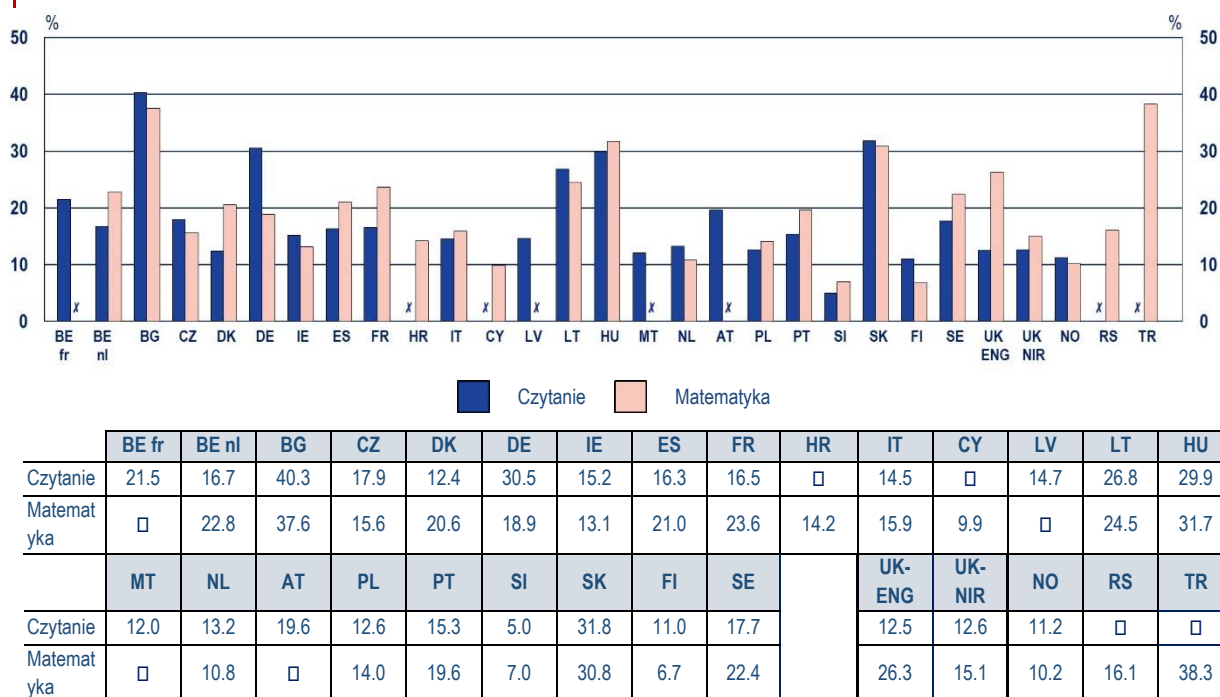
W niniejszej części raportu przeanalizowano poziom segregacji edukacyjnej i społecznej między różnymi szkołami w krajach europejskich. Wskaźniki segregacji edukacyjnej i społecznej definiuje się tu jako procent całkowitej wariancji wyników edukacyjnych oraz pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów, które obserwuje się pomiędzy szkołami (są one przeciwstawione różnicom obserwowanym w ramach pojedynczej szkoły). Tam, gdzie różnice pomiędzy szkołami stanowią większy odsetek wariancji w wynikach uczniów (lub w ich statusie społeczno-ekonomicznym), systemy edukacyjne mają charakter bardziej segregacyjny i mniej włączający pod względem edukacyjnym lub społecznym (patrz też: OECD 2019b).

Ważne jest, aby badać stopień segregacji już od poziomu edukacji podstawowej (ISCED 1), gdyż różnice w wynikach utrzymują się przez cały okres drogi edukacyjnej ucznia. Jednak, jak wynika z badań IEA, wobec braku zmiennej dotyczącej pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów w trakcie całej ich ścieżki edukacyjnej, możliwe jest obliczenie jedynie indeksu segregacji edukacyjnej (przedstawionego na Rysunku III.1.1). Na Rysunku III.1.2 zaprezentowano poziom segregacji edukacyjnej i społecznej obliczony na podstawie danych z badania PISA 2018.

Kolejną istotną różnicą między badaniami IEA a badaniami PISA jest to, że o ile te pierwsze oparte są na próbach obejmujących klasy, o tyle w badaniu PISA uczestniczą uczniowie w konkretnym wieku. Ma to wpływ na wskaźnik równości szans, a w szczególności na wskaźnik segregacji. Na przykład w badaniach OECD 15-latkowie mogą być uczniami w różnych szkołach, na różnych ścieżkach kształcenia lub w różnych klasach, w zależności od cech strukturalnych poszczególnych systemów edukacji. Oznacza to, że w niektórych systemach edukacji różnice w osiągnięciach wynikające np. z powtarzania klasy przyczyniają się do powstawania różnic wewnątrzszkolnych, a w innych systemach zwiększają różnice międzyszkolne.

W celu zapewnienia lepszej porównywalności między systemami edukacji i postępowania zgodnie z podejściem OECD w odniesieniu do badania PISA 2018 szacowanie wskaźnika segregacji na podstawie badań PISA ograniczono w tym raporcie do szkół, które realizują programy edukacyjne na modalnym poziomie ISCED, tj. poziomie ISCED, na którym uczy się zdecydowana większość 15-letnich uczniów (OECD 2019b, s. 247). Może to jednak prowadzić do niedoszacowania segregacji szkolnej w systemach edukacyjnych o wysokim odsetku osób powtarzających klasę (por. Rozdział II.7), ponieważ tacy uczniowie mogą nie być uwzględnieni w tak ograniczonej próbie. Jest to szczególnie ważne, gdy porównuje się dane ze wskaźnikami na poziomie edukacji podstawowej, obliczonymi na podstawie prób obejmujących klasy. Z tego powodu wskaźniki segregacji edukacyjnej i społecznej powinny być rozumiane jako minimalna wartość opisująca poziom segregacji w każdym systemie edukacji; w rzeczywistości poziomy segregacji mogą być wyższe zarówno pod względem edukacyjnym, jak i społecznym.

Rysunek III.1.1. pokazuje relatywnie niski poziom segregacji edukacyjnej w szkolnictwie podstawowym (patrz: porównanie z Rysunkiem III.1.2). Zarówno w przypadku umiejętności czytania, jak i matematyki w większości systemów edukacyjnych wartości te nie przekraczają 20%, co oznacza, że w większości systemów różnice między szkołami stanowią mniej niż 20% wariancji wyników nauczania. Niemniej jednak kilka systemów edukacji wyróżnia się stosunkowo wyższym poziomem segregacji edukacyjnej: Bułgaria, Litwa, Węgry i Słowacja zarówno w czytaniu, jak i w matematyce; Wspólnota Francuskojęzyczna Belgii i Niemcy w czytaniu oraz Wspólnota Flamandzka Belgii, Dania, Hiszpania, Francja, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Turcja – w matematyce.

Rysunek III.1.1: Segregacja edukacyjna w zakresie umiejętności czytania (PIRLS 2016) i matematyki (TIMSS 2015) w czwartej klasie


Źródło: Baza danych z badania IEA, PIRLS 2016 oraz TIMSS 2015.

Objaśnienia

Wskaźnik segregacji edukacyjnej oblicza się jako $100 \cdot \rho$, gdzie ρ oznacza wewnątrzklasową korelację wyników. Z kolei wewnątrzklasowa korelacja to wariancja wyników między szkołami podzielona przez sumę dwóch składników: wariancji wyników uczniów między poszczególnymi szkołami i wariancji wyników uczniów w obrębie danej szkoły (patrz: OECD 2019b, s. 346).

Schemat doboru próby w badaniach PIRLS i TIMSS (w ramach których w większości państw uczestniczących w badaniach w danej szkole wybiera się tylko jedną klasę czwartą) nie pozwala na rozróżnienie wariancji, która występuje między szkołami, od wariancji, która występuje między klasami w obrębie szkół. Może to rodzić problemy, jeśli różnice między klasami w szkołach są duże; jeśli jednak klasy w szkołach są podobne pod względem średnich wyników, wyniki nie są zniekształcone. Niemniej jednak nadal można określić, jaki procent wariancji wyników uczniów wynika z różnic pomiędzy danymi klasami w szkołach i z różnic wewnątrz klas w każdej szkole.

Wariancje wewnątrzszkolne i międzyszkolne są przedstawione w Załączniku II, Tabela A16.

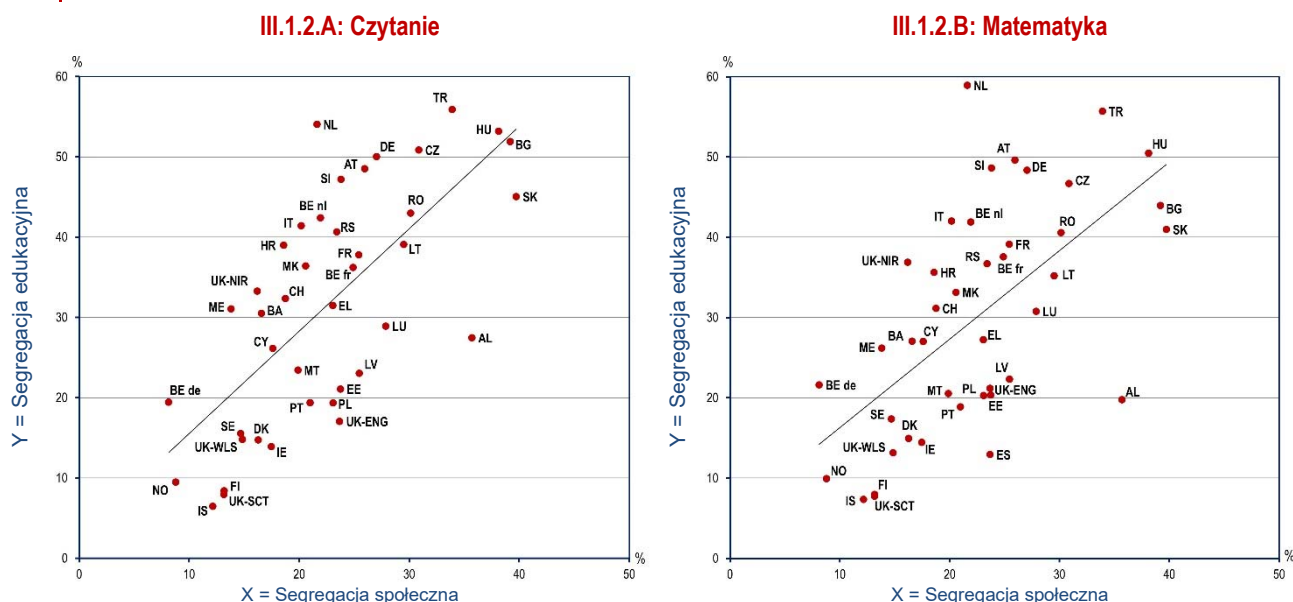
Wskaźniki segregacji, zarówno edukacyjnej, jak i społecznej, zostały obliczone dla 15-letnich uczniów na podstawie bazy danych z badania PISA 2018. Rysunek III.1.2 ilustruje silny związek między segregacją edukacyjną i społeczną. Jak pokazuje rysunek, poziom segregacji edukacyjnej jest bardziej zróżnicowany w szkolnictwie średnim niż podstawowym. Większość systemów edukacyjnych o wysokim stopniu segregacji edukacyjnej w szkolnictwie podstawowym utrzymuje swą względną pozycję również na poziomie szkoły średniej. Jednocześnie segregacja jest często bardziej wyraźna na poziomie szkoły średniej niż na poziomie edukacji podstawowej. Na przykład w Bułgarii, na Węgrzech i Słowacji prawie wszystkie wyniki wskaźnika segregacji edukacyjnej dla pojedynczych szkół na poziomie czwartej klasy wynosiły poniżej 40% (w niektórych przypadkach około 30%), ale w przypadku szkół kształcących 15-latków wyniki te przekraczają 40%, a w Bułgarii (w czytaniu) i na Węgrzech (w obu dziedzinach) nawet 50%.

Oprócz tych trzech systemów poziom segregacji edukacyjnej i społecznej jest stosunkowo wysoki w Czechach, Niemczech, Austrii, Rumunii, Słowenii i Turcji⁽²⁰⁰⁾. W Królestwie Niderlandów wskaźnik segregacji społecznej wynosi nieco ponad 20%, natomiast wskaźniki segregacji edukacyjnej zarówno w zakresie czytania, jak i matematyki należą do najwyższych wśród wszystkich analizowanych państw.

⁽²⁰⁰⁾ Jednak, jak pokazano na Rysunku III.1.2, w większości tych systemów edukacji (w Czechach, Niemczech, na Węgrzech, w Austrii, Rumunii i Słowenii) dobór próby w badaniu PISA został przeprowadzony w taki sposób, że szkoły z więcej niż jednym programem nauczania zostały podzielone na jednostki realizujące odrębne programy (OECD 2019a, s. 161). Dlatego odrębne programy liczą się jako odrębne „szkoły”, co może zwiększyć poziom wskaźnika segregacji edukacyjnej w porównaniu z krajami, w których takiego podziału nie dokonano.

Z kolei w Albanii przeciętny wynik wskaźnika segregacji edukacyjnej idzie w parze z bardzo wysokim wskaźnikiem segregacji społecznej.

Rysunek III.1.2: Wskaźniki segregacji edukacyjnej i społecznej w zakresie umiejętności czytania i matematyki dla 15-letnich uczniów na modalnym poziomie ISCED, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Segregacja edukacyjna (A)	36,2	19,4	42,4	51,9	50,8	14,7	50,0	21,1	13,9	31,5	:	37,8	39,0	41,4	26,1	23,0	39,1	28,9	53,2	23,4	54,0
Segregacja edukacyjna (B)	37,5	21,6	41,9	43,9	46,7	14,9	48,3	20,3	14,4	27,2	12,9	39,1	35,6	42,0	27,0	22,3	35,2	30,8	50,5	20,5	58,9
Segregacja społeczna	24,9	8,1	21,9	39,2	30,9	16,3	27,0	23,8	17,5	23,1	23,7	25,4	18,6	20,2	17,6	25,5	29,5	27,9	38,1	19,9	21,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Segregacja edukacyjna (A)	48,5	19,3	19,4	43,0	47,2	45,0	8,4	15,5	17,0	14,8	33,3	7,9	27,5	30,5	32,3	6,5	31,1	36,4	9,5	40,6	55,9
Segregacja edukacyjna (B)	49,6	20,3	18,9	40,6	48,6	41,0	8,0	17,4	21,2	13,2	36,9	7,7	19,7	27,0	31,1	7,3	26,2	33,1	9,9	36,7	55,7
Segregacja społeczna	26,0	23,1	21,0	30,1	23,8	39,7	13,2	14,7	23,7	14,9	16,2	13,2	35,7	16,6	18,8	12,2	13,8	20,6	8,8	23,4	33,9

Źródło: OECD, Baza danych badania PISA 2018.

Objaśnienia

Patrz: definicja wskaźnika segregacji edukacyjnej pod Rysunkiem III.1.1.

Wskaźnik segregacji społecznej obliczany jest jako $100 \cdot \rho$, gdzie ρ oznacza wewnątrzklasową korelację statusu społeczno-ekonomicznego. Z kolei korelacja wewnątrzklasowa to zróżnicowanie statusu społeczno-ekonomicznego uczniów w odniesieniu do różnic między szkołami, podzielone przez sumę zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego uczniów między szkołami i zróżnicowania statusu społeczno-ekonomicznego uczniów w obrębie danych szkół (patrz: OECD 2019b, s. 23).

Status społeczno-ekonomiczny mierzony jest za pomocą wskaźnika statusu ekonomicznego, kulturalnego i społecznego (ESCS) obliczanego przez OECD.

Grupa docelowa badań PISA jest populacją opartą na wieku, a nie na klasach, w których uczą się uczniowie. Oznacza to, że w różnych systemach edukacji, w zależności od ich cech strukturalnych, 15-latkowie mogą uczyć się w różnych szkołach, na różnych ścieżkach kształcenia lub w różnych klasach. Aby zapewnić lepszą porównywalność między systemami edukacji, w badaniu PISA 2018 szacowanie indeksów segregacji ograniczono do szkół o modalnym poziomie ISCED dla 15-letnich uczniów. W praktyce modalny poziom ISCED to poziom, na którym uczy się zdecydowana większość uczniów w próbie. Modalnym poziomem ISCED może być albo szkoła średnia I stopnia (poziom ISCED 2), albo szkoła średnia II stopnia (poziom ISCED 3), albo mogą to być oba te poziomy (jak w Czechach, Irlandii, Luksemburgu, Słowacji i Albanii). W kilku krajach kształcenie na poziomie średnim I i II stopnia odbywa się w tej samej szkole. Ponieważ wybór uczniów do badania jest wprowadzany na poziomie szkoły, w analizie uwzględniono również niektórych uczniów z poziomu ISCED innego niż modalny w danym kraju (OECD 2019b, s. 247). Ponieważ poziomy ISCED nie są dostępne dla Austrii, do obliczeń wskaźników segregacji edukacyjnej i społecznej wykorzystano całą próbę. Patrz: Tabela II.C.1 w OECD (2019b, s. 365–366) zawierająca listę modalnych poziomów ISCED dla poszczególnych krajów.

Schemat doboru próby w badaniach PISA pozwala na różne definicje szkoły w różnych systemach edukacji. Jak wyjaśnia OECD (2019a, s. 161), w niektórych krajach próbą objęto podjednostki w obrębie szkół zamiast faktycznych szkół, co może wpływać na wyniki wariancji międzyszkolnej, a w konsekwencji na korelację wewnątrzklasową. W Czechach, Niemczech, na Węgrzech,

w Austrii, Rumunii i Słowenii szkoły, w których realizowano więcej niż jeden program nauczania, zostały podzielone na osobne jednostki realizujące te programy. W Królestwie Niderlandów jako jednostki próby wymieniono placówki. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii każdy kampus (lub filia) szkoły posiadającej wiele kampusów był badany niezależnie, natomiast we Wspólnocie Francuskojęzycznej Belgii większa jednostka administracyjna szkoły z wieloma kampusami była badana jako całość. Wariacje wewnątrzszkolne i międzyszkolne są przedstawione w Załączniku II, Tabela A17.

Systemy edukacyjne o najniższym stopniu segregacji edukacyjnej i społecznej to Dania, Irlandia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Walia i Szkocja), Islandia i Norwegia. W Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji), Islandii i Norwegii wskaźniki segregacji edukacyjnej nie przekraczają 10%, co oznacza, że różnice między szkołami stanowią mniej niż 10% wariacji w wynikach osiąganych przez uczniów. Jak wykazano w Rozdziale II.6, wszystkie te systemy zapewniają wszechstronną edukację, bez formalnie zróżnicowanych ścieżek kształcenia dla 15-letnich uczniów. Niemniej jednak niski stopień segregacji edukacyjnej może ukrywać różnice wewnątrzszkolne, które są konsekwencją podziału na poszczególne ścieżki przedmiotowe (patrz: Rozdział II.6).

Z tego powodu ważne jest zbadanie, po pierwsze, jak segregacja edukacyjna i społeczna wiążą się ze wskaźnikami włączenia i sprawiedliwości przedstawionymi w podrozdziale III.1.1; a po drugie, jak czynniki systemowe, opisane w Części II niniejszego raportu, wpływają na stopień segregacji szkolnej w europejskich systemach edukacji. Ta ostatnia kwestia zostanie przeanalizowana bardziej szczegółowo w Rozdziale III.2.

Biorąc pod uwagę wysoką korelację między wskaźnikami segregacji edukacyjnej i społecznej oraz dostępność wskaźników segregacji edukacyjnej dla obu poziomów edukacji, w analizie jako zmienną pośredniczącą wykorzystano jedynie wskaźnik segregacji edukacyjnej. Podobnie jak w przypadku wskaźnika równości szans, zmienne opisujące segregację edukacyjną zostały zagregowane w jeden złożony wskaźnik syntetyzujący informacje z kilku badań/obszarów przedmiotowych na danym poziomie kształcenia ⁽²⁰¹⁾. W wyniku confirmacyjnej analizy czynnikowej uzyskano dwa zagregowane wskaźniki:

- segregacja edukacyjna w szkołach podstawowych ⁽²⁰²⁾;
- segregacja edukacyjna w szkołach średnich ⁽²⁰³⁾.

Oba wskaźniki segregacji edukacyjnej korelują ze sobą stosunkowo silnie, choć korelacja ta nie jest na tyle silna, aby można było połączyć te dwa wskaźniki ⁽²⁰⁴⁾. W trakcie analizy ilościowej w tym raporcie ważne jest jednak zbadanie potencjalnego wpływu segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej na segregację edukacyjną na poziomie szkół średnich.

III.1.3. Równość szans a segregacja edukacyjna

Przed przystąpieniem do analizy zależności między cechami systemu edukacji i równością szans z jednej strony a segregacją edukacyjną z drugiej strony (patrz: Rozdziały III.2 i III.3) w ostatniej części niniejszego rozdziału zbadano związek między wskaźnikiem równości szans przedstawionym w podrozdziale III.1.1 a wskaźnikiem segregacji edukacyjnej zdefiniowanym w podrozdziale III.1.2.

Jak pokazuje Rysunek III.1.3, istotna statystycznie zależność zachodzi między wskaźnikiem segregacji edukacyjnej a wskaźnikiem równości szans, zarówno w odniesieniu do włączenia (różnica w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce), jak i do sprawiedliwości (wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów). Oznacza to, że im większa segregacja edukacyjna między szkołami, tym większe różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce oraz tym większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia

⁽²⁰¹⁾ Patrz: Tabela A18 w Załączniku II, gdzie podano wskaźniki i zestandaryzowane współczynniki regresji dla dwóch wskaźników złożonych. Wartości wskaźników złożonych zawarte są w Tabeli A19 w Załączniku II.

⁽²⁰²⁾ Badania źródłowe: PIRLS 2011 oraz 2016; TIMSS matematyka na poziomie klasy 4, 2011 i 2015.

⁽²⁰³⁾ Badania źródłowe: PISA 2015 oraz 2018, czytanie ze zrozumieniem i matematyka.

⁽²⁰⁴⁾ Współczynnik korelacji Spearmana pomiędzy oboma wskaźnikami segregacji edukacyjnej (poziom szkoły podstawowej i średniej) wynosi 0,35.

uczniów (przy założeniu stałości pozostałych czynników). Związek między segregacją edukacyjną a różnicami w osiągnięciach jest szczególnie silny na poziomie szkolnictwa podstawowego – sama segregacja edukacyjna odpowiada za 41% wariacji w osiągnięciach uczniów w szkolnictwie podstawowym.

Rysunek III.1.3: Dwuwymiarowe zależności między wskaźnikiem segregacji edukacyjnej a wskaźnikiem równości szans

	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym			
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Liczba obserwacji
Segregacja edukacyjna (szkolnictwo podstawowe)	0,50**	0,64** (0,14)	0,41	30
Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim				
Segregacja edukacyjna (szkolnictwo podstawowe)	0,37**	0,27 (0,18)	0,07	42
Segregacja edukacyjna (szkolnictwo średnie)	0,43**	0,37** (0,15)	0,13	42
Wpływ środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia				
Segregacja edukacyjna (szkolnictwo podstawowe)	0,37**	0,33* (0,16)	0,13	42
Segregacja edukacyjna (szkolnictwo średnie)	0,36**	0,36** (0,15)	0,13	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wartości w tabeli zostały obliczone na podstawie trzech złożonych wskaźników równości szans oraz dwóch złożonych wskaźników segregacji edukacyjnej.

Tabela przedstawia: 1) współczynniki korelacji Spearmana pomiędzy wskaźnikiem segregacji edukacyjnej i wskaźnikiem równości szans; 2) oszacowania parametrów pięciu dwuwymiarowych modeli regresji liniowej, w których wskaźnik segregacji edukacyjnej to zmienne objaśniające, a wskaźnik równości szans to zmienna objaśniana; oraz 3) R² tych modeli regresji liniowej.

W przypadku małych zbiorów danych zastosowanie korelacji Spearmana (lub rangowej) zmniejsza ryzyko, że wartości odstające będą miały duży wpływ na wyniki. Ponadto nieliniowe zależności bywają lepiej uchwycone przez korelację rangową.

Wyniki parametrów oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05, wyniki oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błędy standardowe znajdują się w nawiasach umieszczonych po wynikach regresji liniowej. R² (lub miara dopasowania) jest częścią wariacji w zmiennej objaśnianej, która jest przewidywalna dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym).

III.2. ZALEŻNOŚCI DWUWYMIAROWE

Główne wnioski

W niniejszym rozdziale przeanalizowano zależności dwuwymiarowe między wybranymi cechami systemu edukacji a wskaźnikami równości szans: różnicą między uczniami osiągającymi bardzo dobre i słabe wyniki w nauce (wskaźnik włączenia) oraz wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (wskaźnik sprawiedliwości).

- Na poziom równości szans w systemach edukacji wpływa zróżnicowanie programów nauczania oraz dwa aspekty dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności (najwcześniejszy wiek, w którym uczniowie po raz pierwszy zostają przypisani do różnorodnych ścieżek edukacyjnych, oraz wielkość sektora kształcenia zawodowego). Co najważniejsze, wiek, w którym następuje pierwszy podział uczniów wg poziomu zdolności na grupy lub ścieżki kształcenia, jest ważnym predykatorem zarówno poziomu segregacji edukacyjnej, jak i sprawiedliwości systemów edukacyjnych. Im wcześniej następuje podział uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, tym wyższy jest stopień segregacji edukacyjnej i tym silniejszy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.
- Wpływ swobody wyboru szkoły i zasad rekrutacji na równość szans zależy w dużym stopniu od zróżnicowania pomiędzy typami szkół działającymi w danym systemie edukacji. Zróżnicowanie regulacji w tych obszarach wydaje się silnie związane z większą segregacją edukacyjną i silniejszym wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.
- Powtarzanie klasy jest pozytywnie skorelowane z większymi różnicami w osiągnięciach uczniów w szkolnictwie średnim, a także z silniejszym wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na wyniki uczniów w nauce. Zależność ta jest jednak bardziej zauważalna w przypadku systemów edukacji, w których odsetek uczniów powtarzających klasę wynosi do 10%.
- Nie stwierdzono istotnego statystycznie związku między autonomią szkół i wskaźnikami rozliczalności (pojedynczo lub łącznie) z jednej strony a równością szans w odniesieniu do włączenia i sprawiedliwości z drugiej strony.
- W systemach edukacji, w których wydatki publiczne na jednego ucznia są wyższe, różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce są zazwyczaj mniejsze. Korelacja ta jest jednak statystycznie istotna tylko w szkolnictwie podstawowym. Nie znaleziono dowodów na istnienie związku między wyższym niż przeciętne finansowaniem publicznym a zmniejszeniem wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.
- W systemach edukacji o niższym poziomie segregacji edukacyjnej częściej pracują nauczyciele specjalizujący się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki. Związek ten dotyczy jednak tylko szkół średnich.

Pierwszym krokiem w kierunku zrozumienia, w jaki sposób poszczególne cechy systemów edukacyjnych (analizowane w Części II) wpływają na poziom równości szans, jest zbadanie związku tych cech ze wskaźnikiem równości szans w edukacji, bez kontrolowania innych czynników. Dlatego też w niniejszym rozdziale przeanalizowano zależności dwuwymiarowe między wybranymi cechami systemu edukacji a różnicą w osiągnięciach między uczniami z wysokimi i słabymi wynikami w nauce (wskaźnik włączenia) oraz wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (wskaźnik sprawiedliwości). Do celów analizy ilościowej wybrane cechy systemu edukacji są traktowane jako zmienne objaśniające, natomiast wskaźnik równości szans jest traktowany jako zmienna objaśniana. Dokładniej rzecz ujmując, w niniejszym rozdziale połączono dane Eurydice i te pochodzące z badań PISA, PIRLS, TIMSS oraz dane Eurostatu, aby empirycznie ocenić, czy i jak rozwarstwienie, standaryzacja i działania wspierające, oprócz finansowania i powtarzania klasy (patrz: Rysunek I.1.1), korelują zarówno z różnicami w osiągnięciach (P90-P10), jak i z wpływem środowiska społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów, przy jednoczesnym uwzględnieniu segregacji edukacyjnej jako

zmiennej pośredniczącej. Chociaż uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem (ECEC) może potencjalnie poprawić poziom równości szans w edukacji (patrz: Rozdział II.1), to ze względu na fakt, że obecne regulacje dotyczące ECEC mogą być zupełnie inne niż te, które miały zastosowanie w odniesieniu do uczniów uczęszczających obecnie do szkół podstawowych lub średnich, obszar związany z ECEC nie jest analizowany w niniejszym rozdziale.

Każdy podrozdział opisuje związek wybranych cech systemu (dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, zróżnicowanie programów nauczania, swoboda wyboru szkoły, zasady rekrutacji, powtarzanie klasy, autonomia i rozliczalność szkół, wsparcie dla uczniów i finansowanie) ze wskaźnikami równości szans. Zależności między wskaźnikami równości szans a cechami systemów edukacyjnych były badane głównie poprzez obliczanie współczynników korelacji i testowanie hipotez za pomocą dwuwymiarowej regresji liniowej. W tabelach w każdym podrozdziale przedstawiono współczynnik korelacji Spearmana, uzyskany wynik regresji liniowej i błąd standardowy oraz R^2 dla każdego modelu regresji liniowej. Współczynnik korelacji Spearmana został wybrany z dwóch głównych powodów: po pierwsze dlatego, że w przypadku małego zbioru danych zmniejsza to ryzyko, iż niektóre wartości odstające będą mieć duży wpływ na wyniki; po drugie, ze względu na możliwość występowania nieliniowych zależności, które są lepiej ujmowane właśnie przez korelację rangową. W przypadku niektórych zmiennych nominalnych dwuwymiarową regresję liniową uzupełniono o jednoczynnikową analizę wariancji dla prób w schemacie grup niezależnych (ANOVA). Niektóre podrozdziały zawierają również modele regresji wielokrotnej zastosowane, gdy ważne było zbadanie wpływu danej zmiennej przy kontrolowaniu innych zmiennych w ramach danego tematu. Macierz korelacji dla każdego podrozdziału przedstawiająca zależności między zmiennymi objaśniającymi znajduje się w Załączniku II.

III.2.1. Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz zróżnicowanie programu nauczania a równość szans

Pierwszy podrozdział odwołuje się do Rozdziału II.6 dotyczącego dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz w pewnym stopniu do Rozdziału II.3 dotyczącego typów szkół; oba te zjawiska są ściśle powiązane ze stratyfikacją systemów edukacyjnych. Jak już wcześniej wspomniano, stratyfikacja oznacza stopień zróżnicowania występujący w danym systemie edukacji. O stratyfikacji mówi się wtedy, gdy uczniowie są grupowani w różne klasy, szkoły lub programy kształcenia na podstawie ich zdolności, zainteresowań lub innych cech. Do stratyfikacji najczęściej dochodzi podczas dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności (ang. *tracking* – patrz: Rozdział II.6), ale może być ona także wynikiem dużej liczby typów szkół, swobody wyboru szkoły lub selekcji na etapie rekrutacji do szkoły. Z wyjątkiem zróżnicowania programowego, które jest najściślej związane z dzieleniem uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, pozostałe aspekty zróżnicowania wyróżnione w Rozdziale II.3 będą analizowane w kolejnym podrozdziale – w połączeniu ze swobodą wyboru szkoły i zasadami rekrutacji.

Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności jest jednym z najważniejszych czynników systemowych wpływających na poziom równości szans w systemach edukacyjnych. W Rozdziale II.6 na podstawie literatury przedmiotu wymieniono liczne czynniki, które potencjalnie mogą mieć wpływ na poziom równości szans w europejskich systemach edukacyjnych. W niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na najważniejszych czynnikach wyszczególnionych w literaturze przedmiotu: najwcześniejszym wieku, w którym uczniowie są przypisywani do grup lub ścieżek kształcenia, liczbie ścieżek, wielkości sektora kształcenia zawodowego i jego stopniu zróżnicowania. Jak wyjaśniono w Części II, poprzednie badania wykazały, że wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, duża liczba ścieżek kształcenia i większy stopień ich zróżnicowania przyczyniają się do niższego poziomu równości szans w edukacji.

Biorąc pod uwagę stosunkowo silną korelację między liczbą ścieżek na poziomie ISCED 2 a najwcześniejszym wiekiem dzielenia uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, a także między liczbą

ścieżek na poziomie ISCED 3 a zróżnicowaniem podstawy programowej ⁽²⁰⁵⁾, do celów analizy dwuwymiarowej wykorzystano trzy zmienne:

- poziom zróżnicowania programu kształcenia, który przyjmuje wartość od 0 do 3 w zależności od liczby poziomów ISCED, na których występuje zróżnicowanie programowe w danym systemie edukacji;
- wiek, w którym uczniowie po raz pierwszy są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, na podstawie Rysunku II.6.1 ⁽²⁰⁶⁾;
- wielkość sektora kształcenia zawodowego, która jest definiowana jako procent uczniów uczących się w ramach ścieżek kształcenia zawodowego.

Oczekuje się, że zarówno różnicowanie programów nauczania, jak i wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności przyczyniają się do zwiększenia rozwarstwienia i segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły średniej, a w konsekwencji do pogłębienia różnic między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce. Jednocześnie wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, jak i wczesne różnicowanie programów nauczania są postrzegane jako czynniki przyczyniające się do zwiększenia korelacji pomiędzy pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich osiągnięciami, głównie poprzez wzmocnienie efektu wynikającego z pochodzenia rodziców – ponieważ pochodzenie społeczno-ekonomiczne ma większy wpływ na wczesne osiągnięcia uczniów niż na te osiągane w późniejszych latach nauki – lecz także poprzez zmniejszenie oczekiwań edukacyjnych wobec mniej uprzywilejowanych uczniów (więcej szczegółów w Rozdziale II.6).

Dowody na wpływ stosunkowo dużego lub małego sektora kształcenia zawodowego na równość szans są mniej jednoznaczne. Biorąc jednak pod uwagę ograniczenia niniejszego raportu, polegające na możliwości oceny poziomu równości szans w edukacji tylko w odniesieniu do klasy 4 i do uczniów w wieku 15 lat, nie jest możliwe uwzględnienie długoterminowych skutków funkcjonowania silnego sektora kształcenia zawodowego. W związku z powyższym niniejsza analiza może jedynie skupić się na wpływie zróżnicowania w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego na zwiększenie lub zmniejszenie segregacji edukacyjnej bądź na różne aspekty dotyczące równości szans.

Rysunek III.2.1 przedstawia zależności dwuwymiarowe między tymi wskaźnikami a segregacją edukacyjną na poziomie szkoły średniej z jednej strony oraz wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia (wymiar sprawiedliwości) z drugiej strony. Ze względu na to, że dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności rozpoczyna się najwcześniej w szkołach średnich I stopnia, nie analizuje się tutaj jego związku ze zmiennymi dotyczącymi wyników osiąganych na poziomie edukacji podstawowej. Bezpośredni wpływ tych trzech czynników na różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce nie jest znaczący (stąd pominięcie ich w tabeli); ich wpływ jest pośredni i zachodzi za sprawą zmiennej pośredniczącej dotyczącej segregacji edukacyjnej (patrz: Model 2. w Rozdziale III.3). Analiza ta potwierdza tezę o wpływie dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności na równość szans w edukacji oraz o statystycznie istotnej zależności między niektórymi powyższymi wskaźnikami a segregacją edukacyjną i równością szans, w odniesieniu do wskaźnika sprawiedliwości w ramach wskaźnika równości szans.

⁽²⁰⁵⁾ Współczynnik korelacji Spearmana między liczbą ścieżek na poziomie ISCED 2 a wiekiem, w którym uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy, wynosi -0,67 ($p < 0,01$), ten sam współczynnik między liczbą ścieżek na poziomie ISCED 3 a zróżnicowaniem programów nauczania wynosi 0,61 ($p < 0,01$). Więcej współczynników korelacji między zmiennymi objaśniającymi znajduje się w Tabeli A24 w Załączniku II.

⁽²⁰⁶⁾ Z wyjątkiem Polski, w przypadku której do analiz wykorzystano wiek dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy, który obowiązywał w okresie referencyjnym dla międzynarodowych badań oceniających.

Rysunek III.2.1: Zmienne opisujące dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz zróżnicowanie programu nauczania: zależności dwuwymiarowe

	Segregacja edukacyjna w szkołach średnich			Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Zróżnicowanie programu nauczania (ISCED 1–3)	0,42**	0,31** (0,14)	0,11	0,44**	0,38** (0,13)	0,18	42
Wiek, w którym uczniowie są dzieleni na oddzielne ścieżki kształcenia po raz pierwszy	-0,69**	-0,33** (0,07)	0,39	-0,40**	-0,28** (0,07)	0,27	42
Wielkość sektora kształcenia zawodowego	0,45**	0,02** (0,01)	0,17	0,19	0,01 (0,01)	0,01	39

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05, szacunki oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy podano w nawiasach po oszacowaniu parametrów. Wskaźnik R² (lub miara dopasowania) wskazuje część wariacji zmiennej objaśnianej, która jest przewidywalna dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym).

Zgodnie z tymi wynikami stopień segregacji edukacyjnej wydaje się większy w systemach edukacji, w których:

- zróżnicowanie programowe istnieje na większej liczbie poziomów ISCED (a więc rozpoczyna się wcześniej);
- dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności rozpoczyna się wcześniej;
- odsetek uczniów objętych kształceniem zawodowym jest większy.

Spośród tych trzech wskaźników to wiek, w którym po raz pierwszy uczniowie dzieleni są na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, ma najsilniejszy związek z segregacją edukacyjną – wyjaśnia 39% jej wariacji w poszczególnych europejskich systemach edukacyjnych. Następna w kolejności jest wielkość sektora kształcenia zawodowego, odpowiadająca za 17% wariacji segregacji edukacyjnej, bez kontrolowania innych czynników systemowych. Model regresji wielokrotnej uwzględniający oba czynniki objaśniające również daje istotne statystycznie wyniki. Model taki ma skorygowany współczynnik R² równy 0,46; oznacza to, że wiek, w którym po raz pierwszy uczniowie dzieleni są na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, i wielkość sektora kształcenia zawodowego odpowiadają za prawie połowę wariacji wskaźnika segregacji edukacyjnej w europejskich systemach edukacji (patrz: Rysunek III.2.2).

Rysunek III.2.2: Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności a segregacja edukacyjna: wielokrotna regresja liniowa

Zmienne objaśniające	Zmienna objaśniana: segregacja edukacyjna w szkolnictwie średnim			
	Wynik	Wynik zstandaryzowany	Skorygowane R ²	Liczba obserwacji
Wiek, w którym po raz pierwszy uczniowie dzieleni są na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	-0,31** (0,06)	-0,57	0,46	39
Wielkość sektora kształcenia zawodowego	0,02** (0,01)	0,30		

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wyniki oznaczone jako (**) są istotne na poziomie 0,05. Błąd standardowy umieszczono w nawiasach, zaraz po wartości wynikowej.

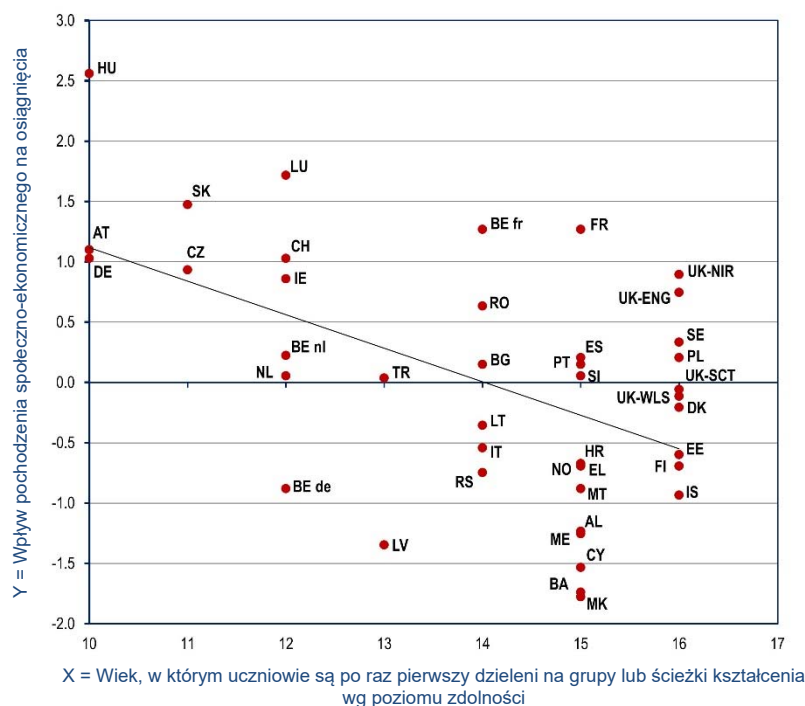
Niemniej jednak segregacja edukacyjna sama w sobie nie jest wskaźnikiem decydującym o równości szans (patrz: Rozdział III.1); jest istotna w takim stopniu, w jakim wpływa na różnice między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce (wskaźnik włączania) oraz na wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na ich osiągnięcia (wskaźnik sprawiedliwości). Wpływ zróżnicowania w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego na segregację edukacyjną zależy od struktury placówki edukacyjnej (w jakim stopniu uczniowie z różnych ścieżek kształcenia uczęszczają do tych samych lub oddzielnych szkół), a wyniki mogą po prostu wskazywać na większy stopień segregacji w przypadku bardziej rozbudowanego sektora kształcenia zawodowego. W związku z tym należy również zauważyć, że

wielkość sektora kształcenia zawodowego nie wydaje się mieć znaczącego bezpośredniego wpływu ani na wskaźnik sprawiedliwości, ani na wskaźnik włączania (pod względem różnic w osiągnięciach pomiędzy uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce).

Z drugiej strony, wpływ wieku, w którym uczniowie po raz pierwszy są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, na wskaźnik sprawiedliwości jest istotny. Zarówno wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, jak i zróżnicowanie programów nauczania w ramach kształcenia ogólnego mogą wzmacniać wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Tu również wiek, w którym uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy, jest najsilniejszym predykatorem równości szans w edukacji spośród wszystkich analizowanych wskaźników; wyjaśnia on 27% wariacji wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich osiągnięcia. Im wcześniej rozpoczyna się dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, tym silniejszy jest wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na ich osiągnięcia.

Rysunek III.2.3 przedstawia umiejscowienie systemów edukacyjnych w odniesieniu do wieku, w którym uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy, oraz w odniesieniu do wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na ich osiągnięcia. Jak wynika z rysunku, większość systemów edukacyjnych, w których występuje wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, odnotowuje stosunkowo silną korelację między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich osiągnięciami, a zatem charakteryzuje się stosunkowo niskim poziomem równości szans w edukacji. Jednakże różnice w wartości wskaźnika równości szans występują również pomiędzy krajami o podobnych rozwiązaniach w zakresie dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, zwłaszcza w przypadku systemów edukacyjnych najbardziej oddalonych od linii regresji (np. między Węgrami i Luksemburgiem z jednej strony a Wspólnotą Niemieckojęzyczną Belgii i Łotwą z drugiej strony). Różnice te można najprawdopodobniej wyjaśnić czynnikami innymi niż samo dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności.

Rysunek III.2.3: Wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, a wskaźnik sprawiedliwości



Objaśnienia

Wartości na osi X opracowano na podstawie danych z Rysunku II.6.1 (rok odniesienia: 2018/19).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Polska: Wiek pierwszego podziału uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności uległ zmianie pomiędzy rokiem 2017/18 (czas przeprowadzenia badania PISA 2018) a rokiem 2018/19 (rok referencyjny dla innych systemów edukacji w tym raporcie). W związku z tym w przypadku Polski do analizy wykorzystano wiek dzielenia uczniów po raz pierwszy na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, który obowiązywał w okresie referencyjnym dla międzynarodowych badań oceniających (16) zamiast wieku przedstawionego na Rysunku II.6.1 (15).

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Systemy edukacji znajdujące się bliżej prawej strony wykresu rozpoczynają dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności na późniejszym etapie. Zgodnie z typologią przedstawioną w Rozdziale II.6 systemy te należą do kilku odmiennych rodzajów wyróżnionych na podstawie podziału uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności; w związku z tym poziom wskaźnika

równości szans jest wśród nich bardziej zróżnicowany. Większość systemów, w których podział uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg zdolności następuje później, i które zarazem posiadają niewielką liczbą ścieżek kształcenia i umożliwiają łatwiejsze zmienianie ścieżki kształcenia w trackie nauki oraz mają ograniczony poziom selekcji edukacyjnej (Grupa 4. w Rozdziale II.6), znajduje się poniżej linii regresji, a tym samym charakteryzuje się wyższym poziomem wskaźnika równości szans (wyjątek stanowią Hiszpania i Szwecja). Z kolei większość systemów, gdzie przeważa dzielenie uczniów na poszczególne ścieżki przedmiotowe (Grupa 5. w Rozdziale II.6), znajduje się powyżej linii regresji i charakteryzuje się relatywnie niższym poziomem wskaźnika równości szans (wyjątkiem jest tu Malta).

Zróżnicowanie programów nauczania również istotnie przyczynia się do zwiększenia wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Niemniej jednak, gdy w modelu regresji liniowej kontroluje się wiek dzielenia uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, inkrementalny wpływ zróżnicowania programów nauczania pozostaje istotny jedynie na poziomie 10%. Wynika to głównie z tego, że te dwa wskaźniki nie są niezależne od siebie: zróżnicowanie programu kształcenia na poziomie szkoły średniej I stopnia wynika głównie z wczesnego dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności. Jednocześnie większość systemów edukacji, w których zróżnicowanie programu kształcenia rozpoczyna się wcześniej niż podział na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, należy do systemów edukacji o niższym poziomie wskaźnika równości szans. Wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, i zróżnicowanie programów nauczania na poziomie ISCED 1 wyjaśniają łącznie około jednej trzeciej wariancji wskaźnika sprawiedliwości wchodzącego w skład wskaźnika równości szans (patrz: Rysunek III.2.4).

Rysunek III.2.4: Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz zróżnicowanie programowe a wskaźnik sprawiedliwości: wielokrotna regresja liniowa

Zmienne objaśniające	Zmienna objaśniana: wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia			
	Wynik	Wynik zestandaryzowany	Skorygowane R ²	Liczba obserwacji
Wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	-0,31** (0,07)	-0,58	0,33	42
Zróżnicowanie programu nauczania (ISCED 1)	0,86** (0,37)	0,30		
Wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	-0,23** (0,08)	-0,42	0,30	42
Zróżnicowanie programu nauczania (ISCED 1–3)	0,24* (0,13)	0,26		

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wyniki oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05, wyniki oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy podano w nawiasach umieszczonych po wartościach wynikowej.

III.2.2. Swoboda wyboru szkoły i zasady rekrutacji a wskaźnik równości szans

Zasady dotyczące swobody wyboru szkoły i zasady przyjmowania uczniów do szkół, omówione odpowiednio w Rozdziałach II.4 i II.5, również mogą być związane ze stratyfikacją systemów edukacyjnych. Literatura przedmiotu wskazuje, że poprzez wpływ na strukturę społeczno-ekonomiczną szkół zasada swobodnego wyboru szkoły może przyczyniać się do zwiększonego rozwarstwienia społecznego i edukacyjnego w systemie edukacji. Ponadto badania pokazują, że w systemach edukacji, w których szkoły są mniej zróżnicowane pod względem pochodzenia uczniów, związek między osiągnięciami edukacyjnymi uczniów a ich statusem społeczno-ekonomicznym jest silniejszy (por.: Rozdział II.4).

Wpływ swobodnego wyboru szkoły zależy także od zasad dotyczących przyjmowania uczniów do szkół, które określają, w jaki sposób szkoły decydują o tym, komu zaoferować miejsce. Większa autonomia szkół w zakresie rekrutacji i stosowanie w jej trakcie kryteriów związanych z osiągnięciami edukacyjnymi mogą dodatkowo przyczynić się do większego rozwarstwienia systemów edukacyjnych.

W Rozdziale II.4 przeanalizowano zarówno zasady przydzielania uczniów do szkół na podstawie ich miejsca zamieszkania, jak i zakres, w jakim centralne regulacje oświatowe umożliwiają rodzicom dokonywanie swobodnego wyboru szkoły. Przyjrano się także kwestii przekazywania rodzicom informacji ułatwiających wybór szkoły. W Rozdziale II.5 przedstawiono wskaźniki odnoszące się do

rodzajów regulacji w odniesieniu do kryteriów rekrutacyjnych, a także stosowania tych kryteriów w praktyce i stopnia autonomii szkół w zakresie podejmowania decyzji w trakcie rekrutacji. Ponadto w Rozdziałach II.4 i II.5 zbadano, czy centralne zasady dotyczące swobody wyboru szkoły i zasady rekrutacji różnią się w zależności od typu placówki (jak zostało to określone w Rozdziale II.3). Sprawdzone, czy istnieją różnice między szkołami publicznymi o różnych programach nauczania lub o różnych (równoległych) strukturach wieku uczniów. Zbadano również różnice między szkołami publicznymi a szkołami prywatnymi finansowanymi ze środków publicznych. Wskaźniki przedstawione w Rozdziałach II.4 i II.5 zostały przekształcone w zmienne na potrzeby analizy ilościowej (szczegółowe opisy wskaźników znajdują się w Tabeli A23 w Załączniku II).

Zależności między tymi zmiennymi przedstawione w macierzy korelacji w Tabeli A25 w Załączniku II wskazują na interesujące prawidłowości. Po pierwsze, stwierdzono silną pozytywną korelację⁽²⁰⁷⁾ pomiędzy wskaźnikami dotyczącymi zasad wyboru szkoły (wskaźnik „typ wyboru szkoły”⁽²⁰⁸⁾) a możliwością stosowania przez placówki kryteriów rekrutacyjnych, co wskazuje na to, że w krajach, w których rodziny mają większe możliwości wyboru szkoły, placówki zazwyczaj mogą w większym stopniu stosować kryteria rekrutacyjne, a tym samym regulacje dotyczące rekrutacji uczniów do szkół odgrywają większą rolę w kształtowaniu struktury poszczególnych placówek⁽²⁰⁹⁾. I *vice versa*, tam, gdzie stosowanie kryteriów rekrutacyjnych jest bardziej rozpowszechnione, rodzice mają również większą swobodę w wyborze szkoły dla swoich dzieci.

Po drugie, zachodzi relatywnie silna korelacja⁽²¹⁰⁾ pomiędzy stopniem zróżnicowania kryteriów rekrutacyjnych wśród szkół publicznych (co oznacza, że niektóre rodzaje szkół publicznych mogą stosować kryteria rekrutacyjne różniące się od kryteriów stosowanych w większości szkół podstawowych i średnich) a stosowaniem edukacyjnych kryteriów rekrutacyjnych na poziomie szkoły średniej I stopnia. Zróżnicowanie kryteriów rekrutacyjnych będzie zatem prawdopodobnie oparte na selekcji ze względu na osiągnięcia edukacyjne.

Po trzecie, im wyższy jest odsetek szkół publicznych na poziomie edukacji podstawowej (zatem im niższy jest odsetek szkół prywatnych), tym mniejsze prawdopodobieństwo, że władze centralne lub szkoły, które uczniowie kończą, przekazują rodzicom informacje wspierające wybór szkoły na kolejnym poziomie edukacji⁽²¹¹⁾. Potwierdza to również pozytywna korelacja między dostępnością takich informacji a względną wielkością szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych (powyżej lub poniżej 5% udziału)⁽²¹²⁾.

Wskaźniki odzwierciedlające różnice⁽²¹³⁾ pomiędzy różnymi typami szkół publicznych oraz między szkołami publicznymi i prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych wykazują tendencję do korelacji w odniesieniu do obu analizowanych kwestii (swoboda wyboru szkoły i zasady rekrutacji). Umożliwia to skonstruowanie dwóch wskaźników, które pozwalają uchwycić stopień zróżnicowania systemów edukacyjnych:

- wskaźnik zagregowany opisujący zróżnicowanie szkół na publiczne i prywatne, uwzględniający zróżnicowanie między szkołami publicznymi i prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych, zarówno w zakresie swobody wyboru szkoły, jak i zasad przyjmowania uczniów do szkół;

⁽²⁰⁷⁾ Współczynnik korelacji Spearmana wynosi 0,50 ($p < 0,01$).

⁽²⁰⁸⁾ Zmienna „typ wyboru szkoły” obejmuje trzy rodzaje systemów edukacji: 1) systemy oparte na wstępnej rejonizacji bez możliwości zmiany szkoły lub z warunkową możliwością wyboru innej szkoły publicznej; 2) wstępna rejonizacja z nieograniczoną możliwością wyboru innej szkoły publicznej przez rodziców; oraz 3) swobodny wybór szkoły bez wstępnej rejonizacji (patrz też: Rysunki II.4.1 i II.4.2).

⁽²⁰⁹⁾ Zależności te badano na poziomie szkoły średniej I stopnia, ponieważ zarówno swoboda wyboru szkoły, jak i centralne regulacje pozwalające szkołom na stosowanie kryteriów rekrutacyjnych są znacznie bardziej rozpowszechnione na poziomie szkoły średniej II stopnia. Dane potwierdzają jednak ten sam rodzaj zależności również na poziomie szkoły średniej II stopnia, przy czym korelacje są silniejsze.

⁽²¹⁰⁾ Współczynnik korelacji Spearmana wynosi 0,54 ($p < 0,01$).

⁽²¹¹⁾ Współczynnik korelacji Spearmana wynosi -0,52 ($p < 0,01$).

⁽²¹²⁾ Współczynnik korelacji Spearmana wynosi 0,55 ($p < 0,01$).

⁽²¹³⁾ Wskaźniki dotyczące różnic w obrębie szkolnictwa publicznego lub między szkołami publicznymi a prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych są zmiennymi nominalnymi odnoszącymi się do liczby poziomów ISCED, na których występują takie różnice.

- wskaźnik zagregowany opisujący zróżnicowanie szkół, uwzględniający wszystkie różnice między typami szkół, w tym powyższy wskaźnik zagregowany opisujący zróżnicowanie szkół na publiczne i prywatne.

Rysunek III.2.5 przedstawia wyniki analizy dwuwymiarowej najważniejszych zmiennych związanych ze swobodą wyboru szkoły i zasadami rekrutacji do szkół oraz segregacją edukacyjną w szkolnictwie średnim z jednej strony, a z drugiej strony – z wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (wskaźnik sprawiedliwości). Wymienione zmienne systemowe nie mają istotnego związku ze zmiennymi objaśnianymi na poziomie edukacji podstawowej⁽²¹⁴⁾ ani z różnicą między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce (a więc ze wskaźnikiem włączenia) na poziomie szkoły średniej.

Rysunek III.2.5: Swoboda wyboru szkoły i zasady rekrutacji do szkół a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe

	Segregacja edukacyjna na poziomie szkoły średniej			Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Typ wyboru szkoły (ISCED 1–2)	-0,15	-0,21 (0,21)	0,02	0,31**	0,38* (0,20)	0,08	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły w sektorze publicznym (ISCED 2)	0,50**	1,17** (0,33)	0,24	0,36**	0,95** (0,35)	0,15	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły pomiędzy sektorem publicznym a prywatnym (ISCED 1–2)	0,29*	0,29* (0,16)	0,08	0,36**	0,38** (0,16)	0,13	42
Edukacyjne kryteria rekrutacyjne (ISCED 2)	0,35**	0,67** (0,31)	0,10	0,44**	0,97** (0,29)	0,22	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących rekrutacji do szkół w sektorze publicznym	0,22	0,16 (0,15)	0,03	0,05	0,13 (0,15)	0,02	42
Łączny wynik zróżnicowania pomiędzy sektorem publicznym a prywatnym	0,32**	0,19* (0,10)	0,08	0,35**	0,23** (0,10)	0,12	42
Łączny wynik zróżnicowania: wszystkie różnice pomiędzy typami szkół, w tym pomiędzy sektorem publicznym i prywatnym	0,35**	0,15** (0,06)	0,12	0,28*	0,16** (0,06)	0,14	42
Odsetek publicznych instytucji edukacyjnych (ISCED 2)	0,22	0,01 (0,01)	0,04	-0,34**	-0,01 (0,01)	0,03	40
Odsetek instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych (ISCED 2)	-0,30*	-0,01 (0,01)	0,04	0,41**	0,01 (0,01)	0,04	38

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Zmienna „typ wyboru szkoły” obejmuje trzy rodzaje systemów edukacji: 1) Systemy oparte na wstępnej rejonizacji bez możliwości zmiany szkoły lub z warunkową możliwością wyboru innej szkoły publicznej; 2) wstępna rejonizacja z nieograniczoną możliwością wyboru innej szkoły publicznej przez rodziców; oraz 3) swobodny wybór szkoły bez wstępnej rejonizacji (patrz też: Rysunki II.4.1 i II.4.2). Zmienna ta odnosi się do zasad dotyczących swobody wyboru szkoły na poziomie ISCED 1 i 2. Jeśli zasady dotyczące swobody wyboru szkoły różnią się między tymi dwoma poziomami ISCED, pod uwagę brano system dający rodzicom większą swobodę wyboru.

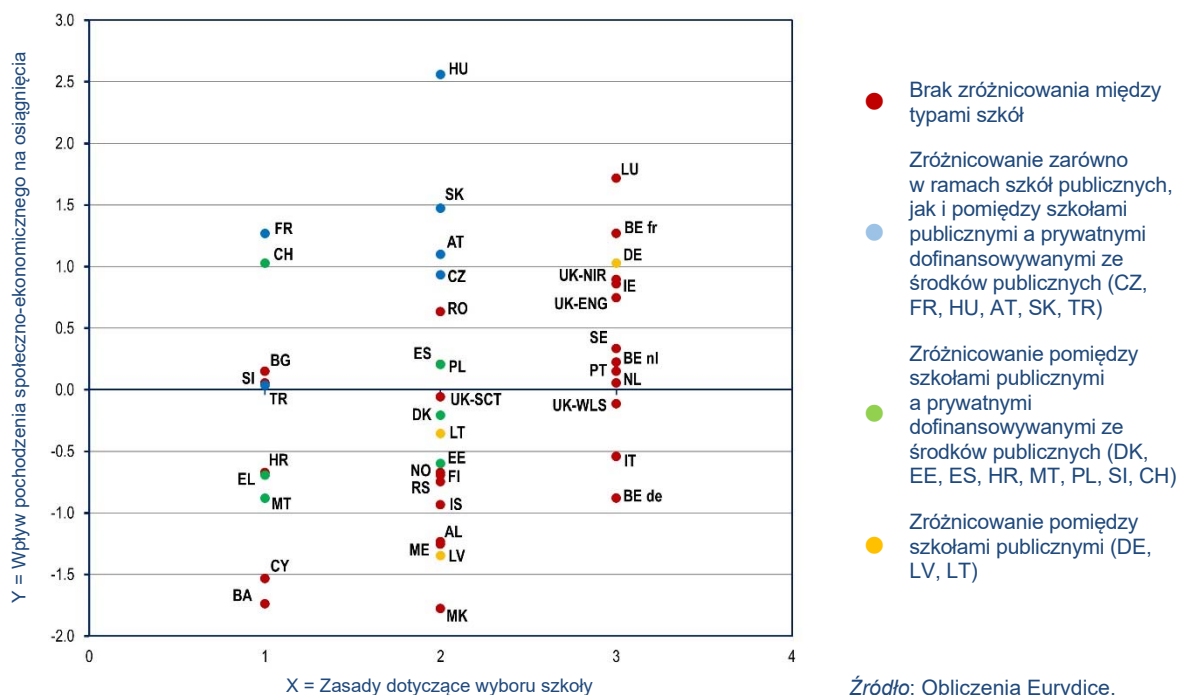
Wyniki oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wyniki symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy znajduje się w nawiasie umieszczonym po wynikach. R² (lub miara dopasowania) jest częścią wariancji zmiennej wynikowej, która jest przewidywalna dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym).

Wbrew oczekiwaniom, analiza ta nie potwierdziła istotnego statystycznie związku między zasadami dotyczącymi swobody wyboru szkoły (typem wyboru szkoły) a segregacją edukacyjną na poziomie szkoły średniej. Sytuacja jest jednak nieco inna w przypadku drugiej zmiennej objaśnianej: wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów, czyli wskaźnika sprawiedliwości. Zmienna opisująca różnice między zasadami wyboru szkoły ma istotny wpływ – choć tylko na poziomie 0,1 – na związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami uczniów (patrz też: Rysunek III.2.6). W systemach, w których rodzice mają większą swobodę wyboru szkoły, wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów jest zwykle nieco większy. Analiza wariancji (ANOVA) potwierdza również, że systemy edukacyjne, w których funkcjonuje rejonizacja

⁽²¹⁴⁾ Jak zostanie to pokazane w Rozdziale III.3, wielkość sektora dofinansowywanego ze środków publicznych jako zmienna dychotomiczna ma istotny wpływ na segregację edukacyjną na poziomie edukacji podstawowej, jeśli kontrolowana jest wysokość wydatków publicznych na ucznia (patrz: Model 1). Zależność ta nie była jednak istotna w kontekście dwuwymiarowym.

(kategorie 1 i 2 na Rysunku III.2.6), charakteryzują się wyższym poziomem równości szans niż systemy z całkowicie swobodnym wyborem szkoły (kategoria 3 na Rysunku III.2.6) ⁽²¹⁵⁾. Przy porównaniu par różnice między średnimi dla grup są istotne na poziomie 0,1.

Rysunek III.2.6: Zasady dotyczące wyboru szkoły, zróżnicowanie tych zasad a wskaźnik sprawiedliwości



Objaśnienia

Na osi X zaznaczono typ zasad dotyczących wyboru szkoły, 2018/19 (patrz: wyjaśnienie pod Rysunkiem III.2.5).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Jednakże tym, co wydaje się mieć większe znaczenie dla zapewniania równych szans niż same zasady dotyczące wyboru szkoły, jest funkcjonowanie różnych rozwiązań w zakresie rejonizacji i różnych zasad wyboru szkoły w ramach szkolnictwa publicznego oraz między szkołami publicznymi a prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych (patrz: Rysunek II.4.3 i kodowanie kolorami systemów edukacji na Rysunku III.2.6). Zróżnicowanie w ramach szkolnictwa publicznego ma zazwyczaj dwie formy. Po pierwsze, w niektórych systemach edukacji obszar geograficzny, który stanowi rejon danej szkoły, jest różnie definiowany w zależności od typu danej placówki. Po drugie, choć uczniowie są zazwyczaj przydzielani do szkół na podstawie ich miejsca zamieszkania, to w niektórych przypadkach rodziny mogą wybrać określony typ szkoły publicznej (tak jest w krajach o zróżnicowaniu struktury systemu kształcenia, patrz: Rysunek II.3.3). Alternatywnie, zamiast wybierać między różnymi typami szkół publicznych, rodziny mogą również swobodnie wybierać szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych zamiast wstępnie przypisanej im szkoły publicznej.

Zgodnie z Rysunkiem III.2.5 obie formy zróżnicowania przyczyniają się do nasilenia segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły średniej oraz do większego wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Różnice w zasadach dotyczących wyboru szkoły w odniesieniu do typów szkół publicznych odpowiadają za 24% wariacji wskaźnika segregacji edukacyjnej i za 15% wariacji wskaźnika sprawiedliwości (bez kontrolowania innych czynników). W przypadku zróżnicowania między szkołami publicznymi a prywatnymi odpowiednie wartości R^2 wynoszą 8% i 13%.

Ponadto, gdy wskaźniki zróżnicowania są analizowane z jednoczesnym kontrolowaniem typu wyboru szkoły (jeden typ po drugim), w dwóch oddzielnych modelach regresji wielokrotnej zarówno wskaźnik

⁽²¹⁵⁾ Hipotezę o równości średnich obu grup systemów edukacyjnych odrzuca model ($F = 3,94$, $p = 0,054$).

dotyczący typu wyboru szkoły, jak i dwa wskaźniki dotyczące zróżnicowania dają istotne wyniki na poziomie 0,05 (patrz: Rysunek III.2.7). Model uwzględniający wskaźnik zróżnicowania pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym jako zmienną objaśniającą ma większą wartość predykcyjną, ponieważ wraz ze wskaźnikiem dotyczącym zasad wyboru szkoły odpowiada on za 38% wariacji wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Silniejszy wpływ zróżnicowania między szkołami publicznymi a prywatnymi potwierdza także trzeci model regresji wielokrotnej, obejmujący wszystkie trzy czynniki objaśniające. Przy kontrolowaniu zarówno typu wyboru szkoły, jak i poziomu zróżnicowania pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym wynik zmiennej dotyczącej różnic między typami szkół publicznych jest istotny, ale jedynie na poziomie 0,1.

Rysunek III.2.7: Zasady wyboru szkoły, zróżnicowanie i sprawiedliwość: wielokrotna regresja liniowa

Zmienne objaśniające	Zmienna objaśniana: Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia			
	Wynik	Wynik zestandaryzowany	Skorygowane R ²	Liczba obserwacji
Typ wyboru szkoły (ISCED 1-2)	0,46** (0,19)	0,34	0,23	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły w szkolnictwie publicznym (ISCED 2)	1,05** (0,33)	0,44		
Typ wyboru szkoły (ISCED 1-2)	0,75** (0,19)	0,56	0,38	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym (ISCED 1-2)	0,65** (0,15)	0,61		
Typ wyboru szkoły (ISCED 1-2)	0,73** (0,18)	0,54	0,43	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły w szkolnictwie publicznym (ISCED 2)	0,61* (0,32)	0,25		
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym (ISCED 1-2)	0,52** (0,16)	0,50		

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wyniki oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05, wyniki oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy podano w nawiasach umieszczonych po danych wynikowych.

Poza typem wyboru szkoły oraz występowaniem zróżnicowania dotyczącego szkół prywatnych i publicznych innym czynnikiem powiązaniem ze swobodą wyboru szkoły jest dostępność informacji publicznej (przekazywanej przez władze centralne lub szkoły, które uczniowie kończą przed przejściem na kolejny poziom edukacji) wspierającej podejmowanie decyzji przez rodziców (patrz: Rysunek II.4.4). Aby uzupełnić analizę wpływu swobody wyboru szkoły na równość szans, rozważono, czy takie informacje (przy kontrolowaniu typu wyboru szkoły i zróżnicowania między szkołami publicznymi i prywatnymi) mogą potencjalnie zmienić wielkość wpływu zasad dotyczących wyboru szkoły na poziom wskaźnika równości szans w edukacji. Zgodnie z wynikami przedstawionymi na Rysunku III.2.8, dostępność informacji nie ma znaczącego wpływu na równość szans, gdy kontrolowane są zasady dotyczące wyboru szkoły.

Rysunek III.2.8: Swoboda wyboru szkoły dostępność informacji a wskaźnik sprawiedliwości: wielokrotna regresja liniowa

Zmienne objaśniające	Zmienna objaśniana: wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia			
	Wynik	Wynik zestandaryzowany	Skorygowane R ²	Liczba obserwacji
Typ wyboru szkoły (ISCED 1–2)	0,74** (0,20)	0,55	0,38	42
Zróżnicowanie zasad dotyczących wyboru szkoły pomiędzy szkolnictwem publicznym i prywatnym (ISCED 1–2)	0,64** (0,15)	0,61		
Dostępność informacji o możliwości wyboru szkoły (ISCED 1–2)	0,03 (0,13)	0,03		

Źródło: Obliczenia Eurydice.

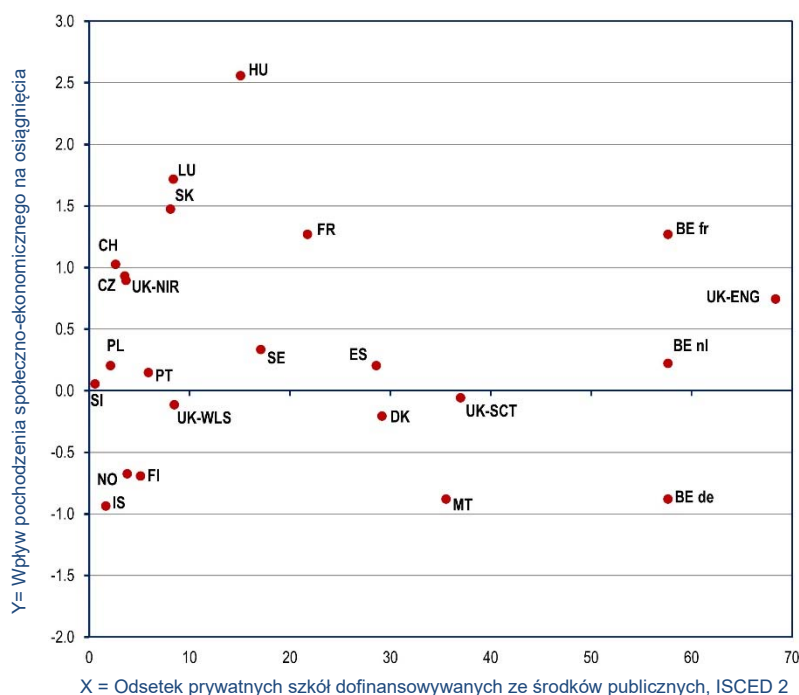
Objaśnienia

Wyniki oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wyniki oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy podano w nawiasach umieszczonych po danych wynikowych.

Stopień zróżnicowania pomiędzy szkołami pozostaje ważnym predykatorem zarówno dla segregacji edukacyjnej, jak i dla wskaźnika sprawiedliwości, gdy równolegle bada się zróżnicowanie kryteriów rekrutacji uczniów do szkół oraz zasady dotyczące swobody wyboru szkoły. Jeśli chodzi o wpływ kryteriów rekrutacyjnych, to zarówno wpływ segregacji edukacyjnej, jak i wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów są zazwyczaj bardziej widoczne w systemach, w których szkoły mogą stosować edukacyjne kryteria rekrutacyjne przy podejmowaniu decyzji o przyjęciu uczniów do szkół średnich I stopnia (zjawisko to jest również związane, przynajmniej częściowo, z wczesnym dzieleniem uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności). Ponadto stosowanie odmiennych regulacji w szkolnictwie publicznym i prywatnym dofinansowywanym ze środków publicznych – zarówno w zakresie swobody wyboru szkoły, jak i zasad rekrutacji – ma znaczący wpływ na dwie analizowane tu zmienne objaśniane. Oznacza to, że w systemach edukacji, w których w każdym z typów szkół (publiczne lub prywatne) stosuje się inne zasady dotyczące swobody wyboru szkoły i inne zasady rekrutacji, segregacja edukacyjna na poziomie szkoły średniej jest większa, a związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów a ich osiągnięciami jest silniejszy.

Z pewnością wielkość sektora szkolnictwa publicznego i prywatnego różni się między europejskimi systemami edukacji (patrz: Rysunek II.3.1). Jednak dwuwymiarowe zależności pomiędzy wielkością sektora szkolnictwa publicznego i prywatnego a segregacją edukacyjną z jednej strony i wskaźnikiem sprawiedliwości (wchodzącym w skład wskaźnika równości szans) z drugiej strony nie są znaczące (patrz: Rysunek III.2.5). Innymi słowy, wielkość sektora szkolnictwa publicznego lub prywatnego sama w sobie może nie mieć znaczącego wpływu na równość szans w edukacji. Niemniej jednak współczynnik korelacji Spearmana pomiędzy wielkością sektora szkolnictwa publicznego a wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich osiągnięcia jest relatywnie wysoki, co wskazuje na potencjalną zależność nieliniową. Podobnie dzieje się w przypadku odsetka instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych – jego związek ze wskaźnikiem sprawiedliwości (wchodzącym w skład wskaźnika równości szans) jest nieliniowy. Podobną nieliniową zależność między odsetkiem szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych a wskaźnikiem sprawiedliwości (wchodzącym w skład wskaźnika równości szans) ilustruje Rysunek III.2.9.

Rysunek III.2.9: Wskaźnik sprawiedliwości a odsetek prywatnych szkół dofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie ISCED 2



Objaśnienia

Wartości na osi X wynikają z danych z Rysunku II.3.1.B (rok odniesienia: 2017). Na rysunku przedstawiono wyłącznie systemy edukacji, w których zgodnie z danymi Eurostatu odsetek szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych jest wyższy niż 0%.

Wartości na osi Y to wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Źródło: Obliczenia Eurydice oraz Eurostatu [educ_uoe_enra01].

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Dane dotyczące Belgii wykorzystano w odniesieniu do wszystkich trzech Wspólnot.

Zjednoczone Królestwo: Dane opierają się na połączeniu dwóch zbiorów danych Eurostatu, [educ_uae_enra01] i [educ_uae_enra13]. W przypadku kształcenia ogólnego wszystkie szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych mają swoje siedziby w Anglii; natomiast wszystkie instytucje kształcenia zawodowego są instytucjami prywatnymi dofinansowanymi ze środków publicznych rozmieszczonymi na terenie całego Zjednoczonego Królestwa.

Jak pokazuje rysunek, do poziomu około 10% odsetka szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych w stosunku do wszystkich szkół wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów nie wykazuje żadnej lub wykazuje jedynie słabą dodatnią korelację z odsetkiem szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych; jednak korelacja ta staje się wyraźnie negatywna w systemach edukacji, w których udział szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych wynosi od około 10–15% do 40%. Aby przezwyciężyć ten problem nieliniowych zależności, do modelowania wielowymiarowego w Rozdziale III.3. wprowadzono dwuwartościową zmienną dotyczącą wielkości sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych, różnicującą systemy edukacyjne na takie, w których odsetek uczniów w instytucjach prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych wynosi poniżej 5%, i na takie, w których odsetek ten wynosi powyżej 5%.

Co ciekawe, zróżnicowanie między szkolnictwem publicznym i prywatnym (por. Rysunek III.2.6) jest największe w krajach o średniej wielkości sektorze szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych. W systemach edukacji o największym sektorze szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych (Belgia i Wielka Brytania – Anglia) nie ma zróżnicowania zasad między tymi dwoma sektorami, ale jednocześnie w systemach tych funkcjonuje zasada swobodnego wyboru szkół.

Ostatnią zmienną analizowaną w kontekście dwuwymiarowym jest wynik zagregowany, który łączy wszystkie formy zróżnicowania związanego ze swobodą wyboru szkoły i z zasadami rekrutacji do różnych typów szkół, zarówno w obrębie sektora szkolnictwa publicznego, jak i między sektorem publicznym a prywatnym. Analiza ta potwierdza, że jeśli istnieją szkoły, do których nie mają zastosowania ogólne zasady dotyczące ich wyboru, lub jeśli zasady dotyczące wyboru szkoły bądź rekrutacji różnią się między szkołami publicznymi a szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych, wówczas segregacja edukacyjna w systemach edukacji wzrasta, a wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów staje się bardziej znaczący (bez kontrolowania innych czynników). Ogólny wynik dotyczący tego zróżnicowania odpowiada za 12% wariancji dla segregacji edukacyjnej w europejskich systemach edukacji, gdy analizuje się szkoły przyjmujące 15-letnich uczniów na modalny poziom ISCED; wyjaśnia on także 14% wariancji dla wskaźnika sprawiedliwości (patrz: Rysunek III.2.5).

Podsumowując, zarówno analiza relacji dwuwymiarowych, jak i wielokrotnych regresji liniowych sugeruje, że zasady wyboru szkoły (tj. zasady mające zastosowanie do większości szkół) i zasady rekrutacji nie powinny być analizowane oddzielnie. Zasady dotyczące wyboru szkoły i zasady rekrutacji, które zapewniają odmienne ramy regulacyjne dla niektórych typów szkół, przyczyniają się do większego poziomu zróżnicowania w ramach systemów edukacyjnych. To zróżnicowanie wynikające z różnych zasad wyboru szkoły i zasad rekrutacji wydaje się silnie związane z wyższym poziomem segregacji edukacyjnej i silniejszym wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia edukacyjne uczniów.

III.2.3. Powtarzanie klasy a wskaźnik równości szans

Analiza zawarta w Części II wykazała, że powtarzanie klasy jest normą w Europie, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej (patrz: Rozdział II.7). Ponadto na podstawie danych z badania PISA 2018 wykazano, że średnio 4% uczniów szkół średnich przynajmniej raz powtórzyło klasę. Jest to stosunkowo niski wynik, natomiast w niektórych systemach edukacji jest on znacznie wyższy i przekracza 30% (patrz: Rysunek II.7.1).

Badania na temat wpływu powtarzania klasy na równość szans nie dają jednoznacznych wniosków (patrz: wstęp do Rozdziału II.7), ale istnieją powody, które pozwalają sądzić, że powtarzanie klasy może mieć negatywny wpływ, zarówno jeśli chodzi o pogłębianie różnic między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce, jak i o uczynienie pochodzenia społeczno-ekonomicznego jeszcze silniejszym predykatorem osiągnięć uczniów. Badania wykazały, że uczniowie defaworyzowani zazwyczaj częściej powtarzają klasę i osiągają słabe wyniki w nauce, a także częściej przedwcześnie kończą naukę

(np. OECD 2014b; Manacorda 2012; Blanchard, Sinthou 2011). Tym samym wysoki odsetek osób powtarzających klasę może przyczyniać się do zwiększonego rozwarstwienia systemów edukacji pod względem zmniejszenia heterogeniczności osiągnięć uczniów w obrębie klas lub poziomów edukacji.

W podrozdziale II.7.1 postawiono hipotezę, że jeśli powtarzanie klasy jest niekorzystne dla równości szans, to gorsze wyniki dotyczące wskaźnika równości szans powinny być widoczne w tych systemach, w których wskaźnik dotyczący powtarzania klasy jest wyższy. Aby ocenić, czy podejście danego systemu edukacji do powtarzania klasy ma wpływ na równość szans w tym systemie, skonstruowano zmienną „Zasady powtarzania klasy”, korzystając z tych samych danych Eurydice co w przypadku Rysunku II.7.2. Zmienna ta wskazuje, czy dany system edukacji prowadzi mniej, czy bardziej restrykcyjną politykę w zakresie powtarzania roku nauki. Niższa wartość wskaźnika sugeruje, że albo w danym systemie nie ma zjawiska powtarzania klasy, albo stosuje się dla niego pewne ograniczenia. Z kolei wyższa wartość sugeruje, że zjawisko powtarzania klasy istnieje i nie podlega żadnym ograniczeniom ⁽²¹⁶⁾.

Jak pokazuje Rysunek III.2.10, w szkolnictwie podstawowym nie ma statystycznie istotnej korelacji między segregacją edukacyjną i różnicami w osiągnięciach uczniów z jednej strony a zasadami dotyczącymi powtarzania klasy z drugiej strony. Ani współczynnik korelacji Spearmana, ani współczynnik regresji dwuwymiarowej nie są istotne statystycznie.

Rysunek III.2.10: Powtarzanie klasy a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe

	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym			Segregacja edukacyjna w szkolnictwie podstawowym			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Zasady powtarzania klasy (ISCED 1)	-0,12	-0,15 (0,32)	0,01	-0,10	-0,19 (0,34)	0,01	24
	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim			Segregacja edukacyjna w szkolnictwie średnim			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Zasady powtarzania klasy (ISCED 1–3)	-0,11	-0,12 (0,11)	0,04	0,07	0,08 (0,10)	0,02	33
Odsetek uczniów powtarzających klasę	0,38**	0,03* (0,02)	0,07	0,31*	0,01 (0,02)	0,02	41
Stopień powtarzania klasy	0,38**	0,43** (0,21)	0,10	0,22	0,20 (0,22)	0,02	41
	Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia						Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²				
Zasady powtarzania klasy (ISCED 1–3)	-0,02	0,02 (0,12)	0,00				33
Odsetek uczniów powtarzających klasę	0,55**	0,04** (0,01)	0,17				41
Stopień powtarzania klasy	0,49**	0,59** (0,20)	0,19				41

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Zmienna „Zasady powtarzania klasy” opiera się na Rysunku II.7.2 i określa, czy powtarzanie klasy w danym systemie edukacji jest niedozwolone (0), dozwolone z pewnymi ograniczeniami (1) lub dozwolone bez żadnych ograniczeń (2). Zatem zmienna „Zasady powtarzania klasy” wyraża kontinuum kierunków polityki w zakresie powtarzania klasy: od całkowitego braku zjawiska powtarzania klasy aż do sytuacji, kiedy powtarzanie odbywa się bez żadnych ograniczeń.

Zmienna „Stopień powtarzania klasy” jest oparta na zmiennej „Odsetek uczniów powtarzających klasę”, która z kolei opiera się na danych z badania PISA 2018. Aby przezwyciężyć problem nieliniowych zależności, wartości tego ostatniego wskaźnika podzielono na trzy grupy: „niski stopień powtarzania klasy” (0% ≤ liczba uczniów powtarzających klasę ≤ 5%), „średni stopień powtarzania klasy” (5% < liczba uczniów powtarzających klasę ≤ 20%), „wysoki stopień powtarzania klasy” (liczba uczniów powtarzających klasę > 20%).

Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy znajduje się w nawiasach umieszczonych po danej wartości. R² (lub miara dopasowania) jest częścią wariancji zmiennej objaśnianej, która jest przewidywalna dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym).

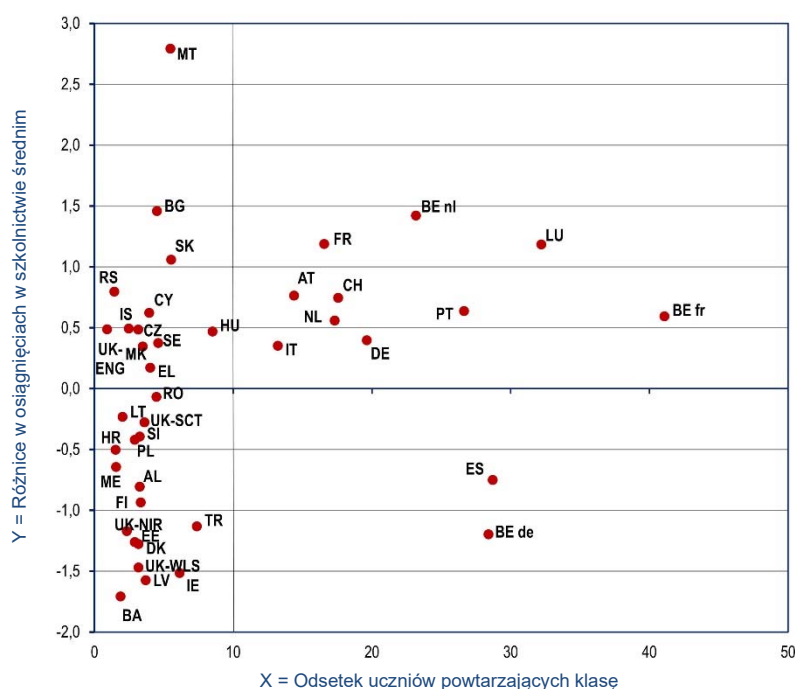
⁽²¹⁶⁾ Różne możliwe ograniczenia zjawiska powtarzania klasy – patrz: Rysunek II.7.2.

Choć zasady dotyczące powtarzania klasy nie mają wpływu na wskaźnik równości szans na poziomie szkoły średniej, jak wskazują dane na Rysunku III.2.10, to korelacja między zakresem powtarzania klas a dwoma wskaźnikami składającymi się na wskaźnik równości szans (różnice w osiągnięciach i wpływ pochodzenia) oraz między wskaźnikiem segregacji edukacyjnej jest istotna statystycznie i pozytywna. Innymi słowy, w systemach edukacji, w których występuje wyższy odsetek uczniów powtarzających klasę, pochodzenie społeczno-ekonomiczne odgrywa większą rolę w osiągnięciach uczniów, a różnice między uczniami osiągającymi słabe i wysokie wyniki w nauce na poziomie szkoły średniej są większe. Wskaźnik segregacji edukacyjnej wzrasta również, gdy wzrasta odsetek uczniów powtarzających klasę. Krótko mówiąc, systemy edukacyjne, w których częściej dochodzi do powtarzania klasy, wydają się systemami o niższym poziomie równości szans. Nie jest to jednak jeszcze pełen obraz sytuacji.

Podczas gdy wartość współczynnika Spearmana jest istotna statystycznie na poziomie 0,05 i dość wysoka w przypadku różnic w osiągnięciach uczniów ($\rho = 0,38$) oraz wpływu ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego ($\rho = 0,55$), to miara dopasowania linii regresji w obu przypadkach jest stosunkowo słaba (odpowiednio 7% i 17%). Wskazuje to na nieliniową zależność między wskaźnikiem powtarzania klasy a wskaźnikiem równości szans.

Rysunki III.2.11 i III.2.12 przedstawiają rozrzut pomiędzy dwoma wskaźnikami dotyczącymi równości szans w edukacji a powtarzaniem klasy – wyraźnie wskazują one na zależność nieliniową.

Rysunek III.2.11: Odsetek 15-letnich uczniów powtarzających klasę w odniesieniu do różnic w osiągnięciach uczniów w szkolnictwie średnim



Objaśnienia

Na osi X zaznaczono odsetek uczniów w wieku 15 lat, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (patrz: Rysunek II.7.1; rok odniesienia: 2018).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość wskazuje na większe różnice w osiągnięciach uczniów (P90–P10).

Wskaźnik powtarzania klasy poniżej 10%:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Wskaźnik powtarzania klasy powyżej 10%:

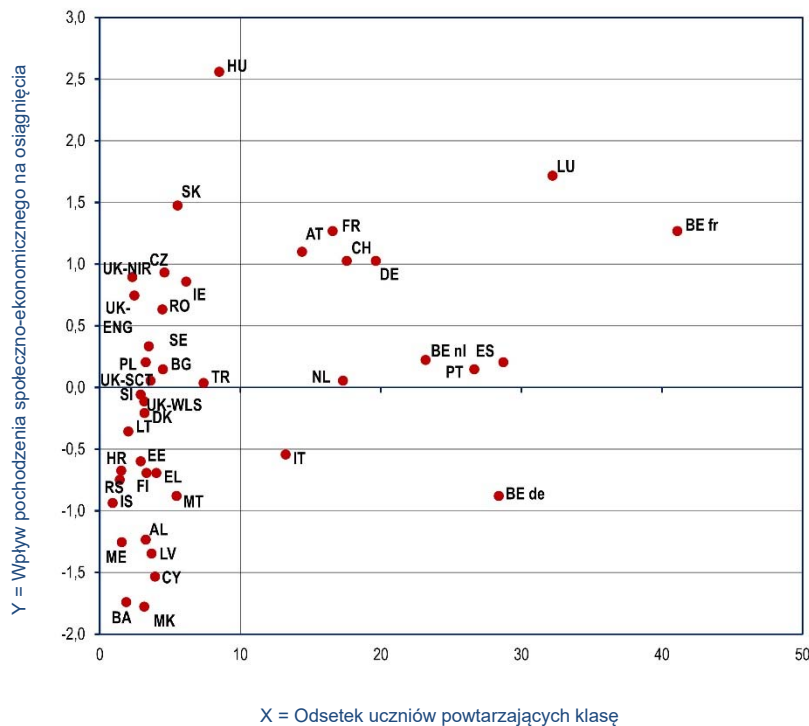
BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Jak pokazują rysunki, gdy wskaźnik powtarzania klasy jest niski (0-10%), jego korelacja ze wskaźnikiem równości szans jest liniowa i pozytywna. Gdy wskaźnik powtarzania klasy wzrasta do 10%, zwiększają się również różnice w osiągnięciach uczniów (patrz: Rysunek III.2.11) oraz rośnie znaczenie pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów (patrz: Rysunek III.2.12). Gdy wskaźnik powtarzania klasy przekracza 10%, przestaje być powiązany ze wskaźnikiem równości szans.

Choć ostateczne wyjaśnienie nieliniowej zależności wykracza poza zakres i założenia niniejszego raportu, jedną z możliwych interpretacji jest to, że zjawisko powtarzania klasy ma odmienny wpływ, gdy jest powszechne i gdy jest ograniczone. Jeśli stosunkowo niewielu uczniów powtarza klasę, to być może są oni bardziej narażeni na stygmatyzację i czują się wyobcowani z procesu uczenia się. Jeśli jednak powtarzanie klasy jest praktyką stosunkowo powszechną, być może systemy edukacyjne są lepiej przygotowane do radzenia sobie z tym zjawiskiem lub uczniowie są mniej narażeni na stygmatyzację i poczucie wyobcowania.

Rysunek III.2.12: Odsetek uczniów 15-letnich powtarzających klasę a wpływ ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia



Objaśnienia

Na osi X zaznaczono odsetek uczniów w wieku 15 lat, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (patrz: Rysunek II.7.1; rok odniesienia: 2018).

Wartości na osi Y to wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Wskaźnik powtarzania klasy poniżej 10%:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Wskaźnik powtarzania klasy powyżej 10%:

BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Nie ma wątpliwości, że w systemach edukacyjnych, w których powtarzanie klasy nie jest zjawiskiem powszechnym, korelacja wskaźnika powtarzania klasy z obydwoma wskaźnikami równości szans w edukacji jest pozytywna i statystycznie istotna. Aby to potwierdzić – oraz rozwiązać problem nieliniowości, który mógłby pojawić się w modelowaniu wielowymiarowym (patrz: Rozdział III.3) – wskaźnik powtarzania klasy przekształcono w zmienną porządkową („Stopień powtarzania klasy”), w ramach której systemy edukacji sklasyfikowano w trzech grupach (systemy edukacji o niskim, średnim i wysokim wskaźniku powtarzania klasy) ⁽²¹⁷⁾. Następnie przeprowadzono test analizy wariancji (ANOVA), który potwierdził, że różnice w poziomie wskaźnika równości szans pomiędzy systemami edukacji są istotne statystycznie. W szczególności jest to widoczne w odniesieniu do różnic w osiągnięciach uczniów na poziomie szkoły średniej; wówczas hipoteza o równości szans między średnimi dla trzech grup krajów została odrzucona [$F(2, 38) = 3,17, p = 0,05$]. Porównanie *post hoc* parami pokazuje, że tylko średnia dla grupy o niskim wskaźniku powtarzania klasy różni się od średniej dla grupy o średnim wskaźniku powtarzania klasy ⁽²¹⁸⁾. W odniesieniu do wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego wyniki ANOVA ponownie ujawniają istotną statystycznie różnicę na poziomie 0,05 pomiędzy grupą o niskim wskaźniku powtarzania klasy a grupami o średnim i wysokim wskaźniku [$F(2, 38) = 7,21, p = 0,01$]. W odniesieniu do segregacji edukacyjnej różnica również jest statystycznie istotna na poziomie 0,05 i występuje między grupą o średnim wskaźniku powtarzania klasy a grupami o niskim i wysokim wskaźniku [$F(2, 38) = 4,64, p = 0,02$].

Dość silna, dodatnia i istotna statystycznie korelacja między powtarzaniem klasy a równością szans jest zgodna z ustaleniami zawartymi w przynajmniej części literatury przedmiotu, ale nadal nie oznacza związku przyczynowego między tymi dwoma czynnikami. Możliwe jest, że inny czynnik ma wpływ

⁽²¹⁷⁾ Oczywiście zmienna „Stopień powtarzania klasy” daje inne oszacowania parametrów w Tabeli III.2.7 ze względu na inne kodowanie wartości. Jednak pod względem merytorycznym (kierunek zależności i istotność statystyczna) wyniki są zasadniczo takie same jak w przypadku zmiennej „Odsetek uczniów powtarzających klasę”.

⁽²¹⁸⁾ Wykres pudełkowy (niepokazany w niniejszym raporcie) ujawnia, że największa różnica występuje między grupą o niskim wskaźniku powtarzania klasy a grupami o średnim i wysokim wskaźniku powtarzania klasy. Wykresy pudełkowe zostały również użyte do porównania różnic w zakresie segregacji edukacyjnej i wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego.

zarówno na powtarzanie klasy, jak i na poziom równości szans; a także, że przy kontrolowaniu innych zmiennych efekt powtarzania klasy znika. Jednak, jak pokazuje analiza przeprowadzona w Rozdziale III.3, nie jest to prawdą. Innymi słowy, częstość powtarzania klasy w systemie edukacji odgrywa istotną rolę w stosunku do równości szans. W kolejnym rozdziale omówiono wyniki modelowania wielowymiarowego, ale warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ciekawy wniosek wypływający z analizy dwuwymiarowej.

O ile na poziomie szkolnictwa średniego korelacja między powtarzaniem klasy a różnicami w osiągnięciach oraz wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na osiągnięcia jest istotna statystycznie, o tyle korelacja między zmiennymi „Odsetek uczniów powtarzających klasę” i „Zasady powtarzania klasy” nie jest istotna statystycznie (patrz: Rysunek III.2.10). Sugeruje to, że nie ma korelacji między tymi dwiema zmiennymi i rzeczywiście współczynnik korelacji Spearmana między zmiennymi „Odsetek uczniów powtarzających klasę” i „Zasady powtarzania klasy” nie jest statystycznie istotny ($\rho = -0,12$, $p = 0,51$; patrz też: Tabela A26 w Załączniku II). Wydaje się zatem, że bardziej restrykcyjna polityka wobec powtarzania klasy nie wpływa na jej rzeczywistą częstotliwość, tj. na to, co naprawdę ma znaczenie dla równości szans w edukacji. Innymi słowy, jeśli sprawdzimy liczbę ograniczeń dotyczących powtarzania klasy od początku kształcenia w szkole podstawowej do końca szkoły średniej, to systemy edukacyjne z większą liczbą ograniczeń niekoniecznie osiągają niższy wskaźnik powtarzania klasy. W związku z tym bardziej restrykcyjne praktyki w zakresie powtarzania klasy nie wiążą się z lepszymi wynikami dotyczącymi wskaźnika równości szans na poziomie szkoły.

III.2.4. Autonomia i rozliczalność a wskaźnik równości szans

Stopień autonomii szkół i stosowanie narzędzi dotyczących rozliczalności wspólnie określają zakres standaryzacji kształcenia w systemie oświaty. Jako takie są one tradycyjnie analizowane w wymiarze standaryzacji schematu Allmendingera (1989).

Stopień autonomii szkoły odnosi się zazwyczaj do zakresu (de-)centralizacji zarządzania zasobami ludzkimi, alokacji zasobów oraz treści i procesów nauczania. Zgodnie z tymi założeniami w Rozdziale II.8 dokonano rozróżnienia między systemami o wysokim i niskim poziomie standaryzacji, a tym samym: systemami o niskim lub wysokim stopniu autonomii szkół. Pomiędzy tymi dwoma skrajnościami funkcjonuje wiele systemów edukacyjnych; dzielą z władzami lokalnymi lub centralnymi odpowiedzialność za zarządzanie zasobami ludzkimi, funduszami publicznymi czy też za definiowanie treści nauczania. W uzupełnieniu do tych głównych zagadnień w Rozdziale II.5 przeanalizowano stopień autonomii szkół w zakresie ustalania kryteriów rekrutacyjnych.

Rozliczalność jest postrzegana jako drugi wymiar standaryzacji i odnosi się do standaryzacji wyników, tj. zapewnienia jakości edukacji w całym systemie. Najbardziej rozpowszechnionym instrumentem standaryzacji wyników są scentralizowane egzaminy na zakończenie szkoły, ale mogą być również stosowane inne narzędzia rozliczalności, takie jak ocena wyników poprzez ustandaryzowane testy lub zewnętrzna ewaluacja szkoły (patrz: Rozdział II.9).

Wysoki poziom autonomii szkół (mała standaryzacja organizacji nauczania i pracy w szkole), w połączeniu z wykorzystaniem narzędzi w zakresie rozliczalności (wysoka standaryzacja wyników), jest często postrzegany jako sposób na poprawę ogólnych osiągnięć uczniów. Jednocześnie istnieją dowody na to, że bardzo wysoki stopień autonomii szkół może prowadzić do różnic w jakości oferty edukacyjnej i do tworzenia między szkołami hierarchii w formie segregacji edukacyjnej, co może mieć negatywny wpływ na poziom równości szans (patrz: Rozdział II.8).

W niniejszym podrozdziale przeanalizowano wskaźniki dotyczące autonomii i rozliczalności szkół z wykorzystaniem informacji zaprezentowanych w Rozdziałach II.8, II.9 i częściowo II.5 (autonomia

szkół w zakresie decyzji dotyczących rekrutacji). Jeśli chodzi o autonomię szkół, na podstawie kategorii przedstawionych w Rozdziałach II.8 i II.5 ⁽²¹⁹⁾ opracowano jej pięć różnych wskaźników ⁽²²⁰⁾:

- autonomia w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi;
- autonomia w zakresie wykorzystania funduszy publicznych;
- autonomia w zakresie opracowania treści i procesów kształcenia;
- autonomia w zakresie decyzji dotyczących rekrutacji;
- łączny wskaźnik autonomii szkoły obejmujący cztery wymienionej wyżej obszary.

Jak wykazano w Rozdziale II.8, poziomy autonomii szkoły w pierwszych trzech obszarach wykazują podobne prawidłowości w ramach europejskich systemów edukacyjnych. Autonomia w zakresie przyjmowania uczniów do szkół wykazuje jednak nieco inne tendencje, jest też słabiej skorelowana z pozostałymi wskaźnikami ⁽²²¹⁾. Niemniej jednak związki między czterema ww. obszarami są wystarczająco silne, aby móc obliczyć ogólny wskaźnik autonomii szkół ⁽²²²⁾.

W Rozdziale II.9 dokonano przeglądu kilku narzędzi rozliczalności. Zbadano: występowanie na trzech poziomach ISCED krajowych egzaminów potwierdzających kwalifikacje, które sprawdzają umiejętności czytania ze zrozumieniem lub umiejętności matematyczne; występowanie na trzech poziomach ISCED innych krajowych ustandaryzowanych testów sprawdzających umiejętności czytania ze zrozumieniem lub umiejętności matematyczne; wykorzystanie w zewnętrznej ewaluacji szkół danych dotyczących wyników z powyższych egzaminów lub innych testów; dostęp opinii publicznej do danych dotyczących tych wyników oraz stosowanie zewnętrznej ewaluacji szkół (jej wyniki mogą być upubliczniane lub nie).

W celu zmniejszenia liczby zmiennych w analizie obliczono dwa wskaźniki zagregowane, stworzone na podstawie powyższych danych dotyczących rozliczalności szkół:

- zagregowany wskaźnik dotyczący monitorowania wyników, który klasyfikuje systemy edukacji na podstawie tego, czy na poziomie ISCED 1 i 2 występują w nich egzaminy krajowe poświadczające kwalifikacje lub inne ustandaryzowane testy, oraz tego, czy wyniki tych egzaminów i testów są wykorzystywane w zewnętrznej ewaluacji szkół;
- zagregowany wskaźnik dotyczący publikowania informacji o szkołach, który zawiera informacje o tym, czy wyniki egzaminów krajowych lub innych krajowych testów i raportów z zewnętrznej ewaluacji szkół są podawane do wiadomości publicznej, czy też nie.

Jak wspomniano powyżej, poprzednie badania sugerują, że wpływ standaryzacji na równość szans zależy od złożonej interakcji różnych wymiarów autonomii i rozliczalności szkół. W związku z tym standaryzacja w zakresie autonomii szkoły i wyników uczniów jest zazwyczaj analizowana łącznie. Choć ogólne wyniki badań nie są rozstrzygające, uważa się, że wysoki stopień autonomii szkół zwiększa segregację edukacyjną i różnice w osiągnięciach w systemach edukacyjnych. Negatywny wpływ wysokiego poziomu autonomii szkół na równość szans w edukacji może być potencjalnie zrównoważony przez wysoki poziom standaryzacji (tj. wdrożenie narzędzi dotyczących rozliczalności).

⁽²¹⁹⁾ Główne kategorie dotyczące autonomii szkoły to: 0) brak autonomii, odpowiedzialność władz centralnych; 1) brak autonomii, odpowiedzialność władz lokalnych; 2) ograniczona autonomia; 3) pełna autonomia. Wyniki uzyskane w podkategoriach przedstawionych w Rozdziale II.8. zostały połączone w wynik zagregowany.

⁽²²⁰⁾ W celu przezwyciężenia problemu brakujących wartości (informacje niedostępne dla pewnych podkategorii w niektórych systemach edukacyjnych) obliczono wskaźniki pochodne za pomocą modeli Item Response Theory. Wyniki dla brakujących informacji zostały wygenerowane za pomocą metody estymacji największej wiarygodności, do czego wykorzystano oprogramowanie CONQUEST.

⁽²²¹⁾ Współczynniki korelacji Spearmana między autonomią szkoły w zakresie podejmowania decyzji dotyczących rekrutacji a autonomią w zakresie wykorzystywania finansów publicznych oraz określania treści i procesów nauczania wynoszą odpowiednio 0,27 ($p < 0,10$) i 0,46 ($p < 0,01$). Współczynnik korelacji Spearmana pomiędzy autonomią w zakresie podejmowania decyzji dotyczących rekrutacji a autonomią w zarządzaniu zasobami ludzkimi nie jest istotny statystycznie. Pozostałe współczynniki korelacji znajdują się w Tabeli A27 w Załączniku II.

⁽²²²⁾ Spójność wewnętrzną złożonych wyników oceniono za pomocą analizy rzetelności (Alfa Cronbacha).

Rysunek III.2.13 przedstawia wyniki analizy zależności między autonomią szkoły a zmiennymi dotyczącymi rozliczalności wymienionymi powyżej oraz wybranymi wskaźnikami dotyczącymi równości szans i stratyfikacji. Wskaźniki zapewniania równości szans, które nie zostały przedstawione w tabeli, nie mają istotnego statystycznie związku z żadną z analizowanych tu zmiennych objaśniających.

Rysunek III.2.13: Wskaźniki autonomii i rozliczalności a wskaźnik równości szans: związki dwuwymiarowe

	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym			
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa– R ²	Liczba obserwacji
Łączny wskaźnik autonomii szkoły	-0,19	-0,49** (0,32)	0,14	30
• Autonomia szkoły w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi	-0,31	-0,17* (0,09)	0,12	29
• Autonomia szkoły w zakresie wykorzystania funduszy publicznych	-0,28	-0,32** (0,14)	0,15	30
• Autonomia szkoły w zakresie opracowywania treści i procesów nauczania	-0,17	-0,32* (0,17)	0,11	30
• Autonomia szkoły w zakresie decyzji dotyczących rekrutacji	0,02	0,01 (0,12)	0,00	30
Zagregowany wskaźnik dotyczący monitorowania wyników	-0,07	-0,05 (0,19)	0,00	30
Publikacja informacji dotyczących szkoły	0,22	0,06 (0,10)	0,01	30

	Segregacja edukacyjna w szkolnictwie średnim			
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa– R ²	Liczba obserwacji
Łączny wskaźnik autonomii szkoły	-0,26*	-0,35* (0,18)	0,09	42
• Autonomia szkoły w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi	-0,08	-0,02 (0,08)	0,00	41
• Autonomia szkoły w zakresie wykorzystania funduszy publicznych	-0,27*	-0,19* (0,11)	0,07	42
• Autonomia szkoły w zakresie opracowywania treści i procesów nauczania	-0,26*	-0,23* (0,12)	0,08	42
• Autonomia szkoły w zakresie decyzji dotyczących rekrutacji	-0,04	0,03 (0,11)	0,00	42
Zagregowany wskaźnik dotyczący monitorowania wyników	-0,02	-0,02 (0,13)	0,00	42
Publikacja informacji dotyczących szkoły	-0,13	-0,06 (0,08)	0,01	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

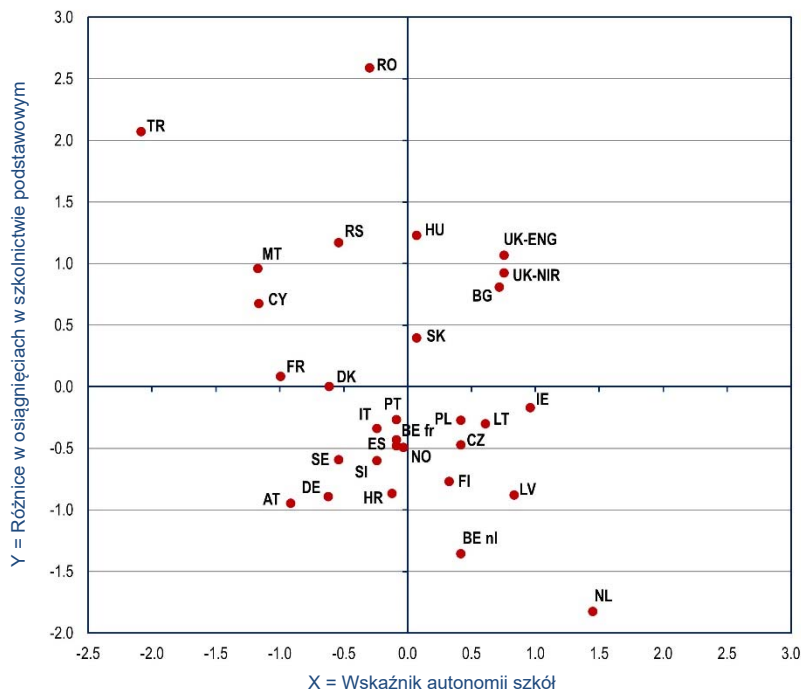
Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy znajduje się w nawiasach umieszczonych po danych wartościach. R² (lub miara dopasowania) jest częścią wariacji zmiennej objaśnianej, która jest przewidywalna dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym).

Jak wynika z tabeli, analiza nie może potwierdzić istotnego związku między jakimkolwiek wskaźnikiem dotyczącym rozliczalności a wskaźnikiem równości szans – ani samodzielnie, ani przy kontrolowaniu poziomu autonomii szkół. Ważnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, jest to, że narzędzia rozliczalności (takie jak egzaminy i inne testy krajowe, a w nieco mniejszym stopniu – zewnętrzna ewaluacja szkół) są powszechnie stosowane w większości systemów europejskich, a zatem różnice między systemami edukacji są niewielkie (patrz: Rozdział II.9).

Jednocześnie niektóre dwuwymiarowe modele regresji liniowej analizujące wskaźniki autonomii szkół jako zmienne objaśniające przynoszą wyniki istotne statystycznie. Zgodnie z Rysunkiem III.2.13 systemy edukacji o wyższym stopniu autonomii szkół – zwłaszcza w trzech pierwszych obszarach – zazwyczaj wykazują mniejsze różnice w osiągnięciach uczniów mających wysokie i słabe wyniki w

nauce w klasie czwartej. Wyniki te należy jednak interpretować ostrożnie. Rysunek III.2.14 przedstawia pozycję systemów edukacyjnych, w odniesieniu do których dostępne są dane dotyczące stopnia autonomii szkół i stopnia równości szans w edukacji podstawowej rozumianej jako włączanie. Jak pokazuje rysunek, wyniki dwuwymiarowego modelu regresji liniowej są w dużym stopniu zależne od dwóch systemów edukacyjnych o skrajnych wartościach na obu osiach: Królestwa Niderlandów (wysoki stopień autonomii, małe różnice w osiągnięciach) i Turcji (niski stopień autonomii, duże różnice w osiągnięciach). W przypadku systemów edukacji znajdujących się pośrodku rysunku nie ma istotnego związku między autonomią szkół a równością szans rozumianą jako włączanie.

Rysunek III.2.14: Autonomia szkoły i różnice w osiągnięciach na poziomie klasy czwartej



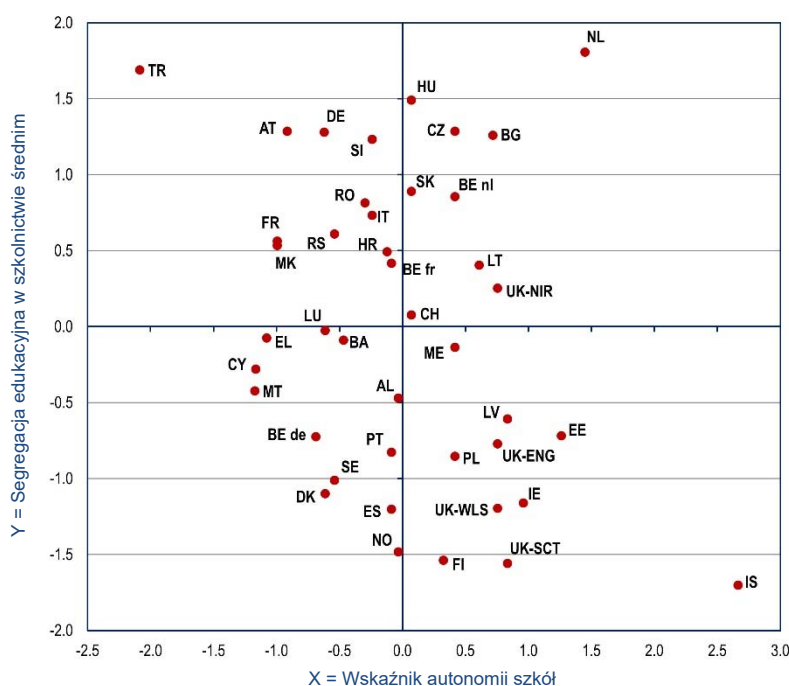
Objaśnienia

Wartości na osi X to wyniki obliczone w ramach *Item Response Theory* na podstawie Rozdziału II.8 (rok odniesienia: 2018/19; wartości wskaźników – patrz: Tabela A20 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje wyższy stopień autonomii szkoły (a więc niższy poziom standaryzacji).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większe zróżnicowanie osiągnięć uczniów (P90–P10)

Źródło: Obliczenia Eurydice.

To samo dotyczy związku między autonomią szkoły a segregacją edukacyjną na poziomie szkoły średniej (patrz: Rysunek II.2.15). Niektóre wyniki dwuwymiarowych modeli regresji liniowej z segregacją edukacyjną jako zmienną objaśnianą i wyodrębnionymi wskaźnikami autonomii szkół jako zmiennymi objaśniającymi są istotne statystycznie na poziomie 0,1. Wyniki te są jednak również w tym przypadku w większości spowodowane sytuacją w dwóch skrajnie umiejscowionych na poniższym rysunku państwach: Islandii (wysoki stopień autonomii szkół i małe różnice w osiągnięciach) i Turcji (niski stopień autonomii, duże różnice w osiągnięciach).

Rysunek III.2.15: Autonomia szkoły i segregacja edukacyjna na modalnym poziomie ISCED w odniesieniu do uczniów 15-letnich**Objaśnienia**

Wartości na osi X to wyniki obliczone w ramach *Item Response Theory* na podstawie Rozdziału II.8 (rok odniesienia: 2018/19; wartości wskaźników – patrz: Tabela A20 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje wyższy stopień autonomii szkoły (a więc niższy poziom standaryzacji).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większe zróżnicowanie osiągnięć uczniów pomiędzy szkołami.

Źródło: Obliczenia Eurydice.

W przypadku pozostałych wskaźników związanych z równością szans w edukacji żaden ze wskaźników autonomii szkół, traktowanych jako zmienne objaśniające, nie pozwolił na uzyskanie wyników istotnych statystycznie. Dlatego też nie znaleziono istotnego statystycznie związku między standaryzacją autonomii szkoły i wyników uczniów (indywidualnie lub w połączeniu) a wskaźnikiem włączania oraz wskaźnikiem sprawiedliwości (oba te wskaźniki tworzą wskaźnik równości szans). W związku z tym analiza oparta na zbiorze danych Eurydice nie może potwierdzić ani wcześniejszych hipotez dotyczących potencjalnego wpływu dużej autonomii szkół na poziom równości szans, ani potencjalnej roli, jaką wysoki poziom standaryzacji wyników (tj. wdrożenie kilku narzędzi dotyczących rozliczalności) mógłby odegrać w kompensowaniu tego wpływu.

III.2.5. Finansowanie i wspieranie uczniów a wskaźnik równości szans

W ostatnim podrozdziale połączono omówione w Rozdziałach II.2, II.11 i II.12 kwestie finansowania i wspierania uczniów. Finansowanie publiczne jest warunkiem koniecznym do zapewnienia wsparcia uczniom osiągającym słabe wyniki w nauce. Należy tu powtórzyć główny wniosek z Rozdziałów II.2 i II.11 – bez finansowania nie może być mowy o szkołach i działaniach wspierających uczniów. Szkoły potrzebują pieniędzy, by móc funkcjonować, a im większymi środkami dysponują, tym chętniej przeznaczają te zasoby na wspieranie uczniów osiągających słabe wyniki lub uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. Niemniej jednak przegląd literatury przedmiotu sugeruje, że związek między finansowaniem publicznym a poziomem równości szans może nie być liniowy. Jak wyjaśniono w Rozdziale II.2, więcej pieniędzy niekoniecznie gwarantuje większy poziom równości szans w edukacji szkolnej.

Oprócz poziomu finansowania publicznego drugim wymiarem związanym z kwestią finansowania, który potencjalnie może wpływać na zapewnianie równych szans, są prywatne inwestycje w edukację. W Rozdziale II.2. wskazano, że choć co do zasady finansowanie publiczne pozwala na wyrównanie szans dla wszystkich, to prywatne inwestycje w edukację mogą ten efekt zniwelować. Ponieważ gospodarstwa domowe o wyższych dochodach mogą sobie pozwolić na większe wydatki na edukację,

wyższy stosunek wydatków prywatnych do publicznych przeznaczanych na ten cel może mieć negatywny wpływ na poziom równości szans.

W Rozdziale II.11 przyjrano się różnym działaniom podejmowanym przez systemy edukacyjne w celu wspierania uczniów osiągających słabe wyniki w nauce i/lub znajdujących się w niekorzystnej sytuacji. W literaturze przedmiotu panuje zgoda co do tego, że wspieranie uczniów może przyczynić się do poprawy ich osiągnięć szkolnych, nie ma jednak zgody co do tego, jaki rodzaj wsparcia jest najbardziej efektywny. Dlatego też w niniejszym podrozdziale przeanalizowano wybrane, przynoszące więcej korzyści, rodzaje wsparcia przedstawione w Rozdziale II.11 oraz ich związek ze wskaźnikami równości szans w edukacji. W szczególności analizowana jest: dostępność nauczycieli specjalizujących się [w pracy z uczniami osiągającymi niskie wyniki w nauce; zajęć dodatkowych prowadzonych w małych grupach lub zajęć indywidualnych; wsparcia ze strony specjalistów takich jak psychologowie, pracownicy socjalni czy logopedzi (patrz: Rysunki II.11.1–3).

Zbadano również związek między czasem nauczania (patrz: Rysunek II.12.2) a poziomem równości szans. Zmienna „czas nauczania” odzwierciedla średni roczny zalecany czas nauczania (w godzinach) w odniesieniu do obowiązkowego programu nauczania w szkole podstawowej (2018/19). Mimo iż czas nauczania nie jest sam w sobie środkiem wsparcia w ścisłym tego słowa znaczeniu (tj. działaniem mającym zastosowanie jedynie w odniesieniu do uczniów osiągających słabe wyniki lub znajdujących się w niekorzystnej sytuacji), można go użyć jako dodatkowego wskaźnika wsparcia zgodnie z następującym rozumieniem⁽²²³⁾: jeśli więcej czasu nauczania prowadzi do lepszych rezultatów w zakresie zapewnienia równych szans, to można dojść do wniosku, że uczniowie osiągający słabe wyniki lub znajdujący się w niekorzystnej sytuacji skorzystaliby na tym, gdyby zaoferowano im więcej godzin nauczania⁽²²⁴⁾. Dane dotyczące czasu nauczania pochodzą z: European Commission/EACEA/Eurydice (2019d).

Podobnie jak w poprzednich podrozdziałach, współczynniki korelacji Spearmana oraz dwuwymiarowe współczynniki regresji liniowej są wykorzystywane do analizy, w której sprawdzono:

- czy istnieje korelacja między poziomem równości szans a poziomem finansowania edukacji szkolnej ze środków publicznych (wyrażonym w standardzie siły nabywczej);
- czy istnieje korelacja między równością szans a stosunkiem prywatnych i publicznych środków przeznaczanych na edukację;
- czy zależność dotycząca równości szans w edukacji oraz dwóch zmiennych opisujących finansowanie ma charakter liniowy;
- czy istnieje korelacja między równością szans w edukacji i finansowaniem oraz działaniami wspierającymi uczniów.

Wyniki analizy dwuwymiarowej, ukazane na Rysunku III.2.16, przyniosły zarówno potwierdzenie zakładanych tez, jak i pewne niespodzianki. Jeśli chodzi o poziom równości szans w szkolnictwie podstawowym, to poziom finansowania publicznego na jednego ucznia okazuje się ujemnie skorelowany z segregacją edukacyjną i różnicami w osiągnięciach uczniów, co jest zgodne z oczekiwaniami. Innymi słowy, im wyższy poziom finansowania publicznego na jednego ucznia, tym mniejsza segregacja edukacyjna w systemie edukacji i tym mniejsze różnice pomiędzy uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce. Tym, co być może zaskakuje bardziej (biorąc pod uwagę zastrzeżenia co do efektywności finansowania publicznego), jest siła tej korelacji. Jak pokazuje Rysunek III.2.16, współczynniki korelacji są istotne statystycznie na poziomie 0,05 i szczególnie wysokie zarówno w odniesieniu do segregacji edukacyjnej (-0,57), jak i do poziomu finansowania ze środków publicznych (-0,47).

⁽²²³⁾ Należy również zauważyć, że (jak pokazuje Rysunek II.11.4) wskaźnik dostępu do dodatkowych lekcji języka nauczania dla uczniów osiągających słabe wyniki w nauce i uczniów o niskim SSE są takie same jak dla wszystkich uczniów. W związku z tym zastosowanie do analiz zmiennej badania PISA „Odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkoły, która oferuje dodatkowe lekcje języka nauczania w godzinach lekcyjnych” nie miałoby większej wartości dodanej.

⁽²²⁴⁾ Zgodnie z tym, co twierdzi Carroll (1963, s. 723), „uczeń w takim stopniu pomyślnie wykonana dane zadanie, w jakim poświęci na jego realizację taką ilość czasu, jaka jest mu potrzebna”.

Rysunek III.2.16: Finansowanie i wspieranie uczniów a wskaźniki równości szans: związki dwuwymiarowe

	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym			Segregacja edukacyjna w szkolnictwie podstawowym			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Finansowanie publiczne na ucznia (ISCED 1)	-0,47**	-0,00** (0,00)	0,28	-0,57**	-0,00** (0,00)	0,46	27
Stosunek wydatków prywatnych do publicznych (ISCED 1)	0,33	5,90 (4,15)	0,08	0,17	2,81 (4,34)	0,02	24
Czas nauczania (ISCED 1)	-0,01	-0,00 (0,00)	0,02	-0,03	-0,00 (0,00)	0,04	29
Dostępność nauczycieli specjalistów (ISCED 1)	-0,09	-0,13 (0,13)	0,03	0,11	-0,00 (0,13)	0,00	30
Możliwość nauki w małych grupach (ISCED 1)	-0,03	-0,08 (0,14)	0,01	-0,26	-0,22 (0,13)	0,09	30
Dostępność specjalistycznego wsparcia (ISCED 1)	-0,17	-0,23 (0,16)	0,07	-0,03	-0,19 (0,16)	0,05	30
	Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim			Segregacja edukacyjna w szkolnictwie średnim			Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²	
Finansowanie publiczne na ucznia	0,20	0,00 (0,00)	0,04	-0,32*	-0,00 (0,00)	0,07	35
Stosunek wydatków prywatnych do publicznych	-0,06	-2,40 (3,95)	0,01	-0,07	-0,90 (4,00)	0,00	31
Dostępność nauczycieli specjalistów	0,10	0,03 (0,04)	0,02	-0,37**	-0,09** (0,03)	0,14	42
Możliwość nauki w małych grupach	0,29*	0,07* (0,04)	0,09	-0,20	-0,04 (0,04)	0,03	42
Dostępność specjalistycznego wsparcia	0,03	0,01 (0,04)	0,00	-0,03	-0,02 (0,04)	0,01	42
	Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia						Liczba obserwacji
	Korelacja Spearmana	Regresja liniowa	Regresja liniowa – R ²				
Finansowanie publiczne na ucznia	0,03	0,00 (0,00)	0,01				35
Stosunek wydatków prywatnych do publicznych	0,05	0,22 (3,21)	0,00				31
Dostępność nauczycieli specjalistów	0,17	0,03 (0,04)	0,00				42
Możliwość nauki w małych grupach	-0,04	-0,00 (0,04)	0,00				42
Dostępność specjalistycznego wsparcia	0,15	0,06 (0,04)	0,05				42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1. Błąd standardowy znajduje się w nawiasach umieszczonych po wartości regresji liniowej. R² (lub miara dopasowania) jest częścią wariancji zmiennej wynikowej, która jest przewidywana dzięki zmiennej(-nym) objaśniającej(-cym). Współczynniki regresji nie są standaryzowane.

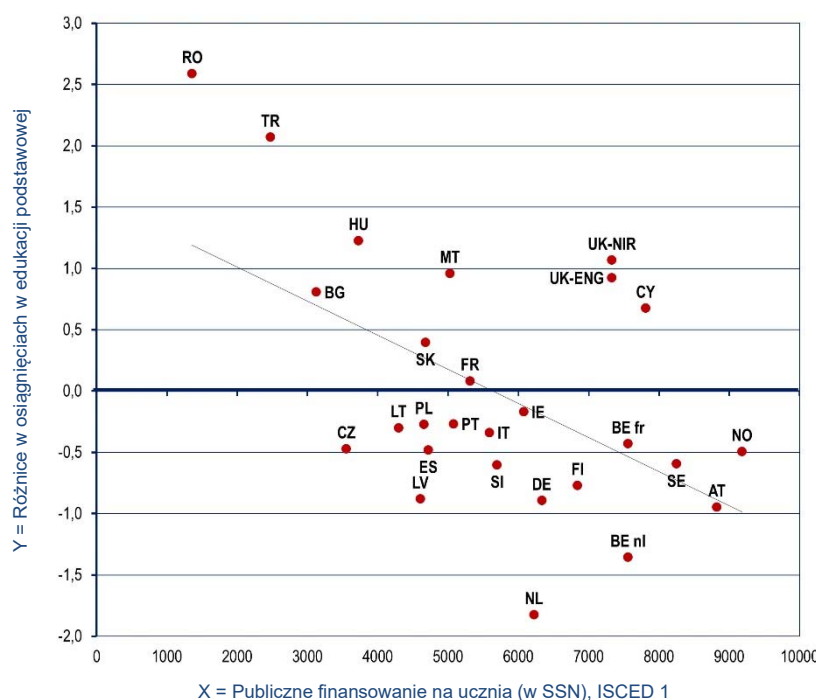
Zmienne objaśniające na poziomie szkoły średniej zawierają wartości zarówno dla szkolnictwa podstawowego, jak i szkoły średniej I i II stopnia (ISCED 1–3), z wyjątkiem zmiennej „Finansowanie publiczne na ucznia”, obejmującej szkolnictwo podstawowe i szkołę średnią I stopnia (patrz: Rysunek III.2.1). Podstawowym założeniem jest to, że finansowanie i działania wspierające na poziomie szkolnictwa średniego nie mogą wpływać na poziom równości szans w edukacji podstawowej. Jednakże finansowanie i działania wspierające na poziomie szkolnictwa podstawowego mogą również wpływać na poziom równości szans w szkołach średnich (ze względu na fakt, że efekty wcześniejszych poziomów edukacji kumulują się na kolejnych poziomach).

Dane dotyczące czasu nauczania nie są badane na poziomie szkoły średniej, ponieważ są one dostępne tylko dla kształcenia ogólnego. W niektórych systemach edukacji niektórzy uczniowie uczą się w placówkach zawodowych już od poziomu szkoły średniej I stopnia; brak jest jednak danych na temat czasu nauczania w szkolnictwie zawodowym na tym poziomie.

Względnie wysokie wartości R^2 dla finansowania publicznego na ucznia i segregacji edukacyjnej wskazują na dobre dopasowanie modeli regresji liniowej, co z kolei sugeruje, że związek ze zmienną objaśnianą (różnice w osiągnięciach uczniów) jest w dużym stopniu liniowy.

Jak pokazuje wykres punktowy prezentujący różnice między osiągnięciami uczniów a finansowaniem publicznym na ucznia, związek ten rzeczywiście ma charakter liniowy (patrz: Rysunek III.2.17). Nawet jeśli jest kilka krajów, które odstają od tego modelu, a mianowicie Królestwo Niderlandów i Zjednoczone Królestwo (Anglia i Irlandia Północna), to ogólna tendencja jest spadkowa, co pokazuje, że wyższe niż przeciętne finansowanie publiczne jest ściśle związane z mniejszymi różnicami w osiągnięciach uczniów (tj. większym poziomem włączania) w edukacji podstawowej ⁽²²⁵⁾.

Rysunek III.2.17: Poziom finansowania publicznego na ucznia (wyrażony w SSN) a różnice w osiągnięciach uczniów w edukacji podstawowej



Objaśnienia

Oś X wskazuje poziom finansowania publicznego na ucznia wyrażony w standardzie siły nabywczej (SSN). Patrz: Tabela A21 w Załączniku II.

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość wskazuje na większe różnice w osiągnięciach uczniów (P90-P10).

Na rysunku przedstawiono tylko systemy edukacji, dla których dostępne są dane Eurostatu oraz wynik analizy dwuwymiarowej.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Ze względu na brak danych Eurostatu dotyczących finansowania edukacji na poziomie niższym niż centralny, zastosowano te same wartości dla wszystkich systemów edukacji w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka) oraz w Zjednoczonym Królestwie.

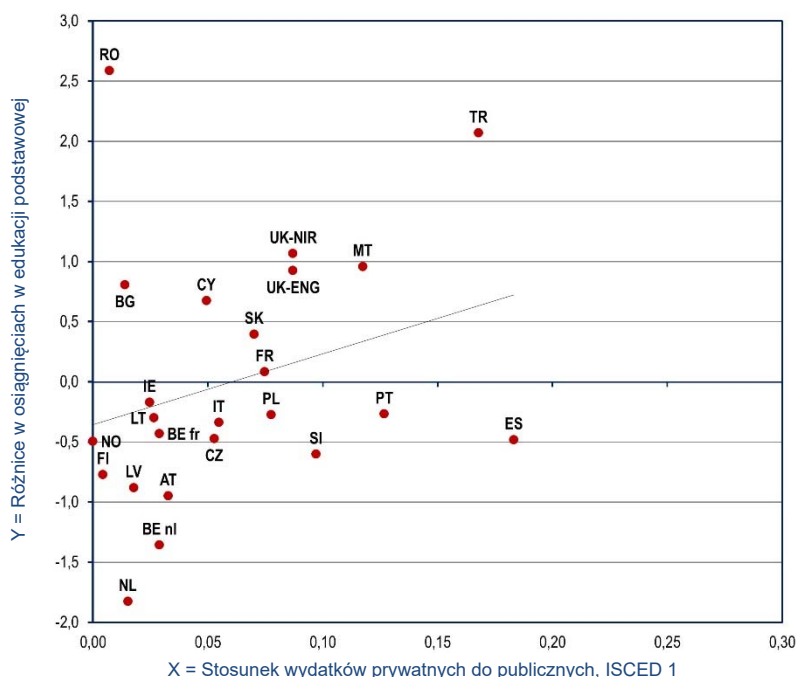
Źródło: Obliczenia Eurydice oraz Eurostatu [educ_uoe_fine09].

Na pierwszy rzut oka stosunek wydatków prywatnych do publicznych nie wydaje się w ogóle związany z poziomem równości szans w edukacji. Ani współczynnik Spearmana, ani współczynnik regresji liniowej nie są istotne statystycznie (por. Rysunek III.2.16). Biorąc jednak pod uwagę, że wartość współczynnika korelacji ($p = 0,12$) jest tylko nieznacznie wyższa od progu istotności statystycznej ($p = 0,10$), zdecydowano się przedstawić tę zależność na wykresie.

Wykres punktowy zamieszczony na Rysunku III.2.18 pokazuje, że trend nie jest tu tak jednoznaczny jak ten z Rysunku III.2.17. Innymi słowy, gdy weźmie się pod uwagę wartości współrzędnych dla wszystkich systemów edukacji, wydaje się, że nie ma zależności między stosunkiem wydatków prywatnych do publicznych w edukacji podstawowej a poziomem równości szans. Jednak po wykluczeniu z analizy kilku krajów osiągających skrajne wartości, związek ten zaczyna być widoczny ⁽²²⁶⁾. Oczywiście jest to jedynie hipotetyczny scenariusz, ale być może warto byłoby go bardziej szczegółowo przeanalizować w kolejnych analizach prowadzonych w przyszłości.

⁽²²⁵⁾ Pomimo skrajnych wartości osiąganych przez Rumunię i Turcję wyniki tych krajów również wpisują się w trend przedstawiony na wykresie punktowym. Usunięcie tych krajów z analizy spowodowałoby spadek wartości R^2 z 0,28 na 0,07.

⁽²²⁶⁾ W obecnej sytuacji R^2 (lub miara dopasowania) dla zależności dwuwymiarowej przedstawionej na Rysunku III.2.18 wynosi 0,08, czyli jest raczej niska. Po usunięciu z analiz przypadków odstających, takich jak Rumunia, R^2 wzrasta do 0,25. Po usunięciu z analiz zarówno Rumunii, jak i Hiszpanii R^2 wynosi 0,41. Jeżeli usunięte zostaną wszystkie trzy państwa odstające, a mianowicie Rumunia, Hiszpania i Turcja, wówczas miara dopasowania wynosi 0,24.

Rysunek III.2.18: Stosunek wydatków prywatnych do publicznych w edukacji podstawowej a różnice w osiągnięciach uczniów**Objaśnienia**

Oś X wskazuje stosunek wydatków prywatnych do publicznych dla poziomu ISCED 1. Dane odnoszą się do roku 2016 (patrz też: Tabela A22 w Załączniku II).

Wartości na osi Y to wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdział III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większy wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów.

Na rysunku przedstawiono tylko systemy edukacji, dla których dostępne są dane Eurostatu oraz wynik analizy dwuwymiarowej.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Ze względu na brak danych Eurostatu dotyczących finansowania edukacji na poziomie niższym niż centralny, zastosowano te same wartości dla wszystkich systemów edukacji w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka) oraz w Zjednoczonym Królestwie.

Źródło: Obliczenia Eurydice oraz Eurostatu [educ_uae_fine02].

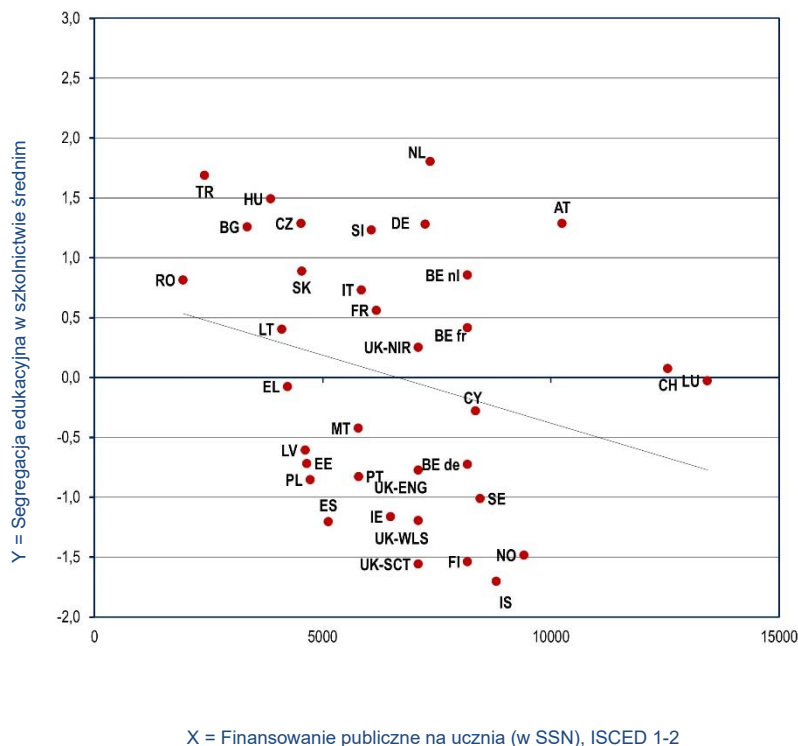
Żadna z zależności pomiędzy zmiennymi dotyczącymi wspierania uczniów w szkolnictwie podstawowym nie jest istotna statystycznie (patrz: Rysunek III.2.16). Interesująca jest jednak stosunkowo wysoka korelacja między czasem nauczania a poziomem finansowania ze środków publicznych w przeliczeniu na ucznia (współczynnik korelacji 0,49; $p = 0,004$; patrz: Tabela A28 w Załączniku). Skoro wydłużony czas nauczania oznacza większe potrzeby, a w konsekwencji zwiększone wydatki na wynagrodzenia nauczycieli, to nie jest zaskakujące, że ta korelacja jest silna i statystycznie istotna. Związek przyczynowo-skutkowy jest jednak tylko hipotezą, która nie może być bardziej szczegółowo analizowana w niniejszym raporcie.

Na poziomie szkolnictwa średniego zmienne dotyczące finansowania i wspierania uczniów wykazują niejednoznaczny związek z poziomem równości szans w edukacji. Z jednej strony, nie ma statystycznie istotnego związku między żadną ze zmiennych dotyczących finansowania oraz żadną ze zmiennych dotyczących wsparcia udzielonego uczniom a wpływem pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów (patrz: Rysunek III.2.16). Z drugiej strony, niektóre zmienne dotyczące wsparcia udzielonego uczniom wykazują statystycznie istotny związek ze wskaźnikiem włączenia (wchodzącym w skład wskaźnika równości szans w edukacji) lub ze wskaźnikiem segregacji edukacyjnej, a na pierwszy rzut oka poziom finansowania publicznego w przeliczeniu na jednego ucznia również wydaje się mieć związek z segregacją edukacyjną.

Wyniki analizy dwuwymiarowej pokazują, że średni poziom finansowania publicznego jest w sposób statystycznie istotny związany z segregacją edukacyjną, ale należy do tego wniosku podchodzić ostrożnie. W tym przypadku współczynnik korelacji jest umiarkowanie wysoki (-0,32) i istotny na poziomie 0,1, ale współczynnik regresji liniowej nie jest istotny statystycznie, a poziom R^2 jest niski (0,07). Sugeruje to, że albo nie ma zależności między finansowaniem publicznym na jednego ucznia a segregacją edukacyjną, albo zależność ta nie ma charakteru liniowego.

Na Rysunku III.2.19 widać wyraźnie, że nie ma związku między poziomem finansowania publicznego na jednego ucznia a segregacją edukacyjną w szkolnictwie średnim. W niektórych systemach edukacyjnych segregacja edukacyjna (tj. różnice w osiągnięciach uczniów chodzących do różnych szkół) jest niska, a wydatki publiczne na ucznia są wysokie, podczas gdy w innych systemach zarówno poziom segregacji, jak i poziom wydatków jest niski.

Rysunek III.2.19: Poziom finansów publicznych na ucznia (wyrażony w SSN) w stosunku do segregacji edukacyjnej w szkolnictwie średnim



Objaśnienia

Na osi X zaznaczono poziom finansowania publicznego w przeliczeniu na ucznia wyrażony w standardzie siły nabywczej (SSN). Dane odnoszą się do roku 2016 (patrz też: Rysunek II.2.1).

Wartości na osi Y to wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej (patrz: Rozdz. III.1 i Tabela A19 w Załączniku II). Wyższa wartość sugeruje większą segregację edukacyjną (różnice w osiągnięciach chodzących do różnych szkół).

Na Rysunku przedstawiono tylko systemy edukacji, dla których dostępne są dane Eurostatu.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Ze względu na brak danych Eurostatu dotyczących finansowania edukacji na poziomie niższym niż centralny, zastosowano te same wartości dla wszystkich systemów edukacji w Belgii (Wspólnota Francuskojęzyczna i Flamandzka) oraz w Zjednoczonym Królestwie.

Źródło: Obliczenia Eurydice oraz Eurostatu [educ_uae_fine09].

Na przykład aż 17 systemów edukacji wydaje mniej pieniędzy publicznych na jednego ucznia niż Austria, Luksemburg czy Szwajcaria, a mimo to wypadają one lepiej pod względem segregacji edukacyjnej. Zatem przyczyny segregacji edukacyjnej mają niewiele wspólnego z poziomem finansowania publicznego na jednego ucznia.

W przeciwieństwie do szkolnictwa podstawowego, w szkolnictwie średnim dostępność nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki wydaje się związana z mniejszym stopniem segregacji edukacyjnej. Jest to jedyny istotny statystycznie wynik wśród badanych korelacji między segregacją edukacyjną a działaniami wspierającymi (patrz: Rysunek III.2.16). Co ciekawe, korelacja między dostępnością nauczycieli specjalistów a różnicami w osiągnięciach uczniów nie jest istotna statystycznie. Sugeruje to, że jeśli istnieje jakkolwiek zależność między włączeniem a tym konkretnym środkiem wsparcia, to ma ona jedynie charakter pośredni, za sprawą segregacji edukacyjnej. Innymi słowy, możliwość skorzystania z pracy nauczycieli specjalizujących się w kształceniu uczniów osiągających słabe wyniki w nauce może prowadzić do mniejszych różnic w osiągnięciach między różnymi szkołami, co z kolei może mieć pozytywny wpływ na poziom równości szans w edukacji.

Jedynym działaniem wspierającym uczniów w szkolnictwie podstawowym i średnim, które wydaje się mieć bezpośredni związek z poziomem równości szans, jest dostępność w szkołach średnich dodatkowych lekcji indywidualnych lub w małych grupach. Współczynnik korelacji jest tu raczej dodatni (spodziewano się ujemnego), ale trudno uwierzyć, że dodatkowe nauczanie w małych grupach raczej zwiększa, niż zmniejsza różnice w osiągnięciach uczniów. Dlatego też, jeśli istnieje jakiś związek przyczynowy między tymi dwiema zmiennymi, to prawdopodobnie wynika to z innych powodów. Być może dodatkowe nauczanie w małych grupach jest częściej oferowane w systemach edukacyjnych, w których różnice w osiągnięciach uczniów w szkołach średnich są zazwyczaj większe.

Podsumowując, analiza dwuwymiarowa wykazała, że istnieje silna korelacja między finansowaniem publicznym na ucznia a równością szans w odniesieniu do różnic w osiągnięciach uczniów; korelacja ta ma charakter liniowy, ale ogranicza się do szkolnictwa podstawowego. Zatem w systemach edukacyjnych, w których na poziomie edukacji podstawowej więcej środków publicznych jest wydawanych w przeliczeniu na jednego ucznia, różnice w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce są mniejsze. Wbrew postawionej w tym raporcie hipotezie, niezależnie od poziomu edukacji, relatywnie wyższe prywatne wydatki na edukację nie wiążą się z mniejszym poziomem równości szans, ponieważ te dwie zmienne nie są ze sobą skorelowane. Działania wspierające uczniów mogą w pewnym stopniu mieć wpływ na poziom równości szans, ale trudno jest dostrzec w tym zakresie jedną ogólną tendencję. Z jednej strony, żadne z analizowanych w niniejszym raporcie działań wspierających nie wydaje się minimalizować znaczenia środowiska rodzinnego uczniów. Z drugiej strony, zatrudnianie nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiągającymi słabe wyniki w nauce wiąże się z mniejszą segregacją edukacyjną na poziomie szkoły średniej (ale niekoniecznie z większym poziomem równości szans w edukacji).

III.3. MODELOWANIE WIELOWYMIAROWE

Główne wnioski

W niniejszym rozdziale przedstawiono trzy modele analizy ścieżkowej, testujące związek między cechami danego systemu edukacyjnego a poziomem równości szans. Dwa modele odnoszą się do wskaźnika włączenia w ramach wskaźnika równości szans w edukacji (zoperacjonalizowanego jako różnica w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach, oddzielnie dla szkolnictwa podstawowego i średniego), a jeden model odnosi się do wskaźnika sprawiedliwości w ramach wskaźnika równości szans (zoperacjonalizowanego jako korelacja między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów). Ogólne wnioski można podsumować następująco:

- Segregacja edukacyjna działa jako ważny czynnik pośredniczący między cechami instytucjonalnymi systemów edukacji a różnicami w osiągnięciach uczniów, zarówno na poziomie edukacji podstawowej, jak i średniej. Jednak przy kontrolowaniu istotnych cech instytucjonalnych wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki w nauce jest niezależny od stopnia segregacji edukacyjnej w danym systemie edukacji.
- Stopień segregacji edukacyjnej w szkołach podstawowych wpływa na różnice w osiągnięciach uczniów na tym poziomie; podobnie oddziałuje stopień segregacji edukacyjnej na poziomie szkolnictwa średniego. Segregacja edukacyjna na poziomie szkoły podstawowej jest z kolei kształtowana przez poziom finansowania publicznego na jednego ucznia i wielkość sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych, przy czym wyższy poziom finansowania publicznego i mniejszy sektor szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych zmniejszają stopień segregacji edukacyjnej.
- Istnieje silna korelacja między poziomem wskaźnika sprawiedliwości w szkolnictwie podstawowym i poziomem tego wskaźnika w szkolnictwie średnim. Jeśli jednak chodzi o drugi wymiar wskaźnika równości szans, tj. wskaźnika włączenia, to jego poziom zależy od odmiennych czynników w szkolnictwie podstawowym i w szkolnictwie średnim, a zatem tu związek między poziomami edukacji jest słabszy. Systemy edukacji sprzyjające włączeniu niekoniecznie pozostają włączające po wprowadzeniu środków stratyfikacji takich jak dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia.
- Wiek pierwszego dzielenia uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia i częstotliwość powtarzania klasy mają bezpośredni lub pośredni wpływ zarówno na sprawiedliwość, jak i na włączający charakter systemów edukacji. Wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności w połączeniu z dużym sektorem kształcenia zawodowego przyczyniają się do wyższego stopnia segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły średniej.
- Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów na ich wyniki w nauce jest większy w systemach, w których występuje wczesne dzielenie uczniów na oddzielne ścieżki kształcenia, często występuje zjawisko powtarzania klasy i odnotowywane jest duże zróżnicowanie pod względem zasad dotyczących swobody wyboru szkoły oraz zasad rekrutacji między różnymi typami szkół.

W ostatnim rozdziale Części III połączono wszystkie cechy strukturalne systemów edukacyjnych omówione w Rozdziale III.2, aby sprawdzić, w jaki sposób złożona interakcja tych czynników może wpływać na poziom równości szans w edukacji. Główną metodą wykorzystaną w tym rozdziale jest analiza ścieżkowa (patrz: np. Bryman, Cramer 1990). Pozwala ona na modelowanie bardziej złożonych wzorów relacji, w tym na uwzględnienie roli czynników pośredniczących pomiędzy zmiennymi

objaśniającymi a głównymi zmiennymi objaśnianymi⁽²²⁷⁾. Jak wyjaśniono poniżej, jedną z hipotez badanych w tym rozdziale jest to, czy segregacja edukacyjna działa jako czynnik pośredniczący między innymi cechami strukturalnymi systemów edukacji a poziomem równości szans; dlatego też analiza ścieżkowa jest odpowiednią metodą modelowania złożonych relacji między cechami systemu edukacji a równością szans.

Niniejszy rozdział przedstawia trzy modele analizy ścieżkowej, po jednym dla każdego wskaźnika równości szans w edukacji:

1. Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym: różnica w osiągnięciach między uczniami osiągającymi słabe (P10) i wysokie (P90) wyniki w nauce w klasie 4. (wskaźnik włączenia);
2. Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim: różnica w wynikach między uczniami osiągającymi słabe (P10) i wysokie (P90) wyniki w nauce wśród 15-latków (wskaźnik włączenia);
3. Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia: korelacja między liczbą książek w domu a wynikami uczniów, łącznie w szkolnictwie podstawowym i średnim (wskaźnik sprawiedliwości).

Oprócz bardziej szczegółowych hipotez za pomocą modelowania wielowymiarowego przetestowano następujące hipotezy ogólne:

- Segregacja edukacyjna działa jako czynnik pośredniczący między cechami systemu edukacji określonymi w Rozdziale III.2 a wskaźnikiem równości szans, zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim.
- Poziom wskaźnika równości szans w szkolnictwie podstawowym wpływa na poziom wskaźnika równości szans w szkolnictwie średnim. Analogicznie poziom wskaźnika segregacji edukacyjnej w szkolnictwie podstawowym wpływa na poziom wskaźnika segregacji edukacyjnej w szkolnictwie średnim.

Wszystkie zmienne stanowiące czynniki działające na poziomie systemu edukacji omówione i przeanalizowane w kontekście dwuwymiarowym w Rozdziale III.2 zostały wybrane na podstawie ich znaczenia dla polityki edukacyjnej, jak również ze względu na wcześniejsze wyniki badań. Modelowanie wielowymiarowe jest więc w dużej mierze oparte na wynikach analizy dwuwymiarowej. Zmienne wykazujące istotną korelację ze zmiennymi objaśnianymi zostały zbadane w kontekście wielowymiarowym⁽²²⁸⁾, przy uwzględnieniu ograniczeń narzuconych przez liczbę obserwacji (maksymalnie 42 na poziomie szkolnictwa średniego i maksymalnie 30 na poziomie edukacji podstawowej).

Po przetestowaniu wielu alternatywnych modeli w niniejszym raporcie przedstawione zostały modele najlepiej dopasowane. Miara dopasowania ocenia natomiast, jak dalece adekwatnie model teoretyczny opisuje relacje pomiędzy zmiennymi. Oczywiście modele te nie powinny być traktowane jako jedyna możliwa kombinacja zmiennych opracowana w celu sprawdzenia różnych wymiarów poziomu równości szans w edukacji. Inne zmienne, poza zakresem tematycznym tego raportu, mogą prowadzić do odmiennych modeli opisujących poziom równości szans w edukacji. Ponadto wyniki analiz dwuwymiarowych są ważne i powinny być traktowane jako uzupełnienie analizy ścieżkowej.

⁽²²⁷⁾ Analiza ścieżkowa została wybrana zamiast serii regresji liniowych, ponieważ regresje liniowe nie mogą modelować związków pośrednich, w których zmienna pośrednicząca odgrywa ważną rolę dla relacji między zmienną objaśnianą a zmiennymi objaśniającymi.

⁽²²⁸⁾ Ponieważ analiza dwuwymiarowa nie mogła potwierdzić statystycznie istotnego wpływu standaryzacji stopnia autonomii szkoły lub standaryzacji wyników uczniów (rozliczalność) na zapewnianie równych szans, wskaźniki te nie zostały zbadane za pomocą modeli wielowymiarowych.

III.3.1. Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym

Pierwszy wskaźnik to różnica w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce w szkole podstawowej (klasa 4). Jest on składową wskaźnika włączenia w ramach zagregowanego wskaźnika równości szans w edukacji; odpowiada na pytanie, czy wszyscy uczniowie otrzymują przynajmniej minimalny zakres dobrej jakościowo edukacji (w sensie względnym). Zgodnie z hipotezami zawartymi w niniejszym rozdziale jednym z głównych czynników wpływających na różnice między uczniami jest stopień segregacji edukacyjnej. Hipoteza ta została potwierdzona w kontekście dwuwymiarowym, jako że sama segregacja edukacyjna odpowiada za 41% wariacji zmiennej opisującej różnice w osiągnięciach edukacyjnych w szkolnictwie podstawowym (patrz: Rozdział III.1, Rysunek III.1.3).

Czy oprócz segregacji edukacyjnej istnieją inne czynniki, które mogą bezpośrednio wpływać na wskaźnik włączenia w edukacji podstawowej? Jakie są główne czynniki systemowe wpływające na stopień segregacji edukacyjnej? Analiza dwuwymiarowa przedstawiona w Rozdziale III.2. potwierdziła istotną statystycznie zależność między segregacją edukacyjną a wysokością finansowania publicznego na jednego ucznia na poziomie ISCED 1. Oznacza to, że ogólny poziom segregacji edukacyjnej – tj. poziom różnic w osiągnięciach uczniów uczęszczających do różnych szkół – jest uzależniony od wysokości nakładów publicznych przeznaczanych na szkolnictwo podstawowe z uwzględnieniem liczby uczniów.

Oprócz zbadania w ramach analizy ścieżkowej wpływu wysokości finansowania publicznego na jednego ucznia sprawdzono również, czy zróżnicowanie pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym wpływa na stopień segregacji edukacyjnej – a w konsekwencji na poziom równości szans – przy kontrolowaniu ilości finansowania publicznego na jednego ucznia. Zbadane zostały dwa wskaźniki dotyczące zróżnicowania pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym: procentowy stosunek wydatków prywatnych do publicznych oraz względna wielkość sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych (poniżej lub powyżej 5%). Badanie pierwszego z tych wskaźników oznacza analizę, jaki jest potencjalny wpływ zróżnicowania pomiędzy szkolnictwem publicznym a prywatnym ze względu na źródła finansowania (w tym wkładu, jaki muszą wnieść rodzice). W badaniu drugiego ze wskaźników nacisk położono na zróżnicowanie pod względem prawnym (biorąc pod uwagę, że szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych są również dotowane – przynajmniej częściowo – ze źródeł publicznych, ale są kontrolowane przez organy pozarządowe i często podlegają innym ramom regulacyjnym) oraz na konkurencję między szkołami (patrz: Rozdział II.3). Hipoteza jest taka, że oprócz samej kwoty dofinansowania znaczenie ma także sposób, w jaki środki publiczne są rozdzielane między szkoły publiczne i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych.

Gdy kontrolowano zmienną opisującą poziom finansowania publicznego, wpływ odsetka wydatków prywatnych w stosunku do wydatków publicznych w dziedzinie edukacji nie był istotny. Natomiast wielkość sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych ma znaczący, pozytywny wpływ na stopień segregacji edukacyjnej: większy sektor szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych (z udziałem powyżej 5%) idzie w parze z wyższym poziomem segregacji edukacyjnej w szkolnictwie podstawowym.

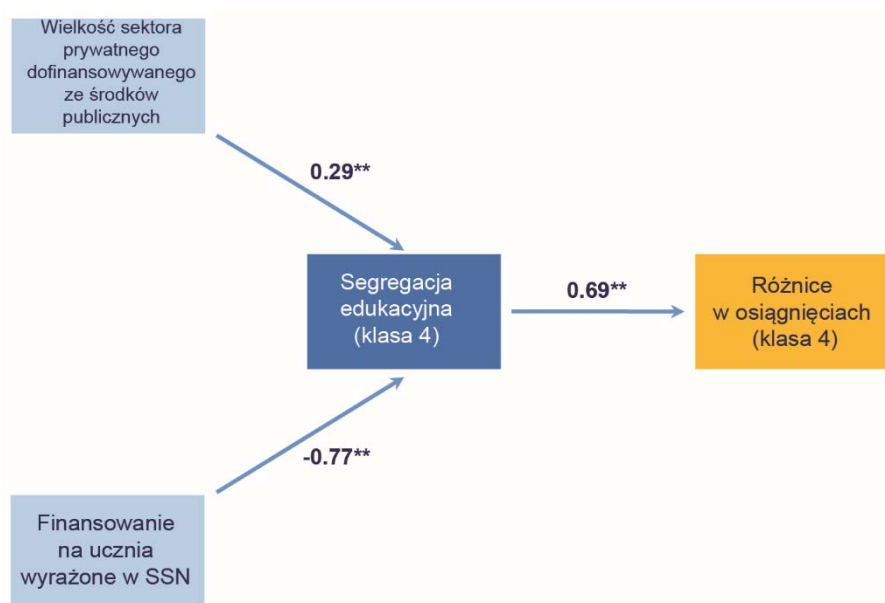
Wyniki analizy przedstawione są na Rysunku III.3.1 prezentującym Model 1. Rysunek ilustruje badane zależności pomiędzy dwiema zmiennymi objaśniającymi (kolor jasnoniebieski), segregacją edukacyjną jako zmienną pośredniczącą (kolor ciemnoniebieski) oraz różnicę w osiągnięciach na poziomie edukacji podstawowej jako główną zmienną objaśnianą (kolor żółty). Zestandardyzowane wartości są pokazane obok strzałek ilustrujących sugerowany kierunek wpływu (tj. która zmienna wpływa na którą).

Zgodnie z postawionymi hipotezami, im wyższy poziom finansowania publicznego na ucznia na poziomie ISCED 1, tym niższy stopień segregacji edukacyjnej, a co za tym idzie, tym mniejsze różnice w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce. Jednak segregacja edukacyjna wydaje się większa w systemach edukacji o podobnych poziomach finansowania publicznego w przeliczeniu na ucznia, gdy ponad 5% uczniów uczęszcza do prywatnych szkół dofinansowywanych ze środków publicznych.

Ważną formą zróżnicowania na poziomie edukacji podstawowej jest zatem zróżnicowanie na szkoły publiczne i prywatne, a precyzyjniej: różnice między szkołami publicznymi a szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych. Wiele rozwiązań systemowych, które zwiększają

rozwarstwienie systemów edukacji, nie funkcjonuje na tym poziomie kształcenia: dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności (a w większości systemów także selekcja uczniów na podstawie ich osiągnięć edukacyjnych) rozpoczyna się najwcześniej na początku nauki w szkole średniej I stopnia; grupowanie uczniów w klasy według zdolności jest również mniej powszechne. Analiza sugeruje jednak, że obecność dużego sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych – czy to poprzez możliwość swobodnego wyboru szkoły, zróżnicowanie regulacyjne, czy też po prostu zwiększoną konkurencję – przyczynia się do rozwarstwienia systemów edukacyjnych już na tym poziomie kształcenia ⁽²²⁹⁾. Należy jednak pamiętać, że efekt tego zróżnicowania jest istotny tylko wtedy, gdy kontrolowany jest poziom finansowania w przeliczeniu na ucznia. Wpływ samego w sobie finansowania publicznego – jak na rysunku pokazują zestandaryzowane wartości – jest znacznie bardziej fundamentalny.

Rysunek III.3.1: Model 1 – różnice w osiągnięciach w szkolnictwie podstawowym



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wyniki zostają zestandaryzowane. Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; natomiast wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1.

Wartości R^2 wynoszą 0,47 dla różnic w osiągnięciach i 0,64 dla segregacji edukacyjnej. Miary dopasowania dla modelu są następujące: Chi-Kwadrat = 1,086, stopnie swobody = 2, $p = 0,58$, CFI = 1,000, TLI = 1,067, RMSEA (ang. *Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,000.

Ze względu na brak danych Eurostatu na temat finansowania publicznego w przeliczeniu na ucznia w Belgii i Wielkiej Brytanii na poziomie niższym niż krajowy zastosowano te same wartości dla wszystkich systemów edukacji, w odniesieniu do których dostępne są dane dotyczące równości szans w edukacji.

Wielkość sektora szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych jest zmienną dwuwartościową, za pomocą której można wyróżnić systemy edukacji, w których udział szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych wynosi poniżej lub powyżej 5%.

Model 1 potwierdza również pierwszą ogólną hipotezę o znaczeniu segregacji edukacyjnej dla poziomu równości szans. Na poziomie edukacji podstawowej jest ona jedynym czynnikiem mającym bezpośredni wpływ na różnice w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce. Segregacja edukacyjna na poziomie szkolnictwa podstawowego ma zatem ogromne znaczenie dla wskaźnika włączenia w ramach wskaźnika równości szans.

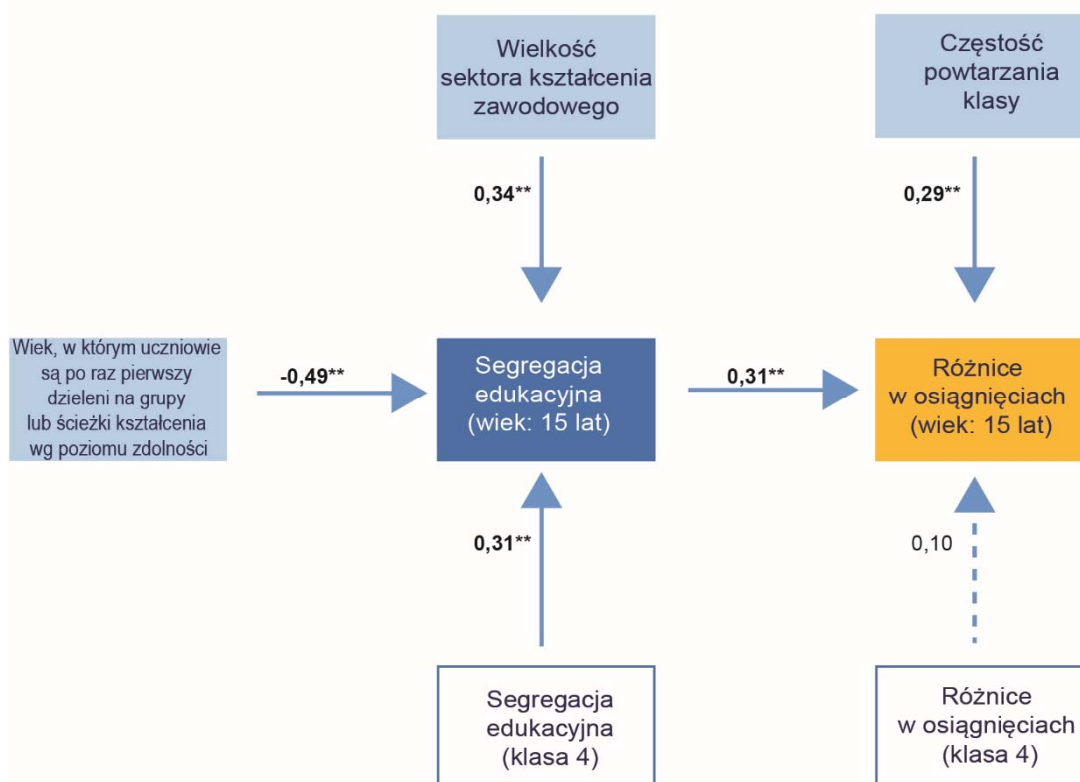
⁽²²⁹⁾ Jak wykazano w Rozdziale III.2.2, systemy edukacji ze stosunkowo dużym sektorem szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych stosują albo politykę swobodnego wyboru szkoły, albo charakteryzują się dużym zróżnicowaniem między typami szkół w odniesieniu do zasad wyboru szkoły i zasad rekrutacji. Ponadto w Rozdziałach II.3, II.4 i II.5 zwrócono uwagę na względną autonomię szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych w wielu systemach edukacyjnych w odniesieniu do ustalania programów nauczania lub kryteriów rekrutacji, a z drugiej strony – na stosowanie różnych zasad dotyczących swobody wyboru szkoły.

III.3.2. Różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim

Druga zmienna wchodząca w skład zagregowanego wskaźnika równości szans, podobnie jak zmienna analizowana powyżej, dotyczy wskaźnika włączania w systemie edukacji, ale tym razem na poziomie szkoły średniej. Jak wspomniano, jest to zmienna zdefiniowana jako różnica w osiągnięciach między uczniami 15-letnimi o bardzo dobrych i słabych wynikach w nauce. Biorąc pod uwagę, że wskaźnik włączenia obejmuje osobne zmienne dla szkolnictwa podstawowego i średniego, zastosowany w tym podrozdziale model może przetestować obie ogólne hipotezy – pierwszą: dotyczącą wpływu segregacji edukacyjnej na różnice w osiągnięciach uczniów, oraz drugą: dotyczącą relacji między wskaźnikiem równości szans na poziomie szkolnictwa podstawowego i na poziomie szkolnictwa średniego.

Podobnie jak w przypadku Modelu 1, hipotezy leżące u podstaw Modelu 2 opierają się na wynikach analizy dwuwymiarowej. Jak wykazano w Rozdziale III.2, czynniki systemowe związane z rozwarstwieniem systemów edukacyjnych mają znacznie większy wpływ na poziomie szkolnictwa średniego niż na poziomie edukacji podstawowej: zarówno na stopień wskaźnika segregacji edukacyjnej, jak i na wskaźnik równości szans. Model przedstawiony na Rysunku III.3.2 potwierdza te wyniki.

Rysunek III.3.2: Model 2 – różnice w osiągnięciach w szkolnictwie średnim



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wartości zostały zestandaryzowane. Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1.

Wartości R^2 wynoszą odpowiednio 0,23 dla różnic w osiągnięciach i 0,57 dla segregacji edukacyjnej. Miary dopasowania dla modelu są następujące: Chi-Kwadrat = 4,225, stopnie swobody = 5, $p = 0,518$, CFI = 1,000, TLI = 1,048, RMSEA (ang. *Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,000.

Ze względu na brak danych Eurostatu na temat wielkości sektora kształcenia zawodowego na poziomie wspólnot, w Belgii i Wielkiej Brytanii te same wartości zostały użyte dla wszystkich systemów edukacyjnych.

Częstość powtarzania klasy jest zmienną przyjmującą trzy wartości: „niska częstość” (0 % ≤ liczba uczniów powtarzających klasę ≤ 5%), „średnia częstość” (5% < liczba uczniów powtarzających klasę ≤ 20%) oraz „wysoka częstość” (liczba uczniów powtarzających klasę > 20%).

Model 2 przedstawia: założone i testowane zależności między cechami systemu edukacji jako zmienne objaśniające (kolor jasnoniebieski), segregację edukacyjną na poziomie szkoły średniej jako zmienną

pośredniczącą (kolor ciemnoniebieski) oraz różnice w osiągnięciach na poziomie szkolnictwa średniego jako główną zmienną objaśnianą (kolor żółty). Segregacja edukacyjna i poziom równości szans na poziomie edukacji podstawowej były również badane w tym modelu jako zmienne objaśniające (kolor biały). Zestandaryzowany wynik dla każdej ze zmiennych jest pokazany obok strzałek wskazujących sugerowany kierunek wpływu (tj. która zmienna wpływa na którą); przerywane strzałki oznaczają związek nieistotny statystycznie.

Zgodnie z Modelem 2 trzy główne czynniki wpływające na stopień segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły średniej to: 1) wiek, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności; 2) wielkość sektora kształcenia zawodowego; oraz 3) stopień segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej. Im wcześniej rozpoczyna się dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności i im więcej uczniów jest przypisanych do ścieżek zawodowych⁽²³⁰⁾, tym wyższy jest stopień segregacji edukacyjnej w szkolnictwie średnim, nawet przy kontrolowaniu poziomu segregacji edukacyjnej na wcześniejszym etapie nauki. Wiek pierwszego dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności w rzeczywistości wpływa na segregację edukacyjną w szkolnictwie średnim w większym stopniu niż na segregację edukacyjną na poziomie szkoły podstawowej.

Z kolei stopień segregacji edukacyjnej ma istotny statystycznie wpływ na różnice w osiągnięciach między uczniami 15-letnimi o wysokich a tymi o słabych wynikach w nauce. Zależność między segregacją edukacyjną i różnicami w osiągnięciach potwierdza się zatem również na poziomie szkoły średniej. Na tym etapie kształcenia segregacja edukacyjna nie jest jednak jedynym czynnikiem mającym bezpośredni wpływ na poziom wskaźnika równości szans w odniesieniu do wskaźnika włączenia: częstość powtarzania klasy także wykazuje istotny związek z różnicami w osiągnięciach między uczniami o wysokich a tymi o słabych wynikach w nauce. Im częstsze jest zjawisko powtarzania klasy, tym większe są różnice w osiągnięciach.

Jednocześnie w niniejszym modelu związek między różnicami w osiągnięciach na poziomie szkoły podstawowej i różnicami w osiągnięciach na poziomie szkoły średniej nie jest statystycznie istotny. Oznacza to, że w odniesieniu do tego wskaźnika odmienne czynniki mają znaczenie w szkolnictwie podstawowym i średnim, a różnice w osiągnięciach zaobserwowane na poziomie edukacji podstawowej niekoniecznie pozwalają przewidzieć różnice w wynikach w nauce stwierdzone na poziomie szkoły średniej. Niemniej jednak różnice w osiągnięciach uczniów na poziomie szkoły podstawowej nie są całkowicie wykluczone z modelu: segregacja edukacyjna na poziomie szkolnictwa podstawowego może wpływać na różnice w osiągnięciach na poziomie szkoły średniej poprzez swój wpływ na segregację edukacyjną na poziomie szkolnictwa średniego.

Hipotezy ogólne są zatem tylko częściowo potwierdzone przez Model 2. Z jednej strony pośrednicząca rola segregacji edukacyjnej jest istotna statystycznie również na poziomie szkoły średniej. Co więcej, stopień segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej pozostaje w istotnym statystycznie związku ze stopniem segregacji na poziomie szkolnictwa średniego. Z drugiej strony, różnice w wynikach uczniów w szkołach podstawowych i średnich wydają się być w dużym stopniu niezależne od siebie. Czynniki systemowe na poziomie szkolnictwa średniego mogą zatem potencjalnie zmienić kierunek wcześniejszych działań podejmowanych w celu stworzenia bardziej włączających systemów edukacyjnych.

III.3.3. Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów

Trzeci i ostatni wskaźnik równości szans odnosi się do zmiennej opisującej sprawiedliwość, a więc do tego, w jakim stopniu osiągnięcia uczniów zależą od ich statusu społeczno-ekonomicznego. Jak opisano to w Rozdziale III.1, wskaźnik ten został obliczony na podstawie współczynnika korelacji między wynikami uczniów w nauce a liczbą książek w domu; syntetyzuje on informacje ze wszystkich

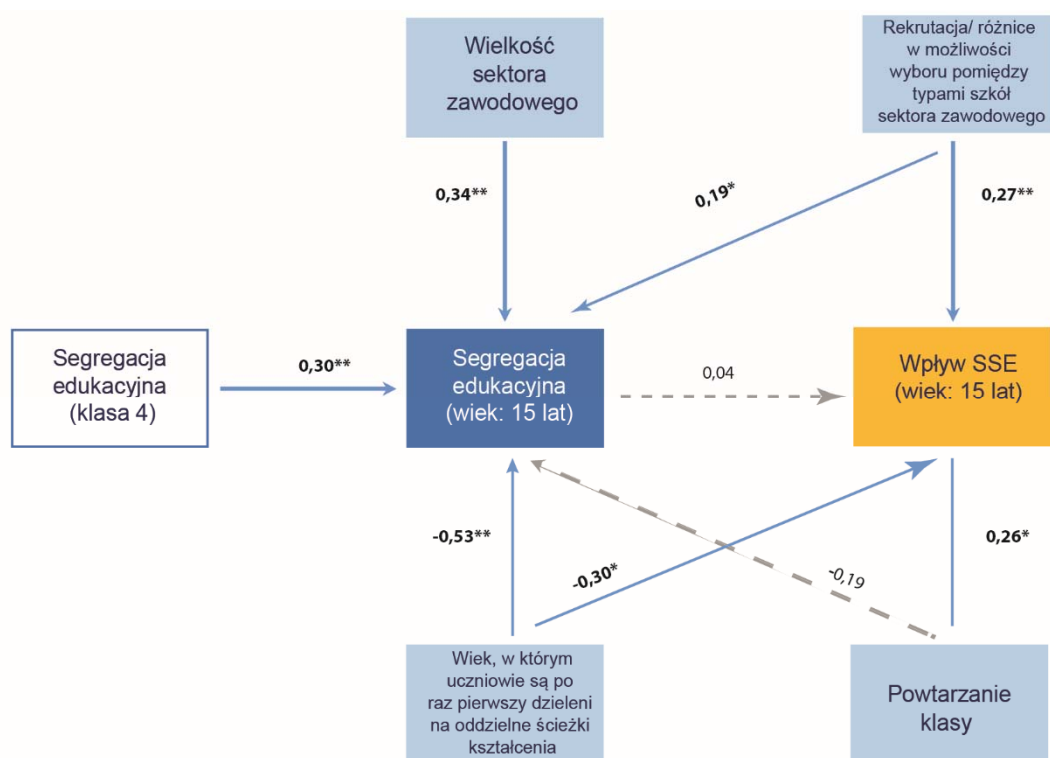
⁽²³⁰⁾ Jak zostało to opisane w Rozdziale III.2, niniejszy raport może analizować jedynie związek pomiędzy zróżnicowaniem na kształcenie ogólne i zawodowe a segregacją edukacyjną; nie można w nim uwzględnić długoterminowych efektów związanych z obecnością silnego sektora kształcenia zawodowego. Ponadto wpływ zróżnicowania między kształceniem ogólnym i zawodowym na segregację edukacyjną zależy od struktury szkół (w jakim stopniu uczniowie uczący się na różnych ścieżkach kształcenia uczęszczają do tych samych lub oddzielnych szkół), a wyniki takie mogą po prostu wskazywać na większy stopień segregacji w przypadku systemu edukacji o większym sektorze kształcenia zawodowego.

dostępnych międzynarodowych badań testujących uczniów, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej. Ogólna hipoteza o korelacji między poziomem równości szans w edukacji w szkolnictwie podstawowym i poziomem równości szans w szkolnictwie średnim nie jest więc testowana przez ten model ⁽²³¹⁾, ale była sprawdzana w czasie konstruowania tego wskaźnika.

W Modelu 3, przedstawionym na Rysunku III.3.3, ilustrując zależności pomiędzy zmiennymi objaśniającymi, pośredniczącymi i objaśnianymi, zastosowano takie same oznaczenia kolorystyczne jak w Modelu 2. Model 3 przedstawia najbardziej złożony układ zależności spośród wszystkich trzech modeli. Zestandaryzowane wyniki analiz są tu również najbardziej zróżnicowane pod względem ich istotności statystycznej.

Zarówno analiza dwuwymiarowa, jak i Model 2 potwierdziły znaczenie czynników instytucjonalnych w określaniu poziomu rozwarstwienia systemów edukacji na poziomie szkolnictwa średniego. Model 3 ujawnia, że bardzo podobne czynniki wpływają na dwa wymiary równości szans: wskaźnik dotyczący sprawiedliwości oraz wskaźnik dotyczący włączania – aczkolwiek dynamika tych zależności nie jest całkowicie taka sama.

Rysunek III.3.3: Model 3 – wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wartości zostały zestandaryzowane. Wartości oznaczone symbolem (**) są istotne na poziomie 0,05; natomiast wartości oznaczone symbolem (*) są istotne na poziomie 0,1.

Wartości R^2 wynoszą 0,38 dla wpływu pochodzenia społeczno-ekonomicznego i 0,63 dla segregacji edukacyjnej. Miary dopasowania dla modelu są następujące: Chi-Kwadrat = 1,982, stopnie swobody = 2, $p = 0,371$, CFI = 1,000, TLI = 1,002, RMSEA (ang. *Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,000.

Ze względu na brak danych Eurostatu na temat wielkości sektora kształcenia zawodowego na poziomie Wspólnot, w Belgii i Wielkiej Brytanii te same wartości zostały użyte dla wszystkich systemów edukacyjnych.

⁽²³¹⁾ Jak stwierdzono w Rozdziale III.1, zostało to już w dużym stopniu potwierdzone przez wysoką korelację pomiędzy zmiennymi na poziomie edukacji podstawowej i średniej.

Częstość powtarzania klasy jest zmienną przyjmującą trzy wartości: „niska częstość” ($0\% \leq$ liczba uczniów powtarzających klasę $\leq 5\%$), „średnia częstość” ($5\% <$ liczba uczniów powtarzających klasę $\leq 20\%$) oraz „wysoka częstość” (liczba uczniów powtarzających klasę $> 20\%$).

Z jednej strony Model 3 potwierdza również rolę wieku, w którym uczniowie są po raz pierwszy dzieleni na oddzielne ścieżki kształcenia, rolę wielkości sektora kształcenia zawodowego i rolę poziomu segregacji edukacyjnej w szkolnictwie podstawowym w określaniu stopnia segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły średniej. Im wcześniej odbywa się dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, im więcej uczniów wybiera ścieżki kształcenia zawodowego lub im wyższy jest stopień segregacji edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej, tym większa jest segregacja edukacyjna na poziomie szkoły średniej. Innymi słowy, wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, duży sektor kształcenia zawodowego i segregacja edukacyjna na poziomie szkoły podstawowej przyczyniają się do większych różnic między szkołami pod względem średnich wyników ich uczniów⁽²³²⁾. Ponadto w tym modelu inny czynnik systemowy również jest statystycznie istotny pod względem jego wpływu na segregację edukacyjną (choć jego wpływ jest mniej wyraźny): zróżnicowanie między typami szkół w odniesieniu do zasad dotyczących wyboru szkoły i zasad rekrutacji. Dla przypomnienia, zmienna ta została obliczona jako zmienna zagregowana, łącząca wszystkie formy zróżnicowania związanego z zasadami wyboru szkoły i zasadami rekrutacji pomiędzy różnymi typami placówek, zarówno w ramach sektora szkolnictwa publicznego, jak i między szkołami publicznymi i szkołami prywatnymi dofinansowywanymi ze środków publicznych (patrz: Rozdział III.2, Podrozdział III.2.2). W Modelu 3 większa segregacja edukacyjna wiąże się z większym zróżnicowaniem w tym zakresie.

Istotną różnicą między Modelem 2 i 3 (tj. między przyjęciem wskaźnika sprawiedliwości lub wskaźnika włączenia jako głównej zmiennej objaśnianej) jest to, że w Modelu 3, przy kontrolowaniu innych czynników, poziom segregacji edukacyjnej w szkolnictwie średnim nie ma istotnego wpływu na równość szans w edukacji, gdy jest ona rozumiana jako sprawiedliwość. Choć istotny statystycznie związek segregacji edukacyjnej ze wskaźnikiem sprawiedliwości został wykazany w analizie dwuwymiarowej (patrz: Rozdział III.1), to w Modelu 3 segregacja edukacyjna nie pełni roli zmiennej pośredniczącej. Zamiast tego czynniki systemowe wpływają bezpośrednio na poziom równości szans. Model 3 nie potwierdza zatem ogólnej hipotezy o roli segregacji edukacyjnej w determinowaniu poziomu równości szans w edukacji.

Trzy główne czynniki mają statystycznie istotny bezpośredni wpływ na związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami uczniów. Pierwszym i najsilniejszym czynnikiem – o wartości, która jest istotna na poziomie 0,05 – jest zróżnicowanie w zasadach wyboru szkoły i rekrutacji między różnymi szkołami. Większe zróżnicowanie (tj. zróżnicowanie na większej liczbie poziomów kształcenia, w obrębie różnych zagadnień lub w ramach typów szkół – publicznych oraz prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych) może przyczynić się do wzmocnienia związku między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a wynikami uczniów w nauce, zmniejszając tym samym sprawiedliwość systemów edukacji. Po drugie, wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności nie tylko przyczynia się do większej segregacji edukacyjnej, a w konsekwencji do większych różnic między uczniami osiągającymi wysokie i słabe wyniki w nauce, ale także zwiększa wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia uczniów. Częstsze zjawisko powtarzania klasy wiąże się również z mniejszą sprawiedliwością systemów edukacji i z silniejszym związkiem między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami uczniów.

III.3.4. Wnioski

W niniejszym rozdziale zaprezentowano trzy modele analizy ścieżkowej, które pokazują, jak złożona interakcja pomiędzy różnymi elementami systemu edukacyjnego może wpływać na poziom równości szans w edukacji. Dwa modele zostały skonstruowane w celu przewidywania poziomu wskaźnika

⁽²³²⁾ Zgodnie z definicją przedstawioną w Rozdziale III.1 wysoki poziom segregacji edukacyjnej oznacza, że większy procent wariacji wyników uczniów jest wyjaśniany przez różnice między poszczególnymi szkołami.

dotyczącego włączającego charakteru systemów edukacyjnych, a jeden model – w celu analizy dynamiki instytucjonalnej kształtującej poziom wskaźnika sprawiedliwości. Oprócz testowania konkretnych hipotez dotyczących wpływu określonych czynników systemowych modele miały również na celu sprawdzenie dwóch ogólnych założeń: po pierwsze, że segregacja edukacyjna działa jako czynnik pośredniczący między cechami systemu edukacji a wskaźnikami równości szans, zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i w szkolnictwie średnim; po drugie, że wskaźnik równości szans w edukacji podstawowej wpływa na poziom wskaźnika równości szans w szkolnictwie średnim.

Trzy modele tylko częściowo potwierdziły te dwie ogólne hipotezy. Jeśli chodzi o hipotezę pierwszą, modele pokazały, że segregacja edukacyjna jest ważnym czynnikiem pośredniczącym między poziomem włączenia w ramach systemów edukacyjnych a ich cechami instytucjonalnymi. Na poziomie szkoły podstawowej segregacja edukacyjna jest jedynym czynnikiem mającym statystycznie istotny bezpośredni wpływ na różnice w osiągnięciach między uczniami o wysokich i słabych wynikach w nauce; segregacja edukacyjna pozostaje ważnym predykatorem różnic w osiągnięciach na poziomie szkoły średniej. Jednak przy kontrolowaniu ważnych cech systemu edukacji sprawiedliwość systemów edukacji jest w dużej mierze niezależna od stopnia segregacji edukacyjnej.

W przypadku drugiej hipotezy potwierdzenie ponownie jest tylko częściowe. Z jednej strony poziom sprawiedliwości w szkolnictwie podstawowym i poziom sprawiedliwości w szkolnictwie średnim są silnie skorelowane – sprawdzono to, konstruując wskaźnik dla wszystkich poziomów kształcenia. Stopień segregacji edukacyjnej na poziomie edukacji podstawowej wpływa na te same cechy systemowe na poziomie szkoły średniej. Z drugiej strony, poziom wskaźnika włączania w szkolnictwie podstawowym i poziom wskaźnika włączenia w szkolnictwie średnim zależą od różnych czynników i jako takie niekoniecznie są ze sobą powiązane. Systemy edukacji mające charakter włączający niekoniecznie pozostają włączające po wprowadzeniu środków stratyfikacji takich jak dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności.

Prowadzi nas to do różnych elementów systemów edukacji i tego, jak wpływają one na poziom równości szans. W tym względzie modele pokazują całkiem odmienny obraz dla szkolnictwa podstawowego i średniego. Dwa modele obejmujące szkolnictwo średnie podkreślają wpływ elementów systemowych ściśle związanych z rozwarstwieniem na obniżanie poziomu równości szans w edukacji. W szczególności wczesne dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności, częste zjawisko powtarzania klasy oraz zróżnicowanie między typami szkół w odniesieniu do zasad wyboru szkoły i zasad rekrutacji przyczyniają się do niższego poziomu równości szans w systemach edukacji. O włączającym charakterze systemów edukacji decydują – bezpośrednio lub pośrednio – różne podejścia do dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności (wiek, w którym po raz pierwszy uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności i wielkość sektora kształcenia zawodowego) oraz częstość zjawiska powtarzania klasy (czy jest ona stosunkowo niska, średnia czy wysoka). Wiek dzielenia uczniów po raz pierwszy na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności oraz powtarzanie klasy, wraz ze zróżnicowaniem zasad dotyczących wyboru szkoły i zasad rekrutacji, również wpływają na sprawiedliwość systemów edukacyjnych, wzmacniając tym samym związek między pochodzeniem społeczno-ekonomicznym a osiągnięciami uczniów.

Większość czynników związanych z rozwarstwieniem systemów edukacji nie występuje na poziomie edukacji podstawowej albo występuje na tym poziomie znacznie rzadziej. Dlatego też na wczesnym etapie edukacji znaczenie ma inna zależność. Najważniejszym predykatorem poziomu wskaźnika włączania na poziomie szkolnictwa podstawowego jest segregacja edukacyjna (która w istocie wiąże się z rozwarstwieniem systemów edukacji). Na stopień segregacji edukacyjnej wpływa przede wszystkim wysokość wydatków publicznych w szkolnictwie podstawowym w przeliczeniu na jednego ucznia. Stąd, zgodnie z naszym modelowaniem, im wyższe finansowanie publiczne w przeliczeniu na jednego ucznia na poziomie szkoły podstawowej, tym bardziej równomierny rozkład wyników uczniów w szkołach – co wskazuje na obecność mniejszych różnic jakościowych między szkołami. Pozytywny wpływ finansowania publicznego na równość szans może być też zmniejszony przez większy sektor

szkolnictwa prywatnego dofinansowywanego ze środków publicznych (gdy ponad 5% uczniów uczęszcza do szkół prywatnych), ponieważ potencjalnie może to wpłynąć na powstanie dodatkowego zróżnicowania w systemie edukacji.

Pomimo tych różnic pomiędzy poziomami edukacji w odniesieniu do zmiennych objaśniających, segregacja edukacyjna pozostaje ważnym czynnikiem wyjaśniającym poziom równości szans – zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i w szkolnictwie średnim. Oznacza to, że systemowe rozwarstwienie rozpoczynające się na poziomie edukacji podstawowej, jak również inwestycje publiczne na wczesnym etapie edukacji mogą potencjalnie wywierać trwały wpływ na system edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Alet, E. (2011), *Is grade repetition a second chance?*, „Toulouse School of Economics”, bit.ly/3hJ4kTf [dostęp: 4.11.2019].
- Allen, A., Goddard, R. (2017), *Education and Philosophy*, London: Sage.
- Allmendinger, J. (1989), *Educational systems and labor market outcomes*, „European Sociological Review”, 5(3), s. 231–250.
- Altrichter, H., Heinrich, M., Soukup-Altrichter, K. (2014), *School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection*, „Journal of Education Policy”, 29(5), s. 675–699, DOI: [10.1080,02680939,2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954).
- Ambler, J.S., (1994), *Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe*, „Journal of Policy Analysis and Management”, 13(3), s. 454-476, <https://doi.org/10.2307/3325386>.
- Ammermüller, A. (2005), *Educational Opportunities and the Role of Institutions*, ZEW Discussion Paper No. 05-44, [ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf](http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf) [dostęp: 3.08.2018].
- Ammermueller, A., Pischke, S.J., (2006), *Peer effects in European primary schools: evidence from PIRLS*, Working Paper 12180, „National Bureau of Economic Research”, www.nber.org/papers/w12180 [dostęp: 18.11.2019].
- Atkinson, A. (2015), *Inequality*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- Ayorech, Z., Krapohl, E., Plomin, R., von Stumm, S. (2017), *Genetic influence on intergenerational educational attainment*, „Psychological Science”, 28(9), s. 1302–1310.
- Backes, S., Hadjar, A. (2017), *Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: how does permeability affect educational inequalities?*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, 39(3), s. 437–460.
- Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M., Scervini, F. (2014), *Increasing Educational Inequalities?* [w:] Salverda W., Nolan B., Checchi D., Marx I., McKnight A., Tóth I.Gy., van de Werfhorst H. (red.), *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, s. 121–145.
- Banerjee, P.A. (2016), *A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools*, „Cogent Education”, 3, s. 1–17, DOI: [10.1080/2331186X.2016.1178441](https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441).
- Barone, C. (2019), *Towards an education-based meritocracy?*, „ISA ESymposium for Sociology”, 9(1), s. 1–8.
- Battistin, E., Meroni, E.C. (2016), *Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy*, „Economics of Education Review”, 55 (December), s. 39–56, DOI: [10.1016/j.econedurev.2016.08.003](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003).
- Benito, R., Alegre, M.À., González-Ballebò, I. (2014), *School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems*, „Comparative Education Review”, 58(1), s. 104–134.
- Bernardi, F. (2012), *Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers*, „Research in Social Stratification and Mobility”, 30, s. 159–174.

Bishop, J.H. (2006), *Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure* [w:] Hanushek E.A., Finis W. (red.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2, Amsterdam: North-Holland, s. 909–944.

Blanchard, M., Sinthou, R. (2011), *The question of school dropout: a French perspective* [w:] Lamb S., Markussen E., Teese R., Sandberg N., Polesel J. (red.), *School Dropout and Completion*, Dordrecht: Springer, s. 79–98.

Blanchenay, P., Burns T., Köster, F. (2014), *Shifting Responsibilities: 20 years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study*, OECD Education Working Paper, No. 104, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/5jz2jg1rqrd7-en](https://doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en).

Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V., Chung, H.J. (2017), *Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement*, „Compare”, 47(5), s. 722–741, DOI: [10.1080.03057925.2016.1274881](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881).

Bøg, M., Dietrichson, J., Filges, T., Klint Jørgensen, A.-M. (2014), *Protocol for ‘Academic Interventions for children and Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review’*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, www.vive.dk/media/pure/5186/276785 [dostęp: 19.11.2019].

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H.G., Dronkers, J. (2014), *Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries*, „Social Forces”, 92(4), s. 1545–1572.

Bonvin, P. (2008), *Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development*, „School Effectiveness and School Improvement”, 19(1), s. 1–19.

Bourdieu, P. (1986), *The forms of capital* [w:] Richardson J. (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport: Greenwood, s. 241–158.

Bray, M. (2011), *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implication for Policy Makers in the European Union*, NESSE network. European Commission, www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1 [dostęp: 6.09.2018].

Brighouse, H. (2009), *Moral and political aims of education* [w:] Siegel H. (red.), *Oxford Handbook of Philosophy of Education*, New York: Oxford University Press, s. 35–51.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L., O'Donnell, S. (2018), *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*, Slough: NFER.

Brophy, J. (2006), *Grade repetition*, „Education Policy Series”, 6, Paris: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

Brunello, G., Checchi, D. (2007), *School tracking and equality of opportunity*, „Economic Policy”, (October), s. 781–861.

Bryman, A., Cramer, D. (1990), *Quantitative data analysis for social scientists*, London: Routledge.

Buchmann, C., Park, H. (2009), *Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems*, „Research in Social Stratification and Mobility”, 27, s. 245–267.

Bukowski, P. (2017), *Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education*, The European Expert Network on the Economics of Education (EENEE), www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Ad-Hoc-Question_s.html [dostęp: 5.09.2018].

- Burgess, S., Briggs, A. (2010), *School Assignment, school choice and social mobility*, „Economics of Education Review”, 29, s. 619–649, DOI: [10.1016/j.econedurev.2009.10.011](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.011).
- Burgess, S., Wilson, D., Worth, J. (2013), *A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress*, „Journal of Public Economics”, 106, s. 57–67.
- Burns, T., Köster, F. (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264255364-en](https://doi.org/10.1787/9789264255364-en).
- Busemayer, M. (2015), *Skills and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, T., van Zanten, A. (2007), *School choice: a European perspective*, „Journal of Education Policy”, 22(1), s. 1–5, DOI: [10.1080/02680930601065692](https://doi.org/10.1080/02680930601065692).
- Cameron, S., Daga, R., Outhred, R. (2018), *Setting out the conceptual framework for measuring equity in learning* [w:] UNESCO-UIS, *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, s. 16–45.
- Carrol, J.B. (1963), *A model of school learning*, „Teachers College Record”, 64(8), s. 723–733.
- Castejón, A., Zancajo, A. (2015), *Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries*, „European Educational Research Journal”, 14(3–4), s. 222–239.
- Causa, O., Chapuis, C. (2009), *Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*, „OECD Journal: Economic Studies”, 2010(1), s. 1–50, DOI: [10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km61lb7b39x).
- Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M., Meschi, E. (2014), *The Policy Response to Educational Inequalities* [w:] Salverda W., Nolan B., Checchi D., Marx I., McKnight A., Tóth I.Gy., van de Werfhorst H. (red.), *Changing Inequalities in Rich Countries*, Oxford: Oxford University Press, s. 294–327.
- Chmielewski, A.K. (2014), *An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems*, „American Journal of Education”, 120(maj), s. 293–324.
- Cobb, C.D., Glass, G.V. (1999), *Ethnic segregation in Arizona charter schools*, „Education Policy Analysis Archives”, 7(1). epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/536/659 [dostęp: 19.11.2019].
- Coe, R., John, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosnin, A.M., Skinner, P. (2008), *Evidence on the Effects of Selective Educational Systems. A report for the Sutton Trust*, CEM Centre, Durham University, UK, www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFullReportFinal11.pdf [dostęp: 12.10.2019].
- Cogan, L.S., Schmidt, W.H. (2015), *The Concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of Education* [w:] Stacey K., Turner R. (red.), *Assessing Mathematical Literacy*. Cham: Springer, s. 207–216.
- Contini, D., Cugnata, F. (2018), *How do institutions affect learning inequalities? Revisiting difference-in-difference models with international assessments*, Department of Economics and Statistics “Cognetti de Martiis” Working Paper Series 17/18, University of Turin, ideas.repec.org/p/uto/dipeco/201817.html [dostęp: 18.10.2019].
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., Greathouse, S. (1996), *The effects of summer vacations on test scores: A narrative and meta-analytic review*, „Review of Educational Research”, 66(3), s. 227–268, DOI: [10.3102/00346543066003227](https://doi.org/10.3102/00346543066003227).

Cornelisz, I. (2017), *Theory versus empirics: a review of the international school choice literature* [w:] Johnes G., Johnes J., Gasisti T., Lopez-Torres L. (red.), *Handbook of Contemporary Education Economics*, Cheltenham: Edward Elgar, s. 289–317.

Considine, G., Zappala, G. (2002a), *Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds* [w:] Eardley T., Bradbury B. (red.), *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, s. 91–107.

Considine, G., Zappala, G. (2002b), *The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia*, „Journal of Sociology”, 38(2), s. 129–148.

Cullen, J.B., Jacob, B.A., Levitt, S. (2006), *The effect of school choice on participants: Evidence from randomized lotteries*, „Econometrica”, 74(5), s. 1191–1230, pricetheory.uchicago.edu/levitt/Papers/schoolchoicelottery.pdf [dostęp: 5.11.2019].

Cullen, S., Cullen, M.-A., Dytham, S., Hayden, N. (2018), *Research to Understand Successful Approaches to Supporting the Most Academically Able Disadvantaged Pupils*, London: Department of Education, www.gov.uk/government/publications/approaches-to-supporting-disadvantaged-pupils [dostęp: 18.11.2019].

Darling-Hammond, L. (2013), *Inequality and school resources: what it will take to close the opportunity gap* [w:] Carter P.L., Welner K.G. (red.), *Closing the Opportunity Gap*, New York: Oxford University Press, s. 77–97.

De Ayala, R.J. (2013), *The IRT tradition and its applications* [w:] Little T. (red.), *Oxford Handbook of Quantitative Methods*, Vol. 1, New York: Oxford University Press, s. 144–169.

Denessen, E., Driessena, G., Slegers, P. (2005), *Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice*, „Journal of Education Policy”, 20(3), s. 347–368, DOI: [10.1080/02680930500108981](https://doi.org/10.1080/02680930500108981).

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., Klint Jørgensen, A.-M. (2017), *Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis*, „Review of Educational Research”, 87(2), s. 243–282.

Donné, N. (2014), *European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: the role of educational policies*, „European Sociological Review”, 30(3), s. 329–343.

Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaite, V. (2017), *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*, Analytical report. NESET II report, Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Dumay, X., Dupriez, V. (2012), *Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities*, „Journal of Education Policy”, 29(4), s. 510–531, DOI: [10.1080/02680939.2013.850536](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536).

Dupriez, V., Monseur, C., van Campenhoudt, M., Lafontaine, D. (2012), *Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context*, „European Educational Research Journal”, 11(4), s. 504–519.

EACEA/Eurydice (2009), *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, Brussels: EACEA.

EACEA/Eurydice (2011), *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Brussels: EACEA.

- Easley, J.I.J., Tulowitzki, P. (2016), *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*, New York: Routledge.
- Echazarra, A., Radinger, T. (2019), *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*, OECD Education Working Paper No. 196, DOI: [10.1787/8b1a5cb9-en](https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en) [dostęp: 6.11.2019].
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., Mcnamara, G., O'Hara, J. (2013), *Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. Educational Assessment, „Evaluation and Accountability”*, 25, s. 3–43, DOI: [10.1007/s11092-012-9156-4](https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4).
- Epple, D., Romano, R.E. (2011), Peer Effects in Education: A survey of the theory and evidence [w:] Benhabib J., Bisin A., Jackson M.O. (red.), *Handbook of Social Economics*, Vol. 1, s. 1053–1163, DOI: [10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7](https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7).
- Elliott, S.N., Bartlette, B.J. (2016), *Opportunity to Learn*, Oxford Handbooks Online, bit.ly/3z1D34u [dostęp: 23.03.2020].
- Erikson, R., Jonsson, J.O. (1996), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder, CO: Westview Press.
- Everitt, B.S., Skrondal, A. (2010), *Cambridge Dictionary of Statistics*, New York: Cambridge University Press.
- European Commission (2018), *Education and Training Monitor 2018*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019a), *PISA 2018 and the EU*, Luxembourg: Publications Office of the EU.
- European Commission (2019b), *Education and Training Monitor 2019*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016: Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018a), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b), *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education 2018/19. Eurydice – Facts and Figures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019a), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019b), *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019c), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019d), *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019e), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2020), *National Education Systems*, eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en [dostęp: 30.07.2020].

Eurostat (2019), *EU Benchmarks in Education and Training 2020*, ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks [dostęp: 19.11.2019].

Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*, Brussels: Eurydice.

Eurydice (2008), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels: Eurydice.

Fahey, G., Köster, F. (2019), *Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance*, OECD Directorate for Education Working Paper No. 204, DOI: [10.1787/1d516b5c-en](https://doi.org/10.1787/1d516b5c-en).

Faubert, V. (2009), *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper No. 42, DOI: [10.1787/218816547156](https://doi.org/10.1787/218816547156).

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris: OECD.

Flisi, S., Blasko, Zs. (2019), *A note on early childhood education and care participation by socio-economic background*, JRC Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Franck, E., Nicaise, I. (2017), *The effectiveness of equity funding in education in Western countries*, „NESET II Ad Hoc Question” No. 2, bit.ly/2VWyDO3 [dostęp: 5.06.2020].

Fuchs, T., Wößmann, L. (2007), *What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data*, „Empirical Economics”, 32, s. 433–64.

Gettinger, M. (1985), *Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement*, „Journal of Educational Psychology”, 77, s. 3–11, DOI: [10.1037/0022-0663.77.1.3](https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.1.3).

Gibbons, S., Machin, S., Silva, O. (2006), *The educational impact of parental choice and school competition*, „CentrePiece”, Winter 2006/07, cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf [dostęp: 12.11.2019].

Gross, C., Meyer, H-D., Hadjar, A. (2016), *Theorising the impact of education systems on inequalities* [w:] Hadjar A., Gross C. (red.), *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*, Bristol: Policy Press, s. 11–31.

Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S.P. (2002), *Making sense of test-based accountability in education*, Santa Monica: RAND, www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf [dostęp: 10.06.2020].

- Hamre, B., Morin, A., Ydesen, Ch. (2018), *Testing and Inclusive Schooling, International Challenges and Opportunities*, London: Routledge.
- Hanushek, E.A., Wößmann, L. (2006), *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*, „The Economic Journal”, 116 (marzec), s. C63–C76.
- Hanushek, E.A., Wößmann, L. (2020), *The economic impacts of learning losses*, OECD Education Working Papers, No. 225, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/21908d74-en](https://doi.org/10.1787/21908d74-en).
- Heinaman, R. (2002), *Plato's division of goods in the „Republic”*, „Phronesis”, 47(4), s. 309–335.
- Henry, G.T., Fortner, C.K., Thompson, C.L. (2010), *Targeted funding for educationally disadvantaged students: a regression discontinuity estimate of the impact on High School student achievement*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 32(2), s. 183–204.
- Hooge, E., Burns T., Wilkoszewski H. (2012), *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, OECD Education Working Papers, No. 85. Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/5k91dl7ct6q6-en](https://doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en).
- Horn, D. (2009), *Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions*, „Educational Research and Evaluation”, 15(4), s. 343–366.
- Hübner, M., Marcus J. (2017), *Compressing instruction time into fewer years of schooling and the impact on student performance*, „Economics of Education Review”, (58), s. 1–14, DOI: [10.1016/j.econedurev.2017.03.003](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.003).
- Hwang, S., Cappella, E. (2018), *Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes*, „Intervention, Evaluation, and Policy Studies”, 11(4), s. 559–587.
- Ikeda, M., García, E. (2014), *Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences*, „OECD Journal: Economic Studies”, 2013(1), s. 1–315, DOI: [10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx).
- Jackson, M., Jonsson, J.O. (2013), *Inequality of Educational Opportunity Across Countries* [w:] Jackson M. (red.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford: Stanford University Press, s. 306–337.
- Jacob, W.J., Holsinger, D.B. (2009), *Inequality in Education: A Critical Analysis* [w:] Holsinger D.B., Jacob W.J. (red.), *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*, Hong Kong: Springer, s. 1–33.
- Jacob, M., Tieben, N. (2019), *Social selectivity of track mobility in secondary schools: A comparison of intra-secondary transitions in Germany and The Netherlands*, „European Societies”, 11(5), s. 747–773. DOI: [10.1080/14616690802588066](https://doi.org/10.1080/14616690802588066).
- Jakubowski, M. (2010), *Institutional tracking and achievement growth: exploring difference-in-differences approach to PIRLS, TIMSS, and PISA data* [w:] Dronkers J. (red.), *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives*, Dordrecht: Springer, s. 41–81.
- Jerrim, J., Volante, L., Klinger, D., Schnepf, S. (2019), *Socioeconomic inequality and student outcomes across education systems* [w:] Volante L., Schnepf S., Jerrim J., Klinger D. (red.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*, Singapore: Springer, s. 3–16.

- Jimerson, S. (2001), *Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century*, „School Psychology Review”, 30(3), s. 420–437.
- Keddie, A. (2015), *School autonomy, accountability and collaboration: a critical review*, „Journal of educational administration and history”, Vol. 47 (1), s. 1–17.
- Keddie, A., Mills, M. (2019), *Context, Autonomy and Social Justice in English School Reforms*, New York: Routledge.
- Kim, J. (2001), *The Effects of Summer Vacation on the Academic Skills of White, Black, Latino, and Asian Students*, Working Paper. Harvard Graduate School of Education, scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/2000-summer_learning_loss-reading-math.pdf [dostęp: 5.09.2018].
- Klerks, M. (2012), *The effect of school inspections: a systematic review*, paper presented at the ORD, Wageningen, The Netherlands, 20–22 June 2012, bit.ly/3ipDajp [dostęp: 10.06.2020].
- Kyriakides, L. (2015), *Educational effectiveness theory and research: recent advances*, „International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences”, 7, s. 218–223.
- Lavy, V. (2015), *Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries*, „The Economic Journal”, 125(588), s. 397–424, DOI: doi.org/10.1111/eoj.12233.
- Lawton, D., Gordon, P. (2002), *A History of Western Educational Ideas*, London: Woburn Press.
- Leckie, G., Goldstein, H. (2017), *The evolution of school league tables in England 1992-2016: 'Contextual value-added', 'expected progress' and 'progress 8'*, „British Educational Research Journal”, 43(2), s. 193–212, DOI: [10.1002/berj.3264](https://doi.org/10.1002/berj.3264).
- Leckie, G., Goldstein, H. (2019), *The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England*, „British Educational Research Journal”, 45(3), s. 518–537, DOI: [10.1002/berj.3511](https://doi.org/10.1002/berj.3511).
- Lechner, L. (2011), *Nonproduction benefits of education: crime, health, and good citizenship* [w:] Hanushek E.A., Machin S., Wößmann L. (red.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. Amsterdam: Elsevier, s. 183–282.
- Leech, D., Campos, E. (2003), *Is comprehensive education really free? A case study of the effects of secondary school admissions policies on house prices in one local area*, „Journal of the Royal Statistical Society”, 166(1), s.135–154, DOI: [10.1111/1467-985X.00263](https://doi.org/10.1111/1467-985X.00263).
- Lee-St. John, T., Walsh, M., Raczek, A., Vuilleumier, C., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E., Dearing, E. (2018), *The long-term impact of systemic student support in elementary school: reducing high school dropout*, „AERA Open”, 4(4), s. 1–16.
- Lemberger, M., Carbonneau, K., Bowers, H. (2018), *The role of social-emotional mediators on middle school students' academic growth as fostered by an evidence-based intervention*, „Journal of Counselling and Development”, 96(1), s. 27–40.
- Aiken, M. (2001), *Summer learning and the Effect of Schooling: Evidence from Sweden*, IZA Discussion Paper No. 262, <http://ftp.iza.org/dp262.pdf> [dostęp: 20.11.2019].
- Loeb, S., Figlio, D. (2011), *School accountability* [w:] Hanushek E.A., Machin S., Wößmann L. (red.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North-Holland, s. 383–423.

- Lynch, K., Baker, J. (2005), *Equality in Education: An equality of condition perspective*, „Theory and Research in Education”, 3(2), s. 131–164.
- Manacorda, M. (2012), *The cost of grade retention*, „Review of Economics and Statistics”, 94(2), s. 596–606.
- Marks, G.N. (2005), *Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education*, „International Sociology”, 20(4), s. 483–505.
- Martins, J., Vale, A., Mouraz, A. (2014), *All-day schooling: improving social and educational Portuguese Policies*, „International Electronic Journal of Elementary Education”, 7(2), s. 199–216.
- Martorell, P., Mariano, L. (2018), *The causal effects of grade retention on behavioural outcomes*, „Journal of Research on Educational Effectiveness”, 11(2), s. 192–216.
- Mcombs, J., Augustine, C., Schwartz, H., Bodilly, S., Mcinnis, B., Lichter, D., Cross, A. (2011), *Making Summer Count: How Summer Programmes can Boost Children's Learning*, RAND Corporation, JSTOR, www.jstor.org/stable/10.7249/mg1120wf [dostęp: 20.11.2019].
- Merry, M. (2020), *Educational Justice*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Merry, S., Arum, R. (2018), *Can schools fairly select their students?*, „Theory and Research in Education”, 16(3), s. 330–350, DOI: [10.1177/1477878518801752](https://doi.org/10.1177/1477878518801752).
- Motiejunaite, A., Noorani, S., Monseur, C. (2014), *Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe*, „British Educational Research Journal”, 40(6), s. 970–985.
- Musset, P. (2012), *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*, EDU/WKP(2012)3, DOI: [10.1787/5k9fq23507vc-en](https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en).
- O'Connell, M. (2019), *Is the impact of SES on educational performance overestimated? Evidence from the PISA survey*, „Intelligence”, 75, s. 41–47.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004), *How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264006416-5-en](https://doi.org/10.1787/9789264006416-5-en).
- OECD (2010), *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264086395-en](https://doi.org/10.1787/9789264086395-en).
- OECD (2011a), *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*, PISA in Focus 1, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/5k9h362tpvxp-en](https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en).
- OECD (2011b), *Quality Time for Students: Learning in and out of school*, PISA, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264087057-en](https://doi.org/10.1787/9789264087057-en).
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264130852-en](https://doi.org/10.1787/9789264130852-en).
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264190658-en](https://doi.org/10.1787/9789264190658-en).
- OECD (2014a), *Does pre-primary education reach those who need it most?*, „PISA in Focus”, 40, 2014/6 (June), DOI: [10.1787/5jz15974pzvg-en](https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en).

OECD (2014b), *Are disadvantaged students more likely to repeat grades?*, „PISA in Focus”, 43, 2014/9 (September), DOI: [10.1787/5jxwwfp1ngr7-en](https://doi.org/10.1787/5jxwwfp1ngr7-en).

OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en).

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264267510-en](https://doi.org/10.1787/9789264267510-en).

OECD (2017a), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264276253-en](https://doi.org/10.1787/9789264276253-en).

OECD (2017b), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/eag-2017-en](https://doi.org/10.1787/eag-2017-en).

OECD (2018a), *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264073234-en](https://doi.org/10.1787/9789264073234-en).

OECD (2018b), *Indicator D6 [w:] OECD, Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, s. 408–421, DOI: [10.1787/eag-2018](https://doi.org/10.1787/eag-2018).

OECD (2018c), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/9789264301603-en](https://doi.org/10.1787/9789264301603-en).

OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en).

OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/b5fd1b8f-en](https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en).

OECD (2019c), *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/2592c974-en](https://doi.org/10.1787/2592c974-en).

OECD (2019d), *How are school-choice policies related to social diversity in schools?*, PISA in Focus 2019/96 (May), Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/22260919](https://doi.org/10.1787/22260919).

OECD (2019e), *PISA 2018: Insights and Interpretations*, Paris: OECD Publishing.

Opdenakker, M-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., Onghena, P. (2002), *The effect of schools and classes on mathematics achievement*, „School Effectiveness and School Improvement”, 13(4), s. 399–427.

Oppedisano, V., Turatib, G. (2015), *What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe?*, „Evidence from PISA Education Economics”, Vol. 23, No. 1, s. 3–24, DOI: [10.1080/09645292.2012.736475](https://doi.org/10.1080/09645292.2012.736475).

Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I., Marsh, H.W. (2016), *A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification*, „American Educational Research Journal”, 53(1), s. 6–32.

Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J., Dicke, T. (2018), *Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries*, „American Educational Research Journal”, 55(4), s. 836–858.

- Parrao, C.G., Gutierrez, G., O'Mara-Eves, A. (2018), *Are lotteries the best change for the success of students and schools? A protocol for a systematic review and meta-analysis of school randomised admissions*, „International Journal of Educational Research”, 90, s. 20–26.
- Philips, K., Larsen, E., Hausman, C. (2015), *School choice & school stratification: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools*, „Social Science Research”, 51 (May), s. 30–50, DOI: [10.1016/j.ssresearch.2014.12.005](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.005).
- Polirstok, S. (2017), *Strategies to improve academic achievements in secondary school students: perspectives on grit and mindset*, „SAGE Open”, 7(4), s. 1–7, DOI: [10.1177/2158244017745111](https://doi.org/10.1177/2158244017745111).
- Raitano, M., Vona, F. (2011), *Peer Heterogeneity, School Tracking and Students' Performances: Evidence from PISA 2006*, No 143, Working Papers, University of Rome La Sapienza, Department of Public Economics, web.uniroma1.it/dip_ecodir/sites/default/files/wpapers/wp143.pdf [dostęp: 17.02.2020]
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., Dweck, C. (2015), *Leveraging mindsets to promote academic achievement: policy recommendations*, „Perspectives on Psychological Science”, 10(6), s. 721–726.
- Reynolds, A. (1992), *Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 14(2), s.101–121.
- Richardson, K., Jones, M.C. (2019), *Why genome-wide associations with cognitive ability measures are probably spurious*, „New Ideas in Psychology”, 55, s. 35–41.
- Rivkin, S.G., Schiman, J.C. (2015), *Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement*, „The Economic Journal”, 125(588), s. 425–448.
- Roede, M. (2015), *History of educational institutions*, „International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences”, 7, s. 232–237.
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E. (2016), *Financing Education*, ourworldindata.org/financing-education [dostęp: 12.06.2020].
- Rowe, C. (2012), *Plato: Republic*, London: Penguin Books.
- Rowe, E., Lubienski, C. (2016), *Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation*, „Journal of Education Policy”, 32(3), s. 340–356, DOI: [10.1080/02680939.2016.1263363](https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363).
- Salokangas, M., Ainscow, M. (2017), *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*, New York: Routledge.
- Santibañez, L., Fagioli, L. (2016), *Nothing succeeds like success? Equity, student outcomes, and opportunity to learn in high- and middle-income countries*, „International Journal of Behavioral Development”, 40(6), s. 517–525.
- Scheerens J. (red.) (2014), *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a review and meta-analysis*, Cham: Springer, DOI: [10.1007/978-3-319-00924-7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7).
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., Freitag, M. (2010), *Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy*, „European Union Politics”, 11(1), s. 29–59, DOI: [10.1177/1465116509346387](https://doi.org/10.1177/1465116509346387).
- Schmidt, W., Zoido, P., Cogan, L. (2014), *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*, OECD Education Working Papers, No. 95, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/5k3v0hldmchl-en](https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en).

Schmidt, W.H., Burroughs, P.Z., Richard, T.H. (2015), *The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective*, „Educational Researcher”, 44(7), s. 371–386, DOI: [10.3102/0013189X15603982](https://doi.org/10.3102/0013189X15603982).

Schnepf, S.V. (2018), *Insights into survey errors of large scale educational achievement surveys*, JRC Working Papers in Economics and Finance, 2018/5, DOI: [10.2760/219007](https://doi.org/10.2760/219007).

Schütz, G., Ursprung, H.W., Wößmann, L. (2008), *Education Policy and Equality of Opportunity*, „KYKLOS”, 61(2), s. 279–308.

Schütz, G., West, M., Wößmann, L. (2007), *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, OECD Education Working Papers, No. 14, Paris: OECD Publishing, DOI: [10.1787/246374511832](https://doi.org/10.1787/246374511832).

Science of Learning (2018), *Achievement at school and socioeconomic background – an educational perspective (editorial)*, „Science of Learning”, 3(5), s. 1–2.

Seppanen, P. (2003), *Patterns of ‘public-school markets’ in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective*, „Journal of Education Policy”, 18(5), s. 513–531, DOI: [10.1080/0268093032000124875](https://doi.org/10.1080/0268093032000124875).

Singer, J.D., Braun, H.I., Chudowsky, N. (2018), *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*, Washington, DC: National Academy of Education.

Skolverket [Swedish National Agency for Education] (2009), *What influences educational achievement in Swedish schools, A systematic review and summary analysis*, Stockholm, vloraedukim.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15594174/pdf2318.pdf [dostęp: 25.07.2019].

Skrla, L., Scheurich, J.J. (red.) (2004), *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*, New York: Routledge.

ŠMSM (LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerija) [Lithuanian Ministry of Education, science and sport] (2019), *Lietuva Švietimas Šalyje ir Regionuose 2019: Mokinių pasiekimų atotrūkis* [Lithuania: Education in the Country and the Regions in 2019: Pupil achievement gaps], Vilnius: ŠMSM.

Stecher, L., Maschke, S. (2013), *Research on Extended Education in Germany – A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples*, „International Journal for Research on Extended Education”, 1(1), s. 31–52.

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Hogrebe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I., Yang Hansen, K. (2019), *The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies* [w:] Volante L., Schnepf S.V., Jerrim J., Klinger D.A. (red.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*, Singapore: Springer, s. 17–38.

Teske, P., Schneider, M. (2001), *What research can tell policymakers about school choice*, „Journal of Policy Analysis and Management”, 20(4) (Autumn), s. 609–631, DOI: [10.1002/pam.1020](https://doi.org/10.1002/pam.1020).

The Economist (2020a), *Mid-term break. How covid-19 is interrupting children’s education*, 19 March, [econ.st/3Bd3t58](https://www.economist.com/education/2020/03/19/mid-term-break-how-covid-19-is-interrupting-childrens-education) [dostęp: 28.04.2020].

The Economist (2020b), *No more pencils, no more books. Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality*, 30 April, [econ.st/2ThiPnY](https://www.economist.com/education/2020/04/30/no-more-pencils-no-more-books) [dostęp: 30.04.2020].

The Economist (2020c), *The kids are not all right. When easing lockdowns, governments should open schools first*, 30 April, [econ.st/3rkHbtv](https://www.economist.com/education/2020/04/30/the-kids-are-not-all-right) [dostęp: 15.05.2020].

The Guardian (2020), *Schools shutdown likely to widen attainment gap, says Ofsted chief*, 27 April, [bit.ly/3BevzwX](https://www.theguardian.com/education/2020/apr/27/schools-shutdown-likely-to-widen-attainment-gap-says-ofsted-chief) [dostęp: 28.04.2020].

Thrupp, M. (1997), *The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24–28).

Thrupp, M., Lauder, H., Robinson, T. (2002), *School composition and peer effects*, „International Journal of Educational Research”, 37, s. 483–504.

Tingle, L., Schoeneberger, J., Algozzine, B. (2012), *Does grade retention make a difference?*, „The Clearing House”, 85(5), s. 179–185.

Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J., Blossfeld, H-P. (2016), *Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies* [w:] Blossfeld H-P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. (red.), *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*, Cheltenham: Edward Elgar, s. 3–24.

UN (United Nations) (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/ [dostęp: 25.03.2020].

UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics) (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO-UIS (2019), *Glossary*, <http://uis.unesco.org/en/glossary> [dostęp: 12.11.2019].

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2018), *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*, Version of 11 June 2018, uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf [dostęp: 12.11.2019].

UNICEF (United Nations Children's Fund) Office of Research (2018), *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*, Innocenti Report Card 15. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmuges, S., Volen, E., Makarevičienė, A. (2019), *The role and place of ECEC in integrated working, benefiting vulnerable groups such as Roma*, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/041535](https://doi.org/10.2766/041535).

Vandenberghe, V. (2006), *Achievement effectiveness and equity: the role of tracking, grade repetition and inter-school segregation*, „Applied Economics Letters”, 13(11), s. 685–693.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M., Lenaerts, K. (2018), *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, EENEE report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: [10.2766/007676](https://doi.org/10.2766/007676).

Van Ewijk, R., Slegers, P. (2010), *The effect of peer socio-economic status on student achievement: A meta-analysis*, „Educational Research Review”, 5(2), s. 134–150, DOI: [10.1016/j.edurev.2010.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001).

Van Huizen, T., Plantenga, J. (2018), *Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments*, „Economics of Education Review”, Vol. 66, s. 206–222, DOI: [10.1016/j.econedurev.2018.08.001](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001).

Väljjarvi, J., Sahlberg, P. (2008), *Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland*, „Journal of Educational Change”, 9(4), s. 385-389.

Verelst, S., Bakelants, H., Vandevort, L., Nicaise, I. (red.) (2020), *The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies*, NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/02/NESET_analytical_report_3-2019.pdf [dostęp: 10.06.2020].

Verger, A., Parcerisa, L. (2018), *Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers* [w:] Wilkins A., Olmedo A. (red.), *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*, London: Bloomsbury.

Vincent, A. (2013), *Idealism and education* [w:] Brooke C., Frazer E. (red.), *Ideas of Education*, Abingdon: Routledge, s. 237–251.

Volante, L., Schnepf, S., Jerrim, J., Klinger, D. (red.) (2019), *Socio-economic Inequality and Student Outcomes: Cross-national Trends, Policies and Practices*, London: Springer.

West, A., Ingram, D., Hind, A. (2006), *„Skimming the Cream”? Admission to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England*, „Educational Policy”, 20(4), s. 615–639, DOI: [10.1177/0895904805284054](https://doi.org/10.1177/0895904805284054).

West, A., Wolfe, D. (2018), *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*, Clare Market Papers No. 23, Education Research Group, Department of Social Policy, London School of Economics and Political Science, www.lse.ac.uk/social-policy/Assets/Documents/PDF/Research-reports/Academies-Vision-Report.pdf [dostęp: 23.09.2020].

Wilson, D., Bridge, G. (2019), *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*, Report for Nuffield Foundation, bit.ly/3rj5Y15 [dostęp: 17.10.2019].

Wouters, T., Hermann, Z., Haelermans, C. (2018), *Demand for secondary schools characteristics. Evidence from school choice in Hungary*, Budapest Working Papers on the labour market. BWP – 2018/3. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies. Hungarian Academy of Sciences. Budapest, <https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/06/BWP1803.pdf> [dostęp: 12.11.2019].

Wößmann, L. (2003), *Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence*, „Oxford Bulletin of Economics and Statistics”, 65(2), s. 117–170.

Zimmer, R.W. (2003), *A new twist in the educational tracking debate*, „Economics of Education Review”, 22, s. 307–315.

Zimmer, R.W., Toma, E.F. (2000), *Peer effects in private and public schools across countries*, „Journal of Policy Analysis and Management”, 19(1), s. 75–92.

GLOSARIUSZ

I. Terminy ogólne

Asystent nauczyciela: osoba, która pomaga nauczycielowi w realizacji obowiązków dydaktycznych. Asystenci nauczyciela mogą pomagać w klasie, ale mogą również pracować jako jedyny instruktor w klasie lub dla grupy uczniów. Inne nazwy to „pomocnik nauczyciela” lub „asystent edukacyjny”.

Autonomia szkoły:

- o **Pełna autonomia szkoły** oznacza, że szkoła samodzielnie podejmuje decyzje w granicach określonych przez krajowe/lokalne ustawodawstwo lub przepisy. Władze oświatowe mogą wydawać wytyczne, jednak nie ograniczają one autonomii szkoły.
- o **Ograniczona autonomia szkoły** oznacza, że odpowiedzialność jest dzielona z władzami oświatowymi najwyższego szczebla i/lub lokalnymi władzami oświatowymi. Przykłady takich praktyk obejmują:
 - ❖ decyzje podejmowane przez szkoły wspólnie z władzami najwyższego szczebla i/lub lokalnymi władzami oświatowymi lub propozycje przedstawiane im do zatwierdzenia;
 - ❖ decyzje podejmowane przez szkoły na podstawie zestawu opcji ustalonych wcześniej przez władze najwyższego szczebla i/lub lokalne władze oświatowe;
 - ❖ nadanie szkołom pewnej autonomii w danym obszarze, choć niektóre decyzje muszą być kierowane do władz najwyższego szczebla i/lub lokalnych władz oświatowych;
- o **Brak autonomii szkoły** oznacza, że decyzje podejmowane są wyłącznie przez władze oświatowe najwyższego szczebla lub lokalne władze oświatowe, choć na wybranym etapie procesu mogą być one konsultowane ze szkołą.
- o **Nie dotyczy** oznacza, że dany element nie występuje w danym systemie edukacji, a zatem szkoły lub władze oświatowe nie podejmują w tym zakresie żadnych decyzji na żadnym szczeblu.

Całodzienne nauczanie: nauczanie mające na celu zapewnienie uczniom możliwości uczenia się i rozwoju przez cały dzień roboczy (np. od 8.00 lub 9.00 rano do 17.00 lub 18.00 wieczorem). Termin ten może odnosić się do przedłużonego dnia nauki w szkole, w którym obowiązkowe nauczanie jest rozłożone na cały dzień, lub do normalnego dnia nauki w szkole, w którym uczniowie mają dodatkowe zajęcia edukacyjne przed lub po zajęciach obowiązkowych bądź przed ich rozpoczęciem.

Dodatkowe zasoby dla szkół z dużą liczbą uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji: zasoby te obejmują dodatkową kadrę pedagogiczną, możliwości doskonalenia zawodowego, skrócony czas nauczania, zajęcia pozalekcyjne itp. W tym kontekście „dużą liczbę uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji” definiuje się na poziomie krajowym. Władze oświatowe najwyższego szczebla mogą przydzielać takie dodatkowe zasoby władzom regionalnym lub lokalnym albo przekazywać je bezpośrednio szkołom. Rodzaje działań finansowanych w ramach dodatkowych zasobów mogą być określone z góry przez władze edukacyjne lub dopuszczalny może być różny stopień autonomii szkół w tym zakresie (patrz też: European Commission/EACEA/Eurydice 2019c, Wskaźnik 2.5).

Dotacje publiczne: odnoszą się do rządowych transferów finansowych dla szkół, jak również pomocy finansowej dla uczniów (np. stypendia, dodatki na dzieci uzależnione od statusu ucznia, ulgi podatkowe związane z opłatami za studia).

Dzielenie uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności: przydzielanie uczniów do zróżnicowanych ścieżek kształcenia.

Dzień szkolny: ustalony czas w ciągu dnia, w którym (poza przerwami) wszyscy uczniowie muszą przebywać w szkole i uczestniczyć w zajęciach związanych z obowiązkowym programem nauczania.

Edukacyjne kryteria rekrutacyjne: kryteria przyjęcia rekrutacji związane z osiągnięciami w nauce lub zdolnościami uczniów. Najczęściej stosowanymi sposobami oceny osiągnięć w nauce przy przyjmowaniu do szkoły są standaryzowane testy krajowe, egzaminami wstępne do szkoły, wcześniejsze osiągnięcia ucznia w nauce oraz rekomendacje od poprzedniej szkoły lub poprzednich nauczycieli.

Egzaminami krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji: formalne egzaminami przeprowadzane na koniec poziomów ISCED 1, 2 lub 3. Są one podobne do innych testów krajowych pod tym względem, że za ich organizację odpowiadają organy najwyższego szczebla we władzach edukacyjnych, a procedury egzaminacyjne są zestandaryzowane. Zdanie tych egzaminów skutkuje przyznaniem świadectwa lub innego oficjalnego dowodu na pomyślne ukończenie danego poziomu lub pełnego kursu kształcenia.

Egzaminami wstępne do szkół: testy pisemne i/lub rozmowy kwalifikacyjne organizowane przez poszczególne szkoły z jednego lub więcej przedmiotów. Egzaminami są również punktowane i oceniane przez pracowników poszczególnych szkół. Szkoły mogą publikować wymagania egzaminacyjne z wyprzedzeniem.

Ewaluacja zewnętrzna szkół: ewaluacja szkół (zewnętrzna lub wewnętrzna) koncentrująca się na działaniach podejmowanych przez pracowników szkoły w celu monitorowania lub poprawy jakości pracy szkoły i/lub wyników uczniów, ale bez przypisywania odpowiedzialności poszczególnym pracownikom. Ewaluacja zewnętrzna szkół jest prowadzona przez ewaluatorów, którzy podlegają władzom oświatowym i nie są bezpośrednio zaangażowani w działalność ewaluowanej szkoły. Ewaluacja prowadzona przez wyspecjalizowanych ewaluatorów i dotycząca konkretnych zadań (związanych z ewidencją księgową, zdrowiem, bezpieczeństwem, archiwami itp.) nie jest traktowana jako ewaluacja zewnętrzna szkoły (patrz też: European Commission/EACEA/Eurydice 2015).

Instytucje edukacyjne według podziału na sektory edukacji:

1. **Publiczna instytucja oświatowa:** instytucja jest sklasyfikowana jako publiczna, jeśli jest kontrolowana i zarządzana:
 - o bezpośrednio przez publiczne władze oświatowe lub krajową agencję rządową;
 - o bezpośrednio przez agencję rządową albo przez organ zarządzający (radę, komitet itp.), którego większość członków jest mianowana przez władze publiczne kraju lub wybierana w wyborach (UNESCO-UIS 2019).
2. **Prywatna instytucja oświatowa:** instytucja jest sklasyfikowana jako prywatna, jeśli:
 - o jest kontrolowana i zarządzana przez organizację pozarządową (np. Kościół, związek zawodowy, przedsiębiorstwo, agencję zagraniczną lub międzynarodową);
 - o jej rada zarządzająca składa się w większości z członków, którzy nie są mianowani przez agencję publiczną (UNESCO-UIS 2019).

Terminy „dofinansowywany ze środków publicznych” i „niedofinansowywany ze środków publicznych” odnoszą się jedynie do stopnia polegania przez instytucję prywatną na finansowaniu ze źródeł publicznych; nie odnoszą się do zarządzania lub podlegania regulacjom rządowym (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat 2018).

Prywatna instytucja oświatowa dofinansowywana ze środków publicznych to taka, która otrzymuje co najmniej 50% swojego podstawowego finansowania od instytucji publicznych, lub taka, której personel dydaktyczny jest opłacany przez instytucje publiczne – bezpośrednio lub za pośrednictwem rządu.

Prywatna instytucja oświatowa niedofinansowywana ze środków publicznych to taka, która otrzymuje mniej niż 50% swojego podstawowego finansowania od instytucji publicznych, lub taka, której personel dydaktyczny nie jest opłacany przez instytucje publiczne – ani bezpośrednio, ani za pośrednictwem rządu.

Kryteria rekrutacji/przyjmowania uczniów do szkół: kryteria stosowane w celu podjęcia decyzji, komu zapewnić miejsce w szkole lub w programie. Kryteria te mogą być związane z osiągnięciami uczniów w nauce (patrz: [Edukacyjne kryteria rekrutacyjne](#), [Kryteria przyjęcia związane z osiągnięciami w nauce](#)) i/lub innymi cechami studentów, innymi niż ich osiągnięcia w nauce, niezwiązanymi z ich umiejętnościami (patrz: [Pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne](#)).

Kształcenie i szkolenie zawodowe (VET): programy kształcenia na poziomie ISCED 2 i/lub 3, których celem jest przekazanie osobom uczącym się wiedzy, umiejętności i kompetencji właściwych dla danego zawodu, branży bądź grupy zawodów czy branż. Programy takie mogą zawierać elementy szkolenia w miejscu pracy (np. praktyki zawodowe, programy kształcenia dualnego), ale muszą obejmować kształcenie w szkole przynajmniej w niepełnym wymiarze godzin. Pomyślne ukończenie takich programów prowadzi do uzyskania kwalifikacji zawodowych istotnych dla rynku pracy, uznawanych za zorientowane zawodowo przez odpowiednie władze krajowe i/lub rynek pracy (patrz: UNESCO-UIS 2012, s. 14).

Kształcenie ogólne: obejmuje programy kształcenia mające na celu rozwijanie ogólnej wiedzy, umiejętności i kompetencji uczących się, a także umiejętności czytania, pisania i liczenia, często w celu przygotowania uczestników do realizacji bardziej zaawansowanych programów kształcenia na tym samym lub wyższym poziomie ISCED oraz w celu stworzenia podstaw do uczenia się przez całe życie. Programy te są zazwyczaj realizowane w szkołach lub na uczelniach. Kształcenie ogólne obejmuje programy kształcenia mające na celu przygotowanie uczestników do podjęcia kształcenia zawodowego, ale nie przygotowują ich do zatrudnienia w określonym zawodzie/branży lub klasie zawodów/branż, ani nie prowadzą bezpośrednio do uzyskania kwalifikacji istotnych dla rynku pracy (patrz: UNESCO-UIS 2012, s. 14).

Lepsze warunki pracy (dla nauczycieli): działania podejmowane w celu przyciągnięcia dobrych nauczycieli do szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (zachęty pozafinansowe) oraz w celu odciążenia aktualnych członków kadry pedagogicznej, co przyczynia się do zatrzymania ich w szkole i zmniejszenia rotacji kadry. Działania te mogą obejmować skrócenie czasu nauczania, zmniejszenie liczebności klas, poprawę bezpieczeństwa pracy, dostęp do mentoringu/coachingu i inne metody.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED): została opracowana, aby ułatwić porównanie danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie ujednoczonych definicji uzgodnionych na poziomie międzynarodowym. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i stałe możliwości kształcenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym także dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – niezależnie od instytucji czy organizacji je zapewniających lub formy, w jakiej są realizowane.

Obecna klasyfikacja – ISCED 2011 lub „ISCED” (UNESCO-UIS 2012) – odnosi się do następujących poziomów kształcenia:

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Programy kształcenia na poziomie 0 (edukacja przedszkolna), zdefiniowane jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia, mają głównie na celu wprowadzenie bardzo małych dzieci w środowisko szkolne, tj. stworzenie pomostu pomiędzy domem a atmosferą szkolną. Po ukończeniu tych programów kształcenia dzieci kontynuują edukację na poziomie ISCED 1 (szkolnictwo podstawowe).

Programy kształcenia grup dzieci na poziomie ISCED 0 są zazwyczaj realizowane w szkołach/przedszkolach lub innych instytucjach (np. w placówkach kształcenia, społecznościach, domach).

Rozwój edukacyjny w ramach wczesnej edukacji (poziom ISCED 010) zawiera treści edukacyjne przeznaczone dla młodszych dzieci (w wieku od 0 do 2 lat). Edukacja przedszkolna (poziom ISCED 020) jest przeznaczona dla dzieci w wieku co najmniej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i działania edukacyjne mające na celu wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Szkolnictwo podstawowe zapewnia solidną podstawę dla dalszego uczenia się, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i promuje rozwój osobisty, a tym samym przygotowuje uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich pierwszego stopnia. Zapewnia ono podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji, jeśli w ogóle zapewnia jakikolwiek stopień specjalizacji.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 2 (lub szkoły średniej I stopnia) zazwyczaj stanowi kontynuację kształcenia podstawowego i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu zapewnienie podstawy dla uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego oraz przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Kształcenie na tym poziomie zwykle oparte jest na programie nauczania, który obejmuje poszczególne przedmioty, w ramach których wprowadzane są teoretyczne zagadnienia obejmujące szeroki zakres tematów.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół w wieku 11 lub 12 lat i zazwyczaj uczniowie kończą naukę na tym poziomie w wieku 15 lub 16 lat, co często zbiega się z ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 3 (lub szkoły średniej II stopnia) ma na celu uzupełnienie kształcenia średniego: przygotowanie do szkolnictwa wyższego lub zapewnienie umiejętności potrzebnych w pracy bądź oba te cele równolegle. Kształcenie na tym poziomie podzielone jest na odrębne przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i dogłębną wiedzę, niż ma to miejsce w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i obejmuje więcej opcji oraz ścieżek kształcenia.

Ten poziom zazwyczaj rozpoczyna się po ukończeniu obowiązkowego kształcenia. Uczniowie zazwyczaj rozpoczynają naukę w wieku 15–16 lat. Na ogół obowiązują warunki przyjęcia (np. ukończenie obowiązkowego kształcenia) lub inne minimalne wymagania, które należy spełnić. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa od dwóch do pięciu lat.

ISCED 4: Szkolnictwo policealne

Kształcenie na tym poziomie bazuje na kształceniu na poziomie średnim i zapewnia wiedzę oraz działania edukacyjne przygotowujące uczniów do wejścia na rynek pracy i/lub rozpoczęcia studiów wyższych. Kształcenie na tym poziomie skierowane jest do absolwentów szkół średnich II stopnia (poziom ISCED 3), którzy chcą poszerzyć umiejętności i zwiększyć zakres swoich możliwości edukacyjnych. Programy nauczania zazwyczaj nie są dużo bardziej zaawansowane niż te na poziomie szkoły średniej II stopnia, jako że zazwyczaj mają one na celu poszerzenie, a nie pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego kształcenie to jest często określane jako mniej zaawansowane niż kształcenie na poziomie szkolnictwa wyższego.

ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (krótki cykl)

Kształcenie na poziomie ISCED 5 obejmuje krótki cykl kształcenia na poziomie wyższym, który ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji. Zazwyczaj ma ono charakter praktyczny, przygotowuje do zawodu i wejścia na rynek pracy. Natomiast

programy kształcenia na tym poziomie mogą również zapewnić ścieżkę prowadzącą do innych programów kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego.

Programy kształcenia wyższego poniżej poziomu studiów licencjackich lub równorzędnych również klasyfikowane są jako poziom ISCED 5.

ISCED 6: Studia licencjackie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 6 prowadzi do uzyskania tytułu licencjata lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej oraz umiejętności i kompetencji na poziomie średnio zaawansowanym. Programy kształcenia na tym poziomie zwykle zasadzają się na teorii, lecz mogą także zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 6 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 7: Studia magisterskie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 7 prowadzi do uzyskania tytułu magistra lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej oraz umiejętności i kompetencji na poziomie zaawansowanym. Kształcenie na tym poziomie może obejmować znaczący komponent badawczy, jednak nie prowadzi do uzyskania tytułu doktora. Programy kształcenia na poziomie ISCED 7 zwykle oparte są na teorii, lecz mogą również zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 8: Studia doktoranckie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 8 prowadzi do uzyskania tytułu doktora lub równorzędnych kwalifikacji i ma na celu zdobycie zaawansowanych kwalifikacji badawczych. Programy kształcenia na poziomie ISCED 8 obejmują zdobywanie zaawansowanej wiedzy i prowadzenie badań autorskich. Zazwyczaj są realizowane wyłącznie przez instytucje szkolnictwa wyższego prowadzące badania, takie jak uniwersytety. Studia doktoranckie są realizowane w dziedzinach akademickich i zawodowych.

Nauczanie indywidualne: forma zindywidualizowanej pomocy w nauce, w ramach której jeden uczeń jest nauczany lub otrzymuje pomoc w nauce od jednego nauczyciela (lub asystenta nauczyciela).

Obowiązkowy program nauczania (podstawa programowa): przedmioty obowiązkowe, których muszą uczyć się wszyscy uczniowie. Obowiązkowy program nauczania jest określany przez centralne władze oświatowe i obejmuje obowiązkowe oraz fakultatywne przedmioty wybierane przez szkoły, jak również przedmioty obowiązkowe realizowane w ramach elastycznego planu zajęć. Władze lokalne, szkoły, nauczyciele i/lub uczniowie mogą przy tym mieć różny stopień swobody w zakresie wyboru przedmiotów i/lub czasu poświęconego na realizację obowiązkowych zajęć. (Aby zapoznać się ze szczegółowymi definicjami kategorii programów nauczania, patrz: European Commission/EACEA/Eurydice 2019d).

Pozaedukacyjne kryteria rekrutacyjne: różnorodne kryteria przyjmowania uczniów do szkół, które nie są związane z osiągnięciami uczniów w nauce. Należą do nich kryteria związane z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym uczniów, miejscem zamieszkania, liczbą rodzeństwa lub członków rodziny w danej szkole, przynależnością religijną lub zgodą z filozofią wyznawaną przez szkołę / z jej orientacją ideologiczną itp.

Proces podejmowania decyzji: główne etapy procesu, który jest realizowany w celu podjęcia decyzji, to – propozycja, zgoda i ostateczne zatwierdzenie. Zgoda oznacza, że interesariusz musi wyrazić zgodę

na proponowane działanie; ostateczne zatwierdzenie odnosi się do ostatniego etapu procesu podejmowania decyzji, w którym interesariusz musi zatwierdzić propozycję uzgodnioną przez innych interesariuszy. Interesariusze, którzy muszą być jedynie informowani lub konsultowani, ale od których nie wymaga się zgody na proponowane działanie, nie są uważani za uczestników procesu podejmowania decyzji.

Program: uznany zestaw lub sekwencja działań edukacyjnych zaprojektowanych i zorganizowanych w celu osiągnięcia z góry określonych efektów uczenia się lub realizacji określonego zestawu zadań edukacyjnych w dłuższym okresie czasu. W ramach programu kształcenia działania edukacyjne mogą być również podzielone na podgrupy określane w różnych kontekstach krajowych jako „kursy”, „moduły”, „jednostki” i/lub „przedmioty” (patrz: UNESCO-UIS 2012, s. 79). Na poziomach ISCED 2 i 3 poszczególne programy mogą mieć różne cele (ogólny, zawodowy, techniczny itp.).

Rejon szkoły: określony obszar geograficzny, w którego obrębie mieszkają kandydaci do nauki w szkole; szkoła prowadząca kształcenie na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i/lub ponadgimnazjalnym (ISCED 1–3) musi przyjąć lub zapewnić pierwszeństwo przyjęcia dzieciom mieszkającym w tym obszarze, gdy po raz pierwszy zapisują się do szkoły lub przenoszą się z jednego poziomu kształcenia na drugi. Szkoły publiczne i szkoły prywatne dofinansowywane ze środków publicznych, a także różne inne typy szkół, w tym szkoły zawodowe, mogą działać w tym samym rejonie lub ich rejony mogą obejmować różny obszar geograficzny.

Rekomendacje z poprzedniej szkoły: pisemne rekomendacje udzielane zazwyczaj przez nauczycieli lub radę pedagogiczną z poprzedniej szkoły/klasz lub z poprzedniego poziomu kształcenia. Często zawierają one informacje na temat osiągnięć ucznia w nauce, a czasami informacje na temat jego kompetencji psychologicznych i społecznych. Rekomendacje dotyczące odpowiedniego dla danego ucznia rodzaju edukacji lub ścieżki kształcenia mogą być wiążące lub niewiążące.

Rodzaje szkół: różne typy szkół (ISCED 1–3) mogą różnić się pod względem nadzoru sprawowanego nad nimi, zarządzania lub finansowania (publiczne lub prywatne). Mogą one realizować różne podstawy programowe (zróżnicowanie programów nauczania) i/lub mogą stanowić część równoległych struktur edukacyjnych (zróżnicowanie strukturalne). Ponadto w mniejszości systemów edukacyjnych szkoły z tego samego sektora, realizujące ten sam program nauczania i działające w ramach jednolitej struktury mogą stosować różne kryteria przyjmowania uczniów (zróżnicowanie pod względem selekcji uczniów).

Segregacja na podstawie osiągnięć w nauce: w niniejszym raporcie termin ten używany jest w szerszym znaczeniu, odnoszącym się do nierównomiernego rozmieszczenia w poszczególnych szkołach uczniów o różnych poziomach osiągnięć.

Segregacja społeczna w szkołach: w niniejszym raporcie termin ten używany jest w szerszym znaczeniu, odnoszącym się do nierównomiernego rozmieszczenia w poszczególnych szkołach uczniów o różnym pochodzeniu społeczno-ekonomicznym.

Strategia/plan działania opracowane przez władze centralne: oficjalny dokument polityczny opracowany przez władze najwyższego szczebla w celu osiągnięcia ogólnego celu. Strategia może przedstawiać wizję, określać cele i zadania (jakościowe i ilościowe), opisywać procesy, władze i osoby odpowiedzialne, określać źródła finansowania, formułować zalecenia itp.

Szkoła: każdy rodzaj instytucji oświatowej zapewniającej kształcenie ogólne lub zawodowe uczniom na poziomach ISCED od 1 do 3.

Testy krajowe/ustandaryzowane: testy przeprowadzane pod nadzorem władz oświatowych najwyższego szczebla na poziomach ISCED 1, 2 i 3. Procedury organizowania i oceniania tych testów, jak również ustalanie treści oraz interpretacja i wykorzystanie wyników są ustalane na najwyższym szczeblu władz oświatowych. Wszyscy uczniowie przystępują do testów w podobnych warunkach, a testy oceniane są w spójny jednolity sposób. Krajowe ustandaryzowane testy są odrębne od egzaminów krajowych prowadzących do uzyskania świadectw, jakie są przeprowadzane na koniec

poziomu ISCED, ale często stanowią ich uzupełnienie. Testy opracowane na poziomie szkoły na podstawie centralnie sformułowanych ram odniesienia nie są uznawane za ustandaryzowane testy krajowe. Nie uwzględnia się tu także badań międzynarodowych, takich jak PISA, chociaż ich wyniki mogą być wykorzystywane do celów krajowych.

Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce: uczniowie osiągający wyniki poniżej oczekiwanego poziomu z jednego lub więcej przedmiotów szkolnych. Niskie osiągnięcia mogą być wyrażone w kategoriach bezwzględnych (np. niska ocena) lub względnych (np. uczniowie, którzy osiągają gorsze wyniki w porównaniu z większością klasy, lub wyniki znacznie niższe od średniej klasy).

Uczniowie znajdujący się w niekorzystnej sytuacji: uczniowie z rodzin o niskim poziomie społeczno-ekonomicznym, w tym często ze środowisk wywodzących się z mniejszości rasowych, etnicznych lub z rodzin imigrantów. Uczniowie ci są zagrożeni słabymi wynikami w szkole. Definicje „niekorzystnej sytuacji” różnią się w poszczególnych krajach. Należy pamiętać, że trudności w uczeniu się lub niepełnosprawność fizyczna nie są brane pod uwagę w niniejszym raporcie.

Wcześniejsze osiągnięcia w nauce: osiągnięcia potwierdzone ocenami z jednego lub więcej przedmiotów z jednego lub więcej lat szkolnych na poprzednim poziomie kształcenia; lub portfolio zawierające dowody osiągniętych efektów uczenia się.

Władze lokalne: ponoszą odpowiedzialność na poziomie terytorialnym będącym poniżej poziomu regionalnego. Mogą one się składać z wybieralnych przedstawicieli lub mogą być wydziałami administracyjnymi organów centralnych.

Władze najwyższego szczebla: władze centralne odpowiedzialne za edukację w danym kraju, zazwyczaj są to władze na szczeblu krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech, Hiszpanii i Zjednoczonym Królestwie, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* lub zdecentralizowane organy administracji są w pełni odpowiedzialne za wszystkie obszary lub większość obszarów związanych z edukacją bądź dzielą się takimi obowiązkami z władzami na szczeblu krajowym. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze najwyższego szczebla w obszarach, za które są one odpowiedzialne, natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne.

Zajęcia dodatkowe poza dniem zajęć szkolnych: formalnie lub nieformalnie zorganizowane bądź niezorganizowane zajęcia prowadzone przez szkołę przed normalnym dniem nauki w szkole lub po jego zakończeniu. Mogą one obejmować pomoc w odrabianiu lekcji, dodatkowe nauczanie określonych przedmiotów lub zajęcia rekreacyjne. Zajęcia dodatkowe wiążą się z większymi możliwościami uczenia się, co może przynieść korzyści uczniom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji. Całodzienne nauczanie może również zapewnić takie dodatkowe zajęcia.

Zajęcia wyrównawcze/nauczanie uczniów z trudnościami w nauce: dodatkowa pomoc w nauce zapewniana w szkołach przez wykwalifikowanych profesjonalistów uczniom, którzy nie spełniają oczekiwań w odniesieniu do danej grupy wiekowej w zakresie jednego lub więcej przedmiotów. Inna nazwa to zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze.

Mianowanie/Zatrudnianie nauczycieli: procedura(-ry) uzyskania stanowiska nauczyciela w danej szkole, a nie wstępna rekrutacja do zawodu (patrz też: European Commission/EACEA/Eurydice 2018a, Rysunek 2.4).

Zróżnicowane ścieżki kształcenia: wyraźnie wyodrębnione ścieżki edukacyjne, którymi uczniowie mogą podążać podczas nauki w szkole średniej. Zazwyczaj ścieżki te różnią się pod względem ukierunkowania na kształcenie ogólne, zawodowe lub techniczne (patrz: zróżnicowanie programów nauczania) i często prowadzą do uzyskania innego świadectwa na zakończenie programu nauczania. Różne ścieżki kształcenia mogą być realizowane w tej samej szkole lub w określonych typach szkół.

Zróżnicowanie pod względem selekcji uczniów: różnice występujące w sytuacji, gdy szkoły działające w tym samym sektorze i realizujące ten sam program nauczania stosują różne kryteria przyjmowania uczniów. Jedną z form takiej zróżnicowanej selekcji jest selekcja na podstawie wyników w nauce, inną zaś selekcja oparta na przynależności religijnej.

Zróżnicowanie strukturalne: różne modele szkolnictwa podstawowego i średniego istniejące równoległe w ramach jednego systemu edukacji (zwane również równoległymi strukturami kształcenia). Uczniowie mogą zatem zapisywać się do różnych typów szkół w różnym wieku, co oznacza, że podczas nauki szkolnej różne grupy uczniów przechodzą do kolejnych szkół w różnych momentach życia podczas nauki szkolnej.

Zróżnicowanie w zakresie programów nauczania: praktyka polegająca na tym, że szkoły realizują różne podstawy programowe, które z kolei mogą być powiązane ze zróżnicowanymi ścieżkami nauczania/uczenia się. Podstawy programowe można uznać za różne, jeśli zawierają różne obowiązkowe przedmioty lub treści programowe, a także różny ustalony (minimalny) czas nauczania tych samych przedmiotów lub treści programowych.

II. Terminy statystyczne

Analiza czynnikowa: procedura, która postuluje, że korelacje lub kowariancje między zestawem obserwowanych zmiennych wynikają z relacji tych zmiennych z małą liczbą podstawowych, nieobserwowalnych, ukrytych zmiennych latentnych, zwykle określanych jako wspólne czynniki (Everitt, Skrondal 2010).

Analiza ścieżkowa: narzędzie służące do oceny wzajemnych powiązań między zmiennymi poprzez analizę ich struktury korelacyjnej (Everitt, Skrondal 2010). Analiza ścieżkowa pozwala na pomiar zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego wpływu zmiennych na główną zmienną objaśnianą. Zależności te są prezentowane za pomocą diagramu ścieżek (patrz np.: Bryman, Cramer 1990).

Konfirmacyjna analiza czynnikowa: rodzaj analizy czynnikowej, w której występuje wstępnie określony zestaw wspólnych czynników, przy czym niektóre zmienne mają zerowe ładunki czynnikowe, i ten zestaw zmiennych jest testowany pod kątem zgodności z korelacjami badanych zmiennych (Everitt, Skrondal 2010).

Mediana: wartość dzieląca na pół zbiór danych; poniżej mediany sytuuje się dolna połowa wyników w danym zbiorze, a powyżej mediany – górna połowa. Na przykład w zakresie „0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10” mediana wynosi „5”.

Percentyl: percentyl X (gdzie $0 \leq X \leq 100$) jest wartością zmiennej, poniżej której znajduje się X procent obserwacji w zbiorze danych. Na przykład percentyl 25 (oznaczany jako P_{25}) wynoszący 1,000 EUR dla zmiennej dochodu oznacza, że 25% osób w tej próbie zarabia mniej niż 1,000 EUR. P_0 jest wartością minimalną, a P_{100} jest wartością maksymalną.

Poziom istotności: prawdopodobieństwo błędnego odrzucenia hipotezy zerowej (hipotezy, że nie ma różnicy lub nie ma związku), gdy jest ona prawdziwa. Na przykład poziom istotności 0,05 oznacza 5% ryzyka, że istnieje związek, podczas gdy w rzeczywistości nie ma żadnego związku między zmiennymi.

Regresja liniowa: liniowe podejście do modelowania związku między zmienną wynikową a jedną zmienną objaśniającą lub większą liczbą zmiennych objaśniających. Jeśli model obejmuje jedną zmienną objaśniającą, nazywa się go regresją prostą lub dwuwymiarową regresją liniową. W przypadku więcej niż jednej zmiennej objaśniającej stosuje się termin „wielokrotna regresja liniowa”. W regresji liniowej zakłada się, że poszczególne obserwacje są wynikiem losowych odchyłeń od podstawowej zależności liniowej (przedstawionej jako linia prosta) między zmienną wynikową objaśnianą a zmienną objaśniającą. Im mniejsze odchylenia od podstawowej zależności (tj. im mniejsza odległość obserwacji

od linii), tym lepsze dopasowanie modelu do obserwowanych wartości (zob. też Współczynnik R-kwadrat).

Teoria odpowiedzi na pozycje testowe (IRT): zestaw modeli i metod statystycznych zaprojektowanych w celu pomiaru zdolności na podstawie odpowiedzi na pytania w testach oceny zdolności (Everitt, Skrondal 2010; aby dowiedzieć się więcej na temat IRT, patrz: np. De Ayala 2013).

Współczynnik korelacji: wskaźnik, który określa ilościowo zależność liniową między parą zmiennych. Współczynnik przyjmuje wartości od -1 do 1, przy czym znak wskazuje kierunek korelacji, a wartość liczbowa określa jej siłę. Wartości -1 lub 1 oznaczają, że wartości próbek mieszczą się na linii prostej. Wartość zero wskazuje na brak jakiegokolwiek liniowego związku między dwiema zmiennymi. Współczynnik korelacji rang Spearmana jest współczynnikiem zależnym od rang poszczególnych zmiennych, a nie od ich wartości obserwowanych (Everitt, Skrondal 2010).

Współczynnik R-kwadrat: R^2 (lub „miara dopasowania”) część wariacji w zmiennej wynikowej, która jest przewidywalna na podstawie zmiennej(-nych) objaśniającej(-cych).

Zmienna objaśniana: zmienna, której wartość zależy od wartości jednej lub więcej zmiennych objaśniających. W niniejszym raporcie główną zmienną objaśnianą (wynikową) jest równość szans w edukacji.

Zmienna pośrednicząca: zmienna „interweniująca” między zmienną objaśniającą a zmienną objaśnianą. W niniejszym raporcie termin ten odnosi się do zmiennej wskaźnika segregacji akademickiej, co do której zakłada się, że mają na nią wpływ pewne cechy systemu edukacji. Z kolei segregacja na podstawie osiągnięć w nauce wpływa na główną zmienną objaśnianą: równość szans.

Zmienne objaśniające: zmienne, których celem jest „przewidywanie” lub „objaśnianie” zmiennej wynikowej (objaśnianej). W niniejszym raporcie głównymi zmiennymi objaśniającymi są cechy systemu edukacji i segregacja na podstawie osiągnięć w nauce.

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
BE fr	14	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Enseignement secondaire ordinaire général de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	tak
				Szkolnictwo średnie – kształcenie techniczne i artystyczne – etap przejściowy	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	tak
				Szkolnictwo średnie – kształcenie techniczne i artystyczne prowadzące do uzyskania kwalifikacji	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de qualification	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe	Enseignement secondaire ordinaire professionnel de plein exercice	CE = Certificat d'études (de 6 ^e Professionnelle)	nie
				Szkolnictwo średnie zawodowe dualne	Enseignement secondaire ordinaire professionnel en alternance	CE = Certificat d'études (de 6 ^e Professionnelle)	nie
BE de	12	ISCED 2	4	Szkolnictwo średnie	Allgemeinbildender Sekundarunterricht		
				Szkolnictwo średnie techniczne	Technischer Übergangsunterricht		
				Szkolnictwo średnie techniczne	Technischer Befähigungsunterricht		
				Szkolnictwo średnie zawodowe	Berufsbildender Sekundarunterricht		
	(14)	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie	Allgemeinbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts	tak
				Szkolnictwo średnie techniczne	Technischer Übergangsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technischer Übergang	tak
				Szkolnictwo średnie techniczne	Technischer Befähigungsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technische Befähigung	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe	Berufsbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des berufsbildenden Sekundarunterrichts	tak
BE nl	12	ISCED 2	2	Ścieżka A (ogólna)	A Stroom		
				Ścieżka B (zawodowa)	B Stroom		
	(14)	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Algemeen secundair onderwijs	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Szkolnictwo średnie artystyczne	Kunstsecundair onderwijs	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Szkolnictwo średnie techniczne	Technisch secundair onderwijs	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe	Beroepssecundair onderwijs	Świadectwo ukończenia średniej szkoły zawodowej	nie
				Szkolnictwo średnie zawodowe w niepełnym wymiarze godzin	Deeltijds beroepssecundair	Świadectwo ukończenia średniej szkoły zawodowej	nie

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
BG	14	ISCED 3	14	Szkolnictwo ogólnokształcące profilowane (11 profili)	Sredno obshto obrazovanie-profilirano	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Programy VET (pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia)	Profesionalni programi	Świadectwo ukończenia szkoły średniej i świadectwo potwierdzające kwalifikacje zawodowe	niektóre
CZ	11	ISCED 2	1 ⁽²³³⁾	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia	Druhý stupeň / gymnázium		
				(15)	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia z egzaminem dojrzałości (gimnazjum)
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia z egzaminem dojrzałości (liceum)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – lyceum)	Świadectwo dojrzałości	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe II stopnia z egzaminem dojrzałości	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (odborné)	Świadectwo dojrzałości	tak
				Szkolnictwo średnie II stopnia ze świadectwem ukończenia szkoły zawodowej	Střední vzdělání s výučním listem	Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej	nie
				Szkolnictwo średnie II stopnia	Střední vzdělání	Brak konkretnego świadectwa, jedynie raport z końcowego egzaminu zawodowego	nie
DK	16	ISCED 3	6	Program Egzaminów Ogólnych (stx)	Almen studentereksamen (stx)	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia	tak
				Egzamin przygotowawczy (hf)	Hf-eksamen (hf)	Egzamin przygotowawczy	tak
				Program egzaminów komercyjnych (HHX)	Merkantil studentereksamen (hhx)	Egzamin przygotowawczy	tak
				Program egzaminów technicznych (HTX)	Teknisk studentereksamen (htx)	Egzamin komercyjny	tak
				Program kształcenia zawodowego z egzaminem na poziomie szkoły ogólnokształcącej II stopnia (eux)	Erhvervs gymnasial studentereksamen (eux)	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia	tak
				Program kształcenia zawodowego EUD	Eud – Erhvervsuddannelse for unge	Egzamin zawodowy	nie
DE	10	ISCED 2	5	Gimnazjum (klasy 5/7-9/10)	Gymnasien (Klassen 5/7-9/10)		
				Szkoły średnie	Realschulen		
				Szkoły średnie ogólnokształcące	Hauptschulen		
				Szkoły ogólnokształcące (klasy 5-10)	Integrierte Gesamtschulen (Klassen 5/7-10)		
				Szkoły z kilkoma programami kształcenia	Schularten mit mehreren Bildungsgängen		

(233) Zróżnicowanie strukturalne.

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
DE	(16)	ISCED 3	7	Szkołnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Gymnasyale Oberstufe	Allgemeine Hochschulreife	tak
				<i>Fachgymnasium</i> (program ogólny)	Fachgymnasium (allgemeinbildender Bildungsgang)	Allgemeine Hochschulreife	tak
				<i>Berufsfachschulen</i> (kwalifikacje uprawniające do dostępu do szkół wyższych)	Berufsfachschulen (Allgemeine Hochschulreife)	Allgemeine Hochschulreife	tak
				<i>Fachoberschulen</i> , program dwuletni (pierwsza kwalifikacja)	Fachoberschulen, zweijährig (Erstausbildung)	Fachhochschulreife	tak
				<i>Berufsfachschulen</i> (kwalifikacja zawodowa)	Berufsfachschulen (berufliche Qualifikation)	Kwalifikacje zawodowe w określonym zawodzie	nie
				System dualny	Berufsschulen (Duales System)	Kwalifikacje zawodowe w określonym zawodzie	nie
				Programy jednoroczne realizowane w placówkach szkoleniowych/szkołach kształcących w zawodach związanych z ochroną zdrowia i opieką społeczną	Einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe	Kwalifikacje zawodowe w określonym zawodzie	nie
EE	16	ISCED 3	3	Szkołnictwo średnie ogólnokształcące	Üldkeskharidus	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia	tak
				Szkołnictwo średnie zawodowe	Kutsekesharidus	Świadectwo ukończenia placówki kształcenia zawodowego	tak
				Kursy zawodowe w oparciu o kształcenie podstawowe	Kutseõpe põhihariduse baasil	Świadectwo kwalifikacji zawodowych i/lub świadectwo ukończenia placówki kształcenia zawodowego	nie
IE	12	ISCED 2	2	Świadectwo ukończenia szkoły średniej I stopnia	Junior Certificate Level 1		
				Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia	Junior Certificate Level 2		
	(15)	ISCED 3	3	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	Established Leaving Certificate	Established Leaving Certificate	tak
				Świadectwo ukończenia szkoły średniej zawodowej	Leaving Certificate Vocational Programme	Leaving Certificate Vocational Programme	tak
				Świadectwo ukończenia szkoły średniej po ukończeniu zindywidualizowanego programu kształcenia	Leaving Certificate Applied	Leaving Certificate Applied	nie
EL	15	ISCED 3	3	Liceum ogólnokształcące	Geniko Lykeio	Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego (szkoły średniej II stopnia)	tak
				Szkoła średnia zawodowa	Epaggelmatiko Lykeio (EPAL)	Świadectwo ukończenia szkoły średniej zawodowej (EPAL) i świadectwo specjalizacji EPAL	tak
				Szkoła zawodowa	Epaggelmatikes Sholes (EPAS) OAED	Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej (EPAS)	nie

Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6	
ES	15	ISCED 3	3	4 klasa obowiązkowej szkoły średniej + nieobowiązkowa szkoła średnia II stopnia (Bachillerato)	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Bachillerato	Bachillerato	tak
				4 klasa obowiązkowej szkoły średniej + szkolenie zawodowe na poziomie średniozaawansowanym	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Formación Profesional de Grado Medio	Technik	nie
				Zasadnicze szkolenie zawodowe	Formación Profesional Básica	Świadectwo ukończenia zasadniczego szkolenia zawodowego	nie
FR	15	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Ogólnokształcące wykształcenie drugiego stopnia (Baccalauréat général)	Baccalauréat général	tak
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Enseignement général du second degré (Baccalauréat technologique)	Baccalauréat technologique	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe	Enseignement professionnel du second degré (Baccalauréat professionnel)	Baccalauréat professionnel	tak
				Kształcenie zawodowe na poziomie szkoły średniej przygotowujące do Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Enseignement professionnel du second degré conduisant au CAP ou équivalent	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	nie
HR	15	ISCED 3	4	Programy ogólnokształcące na poziomie szkoły średniej II stopnia (programy gimnazjalne)	Gimnazijski programi	Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego / świadectwo maturalne	tak
				Cztero- lub pięcioletnie programy kształcenia zawodowego	Strukovni programi obrazovanja u trajanju četiri ili pet godina	Cztero- lub pięcioletnie programy kształcenia zawodowego II stopnia prowadzące do uzyskania kwalifikacji	tak
				Trzyletnie programy kształcenia zawodowego	Strukovni programi obrazovanja u trajanju tri godina	Trzyletnie programy kształcenia zawodowego II stopnia prowadzące do uzyskania kwalifikacji	nie
				Roczne lub dwuletnie programy kształcenia zawodowego	Strukovni programi obrazovanja u trajanju do dvije godine	Roczne lub dwuletnie programy kształcenia zawodowego II stopnia prowadzące do uzyskania kwalifikacji	nie
IT	14	ISCED 3	5	Kształcenie w liceum	Istruzione liceale	Diploma di istruzione secondaria superiore	tak
				Instytut Techniczny	Istituti Tecnici	Diploma di istruzione secondaria superiore	tak
				Państwowe Instytuty Zawodowe i Edukacyjne (pięcioletni program nauczania)	Istituti Professionali	Diploma di istruzione secondaria superiore	tak
				Kształcenie i szkolenie zawodowe (3-letnie)	Istruzione e formazione professionale	Qualifica professionale	nie
				Kształcenie i szkolenie zawodowe (4-letnie)	Istruzione e formazione professionale	Diploma professionale	nie
CY	15	ISCED 3	3	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Lykio	Apolytirio Lykeiou	tak
				Szkolnictwo średnie techniczne II stopnia i zawodowe	Techniki i Epagelmatiki Scholi	Apolytirio Technikis Scholis	tak
				System Praktyk Zawodowych	Sistema Mathiteias	Apolytirio Technikis Scholis	nie

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
LV	13	ISCED 2	5	Ścieżka kształcenia ogólnego	Vispārīglietošais virziens		
				Ścieżka kształcenia w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technicznych	Matematicy, dabaszinību i tehnikas virziens		
				Ścieżka kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych	Humanitārais un sociālais virziens		
				Kształcenie zawodowe w ramach kształcenia ogólnego	Profesionālas ievirzes izglītības programma		
				Szkolnictwo średnie zawodowe I stopnia	Arodizglītība un pamata izglītība		
(16)	ISCED 3	5	Ścieżka kształcenia ogólnego	Vispārīglietošais virziens	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej	tak	
			Ścieżka kształcenia w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technicznych	Matematicy, dabaszinību i tehnikas virziens	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej	tak	
			Ścieżka kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych	Humanitārais un sociālais virziens	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej	tak	
			Kształcenie zawodowe w ramach kształcenia ogólnego	Profesionālais virziens	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej	tak	
			Kształcenie zawodowe	profesionālā vidējā	Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej	tak	
LT	14	ISCED 2	2	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia (podstawowe)	Pagrindinio ugdymo programos		
				Kształcenie zawodowe	Profesinio mokymo programos		
	(17)	ISCED 3	3	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Vidurinio ugdymo programos	Brandos atestatas	tak
				Programy kształcenia zawodowego mające na celu zdobycie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia średniego	Profesinio mokymo programa kartu su vidurinio ugdymo programomis	Brandos atestatas ir profesinio mokymo diplomas	tak
			Programy kształcenia zawodowego mające na celu zdobycie kwalifikacji zawodowych	Profesinio mokymo programos, neįgijant vidurinio išsilavinimo	Profesinės kvalifikacijos pažymėjimas	nie	
LU	12	ISCED 2	2	Szkolnictwo średnie klasyczne	Enseignement secondaire classique		
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Enseignement secondaire général		
	(15)	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie klasyczne	Enseignement secondaire classique	Świadectwo ukończenia szkoły średniej – poziom zaawansowany	tak
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Enseignement secondaire général	Świadectwo ukończenia szkoły średniej – poziom zaawansowany	tak
				Dyplom technika	Formation professionnelle initiale menant au diplôme de technicien (DT)	Diplôme de technicien	tak
			Kształcenie zawodowe zakończone uzyskaniem świadectwa predyspozycji zawodowych (DAP)	Formation professionnelle de base menant au diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	Diplôme d'aptitude professionnelle	nie	
			Świadectwo kwalifikacji zawodowych	Formation professionnelle de base menant au certificat de capacité professionnelle (CCP)	Certificat de capacité professionnelle	nie	

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
HU	10	ISCED 2	1 ⁽²³⁴⁾	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia	Felső tagozat / Gimnázium		
	(14)	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Gimnázium	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Szkoła średnia zawodowa	Szakgimnázium	Świadectwo ukończenia szkoły średniej i podstawowe kwalifikacje wpisane do krajowego rejestru kwalifikacji na poziomie ISCED 354	tak
				Szkoła zawodowa (zasadnicza szkoła zawodowa)	Szakközépiskola	Podstawowe kwalifikacje wpisane do krajowego rejestru kwalifikacji na poziomie ISCED 353	nie
			Szkoła zawodowa (zasadnicze kwalifikacje zawodowe plus dwa lata)	Szakközépiskola (Érettségi)	Podstawowe kwalifikacje wpisane do krajowego rejestru kwalifikacji na poziomie ISCED 353 i świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak	
MT	15	ISCED 3	5	Szkoła policealna	Junior college	Świadectwo dojrzałości	tak
				Szkoły średnie II stopnia	Higher secondary schools	Świadectwo dojrzałości	tak
				Instytut Turystyki	Institute of Tourism Studies (ITS)	Różne kwalifikacje, w zależności od programu realizowanego na różnych poziomach MRK, od poziomu 2 do 6.	tak
				Maltański Uniwersytet Sztuki, Nauki i Technologii	Malta College of Arts, Science and Technology (MCAST)	Różne kwalifikacje, w zależności od programu: MCAST Advanced Diploma (MRK 4); MCAST Diploma (MRK 3); MCAST Foundation Certificate (MRK 2); MCAST Introductory Certificate (MRK 1), MCAST Award (MRK 1).	tak
				Alternatywny Program Kształcenia	Alternative Learning Programme (ALP)	Świadectwo na poziomie MRK 2	nie
NL	12	ISCED 2	3	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia (VWO)	VWO		
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia (HAVO)	HAVO		
				Kształcenie średnie przedzawodowe (VMBO)	VMBO		
	(15)	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia (VWO)	VWO	VWO	tak
				Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia (HAVO)	HAVO	HAVO	tak
				Kształcenie zawodowe, szkolenie średniej kadry kierowniczej	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)	tak
				Kształcenie i szkolenie zawodowe	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	MBO-vakopleiding (Niveau 3)	nie
			Kształcenie zawodowe, zasadnicze szkolenie zawodowe	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)	nie	

⁽²³⁴⁾ Zróżnicowanie strukturalne.

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
AT	10	ISCED 2	2	Szkoła ogólnokształcąca I stopnia	Allgemein bildende höhere Schule, Unterstufe		
				Nowa szkoła średnia	Neue Mittelschule		
	(14)	ISCED 3	6	Szkoła ogólnokształcąca II stopnia	Allgemeinbildende höhere Schule, Oberstufe	Reifeprüfung	tak
				Specjalny typ szkoły ogólnokształcącej II stopnia	Oberstufenrealgymnasium	Reifeprüfung	tak
				Szkoła przygotowująca do szkolenia zawodowego	Polytechnische Schule	Jahreszeugnis	nie
				Szkoła zawodowa	Berufsbildende höhere Schule	Abschlusszeugnis	tak
				Szkoła zawodowa	Berufsbildende mittlere Schule	Jahreszeugnis	nie
				Szkoła zawodowa dla czeladników	Berufsschule	Lehrabschlussprüfung	tak
PL	15	ISCED 3	4		Liceum ogólnokształcące	Świadectwo dojrzałości	tak
					Technikum	Kwalifikacje zawodowe + świadectwo dojrzałości	tak
					Szkoła branżowa I stopnia	Kwalifikacje zawodowe	nie
					Szkoła branżowa I stopnia + Szkoła branżowa II stopnia	Kwalifikacje zawodowe + świadectwo dojrzałości	tak
PT	15	ISCED 2	2	Kształcenie podstawowe	Ensino Básico		
				Kursy kształcenia i szkolenia (CEF), Zintegrowany Program kształcenia i szkoleń (PIEF) oraz Alternatywne ścieżki kształcenia	Cursos de Educação-Formação (CEF), Percursos Integrados de Educação- Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos		
		ISCED 3	3	Szkolnictwo średnie II stopnia – programy przyrodniczo-humanistyczne	Szkolnictwo średnie – Cursos científico-humanísticos	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia	tak
				Szkolnictwo średnie II stopnia – programy zawodowe	Ensino secundário – Cursos profissionais	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia i kwalifikacje zawodowe na poziomie 4	tak
				Kursy kształcenia i szkolenia na poziomie szkoły średniej II stopnia, typ 5, 6, 7 (CEF)	Cursos de Educação – Formação de nível Secundário	Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia i kwalifikacje zawodowe na poziomie 4	tak

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w oryginalnym języku	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
RO	14	ISCED 3	4	Szkolnictwo ogólnokształcące	Liceu teoretic	Dyplom liceu	tak
				Szkoła średnia (zawodowa) II stopnia	Liceu vocational	Diploma liceu si certificat de competente	tak
				Szkoła średnia II stopnia (technikum)	Liceu tehnologic	Diploma liceu si certificat de competente	tak
				Szkoła średnia zawodowa II stopnia	Scoala profesionala	Diploma de scoala profesionala si certificat de competente	nie
SI	15	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Srednje splošno izobraževanje (gimnazija)	Spričevalo o splošni maturi; świadectwo dojrzałości po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej	tak
				Szkolnictwo średnie techniczne II stopnia	Srednje tehniško in strokovno izobraževanje	Spričevalo o poklicni maturi; świadectwo dojrzałości po ukończeniu szkoły zawodowej	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe II stopnia	Srednje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu; świadectwo ukończenia szkoły	nie
				Szkolnictwo średnie zawodowe – krótki cykl kształcenia	Nižje poklicno izobraževanje	Spričevalo o zaključnem izpitu; świadectwo ukończenia szkoły	nie
SK	11	ISCED 2	2	Szkolnictwo średnie I stopnia (szkoła podstawowa)	Nižšie stredné vzdelanie (základná škola)		
				Szkolnictwo średnie I stopnia (8-letnie gimnazjum)	Nižšie stredné vzdelanie (8 ročné gymnázium)		
	(15)	ISCED 3	3	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Úplné stredné všeobecné vzdelanie (Maturita)	Maturita	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe II stopnia	Úplné stredné odborné vzdelanie (Maturita)	Maturita	tak
			Szkolnictwo średnie zawodowe	Stredné odborné vzdelanie	Lista výučných	nie	
FI	16	ISCED 3	2	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Lukiokoulutus	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia i egzamin maturalny	tak
				Kształcenie i szkolenie zawodowe – Szkolnictwo średnie II stopnia	Ammattikoulutus	Kwalifikacje zawodowe	tak
SE	16	ISCED 3	2	Ogólnokształcąca szkoła średnia II stopnia	Gymnasieskolan, högskoleförberedande program	Högskoleförberedande examen	tak
				Szkoła średnia (zawodowa) II stopnia	Gymnasieskolan, yrkesprogram	Yrkesexamen	nie

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku oryginalu	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
UK-ENG	16	ISCED 3	5	Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji A Levels	Study programme with A Levels as the substantial qualification	A Levels (Level 3)	tak
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 2	Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification	Technical Certificate (Level 2)	nie
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 3	Study programme with technical/vocational Level 3 qualification as the substantial programme	Technical Level Qualification (Tech Level) (Level 3), e.g. BTEC Nationals	tak
				Nauka zawodu Poziom 2	Apprenticeship Level 2	Intermediate Apprenticeship (Level 2), e.g. BTEC Firsts	nie
				Nauka zawodu Poziom 3	Apprenticeship Level 3	Advanced Apprenticeship (Level 3)	tak
UK-WLS	16	ISCED 3	5	Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji A Levels	Study programme with A Levels as the substantial qualification	A Levels (Level 3)	tak
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 2	Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification	Level 2 vocational/technical qualification	nie
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 3	Study programme with technical/vocational Level 3 qualification as the substantial programme	Level 3 vocational/technical qualification	tak
				Nauka zawodu Poziom 2	Apprenticeship Level 2	Foundation Apprenticeship (Level 2)	nie
				Nauka zawodu Poziom 3	Apprenticeship Level 3	Apprenticeship (Level 3)	tak
UK-NIR	16	ISCED 3	5	Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji A Levels	Study programme with A Levels as the substantial qualification	A Levels (Level 3)	tak
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 2	Study programme with a technical/vocational Level 2 qualification as the substantial qualification	Level 2 vocational / technical qualification	nie
				Programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji technicznych/zawodowych na Poziomie 3	Study programme with technical/vocational Level 3 qualification as the substantial programme	Level 3 vocational / technical qualification	tak
				Nauka zawodu Poziom 2	Apprenticeship Level 2	Level 2 Apprenticeship	nie
				Nauka zawodu Poziom 3	Apprenticeship Level 3	Level 3 Apprenticeship	tak
UK-SCT	16	ISCED 3	3		Senior Phase (S4-S6)	Advanced Higher	tak
				Instytucje kształcenia ustawicznego	Further education institutions	National Vocational Qualifications	nie
				Nauka zawodu	Apprenticeship	Apprenticeship	nie

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku oryginalu	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
AL	15	ISCED 3	3	Gimnazjum	Gjimnaz	Świadectwo	tak
				Szkoła średnia zawodowa	Shkolla te mesme profesionale	Świadectwo	tak
				Szkoła średnia zawodowa	Shkolla te mesme te orientuara	Świadectwo	tak
BA	15	ISCED 3	3	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Opšte srednje obrazovanje	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Kształcenie średnie zawodowe i techniczne – IV stopień	Srednje stručno tehničko obrazovanje – IV stepen	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	tak
				Kształcenie średnie zawodowe – III stopień	Srednje stručno obrazovanje – III stepen	Świadectwo ukończenia szkoły średniej	nie
CH	12	ISCED 2	3	Typ szkoły z wymaganiami na poziomie podstawowym			
				Typ szkoły z wymaganiami na poziomie średniozaawansowanym			
				Typ szkoły z wymaganiami na poziomie rozszerzonym			
	(15)	ISCED 3	6	Szkoły maturalne	Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità	Baccalaureate (Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità)	tak
				Specjalistyczna Szkoła średnia II stopnia	Fachmittelschule, école de culture générale, scuola specializzate	Świadectwo ukończenia szkoły specjalistycznej	tak
				Specjalistyczna Szkoła średnia II stopnia – matura	Fachmaturitätsschule, maturité spécialisée, maturità specializzata	Specjalistyczne świadectwo dojrzałości	tak
				Matura zawodowa	Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale	Vocational baccalaureate (Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale)	tak
Trzy- lub czteroletni program VET	Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis / formation professionnelle initiale aboutissant à un certificat fédéral de capacité / formazione professionale di base della durata di due anni con attestato federale di capacità	Federalne świadectwo ukończenia programu kształcenia i szkolenia zawodowego	tak				
Dwuletni program VET	Berufliche Grundbildung mit Berufsattest / formation professionnelle initiale de deux ans / formazione professionale di base di due anni	Federalne świadectwo ukończenia programu kształcenia i szkolenia zawodowego	nie				
IS	16	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia (szkoła ogólnokształcąca)	Bóknámsbraut til stúdentsprófs	Stúdentspróf (egzamin dojrzałości)	tak
				Program ogólny (szkoła ogólnokształcąca) na początku szkolnictwa średniego II stopnia	Almenn námsbraut framhaldsskóla, styttri en 2 ár	Próf af almennri braut	nie
				Rzemiosła wymagające praktyki czeladniczej	Löggilt iðngrein	Sveinspróf	nie
				Programy zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia	Starfsnámsbrautir framhaldsskólastigs	Réttindapróf á framhaldsskólastigi lub hæfnispróf á framhaldsskólastigi lub grunndeild iðngreina	nie

LI	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku oryginalu	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
ME	15	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące	Opšte srednje obzovanje	Poziom kwalifikacji IV	tak
				Czteroletnia szkoła zawodowa zakończona zewnętrznym egzaminem zawodowym (egzamin dojrzałości)	Četvorogodišnje srednje stručno obrazovanje sa eksternim stručnim ispitom (matura)	Poziom kwalifikacji IV	tak
				Trzyletnia szkoła zawodowa zakończona wewnętrznym egzaminem zawodowym	Trogodišnje srednje stručno obrazovanje (sa internim stručnim ispitom)	Poziom kwalifikacji III	nie
				Szkolnictwo średnie zawodowe I stopnia	Niže stručno obrazovanje	Poziom kwalifikacji II	nie
MK	15	ISCED 3	4	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Gimnazja / Sredno obrazovanje – redovno opsto	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia	tak
				Kształcenie zawodowe na poziomie szkoły średniej II stopnia – regularne kształcenie zawodowe/techniczne (4-letnie)	(Cetirigodisno) Sredno strucno obrazovanje – redovno strucno; (Cetirigodisno) Sredno tehnicko obrazovanje	Kwalifikacje zawodowe (świadectwo zawodowe)	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe II stopnia (3-letnie)	(Trigodisno) Strucno obrazovanje za zanimanje	Kwalifikacje zawodowe (świadectwo zawodowe)	nie
				Kwalifikacje zawodowe (2 lata)	(Dvegodisno) Strucno osposobuvanje	Świadectwo ukończenia technikum	nie
NO	16	ISCED 3	7	Kształcenie ogólne	Sudeiforberedende program	Świadectwo ukończenia szkoły – kształcenie ogólne (Vitnemål for videregående skole – studieforberedende)	tak
				Kształcenie ogólne ze specjalizacją (4 programy: muzyka, taniec i teatr; sport; media i komunikacja; projektowanie i architektura)	Studieforberedende program med studiespesialisering	Świadectwo ukończenia szkoły – kształcenie ogólne ze specjalizacją ogólną (Vitnemål videregående skole – studiespesialisering)	tak
				Szkolnictwo średnie zawodowe II stopnia	Videregående opplæring, yrkesfaglige utdanningsprogram	Świadectwo zawodowe lub świadectwo czeladnicze (Fag- /svennebrev)	nie
RS	14	ISCED 3	3	Szkoły ogólnokształcące	Gimnazije	Świadectwo	tak
				Szkoły zawodowe – 4-letnie	Četvorogodišnja srednja stručna škola	Świadectwo	tak
				Szkoły zawodowe – 3-letnie	Trogodišnja srednja stručna škola sa specijalizacijom	Świadectwo ukończenia szkoły zawodowej	nie

	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	Poziom ISCED	Liczba ścieżek kształcenia	Nazwa w języku polskim	Nazwa w języku oryginalu	Kwalifikacja na poziomie ISCED 3	Dostęp do poziomu ISCED 6
TR	13	ISCED 3	5	Szkolnictwo średnie ogólnokształcące II stopnia	Genel Ortaöğretim	Świadectwo ukończenia szkoły średniej ogólnokształcącej II stopnia	tak
				Szkoła średnia otwarta	Açık Ortaöğretim Lisesi	Świadectwo ukończenia szkoły średniej otwartej	tak
				Programy kształcenia zawodowego i technicznego na poziomie szkoły średniej II stopnia	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Świadectwo ukończenia technikum i szkoły średniej zawodowej II stopnia	tak
				Anatolia Imam i Preacher High School	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Świadectwo ukończenia Anatolia Imam i szkoły wyznaniowej	tak
				Otwarta Szkoła średnia zawodowa	Mesleki Açıköğretim Lisesi	Świadectwo ukończenia otwartej szkoły średniej zawodowej	tak

Załącznik II: Tabele statystyczne

Tabela A1: Lista systemów edukacji uwzględnionych w niniejszym raporcie, uczestniczących w ostatnich edycjach międzynarodowych badań oceniających

	PIRLS 2011	PIRLS 2016	TIMSS 2011, klasa 4	TIMSS 2011, klasa 8	TIMSS 2015, klasa 4	TIMSS 2015, klasa 8	PISA 2015	PISA 2018
BE fr	✓	✓					✓	✓
BE de							✓	✓
BE nl		✓	✓		✓		✓	✓
BG	✓	✓			✓		✓	✓
CZ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DE	✓	✓	✓		✓		✓	✓
EE							✓	✓
IE	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
EL							✓	✓
ES	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FR	✓	✓			✓		✓	✓
HR	✓		✓		✓		✓	✓
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY					✓		✓	✓
LV		✓					✓	✓
LT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LU							✓	✓
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MT	✓	✓	✓			✓	✓	✓
NL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
AT	✓	✓	✓				✓	✓
PL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
PT	✓	✓	✓		✓		✓	✓
RO	✓		✓	✓			✓	✓
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FI	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-ENG	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-WLS							✓	✓
UK-NIR	✓	✓	✓		✓		✓	✓
UK-SCT							✓	✓
AL							✓	✓
BA								✓
CH							✓	✓
IS							✓	✓
ME							✓	✓
MK				✓			✓	✓
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
RS			✓		✓			✓
TR			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	25	25	25	11	25	10	40	42

Źródło: IEA, OECD.

CZĘŚĆ I

Tabela A2: Szacunkowe wyniki uczniów na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów powyżej średniej międzynarodowej oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami w zakresie umiejętności czytania w czwartej klasie (PIRLS 2016)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% uczniów powyżej średniej międzynarodowej (Intermediate International Benchmark)	S.E.	Współczynnik korelacji	S.E.
BE fr	407,77	4,68	583,54	3,57	64,60	1,43	0,354	0,022
BE nl	446,13	3,64	600,74	2,05	80,03	1,32	0,305	0,022
BG	439,84	7,47	653,22	3,52	82,63	1,64	0,445	0,025
CZ	455,64	4,65	625,02	2,38	85,24	0,93	0,393	0,024
DK	456,97	4,16	628,41	2,85	85,56	0,98	0,319	0,018
DE	435,43	6,74	629,08	3,10	81,07	1,38	0,360	0,027
IE	472,30	5,25	655,69	3,24	89,39	0,88	0,405	0,019
ES	441,66	3,90	607,44	2,05	79,85	0,97	0,251	0,017
FR	420,03	3,72	595,34	3,68	71,90	1,18	0,345	0,020
IT	461,40	5,37	627,32	2,76	86,79	1,03	0,219	0,022
LV	474,73	3,62	635,56	3,79	90,01	0,83	0,273	0,019
LT	458,71	5,49	632,49	2,89	86,08	1,08	0,342	0,020
HU	451,66	5,80	645,26	3,06	85,06	1,04	0,472	0,020
MT	328,40	5,49	560,32	2,33	44,58	1,10	0,164	0,016
NL	466,12	3,37	618,96	2,17	87,69	0,89	0,278	0,021
AT	454,00	4,81	619,93	2,40	84,38	1,13	0,393	0,017
PL	470,16	4,59	652,41	2,29	88,81	0,74	0,339	0,017
PT	442,31	4,03	610,58	3,29	79,19	1,29	0,273	0,023
SI	444,32	3,69	629,07	2,75	82,82	0,94	0,334	0,022
SK	429,85	8,56	625,87	2,95	80,71	1,26	0,466	0,027
FI	481,41	4,62	646,87	2,48	91,34	0,77	0,310	0,021
SE	465,12	4,02	635,37	3,51	87,84	0,94	0,358	0,018
UK-ENG	455,14	3,29	654,97	2,89	85,54	0,74	0,395	0,014
UK-NIR	460,24	5,39	662,18	2,22	87,03	0,79	0,390	0,017
NO	473,90	4,37	639,91	3,15	89,79	0,90	0,287	0,022

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych IEA, PIRLS 2016.

Objaśnienia

Skala osiągnięć w czytaniu w badaniu PIRLS została ustalona podczas badania PIRLS 2001 na podstawie osiągnięć wszystkich krajów uczestniczących, traktując każdy kraj jednakowo. Skale dotyczące zakresu wyników mieszczą się w przedziale pomiędzy 300 a 700. Punkt centralny 500 został ustalony jako odpowiadający średniej ogólnych osiągnięć podczas pierwszej edycji zbierania danych, a 100 punktów – jako odpowiadające odchyleniu standardowemu. Dane o osiągnięciach z każdego kolejnego badania PIRLS zostały przedstawione na tych skalach, tak aby można było monitorować wzrost lub spadek osiągnięć w poszczególnych edycjach. PIRLS wykorzystuje punkt centralny skali jako punkt odniesienia, który pozostaje niezmienny przy kolejnych edycjach.

P10 i P90 odnoszą się do 10. i 90. percentylu.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w nauce definiuje się jako odsetek uczniów, którzy nie osiągnęli średniej międzynarodowej (Intermediate International Benchmark), która została ustalona na poziomie 475 punktów na skali.

Liczba książek w domu podana przez uczniów (zmienna ASBG04) jest wyrażona w następujących kategoriach: 1: Brak lub bardzo niewiele (0–10 książek); 2: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jedną półkę (11–25 książek); 3: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jeden regał (26–100 książek); 4: Wystarczająco dużo, aby wypełnić dwa regały (101–200 książek); 5: Wystarczająco dużo, aby wypełnić trzy lub więcej regałów (ponad 200).

Percentyle, odsetek uczniów powyżej progu niskich osiągnięć oraz współczynniki korelacji zostały obliczone przy użyciu wszystkich pięciu dostępnych zmiennych (wyników uczniów w czytaniu).

Tabela A3: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów powyżej średniej międzynarodowej oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami z matematyki w czwartej klasie (TIMSS 2015)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% uczniów powyżej średniej międzynarodowej (Intermediate International Benchmark)	S.E.	Współczynnik korelacji	S.E.
BE nl	467,68	3,48	623,77	3,01	87,88	0,88	0,310	0,024
BG	412,63	9,59	623,80	5,86	75,12	2,08	0,306	0,040
CZ	437,07	2,81	616,14	3,02	78,42	1,10	0,331	0,021
DK	440,03	5,27	632,64	4,10	80,32	1,29	0,324	0,023
DE	436,72	4,15	604,30	2,95	76,73	1,09	0,374	0,018
IE	451,14	4,37	636,41	4,00	83,85	1,05	0,377	0,018
ES	413,67	4,77	591,84	2,34	67,43	1,42	0,287	0,018
FR	390,09	4,62	583,58	4,06	58,07	1,77	0,354	0,022
HR	415,44	3,94	583,77	2,47	67,46	1,17	0,266	0,020
IT	413,25	4,75	595,68	2,61	68,68	1,41	0,220	0,021
CY	414,97	4,56	623,30	3,07	73,76	1,29	0,231	0,020
LT	440,77	5,08	623,57	4,68	80,65	1,13	0,321	0,020
HU	411,74	6,71	634,83	2,68	74,91	1,47	0,482	0,020
NL	456,59	2,67	600,80	2,69	82,98	1,02	0,245	0,024
PL	440,62	3,96	623,93	2,63	79,83	1,03	0,327	0,021
PT	447,24	3,86	632,48	3,13	81,76	1,09	0,290	0,023
SI	430,39	3,28	605,24	2,92	75,48	1,21	0,252	0,022
SK	391,20	5,16	592,89	3,35	65,04	1,42	0,445	0,018
FI	448,26	3,45	618,93	2,68	82,20	1,00	0,269	0,018
SE	427,64	4,87	603,61	3,14	74,91	1,60	0,364	0,020
UK-	437,80	5,06	651,34	3,56	80,02	1,21	0,340	0,018
UK-NIR	456,15	5,28	675,23	3,31	85,86	1,08	0,378	0,023
NO	458,70	5,63	637,53	3,48	85,73	1,01	0,314	0,020
RS	403,46	7,37	624,75	3,57	71,65	1,56	0,266	0,025
TR	353,78	6,59	597,73	3,64	57,09	1,32	0,317	0,022

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych IEA, TIMSS 2015.

Objaśnienia

Skala osiągnięć w zakresie matematyki w badaniu TIMSS została ustalona podczas badania TIMSS 1995 na podstawie osiągnięć wszystkich krajów uczestniczących, traktując każdy kraj jednakowo. Skale dotyczące zakresu wyników mieszczą się w przedziale pomiędzy 300 a 700. Punkt centralny 500 został ustalony jako odpowiadający średniej ogólnych osiągnięć podczas pierwszej edycji zbierania danych, a 100 punktów – jako odpowiadające odchyleniu standardowemu. Dane o osiągnięciach z każdego kolejnego badania TIMSS zostały przedstawione na tych skalach, tak aby można było monitorować wzrost lub spadek osiągnięć w poszczególnych edycjach. TIMSS wykorzystuje punkt centralny skali jako punkt odniesienia, który pozostaje niezmienny przy kolejnych ocenach.

P10 i P90 odnoszą się do 10. i 90. percentylu.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w nauce definiuje się jako odsetek uczniów, którzy nie osiągnęli średniej międzynarodowej (Intermediate International Benchmark), która została ustalona na poziomie 475 punktów na skali.

Liczba książek w domu podana przez uczniów (zmienna ASBG04) jest wyrażona w następujących kategoriach: 1: Brak lub bardzo niewiele (0–10 książek); 2: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jedną półkę (11–25 książek); 3: Wystarczająco dużo, aby wypełnić jeden regał (26–100 książek); 4: Wystarczająco dużo, aby wypełnić dwa regały (101–200 książek); 5: Wystarczająco dużo, aby wypełnić trzy lub więcej regałów (ponad 200).

Percentyle, odsetek uczniów powyżej progu niskich osiągnięć oraz współczynniki korelacji zostały obliczone przy użyciu wszystkich pięciu prawdopodobnych dostępnych zmiennych (wyników uczniów w czytaniu).

Tabela A4: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów w wieku 15 lat powyżej poziomu odniesienia dla słabych osiągnięć (Low Achievement Benchmark) oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami w zakresie umiejętności czytania (PISA 2018)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% uczniów powyżej poziomu odniesienia dla słabych osiągnięć (Low Achievement Benchmark)	S.E.	Współczynnik korelacji	S.E.
BE fr	345,06	4,69	607,88	3,86	76,18	1,11	0,424	0,022
BE de	359,62	12,07	602,25	9,34	79,40	2,21	0,274	0,061
BE nl	358,59	6,44	633,27	3,24	80,69	1,29	0,405	0,015
BG	289,74	4,51	557,14	5,18	52,90	1,69	0,357	0,017
CZ	362,29	4,27	616,40	2,78	79,26	1,12	0,411	0,018
DK	380,38	3,00	618,15	2,64	84,00	0,68	0,345	0,014
DE	353,95	4,53	632,25	3,45	79,31	1,05	0,462	0,018
EE	401,81	3,46	643,31	3,10	88,95	0,59	0,326	0,015
IE	398,12	3,53	634,55	2,80	88,20	0,67	0,418	0,015
EL	326,18	4,89	582,86	3,93	69,48	1,51	0,320	0,016
ES	:	:	:	:	:	:	:	:
FR	355,40	3,54	621,89	3,58	79,06	0,74	0,461	0,015
HR	362,01	4,62	594,33	3,20	78,42	1,16	0,297	0,015
IT	345,11	4,62	598,18	3,37	76,73	0,97	0,337	0,014
CY	294,83	2,90	553,83	2,56	56,29	0,72	0,263	0,015
LV	359,98	3,23	594,68	2,68	77,56	0,75	0,285	0,016
LT	350,60	2,66	597,07	1,82	75,64	0,75	0,366	0,014
LU	325,26	2,09	612,05	2,83	70,71	0,57	0,481	0,011
HU	345,60	3,99	601,76	3,65	74,73	0,91	0,498	0,017
MT	294,83	3,25	593,14	3,27	64,11	0,82	0,287	0,020
NL	343,72	4,44	620,54	3,30	75,91	1,03	0,402	0,019
AT	349,84	3,73	612,04	2,89	76,38	1,02	0,443	0,017
PL	384,23	3,59	635,97	3,96	85,32	0,75	0,385	0,016
PT	362,11	4,00	612,55	2,66	79,78	0,92	0,382	0,016
RO	297,37	6,00	553,56	5,86	59,16	2,15	0,409	0,018
SI	371,91	3,05	613,56	2,78	82,12	0,66	0,384	0,015
SK	326,29	3,95	589,54	3,28	68,59	0,98	0,472	0,015
FI	386,71	4,23	642,99	3,04	86,46	0,71	0,323	0,016
SE	360,04	5,70	640,46	3,47	81,61	1,03	0,398	0,015
UK-ENG	371,88	5,21	634,25	4,13	82,80	1,05	0,387	0,017
UK-WLS	358,59	5,79	608,28	4,51	77,94	1,50	0,351	0,018
UK-NIR	368,43	5,78	623,22	5,63	82,15	1,20	0,402	0,022
UK-SCT	383,16	3,57	627,48	4,66	84,55	0,92	0,380	0,020
AL	303,32	2,90	510,36	3,29	47,76	1,09	0,314	0,017
BA	302,90	2,80	508,72	4,06	46,32	1,64	0,238	0,019
CH	344,70	4,61	615,20	4,04	76,37	1,08	0,452	0,019
IS	331,71	3,97	608,70	3,33	73,64	0,86	0,287	0,020
ME	309,86	2,06	534,18	2,02	55,58	0,69	0,271	0,012
MK	267,91	2,68	513,40	2,40	44,86	0,73	0,275	0,015
NO	356,23	4,33	631,79	2,86	80,71	0,77	0,303	0,013
RS	312,48	3,93	565,82	3,51	62,30	1,52	0,311	0,016
TR	350,93	4,14	581,01	3,06	73,87	1,05	0,403	0,020

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Tabela A5: Szacunkowe wyniki na 10. i 90. percentylu, szacunkowy odsetek uczniów w wieku 15 lat powyżej poziomu odniesienia dla słabych osiągnięć (Low Achievement Benchmark) oraz szacunkowe współczynniki korelacji między liczbą książek w domu a wynikami z matematyki (PISA 2018)

	P10	S.E.	P90	S.E.	% uczniów powyżej poziomu odniesienia dla słabych osiągnięć (Low Achievement Benchmark)	S.E.	Współczynnik korelacji	S.E.
BE fr	368,44	4,52	614,39	4,59	77,21	1,19	0,438	0,024
BE de	396,21	11,83	603,57	9,26	84,90	2,46	0,304	0,059
BE nl	384,11	5,99	638,25	3,61	82,66	1,30	0,415	0,015
BG	311,45	4,64	562,85	5,72	55,59	1,67	0,311	0,018
CZ	377,58	4,58	619,01	3,14	79,61	1,10	0,398	0,019
DK	400,77	2,59	613,43	2,78	85,43	0,64	0,336	0,015
DE	372,86	4,15	620,71	3,22	78,90	1,07	0,437	0,017
EE	419,00	2,88	627,63	2,68	89,78	0,64	0,327	0,018
IE	397,25	3,25	598,78	3,01	84,31	0,82	0,387	0,017
EL	333,85	4,65	564,93	3,77	64,16	1,47	0,316	0,017
ES	364,94	2,35	593,50	2,17	75,30	0,62	0,367	0,009
FR	370,12	3,43	611,14	3,25	78,74	0,82	0,454	0,016
HR	353,51	3,94	576,88	3,86	68,84	1,27	0,294	0,015
IT	363,30	4,74	604,80	3,94	76,18	1,11	0,328	0,016
CY	325,31	2,85	571,26	2,44	63,14	0,71	0,264	0,015
LV	392,61	3,15	599,47	3,08	82,68	1,01	0,281	0,016
LT	361,92	3,62	598,36	2,75	74,36	0,92	0,359	0,014
LU	353,48	2,90	610,83	2,41	72,78	0,70	0,469	0,012
HU	360,10	4,02	597,30	3,66	74,36	1,01	0,516	0,017
MT	334,27	3,44	598,89	3,54	69,75	0,98	0,297	0,022
NL	394,19	4,81	637,62	3,64	84,25	1,08	0,413	0,019
AT	373,63	4,37	617,65	3,28	78,92	1,18	0,428	0,017
PL	398,20	3,80	630,75	4,24	85,28	0,78	0,381	0,017
PT	361,73	3,77	614,00	3,61	76,72	1,04	0,401	0,017
RO	309,56	5,45	553,52	6,94	53,45	2,26	0,407	0,019
SI	392,23	2,97	621,88	2,83	83,57	0,64	0,395	0,014
SK	353,32	5,40	610,29	3,10	74,91	1,08	0,462	0,015
FI	399,00	3,42	611,81	2,51	85,02	0,74	0,317	0,015
SE	382,68	4,64	618,23	3,26	81,19	1,03	0,405	0,015
UK-ENG	382,72	4,88	622,75	3,68	77,21	1,19	0,363	0,018
UK-WLS	380,51	5,40	591,95	4,38	84,90	2,46	0,333	0,022
UK-NIR	376,59	6,45	599,88	5,30	82,66	1,30	0,379	0,022
UK-SCT	366,64	6,04	610,10	5,67	55,59	1,67	0,327	0,032
AL	332,45	3,07	543,61	3,48	79,61	1,10	0,243	0,023
BA	303,30	3,17	514,20	4,43	85,43	0,64	0,260	0,019
CH	391,30	3,46	635,97	4,31	78,90	1,07	0,422	0,017
IS	374,02	4,21	608,82	2,96	89,78	0,64	0,270	0,021
ME	323,52	2,23	537,95	2,07	84,31	0,82	0,276	0,014
MK	275,02	2,88	515,82	3,50	64,16	1,47	0,286	0,016
NO	380,67	3,85	616,70	3,05	75,30	0,62	0,298	0,015
RS	324,37	4,29	575,55	3,87	78,74	0,82	0,306	0,016
TR	342,56	3,76	570,63	3,99	68,84	1,27	0,379	0,024

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia do tabel A4 i A5

Wyniki testu PISA są ustalane w stosunku do wariacji wyników odnotowanych u wszystkich uczestników testu. Teoretycznie nie ma minimalnej lub maksymalnej liczby punktów w teście PISA; wyniki są skalowane tak, aby odpowiadały w przybliżeniu rozkładowi normalnemu, ze średnią równą 500 punktom, a odchyleniem standardowym około 100 punktów. Skale PISA są podzielone na poziomy biegłości (od 1 do 6) odpowiadające coraz trudniejszym zadaniom. Dla każdego zidentyfikowanego poziomu biegłości generowane są opisy określające rodzaje wiedzy i umiejętności potrzebnych do pomyślnego wykonania zadań na tym poziomie. Każdy poziom biegłości odpowiada zakresowi około 80 punktów. Dlatego też różnice na poziomie 80 punktów mogą być interpretowane jako różnica w opisywanych umiejętnościach i wiedzy pomiędzy kolejnymi poziomami biegłości.

Ponieważ w wielu krajach próba badania PISA odnosi się do konkretnej grupy wiekowej, a nie danej klasy, uczniowie, którzy uczestniczą w ocenie PISA, mogą być uczniami dwóch lub więcej różnych klas. Ze względu na to w raportach z poprzednich edycji obliczano średnią różnicę punktów dla dwóch różnych klas, w których uczy się jednocześnie znaczna liczba 15-latków. Dane te uwzględniają pewne różnice społeczno-ekonomiczne i demograficzne, które są również obserwowane w przypadku uczniów różnych klas. Średnio w poszczególnych krajach różnica pomiędzy różnymi klasami wynosi około 40 punktów (więcej szczegółów patrz: OECD 2019a).

P10 i P90 odnoszą się do 10. i 90. percentylu.

Odsetek uczniów osiągających słabe wyniki w nauce definiuje się jako odsetek uczniów, którzy uzyskali wynik poniżej podstawowego poziomu biegłości (poziom 2) na skali PISA z matematyki, czytania i/lub nauk przyrodniczych. W odniesieniu do umiejętności czytania odpowiada to nieosiągnięciu 407,47 punktów; w zakresie matematyki – nieuzyskaniu 420,07 punktów.

Liczba książek w domu podana przez uczniów (zmienna ST013Q01TA) jest wyrażona w następujących kategoriach: 1: 0–10 książek; 2: 11–25 książek; 3: 26–100 książek; 4: 101–200 książek; 5: 201–500 książek; 6: Ponad 500 książek.

Percentyle, odsetek uczniów powyżej progu niskich osiągnięć oraz współczynniki korelacji zostały obliczone przy użyciu wszystkich dziesięciu dostępnych zmiennych (wyników uczniów w czytaniu).

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Hiszpania: OECD podjęła decyzję o odroczeniu publikacji wyników PISA 2018 w zakresie czytania dla Hiszpanii, zarówno w skali krajowej, jak i regionalnej. Dane z Hiszpanii są zgodne ze standardami technicznymi PISA 2018; jednakże niektóre dane wskazują na niską wiarygodność uczniów przy udzielaniu odpowiedzi. W związku z tym nie można zagwarantować porównywalności wyników Hiszpanii w zakresie czytania.

CZĘŚĆ II

Tabela A6: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy spędzili więcej niż jeden rok we wczesnej edukacji i opiece (ECEC) (PISA 2018)

	N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.
BE fr	2291	35886,9	97,58	0,32
BE de	334	632,9	98,34	0,77
BE nl	3833	52396,4	98,22	0,23
BG	3955	35738,9	94,07	0,43
CZ	5442	67402,7	94,22	0,37
DK	5515	43573,2	94,98	0,37
DE	3573	475272,2	96,60	0,37
EE	3947	8401,4	96,14	0,36
IE	2560	27124,5	58,10	0,94
EL	4298	63640,7	80,04	0,81
ES	29437	331783,6	95,86	0,19
FR	4691	570512,9	96,95	0,26
HR	3722	20030,3	80,90	0,82
IT	9083	398229,1	94,20	0,39
CY	3602	4980,7	85,15	0,54
LV	3763	11309,1	96,06	0,32
LT	3918	13872,7	88,05	0,55
LU	3440	3600,2	90,02	0,44
HU	4202	70537,8	96,88	0,35
MT	2349	2740,8	85,37	0,66
NL	3492	139303,4	89,88	0,64
AT	4938	54249,5	92,31	0,49
PL	3166	179566,8	82,42	1,00
PT	4085	65817,9	85,25	0,63
RO	3852	112569,1	94,75	0,48
SI	4249	11517,5	89,80	0,55
SK	4530	33535,0	90,72	0,55
FI	3434	34092,7	75,85	0,88
SE	3892	65617,8	93,31	0,45
UK-ENG	2537	245435,8	68,53	0,90
UK-WLS	1717	14051,0	76,78	0,97
UK-NIR	723	5829,8	39,68	1,03
UK-SCT	1753	26374,8	73,80	0,86
AL	3735	16534,6	68,61	1,02
BA	1605	7138,4	67,45	1,45
CH	4162	50192,8	86,16	1,01
IS	2351	2766,9	98,21	0,28
ME	3188	3372,4	77,46	0,73
MK	:	:	:	:
NO	3936	37457,7	96,42	0,31
RS	1812	16723,8	32,35	0,88
TR	1646	215386,5	41,94	1,41

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Procenty zostały obliczone na podstawie zmiennej badania PISA 2018 DURECEC (ang.: *Duration in early childhood education and care*; pol.: Okres uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem) i oparte są na odpowiedziach udzielonych przez uczniów.

Tabela A7: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy spędzili więcej niż jeden rok w ECEC, w podziale według statusu społeczno-ekonomicznego, (PISA 2018)

	Uczniowie o niskim SSE					Studenci o wysokim SSE			
	N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.		N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.
BE fr	568	8825,0	95,89	1,06	BE fr	577	9082,6	98,63	0,46
BE de	82	158,4	97,56	1,75	BE de	86	158,0	98,09	1,89
BE nl	909	13073,5	98,00	0,48	BE nl	990	13134,4	98,43	0,38
BG	907	8700,8	91,56	0,95	BG	1042	9020,4	94,90	0,75
CZ	1122	16165,3	90,37	1,04	CZ	1688	17211,4	96,22	0,52
DK	1674	10679,3	93,08	0,72	DK	1219	10972,2	95,60	0,69
DE	872	117270,4	95,24	0,75	DE	920	120472,3	97,89	0,54
EE	924	2050,2	93,85	0,87	EE	1023	2143,2	98,06	0,42
IE	586	6225,0	53,31	1,73	IE	706	7480,4	64,07	1,61
EL	970	14915,5	74,98	1,50	EL	1146	16851,7	84,73	1,20
ES	6400	80847,2	93,43	0,44	ES	8311	84645,7	97,78	0,24
FR	1254	141349,5	95,99	0,55	FR	1129	143649,4	97,57	0,41
HR	776	4115,7	66,48	1,53	HR	1049	5728,4	92,47	0,82
IT	2104	97599,3	92,32	0,81	IT	2262	100902,7	95,44	0,65
CY	882	1198,2	81,90	1,55	CY	912	1286,0	87,87	1,03
LV	931	2795,0	94,72	0,64	LV	915	2876,8	97,58	0,50
LT	882	3132,8	79,41	1,28	LT	1016	3673,3	93,25	0,80
LU	833	874,1	87,39	1,07	LU	879	917,3	91,70	0,77
HU	960	17509,9	96,13	0,71	HU	1144	17840,9	98,00	0,49
MT	589	703,1	87,48	1,23	MT	581	665,2	82,83	1,50
NL	907	35087,9	90,52	0,99	NL	846	34591,7	89,26	1,11
AT	1162	13263,0	90,27	0,96	AT	1301	13937,9	94,85	0,65
PL	665	37795,4	69,38	2,04	PL	876	49570,6	90,97	1,11
PT	937	15481,1	80,14	1,58	PT	1081	17780,1	92,08	0,93
RO	929	27507,1	92,58	0,95	RO	974	28783,4	96,86	0,55
SI	1174	2753,7	85,72	1,21	SI	907	2926,4	91,12	1,11
SK	1030	7886,5	85,15	1,29	SK	1244	8732,5	94,48	0,75
FI	780	7744,7	68,89	1,66	FI	925	9169,0	81,60	1,19
SE	939	15736,0	89,45	1,10	SE	989	16828,4	95,66	0,58
UK-ENG	580	54876,0	61,28	1,71	UK-ENG	716	70231,4	78,42	1,44
UK-WLS	388	3197,0	69,87	1,81	UK-WLS	469	3672,4	80,14	1,98
UK-NIR	164	1342,8	36,51	2,30	UK-NIR	212	1653,2	44,96	2,68
UK-SCT	432	6489,4	72,57	1,79	UK-SCT	431	6633,6	74,21	1,58
AL	866	4092,0	67,90	1,77	AL	992	4172,0	69,22	1,62
BA	330	1463,3	55,30	2,65	BA	460	2069,7	78,08	1,71
CH	995	12489,7	85,71	1,40	CH	1065	12515,2	85,89	1,96
IS	581	680,8	96,63	0,80	IS	591	698,0	98,98	0,41
ME	715	765,8	70,30	1,62	ME	859	904,2	83,01	1,07
MK	:	:	:	:	MK	:	:	:	:
NO	963	9017,9	92,82	0,94	NO	978	9500,5	97,76	0,52
RS	408	3736,9	28,91	1,37	RS	495	4619,6	35,72	1,54
TR	336	42442,7	33,05	1,68	TR	565	76238,8	59,37	2,99

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Dane zostały pozyskane na podstawie zmiennej badania PISA 2018 tzw. DURECEC (pol.: Okres uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem) i są oparte na odpowiedziach uczniów. Kategoria „uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym” odnosi się do uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (w 25. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego lub poniżej), którzy spędzili w ECEC więcej niż rok. Kategoria „uczniowie o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym” odnosi się do uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (w 75. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego lub powyżej), którzy spędzili w ECEC ponad rok.

Tabela A8: Różnice w uczestnictwie w ECEC wśród 15-letnich uczniów, wyrażone w punktach procentowych, w podziale według statusu społeczno-ekonomicznego, (PISA 2018)

	Różnice pomiędzy uczniami o wysokim SSE a całą populacją uczniów				Różnice pomiędzy uczniami o niskim SSE a całą populacją uczniów		
	Punkty procentowe	S.E.	Z		Punkty procentowe	S.E.	Z
BE fr	1,04	0,48	2,19	BE fr	-1,70	0,88	-1,92
BE de	-0,27	1,55	-0,18	BE de	-0,77	1,46	-0,53
BE nl	0,20	0,31	0,65	BE nl	-0,23	0,40	-0,57
BG	0,84	0,60	1,39	BG	-2,51	0,74	-3,39
CZ	2,03	0,60	3,37	CZ	-3,85	0,81	-4,75
DK	0,61	0,57	1,07	DK	-1,90	0,60	-3,16
DE	1,28	0,50	2,55	DE	-1,36	0,64	-2,14
EE	1,91	0,41	4,72	EE	-2,30	0,66	-3,48
IE	6,02	1,45	4,16	IE	-4,79	1,35	-3,54
EL	4,65	1,02	4,58	EL	-5,06	1,13	-4,47
ES	1,92	0,21	9,07	ES	-2,43	0,36	-6,67
FR	0,63	0,41	1,54	FR	-0,96	0,42	-2,27
HR	11,56	0,87	13,36	HR	-14,41	1,16	-12,40
IT	1,23	0,55	2,24	IT	-1,88	0,68	-2,77
CY	2,82	1,01	2,79	CY	-3,25	1,23	-2,65
LV	1,52	0,46	3,33	LV	-1,33	0,53	-2,52
LT	5,20	0,86	6,02	LT	-8,64	0,97	-8,95
LU	1,67	0,73	2,29	LU	-2,63	0,89	-2,96
HU	1,12	0,44	2,57	HU	-0,75	0,53	-1,41
MT	-2,57	1,29	-1,99	MT	2,11	1,02	2,07
NL	-0,64	0,89	-0,71	NL	0,64	0,82	0,78
AT	2,53	0,64	3,98	AT	-2,04	0,76	-2,67
PL	8,54	1,09	7,81	PL	-13,04	1,37	-9,49
PT	6,82	0,92	7,43	PT	-5,11	1,30	-3,93
RO	2,11	0,61	3,48	RO	-2,17	0,74	-2,94
SI	1,30	0,83	1,56	SI	-4,07	1,09	-3,75
SK	3,75	0,76	4,93	SK	-5,57	0,97	-5,71
FI	5,73	0,94	6,08	FI	-6,96	1,35	-5,15
SE	2,34	0,56	4,16	SE	-3,86	0,86	-4,51
UK-ENG	9,86	1,25	7,90	UK-ENG	-7,26	1,38	-5,25
UK-WLS	3,32	1,57	2,12	UK-WLS	-6,91	1,55	-4,47
UK-NIR	5,10	2,23	2,29	UK-NIR	-3,17	2,19	-1,45
UK-SCT	0,36	1,46	0,25	UK-SCT	-1,23	1,55	-0,80
AL	0,59	1,33	0,45	AL	-0,71	1,40	-0,50
BA	10,76	1,62	6,64	BA	-12,15	1,84	-6,60
CH	-0,21	1,46	-0,14	CH	-0,45	1,11	-0,41
IS	0,76	0,41	1,85	IS	-1,58	0,62	-2,53
ME	5,54	0,89	6,24	ME	-7,15	1,36	-5,27
MK	:	:	:	MK	:	:	:
NO	1,33	0,51	2,62	NO	-3,61	0,75	-4,82
RS	3,41	1,15	2,96	RS	-3,44	1,24	-2,77
TR	17,50	2,00	8,73	TR	-8,90	1,71	-5,20

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Dane zostały pozyskane na podstawie zmiennej badania PISA 2018 tzw. DURECEC (pol.: Okres uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem) i są oparte na odpowiedziach uczniów. Kategoria „uczniowie o niskim SSE” odnosi się do uczniów z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (w 25. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy spędzili więcej niż jeden rok w ECEC. Kategoria „uczniowie o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym” odnosi się do uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (w 75. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy spędzili w ECEC ponad rok.

Tabela A9: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów w szkołach, w których zawsze stosuje się określone kryteria przyjęć, na podstawie danych od dyrektorów szkół, w podziale według poziomu ISCED (PISA 2018)

	Adres zamieszkania na określonym obszarze (zmienna: SC012Q06TA)						Preferencyjne podejście do członków rodzin obecnych lub byłych uczniów (zmienna: SC012Q05TA)				
	poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.		poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.
DK	2	2746	18857,2	39,80	2,73	DK	2	1185	8254,1	17,42	2,64
DE	2	2355	308793,7	52,84	4,15	DE	2	1066	143693,4	24,60	3,01
EE	2	3419	7271,7	64,60	2,09	EE	2	941	2065,8	18,35	1,24
ES	2	19919	253585,2	62,86	2,03	ES	2	14134	167604,8	41,86	1,89
LV	2	1284	3824,4	26,16	1,44	LV	2	1078	3004,3	20,60	1,35
LT	2	3060	11389,0	46,93	1,80	LT	2	2675	9258,1	37,99	1,55
PL	2	4136	229139,3	72,94	2,79	PL	2	513	28423,5	9,05	2,02
FI	2	4128	41082,6	74,04	3,18	FI	2	235	2245,4	4,02	1,35
SE	2	1952	31614,6	35,59	2,70	SE	2	790	13457,6	15,18	2,33
IS	2	1854	2192,6	57,24	0,23	IS	2	192	221,9	5,89	0,10
NO	2	3145	30140,0	57,75	2,99	NO	2	194	1850,2	3,61	1,40
BE fr	3	184	3106,0	7,71	3,00	BE fr	3	878	14278,9	34,94	5,36
BE de	3	35	65,9	10,12	0,48	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	80	1131,5	1,84	1,35	BE nl	3	1675	22501,8	36,63	3,47
BG	3	794	7261,8	16,04	2,42	BG	3	943	8774,5	19,30	2,74
EL	3	4444	65209,2	73,08	3,24	EL	3	1210	17433,1	19,77	2,80
HR	3	330	1778,8	5,23	1,76	HR	3	107	507,4	1,48	0,87
IT	3	2900	149330,1	30,43	3,27	IT	3	2529	147122,3	29,95	2,99
CY	3	3578	4963,2	68,00	0,11	CY	3	1207	1584,3	21,71	0,08
HU	3	545	8667,4	11,28	2,66	HU	3	864	14016,7	18,12	3,44
MT	3	1360	1645,8	42,02	0,13	MT	3	755	844,7	21,57	0,10
RO	3	416	11119,9	8,13	2,39	RO	3	523	15148,1	11,08	2,68
SI	3	9	9,0	0,06	0,00	SI	3	0	0,0	0,00	0,00
UK-ENG	3	2175	202714,8	51,57	3,82	UK-ENG	3	1290	122999,1	31,47	3,69
UK-WLS	3	1404	11581,5	48,52	4,99	UK-WLS	3	312	2559,4	10,90	2,55
UK-NIR	3	527	4554,8	27,07	5,64	UK-NIR	3	753	6637,4	39,44	6,09
UK-SCT	3	1654	24587,0	73,61	4,73	UK-SCT	3	226	3613,9	10,70	3,57
ME	3	1136	1170,7	17,09	0,05	ME	3	3	3,1	0,04	0,00
MK	3	376	990,5	6,28	0,07	MK	3	212	633,0	4,01	0,05
RS	3	244	2220,4	3,64	1,35	RS	3	388	4378,0	7,18	2,23
TR	3	864	109157,8	12,62	2,25	TR	3	490	71722,3	8,29	2,21
CZ	2	1477	24689,2	54,11	3,64	CZ	2	279	4852,9	10,76	2,71
CZ	3	55	330,0	0,85	0,53	CZ	3	17	114,4	0,29	0,29
FR	2	669	83223,4	77,08	4,09	FR	2	112	15589,1	14,71	6,11
FR	3	2846	362978,5	64,13	2,84	FR	3	495	60593,1	11,00	2,10
IE	2	1316	13762,3	37,81	3,99	IE	2	1724	17622,2	47,17	3,47
IE	3	623	7063,1	33,84	3,91	IE	3	911	10012,4	46,78	3,57
LU	2	1439	1506,1	51,64	0,16	LU	2	1726	1797,2	63,37	0,17
LU	3	945	994,7	44,26	0,16	LU	3	1279	1326,8	59,86	0,16
NL	2	279	11097,6	9,41	2,54	NL	2	500	21536,2	18,27	3,43
NL	3	183	7219,3	11,81	4,07	NL	3	418	18939,7	30,98	7,01
PT	2	937	17823,5	59,98	3,91	PT	2	386	7871,7	26,49	4,39
PT	3	2262	37586,4	55,36	3,49	PT	3	1247	22538,4	33,20	3,48
SK	2	914	7330,2	37,86	3,73	SK	2	161	1344,2	6,95	2,11
SK	3	97	715,6	3,21	1,58	SK	3	15	213,2	0,95	0,71
AL	2	944	4557,0	42,97	4,72	AL	2	614	3110,3	29,26	4,80
AL	3	1831	8002,8	46,38	3,74	AL	3	1187	5381,3	31,19	3,60
BA	2	675	3263,0	68,86	6,31	BA	2	40	117,8	62,68	2,61
BA	3	404	1770,8	7,41	1,93	BA	3	69	273,2	1,14	0,90
CH	2	3090	40809,4	82,48	3,09	CH	2	63	737,6	1,50	1,01
CH	3	840	8998,2	44,03	5,33	CH	3	0	0,0	0,00	0,00
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Poparcie rodziców dla pedagogicznej lub religijnej filozofii szkoły (zmienna: SC012Q03TA)						Wyniki uczniów w nauce, w tym testy kwalifikacyjne (zmienna: SC012Q01TA)					
	poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.		poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.
DK	2	1056	10867,9	23,17	2,41	DK	2	359	2288,3	4,86	1,49
DE	2	293	38538,5	6,67	1,87	DE	2	1767	236545,7	40,08	3,31
EE	2	872	1879,6	16,70	1,55	EE	2	1400	2783,5	24,73	1,40
ES	2	3873	45464,5	11,40	1,32	ES	2	1086	10565,0	2,66	0,64
LV	2	206	695,6	4,75	1,10	LV	2	1098	3613,8	24,70	1,39
LT	2	2013	6789,0	27,81	1,67	LT	2	1328	4938,5	20,20	1,07
PL	2	347	19867,5	6,32	1,47	PL	2	932	50975,3	16,23	2,58
FI	2	216	2149,6	3,85	1,36	FI	2	176	1769,5	3,17	1,16
SE	2	25	497,2	0,56	0,38	SE	2	55	872,7	0,98	0,70
IS	2	28	30,7	0,81	0,06	IS	2	115	128,2	3,38	0,06
NO	2	142	1310,8	2,54	1,06	NO	2	269	2540,5	4,94	1,28
BE fr	3	1581	25229,1	62,11	4,71	BE fr	3	226	3721,1	9,20	3,01
BE de	3	183	332,7	51,07	0,67	BE de	3	44	93,4	14,34	0,71
BE nl	3	774	10759,3	17,62	3,39	BE nl	3	1247	16359,1	26,63	3,54
BG	3	1532	14043,3	31,33	3,45	BG	3	4188	37001,1	81,19	2,97
EL	3	416	5891,6	6,71	1,68	EL	3	193	2582,8	2,93	1,20
HR	3	979	5042,2	14,80	2,64	HR	3	5873	31469,5	90,22	1,99
IT	3	4234	221745,8	45,49	3,21	IT	3	4318	216993,7	44,15	3,30
CY	3	382	482,8	6,61	0,04	CY	3	1179	1557,2	21,34	0,10
HU	3	1256	20475,2	26,47	3,45	HU	3	4544	73674,0	95,23	1,62
MT	3	1147	1326,4	33,86	0,14	MT	3	1281	1525,7	38,95	0,15
RO	3	438	13197,7	9,65	2,67	RO	3	4015	113563,2	82,40	3,38
SI	3	110	458,0	3,10	0,08	SI	3	956	3922,9	26,22	0,13
UK-ENG	3	580	54541,6	13,95	2,75	UK-ENG	3	708	72244,5	18,48	2,37
UK-WLS	3	394	3107,7	13,14	3,22	UK-WLS	3	326	2523,2	10,54	3,15
UK-NIR	3	241	1923,0	11,62	3,82	UK-NIR	3	1105	8208,3	48,35	4,67
UK-SCT	3	111	2034,0	6,02	2,85	UK-SCT	3	90	1626,5	4,86	2,69
ME	3	1481	1523,7	22,24	0,05	ME	3	3345	3453,9	50,42	0,06
MK	3	397	1090,0	7,06	0,07	MK	3	2251	7809,9	49,30	0,11
RS	3	2127	19769,0	32,42	3,42	RS	3	5614	51694,7	84,78	2,32
TR	3	2075	274615,0	31,75	3,63	TR	3	5555	707547,0	80,36	2,67
CZ	2	350	5449,8	12,00	2,83	CZ	2	802	6791,7	14,96	1,85
CZ	3	372	4141,9	10,66	2,75	CZ	3	3630	37630,8	95,08	2,11
FR	2	85	7090,6	6,68	2,28	FR	2	118	11938,9	11,25	3,12
FR	3	709	87588,5	15,99	2,45	FR	3	1282	158626,8	28,40	3,51
IE	2	478	4987,3	13,35	2,76	IE	2	458	5053,1	13,52	3,16
IE	3	279	3061,9	14,31	2,79	IE	3	232	2678,9	12,52	2,83
LU	2	519	537,4	18,95	0,12	LU	2	1587	1665,7	56,21	0,14
LU	3	512	537,8	24,26	0,08	LU	3	1144	1210,1	53,27	0,16
NL	2	603	23210,8	19,69	3,76	NL	2	2067	79984,8	67,84	4,65
NL	3	249	10124,2	16,56	4,24	NL	3	935	39363,8	64,40	6,77
PT	2	251	3838,8	13,01	2,87	PT	2	39	922,9	3,13	1,38
PT	3	1072	18546,2	27,37	2,87	PT	3	260	5633,2	8,36	1,95
SK	2	345	2876,1	15,01	2,67	SK	2	300	2220,0	11,58	1,94
SK	3	768	5299,7	23,84	3,79	SK	3	3069	21502,8	94,42	1,48
AL	2	778	4067,5	38,27	4,45	AL	2	1098	5501,3	51,76	5,65
AL	3	1964	8533,5	50,50	3,06	AL	3	2492	10726,3	62,17	3,53
BA	2	213	1093,7	23,80	4,84	BA	2	267	1037,4	22,58	4,88
BA	3	1462	6500,0	27,22	3,24	BA	3	4024	17653,5	73,46	3,84
CH	2	108	1781,1	3,65	1,44	CH	2	1693	22193,3	45,08	4,20
CH	3	79	659,3	3,23	1,57	CH	3	1029	9315,6	45,58	6,61
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Uczeń wymaga lub jest zainteresowany programem specjalnym (zmienna: SC012Q04TA)						Rekomendacje ze szkół ukończonych przez ucznia (zmienna: SC012Q02TA)					
	poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.		poziom ISCED	N	Ważona N	%	S.E.
DK	2	772	5927,7	12,61	1,97	DK	2	406	2818,4	6,01	1,64
DE	2	1365	181806,0	31,31	3,63	DE	2	1330	172750,5	29,40	2,95
EE	2	1175	2373,2	21,08	1,78	EE	2	285	644,5	5,73	1,09
ES	2	4909	47282,1	11,80	1,20	ES	2	1768	21197,7	5,33	1,17
LV	2	1898	5562,2	38,00	1,79	LV	2	59	214,2	1,46	0,75
LT	2	2245	7712,6	31,60	1,46	LT	2	489	1635,9	6,70	1,12
PL	2	768	42424,5	13,50	2,15	PL	2	381	20682,1	6,58	1,54
FI	2	100	1099,9	1,98	0,95	FI	2	129	1416,6	2,55	1,14
SE	2	116	2258,0	2,55	1,25	SE	2	146	2646,1	2,99	1,35
IS	2	7	8,1	0,22	0,04	IS	2	303	341,6	9,01	0,15
NO	2	130	1291,9	2,52	1,02	NO	2	218	2056,5	3,98	1,08
BE fr	3	653	9739,8	24,12	4,10	BE fr	3	26	500,4	1,22	1,27
BE de	3	243	442,1	67,86	0,66	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	0	0,0	0,00	0,00	BE nl	3	258	3846,0	6,30	2,05
BG	3	1998	17855,1	39,60	3,95	BG	3	386	3393,8	7,71	1,94
EL	3	745	10723,4	12,23	2,35	EL	3	221	3262,8	3,70	1,33
HR	3	1726	9198,1	26,85	3,16	HR	3	246	1309,4	3,82	1,29
IT	3	6504	323483,7	65,60	3,06	IT	3	3920	207915,7	42,30	3,25
CY	3	2518	3223,2	44,16	0,11	CY	3	306	365,7	5,01	0,04
HU	3	2291	36592,4	47,30	3,63	HU	3	90	1630,1	2,11	1,00
MT	3	909	1090,4	27,84	0,11	MT	3	921	1103,3	28,17	0,15
RO	3	1476	42616,7	31,16	3,95	RO	3	135	3832,8	2,81	1,43
SI	3	3792	8493,0	57,43	0,19	SI	3	80	187,1	1,27	0,04
UK-ENG	3	221	20582,5	5,31	2,03	UK-ENG	3	460	50986,2	13,11	2,72
UK-WLS	3	93	957,8	4,05	1,84	UK-WLS	3	357	3010,7	12,73	3,35
UK-NIR	3	59	492,2	2,93	2,20	UK-NIR	3	349	2865,0	17,03	4,51
UK-SCT	3	56	847,0	2,51	1,67	UK-SCT	3	186	2887,8	8,55	3,33
ME	3	3967	4128,8	60,27	0,06	ME	3	592	603,6	8,81	0,04
MK	3	945	3445,2	22,13	0,13	MK	3	607	2468,4	15,62	0,06
RS	3	4789	44731,8	73,36	3,48	RS	3	1301	11747,8	19,27	2,95
TR	3	1138	151151,2	17,42	2,91	TR	3	420	56159,0	6,49	1,83
CZ	2	400	5895,5	13,07	2,99	CZ	2	54	701,6	1,57	0,89
CZ	3	834	9107,6	23,77	3,48	CZ	3	395	5237,1	13,56	2,46
FR	2	119	11697,5	10,85	3,53	FR	2	29	3456,1	3,26	2,35
FR	3	780	94729,5	17,08	2,98	FR	3	440	55192,7	10,13	2,19
IE	2	409	4559,3	12,38	2,69	IE	2	523	5340,4	14,29	3,11
IE	3	228	2699,2	12,81	2,76	IE	3	267	2920,8	13,65	2,89
LU	2	402	421,5	14,86	0,13	LU	2	239	246,0	8,67	0,09
LU	3	257	275,1	12,41	0,13	LU	3	285	297,2	13,41	0,10
NL	2	734	27720,9	23,51	3,89	NL	2	2291	90302,6	76,59	3,52
NL	3	256	10687,9	17,48	4,68	NL	3	1221	49575,3	81,10	5,26
PT	2	615	11491,4	39,09	4,55	PT	2	11	319,8	1,09	0,88
PT	3	2150	33975,5	50,45	3,39	PT	3	30	578,3	0,86	0,63
SK	2	385	3562,5	18,59	2,94	SK	2	60	620,8	3,26	1,20
SK	3	1468	10079,7	45,14	4,44	SK	3	391	2781,5	12,61	3,03
AL	2	736	3642,2	34,27	4,52	AL	2	1186	5767,6	54,26	5,10
AL	3	2045	8935,5	51,79	3,32	AL	3	1834	8181,8	47,42	3,11
BA	2	9	72,2	1,61	1,22	BA	2	74	304,1	6,62	2,35
BA	3	1766	8251,2	34,25	3,60	BA	3	1035	4583,9	19,40	2,76
CH	2	442	6102,8	12,53	2,75	CH	2	1453	19229,2	38,71	3,65
CH	3	702	6371,4	31,18	5,32	CH	3	245	2772,9	13,57	3,88
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Wartości procentowe zostały obliczone na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na następujące pytanie zawarte w kwestionariuszu szkolnym z badania PISA 2018: „Jak często uwzględnia się następujące czynniki przy przyjmowaniu uczniów do Pana/Pani szkoły?”. Uwzględniono tylko odpowiedź „Zawsze”.

Ze względu na specyfikę krajowych systemów edukacji 15-latkowie mogą uczyć się albo w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), albo w szkołach średnich II stopnia (ISCED 3). Gdy w tabeli pojawia się pojedynczy poziom ISCED, oznacza to, że ponad 90% 15-latków uczestniczących w badaniu PISA 2018 uczęszcza do szkół na wskazanym poziomie kształcenia. (Wielkość próby dla innego poziomu ISCED jest zazwyczaj zbyt mała, aby pokazać istotne statystycznie wyniki). Jeśli w danym systemie edukacji pojawiają się dwa poziomy ISCED (Czechy, Irlandia, Francja, Luksemburg, Królestwo Niderlandów, Portugalia, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina oraz Szwajcaria), oznacza to, że stosunkowo wysoki odsetek uczniów z próby PISA 2018 uczestniczy w kształceniu zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i szkoły średniej II stopnia i możliwe jest porównanie praktyk w zakresie rekrutacji pomiędzy tymi dwoma poziomami edukacji.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Austria: Dane nie są podzielone według poziomów ISCED.

Tabela A10: Szacunki dotyczące odsetka uczniów czwartej klasy w szkołach, w których ich osiągnięcia są wykorzystywane do przydzielania ich do klas matematycznych (liczba i % odpowiedzi „tak”, zmienna ACBG10A, TIMSS 2015)

	N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.
BE nl	2251	23304,0	36,34	3,70
BG	393	4422,3	7,74	2,24
CZ	85	1374,3	1,51	1,07
DK	95	1652,0	3,83	1,75
DE	230	38216,6	6,30	1,71
IE	348	8072,9	13,67	3,74
ES	2196	126914,6	31,42	3,19
FR	858	115151,2	17,33	3,46
HR	242	2052,7	5,51	1,96
CY	1102	2102,0	29,46	4,38
LT	0	0,0	0,00	0,00
HU	408	5801,5	6,86	2,19
NL	2484	99462,2	88,35	3,79
PL	24	2041,0	0,57	0,57
PT	414	9389,1	10,21	2,89
SI	970	3873,7	23,74	3,98
SK	240	2396,5	4,98	1,57
FI	882	8265,7	14,65	2,84
SE	207	3966,7	4,00	1,68
UK-ENG	1856	254286,5	49,03	3,92
UK-NIR	418	2640,7	14,68	3,63
NO	154	1847,2	3,20	1,82
RS	338	6281,0	10,00	2,44
TR	140	24540,5	2,30	1,07

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych IEA, TIMSS 2015.

Objaśnienia

Procenty zostały obliczone na podstawie odpowiedzi na następujące pytanie w kwestionariuszu dla szkół TIMSS 2015: „Czy zgodnie z ogólną polityką szkoły osiągnięcia uczniów są wykorzystywane do przypisania <czwartoklasistów> do poszczególnych klas (np. profilowanie, dzielenie uczniów na różne ścieżki kształcenia, grupowanie)?” (zmienna ACBG10A).

Tabela A11: Szacunki dotyczące odsetka 15-latków w szkołach na modalnym poziomie ISCED, które grupują uczniów w różnych klasach według ich umiejętności (PISA 2018)

	N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.
BE fr	465	7357,1	16,80	3,43
BE de	261	475,4	67,78	0,60
BE nl	2485	33667,1	54,67	3,68
BG	1510	13652,7	32,21	3,20
CZ	1354	16618,2	20,49	2,67
DK	1227	10760,7	23,48	2,55
DE	1141	153389,5	27,18	3,37
EE	1936	3826,2	33,67	1,68
IE	5013	53918,6	92,85	2,16
EL	581	8304,4	9,37	1,89
ES	11537	149174,1	38,42	2,14
FR	745	95626,1	16,91	3,33
HR	2209	12006,1	35,04	3,45
IT	1252	60331,2	13,73	2,30
CY	1698	2135,8	29,11	0,12
LV	829	2643,2	18,99	1,12
LT	2866	10349,5	42,87	1,39
LU	2903	3051,9	64,27	0,07
HU	1426	22553,9	29,66	3,64
MT	2651	3093,2	78,88	0,09
NL	2953	119973,4	68,07	3,69
AT	659	7480,0	10,68	2,12
PL	1911	103712,6	33,01	3,28
PT	593	10463,4	12,19	2,29
RO	2630	73975,1	54,37	4,77
SI	1772	4775,6	32,85	0,15
SK	2023	14229,4	35,70	2,75
FI	1746	17397,7	31,83	3,47
SE	807	13525,4	15,88	2,15
UK-ENG	4092	390356,1	98,69	1,15
UK-WLS	2990	24488,5	100,00	0,00
UK-NIR	1856	15027,2	90,06	4,80
UK-SCT	2176	32908,3	98,76	1,22
AL	3090	12675,9	49,61	2,36
BA	2539	11230,0	47,02	3,78
CH	2817	38335,8	73,41	3,31
IS	369	414,0	10,96	0,11
ME	3355	3482,4	50,84	0,06
MK	2436	8449,7	58,27	0,13
NO	713	6789,4	13,12	2,32
RS	2538	23630,4	38,75	3,49
TR	3638	472555,8	54,53	3,69

Objaśnienia

Procenty zostały obliczone na podstawie zmiennej SC042Q01TA z kwestionariusza dla dyrektora szkoły (Szkolna polityka dotycząca <krajowej klasy modalnej dla 15-latków>: Uczniowie są pogrupowani według ich umiejętności w różnych klasach). Odpowiedzi „w odniesieniu do wszystkich przedmiotów” i „w odniesieniu do niektórych przedmiotów” zostały połączone.

Populacja docelowa badań PISA jest populacją opartą na wieku uczniów, a nie na klasach, do których oni uczęszczają. Oznacza to, że w zależności od cech strukturalnych systemy edukacyjne mogą różnić się tym, w jaki sposób 15-latkowie są rozmieszczeni w różnych szkołach, na poszczególnych ścieżkach lub w klasach. Aby zapewnić lepszą porównywalność między systemami edukacji, w badaniu PISA 2018 szacowanie wskaźników segregacji (lub włączenia) ograniczono do szkół o „modalnym poziomie ISCED” dla 15-letnich uczniów. Praktycznie rzecz biorąc, poziom modalny ISCED jest poziomem, na którym uczy się zdecydowana większość uczniów wchodzących w skład próby. Modalny poziom ISCED może oznaczać szkołę średnią I stopnia (poziom ISCED 2) lub szkołę średnią II stopnia (poziom ISCED 3) albo mogą to być oba te poziomy jednocześnie (jak w Czechach, Irlandii, Luksemburgu, Słowacji i Albanii). W kilku krajach kształcenie na poziomie szkoły średniej I i II stopnia odbywa się w tej samej placówce. Ponieważ wybór uczniów do badania jest wprowadzany na poziomie szkoły, do analizy włączono również niektórych uczniów z poziomu ISCED innego niż poziom modalny w danym kraju (OECD 2019b, s. 247). Ponieważ poziomy ISCED nie są dostępne dla Austrii, wykorzystano tu całą próbę, aby obliczyć wskaźniki włączenia edukacyjnego i społecznego. Patrz: Tabela II.C.1 w OECD (2019b, s. 365–366) dotycząca wykazu modalnych poziomów ISCED w poszczególnych krajach.

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Tabela A12: Oszacowania dotyczące odsetka 15-letnich uczniów, którzy przynajmniej raz powtarzali klasę (PISA 2018)

	N	Ważona N	Szacunkowy %	S.E.
BE fr	1224	19406	41,08	0,94
BE de	99	198	28,39	1,34
BE nl	1028	14766	23,17	0,98
BG	219	2080	4,49	0,51
CZ	242	3968	4,59	0,55
DK	281	1743	3,17	0,24
DE	890	122482	19,63	0,91
EE	136	326	2,90	0,29
IE	345	3633	6,15	0,41
EL	170	3805	4,02	0,45
ES	8911	117928	28,71	0,55
FR	1108	123724	16,56	0,63
HR	100	537	1,53	0,18
IT	1542	67399	13,21	0,51
CY	166	295	3,94	0,40
LV	183	577	3,69	0,32
LT	134	489	2,03	0,22
LU	1655	1743	32,21	0,60
HU	329	7327	8,50	0,41
MT	166	209	5,47	0,38
NL	690	27723	17,31	0,67
AT	889	10495	14,39	0,65
PL	117	10305	3,26	0,34
PT	1362	24791	26,64	1,24
RO	164	6566	4,46	0,69
SI	110	603	3,60	0,48
SK	297	2353	5,53	0,48
FI	176	1826	3,33	0,22
SE	185	3178	3,48	0,31
UK-ENG	118	11991	2,46	0,29
UK-WLS	95	775	3,16	0,36
UK-NIR	58	439	2,32	0,33
UK-SCT	87	1277	2,90	0,40
AL	190	898	3,27	0,32
BA	116	530	1,88	0,21
CH	966	12376	17,57	0,84
IS	30	34	0,91	0,17
ME	95	109	1,56	0,16
MK	181	533	3,16	0,24
NO	(-)	(-)	(-)	(-)
RS	76	867	1,42	0,20
TR	497	64900	7,38	0,47

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Procenty zostały obliczone na podstawie zmiennej badania PISA 2018 REPEAT (ang.: Grade Repetition; pol.: powtarzanie klasy) i oparte są na odpowiedziach udzielonych przez uczniów.

Tabela A13: Szacunki dotyczące odsetka 15-letnich uczniów uczęszczających do szkoły, która zapewnia dodatkowe zajęcia z języka nauczania w czasie godzin lekcyjnych, wg statusu społeczno-ekonomicznego i poziomu osiągnięć uczniów (PISA 2018)

	Wszyscy uczniowie				Uczniowie o niskim SSE (P25)				Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce (P10)				
	Ważona		Szacunkowy	S.E.	Ważona		Szacunkowy	S.E.	N	Ważona		Szacunkowy	S.E.
	N	N	%		N	N	%			N	N	%	
BE fr	1109	17226	38,54	5,50	276	4296	39,44	6,60	122	1788	39,91	8,13	
BE de	157	286	49,70	0,84	40	77	54,01	4,90	18	38	65,04	8,63	
BE nl	1950	26420	41,62	4,09	474	6683	42,67	4,84	200	2808	44,20	8,19	
BG	3075	28100	61,88	3,55	844	8054	73,45	4,03	349	3332	73,32	4,72	
CZ	2539	33806	39,42	2,99	617	8826	47,12	3,90	135	2516	48,75	7,44	
DK	2070	17734	38,90	3,84	614	4411	39,53	4,11	257	1789	39,18	4,89	
DE	2994	389042	64,07	3,43	629	82127	63,42	3,95	272	36802	60,56	6,42	
EE	1641	3509	30,88	1,74	436	940	33,75	2,97	182	377	33,17	3,56	
IE	910	10091	17,21	3,02	263	2859	19,71	3,87	123	1328	22,63	4,88	
EL	593	8570	9,56	2,30	137	1897	8,50	2,54	54	711	7,92	3,25	
ES	9333	103271	25,51	2,16	1747	22507	22,65	2,45	:	:	:	:	
FR	1505	189232	32,59	3,96	437	53545	37,39	4,88	223	26111	44,94	7,26	
HR	5251	28130	80,01	2,87	1393	7364	84,14	3,08	593	3076	87,40	3,36	
IT	8019	352589	70,66	2,75	1890	91990	75,36	2,77	666	36053	72,18	4,74	
CY	2385	3177	43,31	0,14	573	740	41,02	1,21	269	335	45,65	2,23	
LV	2514	7371	48,59	2,00	578	1592	42,88	2,38	250	694	45,71	4,22	
LT	4918	17661	72,23	1,96	1066	3856	64,75	3,32	473	1593	65,08	4,19	
LU	3206	3358	66,04	0,11	861	905	73,55	1,01	337	355	74,16	1,92	
HU	2652	42678	54,91	4,30	562	9396	48,71	5,49	216	3556	45,68	6,80	
MT	414	486	12,40	0,09	94	112	11,66	0,99	14	16	3,99	1,49	
NL	2107	83233	47,19	4,03	584	22073	51,09	4,77	261	9177	52,00	7,87	
AT	2968	34116	46,09	2,99	708	8451	46,59	3,61	248	3337	45,05	5,54	
PL	4052	225840	71,89	2,96	917	51881	66,82	3,61	383	22106	70,30	3,77	
PT	4590	72859	84,28	2,49	1055	17054	83,33	3,62	481	6631	76,61	5,50	
RO	4044	113402	82,28	3,48	1066	29234	85,10	3,58	427	11754	85,21	3,99	
SI	2986	8375	55,91	0,19	857	2026	54,57	1,33	438	815	54,38	2,12	
SK	3329	25134	59,40	2,82	813	6373	44,80	6,01	119	878	36,55	7,84	
FI	2137	20799	37,28	3,67	493	4811	35,07	4,01	200	1954	34,98	4,19	
SE	3234	54696	62,85	3,68	832	14242	67,43	3,39	365	6202	71,20	4,92	
UK-ENG	1936	191258	48,74	4,68	546	52683	58,24	5,01	231	22657	57,66	6,21	
UK-WLS	1859	14903	61,70	4,48	495	3960	72,25	4,58	170	1407	58,16	6,39	
UK-NIR	1273	10426	63,32	6,40	316	2580	65,42	6,95	136	1113	67,31	8,55	
UK-SCT	1189	18003	52,66	5,41	284	4285	52,34	6,26	127	1908	55,67	7,07	
AL	4318	19084	68,54	2,83	908	4383	51,79	5,67	215	956	52,39	6,50	
BA	3299	14565	60,45	4,03	841	3675	61,83	4,82	332	1413	58,59	6,05	
CH	2638	35908	67,52	4,16	684	9177	70,56	5,05	246	3596	67,52	6,51	
IS	1191	1410	36,80	0,23	280	330	35,18	1,48	101	122	31,74	3,01	
ME	6215	6447	94,12	0,03	1548	1603	94,30	0,53	626	655	95,60	0,90	
MK	4534	13731	85,44	0,09	1142	3397	86,20	1,01	472	1350	83,91	2,13	
NO	734	7229	13,33	2,15	165	1546	11,82	2,18	80	735	13,54	2,96	
RS	4393	40921	67,11	3,18	1023	9314	62,00	3,81	398	3747	61,40	5,26	
TR	3767	487282	55,35	3,90	1048	130291	59,46	4,73	341	39825	45,21	7,97	

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienie

Dane pochodzą ze zmiennej badania PISA 2018 SC152Q01HA: „Czy Twoja szkoła oferuje dodatkowe lekcje z <języka, w którym przeprowadzane są testy>?” i opierają się na odpowiedziach dyrektorów szkół. Analiza została ograniczona do szkół o „modalnym poziomie ISCED” w odniesieniu do uczniów 15-letnich. Kategoria „Wszyscy uczniowie” odnosi się do całkowitego odsetka uczniów

uczęszczających do szkoły, w której oferowane są dodatkowe lekcje języka. Kategoria „Uczniowie o niskim SSE” odnosi się do odsetka uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (znajdujących się na 25. percentylu statusu społeczno-ekonomicznego), którzy uczęszczają do takich szkół. Kategoria „Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce” odnosi się do odsetka uczniów z 10. percentylu wyników w nauce, którzy uczęszczają do takich szkół. Percentyle wyników uczniów zostały obliczone przy użyciu wszystkich pięciu dostępnych zmiennych dla czytania, co daje pięć wartości N i ważonych N. Poniżej podajemy średnie wartości N i ważne N.

Tabela A14: Szacunkowe dane dotyczące odsetka uczniów w wieku 15 lat w podziale według celu dodatkowych lekcji języka nauczania, jeśli takie były prowadzone (PISA 2018)

	Tylko wzbogacające				Tylko wyrównawcze				Wzbogacające i wyrównawcze				Brak rozróżnienia			
	N	W. N	%	S.E.	N	W. N	%	S.E.	N	W. N	%	S.E.	N	W. N	%	S.E.
BE fr	32	426	2,53	2,49	664	10306	61,22	7,34	356	5702	33,87	6,97	26	401	2,38	2,39
BE de	0	0	0	0	134	252	87,86	0,92	23	35	12,14	0,92	0	0	0	0
BE nl	0	0	0	0	1214	16132	61,06	6,63	505	7423	28,09	6,19	231	2866	10,85	4,19
BG	0	0	0	0	861	7896	28,10	4,07	1508	13738	48,89	4,47	706	6466	23,01	4,40
CZ	60	883	2,61	1,29	998	11342	33,55	5,09	1153	16886	49,95	5,23	328	4695	13,89	3,81
DK	0	0	0	0	1088	10149	57,14	5,67	751	6330	35,63	5,62	233	1285	7,23	2,61
DE	0	0	0	0	1778	229222	58,92	4,38	1122	147291	37,86	4,71	94	12528	3,22	1,47
EE	65	131	3,73	1,30	218	426	12,15	2,74	962	2063	58,78	3,47	396	889	25,34	3,30
IE	74	929	9,21	5,94	404	4449	44,09	8,63	432	4713	46,70	9,58	0	0	0	0
EL	0	0	0,00		140	1993	22,04	8,92	317	4884	54,00	11,67	169	2167	23,96	9,72
ES	481	3038	2,96	1,14	4721	56670	55,25	4,45	2657	26788	26,11	3,50	1398	16084	15,68	3,52
FR	0	0	0	0	652	80718	42,66	6,44	781	99095	52,37	6,42	72	9419	4,98	2,99
HR	812	4324	15,48	3,08	334	1661	5,94	2,11	3447	18772	67,18	3,61	619	3184	11,40	2,79
IT	248	11029	3,13	1,39	986	37073	10,51	2,25	5523	243641	69,10	4,12	1262	60846	17,26	3,14
CY	58	62	1,95	0,01	1235	1698	53,45	0,18	1092	1417	44,60	0,18	0	0	0	0
LV	208	657	8,98	1,32	110	320	4,37	1,62	1951	5484	74,95	2,33	221	856	11,70	1,56
LT	50	113	0,64	0,44	517	1646	9,32	1,32	4177	15430	87,37	1,38	174	471	2,67	0,15
LU	0	0	0	0	2398	2513	75,67	0,13	569	596	17,93	0,11	204	212	6,39	0,08
HU	376	5630	13,19	3,49	148	2705	6,34	1,99	2029	32599	76,38	4,35	99	1743	4,08	2,10
MT	39	47	9,71	0,22	156	186	38,28	0,42	79	90	18,45	0,20	140	163	33,56	0,31
NL	66	3594	4,32	3,12	1107	43823	52,65	6,18	790	30551	36,71	5,54	144	5265	6,33	2,75
AT	35	206	0,61	0,58	1938	22636	67,13	5,35	685	7738	22,95	4,50	279	3140	9,31	3,05
PL	136	8928	3,95	1,63	500	27448	12,15	2,47	3195	177691	78,68	3,43	221	11772	5,21	1,75
PT	103	1969	2,72	1,87	619	9308	12,85	2,57	3440	53495	73,82	3,80	412	7690	10,61	2,42
RO	330	9139	8,13	2,76	201	6072	5,40	2,26	3437	96305	85,63	3,66	38	951	0,85	0,84
SI	216	277	3,31	0,04	996	2590	30,92	0,19	1578	4860	58,02	0,22	196	648	7,74	0,16
SK	626	4585	18,31	2,97	396	3208	12,81	2,38	2019	15145	60,49	3,21	273	2100	8,39	2,25
FI	301	3027	14,93	3,95	550	5286	26,07	4,99	747	7131	35,17	6,18	481	4831	23,83	5,10
SE	0	0	0	0	1240	20565	38,06	3,75	919	15234	28,20	3,96	1044	18231	33,74	4,54
UK-ENG	0	0	0	0	463	44732	24,00	5,79	1289	125909	67,55	6,03	152	15739	8,44	3,83
UK-WLS	0	0	0	0	271	1988	13,34	4,33	1421	11392	76,44	5,63	167	1522	10,21	3,86
UK-NIR	24	318	3,16	3,04	607	5262	52,30	6,43	570	4182	41,57	6,20	35	299	2,97	2,20
UK-SCT	0	0	0	0	149	2040	11,53	4,04	669	10138	57,27	7,48	351	5524	31,21	7,71
AL	760	3408	17,86	2,66	0	0	0	0	1487	6955	36,44	4,39	2071	8721	45,70	3,91
BA	488	2101	14,43	3,60	212	872	5,99	2,64	2404	10756	73,85	4,51	195	835	5,74	2,08
CH	42	319	0,88	0,80	1829	24937	68,90	5,07	678	9904	27,36	5,08	118	1032	2,85	1,30
IS	0	0	0	0	314	388	27,48	0,40	475	549	38,95	0,40	402	473	33,56	0,38
ME	451	477	7,39	0,02	0	0	0	0	5764	5971	92,61	0,02	0	0	0	0
MK	136	317	2,32	0,00	615	1516	11,09	0,05	3119	9745	71,28	0,07	634	2093	15,31	0,05
NO	0	0	0	0	505	5015	70,96	10,06	84	704	9,96	5,77	129	1349	19,08	8,19
RS	116	1120	2,74	1,61	151	1865	4,56	2,20	3742	34389	84,04	3,54	384	3547	8,67	2,68
TR	119	15628	3,21	1,81	198	25639	5,26	5,26	3450	446015	91,53	91,53	0	0	0	0

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

W.N oznacza „ważoną liczbę obserwacji”. Dane pochodzą ze zmiennej badania PISA 2018 SC160Q01WA: „Jaki jest cel dodatkowych lekcji <języka, w którym przeprowadzane są testy>?” i opierają się na odpowiedziach dyrektorów szkół. Odsetki dotyczą wyłącznie uczniów uczęszczających do szkół na modalnym poziomie ISCED, w których prowadzone są dodatkowe zajęcia językowe, i dlatego należy je interpretować w połączeniu z Tabelą A13.

CZĘŚĆ III**Tabela A15: Zależności między złożonymi wskaźnikami równości szans a tworzącymi je zmiennymi źródłowymi****Wskaźnik 1: Równość szans jako włączanie (31 przypadków):**

Rozbieżności w osiągnięciach – różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o słabych (P10) i wysokich (P90) wynikach w nauce – w szkolnictwie podstawowym

Zmienne źródłowe	Zestandaryzowane współczynniki regresji dla Wskaźnika 1	N
PIRLS 2011	0,850	25
PIRLS 2016	0,859	25
TIMSS 2011 klasa 4. Matematyka	0,966	25
TIMSS 2015 klasa 4. Matematyka	0,997	25

Wskaźnik 2: Równość szans jako włączanie (42 przypadki):

Rozbieżności w osiągnięciach – różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami o słabych (P10) i wysokich (P90) wynikach w nauce – w szkolnictwie średnim

Zmienne źródłowe	Zestandaryzowane współczynniki regresji dla Wskaźnika 2	N
PISA 2015 Czytanie	0,896	40
PISA 2015 Matematyka	0,941	40
PISA 2018 Czytanie	0,734	41
PISA 2018 Matematyka	0,890	42

Wskaźnik 3: Równość szans jako sprawiedliwość (42 przypadki):

Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia (korelacja między liczbą książek w domu a osiągnięciami uczniów), wszystkie poziomy edukacji

Zmienne źródłowe	Zestandaryzowane współczynniki regresji dla Wskaźnika 3	N
PIRLS 2011	0,825	25
PIRLS 2016	0,780	25
TIMSS 2011 klasa 4. Matematyka	0,883	25
TIMSS 2015 klasa 4. Matematyka	0,881	25
TIMSS 2011 klasa 8. Matematyka	0,850	11
TIMSS 2015 klasa 8. Matematyka	0,874	10
PISA 2015 Czytanie	0,940	39
PISA 2015 Matematyka	0,942	39
PISA 2018 Czytanie	0,947	41
PISA 2018 Matematyka	0,927	42

Źródło: Obliczenia Eurydice

Objaśnienia

Wskaźniki równości szans pochodzące z różnych badań (i ich różnych obszarów przedmiotowych) zostały połączone w ramach confirmacyjnej analizy czynnikowej. Confirmacyjna analiza czynnikowa jest metodą statystyczną, która pozwala na badanie relacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi i łączenie ich w sposób prowadzący do powstania teoretycznie uzasadnionych zmiennych latentnych. Jako taka, confirmacyjna analiza czynnikowa bada, czy możliwe jest połączenie tych zmiennych źródłowych, sprawdzając, jak dobrze utworzona na ich podstawie zmienna złożona wyjaśnia wariancję każdej ze zmiennych źródłowych. Tabela przedstawia współczynniki regresji pokazujące, jak dobrze zmienna złożona przewiduje wartość zmiennej źródłowej. Znormalizowane współczynniki regresji przedstawione w tabeli mogą być interpretowane jako korelacja pomiędzy zmienną złożoną a daną zmienną źródłową.

Tabela A16: Szacunki międzyszkolnych i wewnątrzszkolnych wariancji wyników w nauce oraz powiązanych z nimi korelacji wewnątrzklasowych w badaniu PIRLS 2016 i TIMSS 2015

	PIRLS 2016			TIMSS 2015		
	Wariancja międzyszkolna	Wariancja wewnątrzszkolna	Korelacja wewnątrzklasowa	Wariancja międzyszkolna	Wariancja wewnątrzszkolna	Korelacja wewnątrzklasowa
BE fr	1005,58	3669,96	0,215	:	:	:
BE nl	616,17	3064,12	0,167	847,26	2868,20	0,228
BG	2932,94	4353,41	0,403	2643,97	4392,20	0,376
CZ	836,22	3840,65	0,179	773,23	4180,35	0,156
DK	557,79	3938,50	0,124	1166,85	4498,27	0,206
DE	1764,55	4014,91	0,305	814,81	3500,33	0,189
IE	815,38	4562,17	0,152	702,49	4657,96	0,131
ES	661,91	3399,37	0,163	996,64	3742,38	0,210
FR	770,54	3904,92	0,165	1322,75	4273,35	0,236
HR	:	:	:	638,18	3868,58	0,142
IT	594,59	3502,36	0,145	801,82	4241,49	0,159
CY	:	:	:	639,24	5842,47	0,099
LV	558,67	3252,46	0,147	:	:	:
LT	1261,09	3436,96	0,268	1228,70	3786,78	0,245
HU	1622,33	3809,87	0,299	2503,92	5401,79	0,317
MT	953,25	6964,25	0,120	:	:	:
NL	477,70	3128,13	0,132	337,58	2777,57	0,108
AT	847,85	3469,07	0,196	:	:	:
PL	662,56	4595,91	0,126	736,01	4502,84	0,140
PT	646,23	3570,15	0,153	1024,75	4194,01	0,196
SI	257,60	4869,57	0,050	335,12	4427,81	0,070
SK	1998,97	4281,66	0,318	2005,26	4498,05	0,308
FI	478,99	3872,98	0,110	301,19	4177,01	0,067
SE	802,04	3725,92	0,177	1065,47	3693,94	0,224
UK-ENG	765,41	5354,67	0,125	1876,96	5266,52	0,263
UK-NIR	808,79	5629,41	0,126	1095,75	6176,08	0,151
NO	474,16	3759,71	0,112	488,00	4287,78	0,102
RS	:	:	:	1199,08	6233,41	0,161
TR	:	:	:	3476,44	5603,23	0,383

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych IEA, PIRLS 2016 i TIMSS 2015.

Objaśnienia

Korelacja wewnątrzklasowa to zróżnicowanie wyników w nauce uczniów między szkołami, podzielone przez sumę zróżnicowania wyników w nauce uczniów między szkołami i zróżnicowania wyników w nauce uczniów w obrębie szkół.

Schemat doboru próby w badaniach PIRLS i TIMSS (w ramach których w większości państw uczestniczących w badaniach w danej szkole wybiera się tylko jedną klasę czwartą) nie pozwala na rozróżnienie wariancji, która występuje między szkołami, od wariancji, która występuje między klasami w obrębie szkół. Może to rodzić problemy, jeśli różnice między klasami w szkołach są duże; jeśli jednak klasy w szkołach są podobne pod względem średnich wyników, wyniki nie są zniekształcone. Niemniej jednak nadal można określić, jaki jest procent zróżnicowania między wynikami osiągnięć uczniów pomiędzy danymi klasami w szkołach i wewnątrz klas w każdej szkole.

Tabela A17: Szacunki międzyszkolnych i wewnątrzszkolnych wariacji wyników w nauce (czytanie i matematyka) oraz pochodzenia społeczno-ekonomicznego na modalnym poziomie ISCED, a także powiązanych z nimi korelacji wewnątrzklasowych w badaniu PISA 2018

	PISA 2018, Czytanie ze zrozumieniem			PISA 2018, Matematyka			PISA 2018, Różnice społeczno-ekonomiczne		
	Wariancja międzyszkolna	Wariancja wewnątrzszkolna	Korelacja wewnątrzklasowa	Wariancja międzyszkolna	Wariancja wewnątrzszkolna	Korelacja wewnątrzklasowa	Wariancja międzyszkolna	Wariancja wewnątrzszkolna	Korelacja wewnątrzklasowa
BE fr	3340,52	5882,56	0,362	3074,47	5114,59	0,375	0,218	0,658	0,249
BE de	1555,67	6449,98	0,194	1286,60	4667,45	0,216	0,058	0,654	0,081
BE nl	4326,58	5875,89	0,424	3602,06	4996,86	0,419	0,175	0,622	0,219
BG	5264,82	4878,09	0,519	4286,17	5468,15	0,439	0,417	0,647	0,392
CZ	5167,11	4996,40	0,508	4338,62	4953,08	0,467	0,248	0,554	0,309
DK	1255,43	7264,04	0,147	1024,79	5840,03	0,149	0,097	0,500	0,163
DE	5899,31	5893,17	0,500	4546,15	4857,36	0,483	0,301	0,812	0,270
EE	1832,38	6861,08	0,211	1352,62	5300,39	0,203	0,158	0,509	0,238
IE	1155,74	7164,20	0,139	886,17	5254,28	0,144	0,132	0,622	0,175
EL	2895,44	6300,39	0,315	2028,60	5419,32	0,272	0,188	0,626	0,231
ES	:	:	:	1000,55	6743,36	0,129	0,254	0,818	0,237
FR	3515,80	5791,71	0,378	2913,84	4535,76	0,391	0,188	0,551	0,254
HR	3082,18	4821,78	0,390	2719,01	4912,53	0,356	0,112	0,492	0,186
IT	3699,87	5233,49	0,414	3431,17	4737,81	0,420	0,162	0,639	0,202
CY	2648,39	7481,78	0,261	2586,23	6985,46	0,270	0,150	0,704	0,176
LV	1822,35	6095,49	0,230	1435,92	4999,92	0,223	0,180	0,527	0,255
LT	3569,61	5567,64	0,391	2964,09	5456,39	0,352	0,227	0,543	0,295
LU	3365,12	8275,35	0,289	2863,93	6447,37	0,308	0,363	0,939	0,279
HU	4793,92	4221,30	0,532	3723,09	3656,14	0,505	0,312	0,506	0,381
MT	2916,19	9536,72	0,234	2086,93	8083,35	0,205	0,184	0,742	0,199
NL	5950,26	5059,96	0,540	5109,16	3564,79	0,589	0,164	0,595	0,216
AT	5016,60	5323,69	0,485	4670,19	4746,94	0,496	0,207	0,591	0,260
PL	1843,62	7695,46	0,193	1670,23	6562,77	0,203	0,167	0,558	0,231
PT	1643,30	6844,87	0,194	1592,96	6857,23	0,189	0,270	1,015	0,210
RO	3817,07	5065,69	0,430	3511,83	5146,07	0,406	0,266	0,616	0,301
SI	4203,77	4707,45	0,472	3644,38	3850,62	0,486	0,147	0,470	0,238
SK	4468,28	5454,87	0,450	3883,08	5594,28	0,410	0,349	0,529	0,397
FI	841,41	9181,59	0,084	552,15	6386,76	0,080	0,084	0,551	0,132
SE	1767,58	9604,80	0,155	1444,34	6876,96	0,174	0,118	0,684	0,147
UK-	1687,57	8213,60	0,170	1851,67	6894,10	0,212	0,198	0,640	0,237
UK-	1373,02	7902,35	0,148	883,09	5831,31	0,132	0,109	0,627	0,149
UK-	3158,46	6339,43	0,333	2671,67	4571,02	0,369	0,121	0,628	0,162
UK-	721,97	8384,84	0,079	681,58	8132,05	0,077	0,097	0,640	0,132
AL	1719,70	4543,55	0,275	1336,59	5433,51	0,197	0,351	0,632	0,357
BA	1947,20	4434,50	0,305	1849,27	4989,35	0,270	0,113	0,568	0,166
CH	3359,62	7026,27	0,323	2693,32	5957,77	0,311	0,166	0,719	0,188
IS	691,18	10002	0,065	608,94	7679,31	0,073	0,080	0,581	0,122
ME	2279,66	5061,68	0,311	1809,37	5098,42	0,262	0,105	0,657	0,138
MK	3073,79	5370,18	0,364	2919,85	5890,35	0,331	0,165	0,638	0,206
NO	1056,88	10090	0,095	825,29	7503,45	0,099	0,059	0,615	0,088
RS	3784,89	5526,06	0,406	3409,01	5880,94	0,367	0,159	0,521	0,234
TR	4327,72	3415,89	0,559	4247,15	3380,57	0,557	0,476	0,928	0,339

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych OECD, PISA 2018.

Objaśnienia

Korelacja wewnątrzklasowa wyników w nauce to zróżnicowanie wyników w nauce uczniów między szkołami, podzielone przez sumę zróżnicowania wyników w nauce uczniów między szkołami i zróżnicowania wyników w nauce uczniów w obrębie szkół.

Korelacja wewnątrzklasowa pochodzenia społeczno-ekonomicznego to zróżnicowanie pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów między szkołami podzielone przez sumę zróżnicowania pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów między szkołami i zróżnicowania pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów w obrębie szkół.

Status społeczno-ekonomiczny mierzony jest za pomocą wskaźnika statusu ekonomicznego, kulturowego i społecznego (ESCS) obliczanego przez OECD.

Szacunki dotyczące wariacji wewnątrzszkolnej i międzyszkolnej zostały obliczone przy użyciu jednej dostępnej zmiennej i wagi przypisanej do ucznia. W związku z tym w niektórych przypadkach mogą wystąpić pewne różnice między tymi szacunkami a szacunkami OECD.

Populacja docelowa badań PISA jest populacją opartą na wieku uczniów, a nie na klasach, do których uczęszczają uczniowie. Oznacza to, że systemy edukacji, w zależności od ich cech strukturalnych, mogą różnić się pod względem sposobu rozmieszczenia 15-latków w różnych szkołach, na ścieżkach kształcenia lub w klasach. Aby zapewnić lepszą porównywalność między systemami edukacji, w badaniu PISA 2018 szacowanie wskaźników segregacji (lub włączenia) ograniczono do szkół o „modalnym poziomie ISCED” dla 15-letnich uczniów. W praktyce modalny poziom ISCED to poziom, na którym uczy się zdecydowana większość uczniów w próbie. Modalnym poziomem ISCED może być albo szkoła średnia I stopnia (poziom ISCED 2), albo szkoła średnia II stopnia (poziom ISCED 3), albo mogą to być oba te poziomy jednocześnie (jak w Czechach, Irlandii, Luksemburgu, Słowacji i Albanii). W kilku krajach kształcenie na poziomie średnim I i II stopnia odbywa się w tej samej szkole. Ponieważ wybór uczniów do badania jest dokonywany na poziomie szkoły, w analizie uwzględniono również niektórych uczniów z poziomu ISCED innego niż modalny w danym kraju (OECD 2019b, s. 247). Ponieważ poziomy ISCED nie są dostępne dla Austrii, wykorzystano tu całą próbę, aby obliczyć wskaźniki włączenia edukacyjnego i społecznego. Patrz: Tabela II.C.1 w OECD (2019b, s. 365–366) dotycząca wykazu modalnych poziomów ISCED w poszczególnych krajach.

Schemat doboru próby w badaniach PISA pozwala na różne definicje „szkoły” w różnych systemach edukacji. Jak wyjaśnia OECD (2019a, s. 161), w niektórych krajach próbą objęto podjednostki w obrębie szkół zamiast szkół, co może wpływać na wynik wariacji międzyszkolnej, a w konsekwencji na korelację wewnątrzklasową. W Czechach, Niemczech, na Węgrzech, w Austrii, Rumunii i Słowenii szkoły, w których realizowano więcej niż jeden program nauczania, zostały podzielone na jednostki realizujące te programy. W Królestwie Niderlandów jako jednostki próby wymieniono placówki. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii każdy kampus (lub filia) szkoły posiadającej wiele kampusów był badany niezależnie, natomiast we Wspólnocie Francuskojęzycznej Belgii większa jednostka administracyjna szkoły z wieloma kampusami była badana jako jedna całość.

Tabela A18: Zależności między złożonymi wskaźnikami segregacji edukacyjnej a ich zmiennymi źródłowymi

Wskaźnik 4 (30 przypadków): Segregacja edukacyjna (korelacja wewnątrzklasowa) w szkolnictwie podstawowym

Zmienna źródłowa	Zestandaryzowane współczynniki regresji dla Wskaźnika 4	N
PIRLS 2011	0,962	25
PIRLS 2016	0,864	25
TIMSS 2011 klasa 4. Matematyka	0,901	25
TIMSS 2015 klasa 4. Matematyka	0,919	25

Wskaźnik 5 (42 przypadków): Segregacja edukacyjna (korelacja wewnątrzklasowa) w szkolnictwie średnim na modalnym poziomie ISCED

Zmienna źródłowa	Zestandaryzowane współczynniki regresji dla Wskaźnika 5	N
PISA 2015 Czytanie	0,931	40
PISA 2015 Matematyka	0,944	40
PISA 2018 Czytanie	0,990	41
PISA 2018 Matematyka	0,986	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Objaśnienia

Segregację edukacyjną mierzy się za pomocą korelacji wewnątrzklasowej (ρ), czyli zróżnicowania wyników uczniów w nauce między szkołami, podzielonego przez sumę zróżnicowania wyników w nauce między szkołami i zróżnicowania wyników w nauce w obrębie szkół (patrz: OECD 2019b, s. 346).

Wskaźniki w zakresie segregacji edukacyjnej pochodzące z różnych badań (i ich różnych obszarów przedmiotowych) zostały połączone w ramach konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Konfirmacyjna analiza czynnikowa jest metodą statystyczną, która pozwala na badanie relacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi i łączenie ich w sposób prowadzący do powstania uzasadnionych zmiennych latentnych. Jako taka, konfirmacyjna analiza czynnikowa bada, czy możliwe jest połączenie tych zmiennych źródłowych, sprawdzając, jak dobrze uzyskana zmienna złożona wyjaśnia wartości każdej z nich. Tabela ta przedstawia współczynniki regresji pokazujące, jak dobrze zmienne złożone przewidują wartości zmiennych źródłowych. Znormalizowane współczynniki regresji przedstawione w tabeli mogą być interpretowane jako korelacja pomiędzy zmienną złożoną a daną zmienną źródłową.

Tabela A19: Wskaźniki złożone dotyczące segregacji edukacyjnej, włączenia i sprawiedliwości

	Segregacja edukacyjna, szkolnictwo podstawowe	Segregacja edukacyjna, szkolnictwo średnie	Rozbieżności w osiągnięciach, szkolnictwo podstawowe	Rozbieżności w osiągnięciach, szkolnictwo średnie	Wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego na osiągnięcia
BE fr	0,424	0,417	-0,431	0,595	1,270
BE de	:	-0,724	:	-1,196	-0,879
BE nl	-0,083	0,855	-1,356	1,421	0,223
BG	2,477	1,258	0,807	1,460	0,149
CZ	-0,308	1,286	-0,472	0,376	0,933
DK	-0,490	-1,100	0,000	-1,276	-0,206
DE	0,536	1,279	-0,894	0,397	1,027
EE	:	-0,718	:	-1,260	-0,599
IE	-0,561	-1,162	-0,170	-1,513	0,859
EL	:	-0,075	:	0,173	-0,692
ES	0,016	-1,203	-0,481	-0,750	0,205
FR	-0,068	0,561	0,083	1,189	1,270
HR	-0,955	0,493	-0,868	-0,501	-0,673
IT	0,016	0,732	-0,339	0,352	-0,543
CY	-1,095	-0,280	0,675	0,624	-1,533
LV	-0,364	-0,608	-0,880	-1,573	-1,346
LT	0,325	0,404	-0,300	-0,232	-0,356
LU	:	-0,027	:	1,185	1,718
HU	1,451	1,491	1,227	0,470	2,559
MT	0,480	-0,424	0,959	2,793	-0,879
NL	-0,926	1,805	-1,825	0,559	0,055
AT	-0,617	1,286	-0,947	0,765	1,101
PL	-0,758	-0,854	-0,273	-0,394	0,205
PT	0,185	-0,827	-0,268	0,637	0,149
RO	2,210	0,814	2,588	-0,067	0,634
SI	-1,559	1,231	-0,602	-0,276	0,055
SK	0,846	0,889	0,396	1,060	1,475
FI	-1,306	-1,538	-0,771	-0,933	-0,692
SE	-0,223	-1,012	-0,594	0,346	0,335
UK-ENG	0,086	-0,772	0,924	0,494	0,746
UK-WLS	:	-1,196	:	-1,469	-0,113
UK-NIR	-0,659	0,253	1,067	-1,170	0,896
UK-SCT	:	-1,559	:	-0,420	-0,057
AL	:	-0,471	:	-0,804	-1,234
BA	:	-0,089	:	-1,707	-1,738
CH	:	0,076	:	0,745	1,027
IS	:	-1,702	:	0,488	-0,935
ME	:	-0,136	:	-0,643	-1,253
MK	:	0,534	:	0,487	-1,776
NO	-0,983	-1,483	-0,494	-0,099	-0,673
RS	-0,097	0,609	1,169	0,797	-0,748
TR	1,999	1,689	2,070	-1,131	0,036

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie bazy danych PIRLS 2011, 2016, TIMSS 2011, 2015, PISA 2015, 2018. Te bazy danych są dostępne w Internecie:

PIRLS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

PIRLS 2016: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

TIMSS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>

TIMSS 2015: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>

PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

PISA 2018: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Tabela A20: Wskaźnik złożony dotyczący autonomii szkół, 2018/19 (Rysunek III.2.14 i III.2.15)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Wskaźnik złożony autonomii szkół	-0,09	-0,69	0,42	0,72	0,42	-0,61	-0,62	1,26	0,96	-1,08	-0,09	-0,99	-0,12	-0,24	-1,16	0,83	0,61	-0,61	0,07	-1,17	1,45	-0,91
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
Wskaźnik złożony autonomii szkół	0,42	-0,09	-0,30	-0,24	0,07	0,33	-0,54	0,76	0,76	0,76	0,83	-0,03	-0,47	0,07	2,67	0,42	-0,99	-0,03	-0,54	-2,08		

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Tabela A21: Poziom finansowania publicznego na ucznia, 2016, ISCED 1 (Rysunek III.2.17)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Standardy siły nabywczej	7560	7560	7560	3126	3555	:	6355	4561	6077	4022	4718	5312	:	5591	7812	4607	4298	12322	3725	5029	6226	8824
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
Standardy siły nabywczej	4658	5080	1359	5698	4679	6843	8248	7328	7328	7328	7328	:	:	11581	8455	:	:	9180	:	2473		

Źródło: Eurostat [educ_uae_fine09] (ostatnia aktualizacja: 24.02.2020). W przypadku Belgii i Zjednoczonego Królestwa Eurostat podaje jedynie wartości na poziomie krajowym.

Tabela A22: Wydatki prywatne (gospodarstw domowych) jako procent całkowitych wydatków publicznych na edukację, 2016, ISCED 1 (Rysunek III.2.18)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
%	2,9	2,9	2,9	1,4	5,3	:	:	8,6	2,5	8,3	18,3	7,5	:	5,5	4,9	1,8	2,7	3,4	:	11,7	1,5	2,2
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR		
%	7,8	12,7	0,7	9,7	7	0,4	:	8,7	8,7	8,7	8,7	:	:	:	1	:	:	0	:	16,8		

Źródło: Obliczenia Eurydice na podstawie danych Eurostatu [educ_uae_fine02] i [educ_uae_fine03] (ostatnia aktualizacja: 24.02.2020). W przypadku Belgii i Zjednoczonego Królestwa Eurostat podaje jedynie wartości na poziomie krajowym.

Tabela A23: Lista zmiennych i opisowych danych statystycznych zebranych przez sieć Eurydice (Rozdziały III.2 i III.3)

Tytuł	Definicja	Liczba obserwacji	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe	Rysunek(-ki) w Części II Raportu
Zróżnicowanie programowe	Liczba poziomów ISCED, na których występuje zróżnicowanie programów nauczania	42	0	3	0,93	1,09	Rysunek II.3.1
Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy	Faktyczny wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności	42	10	16	14,02	1,88	Rysunek II.6.1
Liczba ścieżek (ISCED 2, ISCED 3)	Liczba zróżnicowanych ścieżek na poziomie ISCED 2/ISCED 3 (maksymalnie 5)	42	1 (ISCED 2) 2 (ISCED 3)	5	1,50 (ISCED 2) 4,05 (ISCED 3)	1,04 (ISCED 2) 0,96 (ISCED 3)	Rysunek II.6.2
Typ wyboru szkoły (ISCED 1–2)	Stopień swobody, jaką mają rodzice w wyborze szkoły, w zależności od głównego systemu wyboru szkoły w systemie edukacji na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego	42	1	3	2,07	0,75	Rysunek II.4.2
Zróżnicowanie zasad wyboru szkoły w ramach sektora publicznego (ISCED 2 i ISCED 1–3)	Istnieją różnice między głównym systemem wyboru szkoły (tj. zasadami dotyczącymi większości szkół publicznych) a zasadami wyboru szkoły mającymi zastosowanie do niektórych typów szkół publicznych. Może to być albo inny obszar geograficzny, z którego uczniowie są przydzielani do szkół, niż w przypadku większości szkół publicznych albo swobodny wybór szkoły, gdy większość uczniów jest przydzielana do szkoły na podstawie miejsca zamieszkania	42	0	1 (ISCED 2) 3 (ISCED 1–3)	0,21 (ISCED 2) 0,26 (ISC. 1–3)	0,42 (ISCED 2) 0,59 (ISC. 1–3)	Rysunek II.4.3. A
Informacje publiczne na temat szkół (ISCED 1–2)	Liczba poziomów ISCED, dla których organy najwyższego szczebla dostarczają informacji, bezpośrednio lub pośrednio, tj. za pośrednictwem szkół, które kończą uczniowie, aby pomóc rodzinom w wyborze szkoły, na poziomie ISCED 1 i 2	42	0	2	0,98	1,00	Rysunek II.4.4
Szkoła może stosować kryteria rekrutacyjne (ISCED 2)	Władze najwyższego szczebla zezwalają / nie zezwalają lub zobowiązują szkoły do stosowania kryteriów rekrutacyjnych w celu podjęcia decyzji, którym uczniom oferuje się miejsce w szkole na poziomie ISCED 2	42	0	2	0,55	0,67	Rysunek II.5.1
Edukacyjne kryteria rekrutacyjne (ISCED 2)	Zgodnie z przepisami/zaleceniami najwyższego szczebla szkoły mogą stosować edukacyjne kryteria rekrutacyjne na poziomie ISCED 2	42	0	1	0,33	0,48	Rysunek II.5.5
Zróżnicowanie zasad dotyczących kryteriów rekrutacyjnych w ramach sektora publicznego (ISCED 1–3)	Istnieją różnice w kryteriach przyjęć do szkół, mających zastosowanie do niektórych typów szkół publicznych w porównaniu z głównym nurtem (tj. zasadami dot. większości szkół publicznych) na poziomach ISCED 1–3.	42	0	3	0,98	1,02	Rysunki II.5.4–5.6
Zróżnicowanie zasad wyboru szkół w sektorze publicznym/prywatnym (ISCED 1-2 i ISCED 1–3)	Istnieją różnice w zasadach wyboru szkół, mających zastosowanie do niektórych typów szkół prywatnych dotowanych ze środków publicznych w porównaniu ze szkołami w głównym nurcie (tj. zasadami dotyczącymi większości szkół publicznych). Jest to zazwyczaj wolny wybór szkoły w przypadku szkół prywatnych dotowanych ze środków publicznych, natomiast uczniowie są przydzielani do (większości) szkół publicznych na podstawie miejsca zamieszkania	42	0	1 (ISCED 1–2) 3 (ISCED 1–3)	0,69 (ISC. 1–2 2) 0,81 (ISC. 1–3)	0,95 (ISC. 1–2 2) 1,52 (ISC. 1–3)	Rysunek II.4.3 B
Zróżnicowanie przyjęć do szkół między instytucjami publicznymi a prywatnymi	Istnieją różnice w zasadach przyjęć do szkół mających zastosowanie do niektórych typów szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych w porównaniu z głównym nurtem (tj. polityką w odniesieniu do większości szkół publicznych) na poziomach ISCED 1–3	42	0	1	0,26	0,45	Rysunek II.5.1
Złożony wskaźnik zróżnicowania pomiędzy instytucjami prywatnymi a publicznymi	Złożony wskaźnik skonstruowany na podstawie tego, czy istnieją różnice pomiędzy swobodą wyboru szkół w głównym nurcie lub zasadami przyjmowania do szkół (tj. zasadami dotyczącymi większości szkół publicznych) a zasadami w tych obszarach mającymi zastosowanie do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie ISCED 1–3	42	0	4	1,07	1,49	Rysunek II.4.3 B; II.5.1
Złożony wskaźnik zróżnicowania: wszystkie różnice między typami szkół, sektorem publicznym i prywatnym	Złożony wskaźnik opiera się na tym, czy istnieją różnice pomiędzy zasadami wyboru szkół w głównym nurcie lub zasadami przyjmowania do szkół (tj. zasadami dotyczącymi większości szkół publicznych) a zasadami w tych obszarach mającymi zastosowanie do szkół prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych na poziomie ISCED 1–3	42	0	10	2,31	2,31	Rysunek II.4.3 A-B; II.5.1; II.5.4-6
Zasady powtarzania klasy (ISCED 1 i ISCED 1-3)	Powtarzanie klasy nie jest dozwolone (0), jest dozwolone z pewnymi ograniczeniami (1) lub jest dozwolone bez żadnych ograniczeń (2)	37 (ISCED 1) 33 (ISCED 1–3)	0	2 (ISCED 1) 6 (ISCED 1–3)	1,14 (ISCED 1) 4,06 (ISC. 1–3)	0,67 (ISCED 1) 1,64 (ISC. 1–3)	Rysunek II.7.2

Tytuł	Definicja	Liczba obserwacji	Min.	Maks.	Średnia	Odchylenie standardowe	Rysunek(-ki) w Części II Raportu
Wskaźnik autonomii szkoły	Złożony wskaźnik autonomii szkoły we wszystkich obszarach jej autonomii	42	-2,08	2,67	0,00	0,86	Rysunek II.8.1, II.8.2, II.8.3
Autonomia w zarządzaniu zasobami ludzkimi	Wskaźnik autonomii szkoły w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi	41	-3,18	3,08	-0,06	2,01	Rysunek II.8.1
Autonomia w korzystaniu z funduszy publicznych	Wskaźnik autonomii szkoły w zakresie korzystania z funduszy publicznych	42	-1,99	4,64	0,06	1,39	Rysunek II.8.2
Autonomia w określaniu treści i procesów nauczania	Wskaźnik autonomii szkoły związany z określaniem treści i procesów nauczania	42	-1,98	4,16	0,06	1,25	Rysunek II.8.3
Autonomia w podejmowaniu decyzji o przyjmowaniu uczniów	Wskaźnik autonomii szkoły w odniesieniu do decyzji o przyjmowaniu uczniów	42	-0,35	6,63	0,68	1,43	Rysunek II.5.2
Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Egzaminy prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji w zakresie języka wykładowego lub matematyki, na koniec poziomu ISCED	42	0	1	0,07 (ISCED 1) 0,45 (ISCED 2) 0,76 (ISCED 3)	0,26 (ISCED 1) 0,50 (ISCED 2) 0,43 (ISCED 3)	Rysunek II.9.1
Inne ustandaryzowane testy (ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3)	Inne ustandaryzowane testy krajowe z języka wykładowego lub matematyki	42	0	1	0,67 (ISCED 1) 0,64 (ISCED 2) 0,36 (ISCED 3)	0,48	Rysunek II.9.2
Dane dotyczące wyników nauczania w zewnętrznej ewaluacji szkoły	Władze najwyższego szczebla wykorzystują wyniki / nie wykorzystują wyników egzaminów krajowych lub innych ustandaryzowanych testów krajowych w zewnętrznej ewaluacji szkół	42	0	2	1,55	0,67	Rysunek II.9.6
Publikacja wyników testów	Publikacja wyników poszczególnych szkół w egzaminach krajowych i/lub ustandaryzowanych testach krajowych	42	0	2	0,95	0,99	Rysunek II.9.4
Występowanie i publikacja wyników ewaluacji zewnętrznej	Występowanie/brak regularnej zewnętrznej ewaluacji szkół oraz zakres upubliczniania raportów z ewaluacji zewnętrznej	42	0	3	2,07	1,09	Rysunek II.9.8
Złożony wskaźnik monitorowania wyników nauczania	Złożony wskaźnik opiera się na tym, czy organizowane są krajowe egzaminy prowadzące do uzyskania kwalifikacji i/lub inne ustandaryzowane testy na poziomie ISCED 1 i 2; oraz czy dane dotyczące wyników tych egzaminów i testów są wykorzystywane w zewnętrznej ewaluacji szkół	42	0	4	3,00	1,27	Rysunek II.9.1, II.9.2 i II.9.6
Publikacja informacji dotyczących szkół	Złożony wskaźnik opiera się na tym, czy dane dotyczące wyników egzaminów krajowych i/lub innych testów krajowych i/lub raportów z ewaluacji zewnętrznej są publicznie dostępne, czy nie	42	0	5	3,02	1,88	Rysunek II.9.4 i II.9.8
Dostępność specjalistów (ISCED 1 i ISCED 1-3)	Uczniowie otrzymują wsparcie nauczycieli specjalizujących się w pracy z uczniami osiągniętymi słabe wyniki w czytaniu i matematyce	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	1,95 (ISCED 1) 5,14 (ISC. 1-3)	1,56 (ISCED 1) 4,33 (ISC. 1-3)	Rysunek II.11.1-3
Nauczanie małych grup uczniów (ISCED 1 i ISCED 1-3)	Podczas formalnego dnia szkolnego uczniom oferowane jest nauczanie czytania, pisania i matematyki, indywidualne lub w małych grupach	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	2,24 (ISCED 1) 6,21 (ISC. 1-3)	1,48 (ISCED 1) 4,09 (ISC. 1-3)	Rysunek II.11.1-3
Dostępność specjalistycznego wsparcia (ISCED 1 i ISCED 1-3)	Uczniowie otrzymują wsparcie psychologów, logopedów, pracowników socjalnych lub innych podobnych specjalistów w odniesieniu do umiejętności czytania lub matematyki	42	0	4 (ISCED 1) 12 (ISCED 1-3)	2,95 (ISCED 1) 8,50 (ISC. 1-3)	1,19 (ISCED 1) 3,57 (ISC. 1-3)	Rysunek II.11.1-3
Czas zajęć dydaktycznych (ISCED 1)	Średni roczny zalecany minimalny czas zajęć dydaktycznych (w godzinach) w ramach obowiązkowego programu nauczania na poziomie ISCED 1	40	472,50	1051,43	734,51	132,73	Rysunek II.12.1-2

Źródło: Eurydice.

Tabela A24: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących dzielenia uczniów na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności i zróżnicowania w zakresie programów nauczania (Podrozdział III.2.1)

		Zróżnicowanie programowe	Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu zdolności po raz pierwszy	Liczba ścieżek kształcenia (ISCED 2)	Liczba ścieżek kształcenia (ISCED 3)	Wielkość sektora kształcenia zawodowego
Zróżnicowanie programowe	<i>Współczynnik korelacji</i>	1,00	-0,44	0,39	0,61	0,31
	<i>Prawdopodobieństwo > r przy</i>		0,00	0,01	< 0,0001	0,06
	<i>Liczba obserwacji</i>	42	42	42	42	39
Wiek, w jakim uczniowie są dzieleni na grupy lub ścieżki kształcenia wg poziomu	<i>Współczynnik korelacji</i>	-0,44	1,00	-0,67	-0,31	-0,30
	<i>Prawdopodobieństwo > r przy</i>	0,00		< 0,0001	0,05	0,07
	<i>Liczba obserwacji</i>	42	42	42	42	39
Liczba ścieżek kształcenia (ISCED 3)	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,39	-0,67	1,00	0,23	0,10
	<i>Prawdopodobieństwo > r przy</i>	0,01	< 0,0001		0,14	0,56
	<i>Liczba obserwacji</i>	42	42	42	42	39
Liczba ścieżek kształcenia (ISCED 3)	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,61	-0,31	0,23	1,00	0,29
	<i>Prawdopodobieństwo > r przy</i>	< 0,0001	0,05	0,14		0,07
	<i>Liczba obserwacji</i>	42	42	42	42	39
Wielkość sektora kształcenia zawodowego	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,31	-0,30	0,10	0,29	1,00
	<i>Prawdopodobieństwo > r przy</i>	0,06	0,07	0,56	0,07	
	<i>Liczba obserwacji</i>	39	39	39	39	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Tabela A25: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących zasad wyboru szkoły i zasad przyjmowania uczniów do szkół (Podrozdział III.2.2).

		Typ wyboru szkoły, ISCED 1–2	Zróżnicowanie zasad wyboru między rodzajami szkół publicznych	Informacja publiczna na temat szkół, ISCED 1–2	Szkoły mogą stosować kryteria rekrutacji, ISCED 2	Edukacyjne kryteria rekrutacyjne, ISCED 2	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów między typami szkół publicznych	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów między instytucjami publicznymi	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów do szkół między instytucjami publicznymi a prywatnymi	% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 1	% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 2	% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	Względna wielkość sektora instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 2
Typ wyboru szkoły, ISCED 1–2	Kor.	1,00	-0,15	0,24	0,50	0,14	-0,23	-0,45	-0,27	-0,14	-0,21	0,19	0,17	0,34
	p		0,34	0,13	0,00	0,37	0,15	0,00	0,08	0,39	0,18	0,27	0,31	0,04
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Zróżnicowanie zasad wyboru między typami szkół publicznych	Kor.	-0,15	1,00	0,31	-0,04	0,38	0,32	0,43	0,36	-0,11	-0,04	0,05	0,16	-0,05
	p	0,34		0,05	0,81	0,01	0,04	0,00	0,02	0,49	0,83	0,79	0,33	0,78
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Informacja publiczna na temat szkół, ISCED 1–2	Kor.	0,24	0,31	1,00	0,36	0,32	0,07	0,10	0,18	-0,52	-0,42	0,35	0,55	0,26
	p	0,13	0,05		0,02	0,04	0,67	0,53	0,26	0,00	0,01	0,03	0,00	0,11
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Szkoła może stosować kryteria rekrutacji, ISCED 2	Kor.	0,50	-0,04	0,36	1,00	0,45	0,07	-0,18	0,05	-0,27	-0,29	0,15	0,15	0,22
	p	0,00	0,81	0,02		0,00	0,67	0,26	0,76	0,09	0,07	0,37	0,36	0,18
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Edukacyjne kryteria rekrutacyjne, ISCED 2	Kor.	0,14	0,38	0,32	0,45	1,00	0,54	0,08	0,15	-0,26	-0,25	0,24	0,27	0,26
	p	0,37	0,01	0,04	0,00		0,00	0,62	0,33	0,11	0,12	0,15	0,10	0,12
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów między typami szkół publicznych	Kor.	-0,23	0,32	0,07	0,07	0,54	1,00	0,20	0,15	-0,05	-0,11	0,02	0,20	0,10
	p	0,15	0,04	0,67	0,67	0,00		0,21	0,34	0,75	0,48	0,90	0,24	0,53
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Zróżnicowanie wyboru szkół między instytucjami publicznymi a prywatnymi	Kor.	-0,45	0,43	0,10	-0,18	0,08	0,20	1,00	0,69	-0,29	-0,20	0,32	0,34	0,16
	p	0,00	0,00	0,53	0,26	0,62	0,21		< 0,0001	0,07	0,22	0,05	0,04	0,33
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów do szkół między instytucjami publicznymi a prywatnymi	Kor.	-0,27	0,36	0,18	0,05	0,15	0,15	0,69	1,00	-0,17	-0,15	0,21	0,19	0,10
	p	0,08	0,02	0,26	0,76	0,33	0,34	< 0,0001		0,30	0,35	0,21	0,25	0,57
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 1	Kor.	-0,14	-0,11	-0,52	-0,27	-0,26	-0,05	-0,29	-0,17	1,00	0,86	-0,82	-0,78	-0,71
	p	0,39	0,49	0,00	0,09	0,11	0,75	0,07	0,30		< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41
% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 2	Kor.	-0,21	-0,04	-0,42	-0,29	-0,25	-0,11	-0,20	-0,15	0,86	1,00	-0,75	-0,75	-0,87
	p	0,18	0,83	0,01	0,07	0,12	0,48	0,22	0,35	< 0,0001		< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41

		Typ wyboru szkoły, ISCED 1–2	Zróżnicowanie zasad wyboru między rodzajami szkół publicznych	Informacja publiczna na temat szkół, ISCED 1–2	Szkoły mogą stosować kryteria rekrutacji, ISCED 2	Edukacyjne kryteria rekrutacyjne, ISCED 2	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów między typami szkół publicznych	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów między instytucjami publicznymi	Zróżnicowanie zasad przyjmowania uczniów do szkół między instytucjami publicznymi a prywatnymi	% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 1	% publicznych instytucji oświatowych, ISCED 2	% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	Względna wielkość sektora instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 2
% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	<i>Kor.</i>	0,19	0,05	0,35	0,15	0,24	0,02	0,32	0,21	-0,82	-0,75	1,00	0,85	0,86
	<i>p</i>	0,27	0,79	0,03	0,37	0,15	0,90	0,05	0,21	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
	<i>N</i>	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
Względna wielkość sektora instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 1	<i>Kor.</i>	0,17	0,16	0,55	0,15	0,27	0,20	0,34	0,19	-0,78	-0,75	0,85	1,00	0,79
	<i>p</i>	0,31	0,33	0,00	0,36	0,10	0,24	0,04	0,25	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
	<i>N</i>	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
% instytucji prywatnych dofinansowywanych ze środków publicznych, ISCED 2	<i>Kor.</i>	0,34	-0,05	0,26	0,22	0,26	0,10	0,16	0,10	-0,71	-0,87	0,86	0,79	1,00
	<i>p</i>	0,04	0,78	0,11	0,18	0,12	0,53	0,33	0,57	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001
	<i>N</i>	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Tabela A26: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących powtarzania klasy (Podrozdział III.2.3)

		Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 1	Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 2	Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 3	Odsetek uczniów powtarzających klasę	Stopień powtarzania klasy
Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 1	<i>Współczynnik korelacji</i>	1,00	0,69	0,33	0,02	0,00
	<i>Prawdopodobieństwo > r </i>		< 0,0001	0,06	0,90	1,00
	<i>Liczba obserwacji</i>	37	37	33	36	36
Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 2	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,69	1,00	0,67	-0,12	-0,18
	<i>Prawdopodobieństwo > r </i>	< 0,0001		< 0,0001	0,48	0,30
	<i>Liczba obserwacji</i>	37	37	33	36	36
Zasady związane z powtarzaniem klasy, ISCED 3	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,33	0,67	1,00	0,09	0,01
	<i>Prawdopodobieństwo > r </i>	0,06	< 0,0001		0,64	0,97
	<i>Liczba obserwacji</i>	33	33	33	33	33
Odsetek uczniów powtarzających klasę	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,02	-0,12	0,09	1,00	0,88
	<i>Prawdopodobieństwo > r </i>	0,90	0,48	0,64		< 0,0001
	<i>Liczba obserwacji</i>	36	36	33	41	41
Stopień powtarzania klasy	<i>Współczynnik korelacji</i>	0,00	-0,18	0,01	0,88	1,00
	<i>Prawdopodobieństwo > r </i>	1,00	0,30	0,97	< 0,0001	
	<i>Liczba obserwacji</i>	36	36	33	41	41

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Tabela A27: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących autonomii i rozliczalności szkół (Podrozdział III.2.4)

		Wskaźnik autonomii szkół	Autonomia w zarządzaniu zasobami ludzkimi	Autonomia w korzystaniu z funduszy publicznych	Autonomia w określaniu treści i procesów nauczania	Autonomia w podejmowaniu decyzji o przyjmowaniu uczniów	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 1	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 2	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 3	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 1	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 2	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 3	Dane dotyczące wyników nauczania w zewnętrznej ewaluacji szkoły	Publikacja wyników testów	Występowanie i publikacja wyników ewaluacji zewnętrznej
Wskaźnik autonomii szkół	Kor.	1,00	0,66	0,82	0,88	0,48	0,20	0,12	0,11	0,29	0,13	-0,05	0,27	0,48	0,56
	p		< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	0,00	0,21	0,43	0,50	0,07	0,41	0,77	0,09	0,00	0,00
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Autonomia w zarządzaniu zasobami ludzkimi	Kor.	0,66	1,00	0,46	0,42	0,11	0,19	0,04	0,06	0,15	0,23	-0,21	0,10	0,28	0,52
	p	< 0,0001		0,00	0,01	0,48	0,23	0,78	0,70	0,35	0,14	0,20	0,55	0,07	0,00
	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Autonomia w korzystaniu z funduszy publicznych	Kor.	0,82	0,46	1,00	0,58	0,27	0,32	0,20	0,11	0,17	0,01	0,02	0,21	0,38	0,39
	p	< 0,0001	0,00		< 0,0001	0,08	0,04	0,21	0,49	0,27	0,96	0,91	0,19	0,01	0,01
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Autonomia w określaniu treści i procesów nauczania	Kor.	0,88	0,42	0,58	1,00	0,46	0,02	0,09	0,00	0,31	0,15	0,01	0,29	0,43	0,41
	p	< 0,0001	0,01	< 0,0001		0,00	0,89	0,57	1,00	0,05	0,36	0,93	0,06	0,00	0,01
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Autonomia w podejmowaniu decyzji o przyjmowaniu uczniów	Kor.	0,48	0,11	0,27	0,46	1,00	0,03	-0,06	0,29	0,31	0,06	0,03	0,17	0,32	0,23
	p	0,00	0,48	0,08	0,00		0,86	0,69	0,06	0,04	0,69	0,85	0,27	0,04	0,15
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 1	Kor.	0,20	0,19	0,32	0,02	0,03	1,00	0,31	0,16	0,20	0,01	0,37	0,20	0,11	-0,04
	p	0,21	0,23	0,04	0,89	0,86		0,05	0,33	0,21	0,93	0,02	0,20	0,50	0,79
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 2	Kor.	0,12	0,04	0,20	0,09	-0,06	0,31	1,00	0,40	0,14	0,08	0,12	0,40	0,24	0,18
	p	0,43	0,78	0,21	0,57	0,69	0,05		0,01	0,39	0,62	0,44	0,01	0,12	0,25
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 3	Kor.	0,11	0,06	0,11	0,00	0,29	0,16	0,40	1,00	0,20	0,17	-0,05	0,15	0,20	0,08
	p	0,50	0,70	0,49	1,00	0,06	0,33	0,01		0,21	0,29	0,75	0,34	0,20	0,63
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Inne ustandaryzowane testy, ISCED 1	Kor.	0,29	0,15	0,17	0,31	0,31	0,20	0,14	0,20	1,00	0,63	0,42	0,53	0,38	0,25
	p	0,07	0,35	0,27	0,05	0,04	0,21	0,39	0,21		< 0,0001	0,01	0,00	0,01	0,11
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Inne ustandaryzowane testy, ISCED 2	Kor.	0,13	0,23	0,01	0,15	0,06	0,01	0,08	0,17	0,63	1,00	0,24	0,30	0,42	0,30
	p	0,41	0,14	0,96	0,36	0,69	0,93	0,62	0,29	< 0,0001		0,12	0,05	0,01	0,06
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Inne ustandaryzowane testy, ISCED 3	Kor.	-0,05	-0,21	0,02	0,01	0,03	0,37	0,12	-0,05	0,42	0,24	1,00	0,23	0,14	-0,02
	p	0,77	0,20	0,91	0,93	0,85	0,02	0,44	0,75	0,01	0,12		0,14	0,38	0,88
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

		Wskaźnik autonomii szkół	Autonomia w zarządzaniu zasobami ludzkimi	Autonomia w korzystaniu z funduszy publicznych	Autonomia w określaniu treści i procesów nauczania	Autonomia w podejmowaniu decyzji o przyjmowaniu uczniów	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 1	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 2	Egzaminy krajowe prowadzące do uzyskania świadectwa potwierdzającego posiadanie kwalifikacji, ISCED 3	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 1	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 2	Inne ustandaryzowane testy, ISCED 3	Dane dotyczące wyników nauczania w zewnętrznej ewaluacji szkoły	Publikacja wyników testów	Występowanie i publikacja wyników ewaluacji zewnętrznej
Dane dotyczące wyników nauczania w zewnętrznej ewaluacji szkół	Kor.	0,27	0,10	0,21	0,29	0,17	0,20	0,40	0,15	0,53	0,30	0,23	1,00	0,40	0,38
	p	0,09	0,55	0,19	0,06	0,27	0,20	0,01	0,34	0,00	0,05	0,14	0,01	0,01	0,01
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Publikacja wyników testów	Kor.	0,48	0,28	0,38	0,43	0,32	0,11	0,24	0,20	0,38	0,42	0,14	0,40	1,00	0,62
	p	0,00	0,07	0,01	0,00	0,04	0,50	0,12	0,20	0,01	0,01	0,38	0,01	0,01	< 0,0001
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Występowanie i publikacja wyników ewaluacji zewnętrznej	Kor.	0,56	0,52	0,39	0,41	0,23	-0,04	0,18	0,08	0,25	0,30	-0,02	0,38	0,62	1,00
	p	0,00	0,00	0,01	0,01	0,15	0,79	0,25	0,63	0,11	0,06	0,88	0,01	< 0,0001	0,01
	N	42	41	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

Tabela A28: Macierz korelacji (współczynniki korelacji Spearmana) zmiennych dotyczących finansowania i wsparcia dla uczniów (Podrozdział III.2.5)

		Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1)	Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1-2)	Stosunek wydatków prywatnych do publicznych (ISCED 1)	Stosunek wydatków prywatnych do publicznych	Czas zajęć dydaktycznych (ISCED 1)	Dostępność specjalistów (ISCED 3)	Dostępność specjalistów (ISCED 2)	Dostępność specjalistów (ISCED 3)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 1)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 2)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 3)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 1)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 2)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 3)
Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1)	Kor. p N	1,00 37	0,97 < 0,0001 37	-0,20 0,28 33	-0,09 0,61 33	0,49 0,00 33	0,28 0,10 35	0,28 0,10 35	0,12 0,48 35	0,27 0,12 35	0,33 0,05 35	0,07 0,71 35	0,08 0,66 35	0,09 0,62 35	-0,02 0,89 35
Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1-2)	Kor. p N	0,97 < 0,0001 37	1,00 37	-0,27 0,13 33	-0,15 0,40 33	0,47 0,01 33	0,31 0,07 35	0,30 0,08 35	0,14 0,43 35	0,34 0,05 35	0,39 0,02 35	0,13 0,45 35	0,13 0,46 35	0,13 0,44 35	0,02 0,93 35
Stosunek wydatków prywatnych do publicznych (ISCED 1)	Kor. p N	-0,20 0,28 33	-0,27 0,13 33	1,00 33	0,91 < 0,0001 33	0,20 0,30 29	0,17 0,37 31	0,04 0,82 31	0,09 0,63 31	0,19 0,30 31	0,16 0,39 31	0,11 0,55 31	0,04 0,84 31	0,01 0,96 31	0,13 0,49 31
Stosunek wydatków prywatnych do publicznych (ISCED 1-3)	Kor. p N	-0,09 0,61 33	-0,15 0,40 33	0,91 < 0,0001 33	1,00 33	0,27 0,16 29	0,19 0,31 31	0,13 0,49 31	0,14 0,45 31	0,18 0,34 31	0,12 0,51 31	0,06 0,75 31	-0,12 0,53 31	-0,17 0,36 31	-0,14 0,45 31
Czas zajęć dydaktycznych (ISCED 1)	Kor. p N	0,49 0,00 33	0,47 0,01 33	0,20 0,30 29	0,27 0,16 29	1,00 40	0,40 0,01 40	0,30 0,06 40	0,25 0,13 40	0,24 0,14 40	0,32 0,04 40	0,30 0,06 40	-0,04 0,83 40	0,01 0,97 40	-0,07 0,67 40
Dostępność specjalistów (ISCED 1)	Kor. p N	0,28 0,10 35	0,31 0,07 35	0,17 0,37 31	0,19 0,31 31	0,40 0,01 40	1,00 42	0,87 < 0,0001 42	0,76 < 0,0001 42	0,45 0,00 42	0,45 0,00 42	0,28 0,07 42	0,11 0,49 42	0,08 0,61 42	-0,09 0,59 42
Dostępność specjalistów (ISCED 2)	Kor. p N	0,28 0,10 35	0,30 0,08 35	0,04 0,82 31	0,13 0,49 31	0,30 0,06 40	0,87 < 0,0001 42	1,00 42	0,90 < 0,0001 42	0,34 0,03 42	0,41 0,01 42	0,18 0,26 42	0,10 0,54 42	0,11 0,48 42	-0,07 0,68 42
Dostępność specjalistów (ISCED 3)	Kor. p N	0,12 0,48 35	0,14 0,43 35	0,09 0,63 31	0,14 0,45 31	0,25 0,13 40	0,76 < 0,0001 42	0,90 < 0,0001 42	1,00 42	0,21 0,17 42	0,28 0,07 42	0,30 0,06 42	-0,02 0,91 42	-0,01 0,96 42	-0,09 0,59 42
Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 1)	Kor. p N	0,27 0,12 35	0,34 0,05 35	0,19 0,30 31	0,18 0,34 31	0,24 0,14 40	0,45 0,00 42	0,34 0,03 42	0,21 0,17 42	1,00 42	0,93 < 0,0001 42	0,61 < 0,0001 42	0,21 0,18 42	0,12 0,45 42	-0,05 0,76 42
Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 2)	Kor. p N	0,33 0,05 35	0,39 0,02 35	0,16 0,39 31	0,12 0,51 31	0,32 0,04 40	0,45 0,00 42	0,41 0,01 42	0,28 0,07 42	0,93 < 0,0001 42	1,00 42	0,68 < 0,0001 42	0,26 0,10 42	0,23 0,15 42	0,06 0,71 42

		Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1)	Finansowanie publiczne na jednego ucznia (ISCED 1-2)	Stosunek wydatków prywatnych do publicznych (ISCED 1)	Stosunek wydatków prywatnych do publicznych	Czas zajęć dydaktycznych (ISCED 1)	Dostępność specjalistów (ISCED 3)	Dostępność specjalistów (ISCED 2)	Dostępność specjalistów (ISCED 3)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 1)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 2)	Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 3)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 1)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 2)	Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 3)
Dostępność zajęć dla małych grup uczniów (ISCED 3)	Kor.	0,07	0,13	0,11	0,06	0,30	0,28	0,18	0,30	0,61	0,68	1,00	-0,08	-0,12	-0,07
	p	0,71	0,45	0,55	0,75	0,06	0,07	0,26	0,06	< 0,0001	< 0,0001		0,61	0,45	0,67
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 1)	Kor.	0,08	0,13	0,04	-0,12	-0,04	0,11	0,10	-0,02	0,21	0,26	-0,08	1,00	0,95	0,82
	p	0,66	0,46	0,84	0,53	0,83	0,49	0,54	0,91	0,18	0,10	0,61		< 0,0001	< 0,0001
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 2)	Kor.	0,09	0,13	0,01	-0,17	0,01	0,08	0,11	-0,01	0,12	0,23	-0,12	0,95	1,00	0,87
	p	0,62	0,44	0,96	0,36	0,97	0,61	0,48	0,96	0,45	0,15	0,45	< 0,0001		< 0,0001
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42
Dostępność profesjonalnego wsparcia (ISCED 3)	Kor.	-0,02	0,02	0,13	-0,14	-0,07	-0,09	-0,07	-0,09	-0,05	0,06	-0,07	0,82	0,87	1,00
	p	0,89	0,93	0,49	0,45	0,67	0,59	0,68	0,59	0,76	0,71	0,67	< 0,0001	< 0,0001	
	N	35	35	31	31	40	42	42	42	42	42	42	42	42	42

Źródło: Obliczenia Eurydice.

**Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora
Audiowizualnego**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruksela (<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autorzy

Teodora Parveva (koordynator), Anna Horváth, Anita Krémó, Emmanuel Sigalas

Autor zewnętrzny

Christian Monseur, Uniwersytet w Liège

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Okładka

Vanessa Maira

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana
Wkład biura: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210, Brussel

Wkład biura: Sanne Noel (ogólna koordynacja); eksperci:
Bruylandt Bart, Rhellam Chama, Roels Liesbeth, Mardulier
Theo, Geets Johan, De Bleekere Nathalie, Derks Anton,
Wagemakers Inge i Avau Goedele

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład biura: Catherine Reinertz

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład biura: Biuro Eurydice i przedstawiciele właściwych
ministerstw

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Anna Arsenieva-Popova (ekspert)

CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Wkład biura: Opracowanie zespołowe; ekspert: Zrinka
Ristić Dedić, Ph.D. (Instytut Badań Społecznych w
Zagrzebiu)

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nikozja
Wkład biura: Leonidas Kyriakides (profesor badań
edukacyjnych i ewaluacji, Wydział Edukacji, Uniwersytet
Cypryjski); Evi Charalambous (stanowisko badawcze,
doktorant, Wydział Edukacji, Uniwersytet Cypryjski)

CZECHY

Biuro Eurydice
Czeska Narodowa Agencja ds. Edukacji Międzynarodowej
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Wkład biura: Simona Pikálková, Andrea Turynová i Helena
Pavlíková; eksperci spoza biura: Miroslav Jiříčka, Radovan
Bogdanowicz i Lukáš Seifert

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo ds. Dzieci i Edukacji
Duńska Agencja ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo ds. Dzieci i Edukacji oraz
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kaisa Musting (Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des
Sports (MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61- 65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład biura: Olivier Sidokpohou (ekspert), Anne Gaudry-
Lachet (Eurydice Francja)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
aubenstraße 10
10117 Berlin
Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Greckie Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych
Dyrekcja Generalna ds. Międzynarodowych i Europejskich,
Diaspora Grecka i Edukacja Międzykulturowa
Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych
Ulica Andrea Papandreou 37 (biuro 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Wkład biura: Georgia Karageorgou (ekspert)

WĘGRY

Biuro Eurydice
Władze Oświatowe
ul. Marosa 19-21.
1122 Budapeszt
Wkład biura: Ildikó Balázsi (ekspert)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Wkład biura: Hulda Skogland

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Department of Education and Skills (DES)
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Wkład biura: Julia Lynch (Inspectorate), Grainne Egan
(Social Inclusion), Melanie Hudson (Social Inclusion), Enda
McEvoy (School Governance), Della Sammon (School
Governance), Ciara Molloy (Curriculum & Assessment
Policy Unit), Brian Geraghty (Teacher Ed Policy, ITE &
Professional Development)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Simona Baggiani; ekspert: Diana Saccardo
(Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione)

LOTWA

Biuro Eurydice
Agencja Rozwoju Edukacji
Ul. Vaļņu 1 (5 piętro)
1050 Ryga
Wkład biura: Gunita Delijeva (ekspert)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITWA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Edukacji
M. Katkaus Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Wkład biura: Marius Iziumcevas, Ugnė Cibulskaitė (eksperti
zewnętrzni)

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Wkład biura: Eksperti: Claude Sevenig (Service des
relations internationales – Ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)), Patrick
Hiertes (Service des relations internationales – Ministère de
l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
(MENJE))

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and
Employability
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Jonathan Camenzuli (ekspert)

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Nevena Cabrilo (Dyrektor Departamentu
Współpracy Międzynarodowej, z Biura ds. Usług
Edukacyjnych)

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

MACEDONIA PÓLNOCN

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów
Edukacyjnych i Mobilności
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: Ine Kjølstad Sander, John Christian
Christiansen i Martin Bahner (Norweska Dyrekcja
ds. Edukacji i Szkoleń)

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: Magdalena Górowska-Fells; eksperci krajowi:
Prof. Mikołaj Herbst (Uniwersytet Warszawski), Elżbieta
Neroj (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w
dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych

Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea we współpracy z
ekspertami: Ciprian Fartușnic (Instytut Nauki) i Viorica
Preda (Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie na rzecz
Współpracy Międzynarodowej
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Departament Rozwoju i Jakości Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Tanja Taštanoska (Ministerstwo Edukacji,
Nauki i Sportu) i Karmen Svetlik (Instytut Badań
Edukacyjnych)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Wkład biura: Rocío Arias Bejarano, Marta Crespo Petit,
Roberto Domingo de la Riva i Elena Vázquez Aguilar
(Eurydice España-REDIE). Francisco Javier Briz Villanueva
y Gonzalo Herrera Larrondo (Dirección de la Inspección de
Educación. Secretaría General Técnica. Departamento De
Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de **Aragón**).
Rubén Daniel Gallo Acosta (Viceconsejería de Educación y
Universidades. Consejería de Educación y Universidades
del Gobierno de Canarias). Carina Igea (Unidad Técnica de

Innovación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y
Deporte del Gobierno de **Cantabria**). Paulino Martín Seco,
Marta Piñeiro Ruiz, María José Marcos, Rosa García y
Diego Olivar Aldudo (Direcciones Generales de Política
Educativa Escolar y de Innovación y Equidad Educativa.
Consejería de Educación de la Junta de **Castilla y León**).
María Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación
Académica, Documentación y Evaluación. Viceconsejería
de Educación, Universidades e Investigación. Consejería
de Educación, Cultura y Deportes de **Castilla-La
Mancha**). María José Fernández Maqueira (Unidad de
Programas Educativos de la DP Educación de **Ceuta**,
Ministerio de Educación y Formación Profesional), Ismael
Díez y M^a Dolores Bolufer (Dirección General de Política
Educativa. Conselleria de Educación, Cultura y Deportes
de la **Comunitat Valenciana**). Javier Pérez Jiménez
(Secretaría General de Educación. Servicio de Programas
Educativos y Atención a la Diversidad. Consejería de
Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**). Nerea
Domeño, Miguel Ángel Arana y Elena Lorente (Sección de
Atención a la diversidad, Orientación y Necesidades
Educativas Especiales. Negociado de
Escolarización. Departamento de Educación del Gobierno
de **Navarra**). Servicio de Atención a la Diversidad,
Consejería de Educación y Cultura de **La Rioja**.

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/ Box 4030
171 04 Solna
Wkład biura: Madelen Charyszak i Linnea Möller

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Alexander Gerlings

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur; eksperci: Prof. Dr. Cem
Balcıkanlı, Prof. Dr. Kemal Sinan Özmen

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Wkład biura: Thomas Lockhart i Maureen Heron (NFER)

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Wkład biura: Alina Dragos; eksperci ds. polityki rządu
szkockiego (kolejność alfabetyczna): Allen Mark, Gosling
Chris, Hutchison Suzanne, Lowe Melanie, Lynch Deborah,
McLauchlan Fiona, McQuarrie Alison, McVicar Murray,
Oikonomou Stefania, Smith Kate

Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie

Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów

Autorzy raportu analizują cechy 42 systemów edukacji wraz z realizowaną w nich polityką edukacyjną z punktu widzenia zapewniania równych szans dla wszystkich dzieci i młodych ludzi objętych kształceniem w szkołach podstawowych i średnich w Europie. Analizie poddane są m. in. związki pomiędzy poszczególnymi cechami systemu, takimi jak np. zasady rekrutacji do szkół, z wynikami uzyskanymi przez uczniów z tych krajów w badaniach międzynarodowych PISA, PIRLS i TIMSS. Autorzy raportu próbują ustalić, które cechy systemu i jakie rodzaje strategii edukacyjnych można powiązać z wysokimi wynikami uczniów w wymienionych badaniach. W raporcie znajdują się analizy dotyczące następujących cech systemu: korzystanie z wczesnej edukacji i opieki, poziom środków finansowych przeznaczonych na edukację, zróżnicowanie oferty edukacyjnej i funkcjonowanie różnych typów szkół na jednym poziomie kształcenia, wybór szkoły, zasady przyjmowania uczniów do szkół, wybór ścieżek kształcenia, powtarzanie klasy, zakres autonomii szkoły, ewaluacja pracy szkół i wsparcie dla tych pracujących w trudnych warunkach lub osiągających słabsze wyniki, pomoc dla uczniów ze słabymi wynikami w nauce oraz zapewnianie przez szkołę (lub nie) szerokiej oferty edukacyjnej.

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej lub (na życzenie) w wersji drukowanej.

W skład sieci wchodzi biura krajowe, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Więcej informacji o sieci Eurydice, patrz: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

