

Innocenti Report Card 15

Niesprawiedliwy Start

Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych

Innocenti Report Card 15 został opracowany przez Yekaterina Chzhen, Gwyther Rees, Anna Gromada, Jose Cuesta i Zlata Bruckauf oraz zredagowany przez Madelaine Drohan.

UNICEF Office of Research – Innocenti serdecznie dziękuje za hojne wsparcie procesu przygotowywania *Innocenti Report Card 15* przez rząd Włoch.

Każda część niniejszego Raportu może być bez ograniczeń wykorzystywana pod warunkiem umieszczenia następującej adnotacji:

UNICEF Office of Research (2018). „Niesprawiedliwy Start: Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych”, *Innocenti Report Card 15*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florencja.

Seria *Report Card* została opracowana w celu monitorowania i porównywania wyników osiągniętych przez kraje wysokorozwinięte w zakresie ochrony praw dzieci.

W roku 1988 Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) utworzył własne centrum badawcze Office of Research-Innocenti, którego zadaniem jest wspieranie prac UNICEF w zakresie ochrony praw dzieci na całym świecie oraz identyfikowanie i badanie obecnych i przyszłych obszarów działań organizacji. Podstawowym zadaniem Office of Research jest działanie na rzecz lepszego zrozumienia kwestii związanych z prawami dziecka na forum międzynarodowym, wspieranie pełnej implementacji Konwencji o prawach dziecka oraz działań rzecznych prowadzonych przez UNICEF na całym świecie. Office of Research określa kompleksową strategię w zakresie badań oraz wiedzy niezbędnych organizacji do wspierania i prowadzenia działań i programów na całym świecie. Dzięki nawiązaniu współpracy partnerskiej z wiodącymi instytucjami akademickimi i rozwojowymi zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych, Office of Research stara się pozyskiwać dodatkowe środki i stwarzać możliwości wpływania na działania mające na celu reformę polityk dotyczących dzieci.

Publikacje Office of Research stanowią jego wkład w toczącą się na świecie debatę dotyczącą dzieci i ich praw. Wyrażone w nich poglądy są poglądami autorów i badaczy i nie muszą odzwierciedlać polityki i poglądów UNICEF.

Office of Research – Innocenti otrzymał finansowe wsparcie ze strony rządu Włoch, fundusze na poszczególne projekty są również przekazywane przez rządy innych krajów, instytucje międzynarodowe, prywatnych darczyńców jak również Komitety Narodowe UNICEF.

Zdjęcie na okładce ©Shutterstock

© Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF), październik 2018

Tytuł oryginału:

An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries.

ISBN: 978-83-950808-2-1

Tłumaczenie na język polski

Magdalena Bil

UNICEF Office of Research – Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12

50122 Florencja, Włochy

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

©UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti/

Innocenti Report Card 15

Niesprawiedliwy Start

Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysokorozwiniętych

„Do 2030 roku zapewnić wszystkim dziewczętom i chłopcom ukończenie nieodpłatnej, sprawiedliwej, dobrej jakości edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym prowadzącej do efektywnych wyników w nauce”

– Globalne Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2015, Cel 4.1

NAJWAŻNIEJSZE USTALENIA

W najbogatszych krajach świata, część dzieci osiąga gorsze wyniki w nauce z powodu czynników, na które nie mają wpływu. Należą do nich między innymi miejsce urodzenia, język lub zawód, który wykonują ich rodzice. Dzieci te, już wkraczając do systemu edukacji, znajdują się na gorszej pozycji, a istnieje również prawdopodobieństwo, że sytuacja ta ulegnie pogłębieniu, jeśli polityki i praktyki w obszarze kształcenia będą zwiększać zamiast zmniejszać dystans dzielący je od rówieśników. Tego typu nierówności są przejawem niesprawiedliwości. Nie wszystkie dzieci dysponują bowiem równymi szansami osiągnięcia pełnego potencjału, realizacji zainteresowań oraz rozwoju talentów i umiejętności. Pociąga to za sobą koszty społeczne i ekonomiczne.

Niniejszy raport skupia się na nierównościach w obszarze edukacji w 41 najbogatszych krajach świata, które są członkami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i/lub Unii Europejskiej (UE). Korzystając z najnowszych dostępnych danych, bada on nierówności dotyczące dzieci przez cały okres dzieciństwa – począwszy od okresu przedszkolnego, a kończąc na oczekiwaniach względem edukacji pomaturalnej. Raport analizuje także powiązania pomiędzy nierównościami edukacyjnymi a takimi czynnikami jak: zawód rodziców, imigranckie pochodzenie, płeć dziecka, a także charakter szkoły.

Kluczowym elementem raportu jest tabela rankingowa zawierająca podsumowanie zakresu stopnia nierówności edukacyjnych na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej. Wskaźnikiem nierówności w edukacji na poziomie przedszkolnym jest odsetek uczniów uczestniczących

w zorganizowanym procesie nauczania na rok przed osiągnięciem oficjalnego wieku szkolnego. Wskaźnikiem zarówno dla szkoły podstawowej (4. klasa, około 10. roku życia), jak i średniej (15 lat) jest różnica w wynikach osiągnięć w czytaniu pomiędzy najsłabszymi a najlepszymi uczniami.

Najważniejsze wnioski

Co najmniej 9 na 10 dzieci uczęszcza do przedszkola na rok przed rozpoczęciem szkoły podstawowej prawie we wszystkich 41 krajach. Jednakże, w 16 państwach ponad 5 procent dzieci nie uczestniczy w wychowaniu przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole. Przekłada się to na całkowitą liczbę ponad 1 miliona dzieci.

Na poziomie 4. klasy, w wieku około 10 lat, obserwuje się u dzieci znaczne luki w umiejętnościach czytania. Prawie we wszystkich krajach, więcej niż 10 procent dzieci nie osiąga średniego poziomu biegłości w czytaniu przewidywanej dla tego wieku.

Duże różnice odnotowuje się również w wynikach osiągnięć w czytaniu u 15-latków. Łotwa, Irlandia oraz Hiszpania to kraje zajmujące pierwsze, drugie i trzecie miejsce, jeżeli chodzi o najniższy poziom nierówności. Malta (38. miejsce), Bułgaria (37. miejsce) i Izrael (36. miejsce) to kraje, gdzie nierówności są największe.

W poszczególnych krajach mogą występować znaczne różnice w poziomach nierówności w zależności od etapu kształcenia. Irlandia i Słowenia znalazły się na dole tabeli rankingowej (znaczne nierówności) pod względem uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym, ale przesuwają się na jej początek (niskie nierówności) na poziomie

szkoły średniej i osiągnięć w czytaniu. We Francji wskaźnik uczestnictwa w edukacji przedszkolnej należy do jednego z najwyższych wśród badanych krajów, lecz na poziomie szkoły średniej kraj ten plasuje się w dole tabeli rankingowej. Holandia znajduje się na czele zestawienia pod względem wyrównanych wyników w zakresie osiągnięć w czytaniu w szkole podstawowej, jednak spada na 26. miejsce w rankingu (na 38 krajów) w tym obszarze wśród 15-latków.

Przeciwdziałanie nierównościom edukacyjnym nie jest równoznaczne z obniżaniem wysokich standardów. W krajach z wyższą średnią osiągnięć z reguły odnotowuje się niższy poziom nierówności w zakresie wyników w czytaniu wśród dzieci. Poprawa wyników najsłabszych uczniów nie oznacza spadku osiągnięć tych najlepszych.

Bogactwo kraju nie gwarantuje niskiego poziomu nierówności. Niektóre z najbiedniejszych krajów, ujętych w niniejszym raporcie, takie jak Łotwa i Litwa, mogą pochwalić się wyższym wskaźnikiem uczestnictwa w edukacji przedszkolnej i mniejszymi nierównościami w zakresie biegłości w czytaniu w szkole podstawowej oraz średniej niż kraje ze znacznie większymi zasobami.

Jakie są przyczyny nierówności edukacyjnych wśród dzieci?

Zawód rodziców

Znaczące nierówności w postępach edukacyjnych dzieci są powiązane z ich sytuacją rodzinną. Nierówności te można już zaobserwować na etapie rozpoczęcia wychowania przedszkolnego. W 16 z 29 krajów europejskich, dla których dostępne są dane, uczestnictwo w edukacji przedszkolnej wśród dzieci z 20 procent najbiedniejszych gospodarstw

domowych jest mniejsze niż wśród dzieci z 20 procent najbogatszych gospodarstw domowych. Wzorce te są powielane w trakcie całej ścieżki edukacyjnej dziecka.

Różnice wynikające z tego, jaki zawód wykonują rodzice, stanowią wyjaśnienie około jednej trzeciej zmienności wyników w czytaniu dzieci w wieku lat 10 (4. klasa) i 15. Przy zachowaniu równości w pozostałych obszarach, w przypadku dzieci w wieku 15 lat, których rodzice wykonują zawody o wysokim statusie, przewiduje się większe prawdopodobieństwo kontynuacji edukacji na poziomie wyższym niż w przypadku dzieci rodziców wykonujących zawody o niskim statusie.

Imigranckie pochodzenie

W 21 z 25 krajów ze znacznym poziomem imigracji, dzieci – imigranci w pierwszym pokoleniu – zazwyczaj radzą sobie gorzej w szkole w wieku 15 lat niż ich rówieśnicy. W 15 krajach, dzieci w drugim pokoleniu imigrantów, również osiągają gorsze wyniki w nauce. Jednakże, w Australii i Kanadzie, dzieci w drugim pokoleniu imigrantów osiągają lepsze wyniki w szkole niż pozostałe dzieci. Rozbieżności te odzwierciedlają różne wzorce migracji do poszczególnych krajów.

Płeć

Już w klasie 4. można zauważyć znaczące różnice w wynikach dotyczących osiągnięć w czytaniu powiązane z płcią. Dziewczęta radzą sobie lepiej niż chłopcy. Jednak w niektórych krajach luka ta zmniejsza się, jeśli testy są przeprowadzane w formie elektronicznej, a nie papierowej. Jednocześnie luki dotyczące biegłości w czytaniu powiększają się wraz z wiekiem dzieci. W wieku 15 lat, różnica w wynikach pomiędzy chłopcami a dziewczętami waha się od 2 procent w Irlandii do 12 procent w Bułgarii na korzyść dziewcząt. Dziewczęta dużo częściej niż chłopcy planują kontynuować kształcenie po ukończeniu szkoły średniej.

Różnice pomiędzy szkołami

W większości krajów występują znaczące różnice w średnich wynikach osiągnięć w czytaniu pomiędzy szkołami. W Bułgarii, Holandii oraz

na Węgrzech, kiedy dzieci osiągają wiek 15 lat, odnotowuje się większą zmienność wyników pomiędzy dziećmi z różnych szkół niż wśród dzieci z tej samej szkoły. Z drugiej strony, w Finlandii, Islandii i Norwegii wahania wyników pomiędzy szkołami są relatywnie nieznaczne. Istotnym czynnikiem wyjaśniającym takie zróżnicowanie wyników jest przeciętna sytuacja rodzinna dziecka w poszczególnych szkołach. Różnice wynikające z sytuacji rodzinnej zazwyczaj mają największe znaczenie w takich krajach jak Węgry czy Luksemburg, gdzie dzieci z lepiej i gorzej sytuowanych rodzin z reguły uczęszczają do innych szkół.

Co można zrobić, by zredukować nierówności edukacyjne?

Poszczególne kraje mogą odnotowywać bardzo zbliżone średnie wyniki w osiągnięciach edukacyjnych, ale jednocześnie mieć znacząco różne poziomy nierówności w tym obszarze. Oznacza to, że nierówności można zredukować. Jednak należy pamiętać, że system edukacyjny każdego państwa rozwinął się w ramach odrębnego kontekstu krajowego. Polityka lub praktyka, która sprawdza się w jednym kraju, może nie sprawdzić się w innym. Istnieje jednak kilka ogólnych zasad odnoszących się do każdego państwa dążącego do zniwelowania nierówności:

- **Gwarancja wysokiej jakości, wychowania przedszkolnego oraz opieki dla wszystkich dzieci** – zapewnienie wszystkim dzieciom dostępu do wysokiej jakości edukacji na poziomie przedszkolnym odgrywa ważną rolę w eliminacji nierówności społecznych i ekonomicznych występujących w momencie, rozpoczęcia nauki w szkole.
- **Opanowanie przez wszystkie dzieci kluczowych umiejętności na odpowiednim poziomie** – kluczowym testem dla każdego systemu edukacji jest zapewnienie wszystkim dzieciom podstawowych umiejętności niezbędnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Powinien to być podstawowy wyznacznik sprawiedliwego systemu kształcenia.
- **Ograniczenie wpływu nierówności społeczno-ekonomicznych** – dzięki połączeniu systemu zasiłków rodzinnych oraz usług publicznych zamożne kraje są w stanie zapewnić wszystkim dzieciom możliwość nauki, rozwoju zainteresowań i realizacji ich pełnego potencjału. Jednocześnie ograniczenie segregacji dzieci o zróżnicowanej sytuacji rodzinnej i ich uczęszczania do zupełnie różnych szkół może również przyczynić się do zapewnienia dzieciom równych szans.
- **Likwidacja różnic w wynikach pomiędzy płciami** – twórcy polityk i instytucje oświatowe powinny zapewnić równe zaangażowanie chłopców i dziewcząt w podstawowe przedmioty szkolne, jednocześnie zwracając uwagę na proporcje płci wśród nauczycieli i walkę ze stereotypami związanymi z płcią.
- **Zapewnienie danych lepszej jakości** – istniejąca wiedza, dotycząca sposobów powstawania nierówności i ich kształtowania w zależności od różnych uwarunkowań, jest niewystarczająca. Do wypełnienia tych braków niezbędna jest większa ilość wysokiej jakości, przekrojowych dla danego państwa, porównywalnych danych. Szczególną wartością mogłyby mieć tutaj badania panelowe dotyczące losów tych samych dzieci w miarę ich dorastania.
- **Skupienie się na równości, a nie tylko na średnich wynikach** – tworzone polityki jak i debaty publiczne powinny uwzględniać większy zakres dostępnych danych z badań międzynarodowych, takich jak te wykorzystane w niniejszym raporcie. Porównania międzynarodowe powinny brać pod uwagę nie tylko to, jak państwa radzą sobie na polu średnich osiągnięć edukacyjnych, ale również skalę nierówności wśród uczniów w poszczególnych krajach. Zwiększenie równości nie odbywa się kosztem średnich wyników kształcenia; oba te czynniki są konieczne dla zapewnienia wszystkim dzieciom sprawiedliwego startu.

ROZDZIAŁ 1

WSTĘP

„Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki... i realizację tego prawa na zasadzie równych szans”

– Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka, 1989, Artykuł 28

W najbogatszych krajach świata, część dzieci osiąga gorsze wyniki w nauce z powodu czynników na które nie mają wpływu, należą do nich między innymi miejsce urodzenia, język, którym się posługują lub zawód, który wykonują ich rodzice. Dzieci te już wkraczając do systemu edukacji znajdują się na gorszej pozycji, a istnieje również prawdopodobieństwo, że sytuacja ta ulegnie pogłębieniu, jeśli polityki i praktyki w obszarze kształcenia będą zwiększać zamiast zmniejszać dystans dzielący je od rówieśników. Tego typu nierówności są przejawem niesprawiedliwości. Nie wszystkie dzieci dysponują bowiem

równymi szansami osiągnięcia pełnego potencjału, realizacji zainteresowań oraz rozwoju talentów i umiejętności. Pociąga to za sobą koszty społeczne i ekonomiczne.

Niniejszy *Report Card* skupia się na 41 krajach o wysokich i średnich dochodach, członkach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i/lub Unii Europejskiej (EU).

Nasz główny powód do niepokoju stanowią nierówności w osiągnięciach wśród dzieci zbliżających się do górnej granicy wieku obowiązku szkolnego. Jest to kluczowa miara w tabeli rankingowej. Nierówności

istniejące na tym etapie zarówno wpływają, jak i ograniczają perspektywę dzieci w ich dorosłym życiu. Stanowią one wyznacznik skuteczności systemu edukacji w zapewnieniu wszystkim równych szans.

Istnieją różne sposoby pomiaru nierówności edukacyjnych. W niniejszym raporcie wykorzystano najwyższej jakości, najbardziej aktualne dane, aby przyjrzeć się różnicom pomiędzy dziećmi i szkołami. Analiza rozpoczyna się od ukazania dysproporcji w dostępie do wcześniejszej edukacji.

W przypadku dzieci w wieku szkolnym zbadano różnice w wynikach pochodzących ze standaryzowanych testów dotyczących umiejętności czytania na poziomie szkoły podstawowej i średniej, a także oczekiwań uczniów dotyczących kontynuacji edukacji na wyższym poziomie. Przyjęta, na potrzeby niniejszego opracowania, metodologia umożliwiła zaprezentowanie nierówności edukacyjnych z perspektywy cyklu życia.

Nasze badanie odnosi się do trzech zestawów pytań:

1. Jaka jest skala nierówności edukacyjnych w krajach zamożnych? Czy różni się ona w zależności od państwa?
2. W jakim stopniu punkt wyjściowy, okoliczności i indywidualne cechy dzieci wyjaśniają nierówności edukacyjne? Jakie są różnice pomiędzy krajami na poszczególnych etapach kształcenia?
3. W jakim stopniu systemy edukacyjne i szkoły wpływają na zwiększenie lub niwelowanie nierówności pomiędzy dziećmi? Które polityki i praktyki mogą przyczynić się do eliminacji nierówności?

Zmierzymy się z tymi pytaniami w rozdziale drugim, w którym przedstawiono tabelę rankingową dotyczącą nierówności na różnych etapach kształcenia począwszy od przedszkola, a skończywszy na wieku 15 lat. W niektórych systemach edukacyjnych obowiązek szkolny ustaje właśnie na tym etapie. W niniejszym opracowaniu skupiono się na edukacji obowiązkowej, ponieważ celem raportu jest zrozumienie nierówności edukacyjnych w okresie, w którym większość dzieci uczęszcza do szkoły. Jednocześnie dostępne dane dotyczące tego etapu życia dzieci są najbardziej kompletne.

W rozdziałach 3, 4 i 5 przedstawiono bardziej szczegółowy obraz możliwych źródeł nierówności w kształceniu oraz to, jak rozwijają się one w trakcie edukacji dziecka w szkole. Rozdział 6. stanowi krótki przegląd systemów edukacji oraz polityk edukacyjnych. W rozdziale 7. omówiono implikacje niniejszej analizy i przedstawiono rekomendacje.

Raport ukazuje znaczące różnice w dostępie do wczesnej edukacji skierowanej do najmłodszych dzieci, w rozwoju edukacyjnym dzieci oraz ich oczekiwaniach w zakresie kontynuacji nauki po ustaniu

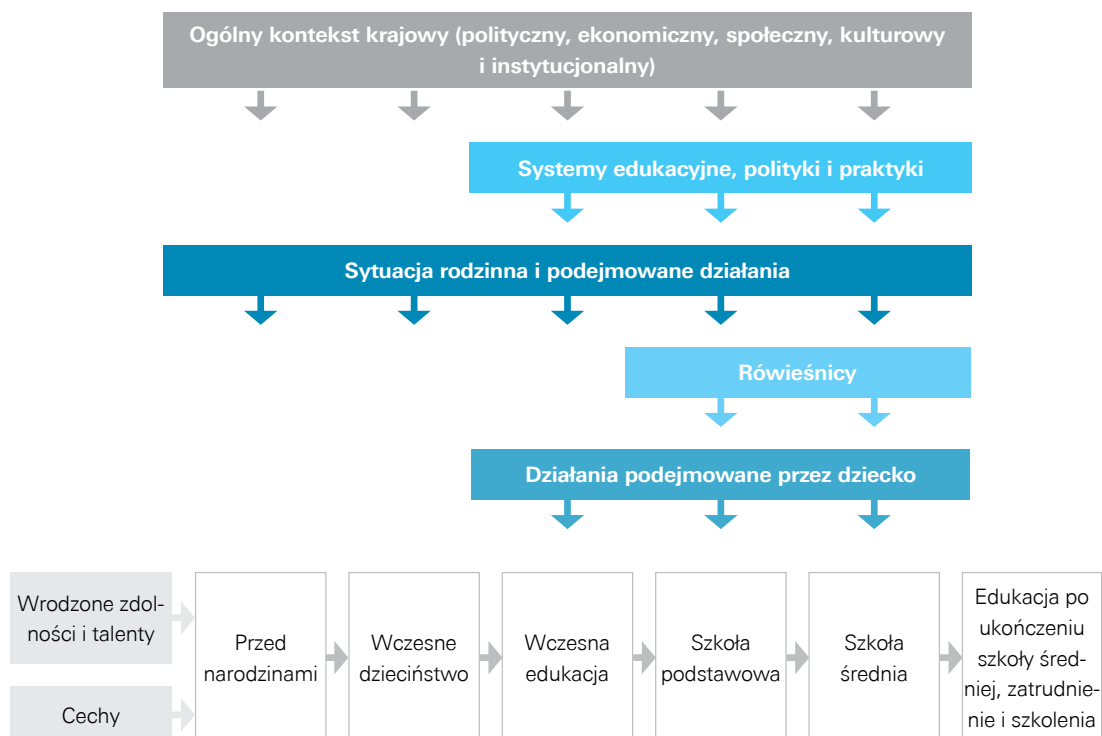
obowiązku szkolnego. Nierówności powiązane z sytuacją ekonomiczną rodziny rozpoczynają się na wczesnym etapie i mają trwały charakter. Ponadto płeć dziecka czy miejsce urodzenia również mogą stać się źródłem nierówności. W zestawieniu określono skalę nierówności pomiędzy szkołami w każdym z państw oraz podkreślono potencjalną rolę systemów i praktyk edukacyjnych mogących wpływać na zmniejszanie lub pogłębianie nierówności. Międzynarodowe zestawienia pokazują, że zasięg poszczególnych typów nierówności jest wyraźnie inny w różnych państwach. Daje to możliwość uczenia się i wyciągania wniosków z różnych polityk i praktyk edukacyjnych.

Ramka 1 Jakie są źródła nierówności edukacyjnych?

Jeśli chcemy zredukować nierówności w obszarze edukacji musimy dobrze zrozumieć ich źródła. W raporcie zagadnienia te badano z perspektywy cyklu życia (patrz Wykres 1).

- Dolna część diagramu przedstawia drogę dziecka przez system edukacji i wskazuje, że nierówności na jednym etapie systemu kształcenia mogą przełożyć się na nierówności w późniejszym okresie. Zwrócono również uwagę na fakt, że niektóre źródła nierówności mogą mieć swoje początki przed narodzinami.
- Ogólny kontekst krajowy – ekonomiczny, społeczny i kulturowy – ma wpływ na kształtowanie nierówności edukacyjnych przez okres całego dzieciństwa.
- Dodatkowy wpływ na nierówności, obecne od momentu podjęcia przez dziecko formalnej edukacji, wywierają polityki i praktyki systemów kształcenia oraz poszczególnych szkół.
- Systemy oraz szkoły mogą odgrywać rolę wyrównującą, poprzez niwelowanie luk wynikających z różnej sytuacji początkowej dzieci i ich doświadczeń wczesnodziecięcych. Jednocześnie mogą one także wzmacniać istniejące nierówności oraz doprowadzać do powstawania nowych.
- Sytuacja rodzinna obejmująca takie aspekty jak poziom zamożności i wykształcenia rodziców, działania podejmowane przez rodziców np. czytanie dzieciom lub finansowanie dodatkowych zajęć mają wpływ na rozwój edukacyjny dziecka.
- Wpływ rówieśników może zacząć odgrywać niezwykle istotną rolę wraz z przechodzeniem dziecka przez poszczególne etapy kształcenia.
- Własne działania dziecka, takie jak realizowanie zainteresowań, odgrywa pewne znaczenie w poszerzaniu lub niwelowaniu dystansu pomiędzy nim a rówieśnikami.

Wykres 1: Nierówności edukacyjne z perspektywy cyklu życia



Źródło: Opracowanie autorskie

ROZDZIAŁ 2

PODSUMOWANIE TABELI RANKINGOWEJ

Wykres 2: Tabela rankingowa
Nierówności na trzech etapach edukacji

Pozycja	Kraj	Przedszkole (pozycja)	Szkoła podstawowa (pozycja)	Szkoła średnia (pozycja)
1	Łotwa	4=	2	1
2	Irlandia	33	16	2
3	Hiszpania	22	4	3
4	Dania	17=	12	4
5	Estonia	31		5
6	Polska	4=	15	6
7	Chorwacja	24=		7
8	Japonia	34		8
9	Kanada	27	18	9
10	Słowenia	28	17	10
11	Finlandia	14	3	11
12	Portugalia	8	8	12
13	Włochy	15	6	13
14	Rumunia	39		14
15	Litwa	1	13	15
16	Zjednoczone Królestwo	20	23	16
17	Republika Korei	35		17
18	Szwajcaria	4=		18
19	Węgry	32	19	19
20	Norwegia	17=	7	20
21	Grecja	29		21
22	Islandia	2=		22
23	Niemcy	23	20	23
24	Stany Zjednoczone	40	22	24
25	Szwecja	16	11	25
26	Holandia	10=	1	26
27	Czechy	38	10	27
28	Belgia	10=	9	28
29	Austria	10=	5	29
30	Australia	36	25	30
31	Cypr	26		31
32	Słowacja	37	21	32
33	Nowa Zelandia	30	28	33
34	Luksemburg	13		34
35	Francja	2=	14	35
36	Izrael	4=	27	36
37	Bułgaria	24=	26	37
38	Malta	17=	29	38
	Chile	21	24	
	Meksyk	9		
	Turcja	41		

Uwaga: Jasnoniebieskie tło wskazuje pozycję w najwyższej z trzech części tabeli, niebieskie w środkowej, a ciemnoniebieskie w dolnej z trzech części zestawienia. Puste pola oznaczają brak danych.

Źródło: Patrz Ramka 2.

Niektóre zamożne państwa radzą sobie lepiej niż pozostałe w zapewnianiu dzieciom równości na wszystkich trzech etapach edukacji: przedszkolnym, szkole podstawowej i średniej. Tabela rankingowa przedstawia pozycję danego państwa na każdym z trzech etapów oraz wskazuje, czy plasuje się ono w najwyższej, środkowej czy najniższej z trzech części tabeli. Ogólne miejsce danego kraju w tabeli rankingowej odpowiada jego pozycji w odniesieniu do nierówności występujących wśród dzieci w wieku 15 lat – dlatego, że nierówności w tym momencie życia zarówno wpływają, jak i ograniczają szanse dzieci w wieku dorosłym.

Wskaźniki przedstawiają ujęcie migawkowe nierówności na każdym z trzech etapów edukacji (patrz *Ramka 2*):

- Wskaźnikiem dla etapu przedszkolnego jest odsetek uczniów objętych zorganizowanymi formami nauki, przez co najmniej jedną godzinę w tygodniu na rok przed osiągnięciem oficjalnego wieku przystąpienia do edukacji na poziomie szkoły podstawowej. Odzwierciedla on równość w dostępie do edukacji przedszkolnej i stanowi miarę równości szans.
- Wskaźnikiem dla szkoły podstawowej jest luka w osiągnięciach w czytaniu pomiędzy uczniami z najlepszymi i najgorszymi wynikami na poziomie 4. klasy. W niniejszym opracowaniu skupiono się na czytaniu, a nie na matematyce czy naukach przyrodniczych, ponieważ czytanie stanowi fundament pozostałych dziedzin kształcenia.
- Wskaźnikiem dla etapu szkoły średniej jest luka pomiędzy uczniami w wieku 15 lat z najlepszymi i najgorszymi wynikami w czytaniu.

Ramka 2 Interpretacja danych

Przedszkole – wykorzystany wskaźnik to odsetek uczniów objętych zorganizowanymi formami nauki, przez co najmniej jedną godzinę w tygodniu na rok przed osiągnięciem oficjalnego wieku przystąpienia do edukacji na poziomie szkoły podstawowej. Wiek ten różni się w zależności od kraju. W przypadku krajów mających odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola na takim samym poziomie podano średnią rang.

Źródło: Globalna Baza Danych Wskaźników Zrównoważonego Rozwoju (UNESCO, OECD i Badania Eurostat w zakresie edukacji formalnej) (patrz <<https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/>>), z wyjątkiem Austrii, Czech, Niemiec i Słowacji (rekrutacja w zakresie formalnej opieki nad dzieckiem ma miejsce w wieku 5 lat, Europejskie badanie dochodów i warunków życia ludności 2016 (EU-SILC) i Kanady (Wskaźnik 4.2.2, 2015-2016, Centralna baza danych ds. Zrównoważonego Rozwoju rządu Kanady, <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-eng.htm>).

Szkoła podstawowa – wskaźnik stanowi lukę w osiągnięciach w czytaniu pomiędzy uczniami 4. klasy (wiek około 10 lat), którzy uzyskali gorsze wyniki niż 90 procent rówieśników (10 percentyl), a uczniami osiągającymi wyniki lepsze niż 90 procent rówieśników (90 percentyl). Ranga w przypadku Zjednoczonego Królestwa dotyczy wyłącznie Anglii i Irlandii Północnej. Wyniki w zakresie czytania zostały poddane standaryzacji w 2001 roku tak, by ich międzynarodowa średnia wynosiła 500, a odchylenie standardowe było równe 100. Większość dzieci osiąga wynik pomiędzy 300 a 700 punktów.

Źródło: Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS) 2016, Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych. Patrz <<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>>.

Szkoła średnia – wskaźnik stanowi lukę w osiągnięciach w czytaniu pomiędzy uczniami w wieku 15 lat (7. klasa lub wyższa), którzy uzyskali gorsze wyniki niż 90 procent rówieśników (10 percentyl), a uczniami osiągającymi wyniki lepsze niż 90 procent rówieśników (90 percentyl). Wyniki w zakresie czytania zostały poddane standaryzacji w 2000 roku tak, by ich międzynarodowa średnia wynosiła 500, a standardowe odchylenie 100. Większość dzieci osiąga wynik pomiędzy 300 a 700 punktów.

Źródło: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD (PISA) 2015. Patrz <www.oecd.org/pisa/>.

W podsumowującej tabeli rankingowej pominięto Chile, Meksyk oraz Turcję, ponieważ w tych krajach odsetek uczniów nieobjętych Międzynarodowym Programem Oceny Umiejętności Uczniów 2015 (PISA 2015) lub nieuczęszczających do szkoły przekracza 20 procent. Oznacza to, że dane liczbowe dla tych krajów nie stanowią rzetelnej miary nierówności w zakresie edukacji w tej grupie wiekowej. Ich pozycja w obszarze innych wskaźników została uwzględniona w poniższej tabeli rankingowej w celach referencyjnych.

Źródło: PISA 2015.

Więcej informacji na temat danych oraz metodologii można znaleźć w: Gromada, A. et al., 'Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries', Innocenti Working Paper 2018-18, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florencja, 2018.

Wyniki badań wskazują na brak ścisłej zależności pomiędzy dochodem kraju a którymkolwiek z przyjętych wskaźników równości w edukacji. Warto zaznaczyć, że w niektórych najuboższych krajach ujętych w zestawieniu, takich jak Łotwa i Litwa, dostęp do wychowania przedszkolnego znajduje się na poziomie zbliżonym do powszechnego. Udaje się tam także ograniczać nierówności w wynikach w czytaniu na poziomie szkoły podstawowej i średniej z większym powodzeniem niż w krajach dysponujących o wiele większymi zasobami.

Finlandia, Łotwa oraz Portugalia mają systemy edukacji zapewniające najwyższy poziom równości w odniesieniu do wszystkich trzech wskaźników w omawianej tabeli rankingowej. Australia, Nowa Zelandia i Słowacja znalazły się w dolnej z trzech części tabeli pod względem wszystkich wskaźników równości w edukacji.

W niektórych krajach można zaobserwować znaczące zróżnicowanie poziomów nierówności na poszczególnych etapach kształcenia. Irlandia i Słowenia są

jedynymi dwoma krajami, które przesunęły się z najniższej z trzech części tabeli dotyczącej dostępności wychowania przedszkolnego do środkowej części zestawienia w zakresie równości na poziomie szkoły podstawowej i do najwyższej w obszarze równości w szkolnictwie średnim. Estonia oraz Japonia również osiągają o wiele lepsze wyniki w rankingu dla szkoły średniej niż mogłaby na to wskazywać ich pozycja w zestawieniu dotyczącym wychowania przedszkolnego.

Zdarza się również, że w krajach, w których na początkowym etapie kształcenia ma miejsce stosunkowo równy dostęp do edukacji, pod koniec szkoły średniej można zaobserwować duże nierówności. Austria, Belgia i Holandia znalazły się w najwyższej z trzech części tabeli dotyczącej wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej, ale w obszarze równości w szkole średniej w najniższej z trzech części zestawienia. Porównując wartości wskaźników dotyczących szkoły podstawowej i średniej, Austria spada z 5. na 29. pozycję, Belgia z 9. na 28., a Holandia z pozycji lidera plasuje się na 26. miejscu.

Kuszącą wydaje się być perspektywa, w której kraje gorzej sytuowane w rankingu mogą z powodzeniem powielić systemy edukacji państw, które wypadają lepiej. Oczywiście nie ulega wątpliwości, że od krajów z górnej części tabeli można się wiele nauczyć. Mimo to należy te rozwiązania aplikować z ostrożnością. Jak już zostało to zaznaczone we wstępie tego raportu, nierówności w edukacji mają wiele źródeł. Pomiedzy poszczególnymi krajami występują znaczące różnice wynikające z kontekstu politycznego, gospodarczego, społecznego, kulturowego oraz instytucjonalnego. Rozwiązania, które sprawdzają się w jednych krajach mogą nie zadziałać w innych.

ROZDZIAŁ 3

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Podróż dziecka przez edukację często rozpoczyna się w placówkach opieki nad małymi dziećmi, gdzie uczą się one wchodzić we wzajemne interakcje między sobą i z opiekunami. Zapewnienie wysokiej jakości opieki nad dzieckiem w sferze publicznej jest coraz częściej postrzegane jako element polityki mającej na celu wsparcie pracujących rodziców oraz przeciwdziałanie nierównościom, występującym już na początkowym etapie życia dziecka. Dzieje się to poprzez stworzenie stymulującego środowiska społecznego i edukacyjnego dla wszystkich typów rodzin.¹

W opracowaniu naprzemiennie zastosowano terminy „przedszkole” i „opieka nad dziećmi” w odniesieniu do wszelkich zorganizowanych form wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W wielu krajach podział pomiędzy opieką a edukacją przedszkolną jest nieostry, ale mimo to powszechnie przyjmuje się, że usługi dla dzieci poniżej 3. roku życia to opieka nad dzieckiem, a te skierowane do dzieci w wieku 3 lat i starszych stanowią wychowanie przedszkolne.

Korzyści płynące z wychowania przedszkolnego mogą mieć charakter długofalowy. Według OECD, 15-latkowie, którzy deklarowali, iż uczestniczyli w edukacji przedszkolnej przez co najmniej rok, osiągnęli

znacznie lepsze wyniki w czytaniu niż ich rówieśnicy, którzy z niej nie korzystali, nawet po uwzględnieniu statusu społecznego i ekonomicznego dziecka.² Prowadzone w dłuższej perspektywie czasowej badania na stałej grupie dzieci wskazują na szereg długoterminowych korzyści: istnieje większe prawdopodobieństwo, że dzieci uczęszczające do przedszkola ukończą pozostałe poziomy edukacji oraz uzyskają wykształcenie uniwersyteckie, przeważnie także więcej lat poświęcając na zdobycie wykształcenia.³ Największe korzyści odnotowuje się u dzieci, których matki wcześniej zakończyły edukację oraz u tych z uboższych rodzin.⁴ Zapewnienie powszechnego dostępu do wczesnej edukacji i opieki stanowi bowiem potencjalny sposób eliminowania nierówności.

Większość dzieci rozpoczynając szkołę podstawową posiada doświadczenia związane ze zorganizowanymi formami nauki.

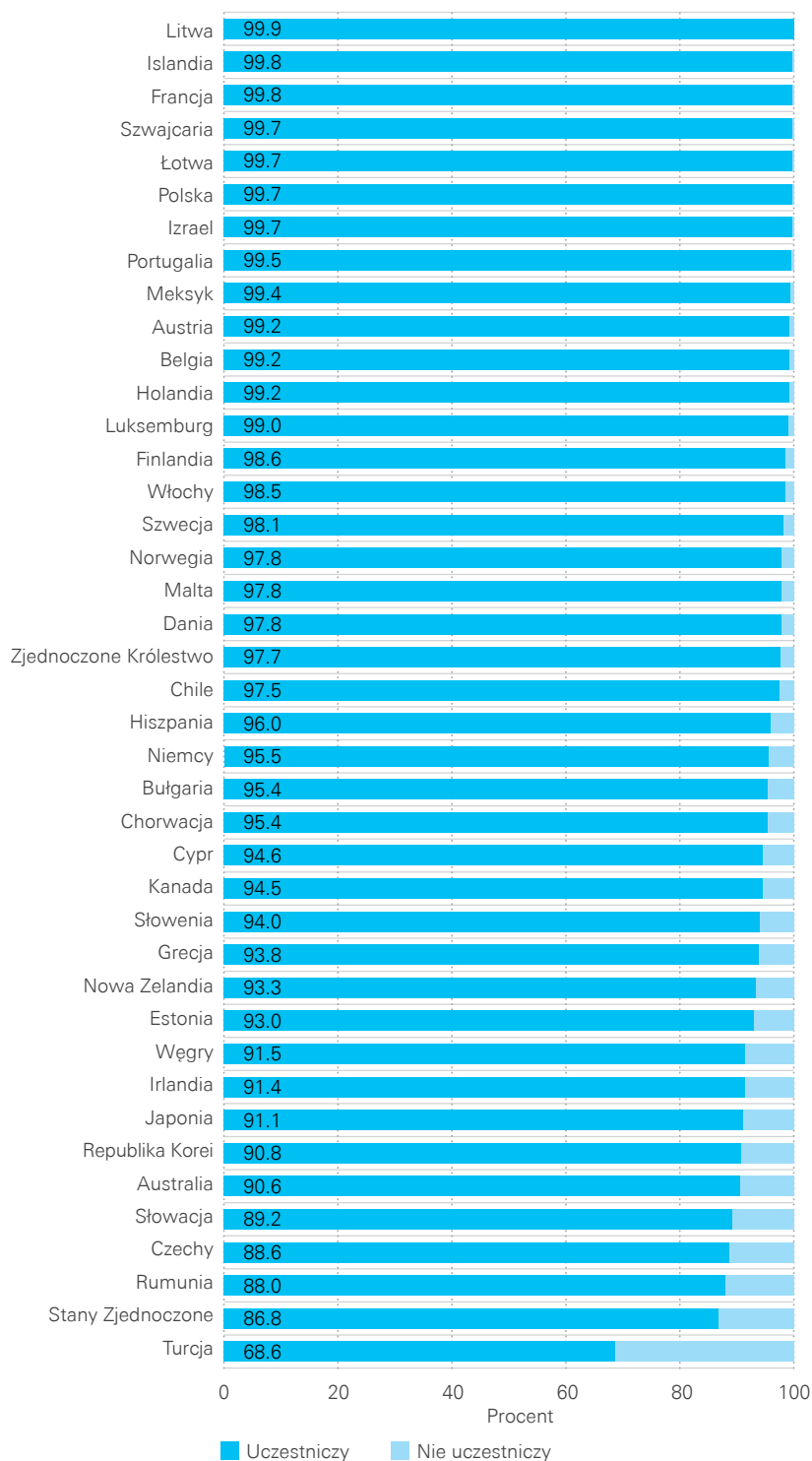
Jednym z celów zawartych w agendzie Celów Zrównoważonego Rozwoju (SDG) jest dostęp do wysokiej jakości wychowania przedszkolnego dla wszystkich dzieci. Na *Wykresie 3* pokazano, że przynajmniej 9 na 10 dzieci uczęszcza do przedszkola na rok przed

rozpoczęciem szkoły podstawowej niemalże we wszystkich 41 krajach OECD i UE. W wielu z tych krajów odsetek dzieci uczęszczających do przedszkola wynosi praktycznie 100 procent, niejednokrotnie stanowiąc odzwierciedlenie ustawowego obowiązku zapisania dziecka do przedszkola na rok przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej. Mimo, iż takie migawkowe ujęcie nie przedstawia różnic w organizacji wychowania przedszkolnego w poszczególnych krajach – pod względem jakości edukacji czy liczby godzin – to jednak wskazuje, że prawie wszystkie dzieci rozpoczynając naukę w szkole podstawowej posiadają jakieś doświadczenie w zakresie uczenia się w grupie rówieśników.

W niektórych krajach sytuacja ma odmienny charakter. Jedynie dwoje na troje dzieci (69 procent) w Turcji uczęszcza do przedszkola na rok przed rozpoczęciem obowiązkowej edukacji. W innych 15 państwach, w tym w Australii, Kanadzie, Republice Korei i Stanach Zjednoczonych wskaźnik ten waha się pomiędzy 85 procent a 95 procent. Oznacza to, że nadal ponad milion dzieci we wszystkich tych krajach wkracza do szkoły podstawowej bez doświadczenia związanego z nauką w grupie.

Wykres 3: Ile dzieci uczęszcza do przedszkola?

Odsetek dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym w 2015 r. (przez co najmniej jedną godzinę w tygodniu na rok przed osiągnięciem oficjalnego wieku przystąpienia do edukacji na poziomie szkoły podstawowej)

**Opieka nad najmłodszymi przedszkolakami jest daleka od powszechności.**

Większość dzieci rozpoczynając szkołę ma za sobą pewne doświadczenia związane z nauką w grupie. Jednak porównania międzynarodowe wskazują, że nadal wskaźniki uczęszczania do przedszkola różnią się w zależności od wieku dzieci. Wykres 4 pokazuje odsetek dzieci w wieku przedszkolnym poniżej 3 lat oraz powyżej 3 lat objętych zorganizowanymi formami edukacji przez przynajmniej godzinę tygodniowo w 31 (europejskich) państwach, dla których dostępne są porównywalne dane statystyczne. We wszystkich krajach ponad połowa dzieci w wieku 3 lat i starszych uczęszcza do przedszkola. W 2/3 krajów do przedszkola chodzi czworo na pięcioro dzieci, a w Belgii, Danii, Islandii, Hiszpanii i Szwecji dotyczy to prawie 100 procent dzieci. Na Cyprze, Litwie oraz Słowacji, mniej niż czworo na pięcioro dzieci w tej grupie wiekowej uczęszcza do przedszkola. W Bułgarii, Szwajcarii oraz Zjednoczonym Królestwie jest to mniej niż troje na czworo dzieci. Wskaźnik ten spada poniżej 2/3 w przypadku Chorwacji, Grecji, Polski oraz Rumunii.

Uwaga: Najnowsze dane dotyczące Islandii i Japonii pochodzą z 2013 roku, a Grecji, Luksemburga, Polski, Portugalii, Meksyku, Słowenii, Szwajcarii i Zjednoczonego Królestwa z 2014 roku.

Źródło: Globalna Baza Danych Wskaźników Zrównoważonego Rozwoju (UNESCO, OECD i Badania Eurostat w zakresie edukacji formalnej), z wyjątkiem Austrii, Czech, Niemiec i Słowacji, (rekrutacja w zakresie formalnej opieki nad dzieckiem ma miejsce w wieku 5 lat, Europejskie badanie dochodów i warunków życia ludności 2016 (EU-SILC) i Kanady (Wskaźnik 4.2.2, 2015-2016, Centralna baza danych ds. Zrównoważonego Rozwoju rządu Kanady <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-eng.htm>). Dane dostępne na dzień 2 lipca 2018 r.

Wiek rozpoczęcia nauki w szkole jest różny w poszczególnych krajach Unii Europejskiej, zatem okres pomiędzy 3. rokiem życia a wiekiem obowiązku szkolnego jest dłuższy w jednych krajach niż w innych.⁵ Na Węgrzech edukacja przedszkolna rozpoczyna się już w wieku 3 lat (a podstawowa w wieku 6 lat). Jednak tylko 87 procent dzieci w wieku 3 lat i starszych uczęszcza tam do przedszkola. Ponad 90 procent dzieci uczęszczało do przedszkola w Estonii i Szwecji, jedynych dwóch krajach UE, gdzie obowiązkowa edukacja na poziomie szkoły podstawowej lub przed jej

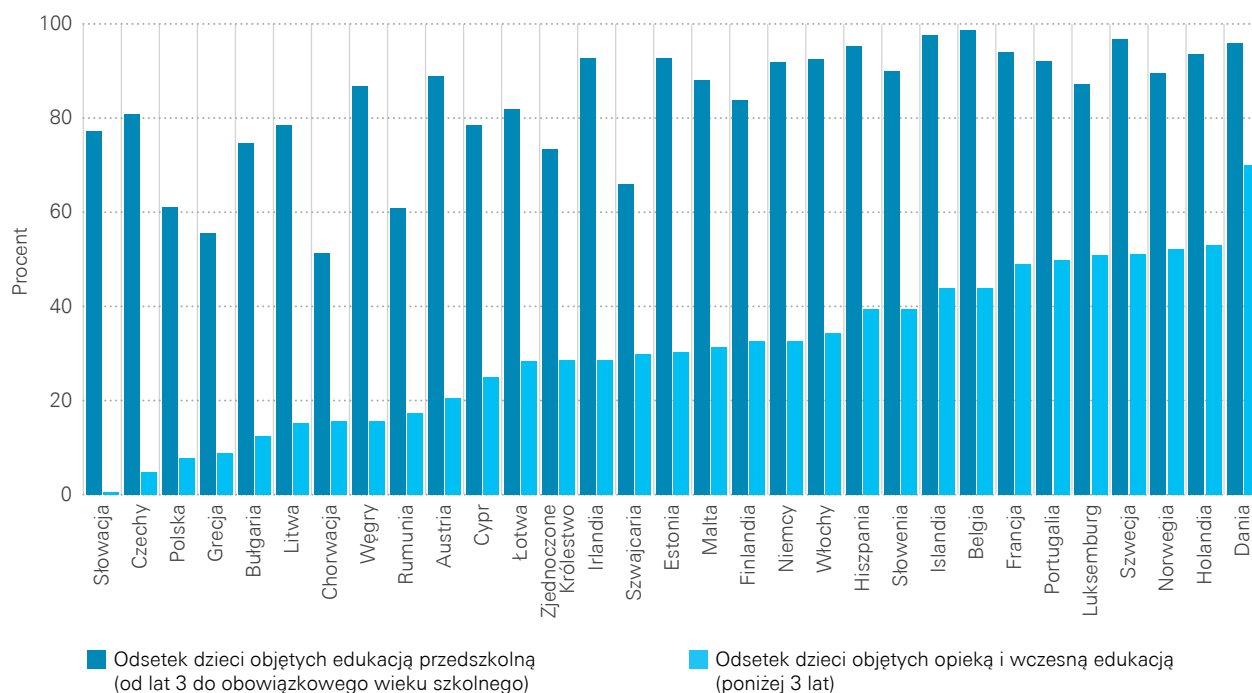
rozpoczęciem zaczynała się dopiero od 7. roku życia, w momencie przeprowadzania niniejszego badania. Średnie wartości wskaźników uczestnictwa przedszkolnego nie odzwierciedlają różnic regionalnych w ramach poszczególnych państw (patrz *Ramka 3*).

We wszystkich krajach istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że dzieci do 3. roku życia zostaną objęte zorganizowaną formą opieki niż dzieci w wieku powyżej 3 lat. Dotyczy to mniej niż jednego na dziesięć dzieci poniżej 3. roku życia w Czechach, Grecji, Polsce oraz na Słowacji, a w Bułgarii, Chorwacji,

na Węgrzech, Litwie i Rumunii mniej niż jednego dziecka na pięć. Niemal we wszystkich krajach odsetek dzieci poniżej 3. roku życia korzystających z opieki i wczesnej edukacji wynosi mniej niż 50%. Wyjątek stanowią: Francja, Luksemburg, Holandia, Norwegia, Portugalia i Szwecja, gdzie w przybliżeniu jedno na dwoje dzieci poniżej 3 lat jest objęte zorganizowaną formą opieki, oraz Dania, która wyróżnia się jako kraj z najwyższym odsetkiem dzieci do lat 3 objętych opieką i wczesną edukacją (70 procent).

Wykres 4: Kto zapewnia dzieciom najlepszy start?

Odsetek dzieci poniżej minimalnego wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego uczęszczających do zorganizowanych placówek edukacyjnych lub opieki przez co najmniej 1 godzinę tygodniowo w 2016 r.



Uwaga: Najnowsze dane dotyczące Szwajcarii pochodzą z 2014 r., a w przypadku Islandii z 2015 r. Dolna granica wieku obowiązku szkolnego waha się od 4 do 7 lat wśród powyższych 31 krajów. Usługi oferowane w placówkach edukacyjnych i opieki nad dziećmi obejmują edukację i/lub opiekę w przedszkolu, obowiązkowe przygotowanie szkolne, usługi realizowane w ośrodkach lub świetlicach.

Źródło: Eurostat (ostatnia aktualizacja z dn. 1 marca 2018 r.)

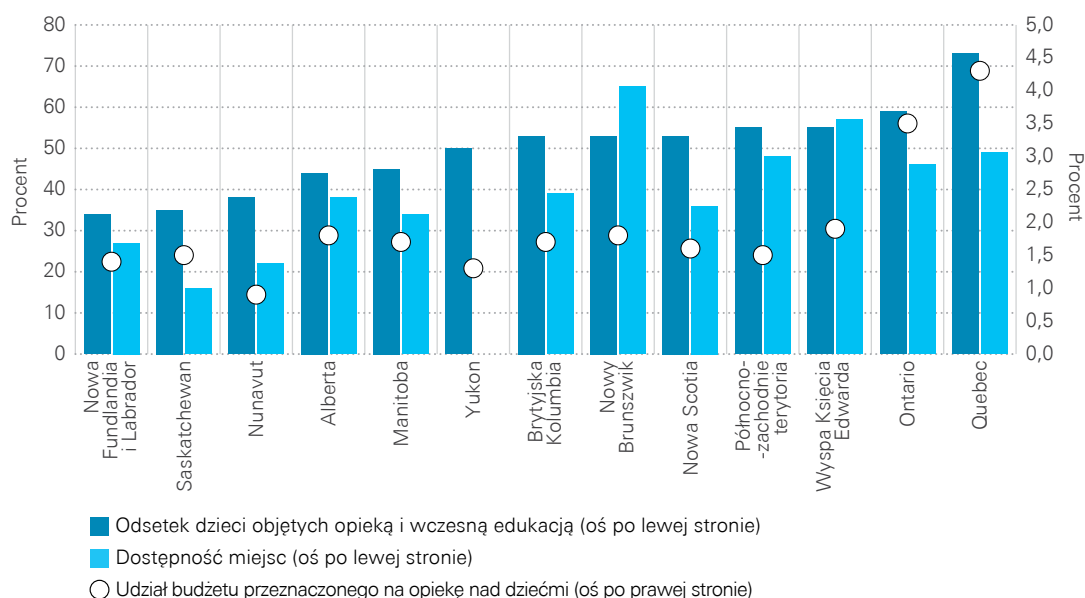
Ramka 3 Opieka nad dziećmi w Kanadzie

Dostęp do przystępnej cenowo opieki nad dzieckiem to problem dla wielu rodzin w Kanadzie. W tym kraju jedynie nieco ponad połowa (54 procent) dzieci w wieku od 2 do 4 lat jest objęta jakąkolwiek zorganizowaną formą wczesnej edukacji lub opieki. Dane liczbowe na poziomie kraju nie odzwierciedlają istniejących znaczących różnic pomiędzy 13 kanadyjskimi prowincjami oraz terytoriami. W Quebecu, gdzie odsetek dzieci objętych opieką i wczesną edukacją jest najwyższy, niemalże troje na czworo dzieci (73 procent) uczęszcza do placówek opieki nad dziećmi, zaś dla porównania w Nowej Fundlandii i Labradorze dotyczy to jedynie jednego na troje dzieci (34 procent).⁶

Odsetek dzieci w wieku od 2 do 4 lat objętych opieką i wczesną edukacją jest wyższy w prowincjach i na terytoriach z większą dostępnością miejsc dla dzieci do 6. roku życia. Dostępność jest mierzona jako odsetek miejsc w zorganizowanych formach opieki nad dzieckiem w stosunku do populacji dzieci w danej grupie wiekowej. Wykres 5 wskazuje, że rządy przeznaczające większą część swojego budżetu na wczesną edukację i opiekę zazwyczaj osiągają wyższy wskaźnik uczestnictwa.

Dostępne są informacje o średnich opłatach za opiekę nad dzieckiem w największych kanadyjskich miastach⁷, lecz brak jest takich danych dla poszczególnych prowincji i terytoriów. Opłaty są najniższe w miastach prowincji Quebec. W tych miastach rodziny o przeciętnych dochodach i posiadające co najmniej jedno dziecko poniżej 5. roku życia wydają około 3 procent swoich dochodów po opodatkowaniu na zorganizowane formy opieki nad dzieckiem w pełnym wymiarze godzin. Toronto w prowincji Ontario to najdroższe z 20 badanych miast.⁸ Średni koszt miejsca w opiece przedszkolnej w przypadku dzieci poniżej 5. roku życia wynosi w największym kanadyjskim mieście 22 procent przeciętnego dochodu netto gospodarstwa domowego dla rodzin posiadających dzieci w wieku przedszkolnym.

Wykres 5: Odsetek dzieci objętych opieką i wczesną edukacją, dostępność miejsc oraz wydatki na opiekę nad dziećmi w kanadyjskich prowincjach i terytoriach (2016 r.)

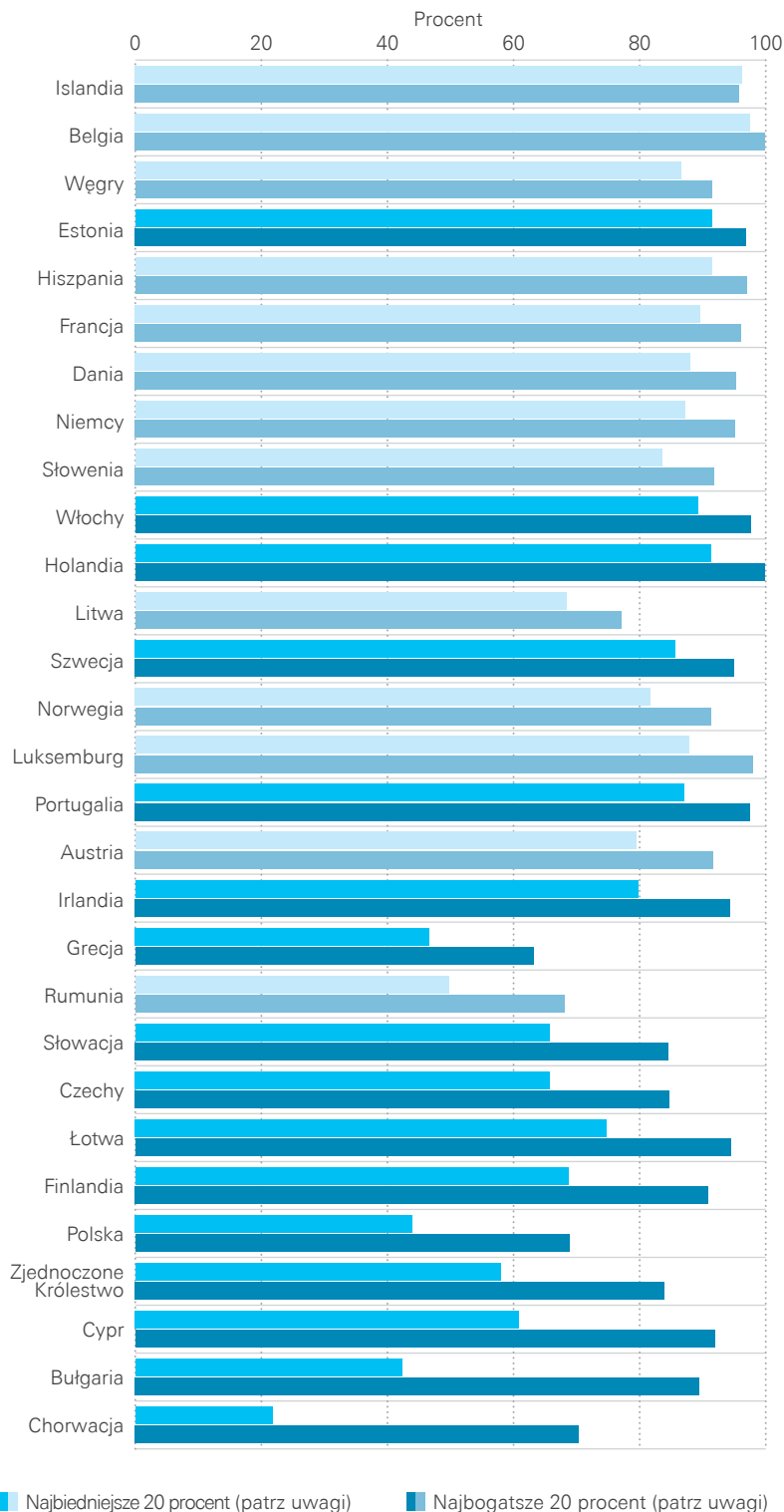


Uwaga: Odsetek dzieci objętych opieką i wczesną edukacją to odsetek dzieci w wieku od 2 do 4 lat, które regularnie uczestniczą w programie wczesnej edukacji i opieki. Prowincje i terytoria zostały uszeregowane w kolejności od najmniejszej do największej wartości odsetka uczestnictwa w opiece i wczesnej edukacji. Brak danych o dostępności miejsc w prowincji Yukon.

Źródło: Akbari, E. and K. McCuaig, Early Childhood Education Report 2017, Atkinson Centre/University of Toronto, Toronto, 2018.

Wykres 6: Istnieje większe prawdopodobieństwo, że ubogie dzieci nie będą uczęszczać do przedszkola

Uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym dzieci z rodzin z 20 procent dolnej i górnej części rozkładu dochodu gospodarstw domowych (2016 r.)



Dzieci z gospodarstw domowych o niższych dochodach rzadziej uczestniczą w wychowaniu przedszkolnym.

Dzieci w wieku 3 lat i starsze rzadziej uczestniczą w wychowaniu przedszkolnym, jeśli mieszkają w gospodarstwach domowych o niższych dochodach. Na Wykresie 6. przedstawiono osobno odsetek dzieci z 20 procent najuboższych i najbogatszych gospodarstw domowych w 29 krajach, dla których dostępne są dane. W 16 krajach odsetek dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym wśród dzieci z 20 procent najbiedniejszych gospodarstw domowych jest niższy niż wśród dzieci z 20 procent najbogatszych.

W Chorwacji luka ta jest największa zarówno w ujęciu relatywnym, jak i bezwzględnym. Odsetek dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej jest trzy razy wyższy niż wśród ich uboższych rówieśników. Podczas gdy dwoje na troje dzieci (70 procent) z najbogatszych 20 procent gospodarstw domowych według rozkładu dochodu uczęszcza do przedszkola, wskaźnik ten wśród 20 procent najbiedniejszych gospodarstw domowych obejmuje mniej niż jedno na czworo dzieci (22 procent).

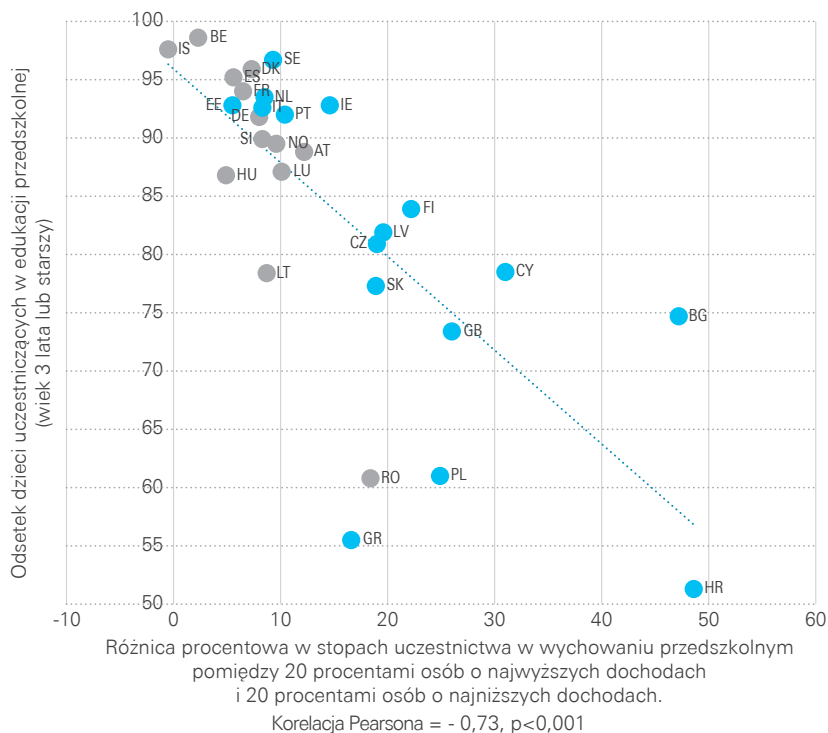
Uwaga: Kraje zostały uporządkowane według wielkości luki bezwzględnej wyrażonej w punktach procentowych. Dane dotyczące Islandii pochodzą z 2015 r. Brak danych dotyczących Malty i Szwajcarii. Brak danych regionalnych dotyczących Niemiec, Holandii i Słowenii. Wykorzystano indywidualne wagi przekrojowe. Kraje, w których występują różnice istotne statystycznie pomiędzy najwyższym i najniższym kwantylem dochodu (na poziomie $p < 0,05$), oznaczono ciemniejszym kolorem. Różnica istotna statystycznie to różnica większa niż taka, która mogłaby wystąpić przypadkiem. Kontrole zostały poddane: wiek dzieci oraz miejsce zamieszkania według stopnia urbanizacji. Kwantyle dochodu zostały określone na podstawie rozkładu ekwiwalentnego dochodu do dyspozycji gospodarstwa domowego (po uwzględnieniu transferów społecznych i opodatkowaniu) wśród wszystkich dzieci od 3 lat do osiągnięcia wieku obowiązku szkolnego. **Źródło:** EU-SILC 2016 (wersja z dn. 14 marca 2018 r.).

Bułgaria to kraj z drugą największą luką w tym zakresie w ujęciu bezwzględnym: 42 procent dzieci z najuboższych 20 procent gospodarstw domowych uczęszcza do przedszkola w porównaniu z 89 procentami ich rówieśników z 20 procent najbogatszych rodzin. Oznacza to, że prawdopodobieństwo uczęszczania do przedszkola w przypadku dzieci z zamożniejszych rodzin jest ponad dwa razy większe. Wskaźnik uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym wśród dzieci z najbogatszych 20 procent gospodarstw domowych jest porównywalny do średniego wskaźnika w Norwegii.

Kolejnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę analizując sytuację w obszarze wychowania przedszkolnego, to możliwość korzystania, przy uwzględnieniu oferty i dostępności, z usług na terenach wiejskich i w miastach. W dwóch krajach, tj. Chorwacji oraz Polsce istnieje duża rozbieżność pomiędzy miastem a wsią. Podczas gdy czworo na pięcioro dzieci w wieku 3 lat i więcej uczęszcza do przedszkola na terenach miejskich w Chorwacji, na obszarach wiejskich dotyczy to jedynie jednego na troje dzieci. W Polsce natomiast w mieście wychowaniem przedszkolnym objęte jest troje na czworo dzieci, zaś na terenach wiejskich mniej niż połowa.

W krajach o większych nierównościach dochodowych zazwyczaj średnie wartości wskaźników uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym są niższe (patrz Wykres 7). Sugeruje to, że poziom przystępności cenowej usług z zakresu opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym, może stanowić zasadniczą barierę w dostępie do niej i stać się źródłem nierówności edukacyjnych.

Wykres 7: Generalnie przy dużych nierównościach dochodowych występuje niskie uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym
Uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym a luka dochodowa (2016 r.)



Uwaga: Kraje, w których występują różnice istotne statystycznie pomiędzy najwyższym i najniższym kwantylem dochodu (na poziomie $p < 0,05$), oznaczono kolorem niebieskim.

Źródło: Patrz Wykres 4 i Wykres 6.

ROZDZIAŁ 4

SZKOŁA PODSTAWOWA

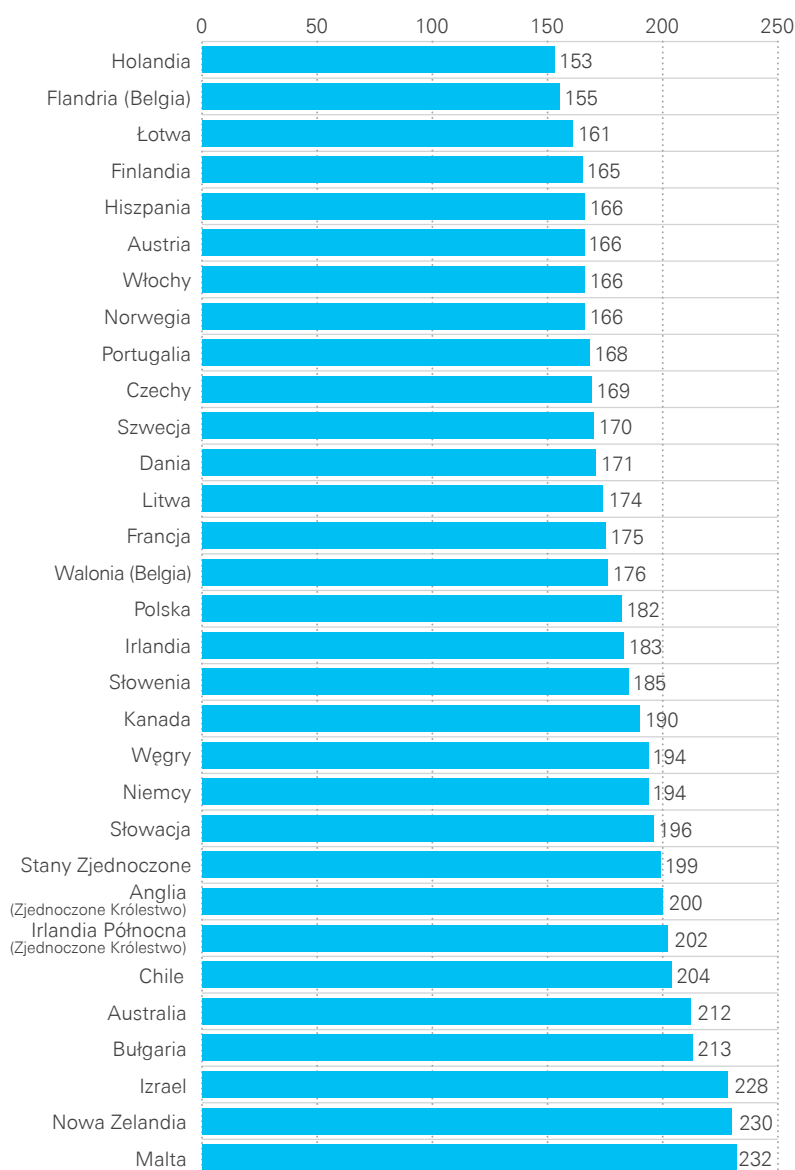
Duże różnice w umiejętnościach pomiędzy dziećmi można zaobserwować już na etapie rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej.⁹ Szkoły odgrywają znaczącą rolę w niwelowaniu tych różnic poprzez zapewnienie wszystkim dzieciom odpowiedniego poziomu kompetencji w zakresie najważniejszych przedmiotów szkolnych. Szczególne znaczenie odgrywają tutaj umiejętności w zakresie czytania na końcowym etapie szkoły podstawowej, ponieważ to one decydują, na ile dziecko poradzi sobie w osiągnięciu dobrych wyników z pozostałych przedmiotów.

Do oceny skali nierówności w zakresie czytania ze zrozumieniem wykorzystano dane z Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS 2016). To międzynarodowe badanie jest przeprowadzane w poszczególnych krajach na reprezentatywnej próbie liczącej około 4 tysiące czwartoklasistów ze 150-200 szkół z danego państwa lub terytorium. Przeciętny wiek ucznia rozwiązującego test wynosi 10 lat. W tym wieku dzieci zazwyczaj potrafią czytać oraz czytają, aby się uczyć.

Skala wyników w czytaniu PIRLS obejmuje cztery poziomy osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem, które mogą być wykorzystane do porównania wyników uczniów w różnych systemach kształcenia: niski (400), średni (475), wysoki (550) i zaawansowany (625). Uczniowie muszą się wykazać pewnymi umiejętnościami osiągając poszczególne progi. Na najniższym poziomie dziecko potrafi przeczytać prosty tekst oraz wskazać informacje, które zostały w nim sformułowane wprost. Na poziomie

Wykres 8: Gdzie występują największe luki w czytaniu ze zrozumieniem?

Luka osiągnięć w czytaniu na poziomie 4. klasy (2016 r.)



Uwaga: Flandria (Belgia) lub BE-VLG odnosi się do flamandskojęzycznego regionu w Belgii. Walonia (Belgia) lub BE-WAL odnosi się do francuskojęzycznej Federacji Walonia-Bruksela w Belgii. Średnia wzorcowa w osiągnięciach w czytaniu wynosi 500, co odpowiada średniej osiągnięć w czytaniu w 2001 r. przy odchyleniu standardowym równym 100. Luka w osiągnięciach jest mierzona jako absolutna różnica pomiędzy 90-tym a 10-tym percentylem wyników w czytaniu.

Źródło: PIRLS 2016.

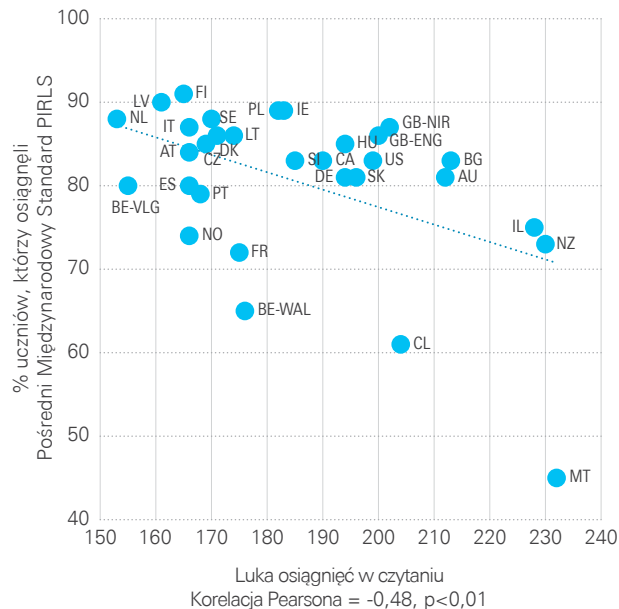
zaawansowanym dziecku potrafi przeczytać relatywnie skomplikowany tekst oraz dokonać interpretacji motywów i uczuć bohaterów – pomimo, że nie zostały one sformułowane wprost.

Wykres 8 szereguje 31 systemów szkolnych w 29 państwach w oparciu o lukę osiągnięć w czytaniu pomiędzy uczniami, którzy uzyskali gorsze wyniki niż większość rówieśników (10 percentyl), a tymi z wynikami lepszymi niż większość rówieśników (90 percentyl).

W zestawieniu najmniejszą lukę osiągnięć odnotowano w Holandii – 153 punkty. W kontekście badania międzynarodowego jest to nadal bardzo duża różnica, z uwagi na to, że najniższy i najwyższy próg dzieli jedynie 225 punktów. Luka na poziomie 153 punktów oznacza, że uczniowie z najniższymi wynikami znajdują się dwa progi lub poziomy biegłości za tymi z najlepszymi wynikami w danym kraju. Dystans ten jest jeszcze większy w Izraelu, Nowej Zelandii oraz na Malcie, gdzie luki osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem są największe (odpowiednio 228, 230 oraz 232 punkty), co odpowiada różnicy trzech progów wyników.

Wykres 9: Tam, gdzie nierówności w osiągnięciach są wyższe, poziom umiejętności czytania jest ogólnie niższy

Odsetek uczniów osiągających Pośredni Międzynarodowy Standard PIRLS w 4. klasie jest wyższy tam, gdzie luka osiągnięć w czytaniu jest mniejsza (2016 r.)



Uwaga: Patrz Wykres 8.
Źródło: PIRLS 2016.

Ramka 4 Czym jest Pośredni Międzynarodowy Standard PIRLS (PIRLS Intermediate International Benchmark)?

Czytając zbiór prostszych oraz stosunkowo złożonych tekstów literackich, uczniowie są w stanie:

- Samodzielnie wskazać, rozpoznać oraz odtworzyć wyrażone wprost w tekście działania, zdarzenia oraz uczucia;
- Wyciągnąć bezpośrednie wnioski dotyczące cech, uczuć oraz motywacji głównych bohaterów;
- Dokonać interpretacji oczywistych przyczyn i powodów, wyszukać dowody i podać przykłady;
- Rozpocząć rozpoznawanie doboru językowych form stylistycznych.

Czytając zbiór prostszych oraz stosunkowo złożonych tekstów użytkowych, uczniowie są w stanie:

- Wskazać i odtworzyć dwa lub trzy fakty zawarte w tekście;
- Wyciągnąć bezpośrednie wnioski i podać wyjaśnienia oparte na faktach;
- Rozpocząć interpretację i łączenie informacji w celu uporządkowania faktów.

Źródło: Mullis, I.V.S., M.O. Martin, P. Foy and M. Hooper, PIRLS 2016 International Results in Reading, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

Luka osiągnięć nie odzwierciedla bezwzględnych poziomów czytania ze zrozumieniem. Pokazuje ona dystans, jaki dzieli dzieci z najlepiej i najgorzej rozwiniętymi umiejętnościami czytania. Przeglądając się zarówno luce osiągnięć, jak i bezwzględnemu poziomowi biegłości w czytaniu, można zauważyć, że dzieci w krajach o większych nierównościach mają mniejsze szanse na osiągnięcie dobrego poziomu biegłości w czytaniu, mierzono zgodnie z Pośrednim Międzynarodowym Standardem (patrz *Ramka 4*). Izrael, Malta oraz Nowa Zelandia to kraje z największymi lukami osiągnięć, a także jednymi z najwyższych odsetków uczniów, którym nie udaje się osiągnąć nawet tego skromnego międzynarodowego standardu.

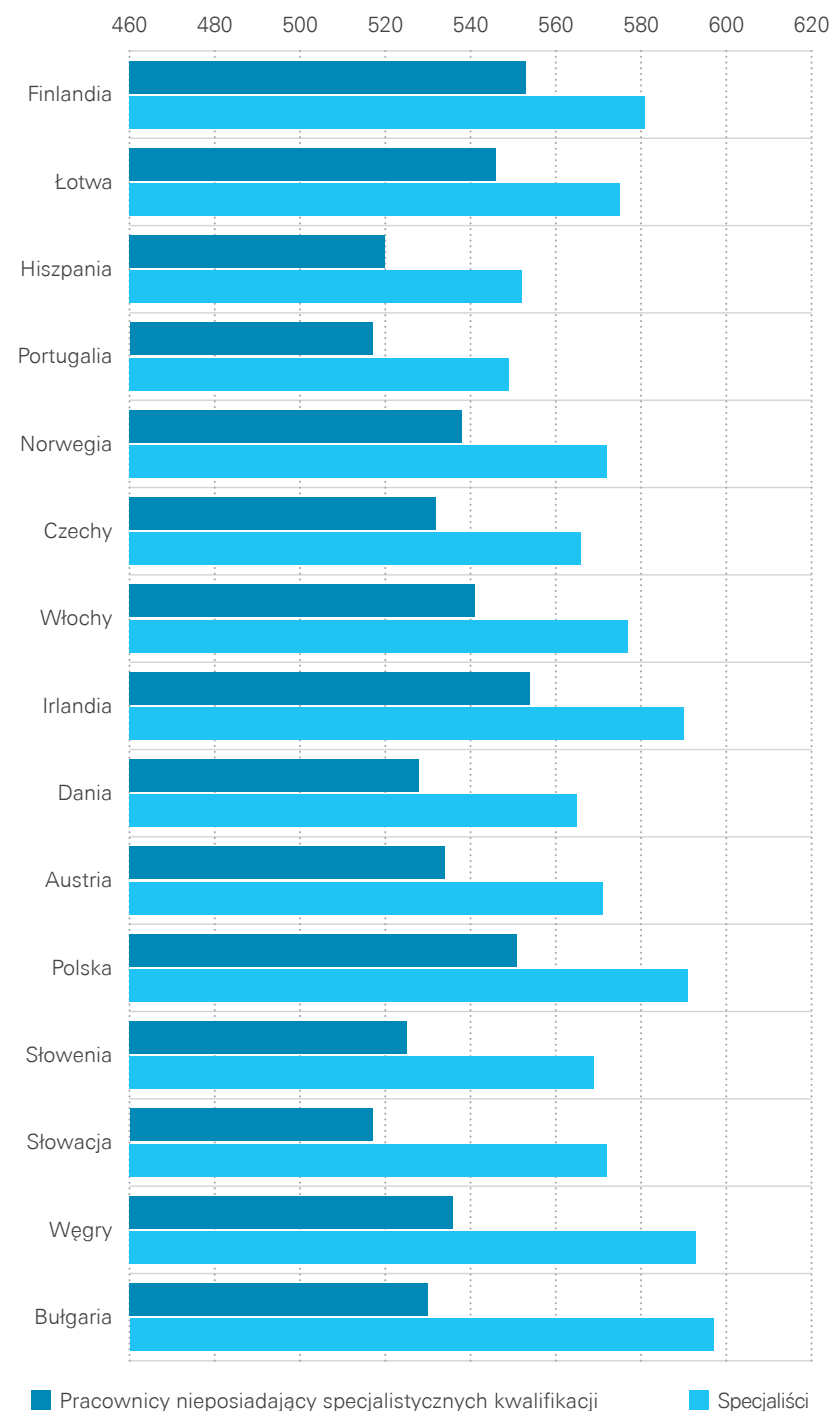
Na *Wykresie 9* pokazano, że nie jest to bezpośrednia zależność. O wiele mniejszej liczbie dzieci udaje się osiągnąć średni poziom w Chile, Francji, Walonii (Belgia) i na Malcie, niż można by przewidywać tylko na podstawie luki w osiągnięciach. Niemniej jednak, ogólny trend sugeruje, że w państwach, w których występują duże rozbieżności pomiędzy uczniami z najlepszymi i najgorszymi wynikami, obserwuje się niższy poziom biegłości w czytaniu.

Różnice w statusie zawodowym rodziców stanowią wyjaśnienie nawet jednej trzeciej zmienności wyników w czytaniu dzieci.

Otoczenie, w jakim dzieci dorastają, wpływa na ich wyniki w szkole. *Wykres 10* przedstawia porównanie osiągnięć w czytaniu między dziećmi, których przynajmniej jeden z rodziców jest specjalistą, a dziećmi rodziców wykonujących zawody niewymagające specjalistycznych kwalifikacji. Porównanie zostało przeprowadzone na podziorze krajów, gdzie wskaźnik odpowiedzi rodziców był wystarczająco wysoki, by dane państwo mogło zostać włączone do niniejszej analizy. Specjaliści to managerowie w korporacjach, urzędnicy wyższego szczebla, nauczyciele, pielęgniarki i pielęgniarze, inżynierowie oraz lekarze.

Wykres 10: Dzieci specjalistów osiągają lepsze wyniki w testach biegłości w czytaniu

Średnie wyniki dzieci w czytaniu w 4. klasie według statusu zawodowego rodziców



Uwaga: Państwa zostały uszeregowane według bezwzględnej wielkości luki osiągnięć w czytaniu skorelowanej ze statusem zawodowym rodziców.

Z zestawienia wyłączone kraje, w których brak danych dotyczących statusu zawodowego rodziców wyniósł więcej niż 15 procent.

Specjaliści to managerowie w korporacjach, urzędnicy wyższego szczebla, lekarze, prawnicy oraz inżynierowie, a także technicy oraz pozostali specjaliści (tacy jak pielęgniarki i pielęgniarze lub asystenci prawników).

Pracownicy nieposiadający specjalistycznych kwalifikacji to właściciele małych firm, pracownicy biurowi, robotnicy wykwalifikowani, robotnicy niewykwalifikowani, pracownicy usług lub sprzedaży, robotnicy przemysłowi, rzemieślnicy, operatorzy maszyn i instalacji oraz osoby, które nigdy nie podjęły działalności zarobkowej.

Źródło: PIRLS 2016.

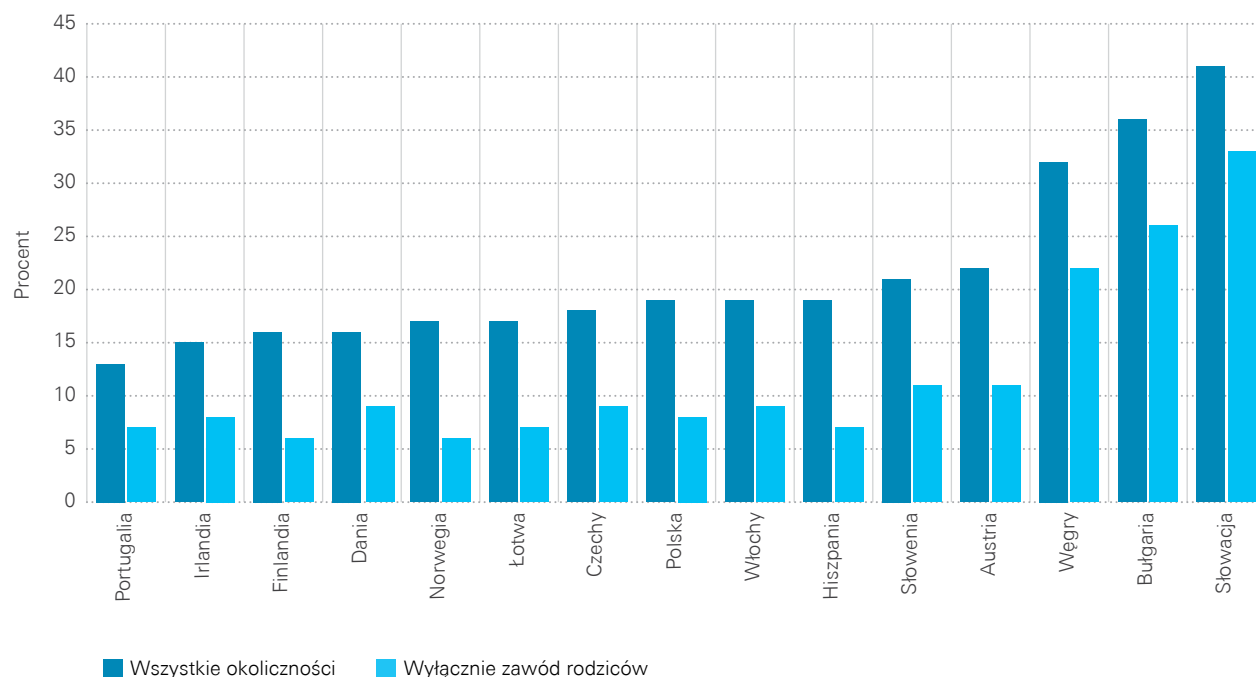
We wszystkich krajach objętych analizą, dzieci z rodzin, gdzie przynajmniej jedno z rodziców to specjalista, osiągają znacznie lepsze wyniki w czytaniu niż dzieci rodziców nieposiadających statusu specjalisty. Luka osiągnięć między dziećmi specjalistów i pracowników wykonujących zawody niewymagające specjalistycznych kwalifikacji wynosi od 28 punktów w Finlandii do 66 punktów w Bułgarii.

Wpływ na osiągnięcia dziecka w czytaniu mają także inne cechy dzieci oraz ich rodziców. Obejmują one płeć dziecka, język, którym posługuje się ono w domu, lokalizację szkoły, kraj urodzenia dziecka, wykształcenie rodziców, a także to, czy dziecko przychodzi do szkoły głodne lub zmęczone. Ten zbiór czynników (w tym wykształcenie rodziców), stanowi wyjaśnienie ponad 30 procent

zmienności wyników w zakresie osiągnięć w czytaniu w Bułgarii (36 procent), na Węgrzech (32 procent) oraz Słowacji (41 procent) (patrz *Wykres 11*), lecz jedynie 13 procent w Portugalii i 15 procent w Irlandii.

Wykres 11: Co wpływa na wyniki w czytaniu?

Różnice procentowe w zakresie osiągnięć w czytaniu wśród uczniów 4. klasy według sytuacji rodzinnej i osobistej



Uwaga: Sytuacja osobista i rodzinna obejmuje takie aspekty jak: płeć dziecka, czy dziecko w domu posługuje się językiem, w którym przeprowadzono test, lokalizację szkoły, czy dziecko urodziło się za granicą, zawód i wykształcenie rodziców, a także, czy przychodzi do szkoły głodne lub zmęczone. Patrz objaśnienia do *Wykresu 10*.

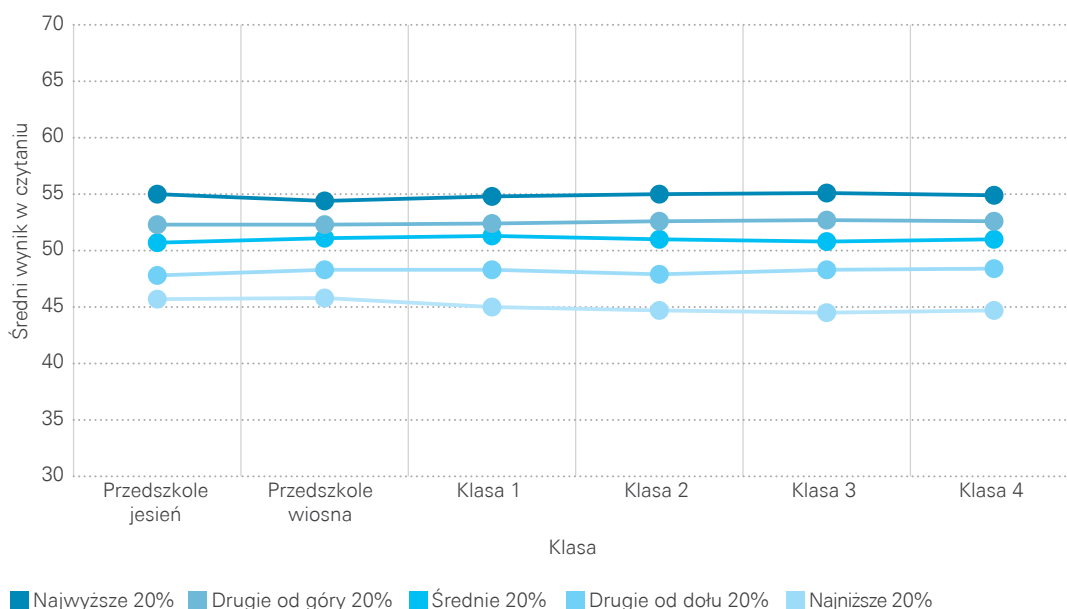
Źródło: PIRLS 2016.

Ramka 5 Nierówności edukacyjne pomiędzy bogatymi a ubogimi w Stanach Zjednoczonych

W chwili, kiedy dzieci rozpoczynają szkołę, zauważalne są już znaczące różnice w ich zdolnościach poznawczych wynikające z sytuacji rodzinnej. Badania wskazują, że różnice te mogą utrzymać się przez cały okres nauki dziecka w szkole podstawowej. Wykres 12 przedstawia wyniki testów w czytaniu przeprowadzonych na licznej, reprezentatywnej dla całego kraju próbie dzieci rozpoczynających wychowanie przedszkolne w USA w 2011 r. Następnie, kontynuowano badanie z udziałem tych dzieci włącznie do 4. klasy. Ze względu na fakt, że z reguły umiejętność czytania poprawia się u dzieci wraz z wiekiem, wyniki umieszczono na wspólnej skali przyjmując średnią na poziomie 50 punktów, w celu ułatwienia przyszłych porównań. Dzieci podzielono na 5 równych grup, w oparciu o średni dochód gospodarstwa domowego osiągnięty w czasie trwania badania.

Duże rozbieżności w wynikach osiągnięć w czytaniu pomiędzy wskazanymi 5 grupami można już zaobserwować na początkowym etapie wychowania przedszkolnego. Różnice te utrzymują się do 4. klasy. Brakuje dowodów na to, że zaistniałe luki zostają zlikwidowane, jak również na to, że ulegają one poszerzeniu. Oznacza to, że szkołom prawdopodobnie udaje się zapobiegać powstawaniu większych różnic, które mogłyby mieć miejsce ze względu na narastający charakter przewagi osiągniętej przez dzieci z zamożnych rodzin.

Wykres 12: Rozkład średnich wyników w czytaniu według grup dochodowych, Stany Zjednoczone



Uwaga: Wykres przedstawia średnie wyniki w czytaniu, standaryzowane w ten sposób, aby średnia wynosiła 50, a odchylenie standardowe 10 w każdym punkcie czasu. Wspomniane testy zostały przeprowadzone w przedszkolu w semestrze zimowym i letnim, a w klasach 1-4 w semestrze letnim. W wynikach uwzględniono wiek dzieci. Wyniki zostały poddane ważeniu tak, by mogły być reprezentatywne dla populacji dzieci z USA znajdujących się w tej kohorcie.

Źródło: Badanie podłużne nad wczesnym dzieciństwem (Early Childhood Longitudinal Study – ECLS): K-2011, US.

Różnice pomiędzy szkołami stanowią wyjaśnienie jednej piątej zmienności wyników dzieci w zakresie czytania.

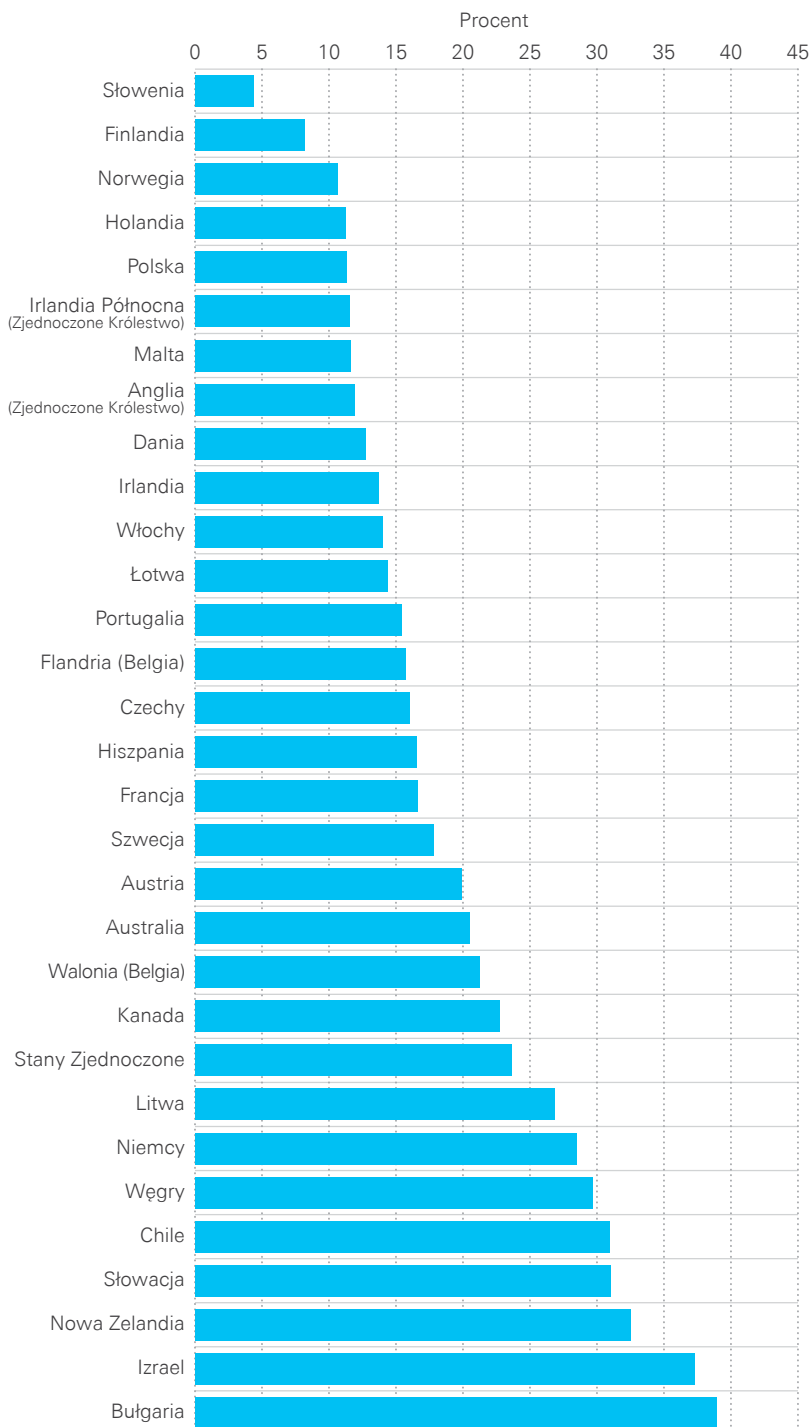
Nierówności wśród dzieci mają swoje źródło nie tylko w sytuacji rodzinnej, ale również wynikają z różnic istniejących pomiędzy szkołami, do których dzieci uczęszczają. Dziecko w jednej szkole może się rozwinąć, a w innej zmarnować swoje możliwości. Szkoły różnią się od siebie nawet działając w obrębie tego samego systemu oświaty. Różnice mogą wynikać ze sposobu doboru uczniów przez szkoły. Przykładowo, niektóre stosują dobór według zdolności, inne przynależności religijnej, a jeszcze inne pobierają opłaty. Czynniki różnicującymi mogą stać się także lokalizacja szkoły oraz charakterystyka lokalnej społeczności.

W niniejszym zestawieniu dokonano całościowej analizy zmienności wyników w zakresie osiągnięć w czytaniu wśród dzieci we wszystkich państwach oraz podzielono ją na dwie części: jedną wynikającą z różnic pomiędzy szkołami i drugą powiązaną z różnicami pomiędzy dziećmi z tej samej szkoły.

Wykres 13 przedstawia całościowy udział zróżnicowania wyników dzieci w zakresie czytania wynikających z różnic pomiędzy szkołami. Stanowią one podłoże średnio 20 procent całościowej zmienności w zakresie osiągnięć dzieci w czytaniu w 31 systemach szkolnych. Powyższy udział waha się od 4 procent na Słowenii do 39 procent w Bułgarii. W innych siedmiu krajach różnice pomiędzy szkołami stanowią przyczynę przynajmniej 25 procent zróżnicowania osiągnięć w czytaniu, należą do nich: Chile, Niemcy, Węgry, Izrael, Litwa, Nowa Zelandia i Słowacja.

Wykres 13: Wpływ szkoły na wyniki w czytaniu

Udział zmienności w wynikach w czytaniu wśród uczniów 4. klasy według różnic między szkołami (2016 r.)



Uwaga: Długość słupków odnosi się do udziału zmienności na poziomie szkoły uzyskanych na podstawie modelu wielopoziomowego.

Źródło: PIRLS 2016.

Ramka 6 Testy online a luka płciowa

Czytanie online nie polega wyłącznie na prostym przeniesieniu tradycyjnego sposobu czytania na ekran. Obejmuje ono umiejętności, które różnią się pod względem jakościowym od tych wykorzystywanych offline: korzystanie z wyszukiwarek, hiperłączy, interaktywnych reklam lub bardziej szczegółową oceną rzetelności informacji. Różnice te stanowią zarówno zagrożenia, jak i szanse dla osiągnięć oraz dobrostanu uczniów. Interaktywny charakter środowiska elektronicznego oznacza ekspozycję dzieci na większą liczbę rozpraszających czynników. Patrząc z drugiej, pozytywnej strony istnieje przekonanie, że testy online zwiększają zaangażowanie uczniów,¹⁰ obniżają niepokój¹¹ i są bardziej zorientowane na korzystanie z wiedzy. Ponadto uczniowie je lubią.¹² Z uwagi na fakt, że dzieci więcej uczą się poprzez zaangażowanie,¹³ pozytywne te mogą być szansą na poprawę osiągnięć grup, które tradycyjnie pozostają w tyle pod względem czytania, do których należą chłopcy.

W międzynarodowym centrum badawczym TIMSS & PIRLS International Study Center opracowano ePIRLS – test czytania online obejmujący zadania z nauk ścisłych i społecznych, w celu sprawdzenia, jak uczniowie radzą sobie w interaktywnym środowisku. W teście tym uczniowie korzystają ze stron internetowych z animacjami, grafiką, zakładkami, ogłoszeniami, a kieruje nimi awatar-przewodnik i wyskakujące okienka, które naśladują środowisko internetowe. W teście oceniane jest zrozumienie lekcji przez uczniów. W 10 krajach UE i OECD, ci sami uczniowie 4. klas zostali poddani testom w formie papierowej pierwszego dnia, a testom komputerowym następnego. Oba testy zaprojektowano tak, aby dało się je bezpośrednio porównać jeden z drugim, dzięki czemu można było zaobserwować wpływ metody testowania na wynik.

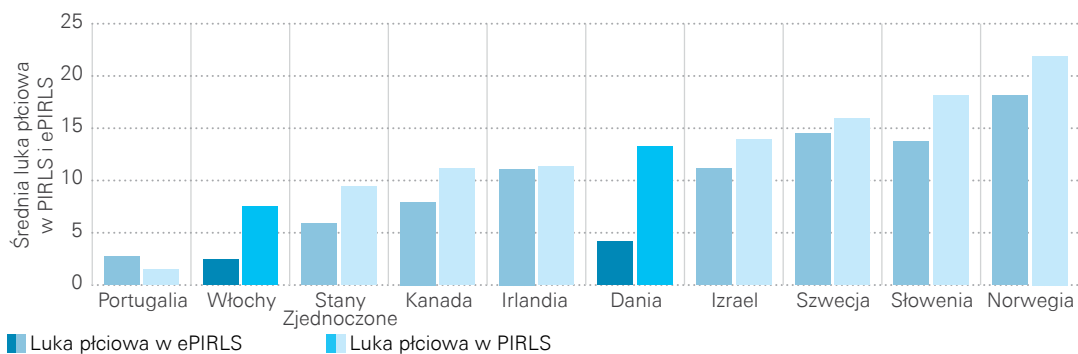
Dziewczeta osiągają lepsze wyniki w czytaniu we wszystkich krajach, bez względu na metodę testowania. Jednakże, średnia luka płciowa zmniejszyła się z 13 punktów do 9 punktów w badaniu ePIRLS przy jednoczesnym wzroście średniego wyniku. Wykres 14 przedstawia różnice między testem czytania online a testem w formie papierowej.

W Danii, Izraelu, Norwegii, Szwecji oraz Stanach Zjednoczonych, zarówno chłopcy, jak i dziewczeta osiągają lepsze wyniki w testach przeprowadzanych online niż testach w formie papierowej. W Irlandii chłopcy wypadają lepiej w testach online, natomiast, brak jest różnic w wynikach dziewcząt.

W żadnym z krajów nie odnotowano jednocześnie słabszych wyników i większej luki płciowej, kiedy testy były przeprowadzone online. W większości krajów nie istnieje powiązanie pomiędzy wynikami a równością płci. Trzy kraje radzą sobie lepiej w obydwu wymiarach, inne trzy radzą sobie lepiej przynajmniej w jednym wymiarze i nie gorzej w drugim.

Luka płciowa w Danii i we Włoszech nie jest statystycznie istotna w testach online, co oznacza, że nie można stwierdzić, czy dziewczeta w tych krajach osiągają lepsze wyniki niż chłopcy w czytaniu online. Sugeruje to, że metoda testowania ma wpływ nie tylko na rozmiar, ale też na samo istnienie luk płciowych. Brak jest jasności, czy większe zaangażowanie chłopców przekłada się na lepsze wyniki w testach online. Konieczne są dalsze badania w zakresie wpływu interaktywnego środowiska na osiągnięcia w czytaniu.

Wykres 14: Luka płciowa w wynikach w czytaniu między dziewczętami a chłopcami była mniejsza w testach online

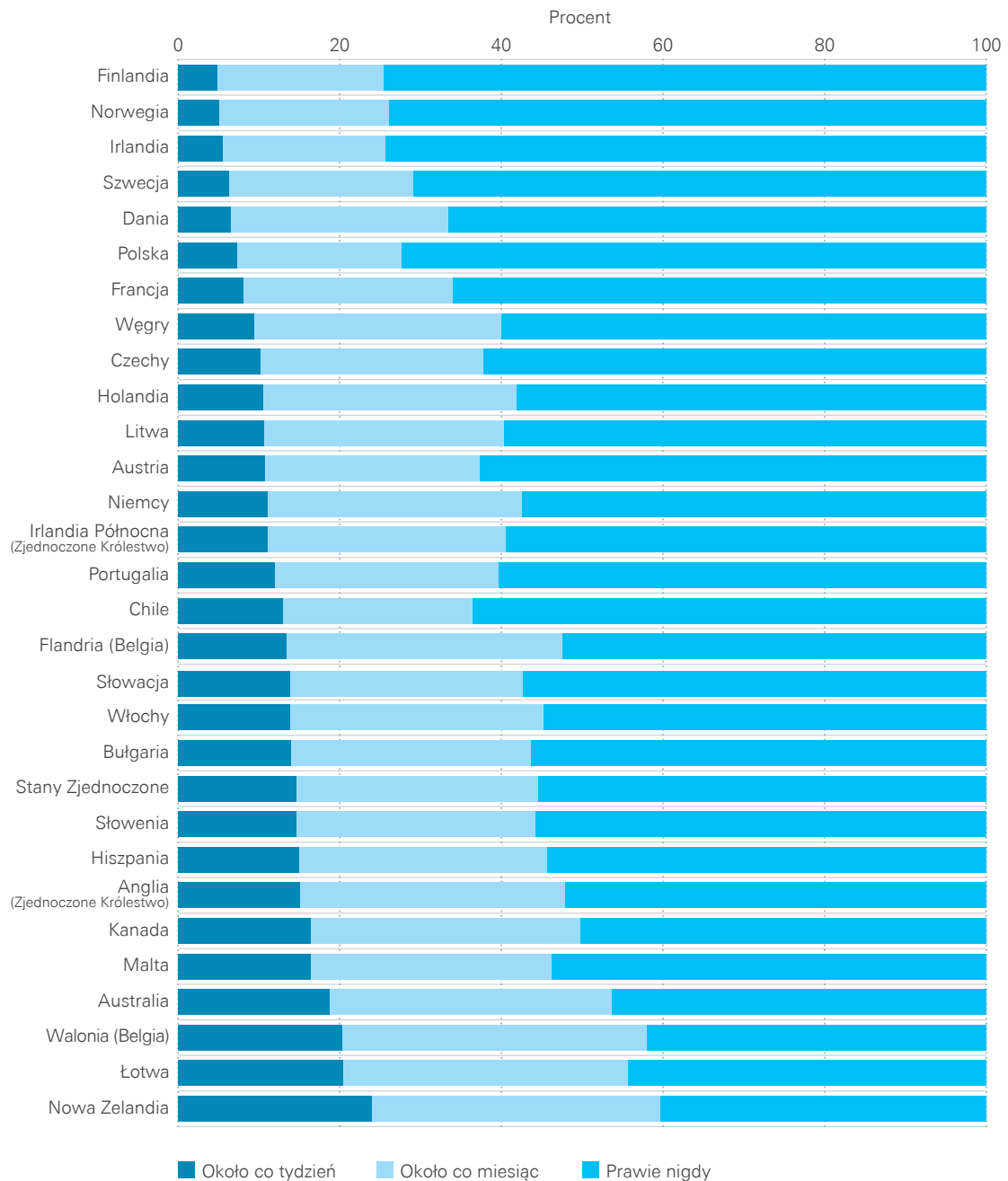


Uwaga: Ciemniejszy odcień w parach wskazuje różnice istotne statystycznie w luce płciowej w testach online i testach w formie papierowej.

Źródło: ePIRLS oraz PIRLS 2016.

Ramka 7 Dęczenie w szkole

Wykres 15: Odsetek dzieci z klas 4. zgłaszających przypadki dęczenia



Uwaga: Brak danych dla Izraela.

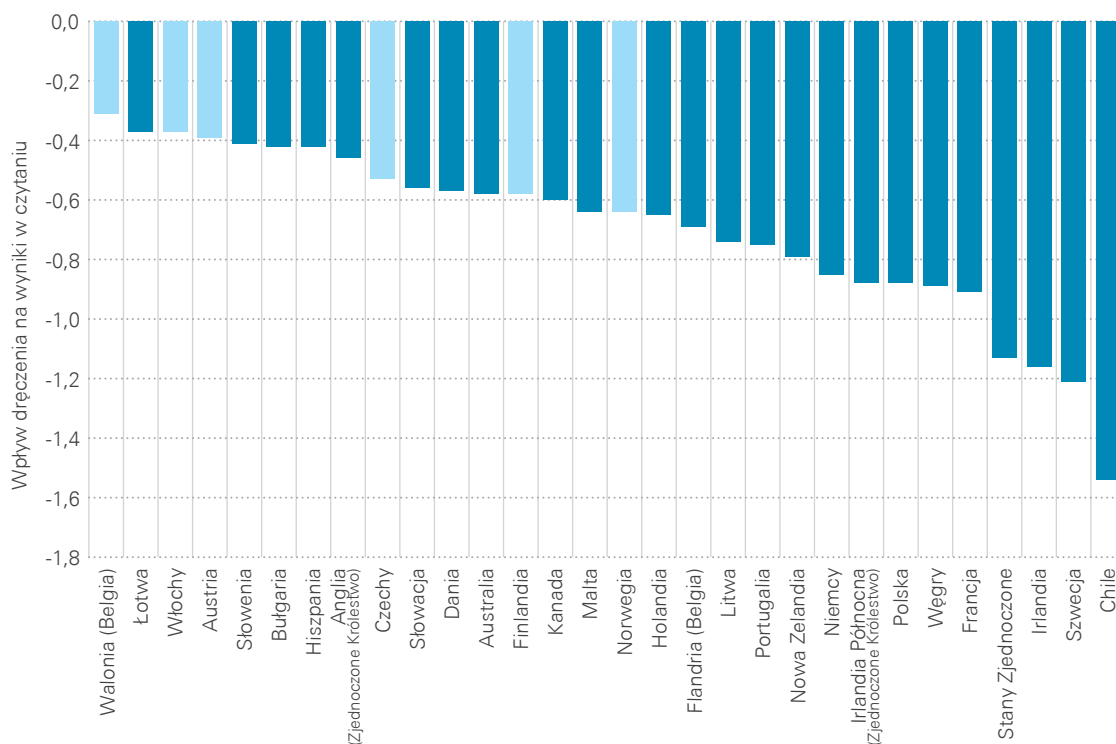
W oparciu o pytanie „Jak często w trakcie roku inni uczniowie z Twojej szkoły potraktowali Cię w którykolwiek z poniższych sposobów (w tym za pomocą wiadomości sms lub internetu): „naśmiewano się ze mnie lub wyzywano”, „wykluczono mnie z zabaw lub aktywności”, „rozsiewano kłamstwa na mój temat”, „skradziono mi coś”, „uderzono mnie lub skrzywdzono”, „zmuszono mnie do czegoś, na co nie miałem/am ochoty”, „ujawniono zawstydzające informacje na mój temat”, „grożono mi”?”

Źródło: PIRLS 2016.

Dręczenie to jedna z najczęściej występujących form przemocy doświadczanej przez dzieci. W perspektywie długofalowej wyrządzona krzywda może mieć negatywne konsekwencje zarówno dla ofiar, świadków, jak i samych sprawców. Przybiera ono różną postać, zarówno fizyczną, jak i psychiczną, może być bezpośrednie, odbywać się przy użyciu wiadomości sms lub internetu. Na Wykresie 15 pokazano, że jedno na czworo dzieci w Finlandii, Irlandii i Norwegii przyznaje się, że jest dręczone co najmniej raz w miesiącu. Współczynnik ten wzrasta do jednego dziecka na dwoje w Australii, Nowej Zelandii, Walonii (Belgii) i na Łotwie. Badanie obejmuje dzieci z 4. klasy w 30 systemach szkolnych, dla których dostępne są porównywalne dane.

Środowisko szkolne, które pozwala na szerzenie się dręczenia, jest szkodliwe dla wszystkich, nie tylko dla ofiar. Czwartoklasiści, którzy są ofiarami dręczenia, na ogół osiągają słabsze wyniki w czytaniu. Dotyka to także ich szkolnych kolegów i koleżanki. Częste występowanie dręczenia na poziomie szkoły jest powiązane ze znacznie gorszymi indywidualnymi osiągnięciami w czytaniu w 24 z 30 porównywanych systemów szkolnych (patrz Wykres 16). Wynik ten uzyskano po uwzględnieniu szeregu innych, ważnych czynników dotyczących zarówno uczniów, jak i szkół, które oddziałują na osiągnięcia w czytaniu. Związek między dręczeniem na poziomie szkoły a wynikami testów z czytania jest największy w Chile, a najmniejszy w Walonii (Belgia).

Wykres 16: Związek pomiędzy dręczeniem w szkole a wynikami w czytaniu



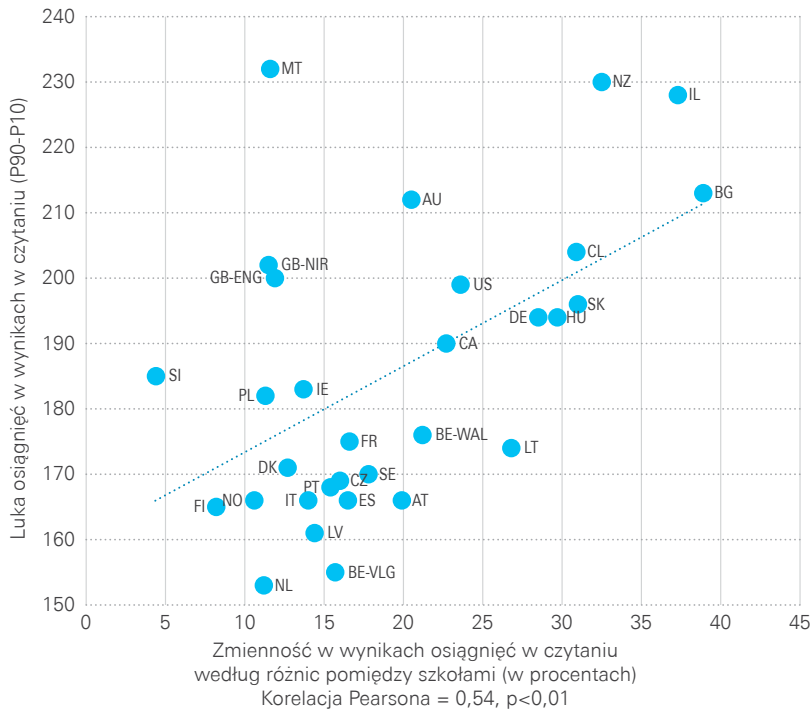
Uwaga: Słupki przedstawiają statystyczny wpływ na osiągnięcia w czytaniu polegający na tym, że wśród uczniów deklarujących doświadczenie dręczenia raz w tygodniu wzrost o każdy 1 punkt procentowy ogólnego poziomu dręczenia powoduje obniżenie wyników w czytaniu (każdy kraj ma przypisaną właściwą sobie wartość) przy uwzględnieniu płci dziecka, języka, w którym przeprowadzono test, i języka, którym dziecko posługuje się w domu, lokalizacji szkoły, czy dziecko przychodzi do szkoły głodne lub zmęczone, czy spożywa śniadanie w dni szkolne, wieku dziecka i przekroju społeczno-ekonomicznego uczniów podanego przez dyrektorów szkół.

Systemy szkolne, w których występują statystycznie istotne różnice pomiędzy grupami zawodowymi ($p < 0,05$), oznaczono ciemniejszym odcieniem.

Źródło: PIRLS 2016.

Wykres 17: niesprawiedliwe systemy szkolne generują nierówności w wynikach w czytaniu

Luka osiągnięć w wynikach w czytaniu wśród dzieci z 4. klasy jest większa tam, gdzie udział zmienności na poziomie szkoły jest większy



Uwaga: Nierówności między szkołami uzyskano przy wykorzystaniu pustego modelu wielopoziomowego.

Źródło: PIRLS 2016.

Wykres 17 pokazuje, że kraje z wyższymi nierównościami pomiędzy szkołami mają tendencję do większych nierówności pomiędzy uczniami z najlepszymi i najgorszymi wynikami.

Na znaczne różnice osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu składa się więcej niż jeden czynnik. Prawie jedna trzecia tych różnic może być wyjaśniona za pomocą statusu zawodowego rodziców. Z tym czynnikiem wiążą się o wiele gorsze wyniki dzieci pracowników nieposiadających specjalistycznych kwalifikacji niż tych, których przynajmniej jeden z rodziców jest specjalistą. Sytuacja rodzinna ma znaczenie, ze względu na to, co się dzieje w rodzinie, oraz fakt, że często dzieci z podobnych rodzin uczęszczają do tych samych szkół. Między szkołami można zaobserwować duże nierówności w średnich wynikach uczniów. Kiedy nierówności między szkołami w tym samym systemie edukacyjnym są mniejsze, zwykle różnice w wynikach osiągnięć w czytaniu dzieci objętych tym systemem są również mniejsze.

ROZDZIAŁ 5

SZKOŁA ŚREDNIA

Zakończenie obowiązku szkolnego to ważny etap podróży dziecka przez system oświaty. Do 15. roku życia, czyli momentu, w którym obowiązek kształcenia kończy się w pewnych państwach, dzieci powinny nabyć niezbędną wiedzę i umiejętności, które pomogą im poruszać się w świecie.

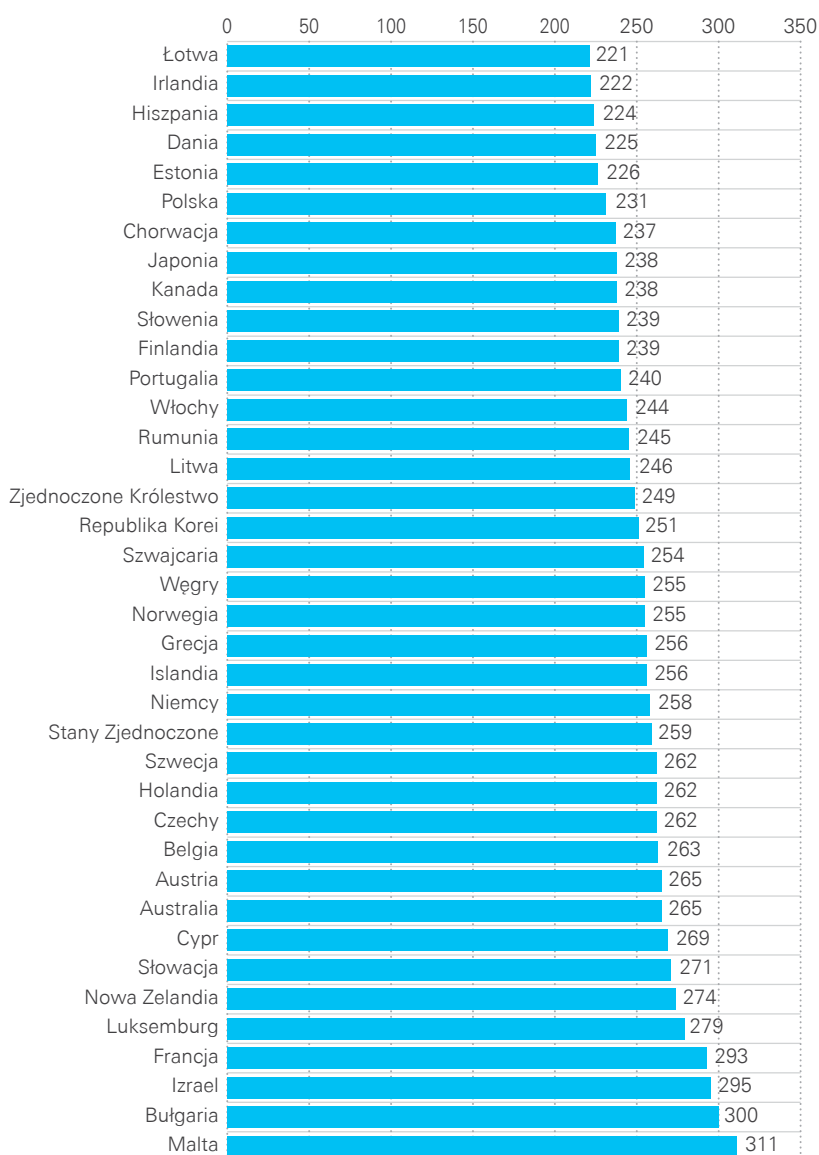
Przyjrzelśmy się tym samym kwestiom na poziomie szkoły średniej, co na poziomie szkoły podstawowej. Dokonałmy analizy uwzględniając ogólny poziom nierówności w zakresie osiągnięć w czytaniu. Pod uwagę zostały wzięte nierówności w wynikach pomiędzy poszczególnymi dziećmi w odniesieniu do ich charakterystyki i sytuacji rodzinnej. Na koniec, omówiono nierówności pomiędzy szkołami. Dane pochodzą z Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2015, przeprowadzonego przez OECD, które bada umiejętności 15-latków na dużych, reprezentatywnych próbach dla wszystkich państw OECD i UE.

We wszystkich krajach występują duże luki pomiędzy uczniami z najlepszymi i najgłabszymi wynikami.

Wykres 18 przedstawia lukę w poszczególnych krajach między najlepszymi i najgłabszymi uczniami. Wykorzystano podejście zbliżone do zastosowanego w przypadku Wykresu 8 dotyczącego dzieci w szkole podstawowej. Luka wśród starszych dzieci waha się od 221 punktów na Łotwie do 311 punktów na Malcie. Nawet najmniejsze rozbieżności wskazują na znaczne nierówności, a najgłabsi uczniowie pozostają daleko w tyle za swoimi rówieśnikami.

Wykres 18: Gdzie występują największe luki w wynikach osiągnięć w czytaniu?

Luka w wynikach osiągnięć w czytaniu w wieku 15 lat (2015 r.)



Uwaga: Średnia dla skali osiągnięć w czytaniu wynosi 500, a odchylenie standardowe 100 w oparciu o grupę referencyjną państw. Luka wyników jest mierzona jako bezwzględna różnica między 90 a 10 percentylem wyników testów w czytaniu. Chile, Meksyk i Turcja zostały pominięte w zestawieniach z uwagi na niski współczynnik uczestnictwa w badaniu PISA (poniżej 80 procent), co oznacza, że wyniki mogą nie mieć charakteru reprezentatywnego (OECD, Wyniki PISA 2015, Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools, Wydawnictwo OECD, Paryż 2016, Tabela A2.1, Coverage Index 3).

Źródło: PISA 2015.

Ramka 8 Jak wyglądają różnice w zakresie nierówności w obszarze czytania i matematyki?

W niniejszym raporcie skupiono się na wynikach dzieci w biegu w czytaniu, ponieważ jest to umiejętność niezbędna do nauki wielu innych przedmiotów szkolnych. Czy obraz ten prezentowałby się inaczej, gdyby skupiono się na matematyce? W badaniu PISA, wykorzystanym w przypadku czytania, dzieci również rozwiązują testy z matematyki i nauk przyrodniczych. Porównanie wyników w zakresie osiągnięć w czytaniu i matematyce w większości krajów ukazuje podobny obraz (patrz Wykres 19). Jednak w kilku krajach, wyglądałby on inaczej.

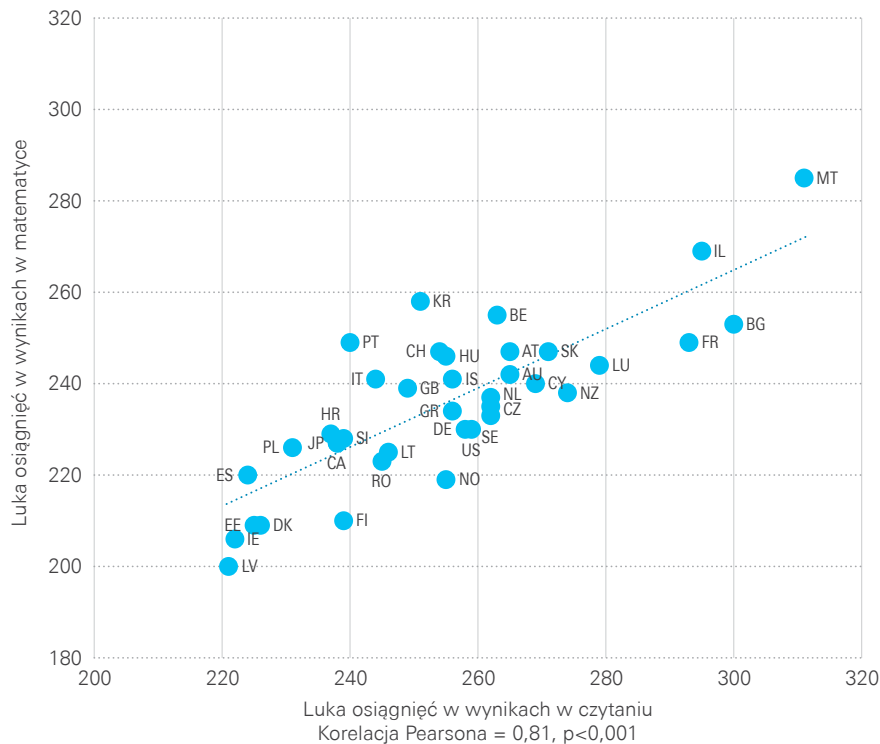
- W państwach znajdujących się powyżej linii przerywanej na wykresie, takich jak Republika Korei i Portugalia, występuje relatywnie wyższy poziom nierówności w zakresie matematyki niż w zakresie czytania.

- W państwach plasujących się poniżej linii przerywanej, takich jak Finlandia, Łotwa i Norwegia, odnotowuje się większe nierówności w czytaniu niż w matematyce.

W ramach matematyki i czytania obserwuje się również różnice w nierównościach uzależnione od płci. We wszystkich krajach dziewczęta radzą sobie lepiej z czytaniem niż chłopcy (patrz Wykres 22). Jednakże, w przypadku matematyki sytuacja jest o wiele mniej klarowna. W pewnych krajach chłopcy radzą sobie znacząco lepiej. W innych brak wyraźnych różnic.

Zależność między statusem zawodowym rodziców a wynikami z matematyki jest podobna do tej, która występuje w przypadku czytania.

Wykres 19: Nierówności w czytaniu i matematyce ogółem (w wieku 15 lat)



Uwaga: Wykres przedstawia luki pomiędzy dziećmi, których wyniki w zakresie czytania i matematyki plasują je w 10 i w 90百分ilu.
Źródło: PISA 2015.

Miejsce danego państwa w zestawieniu nierówności edukacyjnych może ulec zmianie pomiędzy badaniem przeprowadzonym w szkole podstawowej a tym w szkole średniej. Pewne kraje znalazły się na zbliżonych pozycjach w obydwu rankingach. Finlandia, Włochy, Łotwa, Portugalia oraz Hiszpania znalazły się w górnej części tabeli rankingowej systemów edukacyjnych (najmniej nierówności) w obydwu badaniach. Australia, Bułgaria, Izrael, Malta i Nowa Zelandia to kraje z dolnej części obydwu zestawień (największe nierówności). Kanada, Dania, Irlandia, Polska oraz Słowenia przesunęły się ze środkowej części zestawienia dotyczącego poziomu szkoły podstawowej do najwyższej z trzech części tabeli dotyczącej szkoły średniej. Niektóre kraje przesuwają się znacznie w dół tabeli pomiędzy jednym a drugim badaniem. Holandia znajduje się na szczycie tabeli pod względem równości w klasie 4., gdzie średnia wieku wynosi 10 lat, ale spada na sam dół zestawienia dotyczącego 15-latków. Austria, Belgia i Czechy także przesuwają się z górnej z trzech części tabeli do dolnej (patrz *Wykres 2*).

Średnie krajowe mogą nie odzwierciedlać dużego zróżnicowania regionalnego. W przypadku 4 państw dostępne są dane z badania PISA na poziomie regionalnym. W Belgii brak większych różnic między lukami odnotowanymi w społeczności flamandzkojęzycznej (luka wyników rzędu 266 punktów) i w społeczności francuskojęzycznej (255 punktów). Większe różnice występują wśród czterech części Zjednoczonego Królestwa. Najmniejsze nierówności obserwuje się w Walii (219) oraz Irlandii Północnej (220), wyższe w Szkocji (235), a najwyższe w Anglii (254). W przypadku Hiszpanii w badaniu PISA wyróżniono 17 regionów. Najmniejsze luki wewnątrz regionów odnotowano we wspólnotach autonomicznych: Kastylia i Leon (212), Nawarra (217) oraz Walencja (218). Największe na Wyspach Kanaryjskich (238) i w Andaluzji (239). Wśród 10 prowincji Kanady najniższy poziom

nierówności występuje na Wyspie Księcia Edwarda, (218) zaraz po niej plasuje się prowincja Saskatchewan (222). Największe nierówności istnieją w Ontario (244).

Poziom biegłości w czytaniu jest zazwyczaj wyższy w państwach, gdzie osiągnięcia dzieci są bardziej wyrównane.

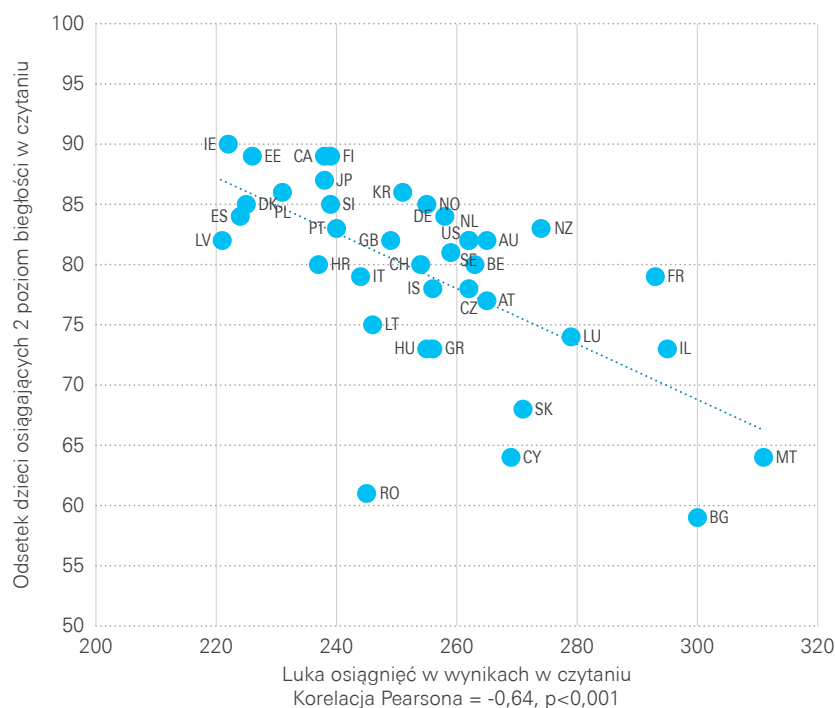
W państwach, gdzie rozbieżności między najlepszymi i najłabszymi uczniami są największe, mniejsza liczba dzieci osiąga podstawową biegłość w czytaniu. Jednocześnie można zaobserwować tę samą zależność między nierównościami a poziomem biegłości w czytaniu, co wśród dzieci ze szkoły podstawowej. W badaniu PISA dotyczącym 15-latków przyjęto odmienną definicję biegłości w czytaniu niż w badaniu PIRLS przeprowadzonym wśród uczniów 4. klasy (patrz poprzedni rozdział). W badaniu PISA wartość bazowa dla biegłości w czytaniu to Poziom 2. Uczniowie

na tym poziomie „zaczynają wykazywać umiejętności, które pozwolą im na skuteczne i produktywne uczestnictwo w życiu”.

Na *Wykresie 20* przedstawiono odsetek dzieci, które osiągnęły ww. poziom biegłości w poszczególnych krajach oraz lukę osiągnięć w czytaniu omówioną powyżej. Łotwa osiąga najlepsze rezultaty w obszarze równości, podczas gdy Irlandia ma najlepsze wyniki w zakresie biegłości w czytaniu wśród dzieci w wieku 15 lat. Bułgaria i Malta znajdują się na samym dole lub prawie na samym dole w obydwu zestawieniach. Większość państw ma zbliżone wyniki plasujące się między tymi dwoma skrajnościami, z podobnymi wzorcami w przypadku obydwu miar. Rumunia zwraca uwagę w tym porównaniu ze względu na o wiele niższy odsetek dzieci osiągających podstawowy poziom biegłości, niż można by przewidywać sugerując się poziomem nierówności.

Wykres 20: Systemy o niższym poziomie nierówności z reguły charakteryzują się wyższymi standardami

Wyższy odsetek uczniów osiągających podstawową biegłość w czytaniu w wieku 15 lat występuje wraz z mniejszą luką w zakresie osiągnięć w czytaniu (2015 r.)



Uwaga: Chile, Meksyk i Turcja nie zostały ujęte w analizie (patrz *Wykres 18*).
Źródło: PISA 2015.

Ramka 9 Wpływ zasobu słownictwa rodziców na dzieci w Wielkiej Brytanii

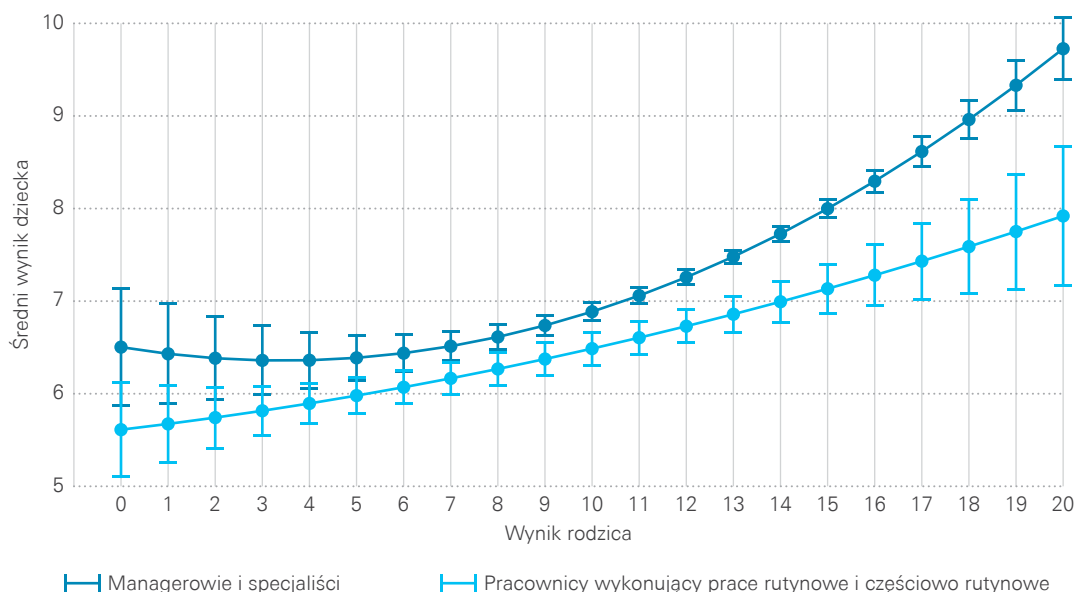
Opanowanie języka na dobrym poziomie stanowi podstawę umiejętności czytania. Dzieci z bogatszych rodzin z reguły osiągają lepsze wyniki w testach umiejętności werbalnych już od wczesnego dzieciństwa.¹⁴ Dane zebrane w ramach badania "UK Millennium Cohort Study (MCS)" wskazują, że różnice w zasobie słownictwa rodziców stanowią wyjaśnienie części tych rozbieżności. Dzieci oraz mieszkający z nimi rodzice zostali poddani standaryzowanemu testowi słownictwa, który sprawdzał rozumienie 20 różnych słów. Lista słów była inna dla 14-latków i ich rodziców. Jednym z najtrudniejszych wyrazów na liście przeznaczony dla dzieci był „obojętny”. Jedynie 10 procent dzieci wybrało prawidłową odpowiedź (tj. „niezainteresowany”). Niemalże połowa dzieci wybierająca złe odpowiedzi myślała, że oznacza on „podobny”.

Wykres 21 przedstawia porównanie średniej liczby dobrych odpowiedzi dzieci na 20 słów (oś pionowa) oraz liczby właściwych odpowiedzi rodzica, który występował jako główny respondent w badaniu (oś pozioma). Były to głównie matki. Wyniki dzieci rodziców o różnym statusie zawodowym zaprezentowano osobno.

Dzieci średnio udzieliły siedmiu poprawnych odpowiedzi. Dzieci managerów i specjalistów wybrały o 1,3 więcej słów prawidłowo niż dzieci rodziców wykonujących pracę rutynową lub częściowo rutynową, np. personel sprząający lub niewykwalifikowani robotnicy. Status zawodowy rodziców nie ma znaczenia dla wyników dziecka, jeśli rodzice uzyskali w swoim teście wynik poniżej średniej. Niemniej jednak, klasa społeczna stopniowo odgrywa coraz większą rolę w przypadku dzieci, których rodzice osiągnęli wynik powyżej średniej, gdzie luka powiązana z klasą społeczną wyniosła 1,8 słowa.

Dzieci rodziców o ograniczonym zasobie słownictwa są na gorszej pozycji, bez względu na ogólny status społeczny rodziny. Aby przeskoczyć lukę powiązaną z klasą społeczną, dzieci z biedniejszych rodzin musiałyby mieć rodziców o odpowiednio bogatszym zasobie słownictwa. Sprawdza się to w ograniczonym stopniu, ponieważ dzieci rodziców zatrudnionych jako specjaliści i managerowie, dysponujących bogatym zasobem słownictwa (przynajmniej 17 poprawnych odpowiedzi na 20) osiągnęły najlepsze wyniki spośród wszystkich.

Wykres 21: Luka w zasobie słownictwa wśród nastolatków a zasób słownictwa rodziców



Uwaga: W analizie uwzględniono wagi i projekt badania.

Status zawodowy rodziców opiera się na najwyższej kategorii statusu zawodowego rodzica (-ów).

Średni wynik dzieci: 7 z 20; wynik rodziców: 11 z 20. N = 10,014.

Przyjęto przedziały ufności na poziomie 95 procent.

Źródło: UK Millennium Cohort Study 2015 (6th sweep).

Bardziej wyrównany poziom osiągnięć jest powiązany z większą liczbą dzieci osiągających podstawowy poziom biegłości w czytaniu. Brak jest dowodów na to, że większa równość niekorzystnie wpływa na standardy edukacyjne. Jest to ważne przesłanie dla twórców polityk, którzy żywią obawy, że próby stworzenia systemu zapewniającego większą równość ściągnie w dół najlepszych uczniów, zamiast ciągnąć najślabszych do góry.

Nierówności w osiągnięciach w czytaniu między chłopcami a dziewczętami są większe na poziomie szkoły średniej.

Badacze zajmujący się edukacją od dłuższego czasu interesują się różnicami w wynikach między chłopcami i dziewczętami. Istnieją dowody, że w pewnych krajach luki płciowe pojawiają się we wczesnym wieku¹⁵ i utrzymują się na kolejnych etapach edukacji.¹⁶ Luki te mogą przechylać się na różne strony, w zależności od przedmiotu, na przykład, dziewczęta mogą radzić sobie lepiej w czytaniu, a chłopcy w matematyce. Proponowano rozmaite wyjaśnienia powyższych różnic, w tym internalizację przez dzieci w miarę dorastania ról i norm dotyczących płci, postawy względem płci, zachowanie równowagi w liczbie nauczycieli płci żeńskiej i męskiej.¹⁷

Wykres 22 pokazuje, w jakim stopniu dziewczęta wypadają lepiej w testach czytania niż chłopcy w 28 krajach objętych badaniem PIRLS 2016 i PISA 2015. Luka została wyrażona w procentach w oparciu o różnicę między tymi dwoma wynikami podzieloną przez wynik chłopców. Przykładowo, jeśli średni wynik dziewcząt wyniósłby 550, a średni wynik chłopców 500, oznaczałoby to, że dziewczęta radzą sobie o 10 procent lepiej niż chłopcy.

Wykres 22: Dziewczęta osiągają lepsze wyniki w czytaniu niż chłopcy
Odsetek dziewcząt osiągających lepsze wyniki w czytaniu niż chłopcy w 4. klasie i w wieku 15 lat

Kraj	Klasa 4 (PIRLS)	15-latkowie (PISA)
Portugalia	ns	3,40%
Austria	1,10%	4,30%
Włochy	1,40%	3,40%
Stany Zjednoczone	1,50%	4,10%
Francja	1,50%	6,00%
Hiszpania	1,60%	4,20%
Słowacja	1,70%	8,20%
Czechy	1,90%	5,50%
Holandia	1,90%	4,80%
Belgia	2,10%	3,30%
Irlandia	2,10%	2,30%
Niemcy	2,10%	4,20%
Kanada	2,20%	5,10%
Węgry	2,30%	5,40%
Dania	2,40%	4,50%
Izrael	2,50%	4,90%
Zjednoczone Królestwo	2,70%	4,50%
Szwecja	2,80%	8,20%
Bułgaria	2,90%	11,50%
Łotwa	3,10%	9,00%
Polska	3,20%	6,00%
Słowenia	3,50%	8,90%
Litwa	3,80%	8,60%
Norwegia	3,90%	8,10%
Finlandia	3,90%	9,20%
Australia	4,00%	6,50%
Nowa Zelandia	4,20%	6,50%
Malta	4,70%	9,90%

Uwaga: Wykres przedstawia procentową przewagę dziewcząt nad chłopcami dotyczącą wyników w czytaniu w poszczególnych krajach i etapach liczoną według następującego wzoru 100 * (średnia dziewcząt – średnia chłopców) / średnia chłopców. Wszystkie różnice były statystycznie istotne ($p < 0,05$) z wyjątkiem Portugalii na poziomie klasy 4. Cieniowanie wskazuje kraje w najniższej (jasnoniebieskie), środkowej (niebieskie) i najwyższej (ciemnoniebieskie) części tabeli rankingowej obejmującej 28 krajów, uczestniczących w obydwu badaniach.

Źródło: PIRLS 2016 oraz PISA 2015.

- We wszystkich krajach, w obydwu badaniach średnia wyników osiągnięć w czytaniu była wyższa dla dziewcząt niż dla chłopców. We wszystkich przypadkach, z wyjątkiem Portugalii, luka płciowa wśród czwartoklasistów (średni wiek 10 lat) była statystycznie istotna. Dziewczęta osiągnęły również znacznie lepsze wyniki niż chłopcy w pozostałych 11 krajach, które uczestniczyły w badaniu PISA, ale nie w badaniu PIRLS.
- Luka płciowa w obszarze czytania była większa wśród 15-latków niż czwartoklasistów we wszystkich krajach. Te dwa badania sprawdzają odmienne umiejętności z zakresu czytania, więc nie są bezpośrednio porównywalne; jednak, wydaje się, że luka powiększa się wraz z wiekiem dzieci.
- Cieniowanie na wykresie ilustruje miejsce danego państwa w jednej z trzech grup – z najmniejszą, średnią i dużą luką płciową. Wiele państw znalazło się w tej samej grupie w obydwu badaniach. 8 na 10 krajów z największymi nierównościami na poziomie 4. klasy miało również największe nierówności w przypadku 15-latków. Jednakże, w kilku krajach nastąpiła znaczna zmiana pozycji w zestawieniach. W Bułgarii, Słowacji oraz Szwecji odnotowano o wiele większe nierówności dotyczące 15-latków niż czwartoklasistów.

W jakim stopniu różnice między płciami odnoszą się wyłącznie do czytania? W ramach badania PISA opublikowano najnowsze wnioski dotyczące luki płciowej wśród 15-latków w obszarze matematyki i przedmiotów przyrodniczych.¹⁸

- W testach z matematyki, w większości krajów, chłopcy osiągają lepsze wyniki niż dziewczęta. Jednakże różnice te były istotne jedynie w nieco ponad połowie krajów omawianych w tym raporcie.
- W testach z nauk przyrodniczych, obraz jest mniej jednoznaczny. W pewnych krajach chłopcy osiągają lepsze wyniki niż dziewczęta, w innych sytuacja jest odwrotna. Ogółem, w większości krajów występuje jedynie niewielka luka płciowa w wynikach, rzędu kilku punktów na korzyść chłopców.

Różnice między płciami uzależnione są od kraju i przedmiotu. Jednakże, luki płciowe dotyczące czytania, które utrzymują się na obydwu etapach kształcenia, mają znaczenie z uwagi na to, że czytanie stanowi furtkę do osiągnięć w wielu innych przedmiotach szkolnych. Co więcej, tak jak omówiono to w *Ramce 11*, w większości zamożnych państw objętych tym opracowaniem oczekiwania uzyskania dyplomu uniwersyteckiego są większe wśród dziewcząt niż chłopców. Statystyki dotyczące edukacji wykazują wyższe uczestnictwo dziewcząt w kształceniu wyższym niż chłopców w większości krajów OECD.¹⁹ Dane te sugerują, że chłopcy rozpoczynają kształcenie policealne na gorszej pozycji pod względem czytania niż dziewczęta.

Luki osiągnięć w czytaniu w szkole średniej są nadal powiązane ze statusem zawodowym rodziców.

W badaniu PISA dzieci prośzone są o podanie zawodu rodziców, a odpowiedzi umieszczane są na skali. Niższa punktacja na skali odnosi się do takich zajęć zawodowych jak prace manualne, a wyższa obejmuje stanowiska kierownicze. Na *Wykresie 23* dzieci we wszystkich państwach zostały podzielone na dwie równe grupy w oparciu o niski lub wysoki status zawodowy rodziców.

We wszystkich krajach dzieci rodziców o wysokim statusie zawodowym zazwyczaj osiągały istotnie wyższe wyniki w testach czytania. W kilku krajach różnica była o wiele większa niż w pozostałych. Średnia luka wyniosła mniej niż 30 punktów w Islandii i Japonii, a ponad 70 w Bułgarii, Luksemburgu i na Węgrzech.

Wzorce te są zbliżone z wnioskami z poprzednich rozdziałów. Stanowią one odzwierciedlenie istniejących pod koniec obowiązków szkolnego nierówności edukacyjnych powiązanych z sytuacją rodzinną. *Ramka 10* przedstawia w jaki sposób status społeczno-ekonomiczny i umiejętności rodziców wzajemnie wzmacniają swój wpływ na wyniki dzieci w testach werbalnych.

Duże nierówności w osiągnięciach pomiędzy szkołami

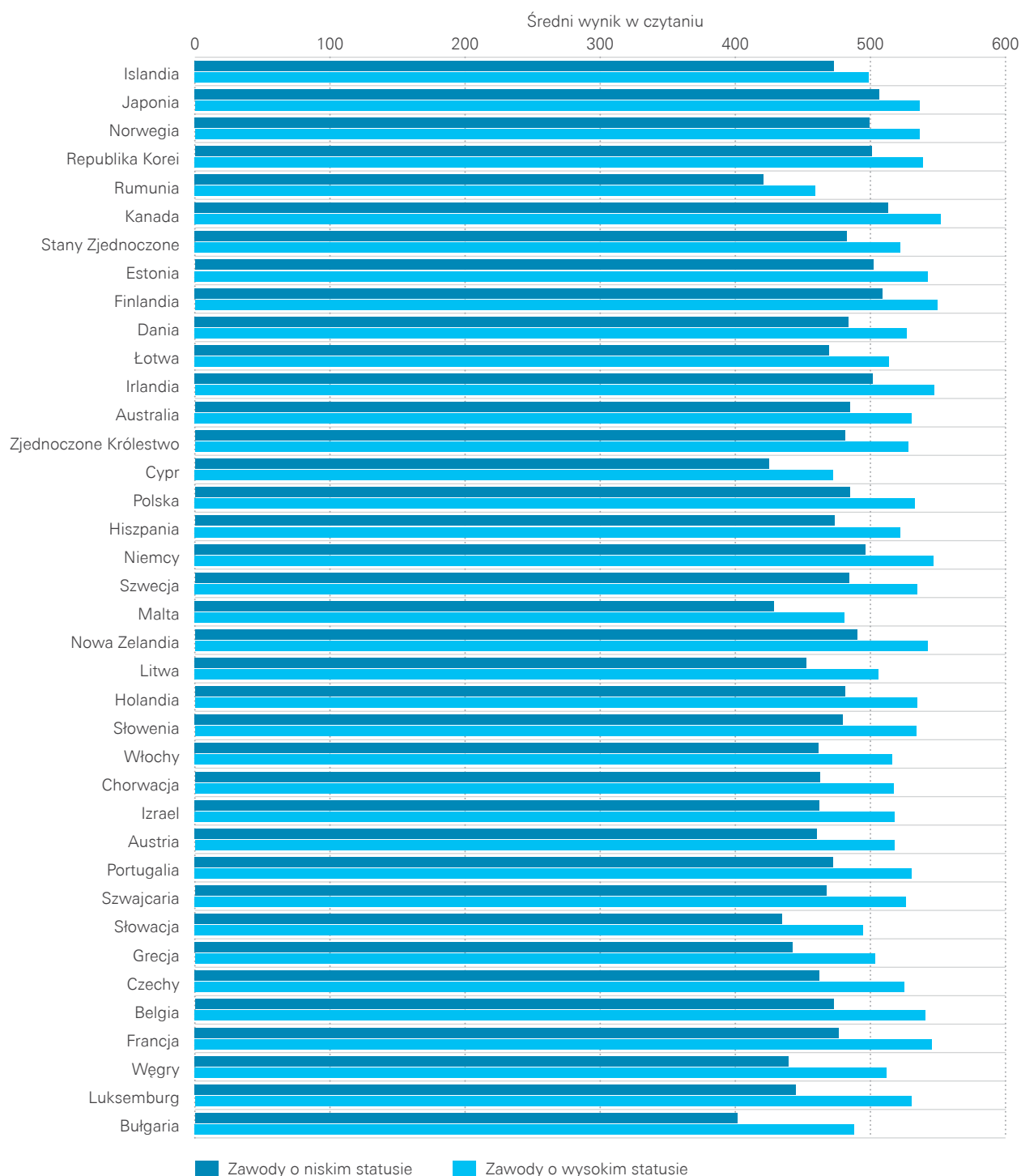
Szanse edukacyjne dzieci mogą być w dużej mierze uwarunkowane takim czynnikiem jak szkoła, do której uczęszczają. Często między szkołami w tym samym kraju występują duże rozbieżności średnich osiągnięć. Analiza tych rozbieżności pomaga w zrozumieniu natury nierówności edukacyjnych oraz wskazuje, co można zrobić, aby je wyeliminować.

W pierwszej kolejności zbadano, jaki udział w całkowitej różnicy wyników osiągnięć w czytaniu wśród 15-latków w poszczególnych krajach odnosi się do różnic między szkołami, a jaki do różnic między uczniami w obrębie jednej szkoły. Podobne podejście zastosowano w rozdziale dotyczącym szkoły podstawowej. Długość słupków na *Wykresie 25* odpowiada całkowitym różnicom między szkołami.

W Islandii, około 95 procent nierówności w zakresie osiągnięć w czytaniu występuje w obrębie szkoły, a jedynie niewielka część między szkołami. W Bułgarii, Holandii i na Węgrzech większe nierówności odnotowuje się między szkołami niż wewnątrz szkół. W większości krajów nie mniej niż jedna piąta różnica wynika z różnic między szkołami.

W Bułgarii i na Węgrzech różnice wśród szkół są relatywnie duże już na poziomie szkoły podstawowej (patrz *Wykres 13*). Z drugiej strony, w Holandii rozbieżności te są stosunkowo niskie na poziomie szkoły podstawowej, ale najwyższe w momencie, gdy dzieci osiągną 15. rok życia. We Włoszech różnice na poziomie szkoły średniej są również o wiele większe niż na poziomie szkoły podstawowej. Z kolei w Nowej Zelandii i Stanach Zjednoczonych różnice pomiędzy szkołami zmniejszają się na poziomie szkoły średniej.

Wykres 23: Dzieci rodziców wykonujących zawody o wysokim statusie osiągają lepsze wyniki w czytaniu
Wyniki 15-latków w czytaniu według zawodu rodziców (2015 r.)



Uwaga: Wykres przedstawia średnie wyniki dzieci rodziców w zależności od statusu rodziców (niski vs wysoki). Różnice średnich były statystycznie istotne we wszystkich krajach. Wykres został uporządkowany według rozmiarów luki, od najmniejszej do największej.

Źródło: PISA 2015.

Ramka 10 Jak migracja wpływa na umiejętność czytania?

Dzieci przeprowadzając się do nowego kraju, muszą zmierzyć się z wyzwaniami, które bezpośrednio lub pośrednio wpływają na ich postępy edukacyjne. Wśród nich można wskazać konieczność przyzwyczajania się do innego stylu życia, nawiązywanie nowych znajomości, naukę nowego języka oraz adaptację do nowego systemu szkolnego. Jednocześnie zmiana miejsca zamieszkania może wpłynąć na sytuację ekonomiczną ich rodziny. Ponadto dzieci mogą doznać traumy przed lub w trakcie swojej podróży. Po przybyciu do nowego kraju mogły doświadczyć uprzedzeń lub negatywnych reakcji. Dzieci imigrantów również zmagają się z niektórymi z tych wyzwań.

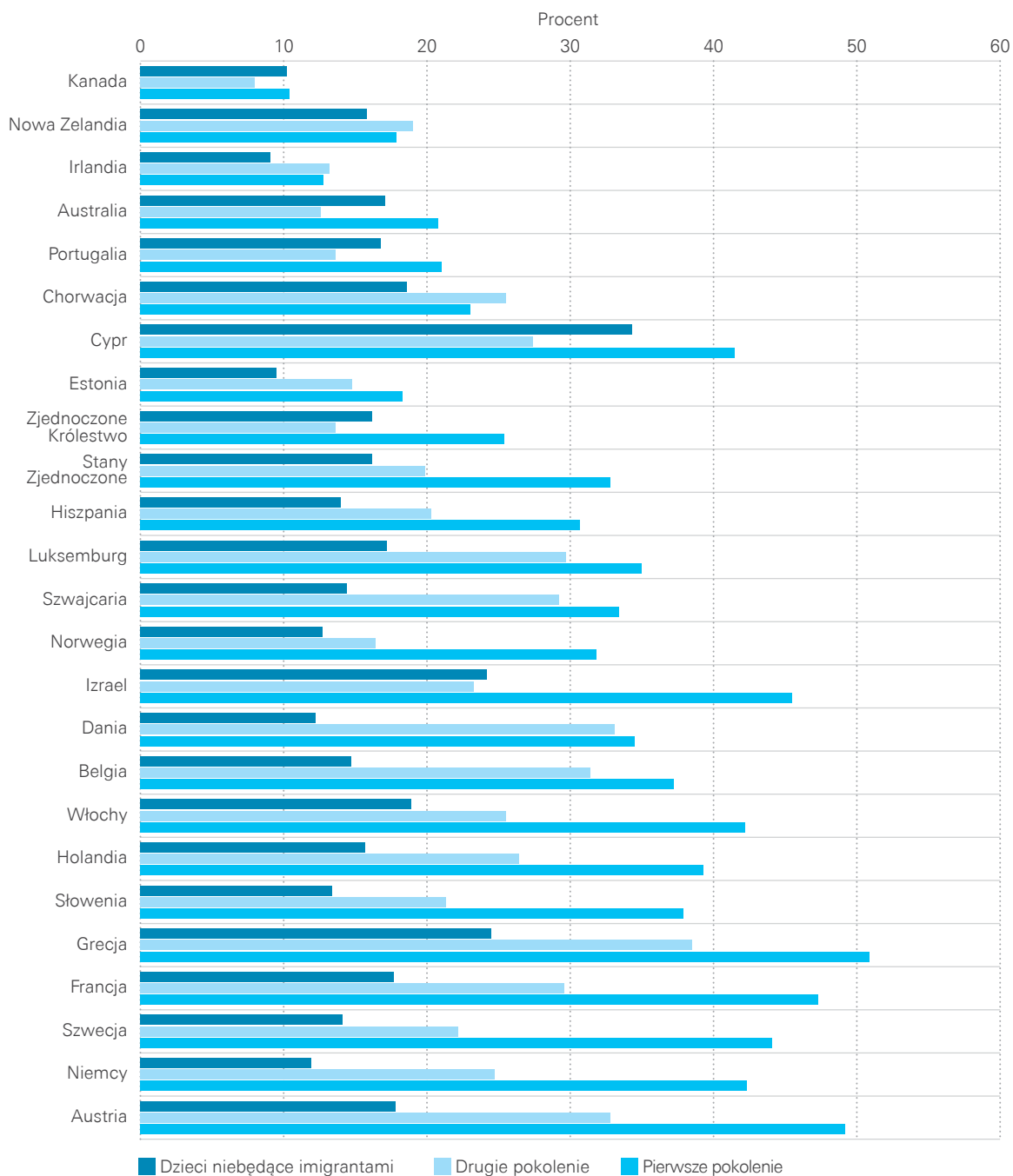
Zatem, jak dzieci migrujące lub dzieci imigrantów radzą sobie w obszarze edukacji w zamożnych krajach? Odpowiedź na to pytanie uzyskano bazując na danych z badania PISA obejmującego 15-latków z 25 państw, w których co najmniej 5 procent dzieci stanowią uczniowie-imigranci. Do zdefiniowania statusu imigranta zastosowano poniższe trzy kategorie OECD:²⁰

1. Uczniowie niebędący imigrantami to dzieci, których przynajmniej jeden z rodziców urodził się w danym kraju, bez względu na to, czy urodziło się w nim dziecko.
2. Uczniowie imigranci w pierwszym pokoleniu to dzieci urodzone za granicą, których rodzice również urodzili się za granicą.
3. Uczniowie imigranci w drugim pokoleniu to dzieci urodzone w danym kraju, których rodzice urodzili się za granicą.

W większości krajów, dzieci imigranci w pierwszym pokoleniu osiągają znacznie niższe wyniki niż dzieci niebędące imigrantami. W Australii, Kanadzie, Estonii i Nowej Zelandii różnice pomiędzy tymi grupami były statystycznie istotne. W 15 państwach dzieci imigranci w drugim pokoleniu uzyskały znacznie gorsze wyniki w zakresie osiągnięć w czytaniu niż pozostałe dzieci – chociaż w Australii i Kanadzie, uzyskały one lepsze wyniki niż ich rówieśnicy niebędący imigrantami. Wykres 24 przedstawia odsetek 15-latków w poszczególnych państwach, którym nie udało się osiągnąć podstawowego poziomu biegłości w czytaniu w języku, w którym przeprowadzono test.

Uzyskane wyniki mogą obrazować zróżnicowanie historycznych wzorców migracji. Przykładowo, według OECD Australia, Kanada i Nowa Zelandia to „kraje osadnicze”, gdzie imigracja stanowi część dziedzictwa danego kraju, zaś imigranci z reguły posiadają wysoki poziom wykształcenia, a język angielski to ich pierwszy język. Natomiast Austria, Belgia, Francja oraz Niemcy to „od wielu lat kraje docelowe, z dużą liczbą osiadłych, słabo wykształconych imigrantów”. W ostatnich latach w Grecji, Włoszech i Hiszpanii odnotowano wysoki poziom imigracji. Nie można więc przeciwdziałać temu rodzajowi nierówności edukacyjnych bez dogłębnego zrozumienia historycznych wzorców migracji.

Wykres 24: Odsetek 15-latków będących imigrantami, którzy nie osiągnęli poziomu 2 w zakresie biegłości w czytaniu



Uwaga: Wykres przedstawia odsetek dla każdej z grup we wszystkich państwach, w których przynajmniej 5 procent dzieci urodziło się za granicą. Państwa uszeregowano według bezwzględnej luki między dziećmi niebędącymi imigrantami a dziećmi imigrantami w pierwszym pokoleniu. Różnice pomiędzy dziećmi niebędącymi imigrantami a imigrantami w pierwszym pokoleniu są statystycznie istotne we wszystkich krajach z wyjątkiem Australii, Kanady, Estonii i Nowej Zelandii.

Źródło: PISA 2015.

Różnice między szkołami są powiązane z sytuacją dzieci uczęszczających do tych szkół.

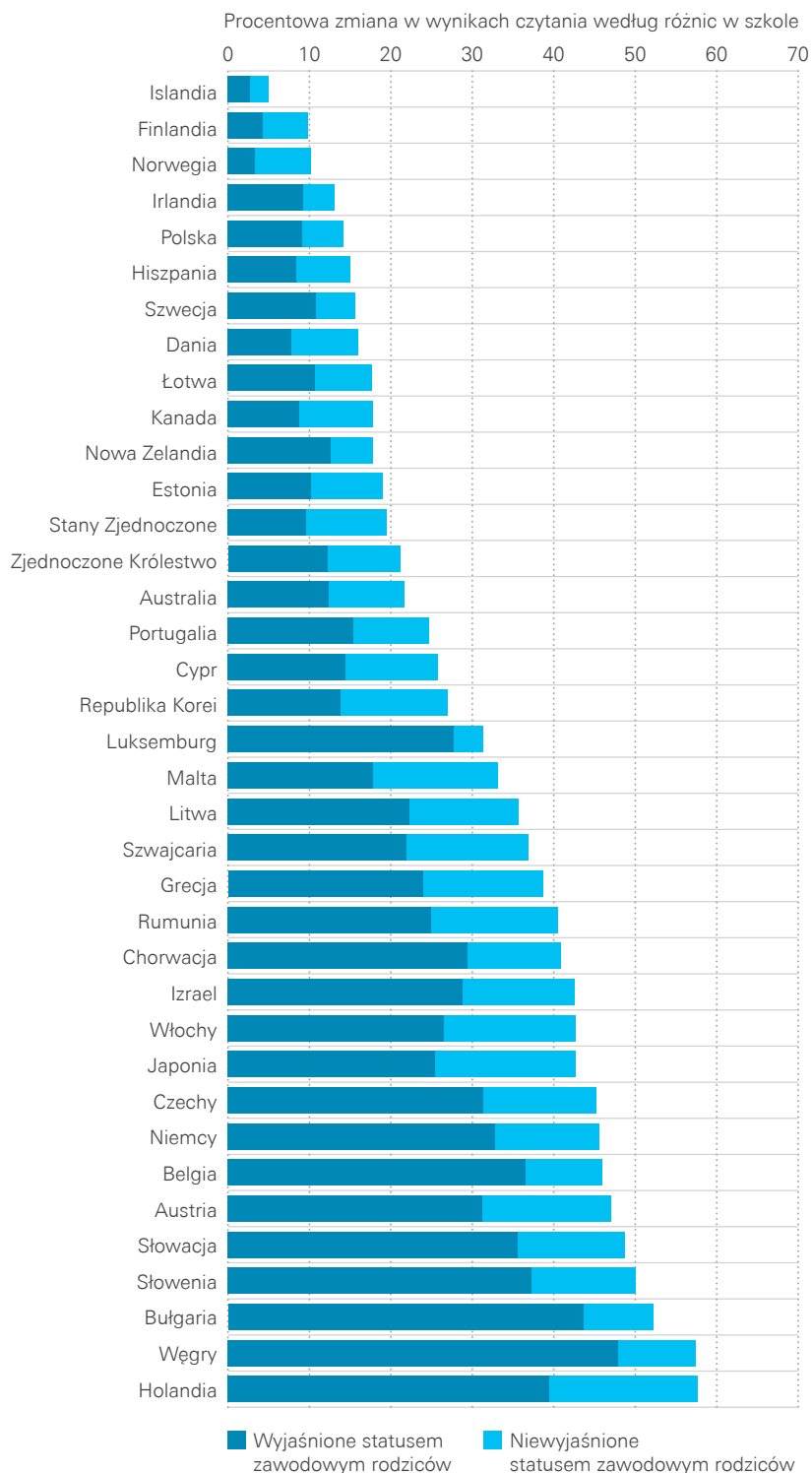
Istnieje wiele możliwych wyjaśnień różnic w osiągnięciach w czytaniu pomiędzy szkołami. Obejmują one lokalizację szkoły: czy są to tereny miejskie czy wiejskie? czy są one zamieszkałe w większości przez ludzi zamożnych czy biednych? Zalicza się też do nich rodzaj szkoły: czy szkoła jest publiczna czy prywatna? czy dokonuje ona doboru uczniów? Szkoły również różnią się między sobą pod względem dostępnych zasobów. Badanie PISA dostarcza dowodów na powiązania między wszystkimi wspomnianymi czynnikami a średnimi osiągnięciami w czytaniu.²¹

Innym ważnym elementem tej układanki jest sytuacja rodzinna uczniów w obrębie jednej szkoły. Stanowi ona wytłumaczenie znacznej części różnic wyników między szkołami, odzwierciedla ją niebieska część słupka na Wykresie 25.

Uwaga: Całkowita długość każdego ze słupków prezentuje odsetek ogólnej zmienności w wynikach testów, które występują wśród szkół otrzymany z pustego modelu wielopoziomowego. Jak zauważono we wstępnym raporcie dotyczącym wyników badania PISA 2015 „W pewnych krajach, próby pochodziły z podjednostek w ramach szkół, a nie całych szkół, co mogło mieć wpływ na obliczenia dotyczące elementów wariacji wśród szkół” (OECD, PISA 2015 Results, Vol. I: Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris, 2016, str. 294). We Francji moment przeprowadzania testu PISA zbiega się z przejściem dzieci na kolejny etap szkolny. Utrudnia to interpretację zróżnicowania wyników pomiędzy szkołami, stąd pominięto ten kraj na niniejszym wykresie.
Źródło: PISA 2015.

Wykres 25: W większości krajów występują znaczne różnice między szkołami

Udział zróżnicowania wyników w czytaniu wśród 15-latków według różnic między szkołami (2015 r.)

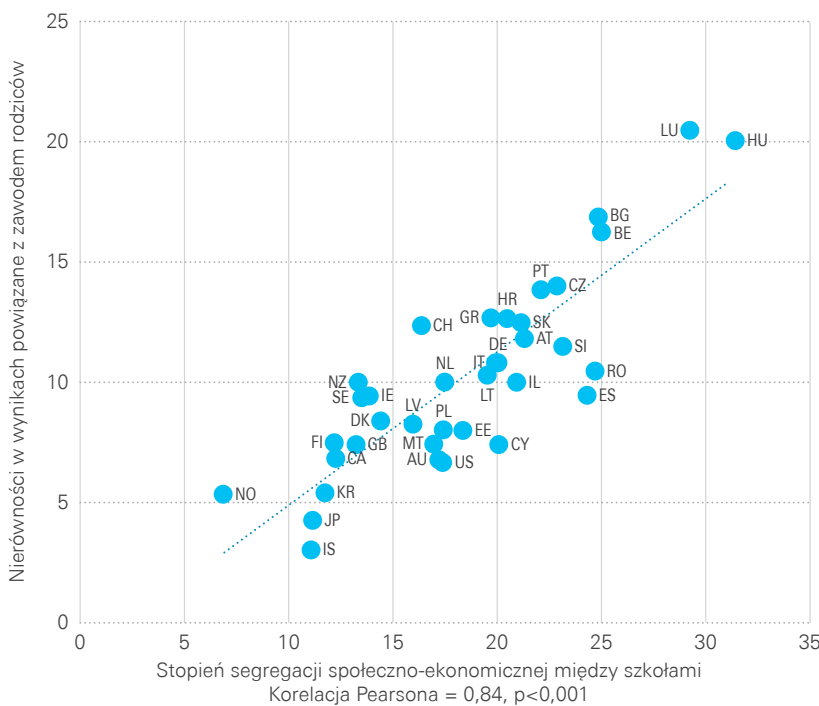


Po uwzględnieniu różnic powiązanych ze statusem zawodowym rodziców, okazuje się, że pozostałe czynniki, takie jak: lokalizacja szkoły, jej rodzaj i zasoby są o wiele mniej istotne dla nierówności w zakresie wyników pomiędzy szkołami. Podobnie jak w szkole podstawowej, skład populacji szkoły średniej pod względem sytuacji rodzinnej uczniów to ważny element zrozumienia nierówności edukacyjnych.

Społeczne i ekonomiczne różnice wśród uczniów stanowią cechę systemów edukacji we wszystkich krajach. Niemniej jednak, w pewnych państwach są one bardziej widoczne niż w innych. Kiedy dzieci o tym samym statusie społecznym oraz ekonomicznym uczęszczają do tych samych szkół, wówczas można mówić o segregacji społeczno-ekonomicznej.²² W państwach skandynawskich segregacja ta utrzymuje

się na niskim poziomie, podobnie w krajach Dalekiego Wschodu oraz w krajach anglojęzycznych. Najwyższy stopień tego typu segregacji występuje na Węgrzech i w Luksemburgu. Państwa, w których obserwuje się większą segregację wśród szkół, to również te o większych nierównościach w osiągnięciach wynikających ze statusu zawodowego rodziców (patrz Wykres 26).

Wykres 26: Nierówności społeczno-ekonomiczne w wynikach testów rozwiązywanych przez dzieci są większe tam, gdzie występuje znacząca segregacja społeczno-ekonomiczna pomiędzy szkołami



Uwaga: Oś pionowa pokazuje R^2 jako efekt regresji wyników w czytaniu nałożonych na najwyższy status zawodowy rodziców. Oś pozioma przedstawia współczynnik korelacji wewnątrz klasy uzyskany przy użyciu pustego modelu wielopoziomowego z wykorzystaniem najwyższego średniego statusu zawodowego rodziców na poziomie szkoły, jako zmiennej zależnej. We Francji moment przeprowadzania testu PISA zbiega się z przejściem dzieci na kolejny etap szkolny. Utrudnia to interpretację zróżnicowania wyników pomiędzy szkołami, stąd pominięto ten kraj na niniejszym wykresie.

Źródło: PISA 2015.

Segregacja społeczno-ekonomiczna od dłuższego czasu jest postrzegana jako istotny element obrazu wyjaśniającego rozwój i utrzymywanie się nierówności edukacyjnych powstałych na tle sytuacji rodzinnej. Niedawna analiza wskazuje, że poziom segregacji w zamożnych krajach uległ niewielkim zmianom w ostatnich dziesięcioleciach.²³ Autorzy analizy podkreślają, że tego typu segregacja utrzymuje się pomimo wdrażania polityk i inicjatyw na rzecz eliminacji tego zjawiska. Zgodnie z ich wnioskami, twórcy polityk powinni podjąć o wiele bardziej radykalne kroki, jeśli chcą podnieść poziom integracji pomiędzy bogatymi a ubogimi.

Zjawisko to stanowi złożony problem, nietławy do rozwiązania. Wiele rozmaitych czynników społeczno-ekonomicznych prowadzi do segregacji dzieci w szkole. Nie wszystkie z nich są bezpośrednio powiązane z systemem oświaty. W państwach, w których pomiędzy obszarami geograficznymi występują duże różnice społeczne, i ekonomiczne segregacja związana z miejscem zamieszkania pojawi się w sposób naturalny, jeśli dzieci zostaną przypisane do swojej lokalnej szkoły. Segregacja może być również następstwem polityki oświatowej. Kwestia ta zostanie omówiona w kolejnym rozdziale.

Ramka 11 Nierówności a oczekiwania względem przyszłości

Pod koniec obowiązku szkolnego uczniowie w bogatych krajach nie znajdują się na równej pozycji. Status zawodowy rodziców nadal pozwala przewidywać, jak dobrze dziecko będzie sobie radziło z czytaniem w szkole średniej. Segregacja uczniów pod względem kategorii społecznych i ekonomicznych przyczynia się do utrzymywania się nierówności wynikających z sytuacji rodzinnej. Dzieci rodziców o niższym statusie zawodowym rzadziej wyrażają oczekiwania dotyczące uzyskania wyższego wykształcenia, nawet jeśli uzyskały lepszy wynik od rówieśników, których rodzice mają wysoki status zawodowy (patrz *Ramka 11*).

Badanie PISA, z którego pochodzą dane w niniejszym opracowaniu zostało zestawione z przeglądem systemu oświaty danego kraju: zabieg ten nie oddaje pełnego obrazu sytuacji, ale pozwala na wskazanie problemów. Naprawa tych problemów to zadanie dla systemów edukacji i polityk, które zostaną omówione w dalszej części opracowania.

W jakim stopniu nierówności opisane w niniejszym raporcie odzwierciedlają podejmowanie decyzji o kształceniu przez młodych ludzi w miarę, jak wkraczają oni w dorosłość?

W badaniu PISA zadano 15-latkom pytanie o to, jaki poziom edukacji planują ukończyć. W wieku 15 lat wiele dzieci posiada wyobrażenie nie tylko o tym, co chciałyby robić w przyszłości, ale też co realistycznie mogłyby robić, biorąc pod uwagę ich sytuację i postępy szkolne.

Autorzy niniejszego opracowania skupili się na dzieciach, które przewidują ukończenie dowolnej szkoły wyższej. Uwzględniono zarówno szkoły o charakterze akademickim, takie jak uniwersytety, jak i praktycznym, jak szkoły policealne. Odsetek dzieci, które deklarowały, że przewidują zdobycie wykształcenia wyższego, wahał się od mniej niż 20 procent w Niemczech i Holandii do niemalże 90 procent w Republice Korei. Te rozbieżności oczekiwań między krajami zakorzenione są w szeregu różnic o charakterze historycznym, kulturowym oraz ekonomicznym. Mogą również odzwierciedlać strukturę różnorodnych ścieżek edukacyjnych oraz zawodowych dostępnych dla młodych ludzi w poszczególnych krajach.

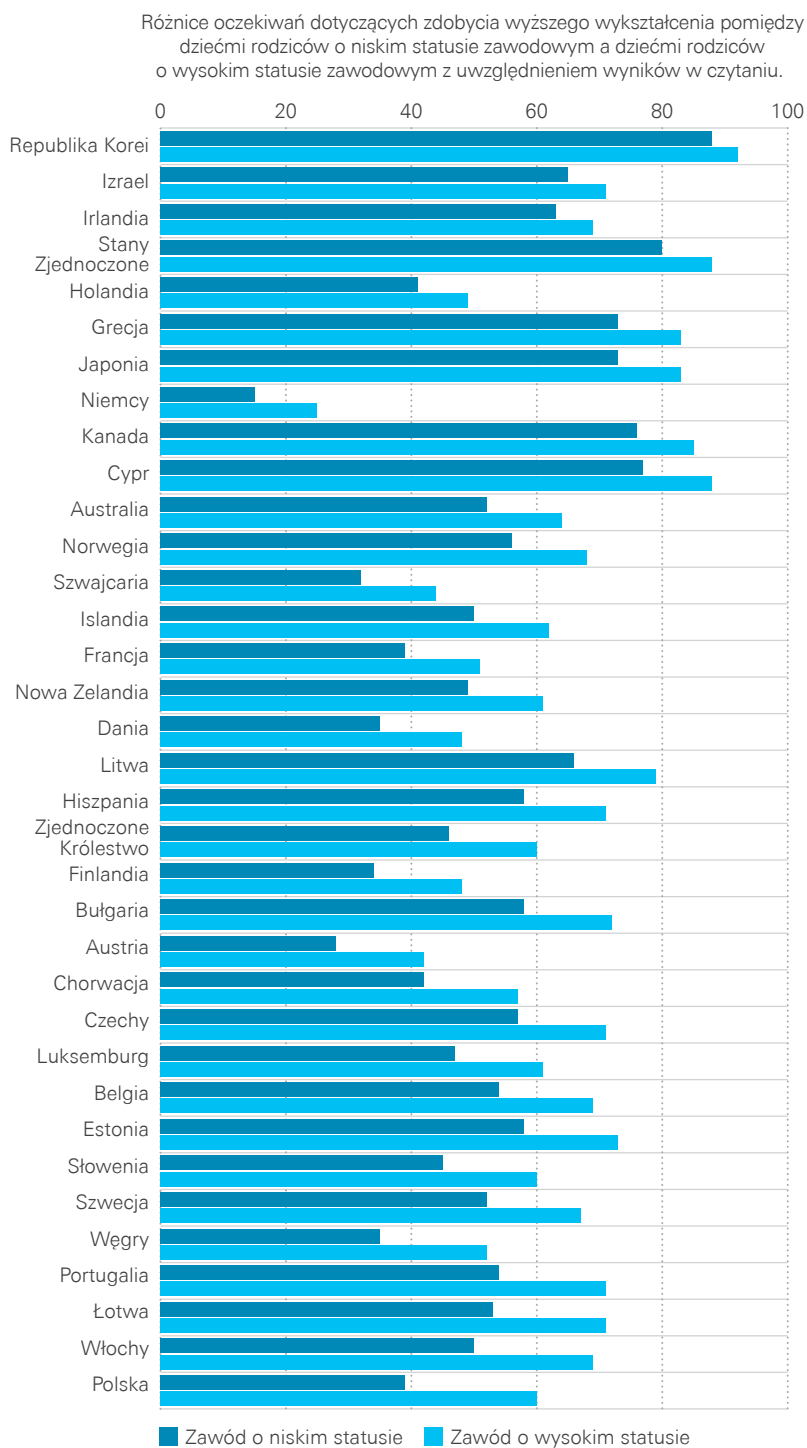
Sytuacja społeczno-ekonomiczna ma wpływ na oczekiwania niezależnie od osiągnięć

Oczekiwania dzieci w odniesieniu do ukończenia dowolnej formy kształcenia wyższego są powiązane z ich sytuacją rodzinną. We wszystkich krajach dzieci, których rodzice posiadają wysoki status zawodowy, przewidują, że ukończą dowolną formę wyższego wykształcenia. W pewnym stopniu jest to zależność możliwa do przewidzenia, ponieważ dzieci z rodzin o wyższym statusie zazwyczaj lepiej radzą sobie w szkole. Nie stanowi to jednak pełnego obrazu sytuacji. W każdym państwie występowały bowiem istotne różnice w zakresie statusu zawodowego rodziców wśród dzieci, które radziły sobie jednakowo dobrze w szkole. *Wykres 27* przedstawia lukę oczekiwań między dziećmi rodziców o niskim i wysokim statusie zawodowym, skorygowane o różnice w wynikach osiągnięć w czytaniu między tymi dwoma grupami. Luka ta waha się od około 4 procent w Republice Korei do 20 procent w Polsce.

W większości krajów występują nierówności w zakresie oczekiwań chłopców i dziewcząt

Oprócz różnych oczekiwań wynikających z sytuacji rodzinnej, zaobserwowano różnice co do oczekiwań w zależności od płci (nie zostały pokazane). W 29 na 35 krajów objętych analizą, prawdopodobieństwo ukończenia edukacji na poziomie akademickim było istotnie wyższe wśród kobiet niż wśród mężczyzn. Największą lukę oczekiwań odnotowano (19 punktów procentowych) w Bułgarii i Norwegii. W sześciu krajach (Austria, Francja, Niemcy, Japonia, Holandia i Szwajcaria) wskaźniki te są na zbliżonym poziomie dla obu płci.

Wykres 27: Luka oczekiwań pomiędzy dziećmi z takimi samymi wynikami osiągnięć w czytaniu według statusu zawodowego ich rodziców



Uwaga: Słupki pokazują marginalne oczekiwania dotyczące zdobycia wyższego wykształcenia według statusu zawodowego rodziców (niski – wysoki) we wszystkich państwach, na podstawie modelu regresji służącemu kontroli osiągnięć w czytaniu. Kraje zostały uszeregowane rosnąco według wielkości różnicy między tymi dwoma grupami. We wszystkich krajach wykazano różnice istotne statystycznie. Brak aktualnych danych dla Malty, Słowacji i Rumunii.
Źródło: PISA 2015.

ROZDZIAŁ 6

SYSTEMY I POLITYKI W OBSZARZE EDUKACJI

Polityki i praktyki w obszarze edukacji mogą niwelować lub pogłębiać nierówności wynikające z pozycji wyjściowej oraz bieżącej sytuacji rodzinnej dziecka. Nie ma jednej uniwersalnej polityki gwarantującej najlepsze rezultaty. Państwa i regiony różnią się od siebie pod względem społecznym, kulturowym, ekonomicznym, a także politycznym. Rozwiązania, które sprawdzają się w przypadku liderów tabeli rankingowej, niekoniecznie będą pomocne w przewyciężeniu nierówności edukacyjnych w krajach, które znalazły się w dolnej części zestawienia.

Wykres 28 przedstawia przegląd głównych charakterystyk systemów szkolnych oraz obrazuje ogromną różnorodność doświadczeń edukacyjnych dzieci w różnych krajach.

- Generalnie wskaźniki uczestnictwa dzieci w edukacji są wysokie. Jednakże, w niektórych państwach dane procentowe wskazują, że znaczna liczba 15-latków nie kontynuuje nauki. Chile, Meksyk oraz Turcja zostały pominięte w części zestawień, ponieważ w tych krajach w badaniu PISA uczestniczyło mniej niż 80 procent 15-latków. Sytuacja ta może być spowodowana różnymi czynnikami, również tym, że dzieci te rezygnowały z dalszej edukacji.
- Wiek, w którym dzieci są po raz pierwszy dzielone i kierowane do różnych rodzajów szkół lub programów (czasami proces ten nazywany jest selekcją lub profilowaniem), waha się od 10 lat w Austrii i Niemczech do 16 w wielu innych państwach, w tym w Australii, Estonii i Zjednoczonym Królestwie.
- Niektóre kraje mają wiele typów szkół lub programów, inne zaledwie jeden. W Czechach jest ich sześć. W Holandii siedem. Wybór może obejmować ścieżki kształcenia o charakterze zawodowym lub akademickim. W pewnym momencie podejmowana jest decyzja (przez nauczycieli i/lub rodziców, i/lub samo dziecko) dotycząca ścieżki kształcenia, którą dziecko ma wstępnie podążać. Często w późniejszym okresie możliwa jest zmiana przyjętego kierunku.
- W niektórych państwach powszechnie stosuje się grupowanie dzieci według poziomu zdolności w ramach jednej szkoły. Może się to odbywać poprzez umieszczanie dzieci w różnych klasach lub grupach wewnątrz tej samej klasy. Praktyka ta może być stosowana w zakresie wszystkich lub wybranych przedmiotów. Ponad 90 procent szkół w Irlandii, Izraelu i Zjednoczonym Królestwie stosuje takie podejście.
- W pewnych krajach, powtarzanie przynajmniej jednej klasy przez dziecko w trakcie jego kariery szkolnej jest czymś powszechnym. Dotyczy to ponad 30 procent dzieci w Belgii, Luksemburgu, Portugalii i Hiszpanii. W innych państwach takich jak Japonia i Norwegia praktyka ta jest rzadka lub nie ma jej wcale.

- Widoczne jest również duże zróżnicowanie pod względem odsetka szkół prowadzonych przez organy publiczne i organizacje prywatne. Łotwa i Irlandia znajdują się na szczycie tabeli rankingowej i mają najmniejsze nierówności edukacyjne (patrz *Wykres 2*), ale skrajnie różnią się w tym aspekcie. W Irlandii 57 procent szkół to placówki prywatne, a na Łotwie jedynie 2 procent.

Wykres 28: Podstawowe charakterystyki systemów szkolnych mające wpływ na równość w edukacji

	Odsetek uczniów objętych testem PISA (a)	Pierwsza selekcja w systemie edukacji	Liczba typów szkół lub programów dostępnych dla 15-latków	Grupowanie według poziomu zdolności w ramach tej samej szkoły (b)	Powtarzanie klasy (c)	Udział szkół prywatnych w ogóle szkół (d)
Kraj	%	Wiek uczniów	N (liczba)	% 15-latków	%	%
Australia	90,6	16	1	88,1	7,1	43,7
Austria	83,4	10	4	16,4	15,2	12,6
Belgia	92,9	12	4	28,4	34,0	N/A
Bułgaria	80,6	15 (e)	3	26,3	4,8	1,2
Kanada	83,5	16	1	86,8	5,7	9,7
Chile	79,8	16	3	27,1	24,6	63,1
Chorwacja	90,8	14	1	22,9	1,6	2,3
Cypr	94,9	15	2	27,0	4,7	16,0
Czechy	93,5	11	6	28,9	4,8	8,2
Dania	89,0	16	1	25,2	3,4	23,2
Estonia	92,8	16	1	38,1	4,0	4,2
Finlandia	97,3	16	1	53,2	3,0	4,5
Francja	91,0	15	3	24,3	22,1	21,0
Niemcy	96,1	10	4	30,0	18,1	7,3
Grecja	91,1	15	2	11,6	5,0	4,9
Węgry	89,6	11	3	35,1	9,5	18,0
Islandia	93,3	16	1	22,6	1,1	0,6
Irlandia	96,5	15	4	95,9	7,2	57,3
Izrael	93,7	15	2	97,8	9,0	N/A
Włochy	80,3	14	4	13,1	15,1	4,1
Japonia	94,7	15	2	53,6	0,0	31,8
Łotwa	88,8	16	5	18,7	5,0	2,0
Litwa	90,2	m	5	51,0	2,5	2,3
Luksemburg	87,6	13	4	71,8	30,9	15,6
Malta	97,7	15	3	75,5	7,0	41,8
Meksyk	61,7	15	3	46,9	15,8	12,5
Holandia	95,1	12	7	70,8	20,1	60,1
Nowa Zelandia	90,2	16	1	89,9	4,9	6,6
Norwegia	91,3	16	1	15,7	0,0	1,9
Polska	90,9	16	1	38,0	5,3	3,5
Portugalia	87,6	15	3	11,6	31,2	5,5
Republika Korei	91,7	15	3	57,8	4,7	34,7
Rumunia	N/A	16	2	46,2	5,9	1,1
Słowacja	89,2	11	5	34,6	6,5	11,6
Słowenia	92,8	14	3	34,7	1,9	2,6
Hiszpania	90,9	16	1	40,3	31,3	31,3
Szwecja	93,6	16	1	21,4	4,0	17,9
Szwajcaria	96,2	12	4	62,3	20,0	6,1
Turcja	69,9	11	3	30,5	10,9	4,8
Zjednoczone Królestwo	84,0	16	1	99,8	2,8	55,8
Stany Zjednoczone	83,5	16	1	82,6	11,0	7,7

Uwaga: (a) Liczby te przedstawiają odsetek 15-latków objętych badaniem PISA.

(b) Odsetek 15-latków zapisanych do szkół praktykujących grupowanie według poziomu zdolności w zakresie niektórych lub wszystkich przedmiotów.

(c) Odsetek uczniów przynajmniej raz powtarzających klasę w szkole podstawowej lub średniej.

(d) W oparciu o definicję OECD prywatne szkoły to: „Szkoły bezpośrednio lub pośrednio zarządzane przez organizację pozarządową, takie jak kościoły, związki zawodowe, przedsiębiorstwa lub inne instytucje niepaństwowe”.

(e) Wiek początkowy w niektórych szkołach zawodowych to 14 lat.

Źródło: Udział szkół prywatnych w ogóle szkół: OECD, Wyniki PISA 2015, Cz. II: Policies and Practices for Successful Schools Wydawnictwo OECD, Paryż, 2016.

Uczęszczanie do szkoły i powtarzanie klasy przez 15-latków: OECD, Wyniki PISA 2015 Cz. I: Excellence and Equity in Education, Wydawnictwo OECD, Paryż, 2016.

Grupowanie według poziomu zdolności: Wyniki na podstawie raportów dyrektorów szkół przekazanych w trakcie zbierania danych w badaniu PISA 2015 (OECD).

Pierwsza granica wiekowa selekcji w ramach systemu oświaty oraz liczba programów edukacyjnych: OECD, Wyniki PISA 2012: What makes schools successful? Wydawnictwo OECD, Paryż, 2013, Tabele IV.2.5.

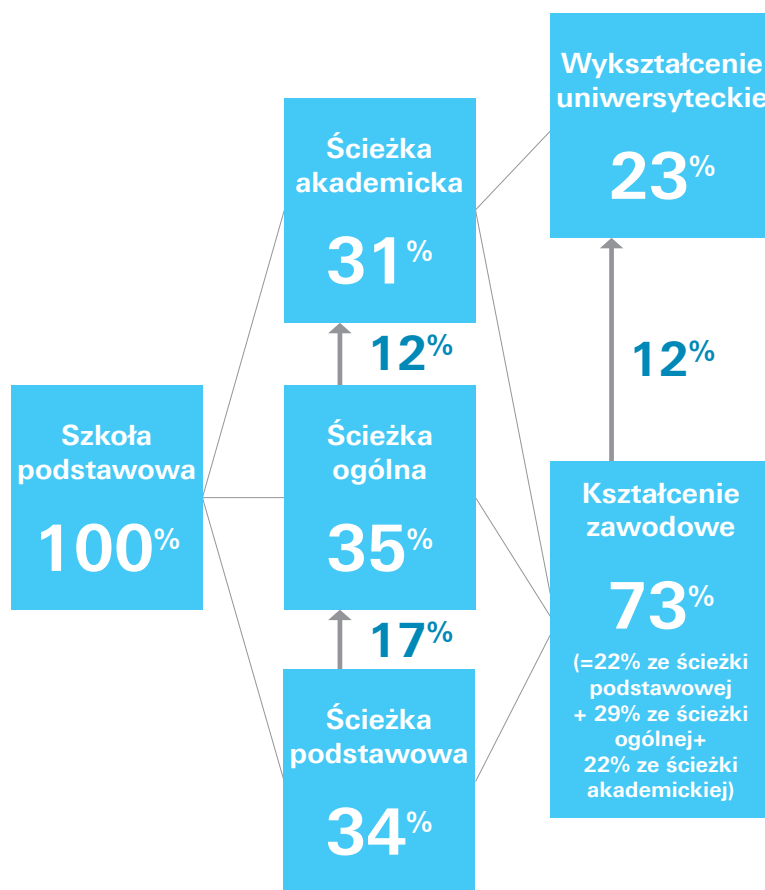
Ramka 12: Grupowanie uczniów a nierówności w Niemczech

Wiele z kluczowych polityk i praktyk ma wpływ na nierówności edukacyjne zarówno wewnątrz szkół, jak i pomiędzy szkołami w konkretnych krajach lub kontekstach.²⁴ Dotyczy to charakterystyk przedstawionych w tabeli, takich jak powtarzanie klasy, podział uczniów na grupy czy selekcja. Inne polityki odnoszące się do wyboru szkoły, przeniesienia ucznia do innej szkoły oraz wydalenie ucznia ze szkoły mogą wpływać na zmniejszenie różnorodności struktury dzieci w ramach jednej szkoły, co może przyczynić się do zwiększania nierówności edukacyjnych. Tam, gdzie dzieci są grupowane w ramach szkoły lub kierowane do różnych szkół ze względu na wyniki w nauce, uczniowie z rodzin o gorszym statusie z reguły są nadreprezentowani w ścieżkach nieakademickich, które dają mniej szans w przyszłości. Jest to szczególnie widoczne, kiedy selekcja ma miejsce już w bardzo wczesnym wieku, zanim dzieci mają szansę rozwinąć swój potencjał (patrz *Ramka 12*).

Kuszącym wydaje się być wykorzystanie danych z powyższego wykresu do próby identyfikacji cech związanych z większą równością w edukacji. Jednakże fakt, że społeczeństwa z tak różnorodnym podejściem do zarządzania szkolnictwem jak Łotwa i Irlandia mogą pojawić się ramię w ramię na szczycie tabeli rankingowej wskazuje, że nie jest to takie proste (patrz *Wykres 2*). Polityki oświatowe w danym kraju są nakreślane i opracowywane w odniesieniu do gospodarczego, społecznego oraz politycznego kontekstu danego państwa. Zdarza się, że próby przeniesienia polityk i praktyk z jednego kontekstu do drugiego kończą się niepowodzeniem. Konieczne są dalsze analizy na poziomie danego kraju oraz zebranie większej liczby dowodów na to, co działa i dlaczego, zanim polityki, które wydają się być skuteczne, będą mogły być bezpiecznie implementowane w innych krajach.

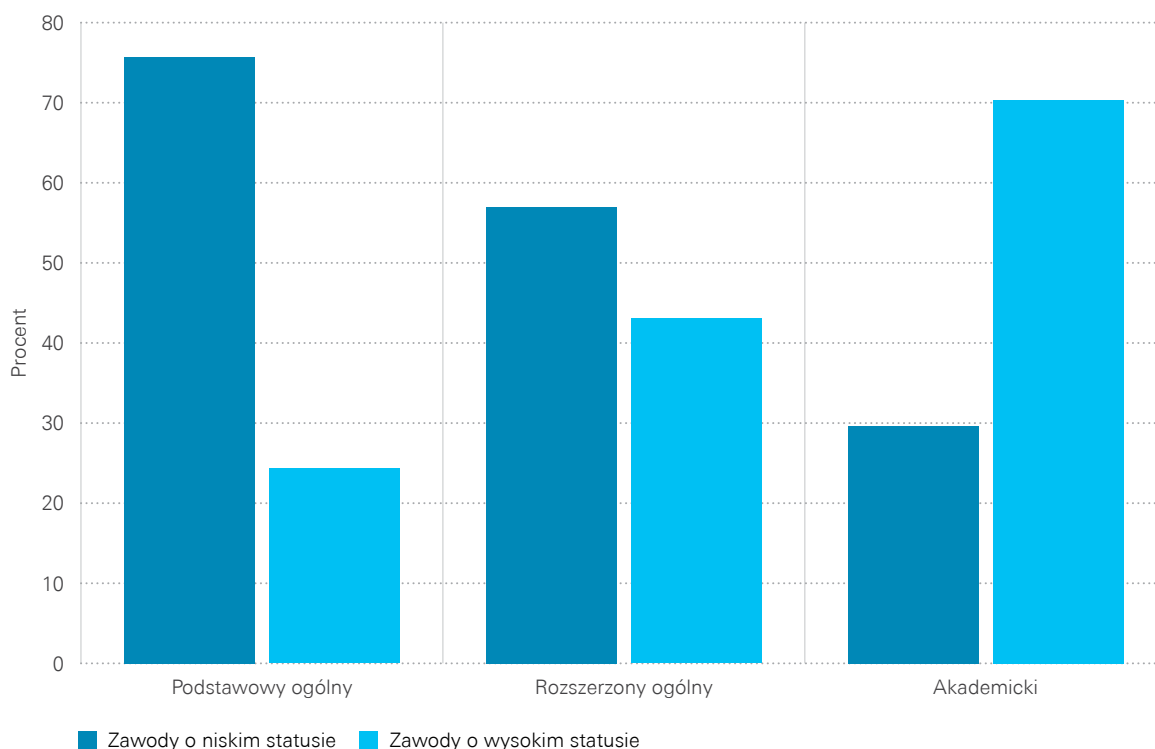
Austria i Niemcy rozpoczynają klasyfikację, selekcję oraz grupowanie uczniów do różnych szkół lub programów wcześniej niż pozostałe zamożne państwa. Ma to wpływ na szanse uczniów w przyszłości. W Niemczech, po 4 latach szkoły podstawowej (Grundschule), większość 10-latków jest klasyfikowana według poziomu zdolności w ramach trzech głównych ścieżek: akademickiej, która przygotowuje do egzaminów na studia (Abitur), ogólnej i podstawowej. Ostatnie dwie najczęściej prowadzą do podjęcia kształcenia zawodowego, a co za tym idzie wejścia na rynek pracy w charakterze pracownika fizycznego (patrz *Wykres 29*). Niektórzy uczniowie mają możliwość zmiany danej ścieżki kształcenia.

Wykres 29: Ścieżki kształcenia w Niemczech



Uwaga: Wszystkie liczby na wykresie odzwierciedlają strukturę pierwotnej kohorty (100 procent pochodzi ze szkoły podstawowej). Liczba umieszczona bezpośrednio obok strzałki odnosi się do odsetka pierwotnej kohorty uczniów szkoły podstawowej, którzy zmieniają ścieżkę. Przykładowo, 17 procent wszystkich uczniów w pewnym momencie przeszło ze ścieżki podstawowej do ogólnej. Przejęcie na niższą ścieżkę występuje na tyle rzadko, że pominięto je w tym modelu. Ogólna suma może wynosić mniej niż 100 procent ze względu na przedwczesne zakończenie nauki w tym systemie. W trakcie całego cyklu szkoły średniej 2 procent kohorty zakończyło wcześniej ścieżkę podstawową 2 procent ogólną oraz 1 procent akademicką.

Źródło: Prezentacja własna oparta na wyliczeniach Biewen i Tapalaga z National Educational Panel Study (NEPS, starting cohort adults, SC6) opartych na reprezentatywnej próbie osób urodzonych pomiędzy 1950 a 1979 rokiem.²⁵

Wykres 30: Odsetek dzieci na poszczególnych ścieżkach według statusu zawodowego rodziców

Uwaga: Rodziny podzielono na dwie grupy (niski i wysoki status zawodowy) na podstawie mediany pochodzącej z zestawienia statusu zawodowego zawartego w badaniu PISA 2015 dla Niemiec.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania PISA 2015.

Zwolennicy grupowania według poziomu zdolności są przekonani, że sprzyja to specjalizacji i pozwala szkołom opracować lepszy tok nauki dla uczniów znajdujących się na poszczególnych ścieżkach kształcenia. Przeciwnicy twierdzą, że grupowanie pogłębia nierówności, nie przyczyniając się do podnoszenia średnich wyników.²⁶ W ich opinii prowadzi to do nieproporcjonalnie dużego wpływu statusu rodziców i odbywa się w wieku, kiedy wielu uczniów jest zbyt młodych, aby wykazać swój potencjał.²⁷

Klasyfikacja jest oparta na zaleceniach otrzymanych od szkoły podstawowej. W większości regionów rodzice mogą odwołać się od tych zaleceń, ale jest to proces

wymagający wysiłku, wiedzy i zasobów. Różnice w statusie rodziców mogą mieć wpływ na klasyfikację dziecka do danej ścieżki. Wśród dzieci, które trafiają na ścieżkę podstawową, 76 procent pochodzi z rodzin o niskim statusie zawodowym (patrz *Wykres 30*). Czworko na pięcioro dzieci, których ojcowie uzyskali status maturzysty, zostaje skierowana na ścieżkę akademicką. Dzieci osób, które imigrowały do Niemiec, mogą odczuwać skutki niskiego statusu zawodowego rodziców lub braku ich wiedzy w zakresie odwoływania się od zaleceń szkoły. Większość z tych dzieci kończy ścieżkę podstawową, a zaledwie 20 procent wchodzi na ścieżkę akademicką.²⁸

ROZDZIAŁ 7

WNIOSKI I REKOMENDACJE

„Nie wszyscy mamy takie same talenty, ale wszyscy powinniśmy mieć równe szanse rozwoju tych talentów.” Ta refleksja, którą w 1963 r. Prezydent Stanów Zjednoczonych John F. Kennedy podzielił się z grupą absolwentów uniwersytetu stała się fundamentem niniejszego opracowania *Report Card*. Wszystkie dzieci zasługują na takie same możliwości rozwoju najważniejszych umiejętności niezbędnych do życia. W najbogatszych krajach świata niektórym dzieciom odmawia się tych szans.

Na początku postawiliśmy trzy zestawy pytań:

1. Jaka jest skala nierówności edukacyjnych w krajach zamożnych? Czy różni się ona w zależności od państwa?
2. W jakim stopniu sytuacja wyjściowa dziecka, okoliczności i indywidualne cechy dzieci wyjaśniają nierówności edukacyjne? Jak różnią się one pomiędzy krajami i na poszczególnych etapach kształcenia?
3. W jakim stopniu systemy edukacyjne i szkoły wpływają na zwiększenie lub niwelowanie nierówności pomiędzy dziećmi? Jakie polityki i praktyki mogą przyczynić się do eliminacji nierówności?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytania, przeanalizowaliśmy kamienie milowe, które dziecko napotyka na swojej drodze edukacyjnej rozpoczynającej się w przedszkolu a kończącej z momentem ustania obowiązku szkolnego, oraz spojrzeliśmy na oczekiwania dzieci względem przyszłości. Badanie obejmowało 41 krajów UE i OECD. Wykorzystano w nim 3 miary

nierówności osiągnięć dzieci w czytaniu: rozkład wyników między uczniami z najlepszymi i najłabszymi wynikami (tj. luka wyników); różnice wyników osiągnięć dzieci w czytaniu uwzględniające czynniki będące poza ich kontrolą (np. status zawodowy rodziców, płeć dziecka, kraj urodzenia) oraz różnice między szkołami.

Analiza wykazała, że nierówności edukacyjne to zjawisko wszechobecne, ale część zamożnych społeczeństw radzi sobie lepiej od pozostałych w dążeniu do tego, aby najłabsi uczniowie nie pozostawali zbyt daleko w tyle za najlepiej uczącymi się rówieśnikami. Napawa to nadzieją oraz daje możliwość korzystania z doświadczeń różnych systemów oświaty i praktyk. W społeczeństwach tak różnych jak Łotwa i Hiszpania luki osiągnięć w czytaniu są niewielkie zarówno w przypadku uczniów szkoły podstawowej, jak i średniej. W przeciwieństwie do poglądu, że wyższe standardy pociągają za sobą większe nierówności, zmniejszenie luk wyników nie wymaga poświęcenia wyższych średnich wyników. Wprowadzenie większej równości w systemie edukacji nie oznacza, że standardy muszą zostać obniżone do najniższego wspólnego mianownika. Zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, uczniowie mają większe szanse osiągnąć dobry minimalny poziom biegłości w czytaniu w państwach, gdzie luki są mniejsze.

Odpowiedzi na drugie pytanie przedstawiają mniej optymistyczną perspektywę. Chłopcy radzą sobie gorzej z czytaniem niż dziewczęta. Luki między płciami poszerzają się w szkole średniej. Dzieci urodzone poza krajem, w którym

przeprowadzony był test, osiągały gorsze wyniki od rówieśników w nim urodzonych – dotyczy to wszystkich państw z liczbą dzieci urodzonych poza granicą pozwalającą na zmierzenie tej różnicy.

Niemalże powszechną regułą jest to, że dzieci z mniej uprzywilejowanych rodzin osiągają gorsze wyniki. Część z tych nierówności pojawia się przed rozpoczęciem szkoły podstawowej. W połowie europejskich państw, istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że dzieci w wieku przedszkolnym od lat 3 wzwyż z gospodarstw domowych o niskich dochodach skorzystają z usług w zakresie zorganizowanej edukacji. Czwartoklasiści, których rodzice pracują jako specjaliści, osiągają lepsze wyniki w czytaniu we wszystkich krajach, dla których dostępne są dane. Status zawodowy rodziców stanowi wyjaśnienie nawet jednej trzeciej różnic wyników w czytaniu na poziomie 4. klasy. W miarę zbliżania się do końca obowiązku szkolnego, w wieku 15 lat, dzieci rodziców wykonujących zawody o niższym statusie mają gorsze osiągnięcia w czytaniu i rzadziej deklarują, że przewidują ukończenie kształcenia na poziomie policealnym we wszystkich 35 porównywanych państwach.

O wiele więcej nierówności obserwuje się wewnątrz krajów niż między krajami. Wśród 15-latków największa luka średnich osiągnięć w czytaniu wynosi 95 punktów procentowych – między Kanadą i Bułgarią. Dla porównania, luka pomiędzy dziećmi w 10 i 90 percentylu w Kanadzie liczy 238 punktów, a w Bułgarii 300 (patrz *Wykres 18*).

W niniejszym opracowaniu wykazano duże rozbieżności w obszarze nierówności między szkołami.

Ramka 13 Kto został pominięty w niniejszym raporcie?

Niniejsze opracowanie *Report Card* opiera się na możliwie najlepszych danych dostępnych dla zestawień międzynarodowych. Jednak nie odzwierciedla ono pełnego i dokładnego obrazu dla wszystkich dzieci, ponieważ część z nich została pominięta w badaniach krajowych oraz międzynarodowych. Wśród pominiętych dzieci są przede wszystkim dzieci nieuczęszczające do szkoły, które być może przebywają w instytucjach, uczą się w domu, zmagają się z poważnymi problemami zdrowotnymi lub z niepełnosprawnością. Dane dotyczące dzieci objętych kształceniem specjalnym nie są kompletne. Podobnie, dane dotyczące dzieci mieszkających poza standardowymi formami zamieszkania ze względu na bezdomność, posiadanie tymczasowego miejsca zamieszkania lub, których rodzina jest niezarejestrowana. Są jeszcze dzieci, w których przypadku jest mniejsze prawdopodobieństwo obecności w szkole w dniu badania z powodu problemów zdrowotnych, wagarów czy innych przyczyn. Dzieci, których nie udało się uwzględnić za pomocą statystyk, mogą zmagać się z wieloma, nakładającymi się na siebie niekorzystnymi czynnikami. Poniższy przypadek dzieci romskich pokazuje, jak pewne problemy mogą stać się przyczyną kolejnych.

Dzieci romskie: mniejsze prawdopodobieństwo zapisania się do szkoły, większe prawdopodobieństwo rezygnacji z nauki

Romowie to największa mniejszość etniczna Europy oraz jedna z grup znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji na tym kontynencie. Najnowsze badania wskazują, że 90 procent ludności romskiej żyje w gospodarstwach domowych plasujących się poniżej krajowej granicy ubóstwa, a 40 procent w gospodarstwach, gdzie jeden z domowników doświadczył głodu w miesiącach poprzedzających badanie.²⁹ Istnieje większe prawdopodobieństwo, że żyją oni w gettach i w miejscach o obniżonym standardzie mieszkaniowym. Segregacja na terenie miast i nieodpowiednie warunki mieszkaniowe prowadzą do pogorszenia ich sytuacji ekonomicznej. Dodatkowo niektóre praktyki administracyjne nie są dostosowane do takich okoliczności. Przykładowo, rodzicom bez zaświadczenia o miejscu zamieszkania trudniej jest zapisać dzieci do szkoły. Niski poziom wykształcenia to zarówno wynik wcześniejszego, jak i przyczyna przyszłego wykluczenia.

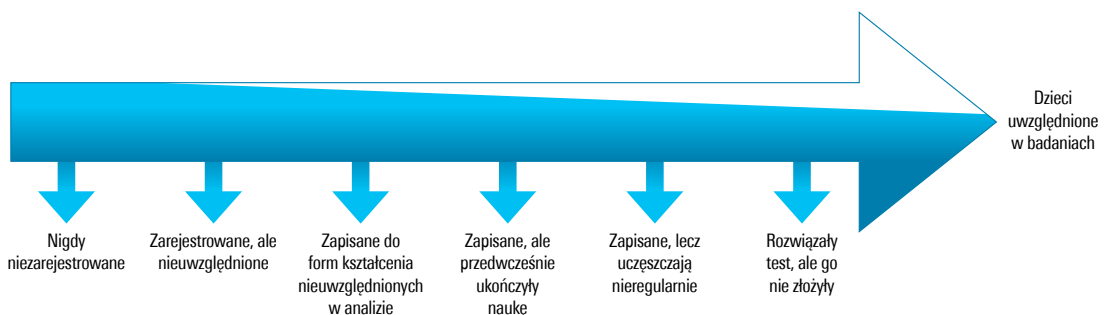
Ludność romska jest często pomijana w statystykach krajowych, tam gdzie zbieranie danych opiera się na stałym miejscu zamieszkania. Dzieci romskie są mniej widoczne w statystykach krajowych dotyczących edukacji z uwagi na niższy wskaźnik uczestnictwa w edukacji w porównaniu do pozostałych dzieci, a także wyższy wskaźnik rezygnacji z nauki po zakończeniu obowiązku szkolnego, częściej też trafiają one do szkół specjalnych.

Ponad połowa dzieci romskich w wieku od 4 lat do dolnej granicy wieku obowiązku szkolnego (różni się on w poszczególnych krajach) nie uczęszcza do przedszkola. W chwili osiągnięcia przyjętego wieku dla rozpoczęcia obowiązku szkolnego 14 procent dzieci romskich nie trafia do szkoły, dla porównania ma to miejsce w przypadku 3 procent ich rówieśników w 11 krajach Unii Europejskiej, w których występuje liczna mniejszość romska.³⁰ Brak rejestracji dzieci romskich w szkołach waha się od 5 procent na Węgrzech do 43 procent w Grecji i wynika, między innymi, ze złych warunków mieszkaniowych. Wśród dzieci romskich żyjących na terenie nieformalnych osad we Francji troje na dziesięcioro nigdy nie było zapisanych do szkoły, a dwoje na troje nie uczęszcza regularnie do szkoły.³¹

Dzieci romskie częściej rezygnują z nauki w szkole. W Unii Europejskiej 88 procent ludności romskiej w wieku 18-24 lata nie ukończyło jakiegokolwiek formy edukacji na poziomie ponadgimnazjalnym. Dzieci te częściej także trafiają do szkół specjalnych, co w opinii niektórych organizacji działających na rzecz praw człowieka przyczynia się do segregacji na tle etnicznym³².

Brak rejestracji dzieci do szkoły, nieregularne uczestnictwo w zajęciach, wysoki wskaźnik rezygnacji z nauki i segregacja do szkół specjalnych to tylko kilka czynników przyczyniających się do niedostatecznej reprezentacji dzieci w badaniach międzynarodowych. W każdym kraju żyją grupy znajdujące się w gorszym położeniu, których trudna sytuacja nie została wystarczająco dobrze odzwierciedlona w oficjalnych danych liczbowych. Powyższe informacje sugerują, że prawdopodobnie nierówności edukacyjne przedstawione w tym opracowaniu są o wiele większe, niż wskazują na to dostępne dane.

Wykres 31: Dlaczego dzieci są pomijane w krajowych statystykach?



W Finlandii mniej niż 10 procent różnic w osiągnięciach w czytaniu wynika z różnic w średnich osiągnięciach w czytaniu między szkołami (a nie wśród dzieci z tej samej szkoły) zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej. Na Węgrzech różnice między szkołami są przyczyną niemalże jednej trzeciej zmienności osiągnięć w czytaniu w szkole podstawowej i niemal połowy w szkole średniej. W większości krajów wyjaśnieniem różnic pomiędzy szkołami może być zbliżona sytuacja rodzinna dzieci w obrębie jednej szkoły.

Chociaż źródła nierówności mają złożony charakter, istnieje duży potencjał ograniczenia ich za pomocą polityk i praktyk. Nie jesteśmy w stanie podać rozwiązań dla poszczególnych państw. Jednak, z tego porównania wyłaniają się ogólne zasady oraz zalecenia, które mają zastosowanie dla wszystkich krajów poddanych analizie. Mogą one stanowić wskazówki dla pozostałych państw w pracy nad realizacją Celów Zrównoważonego Rozwoju (SDG).

1. Gwarancja wysokiej jakości, wychowanie przedszkolne oraz opieka dla wszystkich dzieci

Wszystkie dzieci powinny mieć dostęp do wysokiej jakości, dostosowanej do wieku, sformalizowanej wczesnej opieki i edukacji, również te z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami, bez względu na pozycję zawodową ich rodziców, status migranta lub dochód.

Dostępna oraz przystępna cenowo, zorganizowana opieka nad dzieckiem przynosi korzyści dzieciom, ich rodzicom i społeczeństwu. Przebywające w niej dzieci mają możliwość zabawy i uczenia się w kontakcie z rówieśnikami, rodzice zaś mogą osiągnąć lepszą równowagę między życiem zawodowym a prywatnym. Wczesna edukacja w grupie

redukuje nierówności edukacyjne poprzez przygotowanie dzieci do szkoły podstawowej, bez względu na sytuację rodzinną dziecka.

Jednak nadal dostęp do sformalizowanych form opieki nad dzieckiem jest zróżnicowany w poszczególnych państwach oraz wewnątrz nich, nawet w przypadku dzieci, które znajdują się w momencie poprzedzającym bezpośrednio rozpoczęcie szkoły podstawowej. W Unii Europejskiej zarówno dochód gospodarstwa domowego, jak lokalizacja stanowią często bariery w dostępie do edukacji. Jednocześnie mimo braku porównywalnych danych dla państw OECD spoza UE, badania krajowe przedstawiają zbliżony obraz. Oznacza to, że jeśli jedynie część dzieci jest objęta wysokiej jakości zorganizowaną opieką, istniejące nierówności wynikające z sytuacji rodzinnej utrwalają się, zamiast ulegać zmniejszeniu.

2. Zapewnienie wszystkim dzieciom możliwości osiągnięcia dobrego minimalnego poziomu kluczowych umiejętności

Duży odsetek uczniów w szkole podstawowej oraz średniej nie osiąga minimalnego pułapu biegłości w czytaniu właściwego dla ich poziomu i wieku. Rzeczywiste liczby są prawdopodobnie o wiele wyższe niż te przedstawione w badaniach międzynarodowych na dużą skalę, ponieważ część dzieci najbardziej narażonych na osiągnięcie niższych wyników w danym społeczeństwie jest pomijanych w badaniach przeprowadzanych w szkołach.

Twórcy polityk powinni dążyć do zapewnienia takich warunków, w których żaden z uczniów nie pozostanie na tyle daleko za rówieśnikami, by nie posiadać wystarczających umiejętności pozwalających mu na pełne uczestnictwo w społeczeństwie. Ogólnie rzecz biorąc, wyższe

standardy osiągnięć w czytaniu są ściśle powiązane z niwelowaniem luk pomiędzy najslabszymi a najlepszymi uczniami. Podciąganie wyników tych najslabszych, niekoniernie musi oznaczać obniżenie wyników tych najlepszych.

Aby uzyskać kompetencje w zakresie najważniejszych przedmiotów, dzieci potrzebują płynnego przejścia z jednego etapu kształcenia do następnego. Pozwala im to bowiem na stopniowe rozwijanie swoich umiejętności. Szkoły podstawowe powinny być przygotowane na wszystkie dzieci, w tym również na te, które nie były objęte wychowaniem przedszkolnym. Szkoły średnie zaś powinny zapewniać środowisko gwarantujące integrację dzieci pochodzącym z rozmaitych szkół podstawowych.

Niezbędne jest również położenie holistycznego nacisku na dobrostan dziecka w szkole. Niniejsze opracowanie *Report Card* skupia się na osiągnięciach uczniów, niemniej jednak autorzy mają świadomość, że inne doświadczenia, takie jak dręczenie, mogą mieć decydujący wpływ na wyniki dziecka.

3. Redukcja wpływu nierówności społeczno-ekonomicznych

Dzieci z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji często rozpoczynają edukację obowiązkową dysponując mniejszym wachlarzem umiejętności. Szkoła może pomóc w eliminacji tych braków. Jednakże, pewne cechy systemów edukacji mogą w niezamierzony sposób je pogłębić. Tam, gdzie dzieci są klasyfikowane, w ramach jednej szkoły do różnych grup według poziomu umiejętności, lub idą do różnych szkół w oparciu o wyniki, dzieci z rodzin będących w gorszej sytuacji są nadreprezentowane w niższych ścieżkach kształcenia, które oferują mniej możliwości na przyszłość. Grupowanie dzieci według ich

poziomu umiejętności to długoletnia praktyka w wielu systemach oświaty. Konieczne jest podniesienie świadomości jej roli w pogłębianiu nierówności wśród dzieci.

Odnotowano dużą skalę nierówności wśród szkół. W wielu państwach wiąże się to z profilem społeczno-ekonomicznym dzieci uczęszczających do tych samych szkół. Kraje, w których dzieci o podobnej sytuacji rodzinnej często uczą się razem, to z reguły te, w których status rodziców ma większe znaczenie dla osiągnięć dzieci w czytaniu. Sytuacja ta pogłębia nierówności. Więcej dzieci miałoby szanse na dobre wyniki w szkole, gdyby tego typu segregacja została ograniczona. Jednym z założeń Konwencji o prawach dziecka oraz Celów Zrównoważonego Rozwoju przyjętych przez ONZ jest zapewnienie dzieciom równych szans na dostęp do wysokiej jakości edukacji.

Wpływ sytuacji społeczno-ekonomicznej na wyniki ucznia jest niewątpliwie efektem działania sił społecznych i ekonomicznych o szerszym zasięgu. Jednak jest to również kwestia politycznych decyzji i priorytetów. Wykorzystując zasiłki rodzinne oraz usługi publiczne zamożne kraje są w stanie zapewnić wszystkim dzieciom przyzwoite śniadania, odpowiednie wyposażenie, a także dostęp do wydarzeń szkolnych wzbogacających ofertę zajęć pozaszkolnych tak, aby mogły one cieszyć się nauką, rozwijać różnorodne zainteresowania i osiągnąć swój pełny potencjał. Działania te wykraczają poza politykę oświatową i wkraczają w obszar polityki społecznej.

4. Likwidacja luki płciowej w zakresie różnic w osiągnięciach

Wyniki międzynarodowych badań pokazują, że w większości krajów chłopcy zazwyczaj lepiej radzą sobie w testach matematycznych

niż dziewczęta, a w niektórych krajach także w testach z przedmiotów przyrodniczych. Niemniej jednak, niezależnie od państwa zawsze wypadają gorzej w obszarze czytania. Twórcy polityk i instytucje oświatowe powinni zapewnić działania umożliwiające włączenie chłopców i dziewcząt na równym poziomie w podstawowe przedmioty szkolne, jednocześnie zwracając uwagę na zapewnienie zróżnicowania płciowego wśród nauczycieli oraz walkę ze stereotypami związanymi z płcią. Konieczne jest także lepsze zrozumienie tego, jak chłopcy i dziewczęta reagują na poszczególne rodzaje oceny.

5. Zapewnienie lepszej jakości danych

Stare powiedzenie mówi, że to, co mierzalne, jest wykonalne. W trakcie analizy zidentyfikowano szereg luk dotyczących zasięgu i jakości danych we wszystkich zamożnych państwach. Do prowadzenia międzynarodowych badań skoncentrowanych na różnicach w zakresie rozwoju nierówności edukacyjnych na kolejnych szczeblach kształcenia potrzebna jest większa ilość wysokiej jakości, porównywalnych danych o przekrojowym charakterze dla każdego z państw. Szczególną wartość mogłyby tu odegrać długoletnie badania obejmujące losy tych samych dzieci w miarę dorastania. Zrozumienie zakresu czynników rzutujących negatywnie na sytuację edukacyjną dziecka, wymaga posiadania informacji o wszystkich dzieciach, łącznie z tymi, które są pomijane w standardowych badaniach.

6. Zorientowanie na jakość, a nie na średnie wyniki

W ramach polityk i debat publicznych powinno się uwzględniać więcej dostępnych danych pochodzących z badań międzynarodowych, takich jak te wykorzystane w niniejszym raporcie. Porównania

międzynarodowe powinny brać pod uwagę nie tylko to, jak państwa radzą sobie na polu średnich osiągnięć edukacyjnych, ale również skalę nierówności wśród uczniów w poszczególnych krajach. Zapewnienie większej równości nie odbywa się kosztem średnich osiągnięć. Oba te elementy są niezbędne, aby dać wszystkim dzieciom sprawiedliwe szanse na starcie.

SKRÓTY MIĘDZYNARODOWE

Międzynarodowe kody (ISO) krajów
i regionów objętych opracowaniem
Report Card 15

AT	Austria	HU	Węgry
AU	Australia	IE	Irlandia
BE	Belgia	IL	Izrael
BE-VLG	Flandria (Belgia)	IS	Islandia
BE-WAL	Walonia (Belgia)	IT	Włochy
BG	Bułgaria	JP	Japonia
CA	Kanada	KR	Republika Korei
CH	Szwajcaria	LT	Litwa
CL	Chile	LU	Luksemburg
CY	Cypr	LV	Łotwa
CZ	Czechy	MT	Malta
DE	Niemcy	MX	Meksyk
DK	Dania	NL	Holandia
EE	Estonia	NO	Norwegia
ES	Hiszpania	NZ	Nowa Zelandia
FI	Finlandia	PL	Polska
FR	Francja	PT	Portugalia
GB	Zjednoczone Królestwo	RO	Rumunia
GB-ENG	Anglia (Zjednoczone Królestwo)	SE	Szwecja
GB-NIR	Irlandia Północna (Zjednoczone Królestwo)	SI	Słowenia
GR	Grecja	SK	Słowacja
HR	Chorwacja	TR	Turcja
		US	Stany Zjednoczone

Skróty i akronimy wykorzystane
w *Report Card 15*

EU	Unia Europejska
Eurostat	Europejski Urząd Statystyczny
ePIRLS	Wersja elektroniczna (online) Międzynarodowego Badania Postępów w Czytaniu
EU-SILC	Europejskie Badanie Warunków Życia Ludności
ISO	Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna
MCS	Millennium Cohort Study
NEPS	National Educational Panel Study
OECD	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju
PIRLS	Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów
SDG	Cele Zrównoważonego Rozwoju
TIMSS	Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych
UNESCO	Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury
UNICEF	Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci

REFERENCJE

- Blossfeld, H.-P., Kulic, N., Skopek, J. and Triventi, M. (2017). *Childcare, Early Education and Social Inequality: An international perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: PISA 2009 results: Overcoming social background*, Vol. II: *Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R. et al. (2007). 'Effects of a School-based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-year follow-up of low-income families', *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, no. 8, pp. 730–739; Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. and Weikart, D.P. (1993). Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Ten, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI.
- Heckman, J.J. and Raut, L.K. (2016). 'Intergenerational Long-term Effects of Preschool-structural Estimates from a Discrete Dynamic Programming Model', *Journal of Econometrics*, vol. 191, no. 1, pp. 164–175.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Compulsory Education in Europe – 2016/17*, Eurydice Facts and Figures, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Akbari, E. and McCuaig, K. (2018). *Early Childhood Education Report 2017*, Atkinson Centre/ University of Toronto, Toronto. <http://ecereport.ca/en/>
- MacDonald, D. and Friendly, M. (2017). *Time Out: Child care fees in Canada 2017*, Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa.
- The city-level data were compiled by Emis Akbari, Kerry McCuaig and Daniel Foster at the Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE, University of Toronto.
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J. and Washbrook, E. (2015). *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York.
- de Klerk, S., Veldkamp, B.P. and Eggen, T.J. (2015). 'Psychometric Analysis of the Performance Data of Simulation Based Assessment: A systematic review and a Bayesian network example', *Computers & Education*, vol. 85, pp. 23–34.
- Csikzentmihaly, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper Perennial, New York.
- Mullis, I.V., Martin, M.O., Foy, P. and Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016: International results in online informational reading*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Chestnut Hill, MA.
- OECD (2016). 'Student Learning Time: A literature review', *OECD Education Working Papers*, No. 127, OECD Publishing, Paris.
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J. and Washbrook, E. (2015). *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York.
- Mensah, F. and Kiernan, K. (2010). 'Gender Differences in Educational Attainment: Influences of the family environment', *British Educational Research Journal*, vol. 36, no. 2, pp. 239–260.
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J. and Washbrook, E. (2015). *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York.
- Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K. and Glock, S. (2014). 'Gender and Educational Achievement', *Educational Research*, vol. 56, no. 2, pp. 117–125.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results*, Vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results*, Vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, p. 243. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Willms, J.D. (2006). *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal; Gutierrez, G., Jerrim, J. and Torres, R. (2017). 'School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?', UCL Institute of Education, London.
- Gutierrez, G., Jerrim, J. and Torres, R. (2017). 'School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?', UCL Institute of Education, London.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Biewen, M. and Tapalaga, M. (2017). 'Early Tracking, Academic vs. Vocational Training and the Value of „Second Chance“ Options', *IZA Discussion Paper* No. 11080, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Hanushek, E.A. and Woessmann, L. (2006). 'Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences evidence across countries', *Economic Journal*, vol. 116, pp. C363–C376.
- Brunello, G. and Checchi, D. (2007). 'Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New international evidence', *Economic Policy*, vol. 22, no. 52, pp. 782–861.
- Vleminckx, K. and Smeeding, T.M. (eds) (2001). *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What do we know?* Policy Press, Bristol.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Poverty and Employment: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

30. Bulgaria, Czech Republic, France, Greece, Hungary, Italy, Poland, Portugal, Romania, Slovakia and Spain. European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Education: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
31. Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation (CDERE) (2016). 'Ados en bidonville et en squats : l'école impossible ? – Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans', Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation. http://romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf
32. Council of Europe and the Commissioner for Human Rights (2017). 'Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education', Position paper, Council of Europe, Strasbourg.

PODZIĘKOWANIA

Innocenti Report Card 15 został opracowany przez zespół UNICEF Office of Research – Innocenti w składzie: Zlata Bruckauf, Yekaterina Chzhen, Jose Cuesta, Anna Gromada oraz Gwyther Rees, pod kierownictwem Sarah Cook pełniącej funkcję Dyrektora. Grupa doradców i recenzentów zapewniła merytoryczne wsparcie. Report Card został zredagowany przez Madelaine Drohan. Realizację działań administracyjnych w UNICEF Office of Research – Innocenti zapewnili: Amparo Barrera, Cinzia Iusco Bruschi, Lisa Gastaldin, Laura Meucci oraz Flora Zecchi. Produkcja – Sarah Marchant.

Pełny tekst oraz powiązane dokumenty można uzyskać ze strony internetowej UNICEF Office Of Research – Innocenti: www.unicef-irc.org

Autorzy

Zlata Bruckauf jest Specjalistą ds. Badań i Ewaluacji w UNICEF Mozambik. Wcześniej w ramach UNICEF Office of Research – Innocenti, prowadziła prace dotyczące nierówności edukacyjnych na potrzeby *Innocenti Report Card 13* oraz analizowała wskaźniki SDG w zakresie edukacji oraz zdrowia dzieci dla *Innocenti Report Card 14*. Obroniła doktorat na Uniwersytecie w Oksfordzie dotyczący Porównawczej polityki społecznej.

Yekaterina Chzhen – Specjalista ds. Polityki Społeczno-Ekonomicznej w UNICEF Office of Research – Innocenti. Jest doktorem Uniwersytetu w York, a jej publikacje dotyczą tematyki związanej z ubóstwem, nierównościami i dobrostanem dzieci w krajach wysokorozwiniętych. Współredagowała raport Dzieci recesji: *Wpływ recesji na ubóstwo dzieci w krajach bogatych* (Oxford University Press, 2017).

Jose Cuesta Kierownik Departamentu Polityki Społeczno – Ekonomicznej UNICEF Office of Research – Innocenti. Doktorat z zakresu nauk ekonomicznych obronił na Uniwersytecie w Oksfordzie i jest obecnie profesorem na Uniwersytecie w Georgetown. Publikował prace z zakresu ubóstwa i nierówności oraz jest autorem raportu *Poverty and Shared Prosperity* (wydany w 2016 roku).

Anna Gromada konsultant w zakresie Polityki Społeczno-Ekonomicznej w UNICEF Office of Research – Innocenti, badaczka Polskiej Akademii Nauk, współtwórczyni think tanku Fundacji Kaleckiego. Wcześniej współpracowała z Kancelarią Prezydenta Polski, Thomson Reuters oraz Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Gwyther Rees konsultant UNICEF Office of Research – Innocenti w zakresie Polityki Społeczno-Ekonomicznej. Associate Research Fellow na Uniwersytecie w Yorku, gdzie pełni funkcję Dyrektora ds. Badań Children's Worlds, Międzynarodowego Badania Dobrostanu Dzieci. Obronił doktorat na Uniwersytecie w Cardiff i posiada doświadczenie badawcze w zakresie ochrony dzieci i subiektywnego samopoczucia dzieci.

Rada naukowa

Fabrizio Bernardi (Profesor Socjologii, European University Institute)

Francesca Borgonovi (Starszy Analityk, OECD Directorate of Education and Skills)

Matt Brossard (Senior Adviser Education, UNICEF New York Headquarters)

John Jerrim (Profesor Statystyk Społecznych i Edukacji, University College London)

Bergsteinn Jonsson (Dyrektor Wykonawczy, UNICEF Iceland)

Jan Jonsson (Official Fellow, Nuffield College)

Daniel Kelly (Specjalista ds Edukacji, UNICEF New York Headquarters)

Ides Nicaise (Profesor, Faculty of Psychology and Education Sciences, KU Leuven)

Kate Pickett (Profesor ds Epidemiologii, University of York)

Ilze Plavgo (Doktorant, European University Institute)

Dominic Richardson (Starszy Specjalista ds Edukacji, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Jan Vandemoortele (Niezależny doradca)

Jane Waldfogel (Profesor Prawa Pracy, Columbia University)

Doradcy UNICEF

Perna Banati (Kierownik, Programy i Planowanie, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Victor Cebotari (Konsultant, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Laurence Chandy (Dyrektor ds. Badań, Danych i Polityk, UNICEF New York Headquarters)

Sarah Crowe (Starszy Specjalista ds. Komunikacji, UNICEF)

Despina Karamperidou (Konsultant, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Dale Rutstein (Dyrektor, Dział Komunikacji, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Juliana Zapata (Konsultant, UNICEF Office of Research – Innocenti)

Poprzednie wydania z tej serii:

Innocenti Report Card 1

A league table of child poverty in rich nations

Innocenti Report Card 2

**A league table of child deaths by injury
in rich nations**

Innocenti Report Card 3

A league table of teenage births in rich nations

Innocenti Report Card 4

**A league table of educational disadvantage
in rich nations**

Innocenti Report Card 5

**A league table of child maltreatment deaths
in rich nations**

Innocenti Report Card 6

Child poverty in rich countries 2005

Innocenti Report Card 7

**Child poverty in perspective: An overview
of child wellbeing in rich countries**

Innocenti Report Card 8

**The child care transition: A league table of early
childhood education and care in economically
advanced countries**

Innocenti Report Card 9

**The children left behind: A league table of inequality
in child well-being in the world's rich countries**

Innocenti Report Card 10

**Measuring child poverty: New league tables of child
poverty in the world's rich countries**

Innocenti Report Card 11

**Child well-being in rich countries: A comparative
overview**

Innocenti Report Card 12

**Children of the recession: The impact of the
economic crisis on child well-being in rich countries**

Innocenti Report Card 13

**Fairness for children: A league table of inequality
in child well-being in rich countries**

Innocenti Report Card 14

**Building the Future: Children and the Sustainable
Development Goals in Rich Countries**

Grafika: MCC Design, UK (mccdesign.com)

Skład, korekta i druk: Taka Paka Project and Design Group
– Halina Ostaszewska

Innocenti Report Card 15, 2018

Niesprawiedliwy start:

Nierówności edukacyjne wśród dzieci
w krajach wysokorozwiniętych

#UnfairStart

UNICEF Office of Research – Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12

50122 Florencja, Włochy

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti/

ISBN: 978-83-950808-2-1

© Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF)

Październik 2018