

EDUKACJA MAŁYCH DZIECI

standardy, bariery, szanse

RAPORT



Warszawa 2010

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

EDUKACJA MAŁYCH DZIECI

standardy, bariery, szanse

RAPORT

pod redakcją Anny Gizy

Dziękujemy wszystkim, którzy przyczynili się swoim zaangażowaniem, wiedzą i doświadczeniem do powstania tego raportu.

Dziękujemy uczestnikom spotkania „okrągłego stołu” i warsztatów: Barbarze Bielawskiej, Annie Ciupie, Annie Blumsztajn, Ewie Czemierowskiej-Korubie, Grażynie Czetwertyńskiej, Markowi Czubowi, Justynie Dąbrowskiej, Justynie Dolatowskiej-Wolny, Ewie Dwulat, Marii Kolankiewicz, Teresie Kot, Danucie Kowalewskiej, Markowi Licińskiemu, Danielowi Mrozowi, Barbarze Murawskiej, Marii Nowak, Adamowi Roznerskiemu, Henryce Sokołowskiej, Piotrowi Szczepańskiemu, Renacie Szredzińskiej, Piotrowi Szukalskiemu, Elżbiecie Tarkowskiej, Marcie Zahorskiej, Małgorzacie Żytka, Irenie Wóycickiej.

Dziękujemy przedstawicielom władz samorządowych z Wieruszowa, Cerkcyna, Rawy Mazowieckiej, Puław, Głuchowa, Stoczka Łukowskiego i Korycina oraz przedstawicielom organizacji pozarządowych: Stowarzyszenia Integracyjnego „Klub Otwartych Serc”, Towarzystwa Przyjaciół Ziemi Jastkowskiej, Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia TAK, Stowarzyszenia Oświatowo-Edukacyjno-Wychowawczego SOWA, Fundacji Ekologicznej Wychowanie i Sztuka „Elementarz”, Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA Oddział Białostocki, Fundacji Pomocy Młodzieży im. Jana Pawła II „Wzrastanie” za zorganizowanie seminariów i debat poświęconych barierom w dostępie do edukacji małych dzieci.

Dziękujemy także pracownikom Biura Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności oraz Pracowni Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”.

DZIEKUJEMY

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
CZĘŚĆ I	
Anna Giza, Maria Wiśnicka Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse	
1. WPROWADZENIE	8
2. NA CZYM POLEGA DOBRA EDUKACJA	14
3. W CZYM JEST PROBLEM?	18
4. CO MOŻNA ZROBIĆ	28
CZĘŚĆ II	
Małgorzata Sikorska Raport z kwerend	38
CZĘŚĆ III	
Informacja o organizacjach	140

EDUKACJA MAŁYCH DZIECI

standardy,
bariery, szanse



RZECZPOSPOLITA POLSKA
Rzecznik Praw Dziecka
Marek Michalak

Warszawa, 3 września 2010 roku

Stanowi Państwo,

Szanując i realizując prawo dziecka do edukacji należy mieć świadomość, że proces nauki zaczyna się już z chwilą przyjścia „małego” człowieka na świat. Zatem pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami dziecka są jego kochający rodzice. To przede wszystkim od nich zależy, jakie będą jego pierwsze doświadczenia poznawcze. Eksperci podkreślają – im wcześniej zaczynamy prawidłowo rozwijać nasze dzieci, tym gwarantujemy im lepszy start szkolny, a także wptywamy na ich sukcesy w życiu społecznym i zawodowym.

Dlatego ważne jest, aby pojęcie „edukacji małego dziecka” rozumieć szeroko i nie zawężać wyłącznie do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dopiero wtedy możemy zrozumieć, jak ważne i odpowiedzialne zadanie spoczywa nie tylko na nauczycielach, ale i na rodzicach, przedstawicielach organizacji społecznych, środowisk naukowych, władz lokalnych i państwowych.

Wyrażam zadowolenie i doceniam to, że Współtwórcy niniejszego raportu pt. „Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse” – Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego i Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, kierowali się wyżej przedstawioną koncepcją edukacji. Takie podejście do problemu niewątpliwie czyni tę publikację atrakcyjną i godną polecenia wszystkim tym, którzy angażują się w zapewnienie dzieciom najlepszych warunków do rozwoju, wychowania i nauki.

Wierzę, że raport ten, promując problem edukacji małych dzieci, ożywi dyskusję w kwestii znoszenia barier i zwiększania szans w edukacji najmłodszych Obywateli Rzeczypospolitej Polskiej.

z wyrazami szacunku
Marek Michalak

WSTĘP

Edukacja jest jednym z priorytetowych obszarów działań Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego. Od 2005 roku współrealizujemy Program „Dla Dzieci”, w ramach którego integrujemy środowisko osób, organizacji i instytucji działających na rzecz tworzenia warunków dla wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich i małych miast oraz wdrażamy praktyczne przykłady budowania jak najlepszego środowiska rozwojowego oraz podnoszenia jakości edukacji najmłodszych obywateli.

Nasze rozumienie edukacji jest szerokie – nie skupiamy się na formalnych instytucjach edukacyjnych. Uważamy, że człowiek uczy się przez całe życie – poczynając od chwili urodzin, a przedszkole czy szkoła są jednym z wielu miejsc, w których zdobywamy wiedzę o sobie i o świecie. Bliskie jest nam myślenie, że za wychowanie dziecka – poza rodziną – odpowiada cała lokalna społeczność. Dlatego dużą wagę przywiązujemy do oferty edukacyjnej oferowanej przez organizacje pozarządowe, biblioteki, świetlice czy domy kultury.

W 2006 roku wydaliśmy raport „Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej” (zobacz: <http://www.frd.org.pl/publikacje>) stanowiący wówczas jedno z pierwszych kompleksowych opracowań w tym obszarze.

Celem niniejszego raportu „Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse” było zebranie i zaprezentowanie wiedzy przydatnej wszystkim, którzy chcieliby kontynuować idee Programu „Dla Dzieci” – działają lub chcą działać na rzecz edukacji małych dzieci w swoim najbliższym otoczeniu.

Raport, który powstał we współpracy z Pracownią Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” jest wynikiem kilkietapowego procesu gromadzenia wiedzy, na który złożyły się: kwerenda dostępnych analiz i badań naukowych, lokalne seminaria i debaty z udziałem przedstawicieli organizacji pozarządowych i władz samorządowych oraz spotkania z ekspertami i praktykami zajmującymi się edukacją i rozwojem lokalnym. Ta „metodologia PAFW” – wypracowana i sprawdzona we wcześniejszych przedsięwzięciach analityczno-badawczych, prowadzonych na użytek różnych programów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności – doceniając wagę badań i analiz akademickich – wzbogaca ją o doświadczenia liderów społeczności lokalnych oraz praktyków działających w szeroko rozumianym obszarze edukacji, a więc rodziców, pedagogów, przedstawicieli organizacji pozarządowych i władz samorządowych.

Nasz Raport nie aspiruje do roli całościowej analizy zagadnienia ale koncentruje się na kwestiach poddających się interwencji w skali lokalnej, niewymagających zmian systemowych. Świadomie przyjęliśmy taką perspektywę, opisując to, co stanowi szanse lub bariery w pracy na rzecz dzieci – szczególnie tych najmłodszych – na poziomie gminy, miasta czy wsi.

Życząc inspirującej lektury liczymy, że nasz raport zachęci rodziców, pedagogów, lokalnych liderów, przedstawicieli organizacji pozarządowych, instytucji oraz władz samorządowych do nowego spojrzenia na potrzeby edukacyjne najmłodszych obywateli.

Radostaw Jasiński
Radostaw Jasiński
Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Teresa Ogrodzińska
Teresa Ogrodzińska
Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego



Raport jest wynikiem kilkuetapowego procesu gromadzenia wiedzy na temat barier dostępu do wysokiej jakości wczesnej edukacji w Polsce. Całe przedsięwzięcie zostało zaplanowane i przeprowadzone wspólnie przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Polsko-Amerykańską Fundację Wolności oraz Pracownię Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” w ramach programu „Dla Dzieci III”. Przy czym większość spostrzeżeń, wniosków i rekomendacji zawartych w raporcie zawdzięczamy uczestnikom spotkań, warsztatów i debat organizowanych w ramach projektu.

WPROWADZENIE



W odróżnieniu od większości opracowań dotyczących barier edukacyjnych nasz raport koncentruje się na kwestiach poddających się interwencji w małej skali, niewymagających wielkich zmian systemowych (np. reformy szkolnictwa, zlikwidowania ubóstwa). Świadomie przyjęliśmy perspektywę „od dołu”, opisując to, co utrudnia pracę na rzecz dzieci na poziomie lokalnym, w skali gminy, miasta czy wsi. Zależało nam na tym, aby uwarunkowania systemowe – niedofinansowanie oświaty, sposób funkcjonowania szkolnictwa wyższego, zła sytuacja materialna wielu rodzin – zostały wzięte pod uwagę, ale nie przystoiły możliwości działania. Chcieliśmy bowiem, by efektem naszej pracy były pomysły na to, co można zrobić na rzecz poprawy jakości wczesnej edukacji, nie będąc decydem na szczeblu centralnym. W raporcie proponujemy kierunki działań, przykłady konkretnych dobrych praktyk zamierzamy zebrać i opisać w osobnym dokumencie.

Jedną z konsekwencji przyjęcia perspektywy „od dołu” jest brak zestawień liczbowych, wykresów czy tabel. Ich prezentację celowo zawarliśmy w osobnym tekście znajdującym się w części II, aby nie zaburzać naturalnej narracji raportu.

Pisząc raport, skupiliśmy się na barierach dostępu do edukacji najmłodszych dzieci – w wieku 0–10 lat – mieszkających na wsiach i w małych miastach. Naszą ambicją było całościowe ujęcie tej problematyki, a więc wyjście poza ramy kształcenia instytucjonalnego, uwzględnienie wszystkiego, co warunkuje rozwój dziecka od samego początku jego życia. Dlatego staraliśmy się myśleć i pisać na wskroś standardowych podziałów tematycznych i dyscyplinarnych.

Dla kogo jest ten raport?

Celem naszej pracy było zebranie i zaprezentowanie wiedzy przydatnej wszystkim, którzy działają lub chcą działać na rzecz edukacji małych dzieci w swoim najbliższym otoczeniu. Nasz raport kierujemy w szczególności do:

- rodziców małych dzieci, którzy chcą aktywnie wspierać ich rozwój,
- pracowników placówek edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych,
- członków organizacji pozarządowych działających na rzecz małych dzieci i rodzin,
- przedstawicieli władz i instytucji samorządowych.

Jak powstawał raport?

Projektując proces gromadzenia wiedzy, oparliśmy się na dziesięcioletnim doświadczeniu zespołu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności w działaniach na rzecz umacniania społeczeństwa obywatelskiego i wyrównywania szans rozwoju w Polsce. Ogólne założenia oraz metoda pracy, które prezentujemy poniżej, zostały wypracowane i sprawdzone we wcześniejszych przedsięwzięciach analityczno-badawczych, prowadzonych na użytek różnych programów Fundacji. Stanowią one unikalną metodologię PAFW, odbiegającą od standardowych, powszechnie stosowanych metod badawczych.

Po pierwsze, w metodologii PAFW uwzględnia się nie tylko dane pochodzące z instytucji naukowo-badawczych i wiedzę ekspercką, lecz także doświadczenia osób pracujących z dziećmi i dla dzieci (w szkole, samorządzie gminnym, organizacji pozarządowej). Wynika to z przekonania, że perspektywa badań naukowych czy dokumentów tworzonych przez agendy państwowe powinna zostać zrównoważona spojrzeniem „od dołu” – ludzi i organizacji działających lokalnie.

Po drugie, proces gromadzenia wiedzy ma możliwie partycypacyjny charakter. Dlatego uczestniczą w nim – oprócz zespołu profesjonalnych badaczy – osoby reprezentujące instytucje funkcjonujące na szczeblu lokalnym, mające wiedzę pochodzącą z doświadczenia życia i pracy w społecznościach lokalnych. Ważne jest również to, by wykorzystane metody badawcze były bardziej angażujące i oparte na współdziałaniu niż standardowe techniki, takie jak sondaż czy wywiad.

Po trzecie, stosowana przez nas metodologia zakłada, że poszukiwana wiedza „odkłada się” w rozmaitych miejscach: formalnych instytucjach, nieformalnych grupach współpracujących ze sobą osób, indywidualnych doświadczeniach liderów społecznych, urzędników, badaczy. W opisywanym przedsięwzięciu udało nam się dotrzeć do tych doświadczeń dzięki rozległej sieci partnerów Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

Pierwszym etapem naszej pracy nad szukaniem barier dostępu do wczesnej edukacji wysokiej jakości w Polsce było przygotowanie kwerendy istniejących danych i opracowań na ten temat. Kwerenda objęła różne rodzaje dokumentów:

- dane i opracowania zgromadzone przez organizacje pozarządowe zajmujące się dziećmi,
- akty prawne i przepisy tworzące uwarunkowania legislacyjno-organizacyjne,
- dane i opracowania zgromadzone przez środowiska naukowe,
- dane źródłowe (informacje z GUS, Diagnozy Społecznej, raporty CBOS, opracowania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej itd.).

Uwzględniliśmy w niej ponad 50 pozycji, nie licząc aktów prawnych. Chodziło przede wszystkim o to, by ustalić, w jaki sposób problematyka barier edukacyjnych jest ujmowana w przepisach prawa, dyskursie naukowym, przedsięwzięciach badawczych.

Drugim krokiem było zorganizowanie we współpracy z Rzecznikiem Praw Dziecka spotkania przedstawicieli środowiska akademickiego i organizacji pozarządowych, nazwanego „okrągłym stołem”. Jego celem było uzupełnienie obrazu nakreślonego w kwerendzie. Dyskusja „okrągłego stołu” koncentrowała się wokół trzech zasadniczych pytań:

- Czego chcielibyśmy dla dzieci w dziedzinie edukacji?
- Z jakimi problemami musimy się mierzyć w edukacji dzieci w wieku 0–10 lat?
- Skąd się te problemy biorą, z czego wynikają?

W trakcie trzeciego etapu procesu gromadzenia wiedzy informacje na temat barier zbieraliśmy od uczestników debat i seminariów poświęconych sytuacji edukacyjnej małych dzieci, które organizowaliśmy w ramach programu „Dla Dzieci III”. Łącznie odbyło się 11 debat dla organizacji pozarządowych i seminariów dla przedstawicieli samorządów lokalnych w: Wieruszowie, Białymstoku, Cerkynie, Rawie Mazowieckiej, Puławach, Opolu, Głuchowie, Lipniku, Ogrodzieńcu, Stoczku Łukowskim i Korycinie.

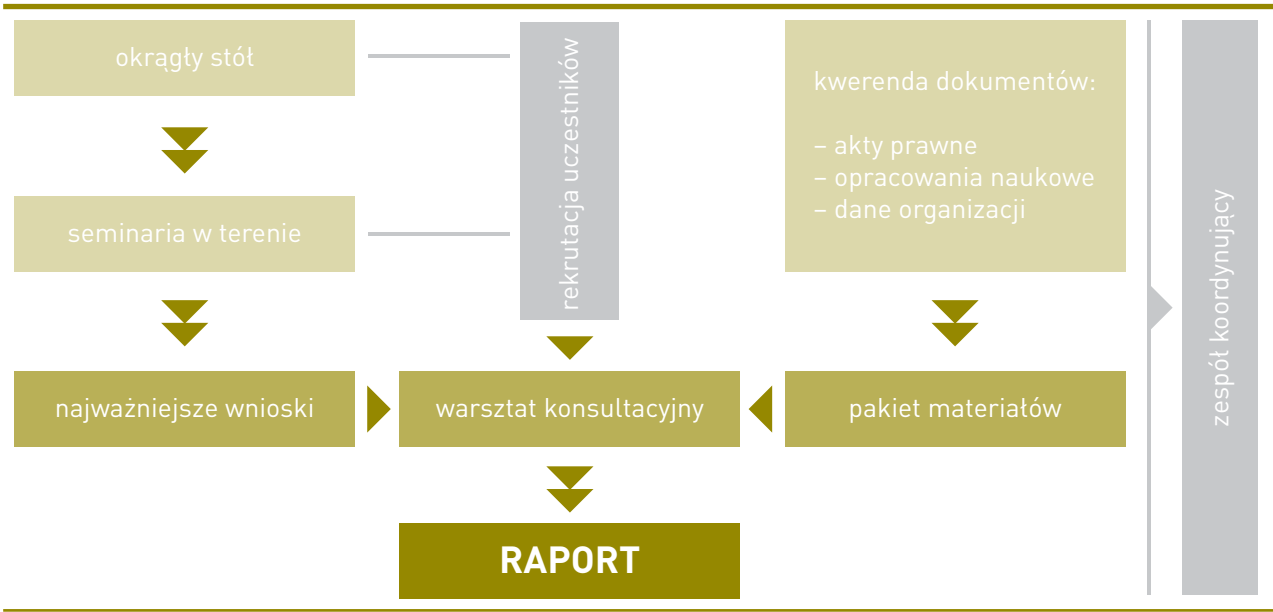
Ostatnim, czwartym krokiem było zorganizowanie trzydniowego warsztatu konsultacyjnego. Uczestnikami warsztatu były osoby posiadające unikalne doświadczenia w działaniach na rzecz edukacji i rozwoju małych dzieci, głównie na terenach wiejskich (ale nie wyłącznie). Reprezentowały one rozmaite instytucje: samorząd gminny i powiatowy, GOPS, placówki oświatowe, lokalne stowarzyszenia. W warsztacie brały też udział: potożna, świetliczanka, przedstawicielka instytucji naukowo-badawczej. Łącznie uczestniczyło w nim 18 osób.

Celem warsztatu było:

- podsumowanie wniosków z materiałów zgromadzonych w poprzednich etapach procesu,
- wypracowanie wspólnej perspektywy myślenia o dobrej edukacji dzieci,
- wypracowanie listy barier wraz z sugestiami możliwych działań (również w zakresie zbierania niezbędnej informacji, w tym badań).

Przebieg całego procesu gromadzenia wiedzy na temat barier w dostępie dzieci do wysokiej jakości edukacji w Polsce został przedstawiony na schemacie na s. 11.

Wykres 1. Metodologia PAFW



Jak czytać raport?

Raport składa się z trzech części, które choć odrębne, układają się w logiczny ciąg. W części I w rozdziale 2 prezentujemy Zasady Dobrej Edukacji, które wyrażają nasz sposób myślenia o rozwoju i kształceniu dzieci. Jesteśmy przekonani, że bez jasnego określenia, o jaką edukację nam chodzi, nie możemy stawiać przekonujących diagnoz i rekomendacji. Mamy nadzieję, że zaproponowane przez nas zasady zostaną szeroko zaakceptowane i będą stanowiły podstawę działań osób i instytucji mających wpływ na sytuację dzieci w Polsce.

Zasady Dobrej Edukacji pomogły nam uporządkować bariery, które opisujemy w rozdziale 3. Na zasadzie kontrastu dla każdej zasady stworzyliśmy kategorię problemową, a następnie przyporządkowaliśmy jej kilka konkretnych barier. W ten sposób powstało drzewo barier edukacyjnych zamieszczone na stronach 34–35. Mimo że wiele barier jest ze sobą wzajemnie powiązanych, zostały opisane jako pojedyncze problemy, dzięki czemu można czytać je w dowolnej kolejności, a także porządkować według własnych kategorii.

Rozdział 4 zawiera propozycje działań, dzięki którym można przezwyciężyć niektóre z opisanych wcześniej barier. Dla pełnej jasności i wygody rekomendacje zostały zgrupowane ze względu na barierę, do której się odnoszą, oraz oznaczone ikonkami wskazującymi na to, kto może i powinien podjąć proponowane działania.

Część II – zawiera raport z kwerendy dokumentów i danych, którą przeprowadziliśmy jako jeden z etapów gromadzenia wiedzy o barierach edukacyjnych. Lekturę całego tekstu kwerendy polecamy osobom zainteresowanym szczegółowymi danymi liczbowymi i wnioskami na temat uwarunkowań wczesnej edukacji w Polsce. Poniżej zamieszczamy jedynie podsumowanie rezultatów analizy zebranych materiałów, gdyż stanowiły one punkt wyjścia dla dalszej pracy, wytyczyły jej kierunek – wskazały, na jakie pytania powinniśmy szukać odpowiedzi.

Czego dowiemy się (a czego nie) z kwerendy?

Celem kwerendy było określenie tego, w jaki sposób powszechnie ujmuje się problematykę barier edukacyjnych. Ustaliliśmy, że główne obszary badań dotyczą:

- wpływu cech rodziny na edukację dziecka,
- wpływu świadomości rodziców na edukację dziecka,
- wpływu miejsca zamieszkania na edukację dziecka,
- dysfunkcji i deficytów szkoły i innych instytucji,
- wadliwych rozwiązań prawnych i luk w przepisach.

Dużo pisze się o sytuacji materialnej rodzin w kontekście badań nad ubóstwem i jej wpływie na zdrowie dzieci i przebieg ich edukacji formalnej. Istnieją analizy ukazujące znaczenie wykształcenia rodziców dla trajektorii edukacyjnej dziecka. Porusza się również problematykę dysfunkcjonalności rodziny (np. przemoc domowa) i jej konsekwencji, przy czym badania dotyczą przede wszystkim stosunku rodziców do bicia dzieci (i szerzej – znajomości praw dziecka), brakuje tu systematycznych danych o skali samego zjawiska.

Wiele opracowań prezentuje wyniki z podziałem na miasto i wieś, akcentując różnicowanie na przykład: wyników testów szkolnych, dostępu do świadczeń zdrowotnych, zajęć dodatkowych czy szerzej – kultury zależnie od stopnia zurbanizowania miejsca zamieszkania. Bada się również specyficzne środowiska – takie jak tereny popegeerowskie czy „zakłète rewiry” wielkich miast – pod kątem sytuacji dzieci i młodzieży.

Autorzy analizowanych publikacji badają i opisują deficyty systemu edukacji: problemy z dostępnością placówek wczesnej edukacji, niską jakością nauczania i złe przygotowanie kadry pracującej z dziećmi, praktyki segregacyjne szkoły – naznaczające dzieci z „gorszych” rodzin, nieporadność instytucji wobec kwestii ubóstwa i niepełnosprawności oraz złe relacje pomiędzy nauczycielami a rodzicami i uczniami.

Opisuje się i krytykuje nieefektywności i luki regulacji prawnych, tworzących ramy działań na rzecz dzieci, zarówno w dziedzinie pomocy społecznej, jak i edukacji formalnej czy ochrony zdrowia.

Wiele opracowań ujętych w kwerendzie ma ogromną wartość poznawczą, jednak ich skupienie na wymienionych powyżej zagadnieniach skutkuje specyficznym obrazem życia dzieci. Widzimy dysfunkcje, problemy i zagrożenia oraz próby określenia ich przyczyn. Niewiele wiemy o „normalnym” dziecku, stanowi ono rodzaj tła dla „dziecka z problemami”. W konsekwencji lepiej znamy, na przykład, problem niedożywienia dzieci niż codzienną dietę „zwykłego” dziecka: czy je posiłki w domu, czy w szkole, co dostaje na śniadanie, obiad i kolację, co kupuje w sklepikach szkolnych? Wiemy, co nie powinno się zdarzać – bicie dzieci, zabijanie ich kreatywności, segregowanie na lepsze i gorsze, niedożywienie, bieda. Nie wiemy, co zdarza się dobrego. Wiele analiz rozpoczyna się od identyfikacji tego, co złe, oraz osób/instytucji/mechanizmów za to odpowiedzialnych, by w kolejnym kroku rekomendować reformy instytucjonalne lub zmiany zachowań.

Co więcej, rozwój dzieci widzimy z perspektywy uwarunkowań systemowych – struktury społecznej, zróżnicowania społecznego i regionalnego – i jako „obiekt” oddziaływania rozmaitych presji płynących z systemu, które zdają się w tej perspektywie przytłaczające, nieuchronne i niemal niemożliwe do zmiany. Ta tendencja do operowania na poziomie makro prowadzi do koncentracji na instytucjach, a nie na działających ludziach. Dlatego w dyskursie naukowym dzieci są nieobecne, rodzice pojawiają się rzadko, a nauczyciele występują wyłącznie jako reprezentanci szkoły, która jawi się (nie wiemy, czy słusznie) jako zniewalający wir, który ubezwłasnowolnia każdego, kto się trafi.

Czego zatem nie dowiadujemy się z danych, raportów, opracowań naukowych? Nie przeczytamy o tym, dlaczego coś się udaje, na przykład, dlaczego nie wszystkie dzieci z biednych rodzin mają złe wyniki w nauce. Brakuje informacji o dobrych praktykach oraz czynnikach sukcesu.

Prócz tego nie zobaczymy ludzi otaczających dzieci, nie doświadczymy przebiegu i intensywności interakcji pomiędzy nimi, relacji w rodzinie. Nie poznamy stosunku tych ludzi (w tym rodziców) do dzieci, tego, jak je postrzegają, jak się do nich odnoszą, co wiedzą o dzieciach i ich potrzebach.

Nie zobaczymy także środowiska materialnego, w jakim żyje dziecko – jak wyglądają jego własna przestrzeń w domu (jeśli ją ma), zabawki oraz dalsze otoczenie – przestrzenie rekreacyjne, miejsca, gdzie można spotkać inne dzieci i dorosłych. Trudno jest też określić, czy jakkolwiek pozytywną rolę w życiu dziecka odgrywa przestrzeń wirtualna tworzona przez nowoczesne technologie.

Wreszcie, skoro dziecko jest obiektem oddziaływań sił i instytucji, a nie aktorem, nie dowiemy się wiele o nim samym i jego życiu. Nie zobaczymy, jak spędza czas, co lubi robić, dokąd chodzić. Nie poznamy sposobów nawiązywania przyjaźni z rówieśnikami i spędzania z nimi czasu. Nie dowiemy się, ilu i jakich przyjaciół mają małe dzieci. Na podstawie prac naukowo-badawczych raczej nie zrozumiemy emocji towarzyszących dziecku w przedszkolu czy szkole, jego pragnień, ambicji, smutków i radości. Nie dowiemy się, czy miejsca i instytucje powołane do tego, by wspomagać rozwój i edukację dzieci, odpowiadają na ich potrzeby.

Biorąc to wszystko pod uwagę, w kolejnych etapach projektu staraliśmy się szukać takich barier edukacyjnych, których nie widać z perspektywy makro – dysfunkcji czy uwarunkowań systemowych. Zależało nam bowiem nie tylko na diagnozie sytuacji, lecz przede wszystkim także na rozwiązaniach – działaniach możliwych do podjęcia również na poziomie społeczności lokalnych, w małej skali, przez „zwykłych” ludzi, a zwłaszcza przez organizacje pozarządowe.

W części III raportu zamieściliśmy informacje o organizacjach zaangażowanych w tworzenie raportu.

Niezwykle istotnym efektem całego procesu gromadzenia wiedzy jest wypracowanie wspólnej perspektywy myślenia o tym, czym jest dobra edukacja dzieci. Postulaty uczestników warsztatu konsultacyjnego zostały omówione i uporządkowane w zbiór Zasad Dobrej Edukacji podczas dodatkowego spotkania zespołu koordynującego prace nad raportem. Tak więc Zasady są wynikiem pracy środowiska praktyków i naukowców, co pozwoliło spojrzeć na potrzeby edukacyjne z wielu różnych perspektyw. Dlatego też zachęcamy do traktowania Zasad Dobrej Edukacji jako ważnego punktu odniesienia przy tworzeniu wszelkich strategii, programów czy usług edukacyjnych.

W niniejszym rozdziale prezentujemy wyniki naszej pracy.

NA CZYM POLEGA DOBRA EDUKACJA?

ZASADY DOBREJ EDUKACJI

1. Zawsze, wszędzie, dla każdego

Dobra edukacja nie może ograniczać się do nauki w szkole, musi odbywać się w rozmaitych przestrzeniach, instytucjach, kręgach społecznych: w domu z rodzicami, na placu zabaw w czasie spotkań z rówieśnikami, w trakcie imprez lokalnych, w których uczestniczą sąsiedzi, w bibliotece podczas spotkania z „ciekawym człowiekiem”, w świetlicy, domu kultury itp. Edukacja powinna mieć wiele różnorodnych form i obejmować dzieci w każdym wieku (począwszy od urodzenia), o różnym statusie materialnym, różnych zdolnościach, bez względu na pochodzenie, pełno- i niepełnosprawne. Powinniśmy uświadomić sobie i wszystkim, którzy pracują z dziećmi, że rozwój dzieci można wspomagać właściwie zawsze i wszędzie.

2. Zintegrowana, spójna, kompleksowa

Edukacja powinna obejmować „całość” dziecka, nie wybrane jego „aspekty”. Musimy zdać sobie sprawę, że podczas lekcji w szkole dzieci uczą się nie tylko dodawania i odejmowania, lecz „przy okazji” poznają także relacje władzy oraz wykrzywiają swoje kręgosłupy; podczas WF-u trenują ciało oraz uczą się rywalizacji itp. Na ich rozwój, oprócz sposobu i jakości pracy nauczycieli, wpływa również otoczenie materialne – wystrój sal, wygląd ścian, ławek, krzeseł, zabawek w przedszkolu, szkole, świetlicy, bibliotece i innych miejscach, w których przebywają. Rozwój dzieci zachodzi zatem we wszystkich wymiarach jednocześnie – intelektualnym, fizycznym, społecznym, psychologicznym – pod wpływem czynników pochodzących z różnych porządków.

3. Oparta na otwartości i współpracy ludzi i instytucji

W dobrej edukacji bardzo ważna jest komunikacja i współpraca pomiędzy wszystkimi osobami i instytucjami znajdującymi się w otoczeniu dziecka. System edukacji nie powinien być zamknięty dla „nieprofesjonalistów”. Instytucje edukacyjne nie mogą być nakazowo-kontrolujące, muszą mieć odwagę słuchać dzieci i rodziców. Istotne, by rodzice angażowali się w działania tych instytucji, a jest to możliwe tylko wówczas, gdy będą traktowani podmiotowo i poczują, że ich głos ma znaczenie. Przedstawiciele wszystkich instytucji (szkoły, biblioteki, ośrodka kultury, ośrodka pomocy społecznej itp.) i rodzice powinni być partnerami, wzajemnie się słuchać i wspierać, mieć zapewnioną możliwość wymiany doświadczeń i informacji o dziecku, omawiania trudnych sytuacji, doskonalenia umiejętności, aktualizowania wiedzy oraz wpływu na program pracy z dziećmi. Dzięki temu także samo dziecko powinno móc bez przeszkód, płynnie przemieszczać się pomiędzy instytucjami i kręgami społecznymi. Warunkami są tu sprawne funkcjonowanie systemu wsparcia merytorycznego dla osób zajmujących się dziećmi oraz zaufanie i współpraca ze strony instytucji zwierzchnich i kontrolnych (takich jak kuratorium czy odpowiednie ministerstwa) – tak by „przepływy” zachodziły nie tylko horyzontalnie, lecz także wertykalnie. Ponadto instytucje edukacyjne powinny być zakorzenione w środowisku lokalnym, inicjować współdziałanie, uczyć otwartości i same być otwarte na innych.

4. Uważna na dzieci

Wszystkie przestrzenie, instytucje, kręgi społeczne, w których pojawiają się dzieci, powinny uwzględniać ich perspektywę, traktować ich jak obywateli. Oznacza to, że w swoich działaniach powinny wychodzić od potrzeb dzieci, traktować je podmiotowo. Na przykład jeśli dwulatki lubią wspinać się na małe górki lub bawić gładkimi kamykami, to place zabaw powinny być projektowane tak, aby to uwzględniać. Uważność zakłada również umiejętność słuchania i obserwowania dzieci, diagnozowania ich predyspozycji i deficy-

NA CZYM POLEGA DOBRA EDUKACJA?

tów przez „edukatorów” oraz elastyczne reagowanie i dopasowywanie się do ich możliwości. Dzieci i ich rodzice powinni wiedzieć, w czym są dobrzy – nie tylko w nauce, lecz także w różnych dziedzinach życia – i na czym mogą budować swoją przyszłość. Edukacja powinna być selektywnym wspieraniem dążeń.

5. Wzbudza ciekawość i radość

Dzieci mają naturalną ciekawość świata, czerpią radość z jego poznawania. Lubią tworzyć i działać. Ciekawość, kreatywność, radość powinny stanowić główny motor procesu edukacji – być wzmacniane, a nie tłamszone. Warto, aby wszelkie programy pracy z dziećmi (nie tylko szkolne) były realizowane poprzez aktywne formy pracy, na przykład projekty badawcze.

6. Przygotowuje do życia

Edukacja powinna przygotowywać do życia, nie wyłącznie do studiów, a więc uczyć współpracy, integrować z innymi, rozwijać emocjonalnie, podnosić kompetencje społeczne. Edukacji nie można sprowadzić jedynie do przyswajania informacji, jej celem powinno być kształtowanie samoświadomości, umiejętności poznawania siebie, a także zachowań obywatelskich. Oznacza to umiejętność podejmowania świadomych decyzji, zdawanie sobie sprawy z ich konsekwencji, gotowość do brania odpowiedzialności i uczestniczenie w życiu publicznym. Oczekiwanie co do efektów edukacji wiąże się z kwestiami oceny jej jakości – oceny z egzaminów końcowych nie mogą być jedynym wyznacznikiem tego, czy szkoła jest dobra, a jej uczniowie robią postępy.

7. Zapewnia poczucie bezpieczeństwa (wszystkim)

Dzieci i ich rodzice powinni mieć poczucie bezpieczeństwa w kontaktach z instytucjami edukacyjnymi, zarówno fizycznego, jak i emocjonalnego – nie mogą bać się ani ich unikać. Dziecko rozwija się najlepiej, kiedy istnieje równowaga pomiędzy wyzwaniami i poczuciem bezpieczeństwa, kiedy ma poczucie własnej wartości, nie boi się. Przy czym potrzeba zapewniania dzieciom bezpieczeństwa (zwłaszcza fizycznego) nie może być czynnikiem hamującym twórcze działanie ani uzasadnieniem bierności. Co istotne, również rodzice i pracownicy instytucji edukacyjnych muszą wierzyć we własne siły, mieć poczucie kompetencji i odwagę, by wspólnie i kreatywnie działać na rzecz dzieci.

W CZYM JEST PROBLEM?



Kategorie problemowe

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale Zasady Dobrej Edukacji potraktowaliśmy jako punkt wyjścia do sporządzenia Kategorii problemowych. Kategorie problemów uzyskaliśmy poprzez odwrócenie Zasad Dobrej Edukacji, określenie ich przeciwieństw. Następnie, chcąc sprawdzić, czy utworzone w ten sposób kategorie wyczerpują problematykę barier edukacyjnych, porównaliśmy je z wnioskami z „okrągłego stołu”, debat i seminariów oraz warsztatu konsultacyjnego. W efekcie tej syntezy otrzymaliśmy następujące kategorie:

- Nie wszędzie i nie zawsze – wąskie rozumienie edukacji
- Nie dla wszystkich – ograniczenia dostępu i selektywność edukacji
- Brak otwartości i współpracy
- Za małą uważność na dzieci
- Przymus, schematyzm i nuda
- Świadectwo jako cel edukacji
- Poczucie niepewności

Wąskie rozumienie edukacji to sprowadzanie jej do nauki w szkole, niedoceniać edukacji wczesnodziecięcej oraz pozainstytucjonalnej. W tej kategorii mieści się również przeciwieństwo drugiej Zasady Dobrej Edukacji – problem aspektowego traktowania dziecka i jego rozwoju oraz niechęć do wzięcia odpowiedzialności za „całość” dziecka.

W kategorii **Nie dla wszystkich** mieszczą się różnego typu ograniczenia dostępu do edukacji: infrastrukturalne, finansowe, mentalne oraz praktyki stygmatyzujące. Dotyczą one rozmaitych grup dzieci: zarówno defaworyzowanych, na przykład ze względu na status materialny czy stan zdrowia, jak i wybitnie uzdolnionych.

Brak otwartości i współpracy charakteryzuje relacje pomiędzy: nauczycielami i rodzicami, szkołą i innymi instytucjami w otoczeniu dziecka (lokalnymi stowarzyszeniami, domami kultury, ośrodkami pomocy itp.), instytucjami lokalnymi i centralnymi, a więc dotyczy różnych poziomów i osób. Objawia się nieumiejętnością nawiązania kontaktu i rozmawiania, brakiem zaufania, paternalizmem – w relacjach międzyludzkich – nieumiejętnością komunikacji, dzielenia się wiedzą i informacjami (np. na temat wprowadzanych reform) oraz brakiem współpracy na poziomie instytucji.

Za małą uważność na dzieci to nieumiejętność znajdowania w każdym tego, co jest jego mocną stroną, wzmacniania poczucia własnej wartości, wspierania indywidualnych umiejętności i możliwości. To brak indywidualnego podejścia, empatii i elastyczności. To także podejmowanie decyzji dotyczących dzieci bez brania pod uwagę ich potrzeb i oczekiwań oraz niedostrzeganie, że dzieci to też obywatele.

Przymus, schematyzm i nuda opisują sposób pracy wielu instytucji powołanych do edukacji i wsparcia dzieci, mówią też o jakości ich kadry. Kolejna kategoria – „świadectwo jako cel” – pokazuje, na jakich wartościach opiera się system edukacji i czym w swoich działaniach kierują się edukatorzy.

Kategoria **Poczucie niepewności** odnosi się do opacznego rozumienia, czym jest i powinno być bezpieczeństwo w procesie edukacji. Skupienie na bezpieczeństwie fizycznym powoduje, że, po pierwsze, nie docenia się, jak ważna jest wiara we własne siły, pewność siebie i własnych możliwości wśród wszystkich uczestników procesu edukacji: dzieci, rodziców, edukatorów, a po drugie, obwarowuje się przepisami wiele dziedzin życia. Regulacje prawne są także konsekwencją braku zaufania pomiędzy różnymi poziomami instytucji i aktorów, ich twórcom dają poczucie kontroli, a odbiorcom wygodne uzasadnienie bierności. Rzecz jasna, są też faktycznymi przeszkodami działania.

Kategorie problemowe posłużyły do uporządkowania barier w dostępie małych dzieci do wysokiej jakości edukacji, których w efekcie całego procesu gromadzenia wiedzy zebraliśmy ponad czterdzieści. Jest to tylko jeden z bardzo wielu możliwych sposobów porządkowania barier edukacyjnych, na który zdecydowaliśmy się, chcąc uniknąć powielania standardowych kategoryzacji w rodzaju „rodzina – środowisko społeczne – instytucje edukacyjne – prawo”. Wiele barier jest ze sobą wzajemnie powiązanych, staraliśmy się jednak prezentować je jako

pojedyncze problemy – z kilku powodów. Dzięki temu, że są zwartymi, niewielkimi elementami, można wykorzystać je do dalszej pracy: wzbogacać opisy, szukać innych sposobów grupowania itp. Łatwiej też wypracować szczegółowe propozycje działań, gdy myślimy o konkretnym problemie.

Kategoria I. **Nie wszędzie i nie zawsze – wąskie rozumienie edukacji**

1. Skoncentrowanie władz lokalnych na inwestycjach infrastrukturalnych

Dla władz samorządowych priorytetem nadal są inwestycje infrastrukturalne (drogi, kanalizacja). W pewnej mierze wynika to z przekonania, że właśnie tego typu działań oczekują od władz wyborcy. I rzeczywiście, jeśli przedszkole czy dobrze przygotowane i prowadzone zajęcia świetlicowe dla dzieci nie stanowią wartości dla mieszkańców, wójt ani radni nie będą o nie zabiegali. Dopóki wyborcy nie uznają czegoś za ważne, nie będzie to istotne także dla władz.

2. Niedocenywanie znaczenia edukacji wczesnodziecięcej

W Polsce brakuje świadomości, że edukacja wczesnodziecięca (dotycząca dzieci od urodzenia do pójścia do szkoły) odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju dziecka. Problem dotyczy wszystkich poziomów życia społecznego: od administracji państwowej – rząd i poszczególne ministerstwa, poprzez władze ustawodawcze i samorządowe, przedstawicieli instytucji edukacyjnych, aż po rodziców. Powszechnie przyjmuje się, że małym dzieciom, a szczególnie tym do trzeciego roku życia, należy zapewnić jedynie opiekę, a nie warunki rozwoju. Osoby pracujące z małymi dziećmi mają niski status społeczny, kluby malucha, przedszkola, grupy zabawowe traktuje się jako miejsca spędzania czasu, a nie edukacji najmłodszych. Dlatego wspieranie tych form nie jest traktowane jako inwestycja „rozwojowa”, ale koszt zapewnienia opieki dzieciom.

3. Negatywny obraz żłobków i przedszkoli

Przedszkola, a tym bardziej żłobki, mają negatywny społeczny wizerunek. Pokutuje przekonanie, że są „przechowalniami” dla dzieci, których rodzice muszą pracować. Zły wizerunek instytucji edukacyjnych jest po części dziedzictwem PRL, po części konsekwencją faktycznie złej jakości współcześnie działających usług opiekuńczo-wychowawczych. Negatywny obraz żłobków i przedszkoli sprawia, że wielu korzystających z nich rodziców ma poczucie winy, jakby robili coś złego, wielu woli, by dzieci zostały w domu.

4. Przekazywanie odpowiedzialności za dziecko instytucjom edukacyjnym

Możliwość „oddania” dziecka do przedszkola lub szkoły staje się dla niektórych rodziców okazją do odsunięcia od siebie odpowiedzialności za jego wychowanie i edukację. Jeśli edukacja jest kojarzona z instytucją, to wielu rodziców główną odpowiedzialnością za wychowanie i kształcenie dziecka obarcza przedszkole/szkolę (nie siebie). Rodzice, którzy nie potrafią, nie mają możliwości lub nie chcą pracować nad rozwojem własnych dzieci we wczesnym okresie ich życia, tym bardziej nie angażują się w ich późniejszą edukację.

5. Małe zaangażowanie ojców

Dzielenie dziecka na „aspekty”, wyróżnione przez nas w pierwszej kategorii problemowej, objawia się w powszechnym przekonaniu, że jedyną osobą, która powinna zajmować się dzieckiem, szczególnie małym, jest matka. Niewątpliwie w ostatnich latach zwiększa się zaangażowanie ojców w opiekę nad dzieckiem, w coraz większym stopniu uczestniczą w jego procesie edukacyjnym. Jednak tę tendencję obserwujemy przede wszystkim w rodzinach wielkomiejskich, dobrze wykształconych, rzadziej w innych środowiskach.

6. Wąskie pole doświadczeń w rodzinie

Konsekwencją przemian społecznych ostatniego wieku jest, między innymi, zmiana modelu rodziny z wielopokoleniowej na małą, składającą się z rodziców lub rodzica i dziecka, rzadziej dzieci. Jednym z efektów wychowywania się małego dziecka w takiej rodzinie jest zawężenie jego pola doświadczeń, zredukowanie kontaktów społecznych do relacji z rodzicami, ograniczenie możliwości czerpania przykładów, wzorów działania itp. Jest to o tyle istotne, że umiejętności społeczne kształtują się w pierwszych latach życia. Instytucje edukacyjne nie uzupełniają tych braków, chociażby dlatego, że pojawiają się w życiu dziecka dość późno.

7. Zamknięcie instytucji na „nieprofesjonalistów”

Ponieważ edukacja jest czymś, „co robi szkoła”, edukowanie zostało zarezerwowane dla „profesjonalistów” – osób z odpowiednim wykształceniem formalnym. Podobnie, system wymaga, by kulturą czy pomocą społeczną zajmowały się wyłącznie osoby z wyższym wykształceniem. Zatem instytucje działające na rzecz dzieci są zamknięte dla „nieprofesjonalistów”. Dlaczego to jest problem? Po pierwsze, zwiększa to dystans pomiędzy instytucjami edukacyjnymi, kulturalnymi i pomocowymi a rodzicami, którzy często nie mają zaufania do „funkcjonariuszy” – przedstawicieli instytucji: nauczycieli, psychologów, pedagogów – i nie chcą z nimi współpracować. Po drugie, sprawia, że wykształcenie formalne, a nie faktyczne doświadczenie i umiejętności, decyduje o możliwości pracy z dziećmi, co niekoniecznie przekłada się na jakość tej pracy. „Nieprofesjoniści” mogą pracować z małymi dziećmi, ale tylko jeśli traktuje się to jako opiekę, a nie edukację. W konsekwencji takiego podejścia wiele „zasobów ludzkich” pozostaje niewykorzystanych. Po pierwsze, kompetencje nabyte dzięki własnym doświadczeniom życiowym, szkolenia w organizacjach pozarządowych, wizyty studyjne itp. nie są objęte spójnym systemem certyfikacji, a przez to nie są honorowane w instytucjach edukacyjnych. Tego typu doświadczenie nie umożliwia pracy z dziećmi w ramach systemu edukacji. Po drugie, nie istnieją żadne ścieżki kariery dla osób chcących pracować z dziećmi i dla dzieci, ale niemających formalnego wykształcenia.

8. Pustka pozaprzedszkolna i pozaszkolna

W wielu miejscowościach dzieci, które skończyły lekcje albo jeszcze nie chodzą do szkoły, nie mają gdzie spędzać wolnego czasu. W gminach wiejskich transport publiczny jest często dostosowany do planu lekcji, ostatnie autobusy do miejscowości poza centrum gminy odjeżdżają ok. godziny 15. Świetlice szkolne – jeśli istnieją – działają tylko do godziny odjazdu autobusu lub w czasie tzw. godziny zerowej. W wielu gminach dowóz dzieci do szkół został zorganizowany kosztem świetlic – po zakończeniu lekcji szkoły się zamykają, uczniowie nie mogą w nich zostać. Utrudnia to, po pierwsze, życie zawodowe rodziców (przede wszystkim matek), po drugie, indywidualną pracę z najzdolniejszymi i najstarszymi uczniami, po trzecie, organizowanie imprez szkolnych. Brak (lub zbyt mała ilość) świetlic jest konsekwencją traktowania ich jak przechowalni, a nie miejsc, które mogą istotnie wspierać rozwój dzieci (o tym problemie piszemy więcej w dalszej części raportu). Zapomina się o tym, że świetlice mogłyby służyć także najmłodszym dzieciom nieobjętym obowiązkiem szkolnym, być miejscem ich pierwszego kontaktu z rówieśnikami, wspólnej zabawy z rodzicami i innymi dorosłymi.

9. Za mało aktywności na powietrzu

Dzieci, niezależnie od wieku, zbyt mało czasu spędzają na dworze, za mało bawią się na świeżym powietrzu wspólnie z rodzicami czy nauczycielami. Nie docenia się roli, jaką w rozwoju dziecka odgrywa kontakt zmysłowy (poprzez zapach, fakturę, dźwięk) z przyrodą: roślinami, kamieniami, ziemią. Nowoczesne place zabaw, nawet jeśli są bezpieczne, kolorowe i zadbane, tworzą zamknięte przestrzenie izolujące od natury.

10. Niemedialna edukacja

Media, zwłaszcza telewizja, nie są przestrzenią edukacji. Brakuje programów edukacyjnych dla dzieci, w telewizji publicznej nie ma ich wcale. Tak jak w każdej dziedzinie życia społecznego, tak i w edukacji media koncentrują się na relacjonowaniu negatywnych stron, niepokojących praktyk, nieszczęść i wypadków. Trudno odnaleźć w nich pozytywne obrazy przedszkola, szkoły, nauczyciela, pracownika socjalnego, tym bardziej alternatywnych form edukacji, rodziców organizujących wspólnie zajęcia dla swoich dzieci itp.

11. Rzadki kontakt dzieci z książką i zabawką edukacyjną

Dzieci mają zbyt rzadki kontakt z książkami i zabawkami edukacyjnymi, zwłaszcza gdy nie mają ich w domu. Książeczki/zabawki powinny być dostępne nie tylko w bibliotece, lecz także w świetlicy, przedszkolu i w innych miejscach, gdzie przebywają dzieci. Problemem jest również jakość merytoryczna wielu książek/zabawek.

Kategoria II. **Nie dla wszystkich – ograniczenia dostępu do edukacji, selektywność**

12. Niewidoczność dzieci niepełnosprawnych

Osoby i instytucje ważne dla społeczności lokalnych: samorządowcy, radni, nauczyciele, rodzice (zdrowych dzieci) nie dostrzegają tego, że w ich okolicy są dzieci niepełnosprawne, tym bardziej że włączanie ich w życie

społeczności nie jest dla nich czymś istotnym. Tworzenie klas integracyjnych jest postrzegane jako zagrożenie dla poziomu nauczania i wyników szkoły.

13. Brak miejsc, gdzie dzieci niepełnosprawne mogą spędzać czas same lub z rodzicami

Według szacunków uczestników warsztatów 1% dzieci niepełnosprawnych chodzi do przedszkola, brakuje oddziałów integracyjnych i innych form wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych w wieku 0–5 lat, tym bardziej kompleksowych placówek dla dzieci z niepełnosprawnością, gdzie rodzice mogliby spokojnie zostawić dzieci na kilka godzin dziennie.

14. Problemy z dotarciem na zajęcia

To, czy dziecko skorzysta z zajęć edukacyjnych, zależy między innymi od tego, czy będzie mogło na nie dojechać. Transport publiczny jest podporządkowany godzinom pracy szkoły, dlatego w wielu wsiach autobusy nie kursują popołudniami. Problemem jest także poruszanie się pieszo – pomiędzy wsiami raczej nie buduje się chodników, dzieci i ich rodzice muszą iść poboczem (jeśli jest). To sprawia, że nawet niewielkie odległości stają się trudne do pokonania. Co więcej, niewątpliwie słuszne akcje oznaczania odblaskami dzieci mają swój efekt uboczny – jedynymi odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo dzieci na drodze opiekunami stają się rodzice, a nie np. władze samorządowe.

15. Analiza kosztów i korzyści postania dziecka do przedszkola

Dziecko w rodzinie wykluczonej społecznie pełni rozmaite funkcje: opieka nad młodszym rodzeństwem, załatwianie drobnych spraw, przytulanka. Bieda prowadzi do instrumentalizacji wszystkich relacji, dziecko stanowi zasób, którego rodzina nie chce się pozbywać, „oddając” je do przedszkola. Do przedszkola zniechęca również konieczność poniesienia dodatkowych wydatków, nawet jeśli część z nich jest refinansowana. Dlatego korzystanie z opieki przedszkolnej jest przez rodziny z marginesu społecznego postrzegane wyłącznie w kategoriach kosztów, a nie korzyści.

16. Przedszkola tylko dla pracujących

Z negatywnym wizerunkiem przedszkoli jako przechowalni dla dzieci wiąże się przekonanie, że są one instytucjami wyłącznie dla dzieci, których rodzice pracują. W konsekwencji, oprócz selekcji „na wejściu” do przedszkola prowadzonej przez samą instytucję, odbywa się autodyskwalifikacja rodziców niedosłego przedszkolaka. W rodzinach, w których rodzic(-e) nie pracuje(-ją), rzadko myśli się o jakiejś formie edukacji wczesnodziecięcej.

17. Dzieci zdolne to kłopot

Dzieci zdolne są problemem w środowisku wiejskim – nie ma dla nich dodatkowych zajęć lub nie mogą w nich uczestniczyć ze względu na kłopot z dojazdem. Ale nie tylko tam – w szkołach miejskich nauczyciele nie bardzo wiedzą, co zrobić, żeby najzdolniejsze dzieci nie „umierały z nudów” na lekcjach.

Kategoria III. Brak otwartości i współpracy

18. Aspołeczność instytucji

Instytucje działające na wsiach – gminne ośrodki pomocy społecznej (GOPS-y), ośrodki kultury, szkoły, biblioteki, świetlice – często „okopują się” w swoich wąsko rozumianych zadaniach (np. GOPS – wypłata zasiłków, szkoła – prowadzenie lekcji, biblioteka – wypożyczanie książek) i pracują na rzecz „swoich odbiorców” – poszczególnych kategorii ludzi (starszych kobiet, bezrobotnych, gimnazjalistów itp.), nie zaś całej społeczności. Co więcej, oferta bibliotek, ośrodków kultury, świetlic jest w praktyce skierowana wyłącznie do osób mieszkających w miejscowości, w której zlokalizowane są te instytucje, pozostali mieszkańcy gminy często nie wiedzą, co się w nich dzieje, lub nie mogą skorzystać z oferty ich usług, chociażby ze względu na trudności z dojazdem. Dlatego instytucje zdają się obce, zamknięte (a w najlepszym razie obojętne), nie zachęcają, by do nich wejść.

Rzadko podejmuje się wspólne działania kilku instytucji, a jeśli już, są to dwustronne sojusze, nie szersza współpraca. Same instytucje nie są skłonne do wychodzenia ze swoich budynków „na zewnątrz” do społeczności lokalnych, nieznanych środowisk, „cudzych beneficjentów”.

Przeszkodą w „uspołecznianiu” tych instytucji jest także ich własny wizerunek, język, nazewnictwo, jakim się posługują, np. biblioteki kojarzą się z kurzem i nudą, nazwa „świetlica socjoterapeutyczna” przywołuje skojarzenia z biedą, marginesem, dlatego wiele osób z góry zakłada, że nie jest to miejsce dla ich dzieci.

19. Niepartnerskie relacje między rodzicami a przedstawicielami instytucji edukacyjnych

Relacje pomiędzy rodzicami a szkołą czy przedszkolem zbyt często charakteryzuje niechęć lub co najmniej obojętność, rzadko partnerstwo. Można wyróżnić dwa typy postaw rodziców wobec instytucji edukacyjnych: 1) wycofywanie się lub 2) bycie roszczeniowym. Częściej wycofują się rodzice słabo wykształceni, z małych miast i wsi, którzy tego chcą lub pozwalają na to, by instytucja wyręczała ich w wychowaniu dziecka. Nie chcą mieszać się do tego, co robi szkoła, ponieważ uważają, że są „za głupi”. Drugi typ postaw reprezentują rodzice, którzy wywierają presję na nauczycieli i dyrekcję w złej sprawie, np. sprzeciwiają się obecności dzieci niepełnosprawnych w szkole, „bo zaniżają poziom”, żądają, żeby nauczyciele ćwiczyli z dziećmi zdawanie testów egzaminacyjnych, zamiast realizowali projekty badawcze itp.

20. Bierność rodziców wobec problemów edukacji

Uczestnicy warsztatów podkreślali, że podstawową przyczyną obojętności władz gminy na sprawy edukacji i skoncentrowanie się na inwestycjach w infrastrukturę jest bierność rodziców. Nie artykułują oni bowiem swoich oczekiwań wobec strategii rozwoju edukacji na poziomie gminy: przedszkoli, świetlic, szkół, jakości pracy tych instytucji. Ponieważ tego nie robią, władze gminy nie czują się zobligowane do szczególnego dbania o sprawy edukacji. U podstaw braku zaangażowania rodziców leży z jednej strony, opisywane już, niedocenywanie wczesnej edukacji, z drugiej zaś poczucie braku wpływu, przekonania, że nasz głos nie ma znaczenia.

21. Zagubienie początkujących rodziców

Brak wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci dotyka przede wszystkim młodych, początkujących rodziców, szczególnie gdy dziecko nie było planowane. Poczucie niepewności potęgują presja otoczenia (sprzeczne porady znajomych, „ekspertów” w czasopiśmie i Internecie, członków rodziny) czy brak dobrego kontaktu z pediatrą. Problemem jest nie tylko nieznanostwo wiarygodnych źródeł informacji, np. na temat tego, jak bawić się z 3-miesięcznym dzieckiem, lecz także nieuświadamianie sobie własnej niewiedzy – tego, że z 3-miesięcznym dzieckiem w ogóle trzeba się bawić.

22. Brak asekuracji przy przechodzeniu na kolejne szczeble edukacji

Przejście dziecka ze środowiska rodzinnego do edukacyjnego (przedszkola, szkoły podstawowej) często wiąże się z niepewnością i stresem. Badania dowodzą, że sposób pokonania progu przedszkolnego/szkolnego w dużym stopniu wpływa na osiągnięcia edukacyjne dzieci. Zarówno rodzicom, jak i nauczycielom brakuje wiedzy, jak ważny jest to moment w życiu dzieci. Tak zwane zajęcia adaptacyjne zwykle ograniczają się do kilku krótkich wizyt dziecka w przedszkolu/szkole. Nauczyciele nie potrafią tworzyć we współpracy z rodzicami programów ułatwiających dzieciom adaptację w nowym środowisku.

23. Trudności z pozyskaniem informacji na temat dzieci w gminie

Osobom i organizacjom działającym na rzecz niepełnosprawnych trudno jest uzyskać wiarygodne i aktualne dane na temat liczby dzieci niepełnosprawnych w gminie, rodzaju ich niepełnosprawności, roku urodzenia. Podobnie organizacje zajmujące się środowiskami zmarginalizowanymi mają problemy z uzyskaniem wiedzy na temat rodzin, w których występuje potencjalne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dzieci. Nie mogą zatem podejmować działań profilaktycznych, a jedynie interweniować, gdy nieprawidłowości już występują. Niejasne jest, która instytucja na poziomie gminy powinna dysponować takimi informacjami, do kogo należy się zwrócić. Zdarza się też, że instytucje posiadające te dane nie chcą ich udostępniać z uwagi na przepisy o ochronie danych osobowych.

24. Brak wymiany informacji na temat dzieci niepełnosprawnych pomiędzy instytucjami

Dzieci niepełnosprawne są „pod opieką” różnego typu instytucji – przychodni, przedszkola lub szkoły, ośrodka pomocy społecznej. Dzielenie się wiedzą na temat stanu zdrowia, potrzeb, deficytów, potencjału dziecka jest kwestią dobrej woli osób pracujących w tych instytucjach (nauczycieli, terapeutów itp.), której często brakuje. Zdarza się, że rodzice nie dysponują pełną wiedzą na temat stanu zdrowia dziecka albo nie mają kompetencji, żeby ją przekazać „profesjonaliście”.

25. Niewiedza na temat możliwości finansowania transportu dzieci niepełnosprawnych

Dowóz dzieci niepełnosprawnych z domów do placówek edukacyjnych, na wycieczki, zajęcia pozalekcyjne jest kosztowny. W gminach wiejskich transport publiczny działa źle lub wcale i nie zapewnia odpowiednich warunków przewozu niepełnosprawnych. Paradoksalnie, jak przekonywali eksperci uczestniczący w warsztatach, barierą nie jest brak środków, ale brak wiedzy (a także chęci czy energii) potrzebnej do pozyskania finansowania spoza budżetu gminy.

Kategoria IV. Za mała uważność na dzieci

26. Brak wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci

Powszechnie brakuje wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci, szczególnie tych najmłodszych, oraz możliwych konsekwencji działań i zaniechań na wczesnym etapie życia. Wiele osób nie wie, w jaki sposób można stymulować rozwój dziecka podczas codziennych czynności, jak z nim rozmawiać, gdzie i w co się bawić. Tej wiedzy nie mają przede wszystkim rodzice, ale także inne osoby mające wpływ na dziecko – dziadkowie, opiekunowie, nauczyciele, przedstawiciele administracji decydujący o infrastrukturze opieki i edukacji. Wiele mitów na ten temat jest przekazywanych przez starsze pokolenie lub złej jakości podręczniki i porady dla rodziców. Negatywną rolę odgrywają czasopisma publikujące teksty podporządkowane kampaniom marketingowym produktów i marek dla dzieci.

27. Złe przygotowanie kadry do pracy z dziećmi

Złe przygotowanie do pracy to problem, który dotyczy zarówno instytucji edukacyjnych, jak i pomocy społecznej. Jest prostą konsekwencją negatywnej selekcji do zawodów nauczyciela i pracownika socjalnego oraz bardzo złej jakości wykształcenia formalnego. Studia wyższe nie przygotowują do pracy w zawodzie – są skoncentrowane na kształceniu teoretycznym, brakuje przygotowania praktycznego. System wsparcia merytorycznego osób już pracujących też nie spełnia swoich funkcji. Szkolenia oferowane nauczycielom czy pracownikom ośrodków pomocy społecznej nie podlegają żadnej kontroli jakości. Ostatnio problem ten się nasilił się w związku z ogromną liczbą szkoleń organizowanych przez różne podmioty w ramach funduszy unijnych.

28. Kłopoty z diagnozą umiejętności i deficytów dzieci

Pracownicy szkoły nie mają obowiązku, a często kwalifikacji, by diagnozować deficyty i potrzeby dzieci. „Pracę z dzieckiem” podejmuje się w sytuacji problemowej: braku osiągnięć, kłopotów wychowawczych. Działania mają zatem charakter interwencyjny, są skoncentrowane na rozpoznawaniu braków, a nie indywidualnych możliwości. Reakcją szkoły na „problemy” bywa ich medykalizacja – skierowanie dziecka do poradni, która z kolei koncentruje się na diagnozie, ale już nie na rozwiązaniu problemu. Bardzo często diagnoza pojawia się zbyt późno, gdy ewentualne przeciwdziałania są dużo bardziej kosztowne, mniej efektywne albo w ogóle trudne do przeprowadzenia.

29. Pesymizm edukacyjny

Nauczyciele nie wierzą w możliwości/potencjał swoich uczniów, są przekonani, że z wieloma zadaniami dzieci sobie nie poradzą. Nie potrafią chwalić dzieci i znajdować ich mocnych stron, a w konsekwencji – wzmacniać ich poczucia wartości.

30. Nieelastyczne przedszkola

Wielu przedszkolom brakuje elastyczności i tolerancji na różne potrzeby rodzin. Dotyczy to na przykład: godzin pracy placówek opiekuńczo-wychowawczych, obowiązku leżakowania dla wszystkich dzieci, niezależnie

od tego, czy mają taką potrzebę, sztywnego podziału na grupy jednowiekowe, który uniemożliwia rodzeństwu bycie razem w placówce itp.

31. Chybione inwestycje, skopiowane strategie

Fundusze europejskie otwierają przed instytucjami publicznymi i pozarządowymi działającymi w gminach wiejskich możliwość pozyskania dużych środków na swoją działalność, także na rzecz dzieci. Jednak nadrzędną zasadą wielu inwestycji czy projektów ze środków unijnych jest utrzymanie instytucji lub stanowiska pracy, w dalszej kolejności odpowiadanie na faktyczne potrzeby ludzi. Między innymi z tego powodu działania podejmowane w trakcie realizacji projektu nie zakorzeniają się i nie mają kontynuacji. Wiele gminnych strategii rozwoju pisanych jest przez zewnętrznych ekspertów, bez uwzględniania lokalnej specyfiki i potrzeb, często metodą „kopiuj/wklej”. Tak przygotowane dokumenty uniemożliwiają przygotowywanie projektów odpowiadających na rzeczywiste potrzeby mieszkańców.

Kategoria V. Przymus, schematyzm i nuda

32. Relacje władzy w edukacji i pomocy społecznej

Zawody nauczyciela, kuratora, pracownika socjalnego charakteryzuje relacja władzy oparta na autorytecie formalnym (związanym z zajmowaną pozycją), a nie osobistym (związanym z osobowością, doświadczeniem). Protekcyjność, narzucanie innym zasad i standardów działania, których podstawą są często jedynie przyzwyczajenie czy wygoda, a nie głębsze racje, są typowe w tych relacjach. Brakuje refleksji nad własnym sposobem działania (czy to, co robię, jest właściwe/ sensowne/efektywne?) oraz gotowości do rezygnacji z przywilejów pozycji. W pewnej mierze jest to związane z brakiem psychologiczno-terapeutycznego wsparcia dla osób wykonujących te zawody.

33. Brak motywacji do podnoszenia jakości pracy

Pracownicy instytucji edukacyjnych oraz pomocowych często niezależnie od swoich intencji wpadają w utarte ścieżki działania, ich pracą sterują nawyki i schematy. Są raczej urzędnikami niż wychowawcami i edukatorami. Nie znajdują w sobie siły i motywacji, aby robić coś więcej niż realizowanie programu. Nie istnieje też zewnętrzny system motywujący do zmiany sposobu pracy i podnoszenia jej jakości (co wiąże się z brakiem kryteriów oceny jakości tej pracy). W przypadku nauczycieli czynnikiem konserwującym i demotywującym jest Karta Nauczyciela wraz z zapisanymi w niej gwarancjami zatrudnienia. Trudno mówić też o systemie motywacyjnym pracowników socjalnych – ponieważ duża część ich pracy ma charakter urzędniczy, rozliczani są raczej z „wyrobienia normy kwitów” niż efektywności właściwej pracy z „klientem”.

34. Nudno jak w przechowalni

Oprócz opisanego wcześniej braku świetlic problemem jest ich jakość. Świetlice często pełnią wyłącznie funkcję „przechowalni”, w których nie dzieje się nic, co mogłoby zaniepokoić dzieci. Uczniowie są niejednokrotnie pozostawiani sami sobie („macie piłkę i się bawcie”), pod warunkiem że zachowują się względnie cicho i spokojnie. W ten sposób świetlica, zamiast być miejscem twórczej zabawy, kopiuje najgorsze elementy edukacji szkolnej: nudę i przymus „bycia grzecznym”.

Kategoria VI. Świadectwo jako cel

35. System edukacji – sam dla siebie

Trudno określić, jakie są priorytety obecnego systemu edukacji. Wydaje się, że jest on w dużej mierze autoreferencyjny, a więc faktycznym celem edukacji jest przygotowanie kandydatów na wyższe uczelnie. Miarą sukcesu edukacyjnego jest dostanie się na oblegany, prestiżowy kierunek. Brak przy tym refleksji, na ile studia wyższe to droga sensowna i efektywna dla wszystkich.

36. Społeczne oczekiwania wobec efektu pracy instytucji edukacyjnych

Przy braku refleksji i dyskusji na temat nadrzędnych celów edukacji problematyczna jest też kwestia oczekiwanych efektów pracy instytucji edukacyjnych. Uczestnicy warsztatów podkreślali, że w powszechnym odczuciu instytucje edukacyjne powinny „produkować uspołecznione i wyrównane dzieci”, a więc grzeczne, spokojne, znające i respektujące zasady współżycia społecznego, wykonujące zalecone im czynności i zadania. Takich efektów po edukacji przedszkolnej spodziewają się np. nauczyciele podstawówek, a także część rodziców. Rzadko o efektach edukacji myśli się w kategoriach kreatywności, samodzielności w myśleniu, samostanowienia, obecnych w dokumentach strategicznych, ale nieprzekładających się na praktykę nauczania. Podobnie na wyższych poziomach edukacji (podstawówka i gimnazjum), efekty pracy szkoły i nauczycieli mierzy się jedynie wynikami uczniów na egzaminach końcowych, zaniedbując rozmaite umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów, pracą w grupie, innowacyjnością.

37. Brak kryteriów oceny jakości edukacji

Rodzice, którzy stoją przed wyborem szkoły dla dziecka, są często bezradni – nie wiedzą, jakimi kryteriami powinni się kierować (co to znaczy „dobre przedszkole”, „dobra szkoła”, co to znaczy „dobry nauczyciel”?), nie mają narzędzi do porównywania różnych placówek edukacyjnych, niewiele informacji jest dla nich dostępnych, oprócz wyników uczniów szkoły na egzaminach końcowych, wieści gminnej o sympatycznych/niesympatycznych nauczycielach oraz widocznej infrastruktury placówki edukacyjnej.

Brak kryteriów oceny szkoły i jej kadry jest problemem nie tylko rodziców, lecz także samorządów lokalnych. Jako organy prowadzące szkoły ustalają one wysokość stawek dodatku motywacyjnego oraz szczegółowe warunki jego przyznawania. Jak wynika z przepisów Karty Nauczyciela, wysokość dodatku może być uzależniona np. od stopnia awansu zawodowego, wyników dotychczasowej pracy, liczby podejmowanych inicjatyw ważnych dla życia szkoły i środowiska pedagogicznego i uczniowskiego itp. Przepisy są na tyle ogólne, że każdy organ prowadzący musi sam określić szczegółowe kryteria. Stworzenie systemu oceny faktycznej jakości pracy nauczycieli (a w konsekwencji szkoły) jest na tyle trudnym zadaniem, że wiele organów prowadzących przyznaje dodatki na zasadzie uznaniowej lub rotacyjnej. Istniejąca prawnie możliwość nagradzania dobrych nauczycieli nie jest powszechnie wykorzystywana w praktyce.

38. Dominacja dydaktyki

Wiele programów pracy w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej koncentruje się na rozwoju umiejętności czytania, pisania, liczenia, a nie na wspieraniu wszechstronnego rozwoju dziecka. Dydaktyka zastępuje zabawę, która jest najefektywniejszą metodą dobrego przygotowania dziecka do wyzwań szkolnych. Podobnie zajęcia wyrównawcze kładą nacisk na przekazywanie wiedzy czy niwelowanie braków dydaktycznych, mniej na emocje i kompetencje społeczne.

39. Upadek kształcenia zawodowego

Zmiany w systemie edukacji doprowadziły do marginalizacji kształcenia zawodowego w Polsce. Szkoły zawodowe mają fatalny, w dużej mierze zastrzężony, wizerunek – zawodówka jest postrzegana jako jedna z najgorszych dróg edukacyjnych. Istnieje silna presja ze strony rodziców i szerszego otoczenia dziecka, by w przyszłości uczyło się w liceum i otrzymało wykształcenie ogólnokształcące. Nie dla wszystkich jest to dobra droga edukacji – zgodna z możliwościami i zainteresowaniami dziecka, a także ułatwiająca odnalezienia swojego miejsca na rynku pracy.

Kategoria VII. Poczucie niepewności

40. Wstyd przed pokazaniem się z niepełnosprawnym dzieckiem

Dla rodziców funkcjonowanie w przestrzeni publicznej z niepełnosprawnym dzieckiem jest trudne nie tylko ze względów technicznych, lecz także z obawy przed brakiem akceptacji, wyśmianiem, poniżeniem. Rodzice często są przekonani, że trzymając dziecko niepełnosprawne w domu, chronią je, nie widzą korzyści związanych z wyjściem dziecka na zewnątrz, ze spotkaniami z innymi itp.

41. Lęk przed instytucjami wśród rodzin społecznie wykluczonych

Instytucje (różnego typu) są przez osoby wykluczone społecznie kojarzone z kontrolą, przymusem, w najlepszym razie negatywną oceną. W rezultacie takiego wizerunku instytucji dzieci z najtrudniejszych środowisk najrzadziej trafiają do przedszkoli czy innych form edukacyjnych małych dzieci – rodzice chcą je trzymać jak najdalej od instytucji – w ten sposób nierówności jeszcze bardziej się pogłębiają od najmłodszych lat.

42. Interwencyjny, a nie wspierający system pomocy rodzinie

System pomocy rodzinie jest interwencyjny, to znaczy reaguje na problemy, wkracza tam, gdzie bieda, kwestie zdrowotne, przemoc, alkohol doprowadziły do złej, a często tragicznej sytuacji dziecka. Nierzadko reakcja jest zbyt późna, ma charakter gwałtowny i naznaczający. W konsekwencji takiego stanu rzeczy instytucje pomocy społecznej, ale także instytucje edukacyjne, są postrzegane przez osoby zmarginalizowane jako zagrożenie, a nie faktyczni sprzymierzeńcy. Dlatego osoby najbardziej potrzebujące wsparcia rzadko same się po nie zgłaszają.

43. Zniewoleni nauczyciele

Nauczyciele od lat byli traktowani przedmiotowo przez nadzór pedagogiczny. W konsekwencji takiego ich wizerunku nie wierzą w siebie, nie mają do siebie zaufania i boją się podejmować ryzyko nieszablonowego działania. Dlatego bardzo często nie piszą i nie realizują własnych programów (choć mają ustawowo taką możliwość), są nastawieni na korzystanie z gotowców przygotowywanych przez wydawnictwa, w których nie ma miejsca na swobodę czy kreatywność nauczycieli. Takie gotowce dają nauczycielom poczucie bezpieczeństwa, grożą jednak rutynizacją pracy i niedostrzeganiem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów.

44. Za dużo przepisów

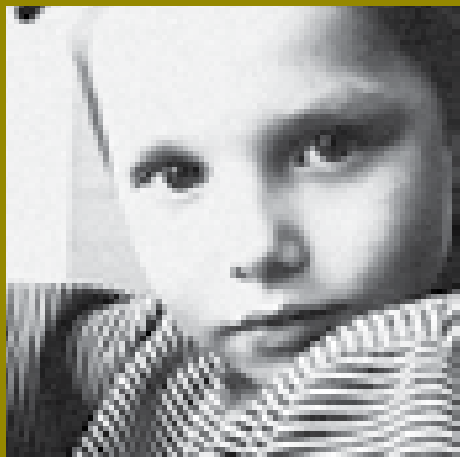
Realizując zadania własne, takie jak prowadzenie przedszkoli, samorządy lokalne nie mają dużej swobody działania, podlegają sztywnym regułom kreowanym na poziomie centralnym. Reguły te dotyczą sposobów dysponowania pieniędzmi, zapewnienia odpowiedniej infrastruktury i innych czynności. Na przykład gminy chcące sfinansować modernizację placu zabaw z ministerialnego programu „Radosna Szkoła”, muszą przygotować go zgodnie z zaleceniami określającymi wielkość „bezpiecznej powierzchni piankowo-gumowej” (150 m²), „strefy komunikacyjnej pokrytej nawierzchnią typu tartan” (20 m²) oraz „strefy zielonej pod trawnik i roślinność” (70 m²). Wygląda na to, że państwo boi się dawać pieniądze samorządom bez ścisłego określenia, jak i na co mają je wydać. W wielu sytuacjach prowadzi to do przeregulowania oraz zmniejszania poczucia sprawstwa władzy lokalnej. Jedną z przyczyn tego lęku może być nieumiejętność oceniania sensowności wydanych pieniędzy, mierzenia efektów poszczególnych działań/programów, a więc robienia faktycznych ewaluacji.

45. Wymagające przepisy

Uruchomienie placówki opiekuńczo-edukacyjnej dla małych dzieci wymaga spełnienia wielu norm dotyczących infrastruktury budynku, przepisów przeciwpożarowych i sanepidu. Część tych przepisów jest sformułowana w taki sposób, że dopuszcza różne interpretacje i uzależnia usługi dla małych dzieci od widzimisię lokalnych oddziałów instytucji odpowiadających za bezpieczeństwo i higienę. W konsekwencji takiego podejścia wielu oddolnym działaniom na rzecz edukacji towarzyszy poczucie niepewności i irytacji.

Spośród wszystkich zidentyfikowanych barier wybraliśmy kilkanaście tych, których pokonanie nie wymaga wielkich reform społecznych (takich jak zmiana postawy wobec niepełnosprawności) ani systemowych (jak np. nowelizacja ustaw) jest natomiast osiągalne dzięki działaniom w skali lokalnej. Chcieliśmy wyróżnić te bariery, z którymi mogą poradzić sobie samorządy gminne we współpracy z liderami społecznymi i organizacjami pozarządowymi. Inspiracją do wielu propozycji były faktycznie realizowane projekty i doświadczenia osób działających lokalnie.

CO MOŻNA ZROBIĆ?



Brak wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci

Jedną z kluczowych barier w dostępie do dobrej edukacji jest **brak wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci**, szczególnie tych najmłodszych – w wieku od urodzenia do 5 lat. Nieświadomość tego, jak olbrzymie znaczenie dla rozwoju dziecka mają pierwsze miesiące i lata życia to nie tylko problem rodziców. Na rozwój dzieci mają wpływ także inne osoby z ich otoczenia: członkowie rodziny, opiekunowie, nauczyciele, a także – pośrednio – przedstawiciele administracji rządowej i samorządowej decydujący o jakości infrastruktury edukacyjnej, rozumianej szerzej niż przedszkole i szkoła, o programach nauczania itp. Dlatego proponowane działania dotyczą rozmaitych grup i poziomów.

Podnosić świadomość rodziców

Ważnym zadaniem jest podnoszenie świadomości rodziców na temat rozwoju dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych. Można to robić poprzez broszury lub informatory dla rodziców (np. dodawane do „becikowego”), które przekazywałyby wiedzę w formie wizualnej, możliwie jasnym i prostym językiem.

Uczyć przez działanie

Należy pamiętać, że najbardziej efektywne są aktywne formy kształcenia. Dlatego najlepszą metodą zmiany świadomości rodziców jest tworzenie warunków, by mogli uczyć się poprzez działanie. Oboje rodzice/opiekunowie powinni mieć dostęp do warsztatów rozwijających ich umiejętności wychowawcze. Konieczne jest także tworzenie różnorodnych form zajęć dla małych dzieci z udziałem rodziców.

Zadbać o wizyty domowe położnych i pielęgniarek

Warto przyjrzeć się bliżej dostępności usług położnych i pielęgniarek, gdyż ich wizyty domowe mają olbrzymi potencjał przygotowywania rodziców do ich roli oraz wspierania ich we wczesnym etapie życia dziecka. Korzystanie z usług położnych i pielęgniarek środowiskowych jest uzależnione od decyzji oddziałów Narodowego Funduszu Zdrowia – liczby podpisanych kontraktów, wymagań co do częstości wizyt domowych itp. Są rejony, gdzie położne obejmują wsparciem matki od 26. tygodnia ciąży do 2. miesiąca życia dziecka, odbywając z nimi co najmniej 6 spotkań. Warto korzystać z doświadczeń tych gmin, promować dobre praktyki, konkretne rozwiązania prawne. Ze względu na to, że położne mogą być „wehikułem” wiedzy na temat rozwoju dzieci, warto objąć je wsparciem merytorycznym (szkolenia, materiały informacyjne).

Kontrolować jakość publikacji

Warto stworzyć mechanizmy kontroli jakości publikacji skierowanych do rodziców, np. działania strażnicze (watchdog) organizacji pozarządowych, polegające na kontroli jakości poradników dla rodziców. Działania te powinny być firmowane przez środowiska cieszące się dużym zaufaniem społecznym, powszechnie rozpoznawane. Należy również przygotować listę rekomendowanych publikacji, zgodnie z którą lokalne biblioteki mogłyby uzupełniać swój księgozbiór.

Rozpowszechniać wiedzę

Wiedzę na temat rozwoju dziecka należy przekazywać nie tylko rodzicom, lecz także szerzej – wszystkim, którzy mają kontakt z dziećmi, np. starszemu pokoleniu – babciom i dziadkom. Można wykorzystać tu Uniwersytety Trzeciego Wieku oraz koła gospodyń wiejskich. Trzeba położyć szczególny nacisk na potrzeby rozwojowe najmłodszych dzieci (w wieku 0–3 lata).

Niedoceniać znaczenia edukacji wczesnodziecięcej

Pochodną braku wiedzy jest **niedoceniać znaczenia edukacji wczesnodziecięcej** – przekonanie, że małym dzieciom należy zapewnić opiekę, a nie warunki rozwoju. W Polsce bardzo brakuje różnego typu form wczesnej edukacji, ich tworzenie postrzegane jest jako koszt, a nie inwestycja w budowanie kapitału ludzkiego. Obojętność władz gminy na sprawy rozwoju dzieci wynika także z bierności rodziców, tego, że nie artykułują swoich oczekiwań wobec dostępności i jakości przedszkoli, świetlic, placów zabaw czy przestrzeni przyjaznych dzieciom. Ponieważ tego nie robią, przeciętny wójt nie czuje się zobligowany do szczególnego

dbania o sprawy edukacji w gminie. Trzeba więc pokazywać, dlaczego wczesna edukacja jest ważna, zarówno rodzicom, jak i decydentom.

Angażować rodziców

Rodziców można pozyskać jako sojuszników zmian w edukacji poprzez pracę na rzecz rozwoju ich własnych dzieci. Dostrzeżenie pozytywnego efektu uczestniczenia w jakiejś formie wczesnej edukacji, np. grupie zabawowej, jest najsilniejszym motywatorem do działania. Budzą się w ten sposób oczekiwania co do jakości i dostępności edukacji. Dlatego podjęcie działań na małą skalę (np. zorganizowanie świetnych zajęć w świetlicy) może przełożyć się na większe efekty (presję mieszkańców wsi na wójta, by wyremontował salę na zajęcia dla najmłodszych przedszkolaków). Jednak by takie działania miały swój efekt, muszą angażować rodziców od samego początku we współorganizowanie zajęć dla dzieci.

Uzbroić w argumenty

Aby współdecydować o edukacji dzieci i wywierać presję na decydentów, rodzice muszą zostać uzbrojeni w argumenty przekonujące, że wczesna edukacja jest inwestycją, która opłaca się z punktu widzenia analizy kosztów i korzyści nie tylko na poziomie globalnym, lecz także lokalnym. Tego typu analizy, proste kalkulacje, przykłady powinny zostać przygotowane przez organizacje cieszące się autorytetem w kwestii edukacji i dystrybuowane do lokalnych organizacji i osób chcących zorganizować jakąś formę edukacji wczesnodziecięcej, aby prezentować je bezpośrednio decydentom na każdym poziomie władzy.

Budować poczucie sprawstwa

Rodzice muszą też mieć poczucie sprawstwa – przekonanie, że ich głos ma znaczenie. Rolą przedstawicieli władz lokalnych i wszystkich liderów zmian jest umożliwianie faktycznego współtworzenia rozwiązań, a nie tylko ich konsultowania i wybierania pomiędzy już wypracowanymi, gotowymi propozycjami. Mieszkańcy nie mogą być wyręczani, nie zaangażują się w działanie, które nie jest „ich autorstwa”. Rolą organizacji pozarządowych jest wspieranie mieszkańców, budowanie poczucia możliwości działania i wpływu poprzez pokazywanie pozytywnych efektów współpracy.

Pustka pozaprzedszkolna i pozaszkolna – brak oferty dobrych zajęć dla małych dzieci

Opisane już problemy – brak wiedzy i związane z tym obojętne traktowanie kwestii edukacji oraz wąskie jej rozumienie – mają wiele bardzo konkretnych konsekwencji. Jedną z nich jest pustka pozaprzedszkolna i pozaszkolna. Brak miejsc, gdzie dzieci w różnym wieku mogłyby radośnie, twórczo, kreatywnie spędzać czas. W świetlicach – jeśli są dostępne – często jest nudno jak w przechowalni, gdyż nie oferują żadnych ciekawych zajęć.

Otworzyć świetlice

Warto działać na rzecz otwarcia świetlic (szkolnych, wiejskich, socjoterapeutycznych) na osoby spoza systemu edukacji. Organizacje pozarządowe, lokalni pasjonaci, hobbysci, artyści powinni mieć możliwości prowadzenia różnorodnych atrakcyjnych zajęć w świetlicy, w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej.

Organizować zajęcia na świeżym powietrzu

Dzieci za mało czasu spędzają na dworze. Warto organizować zabawy, lekcje i zajęcia edukacyjne poza przedszkolem czy szkołą. Jest to wyśmienity sposób na rozwijanie sprawności fizycznej i ciekawości dzieci, a także doskonałe pole do współpracy z rodzicami.

Pytać dzieci

Niezwykle ważne jest, by dzieci miały wpływ na sprawy z nimi związane, by mogły współdecydować o tym, co dzieje się w świetlicy, jak wygląda plac zabaw, co jest tematem zajęć w świetlicy czy w przedszkolu. Zarówno programy pracy, jak i plany zagospodarowania przestrzeni dla dzieci powinny uwzględniać ich rzeczywiste potrzeby. Dlatego dzieci powinny mieć możliwość zabrania głosu w swoich sprawach, być traktowane jako obywatele.

Małe zaangażowanie ojców i wychowywanie się w rodzinie nuklearnej

Kolejną barierą związaną, w pewnej mierze, z niskim stanem świadomości społecznej na temat potrzeb rozwojowych dzieci jest **małe zaangażowanie ojców w proces ich edukacji i opiekę**. Dla rozwoju dziecka **małe zaangażowanie ojca ma podobne konsekwencje, jak wychowywanie się w małej rodzinie**. Obydwie bariery **zawężają pole doświadczeń dziecka, redukują możliwość uczenia się poprzez kontakt z różnymi osobami**.

Angażować ojców

Wbrew potocznym przekonaniom, ojcowie coraz chętniej włączają się w wychowywanie dzieci. Ojców można angażować w edukację dzieci poprzez zapraszanie ich (najlepiej razem z matkami) do udziału w zajęciach dla dzieci. Warto byłoby także opracować specjalne programy/warsztaty skierowane tylko do ojców i dotyczące ich roli w wychowywaniu dzieci.

Organizować alternatywne formy opieki i edukacji

Sposobem na przeciwdziałanie skutkom nieuniknionych zmian modelu rodziny jest różnorodnych form opiekuńczo-edukacyjnych, które pozwolą rodzicom na godzenie obowiązków opiekuńczych z pracą, a dzieciom na rozwijanie umiejętności społecznych. Szczególnie ważne jest tworzenie takich form dla dzieci najmłodszych – od urodzenia do wieku przedszkolnego.

Aspołeczność instytucji

Bardzo ważna i powiązana z wieloma innymi barierami w dostępie do dobrej edukacji jest aspołeczność instytucji. Oznacza to zamknięcie się szkół, bibliotek, ośrodków kultury, pomocy społecznej, świetlic, a więc wszystkich instytucji i środowisk, które mają wpływ na rozwój dziecka na siebie nawzajem oraz na różne grupy społeczne.

Otwierać instytucje na małe dzieci

Warto działać na rzecz otwarcia gminnych instytucji na małe dzieci i ich rodziców i poprzez promowanie dobrych praktyk podsuwać im nowe rozwiązania. Dotyczy to zwłaszcza świetlic i bibliotek wiejskich, które – korzystając z doświadczeń organizacji pozarządowych – mogłyby rozszerzać swoją ofertę dla najmłodszych.

Partycypacyjnie tworzyć strategię edukacji

Trzeba pomagać władzom gminnym w tworzeniu długofalowych strategii rozwoju edukacji, które będą uwzględniały także potrzeby najmłodszych dzieci. Strategie powinny powstawać w procesie partycypacyjnym – we współpracy z lokalnymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi oraz rodzicami.

Zamknięcie instytucji na „nieprofesjonalistów”

Z aspołecznością instytucji bardzo mocno wiąże się ich zamknięcie na „nieprofesjonalistów”. Wymaga się, by pracą z dziećmi w dziedzinie edukacji, kultury czy pomocy społecznej zajmowały się osoby z odpowiednim wykształceniem formalnym. Jedną z konsekwencji jest niewykorzystanie kompetencji i doświadczeń nabytych w trakcie pracy społecznej, szkoleń w organizacjach pozarządowych, wizyt studyjnych itp.

Tworzyć przestrzeń dla „nieprofesjonalistów”

W ofercie placówek opiekuńczo-wychowawczych należy tworzyć przestrzeń dla „nieprofesjonalistów”, którzy mogliby rozszerzać ofertę zajęć dla najmłodszych. Należy stworzyć system certyfikatów dla osób, które nie mają formalnego wykształcenia pedagogicznego do pracy z dziećmi. Certyfikaty mogłyby być wydawane przez organizacje pozarządowe prowadzące szkolenia doskonalące dla dorosłych.

Certyfikować doświadczenia praktyczne

Rozwiązaniem wymagającym działań na poziomie ponadlokalnym jest stworzenie systemu certyfikacji kursów i punktowania umiejętności zdobywanych przez osoby bez formalnego wykształcenia pedagogicznego. Ułatwi im to wejście na rynek pracy.

Lęk przed instytucjami

„Nieprofesjoniści” wpuszczeni do systemu edukacji czy opieki społecznej mogliby zminimalizować kolejną barierę, jaką jest **lęk przed instytucjami**, częsty zwłaszcza wśród rodzin wykluczonych społecznie. Ten lęk przed kontrolą, przymusem czy negatywną oceną sprawia, że dzieci z najtrudniejszych środowisk najrzadziej trafiają do przedszkoli czy innych form edukacji małych dzieci.

Uczłowieczać kontakt z instytucją

Upowszechnienie wczesnej edukacji wśród rodzin wykluczonych bądź zagrożonych wykluczeniem społecznym wymaga „uczęlowienia” relacji pomiędzy nimi a instytucjami. Sposobem na to jest indywidualny, personalny kontakt z kimś, kto nie jest postrzegany jako urzędnik czy funkcjonariusz, nie kojarzy się z kontrolującą i nakazującą instytucją. Mogą to być np.: świetliczanka, opiekun grupy zabawowej, „nieprofesjonalista”, który zaprasza do udziału w zajęciach jako osoba, a nie przedstawiciel instytucji.

Pokazywać opłacalność inwestycji edukacyjnych

Warto przekonywać decydentów, że wydatki poniesione na edukację najmłodszych dzieci z najtrudniejszych środowisk i przełamywanie oporu ich rodziców są opłacalne, bo mniejsze niż późniejsze „wyrównywanie” braków tych dzieci na etapie edukacji szkolnej. Tego typu analizy powinny zostać opracowane i udostępniane w zwistej i przejrzystej formie lokalnym liderom czy organizacjom pozarządowym.

Trudności z pozyskaniem informacji na temat sytuacji dzieci

Innym aspektem aspołeczności instytucji jest brak współpracy pomiędzy nimi, polegającej chociażby na **wymianie informacji**. Organizacje pozarządowe oraz osoby działające na rzecz najmłodszych mają **trudności z pozyskaniem informacji na temat dzieci w gminie** – ich liczby, stanu zdrowia, warunków socjalnych. Niejasne jest, która instytucja na poziomie gminy powinna dysponować takimi informacjami, do kogo należy się zwrócić.

Upowszechniać wiedzę o dostępie do informacji

Należy upowszechnić wiedzę na temat danych i informacji, które mogą i powinny być dostępne publicznie, aby ustawa o ochronie danych osobowych nie służyła jako zasłona niechęci do współpracy, zwłaszcza pomiędzy instytucjami gminnymi a organizacjami pozarządowymi.

Tworzyć mechanizmy zachęcające do zbierania i udostępniania informacji

Zbieranie i udostępnianie informacji na temat dzieci w gminie mogłoby stanowić jeden ze wskaźników dobrego rządzenia lub jakości życia, który byłby upubliczniany (np. na portalu Moja Polis).

Wymagające przepisy

To, że instytucje są zamknięte na siebie nawzajem, utrudnia im radzenie sobie z barierami tworzonymi przez **bardzo wymagające przepisy** obwarowujące działania na rzecz dzieci. Regulacje dotyczą infrastruktury budynków, w których przebywają dzieci, zasad zatrudniania pracowników i wielu innych kwestii.

Stworzyć przestrzeń wymiany informacji

Niezwykle ważne jest stworzenie przestrzeni umożliwiającej dzielenie się informacjami i praktycznymi rozwiązaniami drobnych, ale utrudniających pracę problemów, zasięganie porad u osób mających doświadczenie

w realizacji bardzo konkretnych zadań. Wymianie informacji mogą służyć: forum internetowe dla społeczników lub pisemne „ściągawki” – wskazówki, jak radzić sobie z trudnościami formalnymi.

Dzieci niepełnosprawne

Brak współpracy pomiędzy instytucjami i niechęć do dzielenia się informacjami bardzo mocno dotyczą **dzieci niepełnosprawne** i ich rodziny. Dzieci wymagające specjalistycznej opieki mają kontakt z wieloma instytucjami o odmiennych kulturach pracy, funkcjonujących na różnych szczeblach (gminnych lub powiatowych), które bardzo rzadko wymieniają się wiedzą na temat stanu zdrowia, potrzeb, deficytów czy potencjału „podopiecznego”.

Uświadamiać prawa

Bardzo ważne jest, by rodzice dzieci niepełnosprawnych byli świadomi swojego prawa do informacji na temat dziecka – budzenie tej świadomości oraz uczenie tego, jak rozmawiać z przedstawicielami instytucji, to zadanie dla organizacji pozarządowych.

Inną barierą dostępu do dobrej edukacji, dotyczącą dzieci niepełnosprawne, jest ich niewidoczność dla społeczności lokalnej. Samorządowcy, radni, nauczyciele, mieszkańcy często nie zdają sobie sprawy, że w ich miejscowości są dzieci niepełnosprawne, gdyż one nie uczestniczą w życiu społeczności lokalnej.

Włączać dzieci niepełnosprawne w życie lokalnej społeczności

Należy działać na rzecz udziału dzieci niepełnosprawnych w lokalnych wydarzeniach, umożliwiać im wyjście z domów i udział w programach domów kultury, wycieczkach, imprezach, na których spotykają się różne środowiska. Wszelkie lokalne imprezy, takie jak pikniki, dzień dziadków, festyny, to doskonałe okazje do udziału dzieci, a przez to zmiany sposobu postrzegania niepełnosprawnych.

Przywracać dzieci niepełnosprawne społeczności

Przywracać dzieci niepełnosprawne społeczności lokalnej można wyłącznie za zgodą i przy współpracy rodziców. To oni muszą być przekonani, że wyjście z domu na zajęcia, spotkania może być dobre dla ich dzieci. To ich trzeba pozyskiwać jako sojuszników – pokazując przykłady innych udanych przedsięwzięć, organizując spotkania z osobami o podobnych doświadczeniach, a wreszcie umożliwiając obserwacje pozytywnych efektów, jakie daje dziecku wychodzenie z domu.

Dzielić się doświadczeniami

Bardzo ważne jest, by organizacje, którym udało się „przywrócić” społeczności lokalnej dzieci niepełnosprawne i ich rodziców, mogły dzielić się swoimi doświadczeniami, np. w formie atlasu dobrych praktyk, bardzo szczegółowo opisującego kolejne kroki prowadzące do sukcesu.

Brak kryteriów oceny jakości edukacji

Ostatnią wyróżnioną przez nas barierą jest **brak kryteriów oceny jakości edukacji**, pozwalających rodzicom na wybór szkoły, a organom prowadzącym na świadome i celowe zarządzanie edukacją. Ponieważ zmiana logiki działania uczelni wyższych leży poza naszym zasięgiem, proponujemy skoncentrować się na jednostkach prowadzących i rodzicach, którzy mają największy wpływ na strategię życiowe dzieci.

Dyskutować o dobrej edukacji

Warto uruchomić publiczną dyskusję o priorytetach dobrej edukacji (czemu ma służyć edukacja, do czego przygotowywać?), o efektach edukacji, cechach, które ma wykształcać w dzieciach, np. poprzez wydawanie publikacji i organizowanie debat, programy skierowane do nauczycieli. Taką dyskusję mogą prowadzić nie tylko organizacje rzecznicze na poziomie centralnym, lecz także lokalne – poprzez gazety lokalne, spotkania z mieszkańcami, dyskusje na posiedzeniu rady gminy itp.

Wykres 2. Bariery dostępu do wysokiej jakości edukacji małych dzieci

wąskie rozumienie edukacji	skoncentrowanie władz lokalnych na inwestycjach infrastrukturalnych niedocenianie znaczenia edukacji wczesnodziecięcej negatywny obraz żłobków i przedszkoli przekazywanie odpowiedzialności za dziecko instytucjom edukacyjnym małe zaangażowanie ojców wąskie pole doświadczeń w rodzinie zamknięcie instytucji na „nieprofesjonalistów” pustka pozaprzedszkolna i pozaszkolna za mało aktywności na powietrzu niemedialna edukacja rzadki kontakt dzieci z książką i zabawką edukacyjną
ograniczenia dostępu i selektywność	niewidoczność dzieci niepełnosprawnych brak miejsc, gdzie dzieci niepełnosprawne mogą spędzać czas same lub z rodzicami problemy z dotarciem na zajęcia analiza kosztów i korzyści postania dziecka do przedszkola przedszkola tylko dla pracujących dzieci zdolne to kłopot
brak otwartości i współpracy	aspołeczność instytucji niepartnerskie relacje między rodzicami a przedstawicielami instytucji edukacyjnych bierność rodziców wobec problemów edukacji zagubienie początkujących rodziców brak asekuracji przy przechodzeniu na kolejne szczeble edukacji trudności z pozyskaniem informacji na temat dzieci w gminie brak wymiany informacji na temat dzieci niepełnosprawnych pomiędzy instytucjami niewiedza na temat możliwości finansowania transportu dzieci niepełnosprawnych
za mała uważność na dzieci	brak wiedzy na temat potrzeb i rozwoju dzieci złe przygotowanie kadry do pracy z dziećmi kłopoty z diagnozą umiejętności i deficytów dzieci pesymizm edukacyjny nieelastyczne przedszkola chybione inwestycje, skopiowane strategie

przymus, schematyzm i nuda	relacje władzy w edukacji i pomocy społecznej brak motywacji do podnoszenia jakości pracy nudno jak w przechowalni
świadectwo jako cel	system edukacji – sam dla siebie społeczne oczekiwania wobec efektu pracy dla instytucji edukacyjnych brak kryteriów oceny jakości edukacji dominacja dydaktyki upadek kształcenia zawodowego
poczucie niepewności	wstyd przed pokazaniem się z niepełnosprawnym dzieckiem lęk przed instytucjami wśród rodzin społecznie wykluczonych interwencyjny a nie wspierający system pomocy rodzinie zniewoleni nauczyciele za dużo przepisów wymagające przepisy

Legenda: Oznaczone tym kolorem bariery omawiamy szerzej w rozdziale „Co można zrobić”.



RAPORT Z KWEREND

przygotowanych na potrzeby raportu:

Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse

Autorki kwereńd cząstkowych:

Dorota Bregin
Olga Kudanowska
Maria Wiśnicka

Warszawa, grudzień 2009 r.

SPIS TREŚCI

1.	WSTĘP	41
2.	RODZINA	45
	2.1. Sytuacja materialna rodzin	
	2.2. Kapitał kulturowy i społeczny rodzin, postawy rodziców wobec edukacji	
	2.3. Pomoc społeczna dla dzieci i ich rodzin	
	2.4. Przemoc wobec dzieci	
	2.5. Podsumowanie rozdziału	
3.	INSTYTUCJE EDUKACYJNE	65
	3.1. Dostępność placówek wczesnej edukacji żłobków i przedszkoli	
	3.2. Szkoły podstawowe: jakość nauczania, kadra pedagogiczna	
	3.3. (Nie)wyrównywanie szans edukacyjnych: zajęcia wyrównawcze, pomoc materialna, segregacja w szkole	
	3.4. Szkoła wobec ubóstwa	
	3.5. Edukacja dzieci niepełnosprawnych i przewlekłe chorych	
	3.6. Zróżnicowanie w podręcznikach wizerunków dziewcząt i chłopców	
	3.7. Relacje: nauczyciele – uczniowie; rodzice – instytucje edukacyjne, nauczyciele	
	3.8. Podsumowanie rozdziału	
4.	ZDROWIE I ROZWÓJ FIZYCZNY DZIECI	97
	4.1. Dostępność świadczeń zdrowotnych	
	4.2. Niepełnosprawność i choroby przewlekłe u dzieci	
	4.3. Problem niedożywienia dzieci	
	4.4. Rozwój fizyczny dzieci	
	4.5. Podsumowanie rozdziału	
5.	ZAJĘCIA DODATKOWE, UCZESTNICZENIE DZIECI W KULTURZE	111
	5.1. Zajęcia dla małych dzieci	
	5.2. Dodatkowe zajęcia przedszkolne	
	5.3. Zajęcia pozalekcyjne dla uczniów szkół podstawowych	
	5.4. Uczestniczenie dzieci w kulturze	
	5.5. Podsumowanie rozdziału	
6.	DOSTĘP DO NOWYCH TECHNOLOGII	121
	6.1. Dostęp do komputerów i Internetu w domach	
	6.2. Dostęp do komputerów i Internetu w szkołach	
	6.3. Negatywne skutki korzystania z Internetu	
	6.4. Podsumowanie rozdziału	
7.	PODSUMOWANIE	127
8.	PIŚMIENNICTWO	131



RAPORT Z KWEREND

WSTĘP

Raport z kwerend jest jednym z elementów pracy nad raportem **Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse**, który powstał w ramach programu „Dla Dzieci III” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności we współpracy z Fundacją Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego oraz Pracownią Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”.

Niniejsze opracowanie zostało przygotowane na podstawie kwerend badań naukowych, analiz i raportów opracowanych przez organizacje pozarządowe oraz aktów prawnych dotyczących sytuacji małych dzieci.

W **Raporcie z kwerend** przedstawiamy bariery w dostępie dzieci do edukacji wysokiej jakości. Postanowiliśmy pojęcie „bariery” traktować bardzo szeroko i zidentyfikować zarówno czynniki systemowe (np. sytuacja materialna, miejsce zamieszkania) czy infrastrukturalne (np. możliwość dostępu do Internetu), jak i kulturowo-społeczne (np. kapitał kulturowy, w który rodziny „wyposażają” dzieci) czy psychologiczne (np. nastawienie nauczycieli do uczniów), które utrudniają dzieciom dostęp do edukacji wysokiej jakości i potęgują nierówne szanse dzieci z różnych środowisk.

W celu wyczerpującego przedstawienia problemu zdecydowaliśmy się przeanalizować **pięć obszarów**, w których mogą zaistnieć problemy utrudniające dzieciom dostęp do edukacji wysokiej jakości i wyrównywanie szans edukacyjnych. Są to: rodzina, instytucje edukacyjne, zdrowie i rozwój fizyczny dzieci, zajęcia dodatkowe oraz dostęp do nowoczesnych technologii.

Co przemawiało za wyborem właśnie tych obszarów analiz?

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem, w którym wzrasta dziecko i w którym w dużej części determinowane są jego dalsze losy edukacyjne. Z tego powodu zdecydowaliśmy się rozpocząć raport właśnie od przedstawienia problemów związanych ze środowiskiem domowym. Uwzględniliśmy zarówno sytuację materialną rodziny, jak i jej miejsce zamieszkania. Oba te czynniki w dużym stopniu wpływają zarówno na „kariere” edukacyjną dziecka w instytucjach edukacyjnych, jak i na uczestniczenie przez nie (lub nie) w różnego rodzaju zajęciach dodatkowych wspomagających rozwój. Oprócz sytuacji materialnej oraz miejsca zamieszkania rodziny kolejnym niezwykle ważnym czynnikiem jest kapitał kulturowo-społeczny, w który rodzina „zaopatruje” dziecko – to zagadnienie również uwzględniliśmy.

Następny obszar analizy stanowią **instytucje edukacyjne**: ich dostępność, oferowana przez nie jakość kształcenia, działania podejmowane przez te instytucje na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk itd. Wybór tego obszaru analiz jest oczywisty.

Kolejnym obszarem badawczym są zagadnienia związane ze **zdrowiem** (w tym: problem niedożywienia dzieci) i **rozwojem fizycznym** dzieci. Jak zgodnie podkreślają eksperci, oba te czynniki mają istotny, choć często niedoceniany, wpływ na „kariere” edukacyjne dzieci.

Uznaliśmy, że w raporcie dotyczącym dostępu do edukacji wysokiej jakości nie powinno zabraknąć także informacji o **zajęciach dodatkowych**, wspomagających rozwój dzieci, oraz o **dostępie do nowych technologii**: komputerów i Internetu. Możliwość uczestniczenia w różnego typu zajęciach dodatkowych oraz korzystania z nowych technologii jest czynnikiem, który może przyczyniać się do wyrównywania szans edukacyjnych.

Wydaje się, że takie podejście pozwoli wyczerpująco opisać sytuację dzieci i zidentyfikować bariery w dostępie do edukacji wysokiej jakości.

W ramach wymienionych obszarów szczególnie interesowały nas zagadnienia wymienione w poniższej tabeli.

Tabela 1. Obszary badawcze

Obszar badawczy	Szczegółowe zagadnienia
Rodzina	■ sytuacja materialna rodzin jako jeden z najważniejszych czynników determinujących szanse edukacyjne dzieci; ■ bieda dzieci i jej społeczno-ekonomiczne determinanty; ■ kapitał kulturowy rodzin jako jeden z najważniejszych czynników determinujących szanse edukacyjne dzieci. Zależności między wykształceniem rodziców a także liczbą posiadanych w domu książek oraz między tym, jak często rodzice czytają dziecku, a umiejętnościami czytania dziecka; ■ jakie są postawy rodziców w stosunku do edukacji dzieci – co je warunkuje; ■ efektywność i zakres pomocy społecznej dla rodzin i dzieci; ■ zagadnienie przemocy domowej wobec dzieci.
Instytucje edukacyjne: żłobki, przedszkola, szkoły	■ dostępność placówek wczesnej edukacji: żłobków i przedszkoli – na ile miejsce zamieszkania wpływa na uczęszczanie do tego rodzaju placówek; ■ szkoły podstawowe: jaka jest jakość nauczania i od czego zależy; „jakość” kadry pedagogicznej; ■ problem wyrównywania – a w zasadzie niewyrównywania – szans edukacyjnych dzieci na skutek działań szkoły – zagadnienia: zajęcia wyrównawcze, pomoc materialna i rzeczowa udzielana uczniom, problem segregacji w szkole – jakie są jej przejawy; ■ działania podejmowane przez szkoły wobec dzieci ubogich – jakie są i na ile są skuteczne; ■ edukacja dzieci niepełnosprawnych i przewlekle chorych – zakres tego typu edukacji, problemy związane z jej organizacją; ■ relacje: nauczyciele – uczniowie; rodzice – instytucje edukacyjne, nauczyciele.
Zdrowie i rozwój fizyczny dzieci	■ dostępność świadczeń zdrowotnych dla dzieci – od czego zależy; ■ opieka zdrowotna dla dzieci niepełnosprawnych i przewlekle chorych; ■ problem niedożywienia dzieci – jak powszechne jest to zjawisko, kogo dotyczy; ■ rozwój fizyczny dzieci – dostępność sal gimnastycznych, basenów.
Zajęcia dodatkowe i uczestnictwo dzieci w kulturze	■ dostępność zajęć dla małych dzieci – od czego zależy; ■ dodatkowe zajęcia przedszkolne – kto je organizuje, kto w nich uczestniczy; ■ zajęcia pozalekcyjne dla uczniów szkół podstawowych – kto w nich uczestniczy, od czego to zależy; ■ uczestnictwo dzieci w kulturze – dostępność domów kultury, bibliotek, kin.
Dostęp do nowoczesnych technologii	■ dostępność komputerów i Internetu w szkołach oraz w domach; ■ zagrożenia związane z korzystaniem z Internetu przez dzieci.

Mając na celu uzyskanie analiz możliwie wnikliwych i opisujących różne aspekty rzeczywistości, zdecydowaliśmy się wykorzystać cztery różne źródła danych:

- opracowania naukowe,
- dane źródłowe (informacje z GUS, Diagnozy Społecznej, raporty CBOS, opracowania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej itd.),
- raporty przygotowywane przez organizacje pozarządowe zajmujące się dziećmi i edukacją,
- przepisy prawne.

Dzięki opracowaniom naukowym oraz danym źródłowym można uzyskać opis sytuacji na poziomie społecznym, ekonomicznym. Analizy przygotowywane przez zaangażowane w działalność na rzecz dzieci organizacje pozarządowe dadzą ilustracje konkretnych problemów. Analizy przepisów prawa pomogą zaś określić ramy prawne, w jakich funkcjonują dzieci, i zidentyfikować bariery tworzone przez samo ustawodawstwo.

Warto także podkreślić, że w raporcie została opisana sytuacja dzieci od urodzenia do osiągnięcia 10 roku życia. Jest to długi i kluczowy okres w życiu dzieci, podczas którego w dużej mierze determinowane są ich dalsze osiągnięcia edukacyjne.

Przygotowując cząstkowe kwerendy, a następnie cały raport, zauważyliśmy, że niektóre informacje i dane są szczególnie trudno dostępne. Wynika to z różnych powodów:

- w wielu opracowaniach, w tym np. w raportach GUS, prezentowane są dane na poziomie województw oraz z podziałem jedynie na miasto/wieś, najczęściej bez uwzględnienia wielkości miejscowości zamieszkania. Tak zagregowane dane nie pozwalają na dokładne przyjrzenie się zjawisku;
- w wielu badaniach, a przede wszystkim statystykach, stosowane są szerokie kategorie wiekowe (np. od 0 do 14 lat), co nie pozwala na różnicować sytuacji dzieci w różnym wieku;
- dzieci w interesującym nas wieku, tj. od urodzenia do 10 roku życia, dla wielu statystyków i badaczy są „niewidoczne”. Jak zauważa Wielisława Warzywoda-Kruszyńska: „(...) w badaniach statystycznych, stanowiących podstawę dla decyzji podejmowanych przez rządy, podstawową jednostkę analizy stanowi rodzina/gospodarstwo domowe, a nie kategorie ich członków. Z tego względu jako zagrożone ryzykiem ubóstwa wymienia się najczęściej gospodarstwa samotnych kobiet z dziećmi, rodziny wielodzietne, gospodarstwa domowe ludzi starych, gospodarstwa domowe bezrobotnych itd., a nie dzieci, kobiety, ludzi w podeszłym wieku, bezrobotnych itd. Rodzinocentryzm przeważający w dyskusjach nad biedą sprawia, że status dziecka jest podporządkowany statusowi rodziny. Powoduje to, że dzieci nie stanowią bezpośredniego przedmiotu badań. O dzieciach dowiadujemy się najczęściej z wywiadów przeprowadzanych z rodzicami bądź z ekspertami. Brak jest natomiast badań, które dokumentują, jak dzieci i młodzież przeżywają biedę”¹;
- badania jakościowe z udziałem tak małych dzieci są prowadzone bardzo rzadko. Wynika to między innymi z trudności rozmawiania z nimi i analizowania ich wypowiedzi, a także z powodów etycznych;
- wiele badań opisujących sytuację na wsi była prowadzona jeszcze przed wejściem Polski do UE lub tuż po nim. Większość tekstów dotyczących biedy na terenach wiejskich opiera się na badaniach sprzed 2004 r., co trzeba mieć do na uwadze;
- szczególnie brakuje wiedzy na temat pozaszkolnych form edukacji i sposobów spędzania wolnego czasu przez dzieci.

1 Warzywoda-Kruszyńska Wielisława: „Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym w przyszłości”, tekst dostępny na stronie Rzecznika Praw Dziecka: www.brpd.gov.pl



RODZINA

Wychodzimy z dość oczywistego założenia, że tym, co determinuje przyszłość edukacyjną dziecka, są w dużej mierze warunki panujące w rodzinie, w której się ono wychowuje. W związku z tym analizę barier w dostępie do wysokiej jakości edukacji trzeba zacząć właśnie od życia rodzinnego.

W tym rozdziale zajmujemy się zarówno sytuacją materialną rodziny, jak i (czasami związanym z nią, choć nie zawsze) kapitałem kulturowym, w który rodzina wyposaża dziecko – interesować nas będą na przykład postawy rodziców w stosunku do edukacji.

2.1. Sytuacja materialna rodzin

Juwenalizacja ubóstwa

Wielu ekspertów zwraca uwagę na zjawisko nadreprezentacji dzieci i młodzieży w grupie osób biednych. Zjawisko to nazywane jest juwenalizacją biedy. W 2005 roku, podobnie jak w latach poprzednich, wskaźnik zagrożenia skrajnym ubóstwem wśród dzieci do 14 roku życia wynosił około 19%, a wśród osób w wieku 15–19 lat około 18%. Dzieci i młodzież do lat 19 stanowiły 40% populacji osób żyjących w gospodarstwach domowych o wydatkach niższych od minimum egzystencji. W 2007 roku stopa skrajnego ubóstwa dla osób w wieku poniżej 18 lat wynosiła 10% i była najwyższa w porównaniu z innymi grupami wiekowymi (dane GUS).

Podkreśla się, że juwenalizacja biedy jest charakterystyczna dla współczesnej Polski, podczas gdy na przykład w czasach komunistycznych ubóstwo dotyczyło głównie ludzi starych, emerytów i rencistów.

Bieda na wsi

Jak pokazują wyniki wielu badań, sytuacja materialna rodzin jest silnie związana z ich miejscem zamieszkania.

Autorzy Diagnozy Społecznej 2009 podają: „Przeciętne dochody na jednostkę ekwiwalentną² są tym mniejsze, im mniejsza jest miejscowość zamieszkania – w największych miastach wyniosły one w marcu 2009: 2042, a na wsi 1138. Wyraźnie najniższymi dochodami charakteryzowały się województwa: podkarpackie, lubelskie, świętokrzyskie”. Badani, którzy stwierdzali, że w ich rodzinach „z trudem wiąże się koniec z końcem”, mieszkają głównie na wsiach i w małych miastach. Tu z kolei najgorzej wypadają województwa: łódzkie, świętokrzyskie i lubuskie (za: Diagnoza Społeczna 2009). Na wsi poniżej granicy ubóstwa przyjętej na poziomie minimum egzystencji nadal żyje ok. 19% rodzin, w miastach – 8% (dane GUS).

Jak zauważa Marzena Łotys: „Większość ekspertów źródeł słabszego rozwoju wsi upatruje w peryferyjnym usytuowaniu, z dala od węzłów komunikacyjnych i centrów przemysłowo-handlowych. Inna kategoria przyczyn wiąże się z czynnikami historycznymi i społecznymi utrudniającymi proces demokratyzacji. Najczęściej wymieniane w ekspertyzach problemy wsi to: wyeksploatowany majątek komunalny, gorsza infrastruktura transportowa i telekomunikacyjna, niskie budżety gmin, niewystarczająca liczba instytucji finansowych i brak wsparcia biznesu oraz słaba kondycja firm, których produkcja o niskim wskaźniku wartości dodanej jest energochłonna, pracochłonna i nie pozwala na konkurencyjność na otwartym rynku. (...) Środowiska wiejskie w zdecydowanej większości nie są w stanie przetrwać stagnacji lub mają bardzo wolny wzrost gospodarczy opierający się jedy-

² Jednostka ekwiwalentna jest rzeczywistym miernikiem poziomu zamożności gospodarstw domowych. Ponieważ uwzględnia różnice pomiędzy gospodarstwami o różnym składzie demograficznym, jest lepszym miernikiem porównawczym niż dochód na osobę.

nie o własny potencjał ludzki, gospodarczy i finansowy. Niski poziom wykształcenia mieszkańców wsi ogranicza możliwości i przepływ technologii, pogłębia procesy marginalizacji”³.

Symbolem biedy są osiedla postpegeerowskie, „pustynie”, gdzie nie ma ani miejsc pracy, ani przedszkoli i szkół, ani instytucji kultury, a komunikacja autobusowa jest związana z przewożeniem dzieci do szkół, w związku z czym autobus jeździ tam tylko dwa razy dziennie. Szczególnie narażone na ubóstwo są także dzieci wychowujące się w rodzinach mających drobne gospodarstwa rolne. Jak pisze Łotys: „Niedoinwestowane gospodarstwa rolne wymuszają wykonywanie wielu prac ręcznie. Zdarza się, że rodzice do pomocy w pracy w gospodarstwie angażują nawet małe dzieci. Obciążenie pracą w gospodarstwie, szczególnie w czasie prac polowych od wiosny do jesieni, ogranicza dzieciom z rodzin rolniczych czas na naukę, rekreację, udział w zajęciach pozaszkolnych. Drobni rolnicy również angażują dzieci do pracy w gospodarstwie (grabienie siana, pielenie warzyw, zbieranie ziemniaków itp.). Zdarza się, że w czasie zbioru ziemniaków frekwencja w klasach I–III spada o 20%”⁴.

Wypowiedzi dzieci z badania zrealizowanego w latach 2006–2007 na zlecenie Stowarzyszenia „Edukacja Inaczej”. Przeprowadzono 102 wywiady z dziećmi w wieku 5–10 lat mieszkającymi w gminie Barciany, w województwie warmińsko-mazurskim. Cytaty za Marzena Łotys:

- Czarek, 9 lat: **Co robiłem wczoraj? Jak zwykle, ojciec mi kazał robić obrządek. Nigdy nie mogę sobie pograć, a ci z pegeeru to mają dobrze, bo oni nie muszą pomagać.;**
- Kasia, lat 8: **Ja nie mam książki do matematyki, mam ćwiczenia. Mamie nie starczyło. Jak potrzebuję, to chodzę do Oli, bo ona mieszka niedaleko. A ona nie ma książki do polskiego, to ode mnie pożyczę.;**
- Edytka, lat 7: **Nie lubię ćwiczyć. Mam za małe tenisówki i mnie palce cisną. Mówię pani i zdejmuję. Tylko jak jest skakanie, to nakładam, bo pięty bołą.;**
- Michał, lat 6: **Mama powiedziała, że jak będzie miała pieniądze, to kupi mi łódko i będę sam spał, bo brat się kręci.**

Bieda wielkomejska: „dzieci ulicy”

Choć statystyka wyraźnie wskazuje na wieś jako skupisko biedy, nie można zapominać o enklawach ubóstwa w wielkich miastach, takich jak dzielnica Praga w Warszawie czy Bałuty w Łodzi. Wielistawa Warzywoda-Kruszyńska prowadziła badania, w których rozmawiano z 548 uczniami z 11 szkół usytuowanych w enklawach biedy w Łodzi. Pedagodzy w badanych szkołach sygnalizowali, że dzieci często „są zawszawione i mają świerzb, brak kart zdrowia dzieci w szkole powoduje, że jeśli dziecko nie ma widocznych objawów zewnętrznych, to nie wiadomo, czy wymaga szczególnego podejścia. Szkoła nie ma wystarczającej informacji o sytuacji domowej ucznia, jeśli rodzice nie wykazują zainteresowania, a samo dziecko nie popełni wykroczenia, szkoła nie ma podstaw do interwencji”⁵.

Skrajnym przykładem wielkomejskiej biedy, która dotyka dzieci, jest tak zwane zjawisko dzieci ulicy. Tak są określane dzieci i młodzież mieszkające lub pracujące na ulicy albo spędzające tam większość czasu. Jak piszą badacze analizujący to zjawisko: „Wyjście na ulice nie jest dla nich jedynie wyborem, jest koniecznością życiową. Wychowywane często w tzw. chłódzie emocjonalnym, pozostające poza opieką rodziców, w znacznej części pochodzące z rodzin z problemem alkoholowym, często uciekinierzy z domów (także z rodzin dobrze sytuowanych), placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, młodociane prostytutki, członkowie subkultur, dzieci zarobkujące na ulicy”⁶. Beata Sierocka i Marcin Drewniak wymieniają ubóstwo i alkoholizm w rodzinie jako czynniki sprzyjające stawianiu się dzieckiem ulicy. Według ich raportu, już 3–6-letnie dzieci zaczynają „chodzenie na żebry”, dokonują drobnych kradzieży; w tym wieku szukają jeszcze kontaktów z dorosłymi i wzorców do naśladowania, alternatywy dla tego, co robią. Natomiast dzieci w wieku 7–10 lat popełniają już

kradzieże, dopuszczają się wymuszeń, zaczynają eksperymentować ze środkami psychoaktywnymi (wacanie kleju, palenie marihuany). Nie akceptują szkoły i instytucji edukacyjno-wychowawczych. Występują u nich zaburzenia emocjonalne objawiające się przemocą słowną i fizyczną wobec rówieśników i osób dorosłych. Dzieci te intensywniej przeżywają swoje złości i lęki. Nadal poszukują osób, które mogą stać się dla nich autorytetem. Psychologowie uważają, że na ogół dzieci te nie są jeszcze zdemoralizowane, a odpowiednie pedagogiczne podejście ludzi, których mogą uznać za liderów, lub też osób, z którymi ci młodzi ludzie są silnie związani uczuciowo, może pozytywnie wpływać na kształtowanie ich osobowości⁷.

Bieda w rodzinach wielodzietnych i niepełnych

Jak pokazują wyniki Diagnozy Społecznej 2009, dochody netto na osobę oraz dochody netto na jednostkę ekwiwalentną były wyraźnie najniższe w gospodarstwach małżeństw wielodzietnych (mających 3 lub więcej dzieci). W tych rodzinach dochód na osobę wyniósł 651 zł wobec 1159 zł średniej krajowej, a na jednostkę ekwiwalentną 1099 wobec 1426. Rodziny wielodzietne oraz niepełne najczęściej korzystały z pomocy społecznej (19% i 18% w stosunku do 12% średniej krajowej). 28% gospodarstw rodzin niepełnych deklarowało, że z wielką trudnością wiąże koniec z końcem.

Tabela 2. Wskaźniki zagrożenia ubóstwem według cech gospodarstw domowych w latach 2007–2008

Typ gospodarstwa	Odsetek gospodarstw domowych znajdujących się poniżej...					
	relatywnej granicy ubóstwa		ustawowej granicy ubóstwa		minimum egzystencji	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008
Ogółem	17,3	17,6	14,6	10,6	6,6	5,6
1-osobowe	6,4	7,5	5,0	3,8	2,0	2,3
małżeństwo bez dzieci	5,9	5,8	2,4	1,5	1,7	1,5
małżeństwo z 1 dzieckiem	8,4	7,1	6,0	2,9	2,9	1,8
małżeństwo z 2 dzieci	15,2	15,2	13,3	8,6	5,2	3,8
małżeństwo z 3 dzieci	28,3	28,1	27,3	20,7	10,5	8,8
małżeństwo z 4 dzieci i więcej	48,9	45,0	52,4	37,8	25,4	17,9
matka lub ojciec z dziećmi na utrzymaniu	19,1	21,6	18,2	15,3	6,9	7,7

Źródło: „Budżety gospodarstw domowych w 2008 r.”. Warszawa, GUS, 2009

Zgodnie z Ustawą o świadczeniach rodzinnych, do zasiłku rodzinnego (przyszanawanego według kryterium dochodowego – dochód rodziny w przeliczeniu na osobę nie większy niż 504 zł) przysługują m.in. dodatki z tytułu: 1) urodzenia dziecka; 2) samotnego wychowywania dziecka oraz 3) wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej.

Ad 1) Ustawa o świadczeniach rodzinnych przewiduje trzy różne świadczenia. Jednym z nich jest dodatek z tytułu urodzenia dziecka, który jest dodatkiem do zasiłku rodzinnego, przysługuje matce lub ojcu albo opiekunowi prawnemu dziecka niezależnie od wysokości dochodów i wynosi 1000 zł. Oprócz tego świadczenia gmina może przyznać jednorazową zapomogę z tytułu urodzenia dziecka.

3 Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”. Tekst udostępniony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

4 Ibidem.

5 Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa: „Bieda dzieci w środowisku wielkomejskim na przykładzie Łodzi”. „Polityka społeczna”, 2009, nr 9.

6 „Pomóc «Urwisom» – problem dzieci ulicy w Polsce”. „Diakonia”, 2000, nr 3.

7 Por. Sierocka Beata, Drewniak Marcin: „Dzieci ulicy. Raport z socjologicznych badań terenowych”. Kraków, Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej PARASOL, 2006.

Ustawą z dnia 6 grudnia 2008 roku o zmianie ustawy Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw wprowadzono wobec obu tych świadczeń wymóg, by kobieta pozostawała pod opieką medyczną nie później niż od 10. tygodnia ciąży do porodu. Intencją tej regulacji jest zwiększenie rzeczywistego zakresu objęcia kobiet w ciąży opieką lekarską, co ma przyczynić się do ograniczenia śmiertelności noworodków oraz zmniejszenia odsetka niemowląt mających niską masę urodzeniową.

Ad 2) Kolejnym elementem wsparcia rodzin szczególnie narażonych na wykluczenie społeczne jest dodatek do zasiłku rodzinnego dla osoby samotnie wychowującej dziecko (matki lub ojca, opiekuna faktycznego dziecka albo opiekuna prawnego). Obecnie wysokość tego dodatku to: 170 zł miesięcznie na dziecko, nie więcej jednak niż 340 zł na wszystkie dzieci (w przypadku dziecka niepełnosprawnego – kwota zwiększona o 80 zł na dziecko, nie więcej jednak niż o 160 zł na wszystkie dzieci).

Ad 3) Dodatek z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej wynosi 80 zł miesięcznie na trzecie i na następne dzieci uprawnione do zasiłku rodzinnego. W obu tych przypadkach zarzut niedostosowania wysokości świadczenia do rzeczywistych potrzeb rodzin i inflacji jest w pełni uzasadniony.

Rodziny, w których jest osoba lub osoby bezrobotne

Elżbieta Tarkowska pisze o wiązaniu biedy z rodzinami, w których są bezrobotni lub pracujący tzw. woorking poor (osoby, które mimo że pracują, nie mogą za uzyskiwane wynagrodzenie żyć ponad granicą ubóstwa). Autorka stwierdza, że bieda jest w Polsce zjawiskiem przedłużającym się, uporczywym, chronicznym lub nawet międzygeneracyjnie przekazywanym oraz że „w pewnych regionach i miejscach na społecznej mapie Polski następuje koncentracja ubóstwa i powiązanych z nim negatywnych zjawisk prowadzących do wykluczenia społecznego (takich jak bezrobocie, niski poziom edukacji i kwalifikacji etc.)”⁸.

Dochody netto na osobę w gospodarstwach domowych z bezrobotnymi były przeciętnie o 500 zł niższe niż w gospodarstwach bez bezrobotnych (za: Diagnoza Społeczna 2009). Jak podkreśla Marzena Łotys: „Bezrobocie rodziców oznacza nie tylko trudności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb dzieci związanych z właściwym żywieniem, higieną, opieką lekarską, uczestnictwem w edukacji, kulturze. Małe dzieci wychowywane przez rodziców, którzy sami nie potrafią sprostać konkurencji na obecnym rynku pracy, mają gorsze wsparcie w rodzinie. Stres bezrobocia u rodziców, ich frustracja związana z poczuciem odrzucenia, marginalizacji, stanowi poważną barierę w wypełnianiu funkcji wychowawczych. Sytuację, w której rodzice nie są aktywni zawodowo, nie uzyskują dochodów z pracy, dzieci traktują jak normalną. Z jednej strony wpływa to na sposób spostrzegania własnej przyszłości («ja też będę bezrobotna»), z drugiej – dostarcza specyficznej edukacji finansowej («dobre panie dają pieniądze, złe – nie dają»)»⁹.

Wypowiedzi dzieci bezrobotnych rodziców z badania zrealizowanego w latach 2006–2007 na zlecenie Stowarzyszenia „Edukacja Inaczej”. Przeprowadzono 102 wywiady z dziećmi w wieku 5–10 lat mieszkającymi w gminie Barciany, w województwie warmińsko-mazurskim. Cytaty za Marzena Łotys:

- Ela, lat 7: **Moja mama jest bezrobotna, jak urosnę też będę bezrobotna;**
- Piotruś, lat 6: **Tata pojedzie i poprosi o pieniążki, to mi kupi tornister. Teraz jest dobra pani w opiece i tata powiedział, że da. Bo ta druga niedobra nie daje;**
- Agnieszka, lat 9: **Jak mama chce, żebym posprzątała zabawki, to ja piszczę i mama sprząta. Tata mówi, że mama nie pracuje, to ma czas, żeby sprzątać.**

Podsumowując, można stwierdzić, że jednym z podstawowych czynników, które negatywnie wpływają na „karierę” edukacyjną i rozwój dziecka, jest wychowywanie się w biednej rodzinie. Statystycznie takie rodziny w Polsce mieszkają na wsi, są rodzinami wielodzietnymi lub niepełnymi, są dotknięte bezrobociem lub dorośli członkowie rodziny wykonują niskopłatne prace.

2.2. Kapitał kulturowy i społeczny rodzin i postawy rodziców wobec edukacji

Wpływ na szanse edukacyjne dzieci ma nie tylko sytuacja finansowa rodziny ze wszystkimi jej konsekwencjami, ale także niewątpliwie kapitał kulturowy i społeczny, który rodzina przekazuje dziecku. Często status materialny oraz społeczno-kulturowy są ze sobą związane. Trzeba jednak pamiętać, że nie zawsze tak jest: można spotkać rodziny w złej sytuacji materialnej, które mimo to przekazują dzieciom wysokie kompetencje kulturowe; może być także odwrotnie.

Zgodnie z art. 87 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, rodzice obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień.

Obowiązek ten przejawia się w bardziej już skonkretyzowanym obowiązku alimentacyjnym, który spoczywa na rodzicach dziecka, a który nie wygasa nawet w przypadku „wyjęcia” dziecka z rodziny i umieszczenia go w zastępczej formie opieki (instytucjonalnej lub rodzinnej). Obowiązek alimentacyjny oznacza obowiązek łżenia na utrzymanie dziecka.

Wykształcenie rodziców

Można przyjąć, że jednym z najważniejszych elementów składowych kapitału kulturowego i społecznego, który wpływa na to, co rodzice przekazują dziecku, jest poziom ich wykształcenia.

Ma to bezpośrednie przełożenie na osiągnięcia dzieci w czytaniu: jak pokazują badania gotowości szkolnej sześciolatków, „W grupie 10% dzieci znających maksymalnie 10 liter, czyli znacznie poniżej oczekiwań dla etapu edukacji przedszkolnej, wykształcenie rodziców wydaje się mieć szczególne znaczenie, bowiem 81% ojców i 68% matek nie ma średniego wykształcenia, zaś osoby z wyższym wykształceniem stanowią znikomy odsetek. W grupie dzieci słabo czytających tekst także zaobserwowano niskie wykształcenie rodziców, zwłaszcza ojców (87% wykształcenie podstawowe i zawodowe), zaś wśród matek 87% miało wykształcenie maksymalnie średnie. Dzieci dobrze czytające tekst stanowiły najbardziej jednorodną grupę pod względem wykształcenia rodziców, z przewagą wykształcenia maksymalnie średniego u obojga rodziców, ale w porównaniu z dziećmi słabo czytającymi większy był odsetek rodziców o wyższym wykształceniu (matki 22%, ojcowie 16% przy rozkładzie w populacji odpowiednio około 17% i 12%). Dzieci z trudnościami w rozumieniu czytanego tekstu także mają gorzej wykształconych rodziców, zwłaszcza ojców (zaledwie 3% ojców i 9% matek ma wykształcenie wyższe, przy czym w populacji proporcje te sięgają odpowiednio 12% i 17%). Dla porównania, w grupie dzieci czytających ze zrozumieniem na wysokim poziomie 18% ojców i 29% matek ma wykształcenie wyższe”¹⁰.

Podobnie wykształcenie rodziców nie pozostaje bez wpływu na umiejętności matematyczne maluchów. „Wśród dzieci, które uzyskały wyniki najniższe, u obojga rodziców dominowało wykształcenie zasadnicze zawodowe (42% matek i 52% ojców). Natomiast w grupie dzieci, które otrzymały wyniki najwyższe, wśród ojców również dominowało wykształcenie zasadnicze zawodowe (42%), jednak większość matek miała wykształcenie średnie (31%). Ponadto w grupie dzieci z wysokimi wynikami częściej występowało wyższe wykształcenie u matek

8 Tarkowska Elżbieta: „Bieda w Polsce w świetle badań jakościowych”. W: „Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania, metody, wyniki”. Red. Golińska S., Tarkowska E., Topińska I., Warszawa, IPISS, 2005.

9 Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”. Tekst udostępniony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

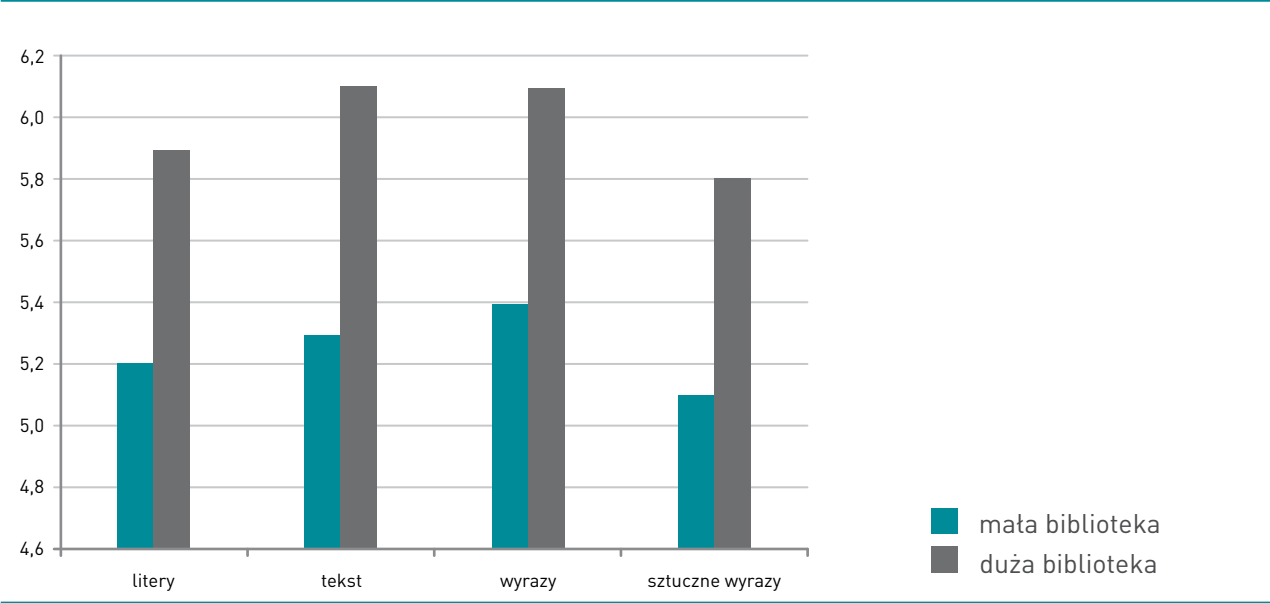
10 Krasowicz-Kupis Grażyna: „Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

i ojców. Wśród dzieci z wynikami wysokimi zdecydowanie więcej rodziców, zarówno ojców, jak i matek, miało wyższe wykształcenie”¹¹.

Liczba książek w domu

Okazało się, że nawet wielkość biblioteki domowej (automatycznie zakłada się, że w domu książki nie tylko są, ale że także są czytane) ma wpływ na umiejętność czytania dzieci.

Wykres 1. Profile umiejętności czytania dzieci, które mają w domu małą albo dużą bibliotekę



W schemacie badania umiejętności czytania zaproponowano następującą kolejność prób:

1. Rozpoznawanie liter (wstępna próba, warunkująca możliwość kontynuowania badania)
2. Czytanie tekstu (próba bada czytanie wyrazów w kontekście)
3. Czytanie wyrazów (próba bada dekodowanie i strategię czytania)
4. Czytanie sztucznych wyrazów (bada przetwarzanie fonologiczne i strategię czytania)

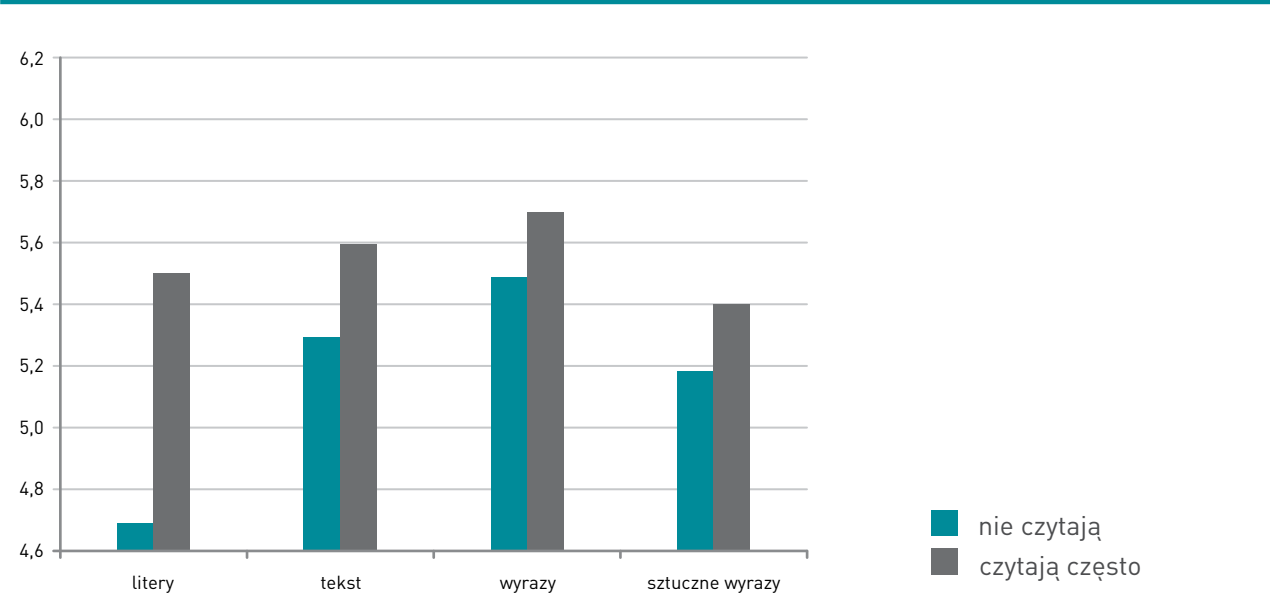
Źródło: Krasowicz-Kupis Grażyna: „Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

Czytanie dzieciom

Jak podkreślają autorzy badań, związek między wielkością biblioteki a umiejętnością czytania dzieci „jest raczej pośredni niż bezpośredni. Posiadanie biblioteki może oznaczać, że książka w życiu rodziny pełni ważną rolę, co wpływa na motywację, może pobudzać do naśladownictwa itp. Częste bądź rzadkie czytanie dzieciom nie daje tak wyraźnych różnic w poziomie umiejętności czytania. Może to wynikać ze świadomości rodziców, ukształtowanej pod wpływem mediów, i tendencji do przedstawiania się w korzystnym świetle. Wywiad nie uwzględnił szczegółowych pytań dotyczących tej kwestii. Zauważalne jest, że w przypadku dzieci czytających najstabilniej odsetek rodziców twierdzących, że rzadko czytają dzieciom, był znacznie wyższy niż w całej populacji”¹².

11 Oszwa Urszula: „Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolletnich”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.
12 Krasowicz-Kupis Grażyna: „Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

Wykres 2. Profile umiejętności czytania dzieci, którym rodzice czytają często lub nie czytają wcale



Źródło: Krasowicz-Kupis Grażyna: „Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

Postawy rodziców wobec edukacji dzieci

Jak pokazuje wiele badań, po przemianach systemowych aspiracje Polaków dotyczące edukacji znacząco wzrosły. Raport CBOS wskazuje, że niemal wszyscy dorośli Polacy (91%) są przekonani, że warto się kształcić: ponad dwie trzecie wyraża tę opinię w sposób zdecydowany, prawie jedna czwarta z pewnym wahaniem (wybierając odpowiedź: „raczej warto”). Jedynie siedmiu na stu badanych uważa, że nie warto inwestować w wykształcenie. „Świadomość tego, że obecnie w Polsce warto się kształcić, jest powszechna we wszystkich grupach społeczno-demograficznych. Jednak najbardziej przekonani są o tym badani mający najwyższą pozycję społeczno-ekonomiczną: kadra kierownicza i specjaliści z wyższym wykształceniem, ludzie najlepiej sytuowani, uczniowie i studenci, mieszkańcy największych miast”¹³.

Szczególnie szybko rosną aspiracje mieszkańców wsi: na początku przemian ustrojowych wyższego wykształcenia pragnęła dla dzieci zaledwie ponad połowa badanych żyjących na wsi i większość mieszkańców miast. Obecnie odsetki te są zbliżone, a nieco większymi niż inni aspiracjami edukacyjnymi wyróżniają się jedynie mieszkańcy wielkich miast (jest tam najwięcej osób z wyższym wykształceniem).

Co ciekawe, zdecydowana większość Polaków ma wyższe aspiracje edukacyjne wobec swoich córek niż synów.

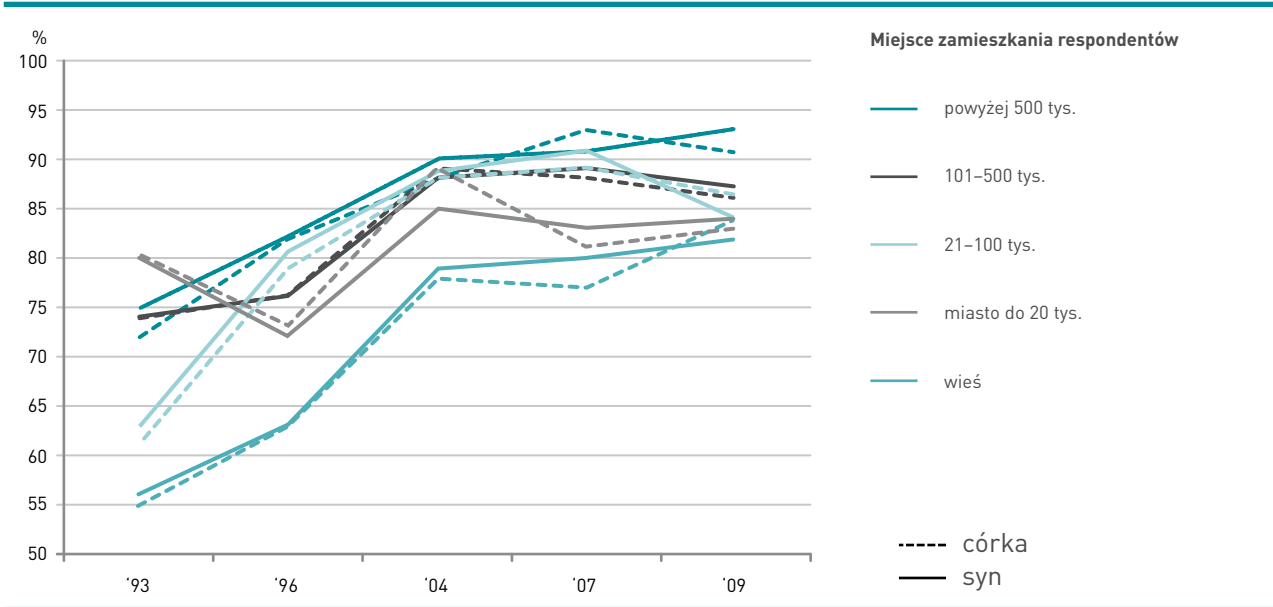
13 „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009”. Warszawa, CBOS, 2009.

Wykres 3. Aspiracje edukacyjne Polaków wobec córek i synów według wykształcenia rodziców w latach 1993–2009



Źródło: „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009”. Warszawa, CBOS, 2009.

Wykres 4. Aspiracje edukacyjne Polaków wobec córek i synów – odsetek respondentów pragnących wyższego wykształcenia dla syna i córki w zależności od miejsca zamieszkania



Źródło: „Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009”. Warszawa, CBOS, 2009.

To, że aspiracje edukacyjne Polaków rosną, jest niewątpliwie pozytywną zmianą. Niestety, za deklaracjami o pożądanym (wysokim) poziomie wykształcenia, jakie powinny zdobyć dzieci, nie idą kompetencje oraz wiedza rodziców, które ułatwiłyby to wykształcenie uzyskać. Jak zauważają Elżbieta Tarkowska i Katarzyna Korzeniewska: „Rodzice są osamotnieni w poszukiwaniach odpowiedniego kierunku wykształcenia i zawodu dla dzieci i opierają się na własnych doświadczeniach i odczuciach. W rezultacie ten kierunek nauki, który dla jednych

jest tylko ślepym zautkiem, innym wydaje się drogą do lepszej przyszłości (np. zawody budowlane)”¹⁴. Z oczywistych powodów rodzicom mającym wyższe wykształcenie łatwiej jest pomóc dzieciom w realizacji aspiracji edukacyjnych zarówno poprzez wyposażenie ich w kapitał kulturowy, który ułatwi im „karierę” w instytucjach edukacyjnych, jak i kompetentną pomoc w wyborze szkoły czy kierunku edukacji.

2.3. Pomoc społeczna dla dzieci

Ustawa o pomocy społecznej oraz ustawa o świadczeniach rodzinnych regulują kwestie pomocy rodzinie w trudnej sytuacji materialnej.

Ustawa o pomocy społecznej uzależnia przyznanie świadczeń od: po pierwsze kryterium dochodowego oraz po drugie wystąpienia jednego z tzw. ryzyk socjalnych, do których zaliczane są m.in.: ubóstwo, sieroctwo, bezrobocie, niepełnosprawność, wielodzietność oraz zdarzenia losowe i sytuacje kryzysowe. Oba kryteria muszą być spełnione jednocześnie.

Pierwszą trudność stanowi spełnienie kryterium dochodowego (od dnia 1 października 2009 roku osoba samotnie prowadząca gospodarstwo, aby uzyskać pomoc społeczną, nie może mieć większego dochodu niż 477 zł, zaś na osobę w rodzinie nie może przypadać więcej niż 351 zł). Ustawa o pomocy społecznej wyraźnie wskazuje, czego nie wlicza się do dochodu w celu ustalenia spełnienia tego kryterium. Problem pojawia się w przypadku otrzymywania przez dziecko stypendium motywacyjnego, jest ono bowiem wliczane do dochodu i zmniejsza szansę rodziny na uzyskanie świadczenia z pomocy społecznej albo też wpływa na jej wysokość. Jednocześnie więc pomaga się dziecku przez udzielenie stypendium i pozbawia jego rodzinę części pomocy.

Zasadą udzielania pomocy społecznej jest obowiązek współdziałania osoby otrzymującej pomoc z ośrodkiem pomocy społecznej w rozwiązywaniu trudnej sytuacji życiowej. Ten zapis Ustawy o pomocy społecznej, w pełni uzasadniony, rodzi jednak w relacjach rodzinnych pewne problemy: o pomoc społeczną (np. zasiłek okresowy, celowy itp.) ubiegać się może rodzic dziecka, nie zaś samo dziecko. W sytuacji gdy rodzic nie współpracuje, pomoc społeczna może nie zostać przyznana, co w konsekwencji spowoduje pogorszenie sytuacji dziecka. W związku z tym powinna obowiązywać zasada wyrażona w wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Krakowie. Sąd ten stwierdził, że „nawet gdy brak współdziałania jest ewidentny, to za przyznaniem pomocy społecznej mogą przemawiać jej cele. (...) Obowiązek współdziałania musi być interpretowany z uwzględnieniem zasad i celów pomocy społecznej, z dostosowaniem do konkretnej sytuacji i osoby”.

Głównym problemem w przypadku pomocy społecznej wydaje się sama procedura przyznawania świadczeń. Zgodnie z Ustawą przyznanie świadczeń z pomocy społecznej następuje w formie decyzji administracyjnej (poza interwencją kryzysową, pracą socjalną, poradnictwem, uczestnictwem w zajęciach klubu samopomocy, skierowaniem do całodobowej placówki opiekuńczo-wychowawczej i przyznaniem biletu kredytowanego). Od decyzji tej przysługuje odwołanie – zgodnie z Kodeksem postępowania administracyjnego. W praktyce jednak rodzą się w tym zakresie problemy. Po pierwsze, mimo wyraźnego obowiązku określonego w Kodeksie postępowania administracyjnego wyczerpującego informowania stron o okolicznościach faktycznych i prawnych, które mogą mieć wpływ na ustalenie praw i obowiązków obywateli, czynności te często są niewypełniane. Zdarza się, że pracownicy ośrodków pomocy społecznej odmawiają przyjęcia wniosku o określone świadczenie lub doradzają, by go nie składać. Takie działanie należy w każdym przypadku uznać za bezprawne. Jednakże niezłożenie wniosku przez ubiegającego się o świadczenie powoduje, że nie ma żadnego śladu, że próbował on uzyskać świadczenie. Nie przysługuje wówczas także odwołanie, bo sprawa w ogóle nie zostanie wszczęta.

14 „Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych”, Red. Tarkowska Elżbieta, Korzeniewska Katarzyna. Warszawa, Wydawnictwo IFIS PAN, 2002.

Innym problemem jest unikanie przez OPS wydawania decyzji administracyjnych w sprawie. W większości przypadków będzie to także działanie bez podstawy prawnej. Konsekwencją niewydania decyzji administracyjnej jest zaś brak pouczenia o możliwości zaskarżenia, co pozbawia rodziny możliwości walki o swoje prawa przed organami II instancji (niewielu ubiegających się o świadczenia z pomocy społecznej wie o możliwości zaskarżenia).

W przypadku rodzin z problemami materialnymi ważne znaczenie ma też Ustawa z dnia 28 listopada 2003 roku o świadczeniach rodzinnych. Wśród świadczeń tych znajdują się m.in.: 1) zasiłek rodzinny oraz dodatki do zasiłku rodzinnego; 2) świadczenia opiekuńcze: zasiłek pielęgnacyjny i świadczenie pielęgnacyjne; 3) jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia się dziecka.

W przypadku zasiłku rodzinnego i dodatków do niego uwidaczniają się dwa podstawowe problemy: po pierwsze problem kryterium dochodowego oraz wysokości tych świadczeń, po drugie – problem z ich dystrybucją.

Zasiłek rodzinny ma na celu częściowe pokrycie wydatków na utrzymanie dziecka. Można go utrzymywać do ukończenia przez dziecko 18 roku życia lub do końca nauki w szkole. Obecnie granicą przyznania zasiłku rodzinnego jest dochód rodziny w przeliczeniu na osobę wynoszący nie więcej niż 504 zł. Od 1 listopada 2009 roku wysokość zasiłku rodzinnego wynosi miesięcznie: 68 zł na dziecko do ukończenia przez nie 5 roku życia; 91 zł na dziecko w wieku powyżej 5 lat do ukończenia 18 roku życia.

Świadczenia rodzinne nie są różnicowane regionalnie, co oznacza, że taką samą kwotę otrzyma mieszkaniec dużego miasta, gdzie koszty utrzymania są wyższe, i mieszkaniec wsi.

Drugim problemem jest dystrybucja świadczeń rodzinnych. Zgodnie Ustawą o świadczeniach rodzinnych, zadania z zakresu świadczeń rodzinnych są realizowane w ramach administracji rządowej, a źródłem ich finansowania jest dotacja celowa z budżetu państwa. Przekazywanie środków finansowych z budżetu państwa okazuje się jednak problematyczne. Nieterminowość przekazywania pieniędzy powodowała opóźnienia w wypłacie świadczeń, które powinny być przekazywane świadczeniobiorcom nie później niż do ostatniego dnia miesiąca. Niektórym beneficjentom świadczenia wypłacane są nawet z miesięcznym opóźnieniem. Biorąc pod uwagę charakter i istotę tych świadczeń, takie opóźnienia szczególnie utrudniają funkcjonowanie rodziny.

Jak przewidywano już na początku obowiązywania Ustawy o świadczeniach rodzinnych, świadczenia – na skutek niemożliwości weryfikacji niektórych informacji podawanych przez beneficjentów pomocy – mogą trafiać w ręce osób nieuprawnionych. Wskazuje się, że powodem, dla których osoby nieuprawnione otrzymują świadczenia rodzinne, jest nierzetelne przeprowadzanie wywiadów środowiskowych lub w ogóle ich pomijanie.

Jednym z głównych problemów opieki społecznej w Polsce jest to, że nie wspiera ona rozwoju małych dzieci. Podejmowane są działania na rzecz rodzin zagrożonych ubóstwem i patologią, co oczywiście pośrednio wpływa także na sytuację dzieci, jednak brakuje działań szczególnie wspierających ich edukację¹⁵.

Wydaje się również, że działania ośrodków pomocy społecznej na rzecz dzieci są niewystarczające. Po pierwsze – są one ograniczone do dzieci, które rozpoczęły już naukę w szkołach podstawowych (którym OPS dofinansowuje dożywianie, dostarcza ubrania, współorganizuje rozdawanie wyprawek i podręczników), i nie obejmują dzieci młodszych. W dodatku niekiedy te działania mogą mieć charakter naznaczający. Po drugie – działania są podejmowane tylko w czasie trwania roku szkolnego. Po trzecie OPS-y nie gromadzą systematycznie informacji

na temat małych dzieci, a także nie monitorują skuteczności organizowanych przez siebie akcji i nie prowadzą działań profilaktycznych. Często działania ośrodków pomocy społecznej są okazjonalne i nieskoordynowane (dublowanie się działań na poziomie miasta, gminy, powiatu), a także mają charakter interwencyjny.

Problemy związane z szeroko rozumianą pomocą społeczną dla dzieci zidentyfikowane na podstawie stenogramu z dyskusji, która odbyła się podczas seminarium zorganizowanego przez Podkomisję Stałą do spraw Dzieci i Młodzieży oraz Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu w 2003 roku:

- Brak jednoznacznych uregulowań sytuacji prawnej dzieci, które wychowują się w rodzinach patologicznych, w których rodzice nie spełniają roli opiekunów. Jeśli sytuacja ta zostanie uregulowana, dziecko będzie miało szansę szybkiego wejścia do innej rodziny (opinia Beaty Ziłek z Ministerstwa Sprawiedliwości).
- Brak porozumienia i przepływu informacji między instytucjami, które zajmują się problemami dzieci (placówkami oświatowymi, pomocą społeczną, służbą zdrowia, instytucjami kultury itd.). Jest wiele instytucji, wiele struktur, które często robią to samo, ale o sobie nic nie wiedzą (opinia Hanny Moczyńskiej, dyrektora Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Toruniu). „Jest kilka szczebli i kilka instytucji resortowo odpowiedzialnych za los dzieci, a w praktyce nikt nie czuje się za nie odpowiedzialny” (opinia Grażyny Urbańskiej, dyrektor Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w Wałbrzychu).
- System pomocy społecznej funkcjonujący w Polsce oparty jest głównie na instytucjach, a nie na profesjonalnych, kompetentnych, dobrze przygotowanych „pomagaczach”. System ten bardziej służy obronie oraz ochronie tzw. normalnego społeczeństwa i sprzyja marginalizacji rodzin patologicznych. Instytucje zajmujące się pomocą działają w sposób arbitralny. „To my wiemy najlepiej, czego potrzebują, co im trzeba dać, do jakich instytucji należy odesłać. Elementarną rzeczą jest gotowość zawodowych «pomagaczy» do tego, aby być z rodziną, żeby z jednej strony mieć pomysły na pomoc, ale z drugiej strony precyzyjnie reagować na to, czego oni oczekują, do czego są gotowi i jakie mają możliwości. (...) Moim zdaniem powinniśmy zacząć od pozbycia się naszej arbitralności. Powinniśmy odrzucić nasze głębokie przekonanie, że to my wiemy najlepiej, co im jest potrzebne. Spróbujmy ich samych o to zapytać” (opinia Edwarda Orfika z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Zabrzu).
- Uzależnianie rodzin od pomocy, a nie uczenie samopomocy: „(...) jest wiele rodzin, które wymagają większej pracy i większej pedagogizacji. Rodziny z problemami można poprzez pracę indywidualną nauczyć wielu rzeczy, można je wzmocnić, można wyposażać w wiele umiejętności, które pozwolą im lepiej funkcjonować” (opinia Gabrieli Gołaty z Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w Kartuzach).
- Większość placówek, które zajmują się pomocą społeczną (światlice, ogniska itp.), jest rozliczana „ilościowo” – bierze się pod uwagę liczbę osób, która do nich przychodzi. Brakuje rozliczania „jakościowego” – wzięcia pod uwagę tego, jaka jest jakość i efekty pomocy (opinia Grażyny Młotek z Fundacji dla Polski).
- „W ustawie o pomocy społecznej jest zapis o tym, że sąd, kierując dziecko do rodziny zastępczej, powinien wziąć pod uwagę opinię pracownika socjalnego. W 90% spraw nie bierze. I efekt jest taki, że dzieci są umieszczane w patologicznych rodzinach zastępczych, bo są spokrewnione” (opinia Mirosława Przewoźnika z Wydziału Polityki Społecznej Podkarpackiego Urzędu Wojewódzkiego).
- Mały zakres decyzyjny urzędników: „95% świadczeń i środków, którymi dysponuje pracownik socjalny na terenie gminy, to są świadczenia obligatoryjne. Musi je wypłacić i nie ma odwołania” (opinia Mirosława Przewoźnika z Wydziału Polityki Społecznej Podkarpackiego Urzędu Wojewódzkiego).

15 Por. Murawska Barbara, Zahorska Marta, Żytka Małgorzata: „Polityka społeczna i inicjatywy lokalne na rzecz małego dziecka, na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego”. W: „Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji”. Red. Zahorska Marta, Żytka Małgorzata. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004.

Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF:

Pomoc rodzinie w jej naturalnym środowisku

- Działania profilaktyczne mające na celu wzmocnienie rodziny, zapobiegające „kryzysowi rodziny” i propagujące tzw. pozytywne rodzicielstwo są niewystarczające i nie jest jasne, kto za realizację tych zadań odpowiada.
- Brakuje systemowej pomocy „rodzinie w kryzysie”, która zapobiegałaby zabraniu dziecka z rodziny i umieszczeniu go poza nią.
- System pomocy rodzinie funkcjonuje tak, że najczęściej beneficjent przychodzi do pomocy społecznej po zasiłki, a nie po pomoc w rozwiązaniu problemu. Problem diagnozowany jest zbyt późno, kiedy jest on już trudny do rozwiązania.

Opieka zastępcza

- Od momentu wprowadzenia reformy systemu pomocy społecznej nie udało się stworzyć systemu rodzinnej opieki zastępczej przy jednoczesnym zdewaluowaniu systemu opieki instytucjonalnej.
- Słabo działa system usamodzielniania, zwłaszcza dzieci z niepełnosprawnością oraz tych, które opuszczają zakłady poprawcze.
- Przewlekłość postępowania sądowego we wszystkich sprawach dotyczących dzieci jest powszechna.
- System opieki nad dzieckiem cudzoziemskim bez rodziców w praktyce jest niewydolny – brak jasnych regulacji i aktualnych porozumień międzypaństwowych.

Za: „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”, Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009. Dostępny w Internecie.

Podsumowując zagadnienie pomocy społecznej dla dzieci i ich rodzin, warto zacytować opinię Wielistawy Warzywody-Kruszyńskiej: „Konieczne jest zintegrowanie działań wszystkich służb społecznych, zmierzające do przeciwdziałania biedzie dzieci. Zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym wyraźnie brakuje holistycznego podejścia. Nie wiadomo do kompetencji jakiej instytucji «należą» dzieci. Jeśli są w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, «należą» do pomocy społecznej, a jeśli są w rodzinie, «należą» do rodziny i do szkoły. Gdy dziecko sprawia trudności wychowawcze, «należy» jeszcze do kuratora i sądu. A tak naprawdę dzieci biedne są niczyje, jeśli rodzina jest dysfunkcyjna”¹⁶.

W obliczu zmian struktury demograficznej społeczeństwa coraz większym wyzwaniem społecznym jest podejmowanie przez państwo działań mających na celu zwiększenie wskaźników dzietności. Powstaje pytanie, kogo planowane działania mogą „zmotywować” do posiadania dzieci i na ile może się to przełożyć na wyrównywanie szans edukacyjnych tych dzieci w przyszłości? Wydaje się na przykład, że taki instrument, jak becikowe niekoniecznie skłoni do posiadania dzieci rodziny lepiej uposażone, które w przyszłości i tak będą w stanie zapewnić im edukację wysokiej jakości. Bardziej efektywne są zapewne zmiany na przykład w Kodeksie pracy, które będą ułatwiały łączenie obowiązków pracownika i rodzica (przede wszystkim chodzi o matki, bo to one przeważnie wciąż zajmują się dziećmi w Polsce, dopóki nie pójdą one do przedszkola czy do szkoły).

Rodzice pracujący – uprawnienia i bariery związane z rodzicielstwem

Od niedawna wprowadzane są zmiany w uregulowaniach prawnych dotyczących pracowników będących rodzicami, których celem jest ułatwianie łączenia funkcji rodzicielskich z pracą zawodową.

Kodeks pracy określa uprawnienie pracownicy i pracownika do urlopu macierzyńskiego. Wymiar tego urlopu może zostać podzielony między pracujących rodziców, jednak pracownica ma prawo zrezygnować z pozostałej części tego urlopu dopiero po wykorzystaniu po porodzie co najmniej 14 tygodni. Ustawą z dnia 6 grudnia 2008 roku o zmianie ustawy Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw wprowadzono wiele zmian z zakresu wymiaru urlopu macierzyńskiego, utworzono także instytucje urlopu ojcowskiego oraz dodatkowego urlopu macierzyńskiego (udzielanego jednorazowo bezpośrednio po wykorzystaniu urlopu macierzyńskiego). Co istotne, to ostatnie uprawnienie umożliwić będzie jednoczesną aktywizację zawodową matki dziecka, jako że będzie ona mogła łączyć korzystanie z tego urlopu z wykonywaniem pracy u pracodawcy udzielającego urlopu w wymiarze nie wyższym niż połowa pełnego wymiaru czasu pracy. Wymiar urlopów i ich stopniowe wydłużanie w czasie ilustrują umieszczone niżej tabele.

Tabela 3. Wymiar urlopu macierzyńskiego i dodatkowego urlopu macierzyńskiego

Liczba dzieci urodzonych przy jednym porodzie	Wymiar urlopu (w tygodniach)			
	Urlop macierzyński obecnie	Dodatkowy urlop macierzyński (2010 i 2011 r.)	Dodatkowy urlop macierzyński (2012 i 2013 r.)	Dodatkowy urlop macierzyński (ostatecznie)
1	20	do 2	do 4	do 6
2	31	do 3	do 6	do 8
3	33	do 3	do 6	do 8
4	35	do 3	do 6	do 8
5 i więcej	37	do 3	do 6	do 8

Tabela 4. Wymiar urlopu macierzyńskiego, do którego uprawnieni są ojcowie, i urlopu ojcowskiego

Liczba dzieci urodzonych przy jednym porodzie	Wymiar urlopu (w tygodniach)		
	Urlop macierzyński obecnie (dopiero od 15. tygodnia po porodzie)	Urlop ojcowski (2010 i 2011 r.)	Urlop ojcowski (ostatecznie)
1	maks. 6	1	2
2	maks. 17	1	2
3	maks. 19	1	2
4	maks. 21	1	2
5 i więcej	maks. 23	1	2

Ochrona pracy przed urodzeniem dziecka i po nim uzupełniana jest przez Ustawę z dnia 25 czerwca 1999 roku o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa. Świadczenia pieniężne tam przewidziane przysługują wyłącznie osobom objętym ubezpieczeniem społecznym w razie choroby i macierzyństwa. Zasiłek macierzyński przysługuje przez okres ustalony przepisami Kodeksu pracy jako okres urlopu macierzyńskiego oraz dodatkowego urlopu macierzyńskiego. Ponadto zgodnie z wprowadzonymi do Kodeksu pracy zmianami, będzie on przysługiwał ojcu korzystającemu z urlopu ojcowskiego lub temu, który przerwał działalność zarobkową w celu sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem.

16 Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa: „Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone”. „Dziecko krzywdzone”, 2008, nr 2(23).

Ustawa z dnia 6 grudnia 2008 roku o zmianie ustawy Kodeks pracy oraz niektórych innych ustaw wprowadziła zmiany w ustawie z dnia 4 marca 1994 roku o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych, zgodnie z którymi środki z funduszu socjalnego mogą być przekazywane także na usługi świadczone przez pracodawców na rzecz opieki nad dziećmi w żłobkach, przedszkolach oraz innych formach wychowania przedszkolnego (przyszkolowe formy opieki). Zasady tego finansowania określać ma w regulaminie pracodawca. Takie rozwiązanie ma szansę przyczynić się – z jednej strony – do aktywizacji młodych mam, z drugiej zaś do jak najlepszego zaspokajania potrzeb maluchów.

Zmiany wprowadzane i proponowane w najnowszych założeniach Ustawy o formach opieki nad dziećmi wieku do lat 3, która jest przygotowana przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, są korzystne zarówno dla pracujących rodziców, jak i ich dzieci. Należy jednak pamiętać, że z urlopu macierzyńskiego czy ojcowskiego korzystają wyłącznie pracownicy. Osoby związane umowami cywilnoprawnymi ze swoimi zleciennodawcami czy zamawiającymi dzieło tą ochroną objęte nie są.

2.4. Przemoc wobec dzieci

Jak pisze Monika Czyżewska: „Przegląd badań zagranicznych (Veltman, Browne 2001) ukazuje 92 badania przeprowadzone między 1967 a 2000 rokiem, które badały zależność między krzywdzeniem dziecka a jego rozwojem poznawczym, inteligencją, postugiwaniem się językiem oraz osiągnięciami szkolnymi. Większość badań została przeprowadzona na terenie Stanów Zjednoczonych oraz w innych krajach anglojęzycznych. Z 91% tych badań wynika, że istnieje zależność między doświadczeniem maltretowania w domu przez dziecko a niskimi wynikami w nauce tego dziecka. Wyniki 75% tych badań dowodzą, że maltretowanie ma wpływ na rozwój poznawczy i rozwój mowy dziecka. Ukazują również, że powyższy związek jest niezależny od statusu socjoekonomicznego dziecka”¹⁷.

Badania realizowane przez CBOS, w których pytano respondentów o opinie na temat bicia dzieci oraz to, czy respondentom zdarzyło się karać fizycznie własne dzieci, potwierdzają tezę o braku związku między społeczno-ekonomicznym statusem rodziców a stosowaniem/niestosowaniem przez nich bicia jako metody wychowawczej. Autorzy raportu CBOS wskazują natomiast, że czynnikiem, który w dużym stopniu determinuje używanie kar fizycznych wobec własnych dzieci, jest bycie lub niebycie bitym w dzieciństwie. Warto prześledzić, jak zmieniało się podejście Polaków do kar fizycznych w ciągu ostatnich lat¹⁸.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Kiedy ostatnio Pana(i) dziecko dostało porządne lanie, «trzeba mu było wlać?»” (dane w %)

	IX 1994* (N=1222)	X 1998** (N=430)	VI 2001** (N=407)	II 2002 (N=375)	I 2005** (N=390)	II 2009** (N=325)
w tym tygodniu	6	3	1	1	1	1
w tym miesiącu	6	7	8	3	3	1
w ciągu ostatniego roku	11	10	12	6	7	4
dawniej, gdy dziecko było młodsze	11	17	23	17	11	13
nigdy nie dostało lania	46	43	51	55	62	69
nie pamiętam	20	20	6	17	16	13

* Badanie CBOS „Moja rodzina”, próba losowo-adresowa dorosłych mieszkańców Polski wychowujących co najmniej jedno dziecko poniżej 19 lat.
** Deklaracje osób mających dzieci do 19 roku życia.
Źródło: „Przemoc i konflikty w domu”. Warszawa, CBOS, 2009.

Powstaje pytanie, na ile badani rzeczywiście zmienili swoje zachowanie i rzadziej stosowali kary fizyczne jako metodę wychowywania, a na ile wzrosła tylko ich ostrożność w udzielaniu odpowiedzi na pytanie o bicie dzieci. Tego nie wiemy, jednakże nawet gdyby zmiana zaszła tylko na poziomie deklaracji, to powyższe dane i tak są istotne, ponieważ pokazują, co jest społecznie akceptowane. Na ich podstawie można stwierdzić, że bicie dzieci z czasem zaczęto uważać za coraz mniej właściwe.

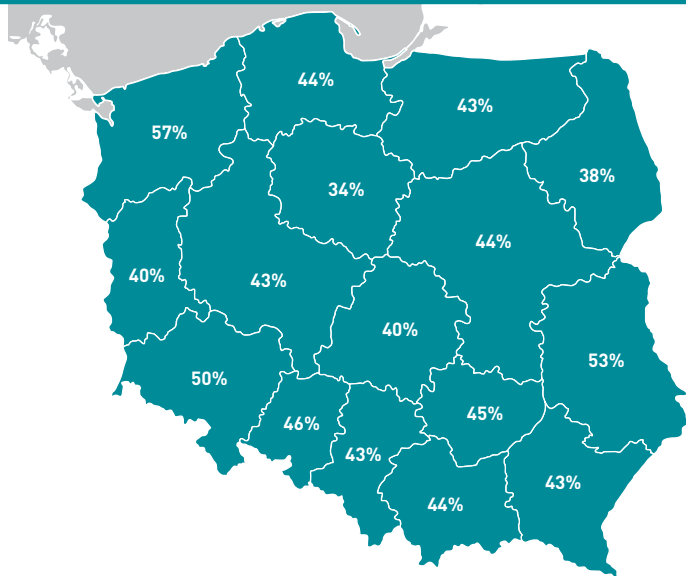
Jednak na pytanie zadane przez ankierów CBOS w 2008 roku: „Czy Pana/i zdaniem, należy wprowadzić całkowity zakaz stosowania kar cielesnych (bicia, dawania klapsów itp.) wobec dzieci czy też nie?”, 17% respondentów odpowiedziało: zdecydowanie tak, 24% – raczej tak, 40% – raczej nie i 11% – zdecydowanie nie. Co więcej, nawet wśród osób, które zgadzają się na zmiany w prawie, ponad połowa stwierdza, że istnieją sytuację, w których należy dzieciom „dać klapsa”. Autorzy raportu CBOS tłumaczą ten wynik reakcją na zapowiedzi premiera Donalda Tuska o wprowadzeniu prawnego zakazu bicia dzieci i stwierdzają, że potencjalne ograniczenie „listy dopuszczalnych metod wychowawczych, wśród których fizyczne karanie ciągle zajmuje poczesne miejsce”¹⁹, wywołuje u badanych sprzeciw. Innym wytłumaczeniem może być postawa przyzwolenia dla kar fizycznych, jaką prezentowali rządzący w latach 2005–2007. Być może respondenci słysząc, jak znani i wysoko postawieni politycy stwierdzają autorytatywnie, że „dawanie klapsów nikomu jeszcze nie zaszkodziło”, jest całkiem naturalne i dopuszczalne, przyznawali się do akceptowania tej metody. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć tę kwestię.

Trudno wskazać czynniki społeczno-demograficzne, które wpływałyby na opinie o karaniu dzieci. Można tylko powiedzieć, że nieco więcej przeciwników bicia jest wśród osób młodych oraz lepiej wykształconych. „Prawdopodobnie stosunek do fizycznego karania dzieci zależy nie tyle od położenia w strukturze społecznej czy formacji światopoglądowej, ile w dużej mierze jest sprawą indywidualną, uwarunkowaną własnymi doświadczeniami”. Jak zauważają psychologowie, kary fizyczne stosują i akceptują ci, którzy sami byli bici w dzieciństwie.²⁰

17 Czyżewska Monika: „Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia pracowników szkół”. „Dziecko Krzywdzone”, 2008, nr 2(23).
18 Poniższy fragment jest oparty na tekście Małgorzaty Sikorskiej: „Polska rodzina – jaka jest, jak się zmienia?”, Polskie Forum Obywatelskie. Dostępny w Internecie: <http://www.pfo.net.pl/>.

19 „Społeczne przyzwolenie na bicie dzieci”. Warszawa, CBOS, 2008.
20 Ibidem.

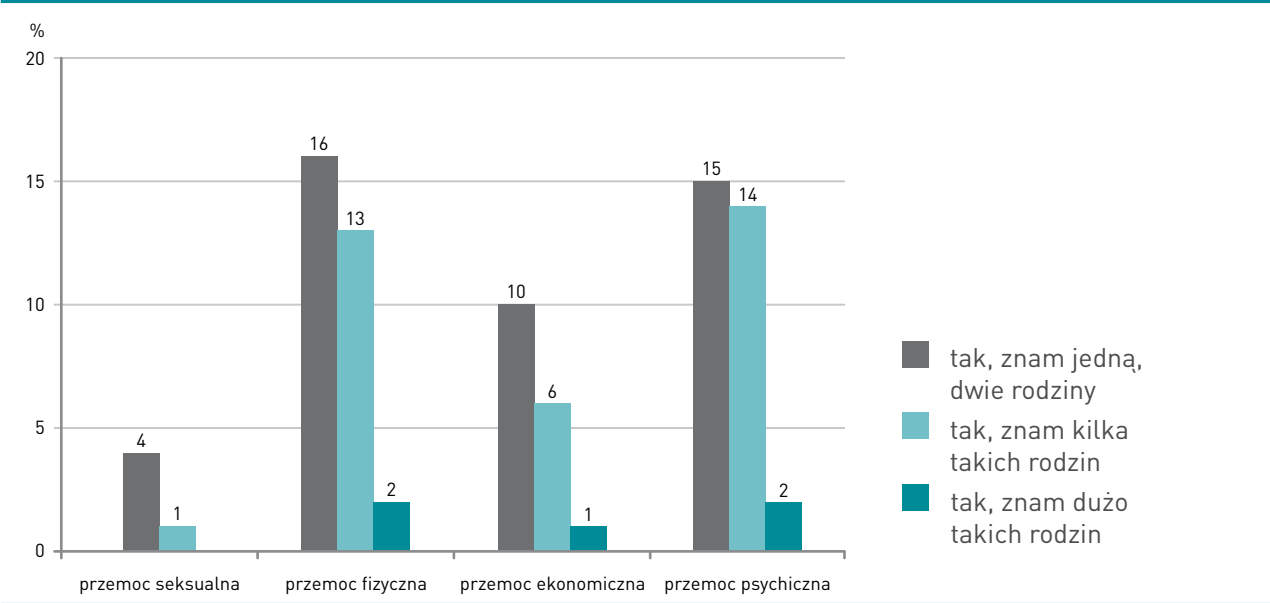
Mapa 1. Znajomość rodzin z problemem przemocy wobec dzieci*



* Liczby oznaczają procent mieszkańców danego województwa, którzy przyznali, że znają co najmniej jedną rodzinę, w której występuje jedna lub więcej form przemocy wobec dzieci.

Źródło: „Krzywdzenie dzieci w Polsce”. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008.

Wykres 5. Znajomość rodzin, w których dochodzi do przemocy wobec dzieci



Źródło: „Krzywdzenie dzieci w Polsce”. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008.

Warto podkreślić, że „zdecydowana większość [82%] rodzin, w których doszło do stosowania którejkolwiek przemocy (fizycznej, psychicznej, ekonomicznej, seksualnej) wobec dzieci, twierdzi, że nie korzystała z pomocy instytucji i organizacji”²¹.

21 „Krzywdzenie dzieci w Polsce”. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008.

Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF:

System pomocy dzieciom krzywdzony i pozbawionym opieki rodziców

- Nie mamy w Polsce służb ochrony dziecka pełniących funkcje koordynacyjne i będących pierwszym kontaktem, jeżeli dochodzi do podejrzenia o krzywdzeniu dziecka (służby takie istnieją w innych krajach).
- Brak systemu identyfikacji rodzin ryzyka i prowadzenia wśród nich działań profilaktycznych;
- Brak wiarygodnych danych opisujących zjawisko krzywdzenia dziecka. Istniejące dane gromadzone w formie szczątkowej przez różne instytucje i służby, bardzo często są one zbierane według różnych metodologii.

Kształcenie i dobór kadry

- Pracownicy socjalni mają zbyt niskie kompetencje i za mało czasu, aby efektywnie pracować z rodziną. Powodem są złe programy kształcenia, zbyt mała liczba praktyk oraz brak selekcji do zawodu.
- Specjaliści pracujący z dziećmi – sędziowie, nauczyciele, lekarze – nie mają niezbędnej wiedzy o prawach dziecka oraz o procedurach i działaniach, jakie należy podjąć w przypadku zaistnienia podejrzenia o krzywdzeniu dziecka;
- W pracy socjalnej kładzie się zbyt duży nacisk na pracę administracyjną, a nie na wymierne efekty pracy z rodziną.

Za: „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”, Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009; tekst dostępny na stronie PKN UNICEF.

2.5. Podsumowanie rozdziału

Czynniki z obszaru RODZINA, które różnicują dostęp do wysokiej jakości edukacji:

- **Ubóstwo rodzin**, które ma związek z:
 - miejscem zamieszkania – wiele wskaźników mierzących sytuację materialną, zarówno przeciętne dochody, jak i procent osób żyjących poniżej relatywnej czy ustawowej granicy ubóstwa, a także subiektywne postrzeganie swojej sytuacji finansowej wskazują, że rodziny z terenów wiejskich są w gorszej sytuacji materialnej niż mieszkańcy miast. W szczególnie trudnej sytuacji są osoby z byłych regionów PGR, rolnicy mający małe gospodarstwa;
 - typem gospodarstwa rodzinnego: rodziny wielodzietne (w definicji od 3 dzieci) i niepełne statystycznie są w gorszej sytuacji materialnej niż inne typy gospodarstw domowych. Takie rodziny najczęściej korzystają z pomocy społecznej (w 2009 roku: 19% i 18% w stosunku do 12% średniej krajowej);
 - tym, czy w gospodarstwie domowym są osoby bezrobotne i/lub „working poor”. W tego typu rodzinach dzieci zazwyczaj nie mają pozytywnych wzorców związanych z pracą. Jak podkreślają eksperci, „Bezrobocie rodziców oznacza nie tylko trudności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb dzieci związanych z właściwym żywieniem, higieną, opieką lekarską, uczestniczeniem w edukacji, kulturze. Małe dzieci wychowywane przez rodziców, którzy sami nie potrafią sprostać konkurencji na obecnym rynku pracy, mają gorsze wsparcie w rodzinie. Stres bezrobocia u rodziców, ich frustracja związana z poczuciem odrzucenia, marginalizacji, stanowi poważną barierę w wypełnianiu funkcji wychowawczych. Sytuację, w której rodzice nie są aktywni zawodowo, nie uzyskują dochodów z pracy, dzieci traktują jak normal-

na. Z jednej strony wpływa to na sposób spostrzegania własnej przyszłości («ja też będę bezrobotna»), z drugiej – dostarcza specyficznej edukacji finansowej («dobre panie dają pieniądze, złe – nie dają»)²²

■ **Kapitał kulturowy rodziców:**

- najważniejszy czynnik to wykształcenie rodziców, które ma przełożenie między innymi na umiejętność czytania i umiejętności matematyczne dzieci;
- ważne są także „zasoby” domowe, w tym na przykład wielkość domowej biblioteki – dzieci z rodzin, w których jest dużo książek, uzyskują średnio lepsze wyniki w testach mierzących umiejętności czytania;
- istotne są także nawyki, przyzwyczajenia, które rodzice świadomie lub nieświadomie przekazują dzieciom – chodzi na przykład o czytanie dzieciom, częstość oglądania telewizji (i to, jakiego rodzaju programy są oglądane), chodzenie do kin i teatrów itd.;
- spiracje dotyczące wykształcenia dzieci rosną szybko we wszystkich grupach społecznych, jednak wciąż wśród rodziców z wyższym wykształceniem są najwyższe. Warto zauważyć, iż mimo wysokich aspiracji rodzice są zazwyczaj osamotnieni w poszukiwaniach odpowiedniego kierunku wykształcenia i zawodu dla dzieci. Jest to szczególnie problem dla rodziców z niskim wykształceniem, którzy opierając się na własnych doświadczeniach i odczuciach, nie są w stanie pomóc dzieciom w wyborze „ścieżki” edukacji.

Główne problemy w funkcjonowaniu systemu i instytucji pomocy społecznej zorientowanej na dzieci:

- jednym z podstawowych problemów opieki społecznej jest to, że nie wspiera rozwoju matych dzieci. Podejmowane są działania na rzecz rodzin zagrożonych ubóstwem i patologią, co oczywiście pośrednio wpływa także na sytuację dzieci, jednak brak działań szczególnie wspierających ich edukację;
- brak integracji systemu pomocy i różnych instytucji, które się tym zajmują: „Nie wiadomo, do kompetencji jakiej instytucji «należą» dzieci. Jeśli są w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, «należą» do pomocy społecznej, a jeśli są w rodzinie, «należą» do rodziny i do szkoły. Gdy dziecko sprawia trudności wychowawcze, «należy» jeszcze do kuratora i sądu. A tak naprawdę dzieci biedne są niczyje, jeśli rodzina jest dysfunkcyjna”²³;
- w sytuacji gdy rodzic nie współpracuje z instytucją świadczącą pomoc, pomoc społeczna może nie zostać przyznana, co w konsekwencji pogorszy sytuację dziecka;
- działania ośrodków pomocy społecznej na rzecz dzieci są niewystarczające: są one ograniczone do dzieci, które rozpoczęły już naukę w szkołach podstawowych (którym OPS dofinansowuje dożywianie, dostarcza ubrania, współorganizuje rozdawanie wyprawek i podręczników), i nie obejmują dzieci młodszych. W dodatku niekiedy te działania mogą mieć charakter naznaczający. Zazwyczaj działania są podejmowane tylko w trakcie trwania roku szkolnego;
- uzależnianie rodzin od pomocy, a nie uczenie samopomocy;
- brak systemowej pomocy „rodzinie w kryzysie”, która zapobiegałaby zabraniu dziecka z rodziny i umieszczeniu go poza nią;
- specjaliści pracujący z dziećmi – sędziowie, nauczyciele, lekarze – nie mają niezbędnej wiedzy o prawach dziecka oraz o procedurach i działaniach, jakie należy podjąć w przypadku zaistnienia podejrzenia o krzywdzenie dziecka.
- otrzymywane przez dziecko stypendium motywacyjne jest wliczane do dochodu i zmniejsza szansę rodziny na uzyskanie świadczenia z pomocy społecznej albo też wpływa na jej wysokość. Jednocześnie więc pomaga się dziecku przez udzielenie stypendium i pozbawia jego rodzinę części pomocy;
- świadczenia rodzinne nie są różnicowane regionalnie, co oznacza, że taką samą kwotę otrzyma mieszkaniec dużego miasta, gdzie koszty utrzymania są wyższe, jak i mieszkaniec wsi;
- brak jednoznacznych uregulowań sytuacji prawnej dzieci, które wychowują się w rodzinach patologicznych, w których rodzice nie spełniają funkcji opiekunów;

- większość placówek, które zajmują się pomocą społeczną (światlice, ogniska itp.), jest rozliczana „ilościowo” – bierze się pod uwagę liczbę osób, która do nich przychodzi. Brakuje rozliczania „jakościowego” – wzięcia pod uwagę tego, jaka jest jakość i efekty pomocy;
- w ustawie o pomocy społecznej jest zapis o tym, że sąd, kierując dziecko do rodziny zastępczej, powinien wziąć pod uwagę opinię pracownika socjalnego. W większości spraw nie bierze. Często prowadzi to do umieszczania dzieci w patologicznych rodzinach zastępczych, które są spokrewnione;
- brak systemu pomocy dla rodziców, którzy stosują przemoc wobec dzieci – „zdecydowana większość (82%) rodzin, w których doszło do stosowania którejkolwiek przemocy (fizycznej, psychicznej, ekonomicznej, seksualnej) wobec dzieci, twierdzi, że nie korzystała z pomocy instytucji i organizacji”²⁴.

22 Łotys Marzena „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”. Tekst udostępniony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

23 Warszowska-Kruszyńska Wielistawa: „Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone”. „Dziecko krzywdzone” 2008, nr 2(23).

24 „Krzywdzenie dzieci w Polsce”. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008.



INSTYTUCJE EDUKACYJNE

Instytucje edukacyjne, takie jak: żłobki, przedszkola i szkoły, powinny przyczyniać się do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wychowywanych w rodzinach o różnych kapitałach społecznych oraz sytuacji materialnej. Jak stwierdza Zbigniew Kwieciński: „Szkoła okazuje się doskonałym instrumentem utrwalania różnic uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym. Zatem wszelkie wysiłki w celu wyrównywania szans mają sens wtedy i tylko wtedy, gdy są podejmowane w najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka, czyli w wieku 2–6 lat. Tylko wtedy możliwe będzie przerwanie błędnego koła reprodukcji kulturowej z udziałem szkoły, a zwłaszcza procesu marginalizacji i wykluczenia wciąż wysokiej i od lat niemal niezmiennej części zbiorowości uczniów i absolwentów szkolnictwa powszechnego, którzy nie tylko nie mają dostępu do kultury symbolicznej, ale są bezradni na rynku pracy, a poziom i jakość ich życia są – nie z ich winy – niezmiernie niskie”²⁵.

Instytucje edukacyjne powinny wyrównywać szanse – tak jest w założeniach, niestety nie w praktyce. Jak się okazuje, często już sam dostęp do tych placówek (lub jego brak w przypadku żłobków czy przedszkoli) determinuje dalsze losy edukacyjne dzieci. Obowiązkowa edukacja szkolna, chociażby ze względu na zróżnicowany poziom nauczania, zróżnicowane kompetencje kadry czy warunki nauki, nie przyczynia się do wyrównywania szans, a wręcz przeciwnie – tylko je pogłębia.

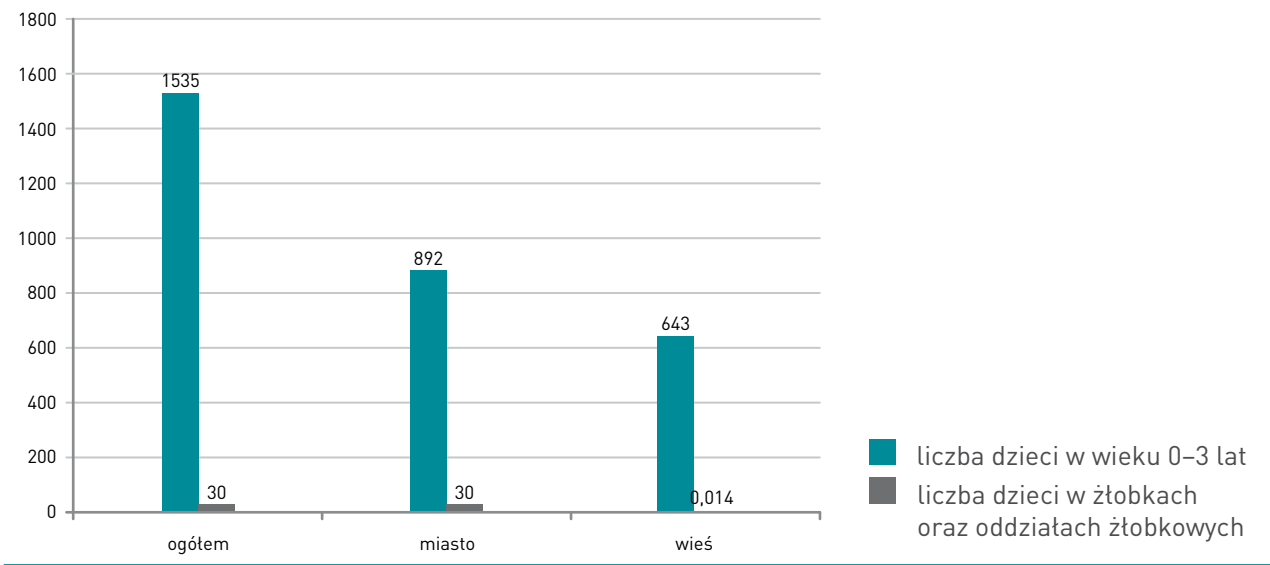
3.1. Dostępność placówek wczesnej edukacji – żłobków i przedszkoli

Żłobki

Według stanu na listopad 2009 w Polsce było 259 żłobków publicznych i 22 niepubliczne. Jak wskazuje się w badaniach Eurostatu z grudnia 2008 roku, w naszym kraju jest najmniej w Unii Europejskiej (obok Czech) procent dzieci w wieku do lat 3 uczęszczających do żłobków. Od 1989 roku liczba żłobków i liczba dzieci objętych ich opieką systematycznie się zmniejszała. W 1989 roku funkcjonowały 1553 żłobki, w 1995 roku – 591 żłobków, w 2006 roku pozostało ich już tylko 371. Zbyt mała liczba żłobków powoduje, że zapisy do nich rozpoczynają się wcześniej, a kolejki są bardzo duże. Jak widać na wykresach, istnieją duże dysproporcje w liczbie dzieci korzystających z opieki w żłobkach (a także w przedszkolach – o czym szczegółowo dalej) w miastach i na terenach wiejskich.

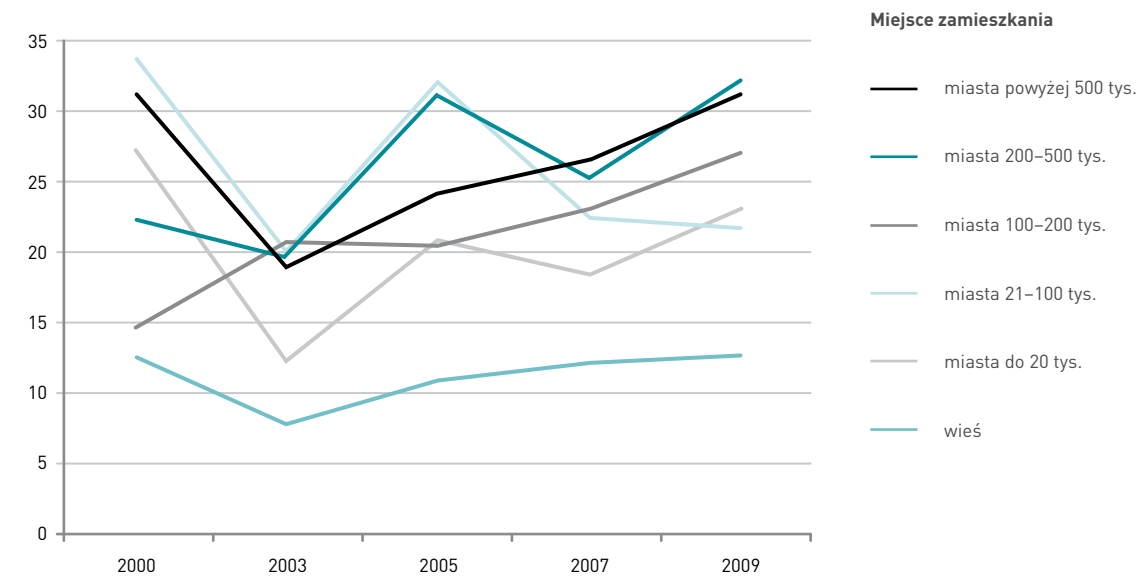
²⁵ Kwieciński Zbigniew: „Szkoła a wykluczenie z kultury symbolicznej i marginalizacja społeczna”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy”, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r..

Wykres 6. Liczba dzieci korzystających ze żłobków zestawiona z liczbą dzieci w wieku 0–3 (w tysiącach) w 2008 r.



* Oraz oddziałach żłobkowych.
Źródło: „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

Wykres 7. Odsetek dzieci w wieku 0–6 korzystających ze żłobka lub przedszkola według miejsca zamieszkania w latach 2000–2009 (w tysiącach)



Źródło: „Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków”. Red. Czapieński Janusz, Panek Tomasz. Warszawa, Rada Monitoringu społecznego, 2009.

Zgodnie z Ustawą z 1991 roku o zakładach opieki zdrowotnej, żłobki mają status zakładu opieki zdrowotnej. Wiąże się z tym istotne konsekwencje.

Po pierwsze, w zakresie podmiotów uprawnionych do utworzenia takiego zakładu – mogą nimi być takie jednostki, jak: ministerstwo lub centralny organ administracji rządowej, wojewoda, jednostka samorządu terytorialnego, publiczna uczelnia medyczna lub publiczna uczelnia prowadząca działalność dydaktyczną i badawczą w dziedzinie nauk medycznych, Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego. Uprawniony jest także Kościół lub związek wyznaniowy, pracodawca, fundacja, związek zawodowy, samorząd zawodowy lub stowarzyszenie, inna krajowa albo zagraniczna osoba prawna lub osoba fizyczna (z zastrzeżeniami), a także spółka niemająca osobowości prawnej (przy czym wówczas jest to zakład niepubliczny). Zgodnie z Ustawą z 1990 roku o samorządzie gminnym, zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty, m.in. w zakresie ochrony zdrowia i polityki prorodzinnej, należy do zadań własnych gminy.

Po drugie, obecne regulacje z ustawy o zakładach opieki zdrowotnej nie obligują żłobków do podejmowania działalności z zakresu wczesnej edukacji. Zgodnie z ustawą, żłobek udziela świadczeń zdrowotnych, które obejmują swoim zakresem działania profilaktyczne i opiekę. Żłobki w zakresie nieuregulowanym w ustawie, funkcjonują na zasadach określonych w ich statutach. Jak wynika ze statutow żłobków, część z nich ma za zadanie prowadzić zajęcia metodyczno-dydaktycznych, inne zaś nie.

Po trzecie, status zakładu opieki zdrowotnej generuje wiele wymagań o charakterze technicznym, na przykład: pomieszczenia i urządzenia zakładu opieki zdrowotnej powinny odpowiadać określonym wymaganiom fachowym i sanitarnym. Szczegółowe warunki określa Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 listopada 2006 roku w sprawie wymagań, jakim powinny odpowiadać pod względem fachowym i sanitarnym pomieszczenia i urządzenia zakładu opieki zdrowotnej. Dla przykładu można wskazać, że podłogi pomieszczeń zlokalizowanych na tej samej kondygnacji powinny znajdować się na jednym poziomie oraz że połączenie ścian z podłogami powinno zostać wykonane w sposób bezszczelinowy, umożliwiający jego mycie i dezynfekcję. Rozporządzenie szczegółowo określa także m.in. odstęp między łózkami pacjentów (w tym przypadku: dzieci w żłobkach) czy wielkość poszczególnych pomieszczeń.

Po czwarte, zgodnie z Ustawą o zakładach opieki zdrowotnej, świadczenia zdrowotne udzielane mogą być wyłącznie przez osoby wykonujące zawód medyczny oraz spełniające wymagania zdrowotne, określone w odrębnych przepisach.

Po piątę, żłobki mają obowiązek prowadzenia dokumentacji medycznej, muszą być wpisane do rejestru zakładów opieki zdrowotnej, dotyczą ich także szczególne regulacje z zakresu prawa budowlanego.

Większość z wymienionych regulacji tworzy bariery dla tworzenia żłobków, głównie ze względu na ściśle sprecyzowane warunki, którym musi odpowiadać budynek, pomieszczenia oraz kadra żłobka. Między innymi z tego powodu liczba żłobków w Polsce jest niewystarczająca.

W Polsce istnieją także prywatne żłobki, nazywane czasami klubami malucha czy akademiami malucha. Działalność taka prowadzona jest na podstawie Ustawy z dnia 2 lipca 2004 roku o swobodzie działalności gospodarczej, przy czym nie jest ona ustawowo w żaden sposób ograniczona. Nie znajduje się bowiem w katalogu działalności regulowanej, koncesjonowanej ani wymagającej zezwolenia. Oznacza to, iż aby zgodnie z prawem prowadzić tę działalność, wystarczy wpis do ewidencji działalności gospodarczej. Rozwija się także rynek opiekunek do dzieci, które zgłaszają swoją działalność jako przedsiębiorcy będący osobami fizycznymi lub jej wcale nie zgłaszają, pozostając w szarej strefie – bez jakiejkolwiek kontroli państwa. Istotne, że zarówno prywatne żłobki, jak i opiekunki, ze względu na swobodę prowadzenia tego typu działalności gospodarczej, pozostają poza nadzorem czy kontrolą instytucji państwowych. Nie ma żadnych wymagań co do warunków, które mają spełniać tego typu placówki, a także co do kwalifikacji pracowników/opiekunek. Jedynym kryterium rzetelności i profesjonalizmu tych form opieki pozostaną kryteria rynkowe.

W założeniach ustawy o formach opieki nad dziećmi do lat 3 Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej przedstawiło nową koncepcję opieki nad najmłodszymi. Celem nowelizacji jest między innymi poprawa dostępu do wczesnej edukacji. Formy opieki, których utworzenie się zakłada, to: żłobek, klub dziecięcy, dzienny opiekun oraz niania. Formy te będą świadczyły opiekę nad dzieckiem od 20 tygodnia do 3 roku życia (poza klubem dziecięcym – od 1 roku życia).

W **żłobku** opieka świadczona będzie przez wykwalifikowany personel, w pomieszczeniach specjalnie do tego celu przystosowanych. Zezwolenie na utworzenie i prowadzenie żłobka wydawać będzie urząd gminy na podstawie złożonego wniosku o wpis do rejestru. Co istotne, godziny pozostawiania dzieci w żłobku będą uzgadniane indywidualnie z rodzicami i elastycznie dopasowywane do trybu ich pracy. Opieka odbywać się będzie w wymiarze maksymalnie do 45 godzin tygodniowo i 9 godzin dziennie, z możliwością przedłużenia do 10 godzin za dodatkową opłatą. Poza zagwarantowaniem dziecku właściwej opieki pielęgnacyjnej zadaniem żłobka będzie prowadzenie zajęć metodyczno-dydaktycznych, zapewniających właściwy do wieku dziecka rozwój psychomotoryczny. Z tym wiąże się zmiany w zakresie personelu żłobka – tam gdzie opieka będzie sprawowana nad ponad 20 dzieci, powinna być zatrudniona przynajmniej jedna dyplomowana pielęgniarka. Opiekunem będzie mogła być osoba z dyplomem pielęgniarki, położnej, opiekunki dziecięcej, nauczyciela wychowania przedszkolnego lub pedagoga, a także osoba, która ma co najmniej średnie wykształcenie i co najmniej roczne doświadczenie w pracy z dziećmi do lat 3. Co istotne, założono obowiązkowe doszkalanie – dla osób z wykształceniem medycznym lub pedagogicznym (80-godzinny kurs doszkalający w celu uzupełnienia wiedzy i umiejętności potrzebnych do opieki nad małymi dziećmi) oraz dla osób bez takiego wykształcenia (280-godzinny kurs kończący się egzaminem). To, że szkolenia będą obowiązkowe, może wpłynąć na podniesienie kwalifikacji pracowników żłobków, co przetoży się na lepszą opiekę i edukację dzieci. Istotnym z punktu widzenia bezpieczeństwa dzieci jest zapis, którego do tej pory brakowało w polskim ustawodawstwie, a mianowicie obowiązek udokumentowania niekaralności przez każdą osobę zatrudnioną w żłobku. W obowiązującym stanie prawnym, ze względu na niemożność żądania od pracownika informacji i dokumentacji niewymienionej w ustawie, nie można prosić kandydata na pracownika o przedłożenie zaświadczenia o niekaralności (np. za przestępstwa na szkodę dzieci). Brak takiego rozwiązania zagraża dobru i bezpieczeństwu dzieci, zwłaszcza najmłodszych.

Drugą proponowaną formą jest **klub dziecięcy**, będący placówką dla dzieci w wieku od około 1 roku (w zależności od psychomotorycznego rozwoju dziecka) do 3 lat. Klub będzie mógł być prowadzony wyłącznie przez osobę mającą kwalifikacje zawodowe opiekuna w żłobku. Dzieci będą mogły przebywać w tych placówkach nie dłużej niż 5 godzin dziennie. Zezwolenie na utworzenie i prowadzenie klubu dziecięcego będzie wydawał urząd gminy. Podobnie jak w przypadku żłobków będzie on zobowiązany do nadzoru nad jakością sprawowanej nad dziećmi opieki. W klubie prowadzone będą zajęcia zabawowe z elementami edukacji.

Ustawa ma także wprowadzić instytucję **dziennego opiekuna**, czyli formę opieki prowadzoną przez osobę fizyczną w jej domu lub mieszkaniu. Dzienny opiekun ma być zatrudniany przez gminę na umowę-zlecenie i przez nią kontrolowany. Rodzice mają wносить opłaty za opiekuna w gminie, gmina zaś opłacać składki na ubezpieczenia emerytalne i rentowe, na ubezpieczenie zdrowotne i ubezpieczenie od odpowiedzialności cywilnej. Jednym z obowiązków opiekuna będzie prowadzenie zajęć metodyczno-dydaktycznych zapewniających właściwy do wieku dziecka rozwój psychomotoryczny. Dzienny opiekun będzie zobowiązany do odbycia 160-godzinnego szkolenia, na którym pozna m.in. zagadnienia pedagogiki wczesnodziecięcej, edukacji małego dziecka, pierwszej pomocy, psychologii dziecięcej itp. Dodatkowym warunkiem wydania zezwolenia przez gminę do sprawowania opieki nad dzieckiem przez daną osobę fizyczną jest pozytywny wynik wywiadu środowiskowego, przejście badań lekarskich i posiadanie warunków lokalowych zapewniających bezpieczną opiekę nad dzieckiem.

Kolejną formą sprawowania opieki nad małymi dziećmi, przewidzianą w projekcie ustawy, jest **niania**. Definiuje się ją jako osobę zajmującą się dzieckiem w jego miejscu zamieszkania. Osoby korzystające z usług niani, zgodnie z założeniami MPiPS, w systemie podatkowym korzystałyby ze zwiększonych kosztów uzyskania przychodu (maksymalnie do wysokości wydatków na składki ubezpieczeniowe niani), dzięki czemu zmniejszone zostałyby ponoszone przez nie koszty zatrudnienia niani.

Nowe rozwiązania mają wprowadzić ścisły nadzór gminy w przypadku 3 pierwszych form opieki. W razie niespełniania określonych w przepisach standardów dotyczących sprawowanej opieki organy prowadzące nadzór nałożą na danym podmiot obowiązek usunięcia nieprawidłowości. Ich nieusunięcie ma skutkować cofnięciem zezwolenia oraz wykreśleniem z rejestru.

Finansowanie żłobków publicznych odbywa się z budżetów gmin. Już teraz istnieje niedofinansowanie tego sektora. Żłobek, zgodnie z Ustawą o zakładach opieki zdrowotnej, nie może pobierać opłat za świadczenia zdrowotne, może zaś pobierać opłaty za pobyt dziecka w żłobku. Opłaty te ustalane są według cen umownych, ustalanych przez podmiot, który utworzył żłobek. W założeniach wskazuje się, że żłobki publiczne nadal będą finansowane przez gminę, niepubliczne zaś oraz kluby dziecięce – przez rodziców. Gmina będzie mogła te formy dofinansować. Jak wskazuje się w założeniach, z pomocą finansową mogą przyjąć fundusze Unii Europejskiej. Zwraca się jednak uwagę, że gminy nie mają w swoich budżetach odpowiednich środków na zwiększenie liczby żłobków na swoim terenie. Wskazuje się np., że zapewnienie opieki dla 33% dzieci w wieku 0–3 lat w Poznaniu kosztowałoby miasto około 110 mln zł rocznie. Projekt nowelizacji powinien więc uwzględnić przeznaczenie zasobów finansowych na ten cel. Będzie to miało prawdopodobnie decydujące znaczenie w osiągnięciu zakładanych celów nowelizacji.

Przygotowywane projekty zmian mają szansę przyczynić się do łatwiejszego godzenia roli rodzica i pracownika, a także do zwiększenia kontroli nad opieką nad najmłodszymi dziećmi oraz do zwiększania liczby dzieci, które już na tym etapie rozpoczynają edukację prowadzoną przez wykwalifikowany personel. Można się zastanawiać, czy rozwiązanie dotyczące opiekunkiiennej, zatrudnianej przez gminę, zyska powodzenie (z jednej strony jest to związane ze stabilną pracą, opłacaniem składek na ubezpieczenie społeczne, jednak z drugiej – z koniecznością poniesienia kosztów związanych z pośrednictwem gminy, mniejszym zarobkiem opiekunki oraz koniecznością zapłacenia za obowiązkowe szkolenie). Skuteczność zakładanych zmian w pełni będzie można ocenić po ich wprowadzeniu.

Istotnym problemem pozostają żłobki dla dzieci niepełnosprawnych czy przewlekłe chore. Ustawa w obowiązującym brzmieniu nie nakłada obowiązku tworzenia miejsc w żłobkach dla takich dzieci. W związku z tym takich miejsc, zwłaszcza w grupach integracyjnych, tworzy się zdecydowanie za mało, co sprawia, że dzieci z problemami rozwojowymi często są wychowywane bez kontaktu z rówieśnikami i bez odpowiedniej pomocy profesjonalistów. Problem ten często poruszają media, głównie w związku z dziećmi z zespołem Downa, choć dotyczy on także dzieci z innymi rodzajami problemów rozwojowych (brak oficjalnych danych w tym zakresie). To, że tworzenie żłobków integracyjnych pozostaje w gestii władz samorządowych, powoduje, że najczęściej w budżecie jednostki nie znajduje się pieniędzy na taką formę opieki nad dziećmi.

Przedszkola

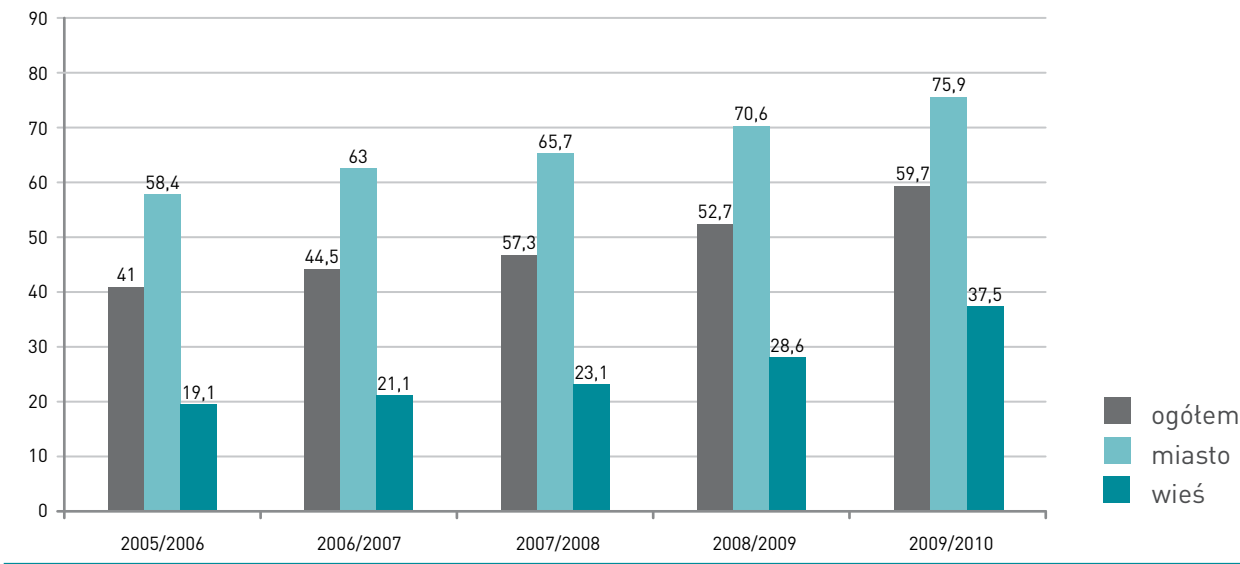
Jak pokazuje wiele badań, istnieje wyraźny związek między poziomem umiejętności dzieci na początku edukacji szkolnej a tym, czy i jak długo korzystały one z edukacji przedszkolnej. Szczególnie ważna jest wczesna edukacja przedszkolna, tak więc idea obowiązkowej zerówki dla sześciolatków (co obowiązywało przed reformą edukacyjną z 2009 roku) czy pomysł obowiązkowego przedszkola dla pięciolatków (co ma być stopniowo wprowadzane przez aplikację założeń tej reformy) nie wystarcza, aby wyrównać szanse. Jak podkreśla Barbara Murawska: „Przedszkole, by mogło spełniać swoją rolę w życiu dzieci o niskim statusie społecznym, musi być dla nich dostępne już w trzecim roku życia”²⁶. Tymczasem dzieci, których rodzice reprezentują niski poziom wykształcenia, przychodzą do przedszkoli najczęściej dopiero jako sześciolatki do obowiązkowej zerówki.

Mimo zauważalnej dynamiki wzrostu liczby dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego bardzo istotna jest dysproporcja w dostępie do edukacji przedszkolnej między miastami a terenami wiejskimi. Różnica pomiędzy odsetkiem przedszkolaków na wsi i w mieście wynosi niemal 40 punktów procentowych.

²⁶ Murawska Barbara: „Segregacje na progu szkoły podstawowej”. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004.

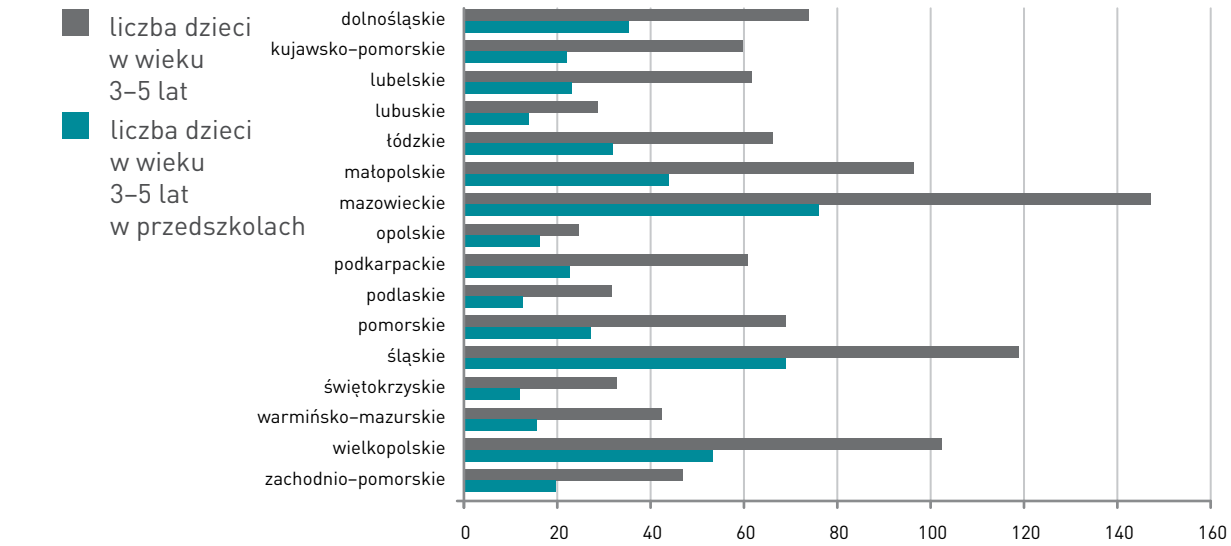
Statystyki GUS wskazują ponadto, że mimo obowiązku przedszkolnego (zerówki) nie realizuje go około 5% sześciolatków, przede wszystkim zamieszkałych na wsi. W mieście odsetek sześciolletnich dzieci uczęszczających w tych zajęciach przekroczył 100%. Wskaźnik ten wynika głównie z tego, że do miejskich przedszkoli uczęszczają dzieci dowożone ze wsi przez pracujących w miastach rodziców, a także dzieci obywateli innych państw nieujmowanych w bilansie ludności. Można więc stwierdzić, że obowiązek przedszkolny nie jest realizowany przede wszystkim na wsiach.

Wykres 8. Odsetek dzieci w wieku 3–5 lat korzystających z wychowania przedszkolnego w latach 2005–2010



Źródło: „Upowszechnianie wychowania przedszkolnego w Polsce”. Warszawa, MEN, 2010.

Wykres 9. Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego – dane na poziomie województw (w tysiącach)



Źródło: „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

Nierówny dostęp do przedszkoli w miastach i na wsi dodatkowo pogłębia tworzenie większej liczby przedszkoli niepublicznych w miastach, gdzie łatwiej jest znaleźć rodziców gotowych płacić za przedszkole.

Główne bariery w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej na wsi to:

- brak funduszy gminnych. Gminy wiejskie mają na ogół niższe dochody własne (w przeliczeniu na jednego mieszkańca) od miast. Wśród gmin wiejskich stosunkowo dużą zamożnością wyróżniają się gminy wokół największych aglomeracji oraz gminy w Polsce północnej i zachodniej. Na przeciwnym biegunie znajdują się gminy wiejskie z Polski wschodniej oraz południowo-wschodniej i – jak widać na mapie – tam przedszkoli jest najmniej;
- problem ze zorganizowaniem oraz sfinansowaniem dowozu dzieci do tych placówek. Im bardziej rozproszone są wsie, w których mieszkają dzieci, i im mniej jest dzieci, tym wyższy jest koszt dowozu przeliczany na jedno dziecko;
- brak pomieszczeń spełniających warunki określone przez przepisy sanitarne, przeciwpożarowe i inne;
- niski poziom świadomości rodziców, lokalnych liderów i decydentów o znaczeniu edukacji przedszkolnej. Przedszkola rzadko kiedy są priorytetem dla samorządów. Także wielu rodziców jest przekonanych, że najlepiej gdy oni – co zazwyczaj oznacza: matki – zajmują się dziećmi, a przedszkola to „przechowalnie” i „wylęgarnie chorób”.

Jak pokazują wyniki badań CBOS, o tym, że dla cztero- i pięcioletków edukacja przedszkolna jest lepsza niż pozostanie w domu, najbardziej przekonani są mieszkańcy dużych miast, a najmniej – mieszkańcy wsi. Poza tym na opinie w tej sprawie wpływa również wykształcenie badanych – im ono wyższe, tym częstsze przekonanie, że dla najmłodszych lepsze jest uczestniczenie w edukacji przedszkolnej²⁷.

Zdaniem Najwyższa Izba Kontroli dwie największe bariery w dostępie do wychowania przedszkolnego to: relatywnie drogie uczęszczanie dziecka do przedszkola oraz odległość od najbliższych placówek.

Przyczyn takiego stanu rzeczy upatruje się w dokonywanej od 1991 roku zmianie systemowej dotyczącej oświaty. Ustawa o systemie oświaty wprowadziła wówczas zasadę, że utrzymywanie przedszkoli jest zadaniem gminy. Zobligowało to samorządy do finansowania tej działalności, co w efekcie doprowadziło do drastycznego zmniejszenia się liczby tych instytucji. Jak się wskazuje, szansą na poprawę sytuacji poprzez objęcie przedszkoli subwencją oświatową, była reforma systemu oświaty z 1999 roku., szansy tej jednak nie wykorzystano.

Ustawą z dnia 7 września 2007 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty rozszerzono możliwość realizacji wychowania przedszkolnego na tzw. inne formy wychowania przedszkolnego, wpisując ich zakładanie i prowadzenie do zadań własnych gmin. Wskazano wówczas, że w przypadkach uzasadnionych warunkami demograficznymi i geograficznymi rada gminy może uzupełnić sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych o inne formy wychowania przedszkolnego. Założeniem takiej zmiany było, jak wskazuje MEN, zwiększenie liczby miejsc, w których realizowane jest wychowanie przedszkolne, a także dostosowanie oferty przedszkolnej do potrzeb mniejszych środowisk, przede wszystkim wiejskich. Inne formy wychowania przedszkolnego powstają w miejscach, w których jest to uzasadnione takimi warunkami, jak: mała gęstość zamieszkania, rozproszona zabudowa, mała liczba dzieci. Problem niewystarczającego dostępu do wychowania przedszkolnego jednak pozostał.

Jak już podkreślaliśmy, zgodnie z ustawą o samorządzie gminnym z 1991 roku, edukacja publiczna należy do zadań własnych gminy. Uściślenie tego zapisu znajduje się w Ustawie o systemie oświaty, w zapisie określającym zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli jako zadanie własne gminy. Środki niezbędne na realizację tego zadania zagwarantowane są w dochodach jednostek samorządu terytorialnego,

27 Por. „Aktualne problemy i wydarzenia”. CBOS 2009, BS/121/2009

koszty takiej działalności pokrywane są z przychodów własnych oraz z dotacji przewidzianej w budżecie danej jednostki na zadania oświatowe. Niewystarczającą liczbę przedszkoli gminy tłumaczą właśnie koniecznością utrzymania ich ze środków własnych.

Przy okazji tego zagadnienia pojawia się temat odpłatności za udział dziecka w zajęciach przedszkolnych. Zgodnie z Ustawą, opłaty za świadczenia w prowadzonych przez gminę przedszkolach publicznych ustala rada gminy, a w przypadku innych przedszkoli publicznych, organy prowadzące te przedszkola. Należy jednak wskazać, że w przypadku przedszkoli publicznych nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego jest bezpłatne. Pojawia się więc pytanie: co i w jakim zakresie powinna obejmować opłata za świadczenia, którą ustala rada gminy. Takie właśnie zagadnienie rozpatrywał Wojewódzki Sąd Administracyjny we Wrocławiu w 2007 roku. Sąd uznał wówczas, że mieszczące się w zakresie podstawy programowej świadczenia są bezpłatne, a więc opłata może być ustalona wyłącznie za świadczenia przekraczające to minimum. Wówczas jednak należy szczegółowo wykazać, co składa się na opłacane świadczenie. Sposób ustalenia odpłatności winien być przekonujący, oparty choćby na kalkulacji ekonomicznej, a argumentacja za nim przemawiająca racjonalna i stosownie uzasadniona. Rzecznik Praw Dziecka podnosił w swoim wystąpieniu w 2009 roku, że niepokojąca jest praktyka pobierania opłat za świadczenia dodatkowe, świadczone w przedszkolach przez firmy prywatne w czasie, w którym powinna być realizowana podstawa programowa. Firmy prywatne nie muszą ponadto wykazywać szczególnych kwalifikacji swoich pracowników, co może wpływać na obniżenie jakości tak świadczonej edukacji.

Warto wskazać, że według danych z 2004 roku, ponad 60% rodziców skłonnych była, i to zarówno w gminach miejskich, jak i wiejskich, płacić za dodatkowe, nieobjęte obowiązkowym programem, zajęcia dla swoich dzieci w przedszkolu (język obcy, ćwiczenia korekcyjne, zajęcia plastyczne i teatralne, naukę pływania, naukę gry na instrumencie, zajęcia z komputerem, ćwiczenia z logopedą). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego tych zajęć nie przewiduje.

Niewątpliwie wynikająca z orzecznictwa zasada szczegółowego, precyzyjnego i jasnego rozpisywania, za co i w jakim zakresie mają być poniesione opłaty dodatkowe, powinna być częściej uwzględniana przez rady gminy. Sprzyjałby temu z pewnością odpowiedni zapis w Ustawie o systemie oświaty.

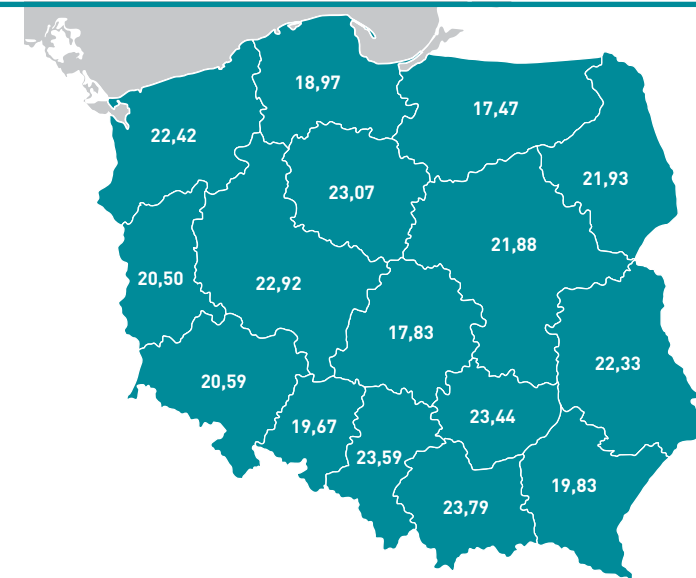
Problem z niewystarczającą liczbą miejsc w przedszkolach został nagłośniony przy okazji wprowadzenia Ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw reformy edukacji. Jednym z głównych założeń nowelizacji było upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat, w tym obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą, dziecko w wieku 5 lat będzie obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego. Obowiązek wychowania przedszkolnego pięciolatków wejdzie w życie z dniem 1 września 2011 roku, zaś 1 września 2012 szkoła stanie się obowiązkiem dla sześciolatków. Zgodnie z przepisami przejściowymi, w latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011 dziecko pięcioletnie ma prawo, nie obowiązek, do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego.

W praktyce pojawiły się problemy z przyjmowaniem pięciolatków do przedszkoli lub innych form wychowania przedszkolnego. W tej sprawie do Minister Edukacji Narodowej wystąpił Rzecznik Praw Dziecka. W odpowiedzi na to pismo minister Katarzyna Hall odpowiedziała, iż organ prowadzący nie może odmówić dzieciom pięcioletnim prawa do realizacji wychowania przedszkolnego, gdyż uniemożliwiłby w konsekwencji realizację prawa dziecka sześcioletniego, na wniosek rodziców, do objęcia go obowiązkiem szkolnym w roku następnym. Taka interpretacja nie rozwiązuje jednak problemu – pierwszeństwo przyjąć będą miały dzieci pięcioletnie, zaś dla młodszych może w przedszkolach zabraknąć miejsc.

Jak pisałyśmy, drugą istotną barierą w dostępie do wczesnej edukacji – oprócz finansowej – jest odległość instytucji edukacyjnych. W przypadku przedszkoli Najwyższa Izba Kontroli w 2004 roku stwierdziła, że ponad 21% sześciolatków trzeba zapewnić dowożenie. Ustawa o systemie oświaty wskazuje, że sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych powinna być ustalona tak, aby wszystkie dzieci sześciolatnie zamieszkałe na obszarze gminy miały możliwość spełniania obowiązku przedszkolnego. Droga dziecka sześcioletniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej nie może przekraczać 3 km, jeżeli zaś przekracza tę odległość, obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

W przeprowadzonych w roku 2006 ogólnopolskich badaniach, w których uczestniczyły dzieci 6-letnie (do badań wybrano 500 dzieci uczęszczających do klas zerowych w szkołach i przedszkolach na terenie całego kraju), analizowano ich umiejętności przed rozpoczęciem szkoły. Okazało się, że wyniki na poziomie województw są mocno zróżnicowane. Niestety, nie dysponujemy danymi na niższym poziomie gmin, tak aby można było mapę z wynikami 6-latków nałożyć na mapę z informacją o liczbie przedszkoli w gminach. Gdy porównuje się informacje na poziomie województw, pokazujące wyniki 6-latków, z liczbą przedszkoli, nie można stwierdzić zależności na przykład między dużą liczbą przedszkoli i wysokimi wynikami w testach. Wydaje się, że porównywanie na poziomie tak dużych obszarów jak województwa nie jest w pełni uzasadnione.

Mapa 2. Średni wynik ogólny w próbach umiejętności matematycznych w poszczególnych województwach



Źródło: Osza Urszula: „Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatków. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

Jak zauważyli badacze: „Dzieci uczęszczające do przedszkola pierwszy rok, tzn. rozpoczynające formalną edukację w klasie zerowej, uzyskały wyniki ogólne niższe (mat 0 = 20,47 pkt) niż dzieci dłużej chodzące do przedszkola, tzn. 2 do 4 lat (mat 0 = 22,74 pkt). Nie wystąpiły natomiast istotne różnice między dziećmi pobierającymi edukację przedszkolną 2-letnią oraz 3–4-letnią, co może oznaczać, że dla rozwoju umiejętności matematycz-

nych krytyczne są co najmniej dwa lata pobytu w przedszkolu. Wcześniejsza edukacja nie wpływa znacząco na rozwój tych umiejętności”.²⁸

Optymistyczne jest to, że w latach 2005–2008 dzięki realizacji pilotażowego programu „Alternatywne Formy Edukacji Przedszkolnej”, finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny, powstały 803 ośrodki wychowania przedszkolnego, które objęły opieką 10 550 dzieci w wieku 3–5 lat, głównie z terenów wiejskich [szczegółowy raport na temat realizacji tego programu przygotowuje Fundacja im. A. Komeńskiego]. Problem jednak w tym, że na razie nie widać możliwości dalszego finansowania tego typu placówek po zakończeniu finansowania z EFS.

3.2. Szkoły podstawowe: jakość nauczania, kadra pedagogiczna

Szkoła jest jedną z niewielu instytucji, z którą muszą się zetknąć wszystkie dzieci. Można powiedzieć, że dzieci stają się „widoczne” dla instytucji często dopiero wtedy, gdy idą do szkoły. Jednym z zadań szkoły powinno być wyrównywanie szans edukacyjnych. Na ile system szkół podstawowych wywiązuje się z tego zobowiązania?

Jakość nauczania

Jak podkreślałyśmy, dostęp do wczesnej edukacji (na poziomie żłobów i przedszkoli) jest silnie zróżnicowany w zależności od miejsca zamieszkania. Mieszkanie w mieście lub na wsi różnicuje również jakość edukacji w szkołach podstawowych. Jak pokazują wyniki testów pisanych przez uczniów kończących podstawówki, uczniowie ze szkół w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców osiągnęli średni wynik wyższy od średnich wyników uczniów z pozostałych miejscowości. Różnica ta w odniesieniu do wyników uczniów szkół wiejskich wynosi 2,9 pkt.

Tabela 6. Wyniki uczniów kończących szkołę podstawową w 2009 r.

Miejsce:	Liczba uczniów	Mediana	Średnia
Kraj	400 887	23	22,64
Wieś	167 723	22	21,60
Miasto 20 tys.	62 418	22	22,06
Miasto od 20 tys. do 100 tys.	78 540	23	23,16
Miasto powyżej 100 tys.	92 206	25	24,50

Źródło: „Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.

Dodatkowo warto podkreślić, że gminy gęsto zaludnione wypadają lepiej niż gminy z małą liczbą mieszkańców na km². „Położenie gminy w bezpośrednim sąsiedztwie dużego miasta korzystnie wpływa na przeciętne oczekiwane wyniki edukacyjne. Należy sądzić, że dzieje się tak dlatego, że gminy te stanowią w istocie część pobliskiej metropolii, a osadnictwo w nich ma charakter miejski, rezydencjalny. Ludność zamieszkałą na terenach podmiejskich cechuje na ogół, w porównaniu z pozostałymi terenami wiejskimi, wysoki poziom wykształcenia (potwierdzają to testy na różnicę średniego poziomu wykształcenia w tych grupach gmin) i stosunkowo wysoki status społeczny. Warto zwrócić uwagę, że średnie wyniki egzaminów w gminach podmiejskich są znacząco wyższe niż średnia ogólnopolska tylko dla podgrupy gmin o wysokiej gęstości sieci osadniczej, a więc będących de facto częścią organizmów miejskich. Gminy położone w pobliżu dużych miast, ale rzadko zaludnione, osiągają na ogół wyniki w okolicach średniej krajowej lub nawet, w przypadku egzaminu gimnazjalnego, nieco niższe. Podobnie jak dla gmin położonych w aglomeracji także na „prowincji” przeciętne osiągane wyniki edukacyjne

28 Osza Urszula; „Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatków. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.

rosną wraz ze wzrostem intensywności sieci osadniczej. Dotyczy to zarówno terenów popegeerowskich, jak i tych z dominującym rolnictwem indywidualnym”.²⁹

Gminy, w których znaczna część (ponad jedna trzecia) gruntów rolnych należała w przeszłości do państwa, a więc na terenach byłych PGR, mają zdecydowanie niższe osiągnięcia edukacyjne niż gminy z historycznie ugruntowaną dominacją rolnictwa indywidualnego. Różnica między przeciętnymi osiągnięciami słabo zaludnionych gmin wiejskich o charakterze popegeerowskim a wynikami podobnych gmin wiejskich z dominującym sektorem rolnictwa indywidualnego wynosiła ok. 6,5 pkt dla sprawdzianu szóstoklasistów.

Autorzy raportu „Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich” wskazują, że istnieje grupa wskaźników wyraźnie odróżniająca gminy popegeerowskie od pozostałych. „Obejmuje ona cechy sieci osadniczej i szkolnej. Gminy popegeerowskie są rzadziej zaludnione niż pozostałe (40 osób w porównaniu z 75 na km²). Niska gęstość zaludnienia musi powodować problemy z siecią szkolną. Gminy popegeerowskie wydają przeciętnie o 60% więcej niż pozostałe na dowożenie uczniów do szkół. Dzieje się tak zarówno dlatego, że dowozi się więcej dzieci, jak i dlatego, że dowożone są na większe odległości. Wcześniejsze badanie (...) wskazują, że zwłaszcza ten drugi czynnik może mieć negatywny wpływ na wyniki osiągane przez uczniów w szkole. Gminy popegeerowskie, prawdopodobnie z uwagi na mało intensywną sieć osadniczą, przeszły znacznie bardziej radykalną racjonalizację sieci szkolnej niż pozostałe obszary wiejskie. Między 1996 a 2003 rokiem zlikwidowano tu średnio jedną na trzy istniejące szkoły podstawowe, podczas gdy w innych gminach wiejskich – jedną na pięć”.³⁰

Tabela 7. Wyniki uczniów kończących szkołę podstawową w 2009 roku

Kategoria gmin	Przeciętny gminny wynik egzaminu w szkołach podstawowych	Liczba gmin wśród	
		50 najlepszych	50 najgorszych
Agglomeracja, wysoka gęstość	103,57	10	1
Miejsko-wiejskie, prowincja, indywidualne, wysoka gęstość	102,90	b.d.	b.d.
Gminy wiejskie, prowincja, indywidualne, wysoka gęstość	101,52	6	–
Agglomeracja, niska lub przeciętna gęstość	100,54	3	–
Miejsko-wiejskie, prowincja, indywidualne, niska gęstość	100,38	b.d.	b.d.
Miejsko-wiejskie, prowincja, indywidualne, przeciętna gęstość	99,78	2	1
Gminy wiejskie, prowincja, indywidualne, przeciętna gęstość	99,60	20	1
Gminy wiejskie, prowincja, indywidualne, niska gęstość	99,22	8	6
Miejsko-wiejskie, prowincja, PGR, przeciętna lub wysoka gęstość	98,86	–	4

29 Swianiewicz Paweł, Herbst Mikołaj, Marchlewski Wojciech: „Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich”. Warszawa, Związek Gmin Wiejskich, 2005.

30 Ibidem.

Gminy wiejskie, prowincja, PGR, przeciętna lub wysoka gęstość	96,54	–	18
Miejsko-wiejskie, prowincja, PGR, niska gęstość	95,51	–	5
Gminy wiejskie, prowincja, PGR, niska gęstość	93,80	1	14

Źródło: Swianiewicz Paweł, Herbst Mikołaj, Marchlewski Wojciech: „Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich”. Warszawa, Związek Gmin Wiejskich RP, 2005.

Zdaniem autorów raportu „Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich”, wydatki gminy na edukację nie przekładają się bezpośrednio na osiągnięcia uczniów. Jednakże „(...) wiemy, że istotne znaczenie mają kwalifikacje nauczycieli, które przecież przekładają się na ich wynagrodzenia. Również problemy związane z siecią osadniczą i szkolną, odzwierciedlane często przez wysokie wydatki na dowożenie uczniów, okazują się ważnym determinantem jakości edukacji. Prowadzi to do wniosku, że osiągnięcia uczniów zależą nie tyle od wielkości wydatków gminy na edukację, ile od konkretnych celów, na jakie te wydatki są przeznaczone. Wysokie koszty utrzymania szkół mogą bowiem ponosić zarówno gminy, które inwestują w jakość kształcenia, jak i te, które utrzymują rozdrobnioną sieć szkolną albo konsolidują szkoły, wydając znaczne kwoty na dowożenie uczniów”³¹.

Kolejnym ważnym czynnikiem różnicującym wyniki uzyskiwane w szkole jest uczęszczanie do szkoły publicznej bądź niepublicznej – uczniowie z tego drugiego typu placówek osiągnęli wyniki znacznie wyższe od uczniów szkół publicznych.

Tabela 8. Wyniki uczniów kończących szkołę podstawową w 2009 roku ze względu na typ szkoły

Szkoła	Liczba uczniów	Mediana	Średnia
Publiczna	393 982	23	22,56
Niepubliczna	6905	29	27,43

Źródło: „Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.

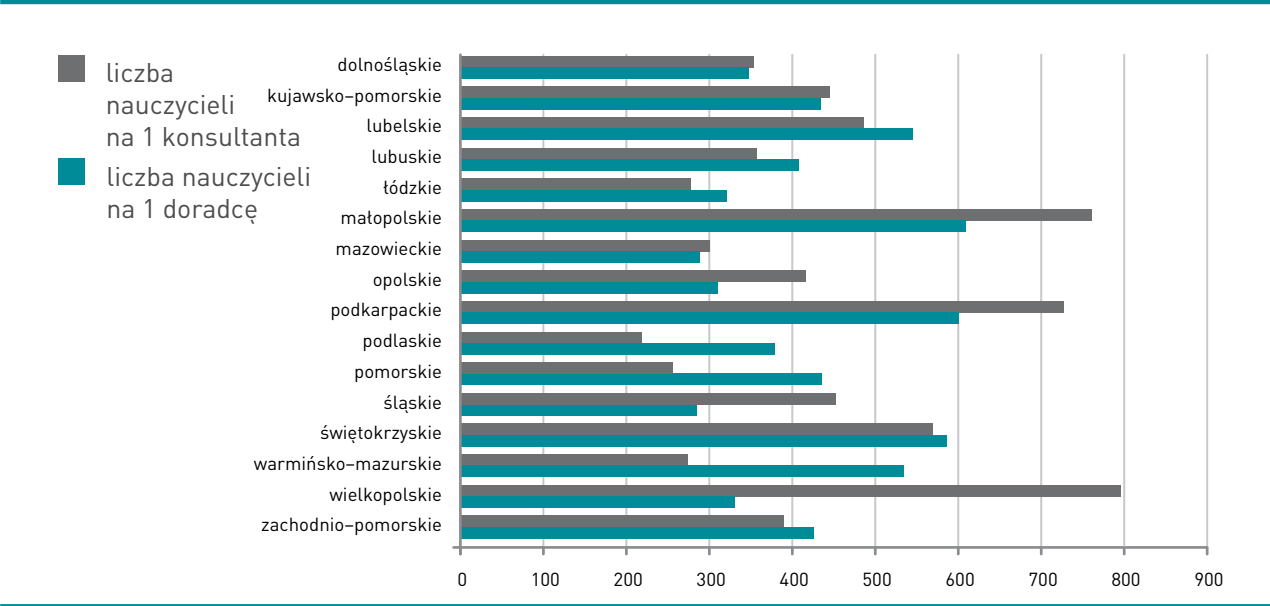
Jak podkreślają autorzy raportu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: „Przy porównywaniu wyników uczniów szkół publicznych i niepublicznych należy zachować ostrożność – szczególnie jeśli idzie o interpretację wyniku jako wskaźnika jakości pracy szkoły. Trzeba pamiętać, że oprócz efektywności nauczania na osiągnięcia uczniów wpływa wiele innych czynników – np. to, że szkoły publiczne mają obowiązek przyjmować wszystkie dzieci zamieszkujące w rejonie, zaś niepubliczne często selekcionują uczniów w drodze rekrutacji. Szkoły niepubliczne pracują też na ogół w lepszych warunkach”³². Można dodać, że te „lepsze warunki” oznaczają przede wszystkim mniejszą liczbę uczniów w klasie oraz lepiej wykształconą kadrę dydaktyczną, niekoniecznie zaś warunki lokalowe – te w szkołach niepublicznych zazwyczaj są gorsze (budynki szkolne są małe, sale lekcyjne oraz sale gimnastyczne także są niewielkie).

Kadra pedagogiczna

Można założyć, że na jakość nauczania wpływa doświadczenie oraz podejście nauczycieli do uczniów, co jednak trudno mierzyć bezpośrednio. Pośrednio można użyć takich wskaźników jak dostępność doradców metodycznych oraz nauczycieli konsultantów, którzy jako bardziej doświadczeni mogą dawać ważne wsparcie nauczycielom. Niestety, znowu dysponujemy tylko danymi na poziomie województw – porównywanie ich na przykład do wyników testów w poszczególnych województwach nie pozwala na wyciąganie wniosków o bezpośrednim przełożeniu liczby doradców i konsultantów na wyniki uzyskiwane przez uczniów.

31 Ibidem.
32 „Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.

Wykres 10. Liczba doradców i konsultantów metodycznych przypadająca na jednego nauczyciela



Źródło: „Doradcy metodyczni we wrześniu 2007 roku”. Warszawa, CODN, 2008.

Ogólne oceny kadry dydaktycznej nie są najlepsze. Ważne zastrzeżenia zostały wymienione w rekomendacjach dla Parlamentu i Rządu przygotowanych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka oraz PKN UNICEF:

Ocena systemu kształcenia nauczycieli:

- System kształcenia nauczycieli i wychowawców wymaga natychmiastowej zmiany, gdyż jest anachroniczny i nie uwzględnia podstawowych wartości – nie rozwija postawy otwartości, akceptacji dla różnorodności, nie kształtuje postaw twórczych i zaangażowania obywatelskiego, nie buduje kluczowych kompetencji związanych z samodzielnym organizowaniem swego warsztatu pracy oraz umiejętnościami społeczno-organizacyjnymi dotyczącymi prowadzenia zespołu/klasy.
- Ponieważ nauczycieli może kształcić praktycznie każda uczelnia państwowa i prywatna, nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do wykonywania zawodu, nawet jeżeli są dobrymi fizykami, chemikami, polonistami.
- Nasi nauczyciele nie wiedzą, jak radzić sobie z agresją wśród uczniów, co zrobić, gdy zachodzi podejrzenie, że dziecko jest ofiarą przemocy, jak integrować z klasą dzieci z niepełnosprawnością.
- Znaczna część nauczycieli nie ma umiejętności interaktywnej pracy z grupą, nie wie, jak kształtować twórcze myślenie, rozwijać zainteresowania uczniów, współpracować z ich rodzinami czy lokalnymi społecznościami.
- Generalnie od lat do zawodu nie trafiają najlepsi kandydaci do tego rodzaju pracy. Kraje, które osiągają wysokie wyniki w rankingach edukacyjnych (np. Finlandia), selekcionują kandydatów na nauczycieli spośród jednej trzeciej najlepszych studentów. Polskie uczelnie pedagogiczne są w zasadzie poza rankingami.

Ocena systemu nauczania:

- Mimo wprowadzania kolejnej reformy edukacji programy nauczania nie są dostosowane do potrzeb nauczania i wychowania współczesnego młodego człowieka: z jednej strony z różnymi problemami emocjonalnymi, z drugiej bombardowanego informacjami, których nie potrafi wartościować. Metody

nauczania w Polsce, poza nielicznymi wyjątkami, należą do niezwykle przestarzałych, opierających się na wykładzie, a nie na aktywizujących ucznia metodach, jak metoda projektów, dyskusje, praca w grupie, kreatywne rozwiązywanie problemów. Nauczyciele najchętniej pracują metodami tradycyjnymi – nie uczą twórczego myślenia.

- Kształcenie ma charakter formalny i teoretyczny. Dotyczy to również kształcenia obywatelskiego. W 2006 roku nasi uczniowie zajęli pierwsze miejsce w UE w konkursie wiedzy o Unii Europejskiej. W aktywności społecznej (przynależność do stowarzyszeń, działalność na rzecz innych, wolontariat) zajęli jednak ostatnie miejsce.
- Brakuje systemowej edukacji prozdrowotnej.

Za: „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”. Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009.

Diagnozę dotyczącą przygotowania – a w zasadzie nieprzygotowania – kadry pedagogicznej oraz samego systemu nauczania, przygotowaną przez Helsińską Fundację Praw Człowieka oraz UNICEF, potwierdzają wyniki innych badań. Na przykład autorzy raportu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej zauważają, iż mimo że większość nauczycieli zgodnie twierdzi, że stosuje metody aktywne i problemowe i, co więcej, uważa, że takie podejście to najbardziej pożądany sposób pracy z matymi dziećmi, to obserwacje lekcji pokazują, że są to tylko deklaracje, a większość zajęć prowadzonych jest tzw. metodami podającymi. „Tylko 1 na 100 nauczycieli stosuje techniki pobudzające uczniów do twórczego myślenia. Rozwojowi kreatywności szkodzi także sztywny program nauczania oraz ramy lekcji – jak wynika z badań pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, jedynie na 2% lekcji (skontrolowano 2 tysiące) nauczyciele stosują techniki rozwijające w uczniach kreatywność. Zdaniem dr Witolda Ligęzy, psychologa i dyrektora Grupy Edukacyjnej Ośrodka Twórczej Edukacji «Kangur», tradycyjne 45-minutowe szkolne lekcje zabijają kreatywność. Twórcze podejście do nauczania można odnaleźć jedynie w nauczaniu zintegrowanym w klasach I–III oraz w zajęciach pozalekcyjnych. Z badań dr Mirosława Dąbrowskiego wynika, że średnio 1 sekunda na każdej lekcji jest poświęcona na twórcze myślenie ucznia”³³.

W sytuacji, gdy o tym, co dzieje się na lekcji, w pełni decyduje nauczyciel, uczniowie mają małą szansę na rozwój samodzielności intelektualnej. Dodatkowo zwraca się uwagę, że badani nauczyciele „Często wymieniają nazwy metod dydaktycznych, ale nie w pełni rozumieją, na czym one polegają. Mylą metody nauczania z organizacją pracy na lekcji. (...) [Nauczyciele – M.S.] nie utożsamiają się też z celami edukacji, bowiem traktują je jako zewnętrzne, nie zawsze jasne i spójne. Brakuje refleksji nad własnym działaniem i uzyskiwanymi efektami. Wydaje się, że uważają, iż nie leży to w ich gestii. To już sprawa zwierzchników i zewnętrznych ocen. Wydaje się również, że nie uświadamiają sobie podstawowej misji szkoły: zadania wprowadzania dzieci w świat kultury i sztuki. Mówiąc o swoich zainteresowaniach i lekturach, pokazują, że ich udział w świecie kultury jest dosyć ograniczony. Deklarowany rodzaj lektur, zainteresowania społeczno-kulturalne sytuują ich w grupie osób o przeciętnych potrzebach w tym zakresie. Jak mogą zatem rozbudzać estetyczne zainteresowania dzieci i rozwijać ich zdolności?”³⁴.

33 „Pozwólmy uczniom myśleć”. Warszawa, Centralna Komisja Edukacyjna, 2007.

34 „Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w 2009 roku. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.

3.3. (Nie)wyrównywanie szans edukacyjnych: zajęcia wyrównawcze, pomoc materialna, segregacja w szkole

Opinie na temat wyrównywania szans sformułowane przez ekspertów Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka i UNICEF:

- System wyrównywania szans edukacyjnych funkcjonujący na obecnych zasadach nie jest w stanie zidentyfikować środowisk wymagających rzeczywistej pomocy ani ich potrzeb.
- W polskiej szkole nie ma efektywnej pomocy dla dzieci z różnymi trudnościami edukacyjnymi i nie ma też systemu pomocy dzieciom zdolnym i wybitnie zdolnym. Najlepiej mają się przeciętni, ale i dla nich brakuje w szkole optymalnego środowiska do rozwoju z powodu nikłego indywidualizowania działań przez nauczyciela.

Jak wskazują polskie wyniki testu PISA (15-latków), polska szkoła nie kształci elit: wyniki 5% naszych najlepszych uczniów są znacznie poniżej 5% najlepszych uczniów średniej krajów OECD.

- Nie istnieje dobry system integracji dzieci cudzoziemskich.;
- Dostęp do wychowania przedszkolnego jest nadal niewystarczający. Samorządy nie są w stanie sprostać takiemu zadaniu.

Za: „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”. Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009.

Zajęcia wyrównawcze

Szkoły mogą realizować zadanie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów między innymi poprzez prowadzenie zajęć wyrównawczych dla dzieci, które gorzej sobie radzą. Jak pokazują dane zbierane w Systemie Informacji Oświatowej, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze są najpowszechniej stosowanym działaniem na rzecz uczniów z trudnościami edukacyjnymi.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze obejmują znaczny i systematycznie zwiększający się odsetek uczniów w szkołach podstawowych i gimnazjach. W roku szkolnym 2007/2008 w skali kraju 21% uczniów szkół podstawowych było objętych zajęciami tego typu. Na podstawie danych zamieszczonych poniżej, widać, że w tego typu zajęciach częściej uczestniczą uczniowie szkół wiejskich niż miejskich.

Tabela 9. Odsetek uczniów korzystających z zajęć wyrównawczych

Miejsce zamieszkania		Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	Zajęcia logopedyczne	Zajęcia socjo-terapeutyczne
dolnośląskie	miasto	17	7,3	5,3	1,0
	wieś	26	11,8	6,0	0,8
kujawsko-pomorskie	miasto	19	8,9	8,6	1,8
	wieś	25	10,2	9,6	1,5
lubelskie	miasto	19	8,3	4,3	0,9
	wieś	24	9,5	2,3	0,2

lubuskie	miasto	20	8,2	5,9	1,8
	wieś	27	12,0	7,0	0,9
łódzkie	miasto	21	6,8	2,7	0,4
	wieś	24	9,7	3,2	0,4
małopolskie	miasto	21	7,9	2,8	0,7
	wieś	24	11,6	2,1	0,3
mazowieckie	miasto	21	11,3	6,3	1,0
	wieś	23	9,3	6,0	0,6
opolskie	miasto	24	9,8	4,9	1,0
	wieś	31	10,4	3,9	0,5
podkarpackie	miasto	14	5,5	3,2	0,6
	wieś	21	8,5	2,3	0,0
podlaskie	miasto	16	7,2	4,1	0,8
	wieś	28	7,1	2,9	0,0
pomorskie	miasto	19	12,5	8,1	2,3
	wieś	25	13,5	9,9	1,6
śląskie	miasto	20	5,7	4,4	1,0
	wieś	22	8,8	4,7	0,4
świętokrzyskie	miasto	18	6,8	1,4	0,7
	wieś	23	9,0	1,1	0,6
warmińsko -mazurskie	miasto	20	10,3	5,8	1,0
	wieś	29	9,6	8,1	1,1
wielkopolskie	miasto	18	8,1	5,3	0,8
	wieś	24	10,4	5,7	1,0
zachodnio -pomorskie	miasto	20	9,2	4,3	0,9
	wieś	29	10,4	6,8	1,1

Źródło: „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

Niestety, brakuje reprezentatywnych danych mówiących o efektywności zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Niektóre badania jakościowe wskazują natomiast, że w praktyce często są to zajęcia prowadzone w ten sam sposób jak lekcje w klasie (co ogranicza ich skuteczność), a frekwencja na nich jest niska (dzieci traktowały je jako karę za złe oceny, a nie jako pomoc w ich zlikwidowaniu).

Klasy wyrównawcze są praktycznie eliminowane z systemu edukacyjnego. W roku szkolnym 1997/1998 na obszarze całego kraju funkcjonowało 1457 klas wyrównawczych w szkołach podstawowych, w roku szkolnym 2007/2008 już tylko 34. W tym okresie liczba uczniów w nich zmniejszyła się z 19 576 do 400. Gwałtowna redukcja liczby klas wyrównawczych w szkołach podstawowych nastąpiła w okresie wprowadzania reformy edukacji w roku szkolnym 1999/2000.

System poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego obejmuje poradnie oraz specjalistów, którzy mogą być zatrudniani w szkołach. Liczba dzieci i młodzieży korzystających z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej stale wzrasta i wynosi obecnie około 20% wszystkich uczniów. Jak podkreślają eksperci: „Problemem jednak jest dostępność infrastruktury poradnictwa. W roku szkolnym 2006/2007 na terenie Polski funkcjono-

wało jedynie 559 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych na prawie 3000 jednostek samorządu terytorialnego i kilkaset tysięcy uczniów. Stąd postuluje się zwiększenie sieci poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jednocześnie kadra specjalistów zatrudnianych w publicznych szkołach też jest niewystarczająca – w 2007 aż 54% gimnazjów nie zatrudniało pedagoga szkolnego, a aż 91% nie zatrudniało psychologa. W szkołach i placówkach innych typów jest jeszcze gorzej. Nie są dostępne szczegółowe informacje o programach naprawczych, które powinny być wprowadzane do szkół w związku ze złymi wynikami nauczania. Przy okazji analizy wyników egzaminów w gimnazjach w 2008 roku wskazano, że w 117 gimnazjach, w których od trzech lat obserwuje się najgorsze wyniki w Polsce, programy naprawcze nie zostały wprowadzone”³⁵.

Również w dostępie do specjalistów z pomocy psychologiczno-pedagogicznej widać zróżnicowanie na miasta i tereny wiejskie: 77% psychologów, pedagogów, reedukatorów pracuje w miastach³⁶.

Tabela 10. Stan zatrudnienia (etaty) specjalistów w przedszkolach i różnych typach szkół (w tym specjalnych) z podziałem na obszar miejski i wiejski w 2007 roku

Typ szkoły	Pedagog		Pedagog		Logopeda		Doradca zawodowy		Razem	
	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś	miasto	wieś
Przedszkole	125,71	8,01	106,1	1,25	441,59	55,8	–	–	673,4	65,06
Szkoła podstawowa	3227,6	1179,2	582,31	61,96	1208	549,7	4,61	0,27	5022,6	1791,2

Źródło: Frydrychowicz Anna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2007.

Tabela 11. Uczniowie korzystający z zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach i szkołach znajdujących się na obszarze wiejskim i miejskim

Typ placówki	Obszar	Rodzaj zajęć terapeutycznych						%
		korekcyjno-kompensacyjne	logopedyczne	dydaktyczno-wyrównawcze	socjoterapia	psycho-edukacja	inne	
Przedszkole	M	40 779	80 812	10 712	1794	5660	9096	80
	W	6946	22 199	6583	293	279	784	20
Szkoła podstawowa	M	124 416	79 799	269 447	15 973	35 033	33 555	58
	W	100 135	47 814	239 892	6540	5313	9949	42

Źródło: Frydrychowicz Anna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2007.

35 Kwieciński Zbigniew: „Szkoła a wykluczenie z kultury symbolicznej i marginalizacja społeczna”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

36 Za: Frydrychowicz Anna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, na podstawie danych z bazy SIO – wrzesień 2007 rok”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2008.

Zgodnie z ustawą w przedszkolu czy szkole mogą być zatrudnieni pedagog, psycholog i logopeda. Mogą, ale nie muszą. Takie fakultatywne rozwiązanie stawia pod znakiem zapytania udzielanie gwarantowanej w rozporządzeniu pomocy.

W dniu 18 lutego 2009 roku Rzecznik Praw Dziecka podniósł kwestię niewystarczającej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w stosunku do uczniów z dysleksją. W odpowiedzi Minister Edukacji Narodowej stwierdziła, że rzeczywiście wielu uczniów z orzeczeniem o dysleksji nie może liczyć na pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej, jednak od roku 2008, dzięki finansowaniu z programów rządowych, pomoc ta jest powszechniejsza. W piśmie wskazano jednak, że kwestia pomocy psychologicznej, pedagogicznej czy logopedycznej leży bezpośrednio w gestii dyrektora, który zobowiązany jest uwzględniać takie potrzeby uczniów i ewentualnie zatrudniać odpowiednich profesjonalistów.

Co jakiś czas media nagłaśniają skreślanie z listy uczniów dzieci z problemami rozwojowymi (np. z ADHD) czy problem wielokrotnego wzywania rodziców, by zabrali dzieci z ADHD ze szkoły. Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, statut szkoły powinien określać prawa i obowiązki uczniów, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów. Uchwałę w sprawie skreślenia z listy uczniów podejmuje rada pedagogiczna. Należy wskazać, że podstawy tak istotnej decyzji jak skreślenie z listy uczniów, są regulowane w bardzo niskim (w hierarchii aktów prawa) akcie. Powodować to może dużą różnorodność podstaw skreślenia z listy. Wydaje się, że taka różnorodność nie jest dobrą praktyką. Wzywanie zaś rodziców, by zajęli się dziećmi z nadpobudliwością w czasie zajęć szkolnych, jest niedopuszczalne. Szkoła, poza organizowaniem obowiązkowych zajęć edukacyjnych, zobowiązana jest bowiem także do zapewnienia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych dla uczniów mających trudności w nauce oraz innych zajęć wspomagających rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi. Ustawa o systemie oświaty wskazuje ponadto, że system oświaty zapewnia realizację prawa każdego obywatela do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju. Obowiązkiem szkoły jest więc odpowiedzenie na potrzeby edukacyjne dziecka, nawet dziecka z nadpobudliwością.

Pomoc materialna w szkole – stypendia, dożywianie, dowożenie

Drugim istotnym elementem wyrównywania szans edukacyjnych jest pomoc materialna, której szkoła udziela uczniom.

Szkoły mogą udzielać stypendiów lub pośredniczyć w ich przyznawaniu. Jednak zarówno stypendia społeczne, jak i naukowe często mają charakter jednorazowy (lub są przyznawane dwukrotnie w ciągu roku) i są to niewielkie kwoty (45–50 zł). Wniosków składanych o stypendia jest zwykle znacznie więcej niż możliwości ich zaspokojenia. „Generalnie rzecz biorąc, pomoc stypendialna jest absolutnie niewystarczająca”³⁷.

Osobą, która powinna pomóc uczniowi w otrzymaniu stypendium, jest nauczyciel. Tymczasem wielu nauczycieli nie ma wystarczającej wiedzy po pierwsze – na temat możliwości uzyskiwania pomocy finansowej, a po drugie – o sytuacji i potrzebach uczniów. „Wiedza na temat ubogich uczniów i ich problemów zależy od indywidualnej wrażliwości i spostrzegawczości nauczyciela, brak jest natomiast systematycznego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze środowiska ubóstwa. Nauczyciele nie zdają sobie sprawy ze stygmatyzującego charakteru niektórych form pomocy, np. bezpłatnych posiłków czy zajęć wyrównawczych. Zapewniają o pełnej dyskrecji w przydzielaniu pomocy, ale jednak niektóre dzieci nie chcą jeść posiłków w szkole, bo są przez kolegów przezywane jako «dzieci MOPS-u». (...) Uczniowie wynoszą ze szkoły «zespół naznaczenia szkolnego» związany z ich pochodzeniem. Jak pokazują specjaliści, naznaczanie, stygmatyzacja, piętnowanie to zjawiska nieodłączne od szkoły i jej ukrytego programu. W wypadku uczniów o niskim statusie ekonomicznym oddziaływanie tych mechanizmów może być szczególnie destrukcyjne dla aspiracji edukacyjnych ucznia, dla jego dal-

37 Tarkowska Elżbieta; „Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

szej edukacji szkolnej i dla całej dalszej drogi życiowej”³⁸. Często więc pomoc udzielana uczniom przez szkołę lub za jej pośrednictwem bardziej szkodzi, niż pomaga dzieciom – przynajmniej ich zdaniem.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, sieć publicznych szkół powinna być zorganizowana w sposób umożliwiający wszystkim dzieciom spełnianie obowiązku szkolnego. Droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać: 3 km w przypadku uczniów klas I–IV szkół podstawowych; 4 km w przypadku uczniów klas V i VI szkół podstawowych oraz uczniów gimnazjów. Jeżeli droga przekracza te odległości, obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu lub zwrot kosztów przejazdu środkami komunikacji publicznej.

Segregacja w szkole

Zjawiskiem, które z oczywistych przyczyn przeszkadza w wyrównywaniu szans edukacyjnych, a nawet uniemożliwia te działania, jest segregacja.

Może ona przybierać różne formy, na przykład – jak pokazywałyśmy wyżej – pomoc udzielana uczniom przez szkołę lub za jej pośrednictwem często naznacza, a nawet piętnuje dzieci.

Inną formą segregacji jest organizowanie przez niektóre szkoły szczególnie atrakcyjnych wyjazdów i imprez, na które nie stać wszystkich uczniów. Przykładem są tu wycieczki szkolne, „które organizuje się w skali szkoły, a nie klasy, ze względu na koszty przekraczające możliwości większości uczniów. Jeszcze kilka lat temu praktyka taka wydawała się bulwersująca ze względu na wykluczanie uczniów biedniejszych. Dziś stała się stosowaną powszechnie praktyką, o której mówi się jako o czymś zwykłym, oczywistym, niewymagającym usprawiedliwienia. Kilkuniedniowe wycieczki do atrakcyjnych miejsc, organizowane pod hasłem integracji uczniów, integrują tylko niektórych, zamożniejszych, wykluczając biedniejszych”³⁹.

Kolejnym przykładem segregacji jest rekrutacja uczniów do szkół, które cieszą się dużym zainteresowaniem – na przykład niektóre niepubliczne szkoły podstawowe organizują coś na kształt egzaminów: rozmowy i testy dla dzieci, zabawy, które mają pokazać społeczne umiejętności dzieci, rozmowy z rodzicami. Praktyki te powodują selekcję dzieci już na etapie przyjmowania do szkoły. Trzeba jednak pamiętać, że szkoły, które mają znacznie więcej chętnych niż miejsc, muszą w jakiś sposób dokonać wyboru. Pytanie tylko, jakie kryteria biorą wtedy pod uwagę. To jest już jednak indywidualna sprawa szkół.

Następnym sposobem segregacji jest przydzielania dzieci do klas ze względu na sytuację materialną ich rodzin, podejście rodziców, którzy intensywnie starają się lub też nie podejmują działań mających na celu umieszczenie dziecka w klasie uczoney przez nauczyciela o najlepszej opinii⁴⁰, czy wyniki dzieci w nauce.

Szczególnie niepokojące są spostrzeżenia Zbigniewa Kwiecińskiego, którego zdaniem: „wyniki badań pokazują, że często nauczyciele dyskryminują dzieci, o których wiedzą, że pochodzą z niższych warstw społecznych a jed-

38 Ibidem.

39 Ibidem.

40 „(...) wyniki [badań – M.S.] dowodzą także, że uwzględnienie życzeń rodziców dotyczących umieszczenia dziecka w danej klasie, umotywowanych najczęściej opinią o uczącym w niej nauczycielu, prowadzi w konsekwencji do tworzenia się klas lepszych i gorszych pod względem osiągnięć szkolnych, zróżnicowanych pod względem posiadanego kapitału społecznego rodziny. (...) wybory rodziców prowadzą do społecznego zamknięcia zbliżonych pod względem kapitału społecznego grup dzieci. Szkoła zaś poprzez przyzwolenie na rodzicielskie wybory przyjmuje na siebie rolę selekcjonera dzieci do klasy o pozycji uprzywilejowanej. Przyzwolenie to, jako efekt polityki edukacyjnej lub przyjętej przez szkołę, prowadzi do zjawiska segregacji już w momencie startu szkolnego” (Nyczaj-Drag Mirostawa: „Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej”. W: „Idee – diagnozy – nadzieje – szkoła polska a idee równości. Szkice teoretyczne i studia empiryczne”. Red. Astrid Męczkowska-Christiansen, Piotr Mikiewicz. Wrocław, Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2009).

nocześnie zawyżają oceny uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie. Jest to szczególnie niebezpieczne, gdyż wyklucza i już na starcie stawia w gorszej sytuacji dzieci, które i tak mają trudniej niż ich koledzy”⁴¹.

Podsumowując, zjawisko segregacji w szkole „ma wiele postaci, bywa świadome i nieświadomiane, jawne i ukryte, dokonywane według różnych kryteriów: poziomu nauki, wyników i osiągnięć, języka obcego i wymogu kontynuacji jego nauki, miejscowości (np. «miejscowi» i «dojeżdżający»). Praktykom tym, zwłaszcza stosowanym w sposób nieświadomy, towarzyszy niedostrzeganie ich negatywnych czy wręcz destrukcyjnych funkcji wychowawczych. Szkoły bronią tych praktyk ze względu na racje organizacyjne, finansowe, praktyczne, w tym dydaktyczne, czyli – co warto podkreślić – korzyści nauczycieli: łatwiej uczyć klasy o jednolitym poziomie. Segregacje szkolne są też odpowiedzią na oczekiwania, a nieraz nawet żądania lepiej sytuowanych rodziców. W tym starciu różnych racji, interesów i korzyści nie ma tylko racji i korzyści ucznia słabszego, ucznia z biednej rodziny”⁴². Optymistyczne jest to, że jak pokazuje Elżbieta Tarkowska, w niektórych szkołach widać stopniowe wycofywanie się z praktyk segregacyjnych pod wpływem negatywnych doświadczeń (mówi się o porażce edukacyjnej lub wychowawczej spowodowanej segregacją) lub zaleceń zewnętrznych.

3.4. Szkoła wobec ubóstwa

Jak zauważa Elżbieta Tarkowska: „Dzieci i młodzież z rodzin dotkniętych ubóstwem i bezrobociem napotykają na swej drodze do edukacji liczne i różnorodne bariery. Są to przede wszystkim bariery finansowe: brak pieniędzy na podręczniki, przybory szkolne, strój gimnastyczny, opłaty na ubezpieczenie czy komitet rodzicielski, na wycieczki, imprezy, dojazdy do szkoły; konieczność zarobkowania i pomocy rodzicom, czyli brak czasu, często trudności mieszkaniowe, czyli brak własnego miejsca do pracy, nieraz brak prądu, bo rachunki nie zostały zapłacone, także brak wsparcia ze strony rodziców niemających dostatecznych kompetencji, zajętych troską o zaspokojenie podstawowych bieżących potrzeb rodziny lub uciekających od kłopotów życiowych w alkohol czy inne uzależnienia. Są to także bariery społeczne i kulturowe (np. niedocenywanie edukacji, środowiskowe wzory drogi zawodowej, w której nie ma miejsca na naukę, wzory wcześniejszej samodzielności), także bariery psychologiczne (np. niska samoocena, brak pewności siebie)”⁴³.

Wnioski z badań „System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”, przeprowadzone w październiku i listopadzie 2005 roku w ramach projektu badawczego kierowanego przez Stanisławę Golinowską pt. „Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania”:

- dominacja w szkołach funkcji dydaktycznych nad wychowawczymi i opiekuńczymi i niekorzystne tego skutki dla uczniów ze środowisk ubóstwa;
- brak przygotowania nauczycieli do zmierzania się z problemem ubóstwa, do pracy z uczniami (i rodzicami) ze środowiska biedy, bezrobocia, marginalizacji;
- trudności nauczycieli z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole, niedostrzeganie, bagatelizowanie i pomniejszanie tego problemu lub nawet zaprzeczanie mu;
- nastawienie „bieda to nie mój problem”; szkoła zostawia go instytucjom pomocy społecznej, w szkole specjalistą od ubóstwa jest pedagog szkolny;
- brak rozwiązań systemowych problemu ubóstwa w szkole, bazowanie na indywidualnej wrażliwości nauczycieli;
- dominacja działań doraźnych nad perspektywicznymi w szkole w stosunku do uczniów z biednych rodzin;
- ukryty program szkoły niesie praktyki wykluczające (wycieczki szkolne, segregacje szkolne, dojazdy) i stygmatyzujące (bezpłatne posiłki, zajęcia wyrównawcze) uczniów ze środowisk ubóstwa;

41 Por. Kwieciński Zbigniew: „Wykluczanie”. Toruń, Wydawnictwa UMK, 2002.

42 Tarkowska Elżbieta: „Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

43 Ibidem.

- odpowiedzią na to są zachowania z kręgu kontrkultury ubóstwa (wagary, porzucanie nauki);
- brak współpracy szkoły z rodzicami, brak przygotowania nauczycieli, zwłaszcza do kontaktów z rodzinami ze środowisk ubóstwa, bezrobocia i wykluczenia społecznego; obcość obu środowisk (niewiedza, paternalizm, stereotypy, brak zaufania); potrzebny program współpracy;
- szkoła nie wyczerpuje dostatecznie potencjału kryjącego się w jej otoczeniu społecznym, zwłaszcza w organizacjach pozarządowych.

Za: Tarkowska Elżbieta: „Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

Działania mające przeciwdziałać ubóstwu dzieci, jakie może podejmować szkoła, powinny iść dwutorowo: po pierwsze – powinny pomagać dzieciom z ubogich rodzin w uzupełnieniu bieżących braków i w zaspokajaniu najbardziej podstawowych potrzeb, a po drugie – stwarzać szanse i możliwości na przyszłość. Tymczasem pomoc szkoły dla uczniów w trudnej sytuacji materialnej skupia się przede wszystkim na „doraźnych działaniach, na uzupełnianiu bieżących niedoborów, czyli na przykład na dożywianiu uczniów czy organizowaniu pomocy w wypadkach losowych, w mniejszym stopniu zajmując się działaniami zorientowanymi perspektywnie, czyli wspomaganiem procesu uczenia się, osiągania dobrych wyników edukacyjnych, co prowadziłoby do rzeczywistego wyrównywania szans młodzieży”⁴⁴.

3.5. Edukacja dzieci niepełnosprawnych i przewlekle chorych

Zdarza się, że dyrektorzy publicznych szkół odmawiają przyjęcia niepełnosprawnego ucznia, tłumacząc się tym, że nie mogą zapewnić mu opieki. Być może wynika to z wymogów stawianych przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie. Zgodnie z nim, dzieci niepełnosprawne mogą pobierać edukację w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych; przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; przedszkolach i szkołach integracyjnych.

Przedszkola i szkoły takie muszą zapewnić dzieciom:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne;
- realizację programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki, dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne, stosownie do potrzeb;
- integrację ze środowiskiem rówieśniczym.

Wymaga się, by placówka zatrudniała dodatkowo nauczycieli mających kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w odpowiednich typach i rodzajach specjalnych przedszkoli i szkół oraz odpowiednich specjalistów.

Wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko powyżej 6 roku życia, jeśli ma wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczony do końca roku

44 Por. „System edukacji wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”, przeprowadzone w październiku i listopadzie 2005 roku w ramach projektu badawczego kierowanego przez Stanisławę Golinowską pt. „Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania”.

szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat. Od 1 września 2012 wychowanie to będzie mogło być przedłużone maksymalnie do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat. Jak wskazuje się w uzasadnieniu projektu, podstawą zmiany jest przekonanie, że należy skrócić okres obejmowania wychowaniem przedszkolnym dzieci niepełnosprawnych mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Pozostawienie możliwości uczestniczenia w zajęciach przedszkolnych aż do ukończenia 10 lat życia może bowiem powodować stygmatyzację uczniów niepełnosprawnych w pierwszej klasie i później z powodu zbyt dużej różnicy między dziećmi rozpoczynającymi naukę w wieku 6 lat a dziećmi niepełnosprawnymi, a także spowodować trudności w odpowiednim wyposażeniu sal lekcyjnych. W uzasadnieniu podkreśla się, że konieczne jest objęcie dzieci niepełnosprawnych działaniami edukacyjnymi i terapeutycznymi jeszcze zanim rozpoczną naukę w szkole. Sprzyjać ma temu zakładane upowszechnienie wychowania przedszkolnego, w tym rozwój sieci przedszkoli odpowiadających szczególnym wymaganiom edukacyjnym dzieci niepełnosprawnych.

Istotną rolę w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych ma tzw. wczesne wspomaganie rozwoju dziecka. Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty w przedszkolach, szkołach podstawowych, a także w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Celem wczesnego wspomagania jest pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Wczesne wspomaganie, zgodnie z Ustawą, jest prowadzone bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. Szczegółowe warunki jego organizowania określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Wczesne wspomaganie organizować mogą wcześniej wymienione jednostki, które mają możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, a w szczególności dysponują środkami dydaktycznymi i sprzętem niezbędnymi do prowadzenia wspomagania. W skład zespołu wchodzi osoba mające przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonem rozwoju psychoruchowym: pedagog z kwalifikacjami odpowiednimi do rodzaju niepełnosprawności dziecka (w szczególności: oligofrenopedagog, tyflopedagog lub surdopedagog); psycholog, logopeda i inni specjaliści – w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny.

Zgodnie z rozporządzeniem, zadaniem zespołu jest m.in.:

- ustalenie kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomagania i wsparcia rodziny dziecka;
- nawiązanie współpracy z zakładem opieki zdrowotnej lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;
- opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomagania, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
- analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomagania, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania.

W przypadku dzieci niepełnosprawnych pojawia się także problem z dostępem do pomocy naukowych. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, w przedszkolach i szkołach powinny zostać zapewnione odpowiednie pomoce naukowe. Okazuje się jednak, że książki np. dla niewidomych opracowywane są z opóźnieniem i nie odpowiadają zmienionej podstawie programowej. Spowodowane jest to długotrwałą procedurą rozpisywania zamówień oraz brakiem systemowych rozwiązań dotyczących druku i dystrybucji tych pomocy naukowych. Problem ten jest, według deklaracji MEN, przedmiotem prac Zespołu ekspertów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, powołanego przez Ministra Edukacji Narodowej w dniu 8 października 2008 roku.

Dzieci niepełnosprawne napotykają na problemy z systemem edukacyjnym już na etapie przedszkola. W roku szkolnym 2007/2008 stanowiły one zaledwie 1,4% przedszkolaków. Organizowane są dla nich przedszkola specjalne; ich liczba jednak maleje i w roku 2007/2008 wynosiła zaledwie 79 (o 2 mniej niż rok wcześniej). Dzieci te rzadko uczęszczają do przedszkoli wiejskich. W miastach do placówek z tej grupy uczęszczano 70% dzieci niepełnosprawnych ze wszystkich dzieci korzystających z opieki tego typu placówek. Także liczba specjalnych szkół podstawowych jest znacznie wyższa w miastach niż na wsi. Ma to związek z działalnością w miastach poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz różnorodnych instytucji wspomagających osoby niepełnosprawne i prowadzących działalność na rzecz ich integracji ze środowiskiem. Na wsi tego typu placówki stanowią wyjątki (dane GUS).

Szkoły podstawowe traktują „niepełnosprawnych jako trudny przypadek i z tego powodu pojawia się tendencja do ich marginalizacji. «Radzenie» sobie przez szkołę z tym problemem polega głównie na obniżaniu kryteriów i wymagań, a także wypychaniu na zewnątrz – do szkół specjalnych. Rzadko natomiast podejmuje się próby pomocy uczniom niepełnosprawnym, aby mogli oni nadążyć za resztą uczestników systemu szkolnego. (...) Dostęp do wyższych poziomów kształcenia oraz możliwości radzenia sobie z dalszą nauką są już silnie zdeterminowane pierwszym etapem nauki. W efekcie młodzi niepełnosprawni uzyskują mniejszą wiedzę, a świadomość tego jest mocno skorelowana z poczuciem niższej wartości i z mniejszymi szansami na poradzenie sobie z trudnościami życiowymi. W ten sposób zaczynają się wykształcać postawy bierne i roszczeniowe. Wzrasta również prawdopodobieństwo trafiaenia do szkoły o profilu typowo zawodowym lub do szkoły specjalnej”⁴⁵.

Można stwierdzić, że system szkolny nie jest przygotowany do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Wynika to zarówno z braku odpowiedniej wiedzy i umiejętności nauczycieli⁴⁶, a także z ich dużego obciążenia obowiązkami i z niskich środków finansowych szkoły.

Agnieszka Dudzińska, prezes Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-grzeczne dzieci”, przygotowała – na zlecenie Fundacji im. S. Batorego raport na temat sytuacji niepełnosprawnych dzieci w przedszkolach i szkołach warszawskich.

W podsumowaniu stwierdza się, że:

- W interesie społecznym jest włączanie osób niepełnosprawnych w główny nurt życia lokalnej wspólnoty. Polityka miasta prowadzi do umieszczenia niepełnosprawnych dzieci wyłącznie w szkołach specjalnych i integracyjnych, co ma odzwierciedlenie w przyjętych dokumentach i rozwiązaniach.
- Środki na zadania oświatowe wobec uczniów z orzeczeniem nie są przekazywane szkołom w wysokości umożliwiającej realizację zaleceń z orzeczenia, co jest obowiązkiem szkoły.
- Standard organizacyjny kępuje swobodę dyrektorów niezbędną do realizacji zaleceń.
- Szkoły ogólnodostępne, a w mniejszym stopniu także integracyjne, nie radzą sobie z zapewnianiem odpowiednich warunków uczniom z orzeczeniem. Skutkiem tego jest przesuwanie dzieci do innego typu placówek („w dół”), najczęściej z końcem etapu edukacyjnego.
- Wiele dzieci z zaburzeniami rozwoju uczęszcza do szkół integracyjnych jako dzieci zdrowe.
- Do nauczania indywidualnego niepotrzebnie kwalifikuje się dzieci z zaburzeniami zachowania.
- Warszawskie przedszkola ogólnodostępne nie są w stanie zapewnić dzieciom ujawniającym zaburzenia rozwoju potrzebnego wsparcia na miejscu, głównie ze względu na brak godzin dla specjalistów i dodatkowych pedagogów.
- W procesie rekrutacji do przedszkoli dzieci niepełnosprawne nie zostają zakwalifikowane do przedszkoli integracyjnych z powodu ograniczonej liczby miejsc. Częste dochodzi do odrzucenia wniosku o przyjęcie

⁴⁵ Giermanowska Ewa: „Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca”. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2007.

⁴⁶ Postawy nauczycieli wobec dzieci niepełnosprawnych są różne: od pobłażliwego traktowania ucznia niepełnosprawnego i nie stawiania mu żadnych wymagań do nieuwzględniania jego indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych (por. Sakowicz-Boboryko Agnieszka: „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych w środowisku wiejskim – rzeczywistość czy fikcja?”. W: „Dziecko. Sukcesy i porażki”. Red. Piwowarski R., Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.

w wielu kolejnych placówkach w różnych dzielnicach. Przedszkola ogólnodostępne nie są przygotowane na przyjmowanie dzieci z dysfunkcjami.

- Dzieci niepełnosprawne często zmieniają przedszkola i szkoły.
- Problemem zarówno szkół, jak i przedszkoli są zbyt liczne oddziały. Uniemożliwia to indywidualizację procesu wychowawczego i edukacyjnego w przypadkach, gdy jest to konieczne.
- Placówki obwiniają rodziców o błędy wychowawcze i spychanie problemów na placówkę. Dochodzi do wzajemnego niezrozumienia i konfliktów między rodziną a placówką.
- Rodzina w dużym stopniu musi przejmować na siebie realizację zaleceń. Często odbywa się to w systemie komercyjnym, a zawsze – kosztem normalnego życia.
- Z reguły jedno z rodziców, najczęściej matka, musi zrezygnować z pracy, by móc opiekować się niepełnosprawnym dzieckiem.
- System zarządzania oświatą i jej finansowania jest nieprzejrzysty, dlatego trudno poddaje się kontroli społecznej.

W raporcie przedstawione są następujące rekomendacje:

- Maksymalnie zdecentralizować zadania oświatowe wobec dzieci niepełnosprawnych, przekazując dzielnicom zadanie prowadzenia wszystkich typów szkół podstawowych, w tym szkół specjalnych (co najmniej jeden mały zespół szkół specjalnych w każdej dzielnicy). W kompetencji miasta powinny zostać tylko placówki specjalistyczne, zajmujące się rzadszymi niepełnosprawnościami.
- Skierować środki dla konkretnych dzieci do konkretnych placówek („mały bon oświatowy” dla dzieci z orzeczeniem).
- Dać dyrektorom placówek pełną swobodę wydatkowania tych środków, z zatrudnianiem personelu, zakupem usług i wydatkami inwestycyjnymi włącznie.
- Uporządkować kwestie zaleceń w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego (ten kierunek działań został podjęty przez Miejski Zespół do spraw Integracji). W tym względzie warto też domagać się od poradni ilościowego określania potrzebnego dziecku wsparcia specjalistycznego (np. 2 razy w tygodniu 45-minutowe zajęcia stymulacji indywidualnej, raz w tygodniu indywidualna praca z logopedą, zamiast „intensywnej terapii logopedycznej”).
- Określić, jaki jest zakres żądań oświatowych, w szczególności jakiego rodzaju terapii mogą dotyczyć zalecenia z orzeczenia, poza samym dostosowaniem procesu kształcenia.
- Dać szkole możliwość (także swobodę finansową) sprowadzenia na swój teren odpowiednich specjalistów, żeby dziecko nie musiało nigdzie indziej jeździć.
- Otworzyć dla dzieci niepełnosprawnych przedszkola ogólnodostępne, zapewniając dostęp do nich dzieciom niepełnosprawnym w tym samym – a nawet wcześniejszym – wieku co dzieciom zdrowym (2,5 roku – 3 lata) (...).
- Należy udostępniać w Internecie dokumenty oświatowe (arkusze organizacyjne i plany finansowe placówek).
- Obowiązek publikacji powinien dotyczyć wszystkich kolejnych wersji zarówno arkuszy organizacyjnych, jak i planów finansowych.
- Budżety zespołów szkół powinny być sporządzane i publikowane z wyodrębnieniem różnych szkół wchodzących w skład zespołu.
- Plan finansowy placówki powinien zawierać wykaz źródeł finansowania, nawet jeśli wszystkie środki pochodzą z budżetu miasta. Dyrektor szkoły powinien wykazywać, że wydatki na zadania oświatowe wobec ucznia niepełnosprawnego pochodzą ze zwiększonej subwencji.
- Szkoły powinny mieć obowiązek szczegółowego (...) zgłaszania okoliczności przenoszenia ucznia z orzeczeniem do innej placówki.
- Arkusze organizacyjne szkół i przedszkoli zawierają liczne błędy. To może oznaczać, że nie wykorzystuje się zawartych w nich danych. Pojawiają się np. nieścisłości w danych dotyczących składki na PFRON oraz liczby uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością i/lub potrzebą kształcenia specjalnego; podaje się, że ze świetlicy nie korzysta żadne dziecko, a jednocześnie taka jednostka ma wpisanego wychowawcę i kierownika; w niektórych szkołach specjalnych na stronie zatwierdzającej jest informacja, że nie ma uczniów z orzeczeniem.

- Dlatego radni powinni dokonywać systematycznego przeglądu dokumentów oświatowych pod kątem ich przydatności i niezbędności, a także powtarzalności niektórych informacji.

W podobnie trudnej sytuacji, jeśli chodzi o edukację, co dzieci niepełnosprawne są dzieci przewlekłe chore. Dostęp do edukacji szkolnej w ich przypadku utrudniany jest przede wszystkim przez:

- nieprzygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem przewlekłe chorym;
- nieznamość wśród nauczycieli specyfiki zaburzeń dziecka, jego stanu psychofizycznego, potrzeb, zasad udzielania pomocy przedmedycznej w przypadku wystąpienia objawów wymagających pomocy;
- utrudniony dostęp i niską jakość specjalistycznej opieki medycznej w szkole oraz niską jakość lub w ogóle brak opieki pielęgniarki szkolnej;
- długotrwałą lub częstą absencję chorobową uczniów, która powoduje zaległości, izolację społeczną, konieczność odroczenia obowiązku szkolnego lub wydłużenia nauki w szkole;
- zaburzenia psychofizycznej dyspozycji do nauki, np. trudności w koncentracji uwagi, męczliwość, wolne tempo pracy, zmienność zainteresowań;
- współistnienie w niektórych chorobach przewlekłych upośledzenia ogólnej sprawności fizycznej, sprawności manualnej lub funkcji lokomocyjnych. Może to zaburzać ogólną aktywność ucznia, jego kontakty społeczne, uzależniając go od innych osób;
- ograniczenia uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego;
- ograniczenia w wyborze kolejnych etapów nauki oraz w wyborze przyszłego zawodu.

[Za: „Zdowie dzieci i młodzieży w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbiak Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008].

3.6. Zróżnicowanie w podręcznikach wizerunków dziewcząt i chłopców

Jak pokazują analizy podręczników szkolnych, w większości z nich zupełnie inaczej przedstawiane są dziewczynki i chłopcy⁴⁷. Jak pisze Wołosik: „Z podręczników płynie sygnał, iż chłopcy to kreatywność, niezależność, ambicja i rywalizacja, a dziewczęta to pilność, pracowitość, uległość i przystosowanie. Chłopcy są aktywni, zaangażowani, mają wiedzę, nawet pozaszkolną i pomysły. To im nauczyciele poświęcają więcej uwagi, zadają więcej pytań i zlecają problemowe zadania. Nawet jeśli chłopcy są mało pilni, nie przestrzegają reguł, to dyscyplinowanie ich przez nauczyciela jest łagodne i pełne zrozumienia. Dziewczynki ucieleśniają cechy wzorcowego, a więc zdyscyplinowanego, zawsze przygotowanego, ucznia. Są pilne, solidne, pracowite, systematyczne i obowiązkowe. To one odpowiadają na pytania powtórzeniowe i porządkujące przerobiony materiał, ale w czasie klasowej dyskusji otrzymują mniej wsparcia ze strony nauczyciela. Na wielu lekcjach pokazanych w podręczniku dziewczynki milczą bądź przytakują i nie mają odwagi zmierzyć się z chłopcami i przemówić własnym głosem. Takie odmienne, stereotypowe portrety dziewcząt i chłopców w środowisku szkolnym przynoszą w rezultacie trwałe zmiany i wywierają wpływ na osiągnięcia i samoocenę uczniów”⁴⁸.

Wydaje się, że tak odmienny sposób ukazywania zdolności, poziomu inteligencji i wiedzy dziewczynek oraz chłopców nie może nie wpływać w kształtowanie podejścia do edukacji, a nawet wyników uzyskiwanych przez uczennice i uczniów. Jednocześnie trzeba dodać, że z wielu zagranicznych badań, w których starano się minimalizować stereotypowe wizerunki dziewcząt (jako „humanistek”) oraz chłopców (jako dobrych w naukach ścisłych i przyrodniczych), wynika, że rzeczywiste ich możliwości edukacyjne są takie same. Innymi słowy, odmienne i zależne od płci postrzeganie uczniów jest wynikiem uwarunkowań społecznych, a nie różnic w budowie mózgu.

⁴⁷ Poniższy fragment jest oparty na tekście Małgorzaty Sikorskiej: „Polska rodzina – jaka jest, jak się zmienia?”, Polskie Forum Obywatelskie. Dostępny w Internecie: <http://www.pfo.net.pl/>.

⁴⁸ Wołosik Anna: „Edukacja do równości czy trening uległości?”. Dostępny w Internecie: http://www.wstronedziewczat.org.pl/articles.php?cat_id=5.

3.7. Relacje: nauczyciele – uczniowie; rodzice – instytucje edukacyjne, nauczyciele

Relacje: nauczyciele – uczniowie

Wydaje się, że deklaracje nauczycieli co do ich relacji z uczniami znacznie różnią się z praktyką. Jak pokazuje wyniki badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Dargiel i Małgorzatę Żytko, nauczyciele mówią często, że zapewniają dzieciom poczucie bezpieczeństwa, ważne jest dla nich okazywanie uczniom sympatii, ciepła i zainteresowania, utrzymywanie z nimi dobrego kontaktu, „kochanie dzieci” itd. Jednocześnie ci sami nauczyciele dość często podkreślają, że chcieliby ograniczyć lęk dzieci przed szkołą, wyrażają zaniepokojenie, że do pierwszych klas zaczął przychodzić dzieci o rok młodsze niż do tej pory – pokazuje to, że pedagodzy postrzegają szkołę jednak jako instytucję dość opresyjną.

Poza tym można „powiedzieć, że edukacja małych dzieci jest postrzegana przez nauczycieli jako wyposażenie ich w instrumentalne umiejętności, a nie wspieranie rozwoju intelektualnego i społeczno-kulturowego. W kontekście wypowiedzi nauczycieli na temat obniżenia obowiązku edukacyjnego szkół rysuje się jako instytucja o określonych, jasno sprecyzowanych wymaganiach”⁴⁹.

Badani nauczyciele mieli dobre zdanie o sobie samych, wierzyli, że dobrze przygotowują dzieci do kolejnych etapów edukacji, sprawiali wrażenie, „że właściwie wszystkie osiągnięcia dzieci to ich zasługa. Gdy opowiadają o sukcesach i zwycięstwach dzieci w konkursach, to żadna z nauczycielek nie wspomina, że chociaż część sukcesu jest zasługą dziecka”⁵⁰. Jednocześnie nauczyciele przyjmują, że jeśli uczniowie nie radzą sobie w szkole, to przyczyn należy szukać w małym potencjale lub tym, że się nie starają, ewentualnie w podejściu rodziców do edukacji maluchów.

Relacje: rodzice – instytucje edukacyjne, nauczyciele

Nie tylko mała liczba żłobków i przedszkoli powoduje, że do tego rodzaju placówek uczęszcza w Polsce, w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej, najmniej dzieci w odpowiednim przedziale wiekowym. Niekiedy o tym, że dzieci nie są posyłane do żłobków i przedszkoli, decyduje złe nastawienie rodziców, a także dziadków do tego typu placówek.

Szczególnie „czarny PR” mają żłobki, wielu rodziców traktuje je jako przechowalnie. W badaniu „Z macierzyństwem na co dzień” jedna z kobiet stwierdziła: „do żłobka nie chodził, oj nie! Moi rodzice by się na to nie zgodzili! Ja też bym nie chciała! Oni się złościli, że ja go do przedszkola daję”⁵¹.

O przedszkolach rodzice mają zazwyczaj lepsze zdanie i są bardziej skłonni posyłać do nich dzieci (co zapewne jest także związane z tym, że przedszkolaki są starsze od „żłobkowiczów”), niemniej jednak nie wszyscy. W badaniu „Z macierzyństwem na co dzień” jedna z matek mówiła: „do przedszkola jej nie oddam, bo tam mi ją zniszczą. No jakoś tyle dzieci na jedną przedszkolankę, nie wydaje mi się, żeby mogli to jakoś dobrze zorganizować”. Niektóre matki traktują wręcz żłobek i przedszkole jako „karę” dla dziecka: „nie planowałam nigdy go oddać do żłobka, nigdy, ludzie się tak o nich negatywnie wypowiadają; nie chciaabym, żeby był w żłobku. Dopóki jest taki malutki, to wołaabym, żeby miał moją opiekę (...) przedszkole to już może, chociaż nie, dlaczego mu zabierać takie chwile, kiedy nie musi jeszcze nigdzie chodzić”⁵². Przeciwno przedszkolu i żłobkowi (wydaje się, że w tym drugim przypadku znacznie silniej) przemawia także to, że są one często traktowane przez matki jako „wylęgarnia chorób”.

„Obok takich negatywnych i emocjonalnych opinii na temat żłobków i przedszkoli matki wskazywały na problemy „techniczne” związane z tymi instytucjami. Przede wszystkim – kłopot z dostaniem się. W tym zakresie

49 „Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów? Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej”. Red. Dargiel Małgorzata, Żytko Małgorzata. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.

50 Ibidem.

51 „Z macierzyństwem na co dzień”. Red. Sikorska Małgorzata. Warszawa, 2008; raport przygotowany na zlecenie firmy AXA Polska.

52 Ibidem.

widać jednak, że problem ten ma charakter regionalny – występuje głównie w dużych miastach. Drugim elementem, na który zwracano uwagę, były godziny pracy przedszkoli i żłobków – «są bardzo krótko czynne – do czwartej, ale ja też pracuję do czwartej, a przecież trzeba jeszcze dojechać, żeby odebrać dziecko. Tym bardziej, jak ma się dwoje dzieci w różnych miejscach». Godziny, w jakich zazwyczaj pracują przedszkola (przynajmniej te państwowe) nie są dostosowane do czasu pracy rodziców, co powoduje, że nie spełniają one swej funkcji – nie pozwalają kobietom na pracę zawodową na podobnych warunkach, na jakich pracują mężczyźni”⁵³.

Wypowiedzi rodziców zebrane w badaniu „Listy do rodziców”, realizowanym w 2001 i 2002 roku na zlecenie Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży.

Problemy, jakie mają rodzice z przedszkolami:

- Problem w kontaktach z personelem przedszkola:
Problemem są kontakty z osobami zewnętrznymi, szczególnie jeżeli mają autorytet urzędowy (przedszkolanka). Moje dzieci mają problemy z relacjami przedszkolanka – rodzice – dziecko. Chodzi tu głównie o różne wartości wyrażane przez rodzinę i przez otoczenie.
- Obawa przed paniami przedszkolankami:
I dziecko przychodzi z tymi problemami do domu. Nie wiem, co mam zrobić, raz zaingerowałam i moje dziecko boleśnie odczuło tego skutki. Był taki czas, że panie puszczały dzieciom dla świętego spokoju bajki, po dwie, trzy godziny dziennie.
- Problem z odmiennymi poglądami rodziców i pań przedszkolank:
 - Problem, gdy dziecko spotyka się z różnymi opiniami ludzi, którzy stanowią autorytet dla naszego dziecka. A my musimy zająć jakieś stanowisko. Z drugiej strony nie możemy podważać autorytetu pani w przedszkolu, gdyż dziecko może sobie narobić kłopotów.
 - Wybierając środowisko, nie wiemy, co będzie później. Ja, wysyłając do przedszkola, zakładam, że mają tam taki sam system wartości jak ja. Czasem zostają do umysłu dziecka wprowadzone wartości, o których nie mamy pojęcia. I one potem kłóją.
 - Trzeba kontrolować to, co przedszkolanki serwują naszym dzieciom, i interweniować. Zastraszyć przedszkolanki albo przemówić im do rozumu.

Jak pokazują badania, oczekiwania rodziców w stosunku do szkoły są bardzo duże. Zdaniem respondentów, oprócz przekazywania wiedzy szkoła powinna również rozwijać dzieci, przygotowywać je do zawodu i zainteresować sprawami społecznymi i politycznymi. To szkoła w dużej części ma za zadanie kształtować cechy moralne i osobowościowe oraz przystosowywać dzieci do życia w społeczeństwie⁵⁴. Jednocześnie niektórzy rodzice krytycznie wypowiadają się o szkole i nauczycielach: skarżą się, że pedagodzy traktują ich z góry, trudno się z nimi komunikować, czasami rodzice boją się wręcz nauczycieli (patrz wypowiedzi w ramce poniżej).

Wypowiedzi rodziców zebrane w badaniu „Listy do rodziców”, realizowanym w 2001 i 2002 roku na zlecenie Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży.

O problemach ze szkołą:

- Nauczyciele traktują rodziców (i uczniów) z góry:
(...)to nie chodzi konkretnie o moje dziecko, tylko o jej kolegów i koleżanki z klasy, bo jest taki nauczyciel, który bardzo dokucza dzieciom na lekcji, i to głównie starszym, i ona jest tak zbuntowana, tak przychodzi z tych lekcji niezadowolona. Ona dobrze się uczy, nie potrzebuje właściwie, on jej nie dokucza ten nauczyciel bezpośrednio, ale dzieciom, i ona nie ma na to wpływu, ona nie może temu pomóc

53 Ibidem.

54 Por. „Aktualne problemy i wydarzenia”. CBOS, 2009, BS/121/2009

i zapobiec. (...) Mówi: mam, idź do pana dyrektora, powiedz, zrób coś, bo już dochodzi do takich słów, że aż naprawdę przykro powtarzać. Tak że z tego jestem niezadowolona i ona właśnie się buntuje, dlaczego, że jak dzieci coś powiedzą na siebie, między sobą i nauczyciel usłyszy, od razu zostaje dziecko skarcone, a nauczyciel może wszystko bezkarnie (...).

- Rodzice (i uczniowie) boją się nauczycieli:
 - (...) ta klasa jest tak zastraszone, że te dzieci, nawet dochodzi do takiego, takich momentów, że są tam dzieci, które się moczą na lekcji. Tak że to tak i jakoś...
 - (...) wiem, że już niektórzy rodzice próbowali, nie z naszej klasy, tylko z innej, próbowali...
 - No tak, boją się.
- Rodzice postrzegają szkołę jako potencjalnie niebezpieczne miejsce:
Chciałoby mojego syna ochronić przed wszystkim. To, co się dzieje, to aż mnie paraliżuje strach. Już w drugiej i trzeciej klasie podstawówki rozprowadza się narkotyki. Panuje agresja i wulgaryzm.

Na brak dobrego kontaktu i porozumienia z nauczycielami skarżą się nie tylko rodzice. Często również nauczyciele nie najlepiej wypowiadają się o rodzicach swoich uczniów. Jak stwierdza Elżbieta Tarkowska: „Nauczyciele nie potrafią współpracować z rodzicami i nie wiedzą, jak to robić. Podobnie jak nie dysponują odpowiednim przygotowaniem do pracy wychowawczej, zwłaszcza do pracy z uczniami ze środowisk ubóstwa i marginalizacji, nie mają też przygotowania do kontaktów z rodzicami. Trudności kontaktów wyrastają z przekonania nauczycieli, że wszystkiemu winni są rodzice: ich brak czasu, brak zainteresowania dzieckiem, ich niedostateczny kapitał kulturowy, nieodpowiedni styl życia (dawanie złego przykładu), bezużyteczne wartości są prawdziwym źródłem problemów wychowawczych uczniów. To rodzice najbardziej przeszkadzają w pracy z uczniami; jak powiedział pedagog szkolny z gimnazjum dużym mieście: «Największe trudności wychowawcze sprawia niewydolność rodziców»”⁵⁵.

3.8. Podsumowanie rozdziału

Wczesna edukacja

Istnieje wyraźny związek między poziomem umiejętności dzieci na początku edukacji szkolnej a tym, czy i jak długo korzystały z edukacji przedszkolnej. Szczególnie ważna jest wczesna edukacja przedszkolna, tak więc idea obowiązkowej zerówki dla sześciolatków (co obowiązywało przed reformą edukacyjną z 2009 roku) czy pomysł obowiązkowego przedszkola dla pięciolatków (co ma być stopniowo wprowadzane przez aplikację założeń tej reformy) nie wystarczają do wyrównywania szans.

Uczestnictwo we wczesnej edukacji żłobkowej oraz przedszkolnej jest silnie różnicowane przez miejsce zamieszkania – na terenach wiejskich znacznie mniejszy procent dzieci korzysta z tych placówek niż w miastach.

Główne bariery w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej na wsi to:

- brak funduszy gminnych. Gminy wiejskie mają na ogół niższe dochody własne (w przeliczeniu na jednego mieszkańca) od miast. Wśród gmin wiejskich stosunkowo dużą zamożnością wyróżniają się gminy wokół największych aglomeracji oraz gminy w Polsce północnej i zachodniej. Na przeciwnym biegunie znajdują się rzadko zaludnione gminy. Tam koszty prowadzenia placówek i dowożenia do nich dzieci w przeliczeniu na jedno dziecko są najwyższe;

⁵⁵ Tarkowska Elżbieta: „Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społeczno”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

- problem ze zorganizowaniem oraz sfinansowaniem dowozu dzieci do tych placówek. Im bardziej rozproszone są wsie, w których mieszkają dzieci, i im mniej jest dzieci, tym wyższy jest koszt dowozu przeliczany na jedno dziecko;
- brak pomieszczeń spełniających warunki określone przez przepisy sanitarne, przeciwpożarowe i inne;
- niski poziom świadomości rodziców, lokalnych liderów i decydentów o znaczeniu edukacji przedszkolnej. Przedszkola rzadko kiedy są priorytetem dla samorządów. Także wielu rodziców jest przekonanych, że najlepiej, gdy oni – co zazwyczaj oznacza: matki – zajmują się dziećmi, a przedszkola to „przechowalnie” i „wylęgarnie chorób”. Można ogólnie powiedzieć, że w naszym kraju przedszkola, a szczególnie żłobki, mają „czarny PR”, co powoduje, że niektórzy rodzice nie chcą posyłać dzieci do tych placówek.

W Polsce – w porównaniu z krajami Unii Europejskiej – najmniejszy odsetek dzieci w odpowiednim wieku korzysta z edukacji przedszkolnej.

Edukacja w szkole podstawowej

Jakość nauczania w szkole (mierzona wynikami uzyskiwanymi przez dzieci na koniec szkoły podstawowej) związana jest z:

- wielkością miejscowości, w której jest szkoła – uczniowie ze szkół w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców osiągnęli średni wynik wyższy od średnich wyników uczniów z pozostałych miejscowości. Różnica ta w odniesieniu do wyników uczniów szkół wiejskich wynosi 2,9 pkt;
- gęstością zaludnienia w gminie, w której jest szkoła – szkoły w gminach gęsto zaludnionych wypadają lepiej niż placówki w gminach z małą liczbą mieszkańców na km². Położenie gminy w bezpośrednim sąsiedztwie dużego miasta korzystnie wpływa na przeciętne oczekiwane wyniki edukacyjne;
- tym, czy szkoła jest publiczna czy niepubliczna – te drugie wypadają w testach zdecydowanie lepiej;
- dominującą w przeszłości formą własności gruntów w gminie – gminy, w których znaczna część (ponad jedna trzecia) gruntów rolnych należała do państwa, a więc na terenach byłych PGR, mają zdecydowanie niższe osiągnięcia edukacyjne niż gminy z historycznie ugruntowaną dominacją rolnictwa indywidualnego. Może to po części być związane z tym, że gminy po PRG są nisko zaludnione.

Przejawy segregacji w szkołach:

- naznaczanie dzieci przez „nieumiejętne” udzielanie im pomocy społecznej;
- organizowanie przez szkoły szczególnie atrakcyjnych wyjazdów i imprez, na które nie stać wszystkich uczniów;
- rekrutacja uczniów do szkół, które cieszą się dużym zainteresowaniem – na przykład niektóre niepubliczne szkoły podstawowe organizują coś na kształt egzaminów;
- przydzielanie dzieci do klas ze względu na sytuację materialną ich rodzin, podejście rodziców, którzy intensywnie starają się lub też nie podejmują działań mających na celu umieszczenie dziecka w klasie uczoney przez nauczyciela o najlepszej opinii, czy wyniki dzieci w nauce;
- szczególnie niepokojące są spostrzeżenia Zbigniewa Kwiecińskiego, którego zdaniem: „wyniki badań pokazują, że często nauczyciele dyskryminują dzieci, o których wiedzą, że pochodzą z niższych warstw społecznych, a jednocześnie zawyżają oceny uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie. Jest to szczególnie niebezpieczne, gdyż wyklucza i już na starcie stawia w gorszej sytuacji dzieci, które i tak mają trudniej niż ich koledzy⁵⁶;
- wielu rodziców mówi o braku dobrej komunikacji z nauczycielami – często traktują oni rodziców z góry, nie słuchają ich itd. – problem szczególnie dotyczy rodziców o niższym kapitale społecznym. Nauczyciele również skarżą się na złą komunikację z rodzicami – mówią nawet o „niewydolność rodziców”: ich braku czasu, braku zainteresowania dzieckiem, nieodpowiednim stylu życia (dawaniu złego przykładu) – to także szczególnie mocno dotyczy rodziców o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

⁵⁶ Por. Kwieciński Zbigniew: „Wykluczanie”. Toruń, Wydawnictwa UMK

Działania szkoły mające na celu przeciwdziałanie skutkom ubóstwa:

W przeważającej większości polskich szkół brak efektywnych działań przeciwdziałających skutkom ubóstwa, co dodatkowo pogłębia problem dzieci z rodzin w trudnej sytuacji materialnej. Wynika to między innymi z:

- dominacji w szkołach funkcji dydaktycznych nad wychowawczymi i opiekuńczymi, co ma niekorzystne skutki szczególnie dla uczniów ze środowisk ubóstwa;
- braku przygotowania nauczycieli do zmierzenia się z problemem ubóstwa, do pracy z uczniami (i rodzicami) ze środowiska biedy, bezrobocia, marginalizacji;
- trudności nauczycieli z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole – niedostrzegania, bagatelizowania i pomniejszania tego problemu lub nawet zaprzeczania mu;
- nastawienia „bieda to nie mój problem”; szkoła zrzuca ten problem na instytucje pomocy społecznej, w szkole specjalistą od ubóstwa jest pedagog szkolny;
- braku rozwiązań systemowych problemu ubóstwa w szkole, bazowania na indywidualnej wrażliwości nauczycieli. Tymczasem wielu nauczycieli nie ma wystarczającej wiedzy po pierwsze na temat możliwości uzyskiwania pomocy finansowej, a po drugie – o sytuacji i potrzebach uczniów.

Za: Stanisława Golinowska: „Ubóstwo i wykluczenie społeczne oraz metody ich zwalczania”. W: Tarkowska Elżbieta: „Szkola wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwoju”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

Działania mające przeciwdziałać ubóstwu dzieci, jakie może podejmować szkoła, powinny iść dwutorowo: po pierwsze – pomagać dzieciom z ubogich rodzin w uzupełnieniu bieżących braków i w zaspokajaniu najbardziej podstawowych potrzeb, a po drugie – stwarzać szanse i możliwości na przyszłość. Tymczasem pomoc szkoły dla uczniów w trudnej sytuacji materialnej skupia się przede wszystkim na „doraźnych działaniach, na uzupełnianiu bieżących niedoborów, czyli na przykład na dożywianiu uczniów czy organizowaniu pomocy w wypadkach losowych, w mniejszym stopniu zajmując się działaniami zorientowanymi perspektywicznie”.

Problemy w edukacji uczniów niepełnosprawnych i przewlekle chorych:

- dzieci niepełnosprawne rzadko uczęszczają do przedszkoli wiejskich. W miastach do placówek z tej grupy uczęszczało 70% dzieci niepełnosprawnych ze wszystkich dzieci korzystających z opieki tego typu placówek. Także liczba specjalnych szkół podstawowych jest znacznie wyższa w miastach niż na wsi. Ma to związek z działalnością w miastach poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz różnorodnych instytucji wspomagających osoby niepełnosprawne i prowadzących działalność na rzecz ich integracji ze środowiskiem. Na wsi tego typu placówki stanowią wyjątki;
- szkoły podstawowe traktują niepełnosprawnych jako trudny przypadek i z tego powodu pojawia się tendencja do ich marginalizacji. Radzenie sobie przez szkołę z tym problemem polega głównie na obniżaniu kryteriów i wymagań, a także wypychaniu na zewnątrz – do szkół specjalnych;
- rzadko podejmowane są próby pomocy uczniom niepełnosprawnym, aby mogli oni nadążyć za resztą uczniów;
- brak odpowiedniej wiedzy i umiejętności nauczycieli do uczenia dzieci niepełnosprawnych;
- nieprzygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem przewlekle chorym;
- zdarza się, że środki na zadania oświatowe wobec uczniów z orzeczeniem nie są przekazywane szkołom w wysokości umożliwiającej realizację zaleceń z orzeczenia, co jest obowiązkiem szkoły;
- dzieci niepełnosprawne często zmieniają przedszkola i szkoły – niekiedy wielokrotnie;
- problemem zarówno szkół jak i przedszkoli są zbyt liczne oddziały. Uniemożliwia to indywidualizację procesu wychowawczego i edukacyjnego, jeśli jest to konieczne;
- nieznamość wśród nauczycieli specyfiki zaburzeń dziecka, jego stanu psychofizycznego, potrzeb, zasad udzielania pomocy przedmedycznej w przypadku wystąpienia objawów wymagających pomocy;
- utrudniony dostęp i niska jakość specjalistycznej opieki medycznej w szkole oraz niska jakość lub w ogóle brak opieki pielęgniarki szkolnej.





ZDROWIE I ROZWÓJ FIZYCZNY DZIECI

Niewątpliwie stan zdrowia, kondycja, a także styl żywienia dzieci mają duży – choć często niedoceniany – wpływ na osiągnięte wyniki edukacyjne.

4.1. Dostępność świadczeń zdrowotnych

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, uczniowie objęci są świadczeniami profilaktycznej opieki zdrowotnej. Ustawa z dnia 13 października 1998 roku o systemie ubezpieczeń społecznych wskazuje, że świadczenia na rzecz zachowania zdrowia, zapobiegania chorobom i wczesnego wykrywania chorób obejmują m.in. wczesną, wielospecjalistyczną i kompleksową opiekę nad dzieckiem zagrożonym niepełnosprawnością lub niepełnosprawnym; promocję zdrowia i profilaktykę, w tym profilaktykę stomatologiczną obejmującą dzieci i młodzież do ukończenia 19 roku życia oraz profilaktyczną opiekę zdrowotną nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania i wychowania. Szczegółowo kwestię tą określa Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 sierpnia 2009 roku w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą.

Ponownie jednym z głównych czynników różnicujących dostęp dzieci do opieki zdrowotnej jest ich miejsce zamieszkania – różnice między miastem i wsią są duże.

Na podstawie badań Instytutu Matki i Dziecka wyróżniono cztery główne grupy nierówności między szkołami wiejskimi a miejskimi w dostępie do profilaktycznej opieki zdrowotnej realizowanej przez pielęgniarki szkolne:

- brak gabinetu profilaktycznego na terenie szkoły w dużej liczbie placówek wiejskich;
- znacznie mniejsze odsetki uczniów uczestniczących w programach edukacji zdrowotnej realizowanej przez pielęgniarki szkolne;
- mniejsze odsetki uczniów szkół podstawowych, u których przeprowadzono grupową profilaktykę próchnicy zębów;
- większa liczba uczniów przypadających na etat pielęgniarki szkolnej⁵⁷.

57 Za: Ciura Grzegorz: „Dzieci chore i niepełnosprawne”. W: „Dzieci z grup ryzyka”. Red. Szymańczyk Jolanta. Studia Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 2009, nr 1(17).

Nierówności między miastem a wsią w dostępie do opieki zdrowotnej są także związane z dwoma innymi sprawami. Po pierwsze, największą szansę wykrycia deficytów rozwojowych dają przedszkola, ale na wsiach bardzo dużo dzieci do nich nie chodzi. Z tego względu ewentualne problemy rozwojowe można zdiagnozować dopiero przy okazji bilansu sześciolatka, gdy na przykład na rozpoczęcie pracy logopedy jest dość późno. Po drugie, na wsiach trudniej jest dotrzeć z pomocą dziecku przewlekłe choremu. Wynika to z ulokowania poradni specjalistycznych w miastach, co ze względu na koszty przejazdu czy niezajomość procedur utrudnia dotarcie tam rodzicom dzieci z terenów wiejskich.

Tabela 12. Odsetki szkół mających gabinety profilaktyczne na terenie szkoły w latach 2005/2006 i 2006/2007 w mieście i na wsi

Rok szkolny	Miasto	Wieś
2005/2006	92	39
2006/2007	95	30

Źródło: „Nierówności w dostępie uczniów do profilaktycznej opieki zdrowotnej w Polsce w ostatnim roku wdrażania Rządowego Programu «Profilaktyczna opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania i wychowania»”. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, 2007.

Tabela 13. Lekarze w szkołach – odsetek szkół mających określony gabinet lekarski

Miejsce zamieszkania		Gabinet				
		lekarski	stomatologa	psychologa	pedagoga	logopedy
dolnośląskie	miasto	13,64	15,76	19,09	82,73	44,85
	wieś	5,87	2,82	3,05	34,74	10,09
kujawsko –pomorskie	miasto	31,44	36,08	18,04	94,33	67,01
	wieś	1,84	2,86	0,61	17,76	14,08
lubelskie	miasto	35,90	54,49	12,18	73,08	32,69
	wieś	3,13	1,72	0,65	7,33	2,48
lubuskie	miasto	11,21	6,90	21,55	86,21	52,59
	wieś	5,74	1,44	0,96	31,10	11,96
łódzkie	miasto	22,92	11,07	12,25	83,40	26,88
	wieś	4,02	1,22	0,35	9,62	3,32
małopolskie	miasto	27,30	21,71	12,50	67,11	28,62
	wieś	4,03	1,14	0,53	11,56	3,94
mazowieckie	miasto	26,47	9,41	31,96	72,16	60,59
	wieś	3,62	1,07	2,63	11,44	10,37
opolskie	miasto	13,76	8,26	11,93	59,63	33,03
	wieś	3,19	0,35	1,06	15,60	4,96
podkarpackie	miasto	15,38	22,49	10,65	66,86	43,20
	wieś	4,33	1,96	0,41	8,24	3,30
podlaskie	miasto	13,91	16,52	11,30	66,09	42,61
	wieś	4,26	1,99	0,57	7,95	3,13

pomorskie	miasto	16,31	18,45	21,46	81,12	63,95
	wieś	5,98	2,53	1,84	28,97	23,68
śląskie	miasto	16,74	1,98	15,83	75,95	27,40
	wieś	13,45	0,58	0,97	31,77	7,21
świętokrzyskie	miasto	20,39	15,53	8,74	66,02	18,45
	wieś	3,49	0,39	0,39	7,75	1,55
warmińsko –mazurskie	miasto	18,84	25,36	13,04	89,86	57,97
	wieś	2,60	1,82	0,52	11,46	12,24
wielkopolskie	miasto	16,72	17,01	22,99	76,72	37,91
	wieś	3,21	1,11	1,44	16,39	7,53
zachodnio–pomorskie	miasto	11,34	20,10	8,25	82,47	39,69
	wieś	3,50	2,45	1,05	27,97	7,69

Źródło: „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

Badania dzieci gwarantowane w zakresie podstawowej opieki zdrowotnej określa załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 29 sierpnia 2009 roku w sprawie świadczeń gwarantowanych w zakresie podstawowej opieki zdrowotnej. Są wśród nich badania bilansowe, w tym badania przesiewowe.

Na przykład w wieku 2 lat powinien być wykonywany bilans zdrowia, w tym: badanie lekarskie podmiotowe i przedmiotowe, ze szczególnym uwzględnieniem tempa rozwoju fizycznego (pomiaru masy i długości ciała) i psychomotorycznego oraz przebytych schorzeń; ocena wykonania szczepień ochronnych zgodnie z kalendarzem szczepień; ocena obecności czynników ryzyka uszkodzenia słuchu, przeprowadzenie testu rozwoju reakcji słuchowych oraz ocena rozwoju mowy; test Hirschberga w kierunku wykrywania zezów oraz pomiar ciśnienia tętniczego krwi.

W wieku 4 lat powinien nastąpić kolejny bilans zdrowia, w tym: ocena obecności czynników ryzyka uszkodzenia słuchu, badanie lekarskie podmiotowe i przedmiotowe w kierunku oceny rozwoju fizycznego (pomiaru wzrostu i masy ciała), psychomotorycznego i społecznego, a także test rozwoju reakcji słuchowych oraz ocena rozwoju mowy.

Kolejne bilanse powinny być przeprowadzone w 6, 10, 14 i 18 roku życia.

Powszechność przeprowadzania bilansów także jest zależna – choć nieznacznie – od miejsca zamieszkania dzieci. „W roku szkolnym 2006/2007 odsetki uczniów, u których wykonano testy przesiewowe, były wysokie we wszystkich województwach i wyniosły ogółem dla Polski ponad 90%. Nieco większe odsetki zbadanych w testach przesiewowych stwierdzono w szkołach miejskich niż wiejskich – największe w szkołach podstawowych w mieście (prawie 99%), najmniejsze w szkołach specjalnych na wsi (93%). W szkołach podstawowych na wsi – 94%”⁵⁸.

Barbara Murawska, Marta Zahorska, Małgorzata Żytko na podstawie badań realizowanych w województwie warmińsko-mazurskim stwierdziły, że: „Znacząco zmniejszono liczbę badań profilaktyczno-bilansowych małych dzieci. Rozpadł się dawny system zbierania danych, a nowy nie zaczął funkcjonować. Informacje na temat stanu zdrowia dzieci gromadzą wojewódzkie centra zdrowia publicznego, ale poradnie działają w strukturach

⁵⁸ „Nierówności w dostępie uczniów do profilaktycznej opieki zdrowotnej w Polsce w ostatnim roku wdrażania Rządowego Programu «Profilaktyczna opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania i wychowania»”. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, 2007.

samorządowych i nie ma mechanizmów ich dyscyplinowania. Informacje o dziecku są rozproszone: najpierw badanie w szpitalu położniczym, teoretycznie o stanie dziecka powinna być zawiadomiona pielęgniarka środowiskowa, która powinna informować lekarza rodzinnego i opiekę społeczną. W praktyce «w wielu regionach instytucja pielęgniarki środowiskowej przestała istnieć»⁵⁹. Konsekwencją opisanych zmian (a także nieścisłości w odpowiednich przepisach prawnych) jest więc bałagan w gromadzonej dokumentacji na temat rozwoju dziecka, począwszy od jego urodzenia. Dawniej źródłami informacji były przedszkolne i szkolne gabinety lekarskie, obecnie dane o stanie zdrowia dzieci są rozproszone.

Jak zwracają uwagę autorzy Rekomendacji dla Parlamentu i Rządu, dzieci poniżej 15 roku życia mają w Polsce o 40% większe ryzyko zgonu niż ich rówieśnicy z innych krajów Unii Europejskiej, a sam „stan zdrowia dzieci w naszym kraju jest niezadowolający. Testy przesiewowe i badania kontrolne określonych grup wiekowych nie są w stanie zdiagnozować negatywnych trendów, nie są więc podejmowane wystarczające działania mogące przeciwdziałać tej sytuacji”⁶⁰.

Dostęp do pediatrów jest utrudniony, chociażby ze względu na malejącą liczbę lekarzy tej specjalności. „Jesteśmy zagrożeni luką pokoleniową pediatrów. Średnia wieku lekarzy pediatrów wynosi 55 lat. Nabór do zawodu i zainteresowanie zawodem lekarza pediatry zupełnie nie odpowiada obecnym i przyszłym potrzebom. Do szpitali trafiają częściej niż kiedyś dzieci w bardzo już zaawansowanym stadium choroby lub też dzieci, które z powodzeniem mogą być leczone ambulatoryjnie. W pierwszym wypadku zmniejszają się szanse wyleczenia, zaś zarówno w pierwszym, jak i drugim zwiększają koszty”⁶¹.

Problemem jest także niedoszacowanie finansowe procedur pediatrycznych przez Narodowy Fundusz Zdrowia. „Procedury pediatryczne z definicji są bardziej kosztowne niż procedury skierowane do dorosłych (ok. 25%–30%). Ich permanentne niedoszacowanie prowadzi do zakłócenia funkcjonowania oddziałów pediatrycznych, szpitali wysokospecjalistycznych i pracy pediatrów, a co z tym się wiąże, ograniczenia dostępu dzieci do opieki medycznej”⁶².

Publiczna opieka zdrowotna dla dzieci jest w Polsce bezpłatna. Jednak ze względu chociażby na długie terminy oczekiwania na wizytę u lekarza niektórzy rodzice decydują się na wykupienie pakietów w prywatnych firmach świadczących usługi zdrowotne. Dzięki temu łatwiej i zdecydowanie szybciej można umówić się do lekarza pediatry czy specjalisty. Z oczywistych powodów dostęp do tego rodzaju usług jest uzależniony od sytuacji materialnej rodziny.

Bezpłatny jest również pakiet szczepień obowiązkowych. Nie obejmuje on jednak szczepień często rekomendowanych przez lekarzy, między innymi przeciwko pneumokokom, meningokokom, rotawirusom, kleszczowemu zapaleniu mózgu czy grypie. Warto również pamiętać, że przy okazji szczepień bezpłatnych używane są zazwyczaj preparaty starszej generacji i często zdarza się, że rodzice, szczepiąc dziecko w publicznej placówce, i tak dopłacają za nowszą wersję szczepionki obowiązkowej.

Osoby sprawujące prawną lub faktyczną pieczę nad dziećmi są odpowiedzialne za poddanie dzieci obowiązkowym szczepieniom ochronnym w ramach Narodowego Programu Szczepień Ochronnych (zgodnie z Ustawą z dnia 5 grudnia 2008 roku o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi).

59 Murawska Barbara, Zahorska Marta, Żyto Małgorzata: „Charakterystyka sytuacji oraz potrzeb małego dziecka i jego rodziny, na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego”. W: „Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji”. Red. Zahorska Marta, Żyto Małgorzata. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004.

60 „Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”. Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009.

61 Murawska Barbara, Zahorska Marta, Żyto Małgorzata: „Charakterystyka sytuacji oraz potrzeb małego dziecka i jego rodziny, na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego” w: „Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji”. Red. Zahorska Marta, Żyto Małgorzata. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004.

62 Ibidem.

Koszty przeprowadzenia obowiązkowych szczepień ochronnych i poprzedzających je lekarskich badań kwalifikacyjnych są finansowane na zasadach określonych w przepisach o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Do obowiązkowych szczepień ochronnych należą szczepienia przeciw: wirusowemu zapaleniu wątroby typu B, gruźlicy, błonicy, krztuścowi, tężcowi, nagminnemu porażeniu dziecięcemu (in. nazwy: polio, choroba Heinego-Medina), odrze, różyczce, śwince, Haemophilus influenzae typu B, pneumokokom (obowiązkowe dla dzieci urodzonych przed terminem oraz dzieci po urazach i z wadami ośrodkowego układu nerwowego przebiegającymi z wyciekami płynu mózgowo-rdzeniowego lub chorujących na wymienione w rozporządzeniu choroby), ospie wietrznej (niektóre dzieci do ukończenia 12 roku życia).

Również opieka stomatologiczna oraz ortodontystyczna dla dzieci jest bezpłatna. Trzeba jednak pamiętać o tym, że po pierwsze – terminy wizyt w publicznej służbie zdrowia często są odległe, a po drugie – standard usług (wyposażenie gabinetów, używane materiały, podejście personelu do małych pacjentów) także często jest niższej jakości niż w placówkach prywatnych.

Tak więc dostęp do wysokiej jakości usług stomatologicznych i ortodontycznych uzależniony jest od możliwości finansowych rodziców. Tłumaczy to zróżnicowanie w stanie zaniechania jamy ustnej wśród dzieci i młodzieży ze środowisk miejskich i wiejskich, z rodzin lepiej i gorzej sytuowanych. Jak pokazują badania opracowane na podstawie danych GUS z 2001 roku, „Wśród 4,5 mln dzieci do 14 roku życia, niekorzystających w okresie 3 miesięcy poprzedzających badanie z porady stomatologa, aż u 750 tys. dzieci taka potrzeba istniała, a nie mogła być zrealizowana z powodu utrudnionego dostępu lub braku pieniędzy”⁶³.

Różnice w liczbie uczniów objętych profilaktyką próchnicy w różnych województwach wskazują, że stan uzębienia dzieci zależy także od sprawności organizacyjnej jednostek NFZ, które zajmują się tym zadaniem w poszczególnych regionach. „Opublikowane w 2004 roku wyniki monitoringu stanu zdrowia jamy ustnej ujawniły, że w grupie wiekowej 7-latków oznaki próchnicy ma 90,9% dzieci, a współczynnik zapadalności na próchnicę wśród dzieci w wieku 7 lat w roku 2003 okazał się wyższy od obserwowanego w latach poprzednich. Nasilenie próchnicy w uzębieniu stałym wzrosło w latach 1995–2003 o 15%. Mimo to tylko 16,6% dzieci zostało objętych programem zapobiegania próchnicy. Programy profilaktyczne, których celem jest m.in. hamowanie przyrostu i postępu próchnicy, nie były dostępne dla dzieci w wieku 7 lat uczęszczających do szkół w większości regionów w kraju, tj. w woj. dolnośląskim, lubuskim, mazowieckim, opolskim, podkarpackim, pomorskim, śląskim, świętokrzyskim i wielkopolskim, a w części pozostałych województw odsetek dzieci korzystających z zsystematycznej opieki prewencyjnej był znikomy i wynosił np. 0,6 w woj. kujawsko-pomorskim”⁶⁴.

Stan zębów dzieci zależy także od wiedzy i podejścia rodziców. Na przykład wciąż wielu z nich jest przekonanych, że zębów mlecznych nie trzeba leczyć, ponieważ i tak wypadną. Tymczasem jak jednoznacznie stwierdzają lekarze, stan zębów mlecznych ma wpływ na zęby stałe. Inny przykład: władze Szczecina w 2004 roku przeznaczyły fundusze na lakowanie zębów u dzieci nieobjętych dopłatami NFZ (Narodowy Fundusz Zdrowia płaci tylko za lakowanie szóstek i tylko u siedmiolatków). Niewielu rodziców jednak zdecydowało się skorzystać z tej darmowej usługi, która daje dużą szansę na uniknięcie próchnicy⁶⁵.

4.2. Niepełnosprawność i choroby przewlekłe u dzieci

Z badań GUS z 2004 roku wynika, iż „prawna i/lub biologiczna niepełnosprawność dotyczy 291,3 tys. dzieci i młodzieży w wieku 5–19 lat, co stanowi 3,8% tej populacji wiekowej. Jednakże znacznie więcej osób w tym wieku zmagają się z długotrwałymi problemami zdrowotnymi – ma kłopoty ze słuchem, ze wzrokiem, w mówieniu,

63 „Zdowie dzieci i młodzieży w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbk Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008.

64 „Nierówności w dostępie uczniów do profilaktycznej opieki zdrowotnej w Polsce w ostatnim roku wdrażania Rządowego Programu «Profilaktyczna opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania i wychowania»”. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, 2007.

65 Za: <http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,2397032.html>.

w poruszaniu się lub inne trudności – stwierdza się je u 1250,2 tys. dzieci w wieku 5–19 lat, co stanowi 16,5% populacji. Wiadomo ponadto, że 1569,7 tys. dzieci w wieku 5–19 lat (20,7% populacji) cierpi na choroby przewlekłe i są to najczęściej alergię – 577,8 tys. dzieci, astma – 279,3 tys., choroby kręgosłupa – 149,1 tys., przewlekłe stany lękowe, depresja lub zaburzenia zachowania – 114,2 tys., choroby serca i układu krążenia 109,5 tys., choroby nerek i układu moczowego – 85,2 tys., padaczka – 40,9 tys., cukrzyca – 8,1tys.”⁶⁶.

Na podstawie cytowanych badań można oszacować, iż co szósty uczeń w wieku szkolnym ma długotrwałe kłopoty ze zdrowiem, a co piąty uczeń potrzebuje opieki z powodu choroby przewlekłej. Tymczasem zgodnie z danymi GUS tylko 2,2% uczniów w Polsce (w tym 2,5% chłopców i 1,6% dziewcząt) ma opinie bądź orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) dziecka. Najlicniejsza grupa (1,6%) tych dzieci ma orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

„Dotychczas w wielu ogólnodostępnych szkołach w Polsce zapewniano dzieciom przewlekłe chorem, np. na hemofilię, możliwość dobrego funkcjonowania. W przypadku niektórych schorzeń dostępne są poradniki przeznaczone dla nauczycieli i wychowawców dzieci chorych, a także dla pracowników kuratorium oświaty. Wprowadzane od kilku lat zmiany organizacji opieki zdrowotnej nad uczniami mogą sytuację tych dzieci znacznie pogorszyć, zmienia się bowiem też sposób podejścia władz oświatowych, wyrażony m.in. w komunikacie MEN z dnia 26 września 2007 w sprawie wykazywania w Systemie Informacji Oświatowej uczniów i wychowanków z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym niepełnosprawnością sprzężoną – «Przepisy prawa oświatowego nie przewidują organizowania dzieciom przewlekłe chorem kształcenia specjalnego»”⁶⁷.

Eksperci wskazują na dużą rozbieżność między rzeczywistością a stanem wiedzy i przekonań urzędników z Ministerstwa Edukacji Narodowej na temat edukacji dzieci przewlekłe chorych (pracownicy MEN pozostają w przekonaniu, że uczniowie przewlekłe chorzy mają zapewniony powszechny i równy dostęp do wykształcenia oraz pełne uczestnictwo w otaczającym życiu; dzieci przewlekłe chore i niepełnosprawne mają pełne prawo do korzystania ze świadczeń na równi z innymi osobami ubezpieczonymi, adekwatnie do istniejącego problemu zdrowotnego, a niezbędne dla nich świadczenia zdrowotne są udzielane przez fachowy personel medyczny w ramach funkcjonujących placówek opieki zdrowotnej i finansowane przez NFZ). Jak piszą Szymborski i Jakóbk: „wnikliwa analiza informacji medycznych, informacji docierających od rodziców i z mediów, może prowadzić do wniosku (...): w Polsce zagrożone są prawa uczniów przewlekłe chorych do równych szans edukacyjnych oraz do adekwatnej do potrzeb opieki medycznej. (...) Brakuje, o czym świadczą (...) problemy uczniów chorych na hemofilię i cukrzycę, zarówno międzyresortowej koordynacji, która stwarzałaby takie szanse dzieciom przewlekłe chorem, jak i zrozumienia istoty problemów, z jakimi się boryka dziecko przewlekłe chore w szkole”⁶⁸.

4.3. Problem niedożywienia dzieci

Zgodnie z Ustawą, do zadań własnych gminy o charakterze obowiązkowym należy dożywianie dzieci. Skala problemu głodu jest jednak tak duża, że Ustawą z dnia 29 grudnia 2005 roku o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” zadanie to zostało wsparte ze środków budżetu państwa (w wysokości nie mniej niż 500 000 tys. zł. co roku). Program jest skierowany szczególnie do osób z terenów objętych wysokim poziomem bezrobocia i ze środowisk wiejskich. Programem objęte zostały dzieci do 7 roku życia.

W celu upowszechniania prawidłowych nawyków żywieniowych Rada Ministrów wydała Rozporządzenie z dnia 11 sierpnia 2009 roku w sprawie realizacji przez Agencję Rynku Rolnego zadań związanych z wdrożeniem na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej programu „Owoce w szkole” w roku szkolnym 2009/2010.

Program przewiduje udostępnianie dzieciom w roku szkolnym 2009/2010 jabłek, gruszek, truskawek, marchwi, rzodkiewki, papryki słodkiej, ogórków, soków owocowych, warzywnych lub owocowo-warzywnych. Szkoły chcące wziąć udział w programie zgłaszają swój udział w oddziale agencji, po czym podpisują umowę o nieodpłatne dostarczanie warzyw i owoców przez wskazanego dostawcę. Niestety, w praktyce program ten rzadko jest realizowany, co spowodowane jest zbyt wysokimi wymaganiami stawianymi dostawcom produktów (owoce i warzywa powinny być obrane, poszatkowane, poporcjowane i zapakowane w małe torebki itd.).

Agencja Rynku Rolnego realizuje także zadania w zakresie spożycia mleka i przetworów mlecznych w przedszkolach i szkołach. W szkołach podstawowych są one finansowane ze środków Unii Europejskiej oraz z przychodów Agencji pochodzących z dotacji budżetowej.

Oczywiste jest, że szczególnie dzieci w wieku szkolnym ze względu: po pierwsze – na intensywny etap ich rozwoju fizycznego i czas dojrzewania, oraz po drugie – na wysiłek, jaki muszą wkładać w naukę, są szczególnie narażone na negatywne skutki niedożywienia. Nieprawidłowe żywienie prowadzi do zaburzeń zdrowia, niedożywienia lub nadwagi i otyłości.

Dzieciom niedożywionym z medycznych powodów szczególnie trudno skupić się na nauce i odnosić szkolne. Szymborski i Jakóbk stwierdzają wprost: „Zapewnienie wszystkim uczniom we wszystkich polskich szkołach możliwości spożywania posiłków jest najpewniejszą metodą wyrównania szans dzieci pochodzących ze środowisk upośledzonych społecznie”⁶⁹.

Jaka jest skala problemu w Polsce, ile jest niedożywionych dzieci?

Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Badacze SMG/KRC, realizując badanie na zlecenie firmy Danone i Banków Żywności⁷⁰ w 2006 roku, wykorzystali jako źródła wiedzy sondaż przeprowadzony na reprezentatywnej grupie matek mających dzieci w wieku 3–14 lat oraz wywiady z dyrektorami szkół. Oczywiście ta metoda nie musi całkowicie rzetelnie oddawać rzeczywistości.

„Aż 70% ogółu ankietowanych matek dzieci w wieku 3–14 lat zetknęło się z problemem [niedożywienia – M.S.] bezpośrednio bądź słyszało, że występuje on w ich najbliższym otoczeniu. Co ciekawe, co druga matka mieszkanka wsi (48%) twierdzi, że nie zetknęła się z problemem niedożywienia. Taki wynik badań może mieć kilka przyczyn. Po pierwsze, problem niedożywienia może być na wsi ukrywany, bo wstyd się do niego przyznać. Po drugie, niska świadomość tego, czym jest niedożywienie dzieci i jakie są jego objawy, może wpływać na jego niedostrzeganie lub bagatelizowanie. Po trzecie, obecność tego tematu w mediach i miejskiej przestrzeni publicznej może skutkować zwiększeniem świadomości wśród matek w miastach w stosunku do matek ze środowisk wiejskich, gdzie nie docierają akcje walki z niedożywieniem dzieci. Po czwarte, wynik badań mógł zostać zniekształcony z powodu tego, że w środowiskach najstabilniej wykształconych i najmniej zamożnych ludziom brakować może umiejętności komunikacyjnych, a także z powodu ich obojętności dla spraw niezwiązanych z własną, codzienną egzystencją”⁷¹.

Warto wspomnieć, że kilkanaście procent ankietowanych matek przyznało, że starało się o dożywianie dla swoich dzieci, na przykład z OPS, ale nie zostało im ono przyznane. Niemal zawsze przyczyną odmowy udzielenia wsparcia było przekroczenie progu dochodów gospodarstwa domowego. W grupie badanych znalazły się jednak także matki, które przyznały, że mimo iż przydałaby się im pomoc, to jednak się o nią nie starały, ponieważ wstydziły się i były skrzepowane.

⁶⁶ „Zdowie dzieci i młodzieży w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbk Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

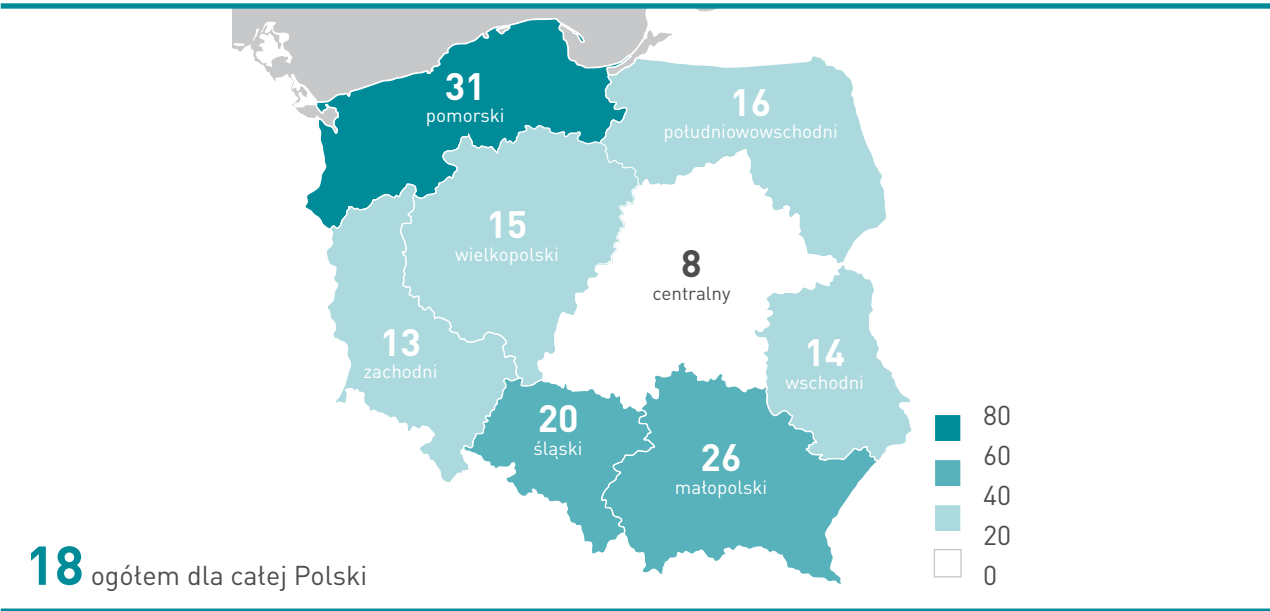
⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ „Niedożywienie dzieci – percepcja problemu wśród matek oraz dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów”. Warszawa, MillwardBrown SMG/KRC, 2006.

⁷¹ „Niedożywienie dzieci w Polsce – na drodze do skutecznego rozwiązania problemu. Raport otwarcia”. Warszawa, MillwardBrown SMG/KRC, 2007.

Zdaniem ankietowanych dyrektorów szkół, 29% dzieci w wieku 7–15 lat potrzebuje dożywiania: 20% dzieci korzysta z dofinansowania posiłków (średnio 41 uczniów w szkole), a kolejne 9% powinno zostać objęte pomocą (średnio 18 uczniów w szkole). „W poszczególnych regionach Polski zapotrzebowanie na dożywianie dzieci jest różnie szacowane. Największą potrzebę zgłaszają dyrektorzy z Pomorza, Małopolski, Śląska i z północno-wschodniej Polski. Zdaniem dyrektorów szkół, aż 60% uczniów nie korzysta z dofinansowania posiłków, mimo że takiego wsparcia potrzebuje. W większości przypadków dzieci mają możliwość spożywania posiłków w szkole, choć 30% dyrektorów przyznaje, że w ich szkołach uczniom nie podaje się obiadów (w 90% przypadków przyczyna leży w braku odpowiedniej infrastruktury i warunków do prowadzenia żywienia). Co warto podkreślić, żaden z dyrektorów nie powiedział, że uczniowie w jego szkole nie potrzebują dożywiania”⁷².

Mapa 3. Procent uczniów, którzy nie korzystają z dożywiania, mimo że jest im to ono potrzebne (rok szkolny 2005/2006)



Źródło: „Niedożywienie dzieci w Polsce – na drodze do skutecznego rozwiązania problemu. Raport otwarcia”. Warszawa, MillwardBrown SMG/KRC, 2007; badanie zrealizowane na zlecenie Danone i Stowarzyszenia Federacja Polskich Banków Żywności.

Warto podkreślić, że niemalże połowa dyrektorów z badanych szkół nie starała się zdobyć środków na dożywianie dzieci od zewnętrznych instytucji, organizacji lub urzędu. Jednocześnie 43% z nich przyznało, że nie zdarzyło się, by szkoła z własnej inicjatywy, bez pomocy z zewnątrz, podejmowała jakieś działania służące walce z niedożywieniem uczniów.

Badaniami problemu niedożywienia zajmuje się także Fundacja Polska Akcja Humanitarna. Jak wynika z badania realizowanego w 2004 roku, w całym kraju tylko 31% uczniów zjadało posiłki (różnego typu) wydawane przez stołówkę. Spośród tej grupy 40% je posiłki odpłatnie, a 60% korzysta z posiłków finansowanych przez różne instytucje. „Poza grupą dzieci, która jest dożywiana, dożywiania potrzebuje ok. 10% dzieci w wieku szkolnym, które nie są nim objęte. Na ogół dzieci te pochodzą z rodzin o dochodzie wyższym od przyjętego w rządowym programie dożywiania dzieci (150% kryterium dochodowego rodziny przyjętego w ustawie o pomocy społecznej)”⁷³.

Z badań przeprowadzonych w 2003 roku na zlecenie Polskiej Akcji Humanitarnej, w których ankietowano pracowników MOPS, GOPS, szkół i organizacji pozarządowych, wynika, że liczba niedożywionych dzieci w całym

kraju wynosi 30%. Województwa najbardziej zagrożone niedożywieniem to: podkarpackie, warmińsko-mazurskie, podlaskie. Najbardziej dotknięte niedożywieniem są dzieci na wsi (50% wskazań) i w małych miastach (od 25 do 35% wskazań).

Niedożywienie dzieci zazwyczaj jest kojarzone z grupą rodzin o niskim statusie materialnym, których po prostu nie stać na zapewnienie dzieciom odpowiedniej diety. Tymczasem niektórzy eksperci zwracają uwagę, że złe żywienie dzieci niekoniecznie musi wynikać z sytuacji finansowej rodziny, ale może być także korelatem niskiej świadomości i/lub obojętności rodziców⁷⁴.

Jak pokazują badania przeprowadzone przez Instytut Żywności i Żywienia, dieta polskich dzieci rzadko kiedy jest prawidłowo skomponowana. Często brak w niej produktów dostarczających wapnia i witaminy D. „Ponad 90% dzieci w wieku 1–9 lat ma niedobór witaminy D. Podobnie jest z wapniem. Dzieci w wieku 1–3 lat spożywają zaledwie 60–75% zalecanej dziennej dawki wapnia. Jak wynika z badań IŻŻ, główną przyczyną niedoborów wapnia i witaminy D jest przede wszystkim nieprawidłowa dieta. W codziennych posiłkach dzieci jest za mało mleka i jego przetworów, a także ryb; natomiast więcej niż się zaleca mięsa i wędlin, przetworów garmażeryjnych, słodczy, słodzonych i gazowanych napojów. Znaczny niedobór żelaza stwierdzono w diecie dzieci w wieku 1–3 lat. Przeciętna zawartość żelaza w diecie z tej grupy wiekowej wynosi zaledwie ok. 56,1% zalecanej ilości. W diecie małych dzieci występują także niedobory jodu”⁷⁵. Niestety, nie znaleźliśmy danych, które pokazywałyby style żywienia skorelowane ze wskaźnikami demograficzno-ekonomicznymi.

4.4. Rozwój fizyczny dzieci

Reforma programowa z 2009 roku wprowadziła wiele zmian w zakresie zapewnienia rozwoju fizycznego dzieci. W ramach podstawy programowej wychowania przedszkolnego wskazano, iż co najmniej jedna piąta czasu (a w przypadku dzieci młodszych – jedna czwarta) powinna być spędzana z dziećmi w ogrodzie, na boisku czy w parku, gdzie powinny być dla nich organizowane gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe. Do tej pory, jak stwierdzają eksperci, zajęcia rozwijające sprawność ruchową były organizowane zbyt rzadko.

Zajęcia z wychowania fizycznego inaczej są określone dla edukacji wczesnoszkolnej (I–III klasa szkoły podstawowej) i II etapu edukacji (w klasach IV–VI).

Jeżeli chodzi o II etap edukacyjny, Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 roku o kulturze fizycznej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2009 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego, które obowiązuje od 1 września 2009 roku, wskazują na 4 godziny tygodniowo jako obowiązkowe w tych klasach. Z czterech wymaganych przez Ustawę godzin wychowania fizycznego dwie godziny mogą być realizowane w formie: zajęć sportowych, zajęć rekreacyjno-zdrowotnych, zajęć tanecznych lub aktywnych form turystyki. Zajęcia te mogą być organizowane przez szkołę jako zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne lub pozaszkolne, przy czym dyrektor szkoły przygotowuje propozycje wskazujące formy realizacji tych godzin do wyboru przez uczniów. Nie ma w tych przepisach mowy (poza szczególnym uregulowaniem dotyczącym form turystyki), by zmniejszać czy kumulować godziny wychowania fizycznego.

Ustawa o kulturze fizycznej nie reguluje kwestii liczby godzin WF w tygodniu w klasach I–III szkół podstawowych. Jedynie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych wskazuje się, że w trzyletnim okresie nauczania (klasy I–III) uczeń powinien mieć zorganizowane co najmniej 290 godzin wychowania fizycznego. Na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły sam ustala szkolny plan nauczania, w którym określa dla poszczególnych klas i oddziałów tygodniowy wymiar godzin m.in. zajęć obowiązkowych.

⁷² Ibidem.
⁷³ Szymańczak Jolanta: „Dożywianie dzieci”. Warszawa, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, 2005.

⁷⁴ Por. Blumsztajn Anna: „Niedożywienie dzieci w Polsce: korelat ubóstwa czy problem zdrowia publicznego?”. „Polityka Społeczna” 2004, nr 9.
⁷⁵ Szponar Lucjan, Ołtarzewski Maciej: „Epidemiologia niedożywienia dzieci i młodzieży w Polsce”. „Pediatria Współczesna. Gastroenterologia, Hepatologia i Żywność Dziecka” 2004, nr 6(1), s. 13–17.

wych. Zdarza się, że na przykład szkoła w ramach tygodniowego planu WF oferuje dzieciom wyjście na basen, gdzie tylko 30 minut spędzają na aktywnych ćwiczeniach. Jednak w tym przypadku trudno mówić o bezpośrednim naruszaniu prawa, może być bowiem tak, że mimo tego plan 290 godzin przez trzy lata zostanie zrealizowany.

Jeżeli chodzi o zalecenia dotyczące miejsca realizowania zajęć wychowania fizycznego, warto zwrócić uwagę na niewystarczającą infrastrukturę. Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 7 lipca 2009 roku w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I–III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia wprowadzono tylko pewne ulepszenia w tym zakresie. Zgodnie z rozporządzeniem, organom prowadzącym publiczne i niepubliczne szkoły podstawowe udziela się wsparcia finansowego ze środków budżetu państwa w ramach programu „Radosna szkoła”. Wsparcie może być udzielone na utworzenie lub modernizację szkolnych placów zabaw, przy czym wymaga się od organu prowadzącego wykazania wkładu własnego.

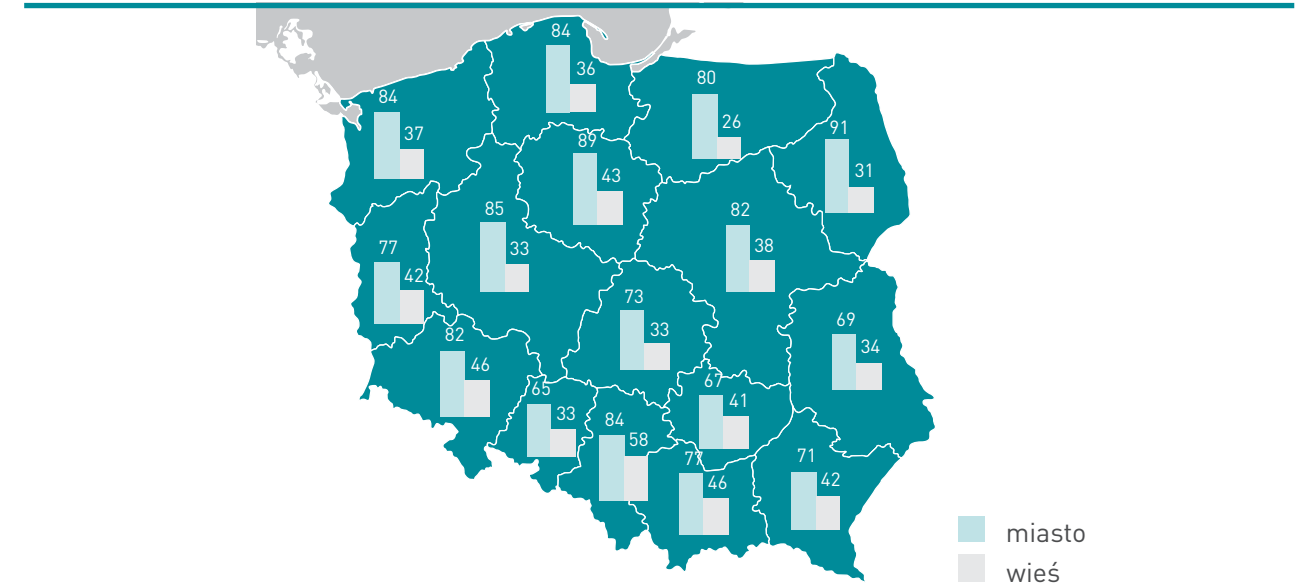
W przypadku pozostałej infrastruktury (boiska, tereny rekreacyjne itp.), zgodnie z Ustawą o samorządzie gminnym, zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty w zakresie kultury fizycznej i turystyki, w tym terenów rekreacyjnych i urządzeń sportowych, należy do zadań własnych gminy. Istotnym wkładem w budowanie boisk jest program rządowy „Moje Boisko – Orlik 2012”, działający na podstawie Rozporządzenia Ministra Sportu i Turystyki z dnia 6 kwietnia 2009 roku w sprawie dofinansowania z budżetu państwa zadań związanych z budową i remontami obiektów sportowych oraz rozwijaniem sportu.

Według Głównego Inspektora Sanitarnego w 2006 roku 19% szkół nie miało ani sali gimnastycznej, ani rekreacyjnej (w roku 2000 takich szkół było 23%). Kontrola Najwyższej Izby Kontroli z 2004 roku przeprowadzona w szkołach podstawowych i gimnazjach wykazała, że w większości tych placówek nie jest sprawowany wystarczający nadzór pedagogiczny nad pracą nauczycieli wychowania fizycznego, zastrzeżenia budził stopień zapewnienia bezpieczeństwa i higieny na zajęciach wychowania fizycznego oraz organizacja i jakość opieki medycznej⁷⁶.

Jeśli chodzi o liczbę sal gimnastycznych, widać zróżnicowanie na poziomie województw. Ważniejsze wydaje się jednak zróżnicowanie ze względu na to, czy szkoła jest zlokalizowana w mieście czy na wsi – w tym drugim przypadku szansa na lekcje WF w sali gimnastycznej jest znacznie mniejsza. Podobnie jest z wybudowaniem na terenie szkoły basenu.

76 Za: „Zdowie dzieci i młodości w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbk Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008.

Mapa 4. Wyposażenie szkół – odsetek szkół mających sale gimnastyczne



- są zazwyczaj preparaty starszej generacji i często zdarza się, że rodzice, szczepiąc dziecko w publicznej placówce, i tak dopłacają za nowszą wersję szczepionki obowiązkowej;
- placówki niepubliczne – w przeciwieństwie do publicznych – zapewniają szybki dostęp do wysokiej jakości usług stomatologicznych i ortodontycznych.

W trudnej sytuacji są także dzieci niepełnosprawne oraz przewlekle chore (o problemach edukacyjnych w tej grupie piszemy szczegółowo w rozdziale o edukacji).

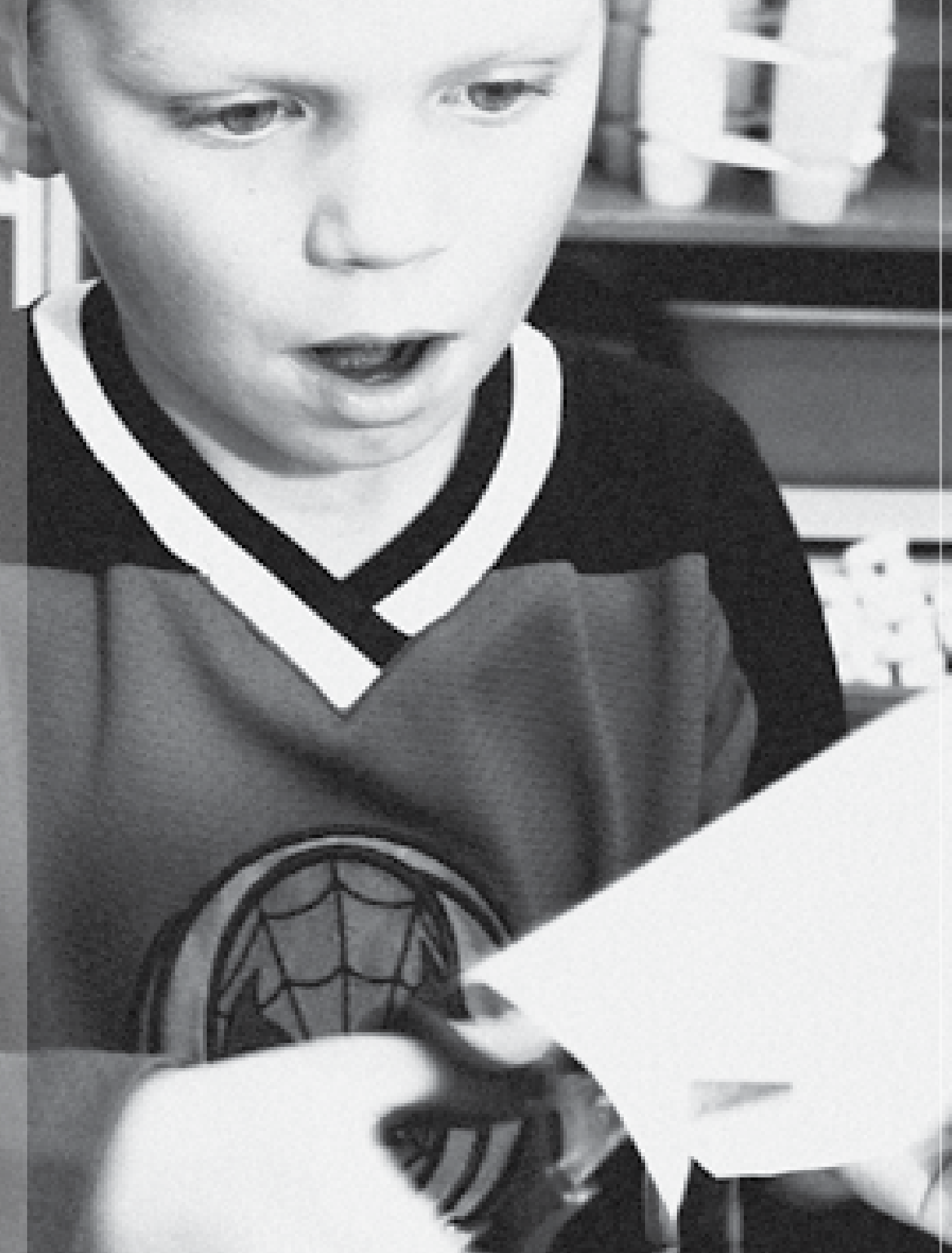
Jak zauważają eksperci: „Zapewnienie wszystkim uczniom we wszystkich polskich szkołach możliwości spożywania posiłków jest najpewniejszą metodą wyrównania szans dzieci pochodzących ze środowisk upośledzonych społecznie”⁷⁷. Tymczasem najbardziej dotknięte niedożywieniem są dzieci na wsi i w małych miastach, co tylko pogarsza ich i tak trudniejszą sytuację. Warto także pamiętać, że nie zawsze złe żywienie dzieci wynika z kiepskiej sytuacji finansowej rodziny, może także być spowodowane niską świadomością i/lub obojętnością rodziców dotyczącą żywienia.

Na stan zdrowia dzieci oprócz jakości opieki zdrowotnej, profilaktyki czy stylu żywienia niewątpliwie wpływa także ich aktywność fizyczna. Jeśli chodzi o liczbę sal gimnastycznych, widać zróżnicowanie ze względu na to, czy szkoła jest zlokalizowana w mieście czy na wsi – w tym drugim przypadku szansa na lekcje WF w sali gimnastycznej jest znacznie mniejsza. Podobnie jest z wybudowaniem na terenie szkoły basenu. Oczywiście trzeba pamiętać, że sama infrastruktura nie determinuje jednoznacznie jakości zajęć fizycznych.

Warto wspomnieć o jeszcze jednej sprawie: Ustawa o kulturze fizycznej nie reguluje kwestii liczby godzin WF w tygodniu w klasach I–III szkół podstawowych. Jedynie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku wskazuje się, że w trzyletnim okresie nauczania (klasy I–III) uczeń powinien mieć zorganizowane co najmniej 290 godzin wychowania fizycznego. Na podstawie ramowego planu nauczania dyrektor szkoły sam ustala szkolny plan nauczania, w którym określa dla poszczególnych klas i oddziałów tygodniowy wymiar godzin m.in. zajęć obowiązkowych. W praktyce zdarza się, że szkoła może organizować na przykład raz w tygodniu wyjście na basen, gdzie dzieci ćwiczą przez 30 min, a jest to liczone jako dwie godziny WF. Stwarza to nierówność w dostępie do zajęć WF między szkołami. Warto również zauważyć, że w wielu szkołach prywatnych czy społecznych prowadzonych jest więcej zajęć niż zakłada program (np. dwie godziny WF + godzina korektywy + 30 minut na basenie), co dodatkowo pogłębia różnice między uczniami tych szkół a resztą dzieci.

⁷⁷ „Zdowie dzieci i młodzieży w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbiak Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008.





ZAJĘCIA DODATKOWE, UCZESTNICZENIE DZIECI W KULTURZE

Zajmując się zagadnieniem zajęć dodatkowych dla dzieci, w zasadzie trudno pisać o wyrównywaniu szans edukacyjnych ze względu na to, że dostęp do nich jest ograniczony zarówno przez kapitał kulturowy i motywację rodziców oraz ich status materialny, jak i przez zróżnicowaną ofertę tego typu aktywności ściśle zależną od miejsca zamieszkania. Innymi słowy, dzieci, które w tego typu zajęciach uczestniczą, w zasadzie nie potrzebują wyrównywania szans edukacyjnych, bo i tak potencjalnie znajdują się na bardziej uprzywilejowanej pozycji. Natomiast branie udziału w tego typu aktywnościach mogłoby pomóc dzieciom będącym w mniej uprzywilejowanej sytuacji, ale szansa, że tak się stanie, nie jest zbyt duża.

5.1. Zajęcia dla małych dzieci

„Petronelka chodzi z Żożem na dżudo i na pianino z Żorzetą, dzięki czemu mama Petroneli może w poniedziałki pójść ze swoim młodszym synkiem Petroneliuszkiem na angielski dla trzylatków, a mama Żoża, w czasie gdy syn pod opieką mamy Petronelki jedzie na dżudo, może zaprowadzić swoje córki, Żorzetę i Rzodkiewkę, na zajęcia plastyczne. Z dżudo Petronelka wychodzi kilka minut przed końcem, żeby zdążyć na basen”⁷⁸ – w ten przerysowany sposób felietonistka „Wysokich Obcasów” opisuje nowe zjawisko: wysyłanie nawet małych dzieci na różnego rodzaju zajęcia, które mają rozwijać ich intelekt, emocje, sprawność ruchową itd.

W największych miastach wybór między tego rodzaju aktywnościami jest bardzo duży: powstają specjalne kluby oferujące rozmaite zajęcia – od baletu po judo, od angielskiego dla roczniaków do nauki jazdy na koniach.

⁷⁸ Sokołowska Joanna: „Wróbel albo judo. Wybór należy do ciebie”. „Wysokie Obcasy”, 2009.

Nie chcemy tu rozstrzygać, czy tego rodzaju zajęcia rzeczywiście przynoszą dzieciom jakieś korzyści. Warto za to zwrócić uwagę na dwie sprawy: po pierwsze – możliwość uczestnictwa w tego rodzaju aktywnościach jest silnie uzależniona od miejsca zamieszkania i od zasobności portfeli rodziców i w tym sensie różnicuje maluchy; po drugie – niewątpliwie takie zajęcia są dużą atrakcją nie tylko dla dzieci, ale i dla ich rodziców, a przede wszystkim matek. Jak bowiem pokazują badania zrealizowane w ramach projektu „Z macierzyństwem na co dzień”, „odseparowanie od świata”, zamknięcie z dzieckiem w czterech ścianach, na placu zabaw i ewentualnie w centrum handlowym jest dla wielu młodych matek dużym problemem⁷⁹.

Atrakcyjne zorganizowanie czasu dla dzieci jest uzależnione także od nastawienia rodziców – ich chęci do wspólnego spędzania czasu z dzieckiem na zabawach. Jak pokazują badania CBOS: „Aktywność i poświęcanie dzieciom uwagi zależą od wykształcenia rodziców. Im wyższe wykształcenie, tym więcej osób deklaruje swoje zaangażowanie w ten rodzaj działania – może to wynikać z większej świadomości, że nie wystarczy tylko być w jednym pokoju, ale trzeba okazać dzieciom zainteresowanie i robić coś razem. Wspólnym zabawom sprzyja również zamożność – im bogatszy dom, tym częściej słyszymy deklarację o wspólnych rozrywkach”⁸⁰.

5.2. Dodatkowe zajęcia przedszkolne

Oferta zajęć dodatkowych organizowanych przez przedszkola prywatne jest bardzo szeroka: dzieci mogą uczestniczyć w lekcjach karate, baletu, tańca towarzyskiego, plastyki, gry w szachy, zajęciach teatralnych itd. Niektóre przedszkola publiczne także organizują tego rodzaju zajęcia, jednak wtedy są one dodatkowo płatne, co oczywiście różnicuje doświadczenia przedszkolaków.

Tymczasem w ramach dotacji z Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2007–2013 w priorytecie Kapitał Ludzki przewidziano poddziałania „Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej” oraz „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych” (jego beneficjentami mogą być uczniowie szkół oraz uczący się dorośli).

W ramach pierwszego z wymienionych poddziałań wspierane są projekty, które przyczynią się do rozpowszechnienia edukacji przedszkolnej w regionach, a szczególnie doceniane są projekty wspierające tworzenie przedszkoli na terenach wiejskich. Projekty mogą obejmować utworzenie przedszkoli lub uruchomienie innych form wychowania przedszkolnego. Można również otrzymać dofinansowanie dla już funkcjonującej placówki wychowania przedszkolnego, ale pod warunkiem że projekt przyczyni się do zwiększonego udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym poprzez np. wsparcie przedszkoli zagrożonych likwidacją, wydłużenie godzin pracy placówki lub zwiększenie liczby dzieci uczęszczających do przedszkola. W ramach projektu można także sfinansować dodatkową opiekę specjalistów (np. psychologów, logopedów). O dofinansowanie mogą się starać wszystkie podmioty, z wyłączeniem osób fizycznych (nie dotyczy osób prowadzących działalność gospodarczą lub oświatową na podstawie odrębnych przepisów). Projekty mają wspierać dzieci w wieku przedszkolnym (3–5 lat) oraz dzieci w wieku 6 lat, ale tylko uczęszczające do przedszkoli (za stroną internetową: www.fundusze-strukturalne.gov.pl).

W wydawaniu funduszy europejskich pośredniczą w tym przypadku samorządy na poziomie województw. 85% wydawanych środków pochodzi z Unii Europejskiej, a 15% ze środków krajowych: budżetów terytorialnych, wkładów własnych wnioskodawców. Kwota, jaką przewidziano na realizację programu w całym kraju, wynosi prawie 11,5 mld euro, w tym wkład finansowy Europejskiego Funduszu Społecznego to ponad 9,7 mld euro, a pozostałą część stanowią środki krajowe.

79 „Z macierzyństwem na co dzień”. Red. Sikorska Małgorzata. Warszawa, 2008.
80 „Aktualne problemy i wydarzenia”. CBOS, 2009, BS/121/2009.

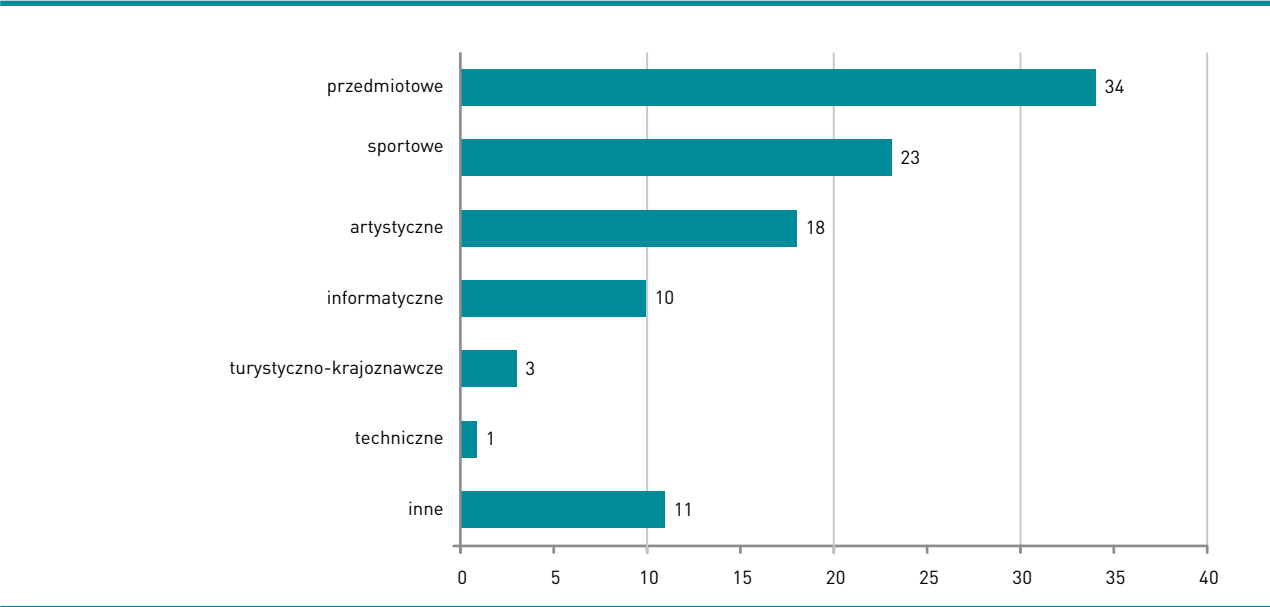
5.3. Zajęcia pozalekcyjne dla uczniów szkół podstawowych

Zajęcia pozalekcyjne mogą być organizowane przez szkoły lub przez instytucje zewnętrzne i mają na celu zorganizowanie form spędzania czasu po lekcjach, a przede wszystkim rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, a także doskonalenie ich umiejętności sportowych. Zajęcia te są nieobowiązkowe.

W szkole mogą być organizowane nadobowiązkowe zajęcia pozalekcyjne w wymiarze ustalonym przez dyrektora szkoły, stosownie do posiadanych środków finansowych. Szkoła może więc, ale nie musi, organizować takie zajęcia pozalekcyjne. Uważam, że zgodnie z zapisem „stosownie do posiadanych środków finansowych”, szkoła powinna finansować te zajęcia. W praktyce chyba jest różnie. Zapis na pewno mógłby być precyzyjniejszy.

Organizowanie tego typu zajęć jest dość powszechną praktyką, na przykład jak pokazują wyniki badania przeprowadzonego w województwie podlaskim w 2004 roku, tylko 6% tego typu szkół w regionie nie organizowało żadnych zajęć dodatkowych, ponad 90% uczniów potwierdziło możliwość uczestnictwa w takich zajęciach. Zdecydowana większość tego typu zajęć była bezpłatna⁸¹.

Wykres 11. Odsetek uczniów uczestniczących w różnych formach zajęć pozalekcyjnych i nadobowiązkowych w szkołach w roku szkolnym 2007/2008



Źródło: „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

Często zorganizowanie zajęć dodatkowych poza szkołą jest przede wszystkim uzależnione od dobrej woli i zaangażowania rodziców, przedstawicieli władz samorządowych czy działaczy społecznych. W przypadku wielu tego typu zajęć koszty organizacyjne nie są duże – dzieciom wystarczy dać możliwość spotkania się w świetlicy szkolnej czy bibliotece i zaproponować wspólne czytanie, śpiewanie, malowanie.

81 „Rozpoznanie zjawiska segregacji w szkołach województwa podlaskiego”, 2004. Dostępny w Internecie: <http://kuratorium.pbip.pl/showFile.php?idinformacji=114>.

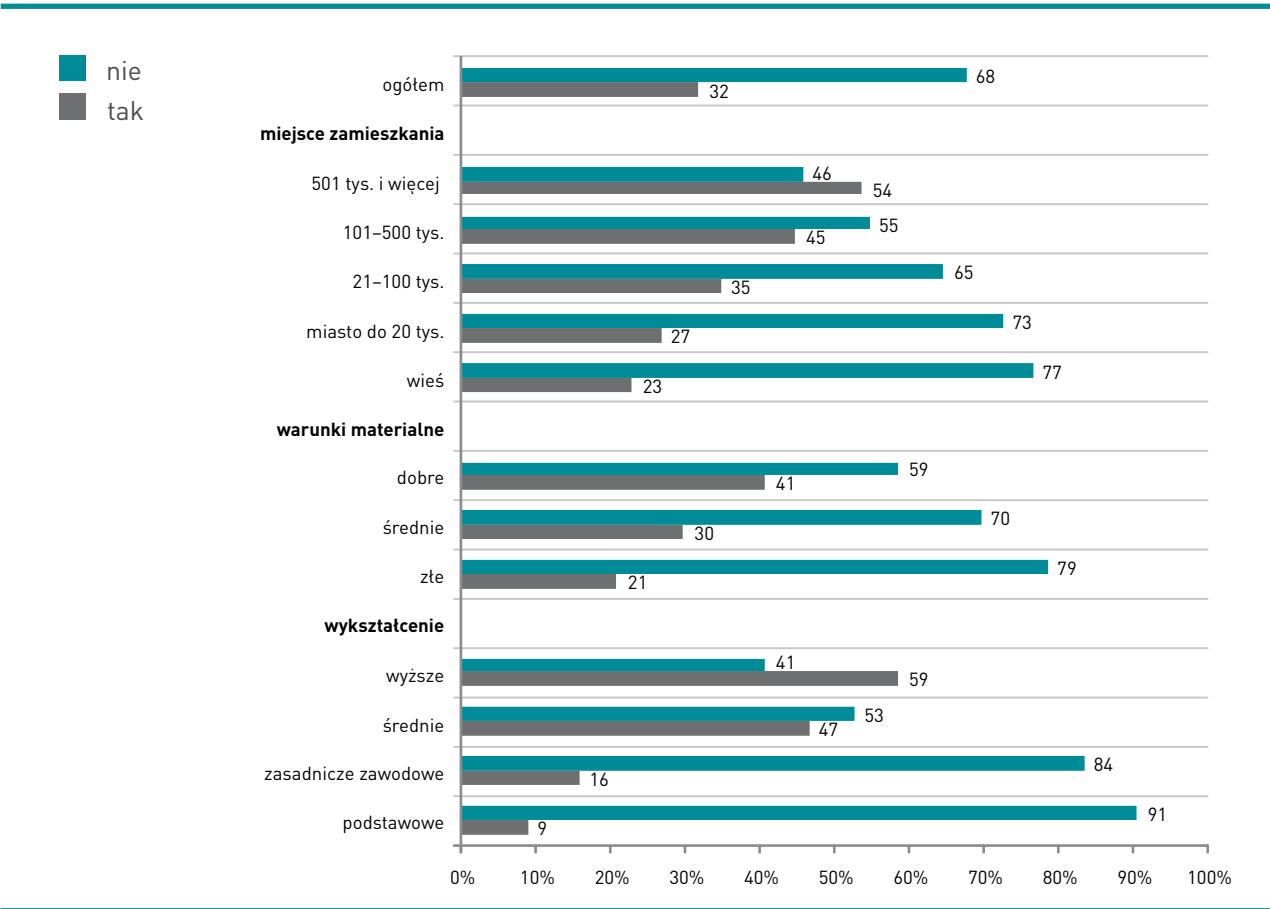
Wypowiedzi dzieci z badania cytowanego przez Marzenę Łotys:

- Ania, lat 7: Mama Agnieszki pozwala nam się bawić, czyta nam książeczki, śpiewamy piosenki, śmiejemy się. Ja kocham panią Anię;
- Ola, lat 8: Pani sołtysowa otwiera świetlicę i bawi się z nami. Robimy kwiatki z papieru, zwierzątka z plasteliny i uczy nas piosenek. Nie krzyczy na nas;
- Piotruś, lat 8: Pan Adam przywozi książki z biblioteki z Barcian i ja wypożyczyłem Kubusia Puchatka. I mam. A pan Adam mówi, że trzeba powiedzieć, jak nie ma się lektury i on przywiezie;
- Karolina, lat 9: Siedzieliśmy na przystanku i bawiliśmy się w teatrzyk. Ale było zimno i mama Zosi nas zaprosiła. Ładnie zrobiliśmy domek i ja byłam królową.

Za: Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”, tekst udostępniony przez Fundację im. J.A. Komeńskiego

Natomiast jak pokazują wyniki badań CBOS, uczestnictwo dzieci w płatnych zajęciach dodatkowych jest związane z wykształceniem rodziców (dzieci osób z wyższym wykształceniem częściej korzystają z zajęć), sytuacją materialną rodziny (im wyższa, tym częściej dzieci biorą udział w dodatkowych aktywnościach) oraz miejscem zamieszkania (im większe miasto, tym więcej dzieci uczestniczy w zajęciach).

Wykres 12. Czy któreś z Pana(i) dzieci uczęszcza lub będzie uczęszczać w bieżącym roku szkolnym na zajęcia dodatkowe opłacane przez Pana(ią) w szkole lub poza szkołą?



Źródło: „Wydatki rodziców na edukację dzieci w nowym roku szkolnym”. Warszawa, CBOS, 2009.

5.4. Uczestniczenie dzieci w kulturze

Sytuację dzieci różnicuje nie tylko nierównomierny dostęp do zajęć dodatkowych dla małych dzieci, zajęć dla przedszkolaków oraz dla uczniów (w tym przypadku chodzi głównie o dostęp do zajęć płatnych), ale także nierównomierny dostęp do instytucji kulturalnych: bibliotek, kin, teatrów.

Zgodnie z Ustawą o samorządzie gminnym, zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty, takich jak prowadzenie bibliotek gminnych i innych instytucji kultury, należy do zadań własnych gminy (o charakterze obowiązkowym). Instytucje kultury mogą otrzymywać dotacje na zadania, objęte mecenatem państwa, z budżetu państwa. Jednak co do zasady, to jednostki samorządu terytorialnego są zobowiązane do zapewnienia środków niezbędnych do rozpoczęcia i prowadzenia działalności kulturalnej oraz do utrzymania obiektu, w którym ta działalność jest prowadzona.

Ustawa o prowadzeniu działalności kulturalnej przewiduje możliwość zlikwidowania instytucji kultury. Spowodowane to może być szczególnie uzasadnionymi przypadkami, m.in. brakiem środków finansowych. Wydaje się, że w gminach najbiedniejszych instytucje te mogą być likwidowane właśnie z takich powodów, co znacznie ogranicza lub uniemożliwia dzieciom w nich mieszkającym, dostęp do kultury.

Należy także pamiętać, że duża część zajęć dodatkowych organizowana jest przez firmy działające na podstawie Ustawy o swobodzie działalności gospodarczej. Zajęcia te są płatne, co różnicuje dzieci – na te, których rodziców stać na zajęcia, oraz te, których rodzice nie mogą sobie na nie pozwolić.

Jak pokazują dane zawarte w poniższej tabeli, liczba bibliotek oferujących pozycje dla dzieci jest zdecydowanie większa w miastach w porównaniu z terenami wiejskimi, gdzie na jeden oddział biblioteczny przypada znacznie więcej dzieci.

Tabela 14. Biblioteki i oddziały biblioteczne dla dzieci w miastach i na wsiach w poszczególnych województwach

Województwo	Miasto		Wieś	
	oddziały dla dzieci	liczba dzieci na jeden oddział	oddziały dla dzieci	liczba dzieci na jeden oddział
dolnośląskie	64	2954,8	6	16037,7
kujawsko-pomorskie	47	2688,7	13	7930,0
lubelskie	37	2742,9	25	5368,9
lubuskie	29	2298,5	1	44 191,0
łódzkie	17	8776,6	2	51 289,5
małopolskie	65	2465,3	10	21 385,0
mazowieckie	44	7851,5	13	16 805,6
opolskie	21	2356,9	10	4805,2
podkarpackie	30	2918,4	22	6829,0
podlaskie	20	3567,2	5	10 686,6
pomorskie	17	9159,5	3	35 621,7
śląskie	87	3857,9	3	38 624,7

świętokrzyskie	17	3101,5	2	38 513,0
warmińsko–mazurskie	36	2480,1	3	24 919,0
wielkopolskie	53	3775,6	16	11 960,5
zachodnio–pomorskie	42	2712,4	8	8245,9

Źródło: „Kultura w 2008 r. Informacje i opracowania statystyczne”. Warszawa, GUS, 2009.

Jak stwierdzają Aleksandra Gołdys i Magdalena Stec, na podstawie badań gmin wiejskich, warunki lokalowe tamtejszych bibliotek nierzadko są złe. Często w jednym budynku, obok biblioteki, znajduje się także siedziba urzędu gminy, straży pożarnej, świetlica i GOK. Ograniczona powierzchnia bibliotek w sposób znaczący wpływa na atrakcyjność oferty i sposób działania bibliotek. Autorki podają przykład: „w jednym małym pomieszczeniu nie może się zmieścić 8 komputerów, czytelnia i 20 tysięcy książek, nie sposób myśleć o przeprowadzaniu tam szkoleń, warsztatów czy zorganizowaniu kąpica dla dzieci. Pomysłowość bibliotekarek napotyka twardą rzeczywistość małego metrażu, w którym można co najwyżej ustawić komputery na regale, żeby dało się w miarę normalnie poruszać. Do takiego miejsca dzieci nie będą przychodzić spontanicznie, bo są kontrolowane i rzeczywiście muszą być cicho, by kompletnie nie sparaliżować pracy”⁸². Badaczki konkludują: „W większych bibliotekach więcej się dzieje, są one częściej odwiedzane i są bardziej popularne wśród mieszkańców. Większa przestrzeń to warunek rozszerzenia funkcji biblioteki”.

Ciekawe jest także spostrzeżenie tych samych autorek, że „Najwdzięczniejszą grupą użytkowników są przedszkolaki, z myślą o których realizowana jest akcja «Cała Polska czyta dzieciom», to dla nich są małe stoliki, małe krzeselka – jedyne miejsce, gdzie świat jest dopasowany do rozmiarów małego człowieka – nic więc dziwnego, że dużo dzieci przychodzi jak do własnego domu. Dla dzieci biblioteka jest też poczekalnią, taką bezpieczną przystanią, miejscem, gdzie zabija się nudę. Często kolejnym etapem popołudnia, gdy szkoła zamyka swoją świetlicę. Z wiekiem związek z biblioteką słabnie. Z biblioteki się wyrasta – zostają przy niej tylko grzeczniejsze i lepiej uczące się dzieci, które potrzebują spokojnego miejsca, w którym nikt ich nie będzie zaczepiać. Biblioteka kojarzy się źle – ze szkołą, nudą, przymusem”⁸³.

Obok bibliotek kolejnym miejscem, w którym można proponować dzieciom atrakcyjny sposób spędzania czasu, są domy kultury i ośrodki. Niestety, oprócz danych przedstawionych na mapie przygotowanej przez serwis Moja Polis oraz raportu „Zoom na domy kultury. Raport. Diagnoza domów kultury w województwie mazowieckim” (w którym zbadano jednak tylko 13 placówek i uzyskane wyniki trudno uogólniać) nie udało nam się znaleźć więcej informacji na ten temat.

Podsumowując, „Dostęp dzieci do oferty kulturalnej i rekreacyjno-sportowej jest różny w zależności od sytuacji materialnej rodziny i miejsca zamieszkania. (...) Dzieci z rodzin o wyższym statusie materialnym wyjeżdżają do kina, teatru z rodzicami lub w ramach wycieczek szkolnych. (...) W mniejszych gminnych miejscowościach nie ma świetlic, klubów, punktów bibliotecznych, ubogie dzieci z tych miejscowości nie korzystają z żadnych zajęć popołudniowych. Dzieci w swoich wypowiedziach często mówiły o tym, że nudzą się po szkole”⁸⁴.

Uczestnictwo w kulturze to także korzystanie z kin i teatrów, czytanie książek oraz (przynajmniej potencjalnie, bo to zależy od tego, co jest oglądane) korzystanie z telewizji. Jak pokazują badania CBOS, właśnie ta ostatnia aktywność jest tym, co rodzice robią wspólnie ze swoimi dziećmi najczęściej.

82 Gołdys Aleksandra, Stec Magdalena: „Program Biblioteczny – raport z badań terenowych w 20 gminach”. Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, 2009.
83 Ibidem.
84 Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”, tekst udostępniony przez Fundację im. J.A. Komeńskiego.

Tabela 15. Wspólne aktywności rodziców i dzieci

	Jak często zdarza się Panu(i) mieć czas, aby z dzieckiem:				
	codziennie	kilka razy w tygodniu	w niedzielę lub dni wolne	prawie wcale	trudno powiedzieć
oglądać telewizję	39	33	14	13	1
wykonywać obowiązki domowe	35	39	11	13	2
chodzić na zakupy	19	41	22	16	2
czytać książkę	20	22	11	44	3
wyjść do kina, teatru	5	7	27	58	3

Źródło: „Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkoły w procesie wychowawczym”. Warszawa, CBOS, 2009.

Jak wynika z badań CBOS, wychodzenie z dzieckiem do kina i teatru w znacznym stopniu zależy od wykształcenia rodziców – znacznie rzadziej korzystają z tej formy rozrywki osoby z niższym wykształceniem. Nie bez znaczenia jest oczywiście również miejsce zamieszkania – przy zmniejszającej się liczbie kin w małych i średnich miejscowościach dostęp do tego typu placówek poza dużymi miastami jest znacznie ograniczony. Warto również wspomnieć, że „Wśród grup gospodarstw domowych wyróżnionych ze względu na typ najczęściej musiały zrezygnować z wybranych form uczestnictwa w kulturze rodziny niepełne oraz wielodzietne, w których częstotliwość rezygnacji z tych form uczestnictwa w kulturze przekraczała nawet 40%” (Diagnoza Społeczna 2009).

Tomasz Szlendak, analizując uczestnictwo w kulturze w grupie rodzin o niskim statusie (bezrobotnych, byłych pracowników PRL, rolników), stwierdza, że głównym, a w zasadzie jedynym, sposobem korzystania z oferty kulturalnej jest oglądanie telewizji. Szlendak pisze: „Dziecko niemalże od kotyski wychowuje się tutaj z włączonym telewizorem, który pełni rolę wypełniacza wolnego czasu i głównego dostawcy rozrywki. Syn sprząta **kładzie się spać przeważnie po jakimś teleturnieju, bo on lubi teleturnieje, poczwąwszy od «Milionerów», skończywszy na «Grających fortepianach»**. Inne dziecko, syn łódzkich bezrobotnych, bawi się **w samochody, misiami, zaczyna rysować, ogląda bajki, ale nie wszystkie... Telewizor oczywiście musi grać non stop, żeby on sobie mógł przetrząsnąć na tę bajkę, która mu się podoba**. Istnieje jednak wśród naszych respondentów z tej grupy wiedza, że telewizja nie przynosi samych dobrych wieści i nie w całości należy akceptować to, co jest w niej wyświetlane. Rolnicy deklarują na przykład, że nie oglądają **telewizji zbyttnio, żeby tam... Michatek oglądał, no ale takie rzeczy na przykład, żeby dziecko nie widziało, no to takich tych bajek potwornych, bo to jest przerażające. No to tak małe dziecko nawet może się bać. Może mieć jakieś... bo są nieraz takie bajki... brzydkie, można tak powiedzieć**”⁸⁵.

Sposoby uczestniczenia w kulturze, które w dużej części dzieci „diedziczą” po rodzicach, związane są oczywiście ze wzorami kulturowym – o czym pisał Szlendak – a także z możliwościami finansowymi rodziny. Jak pokazują dane zebrane w badaniu Diagnoza Społeczna 2009, różnice w wydatkach na tak zwane artykuły użytku kulturalnego na 1 osobę są silnie zróżnicowane ze względu na miejsce zamieszkania. Mieszkańcy wsi wydają średnio o 2 lub nawet 3 razy mniej niż mieszkańcy miast, a różnica między mieszkańcami wsi a mieszkańcami największych miast jest uderzająca.

85 Szlendak Tomasz: „Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych”, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2003.

Tabela 16. Przeciętne roczne wydatki na wybrane artykuły użytku kulturalnego na 1 osobę rocznie w gospodarstwach domowych według klasy i wielkości miejscowości

Wydatki	ogółem	Miasta						Wieś
		razem	do 20 tys.	20–100 tys.	101–200 tys.	201–500 tys.	powyżej 500 tys.	
ogółem	381,48	471,84	343,56	383,88	458,52	475,80	753,96	242,40
gazety i czasopisma	41,88	51,24	40,44	42,72	49,20	53,88	75,84	26,76
książki i inne wydawnictwa	17,76	24,48	11,52	14,64	17,40	29,88	54,96	7,08
opłaty za wstęp do teatrów, instytucji muzycznych i kina	14,04	19,44	7,80	9,48	14,04	21,12	50,28	5,28

Źródło: „Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków”. Red. Czapiński Janusz, Panek Tomasz. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, 2009.

5.5. Podsumowanie rozdziału

- dostęp do zajęć dodatkowych oraz uczestnictwo w kulturze są elementami silnie różnicującymi sytuację dzieci z rodzin: po pierwsze – w których rodzice mają niski lub wysoki poziom wykształcenia; po drugie – gorzej i lepiej sytuowanych, oraz po trzecie – mieszkających na wsi i w mieście;
- można powiedzieć, że w tym obszarze różnice między dziećmi wychowywanymi w różnych środowiskach szczególnie się pogłębiają;
- mocno zróżnicowany jest już dostęp do zajęć dla małych dzieci, które jeszcze nie rozpoczęły edukacji przedszkolnej: w największych miastach wybór między tego rodzaju aktywnościami jest bardzo duży, na wsiach takie zajęcia prawie wcale się nie odbywają;
- atrakcyjne zorganizowanie czasu dla dzieci jest uzależnione także od nastawienia rodziców – ich chęci do wspólnego spędzania czasu z dzieckiem na zabawach. Im wyższe wykształcenie, tym więcej osób deklaruje swoje zaangażowanie w ten rodzaj działania – może to wynikać z większej świadomości, że trzeba okazać dzieciom zainteresowanie i robić coś razem. Wspólnym zabawom sprzyja również zamożność – im bogatsza rodzina, tym częściej rodzice mówią o wspólnych rozrywkach (oczywiście musimy pamiętać, że to tylko deklaracje, które nie muszą odpowiadać zachowaniom);
- dostęp do dodatkowych zajęć organizowanych przez przedszkola publiczne jest płatny i różnicuje dzieci według stopnia zamożności ich rodzin. Oferta zajęć dodatkowych w placówkach prywatnych jest bardzo szeroka, ale tym bardziej zależy od sytuacji materialnej rodziców;
- w szkołach mogą być organizowane nadobowiązkowe zajęcia lekcyjne zależnie do środków finansowych posiadanych przez placówkę. Szkoła może więc, ale nie musi, organizować takie zajęcia;
- praktyka pokazuje, że bezpłatne zajęcia pozalekcyjne są organizowane w większości szkół;
- uczestnictwo dzieci w płatnych zajęciach dodatkowych jest związane z wykształceniem rodziców (dzieci osób z wyższym wykształceniem częściej korzystają z zajęć), sytuacją materialną rodziny (im lepsza, tym częściej dzieci biorą udział w dodatkowych aktywnościach) oraz miejscem zamieszkania (im większe miasto, tym więcej dzieci uczestniczy w zajęciach);
- podobnie jest z udziałem dzieci w kulturze: wychodzenie z dzieckiem do kina i teatru w znacznym stopniu zależy od wykształcenia rodziców – znacznie rzadziej korzystają z tej formy rozrywki osoby z niższym wykształceniem. Nie bez znaczenia jest oczywiście również miejsce zamieszkania – przy zmniejszającej

się liczbie kin w małych i średnich miejscowościach dostęp do tego typu placówek poza dużymi miastami jest znacznie ograniczony. Można powiedzieć, że sposoby uczestniczenia w kulturze dzieci w dużej części „dziedziczą” po rodzicach;

- wysokość wydatków na tak zwane artykuły użytku kulturalnego na 1 osobę są silnie zróżnicowane ze względu na miejsce zamieszkania. Mieszkańcy wsi wydają średnio o 2 lub nawet 3 razy mniej niż mieszkańcy miast, a różnica między mieszkańcami wsi a mieszkańcami największych miast jest uderzająca;
- najczęściej o konieczności rezygnacji z uczestnictwa w kulturze mówią osoby z rodzin wielodzietnych i niepełnych;
- liczba bibliotek oferujących pozycje dla dzieci jest zdecydowanie większa w miastach w porównaniu z terenami wiejskimi, gdzie na jeden oddział biblioteczny przypada znacznie więcej dzieci;
- wraz z likwidowaniem kin w małych miastach dostęp do nich na prowincji jest mocno utrudniony. Dostęp do teatru, który oferuje przedstawienia dla dzieci, możliwy jest praktycznie tylko w dużych miastach, w których istnieją teatry dla dzieci.



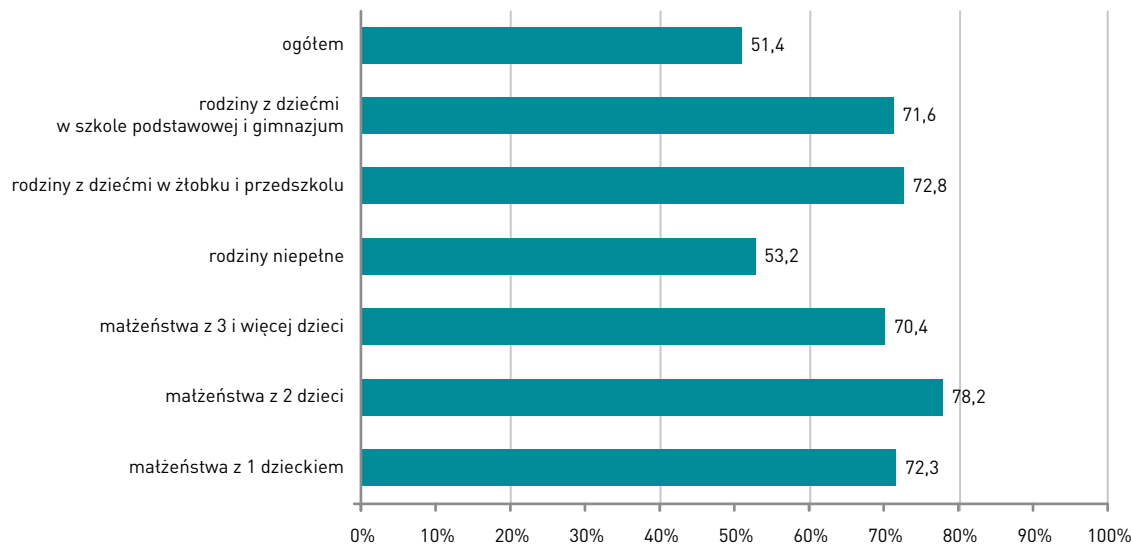
DOSTĘP DO NOWYCH TECHNOLOGII

Potencjalnie dostęp do nowych technologii (umiejętność posługiwania się komputerem, a przede wszystkim dostęp do Internetu) stwarza szansę na wyrównywanie różnic edukacyjnych związanych z miejscem zamieszkania w mieście lub na terenach wiejskich. I rzeczywiście, okazuje się – a szczególnie widoczne jest to na tle wszystkich wcześniej opisywanych zjawisk – że korzystanie z Internetu nie jest tak mocno determinowane miejscem zamieszkania w mieście lub na wsi.

6.1. Dostęp do komputerów i Internetu w domach

To, czy w gospodarstwie domowym są dzieci w wieku szkolnym lub młodzież ucząca się, jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na posiadanie – bądź nie – komputera oraz dostępu do Internetu. Jak pokazują dane z Diagnozy Społecznej 2009, „Aż 91% gospodarstw, w których jest osoba ucząca się, ma komputer, a 79% również dostęp do Internetu. (...) Szybsze przyrosty wyposażenia w komputery były w gospodarstwach małżeństwa, a Internetu małżeństw z dziećmi”.

Wykres 13. Odsetek rodzin mających w domu komputer z dostępem do Internetu



Źródło: „Diagnoza Społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków”. Red. Czapirski Janusz, Panek Tomasz. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, 2009.

Co ciekawe, wielkość miejscowości zamieszkania ma stosunkowo mniejsze znaczenia dla wyposażenia w komputery i Internet, choć oczywiście istnieje zależność: im mniejsza miejscowość i im niższe dochody, tym rzadziej gospodarstwo ma urządzenia nowej technologii. W ostatnich latach wyraźnie zmniejszyły się różnice pomiędzy miastem a wsią ze względu na to, że przyrost komputerów oraz wzrost możliwości korzystania z Internetu jest szybszy na wsi.

Powstaje pytanie, do czego wykorzystywany jest Internet. Tu również następują duże zmiany na przykład wśród rolników. „Dwa lata temu połowa z nich deklarowała, że głównym celem korzystania z komputerów jest rozrywka, obecnie deklaruje tak co trzeci. Natomiast z 25% do 47% wzrosło wykorzystanie komputerów przede wszystkim do szukania i czytania informacji”. Jak podkreślają autorzy raportu: „Na uwagę zasługuje jeszcze częstsze wykorzystanie komputera do nauki na wsi niż w miastach. Jest to przynajmniej częściowym wsparciem tezy o tym, że komputery i Internet mogą być narzędziem wyrównującym szanse i niwelującym różnice między miastem a wsią. Z drugiej strony jest to efekt tego, że przeciętny internauta ze wsi jest dużo młodszy niż internauta z miast i częściej się uczy”.

Tak więc mieszkanie w mieście lub na wsi coraz mniej różnicuje dostępność do Internetu, a także sposoby wykorzystywania go, natomiast różnice w dostępie do tej technologii pomiędzy różnymi województwami są spore, co zapewne wynika z nierównomiernie rozwiniętej infrastruktury. Zdecydowanie najlepiej jest w województwie pomorskim, wielkopolskim i małopolskim, najgorzej w świętokrzyskim. Trzeba jednak zaznaczyć, że przyrost gospodarstw domowych z dostępem do Internetu oraz przyrost liczby osób, które z niego korzystają, jest największy w województwach, w których wskaźniki te były najniższe. Tak więc różnice między województwami także się zmniejszają.

Warto również podkreślić, że znaczenie zasobności materialnej dla posiadania komputera jest mniejsze niż znaczenie innych czynników: „13,7% wszystkich gospodarstw deklaruje niemożność zakupu komputera stacjonarnego ze względów finansowych. Ze względów finansowych dostępu do Internetu nie ma 14% wszystkich gospodarstw domowych. 34,5% nie ma dostępu do Internetu z innych przyczyn niż finansowe”. Ważniejsze są: brak potrzeby korzystania z Internetu (mówi o tym 50% respondentów bez sieci w domu) czy brak umiejętności korzystania z nowych technologii (29%). Warto podkreślić, że ponad dwie trzecie niekorzystających z Interne-

tu to osoby z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Wśród osób z wykształceniem podstawowym z sieci korzysta zaledwie 7%.

Biorąc to pod uwagę, uzasadnione jest stwierdzenie autorów Diagnozy Społecznej 2009, zgodnie z którym „twarde bariery (infrastrukturalne, finansowe) tracą na znaczeniu wobec barier miękkich – mentalnych i kompetencyjnych. Trend ten będzie się zapewne w najbliższych latach pogłębiał, dlatego też byłoby wskazane, aby programy na rzecz upowszechniania dostępu do Internetu lub przeciwdziałania cyfrowemu wykluczeniu skupiły się na barierach miękkich. Cały czas bowiem wiele osób, które z Internetu nie korzysta, nie wie, do czego mogłoby go wykorzystać, a właściwie jak mogłoby za pomocą Internetu zaspokajać swoje potrzeby i rozwiązywać problemy”. Można stwierdzić, że z tego względu szczególnie ważna jest edukacja dzieci i dostępność nowych technologii w szkole.

6.2. Dostęp do komputerów i Internetu w szkołach

W podstawie programowej, wprowadzanej w reformie edukacji z 2009 roku, wpisano obowiązek prowadzenia zajęć komputerowych już od I klasy szkoły podstawowej. W zalecanych warunkach i sposobie realizacji wskazuje się, że uczeń powinien mieć do dyspozycji komputer z dostępem do Internetu. Ta zmiana jest szansą na zrównywanie edukacji w zakresie informatyki w różnego typu szkołach.

Warto również podkreślić, że już w przypadku wczesnej edukacji zaleca się zwracanie uwagi uczniów na niebezpieczeństwa, które niesie ze sobą podawanie danych w Internecie.

Jak pokazuje raport przygotowany przez GUS, „z roku na rok wzrasta liczba komputerów we wszystkich typach szkół (bez specjalnych). Rośnie też liczba komputerów z dostępem do Internetu. W szkołach podstawowych liczba komputerów z dostępem do Internetu w roku szkolnym 2007/2008 wzrosła w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym o 16%, w gimnazjach – o 12%, w liceach ogólnokształcących – o 41%. W roku szkolnym 2007/2008 na 1 szkołę podstawową (bez szkół specjalnych) przypadło średnio 14,2 komputera przeznaczonych do użytku uczniów (w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym – 12,3), w tym 12 komputerów z dostępem do Internetu (odpowiednio w miastach – 19,8 i 17,6, na wsi – 12 i 9,7). Na 1 komputer przeznaczony do użytku uczniów przypadło 12 uczniów, a na 1 komputer z dostępem do Internetu – 15 uczniów (odpowiednio w miastach – 17 i 20, na wsi – 9 i 11 uczniów). Z powyższych danych wynika, że chociaż przeciętna miejska szkoła podstawowa posiada więcej komputerów, to jednak ze względu na mniejszą liczbę uczniów w szkołach na wsi, to właśnie w wiejskich szkołach «kolejka» uczniów czekających na dostęp do szkolnego komputera była niemal dwa razy krótsza niż w mieście”⁸⁶.

Oczywiście sama liczba komputerów niewiele jeszcze mówi – kluczowa jest ich jakość, a przede wszystkim sposób wykorzystywania. Jak zauważają Aleksandra Gołdys i Magdalena Stec na podstawie badań realizowanych w 20 gminach wiejskich: „Większość objętych badaniem szkół miała stosunkowo stare komputery (6–8-letnie), które często się psują. Zdarzało się tak, że nauczyciele dumnie prezentowali rzadki czyściutki szkolny komputer, a uczniowie mówili, że z dwudziestu działają cztery, przy których stłoczeni siedzą po kilka osób”⁸⁷.

Poza tym warto także pamiętać, że mimo większej liczby komputerów przypadającej na ucznia na wsiach, dzieci tam mieszkające często mają do nich utrudniony dostęp poza lekcjami, co jest związane z organizacją dojazdów. Jak zauważa Marzena Łotys: „Problem dotyczy przede wszystkim dzieci mieszkających w małych, peryferyjnie położonych miejscowościach. Dowóz autobusem szkolnym gwarantuje dojazd pasujący do rozkładu zajęć obowiązkowych, nie zawsze możliwe jest dostosowanie dojazdu do indywidualnych potrzeb dzieci ze

⁸⁶ „Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008.

⁸⁷ Gołdys Aleksandra, Stec Magdalena: „Program Biblioteczny – raport z badań terenowych w 20 gminach”. Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, 2009.

wszystkich okolicznych wsi. Trudna sytuacja materialna większości rodzin uniemożliwia rodzicom odwożenie dzieci na własny koszt tak, aby mogły skorzystać z komputera w szkole. Tylko nieliczni rodzice (ok. 5%) wytrwale przyjeżdżają po dzieci rowerami, by te mogły skorzystać z zajęć informatycznych”⁸⁸.

Ograniczony dostęp do komputerów i Internetu w szkołach wiejskich potwierdziły też badania prowadzone przez Gołdys i Stec: „Korzystanie z Internetu podlega tu jednak różnym ograniczeniom: tylko w czasie lekcji i kółka internetowego, pod okiem nauczyciela informatyki – czyli tylko w godzinach pracy szkoły. Po południu opcja ta nie wchodzi więc w grę. (...) Nauczyciele mają często poczucie, że Internet zagraża ich autorytetowi, robi z nich głupców – nie znają się na nim, nie umieją z niego korzystać – w każdym razie nie tak sprawnie jak ich uczniowie – podkopana zostaje więc ich pozycja jako przewodnika i eksperta. Z punktu widzenia nauczycieli, Internet to w pierwszym rzędzie prostacka rozrywka i puste zabijanie czasu. Choć deklarują pozytywne nastawienie do nowoczesnych technologii, bo zdają sobie sprawę, że muszą być na bieżąco ze światem swoich uczniów, to jednak koncentrują się na zagrożeniach, które rodzi sieć. Są przekonani, że uczniowie głównie grają w gry, przeglądają kiepskie strony internetowe, ściągają z sieci prace. Można powiedzieć, że postawy nauczycieli w tym zakresie pokrywają pełne spektrum – od wystraszonych i nieśmiałych do zafascynowanych możliwościami, jakie dają nowe technologie. Kluczowa rola przypada tu w oczywisty sposób nauczycielom informatyki, którzy mogą pokazywać młodzieży potencjał Internetu – np. pokazywać oprogramowanie typu open-source, ale mogą też zanudzić i zniechęcić – poprzez nadmierną kontrolę i stawianie ograniczeń”⁸⁹.

Widać więc, że podobnie jak w przypadku dostępu do Internetu w gospodarstwach domowych, który bardziej jest związany z barierami kompetencyjnymi i motywacyjnymi niż z infrastrukturą, również w szkołach ważniejsze jest nastawienie nauczycieli i ewentualnie problem z zostawianiem w pracowniach komputerowych po lekcjach (co często jest niemożliwe ze względu na konieczność zdążenia na autobus wiozący ucznia do domu), a nie samo posiadanie przez szkoły komputerów podłączonych do Internetu, bo to w przeważającej liczbie przypadków jest zapewnione.

6.3. Negatywne skutki korzystania z Internetu

Warto pamiętać, że Internet nie tylko stwarza szansę na wyrównywanie różnic edukacyjnych i ułatwia dostęp do różnego rodzaju informacji, ale także jest potencjalnym źródłem zagrożenia. Szczególnie jeśli dzieci korzystają z niego bez nadzoru. Tymczasem jak pokazują wyniki badań realizowanych w 2008 roku na 500-osobowej próbie rodziców/opiekunów dzieci w wieku 7–17 lat, 41% dzieci zdarza się korzystać samodzielnie z Internetu przed ukończeniem 9 roku życia, aż 14% przed ukończeniem 6 lat.

Najczęściej dzieci spędzają w sieci nie więcej niż godzinę dziennie (52%), 28% od godziny do dwóch, a niepokojąco duża grupa młodych internautów poświęca na Internet od dwóch do czterech godzin (15%) lub nawet więcej (4%).

Badani rodzice wymieniali następujące zagrożenia związane z korzystaniem przez ich dzieci z Internetu:

- 67% – kontakty najmłodszych z treściami pornograficznymi i przemocą;
- 60% – udostępnianie przez dzieci w Internecie prywatnych danych;
- 51% – nawiązywanie przez najmłodszych w sieci nowych znajomości;
- 22% – zagrożenia związane ze spotkaniami z obcymi poznanymi w sieci;
- 19% – publikowanie przez dzieci w sieci filmów i zdjęć;
- 16% – uzależnienie od Internetu;
- 15% – cyberprzemoc – niechciane publikowanie zdjęć i filmów przez rówieśników⁹⁰.

⁸⁸ Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”, tekst udostępniony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.

⁸⁹ Gołdys Aleksandra, Stec Magdalena: „Program Biblioteczny – raport z badań terenowych w 20 gminach”. Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, 2009.

⁹⁰ Wojtasik Łukasz: „Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie”, „Dziecko krzywdzone” 2009, nr 1(26).

Warto podkreślić, że odpowiedzi rodziców i dzieci na pytania o skalę zagrożeń związanych z Internetem różnią się znacząco – jak pisze Łukasz Wojtasik: „Jedynie co piąty rodzic uważa, że jego dziecko trafia w Internecie na materiały pornograficzne oraz treści prezentujące przemoc, podczas gdy takich sytuacji doświadcza odpowiednio 71% (pornografia) i 51% dzieci (przemoc). Również ponaddwukrotnie wyższa niż szacowana przez rodziców jest faktyczna skala kontaktów dzieci z materiałami nawołującymi do nietolerancji (13% v. 28%)”⁹¹. Te same badania pokazują, że tylko co drugi rodzic zapoznaje się ze stronami, z których dziecko chce korzystać, i sprawdza historię odwiedzanych przez nie stron; co czwarty rodzic korzysta z oprogramowania filtrującego; 16% rodziców nie ustaliło ze swoimi dziećmi żadnych zasad korzystania z sieci, a zdecydowana większość rodziców nie dowiaduje się o niebezpiecznych sytuacjach, których doświadczają ich dzieci w Internecie. Niestety, na podstawie cytowanych badań nie można określić, którzy rodzice (ze względu na zmienne społeczno-demograficzne) kontrolują swoje dzieci podczas korzystania przez nie z Internetu.

6.4. Podsumowanie rozdziału

Spośród wszystkich opisywanych w raporcie obszarów tylko dostęp do nowych technologii stwarza możliwości wyrównywania szans w dostępie do edukacji wysokiej jakości i nie odtwarza podziału na gorszą sytuację wsi i lepszą miast (szczególnie największych).

- Posiadanie komputerów podłączonych do Internetu jest częstsze w rodzinach mających dzieci niż średnio w całym kraju. W dodatku właśnie w grupie małżeństw z dziećmi obserwuje się najszybszy przyrost wyposażenia w komputery z dostępem do sieci.
- Wielkość miejscowości zamieszkania ma stosunkowo mniejsze znaczenia dla wyposażenia w komputery i Internet. Dodatkowo w ostatnich latach wyraźnie zmniejszyły się różnice pomiędzy miastem a wsią ze względu na to, że przyrost komputerów oraz wzrost możliwości korzystania z Internetu jest szybszy na wsi.
- Komputery są częściej wykorzystywane do nauki przez osoby mieszkające na wsiach niż w miastach (choć może być to wynikiem tego, że przeciętny internauta ze wsi jest dużo młodszy niż internauta z miast i częściej się uczy).
- Tak zwane twarde bariery w dostępie do Internetu: infrastrukturalne, finansowe, są mniej istotne niż bariery miękkie: mentalne i kompetencyjne.
- Szkoły w miastach posiadają średnio więcej komputerów niż placówki na terenach wiejskich, jednak z uwagi na mniejszą liczbę uczniów właśnie w tych szkołach „kolejka” uczniów czekających na dostęp do komputera jest niemal dwa razy krótsza niż w mieście.
- Warto jednak pamiętać, że mimo większej liczby komputerów przypadającej na ucznia na wsiach to dzieci tam mieszkające często mają do nich utrudniony dostęp poza lekcjami, co jest związane z organizacją dojazdów.
- Ograniczony dostęp do komputerów i Internetu w szkołach wiejskich podlega także innym ograniczeniom: zazwyczaj można ich używać jedynie w czasie lekcji i zajęć kółka internetowego, tylko pod okiem nauczyciela informatyki. W dodatku niektórzy nauczyciele innych przedmiotów często mają poczucie, że Internet zagraża ich autorytetowi, podkopuje ich autorytet itd. W związku z tym nie są szczególnie pozytywnie nastawieni do wykorzystywania komputerów i Internetu podczas nauki.
- Wydaje się, że poprawienie dostępności do komputerów i Internetu po lekcjach oraz uświadamianie nauczycielom, że komputer może być użytecznym narzędziem w edukacji, pozwoliłoby szybciej wyrównywać szanse edukacyjne dzieci.

⁹¹ Ibidem.



PODSUMOWANIE

Analizując problemy i bariery w dostępie do wysokiej jakości edukacji, można wyróżnić trzy rodzaje czynników, które utrudniają dzieciom pomyślne wejście i kontynuowanie „karier” edukacyjnych:

■ **uwarunkowania strukturalno-ekonomiczne – miejsce zamieszkania dzieci i sytuacja finansowa ich rodzin. Te dwie zmienne w dużej mierze determinują historie edukacyjne dzieci**

Mieszkanie na terenach wiejskich, szczególnie o niskiej gęstości zaludnienia, na przykład na terenach popegeerowskich, znacznie ogranicza dostęp dzieci do wczesnej edukacji w żłobkach oraz przedszkolach. Dzieci, rozpoczynając edukację w obowiązkowej zerówce, są już na początku w gorszej sytuacji niż ich rówieśnicy, którzy chodzili do przedszkola, odkąd ukończyli 3 lata.

Wiele szkół nie jest w stanie pomagać dzieciom z rodzin ubogich, tak aby jednocześnie ich nie stygmatyzować. Chociażby z tego powodu dzieci pochodzące z biednych rodzin mają trudniejszą sytuację w szkole. Oczywiście na to nakładają się problemy z zakupem podręczników i przyborów szkolnych, z uczestnictwem – a w zasadzie nieuczestnictwem – w wycieczkach i imprezach organizowanych przez szkołę, a także z nie-żywieniem dzieci i ich stanem zdrowia.

Najczęściej sytuacja materialna rodziny oraz jej miejsce zamieszkania są związane z kapitałem kulturowym i społecznym, ze wzorcami, w jakie rodzina „wyposaża” dziecko.

■ **kapitał kulturowy i społeczny, który rodzice przekazują dzieciom**

Maluchom pochodzącym z rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie, już na starcie szkolnej edukacji jest łatwiej. Jak pokazują badania, osiągają one wyższe wyniki w testach czytelnictwa i testach umiejętności matematycznych przeprowadzanych przed rozpoczęciem edukacji szkolnej (testy gotowości szkolnej sześciolatków).

Liczba posiadanych w domu książek (przy założeniu, że nie są one tylko dekoracją) również przekłada się na wyniki we wspomnianych testach.

Dzieci w dużej części „diedziczą” po rodzicach nawyki i przyzwyczajenia, także te związane z edukacją, sposobem uczestnictwa w kulturze czy zdrowiem. W domach, w których dorośli czytają książki, chodzą do kina, dbają o dietę i kondycję fizyczną, dzieciom (oczywiście statystycznie) jest łatwiej osiągać lepsze wyniki w szkole, a także ich stan zdrowia jest lepszy w porównaniu z dziećmi pochodzącymi z rodzin, w których nie dba się o dietę czy profilaktykę zdrowotną.

■ **organizacja systemu edukacji i opieki społecznej, profilaktyki zdrowotnej, oferta zajęć dodatkowych w różnych środowiskach**

Jak pokazują analizy wielu ekspertów, województwa, powiaty i gminy różnie radzą sobie z organizacją działań i koordynacją pracy placówek wspierających wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci. Brak efektywnych rozwiązań systemowych (co na przykład doskonale widać na przykładzie organizacji pomocy społecznej dla dzieci) powoduje, że w wielu przypadkach pomyślna „kariera” edukacyjna dzieci będących w gorszej sytuacji już na starcie jest w zasadzie dziełem przypadku – zależy od spotkania nauczyciela, bibliotekarki/bibliotekarza, pracownika opieki społecznej itd., którzy będą umieli pomóc, zainspirować i pokierować dziecko.

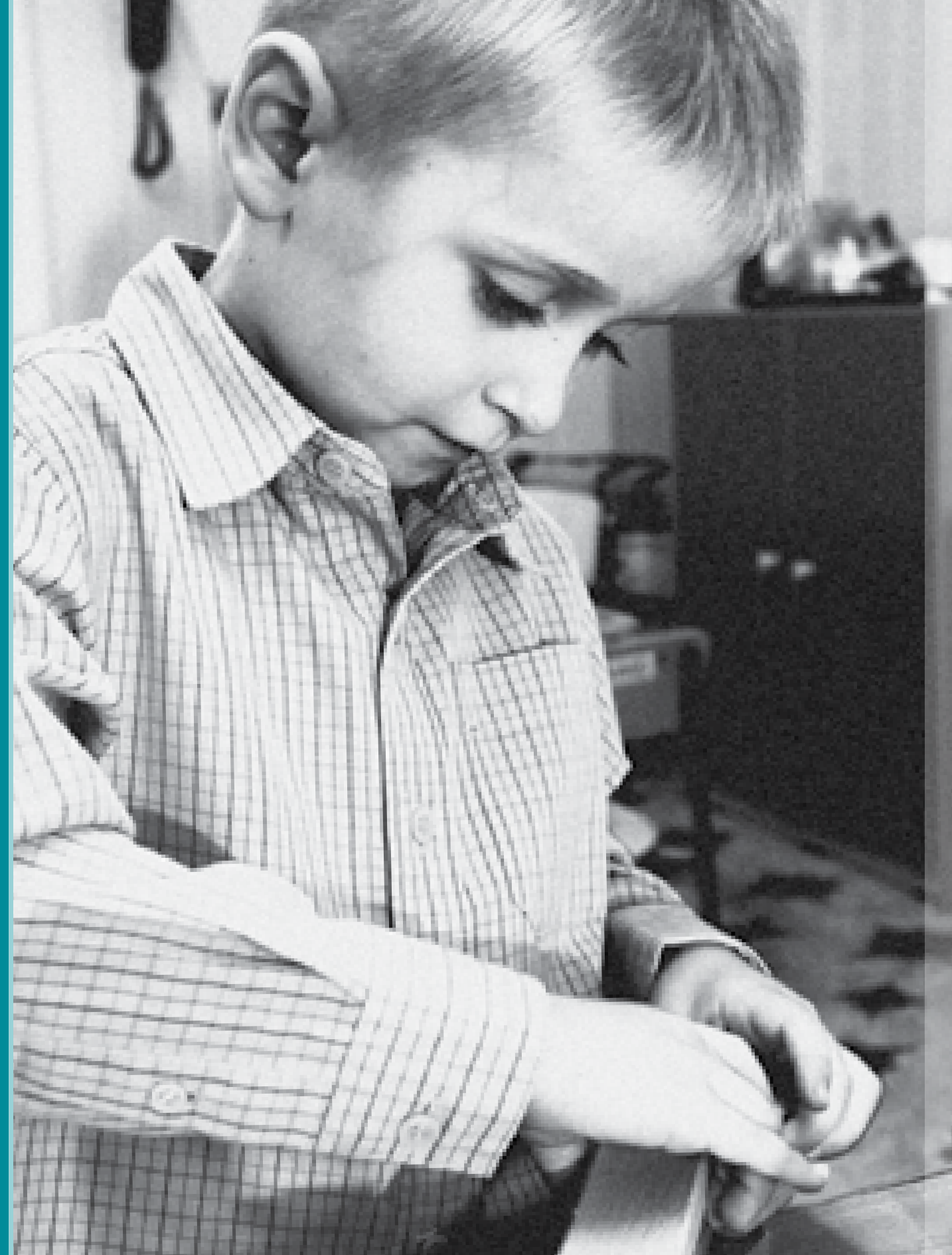
Jak zauważa Marzena Łotys: „[...] obiektywne problemy (trudna sytuacja rodziny, pomaganie rodzicom w pracy, długie oczekiwanie na dojazd do szkoły, brak podręczników itp.) nie są spostrzegane przez dzieci jako istotne utrudnienie, jeśli wokół siebie mają wspierających dorosłych – rodziców, nauczycieli, sąsiadów, osoby działające w lokalnych stowarzyszeniach. Jeśli dorośli dostrzegają problemy dzieci i wspierają je w radzeniu sobie z nimi, dzieci wykazują duży poziom optymizmu, zachowują się zadaniowo, podejmując próby zmierzenia się z kłopotem. Przejawiają wysoki poziom samodzielności, zaradności. Jeśli dzieciom brakuje wsparcia dorosłych, koncentrują swoją uwagę przede wszystkim na porównywaniu swojej sytuacji z rówieśnikami. Jeśli zauważają, że brakuje im czegoś, co inne dzieci mają, czują się pominięte, wykluczone. Spostrzeganiu siebie jako innych, gorszych towarzyszy wstyd, czasami złość, gniew”⁹².

Dwa pierwsze z wymienionych wyżej czynników, z oczywistych powodów, są trudne do szybkiego zmodyfikowania. Są to czynniki związane z sytuacją społeczną, ekonomiczną oraz demograficzną kraju, ich zmiana wymaga czasu i głębokiej transformacji ustrojowej (m.in.: upowszechnienia wyższego wykształcenia – co się zresztą dzieje, podniesienia zasobności społeczeństwa, zmniejszania różnic między poziomem zamożności mieszkańców wsi i miast, upowszechnienia nowego podejścia do zdrowia i sposobów żywienia itd.).

Wydaje się natomiast, że to, co można zmieniać, na skutek modyfikacji polityki społecznej i zmian w ustawodawstwie, związane jest z trzecim z wymienianym elementem – z **organizacją systemu edukacji** (przede wszystkim ułatwianie dostępu do wczesnej edukacji), **systemu pomocy społecznej** (większa koordynacja działania różnych służb; pomoc dziecku a nie „tylko” rodzinie, w której są ubogie dzieci itd.), **systemu opieki zdrowotnej** (chodzi głównie o poprawę rzeczywistego dostępu do bezpłatnych usług medycznych dla dzieci, upowszechnianie wagi działań profilaktycznych itd.).

Na koniec, warto wspomnieć, że jedynym obszarem, w którym nie ma jaskrawych różnic, wynikających z miejsca zamieszkania na wsi lub w mieście czy sytuacji materialnej rodziny, jest dostęp do nowych technologii. Może to po części wynikać z faktu, że komputery oraz Internet są stosunkowo nowym elementem naszego życia społecznego i dostęp do nich nie jest determinowany przez istniejące od lat różnice w strukturze społecznej.

⁹² Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”. Tekst udostępniony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.





PIŚMIENNICTWO

Blumsztajn Anna: „Niedożywienie dzieci w Polsce: korelat ubóstwa czy problem zdrowia publicznego?”. „Polityka społeczna” 2004, nr 9

Ciura Grzegorz: „Dzieci chore i niepełnosprawne”. W: „Dzieci z grup ryzyka”. Red. Szymańczyk Jolanta., Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, 2009, nr 1(17)

Czyżewska Monika: „Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia pracowników szkół”. „Dziecko krzywdzone”, 2008, nr 2(23)

„Diagnoza Społeczna 2009”. Dostępny w Internecie: www.diagnoza.com

„Doradcy metodyczni we wrześniu 2007 roku”. Warszawa, CODN, 2009. Dostępny w Internecie: <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=79>

Dudzińska Agnieszka: „Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie”. Warszawa 2009. Dostępny w Internecie: www.wszystkojasne.waw.pl

Frydrychowicz Anna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, na podstawie danych z bazy SIO – wrzesień 2007 rok”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2008

Giermanowska Ewa: „Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca”. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2007

Gołdys Aleksandra, Stec Magdalena: „Program Biblioteczny – raport z badań terenowych w 20 gminach”. Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, 2009

Krasowicz-Kupis Grażyna: „Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006

„Krzywdzenie dzieci w Polsce”. Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008

Kwieciński Zbigniew: „Szkoła a wykluczenie z kultury symbolicznej i marginalizacja społeczna”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

Kwieciński Zbigniew: „Wykluczanie”. Toruń, Wydawnictwa UMK, 2002

„Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych”. Red. Tarkowska Elżbieta, Korzeniewska Katarzyna. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, 2002

„Listy do rodziców”, badanie realizowane w 2001, 2002 roku na zlecenie Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży.

Łotys Marzena: „Warunki życia dzieci na wsi w Polsce”. Tekst udostępniony przez Fundację im. J.A. Komeńskiego.

„Monitoring realizacji działań administracji samorządowej w zakresie opieki nad matką i dzieckiem”. Warszawa, Fundacja Rodzić po Ludzku, 2009

Murawska Barbara: „Segregacje na progu szkoły podstawowej”. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004

Murawska Barbara, Zahorska Marta, Żytka Małgorzata: „Charakterystyka sytuacji oraz potrzeb małego dziecka i jego rodziny, na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego”. W: „Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji”. Red. Zahorska Marta, Żytka Małgorzata. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004

Murawska Barbara, Zahorska Marta, Żytka Małgorzata: „Polityka społeczna i inicjatywy lokalne na rzecz małego dziecka, na przykładzie województwa warmińsko-mazurskiego”. W: „Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji”. Red. Zahorska Marta, Żytka Małgorzata. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004

„Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów? Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej”. Red. Dagiel Małgorzata, Żytka Małgorzata. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009

„Niedożywienie dzieci w Polsce – na drodze do skutecznego rozwiązania problemu. Raport otwarcia”. Warszawa, MillwardBrown SMG/KRC, 2007

„Nierówności w dostępie uczniów do profilaktycznej opieki zdrowotnej w Polsce w ostatnim roku wdrażania Rządowego Programu «Profilaktyczna opieka zdrowotna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania i wychowania»”. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, 2007

Nyczaj-Drag Mirostawa: „Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej”. W: „Idee – diagnozy – nadzieje – szkoła polska a idee równości. Szkice teoretyczne i studia empiryczne”. Red. Astrid Męczkowska-Christiansen, Piotr Mikiewicz. Wrocław, Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2009

„Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkoły w procesie wychowawczym”. Warszawa, CBOS, 2009

„Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w 2009 roku. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009

„Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008”. Warszawa, GUS, 2008

Oszwa Urszula: „Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolletnich. Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. W: „Doradca Nauczyciela Sześciolatków”, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006

„Pomóc «Urwisom» – problem dzieci ulicy w Polsce”. „Diakonia” 2000, nr 3.

„Pozwólmy uczniom myśleć”. Warszawa, Centralna Komisja Edukacyjna, 2007

„Przemoc i konflikty w domu”. Warszawa, CBOS, 2009

„Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu”. Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, PKN UNICEF, 2009

„Rozpoznanie zjawiska segregacji w szkołach województwa podlaskiego”. Kuratorium Oświaty, 2004. Dostępny w Internecie: <http://kuratorium.pbip.pl/showFile.php?idinformacji=114>

Sakowicz-Boboryko Agnieszka: „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych w środowisku wiejskim – rzeczywistość czy fikcja?”. W: „Dziecko. Sukcesy i porażki”. Red. Piwowarski R. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2007

Sierocka Beata, Drewniak Marcin: „Dzieci ulicy. Raport z socjologicznych badań terenowych”. Kraków, Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej PARASOL, 2006

Sikorska Małgorzata: „Polska rodzina – jaka jest, jak się zmienia?” Polskie Forum Obywatelskie: <http://www.pfo.net.pl/>

Sokolińska Joanna: „Wróblek albo judo. Wybór należy do ciebie”. „Wysokie Obcasy”, 2009

„Społeczne przyzwolenie na bicie dzieci”. Warszawa, CBOS, 2008

„Sprawozdanie ze sprawdzianu 2009”. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009

Stenogram z dyskusji, która odbyła się podczas seminarium zorganizowanego przez Podkomisję Stałą do spraw Dzieci i Młodzieży oraz Biuro Studiów i ekspertyz Kancelarii Sejmu w 2003 roku

Swianiewicz Paweł, Herbst Mikołaj, Marchlewski Wojciech: „Finansowanie i realizowanie zadań oświatowych na obszarach wiejskich”. Warszawa, Związek Gmin Wiejskich RP, 2005

Szlendak Tomasz: „Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych”. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2003

„Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej”. Red. Szlendak Tomasz. Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, 2006

Szponar Lucjan, Ołtarzewski Maciej: „Epidemiologia niedożywienia dzieci i młodzieży w Polsce”. „Pediatria Współczesna. Gastroenterologia, Hepatologia i Żywnienie Dziecka” 2004, nr 6 (1), s. 13–17

Szymańczak Jolanta: „Dożywianie dzieci”. Warszawa, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, 2005

Szymańczak Jolanta: „Usługi opiekuńcze dla małych dzieci” Infos nr 21, 20.11.2008

Tarkowska Elżbieta: „Bieda w Polsce w świetle badań jakościowych”. W: „Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania, metody, wyniki”. Red. Golinowska S., Tarkowska E., Topińska I. Warszawa, IPiSS, 2005

Tarkowska Elżbieta: „Szkoła wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego”. W: „Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe”. Oprac. Biuro Rzecznika Praw Dziecka; materiały z konferencji zorganizowanej przez Rzecznika Praw Dziecka i Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 31 maja 2006 r.

Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa: „Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim na przykładzie Łodzi”. „Polityka Społeczna” 2009, nr 9

Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa: „Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone”. „Dziecko krzywdzone”, 2008, nr 2[23]

Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa: „Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym w przyszłości”.

Wojtasik Łukasz: „Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie”. „Dziecko krzywdzone”, 2009, nr 1[26]

Wołosik Anna: „Edukacja do równości czy trening uległości?”. Dostępny w Internecie: http://www.wstrone-dziewczat.org.pl/articles.php?cat_id=5

„Wydatki rodziców na edukację dzieci w nowym roku szkolnym”. Warszawa, CBOS, 2009

„Z macierzyństwem na co dzień”. Red. Sikorska Małgorzata. Warszawa, 2008

„Zdowie dzieci i młodzieży w Polsce”. Red. Szymborski Janusz, Jakóbik Krzysztof. Warszawa, RPO, 2008

Dane źródłowe

dane GUS

dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

<http://szczecin.gazeta.pl/szczecin/1,34959,2397032.html>

www.fundusze-strukturalne.gov.pl

www.mojapolis.pl

Akty prawne

Konstytucja RP

Konwencja o prawach dziecka

Ustawa o pomocy społecznej

Ustawa o świadczeniach rodzinnych

Kodeks pracy (uprawnienia pracowników związane z rodzicielstwem)

Ustawa o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa

Ustawa o zakładach opieki zdrowotnej

Ustawa o swobodzie działalności gospodarczej

Projekt MPiPS z dnia 5 sierpnia 2009 r. – założenia ustawy o formach opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 (www.mpips.gov.pl)

Ustawa o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych

Katarzyna Piętka: „Finansowanie żłobków i przedszkoli z funduszu socjalnego”, www.kadry.infor.pl

Ustawa o samorządzie gminnym

Childcare in the EU in 2006. A quarter of children aged less than three in formal childcare – informacja prasowa Eurostat, www.ec.europa.eu/eurostat

Ustawa o systemie oświaty

Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania

Rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych

Informacja o wynikach kontroli zasięgu wychowania przedszkolnego, NIK, 2004 r., www.nik.gov.pl

Rozporządzenie w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników

Informacja MEN o programie „Radosna Szkoła”

Rozporządzenie w sprawie form i zakresu finansowego wspierania organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I–III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia

Rozporządzenie w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego

Rozporządzenie w sprawie terminów przekazywania dotacji celowej gminom na dofinansowanie świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym oraz sposobu ustalania wysokości tej dotacji

Rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników

Rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i trybu udzielania pomocy uczniom pochodzącym z rodzin byłych pracowników państwowych przedsiębiorstw gospodarki rolnej

Ustawa o zapobieganiu oraz zwalczaniu zakażeń i chorób zakaźnych u ludzi

Rozporządzenie w sprawie wykazu obowiązkowych szczepień ochronnych oraz zasad przeprowadzania i dokumentacji szczepień.

Komunikat Głównego Inspektora Sanitarnego w sprawie Programu Szczepień Ochronnych na 2009 r.

Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych

Rozporządzenie w sprawie organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą

Rozporządzenie w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu podstawowej opieki zdrowotnej wraz z załącznikiem

Ustawa o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania”

Rozporządzenie w sprawie dofinansowania z budżetu państwa zadań związanych z budową i remontami obiektów sportowych oraz rozwijaniem sportu

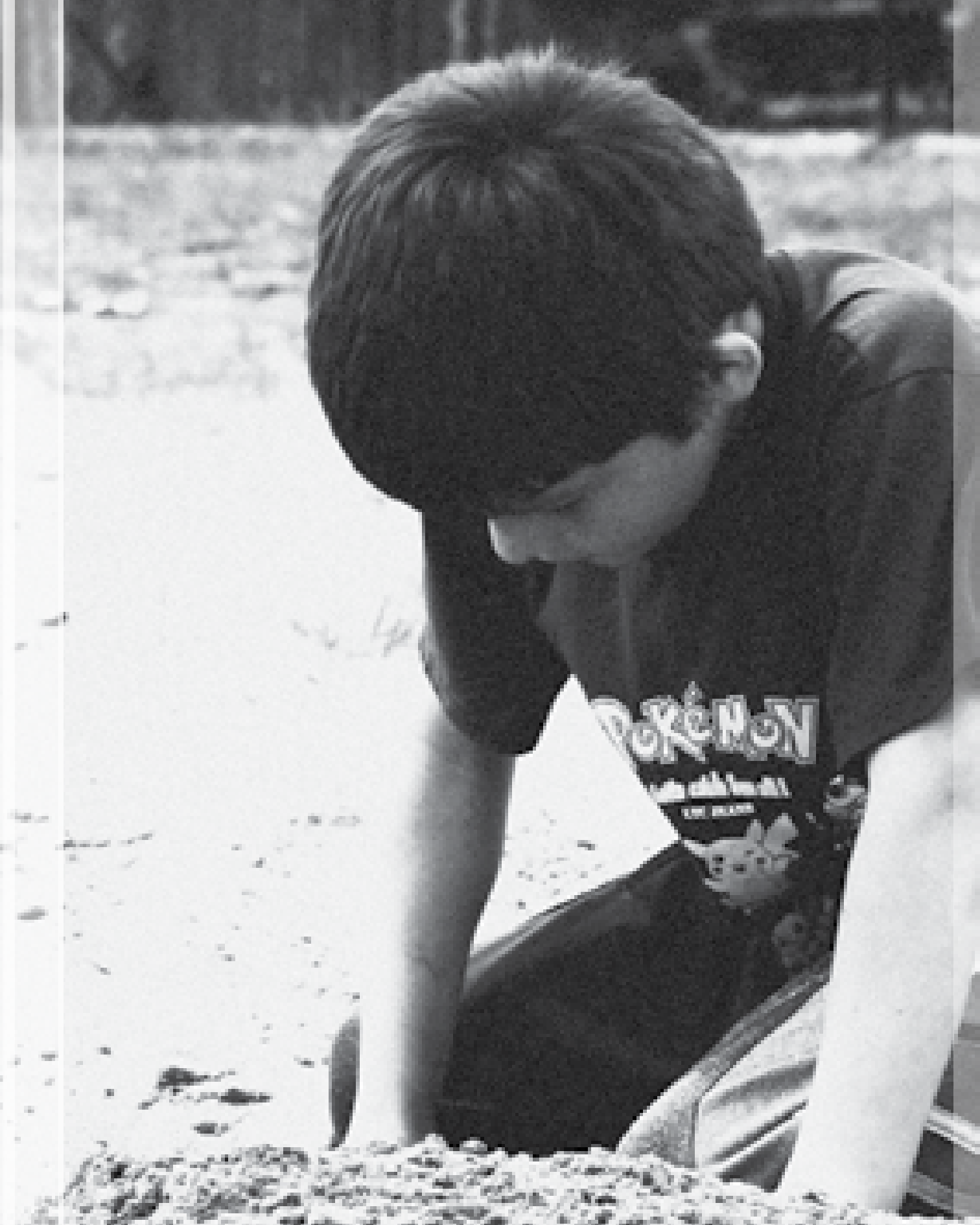
Ustawa o swobodzie działalności gospodarczej

Wystąpienia Rzecznika Praw Dziecka

- w sprawie nieterminowych wypłat świadczeń rodzinnych z 5.8.2009
- w sprawie kosztów prowadzenia przedszkoli z dnia 7.9.2009
- w sprawie wychowania przedszkolnego 5-latków z dnia 19.8.2009
- w sprawie podręczników dla dzieci niewidomych z dnia 5.8.2009
- w sprawie dojazdu dzieci niepełnosprawnych do szkół z dnia 21.4.2009

Orzecznictwo i komentarze do wyżej wymienionych aktów prawnych





Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia

INFORMACJA O ORGANIZACJACH



Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, obchodząca w 2010 roku dziesięciolecie działalności programowej, została założona w USA przez Polsko-Amerykański Fundusz Przedsiębiorczości (PAFP). Fundacja, kierowana przez niezależną Radę Dyrektorów, rozpoczęła swoją działalność w 2000 roku z podwójną misją: umacniania efektów polskiej transformacji oraz dzielenia się doświadczeniami Polski z innymi krajami postkomunistycznymi.

W Polsce programy Fundacji koncentrują się na obszarach wiejskich i w małych miastach. Dominują w nich dwa motywy: wyrównywanie szans edukacyjnych, połączone z modernizacją oświaty, a także wyzwianie i wspieranie energii obywatelskiej w lokalnych społecznościach.

W ciągu dziesięciu lat istnienia Fundacja przeznaczyła na swoją działalność blisko 90 mln USD, a jej fundusz wieczysty przekroczył 250 mln USD. W tym czasie zrealizowano 30 programów, w ramach których sfinansowano ponad 18 000 stypendiów, 6 000 projektów lokalnych z udziałem setek tysięcy osób, szkolenia dla 17 000 liderów i pracowników organizacji pozarządowych, kursy dla 34 000 nauczycieli, a także wizyty studyjne do Polski, w których wzięło udział ponad 3 000 osób z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Gruzji, Mołdowy oraz innych krajów.

W ostatnich dwóch latach PAFW podjęła partnerską współpracę z największą pozarządową instytucją grantodawczą na świecie – Fundacją Billa i Melindy Gatesów, co zaowocowało uruchomieniem w Polsce Programu Rozwoju Bibliotek, w wyniku którego ponad 3 000 bibliotek w małych miejscowościach zostanie przekształconych w nowoczesne centra informacji, edukacji, kultury i aktywności obywatelskiej.

Więcej informacji: www.pafw.pl

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

Działamy od 2003 roku. Naszym celem jest stworzenie dzieciom możliwie najlepszych warunków do budowania poczucia własnej wartości, rozbudzania ciekawości, rozwijania samodzielności i umiejętności współpracy.

Szczególnie dbamy o dobro tych dzieci, które mają mniejsze szanse na udany start w dorosłe życie: z małych miejscowości, ze środowisk zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo. Działamy na poziomie ogólnopolskim i lokalnym. Na poziomie ogólnopolskim poprzez raporty, badania, konferencje i wydawnictwa promujemy potrzeby edukacyjne małych dzieci. Na poziomie lokalnym poprzez szkolenia, programy i konsultacje pomagamy gminom we wprowadzaniu i finansowaniu nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych dla małych dzieci. Wydailiśmy 2 filmy edukacyjne oraz 18 publikacji poświęconych wczesnej edukacji. Dzięki współpracy z polskimi i światowymi ekspertami w zakresie wczesnej edukacji mamy dostęp do najnowszych osiągnięć pedagogicznych i rozwiązań organizacyjnych, które przeszczepiamy na grunt polski.

Program „Dla Dzieci”

Od 2005 roku we współpracy z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności realizujemy Program „Dla Dzieci”, który ma na celu tworzenie warunków dla wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich i małych miast poprzez tworzenie jak najlepszego środowiska rozwojowego oraz podnoszenie jakości edukacji elementarnej. Do września 2010 roku przeprowadziliśmy trzy edycje Programu.

Do jego najważniejszych efektów zaliczamy:

■ **Gminne Strategie Edukacji Elementarnej**

W ramach Programu „Dla Dzieci” przygotowaliśmy metodologię oraz zespół trenerski pomagający wiejskim społecznościom w wypracowywaniu długofalowych strategii edukacyjnych obejmujących – po raz pierwszy w Polsce – plany działań na rzecz dzieci poniżej 7. roku życia. Partycypacyjna metoda tworzenia strategii, w której uczestniczą przedstawiciele władz i instytucji samorządowych, organizacji pozarządo-

wych, radni, nauczyciele oraz rodzice, pozwoliła na uruchomienie demokratycznego procesu społecznych uzgodnień z udziałem różnych partnerów lokalnych, którzy wcześniej nie współpracowali ze sobą. Strategie pomagają w ubieganiu się o środki z funduszy zewnętrznych, zwłaszcza z EFS – na realizację celów zapisanych w strategiach gminy – i organizacje pozarządowe otrzymały ponad 15 mln zł.

■ **Pierwszy w Polsce raport o sytuacji edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

W ramach Programu „Dla Dzieci” wydaliśmy: „Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji elementarnej”, który przedstawia realia edukacji dzieci w wieku 3–10 lat. Raport jest wynikiem prac interdyscyplinarnego zespołu ekspertów akademickich i praktyków z organizacji pozarządowych. Diagnozuje stan edukacji, ujawnia sfery zaniedbania, proponuje działania pozwalające na poprawę sytuacji edukacyjnej małych dzieci w Polsce. Zawiera przykłady modelowych rozwiązań z krajów Unii Europejskiej oraz rekomendacje i dobre praktyki polskich organizacji pozarządowych.

■ **Pierwszą branżową platformę integracji organizacji pozarządowych działających na rzecz małych dzieci**

W ramach Programu „Dla Dzieci” powstało Partnerstwo na rzecz Rozwoju i Edukacji Małych Dzieci (PREMD), zrzeszające 69 organizacji pozarządowych działających na rzecz dzieci. Jego celami są integracja i współpraca organizacji pozarządowych oraz podejmowanie działań rzeczniczych w celu stworzenia małym dzieciom możliwie najlepszych warunków rozwojowo-edukacyjnych.

■ **Pierwsze Centrum Małego Dziecka i Rodziny prowadzone przez organizację pozarządową w województwie kujawsko-pomorskim**

Stowarzyszenie „Dorośli Dzieciom” z Sępólna Krajeńskiego w ramach Programu „Dla Dzieci” uczestniczyło w cyklu szkoleń wzmacniających organizację oraz w programie dotacyjnym. Udział w programie pomógł stowarzyszeniu w przeprowadzeniu analizy sytuacji małych dzieci na terenie gminy oraz w utworzeniu Centrum Małego Dziecka i Rodziny dla dzieci do 5 lat i ich rodziców. W Centrum – finansowanym z budżetu samorządu lokalnego – działają grupy zabawowe, odbywają się warsztaty umiejętności wychowawczych dla rodziców oraz szkolenia dla osób pracujących z małymi dziećmi. Centrum przyznaje także certyfikaty „Instytucja przyjazna małym dzieciom”.

Więcej informacji: www.frd.org.pl; www.dladzieci.org.pl

Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia

jest fundacją założoną w lutym 2009 r., przez Fundację Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Polsko-Amerykańską Fundację Wolności oraz Stowarzyszenie Klon/Jawor.

Stocznia powstała w celu krytycznego i rzetelnego opisywania wyzwań dotyczących życia społecznego w Polsce oraz poszukiwania i upowszechniania skutecznych, innowacyjnych i opartych na partycypacji obywatelskiej metod reagowania na nie. Stawia sobie za cel formację i rozwój intelektualny osób z różnych środowisk, gotowych do wykraczającego poza indywidualne interesy angażowania się w sprawy publiczne.

Szczególnie ważne w działaniach Stoczni jest wzmacnianie współpracy między dwoma środowiskami: badaczami-akademikami oraz aktywistami społecznymi, działającymi także w organizacjach pozarządowych.

Działania podejmowane przez Stocznnię koncentrują się wokół trzech kluczowych zagadnień: rozwoju wspólnot lokalnych, innowacji społecznych oraz partycypacji obywatelskiej.

Więcej informacji: www.stocznia.org.pl



Publikacja **Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse** została przygotowana w ramach Programu „Dla Dzieci” realizowanego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności we współpracy z Fundacją Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego w latach 2005–2010.

Publikacja została wydana dzięki finansowemu wsparciu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Wydawcy:

Rzecznik Praw Dziecka
00-450 Warszawa, ul. Przemysłowa 30/32
Tel. +48 22 583 66 00
www.brpd.gov.pl

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
00-586 Warszawa, ul. Flory 1 m. 8
Tel. +48 22 881 15 80
www.frd.org.pl

Wydanie I

ISBN: 978-83-924424-9-3

Redakcja:

Korekta: Monika Rychalska
Projekt graficzny: Łukasz Hahn, www.smARTcat.pl
Skład: Łukasz Hahn
Zdjęcia: archiwum Fundacji Komeńskiego
Druk: Lotos Sp. z o.o.

© Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2010

Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentu książki – z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych – możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody Wydawcy.





www.frd.org.pl

POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION

www.pafw.pl



RZECZNIK PRAW DZIECKA

www.brpd.gov.pl