

Edukacja inkluzyjna (włączająca) jako szansa na podniesienie jakości nauczania w samorządach

Prof. dr hab. Jan Fazlagić ekspert NIST
Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Wprowadzenie

Polska oświata jest jak wiadomo niedoinwestowana. Wydatki na edukację same w sobie nie rozwiązują problemu. Na świecie jest wiele krajów o bardzo podobnych wydatkach na uczenia, które uzyskują zupełnie inne wyniki nauczania. Oprócz wielkości strumienia pieniędzy liczy się także struktura wydatków na edukację. Na przykład Japonia wydaje niezwykle mały w porównaniu z innymi krajami OECD odsetek funduszy na budynki szkolne i inne dodatkowe pozycje kosztowe nie związane bezpośrednio z wynikami nauczania. Drugim sposobem na optymalizację wydatków w oświacie jest podejście do kwestii demograficznych. W Japonii, pomimo niżu demograficznego postanowiono utrzymać średnią liczebność klasy na niezmiennym poziomie, co pozwoliło na wygospodarowanie więcej czasu na doksztalcanie się japońskich nauczycieli. Obecnie średnia wielkość klasy w Japonii jest dwa razy większa niż w Stanach Zjednoczonych.

W latach 2006 - 2015 wydatki na uczenia w szkołach podstawowych i średnich zwiększyły się w większości krajów OECD o 20%. Jednocześnie większość krajów preferowała zmniejszenie liczebności klas zamiast przeznaczać możliwe oszczędności na poprawę wynagrodzeń nauczycieli. Innymi słowy zmiany w strukturze wydatków były motywowane presją ze strony rodziców i nauczycieli, a nie rzeczywistymi możliwymi do osiągnięcia korzyściami. Kraje, w których utrzymano wyższą liczebność klas stać na wypłacanie wyższych wynagrodzeń nauczycielom. To z kolei prowadzi do podwyższenia statusu zawodu nauczyciela, która zapewnia mu wyższy status zawodowy. To z kolei sprawia, że jest niższa fluktuacja w tym zawodzie. A jak wiadomo koszty wprowadzenia do zawodu nowej osoby są znaczne. To z kolei sprawia, że potrzeba mniej wsparcia administracyjnego dla nauczycieli. Taką negatywną spiralę przyczynowo-skutkową obserwujemy w Polsce: zatrudniamy w zawodzie średnio rzecz ujmując niższej jakości nauczycieli. W Polsce najlepsi absolwenci studiów wyższych znajdują

pracę w sektorze prywatnym. Aby więc wspierać tych słabszych nauczycieli utrzymujemy rozbudowany system kontroli i wsparcia dla nauczycieli. Zmiany w polskiej oświacie powinny również brać pod uwagę tę właśnie perspektywę: o ile można zwiększyć wydatki nauczycieli, gdyby obniżyć różnego rodzaju koszty kontroli i wsparcia dla nauczycieli (wynikające z niższej jakości i kompetencji). W najlepszych systemach edukacji dobrze wykształceni, kompetentni nauczyciele nie wymagają rozbudowanego aparatu administracyjnego do zarządzania nimi, tak jak to ma miejsce w Polsce. Polskie zmiany w systemie edukacji *de facto* wymagają jego zaprojektowania. Jak pokazują doświadczenia wielu krajów, a przede wszystkim wyniki rzetelnych badań naukowych jednym z „niskokosztowych” sposobów podniesienia jakości nauczania jest postawienie na edukację inkluzyjną. Jest to rodzaj podejścia do edukacji, w którym stara się ograniczyć powstawanie „wysp doskonałości”, segregowania uczniów na „dobrych” i „słabych” itd.

Dlaczego warto stawiać na edukację inkluzyjną?

Najlepsze systemy edukacji na świecie charakteryzuje połączenie dwóch atrybutów: **wysokiej jakości nauczania w połączeniu z edukacją inkluzywną**. Z badań wynika, że nie występuje konflikt pomiędzy realizacją obu celów. W Polsce pochodzenie społeczne uczniów ma podobny związek z wynikami nauczania jak w takich krajach, jak Dania, Szwecja. W kontekście edukacji inkluzywnej warto zwrócić także uwagę na kwestię powtarzania klasy: **jeżeli uczeń nie uzyskał minimum pozwalającego na przejście do kolejnej klasy nie zaleca się powtarzania roku szkolnego**. W to miejsce proponuje się zastosowanie specjalnych strategii wsparcia dla uczniów, którzy nie spełnili minimum pozwalającego na promocję do następnej klasy.

Strategie polegające na selekcji uczniów na wczesnych etapach ich rozwoju nie okazały się skuteczne. Z wielu badań na temat dzieci uzdolnionych wynika, że wyselekcjonowane grupy „geniuszy” w dalszych etapach swojej ścieżki życiowej nie odnosiły spektakularnych sukcesów. Wynika to z faktu, że obecne znane metody selekcji talentów i predykcji ponadprzeciętnego potencjału są niezwykle ułomne. Warto się więc zastanowić nad funkcjonowaniem w obecnej formie różnego rodzaju programu wspierania talentów w polskich szkołach. Z jednej strony takie programy mają poparcie społeczne. Z drugiej jednak postulat edukacji inkluzywnej nie jest w nich zawsze realizowany. Ponadto do programów tych kwalifikuje się nierzadko młodszych uczniów, którzy po upływie pewnego okresu przestają wykazywać atrybuty osób wybitnych. Idąc tym tropem można podważyć zasadność funkcjonowania programów „pracy z uczniem uzdolnionym”, a także inwestowania czasu nauczycieli w tego typu działania: należy unikać wszelkiego rodzaju programów przedwczesnej selekcji uczniów w szkołach. **Selekcja uczniów uzdolnionych powinna się odbywać dopiero na poziomie szkoły średniej - nie wcześniej.** Nie lekceważąc głosów krytyki związanych z likwidacją gimnazjów, warto zwrócić uwagę na potencjalnie pozytywny skutek przywrócenia w polskim systemie oświaty ośmioletniej szkoły podstawowej. Istnienie takiej szkoły zapewnia spełnienie postulatu inkluzywności oraz opóźnienia momentu selekcji. Polscy nauczyciele częściej są szkoleni, jak pracować z uczniem zdolnym niż jak pracować w grupie o zróżnicowanym potencjale intelektualnym. Selekcjonowanie uczniów nie sprzyja podnoszeniu jakości edukacji - choć czasami jest rozwiązaniem wygodniejszym dla nauczyciela. W kontekście postulatów edukacji inkluzywnej nie można pominąć problemu występującego obecnie w Polsce związanego z występowaniem zbyt mało licznych klas w wielu polskich szkołach. Klasy mało liczne, składające się z 10 do 12 uczniów także nie są korzystnym środowiskiem do nauki, ponieważ sytuacja w przypadku dużej absencji, gdy na zwolnieniu przebywa 4-5 uczniów, taka klasa traci nawet 50% składu co oczywiście przekłada się negatywnie na możliwości realizacji podstawy programowej.

W większości krajów OECD obowiązuje rejonizacja, tak jak ma to miejsce w przypadku szkół podstawowych w Polsce. Natomiast w przydatku szkół średnich często występuje możliwość wyboru szkoły przez rodziców i uczniów. Taki mechanizm wzmacnia segregację w systemie edukacji. Zarówno najlepsi uczniowie, jak i najlepsi nauczyciele mają tendencję do grupowania się w najlepszych szkołach. Tymczasem w pewnych krajach to zjawisko jest systemowo eliminowane. Na przykład w Korei Południowej najlepsi nauczyciele i razem absolwenci szkół wyższych trafiają po studiach do pracy do najsłabszych szkół. Również w Wielkiej Brytanii prowadzi się działania służące rotacji nauczycieli i dyrektorów szkół w taki sposób aby ci, którzy mogą poszczycić się sukcesami

byli okresowo kierowani do pracy w szkołach wymagających największego wsparcia. W Polsce mobilność nauczycieli i dyrektorów szkół jest ograniczona. Jeżeli występuje, to raczej jest to mobilność jednokierunkowa wyjaśniana według schematu: do słabej szkoły trafia dyrektor szkoły bez znaczących osiągnięć i po pewnym czasie uzyskuje spektakularnie pozytywne rezultaty. Historie, w których do słabej szkoły trafia dyrektor i po wielu latach nie uzyskuje żadnych znaczących rezultatów nie są nagłaśniane ani nie budzą zainteresowania.

Generalnie rzecz biorąc polska oświata nie wypada źle, jeśli chodzi o stopień inkluzywności w zestawieniu z wynikami uczniów. Połączenie obu aspektów (inkluzywność + wyniki nauczania) można zbadać analizując odsetek uczniów uzyskujących najsłabsze wyniki. Polska nie wypada także najgorzej, jeśli chodzi o odsetek uczniów w testach PISA, którzy uzyskali słabe wyniki – zajmujemy miejsce pomiędzy Norwegią a Danią, a poniżej Szwajcarii i Niemiec. To także dowód na stosunkowo wysoki poziom egalitaryzmu polskiej oświaty wśród krajów OECD. Natomiast Polska jest krajem o jednym z najwyższych poziomów zróżnicowania w wynikach osiąganych przez dziewczynki i przez chłopców. Co ciekawe, jedynym krajem, który charakteryzuje jeszcze większe zróżnicowanie w tej kategorii jest Finlandia (dane z 2009 roku). Głównymi czynnikami społecznymi odpowiedzialnymi za niższe wyniki nauczania uczniów są: niski poziom wykształcenia rodziców, niski status społeczny, przynależność do rodziny emigrantów, jak również płeć (chłopcy uzyskują niższe wyniki nauczania niż dziewczynki). Rodzice o wyższym statusie materialnym i społecznym unikają szkół, w których występuje znaczący odsetek uczniów o niższym statusie społecznym. Wiele badań wskazuje na to, że rodzice preferują dla swoich dzieci szkoły, do których uczęszczają osoby o podobnym statusie społecznym i etnicznym.

System edukacji nastawiony na inkluzywność i wysoką jakość powinien opierać się na całkowicie losowym doborze ucznia do szkoły. Taki system wymuszał na społeczeństwie odpowiednią dystrybucję zasobów materialnych i niematerialnych, ponieważ każdy uczestnik systemu ponosiłby „ryzyko”, że jego dziecko trafi do szkoły, do której w innych okolicznościach rodzice swojego dziecka by nie zapisali.

Przykłady dobrych praktyk zagranicznych związanych z edukacją inkluzywną

W różnych regionach krajów OECD stosowane są mechanizmy zwiększające poziom inkluzywności. Na przykład, w niektórych szkołach w Holandii każda szkoła powinna mieć minimum 30-to procentowy udział uczniów o niskim statusie

społecznym. Nawet elitarne szkoły brytyjskie posiadają systemy stypendialne, w ramach których do 10% uczniów pochodzi z rodzin o niskim statusie materialnym. Istnieją również inne mechanizmy selekcji pozytywnej do szkół, na przykład zaobserwowano, że rodzice o wyższym statusie społecznym szybciej zapisują swoje dzieci do „szkoły marzeń”, wypełniając listę zapisów zanim zdążą się na nią zapisać uczniowie z rodzin defaworyzowanych.

Uczniowie z **Estonii** w testach PISA z 2015 roku z matematyki i czytania uzyskali jedne z najlepszych wyników na świecie. Prześcigają uczniów z Finlandii. W obu krajach wśród nauczycieli panuje głębokie przeświadczenie co do tego, że system powinien być egalitarny. Efektem tego są niewielkie różnice w wynikach nauczania najłabszych i najlepszych uczniów. W Estonii wielu uczniów rozpoczyna naukę w formalnym systemie edukacji już w wieku 3 lat. Do przyczyn sukcesów zalicza się niewielką liczbę uczniów w klasie - średnio 2 razy mniejszą od średniej dla krajów OECD. **Finlandia** jest ikoną systemów edukacji na świecie mimo, że w ostatnich latach miejsce Finlandii wśród liderów rankingów światowych nieco spadło. Nadal plasuje się ona wysoko w rankingach. Przykład Finlandii pokazuje, że jest wiele różnych ścieżek do sukcesów. Fiński uczeń spędza w szkole znacznie mniej czasu niż uczniowie w innych krajach. W Finlandii nie ma wizytacji zewnętrznych ze strony władz oświatowych, uczniowie otrzymują niewiele zadań domowych. Podobnie, jak w innych dobrych systemach edukacji, w Finlandii stawia się na inkluzywność, to znaczy zakłada się, że dobrzy nauczyciele i dobre szkoły powinny występować wszędzie a nie tylko punktowo na mapie kraju. Rezultatem jest bardzo niski wpływ statusu społecznego uczniów na uzyskiwane przez nich wyniki nauczania. Zawód nauczyciela jest dla wielu absolwentów uniwersytetu zawodem pierwszego wyboru. Tylko 1 na 10 chętnych jest przyjmowany na studia nauczycielskie, a trzeba pamiętać, że chodzi o absolwentów bardzo dobrych fińskich szkół średnich. Podobnie jak w przypadku Finlandii i Estonii, ważną cechą kanadyjskiego systemu edukacji jest stawianie na jego inkluzywność. W kanadyjskich szkołach występuje duży udział uczniów z rodzin emigrantów, co stawia dodatkowe wymagania, jeśli chodzi o edukację inkluzywną. Kanada ma jeden z najwyższych na świecie odsetków osób z wyższym wykształceniem, co ma także wpływ na aspiracje edukacyjne dzieci. Podobnie jak w Singapurze zawód nauczyciela w Kanadzie ma wysoki status społeczny i materialny. Przykład Kanady dowodzi, że duża liczba dzieci z rodzin emigranckich nie konieczne musi mieć negatywny wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów (jednak Kanada jest krajem „Nowego Świata”, była kolonią angielską i francuską, co sprawia, że w kraju z takim dziedzictwem kulturowym bycie emigrantem nie oznacza automatycznie bycia „innym”). Dzieci emigrantów (głównie z Chin, Indii, Filipin i Pakistanu) już po trzech latach

nauki w kanadyjskim systemie edukacji osiągają takie same wyniki, jak dzieci „miejscowe”. System edukacji w Kanadzie potrafi znaleźć równowagę pomiędzy szacunkiem dla dziedzictwa kulturowego emigrantów a koniecznością budowy nowej kanadyjskiej tożsamości narodowej. Sukces systemu kanadyjskiego pokazuje również, że można osiągnąć dobre wyniki w nauce bez scentralizowanej strategii na poziomie całego kraju.

Podsumowanie

Wiele polskich samorządów poszukuje nowych podejść do zarządzania oświatą. Organy prowadzące muszą wychodzić poza ramy, jakie wyznacza rola dysponenta środków, które są przyznawane samorządom w ramach subwencji oświatowej. Czasami słyhać głosy, aby samorzady postawiły na rozwój talentów, wsparcie utalentowanych uczniów itp. Pozornie są to słuszne działania oparte na dobrych intencjach. Lecz wyniki wielu badań dowodzą, że zbyt wczesna selekcja uczniów szkodzi wszystkim - zarówno tym „wyselekcjonowanym”, jak i tym „niewybranym”. Warto więc w ramach poszukiwań modeli rozwoju lokalnej oświaty poświęcić więcej uwagi zagadnieniom związanym z włączaniem jak największej puli uczniów do wspólnej edukacji. Jak dowodzą międzynarodowe doświadczenia korzystają na takim podejściu *wszyscy*.

Bibliografia:

- Fazlagić J. (2008), *Jakość nauczania a wielkość szkoły*, Dyrektor Szkoły, nr 2, s. 32-33.
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*, Colony/Geneva.
- Fazlagić J. (2013), *Dlaczego przedszkola są ważniejsze od uniwersytetów?* Bliżej Przedszkola, nr 9, s. 14-17.
- Schleicher, Andreas (2018), *What makes high-performing school systems different [w:] World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Publishing, Paris.
- Heckman, J. J. (2000). *Policies to Foster Human Capital. Research in Economics* 54 (1).
- Woesemann L., Schueltz G. (2006) *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, EENEE Analytical report No.1, European Commission, Kwiecień, 10.
- Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, Brussels.
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- OECD (2012), *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, OECD Publishing, Paris.



Narodowy Instytut Samorządu Terytorialnego powstał w 2015 r.
Jest państwową jednostką budżetową podległą MSWiA.
Działa na rzecz dalszej profesjonalizacji samorządu terytorialnego i administracji publicznej.

EKSPERTYZY NIST, ul. Zielona 18, Łódź 90-601
Sekretariat tel. +48 42 633 10 70
e-mail: sekretariat@nist.gov.pl