

# Edukacja dzieci w Polsce

## – wybrane aspekty

Iga Kazimierczyk – Fundacja „Przestrzeń dla edukacji”

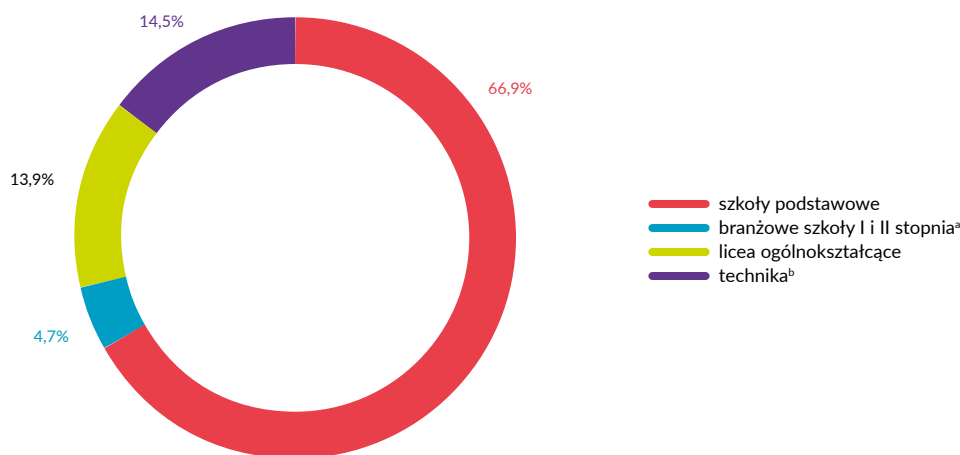
### Spis zagadnień

---

- 218 Zmiany w edukacji w ostatnich latach
- 220 Szkoła pandemiczna
- 221 Edukacja przedszkolna
- 224 Przyzwolenie na przemoc/dyskryminację – postawy nauczycieli
- 226 Bezpieczeństwo w szkołach  
(wypadki, przemoc rówieśnicza, przemoc ze strony kadry)
- 228 Programy nauczania, edukacja seksualna
- 229 Pomoc psychologiczno-pedagogiczna
- 230 Dzieci cudzoziemskie w szkołach, w tym obecni uchodźcy z Ukrainy
- 232 Edukacja domowa
- 232 Podmiotowość uczniów
- 233 Podsumowanie
- 234 Bibliografia
- 236 Akty prawne

**P**olski system oświaty obejmuje wychowanie przedszkolne oraz podstawowe i ponadpodstawowe kształcenie w szkołach (branżowych, liceach i technikach). W obszar edukacji nie jest włączona opieka nad dziećmi do 3 r.ż., chociaż w wielu państwach wczesna edukacja jest elementem systemu szkolnictwa. W roku szkolnym 2020/2021 w szkołach każdego typu kształciło się 4,9 mln dzieci, nastolatków i dorosłych, co stanowiło 12,9% ludności kraju (wyk. 1; Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2021).

**Wykres 1.** Uczniowie w szkołach dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2020/2021 (stan na 30 września 2021 r., %)



<sup>a</sup> łącznie ze szkołami specjalnymi przysposabiającymi do pracy

<sup>b</sup> łącznie z ogólnokształcącymi szkołami artystycznymi dającymi uprawnienia zawodowe

Źródło: GUS, 2021.

W Polsce współczynniki skolaryzacji są na wysokim poziomie i do ukończenia szkoły podstawowej nie ma w nich znaczącej różnicy między dziewczynami a chłopcami. Wyraźne różnice w ścieżkach wyboru edukacji pojawiają się (niezmiennie od lat) na etapie ponadpodstawowym. W liceach ogólnokształcących uczy się więcej dziewczyn niż chłopców, a w technikach i branżowych szkołach zawodowych jest odwrotnie (tab. 1).

Tabela 1. Współczynniki skolaryzacji w roku szkolnym 2020/2021

Wyszczególnienie	Grupy wiekowe (lata)	Ogółem (%)	Mężczyźni %	Kobiety %
Wychowanie przedszkolne	3–6	92,3 (90,1)	92,2 (89,8)	92,4 (90,4)
Szkoły podstawowe	7–14	95,9 (94,7)	96,5 (95)	95,4 (94,5)
Branżowe szkoły I stopnia <sup>a</sup>	15–18	15,0 (12,8)	20,0 (17,2)	9,8 (8,2)
Licea ogólnokształcące	15–18	52,1 (43)	40,1 (31,4)	64,8 (55,3)
Technika <sup>b</sup>	15–19	36,9 (35)	43,1 (41,2)	30,2 (28,4)
Szkoły policealne	19–21	18,5 (4,4)	10,6 (2,5)	26,7 (6,5)

Współczynniki skolaryzacji są miarą powszechności nauczania. Współczynnik skolaryzacji brutto jest to iloraz liczby osób uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia (niezależnie od wieku) do liczby ludności (stan 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania. Współczynnik skolaryzacji netto jest to iloraz liczby osób (w danej grupie wieku) uczących się (stan na początku roku szkolnego) na danym poziomie kształcenia do liczby ludności (stan 31 grudnia) w grupie wieku określonej jako odpowiadająca temu poziomowi nauczania. Łącznie ze szkołami: a – specjalnymi przysposabiającymi do pracy, b – ogólnokształcącymi artystycznymi dającymi uprawnienia zawodowe, c – branżowymi II stopnia.

Źródło: oprac. własne na podstawie: GUS, 2021.

## Zmiany w edukacji w ostatnich latach

Lata 2018–2022 to czas wdrażania reformy edukacji polegającej na likwidacji gimnazjów i wprowadzeniu nowej podstawy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Dz.U. z 2017 r. poz. 356]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia [Dz.U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203]; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzającej ustawę – Prawo oświatowe [Dz.U. z 2016 r. poz. 60 ze zm.]). Pierwszego września 2019 r. gimnazja zakończyły swoje funkcjonowanie. Powrót do modelu szkoły, który funkcjonował przed rokiem 2000, to – poza przebudową systemu – skrócenie edukacji ogólnej z 9 do 8 lat (w miejsce wariantu 6+3 pojawiła się jednolita, ośmioletnia szkoła podstawowa). W momencie przygotowania niniejszego opracowania nie dysponujemy pełnymi danymi na temat faktycznych efektów kształcenia w nowym modelu, nie przedstawia ich także samo ministerstwo. Skrócenie edukacji ogólnej o rok jest jednak krokiem, który w znacznym stopniu ogranicza szanse edukacyjne na równy start.

Praktyczna realizacja założeń reformy okazała się trudna, na co uwagę zwracała Najwyższa Izba Kontroli (NIK). Kontrola NIK wykazała, że Minister

Edukacji Narodowej w latach 2016–2018 nierzetelnie przygotował i wprowadził zmiany w systemie oświaty. W planowaniu reformy nie przeanalizowano rzetelnie finansowych ani organizacyjnych skutków projektowanych zmian (NIK, 2019). Ogromnym problemem we wdrażaniu reformy okazało się niewłaściwe przygotowanie szkół. Zważywszy na tempo wprowadzanych zmian, organy prowadzące nie miały możliwości, aby na czas dostosować infrastrukturę szkolną. Wyzwaniem okazał się także „podwójny rocznik”, kiedy do liceów i szkół ponadpodstawowych poszli jednocześnie absolwenci klas ósmych oraz wygaszanych gimnazjów. Łącznie – w dwóch rocznikach przyjętych jednocześnie – było to ponad 705 tys. uczniów. Szkoły ponadgimnazjalne i ponadpodstawowe musiały we wrześniu 2019 r. przyjąć o blisko 370 tys. absolwentów i absolwentek więcej. W tym okresie w liceach i technikum funkcjonowały dwa odrębne systemy – dla uczniów i uczennic, którzy ukończyli gimnazja, oraz dla tych, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową. Najwyższa Izba Kontroli zwracała także uwagę, że w związku z wprowadzonymi od 1 września 2017 r. zmianami w systemie oświaty w jednej trzeciej szkół (34%) warunki nauczania uległy znacznemu pogorszeniu a w ponad połowie placówek (56%) – nie poprawiły się. Dla dwóch równoległych funkcjonujących systemów kształcenia ponadpodstawowego został przygotowany odmiennie zaplanowany egzamin maturalny. Osoby, które ukończyły edukację w roku szkolnym 2021/2022, zdawały egzamin na starych zasadach. Od roku szkolnego 2022/2023 matura będzie prowadzona wedle nowych zasad, zgodnie ze zmianami w podstawie programowej wprowadzonymi w 2017 r. Środowisko oświatowe, rodzice oraz uczniowie i uczennice są w związku z tymi zmianami pełni obaw. Informatory do egzaminów opublikowano ze znacznym opóźnieniem. Pierwszy rocznik, który będzie przystępował do egzaminu maturalnego w nowej formule, spędził na nauce zdalnej w domach znaczną część roku szkolnego (od połowy października 2020 r. do połowy maja 2021 r.). Ponadto nauczyciele i nauczycielki uznają ten egzamin za bardziej skomplikowany i trudniejszy do zdania (Suchecka, 2020).

Wdrażanie reformy edukacji było dodatkowo skomplikowane i utrudnione przez decyzje związane ze stanem

pandemii. Egzaminy maturalne w 2020 r. – w związku z pandemią – przesunięto o miesiąc i odbyły się one w czerwcu. Do egzaminu przystąpiło 259,3 tys. absolwentów i absolwentek szkół ponadpodstawowych, z których 62,1% stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących. W roku szkolnym 2020/2021 ze względu na pandemię COVID-19 nie był przeprowadzany ustny egzamin maturalny z przedmiotów obowiązkowych ani z przedmiotów dodatkowych. Zdawalność egzaminu maturalnego wyniosła wtedy 81,8%. Lepiej egzamin przeprowadzany w warunkach po pandemii zdali absolwenci liceów niż techników (odpowiednio, 87,1% i 73,1%). W związku ze stanem epidemii przesunięto także egzamin ósmoklasisty. W 2020 r. został on przeprowadzony w czerwcu. Od roku 2021 r. egzaminy ósmoklasisty są już organizowane w terminie majowym.

Istotnym wydarzeniem dla systemu edukacji, a ściślej rzecz ujmując dla nauczycieli, był strajk podjęty w 2019 r. Formalnie i faktycznie jego końcem było podpisanie porozumienia przez Krajową Sekcję Oświaty i Wychowania związku „Solidarność” z ówczesną premier Beatą Szydło. Strajk, zdaniem przeważającej części strajkujących nauczycieli, został przegrany, a dla części z nich stał się jednym z wielu powodów, aby rozważyć odejście ze szkoły (zob. grupa „Nauczyciel zmienia pracę” na Facebooku). Obecna sytuacja na rynku kadrowym w oświacie jest rzeczywiście trudna – w trakcie roku szkolnego liczba wakatów sięga kilku tysięcy w skali kraju. Oszacowanie ich rzeczywistej liczby jest utrudnione, bowiem kuratoria przestały publikować dane o całkowitej liczbie nauczycieli poszukiwanych w poszczególnych województwach.

Wśród innych, licznych zmian, które obserwujemy w otoczeniu prawnym i organizacyjnym edukacji, warto wymienić jeszcze dwie – zmianę w awansie zawodowym nauczycieli oraz próby wzmocnienia roli kuratora oświaty. Od 1 września 2022 r. obowiązują zmiany w zakresie awansu zawodowego nauczycieli. Zgodnie z nimi pierwszym stopniem awansu zawodowego nauczyciela stanie się stopień nauczyciela mianowanego. Będzie się można o niego ubiegać po 4 latach pracy. Przedtem, przez 3 lata i 9 miesięcy nauczyciel będzie odbywał nie staż – jak miało to miejsce poprzednio – a przygotowanie do zawodu (Ministerstwo



Edukacji i Nauki [MEiN], 2022). Wydłuży to więc ścieżkę rozwoju zawodowego, a także zamrozi możliwość ubiegania się przez nauczycieli o wyższe pensje, wynikające bezpośrednio z widełek przewidzianych dla poszczególnych stopni awansu zawodowego. Ocenia się, że te zmiany nie przyczynią się do wzrostu zainteresowania zawodem nauczyciela wśród absolwentów i absolwentek kierunków pedagogicznych oraz nauczycielskich. W czasie przygotowania niniejszego rozdziału waży się także w Sejmie RP losy projektu „Lex Czarnek”, ograniczającego rolę rodziców w szkole w zakresie decydowania o sposobie realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego oraz zawężające obszar autonomii nauczycieli w wyborze oferty wzbogacającej zajęcia, realizujące zapisy podstawy programowej (Suchecka, 2022). W projektowanych zmianach ogranicza się również kompetencje organów prowadzących, wprowadzając możliwość zawieszenia dyrektora placówki w momencie przekroczenia przez niego uprawień, ale jeszcze przed oficjalnym wszczęciem postępowania dyscyplinarnego. W projekcie zawarto także rozwiązania utrudniające funkcjonowanie edukacji domowej. Ponadto propozycja zawiera rozwiązania wzmacniające rolę kuratora oświaty. Chociaż te propozycje zmian 2 marca 2022 r. zawetował prezydent Andrzej Duda, to zostały one przedstawione w polskim parlamencie ponownie, tym razem jako projekt poselski, i – mimo wcześniejszego weta – 4 listopada 2022 r. skierowane do dalszego procedowania przez Senat i Prezydenta

## Szkoła pandemiczna

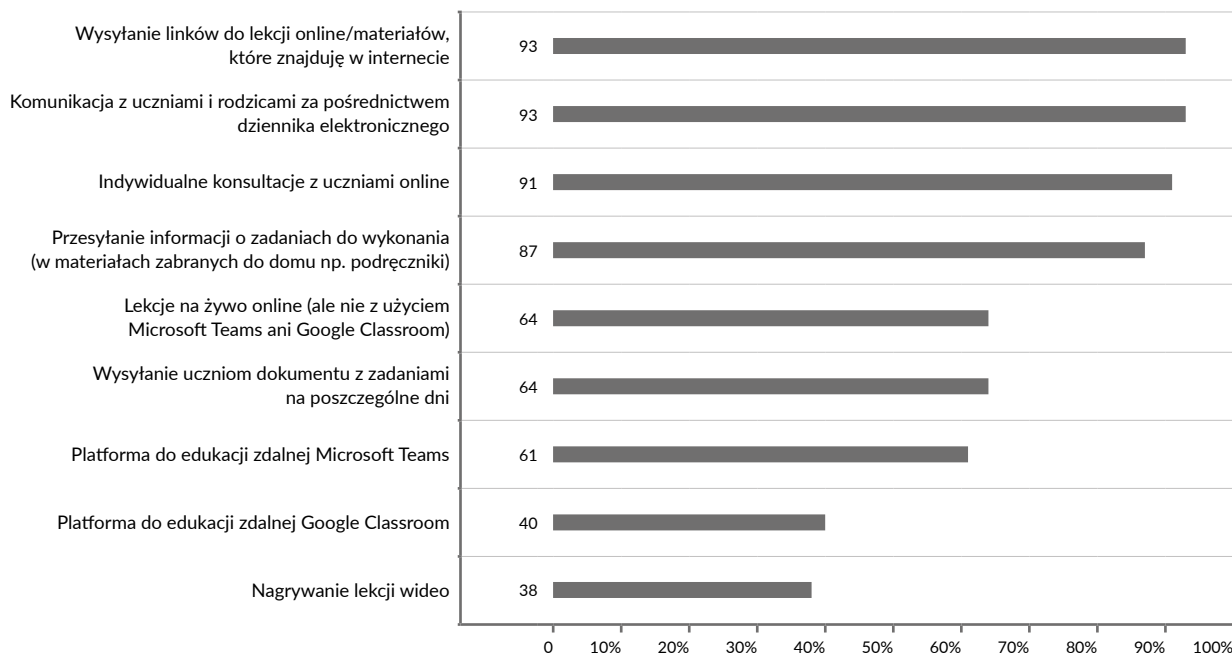
Szkoła w Polsce, podobnie jak w każdym innym państwie, nie była przygotowana na żaden z aspektów pandemii COVID19. W pierwszym etapie placówki po prostu zamknięto, a następnie stopniowo wznawiano i zawieszano ich działania. Najmniej komplikacji w codziennym funkcjonowaniu dotyczyło edukacji przedszkolnej i tej realizowanej w klasach 1–3. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym po prostu chodzą na zajęcia lub do szkoły. Nie oznacza to, że przyjęte rozwiązanie było dobre z punktu widzenia rozwoju epidemii. Pozostawienie przedszkoli i klas 1–3 działającymi w zasadzie przez cały okres pandemii było podyktowane realiami ekonomicznymi.

Ograniczenie tej części edukacji oznaczałoby po prostu konieczność wypłaty zasiłków dla rodziców oraz miałyby negatywny wpływ na rynek pracy. W przypadku klas 4–8 sytuacja wyglądała inaczej. Ministrowie edukacji – jak wskazuje NIK – we współdziałaniu z Ministrem Zdrowia, Głównym Inspektorem Sanitarnym i kuratorami oświaty proponowali kolejne rozwiązania, które miały placówkom umożliwić pracę stacjonarną lub zdalną, jednak nie były one z wielu powodów wystarczające. Rekomendacje i propozycje były doraźne, często także nie uwzględniały realów pracy placówek (zachowanie dystansu społecznego w przedszkolach jest po prostu niemożliwe, tak samo jak zachowanie odległości 1,5 metra w szatni w szkole liczącej kilkuset uczniów). To nie charakter zmian w zakresie pandemicznych przepisów i wytycznych był jednak najbardziej uciążliwy. Istotna była częstotliwość tych zmian. Jak podaje NIK, od marca 2020 r. do końca czerwca 2021 r. ministerstwo edukacji opracowało 58 rozporządzeń, w tym dwa kluczowe – dotyczące ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych i określające organizację kształcenia na odległość. To drugie rozporządzenie do czasu zakończenia kontroli NIK było zmieniane 28 razy (NIK, 2021).

W pierwszym okresie pandemii – co również potwierdzają ustalenia NIK – nauka odbywała się w oparciu na materiałach przekazywanych za pomocą dziennika elektronicznego – usługi dostarczanej szkołom przez podmioty komercyjne. W kolejnych miesiącach pandemii różnicowanie form i metod pracy było większe. Należy zauważyć, że chociaż przed wybuchem pandemii 85,4% badanych nauczycieli nie miało żadnych doświadczeń z jakkolwiek formą nauczania zdalnego, to 48% z nich nie odczuwało większych trudności z obsługą narzędzi cyfrowych. Czterdzieści siedem procent nauczycieli wskazywało jednak, że przygotowanie zajęć w edukacji zdalnej jest czasochłonne i to stanowi ich główny problem w prowadzeniu lekcji online (Buchner i in., 2020).

Nauczyciele – pod koniec pandemii – byli w stanie ocenić używane przez siebie metody pod względem skuteczności (wyk. 2). Ocena ta jest istotna, wskazuje bowiem na kierunki, w których powinny przebiegać zmiany metodyki pracy w szkołach.

**Wykres 2.** Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Z perspektywy czasu, które z poniższych form i sposobów prowadzenia edukacji zdalnej, z których korzystałaś(-eś), uważasz za skuteczne?” (szkoły podstawowe, licea, technika)



Źródło: Buchner i in., 2020.

Najwyższa Izba Kontroli wskazała, że szkolenia organizowane dla nauczycieli na szczeblu centralnym okazały się niewystarczające. Choć uruchomiono program pn. *Wsparcie placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych w realizacji zadań związanych z przygotowaniem i wsparciem nauczycieli w prowadzeniu kształcenia na odległość* i na jego realizację przeznaczono 50,5 mln zł, to – jak podkreśla NIK – od sierpnia 2020 r. do kwietnia 2021 r. nie objęto nim żadnego nauczyciela. Nieskuteczne okazały się także szkolenia dla nauczycieli. W ramach projektu *Lekcja. Enter* zaplanowano przeszkolenie do 20 maja 2021 r. 75 tys. nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, artystycznych oraz informatyki. Udało się przeszkolić jedynie 11 tys. nauczycieli, a 12 tys. było w trakcie szkolenia w czasie prowadzenia kontroli (NIK, 2021).

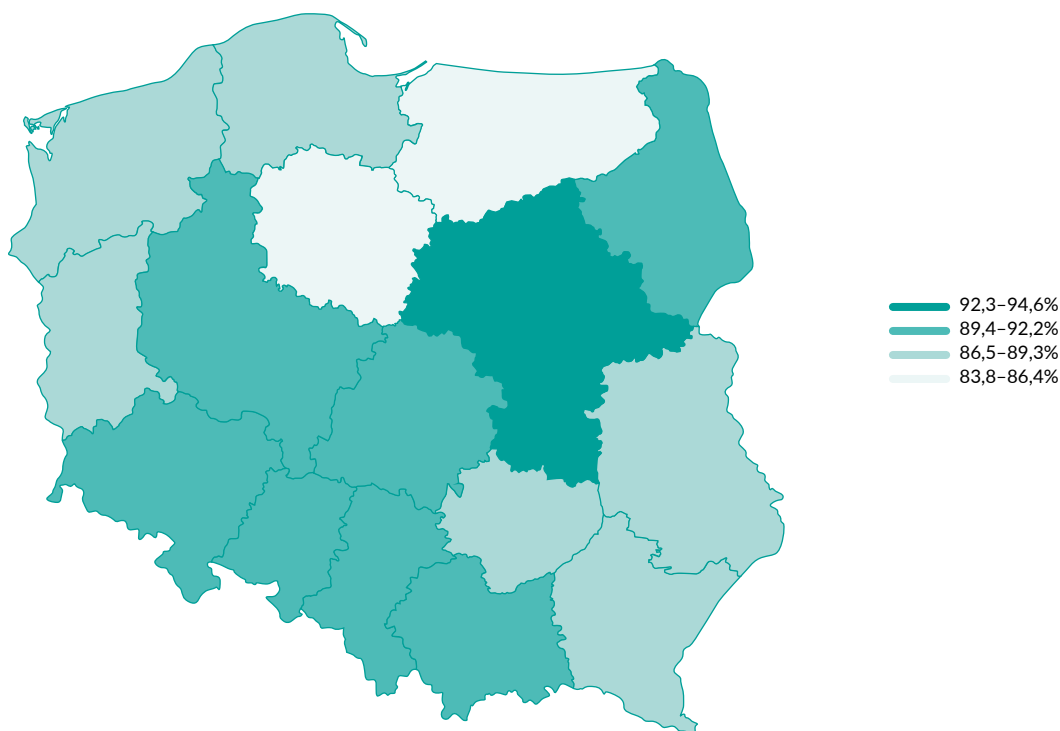
## Edukacja przedszkolna

Zalecenia Rady Europejskiej z 2019 r. stanowią, że wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem są konieczne do budowania solidnych podstaw uczenia się zarówno w szkole, jak i przez całe życie (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem [2019/C 189/02]). Wysoka jakość edukacji przedszkolnej jest podstawowym czynnikiem pozwalającym wyrównywać szanse edukacyjne i przygotowywać dzieci do dalszych etapów edukacji. Stanowisko to jest także wyrażone w części wstępnej podstawy programowej edukacji przedszkolnej. Wczesna edukacja to także aktywne działanie w kierunku poprawy funkcjonowania i jakości życia całego społeczeństwa. Edukacja przedszkolna dobrej jakości to lepszy poziom wykształcenia i mniejszy poziom interwencji pedagogicznych, a co za tym idzie – wydajniejszy ekonomicznie rynek pracy oraz mniejszy koszt późniejszych interwencji socjalnych (European Commission i in., 2018). Badania

pokazują, że inwestycja we wczesną edukację przynosi realne i zauważalne korzyści. Dzieci, które uczestniczyły we wczesnej edukacji przez co najmniej rok, uzyskiwały lepsze wyniki z przyrody i matematyki w badaniach PIRLS, a im dłużej korzystały z nauki przedszkolnej, tym lepszy był ich wynik, osiągany w czasie badania (Jakubowski i Gajderowicz, 2020).

W 2002 r. Rada Europejska określiła cele w zakresie organizowania i prowadzenia opieki nad dziećmi. Zgodnie z nimi do 2010 r. co najmniej 90% dzieci w Unii Europejskiej w wieku od 3 lat do wieku obowiązku szkolnego i co najmniej 33% dzieci w wieku poniżej 3 lat powinno było mieć dostęp do różnych form opieki formalnej (European Commission, 2002). Tego celu w określonym horyzoncie czasowym nie udało się osiągnąć w wielu państwach. Stopień uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej jednak dynamicznie wzrasta i można uznać, że Polska cel, jakim jest wysoki udział dzieci w edukacji przedszkolnej, osiągnęła (rysunek). Wynika to wprost ze zmian prawa oświatowego, wedle których samorząd jest zobowiązany do zapewnienia miejsca każdemu dziecku, którego rodzice wyrażą chęć jego uczestnictwa w edukacji przedszkolnej.

**Rysunek.** Wychowanie przedszkolne w roku szkolnym 2020/2021 (stan na 30 września 2020 r.). Odsetek dzieci w wieku 3-6 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w ogólnej liczbie dzieci w tym wieku



Źródło: GUS, 2021.

Poziom udziału dzieci w edukacji przedszkolnej od ukończenia 4 r.ż. w 2020 r. przedstawiał się następująco: we Francji z systemu edukacji korzystało 100% dzieci, w Hiszpani – 97,7 % i w Norwegii – 97,3 %. W badanym okresie 10 państw miało lepszy wskaźnik uprzedzskolnienia niż Polska, a 15 – gorszy (Eurostat, 2022).

Edukacja przedszkolna jest tym etapem w indywidualnej ścieżce edukacyjnej dziecka, w którym nabywa ono kompetencji związanych z przyszłym uczeniem się. Wśród opisanych w podstawie

programowej zadań przedszkola znajdują się więc: wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka, tworzenie warunków umożliwiających swobodny rozwój i zabawę w poczuciu bezpieczeństwa, zapewnienie warunków, w których dziecko będzie nabywało nowych doświadczeń, wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, wzmacnianie poczucia wartości, indywidualności i oryginalności dziecka, wzmacnianie samodzielności, przygotowanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i emocji innych ludzi, tworzenie sytuacji budujących wrażliwość dziecka, wdrożenie do norm i wartości, tworzenie funkcjonalnych sieci współpracy z rodzicami i środowiskiem, w którym funkcjonuje przedszkole, systematyczne wspieranie mechanizmów uczenia się dziecka prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole, wdrożenie dziecka w dorobek kultury kraju i regionu oraz uwrażliwienie na przyrodę (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Dz.U. z 2017 r. poz. 356]). Podstawa programowa edukacji przedszkolnej jest realizowana w obszarach rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Wszystkie opisane w niej wymagania szczegółowe powinny być osiągnięciem dziecka w momencie zakończenia przez niego nauki na etapie przedszkolnym. Wydaje się więc, że sama treść dokumentu, jakim jest podstawa programowa, stanowi wystarczającą bazę do tego, aby przygotowanie do uczenia się przez całe życie zaczynało się właśnie w przedszkolu. Praktyka pracy w placówkach często opiera się jednak na korzystaniu z gotowej oferty wydawnictw, zawierające karty pracy zachęcające raczej do odtwórczej pracy w przestrzeni sali przedszkolnej. Wyjścia na zewnątrz są ograniczone i nie stają się okazją do swobodnej dziecięcej eksploracji. Aktywności z dziećmi poza budynkiem przedszkola mają znikomy udział w planach pracy placówek. Metoda projektów, która z powodzeniem mogłaby być stosowana do realizacji podstawy programowej edukacji przedszkolnej, jest stosowana w ograniczonym stopniu. Mamy więc do czynienia z dość dobrym zapleczem w postaci prawa. Wyzwaniem pozostają stopień i jakość realizacji jego założeń<sup>1</sup> (tab. 2).

**Tabela 2.** Liczba dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych

Rok szkolny	Placówki	Dzieci – liczba ogólna	W tym z niepełnosprawnościami	Na oddział
2018/2019	12 535	1 111 595	21 648	20
2019/2020	12 911	1 127 701	-	20
2020/2021	13 214	1 154 430	27 514	20

Źródło: oprac. własne na podstawie: GUS, 2021.

Nadal obserwujemy znaczące różnice między ośrodkami miejskimi a wiejskimi pod względem uczestnictwa w edukacji przedszkolnej (tab. 3 i 4). Różnica ta jednak jest naturalna i wynika z różnic w wielkości ośrodków. Znacznie większe zróżnicowanie obserwujemy w zbiorczych zestawieniach i w porównaniach między województwami. Pozostaje zatem – zwłaszcza tam, gdzie poziom edukacji przedszkolnej jest niewystarczająco wysoki – postawić na działania informacyjne i edukacyjne skierowane do rodzin dzieci.

1 Analiza ta wynika z wieloletnich doświadczeń autorki w pracy z placówkami przedszkolnymi, jak również z pracy przy przeprowadzaniu i organizacji praktyk. W przytoczonej kwestii brakuje miarodajnych badań.



**Tabela 3.** Liczba dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych w miastach

Rok szkolny	Placówki	Dzieci – liczba ogólna	W tym z niepełnosprawnościami	Na oddział
2018/2019	8479	840 263	18 108	20
2019/2020	8756	849 215	-	20
2020/2021	8979	866 577	23 051	20

Źródło: oprac. własne na podstawie: GUS, 2021.

**Tabela 4.** Liczby dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych na wsi

Rok szkolny	Placówki	Dzieci – liczba ogólna	W tym z niepełnosprawnościami	Na oddział
2018/2019	4056	271 332	3540	20
2019/2020	4155	278 486	-	20
2020/2021	4235	287 873	4463	19

Źródło: oprac. własne na podstawie: GUS, 2021.

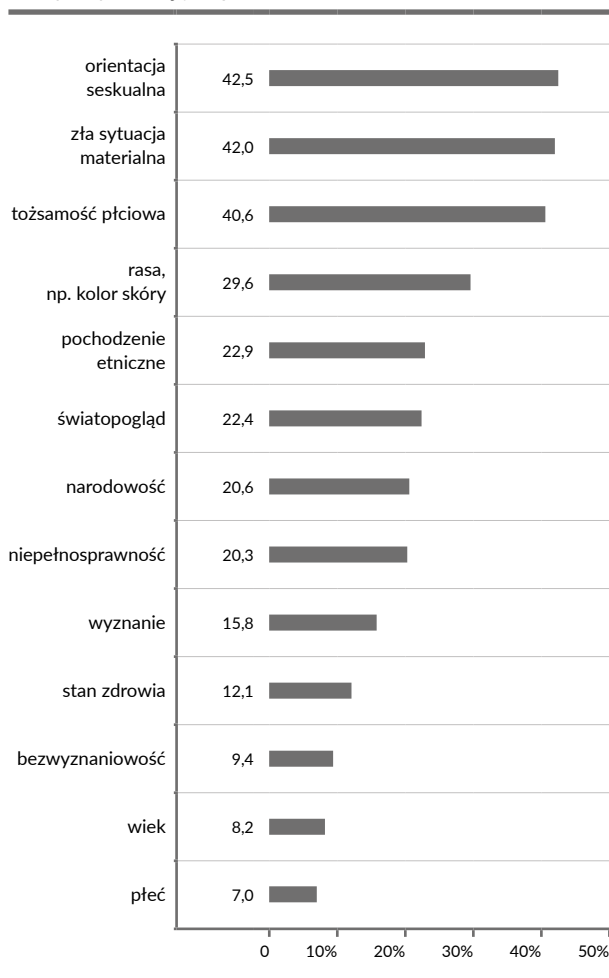
## Przyzwolenie na przemoc/dyskryminację – postawy nauczycieli

Istotne jest, aby w okresie [na etapie edukacji w szkole podstawowej – przyp. aut.] pomóc uczniom rozbudzić w sobie pozytywne nastawienie do nauki języka obcego nowożytnego oraz budować postawę otwartości i szacunku wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, przy jednoczesnym wspieraniu ucznia w budowaniu poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości. (Dz.U. z 2017 r. poz. 356, s. 56)

To fragment wprowadzenia do podstawy programowej. Zdaniem Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO; 2021a) z tego i innych zapisów w podstawach programowych wynika, że zajęcia antydyskryminacyjne powinny stanowić integralną część zarówno realizacji samych podstaw, jak i przygotowywanych w szkole programów wychowawczo-profilaktycznych. Rzecznik uważa, że edukacja antydyskryminacyjna jest obowiązkiem szkoły, który to obowiązek można wyprowadzić z Konwencji o prawach dziecka (KPD; Dz.U. z 1991 r. Nr 120 poz. 526). Chociaż RPO powołuje się tu na art. 29 KPD, to wydaje się jednak, że adekwatne są również art. 14, 16 i 17 i z nich także wynika obowiązek prowadzenia przez szkoły działań antydyskryminacyjnych. W odpowiedzi na wystąpienie RPO w tej sprawie do Ministra Edukacji Narodowej zapewniono, że szkoła prowadzi edukację antydyskryminacyjną, a ministerstwo nie zauważa większych trudnień w tym obszarze. Osiemdziesiąt jeden procent uczniów jest jednak zdania, że w szkole powinna prowadzić edukację antydyskryminacyjną, a treści z nią związane powinny być obecne zarówno na lekcjach, jak i na organizowanych w tym celu warsztatach (RPO, 2021b). Wydaje się więc, że wbrew temu co podało MEiN oferta szkół jest w tym zakresie niewystarczająca. Także niemal 90% nauczycieli i nauczycielek uważa, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkowym tematem zajęć w szkołach. Niestety – jak podkreśla się w analizie RPO – obecnie jest to raczej myślenie życzeniowe, wiele bowiem jest do zrobienia także w zakresie samego przygotowania nauczycieli i nauczycielek do pracy w tematyce antydyskryminacyjnej. Znaczna większość badanych

nigdy nie uczestniczyła w żadnych warsztatach antydyskryminacyjnych, a tylko 20% badanych osób miało okazję brać udział w szkoleniach równościowych w przeciągu minionych 5 lat (RPO, 2021b).

**Wykres 3.** Odsetek osób, które uznały, że dana grupa społeczna jest często lub bardzo często narażona na dyskryminację w polskich szkołach



Źródło: RPO, 2021b.

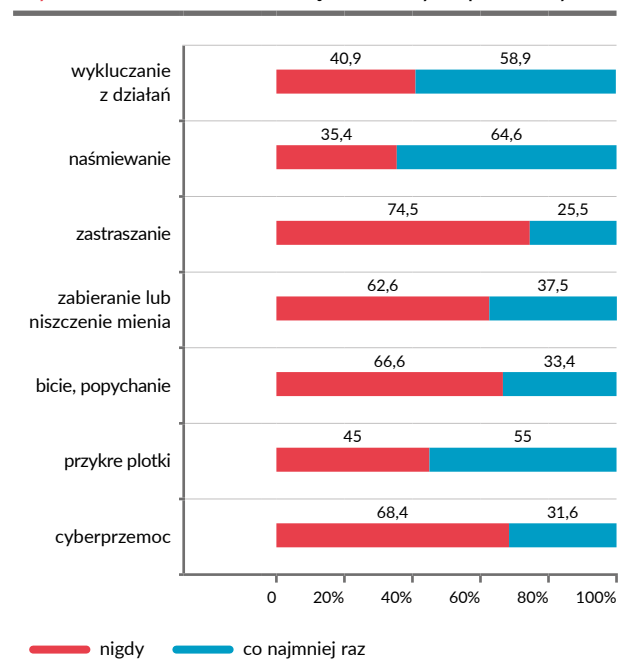
Mimo że edukacja antydyskryminacyjna jest uważana przez większość badanych za istotną, to tylko co trzecia osoba biorąca udział w badaniu uczestniczyła w takich warsztatach w trakcie swojego przygotowania i doskonalenia zawodowego (RPO, 2021b).

Jak faktycznie wygląda gotowość do przewyżczenia i akceptowania różnic kulturowych w polskiej szkole? To także było przedmiotem analizy podjętej przez RPO.

Okazuje się, że badani uczniowie i uczennice (klasy ósme, próba reprezentatywna) są zdecydowanie skłonni zaakceptować jako kolegów i koleżanki z ławki, klasy i społeczności szkoły Ukraińców, muzułmanów, osoby homoseksualne i osoby z niepełnosprawnościami. Tu jednak występują zauważalne różnice. Relatywnie najmniejszą akceptacją ze strony polskich uczniów i uczennic otrzymałyby osoby homoseksualne, a następnie muzułmanie. Z kolei największy stopień akceptacji występował w badaniu wobec Ukraińców i osób z niepełnosprawnością (RPO, 2021b).

Wbrew pozorom edukacja antydyskryminacyjna i antyprzemocowa nie są odrębnymi działaniami o odmiennych celach i treściach. Przeciwnie, świadomie i kierunkowo prowadzone działania, zmierzające do ograniczania mechanizmów dyskryminacji, przyczyniają się do ograniczenia skali przemocy rówieśniczej w szkole.

**Wykres 4.** Doświadczenia dręczenia i cyberprzemocy



Źródło: RPO, 2021.

Badani uczniowie i uczennice, którzy uznawali, że nauczyciele w ich szkole mają bardziej pozytywne postawy wobec różnych kultur – czyli w praktyce wyrażają postawę tolerancji, akceptacji i rozumienia – w mniejszym stopniu deklarują doświadczenie dręczenia ze strony swoich

rówieśników. Uczniowie i uczennice, którzy w badaniu stwierdzali, że wielu nauczycieli w ich szkole ma negatywny stosunek do różnorodności, częściej przyznawali, że bywają dręczeni przez kolegów i koleżanki. Z badań wynika zatem dość jednoznacznie, że środowisko edukacyjne budowane na dialogu, rozumieniu i akceptacji gwarantuje zmniejszenie ryzyka przemocy rówieśniczej. Czynnikiem, który wpływa na ograniczenie ryzyka doświadczenia przemocy rówieśniczej, jest także faktycznie funkcjonująca demokracja szkolna. Uczniowie i uczennice, którzy czują, że mają wpływ na organizację życia szkolnego, rzadziej doświadczają przemocy i cyberprzemocy ze strony rówieśników (RPO, 2021b).

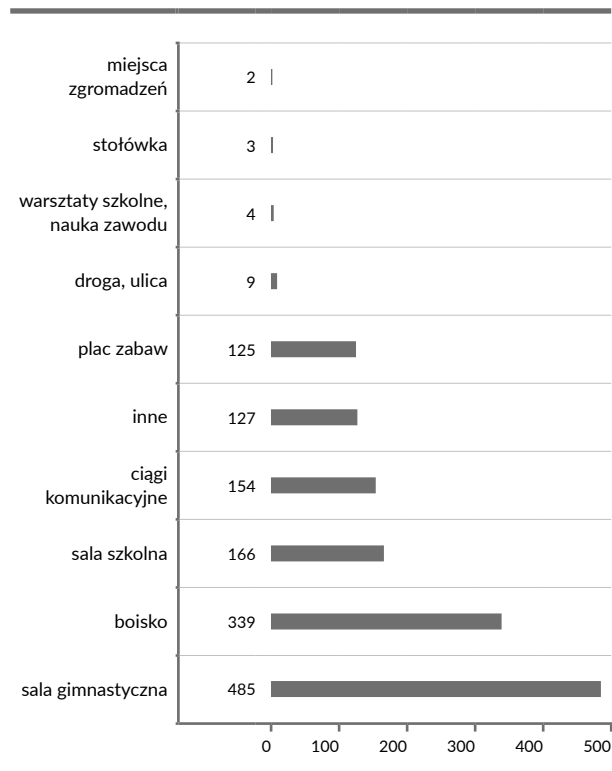
Według autorki niniejszego rozdziału oraz ekspertów środowisk związanych z edukacją (por. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, 2021; Skura, 2021; [www.wolnaskola.org](http://www.wolnaskola.org)) obecne działania resortu edukacji zmierzają jednak do radykalnego ograniczenia realizowania zarówno zajęć z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, jak i współpracy w tym zakresie z ekspertami z organizacji społecznych.

## Bezpieczeństwo w szkołach (wypadki, przemoc rówieśnicza, przemoc ze strony kadry)

Zasady bezpieczeństwa w szkole regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425), Prawie oświatowym oraz – w szczególności – w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1166 i 1386). O każdym wypadku, który wydarzy się w szkole, dyrektor zawiadamia niezwłocznie: rodziców (opiekunów) poszkodowanego, pracownika służby bezpieczeństwa i higieny pracy, społecznego inspektora pracy, organ prowadzący szkołę lub placówkę oraz radę rodziców. O wypadku śmiertelnym, ciężkim i zbiorowym dyrektor zawiadamia niezwłocznie prokuratora i kuratora oświaty (wyk. 5).

Działania informacyjne MEiN ujmują zagadnienie przemocy w znacznie szerszym kontekście niż jedynie

Wykres 5. Wypadki w szkołach – podział ze względu na miejsce (lata 2020–2021)



Źródło: oprac. własne na podstawie dane.gov.pl.

wynikającym z warunków przestrzeni fizycznej i zagrożeń związanych z jej nieprawidłowym projektem, wykonaniem i funkcjonowaniem. Bezpieczeństwo w szkole to znacznie bardziej rozbudowany obszar – obejmuje kwestie reagowania na zagrożenia zewnętrzne (takie jak pożary, ataki, ładunki wybuchowe, skażenia chemiczne, epidemie i kataklizmy), ale także kwestie agresywnych zachowań, używania substancji psychoaktywnych, kradzieży, pornografii, nieprawidłowych zachowań psychoseksualnych i czynów karalnych. Działania informacyjne MEiN koncentrują się także na bezpieczeństwie cyfrowym: dostępie do szkodliwych treści, nadmiernym korzystaniu z multimedii, dezinformacji, cyberprzemocy, sekstingu, używania wizerunku, łamania praw aktorskich i cyberprzemocy.

Z jednej strony resort dostrzega te zagrożenia (MEiN, 2021), z drugiej – organizacja zajęć dodatkowych, zwłaszcza związanych ze sferą zachowań psychoseksualnych, jest jednak w szkole mocno utrudniona, a bardzo często

po prostu niemożliwa (Cieślik, 2021). Faktyczne ograniczenia w organizowaniu zajęć dotyczą także takiej tematyki jak edukacja równościowa i antydyskryminacyjna, które pomagają dzieciom i młodzieży w rozwijaniu umiejętności stawiania granic oraz rozumienia mechanizmów powstawania procesów wykluczania i stereotypów. Przez lata szkoły współpracowały w zakresie realizowania swoich programów wychowawczo-profilaktycznych z organizacjami społecznymi specjalizującymi się w edukacji związanej z przeciwdziałaniem każdej z form przemocy, której ofiarami mogą stać się dzieci i młodzież. Organizacje te – dysponujące zapleczem merytorycznym i eksperckim wspólnie z dyrekcją, rodzicami i uczniami pomagały realizować w placówkach działania profilaktyczne. Nauczyciele i nauczycielki – niezależnie od tego, jakie mają doświadczenie – bardzo często nie mają kompetencji do tego, aby prowadzić w szkole zajęcia zorientowane na kształtowanie u dzieci i młodzieży umiejętności, które pomogą im poradzić sobie z przemocą lub szybko na nią zareagować i poprosić dorosłych o pomoc.

Wypadki w szkole są szczegółowo raportowane i rejestrowane. Samo zjawisko przemocy rówieśniczej, bardzo często ukrytej lub trudno zauważalnej, jest jednak w szkole widoczne, ale systemowo nie towarzyszą temu żadne faktyczne i funkcjonalne rozwiązania ani propozycje przeciwdziałania temu problemowi. Przemocy doświadczą

w Polsce 57% dzieci w wieku 11–17 lat. Spośród pięciu form przemocy rówieśniczej najwięcej dzieci (42%) doświadczyło przemocy fizycznej ze strony innych dzieci, 29% dzieci doświadczyło przemocy psychicznej, 18% – uczestniczyło jako ofiara w napaści zbiorowej, 14% – było ofiarą długotrwałego znęcania, a 6% – przemocy w czasie randki. Osoby, które doświadczyły przemocy rówieśniczej, ponad trzykrotnie częściej okaleczały się i siedem razy częściej podejmowały próby samobójcze (Włodarczyk i Wójcik, 2019). Wcześniejsze badania na temat przemocy, której doświadczają dzieci, wskazywały również, że są na nią częściej narażone te dzieci, które mogą liczyć na mniejsze wsparcie społeczne i nie mają wsparcia w grupie społecznej, która mogłaby się za nimi wstawić. Dzieci te mają też mniejsze oparcie w rodzinach kolegów i koleżanek, a ich rodzice mają zwykle słaby kontakt z nauczycielami i ze szkołą (Instytut Badań Edukacyjnych, 2014). Inne badania pokazują, że 27,4% badanych nastolatków uczestniczyło, a 23,5% – doświadczyło rówieśniczej przemocy w szkole przynajmniej raz w ciągu dwóch miesięcy poprzedzających badanie. W działaniach polegających na zastraszaniu rówieśników częściej biorą udział chłopcy niż dziewczyny. Wśród badanych chłopców 33% przynajmniej raz stosowało przemoc wobec rówieśników w szkole. Wśród dziewczyn ten odsetek wyniósł 21,8% (Malinowska-Cieślik i Małkowska-Szcutnik, 2018).

**Tabela 5.** Liczba uczniów i uczennic, którzy doznali przemocy w szkole

			Byłem zastraszany w szkole w ostatnich dwóch miesiącach				
			wcale	1 lub 2 razy	2–3 razy w miesiącu	raz w tygodniu	kilka razy w tygodniu
Płeć	Chłopcy	N	1843	461	115	53	74
		%	72,4%	18,1%	4,5%	2,1%	2,9%
	Dziewczyny	N	2118	368	70	35	42
		%	80,4%	14,0%	2,7%	1,3%	1,6%
Ogółem		N	3961	829	185	88	116
		%	76,5%	16,0%	3,6%	1,7%	2,2%

Źródło: Malinowska-Cieślik i Małkowska-Szcutnik, 2018.

Szczególnie istotnym zagadnieniem w pracy wychowawczej staje się przemoc w postaci *cyberbullyingu*. To zjawisko bywa szczególnie trudne do zarejestrowania, a w związku z tym także przewyciężenia i prowadzenia działań prewencyjnych. Sprawca lub sprawcy mogą działać anonimowo, a ofiary przemocy w sieci doświadczają takich samych konsekwencji w obszarze zdrowia i komfortu psychicznego jak ofiary *bullyingu*. *Cyberbullying* jest zazwyczaj definiowany jako seria celowych działań agresywnych przeciw osobie, która czuje, że nie może się obronić. Ponadto charakteryzuje się regularnością – ta sama ofiara doświadczająca ataków przez dłuższy czas – oraz jest oparty na nierównowadze sił, a sprawcy mogą być anonimowi, działać z zaskoczenia i zdawać sobie sprawę, że zaszkodzą ofierze (Pyżalski, 2019).

## Programy nauczania, edukacja seksualna

Edukacja seksualna w formie rekomendowanej przez WHO nie jest w Polsce realizowana. Standardy WHO zakładają, że zajęcia prowadzone wedle dopasowanego do grupy wiekowej programu pozwalają rozwijać szacunek do innych i samych siebie oraz kształtować wartościowe relacje i związki. Wbrew obiegowej opinii – co podkreśla WHO – zajęcia z edukacji seksualnej nie skutkują wcześniejszą inicjacją seksualną ani nie przyczyniają się do nasilenia kontaktów seksualnych. Pomagają natomiast kształtować właściwe postawy oraz uświadamiają w zakresie emocjonalnych, fizycznych i społecznych aspektów życia seksualnego. Edukacja seksualna wpływa także na ograniczenie ryzykownych zachowań seksualnych i m.in. na zmniejszenie odsetka nieplanowanych ciąż. Co więcej, WHO uznaje, że odpowiednie przygotowanie w obszarze świadomości własnej seksualności jest niezbędne, aby przygotować młodą osobę do dorosłego życia tak, by rozumiała ona emocje, uczucia, postawy i wartości związane z kwestiami reprodukcji (WHO, 2016). Rekomendacje stanowią także, że jedynie szkoły mają możliwości, aby docierać do dzieci i młodzieży z wszystkich środowisk społecznych – co oznacza, że to szkoły jako instytucje, a nie środowisko rodzinne, powinny być odpowiedzialne za właściwie

realizowaną edukację seksualną. Ponadto WHO stwierdza jednoznacznie, że dyrektorzy szkół i osoby odpowiadające za zarządzanie placówkami mają obowiązek zadbania o właściwą edukację seksualną, zanim uczniowie i uczennice rozpoczną aktywność seksualną (WHO, 2017).

W kwestii edukacji seksualnej, a w zasadzie jej braku w polskim systemie edukacji, interweniował RPO, podkreślając, że:

prawo do otrzymania rzetelnej edukacji seksualnej wynika przede wszystkim z prawa do nauki, a także, jak wskazuje WHO, z prawa do ochrony zdrowia i dostępu do informacji ze zdrowiem związanych. Rodzice nie mogą oczekiwać, że wszystkie treści przekazywane dzieciom w szkole będą zgodne z ich światopoglądem (co potwierdził też Trybunał Konstytucyjny i Europejski Trybunał Praw Człowieka. W przypadku edukacji seksualnej to prawa dzieci powinny być potraktowane priorytetowo. (RPO, 2019)

Obecnie jednak edukacja seksualna w polskich szkołach nie jest obecna w formie ogólnodostępnych zajęć dla dzieci i młodzieży, a samorządy, które decydują się na wprowadzenie jej zgodnie ze standardami WHO, spotykają się z otwartą krytyką rządzących. Obserwujemy także próby całkowitego usunięcia edukacji seksualnej ze szkół poprzez próby zaostrzenia kontroli nad szkołami (Kazimierczuk, 2022).

Badania pokazują, że odsetek chłopców i dziewczyn, którzy rozpoczęli swoje życie seksualne wyjątkowo wcześnie, zmniejsza się. W 2014 r. w wieku 14 lat lub wcześniej pierwszy stosunek miało za sobą 50,0% badanych chłopców i 37,8% – dziewczyn. W 2018 r. było to 42,2% chłopców i 27,7% dziewczyn. Dziewczyny i chłopcy pytani o wiek, w którym odbyli pierwszy stosunek płciowy, odpowiadali podobnie – dziewczyny w wieku 14,2 roku, chłopcy – 14,6 roku (Izdebski i Wąż, 2018).



## Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Zaburzenia nastroju i depresja stanowią około 40% przypadków rozpoznanych zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. Pozostałe to deficyty uwagi, hiperaktywność, zaburzenia zachowania, niepełnosprawność intelektualna, choroba afektywna dwubiegunowa, zaburzenia odżywiania, spektrum autyzmu, schizofrenia i zaburzenia osobowości. Według analizy UNICEF częstotliwość występowania zaburzeń psychicznych u dzieci w wieku 10–19 lat w Polsce wynosi 10,8%. To ponad 409 tys. nastolatków (181 tys. dziewczyn i 228 tys. chłopców). Dane te są jednak niedoszacowane. Wynika to z ograniczonego dostępu do właściwej i efektywnej diagnozy potrzeb i zaburzeń w tej materii (UNICEF, 2021). Kondycja psychofizyczna dzieci i młodzieży pogarsza się i nie jest to zjawisko obserwowane jedynie w Polsce (Twenge, 2019).

W ostatnich dwóch latach dodatkowym czynnikiem wyzwalającym stres, niepokój i pogorszenie nastroju była pandemia oraz jej konsekwencje. Dla 73% uczniów powrót do szkoły wiązał się z dodatkowym napięciem, a 52% komunikowało w związku z powrotem do szkoły tylko negatywne emocje. Ponadto 25% uczniów/uczennic i 53% nauczycieli/nauczycielek przyznawało, że oczekiwało wsparcia psychologicznego (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2021).

Jak wynika z danych, już na początku pandemii potrzeba uczestnictwa w zajęciach rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne znacząco wzrosła w porównaniu z latami ubiegłymi. Podczas przygotowywania raportu nie mamy jeszcze do dyspozycji najnowszych danych, śledząc jednak dynamikę przyrostu oraz inne badania na temat kondycji psychofizycznej uczniów i uczennic, możemy przyjąć założenie, że potrzeba organizacji dodatkowych zajęć, wzmacniających kompetencje emocjonalne uczniów, będzie nadal wzrastać (tab. 6).

**Tabela 6.** Uczniowie korzystający z innych form pomocy poprzez zajęcia psychologiczno-pedagogiczne w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży (bez szkół specjalnych)

Rok szkolny	Klasy terapeutyczne	Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze	Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	Zajęcia logopedyczne	Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne
2017/2018	1117	348 167	196 791	201 552	20 111
2018/2019	1377	389 290	238 293	214 311	17 935
2019/2020	1349	263 745	173 185	126 729	46 696
2020/2021	1223	327 493	218 233	160 554	68 509

Źródło: oprac. własne na podstawie danych GUS.

Wychodząc naprzeciw temu wyzwaniu, MEiN wprowadziło nowe standardy zatrudniania specjalistów pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich szkołach (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. 2017 poz. 1591]; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych [Dz.U. 2022 poz. 1610]). Odroczono jednak wprowadzenie ich w życie, ponieważ harmonogram implementacji zmian już na początku wydawał

się niemożliwy. Niestety zmiana standardów w zatrudnianiu specjalistów, która była i jest konieczna, nie rozwiąże problemu braku pomocy oraz wsparcia dla dzieci i młodzieży. Oferowane specjalistom warunki pracy i płacy nie są atrakcyjne. Już teraz wakaty psychologów i pedagogów są tymi, które pojawiają się coraz częściej w kuratorskich bankach ofert.

## Dzieci cudzoziemskie w szkołach, w tym obecni uchodźcy z Ukrainy

Dziecko niemówiące po polsku, pochodzące z innego kręgu kulturowego lub religijnego bądź powracające do Polski to także dziecko mieszczące się w dość szerokim zbiorze uczniów i uczennic o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Do czasu wojny w Ukrainie polski system edukacji nie mierzył się powszechnie z wyzwaniem edukacyjnym, jakim jest praca z uczniami mówiącymi w innych językach niż polski i pochodzącymi z innych kręgów kulturowych. Oczywiście nie oznacza to, że szkoły nie stawały przed

koniecznością sprostania takiemu zadaniu. Placówki znajdujące się przy ośrodkach dla uchodźców czy w miejscach, gdzie zamieszkuje dana mniejszość, już od wielu lat mają doświadczenie w pracy w zróżnicowanych kulturowo i językowo grupach. Dzięki temu możliwe było wypracowanie zakresu zadań osoby asystenta międzykulturowego. Asystenci nie muszą mieć wykształcenia wyższego czy pedagogicznego, muszą natomiast posługiwać się językiem kraju pochodzenia dziecka. Przepisy nie określają również wymiaru czasu pracy asystentek i asystentów ani nie ustalają minimalnej i maksymalnej liczby dzieci, która stanowiłaby uzasadnienie stworzenia takiego stanowiska w szkole. O zatrudnieniu asystenta lub asystentki decyduje dyrektor placówki w porozumieniu z organem prowadzącym.

Analizując sytuację uczniów z mniejszości, należy zaznaczyć, że są oni traktowani przez polski system w sposób różnorodny. Uczniowie i uczennice, którzy mają obywatelstwo polskie i pochodzą z jednej z polskich grup mniejszościowych, mają zapewnione zajęcia z ich mniejszościowego języka (tab. 7 i 8).

**Tabela 7.** Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w szkołach podstawowych oraz w zespołach międzyszkolnych dla dzieci i młodzieży

Rok szkolny	Ogółem	Białoruski	Kaszubski	Litewski	Niemiecki	Ukraiński	Łemkowski	Słowacki
2017/2018	64 772	1762	16 052	304	44 710	1237	181	172
2018/2019	70 664	1757	17 048	363	49 402	1355	208	164
2019/2020	73 642	1983	18 868	360	50 267	1426	232	170
2020/2021	72 933	1989	18 750	403	48 975	1948	273	185

Źródło: GUS, 2021.

**Tabela 8.** Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży

Rok szkolny	Ogółem	Białoruski	Kaszubski	Litewski	Niemiecki	Ukraiński
2017/2018	2019	454	1075	69	139	272
2018/2019	1909	445	962	67	157	265
2019/2020	2401	590	1151	98	171	364
2020/2021	2417	580	1149	118	191	324

Źródło: GUS, 2021.

W porównaniu z wcześniejszymi latami widać wyraźną tendencję do zwiększania się uczestnictwa w zajęciach z języka mniejszości. W 2010 r. w szkołach ponadpodstawowych w takich zajęciach brały udział 1403 osoby, a w roku szkolnym 2020/2021 uczestniczyło w nich 2417 osób. Podobna tendencja wzrostowa jest obserwowana w szkołach podstawowych. W 2010 r. naukę języka regionalnego podjęły 32 372 osoby, a w 2020 r. – już 72 933 osoby. Wzrost liczby osób korzystających z zajęć organizowanych dla mniejszości narodowych i etnicznych nie oznacza, że grupy te dynamicznie się powiększają – wyjaśnieniem jest wzrost świadomości rodzin dzieci oraz wzmocnienie poczucia tożsamości kulturowej i etnicznej.

Uczniowie i uczennice, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki w sposób pełny w polskim systemie, wykazują trudności w komunikacji oraz trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego mogą uczyć się w oddziałach przygotowawczych, które mogą być tworzone także międzyszkolnie. Uczniowie i uczennice z innych krajów mogą także uczyć się w klasach ogólnodostępnych, w których zostały zmienione limity dotyczące ogólnej liczby uczniów i uczennic. W przedszkolach maksymalną wielkość grupy zwiększono o 3 miejsca dla dzieci z Ukrainy. W klasach 1–3 oddział może być powiększony maksymalnie do 29 uczniów (§ 7–10, § 11a ust. 1–2 Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy [Dz.U. z 2022 r. poz. 645 i 795]). Nie wprowadzono natomiast żadnych dodatkowych rozwiązań w obszarze funkcjonowania asystenta międzykulturowego ani nie przeznaczono na ich zatrudnianie żadnych dodatkowych środków.

Liczba uczniów ukraińskich, którzy przebywają w Polsce lub uczą się w polskich szkołach, jest trudna do oszacowania. Po pierwsze uczeń lub uczennica mogą realizować obowiązek szkolny poza Polską, w ukraińskiej szkole w ramach uczestnictwa w zajęciach szkoły zdalnej. Około 200 tys. dzieci i młodzieży wybiera ten właśnie sposób kontynuowania swojej edukacji. Niektóre z samorządów

decydują się na stworzenie specjalnych centrów nauki dla takich uczniów (np. warszawskie Centrum Nauki i Rozwoju), gdzie można realizować zajęcia zdalne, jednocześnie mając dostęp do nauczycieli/nauczycielek polskojęzycznych i pedagogów oraz – co równie ważne – mieć kontakt z rówieśnikami. Po drugie liczba osób, które uczą się w polskich szkołach, jest zmienna. Ostrożne szacunki wskazują, że w polskich szkołach stale uczy się stacjonarnie ok. 200 tys. dzieci i nastolatków.

Zdecydowana część nauczycieli i nauczycielek, którzy obecnie mierzą się z edukacją uczniów z Ukrainy, nie miała doświadczeń lub miała niewielkie doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi z tego kraju lub z innych krajów. Ponad 55% z nich zauważa, że wszyscy uczniowie i uczennice lub większość z nich szuka kontaktów z dziećmi, które przybyły z Ukrainy, a prawie 60% nauczycieli i nauczycielek zwraca uwagę na to, że wielu uczniów / wiele uczennic nowym kolegom i koleżankom pomaga (Fundacja Szkoła z Klasą, 2022). Wysoka gotowość do wspierania nie będzie się jednak utrzymywała stale, kolejnymi etapami mogą być konfrontacja, obrona i wrogość/separacja. Stąd wynika konieczność do jak najszybszych działań w zakresie edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej.

Obecność ukraińskich uczniów i uczennic to ogromne wyzwanie dla całego polskiego systemu edukacji. Pierwszym z nich jest niedrożność systemów, wedle których pracują szkoły. To powoduje, że poszczególne grupy uczniów muszą mierzyć się z dodatkowymi przeszkodami, utrudniającymi ich edukację oraz przyczyniającymi się do ograniczenia ich szans edukacyjnych. Jednym z takich wyzwań był egzamin ósmoklasisty odbywający się w roku szkolnym 2021/2022. Uczniowie i uczennice, którzy zdecydowali się niego przystąpić, zdawali go po kilku miesiącach nauki w polskiej szkole. Kolejnym wyzwaniem jest także brak możliwości planowania pracy przez dyrektorów wiążący się ze zmienną liczbą osób wchodzących do systemu i z niego wychodzących. Obciążeniem dla nauczycieli, nauczycielek i społeczności szkolnych jest także praca w przepełnionych – zgodnie z przepisami – oddziałach przedszkolnych i w klasach 1–3 oraz brak systemowego wsparcia w realizowaniu zadań edukacyjnych dla uczniów i uczennic z Ukrainy.

## Edukacja domowa

Edukacja domowa jest jednym ze sposobów realizowania obowiązku szkolnego i przedszkolnego, którym podlegają dzieci i nastolatki od 6 do 18 r.ż. Wniosek o realizowanie obowiązku szkolnego w ramach edukacji domowej składa się u dyrektora placówki, do której uczęszcza dziecko lub uczeń. Dyrektor placówki może się zgodzić na edukację domową w danym roku szkolnym. Nie ma jednego wzoru wniosku o zgodę na edukację domową, jednak organizacje, które wspierają rodziny w realizowaniu obowiązku edukacji w ten sposób, udostępniają poradniki i dokumenty pomocnicze. Wniosek powinien także zawierać zobowiązanie przystąpienia przez dziecko do egzaminów kończących naukę. Uczeń spełniający obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą uzyskuje – tak samo jak uczeń uczący się w szkole – roczne oceny klasyfikacyjne na podstawie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych z zakresu części podstawy programowej obowiązującej na danym etapie edukacyjnym. Egzaminy klasyfikacyjne są przeprowadzane przez szkołę, której dyrektor zezwolił na spełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Uczniowi takiemu nie wystawia się oceny z zachowania (art. 37 Prawa oświatowego).

Na mocy Ustawy z dnia 17 marca 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 r. poz. 762) z art. 37 wykreślono w ust. 2 pkt 1 i pkt 2 lit. a. Oznacza to ogromną zmianę w dostępie do edukacji domowej. Zmiana prawa zniósła bowiem wymóg dostarczenia do wniosku opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i wymóg rejonizacji. Z edukacji domowej na dzień 31 grudnia 2020 r. korzystało 12 060 osób, 21 marca 2021 r. – 19 966 osób, a 6 lutego 2022 – 19 427 osób. Widać więc, że liczba ta wyraźnie wzrasta i być może wpływają na to dwa czynniki – realna potrzeba elastyczniejszych rozwiązań w zakresie obowiązku edukacyjnego i zmiana przepisów, która rozpoczęcie edukacji domowej ułatwiła. Podczas pisania niniejszego rozdziału ważą się losy części uregulowań związanych z edukacją domową. Intencją grupy posłów, którzy zgłosili w istocie rządowy projekt zmian Prawa oświatowego, jest to, aby moment przejścia w tryb edukacji domowej skrócić i wyznaczyć jego termin początkowy i końcowy (Sejm RP, 2022).

## Podmiotowość uczniów

Kwestia podmiotowości uczniów i uczennic stanowi jeden z ważniejszych tematów w badaniach w obszarze pedagogiki. W tym rozdziale nie będziemy się jednak skupiać na analizie rozumienia samego sformułowania ani analizować, w jaki sposób te rozumienia są odzwierciedlone w praktyce pracy w szkołach i przedszkolach. Skupimy się natomiast na analizie podmiotowości zagwarantowanej uczniom i uczennicom na podstawie Prawa oświatowego.

Głównym dokumentem, gwarantującym podmiotowość uczącym się w szkole dzieciom i młodzieży, jest Konwencja o prawach dziecka. Stanowi ona o prawach dziecka, w szczególności dotyczących jego prawa do szacunku, własnego zdania, światopoglądu, sprawiedliwego traktowania, a także wolności do wyrażania opinii.

Dokumentem gwarantującym dzieciom i młodzieży prawo do podmiotowego traktowania jest także podstawa programowa, która stanowi, że „szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”.

Autonomia uczniów i uczennic jest także opisana w statucie szkoły – dokumencie, który jest wewnętrznym źródłem prawa dla każdej placówki. Na mocy art. 98 ust. 1 pkt 17 Prawo oświatowe w statucie szczegółowo określa się prawa i obowiązki uczniów. Chociaż statut szkoły nie może naruszać praw uczniów i uczennic, to okazuje się jednak, że praktyka naruszania podmiotowości uczniów często ma jednak miejsce<sup>2</sup>.

Instytucją, która gwarantuje realizację praw uczniów i uczennic w szkole, jest samorząd uczniowski (art. 85 Prawa oświatowego). Samorząd to wszyscy uczniowie i uczennice szkoły wybierający ze swojego grona reprezentantów i reprezentantki. Każdy uczeń i każda uczennica powinni mieć możliwość zgłaszania oraz realizowania swoich pomysłów na działania czy wydarzenia w ramach samorządu (jeśli, oczywiście, nie są one sprzeczne ze statutem szkoły lub z przepisami prawa). Samorząd nie jest zobowiązany do realizacji żadnych zadań zleconych przez dyrekcję szkoły, nie oznacza to jednak, że działa „obok” albo „wbrew” dyrekcji czy radzie pedagogicznej. Samorząd jest w szkole autonomiczny, a jednym z jego głównych zadań powinno być rozpoznawanie potrzeb uczących się w szkole i ich realizacja – w zależności od możliwości i zasobów.

## Podsumowanie

To, co w podsumowaniu niniejszego rozdziału należy podkreślać, to duży sukces polskiej edukacji przedszkolnej. Jeśli chodzi o poziom uczestnictwa dzieci w tej formie edukacji, udało się zrealizować założenia o dynamicznym wzroście, a sama podstawa programowa jest bazą do prowadzenia wczesnej edukacji na wysokim poziomie. Wyzwaniem pozostaje cały czas styl pracy oraz sposób kształcenia nauczycieli i nauczycielek. Odpowiednio przygotowane strategie i rozwiązania na poziomie kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedszkolnych z pewnością pozwoliłyby stać się edukacji przedszkolnej skutecznym elementem polityki wyrównywania szans edukacyjnych.

Wydaje się, że system polskiej oświaty – podobnie jak systemy oświaty na całym świecie – znajduje się w sytuacji, w której wyższą koniecznością staje się nie tyle utrzymanie samego systemu, ale szukanie rozwiązań na narastające problemy i wyzwania. Głównymi obszarami pracy interwencyjnej i reformatorskiej powinny być kwestie związane z kondycją psychofizyczną uczniów oraz uczennic i koniecznością transformacji modelu oraz sposobu pracy szkoły (tu testem krytycznym okazała się pandemia). Podejmowane w ostatnich latach przez rządzących próby reform niestety nie dotyczyły żadnego z tych problemów, a co więcej stają się powodem pogłębiania innych obszarów kryzysów polskiej oświaty, jakim jest brak nauczycieli i nauczycielek.

---

2 Zob. działania <https://umarlestatuty.pl/> i <https://kogatorium.org/>.



## Bibliografia

- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja I*. Centrum Cyfrowe. Pobrane z: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja\\_zdalna\\_w\\_czasie\\_pandemii.pptx-2.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf)
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2021). *Szkoła ponownie, czy szkoła od nowa. Jak wygląda powrót do edukacji stacjonarnej*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Cieślik, A. (2021, 26 listopada). „Będziemy się temu sprzeciwiać”. Czarnek o programie Zdrowe Love. *Interia*. <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-bedziemy-sie-temu-sprzeciwiac-czarnek-o-programie-zdrowe-lov,nld,5669970>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Lenaerts, K., Vandebroek, M., Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Publications Office. Pobrane z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/20810>
- European Commission. (2002). *Presidency conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. European Commission. Press and Communication Service. Pobrane z: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf)
- Eurostat. (2022). *Pupils from age 4 to the starting age of compulsory education at primary level, by sex - as % of the population of the corresponding age group*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC\\_UOE\\_ENRA10\\_\\_custom\\_868517/bookmark/map?lang=en&bookmarkId=103e5ce9-ef18-4d3d-8f-fa-f7d8570c16f1](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_ENRA10__custom_868517/bookmark/map?lang=en&bookmarkId=103e5ce9-ef18-4d3d-8f-fa-f7d8570c16f1)
- Fundacja Szkoła z Klasą. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*. Fundacja Szkoła z Klasą. Pobrane z: [https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd\\_process\\_download=1&download\\_id=11878](https://www.szkolazklasa.org.pl/?smd_process_download=1&download_id=11878)
- GUS. (2018). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2020). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/21*. Główny Urząd Statystyczny.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2014). *Przemoc w polskiej szkole - jak naprawdę wygląda*. <https://www.ibe.edu.pl/pl/babel/11-media/aktualnosci-prasowe/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada>
- Izdebski, Z., Wąż, K. (2018). Aktywność seksualna młodzieży 15-letniej. W: J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC* (s. 143–149). Instytut Matki i Dziecka.
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T. (2020). *Co potrafią polscy czwartoklasiści. Wyniki badania TIMMS 2019*. Evidence Institute. Pobrane z: <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/2020/12/POLICY-NOTE-1-2020-TIMSS-1.pdf>
- Kazimierzczuk, A. (2022, 17 stycznia). Przemysław Czarnek: W szkole jest już edukacja seksualna. *Rzeczpospolita*. <https://edukacja.rp.pl/edukacja/art19295401-przemyslaw-czarnek-w-szkole-jest-juz-edukacja-seksualna>
- Malinowska-Cieślik, M., Małkowska-Szcutnik, A. (2018). Przemoc w szkole (bullying). W: J. Mazur, A. Małkowska-Szcutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC* (s. 150–155). Instytut Matki i Dziecka.

- MEiN. (2021). *Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów – poradnik MEN*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/bezpieczenstwo-fizyczne-i-cyfrowe-uczniow--poradnik-men>
- MEiN. (2022). *Wdrażanie nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli w świetle przepisów przejściowych*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wdrazanie-nowego-systemu-awansu-zawodowego-nauczycieli-w-swietle-przepisow-przejscyjnych>
- NIK. (2019). *Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli*. Najwyższa Izba Kontroli.
- NIK. (2021). *O organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I*. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html>
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty. (2021). *Stanowisko OSKKO ws. rządowych założeń zmian w prawie oświatowym*. <https://www.oskko.edu.pl/stanowisko-ws-zmian-prawa-oswiatowego/index.html>
- Pyżalski, J. (2019). *Elektroniczna przemoc rówieśnicza (cyberprzemoc)*. W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018* (s. 101–118). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- RPO. (2019). *Mity i fakty na temat edukacji seksualnej z perspektywy RPO*. Biuletyn Informacji Publicznej RPO. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/mity-i-fakty-na-temat-edukacji-seksualnej-z-perspektywy-rpo>
- RPO. (2021a). *Stanowisko RPO z dnia 1 marca 2021 r.* <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-do-mein-o-koniecznosci-edukacji-antydiskryminacyjnej>
- RPO. (2021b). *Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Sejm RP. (2022). Projekt z dnia 20 października 2022 r. Pobrane z: [https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-1049-2022/\\$file/9-020-1049-2022.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/Druki9ka.nsf/Projekty/9-020-1049-2022/$file/9-020-1049-2022.pdf)
- Skura, P. (2021, 18 sierpnia). ZNP: „Lex Czarnek” narusza obecny ustroj szkolny. Opinia negatywna! *Głos Nauczycielski*. <https://glos.pl/znp-lex-czarnek-narusza-obecny-ustroj-szkolny>
- Suchecka, J. (2020, 12 lutego). Matura będzie trudniejsza. „Istotne podniesienie poprzeczki”. *TVN24.pl*. <https://tvn24.pl/polska/matura-w-2023-roku-bedzie-trudniejsza-3967606>
- Suchecka, J. (2022). Czarnek znowu w Sejmie. „Ten projekt powinien spłonąć ze wstydu”. *TVN24.pl*. <https://tvn24.pl/polska/lex-czarnek-znowu-w-sejmie-ten-projekt-powinien-splonac-ze-wstydu-5590044>
- Twenge, J. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe – oraz zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*. Smak Słowa.
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. United Nations Children's Fund.
- WHO. (2016). *Sexuality Education: What it its impact. Policy brief, No 2*. World Health Organization. Pobrane z: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/379045/Sexuality\\_education\\_Policy\\_brief\\_No\\_2.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/379045/Sexuality_education_Policy_brief_No_2.pdf)
- WHO. (2017). *Why should sexuality education be delivered in school-based settings. Policy brief, No 4*. World Health Organization. Pobrane z: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/379050/BZgA\\_Policy\\_Brief\\_4\\_FINAL\\_EN.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/379050/BZgA_Policy_Brief_4_FINAL_EN.pdf)
- Włodarczyk, J., Wójcik, S. (2019). Skala i uwarunkowania przemocy rówieśniczej. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy krzywdzenia dzieci w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(3), 9–35.

## Akty prawne

- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120 poz. 526).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1166 i 1386).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r. poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2022 r. poz. 645 i 795).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz.U. z 2022 r. poz. 1610).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzającej ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2016 r. poz. 60 ze zm.).
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (2019/C 189/02).

**Cytowanie:**

Kazimierczyk, I. (2022). Edukacja dzieci w Polsce – wybrane aspekty. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 216–237). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 3.0 Polska.

MINISTERSTWO  
SPRAWIEDLIWOŚCI

[www.ms.gov.pl](http://www.ms.gov.pl)



FUNDUSZ  
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości