

Prosimy cytować jako:

Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), "Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing.

doi: 10.1787/5km4pskmkr27-en

OECD Education Working Papers Nr 52

Rozwiązania rynkowe w systemie edukacji

ANALITYCZNY PRZEGLĄD BADAŃ EMPIRYCZNYCH POŚWIĘCONYCH MECHANIZMOM RYNKOWYM W SYSTEMIE OŚWIATY

Sietske Waslander*, Cissy Pater,
Maartje van der Weide

*Uniwersytet w Tilburgu, Holandia

Dokument upubliczniony EDU/WKP(2010)15

Organisation de Coopération et de Développement Économiques
Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)
Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju

21 października 2010 r.

DYREKTORIAT DS. EDUKACJI

**ROZWIĄZANIA RYNKOWE W SYSTEMIE EDUKACJI: ANALITYCZNY PRZEGLĄD
BADAŃ EMPIRYCZNYCH POŚWIĘCONYCH MECHANIZMOM RYNKOWYM W
SYSTEMIE OŚWIATY**

Education Working Paper Nr 52

**Autorzy: Prof. dr Sietske Waslander, Cissy Pater (MSc) i Maartje van der
Weide (MSc)**

Bardziej szczegółowych informacji udziela: Henno Theisens, Analyst, CERI: Email:
Henno.Theisens@oecd.org

JT03290846

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine
Complete document available on OLIS in its original format
Pełna wersja dokumentu w oryginalnym formacie dostępna w systemie OLIS.

DYREKTORIAT DS. EDUKACJI OECD

Seria OECD Education Working Papers

Celem niniejszej serii jest udostępnienie szerokiemu gronu czytelników wybranych opracowań opartych na pracach Dyrektoriatu ds. Edukacji OECD. Większość opracowań to prace zbiorowe, jednak wymieniono nazwiska głównych autorów. Prace dostępne są zwykle wyłącznie w oryginalnej wersji językowej, tj. w języku angielskim lub francuskim, wraz z krótkim streszczeniem w drugim z wymienionych języków.

Zachęcamy do przesyłania wszelkich uwag na temat niniejszej serii wydawniczej na adres edu.contact@oecd.org lub Directorate for Education, 2, rue André Pascal, 75775 Paris CEDEX 16, Francja.

Opinie wyrażone w artykułach stanowią wyłącznie wyraz przekonań ich autorów i nie muszą odzwierciedlać stanowiska OECD lub organów władz krajów członkowskich.

Wnioski o pozwolenie na dokonanie przekładu lub wykonanie kopii całości bądź części niniejszego opracowania należy wysyłać na adres OECD Publishing, rights@oecd.org lub pod numer faksu 33 1 45 24 99 30.

Copyright OECD 2010



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



OŚWIADCZENIE

Poglądy przedstawione w niniejszej publikacji stanowią wyraz osobistych przekonań autorów i nie odzwierciedlają oficjalnego stanowiska Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Autorzy pragną podziękować Henno Theisensowi (OECD/CERI) za czynną pomoc okazywaną na każdym etapie prac nad niniejszym opracowaniem.

STRESZCZENIE

Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat władze wielu krajów podjęły decyzję o wprowadzeniu do systemu edukacji mechanizmów rynkowych. Proces ten przebiegał na drodze rozszerzania kompetencji decyzyjnych rodziców oraz promowania konkurencji międzyszkolnej poprzez likwidację rejonizacji, programy bonów edukacyjnych i zakładanie szkół społecznych. Wymienione mechanizmy rynkowe stały się przedmiotem żywiołowych polemik toczących się zarówno w kręgach naukowych, jak i politycznych. Niemniej jednak większość przeprowadzonych dotychczas analiz literatury przedmiotu wskazuje, że wpływ mechanizmów rynkowych na sektor edukacji jest niewielki lub zgoła żaden. Celem niniejszego opracowania jest wskazanie przyczyn takiego stanu rzeczy w oparciu o analizę związków przyczynowych łączących mechanizmy rynkowe z wynikami kształcenia oraz ocenę dowodów empirycznych dokumentujących takie związki. Wnioski z niniejszej analizy wskazują na konieczność podjęcia wielowątkowej i merytorycznej dyskusji na temat mechanizmów rynkowych w systemie edukacji. W praktyce definicja mechanizmów rynkowych jest w dużej mierze uzależniona od lokalnych uwarunkowań, zaś zakres oddziaływania mechanizmów rynkowych pozostaje związany z innymi czynnikami wpływającymi na zachowania decyzyjne rodziców oraz z działaniami podejmowanymi przez szkoły.

RÉSUMÉ

Au cours des trois dernières décennies, de nombreux gouvernements dans le monde entier ont introduit des mécanismes de marché au sein de leur système éducatif. Ils ont procédé ainsi en valorisant le choix des parents d'élèves et en encourageant la compétition scolaire à travers des politiques telles que l'abolition des zones scolaires, la création de programmes accessibles à l'aide de chèques scolaires, et mise en place des écoles à charte. Ces mécanismes de marché ont donné naissance à des débats passionnés dans les milieux politiques et scientifiques. Cependant, les toutes premières recherches dans ce secteur ont conclu que les effets des mécanismes de marché dans le secteur éducatif sont mineurs, lorsqu'ils sont déterminés. Cette étude essaie de comprendre pourquoi il en est ainsi en analysant la chaîne causale qui lie les mécanismes de marché aux résultats dans le secteur éducatif, en passant en revue les données empiriques à chaque étape du processus. Les résultats de cette étude soulignent le besoin d'un débat nuancé et modéré sur les mécanismes de marché dans l'éducation. Ce que *mécanismes de marché* signifie en pratique dépend fortement du contexte, alors que l'impact des mécanismes de marché est lié à d'autres politiques qui influencent le choix des parents d'élèves ainsi que les actions mises en place dans les écoles.



Spis treści

WPROWADZENIE	9
Projekt badań nad mechanizmami rynkowymi i zachowaniami interesariuszy w systemach edukacji	9
Zakres niniejszego opracowania.....	9
ROZWIĄZANIA RYNKOWE W SYSTEMIE EDUKACJI: CO WIEMY O WYNIKACH?	13
Jakość: wyniki uczniów	13
Pozytywny wpływ	13
Zróżnicowanie wyników	15
Brak wpływu	17
Równość: poziom segregacji międzyszkolnej	18
Brak wpływu	18
(Podwyższony) poziom segregacji	19
Inne skutki	20
Efektywność.....	21
Innowacyjność	22
Podsumowanie	22
METODOLOGIA.....	25
Przegląd analityczny	26
Strategie wyszukiwania i analizy	27
Uwagi dotyczące analizowanych badań empirycznych.....	29
Ideologia	30
Ramy czasowe	30
Metody	31
Konceptualizacja.....	31
Pomiar kluczowych pojęć	32
Brak informacji i dowodów	33
MECHANIZMY PO STRONIE POPYTU: RODZICE I WYBÓR.....	35
Czy rodzice decydowali o wyborze szkoły przed wprowadzeniem mechanizmów rynkowych?	35
Proces wyboru	36
Czy rodzice wiedzą, że mają możliwość wyboru?	36



Czy rodzice wiedzą jak funkcjonują programy wyboru szkoły?	37
W jaki sposób rodzice dokonują wyboru?	37
Kto decyduje: rodzice czy uczniowie?	38
Czy rodzice (część) korzystają z możliwości wyboru?	38
Czy rodzice w równym stopniu korzystają z możliwości wyboru?	40
Preferencje i zachowania	43
Preferencje: czego oczekują od szkoły rodzice?	44
Jakie działania podejmują rodzice?	45
Czy rodzice wybierają „najlepszą” dostępną szkołę?	46
Informacje	47
Jakimi informacjami kierują się rodzice dokonując wyboru szkoły?	47
Jakie wskaźniki wyników są potrzebne?	48
Czy rodzice mający dostęp do wskaźników wyników dokonują innych wyborów?	49
Elastyczność popytu	51
Czy rodzice pomijają lub opuszczają szkoły osiągające niskie wyniki?	51
Podsumowanie	53
MECHANIZMY STRONY PODAŻY: SZKOŁY I KONKURENCJA	56
Postrzeganie konkurencji	57
Czy dyrektorzy szkół dostrzegają presję konkurencji?	57
Reakcje zewnętrzne	59
Relacje z sąsiednimi szkołami: współpraca czy konkurencja?	59
Czy konkurencja wpływa na przyciąganie uczniów?	60
Czy konkurencja wpływa na selekcję uczniów?	61
Reakcje wewnętrzne	63
Presja konkurencyjna i przyczyny wdrażania zmian	63
Reakcje na rankingi	64
Relacje wewnątrz szkoły: dyrektorzy i nauczyciele	66
Pozycjonowanie w lokalnej hierarchii	67
Dynamika po stronie podaży	69
Czy na rynek usług edukacyjnych wkraczają „nowi” świadczeniodawcy?	70
Jak działają nowi świadczeniodawcy?	72
Spółki komercyjne	73
Podsumowanie	77



WNIOSKI	80
Charakterystyka mechanizmów rynkowych w systemie edukacji	80
Strona popytu: rodzice i wybór	82
Strona podaży: szkoły i konkurencja	83
ZAŁĄCZNIK 1 STUDIA PRZYPADKÓW DLA WYBRANYCH KRAJÓW	86
Przypadek A: Pekin, Chiny	86
Złożoność programów wyboru	86
Przypadek B: Charlotte-Mecklenburg, Karolina Północna, Stany Zjednoczone	87
Potencjalny wpływ informacji o wynikach szkół	87
Przypadek C: Teksas, Stany Zjednoczone	88
Potencjalny wpływ informacji o wynikach szkół	88
Przypadek D: Porównanie rynków edukacyjnych w pięciu krajach europejskich	89
Lokalne hierarchie, kontekst i strategiczne odpowiedzi	89
Przypadek E: Los Angeles, Kalifornia, Stany Zjednoczone	89
Nieelastyczna podaż	89
Przypadek F: Dzielnice nadbrzeżne Sztokholmu, Szwecja	90
Dążenie do stabilizacji	90
ZAŁĄCZNIK 2 TERMINOLOGIA	93
Szkoly prywatne i publiczne	93
Polityki wyboru	94
Uczniowie i rodzice	94
BIBLIOGRAFIA	95

WPROWADZENIE

1. Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat władze wielu krajów na całym świecie podjęły decyzję o wprowadzeniu do systemu edukacji mechanizmów rynkowych¹. Proces ten przebiegał na drodze rozszerzania kompetencji decyzyjnych rodziców oraz promowania konkurencji międzyszkolnej poprzez likwidację rejonizacji, programy bonów edukacyjnych i zakładanie szkół społecznych. Wymienione mechanizmy rynkowe stały się przedmiotem żywiołowych polemik toczących się zarówno w kręgach naukowych, jak i politycznych. Zwolennicy urynkowienia systemu edukacji utrzymują, że w ten sposób wzrośnie jakość i efektywność kształcenia, zaś sam system będzie sprawniej reagował na potrzeby swoich beneficjentów. Przeciwnicy podkreślają natomiast niebezpieczeństwo wzrostu dysproporcji w poziomie kształcenia dostępnego w poszczególnych placówkach oraz na prowadzący do usankcjonowania segregacji brak równości w dostępie do najlepszych szkół. Ponadto zdaniem krytyków urynkowienia systemu edukacji znacząca dywersyfikacja szkół mogłaby godzić w spójność społeczeństwa. Zgromadzono liczne dane empiryczne dokumentujące wpływ mechanizmów rynkowych na poziom edukacji. Zebrane dotychczas dane wskazują wyłącznie na nieznaczący wpływ urynkowienia systemu edukacji na poziom kształcenia, jednak należy zaznaczyć, że są one często niekompletne i niejednoznaczne.

Projekt badań nad mechanizmami rynkowymi i zachowaniami interesariuszy w systemach edukacji

2. Ze względu na coraz większy zakres i rosnącą rolę mechanizmów rynkowych w systemie edukacji oraz ożywione (ideologiczne) debaty i wzrastającą liczbę niejednoznacznych danych empirycznych, zapoczątkowano projekt OECD/CERI *Mechanizmy rynkowe i zachowania interesariuszy w systemach edukacji*, przed którym postawiono trzy zasadnicze cele:

1. Lepsze zrozumienie istoty mechanizmów rynkowych w systemie edukacji poprzez ich zdefiniowanie i ocenę dostępnych obecnie danych dotyczących ich wpływu na poziom kształcenia.
2. Poszerzenie istniejącej bazy empirycznej poprzez zgromadzenie danych dotyczących wprowadzania mechanizmów rynkowych w systemach edukacji oraz ich wpływu na zachowania szkół i interesariuszy.
3. Badanie funkcjonowania „kontrolni pozarynkowej”. Wraz ze wzrostem znaczenia mechanizmów rynkowych relacje pomiędzy władzami państwowymi a systemami edukacji uległy gruntownej przebudowie. Jakże mechanizmy kontrolne najlepiej sprawdzają się w nowych warunkach?

Zakres niniejszego opracowania

3. Niniejszy przegląd piśmiennictwa realizuje pierwszy z celów omawianego projektu, wykraczając przy tym nieco poza prostą próbę odpowiedzi na pytanie o konsekwencje wprowadzenia mechanizmów rynkowych do systemu edukacji. Przywołane tu polityki oraz ich konsekwencje dla szkolnictwa były dotychczas przedmiotem wielu projektów badawczych, zaś zgromadzone w ich toku zasoby danych empirycznych stały się podstawą licznych analiz. Większość wcześniejszych analiz wskazuje na znikomy wpływ mechanizmów rynkowych na kondycję systemu edukacyjnego lub zgoła na całkowity brak takiego wpływu (patrz Rozdział 2). Olbrzymia dysproporcja pomiędzy zażartością toczących się debat a wykazaniem w toku badań co najwyżej nieznaczącym wpływem mechanizmów

rynkowych na system edukacji każe postawić pytanie o przyczyny, dla których ustalenia badaczy nie wskazały na istnienie poważniejszych zależności. W istocie, wielu opracowaniom wskazującym na minimalny zakres wpływu mechanizmów rynkowych na system edukacji towarzyszy wiele spekulacji i sugestii starających się wskazać przyczynę takiego stanu rzeczy.

4. Niniejsze opracowanie nie kwestionuje ustaleń dotychczasowych badań, traktując jako punkt wyjścia wnioski wskazujące na brak istotnych i/lub stałych korelacji. Naszym celem nie jest odpowiedź na pytanie „czy” kompetencje decyzyjne rodziców i konkurencja pomiędzy szkołami wywołują zamierzone skutki, ale „dlaczego” wyniki badań wskazują na tak niewielką skalę lub wręcz brak jakichkolwiek zależności. W celu udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie przyjęliśmy dość nietypowe podejście analityczne. Z pełną świadomością decydujemy się otworzyć „czarną skrzynkę” mechanizmów rynkowych – pełną założeń na temat łańcuchów przyczynowo-skutkowych łączących mechanizmy rynkowe z wynikami kształcenia – aby poddać je empirycznej weryfikacji. Niniejsze opracowanie przedstawia oczekiwania dotyczące wpływu wyborów podejmowanych przez rodziców i konkurencji międzyszkolnej na wyniki kształcenia. W dalszej części publikacji znajduje się systematyczny przegląd dostępnych wyników badań empirycznych mających uzasadniać kolejne etapy procesu rozumowania. Tym samym niniejsza praca nie koncentruje się tyle na *skutkach* mechanizmów rynkowych, co na *reakcjach behawioralnych* zróżnicowanego spektrum osób zaangażowanych w funkcjonowanie systemu edukacji. Jeżeli dla któregoś z etapów znajdowano podobne wnioski uzyskiwane bez względu na różnice kontekstów i/lub metod badawczych, ich zbieżność uznawano za przemawiającą za ich prawdziwością.

5. Każdy przegląd piśmiennictwa ma z konieczności ograniczony charakter. W niniejszym opracowaniu ograniczyliśmy się wyłącznie do analizy systemów edukacyjnych na szczeblu podstawowym i średnim. Innymi słowy, kształcenie na szczeblu przedszkolnym, zawodowym, wyższym i podyplomowym nie wchodzi w zakres zagadnień objętych niniejszym opracowaniem. O przyjęciu takiej perspektywy zdecydowało kilka przesłanek. Do najważniejszych należy duża liczba badań empirycznych dotyczących szkolnictwa podstawowego i średniego oraz relatywne podobieństwo struktury obydwu tych poziomów w poszczególnych krajach. Wspomniane ograniczenia podyktowane są również przyjętą perspektywą. Rynki mogą być postrzegane jako rodzaj struktury, koncepcja lub nawet system wartości. Ponieważ w niniejszym opracowaniu przyjęto metodę analizy systemowej dostępnych badań empirycznych, zaś większość takich badań przyjmuje, że mechanizmy rynkowe można postrzegać w kategorii zestawu interwencji lub praktyk dających weryfikowalne empirycznie skutki, zdecydowaliśmy się również przyjąć taką perspektywę. Niniejszej pracy w żadnym wypadku nie należy traktować jako głosu w ideologicznie nacechowanych debatach dotyczących rynków lub przydatności określonych założeń metodologicznych w badaniu rynku.

6. Niniejsze opracowanie składa się z następujących części. Po ogólnym omówieniu wyników badań dotyczących konsekwencji wprowadzenia mechanizmów rynkowych w systemach szkolnictwa (Rozdział 2) następuje opis metodologii zastosowanej w niniejszej analizie (Rozdział 3). W dalszej części opracowania wprowadzono rozróżnienie na mechanizmy strony popytu i strony podaży, skupiając się na roli decyzyjnej rodziców (Rozdział 4) oraz konkurencji (Rozdział 5). Na podstawie analizy ponad dwustu empirycznych prac badawczych wyciągnięto wnioski dotyczące ogniw łańcucha przyczynowo-skutkowego łączącego wybory podejmowane przez rodziców i mechanizmy konkurencyjne z danymi na temat wyników kształcenia, z których część można uznać za potwierdzone, część za budzące wątpliwości, a część za nieuzasadnione (Rozdział 6). W badanej dziedzinie zdarza się, że na określenie podobnych zjawisk stosuje się różne nazwy, zaś jeden termin może odnosić się do zupełnie odmiennych zjawisk. Różnice w terminologii wynikające z rozbieżności językowych mają swoje uzasadnienie w uwarunkowaniach historycznych i politycznych



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



poszczególnych krajów. W Załączniku 2 znajduje się wykaz terminologii użytej w niniejszej analizie wraz z definicjami.

PRZYPISY

¹ Obecnie wymienione mechanizmy rynkowe wprowadzane są w systemach oświaty szeregu państw, w tym w Azji (Chiny, Hongkong, Kazachstan i Pakistan), Afryce (Tanzania), Ameryce Łacińskiej (Chile i Nikaragua), Europie (Finlandia, Francja, Polska, Hiszpania i Szwecja), Ameryce Północnej (Kanada i Stany Zjednoczone), Australii i Oceanii (Australia i Nowa Zelandia) oraz na Bliskim Wschodzie (Katar). Bliższe informacje można znaleźć w następujących opracowaniach: Brewer i Smith (2008) – ogólne informacje na temat omawianego procesu, Anderson i Heyneman (2005) – sytuacja w Azji Środkowej, w szczególności w Kazachstanie; Johannesson i in. (2002) – sytuacja w Finlandii, Islandii i Szwecji; Klitgaard (2007) – porównanie sytuacji w Stanach Zjednoczonych, Szwecji i Niemczech; Mok i in. (2009) – sytuacja w Chinach; Piwowarski (2006) – sytuacja w Polsce. Inne publikacje poświęcone omawianym zjawiskom wymieniono w bibliografii.

ROZWIĄZANIA RYNKOWE W SYSTEMIE EDUKACJI: CO WIEMY O WYNIKACH?

7. Systemy edukacji realizują szereg zróżnicowanych celów¹. W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy się przede wszystkim na dwóch celach, które stanowią przedmiot zainteresowania większości badań empirycznych – na jakości i równości kształcenia. Na poziomie systemowym realizacja zróżnicowanych celów edukacyjnych wiąże się z koniecznością kompromisów.² Tym samym, koncentrując uwagę na wpływie mechanizmów rynkowych na którykolwiek ze wskazanych celów, nie możemy zapominać, że na poziomie systemowym ich realizację mogą ograniczać inne cele niebędące przedmiotem niniejszej pracy. Cele takie mogą obejmować swobodę wyboru – będącą celem samym w sobie – ale również zadowolenie rodziców, innowacyjność, spójność społeczną i kompetencje obywatelskie.³

8. W niniejszym rozdziale zaprezentujemy skrótowy przegląd wyników badań nad wpływem mechanizmów rynkowych na jakość i równość kształcenia, prowadzonych w skali dużych jednostek administracyjnych, tj. większych okręgów, stanów lub krajów. Ostatecznie, w kontekście polityki państwowej i decyzji administracyjnych, taki właśnie poziom agregacji jest najbardziej miarodajny. Jednak jak przekonamy się w dalszej części opracowania, aby dokładnie zrozumieć praktyczny aspekt działania mechanizmów rynkowych w systemie oświaty, zdarza się, że konieczne jest również zastosowanie innych poziomów agregacji.

9. Przedmiotem naszego zainteresowania są kompetencje decyzyjne rodziców oraz konkurencja międzyszkolna. Porównanie wyników nauczania w szkołach prywatnych i publicznych znajduje się poza zakresem niniejszego opracowania. Osoby zainteresowane tym zagadnieniem odsyłamy do prac innych autorów.⁴

Jakość: wyniki uczniów

10. Badania empiryczne nad wpływem mechanizmów rynkowych na jakość kształcenia obarczone są pewnymi ograniczeniami. Pierwsze z ograniczeń związane jest z metodologią pomiaru. Badanie jakości kształcenia sprowadza się zwykle do pomiaru poziomu wiedzy uczniów za pomocą standardowych testów sprawdzających kompetencje w zakresie matematyki i umiejętności czytania. W większości przypadków brakuje wskaźników pozwalających śledzić poziom wiedzy z innych przedmiotów nauczania lub osiągnięcia uczniów w innych dziedzinach. Brakuje również wskaźników obejmujących późniejsze wyniki uczniów uzyskiwane w trakcie nauki w szkołach średnich lub na uczelniach wyższych, a także wskaźników związanych z pozycją na rynku pracy. Kolejnym ograniczeniem jest niewielka liczba kontekstów, w jakich osadzone są rzetelne, zakrojone na szeroką skalę badania porównawcze. Ogromna większość badań została przeprowadzona w Stanach Zjednoczonych.

Pozytywny wpływ

11. Badania naukowe nad wpływem mechanizmów rynkowych na wyniki uczniów nie pozwalają wyciągnąć jednoznacznych wniosków. W zależności od badania ich wpływ określano jako pozytywny bądź zróżnicowany, zaś w niektórych przypadkach nie stwierdzano istnienia żadnych zależności. Poniżej zamieszczamy krótkie zestawienie badań wskazujących na pozytywny wpływ mechanizmów rynkowych na wyniki kształcenia. Dotyczy to wprowadzenia do systemu oświaty szkół z poszerzonym

programem nauczania (ang. magnet schools), szkół społecznych (ang. charter schools) oraz bonów edukacyjnych (ang. vouchers).

Szkoły z poszerzonym programem nauczania

12. Stan Connecticut wspiera tworzenie szkół z rozszerzonym programem nauczania poprzez system dofinansowania. Budżet stanowy nie tylko pokrywa koszty związane z dojazdem uczniów, ale również wypłaca okręgom szkolnym subsydia, których wysokość uzależniona jest od liczby mieszkających w ich granicach uczniów uczęszczających do szkół z poszerzonym programem nauczania. Same szkoły z poszerzonym programem nauczania również uzyskują dotacje proporcjonalnie do liczby posiadanych uczniów. W rezultacie władze stanowe przeznaczają dwukrotnie wyższe kwoty na finansowanie nauki w tego rodzaju szkołach. W przypadku nadmiaru kandydatów nabór uczniów odbywa się w drodze losowania. W ramach jednego z projektów badawczych zestawiono wyniki uzyskane przez uczniów, którzy zostali przyjęci do szkoły z wynikami tych, którzy odpadli w losowaniu (Bifulco *i in.*, 2009). W porównaniu z „przegranymi”, uczniowie przyjęci do wybranej szkoły osiągnęli zwykle lepsze wyniki w testach badających umiejętność czytania oraz, w nieco mniejszym stopniu, w testach sprawdzających kompetencje matematyczne.

13. Pozytywne skutki zaobserwowano również w Chicago. Uczniowie uczęszczający do szkół podstawowych z poszerzonym programem nauczania mieli większe szanse na zakwalifikowanie się do publicznych szkół średnich o zaostrzonych kryteriach naboru (ang. selective schools). Autor badania podkreśla jednak, że efekt ten może wynikać zarówno z wyższego poziomu kształcenia w szkołach z poszerzonym programem nauczania, jak i z faktu, że uczniowie ubiegający się o miejsce w określonej szkole średniej celowo wybierają wcześniej stosowne szkoły z poszerzonym programem nauczania (Lauren, 2007). W drugim przypadku różnice wynikają nie tyle z jakości nauczania i umiejętności w zakresie przyswajania wiedzy, co z konkretnych powiązań.

Szkoły społeczne

14. Również szkoły społeczne dostarczają przykładów na pozytywny wpływ mechanizmów rynkowych na wyniki uczniów. W 2002 r. w stanie Teksas, w szkołach społecznych funkcjonujących na terenie 20% hrabstw i okręgów kształciło się w przybliżeniu 1% ogółu uczniów. Jak dowodzą wyniki badań (Bohte, 2004), obecność w konkretnych okręgach szkół społecznych jest pozytywnie skorelowana z poziomem wyników uczniów kształcących się w lokalnych szkołach publicznych. Korelacja ta uwidacznia się przede wszystkim na przykładzie uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach. Należy jednak zaznaczyć, że nie udało się w jednoznaczny sposób określić czynnika odpowiedzialnego za podwyższony poziom wyników. Ponieważ w Teksasie do szkół społecznych uczęszcza nieproporcjonalnie wysoka liczba uczniów z grup ryzyka, wyższe wyniki uzyskiwane w szkołach publicznych mogą być zarówno skutkiem rynkowej konkurencji, jak i zmiany struktury społecznej uczniów. Korelację pomiędzy obecnością szkół społecznych a wyższymi wynikami nauczania stwierdzono nie tylko w Teksasie. Również na Florydzie i w Chicago uczniowie uczęszczający do szkół społecznych uzyskiwali lepsze wyniki niż inni uczniowie z danego okręgu, na co wskazuje odsetek uczniów kontynuujących naukę w szkołach średnich i kończących college (Booker *i in.*, 2008).

Bony edukacyjne

15. Pozytywny wpływ na poziom wyników uczniów dostrzegalny jest nie tylko w kontekście szkół z poszerzonym programem nauczania oraz szkół społecznych, ale również w przypadku inicjatyw takich jak bony edukacyjne. Miasto Milwaukee jest znane z wprowadzenia programu opartego na bonach edukacyjnych, gdzie funkcjonuje Milwaukee Parental Choice Programme (Program wyboru rodzicielskiego Milwaukee). Efekty programu oceniano na przestrzeni wielu lat. W oparciu o jedno z badań wyciągnięto nieco pochopnie ogólny wniosek o pozytywnym wpływie programu na wyniki uzyskiwane przez uczniów. Należy jednak zaznaczyć, że wyniki te tylko w nieznacznym stopniu

odbiegają od średniej, zaś poprawę wyników zaobserwowano dopiero w późniejszych fazach programu i odnosi się ona w większym stopniu do umiejętności czytania niż kompetencji matematycznych (*np.* patrz Chakrabarti, 2008; Wolf, 2009).

Otwarty nabór

16. Poza Stanami Zjednoczonymi przykład pozytywnego wpływu mechanizmów rynkowych na poziom osiągnięć uczniów odnotowano między innymi w Holandii, gdzie tradycyjnie rodzice dysponują dużą swobodą decyzyjną w zakresie kształcenia dzieci. Stwierdzono, że na wyniki uczniów pozytywnie, choć nieznacznie wpływa konkurencja między szkołami podstawowymi (Noailly *i in.*, 2009). Podobnie jak w przypadku badań przedstawionych powyżej, pozytywny wpływ był bardziej zauważalny w odniesieniu do umiejętności czytania niż kompetencji matematycznych. Skalę wpływu konkurencji międzyszkolnej ilustruje następujący przykład. Jeżeli w promieniu 1,5 km od szkoły A znajdowało się o 5 placówek więcej niż w przypadku szkoły B, to uczniowie uczęszczający do szkoły A uzyskiwali w trakcie testów oceny o 5% do 10% lepsze niż uczniowie ze szkoły B.

17. Wyniki przytoczonych badań dowodzą, że choć mechanizmy rynkowe mogą w pozytywny sposób wpływać na poziom umiejętności uczniów, zakres takiego wpływu pozostaje ograniczony. Co więcej, pozytywny wpływ mechanizmów rynkowych jest silniej uwydatniony w przypadku umiejętności czytania niż kompetencji matematycznych uczniów.

Zróźnicowanie wyników

18. W badaniach nad pozytywnym wpływem mechanizmów rynkowych często omawia się zjawiska o ograniczonej skali i dużej rozpiętości tematycznej. Badacze analizujący następnie uzyskane wcześniej wyniki wskazują na ich znaczące zróźnicowanie. Pozytywny wpływ okazuje się być często ograniczony do pewnych klas lub grup uczniów bądź uzależniony od przyjęcia określonych narzędzi pomiarowych bądź rodzajów testów. Na przykład w stanie Wisconsin uczniowie uczęszczający do szkoły społecznej uzyskali wyniki lepsze niż uczniowie szkół publicznych, jednak efekt ten ograniczony był praktycznie do klas czwartych, tylko nieznacznie zaznaczając się w klasach ósmych (Witte *i in.*, 2007b).

Konkurencja

19. W pracy przeglądowej opartej na wynikach zakrojonych na szeroką skalę badań przekrojowych przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych w celu sprawdzenia czy konkurencja ze szkołami prywatnymi poprawia wyniki osiągane przez uczniów w szkołach publicznych stwierdzono, że:

... zgromadzono spójny materiał dowodowy pozwalający na stwierdzenie istnienia związku pomiędzy konkurencją (wybór) a jakością kształcenia. Istnieje pozytywna korelacja pomiędzy wyższą jakością nauczania a podwyższoną konkurencją. Niemniej jednak wpływ konkurencji na wyniki kształcenia wydaje się być nad wyraz skromny. Od jednej trzeciej do dwóch trzecich szacowanych różnic okazało się nieistotnych statystycznie (Belfield i Levin, 2002, s. 297).

20. Powyższy wniosek pozostaje prawdziwy również dla badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych już po opublikowaniu pracy, w której został pierwotnie sformułowany. W trakcie prowadzonych w stanie Georgia badań nad konkurencją pomiędzy szkołami prywatnymi i publicznymi pewne pozytywne efekty stwierdzono wyłącznie dla niektórych modeli (Geller *i in.*, 2006). W Nowym Jorku wykazano, że wpływ konkurencji na osiągnięcia uczniów – bez względu na to czy konkurencyjne placówki były szkołami publicznymi, czy prywatnymi – był pozytywny w przypadku wybranych, lecz nie wszystkich wskaźników mierzących osiągnięcia uczniów (Greene i Kang, 2004).

21. Zasada ta wydaje się sprawdzać również w przypadku innych krajów. W Szwecji stwierdzono pozytywny wpływ konkurencji ze strony niezależnych szkół na wyniki osiągane przez szkoły publiczne. Jednak wynik taki osiągnięto wyłącznie przy zastosowaniu określonych metod pomiaru konkurencji i nie udało się go powtórzyć przy zastosowaniu innej metodologii (Wikstrom i Wikstrom, 2005). W Wielkiej Brytanii wyniki badań nad wpływem konkurencji międzyszkolnej w sektorze publicznym wskazują na nieznaczną pozytywną korelację pomiędzy konkurencją i wynikami osiąganymi przez uczniów. Obecność takiej korelacji jest jednak częściowo uzależniona od przyjętej metodologii pomiaru (Gibbons *i in.*, 2008). W Chile program bonów edukacyjnych wydaje się mieć pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów, jednak zakres tego wpływu pozostaje niewielki i w niektórych kategoriach został on uznany za nieistotny statystycznie (Lara *i in.*, 2009).

22. Sporządzony w 2002 r. przegląd badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wskazuje, że wpływ mechanizmów rynkowych na uczniów uzależniony jest od tego, czy pomiar przeprowadzono po stronie podaży czy popytu. Po stronie podaży konkurencja pomiędzy szkołami premiuje w większym stopniu uczniów pochodzących z rodzin o niskich dochodach, podczas gdy zakrojone na szeroką skalę programy wyboru przeznaczone dla strony popytu wydają się faworyzować rodziny osiągające wyższe dochody (Belfield i Levin, 2002). Jak widać to kto okaże się beneficjentem wprowadzenia mechanizmów rynkowych uzależnione jest od wielu czynników, w tym konkretnych lokalnych uwarunkowań.

Szkoły społeczne

23. Również badania przeprowadzone w późniejszych latach wskazują na zróżnicowanie efektów uzyskiwanych w różnych kontekstach. Zakrojone na szeroką skalę badanie obejmujące szkoły społeczne w 16 amerykańskich stanach wykazało, że ten model szkoły może nieść korzyści dla określonych, ale nie wszystkich grup uczniów (Credo, 2009; patrz również Miron i Applegate, 2009). Według przywołanego tu badania 17% uczniów szkół społecznych osiąga wyniki lepsze niż osiągałoby w szkole publicznej, w przypadku 46% uczniów nie odnotowano różnicy, zaś 37% osiąga wyniki gorsze. Uczniowie szkół społecznych osiągają lepsze wyniki na szczeblu podstawowym i gimnazjalnym, jednak tendencja ta odwraca się w szkołach średnich. Uczniowie szkół społecznych o afroamerykańskich lub latynoskich korzeniach osiągają wyniki gorsze niż w przypadku, gdyby chodzili do szkół publicznych, natomiast uczniowie z rodzin żyjących w ubóstwie uzyskują wyniki lepsze. W pięciu stanach uczniowie szkół społecznych osiągalni lepsze wyniki niż mogliby uzyskać w szkołach publicznych, w czterech stanach nie odnotowano istotnych różnic, zaś w przypadku sześciu stanów osiągane wyniki były niższe. W trakcie badania obejmującego 17 stanów uzyskano również zróżnicowanie wyników w stanach położonych w rejonie Wielkich Jezior (Miron *i in.*, 2007). Zróżnicowanie wyników odnotowano także w badaniach koncentrujących się wyłącznie na szkołach społecznych w Chicago (Booker *i in.*, 2009).

24. Zróżnicowane wyniki pojawiają się w badaniach relatywnie często – na przykład w ramach oceny programu Opportunity Scholarship Program, wdrażanego w Dystrykcie Kolumbii (Wolf *i in.*, 2009). Po trzech latach funkcjonowania programu badacze odnotowali poprawę umiejętności czytania przy jednoczesnym braku poprawy kompetencji matematycznych. Po wprowadzeniu podziału uczestników programu na podgrupy, badanie wykazało pozytywne efekty zaledwie u połowy z nich. Na uwagę zasługują przy tym wyniki ankiety na temat zadowolenia z programu: rodzice uczestniczących w nim uczniów deklarowali zadowolenie, zaś poziom zadowolenia samych uczniów nie odbiegał od deklarowanego przez tych, którzy nie brali udziału w projekcie.

Bony edukacyjne

25. Prowadzone w innych krajach badania nad programami opartymi na bonach edukacyjnych również przynoszą niespójne wyniki. W Chile badanie oceniające piętnastoletni okres funkcjonowania

zakrojonego na szeroką skalę programu bonów edukacyjnych wykazało, że co prawda uczniowie ze szkół publicznych w Santiago uzyskują wyniki lepsze, jednak uczniowie z pozostałych regionów skupiających trzy czwarte populacji kraju osiągnęli wyniki nieco gorsze (McEwan, 2000b).⁵ Natomiast w badaniu przeprowadzonym w Danii wskazano jeszcze jedną płaszczyznę zróżnicowania wyników: szkoły niezależne tworzą bardziej korzystne środowisko dla uczniów z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, podczas gdy uczniom z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym łatwiej uzyskać lepsze wyniki w szkołach publicznych (Andersen, 2008).

26. Duże zróżnicowanie uzyskiwanych wyników można wytłumaczyć zakładając, że przy zachowaniu określonych warunków mechanizmy rynkowe mogą premiować wyłącznie niektóre grupy uczniów. Kolejnym wytłumaczeniem może być na tyle niewielki wpływ mechanizmów rynkowych na jakość kształcenia, że to czy ich wpływ zostanie uznany za statystycznie istotny czy też nie, pozostaje kwestią zbiegu okoliczności. W obydwu przypadkach konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań nad wpływem kompetencji decyzyjnych rodziców i konkurencji międzyszkolnej na jakość kształcenia.

Brak wpływu

27. Analizując zagadnienie nieznacznego wpływu mechanizmów rynkowych na wyniki kształcenia należy również przytoczyć badania wskazujące na brak istotnych statystycznie zależności. Na przykład w badaniu przeprowadzonym w Teksasie nie stwierdzono różnic między wynikami uzyskanymi przez uczniów kształcących się w szkołach publicznych i szkołach społecznych (Hanushek *i in.*, 2007). Natomiast w badaniu prowadzonym w Londynie nie zdołano wykazać, że poszerzenie kompetencji decyzyjnych rodziców przekłada się na lepsze wyniki uczniów szkół podstawowych (Gibbons *i in.*, 2008). Wyższych wyników kształcenia nie gwarantowało również wprowadzenie konkurencji pomiędzy szkołami.

28. Zdaniem pewnej grupy badaczy, wprowadzony w Chile program bonów edukacyjnych nie miał żadnego wpływu na osiągnięcia uczniów (Hsieh i Urquiola, 2006; Garces, 2009). Również w Danii nie udało się wykazać przełożenia konkurencji międzyszkolnej wywołanej przez wprowadzenie bonów edukacyjnych na lepsze wyniki uczniów (Andersen i Serrizlew, 2007). Do podobnych wniosków doszli badacze analizujący dane zebrane w Nowej Zelandii i Stanach Zjednoczonych (Ladd, 2002b). W jednym z badań oceniających skutki programu Milwaukee Parental Choice Programme stwierdzono, że istnienie konkurencji między szkołami nie ma żadnego wpływu na osiągnięcia uczniów (Carnoy *i in.*, 2007). Również w Kalifornii presja konkurencyjna ze strony szkół społecznych nie jest skorelowana z osiągnięciami uczniów szkół publicznych (Zimmer i Buddin, 2009). Zestawienie w skali makro wyników badań przeprowadzonych w poszczególnych krajach również nie pozwala wykazać związku pomiędzy zakresem swobody wyboru szkoły a wskaźnikami efektywności procesów kształcenia (Dronkers i Avram, 2009). Zgodnie z posiadaną przez nas wiedzą, tylko nieznaczna liczba badań wskazuje na znacząco negatywne skutki konkurencji.⁶

29. Podsumowując, dowody uzyskane w trakcie zakrojonych na szeroką skalę ilościowych badań nad wpływem mechanizmów rynkowych na poziom osiągnięć uczniów są niespójne ze względu na zróżnicowanie metod badawczych, przedmiotów badań, podgrup badawczych i kontekstów. Jeśli pokusić się o wyciąganie jakichkolwiek wniosków, można stwierdzić, że mechanizmy rynkowe mogą potencjalnie w pozytywny sposób wpływać na wyniki kształcenia, jednak zakres takiego wpływu jest stosunkowo niewielki.

Równość: poziom segregacji międzyszkolnej

30. Równość kształcenia stanowiącą jeden z celów systemów edukacji zwykle mierzy się za pomocą wskaźników **segregacji** międzyszkolnej. W praktyce dotyczy to zwykle segregacji według kryteriów etnicznych i/lub społeczno-ekonomicznych. Tylko niewielka liczba badań analizuje segregację pod względem wyników w nauce w oderwaniu od pochodzenia społecznego lub etnicznego uczniów.

31. Na początku należy zaznaczyć, że na poziom segregacji międzyszkolnej wpływa wiele zróżnicowanych czynników, takich jak rejonizacja czy zasady naboru obowiązujące w poszczególnych szkołach, ale również planowanie na szczeblu regionalnym i miejskim, wybór miejsca zamieszkania oraz szkoły (patrz również Archbald, 2004; Bartlett *i in.*, 2002; Taylor, 2009; Urquiola, 2005). Również kształt i zasięg obwodów szkolnych może być nacechowany klasowo. Na przykład w niektórych badaniach wykazano, że uczęszczanie do szkoły położonej najbliżej miejsca zamieszkania wiąże się z mniejszym poziomem segregacji niż w przypadku przestrzegania zasad rejonizacji. Sugeruje to, że sposób wytyczania granic obwodów szkolnych może być elementem procesu politycznego (Taylor, 2009, dane dla miasta w Walii).

32. W większości przypadków badacze analizujący związki pomiędzy poziomem segregacji a mechanizmami rynkowymi porównują co najmniej dwa różne modele wyboru szkół. Choć modele te zwykle znacząco się od siebie różnią, na ogół nowy model wyboru wiąże się ze zwiększeniem kompetencji decyzyjnych rodziców. Należy jednak zauważyć, że nie zawsze desegregacja jest oczywistym celem takich polityk.

33. Jak dowodzą wyniki badań, mechanizmy rynkowe mogą wpływać na poziom segregacji międzyszkolnej. Tylko nieznaczna liczba zakrojonych na szeroką skalę projektów badawczych dostarcza jednoznacznych dowodów na zmniejszenie poziomu segregacji międzyszkolnej na skutek poszerzenia kompetencji decyzyjnych rodziców.⁷ Różnice w wynikach badań sprowadzają się przede wszystkim do skali i zakresu segregacji.

Brak wpływu

34. W Stanach Zjednoczonych szkoły z poszerzonym programem nauczania wprowadzono w celu zmniejszenia poziomu segregacji międzyszkolnej. W szkołach z poszerzonym programem nauczania przyjmowano zwykle kwotowe parytety dla uczniów z różnych środowisk etnicznych. Jednak w oparciu o dane ogólnokrajowe z początku lat dziewięćdziesiątych nie stwierdzono różnic pod względem poziomu segregacji międzyszkolnej na tle ekonomicznym pomiędzy okręgami prowadzącymi szkoły z poszerzonym programem nauczania a okręgami nie posiadającymi takich szkół. Choć nie udało się osiągnąć desegregacji, należy również podkreślić, że bezpodstawne okazały się obawy związane z podwyższeniem poziomu segregacji.⁸

35. W jednym z walijskich miast, gdzie obowiązywał system rejonizacji, szkoły z ofertą skierowaną głównie do uczniów ze środowisk o wysokiej pozycji społeczno-ekonomicznej były niedostępne dla uczniów z klasy średniej i niższej. Wprowadzenie kontrolowanego programu wyboru szkoły w zasadzie nie spowodowało wzrostu segregacji międzyszkolnej na tle społeczno-ekonomicznym pomiędzy szkołami (Taylor, 2009). Co ciekawe, opracowanie wskazuje na różnice, które na wyższych poziomach agregacji wzajemnie się znoszą. W niektórych rejonach, gdzie uczniowie z średnich i niższych klas społecznych zyskali dostęp do szkół zarezerwowanych dotychczas dla uczniów o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym stwierdzono zmniejszenie poziomu segregacji. W pozostałych rejonach uczniowie, którzy nie skorzystali z prawa wyboru pozostawali w szkołach, które opuściły inne podgrupy uczniów, co skutkowało wzrostem poziomu segregacji.

(Podwyższony) poziom segregacji

36. W trakcie porównywania skrajnie odmiennych modeli wyboru szkoły we wszystkich kontekstach zaobserwowano oznaki świadczące o ogólnym wzroście poziomu segregacji międzyszkolnej. Aby prawidłowo zinterpretować zmianę poziomu segregacji przy porównaniu różnych modeli wyboru, należy dobrze znać specyfikę obydwu systemów. W wielu krajach model wyboru oparty na obwodach szkolnych – tj. rejonizacji – został zastąpiony systemami bazującymi na zróżnicowanych modelach otwartego naboru. W Sztokholmie (Szwecja) wprowadzenie takich zmian stało się przyczyną wzrostu poziomu segregacji w szkołach. Różnice między szkołami w zakresie umiejętności uczniów nie tylko się zwiększyły, ale okazały się również skorelowane z segregacją międzyszkolną na tle społeczno-ekonomicznym i etnicznym. Jednak nie wszystkie przypadki pogłębienia segregacji społeczno-ekonomicznej i etnicznej można powiązać ze zróżnicowaniem poziomu umiejętności uczniów (Söderström i Uutsitalo, 2010). Poziom segregacji można wyrazić za pomocą wielu wskaźników, między innymi poprzez wskaźnik zróżnicowania (ang. dissimilarity index). Jest on łatwy do opisania i oznacza odsetek uczniów, którzy musieliby zmienić szkołę, aby we wszystkich placówkach wyrównały się proporcje uczniów charakteryzujących się badanymi cechami.

Jeżeli zatem wskaźnik zróżnicowania dla uczniów białych i czarnoskórych wynosi 0,2, oznacza to, że 20% uczniów musiałoby zmienić szkołę, by we wszystkich placówkach proporcje między uczniami białymi a czarnoskórymi były równe. W Sztokholmie na przestrzeni 4 lat poziom segregacji międzyszkolnej na tle poziomu umiejętności uczniów wzrósł z wartości 0,140 do 0,196, podczas gdy poziom segregacji na tle społeczno-ekonomicznym wzrósł z poziomu 0,222 do 0,291. W Stanach Zjednoczonych wprowadzenie modelu otwartego naboru umożliwiającego przemieszczanie się uczniów między okręgami przyczyniło się do wzrostu poziomu segregacji między okręgami, zarówno na płaszczyźnie społeczno-ekonomicznej, jak i kompetencyjnej (Witte *i in.*, 2008, dane dla Minnesoty i Kolorado, Stany Zjednoczone).

37. Głównie na skutek niedostatecznej ilości danych większość badań koncentruje się na problematyce segregacji o charakterze etnicznym i społeczno-ekonomicznym, pomijając zagadnienia dotyczące segregacji ze względu na umiejętności. Wzrost poziomu segregacji międzyszkolnej na tle etnicznym oraz społeczno-ekonomicznym stwierdzono po wprowadzeniu systemu otwartej rekrutacji w Wielkiej Brytanii (Reay, 2004; Allen, 2007) i w Nowej Zelandii (Fiske i Ladd, 2000; Woodfield i Gunby, 2003).

38. W systemie szkolnym okręgu Charlotte-Mecklenburg (Karolina Północna, Stany Zjednoczone) w przeszłości obowiązywał model wyboru oparty na zasadzie wyboru kontrolowanego z ograniczonym obowiązkowym dowozem uczniów autobusem oraz szkołami z poszerzonym programem nauczania z kwotowymi parytetami dla uczniów należących do różnych grup etnicznych. Model ten zastąpiono systemem otwartego naboru w połączeniu z dodatkowymi regulacjami (patrz również Studium przypadku B). Po wprowadzeniu nowego modelu uczniowie zyskali gwarancję dostępu do swoich szkół „rejonowych” oraz możliwość ubiegania się o przyjęcie do dowolnej innej szkoły publicznej w okręgu. Rodzicom przyznano darmowy transport do szkół w obrębie jednego z 4 obwodów, a także do szkół z poszerzonym programem nauczania niezależnie od lokalizacji na terenie okręgu. Stwierdzono, że nowy model przyczynił się do pogłębienia segregacji międzyszkolnej na trzech płaszczyznach: etnicznej, społeczno-ekonomicznej i kompetencyjnej (patrz Godwin *i in.*, 2006). Wskaźnik zróżnicowania dla segregacji na tle etnicznym wzrósł z poziomu 0,382 do wartości 0,481.

39. Inne analizę przeprowadzono w ramach systemu szkolnego Kopenhagi (Dania), gdzie segregacja mieszkaniowa na tle etnicznym utrzymuje się na poziomie stosunkowo niskim, do umiarkowanego

(Rangvid, 2007). Hipotetyczną sytuację, gdzie wszyscy uczniowie uczęszczają do szkół położonych najbliżej swojego miejsca zamieszkania zestawiono ze stanem rzeczywistym, gdzie funkcjonuje zarówno zasada otwartego naboru, jak i szkoły niezależne. Wyniki porównania wskazują, że gdyby uczniowie uczęszczali do szkół położonych najbliżej miejsca zamieszkania, poziom segregacji na tle etnicznym byłby niższy. Podobnie jak w przypadkach omówionych powyżej, możliwość wyboru szkoły przyczyniła się do pogłębienia segregacji. Szczególnie wysoki poziom segregacji zaobserwowano w przypadku szkół niezależnych, które w zależności od placówki charakteryzowały się stosunkowo wysokim lub niskim odsetkiem dzieci imigrantów.

40. Również wyniki badań przeprowadzonych w innych kontekstach wskazują na zróżnicowany charakter zjawiska segregacji. Wprowadzenie w Chile zakrojonych na szeroką skalę reform systemu edukacyjnego doprowadziło do odpływu do szkół prywatnych uczniów z klasy średniej oraz do pogłębienia segregacji na linii podziałów społeczno-ekonomicznych (Hsieh i Urquiola, 2006). Natomiast w badaniu przeprowadzonym na obszarze kilku krajów wykazano, że rodzice należący do klasy średniej preferują szkoły o wysokiej reprezentacji uczniów również wywodzących się z klasy średniej (Dronkers i Avram, 2009). Niezależnie od odpływu białych uczniów o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (ang. „white flight”), do pogłębienia segregacji na tle etnicznej mogą się również przyczyniać zachowania imigrantów, celowo zapisujących dzieci do ściśle określonych szkół (tzw. autosegregacja). W krajach zachodnich proces ten doskonale ilustruje przykład szkół muzułmańskich (patrz Denessen *i in.*, 2005, dane dla Holandii; Rangvid, 2007, dane dla Danii). Podobna prawidłowość ma miejsce w przypadku przynależności rodziców do pewnych grup religijnych (patrz Denessen *i in.*, 2005, dane dotyczące ortodoksyjnych wspólnot protestanckich w Holandii).

41. Podobnie w przypadku szkół społecznych różniących się profilem i programem nauczania obserwuje się zróżnicowany wpływ na poziom segregacji. Wprowadzenie w Chicago szkół społecznych w zasadzie nie miało wpływu na poziom segregacji rasowej (Booker *i in.*, 2009). Natomiast w przeprowadzonym w stanie Arizona badaniu poświęconym różnym profilom szkół społecznych zaobserwowano efekt różnicujący (Garcia, 2008). Szkoły społeczne przeznaczone dla uczniów z grup ryzyka posiadały strukturę bardziej zróżnicowaną pod względem umiejętności akademickich i pochodzenia etnicznego niż szkoły okręgowe. To samo dotyczy szkół społecznych opartych na modelu tradycyjnym lub metodzie Montessori. Natomiast szkoły społeczne prowadzone zgodnie z zasadą „powrotu do podstaw” (ang. Back-to-Basics) okazały się kierować swoją ofertą do mniej zróżnicowanej populacji uczniów, głównie białych. Podnoszą się obawy, że zróżnicowanie profili szkół może „legitymizować” segregację etniczną w nowej i bardziej akceptowalnej formie.

42. W bardzo ogólnym ujęciu wydaje się, że modele zapewniające rodzicom większą swobodę wyboru niosą ze sobą ryzyko podwyższonego poziomu segregacji międzyszkolnej na tle etnicznym, społeczno-ekonomicznym oraz kompetencyjnym. Wyniki badań wskazują również na rolę efektów różnicowania, które mogą być odpowiedzialne za ogólne zmiany poziomu segregacji. Wybory podejmowane przez pewne grupy rodziców mogą skutkować utworzeniem ograniczonej liczby ekskluzywnych szkół preferowanych przez uczniów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, przy jednoczesnym wzroście poziomu segregacji w innych rejonach. Wyniki badań wskazują również, że segregacja może być wynikiem procesu autosegregacji, zachodzącego w ramach grup etnicznych i/lub większej atrakcyjności określonego profilu szkół dla konkretnych grup uczniów.

Inne skutki

43. Jak zaznaczono powyżej, systemy edukacyjne realizują zróżnicowane cele. Choć niniejsze opracowanie koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniach dotyczących celów w zakresie

jakości i równości kształcenia, skrótowo omówiono również dane empiryczne odnoszące się do innych celów, takich jak *efektywność* i *innowacyjność*.

Efektywność

44. Istnieje wiele różnych definicji efektywności⁹. Badania empiryczne poświęcone mechanizmom rynkowym najczęściej skupiają się na tzw. efektywności typu x – tj. wydajności w kontekście określonych nakładów. W przypadku systemów edukacji efektywność przekłada się zwykle na zależności między osiągnięciami uczniów a początkowym poziomem wiedzy i pochodzeniem oraz wysokością środków przeznaczonych na ich kształcenie. Wyniki badań dotyczące tak rozumianej efektywności kształcenia omówiliśmy w ustępie „Jakość”. Inne badania koncentrują się na zagadnieniu produktywności lub efektywności technicznej sprawdzając czy możliwe jest uzyskanie porównywalnych wyników nauczania przy niższych nakładach finansowych.

45. Koszty ponoszone w związku z poszczególnymi modelami wyboru są oczywiście w dużej mierze uzależnione od specyfiki zastosowanych rozwiązań. Na przykład w stanie Connecticut koszty związane z naborem i transportem uczniów do szkół o poszerzonym programie nauczania pokrywają władze stanowe. Okręgi szkolne nie tracą dotacji stanowych w przypadku gdy uczeń zamieszkujący w ich granicach uczęszcza do szkoły z poszerzonym programem nauczania. Można więc przyjąć, że w przypadku uczniów szkół z poszerzonym programem nauczania władze stanowe ponoszą dwukrotnie wyższe koszty (Bifulco i in., 2009). Podczas realizacji pierwszej fazy programu Milwaukee Parental Choice Programme, środki na sfinansowanie programu bonów edukacyjnych pozyskano kosztem cięć w budżecie przeznaczonym na działalność szkół publicznych. Po zmianie polityki i rozszerzeniu programu dodatkowe koszty ponoszą władze stanowe (Chakrabarti, 2008).

46. Wyniki badań nad wpływem konkurencji międzyszkolnej na poziom efektywności prowadzą do wzajemnie sprzecznych wniosków. Jedno z najlepiej znanych badań poświęconych wpływowi mechanizmów rynkowych na efektywność kształcenia wykazało, że poszerzenie kompetencji decyzyjnych rodziców oraz konkurencja międzyszkolna wiązały się ze znaczącymi korzyściami w postaci wyższego poziomu osiągnięć uczniów i oszczędności finansowych (Hoxby, 2000). Jednak badacze, którzy ten sam zestaw danych przeanalizowali z wykorzystaniem innej metodologii, nie dopatrzili się żadnych zależności.¹⁰

47. W toku innych badań wykazano, że konkurencja między szkołami może również prowadzić do spadku efektywności. W Danii okręgi, w których o uczniów konkurowały szkoły niezależne, zwiększały poziom wydatków na inwestycje w szkoły publiczne (Andersen i Serritzlew, 2007). Aby zadowolić zarówno rodziców, jak i uczniów oraz w celu utrzymania atrakcyjności szkół publicznych, okręgi decydowały się na zwiększanie nakładów. Środki te w żaden sposób nie przekładały się jednak na wzrost poziomu wyników uzyskiwanych przez uczniów, co prowadziło tym samym do spadku efektywności.

48. Inne podejście do mechanizmów rynkowych w systemie edukacji zakłada korzystanie z usług komercyjnych świadczeniodawców. Zgodnie z założeniem, nowi świadczeniodawcy, jako podmioty rynkowe, byłoby bardziej zmotywowani do zapewnienia najwyższego standardu kształcenia za najniższą cenę. W Stanach Zjednoczonych tzw. korporacje edukacyjne (ang. Educational Management Organisation – EMO) działają między innymi w stanie Michigan. Porównanie korporacji edukacyjnych związanych z przedsiębiorstwami komercyjnymi oraz korporacji edukacyjnych powiązanych z organizacjami non-profit nie wykazało różnic w zakresie efektywności. Efektywność kosztowa komercyjnych korporacji edukacyjnych może być w rzeczywistości niższa, gdyż korzystający z ich usług uczniowie uzyskują niższe wyniki, podczas gdy wydatki komercyjnych korporacji edukacyjnych

nie są niższe od wydatków korporacji edukacyjnych działających w oparciu o zasady non-profit (Hill i Welsch, 2009).

49. Podobnie jak w przypadku jakości i równości, również w badaniach nad efektywnością systemów edukacyjnych zwrócono uwagę na efekt różnicowania. Badania przeprowadzone w stanie Nowy York sugerują, że wzrost lub spadek efektywności może wiązać się z profilem wydatków i zależeć od tego czy szkoła konkuruje głównie z placówkami prywatnymi czy publicznymi (Greene i Kang, 2004). Konkurencja ze strony szkół prywatnych wiązała się ze wzrostem wydatków na cele związane z procesem nauczania, podczas gdy konkurencja ze strony szkół publicznych skutkowała wzrostem wydatków na cele niezwiązane z nauczaniem.

50. Mechanizmy rynkowe mogą również wpływać na stosunek publicznych i prywatnych wydatków na cele związane z edukacją. Problem ten nie został jeszcze dostatecznie zbadany. Jedną z najbardziej oczywistych kategorii wydatków, których dotyczyć może przeniesienie ciężaru ponoszonych kosztów są wydatki związane z przejazdem. Korzystanie przez rodziców z prawa wyboru placówki edukacyjnej wiąże się z wydłużeniem dystansu, jaki pokonują uczniowie w drodze do szkoły. Szacuje się, że każdego dnia w Wielkiej Brytanii ogół dzieci w wieku 11 – 16 lat pokonuje o 5 milionów kilometrów więcej niż gdyby uczniowie ci uczęszczali do szkół znajdujących się najbliżej miejsca zamieszkania. (Allen, 2007). Sytuacja, w której nowe modele wyboru promują większą mobilność pomiędzy domem a szkołą, może dla rodziców oznaczać wyższe koszty codziennych przejazdów. W zależności od przyjętych regulacji, koszty przejazdów mogą również w całości lub w części ponosić okręgi szkolne lub lokalne władze.

51. Reasumując, wyniki badań poświęconych wpływowi mechanizmów rynkowych na (techniczną) efektywność systemu edukacji pozostają niespójne. Niektóre badania wskazują na wzrost efektywności, inne wyłącznie na wzrost wydatków nie przekładających się na wyższe osiągnięcia uczniów, jeszcze inne podkreślają również zjawisko przenoszenia się kategorii kosztów.

Innowacyjność

52. Kolejnym celem, jaki przed systemem edukacji stawiają władze jest innowacyjność. Wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemu szkolnictwa często wiąże się z dążeniem do podniesienia innowacyjności. Nie przeprowadzono dotychczas odpowiedniej liczby badań empirycznych, które umożliwiłyby weryfikację takich założeń. Przegląd dotychczasowych badań można znaleźć w opracowaniach Lubińskiego (2009b i 2006). Autor wskazuje na brak związków przyczynowo-skutkowych między innowacjami wdrażanymi w salach lekcyjnych a mechanizmami rynkowymi. Innowacje o charakterze pedagogicznym i programowym wydają się być silniej związane z odgórnymi interwencjami organów władzy. Sytuację komplikuje fakt, że wiele polityk wprowadzających mechanizmy rynkowe do systemu edukacji jednocześnie wiąże się ze zwiększeniem poziomu rozliczalności. Tym samym nie można wykluczyć, że możliwości wdrażania innowacji wynikające z wprowadzenia mechanizmów rynkowych tłumione są przez towarzyszące im systemy rozliczalności, które częściej zniechęcają do innowacyjności niż ją promują (Looney, 2009).

Podsumowanie

53. Mechanizmy rynkowe wprowadzono do systemów edukacji z kilku zasadniczych powodów. Prawdopodobnie najważniejszym z nich jest poprawa jakości kształcenia, dalej plasuje się dążenie do desegregacji, wzrost efektywności oraz promowanie innowacyjności.



54. W wielu opracowaniach dotyczących wpływu mechanizmów rynkowych na system szkolnictwa można znaleźć podobne wnioski (Belfield i Levin, 2002). W pracy pogładowej z 2002 r., w której zostały przeanalizowane reformy rynkowe systemu edukacji stwierdzono, że: „wszelkie korzyści w zakresie podniesienia wyników uczniów wydają się być co najwyżej znikome” (Ladd, 2002a, s. 21). Natomiast autorzy opracowania z 2009 r. poświęconego programowi bonów edukacyjnych, wskazując na poważne braki w dostępnych badaniach stwierdzają, że:

„...w najlepszym z dotychczas przeprowadzonych badań wykazano stosunkowo niewielki wzrost osiągnięć uczniów korzystających z bonów edukacyjnych. W większości przypadków uzyskane wartości nie są nawet statystycznie różne od zera... przyjęta metodologia badań nie pozwala badaczom w sposób jednoznaczny przypisać zaobserwowanych pozytywnych zmian wyłącznie wpływowi programu bonów edukacyjnych lub konkurencji międzyszkolnej. Dane uzyskane z analizy innych modeli wyboru szkoły nie są wcale bardziej obiecujące (Rouse i Barrow, 2009, s. 38-39).”

55. Wyniki badań dotyczących segregacji jako pochodnej mechanizmów rynkowych wskazują na potencjalne ryzyko jej pogłębienia. Efektywność może wzrastać lub maleć, natomiast mało prawdopodobne jest uzyskanie wzrostu innowacyjności. Dla wszystkich omawianych zjawisk można zaobserwować istnienie efektu zróżnicowania: określone grupy uczniów i określone szkoły mogą doświadczać pozytywnego wpływu mechanizmów rynkowych, podczas gdy inne doświadczać będą skutków negatywnych. Choć większość powstałych do tej pory badań i opracowań dotyczy Stanów Zjednoczonych, uzyskane wnioski pokrywają się z wynikami badań przeprowadzonych w innych krajach.

56. W zestawieniu z oczekiwaniami władz państwowych wobec wdrożenia mechanizmów rynkowych w systemie edukacji oraz zapalczywością towarzyszącą temu procesowi debat politycznych i akademickich, skutki wprowadzonych zmian są, jak pokazują wyniki badań empirycznych, w najlepszym razie skromne.

57. Po dwóch dekadach badań empirycznych najbardziej interesującym zagadnieniem okazuje się kwestia niewielkiego obserwowanego wpływu mechanizmów rynkowych na systemy edukacji oraz niespójność wyników uzyskanych dla różnych kontekstów.

PRZYPISY

¹ Kwestia ewentualnego wpływu interwencji rynkowych na takie cele pozostaje poza zakresem tematycznym niniejszego opracowania.

² Patrz również Waslander (2001); Waslander i Hopstaken (2005); Kenneth Godwin *i in.* (2006); Levin (2002); Belfield i Levin (2005); Levin (2009).

³ Patrz Levin (2002) w sprawie celów na poziomie systemowym; Lubienski (2009b) w sprawie innowacyjności; oraz Gill *i in.* (2007): przykład nielicznych opracowań poświęconych wpływowi na socjalizację obywatelską.

⁴ Peterson i Laudet (2006); Lubienski i Lubienski (2006a); Lubienski i Lubienski (2006b); oraz Corten i Dronkers, (2006), dane dla 19 krajów zachodnich.

⁵ Należy zauważyć, że w przypadku Chile inne badania przyniosły odmienne ustalenia.

⁶ Wyjątek: Dijkgraaf *i in.*, (2008), dane dla konkurencji między szkołami średnimi w Holandii.

⁷ Na przykład Garcia (2008) wskazuje na zmniejszony poziom segregacji w szkołach społecznych, lecz nie pomiędzy obwodami.

⁸ Patrz Archbald (2004), opracowanie dotyczące 355 okręgów w Stanach Zjednoczonych wykorzystujące dane z wczesnych lat dziewięćdziesiątych, tj. uzyskane po około dziesięciu latach od wprowadzenia pierwszych szkół z poszerzonym programem nauczania.

⁹ Należy rozróżnić pojęcia (a) produktywności lub efektywności technicznej; (b) efektywności alokacyjnej; (c) efektywności dynamicznej oraz (d) efektywności typu x. Zwykle szerzej rozróżniane są pojęcia efektywności alokacyjnej i technicznej. Patrz również Hoxby (2000); Belfield i Levin (2002); Levacic (2004); Bradley *i in.* (2004); Arsen i Ni (2008); Telhaj *i in.* (2009).

¹⁰ Bardziej szczegółowe omówienie w następujących pracach: Hoxby (2000) Rothstein (2007) oraz Hoxby (2007).

METODOLOGIA

58. Wcześniejsze analizy dotyczące różnych aspektów mechanizmów rynkowych w systemie kształcenia nie są użyteczne z punktu widzenia kształtowania polityki. Zwykle ograniczają się do konkluzji, że dostępne dane empiryczne są niejednoznaczne, zmienne i pozbawione znaczenia, zaś skutki wprowadzenia takich mechanizmów są w najlepszym przypadku znikome.

59. Kolejnym często przewijającym się spostrzeżeniem jest ogólna opinia, że wpływ rodzicielskiej swobody wyboru i konkurencji międzyszkolnej jest silnie uzależniony od szeregu czynników kontekstowych. Zrozumienie powodów, dla których polityka urynkowania systemu edukacji przynosi zamierzone efekty lub okazuje się nieskuteczna, wymaga szczegółowej wiedzy na temat rodzaju interwencji, innych obowiązujących przepisów prawa, sposobu finansowania, jak również czynników geograficznych, infrastruktury transportowej oraz sieci społecznych. Innymi słowy, oddziaływanie mechanizmów rynkowych wydaje się być silnie skorelowane z lokalnym kontekstem.

60. Niektórzy badacze podkreślają znaczenie czynników kontekstowych i wskazują na potrzebę uszczegółowienia i kontekstualizacji badań.¹ Na przestrzeni kilku ubiegłych lat coraz więcej projektów badawczych przyjmuje za punkt wyjściowy założenie, że rynki edukacyjne mają z natury charakter lokalny, a na ich funkcjonowanie wpływa szereg różnego rodzaju lokalnych uwarunkowań.² Podejście takie znajduje oparcie w rosnącej dostępności danych społeczno-geograficznych oraz właściwych technik statystycznych. Wykorzystanie tego rodzaju danych i technik statystycznych jest stosunkowo nowym zjawiskiem w analizowanej dziedzinie badawczej i zdecydowanie zasługuje na uwagę.³ Jednak sama konkluzja, że „wszystko zależy od kontekstu” jest z pewnością niewystarczająca z punktu widzenia tworzenia polityki mającej zapewnić realizację określonych celów na szczeblu systemowym.

61. W tym miejscu musimy odpowiedzieć sobie na pytanie w jaki sposób można wykorzystać wnioski z badań empirycznych w procesie tworzenia polityki i czy zastosowanie innych metod analizy danych mogłoby pomóc w lepszym naświetleniu badanych zjawisk, a tym samym skuteczniej wspomóc proces tworzenia polityki. W przypadku gdy badania wskazują na brak związku między interwencją i wynikami kształcenia, konieczna może okazać się dokładniejsza analiza bardziej szczegółowych i złożonych zjawisk. Jako że zwykle „diabeł tkwi w szczegółach”, warto uwzględnić w opracowaniach wyników badań wszelkie drobne niuanse. Dlatego też w niniejszym opracowaniu skupiamy się na *mechanizmach*, które w powszechnej opinii łączą decyzje podejmowane przez rodziców i konkurencję między szkołami z konkretnymi skutkami w ramach systemu szkolnictwa, takimi jak oceny uczniów i segregacja szkolna. Dla zrozumienia rzeczywistych skutków wprowadzenia mechanizmów rynkowych istotne znaczenie ma możliwość obserwowania podobnych mechanizmów w zróżnicowanych kontekstach. W chwili rozpoczęcia pracy nie można jednak przewidzieć czy uda się stwierdzić istnienie pewnych ogólnych prawidłowości, co oznacza, że nie da się przewidzieć skutków zastosowania takiego podejścia.

62. W pozostałej części rozdziału omówiono metody pracy nad niniejszym opracowaniem. W pierwszej kolejności objaśniamy jak w sposób analityczny wyodrębniono poszczególne elementy mechanizmów rynkowych, które wykorzystano w charakterze pytań naprowadzających na potrzeby analizy badań empirycznych. Następnie opisujemy metodę selekcji badań do niniejszego opracowania oraz sposób analizy olbrzymiej liczby artykułów, książek i publikacji naukowych uwzględnionych w opracowaniu. Przed przystąpieniem do omówienia w kolejnych rozdziałach

konkretnych wyników analizy uznaliśmy również za wskazane przedstawić ogół badań empirycznych stanowiących jej podstawę.

Przegląd analityczny

63. Mimo że rozwiązania takie jak szkoły społeczne (ang. charter schools), szkoły z poszerzonym programem nauczania (ang. magnet schools), programy zniesienia rejonizacji i otwartego naboru do szkół publicznych czy też programy bonów edukacyjnych w praktyce różnią się od siebie, zasadniczo wszystkie mają na celu pobudzenie podobnych mechanizmów.⁴ W bardzo ogólnym ujęciu mechanizmy te sprowadzają się do zwiększenia kompetencji decyzyjnych szerszej grupy rodziców w zakresie wyboru szkoły i podniesienia poziomu konkurencji międzyszkolnej. Zastosowane w poszczególnych politykach edukacyjnych rozwiązania różnią się pod względem zakresu swobody wyboru: niektóre skierowane są do wszystkich rodziców, inne adresowane są do konkretnych grup społecznych. Różnice dotyczą również docelowego poziomu konkurencji międzyszkolnej: część rozwiązań obejmuje ogół szkół publicznych, społecznych i prywatnych, podczas gdy inne odnoszą się wyłącznie do wybranych placówek, często szkół publicznych.

64. Głównym zadaniem niniejszego opracowania nie jest zestawienie informacji, jakie na podstawie badań empirycznych można uzyskać na temat rzeczywistych skutków wprowadzenia polityki tzw. quasi-ryнку (patrz Rozdział 2), ale naświetlenie mechanizmów powszechnie uznawanych za decydujące o skutkach wprowadzenia takich polityk dla wyników kształcenia. Przyjmując powyższe założenie, stosujemy metodologię realistyczną.⁵ Opisane podejście nie zakłada próby odpowiedzi na ogólnie sformułowane pytanie „Co się sprawdza?”, lecz przyjmuje za punkt wyjścia zróżnicowanie efektów przeprowadzonych działań poprzez postawienie pytania: „Co sprawdza się w którym przypadku i w jakich okolicznościach?”. Zgodnie z przyjętym tokiem rozumowania, skutki wprowadzenia konkretnych rozwiązań są wynikiem działania mechanizmów, które mogą być pobudzane lub hamowane przez konkretne czynniki kontekstowe. Dokładna znajomość zarówno samych mechanizmów, jak i czynników kontekstowych jest niezbędna z punktu widzenia zgromadzenia wyników badań i odpowiednio rozległej bazy wiedzy.

65. Zakres tematyczny analizy ograniczono do *skutków* wprowadzenia polityk edukacyjnych w obszarze jakości i równości kształcenia. W dalszej kolejności omówiono przypuszczalne *mechanizmy* pobudzane przez quasi-rynkowe polityki, przyjmując podział na dwie kategorie: kompetencje decyzyjne rodziców i konkurencja międzyszkolna. Jak już wspomniano, mechanizmy te są wspólne dla bardzo zróżnicowanego spektrum rozwiązań stosowanych w politykach edukacyjnych.

Nawiązując do teorii gospodarczej stojącej u podstaw polityki edukacyjnej wyróżniono podmioty i działania po stronie popytu (rodzice i wybór) oraz po stronie podaży (szkoły i konkurencja).

Mechanizmy opisano w sposób drobiazgowy, badając najmniejsze etapy w procesie rozumowania przyczynowo-skutkowego. Następnie dla poszczególnych etapów sformułowano pytania nadające opracowaniu strukturę.⁶ Systematyczny przegląd badań empirycznych skupia się natomiast na dwóch następujących kwestiach. Po pierwsze, dla każdego z pytań zgromadzono wyniki badań empirycznych, które mogą okazać się pomocne w znalezieniu odpowiedzi na tak zadane pytania. Po drugie, sprawdzono czy w danym przypadku istotną rolę odgrywają czynniki *kontekstowe*, a jeśli tak, jakie i skąd bierze się ich potencjalny wpływ na konkretne zjawisko związane ze swobodą wyboru lub konkurencją. W przypadku zbieżności wniosków z kilku różnych badań empirycznych przeprowadzonych w różnych kontekstach i z zastosowaniem różnych metod badawczych zakładano rzetelność wyników badań i możliwość udzielenia odpowiedzi na zadane pytanie. W przypadku stwierdzenia w wynikach badań rozbieżności niedających się wytłumaczyć oddziaływaniem czynników kontekstowych, uznawano wyniki takich badań za niespójne i pozostawiano zadane pytanie bez odpowiedzi.

66. Dzięki rozbiciu najmniejsze etapy procesu rozumowania przyczynowo-skutkowego, opracowanie nie musi ograniczać się do formalnej charakterystyki rynków edukacji (np. formalna konkurencja, formalne zasady funkcjonowania), lecz może skupiać się przede wszystkim na reakcjach behawioralnych (rzeczywista konkurencja, rzeczywiste zasady funkcjonowania). Przyjęte podejście podkreśla nadrzędną rolę podmiotu wobec struktury oraz wprowadza szerszą perspektywę, koncentrując się nie tyle na ogólnie narzuconych politykach, co na ich wdrażaniu przez poszczególne podmioty.

67. Jak już wspomniano powyżej, rzetelność wyników badań empirycznych sprawdzano badając podobne wyniki uzyskane w różnych kontekstach i przy zastosowaniu różnych koncepcji badawczych. Przyjęcie takiej metody pozwala z dużym prawdopodobieństwem wskazać ogólne prawidłowości i aspekty mechanizmów związanych ze swobodą wyboru i konkurencją, które są stosunkowo niewrażliwe na wpływ czynników kontekstowych.

68. Taki wybór metodologii badawczej pociąga za sobą określone konsekwencje. Wychodząc z założenia, że rynki edukacyjne mają zasadniczo charakter lokalny i wymagają analizy z uwzględnieniem konkretnego kontekstu, należy pamiętać, że przedstawiając wyniki badań trzeba zamieścić również informacje o kontekście. Jednakże aby utrzymać objętość niniejszej publikacji w rozsądnych granicach, w tekście zamieszczono wyłącznie najważniejsze informacje na temat kontekstu. Mając na uwadze przyjętą zasadę, zgodnie z którą podobieństwo wyników uzyskanych w odmiennych kontekstach może stanowić kryterium rzetelności, w przypisach zamieszczono informacje o kontekście dla poszczególnych badań, aby umożliwić czytelnikowi samodzielną ocenę rzetelności danych. Przyjęta metodologia zakłada również, że jedna praca badawcza może stanowić istotne źródło danych pozwalające udzielić odpowiedzi na więcej niż jedno pytanie badawcze. Z tego względu wybrane prace mogą być cytowane w tekście opracowania częściej niż inne. Jednocześnie, aby zilustrować powiązania między różnymi aspektami omawianych zagadnień widoczne w ramach tej samej pracy badawczej, w Załączniku 1 zamieszczono w formie studiów przypadków opisy badań, które w opinii autorów najlepiej przedstawiają ważne punkty niniejszego opracowania.

Strategie wyszukiwania i analizy

69. Niniejsze opracowanie zawiera analizę badań empirycznych dotyczących różnych aspektów wprowadzenia mechanizmów rynkowych do systemu edukacji na szczeblu podstawowym i średnim, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii jakości i równości kształcenia. Z uwagi na nadrzędny cel opracowania od samego początku wykluczono określone kategorie i problematykę badań. Wykluczono między innymi prace badawcze poświęcone edukacji przedszkolnej i zawodowej, szkolnictwu wyższemu, a także wpływowi urynkowienia systemu edukacji na spójność społeczną, poziom zachowań obywatelskich i kondycję rynku pracy. Niniejsze opracowanie nie zajmuje się skutkami wprowadzenia programów dofinansowania dla uczniów, czesnego za naukę bądź systemów wynagrodzenia dla nauczycieli opartych na wynikach. Nie analizuje również prac poświęconych konkurencji *wewnątrz* szkół, tj. między poszczególnymi oddziałami lub grupami nauczycieli. Zgodnie z założeniem, że interesują nas wyniki badań empirycznych koncentrujących się na uczniach, rodzicach i szkołach, wykluczaliśmy również inne kategorie publikacji, w tym: badania wykorzystujące modele symulacyjne, badania ekonometryczne, prace opisowe, analizy dyskursu, rozważania lub teksty krytyczne poświęcone polityce edukacyjnej oraz wszelkie opracowania teoretyczne.

70. W ramach powyższych ograniczeń zachowano dużą dowolność wyboru. Nie ograniczono się do badań quasi-eksperymentalnych i/lub dużych projektów badawczych, lecz uwzględniono również badania (jakościowe), które w szczególny sposób naświetlają konkretne aspekty wyboru



rodzicielskiego lub konkurencji międzyszkolnej oraz istniejące współzależności z czynnikami kontekstowymi.

71. Zważywszy że większość prac empirycznych publikowana jest obecnie w czasopismach, w niniejszym opracowaniu nie uwzględniono publikacji książkowych. Przegląd obejmuje wyłącznie prace dostępne w języku angielskim, niemieckim i duńskim. Ponieważ autorzy chcieli skupić się na najnowszych publikacjach, poszukiwania stosowych prac objęły wyłącznie artykuły zamieszczone w czasopismach w roku 2004 i latach późniejszych. Dla przeglądów i meta analiz, które z reguły publikowane są z mniejszą częstotliwością, przyjęto szersze widełki czasowe, dopuszczając prace opublikowane w 2000 r. i w latach późniejszych.

72. W trosce o systematyczność procesu wyszukiwania istotnych badań empirycznych, zastosowano trzy różne metody wyszukiwania.

- Pierwsza z zastosowanych metod polegała na systematycznym przeglądzie bibliograficznych baz danych. Na potrzeby niniejszego opracowania skorzystano z następujących baz danych: Econlit, ERIC, PsychInfo, SoclIndex oraz International Bibliography of the Social Sciences. Dodatkowo przeprowadzono wyszukiwanie w bibliograficznej bazie danych PiCarta, skupiającej wszystkie prace dostępne w dowolnej duńskiej bibliotece naukowej, w tym w serwisie Online Contents obejmującym wszystkie dziedziny nauki. Ogólne słowa kluczowe użyte w wyszukiwaniu: „rynek(rynk)” w połączeniu z „edukacja”, „rynkowe w edukacji”, „rynki edukacyjne”, w odniesieniu do wszystkich szkół za wyjątkiem wyższych i zawodowych; „wybór szkoły”, „komercyjne” w połączeniu z „edukacja”, „prywatyzacja” w połączeniu z „edukacja”. Dodatkowo w procesie wyszukiwania użyto kilku terminów specjalistycznych, takich jak: „educational management organisation (korporacja edukacyjna, EMO)”, „bon”, „społeczna” lub „szkoła społeczna”, „league tables (rankingi szkół)”, „informacja” i „Edison”. Dla kombinacji powyższych terminów znaleziono ponad 13 000 artykułów, przy czym wiele wyników pokrywało się. W przypadku dużej liczby wyników wyszukiwania szczegółowego, oceniano wyłącznie 200 pierwszych artykułów (wyświetlonych według trafności dopasowania). Po pobieżnej ocenie pod kątem trafności wyszukiwania, do szczegółowego przejrzania wybrano 3 385 streszczeń. Po przyjęciu wymienionych powyżej kryteriów wyboru dotyczących tematyki i rodzajów badań, na potrzeby niniejszego przeglądu wybrano 255 artykułów.
- Druga z zastosowanych metod wyszukiwania zakładała przeszukiwanie zasobów baz danych według nazwisk autorów prac. Przeprowadzono wyszukiwanie szczegółowe dla 25 uznanych autorów specjalizujących się w dziedzinie. Większość ich prac znajdowała się już w wynikach wcześniejszych wyszukiwań, dodano jedynie nieliczne publikacje.
- Od chwili przeprowadzenia badania do udostępnienia jego wyników w formie opublikowanej pracy badawczej zwykle upływa dużo czasu. Ograniczenie przeglądu do prac opublikowanych wiąże się z ryzykiem pominięcia najnowszych badań z danej dziedziny. Chcąc wyeliminować to zagrożenie, prowadzono systematyczny monitoring stron internetowych ośmiu instytucji i grup badawczych zajmujących się omawianą tematyką w poszukiwaniu najnowszych artykułów (przeznaczonych do publikacji w 2008 r. lub później). W ten sposób znaleziono łącznie 40 artykułów, z czego 22 dodano do listy wcześniej wyszukanych opracowań.

73. W wyniku analizy znalezionych artykułów i ich bibliografii, w późniejszym terminie dołączono do zestawienia kilka dodatkowych opracowań. Na takie rozwiązanie zdecydowano się w szczególności w przypadku badań dotyczących konkretnych, wąskich zagadnień.



74. Po zgromadzeniu ogółu badań na potrzeby niniejszego przeglądu, przeprowadzono ich analizę. Analiza obejmowała pięć kolejno po sobie następujących etapów.

1. W pierwszej kolejności określono formę systematycznej analizy artykułów. Zakłada ona wyszczególnienie następujących informacji: kraj i/lub lokalny kontekst badania; informacje na temat kontekstu dotyczące finansowania ze środków publicznych/prywatnych, sposobu nadzoru i zarządzania placówkami (jeśli są dostępne); badane zmiany w polityce edukacyjnej; pytania badawcze; metodologia, w tym rodzaj badania, schemat badawczy, gromadzenie i analiza danych; najważniejsze wnioski.
2. Przedstawiono założenia związane z wprowadzeniem mechanizmów rynkowych zarówno dla strony popytu (rodzice i wybór), jak i strony podaży (szkoły i konkurencja). Założenia opierają się na wcześniejszych pracach autorów oraz literaturze przedmiotu. Następnie wymienione założenia wyrażono w formie pytań przewodnich na potrzeby analizy systematycznej dostępnych wyników badań.
3. Najbardziej istotne artykuły, których treść nie była wcześniej znana autorom, przeanalizowano z zastosowaniem formatu omówionego w punkcie 1. Opracowania takie powstały łącznie dla 115 artykułów.
4. Dla każdego pytania przewodniego odnoszącego się do poszczególnych etapów procesu rozumowania przyporządkowano badania dotyczące korespondujących zagadnień. Na tym etapie analizy przeprowadzono wielokrotny proces dodawania i usuwania pytań w oparciu o zakres dostępnych i niedostępnych danych empirycznych. Dlatego na ostatecznej liście znajdują się wyłącznie pytania dotyczące zagadnień będących przedmiotem badań. Lista pytań *nie* odzwierciedla wszystkich możliwych założeń odnoszących się do teoretycznych lub praktycznych aspektów polityki wprowadzania mechanizmów rynkowych do systemu edukacji.
5. Przed rozpoczęciem analizy wyszczególniono dwa tematy wymagające szczególnej uwagi, a mianowicie: (a) wykorzystanie przez rodziców dostępnych informacji i wpływ wskaźników efektywności oraz (b) rola korporacji edukacyjnych (EMO) oraz organizacji komercyjnych w systemie edukacji. Badania dotyczące powyższych zagadnień porównywano odrębnie.

75. Po przeprowadzeniu powyższych etapów analizy powstało niniejsze sprawozdanie, którego treść opiera się na zestawieniu wyników badań, charakterystyce przeprowadzonych badań oraz pracach oryginalnych.

76. Zanim przejdziemy do przeglądu piśmiennictwa, chcemy poświęcić nieco uwagi analizowanym pracom badawczym.

Uwagi dotyczące analizowanych badań empirycznych

77. W związku z olbrzymią liczbą badań empirycznych dotyczących mechanizmów rynkowych w systemie edukacji warto zamieścić w tym miejscu kilka ogólnych uwag. Poniżej omówiono kwestie dotyczące ideologii, ram czasowych, metod, konceptualizacji, pomiaru najważniejszych wskaźników oraz braku informacji lub materiału dowodowego. Wymienione kwestie w żadnym wypadku nie wyczerpują listy problemów związanych z badaniami empirycznymi w danej dziedzinie. Poniższe omówienie zawiera przede wszystkim ogólne wprowadzenie do tematu, pomagające czytelnikowi spojrzeć na dostępne wyniki badań z właściwej perspektywy. W skrótowym omówieniu pokazano również, że pomimo dużej liczby projektów badawczych i uzyskanych w ich wyniku danych naukowych, wiele zagadnień nadal pozostaje niewyjaśnionych. Niejednoznaczne, niespójne wyniki badań i dane na temat nieistotnych skutków wprowadzanych zmian tak często otrzymywane w badaniach empirycznych dotyczących rodzicielskiego wyboru i konkurencji międzyszkolnej mogą

wynikać z samej istoty badań naukowych. Nie można wykluczyć, że mechanizmy rynkowe wywołują pewne skutki, które jednak do dnia dzisiejszego nie zostały w sposób rzetelny i konsekwentny dostrzeżone i opisane metodami naukowymi.

Ideologia

78. Temat swobody decyzyjnej rodziców i konkurencji międzyszkolnej jest silnie nacechowany ideologicznie i znajduje się w centrum wielu debat politycznych nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale również w innych krajach świata. Napięcie wokół obydwu zagadnień nie pozostaje bez wpływu na badania poświęcone mechanizmom rynkowym. Finansowaniem badań zajmują się również organizacje lobbujące na rzecz jednej lub drugiej strony zaciętego sporu. Tego rodzaju związki nie zawsze są od samego początku oczywiste dla czytelników. Krótko mówiąc mamy w tym przypadku do czynienia z kwestią niezależności badań naukowych (*np.* Forster, 2009 oraz Lubienski *i in.*, 2009b).

79. Należy również zaznaczyć, że nie tylko same założenia polityki, ale także badania nad mechanizmami rynkowymi mogą być zakładnikami pojęcia „performatywności” (patrz *np.* Youdell, 2004; Codd, 2005 oraz Ball). Oznacza to, że koncentrujemy się przede wszystkim na tym, co można osiągnąć, zaobserwować czy zmierzyć. Do pewnego stopnia ma to związek z ogromnym naciskiem na stosowanie metod opartych na dowodach (*ang.* evidence-based), jaki obserwujemy zwłaszcza na przestrzeni kilku ubiegłych lat. Trzeba jednak pamiętać, że w naszej dziedzinie dane uznawane za materiał dowodowy stanowią również przedmiot sporów (Gorard i Fitz, 2006; Noden i Goldstein, 2007). Konsekwencją wspomnianej zmiany perspektywy jest fakt, że badania dotyczące mechanizmów rynkowych skupiają się na stosunkowo łatwo mierzalnych zjawiskach, natomiast nie istnieje wiele badań przeprowadzonych z zastosowaniem innych metod i/lub śledzących zjawiska trudne do zmierzenia. Opisany trend może zawężyć nasze spojrzenie na rolę mechanizmów rynkowych w systemie edukacji.

Ramy czasowe

80. Po drugie, należy podkreślić rolę ram czasowych w badaniach nad wpływem mechanizmów rynkowych lub zmian w polityce. Podczas gdy większość badań obejmuje ograniczony odcinek czasu, skutki zmian w polityce mogą uwidocznic się dopiero po upływie wielu lat i ich obserwacja wymaga zastosowania strategii badań podłużnych (dynamicznych). Skutki, które w ujęciu krótkoterminowym mogą wydawać się niewielkie lub nieistotne, w perspektywie długofalowej stają się znaczące. Większość badaczy opiera się jednak na wynikach badań przekrojowych, rezygnując z podejścia podłużnego. Wiele wskazuje na to, że konsekwencje swobody decyzyjnej lub jej braku dostrzegalne są dopiero po upływie pewnego czasu, zaś jej skutki w perspektywie długofalowej mogą różnić się od krótkoterminowych. Przede wszystkim wyniki badań śledzących wpływ zmian w polityce w ujęciu długoterminowym wskazują, że ich skutki zmieniają się wraz z upływem czasu (Bagley, 2006; Buckley i Schneider, 2006; Chakrabarti, 2008; Credo, 2009; Wolf, 2009). Wydaje się, że rodzice potrzebują czasu, by zrozumieć i dostosować się do nowych modeli wyboru, przy czym wybrane grupy rodziców prędzej niż inne podejmują działania zgodne z nowym schematem. Na przykład w badaniu obejmującym całe kohorty uczniów z Chicago wykazano, że na przestrzeni lat wzrosła liczba uczniów wybierających szkołę znajdującą się w pewnej odległości od miejsca zamieszkania (Lauen, 2007). Raz wprowadzony w ruch, mechanizm przepływu uczniów pomiędzy poszczególnymi rejonami może stopniowo stać się powszechną praktyką dotyczącą wyboru szkoły. Pojawiła się nawet sugestia, że swobodny wybór jest w pewnym stopniu „społecznie zaraźliwy” i ma tendencje do rozprzestrzeniania się w ramach sieci społecznych (Rincke, 2006; Witte *i in.*, 2007a). Tak czy inaczej, niewiele wiemy na temat długofalowych skutków wprowadzenia nowych modeli wyboru szkół.

Metody

81. Niespójność wyników badań można do pewnego stopnia przypisać wykorzystaniu różnych metodologii. Istotną kwestią jest zwłaszcza stosowanie metod monitorowania w analizie statystycznej. Przyczyny występowania różnic mogą być różnorakie, począwszy od braku wymaganych danych, aż po rozbieżne opinie wśród badaczy dotyczące rodzaju mierników i sposobu ich wykorzystania.⁷ Brak spójności utrudnia dokonywanie porównań. Jedną z ważniejszych kwestii jest dobór grup przeznaczonych do porównania oraz wybór czynników, które należy uwzględnić, aby uniknąć stronniczości i błędów w doborze próby. Kolejna ważna kwestia dotyczy uwzględnienia w badaniach określonych kategorii uczniów lub szkół. Czy powinny one skupiać się wyłącznie na uczniach mających możliwość wyboru, czy też obejmować grupy takiego wyboru nie posiadające? Czy koncentrować się na wszystkich szkołach, czy tylko tych, które funkcjonują w środowisku konkurencyjnym? Jedynie sporadycznie przeprowadzane są badania uwzględniające skutki wprowadzenia swobody wyboru na jednostki, które z niej nie korzystają (*np.* Imberman, 2008).

82. Z przyjętą metodologią wiąże się kwestia przestrzegania surowych norm badawczych. Niewiele jest badań spełniających takie kryteria. Jako przykład można podać pracę oceniającą wprowadzenie programu swobody wyboru szkoły Milwaukee Parental Choice Program (MPCP). Początkowo zakres programu MPCP był bardzo ograniczony, jako że bony edukacyjne akceptowały zaledwie trzy szkoły prywatne. Pomimo tak skromnej skali eksperymentu, na jego podstawie wyciągnięto daleko idące wnioski na temat koncepcji bonów edukacyjnych jako takiej (*np.* McEwan, 2000b). Większość badań dotyczących mechanizmów rynkowych przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych. Oznacza to, że posiadana przez nas baza wiedzy na temat skutków działania mechanizmów rynkowych w systemach edukacji opiera się głównie na analizie nielicznych, bardzo konkretnych programów o niewielkim zasięgu realizowanych na terenie Stanów Zjednoczonych (Merrifield, 2008).

Konceptualizacja

83. Konceptualizacja odnosi się do sposobu, w jaki dobór pojęć przekłada się na dobór właściwych metod badawczych. Najważniejszą kwestią jest tutaj wybór właściwego poziomu analizy. Poziom analizy odpowiedni dla badań dotyczących mechanizmów rynkowych w systemach edukacji nadal pozostaje przedmiotem dyskusji. Jednak niezależnie od wszelkich sporów w tej kwestii, większość naukowców zgodnie przyznaje, że rodzice nie wybierają szkoły dowolnej, lecz taką, do której dziecko może z łatwością codziennie dochodzić lub dojeżdżać (*np.* Bohte, 2004; Abdulkadiroglu *i in.*, 2006; André-Bechely, 2007). Kwestie związane z „logistyką życia rodzinnego”, takie jak liczba rodziców i dzieci w wieku szkolnym w gospodarstwie domowym, czas pracy rodziców, odległość, jaką pokonują oni do miejsca zatrudnienia oraz możliwość skorzystania z opieki nad dziećmi odgrywają istotną rolę. Jak przekonamy się w dalszej części opracowania (Rozdział 4), położenie szkoły i jej odległość od miejsca zamieszkania należy zaliczyć do kryteriów i czynników o istotnym znaczeniu w procesie wyboru konkretnej placówki edukacyjnej. Wynika stąd, że szkoły konkurują w głównej mierze z innymi placówkami położonymi w tej samej okolicy, co oznacza, że trafna interpretacja prawidłowości dotyczących wyboru szkół na danym obszarze wymaga uwzględnienia charakterystyki wszystkich szkół znajdujących się w okolicy. Oznacza to również, że nie bez znaczenia pozostają czynniki społeczno-geograficzne, takie jak charakter danej dzielnicy, infrastruktura transportowa i planowanie przestrzenne.

84. W zależności od konceptualizacji mechanizmów rynkowych, wybór niewłaściwego poziomu analizy może skutkować błędem ekologicznym rozumowania. Jak pokazano w Rozdziale 2, przy wysokim poziomie agregacji może dojść do wzajemnego znoszenia się odmiennych skutków wprowadzenia takich mechanizmów. Na przykład przy zastosowaniu agregacji danych na poziomie okręgu skutki na poziomie szkoły mogą okazać się niezauważalne. Im większy nacisk na różnicowanie

skutków dla poszczególnych okręgów, szkół lub grup uczniów, tym niższy zalecany poziom analizy danych. Na przykład jeśli jako poziom analizy przyjmujemy okręg szkolny, może się wydawać, że szkoły o poszerzonym programie nauczania w niewielkim tylko stopniu przyczyniają się do osiągnięcia przyjętego celu, jakim jest zniesienie efektu segregacji (patrz Archbald, 2004, praca dotyczy szkół z poszerzonym programem nauczania, tzw. „magnet schools” w Stanach Zjednoczonych). Jest jednak kwestią dyskusyjną czy jedna szkoła tego typu w dużym okręgu szkolnym może mieć jakikolwiek zauważalny wpływ na poziom segregacji w skali całego okręgu. Jeśli natomiast ograniczymy poziom analizy do bezpośredniej okolicy szkoły z poszerzonym programem nauczania, tj. do obszaru, w którym może ona rzeczywiście wzbudzać zainteresowanie rodziców, uzyskane wyniki mogą okazać się odmienne.

85. Z podobnych względów mylące mogą być wyniki prostych porównań między grupami uczniów uczęszczającymi do szkół publicznych i społecznych (Garcia *i in.*, 2008; Zimmer i Buddin, 2009). Niższe średnie wyniki uczniów szkół społecznych nie muszą świadczyć o tym, że szkoły takie przyciągają uczniów osiągających gorsze wyniki w nauce. Mogą natomiast wskazywać, że uczniowie szkół społecznych to uczniowie, którzy osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki w swoich pierwszych szkołach cechujących się niskim poziomem nauczania. Obecnie w celu uniknięcia błędów ekologicznych rozumowania w coraz większej liczbie projektów badawczych wykorzystuje się dane (społeczno-) geograficzne w połączeniu z danymi na poziomie uczniów i szkół (*np.* Henig, 2009).

Pomiar najważniejszych pojęć

86. Pomimo istnienia licznych badań empirycznych, nadal nie wypracowano wspólnego stanowiska w sprawie pomiaru najważniejszych pojęć. Dobrym przykładem jest tutaj kwestia pomiaru poziomu konkurencji międzyszkolnej (*np.* Belfield i Levin, 2002; Zimmer i Buddin, 2009). To zrozumiałe, że większość dużych badań ilościowych musi wykorzystywać dostępne sobie dane do ustalenia właściwych strukturalnych wskaźników poziomu konkurencji. Przegląd wskaźników stosowanych w projektach badawczych pozwala przekonać się jak bardzo różnią się one między sobą.⁸ Część badaczy mierzy konkurencję na podstawie obecności szkół społecznych lub prywatnych w danym okręgu lub kraju (odpowiednio: Bohte, 2004; Geller *i in.*, 2006). Do często stosowanych wskaźników można również zaliczyć procent osób wyznania katolickiego w lokalnej populacji obecnie lub w przeszłości jako indyktor potencjalnej wielkości lokalnego rynku prywatnych szkół (katolickich) (*np.* Cohen Zada, 2009). Inni radzą sobie z kłopotliwym faktem, że granice okręgu szkolnego nie muszą ograniczać swobody wyboru, uwzględniając w pomiarach pewną liczbę szkół położonych w określonej odległości od granic okręgu.⁹ Jeszcze inna grupa przyjmuje samą odległość jako kryterium pomiaru konkurencji.¹⁰ W analizach, w których jednostką analizy jest szkoła, jako wskaźnik można przyjąć liczbę szkół znajdujących się w okolicy.¹¹ Inne podejście zakłada pomiar udziału w rynku szkolnym danego okręgu (Bohte, 2004; Greene i Kang, 2004; Geller *i in.*, 2006). Na szacunkach dotyczących udziału w rynku na określonym obszarze geograficznym opierają się m.in. wskaźniki Herfindahla oraz Herfindahla-Hirschmana (Hoxby 2000; Greene i Kang, 2004; Dijkgraaf *i in.*, 2008). Część wskaźników uwzględnia wzorce uczęszczania do poszczególnych szkół, co umożliwia ustalenie odsetka uczniów mieszkających w (pierwotnym) rejonie szkolnym, którzy nie uczęszczają do szkoły rejonowej (Chakrabarti, 2008), bądź też uzyskanie empirycznych danych dotyczących lokalnych rynków (Bifulco i Ladd, 2006). W wielu badaniach zastosowano kilka wskaźników w celu sprawdzenia rzetelności pomiaru. Zdarza się, że konkretne wskaźniki okazują się w większym stopniu niż inne powiązane z określonymi wynikami.¹²

87. Niniejsze zestawienie pokazuje nie tylko jak problematyczne może okazać się porównywanie wyników badań, ale również jak różne kryteria pomiaru tych samych kluczowych pojęć mogą odnosić się do różnych elementów mechanizmów rynkowych.

Brak informacji i dowodów

88. Niniejsze opracowanie przyjmuje za punkt wyjścia założenie, że rynki edukacyjne mają charakter lokalny, w związku z czym należy je badać w określonym kontekście. Mimo to w wielu artykułach naukowych nie sposób znaleźć informacji na temat czynników kontekstowych, takich jak formalne uwarunkowania po stronie popytu i podaży obowiązujące na badanym rynku edukacyjnym. Nie zawsze wiadomo czy rodzice posiadają gwarantowany dostęp do lokalnej szkoły, w jaki sposób zorganizowany jest transport uczniów i czy jest on finansowany ze środków publicznych. Nie we wszystkich opracowaniach wyjaśniono sposób postępowania w przypadku, gdy liczba kandydatów do szkoły przekracza liczbę miejsc, w tym możliwości selekcji uczniów oraz znaczenia miejsca zamieszkania kandydatów (osoby z rejonu i spoza niego). Nie zawsze można również znaleźć informacje na temat sposobu finansowania szkół i zakresu ich autonomii w konkretnych obszarach. Brak tego rodzaju informacji o charakterze kontekstowym wydaje się wskazywać na możliwość dokonywania wyjętych z kontekstu porównań, co jednak w opinii autorów budzi poważne wątpliwości.

89. Naturalnie różne aspekty mechanizmów rynkowych cieszą się różnym poziomem zainteresowania. Znacznie większa liczba przeprowadzonych badań dotyczy charakterystyki struktury rynków edukacyjnych, np. liczby szkół, spośród których mogą wybierać rodzice niż charakterystyki podmiotów działających na rzeczywistych rynkach, których opisywane zjawiska dotyczą, np. strategii realizowanych przez rodziców i dyrekcje szkół. Bardzo niewiele wiadomo na temat podejścia nauczycieli i uczniów do programów mających na celu urynkowienie systemu edukacji. Wiele tematów nie zostało w ogóle poruszonych. Nie zbadano między innymi kwestii zakwaterowania dla uczniów i przydziału miejsc w internatach. Zastanawia również brak wszelkich powiązań z bazą wiedzy dotyczącą programów usprawnienia systemów szkolnictwa (ang. school improvement) oraz brak badań poświęconych wpływowi interwencji omawianych w niniejszym opracowaniu na czynniki warunkujące wspomniane programy. To samo dotyczy powiązań z bazą wiedzy dotyczącą procesów zmiany i możliwości powielania najlepszych praktyk w innych okolicznościach.

90. Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat przeprowadzono olbrzymią liczbę badań empirycznych poświęconych funkcjonowaniu i skutkom wprowadzenia mechanizmów rynkowych w ramach systemów edukacji. Wiele prac badawczych reprezentuje zadowalający poziom i przyczyniło się do poszerzenia naszej wiedzy na omawiane tematy. Jednak powyższe uwagi dotyczące przeprowadzonych badań wskazują na konieczność zachowania szczególnej rozwagi podczas ich interpretacji. To samo odnosi się do niniejszego opracowania.



PRZYPISY

- ¹ Między innymi: Ball *i in.* (1995); Rincke (2006); Lauen (2007); Reinoso (2008); Arsen i Ni (2008).
- ² Na przykład: Oberti (2007), dane dla Paryża, Francja; Reinoso (2008), dane dla Grenady, Hiszpania; André-Bechely (2007) dane dla Los Angeles, Kalifornia; Bell (2009a) dane dla Detroit.
- ³ Patrz Lauen (2007), dane dla Chicago; Taylor (2009), dane dla miejscowości w Walii; Lubienski *i in.*, (2009), dane dla trzech obszarów zurbanizowanych w Stanach Zjednoczonych; oraz Henig (2009) – ujęcie ogólne.
- ⁴ Patrz również Arsen i Ni (2008).
- ⁵ Obszerny fragment dotyczący realistycznej oceny przytaczają również w swojej pracy Pawson i Tilley (1997).
- ⁶ Procedura przypomina metodę jakościową śledzenia procesów (George i Bennett, 2005).
- ⁷ Patrz znany spór na ten temat w Hoxby (2000), Rothstein (2007), Hoxby (2007), a także wcześniejsze spory dotyczące skutków wprowadzenia programu Milwaukee Parental Choice Program. Patrz również Krueger i Zue (2004): analiza eksperymentu z wprowadzeniem bonów edukacyjnych w Nowym Jorku dająca różne wyniki w zależności od zastosowanych metod.
- ⁸ Więcej wskaźników w publikacjach: Greene i Kang (2004) oraz Gibbons *i in.*, (2008).
- ⁹ Himmeler (2009) skupia się na obszarze Holandii o promieniu 15 km. W pracy Carnoy *i in.*, (2007) badającej uczniów korzystających z bonów edukacyjnych w Milwaukee przyjęto natomiast odległość 1 mili.
- ¹⁰ W publikacji Noailly *i in.*, (2009) odległość między szkołą podstawową a centrum miasta uznano za wskaźnik zastępczy dla poziomu konkurencji w Holandii.
- ¹¹ Chakrabarti (2008) i Carnoy *i in.*, (2007): liczba pobliskich placówek akceptujących bony edukacyjne jako wskaźnik zastępczy dla Milwaukee.
- ¹² Patrz np. Gibbons *i in.*, (2008), gdzie do pomiaru poziomu konkurencji wykorzystano jedenaście różnych wskaźników.

MECHANIZMY PO STRONIE POPYTU: RODZICE I WYBÓR

91. Niniejszy rozdział koncentruje się na stronie popytu rynku edukacji. Jak podkreślono w Rozdziale 3, autorzy starają się w sposób systematyczny analizować wyniki badań naukowych odnoszące się do poszczególnych etapów mechanizmu, który uznaje się za łączący wybory podejmowane przez rodziców z celami na szczeblu systemowym dotyczącymi jakości i równości kształcenia. W pierwszej kolejności omówiono proces wyboru jako taki. Jeśli powszechne wprowadzenie rodzicielskiej swobody wyboru szkoły ma przynieść oczekiwane skutki, konieczne jest spełnienie pewnych warunków. Po pierwsze, rodzice muszą posiadać wiedzę na temat wprowadzanych polityk propagujących swobodę decyzyjną, zaś wprowadzenie takich polityk powinno skutkować dokonaniem przez pewną grupę rodziców wyboru, który nie byłby możliwy w innych okolicznościach. Zjawisko powszechniejszego korzystania ze swobody wyboru wśród określonych grup rodziców wiąże się z kwestią równości kształcenia. Od procesu wyboru autorzy przechodzą następnie do pytań dotyczących preferencji i zachowań. Co zdaniem rodziców jest w szkołach ważne i czy deklarowane poglądy mają wpływ na dokonywane przez nich wybory? Kwestia preferencji i zachowań wiąże się z poziomem informacji na temat szkół oraz wskaźnikami efektywności. Z uwagi na istotną rolę polityk, szczególną uwagę poświęcono wskaźnikom efektywności oraz ich wpływowi na wybory podejmowane przez rodziców. Ostatni zestaw pytań odnosi się do poprzednich punktów i analizuje wybory rodzicielskie w przypadku szkół osiągających słabe wyniki. Jeśli wybory podejmowane przez rodziców mają w bezpośredni sposób wpływać na oferowaną uczniom jakość kształcenia, to zmiany w dotychczasowych wzorcach wyborów powinny przede wszystkim dotyczyć właśnie szkół uzyskujących słabe wyniki. Przede wszystkim jednak należy zastanowić się czy i w jaki sposób rodzice dokonywali wyboru szkoły dla swoich dzieci przed wprowadzeniem mechanizmów rynkowych w systemie edukacji. Odpowiedź na to pytanie wskazuje, że wybór placówki edukacyjnej przez rodziców w rzeczywistości nie jest niczym nowym.

Czy rodzice decydowali o wyborze szkoły przed wprowadzeniem mechanizmów rynkowych?

92. Aby móc sprawiedliwie ocenić funkcjonowanie w praktyce programów zakładających swobodę wyboru, należy w pierwszej kolejności naświetlić sytuację w systemie edukacji przed wprowadzeniem mechanizmów rynkowych. W wielu krajach model wyboru zastąpił polityki oparte na rejonizacji szkół. Jednak oferta i renoma szkół lokalnych zwykle różni się w zależności od lokalizacji. Aby uzyskać dostęp do konkretnej szkoły, rodzice mogli ewentualnie podjąć decyzję o zmianie miejsca zamieszkania. W systemach opartych na rejonizacji segregacja mieszkaniowa niemal automatycznie przekłada się na segregację szkolną. Mimo to wyniki badań przeprowadzonych w wielu krajach wskazują, że poziom segregacji szkolnej przewyższa skalę segregacji mieszkaniowej.

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest zaangażowanie rodziców w kształtowanie granic rejonów szkolnych, w wyniku czego szkoła lokalna nie zawsze okazuje się szkołą najbliższą miejscu zamieszkania. Innym powodem jest umiejętność omijania przez rodziców obowiązujących zasad.¹ Innymi słowy, pewna grupa rodziców potrafiła niezależnie od systemu doprowadzić do umieszczenia dziecka w wybranej przez siebie szkole. Rodzice, którzy bez trudu obchodzili przepisy i obowiązujące regulacje – na przykład podając nieprawdziwy adres zamieszkania lub fikcyjnie meldując dziecko u przysiadów lub rodziny – zwykle należeli do osób dobrze wykształconych i zamożnych.²

93. Dowodzi to, że w pewnym zakresie możliwość wyboru konkretnej placówki edukacyjnej istnieje nawet bez wprowadzania mechanizmów rynkowych takich jak programy otwartego naboru, przy czym określone grupy rodziców korzystają z niej częściej niż inne. Sposoby na zapisanie dziecka do upragnionej szkoły obejmują zakup domu w konkretnej dzielnicy miasta oraz kreatywne metody obejścia obowiązujących procedur. Nierówność w dostępie do szkół posiadających najlepszą opinię uznano ostatecznie za niesprawiedliwą, co w dużej mierze przyczyniło się do wprowadzenia swobodnej rekrutacji do szkół.

Proces wyboru

Czy rodzice wiedzą, że mają możliwość wyboru?

94. Zasadniczym warunkiem powodzenia dowolnego programu wyboru szkoły jest znajomość nowych zasad wśród rodziców. Istnieje wiele dowodów na to, że wiedza na temat obowiązującej polityki dotyczącej wyboru szkoły jest wśród rodziców wystarczająco dobrze rozpowszechniona, zaś działania mające na celu powiadomienie wszystkich rodziców wymagałyby znacznych nakładów.

95. Wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych w 2002 r. federalnej ustawy o równym dostępie do edukacji No Child Left Behind (NCLB, w tłum.: żadne dziecko nie zostanie w tyle) to doskonały przykład polityki informowania rodziców o dostępnych opcjach kształcenia. Zgodnie z zapisami ustawy, rodzice dzieci uczących się w szkołach osiągających słabe wyniki są o tym fakcie powiadamiani przez władze okręgu i otrzymują możliwość przeniesienia dziecka do innej placówki. Wyniki ankiety przeprowadzonej po 18 miesiącach od wdrożenia programu wśród rodziców uczniów szkół podstawowych w stanie Massachusetts wskazują, że znaczna większość z nich (70%) słyszała o przyjęciu ustawy, przy czym nieco ponad połowa respondentów (52%) wiedziała o możliwości zmiany szkoły w przypadku słabych wyników placówki, do której uczęszcza dziecko. Większość ankietowanych rodziców (59%) podała jako główne źródło informacji media, a 10% wskazało sieci społeczne (Howell, 2006).

96. Polityki wprowadzane na szczeblu lokalnym wymagają powiadomienia rodziców o planowanych zmianach. W 2002 r. w okręgu Charlotte-Mecklenburg w stanie Karolina Północna zrewolucjonizowano zasady dotyczące swobody wyboru szkoły (patrz Studium przypadku B). Przed 2002 r. obowiązywał wymóg uczęszczania do placówki rejonowej, zgodnie z granicami obwodów szkolnych. Funkcjonowały również mechanizmy mające zapobiegać segregacji w postaci szkół z poszerzonym programem nauczania oraz obowiązkowego dowozu uczniów do szkół autobusami. Nowy system wprowadził obowiązek wyboru szkoły, równoznaczny z wymogiem określenia preferencji przez wszystkich rodziców. Władze okręgu uruchomiły zakrojoną na szeroką skalę akcję informacyjną i program wsparcia dla rodziców. W procesie wyboru szkoły pomagali między innymi wolontariusze odwiedzający w szczególności gospodarstwa domowe w dzielnicach mniej zamożnych oraz zamieszkałych przez społeczności nieposługujące się językiem angielskim. Ustawiono również stoiska informacyjne w centrach handlowych, zorganizowano festyny oraz uruchomiono telefoniczne linie informacyjne w językach angielskim, hiszpańskim i wietnamskim. Formularze wypełniło 95% rodzin, przy czym odsetek ten okazał się jeszcze wyższy wśród rodzin afroamerykańskich (Godwin *i in.*, 2006). Wyniki akcji świadczą nie tylko o tym, że dotarcie do (olbrzymiej) większości rodziców jest możliwe, ale także, że szeroko zakrojone akcje informacyjne mogą być opłacalne w kontekście pozyskania zaangażowania rodziców.

97. Podsumowując, zdecydowana większość rodziców może dowiedzieć się o dostępnych opcjach pod warunkiem podjęcia (na szeroką skalę) działań o charakterze informacyjnym.

Czy rodzice wiedzą jak funkcjonują programy wyboru szkoły?

98. Aby skorzystać z możliwości wyboru, nie wystarczy świadomość jej posiadania. Rodzice muszą również wiedzieć jakie działania powinni podjąć. Każdy model wyboru szkoły wymaga przyjęcia określonej metody umożliwiającej koordynację preferencji rodzicielskich oraz puli dostępnych miejsc w szkołach. Szczegółowe zasady postępowania w zakresie dopasowania zgłoszeń i miejsc w placówkach edukacyjnych różnią się znacznie w zależności od kontekstu. Różnice dotyczą także działań, jakie powinni podjąć rodzice oraz zachowań strategicznych (patrz również Abdulkadiroglu *i in.*, 2006; Roth, 2008). Wynika to stąd, że drobiazgowa znajomość procedur dopasowania jest niezwykle istotna z punktu widzenia starań rodziców o umieszczenie dziecka w konkretnej placówce. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na przykład pochodzący z Pekinu (patrz Studium przypadku A). Opisywana sytuacja jest dowodem na to, iż programy wyboru szkoły mogą okazać się dla rodziców zbyt skomplikowane, zaś niuanse, w jakie obfitują procedury wyboru, mogą być źródłem niezamierzonych pomyłek, jak również pewnych strategicznych zachowań ze strony rodziców. Omawiane badanie wykazało także, że w konsekwencji wprowadzenia zbyt skomplikowanych programów wyboru szkoły rodzice nie rozumiejący zasad ich funkcjonowania mogą w sposób niezamierzony utrudnić dziecku zdobycie gruntownego wykształcenia.³

99. Przykład Pekinu dowodzi, że nie wszyscy rodzice posiadają jednakowy poziom wiedzy na temat zasad funkcjonowania programów wyboru szkoły, zwłaszcza w przypadku skomplikowanych procedur. Wciąż nie wiemy jednak w jaki sposób rodzaj procedur wyboru wpływa na poziom wiedzy rodziców i przyjmowane przez nich strategie postępowania.

W jaki sposób rodzice dokonują wyboru?

100. Analizując kolejne aspekty procesu wyboru, należy zadać sobie pytanie o sposób w jaki rodzice dokonują wyboru szkoły dla swojego dziecka. Wiele polityk opiera się na założeniu, że wybór konkretnej placówki edukacyjnej jest wynikiem racjonalnego procesu decyzyjnego. Czy stwierdzenie to ma uzasadnienie w wynikach badań?

101. W ramach wielu badań analizujących zachowania rodziców dotyczące wyboru szkoły pytano uczestników o to, co uważają za istotne przy wyborze szkoły (kryteria wyboru), jakie znaczenie mają dla nich wymienione kwestie (ważenie kryteriów wyboru), a czasem również proszono o ocenę w jakim stopniu konkretne szkoły spełniają wskazane kryteria (ocena szkół według kryteriów wyboru). Opisana metodologia badań opiera się na konceptualizacji wyboru szkoły zgodnie z zasadami analizy wielokryterialnej (MCA) powszechnie stosowanej na potrzeby analizy polityk. Zgodnie z przyjętym założeniem rodzice określali kryteria oceny, nadawali im wagę, a następnie dokonywali oceny wskazanych szkół z zastosowaniem przyjętych przez siebie kryteriów. Szkoły, które otrzymały największą liczbę punktów, najlepiej odpowiadają preferencjom rodziców.

102. Bardziej szczegółowe i osadzone w kontekście badania przeprowadzone w różnych regionach świata wskazują, że wybór szkoły należy traktować jako proces złożony z dwóch etapów.⁴ W pierwszej kolejności, często nieformalnie, rodzice wybierają kilka możliwych do zaakceptowania szkół, tworząc wstępną listę szkół, z której następnie wybierają jedną, konkretną placówkę. Dwuetapowość procesu wyboru szkoły jest typowa dla wszystkich grup społeczno-ekonomicznych, zaś liczba szkół na wstępnej liście jest zwykle zbliżona we wszystkich grupach rodziców. Ewentualne różnice dotyczą natomiast sposobu tworzenia wstępnej listy szkół. To jakie szkoły na nią trafią uzależnione jest przede wszystkim od przynależności rodziców do określonych sieci społecznych i obowiązujących w nich zwyczajów. Jeśli w danej grupie powszechnie przyjętą praktyką jest posyłanie dzieci do szkoły

rejonowej, bądź za „oczywisty” uznaje się wybór konkretnej szkoły prywatnej, wstępna lista akceptowalnych szkół będzie prawdopodobnie bardzo krótka.⁵

103. Reasumując, można uznać, że proces wyboru szkoły jest wyłącznie do pewnego stopnia racjonalnym procesem decyzyjnym. Należy pamiętać, że istotną rolę w procesie wyboru, w szczególności na etapie nieformalnego tworzenia wstępnej listy szkół, odgrywają czynniki społeczne i kulturowe.

Kto decyduje: rodzice czy uczniowie?

104. Z procesem wyboru szkoły wiąże się również pytanie do kogo w rzeczywistości należy decyzja. Kwestia ta nabiera znaczenia wraz z wiekiem dziecka i dotyczy zwłaszcza uczniów szkół ponadpodstawowych. Wyniki badań wskazują, że w wielu rodzinach dzieci również uczestniczą w procesie wyboru.⁶ Szczegółowe analizy wywiadów pokazują, że zaangażowanie dzieci w proces wyboru może przybierać zróżnicowane formy w zależności od statusu rodziny.⁷ Podczas gdy rodziny należące do klasy robotniczej częściej „pozwalają” dzieciom samodzielnie wybrać szkołę, rodzice z klasy średniej zwykle ograniczają wpływ dziecka na ostateczną decyzję do zapewnienia mu „prawa do wypowiedzenia się”. Dodatkowo rodzice należący do drugiej grupy z zasady zawężają wybór, przedstawiając dziecku kilka możliwych do zaakceptowania alternatyw. Zapewnienie dziecku możliwości wyrażenia własnego zdania można również interpretować jako strategię mającą na celu wzbudzenie w nim przekonania, że miało udział w podjęciu ostatecznej decyzji i większej akceptacji wybranej szkoły (Croft 2004; Reinoso 2008).

105. Mimo ograniczonej liczby badań poświęconych temu zjawisku, można założyć, że uczniowie szkół ponadpodstawowych biorą czynny udział w procesie wyboru. Wyniki badań sugerują, że największy wpływ na ostateczną decyzję mają uczniowie pochodzący z klasy robotniczej, natomiast w rodzinach z klasy średniej rodzice zwykle zawężają pole wyboru dzieci.

Czy rodzice (częściej) korzystają z możliwości wyboru?

106. Programy wyboru szkoły umożliwiają rodzicom podjęcie decyzji do której szkoły będzie uczęszczać ich dziecko. W oparciu o dotychczasowe rozważania nie można wskazać zasadniczego powodu, dla którego rodzice mieliby rezygnować ze swobody wyboru szkoły. Natomiast to czy rzeczywiście rodzice korzystają z możliwości dokonania wyboru jest już inną kwestią. Jak wspomniano powyżej, nawet w przypadku ścisłej rejonizacji część rodziców potrafi znaleźć sposób na obejście obowiązujących zasad. Dlatego pytanie, jakie należy sobie w tym miejscu zadać, brzmi: Czy odsetek rodziców dokonujących wyboru szkoły ulega zwiększeniu po wprowadzeniu rzeczywistej swobody decyzyjnej?

107. Przede wszystkim należy pamiętać, że rodzice z zasady większą wagę przywiązują do decyzji o wyborze szkoły ponadpodstawowej. Wraz z wiekiem dziecka zmienia się również sposób postrzegania odległości od miejsca zamieszkania i konieczności codziennych dojazdów do szkoły, co może tłumaczyć dlaczego rodzice zdecydowanie częściej dokonują wyboru szkoły na poziomie ponadpodstawowym niż podstawowym (patrz Elacqua *i in.*, 2006, dane dla Santiago, Chile).

108. Po drugie, odsetek rodziców korzystających z możliwości wyboru szkoły różni się w sposób istotny w zależności od czynników kontekstowych. To zróżnicowanie wynika do pewnego stopnia ze specyfiki poszczególnych modeli wyboru. Aby zilustrować różnorodność programów wyboru poniżej przedstawiono kilka przykładów programów ograniczonego wyboru oraz systemów otwartego naboru.



109. W Kanadzie rodzice dysponują ograniczonymi możliwościami wyboru szkoły. Około 5% uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych uczęszcza do szkół prywatnych, natomiast szkoły o poszerzonym programie nauczania i szkoły społeczne nie są liczne. W tym kontekście chęć decydowania o sposobie kształcenia dzieci przejawia się w inny sposób. W ubiegłych latach nastąpił w Kanadzie gwałtowny wzrost zainteresowania usługami prywatnych nauczycieli lub korepetytorów. Wyniki ankiety przeprowadzonej z udziałem 500 rodziców dzieci w wieku szkolnym wskazują, że rodzice decydujący się na korzystanie z takich usług są mniej zadowoleni ze szkół, do których uczęszczają ich dzieci i bardziej zależy im na zapisaniu dziecka do szkoły prywatnej (Davies, 2004). Są to rodzice stosunkowo dobrze wykształceni, dla których dodatkowe prywatne lekcje stanowią rozwiązanie tańsze i bardziej osiągalne niż szkoła prywatna.

110. W nienazwanym mieście w Walii nabór dzieci do poszczególnych szkół odbywa się zgodnie z granicami obwodów szkolnych, przy czym rodzice mogą wyrazić chęć zmiany placówki. Liczbę miejsc dostępnych dla dzieci spoza obwodu, a także kryteria naboru w przypadku większej liczby chętnych ustalają lokalne władze. Pierwszeństwo przysługuje uczniom mieszkającym w granicach obwodu szkolnego, w dalszej kolejności uczniom wymagającym szczególnej opieki socjalnej lub medycznej, uczniom posiadającym rodzeństwo uczęszczające do wybranej szkoły oraz uczniom mieszkającym w odległości od szkoły możliwej do pokonania na piechotę. W ramach miejskiego rynku edukacyjnego obejmującego trzynaście szkół troje na czworo uczniów szkół ponadpodstawowych uczęszcza do placówek wyznaczonych przez lokalne władze. Przy założeniu, że nauka w szkole rejonowej jest opcją standardową, niewymagającą podejmowania żadnych działań, można powiedzieć, że możliwości wyboru w pełni wykorzystują rodzice jednego na czworo dzieci. (Taylor, 2009).

111. Pod pewnymi względami podobny schemat naboru uczniów obowiązuje w połączonych szkołach podstawowych/gimnazjalnych w Kopenhadze, w Danii (Rangvid, 2007). Szkoły publiczne mają swoje obwody szkolne, lecz uczniowie mogą składać podania o przyjęcie do dowolnej szkoły na terenie gminy. W przypadku gdy liczba kandydatów przewyższa liczbę wolnych miejsc, w pierwszej kolejności przyjmowani są uczniowie mieszkający w granicach obwodu szkolnego. Przy czym w odróżnieniu od opisywanego powyżej miasta walijskiego, w Kopenhadze funkcjonuje prężny sektor szkół niezależnych, które z uwagi na wysokie dotacje mogą pobierać niskie czesne. W Kopenhadze niemal jedna trzecia uczniów uczęszcza do szkoły publicznej położonej poza własnym obwodem szkolnym, natomiast dodatkowo jedna czwarta do szkoły niezależnej, co oznacza, że w szkołach rejonowych uczy się nieznaczna większość dzieci.

112. W hiszpańskiej Saragossie wprowadzono system zakładający większą swobodę wyboru i przewidujący całkowite zniesienie rejonizacji w naborze do szkół na poziomie kształcenia obowiązkowego (wiek 6-15 lat). Rodzice mogą wybierać spośród szkół publicznych, niezależnych (głównie wyznaniowych i zakonnych) oraz prywatnych. Z 140 szkół działających na terenie miasta 50% to placówki publiczne, około 40% niezależne a około 9% – prywatne. W przypadku szkół publicznych w trakcie naboru obowiązuje kryterium odległości od miejsca zamieszkania. W badaniu obejmującym trzynaście szkół położonych na terenie miasta wykazano, że połowa rodziców „wybiera” dla dziecka szkołę inną niż lokalna szkoła publiczna (Bernal, 2005).

113. Wyniki te są porównywalne z rezultatem, jaki uzyskano w okręgu Charlotte-Mecklenburg w stanie Karolina Północna po wprowadzeniu obowiązkowego wyboru szkoły. Tam również niemal połowa rodziców nie podała placówki rejonowej jako szkoły pierwszego wyboru. W tym przypadku można uznać, że prawie jedna na dwie rodziny aktywnie uczestniczyły w programie wyboru szkoły publicznej (Godwin *i in.*, 2006).

114. Jeszcze wyższy odsetek uczniów nieuczęszczających do szkół rejonowych stwierdzono w obszarze metropolitalnym Chicago. Po przeanalizowaniu danych populacyjnych dotyczących kohorty uczniów rozpoczynających naukę w szkołach ponadpodstawowych ustalono, że 6% z nich wybrało szkołę prywatną, 10% szkołę publiczną stosującą własne kryteria naboru, głównie oparte na wynikach testów, 43% szkołę położoną poza miejscem zamieszkania, zaś nieco ponad 40% uczniów szkołę rejonową (Lauen, 2007). W tym kontekście, na obszarze, gdzie do wielu szkół łatwo dojechać korzystając z publicznych środków transportu, większość uczniów aktywnie korzysta z możliwości wyboru.

115. Odsetek rodziców korzystających z możliwości wyboru różni się nie tylko w zależności od lokalnie obowiązującego systemu wyboru szkoły. Zasadnicze różnice można również dostrzec w regionach, w których funkcjonują jednakowe systemy. Na przykład w nienazwanym regionie Wielkiej Brytanii do szkoły innej niż lokalna zapisywało dzieci 9% rodziców na terenach podmiejskich i aż 44% w centrach miast (Parsons *i in.*, 2000).

116. Ogólnie rzecz biorąc, istnieje obszerny materiał dowodowy wskazujący, że duża grupa rodziców korzysta z oferowanej swobody wyboru szkoły dla swoich dzieci. Przypadek Kanady wydaje się sugerować, że w sytuacji, gdy system edukacji nie zapewnia wielu możliwości wyboru, stosowane są również rozwiązania pozasystemowe. Odsetek osób korzystających z możliwości wyboru znacząco się różni zarówno w ramach tych samych, jak i odmiennych uwarunkowań. Jednak zgodnie z oczekiwaniami systemy otwartego naboru zapewniają możliwość swobodnego wyboru większej liczbie rodziców niż ma to miejsce w przypadku programów z ograniczoną możliwością wyboru. Jednocześnie duża grupa rodziców decyduje się zapisać dziecko do szkoły lokalnej. Zdarza się, że rodzice są silnie związani z lokalną społecznością, co pokazują również studia przypadków dotyczące problemu zamykania szkół (*np.* Basu, 2007).

Czy rodzice w równym stopniu korzystają z możliwości wyboru?

117. Stwierdzenie, że rodzice korzystają z możliwości wyboru, jeśli tylko taką możliwość otrzymują, nie oznacza, że mechanizm ten dotyczy jednakowego odsetka rodziców w poszczególnych podgrupach społecznych. Znaczące różnice można zaobserwować w poziomie zainteresowania różnymi opcjami wyboru, takimi jak szkoły prywatne, programy wyboru szkoły publicznej oparte na szkołach o poszerzonym programie nauczania i szkołach społecznych oraz programy wyboru szkoły publicznej oparte na otwartym naborze. W różnych programach dostrzegalna jest nadreprezentacja lub niedoreprezentacja poszczególnych podgrup rodziców mająca związek z konkretnymi aspektami wdrożonej polityki. Jako oczywisty przykład można podać szkoły prywatne nieprzyjmujące bonów edukacyjnych, wybierane niewspółmiernie częściej przez rodziców stosunkowo dobrze wykształconych, zamożnych i białych (patrz Goldring i Philips, 2008, dane dla Nashville, Tennessee). Można więc powiedzieć, że czesne w rzeczywisty sposób wpływa na ograniczenie dostępu do konkretnego rodzaju placówek edukacyjnych. Podobnie dzieje się w przypadku programów opartych na bonach edukacyjnych przyznawanych na podstawie sytuacji materialnej uczniom z rodzin o niskich dochodach i należących do mniejszości narodowych lub etnicznych. Z takich programów korzystają wyłącznie członkowie grup, do których są one skierowane (*np.* Lacireno-Paquet i Brantley, 2008). Jednak można również dostrzec różnice w poziomie zainteresowania oraz strukturze grup uczestniczących w programach wyboru, które nie wyróżniają konkretnych środowisk lub podgrup społecznych – takich jak system otwartego naboru do szkół publicznych. Wydaje się, że wspomniane różnice wynikają z konkretnych aspektów przyjętej polityki, co po raz kolejny dowodzi, że szczegóły nie są w tym przypadku bez znaczenia. W ogólnym ujęciu, różnice między osobami dokonującymi wyboru a osobami, które takiego wyboru nie dokonują, zaznaczają się na trzech płaszczyznach. Są to czynniki demograficzne, poziom zadowolenia rodziców i poziom zaangażowania rodziców.⁸

Czynniki demograficzne

118. Największe różnice między osobami korzystającymi i niekorzystającymi z możliwości wyboru można dostrzec na płaszczyźnie demograficznej. Wyniki wielu badań wskazują, że na skłonność do dokonania wyboru wpływa sytuacja społeczno-ekonomiczna rodzin, przy czym dobrze wykształceni i bardziej zamożni rodzice częściej korzystają z możliwości wyboru szkoły.⁹ Prawidłowość ta odnosi się do wszystkich opcji wyboru: zarówno szkół publicznych położonych poza własnym obwodem szkolnym, szkół publicznych o zaostrzonych kryteriach naboru (ang. selective schools) oraz szkół prywatnych.¹⁰ Bardziej zamożni rodzice często unikają szkół, w których wysoki odsetek uczniów pochodzi z rodzin o niskich dochodach (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008). Nie wiadomo czy związek z sytuacją społeczno-ekonomiczną rodzin wynika z tego, że rodzice słabiej wykształceni i mniej zamożni częściej wybierają szkoły lokalne, czy też stosują mniej skuteczne strategie pozyskania dostępu do szkół położonych poza miejscem zamieszkania (Reinoso, 2008, dane dla Grenady, Hiszpania; Reay, 2004, dane dla trzech obszarów miejskich w Wielkiej Brytanii). Wzorce wyborów mogą być również uwarunkowane przez szkoły podstawowe, do których uczęszczali uczniowie, a które nie zawsze potrafią zapewnić uczniom przygotowanie konieczne do dostania się do wybranej szkoły ponadpodstawowej (Croft, 2004).

119. Mniej zrozumiałą jest natomiast wpływ pochodzenia etnicznego na wybór szkoły. Wyniki badań analizujących wpływ przynależności etnicznej na zachowania rodziców dotyczące wyboru szkoły wydają się wzajemnie sobie przeczyć.¹¹ Na przykład w przeprowadzonym w Chicago badaniu populacyjnym obejmującym kohortę uczniów rozpoczynających naukę w szkole ponadpodstawowej – kontrolowanym pod względem wielu innych czynników – wykazano, że czarnoskóre dzieci rzadziej uczęszczają do szkół prywatnych i szkół publicznych o zaostrzonych kryteriach naboru, lecz równie często do szkół publicznych położonych poza własnym obwodem szkolnym (Lauen, 2007). Natomiast w Nashville w stanie Tennessee odsetek białych i czarnoskórych rodziców decydujących się zapisać dziecko do szkoły prywatnej okazał się jednakowy (Goldring i Phillips, 2008). Wyniki niektórych badań wskazują, że uczniowie należący do mniejszości etnicznych lub narodowych częściej wybierają szkoły o wysokiej reprezentacji grup mniejszościowych, podczas gdy wyniki innych świadczą o czymś wręcz przeciwnym.¹² Rodzice należący do określonych środowisk imigranckich celowo wybierają dla swoich dzieci szkoły, do których uczęszczają uczniowie o zbliżonym profilu wyznaniowym. Jest to wyraźnie zauważalny trend zwłaszcza w krajach, gdzie działają szkoły muzułmańskie¹³, jednak podobne zachowania mogą także cechować rodziców należących do innych grup wyznaniowych.¹⁴ Zjawisko to nosi nazwę autosegregacji.

120. Zgodnie ze wzorcem zachowań przejawiającym się niezależnie od kontekstu biali rodzice zwykle unikają szkół o wysokiej reprezentacji uczniów należących do mniejszości etnicznych lub narodowych.¹⁵ W badaniu analizującym wzorce uczęszczania do szkół społecznych na terenie Stanów Zjednoczonych znaleziono spójne dowody świadczące o odpływie białych uczniów w kierunku szkół społecznych. Wynika z tego, że im wyższy poziom integracji w danym okręgu, tym wyższy odsetek białych uczniów uczęszczających do lokalnych szkół społecznych (Renzulli i Evans, 2005). Oznaki świadczące o odpływie białych uczniów pojawiają się również w kontekście jakości nauczania w lokalnych szkołach publicznych, której niski poziom jest w tym przypadku uznawany za czynnik wypychający (patrz poniżej oraz Studium przypadku C). W badaniu przeprowadzonym w Teksasie rodzice deklarujący, że w procesie wyboru szkoły dużą wagę przywiązują do wyników testów rezygnowali ze szkół publicznych osiągających wysokie wyniki lecz cechujących się dużym zróżnicowaniem etnicznym na rzecz szkół społecznych osiągających niższe wyniki lecz o wyższej reprezentacji białych uczniów. Tego rodzaju zachowania mogą wskazywać, że część rodziców traktuje – świadomie lub nieświadomie – strukturę rasową szkoły jako wskaźnik jakości nauczania.¹⁶

121. Czynniki demograficzne oddziałują na decyzję o wyborze szkoły nie tylko na poziomie jednostek, ale również całych dzielnic. Wykazano, że rodzice mieszkający w rejonach o wysokiej reprezentacji rodzin społecznie defaworyzowanych i czarnoskórych rzadziej wybierają szkoły położone poza własnym obwodem szkolnym (Lauen, 2007, dane dla Chicago). Innymi słowy, rodzice z dzielnic najbardziej potrzebujących częściej zapisują dzieci do szkół rejonowych.

Poziom zadowolenia rodziców

122. Grupy rodziców dokonujących i niedokonujących wyboru szkoły różnią się także pod względem poziomu zadowolenia z oferty szkoły lokalnej.¹⁷ W badaniu przeprowadzonym w Nashville w stanie Tennessee wykazano, że rodzice, którzy są bardziej zadowoleni z dotychczasowej szkoły publicznej, mają ze szkołą dobre relacje oraz mają poczucie, że szkoła spełnia ich potrzeby rzadziej rozważają możliwość wyboru innej placówki – tak publicznej, jak i prywatnej (Goldring i Phillips, 2008). Podobny wzorzec zachowań stwierdzono w ogólnokrajowym badaniu kanadyjskim oraz lokalnych badaniach przeprowadzonych w Londynie i Paryżu.¹⁸ W każdym przypadku na skłonność rodziców do zapisania dziecka do szkoły oddalonej od miejsca zamieszkania wpływa zarówno opinia rodziców o jakości nauczania w szkole lokalnej, jak i obiektywne wskaźniki poziomu nauczania w danej szkole (Lauen, 2007, dane dla Chicago; Garcia *i in.*, 2008, dane dla stanu Arizona). Opisaną prawidłowość stwierdzono w obszarze metropolitalnym Chicago, w kontekście, gdzie niemal połowa uczniów uczęszcza do szkół innych niż lokalne (Lauen, 2007), ale również w Teksasie, gdzie możliwości wyboru szkoły są bardziej ograniczone, a około 1% uczniów uczęszcza do szkół społecznych (Hanushek *i in.*, 2007). Podobny wzorzec zachowań zauważono w odniesieniu do przepływu uczniów pomiędzy okręgami w stanach Minnesota i Kolorado, gdzie funkcjonuje system otwartego naboru dopuszczający naukę w szkole należącej do innego okręgu. Okręgi mogące pochwalić się stosunkowo wysokimi średnimi wynikami przyciągają uczniów z innych okręgów, natomiast okręgi osiągające niższe wyniki tracą uczniów na rzecz okolicznych okręgów (Witte *i in.*, 2008).

123. Jako że powyższe wnioski odnoszą się do różnych kontekstów i zostały wyciągnięte zarówno z zastosowaniem subiektywnych metod oceny jakości nauczania przez samych rodziców, jak i na podstawie obiektywnych wskaźników jakości oraz z wykorzystaniem różnych metodologii, można śmiało uznać, że niska jakość szkół publicznych stanowi czynnik wypychający, skłaniający rodziców do rozważenia innych opcji. Prawdziwe jest również twierdzenie odwrotne, zgodnie z którym rodzice zadowoleni z jakości lokalnej szkoły publicznej mają mniej powodów do poszukiwania rozwiązań alternatywnych (patrz również Studium przypadku C).

Poziom zaangażowania rodziców

124. Trzecią płaszczyzną, na której można dostrzec różnice pomiędzy rodzicami dokonującymi i niedokonującymi wyboru szkoły jest poziom zaangażowania rodziców w okresie poprzedzającym wybór. W Stanach Zjednoczonych rodzice zapisujący dziecko do szkoły społecznej zwykle wykazują wyższy niż przeciętnie poziom zaangażowania w jego edukację. Część badaczy utrzymuje, że jest to zasługa szkół społecznych, które skuteczniej od innych placówek potrafią zdobyć zaangażowanie rodziców. Jednak w badaniach podłużnych stwierdzono, że rodzice wybierający dla dziecka szkołę społeczną wykazują ponadprzeciętny poziom zaangażowania w edukację dziecka również w okresie przed rozpoczęciem przez nie nauki w preferowanej szkole (Ladd, 2002b; Hanushek *i in.*, 2007). Wyższy niż przeciętny poziom zaangażowania jest również charakterystyczny dla rodziców, którzy wybierają dla dziecka szkołę publiczną inną niż szkoła rejonowa (Cullen *i in.*, 2005).

125. W innych pracach badawczych sugerowano, że do poszukiwania rozwiązań alternatywnych wobec lokalnej szkoły publicznej popycha rodziców określone podejście do zaangażowania w edukację dziecka oraz rodzaj reakcji ze strony szkoły. Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Nashville w stanie Tennessee rodzice przekonani, że ich zaangażowanie w proces kształcenia będzie miało dla



dziecka pozytywne skutki (wiara we własne kompetencje rodzicielskie i skuteczność podejmowanych działań) częściej rozważali opcję kształcenia prywatnego (Croft, 2004, dane dla Wielkiej Brytanii; Goldring i Phillips, 2008, dane dla Nashville, Tennessee). Badania te pokazują również, że dla części rodziców (duże) znaczenie ma komunikacja i współpraca z nauczycielami. W Nashville zaobserwowano, że niezależnie od subiektywnej opinii rodziców, jak i obiektywnych wskaźników jakości kształcenia w danej szkole, przeświadczenie o braku współpracy może samo w sobie pełnić rolę czynnika wypychającego, skłaniającego rodziców do zmiany placówki edukacyjnej. Prawdziwe jest również twierdzenie odwrotne, zgodnie z którym oczekiwania dotyczące sprawniejszej komunikacji i współpracy w szkołach prywatnych pełnią funkcję czynnika przyciągającego (Goldring i Phillips, 2008).

126. Tak więc zgodnie z założeniami leżącymi u podstaw polityk propagujących swobodny wybór, brak kooperacji ze strony szkół można uznać za przyczynę rezygnacji rodziców z ich oferty. Czy szkoły właściwie zinterpretują otrzymywane sygnały i podejmą odpowiednie działania, to już inna sprawa. Badania ilościowe analizujące bardziej szczegółowo sytuację rodziców z klasy średniej, których dzieci uczęszczają do lokalnych szkół publicznych wskazują, że rodzice sygnalizują szkołom swoje potrzeby, które szkoły starają się w miarę możliwości uwzględniać. Wyniki badania przeprowadzonego w trzech obszarach miejskich na terenie Wielkiej Brytanii pokazują, że wybory i decyzje podejmowane przez rodziców mogą wydawać się niekonsekwentne. Z jednej strony w klasie średniej dostrzegalne jest przywiązanie do egalitarystycznych ideałów i chęć kierowania się zasadami – poprzez wspieranie własnej dzielnicy, lokalnej szkoły i całego sektora publicznego, przygotowanie dzieci do funkcjonowania w wieloetnicznym i wielokulturowym społeczeństwie – z drugiej jednak widoczne jest dążenie do zapewnienia własnemu dziecku jak najlepszej przyszłości, które może przekładać się na rezygnację z nauki w lokalnej szkole (Crozier *i in.*, 2008). Podobne wnioski wyciągnięto na podstawie wywiadów z rodzicami w Londynie i Paryżu (Raveaud i Van Zanten, 2007). Rodzice czuli się rozdarci pomiędzy chęcią zapewnienia dziecku „dobrego wykształcenia” na poziomie jednostkowym oraz troską o równość i integrację społeczną na poziomie obywatelskim. Rodzice decydujący się na szkołę lokalną często zgłaszają dzieci do udziału w programach dla uczniów utalentowanych prowadzonych przez szkoły w celu zachowania atrakcyjności i przeciwdziałania odpływowi dzieci z klasy średniej (Crozier *i in.*, 2008). Do tego zagadnienia wrócimy w Rozdziale 5, w którym omówiono strategie realizowane przez szkoły.

127. Podsumowując, można wskazać ogólną prawidłowość dotyczącą wyboru szkoły, zgodnie z którą w grupie rodziców aktywnie korzystających z możliwości wyboru występuje nadreprezentacja osób dobrze wykształconych, zamożnych i zaangażowanych w proces kształcenia dzieci. Dodatkową rolę odgrywają również czynniki wypychające i przyciągające związane ze sposobem funkcjonowania szkoły. W ogólnym ujęciu biali rodzice częściej unikają szkół o dużym odsetku uczniów ubogich i należących do mniejszości etnicznych lub narodowych, natomiast rodzice należący do grup mniejszościowych lub wyznaniowych skłaniają się ku szkołom z wysoką reprezentacją uczniów z takich grup. Prawdopodobieństwo wyboru przez rodziców szkoły innej niż lokalna maleje, jeśli lokalna placówka potrafi zapewnić wysoki (w odbiorze rodziców) poziom, sprawną komunikację i współpracę z rodzicami oraz ogólny wysoki poziom zadowolenia ze swoich usług.

Preferencje i zachowania

128. Wiemy już, że rodzice korzystają z możliwości wyboru szkoły, choć dotyczy to zróżnicowanego odsetka rodzin w różnych podgrupach społecznych. Musimy sobie jednak zadać pytanie jakich wyborów dokonują rodzice uczniów. Co zdaniem rodziców jest w szkołach ważne? Czy dokonywane wybory są rzeczywiście zgodne z deklarowanymi preferencjami? Czy spośród dostępnych szkół rodzice wybierają optymalną placówkę dla swojego dziecka?

Preferencje: czego oczekują od szkoły rodzice?

129. Twierdzenie, że możliwość wyboru szkoły stanowi dla placówek edukacyjnych bodziec do wprowadzania ulepszeń opiera się na założeniu, że rodzice interesują się i posiadają wiedzę na temat poziomu szkół oraz podejmują stosowne działania. Jak już wspomniano, znacząca liczba badań poświęconych wyborom dokonywanym przez rodziców wydaje się w sposób dorożumiany zakładać, że rodzicielskie wybory mogą podlegać konceptualizacji zgodnie z zasadami analizy wielokryterialnej. Badacze proszą rodziców o sformułowanie kryteriów, które uważają za istotne podczas wyboru szkoły lub uszeregowanie podanych kryteriów wyboru według przypisywanego im znaczenia. Wśród najczęściej wymienianych i najwyżej punktowanych kryteriów wyboru można wymienić jakość kształcenia, odległość od miejsca zamieszkania, ogólny poziom zadowolenia oraz, w mniejszym stopniu, strukturę społeczną szkoły. W niektórych obszarach miejskich dodatkowym czynnikiem odgrywającym istotną rolę w procesie wyboru szkoły jest bezpieczeństwo. W Santiago (Chile) kryterium bezpieczeństwa częściej podawali rodzice słabiej wykształceni, co w opinii badaczy odzwierciedla problemy, z jakimi stykają się w codziennym życiu (Elacqua *i in.*, 2006). Ze względów bezpieczeństwa rodzice często wykluczają możliwość dojazdu do szkoły autobusem, przy czym dotyczy to głównie terenów zurbanizowanych.¹⁹ W Stanach Zjednoczonych kwestia bezpieczeństwa i narkotyków wydaje się w znaczącym stopniu wpływać na decyzje rodziców dotyczące edukacji domowej dzieci (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008).

Jakość kształcenia i aspekty akademickie

130. W wielu krajach badani rodzice wymieniali *jakość kształcenia i aspekty akademickie* jako jedne z najistotniejszych lub nawet najważniejsze kryteria wyboru szkoły²⁰, przy czym wyniki nie różniły się w zależności od kontekstu. W przeprowadzonym w Holandii badaniu o zasięgu ogólnokrajowym oraz w mniejszym badaniu przeprowadzonym w chilijskim Santiago wykorzystano ankiety do pozyskania informacji na temat sposobu wyboru szkoły podstawowej przez rodziców uczniów.²¹ W obydwu krajach nie istnieje podział na obwody szkolne, a wybór szkoły przez rodziców jest obowiązkowy. W żadnym z badań nie stwierdzono znaczącego związku pomiędzy deklarowanymi kryteriami wyboru a wskaźnikami statusu społeczno-ekonomicznego rodziców.²² Podobne kryteria oceny szkół podawali również rodzice uczniów ze stanu Massachusetts, stawiając na pierwszym miejscu jakość kształcenia niezależnie od tego czy ich dziecko uczęszczało do szkoły osiągającej wysokie czy niskie wyniki (Howell, 2006). Nie mamy pewności czy rodzice należący do różnych grup etnicznych przykładają jednakową wagę do akademickich aspektów kształcenia (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008). W Teksasie deklarowane kryteria wyboru szkoły różniły się w zależności od pochodzenia etnicznego rodziców, przy czym biali rodzice na pierwszym miejscu stawiali wyniki testów, rodzice czarnoskórzy najwyżej cenili wartości moralne, zaś dla rodziców pochodzenia latynoskiego priorytetem była dyscyplina (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008).

Odległość

131. Kolejnym istotnym kryterium wyboru szkoły, którego waga różni się w poszczególnych podgrupach społecznych jest *odległość* od miejsca zamieszkania. Różnice między podgrupami rodziców wynikają głównie z kwestii finansowych i dotyczą możliwości oraz gotowości do ponoszenia kosztów przejazdu do szkoły środkami transportu publicznego lub własnym samochodem. Drugi z powodów ma podłoże kulturowe. Niezależnie od kosztów transportu, możliwa do zaakceptowania odległość między domem a szkołą uzależniona jest od szeregu wskaźników społeczno-ekonomicznych (*np.* Ball *i in.*, 1995). Trzeci powód, dla którego istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi podgrupami rodziców wiąże się z czynnikami o charakterze społecznym. Nie wszystkie rodziny mają swobodny dostęp do rozwiązań ułatwiających organizację życia rodzinnego, takich jak elastyczny czas pracy, opieka nad dziećmi i możliwość skorzystania z pomocy przyjaciół lub krewnych.²³ Połączenie trzech

wyżej wymienionych czynników może tłumaczyć dlaczego rodzice zamożniejsi i lepiej wykształceni skłonni są pokonywać większe odległości niż rodzice z grup mniej uprzywilejowanych.

Zadowolenie

132. Zarówno w ankietach, jak i w wywiadach, rodzice niezależnie od statusu społecznego deklarują, że podejmując decyzje w sprawie wyboru szkoły kierują się przede wszystkim szczęściem dziecka. Analiza wywiadów pogłębionych z rodzicami należącymi do klasy średniej pokazuje, że pojęciu „szczęścia” przypisują oni konkretne znaczenie. Zarówno w Londynie, Paryżu, jak i Grenadzie badani rodzice deklarowali, że chcą dla dziecka „jak najlepiej” i zależy im, aby było „szczęśliwe” (np. Raveaud i Van Zanten, 2007; Reinoso, 2008). Rodzice z klasy średniej przez pojęcie „jak najlepiej” rozumieли między innymi możliwości kształcenia się i odnoszenia sukcesów, doświadczania satysfakcjonujących relacji społecznych, budowania podstaw dla udanej kariery zawodowej oraz budowania relacji z innymi uczniami. Natomiast pojęcie „szczęścia” łączyli z realizacją celów edukacyjnych w kontekście dobrego samopoczucia dziecka, otwartości na wiedzę lub możliwości rozwoju potencjału i posiadanych przez dziecko talentów. Rodzice z klasy średniej częściej niż rodzice z klasy robotniczej postrzegają kwestię wykształcenia jako w sposób naturalny powiązaną z pojęciem „szczęścia”.

Struktura społeczna szkoły

133. W odpowiedzi na pytania ankietowe rodzice rzadko wymieniają strukturę społeczną i etniczną jako ważne kryterium wyboru szkoły. Wyjątek stanowią wyniki ankiety przeprowadzonej w Danii wśród rodziców uczniów szkół podstawowych, zgodnie z którymi czynniki te brane są pod uwagę zaraz po kwestiach dotyczących poziomu nauczania (Denessen *i in.*, 2005). Rolę struktury szkoły jako kryterium wyboru znacznie częściej niż w ankietach można dostrzec w wynikach badań jakościowych. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych w hiszpańskiej Grenadzie z rodzicami, którzy zapisali dzieci do szkół prywatnych, można stwierdzić, że podejmując decyzję o wyborze szkoły kierowali się oni do pewnego stopnia strukturą społeczną szkoły, a dokładniej potencjalnymi relacjami społecznymi, jakie ich dziecko będzie miało możliwość nawiązać (Reinoso, 2008, dane dla Grenady, Hiszpania). W niewielkich projektach badawczych opartych na wywiadach z rodzicami w Londynie i Paryżu również, choć w sposób bardziej subtelny, pojawia się kwestia struktury społecznej szkół. Rodzice mogą formułować swoje poglądy w sposób bardziej ogólny, mówiąc, że uważają określone szkoły za bardziej odpowiednie od innych, cenią sobie atmosferę panującą w szkole lub towarzystwo rodziców wyznających jednakowe wartości. Jak wykazano, wszystkie te kwestie ściśle łączą się ze strukturą społeczną szkół (Raveaud i Van Zanten, 2007).

134. Powyżej opisano wyniki badań wskazujące na deklarowane przez rodziców preferencje o istotnym znaczeniu w procesie wyboru szkoły. Jednak w wielu innych dziedzinach badań preferencje mają ograniczoną wartość predykcyjną w odniesieniu do rzeczywistych zachowań. Czy dzieje się tak również w przypadku wyboru szkoły?

Jakie działania podejmują rodzice?

135. Wyniki przeprowadzonych badań poświęconych kwestii wyboru szkoły istotnie wskazują na znaczące rozbieżności pomiędzy deklarowanymi preferencjami a rzeczywistymi zachowaniami rodziców (Schneider i Buckley, 2002; Howell, 2006; Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008). Najbardziej przekonujących dowodów na istnienie rozbieżności między preferencjami a rzeczywistymi zachowaniami dostarczają badania gromadzące dane dotyczące zarówno jednych, jak i drugich. W badaniu przeprowadzonym w Santiago (Chile) z udziałem 530 rodziców, w ankiecie zawarto pytanie otwarte dotyczące najważniejszego kryterium wyboru szkoły (Elacqua *i in.*, 2006). Ponad połowa respondentów, niezależnie od poziomu własnego wykształcenia, wskazała jako kwestie najważniejsze poziom oraz program nauczania. Czynniki związane ze strukturą społeczną szkoły wymieniło mniej niż

0,5% rodziców. Uczestnicy badania mieli również za zadanie podać maksymalnie trzy szkoły, których wybór poważnie brali pod uwagę. Następnie pozyskane dane zestawiono z pochodzącymi z niezależnego źródła wskaźnikami dotyczącymi jakości kształcenia i struktury społecznej szkół. Okazało się, że szkoły brane pod uwagę przez rodziców znacząco różniły się pod względem poziomu kształcenia, lecz prawie wcale pod względem struktury społecznej.

136. Również autorzy przeglądu badań przeprowadzonych na terenie Stanów Zjednoczonych i analizujących preferencje oraz zachowania rodziców, którzy w sposób aktywny dokonują wyboru szkoły (publicznej lub prywatnej) stwierdzają, że czynniki akademickie są najczęściej deklarowanym głównym kryterium wyboru, natomiast struktura społeczno-ekonomiczna i etniczna szkoły jest najlepszym czynnikiem prognostycznym dla rzeczywistych zachowań (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008). Związki pomiędzy decyzją o wyborze konkretnej szkoły i jej strukturą społeczną stwierdzono w wielu krajach na całym świecie (Ladd, 2002a, nawiązania do Chile, Nowej Zelandii i Szkocji). W porównaniu obejmującym wiele krajów wykazano, że w szczególności rodzice należący do klasy średniej wybierają dla dzieci szkoły o bardziej jednorodnej strukturze społecznej (Dronkers i Avram, 2009).

137. Wszystkie powyższe zjawiska mogą wskazywać, że rodzice postrzegają strukturę społeczną szkół – niekoniecznie świadomie – jako wskaźnik jakości kształcenia w danej placówce.

Czy rodzice wybierają „najlepszą” dostępną szkołę?

138. Jak wspomniano wcześniej, najbardziej odpowiednim sposobem konceptualizacji wyboru szkoły jest dwuetapowy proces rozpoczynający się od stworzenia wstępnej listy możliwych do zaakceptowania szkół. Stwierdzono również, że ważnym kryterium wyboru szkoły jest bliska odległość od miejsca zamieszkania, przy czym przekonanie o niskim poziomie nauczania w szkole rejonowej może odgrywać rolę czynnika wypychającego, skłaniającego rodziców do poszukiwania placówek alternatywnych (patrz również Studium przypadku C). Wyniki te sugerują, że to czy i w jakim zakresie rodzice korzystają z możliwości wyboru zależy od ich opinii o szkole lokalnej i innych szkołach położonych w pobliżu miejsca zamieszkania. Istotną rolę w procesie wyboru odgrywa również struktura społeczna szkoły. Na podstawie powyższych wniosków można stwierdzić, że rodzice niekoniecznie wybierają dla dziecka „najlepszą” dostępną szkołę.

139. Wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w różnych kontekstach wskazują, że spośród szkół położonych w pobliżu miejsca zamieszkania rodzice nie zawsze wybierają placówkę osiągającą najlepsze wyniki. W opisanym powyżej badaniu przeprowadzonym w chilijskim Santiago zestawiono wstępne listy szkół podane przez rodziców ze wskaźnikami dotyczącymi jakości kształcenia w tych szkołach oraz informacjami na temat ostatecznego wyboru placówki. Zaledwie jedna czwarta rodziców wybierała ze swojej wstępnej listy szkołę mogącą pochwalić się najlepszymi wynikami (Elacqua i in., 2006). Ważniejszą rolę odgrywała struktura społeczna szkół. Podobne zjawisko stwierdzono w okręgu Charlotte-Mecklenburg w stanie Karolina Północna po wprowadzeniu obowiązku wyboru szkoły. Rodzice podający jako szkołę pierwszego wyboru placówkę inną niż rejonowa zwykle preferowali szkoły, do których uczęszczali uczniowie z zamożniejszych rodzin, mieszczące się w nowszych budynkach i zatrudniające bardziej doświadczonych nauczycieli (Kenneth Godwin i in., 2006). W ankiecie przeprowadzonej w stanie Massachusetts, rodzice uczniów szkół podstawowych przywiązywali jednakowo dużą wagę do jakości nauczania (Howell, 2006). Jednak w odpowiedzi na pytanie jaką szkołę preferowałiby dla swojego dziecka, rodzice uczniów uczęszczających do szkół o niskich wynikach stosunkowo często (44%) wymieniali inną placówkę notującą słabe wyniki. Wybierali przy tym szkoły mniejsze i o niższej reprezentacji dzieci z rodzin o

niskim statusie społecznym. Przykład ten po raz kolejny dowodzi, że społeczna struktura szkoły w stopniu większym niż deklarowany wpływa na rzeczywiste zachowania rodziców.

140. Podsumowując, struktura społeczna okazuje się istotnym kryterium wyboru szkoły. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy może być fakt, że jest ona dla rodziców wyraźniej widoczna niż poziom nauczania i wyniki szkoły. W tym kontekście pojawia się ważna i stanowiąca przedmiot wielu sporów kwestia ewentualnego wpływu dostępu do informacji o wynikach szkół na wybory dokonywane przez rodziców.

Informacje

141. W ekonomii neoklasycznej zalicza się asymetrię informacji do klasycznych przyczyn porażek rynkowych. Zasada ta dała początek sporowi dotyczącemu potrzeby dostarczania rodzicom wystarczających i rzetelnych informacji o szkołach towarzyszącemu debacie na temat urynkowienia systemu edukacji. Założono, że dostępność informacji powoduje zmianę zachowań rodziców oraz chroni przed nieodpowiednimi posunięciami na rynku edukacyjnym. Jednak po bliższej analizie przyjętego założenia nasuwa się szereg pytań. Z jakich źródeł informacji korzystają rodzice przy dokonywaniu wyborów? Innymi słowy czy informacje ze źródeł oficjalnych mają szansę odegrać jakąkolwiek rolę w procesie decyzyjnym? Jakiego rodzaju informacje należy dostarczyć rodzicom? Czy informacje te docierają do rodziców, a konkretnie do określonych grup docelowych, którym mogą one przynieść największe korzyści? I co najważniejsze: czy rodzice dokonują innych wyborów dysponując informacjami na temat jakości nauczania w poszczególnych szkołach?

Jakimi informacjami kierują się rodzice dokonując wyboru szkoły?

142. Rodzice dokonują wyboru na podstawie „(nierzadko nadmiernie uproszczonych lub wprowadzających w błąd) polityk lokalnych i rozwiązań kontekstowych, posiadanych informacji, nieporozumień i mitów” (Croft, 2004, s. 935). Taki wniosek zamieszczono w podsumowaniu pracy badawczej dotyczącej realiów brytyjskich. Do bardzo podobnych wniosków doszedł pochodzący ze Stanów Zjednoczonych autor badania przeprowadzonego w Detroit (Bell, 2009). Rodzice pytani o konkretne powody, dla których podjęli decyzję o wyborze danej szkoły często wskazują na dobrą opinię wybranej placówki.²⁴ Część naukowców zwraca uwagę, że opinia lub reputacja szkoły może pełnić funkcję zbioru wszelkiego rodzaju formalnych i nieformalnych informacji. Dowiadywanie się jaką opinią cieszą się poszczególne szkoły wydaje się znacznie łatwiejsze i mniej czasochłonne niż gromadzenie rozlicznych informacji z oficjalnych źródeł. Zgodnie z takim podejściem, opieranie się na ogólnej reputacji szkół i zasłyszanych opiniach można uznać za niezwykle efektywną strategię wyboru wiążącą się z niskimi „kosztami poszukiwania”.²⁵ Jednak reputacja szkół nie zawsze przekłada się na jakość oferty i zwykle nie zmienia się przez dłuższy czas niezależnie od działań podejmowanych przez szkoły oraz zmieniających się okoliczności.²⁶

143. Nieformalne sieci społeczne coraz częściej okazują się ważnym źródłem informacji w procesie wyboru, co umożliwia swobodną wymianę doświadczeń, opinii i porad.²⁷ „Sieci społeczne wydają się pełnić funkcję filtra zapewniającego rodzicom informacje o tym, które szkoły warto wziąć pod uwagę (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008, s. 13).” W takim rozumieniu, sieci społeczne odgrywają znaczącą rolę w pierwszym etapie procesu wyboru polegającym na tworzeniu wstępnej listy szkół. Nie twierdzimy, że informacje krążące w ramach sieci społecznych nie są prawdziwe. Natomiast wiele wskazuje na to, że pewne grupy rodziców (tj. na ogół bardziej zamożnych, lepiej wykształconych i białych) potrafią w wyniku kontaktów społecznych pozyskać bardziej wiarygodne informacje niż pozostali.

144. Powyższe spostrzeżenia mogą mieć związek z wynikami badań wskazującymi, że lepiej wykształceni rodzice częściej kierują się wskaźnikami wyników szkół (*np.* Karsten *i in.*, 2001), a także wskaźnikami struktury społecznej (Schneider i Buckley, 2002), podczas gdy rodzice słabiej wykształceni przywiązują większą wagę do lokalizacji szkoły. Wymiana informacji w ramach sieci społecznych ma również istotne znaczenie w kontekście wspólnego wyboru szkoły dla kilkorga uczniów inicjowanego przez rodziców, którym zależy na tym, by znać przyszłych kolegów szkolnych swoich dzieci i ich rodziców (Reinoso, 2008).

145. Duża liczba wykorzystywanych przez rodziców źródeł informacji powoduje ograniczenie potencjalnego wpływu wskaźników wyników na proces wyboru szkoły.

Jakie wskaźniki wyników są potrzebne?

146. W pierwszej kolejności należy zastanowić się nad formą wskaźników wyników szkół przeznaczonych dla rodziców. Kwestie wymagające rozpatrzenia obejmują sposób zastosowania przedziałów ufności w celu uwzględnienia braku pewności (zwłaszcza gdy wskaźniki opierają się na niewielkiej liczbie danych), negatywne skutki klasyfikacji (*np.* przyznania oceny niedostatecznej, dostatecznej lub wzorowej) dla szkół plasujących się na granicy dwóch kategorii, a także ilość i rodzaj mierzonych wskaźników i ich przeznaczenie (tj. czy należy, jak ma to często miejsce, wykorzystywać jednakowe wskaźniki do różnych celów, *np.* informowania rodziców, kontroli jakości przez władze oświatowe i samorządowe).²⁸ Można również wskazać kwestie o charakterze technicznym, takie jak sposób interpretacji i klasyfikacji danych dotyczących uczniów zmieniających szkołę: jako dane brakujące czy jako odrębny wskaźnik (Van der Grift, 2009)?

147. Badacze nie są zgodni czy dane pierwotne dotyczące średnich wyników testów uzyskanych przez uczniów szkół stanowią miarodajny wskaźnik jakości kształcenia w poszczególnych szkołach. Większość badaczy przyznaje, że konieczne jest zastosowanie tzw. wskaźników edukacyjnej wartości dodanej przy uwzględnieniu poziomu wiedzy uczniów na początku nauki w danej szkole i/lub wskaźników struktury społecznej szkoły. W rankingach tworzonych na podstawie nieprzetworzonych wyników testów zwykle zbyt wysoko plasują się szkoły o wysokiej reprezentacji uczniów ze środowisk zamożniejszych i lepiej wykształconych, natomiast szkoły z wysokim odsetkiem uczniów z rodzin mniej uprzywilejowanych społecznie otrzymują oceny zbyt niskie. Wyraźnie widać to na przykładzie Teksasu, gdzie szkoły przydzielane są do czterech kategorii zgodnie ze wskaźnikami opierającymi się w głównej mierze na średnich osiągnięciach uczniów. Jeśli zestawimy uzyskaną w ten sposób klasyfikację ze wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej, okazuje się, że „niemal jedna czwarta najniżej ocenionych szkół można uznać za wzorowe pod względem wartości dodanej” (Hanushek *i in.*, 2007, s. 842).

148. Jednak rozbieżności między rankingami opartymi na danych pierwotnych i wskaźniku edukacyjnej wartości dodanej mogą przybierać różną skalę w zależności od kontekstu. W krajach o silnych zależnościach między pochodzeniem i osiągnięciami uczniów, takich jak Chile, obydwa rankingi mogą przedstawiać się bardzo podobnie (Mizala *i in.*, 2007; McEwan *i in.*, 2008). Wydaje się, że w przypadku Chile mamy do czynienia z relacją substytucji pomiędzy stabilnymi wskaźnikami opierającymi się głównie na strukturze szkoły z jednej strony a wskaźnikami niestabilnymi, które w większym stopniu oddają sprawiedliwość edukacyjnej wartości dodanej szkół – z drugiej. Istnienie relacji substytucji sugeruje, że struktura społeczna szkół jest bardziej stabilnym wyróżnikiem placówek edukacyjnych niż ich wyniki, co tłumaczy wybory rodziców dokonywane głównie na podstawie informacji o strukturze społecznej szkoły. W innych krajach różnice pomiędzy rankingami opartymi na danych nieprzetworzonych i wskaźniku edukacyjnej wartości dodanej mogą²⁹, ale nie muszą³⁰ być bardziej zauważalne.

149. Po określeniu formuły wskaźników edukacyjnej wartości dodanej pojawia się kolejne pytanie dotyczące rodzaju zmiennych, jakie należy zastosować, aby uwzględnić strukturę społeczną szkoły i poziom wiedzy uczniów na początku nauki w danej szkole (Leckie i Goldstein, 2009). W przypadku, gdy wyniki szkoły są rozpatrywane w odniesieniu do stanu w dniu naboru, mamy do czynienia ze wskaźnikiem względnym. Tego rodzaju wskaźniki względne mogą odciągać uwagę od celu zakładającego uzyskanie przez ogół uczniów określonego minimalnego poziomu, który podaje się w wartościach bezwzględnych.

150. W przypadku, gdy wskaźniki wyników mają służyć pomocą rodzicom w procesie wyboru szkoły, nasuwa się kolejne pytanie. Czy wskaźniki wyników mają jakąkolwiek wartość prognostyczną? Jeśli rodzice wybierają szkołę do dziecka w roku X, wskaźnik, na którym opierają swoją decyzję musi charakteryzować się wysoką stabilnością, by zapewniać jakąkolwiek wartość prognostyczną w odniesieniu do roku, w którym dziecko kończyć będzie naukę w takiej szkole. Natomiast stabilność rankingów, w szczególności tych opartych na wskaźniku edukacyjnej wartości dodanej jest na ogół niska.³¹ Bezbłędne wyznaczenie granicy pomiędzy szkołami „dobrymi”, „złymi” i przeciętnymi okazuje się w takiej sytuacji niezwykle trudne, co skłania niektórych badaczy do konkluzji, „że publikowanie rankingów mających pomóc rodzicom w sposób świadomy dokonać wyboru szkoły zwyczajnie mija się z celem” (Leckie i Goldstein, 2009 s. 849).

151. Posługiwanie się rankingami opartymi na jednym, nawet złożonym, wskaźniku oznacza, że zakładamy jednakowy poziom efektywności dla wszystkich uczniów danej szkoły. Jednak jak wskazują wyniki badań, efektywność kształcenia może być różna dla różnych podgrup uczniów i uzależniona od płci, poziomu wiedzy w chwili rozpoczęcia nauki w szkole czy też indywidualnych zdolności, a także różna dla poszczególnych przedmiotów nauczania lub zespołów przedmiotowych (Adnett i Davies, 2005; Wilson i Piebalga, 2008; patrz również Karsten *i in.*, 2010). Tym samym zarówno stabilność poziomu wyników szkoły, jak i wartość prognostyczna rankingów może być niższa niż zakładano. Pewna grupa badaczy zwróciła uwagę, że powszechnie stosowane wskaźniki wyników mogą w rzeczywistości wprowadzać rodziców w błąd (Gorard, 2008). Między innymi z tego powodu w niektórych krajach zrezygnowano z publikacji danych dotyczących wyników szkół.³²

152. Z naukowego punktu widzenia, abstrahując od sposobu wykorzystania otrzymywanych informacji, nadal nie wiadomo jakiego rodzaju informacjami powinni dysponować rodzice, aby móc uniknąć niepowodzenia na rynku edukacyjnym wynikającego z asymetrii informacji.

Czy rodzice mający dostęp do wskaźników wyników dokonują innych wyborów?

153. Kolejne pytanie w naszym toku rozumowania dotyczy rzeczywistego posługiwania się przez rodziców wskaźnikami wyników i ich wpływu na dokonywane przez nich wybory. Ocena skali wykorzystania oraz wpływu wskaźników wyników szkół na decyzje rodziców nastrocza wielu trudności. Udostępnianie tego rodzaju informacji stanowi jedynie element kompleksowej polityki edukacyjnej, co utrudnia ocenę wpływu informacji o wskaźnikach w oderwaniu od innych praktyk i polityk (Karsten *i in.*, 2010). Dodatkowym utrudnieniem dla autorów badań porównawczych jest fakt, że poszczególne wskaźniki różnią się pod względem konstrukcji, historii i zastosowań oraz funkcjonują w odmiennych kontekstach politycznych.

154. Na podstawie dostępnych wyników badań można stwierdzić, że sam fakt istnienia wskaźników wyników ma wpływ zarówno na rodziców, jak i na szkoły (wpływ na szkoły opisano w Rozdziale 5). Zjawisko to ilustrują wyniki wielu badań, z których kilka przytoczymy poniżej. Szacuje się, że w Wielkiej Brytanii ze wskaźników wyników szkół korzysta większość rodziców (Croft, 2004). Badania



prowadzone w Anglii i Francji wykazały, że lepiej wykształceni rodzice częściej posiadają wiedzę na temat rodzaju dostępnych wskaźników i sposobu interpretacji rankingów. Jednak mimo że wykształceni rodzice zwykle w większym stopniu wykorzystują publikowane dane na temat wyników szkół, traktują je jako jedno z wielu źródeł informacji na temat poszczególnych placówek (patrz również West i Pennell, 2000). W innym badaniu, w którym przyjęto odmienne podejście do omawianego zagadnienia, wykazano, że dla rodziców aktywnie dokonujących wyboru szkoły wskaźniki wyników szkół stanowią zaledwie jeden z wielu czynników wpływających na decyzję o wyborze konkretnej placówki (Karsten *i in.*, 2001).

155. Ograniczone znaczenie dostępu do informacji ujawnił również przegląd badań przeprowadzonych na terenie Stanów Zjednoczonych. W tym przypadku badania koncentrowały się na informacjach o szkolnych programach edukacyjnych. Wykazano, że sam dostęp do tego rodzaju informacji nie jest wystarczająco silnym bodźcem, by skłonić rodziców do rozważenia wyboru innej szkoły. Najważniejszym kryterium decydującym o umieszczeniu szkoły na wstępnej liście była struktura społeczna szkoły (Lacireno-Pacquet i Brantley, 2008). Dane pochodzące z Chile również potwierdzają, że informacje na temat wyników szkół – w tym przypadku informacje o nagrodach przyznawanych dobrym szkołom – mają nikły wpływ na zachowania rodziców dotyczące wyboru szkoły (Mizala i Urquiola, 2007).

156. Rozbudowana i szczegółowa analiza danych dotyczących ogółu uczniów w stanie Teksas rzuca nieco więcej światła na sposób, w jaki informacje o wynikach szkół mogą wpływać na wybory dokonywane przez rodziców (Hanushek *i in.*, 2007; patrz Studium przypadku C). Wyniki analizy wskazują, że dostęp do wskaźników jakości nauczania może przynosić zamierzony skutek w sytuacji, gdy rodzice dysponują rzeczywistymi i osiągalnymi alternatywami. Innymi słowy, wrażliwość rodziców na informacje o poziomie nauczania w poszczególnych placówkach może wzrastać wraz z liczbą realnie dostępnych możliwości wyboru. Badanie przeprowadzone w stanie Arizona dostarcza dodatkowych danych potwierdzających znaczenie kosztów transakcyjnych w procesie decyzyjnym dotyczącym zmiany szkoły. Uczniowie osiągający stosunkowo niskie wyniki w nauce częściej korzystali z możliwości wyboru szkoły, wielokrotnie zmieniając szkoły na etapie kształcenia podstawowego.³³ Dotyczyło to zwłaszcza uczniów decydujących się na naukę w szkole społecznej i przerywających edukację w szkole, w której mogli pozostać. Może to wskazywać, że taki wzorzec zachowań częściej wykazują rodzice posiadający możliwość wyboru oraz mający świadomość, że na decyzji o przeniesieniu dziecka niewiele stracą, a mogą wiele zyskać.

157. W badaniu przeprowadzonym w Teksasie porównywano również wpływ publikacji rankingów opartych na wskaźnikach rozliczalności (ang. accountability ratings; mocny sygnał) z wpływem niepublikowanych wskaźników jakości opartych na edukacyjnej wartości dodanej (słaby sygnał).³⁴ Wyniki badania wskazują, że rodzice reagują na obydwa sygnały (Hanushek *i in.*, 2007). Publikowane rankingi istotnie oddziałują na zachowania dotyczące wyboru szkoły, lecz niezależnie od wartości wskaźników rodzice kierują się również własnymi doświadczeniami i opinią na temat szkół formułowaną w oparciu o informacje ze źródeł nieformalnych. Mimo to fakt przyznania szkole oceny „niedostatecznej” niezależnie od ogólnej skuteczności nauczania powoduje odejście ze szkoły pewnej liczby uczniów, którzy dysponują możliwością wyboru. Należy również zauważyć, że pomimo niskiej klasyfikacji szkoły i słabych wyników ogromna większość uczniów nie decyduje się na zmianę.

158. W okręgu Charlotte-Mecklenburg w stanie Karolina Północna przeprowadzono dwa eksperymenty naukowe mające na celu ocenę wpływu informacji o wynikach szkół na wybory dokonywane przez rodziców (Hastings i Weinstein, 2008; patrz Studium przypadku B). Wyniki badań wskazują, że terminowość przekazania stosownych informacji może mieć większe znaczenie niż

forma, w jakiej zostaną one udostępnione. Jednakowe wnioski wyciągnięto w badaniu oceniającym funkcjonowanie programu NCLB w poszczególnych stanach (Vernez, 2009).

159. W oparciu o przytoczone powyżej spostrzeżenia można stwierdzić, że publikacja wskaźników wyników szkół może wpływać na wybory dokonywane przez rodziców, przy czym rzeczywisty wpływ tego rodzaju informacji jest raczej umiarkowany. Należy zatem zadać kolejne, bardziej szczegółowe pytanie: Czy po uzyskaniu możliwości wyboru rodzice dzieci uczęszczających do szkół osiągających niskie wyniki podejmują decyzję o zmianie placówki? Jeśli możliwość wyboru szkoły przez rodziców ma dopingować szkoły do podnoszenia poziomu nauczania, jest to obszar, w którym należałoby się spodziewać najbardziej widocznych skutków wprowadzenia mechanizmów rynkowych.

Elastyczność popytu

160. Tę część bieżącego rozdziału chcemy poświęcić pytaniu o reakcję poszczególnych podgrup rodziców na informacje o jakości nauczania w szkole, do której uczęszcza ich dziecko. Szczególną uwagę chcemy poświęcić rodzicom dzieci uczących się w szkołach osiągających niskie wyniki. Dane empiryczne pozwalające udzielić odpowiedzi na zadawane pytania pochodzą głównie z badań przeprowadzonych na terenie Stanów Zjednoczonych.

Czy rodzice pomijają lub opuszczają szkoły osiągające niskie wyniki?

161. Wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych federalnej ustawy oświatowej NCLB stworzyło interesujący kontekst do badań nad reakcją rodziców na informacje o niskim poziomie szkół. Na mocy ustawy poszczególne stany mają obowiązek udostępniać informacje na temat średnich wyników testów. Dzieci uczęszczające do szkół uzyskujących przez kilka kolejnych lat niezadowolające wyniki mogą ubiegać się o przeniesienie do innej szkoły publicznej i/lub dodatkowe świadczenia edukacyjne. Okręgi zobowiązane są informować rodziców o fakcie uczęszczania przez ich dziecko do szkoły o niskim poziomie wyników. Dostępność tego rodzaju informacji ma na celu poprawę jakości kształcenia na poziomie jednostkowym dzięki umożliwieniu uczniom niezwłocznego opuszczenia słabej placówki i przeniesienia się do szkoły osiągającej lepsze wyniki. Koniecznym, lecz niewystarczającym warunkiem takiej poprawy jest udostępnienie rodzicom dokładnych informacji na temat wysokiego lub niskiego poziomu szkoły, do której uczęszcza ich dziecko. Jednak jak wskazują wyniki badań empirycznych, podobnie jak w wielu innych przypadkach okazuje się to prostsze w teorii niż w praktyce.

162. Po osiemnastu miesiącach od uchwalenia NCLB przeprowadzono telefoniczną ankietę wśród 1000 przypadkowo wybranych rodziców uczniów z dziesięciu największych okręgów szkolnych w rejonie Bostonu (Howell, 2006). Wyniki ankiety pokazały, że mimo ciążącego na okręgach szkolnych obowiązku informowania rodziców o niskim poziomie nauczania w szkole, do której uczęszcza ich dziecko, rodzice dzieci uczących się w szkołach uzyskujących wysokie wyniki dwukrotnie częściej niż rodzice uczniów słabszych szkół deklarują znajomość statusu szkoły swojego dziecka (odpowiednio około 60% i 30%). W oparciu o zestawienie wyników ankiety i wskaźników wyników szkół można stwierdzić, że ogromna większość rodziców jest zadowolona z wybranej przez siebie szkoły niezależnie od rzeczywiście osiąganych przez nią wyników. Ponad 70% rodziców uczniów słabych szkół przyznało tym placówkom ocenę A lub (częściej) B. Jedynie 10% rodziców przyznało takim szkołom ocenę D lub F. Wśród rodziców dzieci uczęszczających do szkół osiągających wysokie wyniki odsetek osób zadowolonych był wyższy (85% ocen A lub B, 4% ocen D lub F). Pomimo niższego poziomu zadowolenia nie należy się spodziewać, że rodzice masowo podejmą działania w związku z rozczarowaniem niskim poziomem kształcenia w szkołach. Wiedzę na temat wysokiego (lub niskiego) poziomu szkoły swojego dziecka mieli najczęściej wysoko wykształceni, zamożni rodzice pochodzenia

nielatynoskiego, a także rodzice mający powiązania z systemem edukacji na płaszczyźnie społecznej. Skłoniło to autora badania do nazwania powstałej sytuacji „smutną ironią losu” i wyciągnięcia konkluzji, że „grupy doskonale radzące sobie w obecnym systemie posiadają wszelkie potrzebne informacje i zdają sobie sprawę, że NCLB nie zapewni im żadnych dodatkowych korzyści, podczas gdy grupy radzące sobie gorzej nie dysponują wiedzą konieczną do skorzystania z nowych możliwości kształcenia, które mogłyby przyczynić się do poprawy ich sytuacji” (Howell, 2006, s. 157).

163. Wyniki wspomnianego powyżej badania przeprowadzonego w okręgu Charlotte-Mecklenburg w stanie Karolina Północna uświadamiają istnienie kolejnej kwestii związanej z odbiorem przez szkoły sygnałów wysyłanych przez rodziców korzystających z możliwości wyboru (Studium przypadku B). Stwierdzono, że rodzice dzieci uczęszczających do szkoły rejonowej większą wagę przykładają do jej lokalizacji względem miejsca zamieszkania, podczas gdy rodzice wybierający placówkę inną niż lokalna zwracają większą uwagę na wyniki testów (Hastings *i in.*, 2005). Konsekwencją tej dychotomii może być zróżnicowany poziom nacisków rodziców na podnoszenie poziomu nauczania w szkołach. Szkoły uzyskujące niższe wyniki częściej wybierane są ze względu na lokalne położenie i preferowane przez rodziców przykładających mniejszą wagę do wyników testów. Natomiast szkoły osiągające lepsze wyniki wybierane są prawdopodobnie na podstawie wyników testów, zaś rodzice uczniów oczekują nieustannego podnoszenia poziomu nauczania. Jeśli rzeczywiście taka sytuacja ma miejsce, jest ona sprzeczna z podstawowymi założeniami wielu polityk wyboru szkoły, zgodnie z którymi rodzice uczniów szkół słabszych będą skutecznie motywować takie placówki do podnoszenia poziomu.

164. Zapewnienie rodzicom dostępu do potrzebnych informacji okazuje się dużym wyzwaniem. W przeprowadzonym w 2009 r. dużym badaniu oceniającym funkcjonowanie polityki NCLB w poszczególnych stanach stwierdzono, że większość rodziców słyszała o NCLB, lecz zaledwie jedna piąta wiedziała, że szkoła, do której uczęszcza ich dziecko została zgodnie z jej założeniami sklasyfikowana jako osiągająca niskie wyniki (Vernez, 2009). Wyniki badania wskazują na istotne znaczenie terminowego przekazu informacji, ujawniając przy tym trudności z odpowiednio sprawnym informowaniem rodziców o statusie szkół zarówno na szczeblu stanów, jak i okręgów edukacyjnych. Badanie odśloniło również konieczność udoskonalenia przekazu informacji, zwracając uwagę na brak wskazówek jak ubiegać się o przyjęcie do innej szkoły lub danych kontaktowych umożliwiających zwrócenie się do właściwego organu z pytaniami lub wątpliwościami. Jednak nadawca komunikatu tylko w połowie odpowiada za powodzenie komunikacji. Po stronie odbiorcy aż 80% rodziców mieszkających w okręgach stosujących system powiadomień deklarowało, że nie otrzymało takiej wiadomości. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele, począwszy od niedoręczenia wiadomości, poprzez brak świadomości wagi otrzymanej informacji, po brak zrozumienia treści powiadomienia. Podobnie jak w przypadku okręgu Charlotte-Mecklenburg, sprawne funkcjonowanie systemu informowania rodziców okazało się czynnikiem istotnym dla dokonywanych przez nich wyborów (Studium przypadku B). W ośmiu dużych miejskich okręgach terminowo przekazujących rodzicom stosowne informacje, rodzice znający status szkoły przed rozpoczęciem roku podejmowali decyzję o zmianie placówki dwukrotnie częściej niż rodzice nieposiadający takich informacji. Wyniki oceny wskazują również, że zaledwie nieznaczna mniejszość uczniów uprawnionych zgodnie z NCLB do wyboru nowej szkoły korzysta z takiej możliwości. Pomimo akcji informacyjnych na szczeblu okręgów, nawet jedna trzecia uprawnionych rodziców deklarowała, że nie wiedziała o możliwości zmiany szkoły. Natomiast spośród osób deklarujących niewiedzę zaledwie 10% zdecydowałoby się zapisać dziecko do innej szkoły. Pozostali uzasadniają niechęć do zmiany szkoły znajomo brzmiącymi argumentami: są zadowoleni z obecnej placówki, odpowiada im jej lokalne położenie, a dzieci nie chcą przenosić się do innej szkoły.

Podsumowanie

165. Wyniki niniejszego przeglądu wskazują, że mechanizmy rynku edukacyjnego po stronie popytu nie są tak proste i przewidywalne w praktyce, jak w teorii. Również przed wprowadzeniem mechanizmów rynkowych, nie dysponujący formalnymi możliwościami wyboru rodzice dokonywali wyboru szkoły dla swoich dzieci. Jak przekonuje wnikliwa lektura wniosków z badań, liczą się również szczegółowe aspekty wprowadzanych polityk (patrz także Studium przypadku A). Na przykład rzeczywista osiągalność rozwiązań alternatywnych wobec rejonowej szkoły publicznej powoduje wzrost liczby rodziców korzystających z możliwości swobodnego wyboru szkoły. Proces wyboru składa się z dwóch etapów. W pierwszej kolejności, często nieformalnie, rodzice wybierają kilka możliwych do zaakceptowania szkół, tworząc wstępną listę szkół, które następnie poddają bardziej szczegółowej ocenie, aby ostatecznie wybrać jedną, konkretną placówkę. Mimo że proces we wszystkich podgrupach rodziców przebiega dość podobnie, na każdym jego etapie istotną rolę odgrywają czynniki kulturowe i społeczno-ekonomiczne. Największy wpływ na przynależność do grupy osób korzystających lub niekorzystających z możliwości swobodnego wyboru szkoły mają czynniki demograficzne, przy czym pewną rolę odgrywa również poziom zadowolenia ze szkoły lokalnej oraz chęć komunikacji i współpracy ze szkołą.

166. Powiedzenie „czyny znaczą więcej niż słowa” odnosi się również do rodzicielskich wyborów. Mimo iż wyniki kolejnych badań wskazują, że rodzice przykładają największą wagę do jakości oferty szkół i poziomu nauczania, najlepszym czynnikiem prognostycznym rzeczywistych zachowań okazuje się struktura społeczna szkoły. W szczególności rodzice z klasy średniej preferują szkoły o wysokiej reprezentacji uczniów z tej samej warstwy społecznej. Struktura społeczna szkoły może również pełnić funkcję wskaźnika zastępczego dla poziomu nauczania. Jednak jak wskazują wyniki badań, jego wartość prognostyczna nie jest zbyt wysoka. Informacje ze źródeł oficjalnych, takie jak wskaźniki wyników, odgrywają pewną rolę w procesie wyboru, choćby z racji samego istnienia.

167. Należy pamiętać, że łatwo przecenić potencjalny wpływ wskaźników wyników (Studium przypadku B). Co najmniej tak samo ważne wydaje się przysparzające badaczom wielu trudności kryterium „reputacji” szkoły oparte na informacjach pochodzących z wielu różnych źródeł, w tym również sieci społecznych. Dla władz większe znaczenie mają wyniki badań świadczące o tym, że jedynie niewielki odsetek rodziców podejmuje decyzję o przeniesieniu dziecka do innej szkoły po otrzymaniu informacji o niskich wynikach osiąganych przez obecną placówkę. Ogromna większość uczniów pozostaje w dotychczasowej szkole, mimo że oferowany przez nią poziom kształcenia nie spełnia minimalnych wymogów. Chociaż rodzice dzieci uczęszczających do szkół osiągających niskie wyniki deklarują ogółem nieco niższy poziom zadowolenia ze szkoły, znacząca większość jest bardzo zadowolona z jej oferty. Dowodzi to, że istnieje małe prawdopodobieństwo, by mechanizmy rynkowe same w sobie mogły zapewnić po stronie popytu odpowiednio silny bodziec niezbędny do zauważalnego podniesienia poziomu kształcenia.

PRZYPISY

- ¹ Patrz również Croft (2004), przegląd badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii.
- ² Na przykład: Waslander i Thrupp (1995), dane dla miasta w Nowej Zelandii; Reay (2004), dane dla trzech obszarów miejskich w Wielkiej Brytanii; Teelken *i in.* (2005), dane dotyczące Anglii; Reinoso (2008), dane dla hiszpańskiej Grenady; Gill *i in.*, (2007), dane dotyczące Stanów Zjednoczonych; Taylor (2009), dane dotyczące miasta w Walii; Lai *i in.*, (2009), dane dotyczące Pekinu.
- ³ Badanie przeprowadzone w Chicago porównujące osiągnięcia uczniów, którzy w drodze losowania zostali lub nie zostali przydzieleni do szkół o wyższych niż przeciętne wynikach i wyższym odsetku uczniów ze środowisk uprzywilejowanych społecznie. W wyniku porównania nie stwierdzono różnic w wynikach poszczególnych uczniów (Cullen *i in.*, 2006).
- ⁴ Patrz Lacireno-Pacquet i Brantley (2008) oraz Bell (2009b), dane dla Stanów Zjednoczonych; Elacqua *i in.*, (2006), dane dla Chile; Ball *i in.*, (1995), dane dla Wielkiej Brytanii.
- ⁵ Patrz również Crozier *i in.* (2008), dane dla trzech obszarów miejskich w Wielkiej Brytanii.
- ⁶ Patrz Croft (2004), przegląd prac dotyczących Wielkiej Brytanii.
- ⁷ Patrz również Croft (2004).
- ⁸ Opieraliśmy się na pracy: Goldring i Philips (2008), poszerzając jej zakres o wyniki przeglądów i badań pochodzących z innych krajów. Goldring i Philips wspominają o dwóch dodatkowych kategoriach. Kategoria A: priorytety edukacyjne, dotyczy osób świadomie dokonujących wyboru i gotowych do poświęceń w większym stopniu niż osoby niedokonujące wyboru. Kategorię tę pominięto w niniejszym opracowaniu z uwagi na brak odpowiedniej ilości informacji na jej temat w badaniach przeprowadzonych w innych krajach. Kategoria B: sieci społeczne, kategorię uwzględniono w niniejszym opracowaniu, ponieważ nie ogranicza się ona do różnic pomiędzy osobami dokonującymi i niedokonującymi wyboru.
- ⁹ Patrz Bernal (2005), dane dla Saragossy w Hiszpanii; Reinoso (2008), dane dla Grenady w Hiszpanii; Gill *i in.* (2007), dane dla szkół społecznych i programów opartych na bonach edukacyjnych realizowanych na terenie Stanów Zjednoczonych.
- ¹⁰ Patrz Lauen (2007), dane dla Chicago; Lacireno-Paquet i Brantley (2008), przegląd prac dotyczących Stanów Zjednoczonych.
- ¹¹ Patrz również Goldring i Phillips (2008) oraz Lacireno-Paquet i Brantley (2008).
- ¹² Lacireno-Pacquet i Brantley (2008), przegląd badań dotyczących uczęszczania do szkół o poszerzonym programie nauczania; patrz również Zimmer *i in.*
- ¹³ Patrz Denessen *i in.*, 2005, dane dla Holandii; Rangvid 2007, dane dla Danii.
- ¹⁴ Patrz Denessen *i in.*, 2005, dane dotyczące ortodoksyjnych protestantów w Holandii; oraz Card *i in.*, 2008, dane dotyczące wyboru szkoły katolickiej w Ontario w Kanadzie.
- ¹⁵ Croft (2004) w przeglądzie prac dotyczących Wielkiej Brytanii; Lacireno-Pacquet i Brantley (2008) w przeglądzie prac dotyczących Stanów Zjednoczonych, dane dotyczące wzorców uczęszczania do szkół o poszerzonym programie nauczania; Rangvid (2007), dane dla Kopenhagi, Dania.
- ¹⁶ Weiher i Tedin (2002) w: Lacireno-Pacquet i Brantley (2008); także: Elacqua *i in.*, 2006.
- ¹⁷ Buckley i Schneider (2006) twierdzą, że w Waszyngtonie rodzice wybierający dla dziecka szkołę społeczną deklarują w pierwszym okresie nieco wyższy poziom zadowolenia, jednak wraz z upływem czasu różnice się zacierają.
- ¹⁸ Davies (2004) bada zachowania kanadyjskich rodziców rozważających wybór szkoły prywatnej lub nauczania prywatnego; Raveaud i Van Zanten (2007) porównują wybory dokonywane przez rodziców w Londynie i Paryżu.
- ¹⁹ Patrz Van Zanten (2002), dane dla Francji; André-Bachely (2007), dane dla Los Angeles; Bernal (2005), dane dla Saragossy, Hiszpania; Bell (2009a), dane dla Detroit.
- ²⁰ Patrz na przykład Howell (2006), dane dla Massachusetts; Lacireno-Pacquet i Brantley (2008) w przeglądzie badań amerykańskich; Goldring i Phillips (2008), badanie przeprowadzone w Nashville w stanie Tennessee; Wylie (2006), dane dla Nowej Zelandii.
- ²¹ Odpowiednio Denessen *i in.*, 2005 oraz Elacqua *i in.*, 2006.
- ²² Wylie (2006) przedstawia podobne wnioski dotyczące wyboru szkoły podstawowej w Nowej Zelandii, gdzie nie istnieją obwody szkolne, lecz nabór odbywa się częściowo na podstawie odległości szkoły od miejsca zamieszkania.
- ²³ Van Zanten (2002), dane dla Francji; Lacireno-Pacquet i Brantley (2008), dane dla Stanów Zjednoczonych; Bell (2009), dane dla Detroit.
- ²⁴ Van Zanten (2002), dane dla Francji; Denessen i Sleegers (2005), dane dotyczące szkół podstawowych w Holandii oraz Teelken, Driessen i Smit (2005), dane dotyczące szkół ponadpodstawowych w Rotterdamie; Wylie (2006), dane dla Nowej Zelandii; Howell (2006) podaje, że reputacja szkół odgrywa w Massachusetts umiarkowaną rolę, natomiast Bell (2009) wskazuje na jej duże znaczenie w przypadku Detroit; Wolf (2009) w Milwaukee oraz Lacireno-Pacquet i Brantley (2008) w przeglądzie prac dotyczących Stanów Zjednoczonych ogółem.
- ²⁵ Adnett (2004); patrz również szeroko znane opracowanie dotyczące Szkocji: Willms i Echols (1992).
- ²⁶ Gorard (1999) w przeglądzie badań brytyjskich; Bell, 2009, dane dotyczące Detroit.
- ²⁷ Patrz Goldring i Philips (2008), dane dotyczące Nashville, Tennessee; Reinoso (2008), dane dotyczące Grenady, Hiszpania; oraz Lacireno-Pacquet i Brantley (2008) w przeglądzie opartym na badaniach amerykańskich.
- ²⁸ Patrz Karsten *i in.*, (2010): najbardziej aktualny przegląd kwestii związanych z tworzeniem i stosowaniem wskaźników wyników szkół.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



²⁹ Patrz West i Pennell (2000), Wilson (2004), dane dla Wielkiej Brytanii; Bradley *i in.*, (2004), dane dla Australii; Hanushek (2007), dane dla Teksasu.

³⁰ Gerard, 2008, dane dla Wielkiej Brytanii.

³¹ Patrz np. Mizala *i in.*, (2007) oraz McEwan *i in.*, (2008), dane dla Chile; Adnett i Davies (2005), Telhaj *i in.*, (2009), Wilson i Piebalga (2008) oraz Leckie i Goldstein (2009), dane dla Wielkiej Brytanii; patrz również ogólne omówienie w: Karsten *i in.*, (2010).

³² Karstenal. *i in.*, (2010) wymienia w charakterze przykładów Danię, Szwecję, Irlandię oraz australijski stan Nową Południową Walię.

³³ Garcia *i in.*, (2008), na podstawie zbioru danych dotyczących uczniów zgromadzonych drogą spisu ludności, bez kontroli pod względem lokalnych czynników kontekstowych.

³⁴ System „Academic Excellence Indicator” (pomiaru doskonałości akademickiej), w ramach którego szkołom przyznaje się oceny od niedostatecznej (unacceptable) poprzez dostateczną (acceptable) i dobrą (recognised) po wzorową (exemplary). Jak zaznaczono powyżej, klasyfikacja szkół do pewnego stopnia znajduje odzwierciedlenie w ich strukturze społecznej (Hanushek *i in.*, 2007).

MECHANIZMY STRONY PODAŻY: SZKOŁY I KONKURENCJA

168. Po zaprezentowaniu danych empirycznych dotyczących funkcjonowania mechanizmów rynkowych w sektorze edukacji po stronie popytu, w niniejszym rozdziale podejmiemy próbę omówienia zagadnień związanych ze stroną podaży. Podobnie jak miało to miejsce w przypadku popytu, wpływ mechanizmów rynkowych na jakość i równość kształcenia warunkowany jest spełnieniem określonych kryteriów. Na przykład jeśli konkurencja międzyszkolna została ustanowiona na mocy określonych polityk, konieczne jest odnotowanie zmian przez dyrektorów szkół, a następnie podjęcie przez nich określonych działań. W niniejszym rozdziale zastanowimy się czy i w jaki sposób szkoły reagują na presję rynku. Czy podejmowane działania koncentrują się na selekcji uczniów, czy też może na podniesieniu jakości kształcenia tj. doskonaleniu procesów nauczania i uczenia się? Polityki zmierzające do urynkowienia sektora edukacji opierają się na założeniu, że część szkół (niepopularnych lub uzyskujących słabe wyniki) zostanie zamkniętych i zastąpionych przez nowe placówki. Co wiemy o dynamice rynku edukacyjnego po stronie podaży? Wprowadzenie do systemu edukacyjnego komercyjnych organizacji odzwierciedla radykalne podejście do mechanizmów rynkowych w sektorze edukacji. Mimo iż dysponujemy zaledwie nielicznymi badaniami poświęconymi powyższym zagadnieniom, zdecydowaliśmy się uwzględnić je w niniejszym opracowaniu, gdyż mogą nie tylko ułatwić zrozumienie mechanizmu funkcjonowania organizacji komercyjnych w systemie edukacji, ale również przyczynić się do pogłębienia ogólnej wiedzy na temat mechanizmów rynkowych.

169. Przed omówieniem wyników badań dotyczących postawionych wyżej pytań musimy odnieść się do trzech zasadniczych kwestii.

170. Po pierwsze, choć przeprowadzono liczne badania nad wpływem i skutkami wprowadzenia programów wyboru szkoły, istnieje stosunkowo ograniczona liczba badań empirycznych analizujących reakcje szkół na presję konkurencji, co często uniemożliwia jakiegokolwiek porównania działań podejmowanych w różnych kontekstach. Zakrojone na szeroką skalę porównania między poszczególnymi krajami wskazują, że uczniowie uczęszczający do szkół finansowanych ze środków publicznych ale zarządzanych przez prywatne podmioty (szkoły niezależne) osiągają wyższe wyniki niż uczniowie, którzy uczęszczają do szkół w całości finansowanych i zarządzanych przez podmioty publiczne bądź prywatne (Woessmann, 2006, 2007; Dronkers i Robert, 2008).

171. Po drugie, w przeciwieństwie do strony popytu, którą na rynku reprezentują rodzice i (pośrednio) uczniowie, trudno w jednoznaczny sposób wskazać przedstawicieli strony podaży. Uruchomienie mechanizmów konkurencji międzyszkolnej jest równoznaczne z zaangażowaniem w ten proces wielu podmiotów, np. okręgów szkolnych, dyrektorów szkół oraz nauczycieli. Trudno oszacować czy reakcje określonych podmiotów, np. dyrektorów szkół, mogą być bardziej istotne od innych, np. nauczycieli. Nie wiadomo również czy w procesie konceptualizacji prawidłowo zdefiniowano stronę podaży jako jeden podmiot, czy też kluczową rolę odgrywa w tym przypadku kombinacja zmian w zachowaniach wielu różnych podmiotów. Reakcja każdego z podmiotów warunkowana jest czynnikami kontekstualnymi, w tym podziałem kompetencji pomiędzy stanami/hrabstwami a okręgami, pomiędzy okręgami a dyrektorami szkół i wreszcie pomiędzy dyrektorami szkół a nauczycielami (Zimmer i Buddin, 2009). Niezwykle trudno w poprawny sposób opisać tak złożoną strukturę za pomocą badań empirycznych.



172. Po trzecie, należy również zaznaczyć, że mechanizmy rynkowe po stronie podaży są ściśle związane z interwencjami władz i tym samym różnicami kontekstowymi wprowadzanych polityk. Na przykład próbom podniesienia poziomu konkurencji międzyszkolnej często towarzyszy wzrost nacisku na rozliczalność oraz ujednolicenie testów i wskaźników wyników szkół. Pozostaje kwestią dyskusyjną czy należy zaliczyć mechanizmy rozliczalności do elementów polityk rynkowych czy też nie. W pierwszym przypadku uznaje się je za metodę przeciwdziałania asymetrii informacji, zaś ich celem pozostaje informowanie rodziców. W drugim przypadku mechanizmy rozliczalności uznawane są za bezpośrednią interwencję władz równoległą lub nadrzędną wobec mechanizmów rynkowych. Bez względu na przyjętą perspektywę stwierdzano wpływ rozliczalności na działania podejmowane przez szkoły. Oznacza to, że reakcje będące wynikiem presji konkurencyjnej zwykle trudno jest w jednoznaczny sposób odróżnić od reakcji będących konsekwencją wprowadzenia systemów rozliczalności.

173. Poprawa wyników uzyskiwanych przez daną szkołę w testach może być konsekwencją odpływu uczniów do innych placówek lub jego groźby (efekt konkurencji), bądź też wynikać z samego faktu upublicznienia wskaźników wyników szkół (efekt zawstydzenia), nauczania pod kątem rozwiązywania określonych testów (efekt gry) lub kombinacji wszystkich bądź kilku wymienionych zjawisk. Zakres tematyczny niniejszego opracowania ograniczony jest wyłącznie do zagadnień związanych z wpływem mechanizmów rynkowych i nie obejmuje szczegółowej analizy działań podejmowanych przez szkoły w wyniku wprowadzenia systemów rozliczalności. Należy jednak pamiętać, że z przyczyn wskazanych powyżej wpływ mechanizmów rynkowych oraz systemów rozliczalności jest w praktyce trudny do rozgraniczenia.

Postrzeganie konkurencji

174. Aby konkurencja międzyszkolna odnosiła zamierzony efekt, podmioty działające po stronie podaży muszą dostrzegać pewne zmiany, gdyż warunkuje to wyzwolenie reakcji behawioralnej. Choć pozornie wydaje się to oczywiste, należy postawić sobie empiryczne pytanie dotyczące istnienia zależności między wdrożeniem określonych mechanizmów rynkowych a dostrzeganiem przez dyrektorów szkół pewnego poziomu konkurencji.

Czy dyrektorzy szkół dostrzegają presję konkurencji?

175. Badania empiryczne koncentrujące się na zagadnieniu postrzegania otoczenia konkurencyjnego przez dyrektorów szkół wskazują na złożoność zależności pomiędzy strukturalnymi wskaźnikami konkurencji a jej odbiorem przez dyrektorów szkół.

176. Przede wszystkim, migracje uczniów między poszczególnymi rejonami nie zawsze są przez szkoły uznawane za pochodną konkurencji. Wyniki badania przeprowadzonego w Teksasie sugerują, że oferta szkół społecznych wychodzi naprzeciw potrzebom najsłabszych uczniów. Nie wiadomo czy szkoły społeczne postrzegane są przez inne placówki jako groźni konkurenci motywujący do wprowadzania ulepszeń, czy też raczej w kategoriach pożądanego dodatku do systemu edukacyjnego i ułatwienia dla szkół publicznych. Nie wolno nam jednak na tej podstawie zakładać, że szkoły społeczne odgrywają podobną rolę niezależnie od kontekstu. Jednym z przykładów jest stan Wisconsin, gdzie wprowadzenie szkół społecznych wyzwoliło między szkołami konkurencję, której efektem stały się migracje uczniów (Witte *i in.*, 2007a).

177. Wyniki badań osadzonych w Stanach Zjednoczonych ukazują złożone zależności pomiędzy strukturalnymi wskaźnikami konkurencji a jej odbiorem przez dyrektorów szkół. W niektórych stanach wprowadzenie szkół społecznych miało między innymi na celu pobudzenie konkurencji w



sektorze szkolnictwa publicznego. W Kalifornii na początku bieżącego stulecia do szkół społecznych uczęszczało 4,5% uczniów. W przeprowadzonej w tym stanie w 2002 r. ankiecie blisko połowa badanych dyrektorów szkół deklarowała, że pewna liczba uczniów z podlegających im obwodów szkolnych uczęszcza do szkół społecznych (Zimmer i Buddin, 2009). W ujęciu strukturalnym szkoły te działały w otoczeniu konkurencyjnym. Mimo to od 80 do 95% spośród cytowanych wyżej dyrektorów szkół uznało, że pojawienie się szkół społecznych nie miało wpływu na sytuację finansową ich placówek ani na proces rekrutacji i utrzymania tak uczniów, jak i nauczycieli. Podobne wyniki uzyskano w Teksasie, gdzie w okresie, w którym prowadzono badania do szkół społecznych uczęszczało 1% uczniów (Bohte, 2004). Przebadano ponad 200 dyrektorów szkół z okręgów sąsiadujących z okręgami, w których działały szkoły społeczne (konkurencja w ujęciu strukturalnym). Niemal połowa ankietowanych nie wiedziała o istnieniu pobliskiej szkoły społecznej. W grupie dyrektorów, którzy wiedzieli o szkołach społecznych działających w sąsiednich okręgach zaledwie 5% wprowadziło zmiany w ofercie placówki lub poszerzyło program nauczania.

178. Rozbieżności pomiędzy strukturalnymi a subiektywnymi wskaźnikami konkurencji stwierdzono również w badaniu z udziałem lokalnych władz edukacyjnych w sześciu jednostkach administracyjnych Wielkiej Brytanii, zarówno o charakterze miejskim, jak i wiejskim (Levacic, 2004). Liczba szkół zidentyfikowanych przez dyrektorów jako konkurencyjne wobec własnej placówki tylko w niewielkim stopniu pokrywała się z rzeczywistymi rozmiarami konkurencji na lokalnym rynku edukacyjnym.¹ Percepcja konkurencyjności otoczenia warunkowana była w przypadku dyrektorów szkół relacjami z sąsiadującymi placówkami. Co ciekawe, to nie strukturalne, a subiektywne wskaźniki konkurencji były skorelowane z wyższymi wynikami nauczania. Sugeruje to, że konkurencja może pozytywnie wpływać na wzrost wyników szkół, jeśli lokalne uwarunkowania umożliwią dyrektorom szkół dostrzeżenie bodźców motywacyjnych.

179. Dowodów na daleko większy poziom złożoności zagadnień związanych z postrzeganiem konkurencyjności dostarczają badania przeprowadzone w Nowej Zelandii (Wylie, 2006). Na przestrzeni siedmiu lat ankietowano tam dyrektorów szkół podstawowych. Wraz z upływem czasu rosnąca liczba respondentów zgłaszała zetknięcie się z określoną formą konkurencji. Jednak bardziej szczegółowa analiza danych panelowych wykazała, że zanotowany przyrost nie przebiega, jak początkowo zakładano, liniowo. Pewna grupa dyrektorów nie zetknęła się z konkurencją w 1999 r., ale dopiero w 2003 r. Jednocześnie niemal podobna liczba respondentów deklarowała wpływ konkurencji w 1999 r., ale już nie w 2003 r. Zaledwie jedna szóstka ankietowanych miała do czynienia ze zjawiskiem konkurencji w pięciu kolejnych latach trwania badania. Tym samym nasuwa się pytanie, czy konkurencja jest stałym elementem lokalnego rynku. Analiza danych pochodzących z identycznej ankiety przeprowadzonej w Nowej Zelandii we wcześniejszym okresie dowodzi, że dyrektorzy placówek, które odnotowały odpływ uczniów byli bardziej wyczuleni na symptomy konkurencji. Co ciekawe, wyniki badania sugerują również, że struktura społeczna szkół skorelowana jest z poziomem konkurencji, przy czym placówki plasujące się w środku lokalnej hierarchii szkół są poddane największej presji konkurencyjnej. Zależność ta nasila się w obszarach miejskich (Ladd i Fiske, 2003).

180. W tym miejscu należy wspomnieć o wynikach innych badań, które sugerują, że wpływ konkurencji może zaznaczać się w sposób inny niż linearny. Oznacza to, że do wywołania pewnych efektów konieczne może być przekroczenie określonego progowego poziomu konkurencji (Belfield i Levin, 2002). Zjawisko wartości progowej sygnalizuje, że wpływ konkurencji może przejawiać się wyłącznie na rynkach o wysokim zagęszczeniu szkół, charakterystycznym głównie dla obszarów zurbanizowanych.



181. Podsumowując, wyniki badań sugerują, że strukturalne wskaźniki konkurencji nie pozwalają poprawnie przewidzieć poziomu percepcji konkurencji ze strony sąsiednich placówek przez dyrektorów szkół. Konkurencja nie jest więc czynnikiem, którego obecność lub brak można w jednoznaczny sposób ustalić. Różne szkoły stykają się ze zróżnicowanym poziomem konkurencji uzależnionym od charakterystyki lokalnego rynku edukacyjnego. Również konkurencji nie sposób uznać za stabilny czynnik: jej natężenie może zmieniać się wraz z upływem czasu w zależności od lokalnych uwarunkowań.

Reakcje zewnętrzne

182. Szkoły mogą reagować na zjawisko konkurencji na wiele różnych sposobów. Można tutaj wyróżnić reakcje zewnętrzne i wewnętrzne. W niniejszym opracowaniu koncentrujemy się na reakcjach zewnętrznych, tj. takich, które w zasadniczy sposób wpływają na interakcje między szkołą a środowiskiem zewnętrznym. Zaczniemy od analizy kooperacyjnych i konkurencyjnych zachowań w relacjach między szkołami, by następnie przejść do omówienia stosowanych przez szkoły metod przyciągania i selekcji uczniów. Reakcje, które określamy mianem „zewnętrznych” nie muszą koniecznie mieć bezpośredniego wpływu na bieżące funkcjonowanie szkoły. Natomiast reakcje wewnętrzne mają wpływ na wewnętrzną organizację szkoły oraz przebieg procesów nauczania i uczenia się. Reakcje wewnętrzne omówimy w kolejnym ustępie.

Relacje z sąsiednimi szkołami: współpraca czy konkurencja?

183. Jednym z powodów wprowadzania programów umożliwiających rodzicom wybór szkoły jest zwykle chęć zmotywowania szkół do zastosowania skutecznych strategii przyciągania i utrzymywania uczniów. U podstaw wielu polityk urynkwienia sektora edukacji znajduje się założenie, że szkoły zareagują na obserwowane zmiany nie tyle przez współpracę, co konkurencję z pobliskimi placówkami. Czy tak jednak jest naprawdę? Wyniki badań sugerują, że w zależności od lokalnych uwarunkowań między szkołami mogą zachodzić relacje oparte zarówno na współpracy, jak i na rywalizacji.

184. Studium przypadku poświęcone lokalnemu rynkowi edukacyjnemu anonimowej dzielnicy na przedmieściach Sztokholmu (Szwecja) ukazuje, że szkoły publiczne dążyły do wzajemnej współpracy po wkroczeniu na rynek szkoły komercyjnej (Pater *i in.*, 2009) (patrz Studium przypadku F). we wspólnym interesie szkół publicznych leżała wówczas stabilizacja rynku i przeciwdziałanie przepływowi dużych grup uczniów. Dodatkowy czynnik w tym kontekście stanowiła swoboda wyboru placówki przez uczniów połączona z możliwością powrotu do „macierzystej szkoły” w trakcie roku szkolnego w przypadku gdyby nowa placówka nie spełniła ich oczekiwań.

185. W rezultacie, lokalne szkoły rozpoczynały nowy rok szkolny z pewną liczbą wolnych miejsc, trafnie przewidując powrót uczniów. Aby uniknąć nieprzewidywalności w przepływie uczniów, wszystkie szkoły publiczne zawarły nieformalne porozumienie o przyjmowaniu uczniów wyłącznie z własnych obwodów szkolnych. W wywiadach przeprowadzonych z dyrektorami szkół po kilku latach od wprowadzenia programu swobodnego wyboru można dostrzec ambiwalentny stosunek do sąsiednich placówek. Choć dyrektorzy zamierzali respektować nieformalne porozumienie, to jednak rozważali również jego złamanie w celu poprawy własnej pozycji na lokalnym rynku.

186. Omawiane spostrzeżenia można interpretować na kilka sposobów. Po pierwsze, można przyjąć, że działające na rynku podmioty potrzebują czasu na oswojenie się z mechanizmami rynkowymi, w związku z czym zachowania kooperacyjne mogą w późniejszym okresie zostać zastąpione przez zachowania nastawione na rywalizację. Za taką interpretacją przemawiają również wnioski z

podłużnego studium przypadku obejmującego ograniczoną liczbę szkół ponadpodstawowych w Wielkiej Brytanii. Jak zaobserwowano w badaniu, dyrektorzy szkół doświadczają wraz z upływem czasu rosnącej presji konkurencyjnej i podejmują działania noszące znamiona rywalizacji (Bagley, 2006).

187. Nieco odmienna interpretacja zakłada, że zachowania kooperacyjne stanowią ryzykowną strategię, w związku z czym dominującym typem zachowań pozostaje rywalizacja. Wskazana prawidłowość może również tłumaczyć zjawisko upowszechniania się zachowań konkurencyjnych wraz z upływem czasu. Widać to na omawianym powyżej przykładzie szwedzkich szkół publicznych, gdzie zerwanie przez jedną szkołę nieformalnego porozumienia prowadziło do utraty jego wartości dla pozostałych placówek. Powyższe ustalenia zyskały potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w stanach Michigan i Wisconsin. W stanie Michigan za podmiot po stronie podaży uznano nie pojedyncze szkoły, lecz całe okręgi szkolne. W 1996 r. wprowadzono tam możliwość swobodnego wyboru szkoły pomiędzy okręgami, przy czym przepływowi uczniów towarzyszył przepływ dotacji ze środków federalnych. Okręgi mogły decydować czy i w jakim terminie przeprowadzą nabór uczniów spoza granic okręgu. Analiza zmian zachodzących w strukturze naboru dla poszczególnych okręgów wykazała, że odsetek okręgów uczestniczących w programie wzrósł z 37% w pierwszym roku do 70% po upływie sześciu lat (Rincke, 2006). Okręgi osiągające średnio wyższe wyniki nauczania chętniej przystępowały do międzyokręgowego programu rekrutacji. Rządziej natomiast decydowały się na udział w programie okręgi o stosunkowo wysokich cenach nieruchomości. Udowodniono, że decyzje okręgów w sprawie rekrutacji uczniów zamieszkujących poza ich granicami uzależnione były od decyzji podejmowanych przez sąsiednie okręgi. Jeśli okręgi takie włączały się do systemu wzajemnej konkurencji, prawdopodobieństwo dołączenia kolejnego okręgu gwałtownie rosło. W pewnym sensie zachowanie oparte na konkurencji stawało się „zaraźliwe”, rozprzestrzeniając się na cały obszar stanu. Inne badania przeprowadzone w stanie Wisconsin również dowiodły, że okręgi częściej otwierają szkoły społeczne jeśli na podobny krok zdecydowały się okręgi sąsiednie. Zachowanie takie prowadziło w pewnych regionach do kumulacji szkół społecznych (Witte *i in.*, 2007a).

188. Reasumując, zachowania oparte na rywalizacji są z zasady typowe dla relacji między sąsiadującymi placówkami. Wprowadzenie mechanizmów rynkowych może w lokalnym środowisku doprowadzić do wzrostu poziomu konkurencji, choć scenariusz taki nie zawsze jest regułą. Szkoły mogą również dążyć do realizacji wspólnych interesów na drodze współpracy. Jednak badania przeprowadzone w zróżnicowanych kontekstach wskazują, że współpraca jest strategią ryzykowną i wymaga konsekwentnego przestrzegania wspólnych ustaleń. Decyzja o przyjęciu strategii opartej na zachowaniach konkurencyjnych może zostać podjęta na szczeblu pojedynczej szkoły i upowszechniać się wraz z upływem czasu.

Czy konkurencja wpływa na przyciąganie uczniów?

189. Niezależnie od relacji z sąsiednimi szkołami, wprowadzenie mechanizmów rynkowych może również wpływać na interakcje między szkołami a ich potencjalnymi „klientami”. Wdrażane polityki często zakładają zwiększony poziom gotowości szkół do reagowania na działania konkurencji. Czy założenia takie znajdują jednak potwierdzenie w badaniach empirycznych?

190. Zacznijmy od omówienia ustaleń, które zachowują ważność dla różnych kontekstów: szkoły działające w konkurencyjnym środowisku poświęcają zwykle więcej czasu, energii i środków na działalność o charakterze marketingowo-promocyjnym (Lubienski, 2006, 2009b). W Nowej Zelandii dyrektorzy szkół konkurujących z innymi placówkami częściej wprowadzali istotne zmiany w strategii marketingowo-promocyjnej szkoły (Wylie, 2006). W Chile szkoły poddane presji konkurencji reklamowały się częściej niż szkoły prywatne, które ze względu na swój status praktycznie nie mają

do czynienia z konkurencją (Garces, 2009). Wyniki badania podłużnego przeprowadzonego w Wielkiej Brytanii wskazują, że konkurencja międzyszkolna skutkuje intensyfikacją działalności marketingowo-promocyjnej, która wraz z upływem czasu staje się coraz bardziej wysublimowana (Bagley, 2006).

191. Prawidłowość tę potwierdzają również wyniki innego badania przeprowadzonego w Wielkiej Brytanii, które wykazało, że niektóre ze szkół działalność marketingową i promocyjną zastępują przez public relations, celowo zabiegając o dobre relacje z (lokalnymi) mediami, aby zagwarantować sobie przychylny ton publikacji (Wilson *i in.*, 2006).

192. Przeprowadzone w Wielkiej Brytanii badania wskazują, że konkurujące ze sobą szkoły zwiększyły w kilku obszarach zdolność reakcji na oczekiwania otoczenia. W odpowiedzi na żądania rodziców szkoły w Wielkiej Brytanii podjęły decyzję o ponownym wprowadzeniu mundurków szkolnych (Teelken *i in.*, 2005). Stwierdzono również, że z podobnych względów szkoły kładły większy nacisk na dyscyplinę i wyniki egzaminów. Jednak nie zawsze można w jednoznaczny sposób ustalić czy zmiany takie wdrażano w celach promocyjnych lub czy wpłynęły one na jakość procesów nauczania i uczenia się.

Czy konkurencja wpływa na selekcję uczniów?

193. Zarówno w środowiskach naukowych, jak i politycznych przedmiotem gorącej polemiki pozostaje kwestia wpływu konkurencji międzyszkolnej na zaostrenie stosowanych przez szkoły zasad selekcji kandydatów. Innymi słowy, czy przede wszystkim mamy do czynienia z poprawą poziomu nauczania, czy też dążeniem do selekcji najbardziej obiecujących uczniów?

194. W Rozdziale 4 skrótkowo omówiono zagadnienie lokalnej hierarchii szkół. Stwierdzono istnienie zależności pomiędzy pozycją szkoły w lokalnej hierarchii a statusem społeczno-ekonomicznym i pochodzeniem etnicznym uczniów uczęszczających do danej placówki. Przyjmując powyższe założenie można stwierdzić, że szkoły konkurują ze sobą – przynajmniej do pewnego stopnia – również na płaszczyźnie struktury społecznej populacji uczniów (patrz również Studium przypadku D). Dzieje się tak niezależnie od kontekstu.² Przeprowadzone w Holandii badanie poświęcone procesowi wprowadzania przez szkoły ponadpodstawowe klas o profilu międzynarodowym wykazało, że dyrekcje szkół wiązały poziom kształcenia przede wszystkim z umiejętnościami uczniów, a nie z jakością programów nauczania lub personelem i wyposażeniem szkoły (Weenink, 2009).

195. Wydaje się, że szkoły wykorzystują pozycję w lokalnej hierarchii do uzyskania pewnego stopnia kontroli nad procesem rekrutacji. Zasadnicze znaczenie mają tu dwa elementy.³ Po pierwsze, szkoły dążą do zabezpieczenia racjonalnie przewidywalnej liczby kandydatów, gdyż przewidywalność ma istotne znaczenie dla planowania na szczeblu szkolnym. Po drugie, w sytuacji gdy liczba kandydatów przewyższa liczbę wolnych miejsc, szkoły zyskują możliwość selekcji kandydatów. Za najbardziej pożądanych kandydatów szkoły uznają zwykle uczniów charakteryzujących się następującym zestawem cech: biały kolor skóry, dobre wyniki w nauce, dobrze wykształceni i zamożni rodzice. Powyższe wyniki znajdują potwierdzenie w bardziej szczegółowych analizach, które dowodzą, że szkoły stykające się ze zjawiskiem konkurencji podejmują próby wpływania na proces rekrutacji uczniów (Lubiński, 2006; Lubiński *i in.*, 2009; Van Zanten, 2009; Ball i Youdell, 2009).

196. Metody, za pomocą których szkoły starają się pozyskać częściową kontrolę nad procesem rekrutacji są do pewnego stopnia związane z uzależnionymi od kontekstu normami i regulacjami. Jeżeli istnieje taka możliwość, szkoły starają się selekcjonować uczniów pod względem umiejętności (*np.* West, 2006). Jeśli selekcja na podstawie poziomu umiejętności nie jest dozwolona, szkoły intensywnie poszukują innych rozwiązań. Jednym z nich jest ustanowienie własnych zasad naboru. W



Nowej Zelandii, gdzie szkoły tradycyjnie cieszą się dużą swobodą w zakresie definiowania własnych zasad rekrutacji, na przestrzeni kilku lat od wprowadzenia do systemu edukacji mechanizmów rynkowych nastąpił gwałtowny wzrost odsetka szkół posiadających taki system, przy czym tendencja ta dotyczyła przede wszystkim szkół ponadpodstawowych (Wylie, 2006). Zasady rekrutacji określają politykę danej szkoły w zakresie selekcji uczniów, regulując między innymi kto może, a kto nie może ubiegać się o przyjęcie do szkoły, wskazując grupy traktowane w sposób priorytetowy oraz kryteria brane pod uwagę w procesie decyzyjnym. Zasady rekrutacji bazują zwykle na kryteriach geograficznych, odległości między szkołą a miejscem zamieszkania oraz kwestii uczęszczania do danej szkoły rodzeństwa kandydata. Kryteria takie mają mniej „neutralny” charakter niż mogłoby się wydawać (patrz Wprowadzenie). Stwierdzono wyraźny związek między strukturą społeczno-ekonomiczną szkół a faktem wprowadzenia systemów rekrutacji, przy czym na wprowadzenie własnych zasad naboru najczęściej decydowały się szkoły o wysokiej populacji uczniów z najbardziej uprzywilejowanych środowisk.

197. Mimo to badania ankietowe przeprowadzone w Nowej Zelandii z udziałem dyrektorów szkół podstawowych nie wykazały żadnych różnic w zakresie wprowadzania zasad rekrutacji w grupach dyrektorów, którzy stwierdzili obecność presji konkurencyjnej lub jej brak. Wyniki te mogą wskazywać, że szkoły przyjmują kryteria naboru kierując się zróżnicowanymi przesłankami. Szkoły znajdujące się na szczycie lokalnych hierarchii, które nie doświadczają nasilonej konkurencji, mogą wprowadzać kryteria naboru w celu ograniczenia ryzyka przepięnienia, podczas gdy szkoły zajmujące środkowe lokaty i narażone w związku z tym na silniejszą konkurencję, przyjmują określone kryteria naboru w celu awansowania w lokalnej hierarchii szkół.

198. Szkoły pozbawione możliwości selekcjonowania uczniów starają się podnieść swoją reputację stosując inne metody, często również mające związek z naborem. Wśród stosowanych strategii można wskazać dywersyfikację oferty edukacyjnej poprzez wprowadzenie np. zajęć sportowych, artystycznych lub z zakresu projektowania graficznego. Podejście takie opiera się na założeniu, że określony rodzaj zajęć jest bardziej atrakcyjny dla pewnych grup uczniów niż dla innych (patrz niżej, więcej informacji w Studium przypadku D). Inną strategią jest profilowanie uczniów w oparciu o posiadane umiejętności, co pozwala przyciągnąć większą uwagę rodziców z klasy średniej. Jednak wprowadzenie profilowania nie jest warunkowane wyłącznie czynnikami zewnętrznymi. Szkoły wdrażające takie rozwiązania utrzymują, że profilowanie ma na celu rozwiązanie problemu heterogeniczności uczniów uczęszczających do danej placówki (Van Zanten, 2009).

199. Niejednokrotnie nie jest możliwe odróżnienie reakcji na bodźce związane z presją konkurencyjną między szkołami – tj. działań na rzecz poprawy reputacji i pozycji szkoły na lokalnym rynku – od reakcji na bodźce będące wynikiem interwencji władz – tj. działań na rzecz podniesienia pozycji szkoły w rankingach opartych na wskaźnikach wyników nauczania. Często towarzyszące wprowadzaniu mechanizmów rynkowych systemy rozliczalności mogą w pewnym sensie nagradzać szkoły rekrutujące zdolniejszych uczniów (West, 2006). Aby lepiej zilustrować powyższą tezę, odwołam się do badania przeprowadzonego w Teksasie. Stwierdzono tam, że okręgi, w których działają szkoły społeczne wyróżniają się wyższymi wynikami nauczania, zwłaszcza wśród uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie materialnym (Bohte, 2004). Jak ustalono, do szkół społecznych w Teksasie uczęszcza nieproporcjonalnie wysoki odsetek uczniów z grupy ryzyka. Prawdopodobnym wytłumaczeniem tego fenomenu jest przejście uczniów z grupy ryzyka ze szkół publicznych właśnie do szkół społecznych. Badacze nazywają to zjawisko „odwrotną elitaryzacją” (ang. „reverse creaming”). Trudno określić, czy migracje te spowodowane są świadomą decyzją rodziców uczniów osiągających słabsze wyniki, czy też to właśnie szkoły publiczne popychały słabszych uczniów do przejścia do szkoły społecznej, by w ten sposób podnieść średnią ocen w testach.⁴ W pierwszym przypadku funkcję głównego podmiotu pełnią rodzice, zaś ich reakcja pokrywa się z intencjami



stojącymi za polityką wprowadzania mechanizmów rynkowych. W drugim przypadku podmiotem odpowiedzialnym są szkoły, zaś przyjęta przez nie strategia godzi w intencje przyświecające wprowadzeniu mechanizmów rynkowych do systemu edukacji.

200. Dane zgromadzone w toku badań empirycznych wskazują, że funkcjonujące w systemie edukacyjnym mechanizmy rynkowe mogą wpływać na wzajemne relacje pomiędzy szkołami oraz na interakcje z potencjalnymi „klientami”. Szkoły doświadczające konkurencji mogą przyjmować postawę nakierowaną na rywalizację, zaś w przypadku pojawienia się wspólnych interesów możliwe jest również utrwalenie relacji opartych na współpracy. Z kilku zasadniczych powodów można oczekiwać, że wraz z upływem czasu szkoły będą częściej skłaniać się ku zachowaniom konkurencyjnym. Szkoły poddane presji konkurencyjnej częściej przeznaczają środki na promocję i marketing, niejednokrotnie sięgają również do rozwiązań z dziedziny public relations. Interpretacja danych pochodzących ze zróżnicowanych kontekstów prowadzi do wniosku, że szkoły poddane presji konkurencji starają się przynajmniej w pewnym zakresie przejąć kontrolę nad procesem naboru. Poszczególne placówki dążą w sposób jawny lub pośredni do pozyskania najbardziej „pożądanych” uczniów: w pierwszej kolejności uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce, w drugiej zaś uczniów posiadających inne preferowane cechy, takie jak odpowiednie pochodzenie społeczno-ekonomiczne czy etniczne. Ponieważ wprowadzenie mechanizmów rynkowych jest często połączone z wprowadzaniem lub zaostreniem systemów rozliczalności, najczęściej nie wiadomo czy za zwiększony poziom selekcji uczniów odpowiedzialna jest wyłącznie presja konkurencji lub wyłącznie mechanizmy rozliczalności, bądź też jest to wynik działania wypadkowej tych dwóch czynników.

Reakcje wewnętrzne

201. Po omówieniu reakcji szkół na presję konkurencyjną w relacjach z podmiotami zewnętrznymi skupimy się na wewnętrznych reakcjach szkół, tj. reakcjach dotyczących własnych struktur i funkcjonowania. Aby presja konkurencji mogła wpływać na poziom wyników uczniów, konieczne jest wprowadzenie zmian w samych szkołach.

202. Niewiele badań stawia sobie za cel analizę zmian wdrażanych przez szkoły w obliczu konkurencji. Większość takich prac bazuje wyłącznie na badaniach ankietowych i wywiadach, które mogą być mało wiarygodnymi wskaźnikami rzeczywistego zakresu zmian. Z szerszego zestawienia dorobku badawczego w tej dziedzinie nie wyłania się jednoznaczny obraz sytuacji.

Presja konkurencyjna i przyczyny wdrażania zmian

203. Przede wszystkim należy zaznaczyć, że nie można z góry założyć istnienia zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy presją konkurencyjną a zmianami wprowadzanymi przez szkołę. Pewna liczba badań wskazuje, że poddanie szkoły presji konkurencyjnej może wpływać na procesy nauczania i uczenia się. Wyniki przeprowadzonego w Wielkiej Brytanii badania podłużnego sugerują, że efekty krótkoterminowe mogą różnić się od długoterminowych. Znaczące i strukturalne zmiany częściej zauważalne są dopiero w perspektywie długoterminowej (Bagley, 2006). W badaniu przeprowadzonym w Kalifornii również stwierdzono istnienie związku przyczynowo-skutkowego oraz wskazano na istotną rolę przekroczenia określonej progowej wartości presji konkurencyjnej. W oparciu o badania ankietowe przeprowadzone z udziałem grupy dyrektorów kalifornijskich szkół publicznych ustalono, że dyrektorzy, którzy „utracili” na rzecz innych placówek uczniów z własnych obwodów szkolnych, bezpośrednio doświadczając skutków konkurencji, częściej deklarowali, że wprowadzili w swoich placówkach pewne zmiany. Zmiany takie mogły dotyczyć modelu wynagrodzeń nauczycieli, ale również treści programu nauczania oraz praktyk w zakresie nauczania, przy czym ostatnia kategoria wskazywana była najczęściej (11,6%) (Zimmer i Buddin, 2009). W tym samym

badaniu ustalono, że w sześciu kalifornijskich okręgach z otwartym systemem naboru dwie piąte dyrektorów przyznało, że wprowadziło określone zmiany w odpowiedzi na pojawienie się na rynku szkół społecznych. Również w tym przypadku zmiany ograniczały się głównie do praktyk w zakresie nauczania oraz niektórych aspektów związanych z rozwojem zawodowym.

204. Jednak inne badania stawiają znak zapytania nad związkiem przyczynowo-skutkowym między konkurencją międzyszkolną a zmianami wdrażanymi przez szkoły. Doskonale ilustrują to wyniki ankiety przeprowadzonej w stanie Teksas, w ramach której zapytano dyrektorów szkół o zmiany wprowadzane w programach nauczania. Spośród respondentów, którzy wprowadzali takie zmiany, zaledwie 5% przyznało, że podjęte działania miały związek z działalnością szkół społecznych, przy czym szkoły społeczne funkcjonowały w pobliżu wszystkich szkół zarządzanych przez badanych dyrektorów (Bohte, 2004). Badania przeprowadzone w Nowej Zelandii również rzucają cień wątpliwości na, zdawałoby się, racjonalną zależność pomiędzy poziomem konkurencji a zmianami wprowadzanymi w szkołach. Siedem lat po wprowadzeniu do systemu edukacji mechanizmów rynkowych przeprowadzono tam badania ankietowe wśród nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych, których poproszono o ocenę wpływu wdrożonych polityk. Ponad połowa ankietowanych dyrektorów szkół i nauczycieli (w tym przypadku opinie były bardziej zróżnicowane) uznała, że wpływ mechanizmów rynkowych był pozytywny, zwłaszcza w zakresie treści i metodyki nauczania (Ladd i Fiske, 2003). Jednak dokładniejsza analiza wyników wykazała, że przekonanie o poprawie jakości procesów nauczania i uczenia się nie było skorelowane z poziomem presji konkurencyjnej, jakiej, zdaniem dyrektorów, były poddane poszczególne placówki. (np. Wylie, 2006). W przypadku nauczycieli stwierdzono związek pomiędzy postrzeganiem własnej szkoły jako placówki poddanej konkurencji a wartościowaniem reform: nauczyciele dostrzegający presję konkurencji częściej uznawali wpływ reform za negatywny.

205. Ponadto, nawet w przypadku istnienia związku między wprowadzonymi zmianami a presją konkurencyjną, często nie wiadomo jak wartościować wyniki. W ankiecie przeprowadzonej w Kalifornii z udziałem dyrektorów szkół jedna siódma badanych dyrektorów z sześciu okręgów z programem otwartego naboru była zdania, że wprowadzenie szkół społecznych miało bardzo niekorzystny wpływ na procesy rekrutacji i utrzymania nauczycieli. W kontekście braków kadrowych pojawienie się konkurencji stanowi dla niektórych szkół dodatkowy czynnik ryzyka, utrudniający pozyskanie odpowiedniej liczby lub odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli.

206. Kolejnym wartym uwagi zagadnieniem jest kwestia wpływu konkurencji na innowacyjność. W opracowaniu poświęconym zależności między tymi zjawiskami stwierdzono, że konkurencja w większym stopniu stymuluje tradycyjne niż innowacyjne metody nauczania (Lubienski, 2009b). Preferencje rodziców, zwłaszcza ze środowisk uprzywilejowanych, odgrywają w kreowaniu zmian na tyle istotną rolę, że można zaryzykować twierdzenie o podwyższonej wrażliwości szkół na oczekiwania rodziców. Jednak w przypadku, gdy osiągnięcie innowacyjności poprzez mechanizmy rynkowe stanowiło również jeden z celów polityk urynkwienia lub całego systemu edukacyjnego, można mówić o braku realizacji przyjętych celów.

207. Podsumowując, zależność pomiędzy (postrzeganym) poziomem presji konkurencyjnej a usprawnieniem procesów nauczania i uczenia się może nie być tak oczywista jak się powszechnie zakłada.

Reakcje na rankingi

208. Jak wielokrotnie wspomiano, wprowadzeniu mechanizmów rynkowych często towarzyszą zmiany w systemach rozliczalności. Zarówno rankingi i wskaźniki wyników nauczania stanowiące



element programów wyboru szkoły, jak i mechanizm konkurencji międzyszkolnej mają za zadanie informować rodziców o poziomie szkoły, ale również motywować szkoły do podnoszenia wyników. Analiza reakcji szkół na bodźce generowane przez systemy rozliczalności wykracza poza zakres niniejszego opracowania, dlatego też ograniczymy się do zaprezentowania postaw przyjmowanych przez szkoły wobec wskaźników wyników nauczania wykorzystywanych w ramach działań mających na celu pobudzenie konkurencji międzyszkolnej.

209. Przede wszystkim należy zauważyć, że przez sam fakt upublicznienia wskaźniki wyników wywierają wpływ zarówno na szkoły, jak i rodziców. Również i w tym przypadku wyraźnie widać lokalny charakter rynków edukacyjnych. W Wielkiej Brytanii dyrektorzy szkół porównywali pozycję własnej szkoły w rankingach przede wszystkim względem sąsiednich placówek, a nie wobec ogółu sklasyfikowanych szkół (Wilson *i in.*, 2006). Ponadto wydaje się, że siła oddziaływania rankingów i wskaźników różni się w zależności od pozycji szkoły w lokalnej hierarchii. Szkoły znajdujące się na jej szczycie niezmiennie rzadko uznają wskaźniki wyników nauczania za bodziec motywujący do wprowadzenia usprawnień (Bagley, 2006). Zgodnie z założeniem, że mechanizmy rozliczalności mogą w zróżnicowany sposób oddziaływać na poszczególne szkoły, wyniki badań przeprowadzonych w stanie Floryda sugerują, że systemy rozliczalności celowo ukierunkowane na niewielką liczbę szkół mogą być daleko bardziej skuteczne niż systemy uniwersalne (West i Peterson, 2006).

210. Należy zatem zadać sobie podstawowe pytanie: Czy szkoły reagują na bodźce w postaci wskaźników i rankingów poprzez podniesienie jakości procesów nauczania i uczenia się? W poszukiwaniu odpowiedzi na tak sformułowane pytanie możemy oprzeć się wyłącznie na nielicznych i niespójnych wynikach badań. Na przykład badania przeprowadzone na Florydzie, gdzie obowiązuje stosunkowo rygorystyczny system rozliczalności, wskazują, że wpływ takiego systemu wykracza poza symboliczne zmiany w sposobie funkcjonowania szkół i rzeczywiście przekłada się na wzrost jakości procesów nauczania, a w konsekwencji również poziomu kształcenia (Rouse *i in.*, 2007). Wyniki innych badań sugerują, że reakcje szkół ograniczają się w znakomitej mierze do strategicznych adaptacji, tzw. „zręcznego rozgrywania”, co niekoniecznie przekłada się na wyższy poziom umiejętności uczniów. Na przykład szkoła może ograniczać starania o podniesienie wyników wyłącznie do mierzonych parametrów i/lub przyjmować łatwe do wprowadzenia zmiany, które zagwarantują uzyskanie pożądaných rezultatów. Badania prowadzone w szeregu kontekstów wykazały, że szkoły reagują na określoną metodę pomiaru wyników (Ng i Chan, 2008, dane dla Singapuru i Hong Kongu). W Szwecji zgromadzono wiarygodne dowody wskazujące na zawyżanie ocen przez szkoły niezależne, które wprowadzono do systemu edukacji, by stworzyć konkurencję dla szkół publicznych. W szkołach niezależnych zanotowano największą rozpiętość ocen pomiędzy ocenami wystawionymi w danej placówce a wynikami ogólnokrajowych testów (Wikstrom i Wikstrom, 2005). W mieście Edmonton (prowincja Alberta, Kanada) w przypadku niższych klas odsetek uczniów promowanych do następnej klasy nie wchodzi, tak jak w klasach wyższych, w skład wskaźników wyników (Taylor, 2006). Stwierdzono, że dyrektorzy szkół częściej decydowali się nie udzielić promocji uczniom klas niższych (parametr niemierzony) niż miało to miejsce w przypadku uczniów klas wyższych (parametr mierzony).

211. W Wielkiej Brytanii stwierdzono, że uproszczone rankingi szkół nie motywują szkół do poświęcenia większej uwagi określonym podgrupom uczniów (Adnett i Davies, 2005; Wilson *i in.*, 2006). Szkoły mogą zachęcać uczniów do wyboru „łatwiejszych” przedmiotów, by w ten sposób uzyskać wyższą średnią ocen. Wspomniane reakcje mają przede wszystkim charakter symboliczny, jako że nie stwierdzono jednoznacznego związku z rzeczywistą poprawą wyników w nauce.

212. Nie bez znaczenia pozostaje specyfika wskaźników wyników. Wskaźniki oparte na nieprzetworzonych wynikach testów nieskorygowanych pod względem profilu populacji uczniów

stanowiły w procesie selekcji silny bodziec przyciągający uczniów uzdolnionych (Apple, 2001; West i Pennell, 2000; Adnett i Davies, 2005). O dużej roli szczegółów świadczy również fakt koncentrowania przez szkoły uwagi na uczniach, których wyniki mieszczą się na granicy pomiędzy dwiema różnymi wartościami wskaźników. Uczniowie należący do tej grupy są w stanie z niewielką pomocą szkoły podnieść uzyskiwane wyniki, a co za tym idzie również wartość danego wskaźnika (Wilson *i in.*, 2006). Stwierdzono, że uczniowie, o których mowa, uczęszczali zwykle na dodatkowe zajęcia sobotnie. Aby uniemożliwić szkołom tego typu „strategię”, w stanie Kalifornia wprowadzono system rozliczalności, w ramach którego ustanowiono określone normy dla poszczególnych podgrup uczniów.

213. Analiza powyższych wyników przekonuje, że zarówno rankingi, jak i wskaźniki wyników odgrywają ważną rolę i mogą wpływać na podejmowane przez szkoły działania strategiczne. To czy i w jakim stopniu podejmowane działania wpłyną korzystnie na poziom wyników nauczania zależy od specyfiki mechanizmów rozliczalności.

Relacje wewnątrz szkoły: dyrektorzy i nauczyciele

214. Jak zaznaczono we wstępie do niniejszego rozdziału, nie wiadomo który z podmiotów najlepiej reprezentuje stronę podaży na rynku edukacyjnym. Jeżeli przyjmujemy, że presja konkurencyjna zmienia obowiązujące w danej placówce praktyki, musimy również założyć, że tak dyrektorzy, jak i nauczyciele będą w pewnym stopniu zaangażowani w ten proces. W niniejszym ustępie skupimy się na zróżnicowanych reakcjach ze strony dyrektorów i nauczycieli.

215. W badaniach stroną podaży na rynku usług edukacyjnych częściej reprezentują dyrektorzy szkół niż nauczyciele. To właśnie dyrektorzy, a nie nauczyciele częściej pytani są o spostrzeżenia oraz działania podejmowane w związku z pojawieniem się mechanizmów rynkowych. Badania nad reakcjami nauczycieli wobec polityk przewidujących wprowadzenie szkół społecznych, bonów edukacyjnych czy systemów otwartego naboru do szkół należą do rzadkości (patrz również Ferraiolo *i in.*, 2004; Stoddard i Corcoran, 2006). Mimo to dostępny materiał badawczy pozwala stwierdzić, że nauczyciele bardziej sceptycznie niż dyrektorzy szkół oceniają wpływ mechanizmów rynkowych na system edukacji.⁵ Taka ocena mechanizmów rynkowych utrzymuje się nie tylko przed ich wprowadzeniem, ale również na etapie implementacji. Niektórzy badacze sugerują, że rezerwa nauczycieli wobec zjawiska konkurencji może wynikać z niewiedzy (Ferraiolo *i in.*, 2004). Ankieta badająca stosunek nauczycieli do możliwości swobodnego wyboru szkoły wykazała, że nauczyciele ze stanów Arizona i Nevada z większą rezerwą podchodzili do programów opartych na bonach edukacyjnych niż na szkołach społecznych (należy zaznaczyć, że w obydwu kategoriach nauczyciele z Nevady byli mniej sceptyczni od swoich kolegów z Arizony). Wydaje się, że taki rozkład odpowiedzi wiązał się ze wprowadzeniem w obydwu stanach polityk propagujących swobodę wyboru szkoły, przy czym związki zawodowe nauczycieli w stanie Nevada zdołały ograniczyć zakrojone na szeroką skalę plany zakładania szkół społecznych. Nauczyciele czarnoskórzy i pochodzenia latynoskiego częściej popierali programy oparte na bonach edukacyjnych niż ich biali koledzy. Większe poparcie dla szkół społecznych deklarowali respondenci pracujący w środowisku, w którym niewielu nauczycieli podzielało ich wartości i wizję szkoły, a także znający osoby pracujące w szkołach społecznych. Inne badania, których celem było wyjaśnienie różnorodności polityk w zakresie szkolnictwa społecznego w poszczególnych stanach USA dowiodły, że związki zawodowe nauczycieli wykazują dużą skuteczność w torpedowaniu aktów prawnych umożliwiających zakładanie szkół społecznych. Wyniki badań sugerują również, że rodzice chętniej niż nauczyciele opowiadają się za programami zakładającymi swobodę wyboru szkoły. Związki zawodowe nauczycieli niekoniecznie są wyrazicielami stanowiska całego środowiska nauczycielskiego wobec polityk promujących zakładanie szkół społecznych. Na przykład w przeprowadzonym w Wisconsin badaniu ankietowym porównującym nastawienie nauczycieli ze szkół publicznych i społecznych wykazano, że nauczyciele pracujący w szkołach



społecznych nie tylko oczekują, ale i posiadają większy zakres autonomii (Witte, 2004). Jak dowodzą wyniki badań, wzrost liczby kandydatów do szkół społecznych obserwuje się również w rejonach, gdzie działają prężne związki zawodowe nauczycieli. Oznacza to, że nauczyciele mają daleko bardziej zdyswersyfikowane poglądy niż wynikałoby to ze stanowisk prezentowanych przez poszczególne związki zawodowe.

216. Wstępne badania przeprowadzone w różnych regionach świata wskazują, że dyrektorzy szkół i nauczyciele odmiennie reagują na wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemów edukacji. Studia przypadków przeprowadzone dla ośmiu holenderskich szkół ponadpodstawowych wykazały, że dyrektorzy byli bardziej skłonni do przyjmowania tzw. orientacji prorynkowej, podczas gdy nauczyciele pozostali bardziej przywiązani do idei sprawiedliwości społecznej (Weenink, 2009). Oznacza to, że dyrektorzy szkół są bardziej niż nauczyciele zainteresowani przyciąganiem zdolnych uczniów, a także wykazują większą aprobatę dla idei wprowadzenia czesnego, które mogłyby stanowić czynnik przyciągający takich uczniów. Badania wykazały także, że podejście rynkowe i idea sprawiedliwości społecznej nie muszą się z definicji wykluczać: zdarzają się dyrektorzy umiejętnie łączący obydwie tendencje. Mimo to uważa się, że mechanizmy rynkowe mogą prowadzić do pogłębienia różnic ideologicznych między dyrekcją a kadrą nauczycielską. W badaniu przeprowadzonym w Singapurze i Hong Kongu na skutek zmian polityki zaobserwowano wzrost napięcia pomiędzy dyrektorami szkół a nauczycielami na gruncie wyznawanych wartości (Ng i Chan, 2008), przy czym przyczyny nieporozumień upatruje się w odmiennej ocenie sytuacji przez obydwie grupy. W Nowej Zelandii niemal połowa dyrektorów szkół podstawowych uważała, że mechanizmy rynkowe mają pozytywny wpływ na panujące w szkole relacje, podczas gdy większość nauczycieli zatrudnionych w tych samych szkołach nie dostrzegała żadnych zmian (Ladd i Fiske, 2003).

217. Rozbieżności w postrzeganiu mechanizmów rynkowych przez dyrektorów i nauczycieli mogą stanowić w szkołach źródło napięć. Jak zasugerowano w porównawczych studiach przypadków, niektóre szkoły mogą być bardziej niż inne narażone na występowanie tego rodzaju tarć. Różnica zasadza się na konieczności wdrażania strategii rynkowych w celu zagwarantowania przetrwania placówki. W szkołach znajdujących się na szczycie lokalnej hierarchii, które nie muszą walczyć o utrzymanie się na rynku, ryzyko rozdźwięku między tzw. orientacją rynkową a orientacją zawodową jest niewielka (Weenink, 2009; Van Zanten, 2002). W szkołach aspirujących do wyższej pozycji w lokalnej hierarchii ryzyko pojawienia się napięć rośnie (Van Zanten, 2009). W szkołach takich powstają zróżnicowane i często bardzo płynne koalicje rodziców, nauczycieli i dyrekcji. Zdarza się, że rodzice i nauczyciele starają się hamować ambicje dyrektorów. W innych przypadkach dyrektorzy wspólnie z nauczycielami opierają się zmianom (np. profilowanie), których domagają się rodzice.

218. W dalszej kolejności zajmiemy się kwestią tego kiedy oraz w jaki sposób szkoły podejmują próby podniesienia statusu w lokalnej hierarchii szkół.

Pozycjonowanie w lokalnej hierarchii

219. Jak zaznaczono powyżej, pozycja w lokalnej hierarchii szkół jest do pewnego stopnia warunkowana profilem uczniów uczęszczających do danej placówki. Działania podmiotów znajdujących się zarówno po stronie popytu, jak i podaży rynku edukacyjnego przebiegają z uwzględnieniem tego zjawiska. Wiadomo, że w procesie wyboru szkoły rodzice biorą pod uwagę strukturę społeczną poszczególnych placówek, podczas gdy szkoły dokładają wszelkich starań, by pozyskać lub utrzymać atrakcyjność dla uczniów uzdolnionych i pochodzących z klasy średniej. Tym samym nie powinno dziwić, że reakcje szkół w obliczu konkurencji uzależnione są od pozycji w lokalnej hierarchii. Przyjrzyjmy się temu zjawisku bliżej.



220. W Wielkiej Brytanii konkurencja międzyszkolna doprowadziła do erozji szkolnictwa zawodowego. Wyjaśnienia tego zjawiska należy szukać w lokalnych hierarchiach szkół i sposobie ich powstawania. Szkoły średnie w Wielkiej Brytanii starają się być postrzegane jako szkoły ogólnokształcące, a nie zawodowe (Taylor, 2006). W celu przyciągnięcia uzdolnionych uczniów, szkoły z rejonów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym kojarzone dotychczas z profilem zawodowym wprowadzały elitarne kursy ogólnokształcące. Placówki niechętnie oferowały ścieżki kształcenia zawodowego kojarzone z mniej pożądanymi klientami, mimo że byłyby one korzystne dla uczniów. Konsekwentnie, programy oparte na kształceniu zawodowym stawały się coraz mniej popularne, aż całkowicie zniknęły z rynku.

221. Wyniki innych badań wskazują na powiązania między pozycją szkół na lokalnych rynkach oraz kontekstem instytucjonalnym, w jakim działają, a obserwowanymi reakcjami o charakterze strategicznym. Wniosek taki wyłania się z analizy serii studiów przypadków przeprowadzonych dla czternastu szkół z pięciu krajów Europy (patrz Studium przypadku D). Jeśli kontekst instytucjonalny zezwala na selekcję uczniów, placówki plasujące się na szczycie lokalnej hierarchii zwykle prowadzą selekcję na podstawie ogólnego poziomu wiedzy kandydatów. Szkoły znajdujące się pośrodku lokalnej hierarchii wydają się przyjmować inne strategie.

222. Przede wszystkim szkoły takie starają się utrzymać lub podnieść swoją pozycję przez prowadzenie naboru nie tyle w oparciu o umiejętności uczniów, tak jak ma to miejsce w przypadku szkół z czołówki rankingów, co raczej w oparciu o ich profil behawioralny. Dążą one również do podniesienia pozycji w rankingach na drodze dywersyfikacji oferty programowej, oferując zajęcia o profilu sportowym, artystycznym itp. Szkoły zajmujące czołowe miejsca w lokalnej hierarchii bronią swojej pozycji, kierując ofertę do uzdolnionych uczniów, którym proponują specjalne programy, np. klasy o profilu międzynarodowym czy dwujęzycznym. Podobną zależność zaobserwowano w Holandii, gdzie programy międzynarodowe wprowadzały najpierw szkoły cieszące się największą popularnością, a dopiero w dalszej kolejności szkoły, których pozycja w lokalnej hierarchii była zagrożona. W przypadku szkół cieszących się dobrą renomą wprowadzanie nowych ścieżek nauczania było tańsze i obciążone mniejszym ryzykiem niż w innych placówkach (Weenink, 2009). W Nowej Zelandii szkoły, w których spadała liczba uczniów częściej oferowały programy oparte na przyspieszonym trybie nauczania (Wylie, 2006). Niezależnie od uwarunkowań regionalnych, szkoły wprowadzają nauczanie profilowane w odpowiedzi na (zakładane) oczekiwania rodziców z klasy średniej.

223. Szkołom o złej reputacji, które tracą uczniów, a co za tym idzie również źródło finansowania, grozi zapaść. By przetrwać na rynku szkoły takie muszą radykalnie zmienić profil. W zakrojonym na niewielką skalę badaniu jakościowym z udziałem dyrektorów szkół z Edmonton (prowincja Alberta w Kanadzie) wykazano, że aby utrzymać się na rynku, ankietowani wprowadzali w swoich placówkach radykalne zmiany mające przyciągnąć pochodzących z klasy średniej uczniów z aspiracjami akademickimi (Taylor, 2006). Działaniom takim może towarzyszyć profilowanie nauczania oraz większe zróżnicowanie między kursami o charakterze zawodowym i ogólnokształcącym.

224. Selekcja uczniów, oferowanie programów nauczania atrakcyjnych dla rodziców z klasy średniej oraz tworzenie oddzielnych profili dla uczniów z klasy średniej to dość powszechny schemat reakcji szkół, choć z pewnością nie jedyny. Ponieważ rynki edukacyjne mają charakter lokalny, istotną rolę odgrywa lokalizacja szkoły. Dla jednej z brytyjskich szkół publicznych borykającej się z problemem odpływu uczniów przeprowadzono podłużne studium przypadku (Bagley, 2006). Lokalne władze oświatowe podjęły decyzję o przeniesieniu placówki na drodze zamknięcia dotychczas eksploatowanego budynku szkolnego i budowy nowej szkoły w innej lokalizacji. W efekcie zmiany położenia szkoły oraz ustanowienia nowego kierownictwa nastawionego na komunikację z rodzicami,



nastąpiła zmiana trendów dotyczących liczby uczniów zarówno w szkole poddanej restrukturyzacji, jak i w innych szkołach w obrębie lokalnego rynku edukacyjnego.

225. Podsumowując, należy stwierdzić, że w świetle dostępnych wyników badań empirycznych zależność przyczynowo-skutkowa pomiędzy strukturalnymi wskaźnikami konkurencji międzyszkolnej a osiągnięciami uczniów i poziomem segregacji jest w praktyce daleka od prostych, liniowych schematów. Wskaźniki strukturalne nie sprawdzają się w roli czynników prognostycznych poziomu konkurencji postrzeganego przez dyrektorów szkół. Wiele wskazuje na to, że aby szkoły zdecydowały się na podjęcie jakiegokolwiek reakcji, poziom konkurencji musi przekroczyć określoną wartość progową. W pierwszej kolejności szkoły reagują na zmiany zachodzące w otoczeniu podejmując działania o charakterze zewnętrznym (reakcje zewnętrzne), takie jak marketing oraz jawna lub ukryta selekcja uczniów. Reakcje o charakterze wewnętrznym, zmiany związane z fundamentalnymi elementami procesów uczenia się i nauczania, są słabiej udokumentowane w badaniach empirycznych. Pojęcie lokalnych hierarchii szkół w istotny sposób ułatwia zrozumienie mechanizmów rządzących stroną podaży. W wielu przypadkach reakcje szkół można wyjaśnić jako próby utrzymania lub poprawy pozycji w lokalnej hierarchii. Reakcje szkół w pewnym stopniu warunkowane są również możliwościami i ograniczeniami wynikającymi z obowiązujących polityk (patrz również Studium przypadku D).

Dynamika po stronie podaży

226. W badaniach empirycznych rzadko zaznacza się, że zgodnie z teorią neoklasyczną dla funkcjonowania mechanizmów rynkowych konieczne jest istnienie pewnego wolnego potencjału po stronie podaży. Innymi słowy: w trakcie roku szkolnego uczniów przyjmować mogą wyłącznie szkoły posiadające pewną ilość wolnych miejsc (patrz również Studium przypadku F). W sytuacji, gdy rodzice dysponują swobodą wyboru szkoły, możliwość zapisania dziecka do szkoły cieszącej się dużą popularnością uwarunkowana jest posiadaniem przez taką placówkę odpowiedniej liczby wolnych miejsc i/lub zdolnością do utworzenia miejsc dodatkowych. W praktyce w systemie oświatowym niezmiennie rzadko mamy do czynienia z wolnymi miejscami w szkołach. Ponieważ znacząca część szkół podstawowych i ponadpodstawowych finansowana jest ze środków publicznych, wydatki związane z nadliczbową ilością miejsc uznaje się zwykle za trudne do uzasadnienia marnotrawstwo.

227. Oprócz zdolności zwiększenia w trybie pilnym liczby zatrudnionych nauczycieli, pewną rolę odgrywa również aspekt fizycznych rozmiarów szkoły. W wielu przypadkach jeden organ publiczny odpowiedzialny jest za kilka budynków szkolnych. W przypadkach, gdy w szkołach cieszących się dobrą renomą brakuje miejsc, podczas gdy mniej popularne szkoły posiadają ich pod dostatkiem, stosowane są wyłącznie rozwiązania w postaci rozbudowy lub redystrybucji uczniów między szkołami posiadającymi wolne miejsca i to nawet wtedy, gdy wszystkie placówki finansowane są ze środków publicznych oraz prawdopodobnie podlegają temu samemu organowi (Waslander i Hopstaken, 2005). Ekstremalnym, choć dość charakterystycznym przykładem braku elastyczności podaży jest przypadek Los Angeles w Stanach Zjednoczonych (patrz Studium przypadku E).

228. Nieodłącznym elementem dynamiki rynku jest rotacja świadczeniodawców. Kwestię zamykania „słabych” szkół na skutek „niewystarczającego popytu” (spadającej liczby uczniów) poruszyliśmy w Rozdziale 4. Wyniki badań sugerują, że szkoły osiągające niskie wyniki tracą pewną liczbę uczniów, jednak liczna grupa rodziców jest z nich zadowolona i nadal korzysta z ich oferty (patrz również Studium przypadku B). Wydaje się, że wpływ samych mechanizmów rynkowych nie jest wystarczająco silny, by prowadzić do „znikania” szkół z rynku. W poniższym ustępie omówimy wyniki



badan poświęconych pytaniu czy nowi świadczeniodawcy wykorzystują szansę wejścia na rynek edukacyjny oraz jak wzbogacają dostępną ofertę edukacyjną.

229. Polityki promujące konkurencję międzyszkolną mogą stwarzać możliwości zakładania nowych szkół. Dla zrozumienia dynamiki strony podaży na lokalnym rynku edukacyjnym nieodzowne jest dokonanie rozgraniczenia pomiędzy nowo założonymi szkołami, które włączają się w sumę podaży rynku edukacyjnego a istniejącymi szkołami, które przechodzą transformację. W niniejszym ustępie terminu transformacja używać będziemy wyłącznie w odniesieniu do szkół, w których wprowadzono zmiany w strukturze nadzoru lub zarządzania, wyłączając szkoły wprowadzające określone przedmioty, programy nauczania lub koncepcje pedagogiczne. Zgodnie z przyjętą definicją, szkoły przechodzące transformację to między innymi placówki zmieniające status z publicznego na niezależny, tak jak ma to miejsce w przypadku szkół społecznych. Pojęcie transformacji obejmuje również wprowadzenie i/lub objęcie zarządu przez korporacje edukacyjne (ang. Educational Management Organisation – EMO), które mogą mieć charakter zarówno organizacji non profit, jak i komercyjnych.

230. W badaniach empirycznych niezmiernie rzadko dokonuje się rozróżnienia między szkołami, które włączają się w sumę podaży a szkołami przechodzącymi transformację. Na przykład badania koncentrujące się na wynikach i wpływie wywieranym przez szkoły społeczne nie zawsze wyjaśniają czy badane placówki to szkoły nowe czy utworzone w wyniku transformacji. Rozróżnienie takie zastosowano w badaniu przeprowadzonym w stanie Wisconsin w Stanach Zjednoczonych, które wykazało, że niemal jedna trzecia szkół społecznych powstała na drodze transformacji istniejących placówek publicznych i nie można w związku z tym uznać ich za nowe szkoły zwiększające sumę podaży lokalnego rynku edukacyjnego (Witte *i in.*, 2007a). W niektórych przypadkach za transformacją przemawiają kwestie pragmatyczne (np. otrzymanie dodatkowych funduszy), podczas gdy zmiany w sposobie funkcjonowania placówki są trudne lub niemożliwe do stwierdzenia. W zależności od badanego zagadnienia, obecność danych dotyczących takich placówek może prowadzić do zafałszowania wyników.

231. Zważywszy na ograniczenia wynikające z braku rozróżnienia między szkołami nowymi i powstałymi w wyniku transformacji, w niniejszym opracowaniu staramy się w miarę możliwości skupić na nowych szkołach, które w kontekście lokalnej podaży stanowią wartość dodaną. W pierwszej kolejności musimy zastanowić się czy nowe szkoły są w ogóle zakładane, a jeśli tak, to czy wkracają na określone nisze rynku edukacyjnego częściej niż na inne. Kolejne pytanie, być może nawet ważniejsze z punktu widzenia potencjalnych efektów, dotyczy tego, czy model funkcjonowania szkół zakładanych przez nowych świadczeniodawców różni się od spotykanego w szkołach istniejących. Na koniec przyjrzymy się dokładniej spółkom komercyjnym, które prowadzą szkoły bądź nimi zarządzają, gdyż działalność takich podmiotów wiąże się ze stosunkowo radykalnym podejściem do mechanizmów rynkowych w systemie edukacji. Co wiadomo o takich przedsiębiorstwach? Czy zarządzają szkołami inaczej niż inne podmioty?

Czy na rynek usług edukacyjnych wkracają „nowi” świadczeniodawcy?

232. Przykład Szwecji (Pater *i in.*, 2009; patrz również Studium przypadku F) pozwala przyrzeć się procesowi wkraczania nowych świadczeniodawców na rynek edukacyjny. Również wprowadzenie szkół społecznych w wielu amerykańskich stanach może dostarczać odpowiedzi na pytanie o obecność nowych świadczeniodawców na rynku usług edukacyjnych. W stanie Wisconsin pierwsze szkoły społeczne zakładane były przede wszystkim na dużych obszarach miejskich (Witte *i in.*, 2007a). Wydaje się również, że większe okręgi szybciej od mniejszych powoływały szkoły społeczne, co może wynikać z korzyści administracyjnych i/lub mniejszego ryzyka związanego otwieraniem szkół



społecznych w większych okręgach. Ponadto szkoły społeczne zakładane były częściej w okręgach o wyższej reprezentacji uczniów niezamożnych i należących do mniejszości etnicznych lub narodowościowych.

233. Poszczególne stany przyjmują własne przepisy dotyczące szkół społecznych, co pozwala na dokonanie porównań na poziomie międzystanowym. Liczba szkół społecznych w poszczególnych stanach wydaje się różnić w zależności od szczegółowych rozwiązań przyjętych w prawie stanowym (Witte *i in.*, 2007a; Shober *i in.*, 2006). Innymi słowy, stopień trudności procedury składania wniosku i uzyskiwania pozwolenia na prowadzenie szkoły społecznej pozwala przewidzieć ich liczbę w danym stanie. Dodatkowo liczba szkół społecznych jest wyższa w stanach stosujących surowsze systemy rozliczalności. W pewnym stopniu dowodzi to, że kontrola (federalna) prowadzona za pomocą standardowych wskaźników sprzyja wzrostowi zróżnicowania oferty na rynku edukacyjnym.

234. W dalszej kolejności należy rozważyć czy nowi świadczeniodawcy są szczególnie aktywni w określonych niszach rynku edukacyjnego. Jak wielokrotnie zaznaczyliśmy, rynki edukacyjne mają przede wszystkim wymiar lokalny, co sprawia, że wybór lokalizacji dla nowej szkoły ma na rynku usług edukacyjnych niezwykle istotne znaczenie. W dużym i szczegółowym porównawczym studium przypadku przeanalizowano wybory dotyczące lokalizacji nowych szkół w Nowym Orleanie, Detroit i Waszyngtonie (Lubienski *i in.*, 2009a). Porównanie wykazało, że szkoły – przy uwzględnieniu ich misji i profilu – zakładane są w pobliżu okolic zamieszkiwanych przez (stosunkowo) zamożnych uczniów. W efekcie szkoły, których misją jest zapewnienie oferty edukacyjnej dla uczniów z grupy ryzyka zakładane są rzadziej w miejscach najbardziej dotkniętych patologią społeczną, a częściej w okolicach mniej narażonych na patologie. Wyniki badania ukazują również wpływ czynników instytucjonalnych na wzorce lokalizacji szkół. Na przykład w dotkniętym skutkami huraganu Katrina Nowym Orleanie szkoły dysponują pełną swobodą w wyborze lokalizacji. W rezultacie placówki edukacyjne częściej powstają w bardziej zamożnych rejonach miasta. W Detroit szkoły wnoszą opłaty w zależności od stopnia zamożności dzielnicy, w której działają, przy czym najwyższe opłaty obowiązują w najbogatszych rejonach miasta. Jak wykazały wyniki badania, komercyjne szkoły społeczne chętnie godzą się na wyższe opłaty. Podobne, choć słabiej dostrzegalne zjawisko zachodzi w przypadku szkół społecznych realizujących określoną misję. W Waszyngtonie od wielu lat funkcjonują obok siebie szkoły publiczne, społeczne i prywatne. Wydaje się, że wprowadzenie federalnego programu bonów edukacyjnych przełożyło się na wzorce dotyczące lokalizacji szkół, przy czym szkoły społeczne i prywatne częściej niż w innych miastach kierowały ofertę do uczniów ze środowisk o niższym statusie społecznym. Mimo to również w tym przypadku szkoły zakładano zwykle nie w centrum lecz na obrzeżach obszarów zagrożonych patologią społeczną. Można tym samym stwierdzić istnienie ogólnej tendencji do lokalizowania nowych szkół w pobliżu miejsc zamieszkiwanych przez uczniów „atrakcyjnych” dla takich placówek, natomiast czynniki instytucjonalne mogą sprzyjać takim działaniom bądź stanowić bodziec tagodzący lub nawet odwracający wskazany tu trend.

235. Specyficzną niszą rynku usług oświatowych pozostaje pedagogika specjalna. W toku debaty poświęconej urynkowieniu sektora edukacji wielokrotnie zastanawiano się czy w warunkach rynkowych nowi dostawcy usług edukacyjnych skierują swoją ofertę również do uczniów wymagających specjalnego podejścia. Badania wskazują przykłady nowych szkół, które chętniej lub mniej chętnie niż placówki obecne na rynku świadczą usługi w zakresie pedagogiki specjalnej. Analiza porównawcza wskaźników uczestnictwa przeprowadzona dla poszczególnych stanów USA wykazała, że uczniowie wymagający specjalnego podejścia rzadziej partycypują w programach opartych na bonach edukacyjnych i szkolnictwie społecznym (Gill *i in.*, 2007). Istnieją jednak również szkoły społeczne specjalizujące się wyłącznie w szkolnictwie specjalnym. Przeprowadzone dla poszczególnych stanów USA badania dotyczące wzorców uczęszczania do szkół społecznych przez uczniów wymagających specjalnego trybu nauczania wykazały, że tego rodzaju szkoły cieszą się

większą popularnością wśród białych rodziców. Badacze sugerują, że szkoły społeczne wychodzące naprzeciw specjalistycznym potrzebom edukacyjnym mogą odpowiadać na specyficzną formę odpływu białych uczniów ze szkół publicznych wynikającego z faktu, iż klasy realizujące programy specjalne w szkołach publicznych mają zwykle wyższą niż szkolna średnia reprezentację uczniów kolorowych (Renzulli i Evans, 2005). Również i w tym przypadku istniejące zależności wydają się być w znacznym stopniu warunkowane uregulowaniami prawnymi i lokalną specyfiką.

Jak działają nowi świadczeniodawcy?

236. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, pojawianie się nowych szkół na rynku edukacyjnym może w różnoraki sposób przyczyniać się do wzrostu efektywności systemu oświaty i poprawy wyników uczniów. Potencjalnym bezpośrednim efektem ich wkroczenia na rynek jest zwiększenie sumy podaży, zróżnicowanie oferty, poszerzenie możliwości wyboru i zaostrzenie konkurencji między szkołami. Zagadnienia związane z konkurencją międzyszkolną zostały już w ogólnym ujęciu omówione powyżej. Innym, pośrednim efektem może być zastosowanie przez nowych świadczeniodawców innych, bardziej efektywnych metod nauczania lub modeli organizacyjnych, pozwalających na uzyskanie przewagi nad podmiotami obecnymi na rynku. W ostatnim przypadku zjawisko naśladownictwa odmiennych praktyk zastosowanych przez nowych świadczeniodawców może pociągać za sobą szersze zmiany w systemie edukacji. Warto jednak pamiętać, że efekt taki może wystąpić wyłącznie w przypadku, gdy oferta nowych świadczeniodawców w znaczący sposób wyróżnia się spośród szkół obecnych na rynku. W tym miejscu pojawia się zasadnicze pytanie: co wiemy o sposobach działania nowych świadczeniodawców na rynku usług edukacyjnych?

237. Najprościej jest stwierdzić, że wiemy bardzo niewiele. Zdobywając się na większą dociekliwość, dotrzemy do niewielkiej liczby badań w całości przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych, z których wyłania się dość niespójny obraz sytuacji. Pomimo niewielkiego zasięgu, interesujące wyniki uzyskano w badaniu poświęconym trzem nowym szkołom społecznym, które przeprowadzono za pomocą metody porównania z grupą kontrolną (ang. matched treatment-control) na poziomie uczniów. Wnioski z badania są zbliżone do wyników licznych prac badawczych dotyczących zmian i usprawnień wdrażanych przez szkoły (McDonald *i in.*, 2007). Nowo założone szkoły uzyskiwały zdecydowanie wyższe od przeciętnej noty w kategoriach takich jak wspólna misja i cele, kompetencje przywódcze dyrektorów, wysokie wymagania nauczycieli względem uczniów oraz działalność nauczycieli w ramach społeczności zawodowej. Jednak w kwestiach uznawanych za najważniejsze z punktu widzenia wyników uczniów i najbardziej odporne na wszelkie zmiany – tj. procesy uczenia się i nauczania w trakcie zajęć lekcyjnych – różnice pomiędzy szkołami nowymi a obecnymi na rynku nie były już tak wyraźne. Niektóre z ustaleń wskazywały, że nowe szkoły w większym stopniu niż pierwotnie zakładano polegały na tradycyjnych koncepcjach pedagogicznych i metodach nauczania. Sugeruje to, że w kwestii wprowadzania ulepszeń nowe podmioty na rynku zmuszone są mierzyć się z podobnymi wyzwaniem co szkoły tradycyjne.

238. Bardziej szczegółową wiedzę na temat działalności nowych podmiotów na rynku edukacyjnym możemy czerpać z informacji dotyczących szeroko znanej i prawdopodobnie będącej najczęstszym obiektem badań sieci publicznych szkół społecznych w Stanach Zjednoczonych, jaką jest KIPP. Program „Wiedza To Potęga” (ang. Knowledge is Power Programme – KIPP) to sieć skupiająca blisko 80 szkół publicznych działających na terytorium 20 stanów (Henig, 2008; Macey *i in.*, 2009; Angrist *i in.*). Choć KIPP używa wobec siebie określenia „sieć”, często uznawany jest za korporację edukacyjną (EMO) typu non-profit (*np.* Molnar *i in.*, 2009). Niektóre ze szkół są całkowicie nowymi podmiotami na rynku, podczas gdy inne to szkoły po transformacji. KIPP kieruje swoją ofertą przede wszystkim do uczniów ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Choć szkoły funkcjonujące pod tym szyldem mogą znacząco się od siebie różnić, to jednak wszystkie działają według jednolitego



schematu „zasad operacyjnych” opracowanych na bazie wyników badań nad efektywnie działającymi szkołami. Jedną z podstawowych zasad brzmi „więcej czasu dla nauki” i realizowana jest przez zwiększenie liczby godzin lekcyjnych zarówno w ujęciu dziennym, jak i tygodniowym oraz rocznym. Szkoły wymagają zaangażowania oraz czasu i wysiłku zarówno od uczniów, jak i rodziców. Szkoły KIPP kładą również nacisk na wyniki nauczania, stawiając przed uczniami spore wymagania i systematycznie mierząc ich osiągnięcia. Zgodnie z kolejną zasadą operacyjną dyrektorzy poszczególnych placówek posiadają znaczącą swobodę we wprowadzaniu na poziomie szkoły zmian, które uznają za konieczne dla podniesienia skuteczności procesu nauczania. Wyniki siedmiu badań empirycznych przeprowadzonych w celu oszacowania efektywności nauczania w kilku różnych grupach szkół KIPP wykazały, że w ujęciu ogólnym szkoły te z powodzeniem realizują swoje cele. Nie wydaje się, by badane szkoły KIPP prowadziły selekcję uczniów w oparciu o którykolwiek z mierzonych parametrów (co oczywiście nie znaczy, że można wykluczyć rolę autoselekcji), przy czym wyniki osiągane przez uczniów wydają się być tym lepsze, im dłużej uczęszczają oni do szkół KIPP. Wyniki te zyskały potwierdzenie w niedawno przeprowadzonym badaniu quasi-eksperymentalnym (studium przypadku), w ramach którego porównano uczniów będących odpowiednio zwycięzcami i przegranymi w losowaniach decydujących o przyjęciu do szkoły KIPP (Angrist *i in.*, 2010). Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że grupy uczniów ze środowisk nieuprzywilejowanych odnoszą korzyści z uczęszczania do szkół KIPP (Henig, 2008; Molnar *i in.*, 2009).

239. Posiadana przez nas wiedza na temat sposobu funkcjonowania nowych świadczeniodawców na rynku usług edukacyjnych ma ograniczony i fragmentaryczny charakter. Można zaryzykować stwierdzenie, że dotychczasowy dorobek badawczy jest spójny z wiedzą na temat wprowadzania zmian i usprawnień w szkołach oraz efektywności nauczania. Nie sposób jednak w chwili obecnej odpowiedzieć na pytanie czy nowi świadczeniodawcy posiadają pewien wspólny zestaw cech, dzięki któremu mogą przewyższać standardowe szkoły pod względem efektywności.

Spółki komercyjne

240. Z wymienionych powyżej powodów niektóre kraje dopuszczają lub promują obecność podmiotów prywatnych na rynku usług edukacyjnych, licząc na wzrost poziomu konkurencji i usprawnienie modelu funkcjonowania szkół. Za wprowadzeniem na rynek edukacyjny przedsiębiorstw komercyjnych przemawiają również inne, komplementarne przesłanki. Jedną z nich jest założenie, że udział sektora prywatnego w systemie edukacji może zasilić budżet systemu oświaty dodatkowym strumieniem środków finansowych. Inne opierają się na przekonaniu, że obecność komercyjnych firm na rynku edukacyjnym może stymulować przedsiębiorczość, wpływać pozytywnie na efektywność szkół oraz realizację ich celów, a także sprzyjać wprowadzaniu praktyk zarządzania, które sprawdzą się w innych sektorach gospodarki.

241. Udział sektora prywatnego realizuje się w wielu zróżnicowanych formach, np. w postaci wynajmu nieruchomości, partnerstwa publiczno-prywatnego w zakresie obsługi budynków lub zapewnienia dostępu do Internetu, kontroli szkół przez prywatne firmy bądź kredytowania organizacji inwestujących w edukację (patrz Fitz i Beers, 2002; Bhanji, 2008; Chakrabarti i Peterson, 2009). Wskazane tu przykłady koncentrują się głównie na infrastrukturze i niekoniecznie lub co najwyżej pośrednio mogą wpływać na procesy uczenia się i nauczania realizowane w salach lekcyjnych.

242. W niniejszym opracowaniu ograniczymy się wyłącznie do komercyjnych organizacji, które zaopatrują, zarządzają i/lub prowadzą szkoły. Zgodnie z dostępną nam wiedzą organizacje takie działają obecnie w czterech krajach: w Chile, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Ponieważ w każdym z wymienionych krajów obowiązują inne uwarunkowania polityczno-prawne,

przeprowadzenie bezpośredniego porównania jest praktycznie niemożliwe. Na przykład w Szwecji organizacje komercyjne dysponują pełną swobodą w wyborze lokalizacji nowych szkół. Zupełnie inna sytuacja ma miejsce w poszczególnych stanach USA, gdzie organizacje komercyjne wykorzystywane są zwykle do zarządzania i/lub prowadzenia określonej szkoły publicznej, której wyniki plasują się poniżej pożądanego pułapu.

243. Doświadczenia z komercyjnymi organizacjami świadczącymi usługi i zarządzającymi szkołami są ograniczone, zaś badania prowadzone w tym kierunku należą do rzadkości. Mimo to warto bacznie przyjrzeć się wnioskom z takich badań, gdyż organizacje komercyjne, o których mowa w niniejszym ustępie, reprezentują radykalne podejście do mechanizmów rynkowych w sektorze edukacji. Wyniki badań mogą w tym przypadku nie tylko pomóc w zrozumieniu mechanizmów działania organizacji komercyjnych w sektorze edukacji, ale również przyczynić się do pogłębienia ogólnego poziomu wiedzy o mechanizmach rynkowych.

244. Podobnie jak w przypadku nowych świadczeniodawców należy zastanowić się co oferują spółki komercyjne oraz czy szkoły, które prowadzą, w jakikolwiek istotny sposób różnią się od innych szkół – tak publicznych, jak niezależnych. Aby znaleźć odpowiedź na tak postawione pytania, warto w pierwszej kolejności przyjrzeć się Szwecji (patrz Studium przypadku F). Na początku lat dziewięćdziesiątych umożliwiono tam niezależnym świadczeniodawcom otwieranie szkół finansowanych ze środków publicznych („free skolar”). Po kilkuletniej stagnacji nastąpił gwałtowny wzrost liczby nowych szkół (wzrost o 71% w latach 2003-2008) mimo spadku ogólnej liczby uczniów spowodowanego względami demograficznymi. Takie uzupełnienie podaży nie rozkłada się jednak równomiernie w skali kraju. Ponad dwie trzecie placówek „free skolar” założono na terenie największych ośrodków miejskich, tj. Sztokholmu, Göteborgu i Malmö. Organizacje komercyjne mogą zakładać szkoły finansowane ze środków publicznych. Dwie trzecie szkół niezależnych prowadzą spółki komercyjne działające wyłącznie w sektorze edukacji (Pater *i in.*, 2009). Fakt wejścia na rynek edukacyjny firm komercyjnych może być wyrazem przekonania, że działalność oświatowa pozwala w Szwecji uzyskać atrakcyjny poziom zwrotu z inwestycji. Niestety niewiele wiadomo na temat tego jak funkcjonują placówki typu „free skolar” oraz na ile różnią się od pozostałych szkół.

245. W Chile, po przeprowadzeniu w latach osiemdziesiątych zakrojonej na szeroką skalę reformy systemu oświaty, powstała duża liczba szkół niezależnych finansowanych ze środków państwowych i zarządzanych przez spółki komercyjne (Elacqua *i in.*, 2006). Wraz z upływem czasu, w porównaniu z innymi typami szkół, szkoły komercyjne odnotowały największy wzrost pod względem liczby placówek oraz liczby uczniów (Elacqua, 2009b). Nieproporcjonalnie wysoki odsetek takich szkół działa w obszarach metropolitalnych. Również w przypadku Chile niewiele wiadomo na temat modelu funkcjonowania szkół komercyjnych. Istnieją dane wskazujące, że szkoły takie poszukują określonych „nisz rynkowych” i kierują ofertę do uczniów z rodzin o średnim i niskim poziomie dochodów (Elacqua, 2009b). W kontekście osiągnięć uczniów nie wykazano jednoznacznych różnic między szkołami zarządzanymi przez organizacje komercyjne a organizacje typu non-profit (Elacqua, 2009a).

246. Podczas gdy w Szwecji i w Chile spółki komercyjne cieszą się sporą swobodą wyboru lokalizacji dla nowych szkół, w Wielkiej Brytanii przyjęto inne rozwiązania. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych umożliwiono spółkom komercyjnym rozpoczęcie działalności w sektorze edukacyjnym, aby rozwiązać problem szkół notorycznie uzyskujących wyniki nauczania na poziomie niższym od oczekiwanego. Okręgi mogły zezwolić spółkom komercyjnym – ale również organizacjom non-profit – przejęcie zarządu nad takimi szkołami. Zarówno organizacje komercyjne, jak i non-profit nie wykazały dużego zainteresowania rozpoczęciem działalności we wskazanym segmencie „rynku edukacyjnego”, w związku z czym w chwili obecnej w Wielkiej Brytanii nie funkcjonuje prawdopodobnie żadna szkoła zarządzana przez organizację komercyjną.



247. Stany Zjednoczone mają najdłuższą i najbogatszą tradycję udziału firm komercyjnych w zarządzaniu i prowadzeniu szkół (Gomez i Hentschke, 2009). Najnowsze dane wskazują, że w około 30 stanach działa w sumie 95 komercyjnych korporacji edukacyjnych (EMO) (Molnar *i in.*, 2009). Komercyjne korporacje edukacyjne są zwykle zgodnie z prawem wynajmowane przez okręgi lub szkoły społeczne do zarządzania i prowadzenia szkół, za co pobierają wynagrodzenie ze środków publicznych.

248. Przeprowadzone w czterech stanach (Arizona, Michigan, Pensylwania i Dystrykt Kolumbii) badania ankietowe dotyczące szkół społecznych, w tym również placówek prowadzonych przez komercyjne korporacje edukacyjne, pozwalają przyjrzeć się z bliska modelowi funkcjonowania komercyjnych korporacji edukacyjnych (Brown *i in.*, 2004). Porównanie szkół społecznych powstałych z udziałem i bez udziału komercyjnych korporacji edukacyjnych wskazuje, że zaangażowaniu organizacji komercyjnych towarzyszy dążenie do uzyskania korzyści skali. Szkoły realizują to założenie w zróżnicowany sposób, w tym poprzez wielkość (szkoły społeczne zakładane z udziałem korporacji edukacyjnych były niemal dwukrotnie większe od innych szkół społecznych) oraz centralizację usług i administracji. Szkoły prowadzone przez komercyjne korporacje edukacyjne posiadają mniejszą autonomię decyzyjną na poziomie placówki, zwłaszcza w dziedzinie programu nauczania, testów i norm oraz dyscypliny. Badania wykazały również, że poszczególne korporacje edukacyjne zasadniczo różnią się w podejściu do własnej działalności. Może się to wiązać z profilem, reputacją i pozycją marki, do której dąży dana korporacja (Witte, 2004). Największą i prawdopodobnie najlepiej znaną korporacją edukacyjną jest obecnie Edison Learning, Inc. (Molnar, 2006; Molnar *i in.*, 2009; Marsh *i in.*, 2008). Podłużne studia przypadków obejmujące 25 szkół korporacji Edison wykazały, że placówki, które z powodzeniem wdrożyły wszystkie zasady w niej obowiązujące, mogły pochwalić się najwyższym poziomem osiągnięć uczniów (Marsh *i in.*, 2008, gdzie znajdują się również szersze informacje na temat koncepcji przyjętej przez korporację Edison). Najważniejszym elementem przyjętej koncepcji jest wszechstronność i konsekwentne przekładanie zasad na wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły, przy czym stosowne komunikaty wzmacniane są za pomocą odpowiednio dobranych bodźców motywacyjnych. Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz dyrektorów placówek.

249. Czy szkoły zarządzane przez korporacje edukacyjne osiągają wyniki wyższe od innych placówek? Badanie poświęcone szkołom korporacji Edison nie oferuje odpowiedzi na to pytanie, gdyż nie obejmowało ono placówek konkurencyjnych. Wyniki innych badań, spośród których wszystkie dotyczą Stanów Zjednoczonych, okazują się niespójne. Jednym z przykładów jest Pensylwania, gdzie okręg szkolny Filadelfia wdrożył w 2001 r. wiele istotnych działań mających na celu podniesienie jakości kształcenia. W ramach tej inicjatywy powierzono organizacjom komercyjnym i non-profit zarząd nad najstarszymi szkołami w okręgu. Następnie w toku sześcioletniego badania podłużnego dokonano porównania wyników osiąganych przez uczniów 46 szkół zarządzanych na nowych zasadach z wynikami uczniów uczęszczających do porównywalnych placówek zarządzanych przez okręg szkolny (Peterson i Chingos, 2009). W trzydziestu przypadkach zarząd nad szkołami sprawowały podmioty komercyjne, między innymi wspomniana już korporacja Edison, zaś 16 placówek podlegało zarządowi organizacji non-profit, w tym również uniwersytetów. Stwierdzono, że szkoły, w których zmieniono zarząd, bez względu na to, czy nowym zarządcą była organizacja non-profit czy komercyjna, osiągały w ciągu pierwszego roku funkcjonowania gorsze wyniki niż szkoły należące do grupy referencyjnej. Wyniki takie oraz ich konsekwentna powtarzalność wskazują na istnienie okresu przejściowego lub tzw. fazy rozruchu. W badaniu wykazano, że uczniowie uczęszczający do szkół zarządzanych przez organizacje non-profit osiągalni gorsze wyniki niż ich koledzy ze szkół okręgu stanowiących grupę referencyjną, w przeciwieństwie do uczniów szkół zarządzanych przez organizacje komercyjne, którzy osiągalni wyniki lepsze, zwłaszcza w zakresie arytmetyki. Nie

dysponujemy jednak informacjami na temat modelu działalności tych organizacji komercyjnych. Nie wiadomo również na ile rzetelne są same wyniki badań. Wcześniejsze badanie przeprowadzone w tym samym okręgu wykazało bowiem, że wszystkie szkoły osiągały postępy bez znaczących różnic pomiędzy szkołami prowadzonymi przez korporacje edukacyjne a placówkami zarządzanymi przez okręg (MacIver i MacIver, 2007; patrz również Briggs, 2007).

250. Kolejnym przykładem jest stan Arizona, gdzie komercyjne szkoły społeczne zobowiązane są przyjąć wszystkich chętnych uczniów, zaś w przypadku braku wolnych miejsc selekcję kandydatów mogą prowadzić wyłącznie na drodze losowania (King, 2007). W jednym z przeprowadzonych badań wykazano brak istotnego korzystnego wpływu uczęszczania do komercyjnych szkół społecznych na poziom wyników uczniów. Jednak organizacje komercyjne działające w ramach sieci, dysponujące wspólną bazą obiektów i wizją, okazały się uzyskiwać lepsze od innych szkół rezultaty w zakresie wyników nauczania. Również i w tym przypadku nie jest jasne jak należy interpretować uzyskane różnice. Kolejnym stanem dopuszczającym działalność komercyjnych korporacji edukacyjnych jest Michigan. Wyniki przeprowadzonego tam badania porównującego szkoły społeczne zarządzane przez komercyjne korporacje edukacyjne z innymi szkołami społecznymi wskazują, że pierwsze z nich osiągały niższy poziom wyników (Hill i Welsch, 2009). Na uzyskane wyniki nie miały wpływu czynniki związane ze specyfiką szkół i okręgów szkolnych.

251. Na pytanie czy nowi świadczeniodawcy korzystają z szansy wejścia na rynek edukacyjny należy odpowiedzieć twierdząco, z zastrzeżeniem, że nowi świadczeniodawcy muszą dostrzegać szansę na powodzenie takiego kroku. Przykład Wielkiej Brytanii wskazuje, że spółki komercyjne mogą nie zdecydować się na wejście na rynek w sytuacji, gdy proponuje im się wyłącznie zarząd nad szkołami notorycznie osiągającymi złe wyniki, czemu z kolei przeczą dane zgromadzone w Stanach Zjednoczonych. Istotną rolę odgrywają w tym przypadku lokalne uwarunkowania, w tym obowiązujące przepisy prawa i regulacje, które mogą zachęcać bądź zniechęcać do debiutu na rynku usług edukacyjnych.

252. Podobna zależność wydaje się zachodzić w przypadku wyboru lokalizacji szkoły. Czynniki instytucjonalne wydają się wpływać na rozmieszczenie nowych szkół w poszczególnych dzielnicach miast. Adekwatnie do lokalnego charakteru rynków edukacyjnych stwierdzono ogólną tendencję do otwierania szkół w strategicznych lokalizacjach. Szkoły mogą preferować lokalizacje położone w pobliżu, lecz nie w granicach dzielnic o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, aby zagwarantować sobie w ten sposób większe zróżnicowanie populacji uczniów.

253. W kontekście możliwego wpływu mechanizmów rynkowych na system oświaty, istotną, lecz słabo zbadaną kwestią jest ewentualne wdrażanie przez nowych świadczeniodawców odmiennych modeli działania. Nowi uczestnicy rynku edukacyjnego wnoszą niemal pod każdym względem dużą różnorodność. Jeśli zatem celem wprowadzenia mechanizmów rynkowych jest zwiększenie poziomu dywersyfikacji, można w oparciu o dostępne wyniki badań empirycznych stwierdzić, że nowi świadczeniodawcy przyczyniają się do realizacji tego założenia. Nie wiadomo jednak czy obserwowane różnice wpływają na wyniki kształcenia w sposób inny niż tylko przez zwiększenie liczby opcji wyboru dostępnych dla rodziców.

254. Wyniki badań wskazujące, że szkoły zarządzane przez KIPP i korporacje edukacyjne działające w ramach sieci szkół uzyskują wyniki nieco wyższe od przeciętnych można interpretować na wiele sposobów. Jedną z interpretacji sugeruje, że niezależnie od koncepcji nauczania przyjętej przez szkoły, zawdzięczają one swój sukces współpracy i wymianie doświadczeń między placówkami. Natomiast alternatywna interpretacja skupia się na samej koncepcji i zakłada, że zbiór jasnych zasad konsekwentnie wdrażanych w każdym z aspektów funkcjonowania szkoły w połączeniu z pewną dozą

„kontroli” zewnętrznej może pozytywnie wpływać na wyniki. Możliwa jest również kombinacja obydwu czynników. Istnieje bardzo niewiele badań poświęconych przedsiębiorstwom komercyjnym działającym w systemie oświaty. Dotychczas nie znaleziono konkretnych dowodów, które pozwalałyby stwierdzić, że ewentualne różnice wynikają głównie z komercyjnego charakteru tych organizacji. W chwili obecnej nie sposób odpowiedzieć na pytanie czy świadczeniodawcy komercyjni posiadają pewne wspólne cechy identyczne dla różnych spółek i kontekstów oraz czy cechy te mają wpływ na wyniki uczniów, a jeśli tak, to czy są one związane z komercyjnym charakterem tych organizacji czy też podobne cechy można wskazać w przypadku odnoszących sukcesy szkół zarządzanych przez organizacje non profit. Bez odpowiedzi pozostaje również pytanie o to czy i dla czego podmiotom komercyjnym łatwiej jest osiągnąć współpracę między szkołami oraz zachowywać między nimi większą spójność. Wreszcie, równie istotne pytanie, które dotychczas nie doczekało się odpowiedzi, dotyczy kwestii ewentualnego wkładu nowych świadczeniodawców w ogólną poprawę funkcjonowania systemu oświaty. Podsumowując, wpływ spółek komercyjnych na system edukacji jest w chwili obecnej trudny do oszacowania, przy czym można założyć, że będzie on uzależniony od innych cech systemu oświaty.

Podsumowanie

255. Niniejsze opracowanie wskazuje, że podobnie jak w przypadku strony popytu, założenia dotyczące mechanizmów regulujących działanie strony podaży rynku edukacyjnego oparte są na ograniczonych lub niejednoznacznych dowodach. Z badań przeprowadzonych nad stroną podaży rynku edukacyjnego wyłania się wyłącznie jedna prawidłowość – skutki polityk zmierzających do wprowadzenia mechanizmów rynkowych są zróżnicowane, tj. różnią się w zależności od wielu czynników, takich jak czynniki kontekstualne, w tym inne obowiązujące polityki, systemy rozliczalności bądź możliwość jawnego lub pośredniego kontrolowania procesu selekcji uczniów, a także pozycji poszczególnych szkół w lokalnej hierarchii, reakcji sąsiednich szkół oraz możliwości zastąpienia rywalizacji współpracą. Strukturalne wskaźniki konkurencji rzadko pozwalają poprawnie przewidzieć sposób postrzegania lokalnego środowiska przez dyrektorów szkół. Konkurencja nie jest zjawiskiem, które można oceniać w kategoriach zero-jedynkowych, a jej poziom zmienia się w czasie w zależności od lokalnych uwarunkowań i może znacząco różnić się nawet w przypadku sąsiadujących ze sobą szkół. Wiele wskazuje na to, że do wywołania pewnych efektów konieczne jest przekroczenie określonego progowego poziomu presji konkurencyjnej.

256. Pojęcie lokalnych hierarchii szkół ułatwia zrozumienie wielu wyników uzyskanych w toku badań. Zgodnie z cytowanymi w Rozdziale 4 wynikami badań dotyczących strony popytu, pozycja szkoły na lokalnym rynku ma związek z charakterystyką populacji uczniów uczęszczających do danej placówki. Działania podejmowane przez szkoły można rozumieć jako próby utrzymania lub podniesienia swojej pozycji w lokalnej hierarchii. Działania takie różnią się w zależności od wyjściowego statusu szkoły, przy czym największej presji konkurencyjnej doświadczają szkoły znajdujące się pośrodku lokalnej hierarchii. Wśród podejmowanych inicjatyw można wyróżnić działania mające na celu pozyskanie kontroli nad procesem naboru uczniów, zarówno pod względem liczby, jak i określonych cech kandydatów. Obejmują one między innymi prowadzenie selekcji uczniów w oparciu o stopień zamożności i poziom wyników, a także akcje marketingowe i promocyjne, a nawet współpracę z sąsiadującymi szkołami w celu zapewnienia przewidywalnej liczby kandydatów. Innego rodzaju działania dotyczą sposobu funkcjonowania szkoły jako takiej. Zmiany w sposobie działania, które mogą być bezpośrednio związane z presją konkurencyjną należą do rzadkości. Najczęściej wprowadzane zmiany dotyczą oferty edukacyjnej oraz profilowania uczniów, podczas gdy rzadziej spotykane są zmiany obejmujące procesy uczenia się i nauczania. Podobne wyniki wyłaniają się z ograniczonej liczby badań nad komercyjnymi spółkami zarządzającymi i prowadzącymi szkoły.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



257. Opisywane prawidłowości są zbieżne z dostępną wiedzą na temat zmian i usprawnień wprowadzanych w szkołach, zgodnie z którą łatwiejsze do przeprowadzenia są zmiany adaptacyjne o charakterze zewnętrznym niż zmiany związane z jakością procesów uczenia się i nauczania. Podsumowując, niewiele wskazuje na to, żeby wprowadzenie mechanizmów rynkowych w systemach edukacji skuteczniej od innych polityk oddziaływało na fundament procesu kształcenia, czyli procesy nauczania i uczenia się.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PRZYPISY

¹ Tau Kendalla 0,29

² Fiske i Ladd (2002), dane dla Nowej Zelandii; Lubienski *i in.*, (2009) dane dla Detroit, Nowego Orleanu i Dystryktu Kolumbii; Teelken *i in.*, (2005), dane porównawcze dotyczące Anglii, Szkocji i Holandii.

³ Pater *i in.*, (2009), dane dla rynków lokalnych w Szwecji; Wylie (2006) oraz Ladd i Fiske (2003), dane dla Nowej Zelandii; Van Zanten (2009) oraz Ball i Maroy (2009), studia przypadków dotyczące szkół w pięciu europejskich krajach.

⁴ Hanushek *i in.*, (2007) sugeruje, że przynajmniej pewien odsetek tych migracji wynika z wyborów podejmowanych przez rodziców.

⁵ Ng i Chan (2008), dane dla Singapuru i Hong Kongu; Ladd i Fiske (2003), dane dla Nowej Zelandii; Van Zanten (2002), dane dla dwóch dzielnic Paryża; Van Zanten (2009), studia przypadków dotyczące szkół w pięciu europejskich krajach; Peterson i Chingos (2009), dane dotyczące wprowadzenia komercyjnego zarządu szkół w Filadelfii.

WNIOSKI

258. Na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia na całym świecie zrealizowano wiele projektów badawczych poświęconych mechanizmom rynkowym w sektorze edukacji. Autorzy przeglądów piśmiennictwa zamieszczają w swoich pracach bardzo zbliżone wnioski dotyczące skutków wprowadzenia polityk mających na celu zwiększenie swobody decyzyjnej rodziców i podniesienie poziomu konkurencji międzyszkolnej. W ogólnej opinii, jeśli działania takie przynoszą jakiegokolwiek wyniki, są one znikome. Na poziomie systemowym bada się realizację szeregu celów (*np.* jakość i równość edukacji, efektywność, swoboda wyboru, spójność społeczna, innowacyjność), przy czym powszechnie uważa się, że realizacja tak zróżnicowanych celów wiąże się z kompromisami. Zakres tematyczny niniejszego opracowania ogranicza się do jakości i równości kształcenia, czyli celów, które najczęściej wzbudzały zainteresowanie badaczy.

259. Dla celów badawczych wskaźniki jakości kształcenia sprowadzają się do wyników testów sprawdzających umiejętności czytania i kompetencje matematyczne uczniów. Jakiegokolwiek stwierdzone zależności są nieznaczne, choć należy zaznaczyć, że częściej obserwuje się skutki w postaci podwyższenia wyników testów niż ich pogorszenia. Co więcej, skutki wprowadzanych zmian są bardziej dostrzegalne w dziedzinie umiejętności czytania niż kompetencji matematycznych. W badaniach empirycznych poziom równości kształcenia ocenia się głównie na podstawie wskaźników segregacji na tle społeczno-ekonomicznym i etnicznym. Segregacja pod względem poziomu umiejętności rzadziej stanowi przedmiot zainteresowania badaczy. Stwierdzono, że skutki wprowadzenia mechanizmów rynkowych mogą różnić się w zależności od kontekstu. W nielicznych przypadkach obserwowano zjawisko desegregacji, natomiast skala wzrostu segregacji po wdrożeniu mechanizmów rynkowych różni się znacznie w zależności od okoliczności.

260. Mając na uwadze wysiłki podejmowane przez władze w celu wdrożenia mechanizmów rynkowych poprzez zwiększenie kompetencji decyzyjnych rodziców i pobudzenie konkurencji międzyszkolnej, a także gwałtowny charakter sporów toczących się w kręgach politycznych i naukowych, należy zastanowić się dlaczego skutki wprowadzanych zmian są tak znikome. Podczas gdy wiele opracowań kończy się spostrzeżeniem dotyczącym nikłych skutków urynkowienia, niniejsza praca traktuje tego rodzaju wnioski jako punkt wyjścia. W niniejszym opracowaniu przyjęto nietypowe podejście analityczne. Za zamierzonymi skutkami wprowadzenia mechanizmów rynkowych do systemu edukacji kryje się seria założeń dotyczących funkcjonowania w praktyce mechanizmów rynkowych – tj. swobody wyboru szkoły i konkurencji międzyszkolnej. W niniejszej pracy zamieszczono opis poszczególnych założeń, którym towarzyszy systematyczny przegląd wyników badań empirycznych dla kolejnych etapów procesu rozumowania. Tym samym niniejsza praca nie koncentruje się tyle na skutkach mechanizmów rynkowych, co na reakcjach behawioralnych zróżnicowanego spektrum podmiotów zaangażowanych w funkcjonowanie systemu edukacji. Jeżeli dla któregośkolwiek z etapów znajdowano podobne wnioski uzyskiwane bez względu na różnice kontekstów i/lub metod badawczych, ich zbieżność uznawano za przemawiającą za ich prawdziwością.

Charakterystyka mechanizmów rynkowych w systemie edukacji

261. Na podstawie dostępnych wyników badań empirycznych można stwierdzić, że niektóre elementy łańcucha przyczynowo-skutkowego znajdują potwierdzenie w praktyce, inne wzbudzają



wątpliwości, a jeszcze inne należy uznać za fałszywe. Faktem jest, że założenia dotyczące funkcjonowania mechanizmów wyboru szkoły przez rodziców oraz konkurencji międzyszkolnej nie znajdują bezpośredniego przełożenia na rzeczywiste zależności, może do pewnego stopnia tłumaczyć dlaczego efekty wprowadzenia mechanizmów rynkowych wyłaniające się z analiz danych na różnych poziomach agregacji są tak niewielkie i zróżnicowane pod względem kontekstu.

- Udowodniono, że rynki edukacyjne *mają charakter lokalny*. Oznacza to, że rodzice nie wybierają dla dziecka dowolnej szkoły, lecz placówkę położoną w pobliżu miejsca zamieszkania, a szkoły nie konkurują z placówkami, ale ze szkołami sąsiednimi, co z kolei sugeruje istotne znaczenie lokalnych uwarunkowań.
- Aby zrozumieć sposób funkcjonowania mechanizmów rynkowych w praktyce, należy uwzględnić *czynniki kontekstowe*. Obejmują one szerokie spektrum czynników związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym danej okolicy, specyfiką polityki wyboru, charakterystyką lokalnych szkół, reakcjami szkół sąsiednich, a także innymi działaniami władz, w tym dotyczącymi rozliczalności w sektorze edukacji. Znajomość czynników kontekstowych pomaga zrozumieć dlaczego podobne polityki realizowane na różnych lokalnych rynkach edukacyjnych przynoszą różne efekty.

262. W niniejszym opracowaniu wskazano na dwie charakterystyczne cechy mechanizmów rynkowych w systemie edukacji: znaczenie lokalnych hierarchii oraz brak elastyczności zarówno po stronie popytu, jak i podaży.

- Pojęcie *lokalnej hierarchii szkół* pomaga wyjaśnić zachowania obserwowane na rynku edukacyjnym zarówno po stronie popytu, jak i podaży. Pozycję szkoły w lokalnej hierarchii szkół można uznać za oś, wokół której obraca się cały rynek edukacyjny – podobnie jak stosunek ceny do jakości na rynkach klasycznych – oraz czynnik kształtujący zachowania podmiotów po stronie popytu i podaży. Zasadnicze znaczenie ma spostrzeżenie, że pozycja szkoły w lokalnej hierarchii jest do pewnego stopnia zależna od struktury społecznej szkoły, czyli profilu populacji uczniów. Niezależnie od poziomu obiektywnych wskaźników jakości nauczania, najwyżej w lokalnej hierarchii szkół plasują się placówki z wysoką reprezentacją uczniów zdolnych, białych i pochodzących ze środowisk o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Pozycja szkoły w lokalnej hierarchii wpływa na zachowania rodziców dotyczące wyboru placówki, ponieważ ambicją określonych grup rodziców jest zdobycie jak najwyższej pozycji w lokalnej hierarchii. Hierarchia szkół odgrywa również pewną rolę po stronie podaży rynku edukacyjnego, skłaniając szkoły do podejmowania działań mających na celu utrzymanie posiadanej lub zdobycie wyższej pozycji w lokalnym rankingu. Jako że struktura społeczna stanowi w tym przypadku element pozycjonowania, szkoły mogą w sposób jawny lub pośredni dążyć do pozyskania najbardziej pożądanых grup uczniów (patrz również Studium przypadku D).
- Cechą charakterystyczną rynków edukacyjnych jest stosunkowy *brak elastyczności* popytu i podaży. Warunkiem efektywnego funkcjonowania rynków jest wrażliwość kupujących na zmiany stosunku ceny do jakości (elastyczność popytu) oraz wrażliwość sprzedających na zmiany popytu znajdująca wyraz w odpowiednim zmniejszeniu lub zwiększeniu poziomu produkcji (elastyczność podaży). W praktyce, w przypadku rynków edukacyjnych obserwuje się problemy z realizacją obydwu tych mechanizmów. Wyniki wielu badań wskazują, że po *stronie popytu* brakuje odpowiednio silnej reakcji rodziców na niskie wyniki kształcenia w szkołach. Ogromna większość rodziców jest zadowolona ze szkół osiągających niskie wyniki i nie decyduje się na przeniesienie dziecka do innej placówki lub pominięcie takiej szkoły w procesie wyboru. Oznacza to, że na rynkach edukacyjnych nie funkcjonuje ważny mechanizm korygujący obecny na innych rynkach. Po stronie podaży mamy do czynienia z brakiem



możliwości lub niechęcią szkół do rozwoju w sytuacji zwiększonego zainteresowania rodziców i uczniów. Powody braku elastyczności podaży mogą być różne. Dla sprawnego funkcjonowania dowolnego rynku konieczne jest istnienie pewnej nadwyżki zdolności produkcyjnych, która umożliwia płynne przechodzenie klientów między poszczególnymi dostawcami. W sektorze edukacji odpowiedzialność za budynki szkolne oraz wykorzystanie powierzchni spoczywa często na podmiotach publicznych. Zapewnienie nadprogramowych pomieszczeń jest kosztowne i często trudne do uzasadnienia. W rezultacie popularne wśród uczniów szkoły mogą dysponować niewystarczającą ilością miejsc i nie uzyskują możliwości rozbudowy, jeśli w okolicy działać będą szkoły dysponujące wolnymi miejscami. Inną przyczyną braku elastyczności podaży może być niechęć szkół do podnoszenia liczebności uczniów. Zamiast na zwiększeniu populacji uczniów placówkom może zależeć na wykorzystaniu posiadanej „siły rynkowej” do poprawy pozycji w lokalnej hierarchii poprzez jawną lub pośrednią selekcję uczniów. Brak elastyczności popytu i podaży wpływa na przydział uczniów do szkół. (Patrz również Studia przypadków E i F.)

263. Powyższe ogólne wnioski wskazują na potrzebę *wyważonej i merytorycznej* debaty nad funkcjonowaniem „mechanizmów rynkowych w systemach edukacji”. W praktyce działanie mechanizmów rynkowych może się różnić w zależności od kontekstu, zaś skutki ich wprowadzenia mogą być uzależnione od innych polityk oddziałujących na zachowania rodziców w zakresie wyboru szkoły oraz działania podejmowane przez szkoły. Za koniecznością przyjęcia wyważonego i indywidualnego podejścia przemawia między innymi przykład konkurencji. Konkurencja nie jest zjawiskiem, które można oceniać w kategoriach zero-jedynkowych, a jej poziom zmienia się w czasie. Konkurencja jest elementem relacji między pobliskimi szkołami, które mogą przybierać różnorodne formy oparte zarówno na współzawodnictwie, jak i na współpracy.

Strona popytu: rodzice i wybór

264. Analizy przeprowadzone na potrzeby niniejszego opracowania wskazują na istnienie solidnych danych potwierdzających trafność określonych elementów przyjętego łańcucha przyczynowo skutkowego dotyczącego funkcjonowania mechanizmów rynkowych po stronie popytu. Za solidne uznawano zbieżne dane uzyskiwane bez względu na różnice kontekstów i metod badawczych.

- Pewne grupy rodziców dokonują wyboru szkoły niezależnie od obowiązującej polityki. Obecnie wiele osób pragnie samodzielnie decydować o wyborze konkretnych rozwiązań dla własnych dzieci. W przypadku braku formalnych programów wyboru rodzice chcący zapisać dziecko do konkretnej szkoły zmieniają adres zamieszkania lub obchodzą istniejące przepisy. Polityki oparte na rejonizacji nie stanowią przeszkody dla strategicznych zachowań, a nawet mogą je stymulować. Jeśli system edukacji publicznej nie przewiduje możliwości wyboru szkoły, część rodziców wybiera szkolnictwo prywatne.
- W systemach oferujących możliwość wyboru szkoły (bardzo) wysoki odsetek rodziców może posiadać wiedzę na temat dostępnych opcji, pod warunkiem wdrożenia przez odpowiednie podmioty stosownych (szeroko zakrojonych) działań o charakterze informacyjnym. Ryzyko niedoinformowania rodziców rośnie wraz ze złożonością programów wyboru (patrz również Studium przypadku A). Proces rozpowszechniania i wykorzystania przez rodziców informacji na temat programów wyboru szkoły wymaga czasu.
- Wybór szkoły należy traktować jako proces składający się z dwóch etapów. W pierwszej kolejności, często nieformalnie, rodzice wybierają kilka możliwych do zaakceptowania placówek, tworząc wstępną listę szkół. W ramach drugiego etapu opcje widniejące na liście rozważane są pod względem szeregu czynników. Na ostateczną decyzję wpływają między innymi odległość od miejsca zamieszkania, możliwości i koszty dojazdu, przy czym waga wymienionych czynników jest zróżnicowana w różnych grupach rodziców.



- Rodzice dysponujący realnymi możliwościami wyboru chętnie z nich korzystają. Odsetek rodziców dokonujących wyboru szkoły różni się przy tym znacząco w zależności od kontekstu: pomiędzy krajami, obszarami miejskimi i wiejskimi, ale również między poszczególnymi dzielnicami jednego miasta. Istnieją solidne przesłanki, że zgodnie z oczekiwaniami liczniejsza grupa rodziców korzysta z możliwości wyboru w ramach modeli otwartego naboru niż systemów opartych na wyborze kontrolowanym.
- W zależności od specyfiki programów wyboru mamy do czynienia z nadreprezentacją lub niedoreprezentacją konkretnych podgrup rodziców. W przypadku programów otwartego naboru z możliwości wyboru częściej korzystają rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Różnice między osobami dokonującymi wyboru a osobami, które takiego wyboru nie dokonują zaznaczają się na trzech płaszczyznach odzwierciedlających specyfikę poszczególnych grup rodziców i (lokalnych) szkół:
 - *Czynniki demograficzne:* Bardziej zamożni i wykształceni rodzice częściej korzystają z możliwości wyboru szkoły, przy czym niezupełnie jasny jest w tym przypadku wpływ pochodzenia etnicznego. Z zasady biali rodzice częściej starają się unikać szkół o wysokiej reprezentacji uczniów należących do mniejszości etnicznych lub narodowościowych oraz z rodzin o niskim statusie materialnym, natomiast przedstawiciele grup etnicznych i wyznaniowych mogą preferować własne szkoły.
 - *Poziom zadowolenia rodziców:* Wysoki w opinii rodziców poziom nauczania w szkole lokalnej oraz ogólne zadowolenie z oferty placówki pełni rolę czynnika przyciągającego i zmniejsza prawdopodobieństwo wyboru przez rodziców szkoły innej niż rejonowa (patrz również Studium przypadku C).
 - *Poziom zaangażowania rodziców:* Obawy lub przeświadczenie o braku gotowości do współpracy ze strony nauczycieli może samo w sobie pełnić rolę czynnika wypychającego, skłaniającego rodziców do zmiany placówki edukacyjnej. Stwierdzono, że rodzice bardziej zaangażowani w proces kształcenia dzieci częściej korzystają z możliwości wyboru szkoły, przy czym za czynnik wypychający uznaje się również obojętność szkół wobec zaangażowania i życzeń rodziców.
- Przy określaniu preferencji dotyczących wyboru szkoły rodzice najczęściej wskazują na jakość kształcenia i aspekty akademickie, a w dalszej kolejności podają niewielką odległość od miejsca zamieszkania i poziom zadowolenia z oferty. Mimo to najlepszym czynnikiem prognostycznym dla rzeczywistych zachowań jest struktura społeczna szkoły.
- W procesie wyboru szkoły rodzice korzystają z informacji pozyskiwanych z szeregu zróżnicowanych źródeł. Należą do nich między innymi krążące w sieciach społecznych opinie dotyczące reputacji szkoły, a także wskaźniki wyników, jeśli są udostępniane. Znajomość wskaźników wyników może wpływać na decyzje w sprawie wyboru szkoły, jednak wyłącznie w ograniczonym zakresie (patrz również Studium przypadku C).
- Spośród rodziców informowanych o słabych wynikach szkoły zaledwie niewielki odsetek decyduje się przenieść dziecko do innej placówki, natomiast olbrzymia większość nie podejmuje żadnych działań (patrz również Studium przypadku B). Prawdopodobnie ta również świadczy o ograniczonej sile oddziaływania wskaźników wyników.

Strona podaży: szkoły i konkurencja

265. Analiza wyników badań dotyczących strony podaży na rynku edukacyjnym przysparza więcej trudności niż analiza danych dotyczących strony popytu. W pierwszej kolejności należy ustalić kto jest głównym podmiotem po stronie podaży, co w sektorze edukacji nie jest wcale oczywiste, gdyż istotną rolę odgrywa tu wiele różnych podmiotów, w tym okręgi szkolne, rady szkolne, dyrektorzy szkół i nauczyciele. Nie ustalono który podmiot lub grupa podmiotów ma największe znaczenie w kontekście



funkcjonowania mechanizmów rynkowych. Dysponujemy również ograniczoną liczbą prac badawczych skupiających się na reakcjach szkół na zmieniające się uwarunkowania rynkowe.

266. Wprowadzeniu mechanizmów rynkowych często towarzyszą zmiany w systemach rozliczalności. Pozostaje kwestią dyskusyjną czy należy zaliczyć mechanizmy rozliczalności do elementów polityk rynkowych czy też nie. W pierwszym przypadku uznaje się je za metodę przeciwdziałania asymetrii informacji, zaś ich celem pozostaje informowanie rodziców. W drugim przypadku mechanizmy rozliczalności uznawane są za bezpośrednią interwencję władz równoległą lub nadrzędną wobec mechanizmów rynkowych. Bez względu na przyjętą perspektywę stwierdzano wpływ rozliczalności na działania podejmowane przez szkoły. Oznacza to, że reakcje będące skutkiem wyborów dokonywanych przez rodziców lub presji konkurencyjnej ze strony pobliskich szkół zwykle trudno jest w jednoznaczny sposób odróżnić od reakcji będących konsekwencją zmian w systemach rozliczalności. Dodatkowym czynnikiem zaciemniającym obraz sytuacji jest fakt, że reakcje w perspektywie długofalowej mogą różnić się od krótkoterminowych, przy czym nie dysponujemy dostateczną liczbą badań podłużnych, by jednoznacznie stwierdzić istnienie określonych zależności.

267. Niemniej jednak można pokusić się o wyciągnięcie kilku wniosków:

- Strukturalne wskaźniki konkurencji (*np.* liczba szkół na określonej powierzchni) nie sprawdzają się w roli czynników prognostycznych pozwalających przewidzieć nasilenie konkurencji międzyszkolnej w ocenie dyrektorów szkół.
- Wiele wskazuje na to, że do wywołania pewnych efektów konieczne jest przekroczenie określonego progowego poziomu presji konkurencyjnej. Warunkiem podjęcia jakichkolwiek działań jest subiektywne przeświadczenie o osiągnięciu pewnego określonego poziomu presji konkurencyjnej. Odejście ze szkoły niewielkiej liczby uczniów lub fakt pomijania jej w procesie wyboru nie stanowi wystarczająco silnego sygnału rynkowego. Natomiast pogorsząca się reputacja i gwałtowny spadek liczby uczniów oraz poziomu finansowania może zmusić szkołę do wdrożenia radykalnych zmian. Wydaje się jednak, że scenariusz ten ma miejsce stosunkowo rzadko.
- Poziom presji konkurencyjnej doświadczanej przez szkoły różni się w zależności od lokalnych uwarunkowań, pozycji szkoły w lokalnej hierarchii oraz strategii realizowanej przez pobliskie szkoły (współpraca lub współzawodnictwo). Tym samym presji konkurencyjnej nie sposób uznać za czynnik stabilny: jej natężenie może zmieniać się wraz z upływem czasu.
- W ogólnym ujęciu reakcje szkół można uznać za działania strategiczne mające na celu zabezpieczenie lub poprawę pozycji w lokalnej hierarchii. Z największym natężeniem presji konkurencyjnej stykają się zwykle placówki plasujące się pośrodku lokalnej hierarchii szkół (patrz również Studium przypadku D).
- Reakcje szkół na presję konkurencyjną mogą przybierać formę rywalizacji i/lub współpracy. Strategia oparta na współpracy może służyć realizacji wspólnych interesów (takich jak stabilizacja i przewidywalność naboru), lecz jest strategią ryzykowną (patrz Studium przypadku F). Wraz z upływem czasu dochodzi do upowszechnienia się na danym obszarze zachowań konkurencyjnych, które można uznać za „zaraźliwe”.
- Reakcje szkół są zróżnicowane i dzielimy je na reakcje zewnętrzne i wewnętrzne w zależności od tego czy dotyczą podstawowych procesów kształcenia, czyli nauczania i uczenia się.
- Wydaje się, że wprowadzenie mechanizmów rynkowych skutkuje zwiększeniem nakładów na promocję i marketing (reakcja zewnętrzna).
- Reakcje zewnętrzne mają na celu głównie utrzymanie lub pozyskanie kontroli nad procesem naboru uczniów, zarówno pod względem liczby, jak i określonych cech. Sposób realizacji tego (nieoficjalnego) celu w praktyce różni się w zależności od czynników kontekstowych, w tym między innymi przepisów określających dozwolone i niedozwolone metody selekcji. Zważywszy że pozycja szkoły w lokalnej hierarchii w pewnym stopniu uzależniona jest od



struktury społecznej danej placówki, reakcje zewnętrzne obejmują również działania mające na celu pozyskanie „pożądanych” uczniów, w tym ustanawianie własnych zasad naboru, oferowanie konkretnych kursów, wprowadzenie profilowania uczniów lub poszerzonych programów nauczania. Z punktu widzenia szkół najbardziej atrakcyjni są uczniowie zdolni oraz posiadający pewne pożądane cechy, takie jak przynależność do odpowiedniej grupy etnicznej lub wysoki status społeczno-ekonomiczny.

- Wewnętrzne reakcje na oddziaływanie mechanizmów rynkowych są trudniejsze do zaobserwowania. Dysponujemy ograniczoną liczbą danych wskazujących na istnienie prostej zależności przyczynowo-skutkowej między presją konkurencyjną a zmianami w sposobie funkcjonowania szkół, choć zdarzają się przypadki daleko idących modyfikacji. Reakcje szkół na publikację rankingów i mechanizmy rozliczalności można uznać za zróżnicowane. Należy przy tym zaznaczyć, że istotną rolę odgrywa w tym przypadku specyfika rankingów, ponieważ szkoły podejmują zwykle strategiczne działania służące adaptacji do stosowanych wskaźników i poprawie pozycji w konkretnym rankingu. Oznacza to, że istnienie lub brak korzystnego wpływu strategii adaptacyjnych szkół na poziom wiedzy uczniów uzależniony jest od specyfiki mechanizmów rozliczalności.
- Jeśli istnieją ku temu realne możliwości, na rynki edukacyjne wkraczają nowe podmioty. Nie stwierdzono jednak istotnych różnic pomiędzy nowymi i istniejącymi szkołami ani szczególnych cech wyróżniających szkoły prowadzone przez podmioty komercyjne, choć trzeba zaznaczyć, że zarówno praktyka, jak i badania znajdują się w tym przypadku na bardzo wczesnych etapach. Wyniki badań pozwalają na odmienne interpretacje. Jedną z opcji jest interpretacja spójna z wynikami badań poświęconych zmianom i ulepszeniom wprowadzanym w szkołach, zgodnie z którą istotne znaczenie ma konsekwencja i wierność wizji szkoły we wszystkich aspektach działalności placówki, a także współpraca między szkołami. Nie wiadomo czy obecność na rynku nowych (komercyjnych) świadczeniodawców utrudnia realizację tak określonych celów.
- Reakcje szkół na presję konkurencyjną w połączeniu z pojawieniem się na rynku edukacyjnym nowych podmiotów skutkują zwiększonym zróżnicowaniem oferty edukacyjnej.
- Niewiele wskazuje na to, żeby wprowadzenie mechanizmów rynkowych w systemach edukacji skuteczniej od innych polityk oddziaływało na podstawowy element procesu kształcenia, czyli procesy nauczania i uczenia się.

ZAŁĄCZNIK 1 STUDIA PRZYPADKÓW DLA WYBRANYCH KRAJÓW

Przypadek A: Pekin, Chiny

Złożoność programów wyboru

W Pekinie w 1998 r. na szczelbu szkół średnich wprowadzono system otwartego naboru z elementami losowego przydziału opartego na preferencjach (Lai *i in.*, 2009). W podzielonej na 15 rejonów Wschodniej Dzielnicy Miejskiej Pekinu znajduje się 28 szkół średnich. Rodzicom zamieszkującym określony rejon przysługuje dostęp do określonego podzbioru szkół. Szkoły osiągające niskie wyniki dostępne są wyłącznie dla uczniów z jednego rejonu, podczas gdy szkoły osiągające wyniki wysokie dostępne są dla uczniów z kilku rejonów. Rodzice muszą wskazać od trzech do siedmiu preferowanych szkół. Dla poszczególnych szkół ustala się kwoty naboru dla uczniów z różnych rejonów.

Uczniowie kierowani są do szkół w wyniku etapowej procedury randomizacji. W pierwszym etapie alokacji do szkoły kierowani są uczniowie, którzy wskazali ją jako placówkę pierwszego wyboru. W przypadku gdy liczba chętnych przewyższa liczbę wolnych miejsc, odbywa się losowanie z uwzględnieniem podziału na rejon: poszczególne kwoty uzupełniane są osobno. Szkoły z wolnymi miejscami wchodzi do etapu drugiego, w którym następuje przydział uczniów, którzy nie zostali przypisani do żadnej ze szkół w trakcie etapu pierwszego. Na tym etapie uczniowie przyporządkowywani są do szkół, które wskazali jako drugie na liście preferowanych placówek. Kolejne etapy alokacji uczniów odbywają się według analogicznych zasad.

We Wschodniej Dzielnicy Miejskiej Pekinu władze przyznają czterem szkołom specjalny status „szkół elitarnych”. Szkoły te cieszą się doskonałą renomą, notując znaczną nadwyżkę kandydatów w stosunku do wolnych miejsc. Zważywszy na mechanizm rekrutacji, największe szanse na dostanie się do takich szkół w drodze losowania mają uczniowie, dla których będzie to placówka pierwszego wyboru. Ze względu na znaczącą dysproporcję pomiędzy miejscami wolnymi a liczbą chętnych, rekrutacja do „szkół elitarnych” kończy się już na etapie pierwszego losowania. Dlatego uczniowie, którzy wskazali taką szkołę na miejscu dalszym niż pierwsze nie mają nawet szans na udział w losowaniu. Przypisanie szkole elitarniej na liście placówek preferowanych miejsca innego niż pierwsze może być tym samym uznane za „błąd” rodziców.

W badaniu wykorzystującym zarówno wyniki ankiet, jak i szczegółowe dane na temat wszystkich uczniów z danej dzielnicy 30% rodziców deklaroowało, że posiada pewną wiedzę na temat kwot przydziałów i szans na zakwalifikowanie się ich dzieci do szkół drugiego wyboru. Dowodzi to, że wielu rodziców w rzeczywistości nie zna zasad funkcjonowania systemu wyboru szkoły. Tezę tę potwierdza analiza danych szczegółowych, z których wynika, że ponad połowa (57%) rodziców umieściła szkołę elitarną na liście placówek preferowanych na miejscu drugim lub niższym. Rodzice ci nie tylko tracą okazję do zapisania dziecka do jednej ze szkół elitarnych, ale i zaprzepaszczają szansę na sukces w drugim etapie alokacji. Tym samym ich szansa na zapisanie dziecka do preferowanej szkoły średniej znacząco maleje. Badania pozwoliły również ustalić, że dzieci rodziców popełniających „błąd” uczęszczają do szkół osiągających niższe wyniki niż ma to miejsce w przypadku dzieci rodziców, którzy nie popełnili „błędu”. Można uznać, że „błąd” wyboru popełniony przez rodziców wpływa negatywnie

na osiągnięcia dzieci. Rodzice z tej grupy zwykle charakteryzują się również gorszym wykształceniem i dokonują wyboru w imieniu dzieci osiągających gorsze wyniki, co może wskazywać na ograniczenia wynikające z przynależności do określonej klasy społecznej.

Przypadek B: Charlotte-Mecklenburg, Karolina Północna, Stany Zjednoczone

Potencjalny wpływ informacji o wynikach szkół

W okręgu szkolnym Charlotte-Mecklenburg (Północna Karolina) przeprowadzono dwa eksperymenty badające zagadnienie wpływu informacji o wynikach osiąganych przez szkoły (Hastings i Weinstein, 2008). W okręgu tym uczniowie mają zagwarantowane miejsce w szkołach położonych najbliżej miejsca zamieszkania oraz możliwość wskazania maksymalnie trzech innych szkół preferowanych. Miejsca w szkołach innych niż lokalne przydzielane są na drodze loterii, co zwiększa szanse uczniów z rodzin niezamożnych aspirujących do szkół uzyskujących wyniki wyższe niż szkoły lokalne. Rodzice otrzymują przewodnik mający ułatwić wybór szkoły (ponad 100 stron), który zawiera informacje dostarczane przez szkoły, lecz nie podaje znormalizowanych wyników testów uzyskiwanych przez uczniów poszczególnych szkół, statystyk dotyczących sankcji zastosowanych wobec uczniów ani danych o strukturze rasowej szkoły. Wskaźniki te udostępniano za pośrednictwem stron internetowych indywidualnie dla każdej ze szkół, co sprawiało, że porównywanie poszczególnych placówek było czasochłonne i uciążliwe. Na mocy przyjętej w 2002 r. ustawy o równym dostępie do edukacji No Child Left Behind (NCLB) od 2004 r. okręg udostępnia rodzicom również dodatkowe informacje. Na pakiet informacji dodatkowych składa się trzystronicowy alfabetyczny wykaz szkół wraz z zestawieniem wyników uzyskanych przez nie w testach. Rodzice dzieci uczęszczających do szkół o słabszych wynikach, o których mowa w ustawie NCLB, otrzymują oddzielny wykaz szkół nie realizujących celów w zakresie średniego rocznego postępu (AYP).¹ W grupie tej stwierdzono nadreprezentację rodziców o niższych dochodach i korzeniach afroamerykańskich w stosunku do średniej dla danego okręgu. W porównaniu ze wstępnymi preferencjami deklarowanymi w okresie wiosennym, po mającej miejsce w lipcu publikacji wyników dodatkowe 5% (łącznie 16%) rodziców wybrało szkoły, które osiągnęły wyniki wyższe niż lokalna szkoła publiczna. 14,5% rodziców, którzy pierwotnie jako placówkę pierwszego wyboru wskazali szkołę ujętą w wykazie zdecydowało się wybrać inną szkołę. Choć powyższe dane dowodzą, że po dostarczeniu informacji jedna siódma dzieci uczęszcza do szkoły nieobjętej sankcjami, prawdą jest również, że pomimo otrzymania informacji o niskim poziomie szkoły sześcioro na siedmiu dzieci nadal uczęszczało do szkoły objętej sankcjami. Po raz kolejny ważnym czynnikiem okazała się odległość od miejsca zamieszkania: częściej z możliwości wyboru korzystali rodzice uczniów mieszkających w pobliżu szkół, które uzyskiwały lepsze wyniki niż placówka, do której dotychczas uczęszczało dziecko. Podobna prawidłowość zachodziła również w przypadku rodziców, których pozostałe dzieci nie uczęszczały jeszcze do szkoły, co może wskazywać na istotną rolę kwestii transportu i/lub logistyki życia rodzinnego. W trakcie eksperymentu terenowego rodzice otrzymywali informacje o uzyskanych przez szkoły wynikach w różnych formach, w tym w postaci wykazu szkół uszeregowanych w oparciu o jasne wskaźniki, przy czym wybranej podgrupie rodziców udostępniono również dane dotyczące szans na uzyskanie miejsca w poszczególnych placówkach. Mimo istotnej różnicy w formie i treści informacji (np. obecność szczegółowego wykazu wyników szkół i ich brakiem) nie stwierdzono, by miały one istotny wpływ na zachowania rodziców.

Wyniki badania dowodzą zatem, że terminowość przekazu informacji może mieć większe znaczenie niż forma takiego przekazu. Podobne wnioski wyciągnięto w badaniu oceniającym skutki programu NCLB w poszczególnych stanach (Vernez, 2009).

Przypadek C: Teksas, Stany Zjednoczone

Potencjalny wpływ informacji o wynikach szkół

Rozbudowana i szczegółowa analiza danych dotyczących ogółu uczniów w stanie Teksas przedstawia sposób, w jaki informacje o wynikach szkół mogą wpływać na wybory dokonywane przez rodziców (Hanushek *i in.*, 2007). W Teksasie władze stanowe publikują klasyfikację szkół tworzoną w oparciu o wyniki testów. Szkoły przydzielane są do czterech kategorii na podstawie ogólnie przyjętych kryteriów, otrzymując oceny od niedostatecznej (ang. unacceptable) do wzorowej (ang. exemplary), przy czym niezmiernie rzadko uwzględniane są wyniki uzyskiwane przez uczniów rozpoczynających naukę w danej placówce. W rezultacie mamy do czynienia z wyraźną relacją pomiędzy kategorią szkoły a wskaźnikami struktury społecznej, co sprawia, że nie sposób oddzielić wpływu samej klasyfikacji od struktury społecznej danej szkoły. Obserwując uczniów, którzy zdecydowali się na zmianę szkoły, można stwierdzić, że rodzice uczniów szkół publicznych przy rozważaniu wyboru innej placówki dla swojego dziecka zdają się silniej reagować na niską niż na wysoką ocenę szkoły – dla takich rodziców jakość jest czynnikiem wypychającym. W podobnych okolicznościach rodzice uczniów szkół społecznych mocniej reagowali na wysoką niż niską ocenę szkoły – dla nich jakość była więc czynnikiem przyciągającym. Warto przy tym pamiętać, że w Teksasie zaledwie 1% uczniów uczęszcza do szkół społecznych, w związku z czym dla większości rodziców wybór szkoły społecznej pozostaje rozwiązaniem nierealistycznym. Wyniki te wskazują, że w sytuacji braku atrakcyjnych rozwiązań w sektorze publicznym niski poziom szkół publicznych może skłaniać rodziców do szukania alternatyw w sektorze szkolnictwa prywatnego. W przypadku gdy istnieje możliwość wyboru innej szkoły publicznej, np. położonej w niewielkiej odległości szkoły społecznej, przeświadczenie o wysokiej jakości nauczania w takiej szkole odciąga rodziców od lokalnej placówki publicznej. Co więcej, rodzice wysyłający swoje dzieci do szkół społecznych zawsze posiadają dostępną alternatywę w postaci szkoły publicznej. Prawdopodobnie jest to przyczyna, dla której rodzice wybierający szkoły społeczne silniej reagują na wskaźniki jakości. Warto również zauważyć, że bez względu na poziom dochodów, wszyscy rodzice są jednakowo skłonni wypisać dziecko ze szkoły społecznej w reakcji na informację o jej niskim poziomie. Przy założeniu, że grupa rodziców osiągających niski poziom dochodów i wybierających szkołę społeczną stanowi grupę selektywną, obserwujemy w niej jednakowe reakcje na wskaźniki jakości szkoły. Uzyskane wyniki wskazują zatem, że w przypadku istnienia rzeczywistej i dostępnej alternatywy wskaźniki jakości mogą wywierać zamierzony wpływ. Innymi słowy podatność rodziców na informacje dotyczące szkoły może być wyższa, jeśli mają oni więcej realistycznych opcji wyboru.

W badaniu porównywano również wpływ publikacji rankingów opartych na wskaźnikach rozliczalności (ang. accountability ratings)² – mocny sygnał – z wpływem niepublikowanych wskaźników jakości opartych na edukacyjnej wartości dodanej – słaby sygnał. Uzyskane wyniki wskazują, że rodzice reagują na obydwa sygnały. Publikowane rankingi istotnie oddziałują na zachowania dotyczące wyboru szkoły, lecz niezależnie od wartości wskaźników rodzice kierują się również własnymi doświadczeniami i opinią na temat szkół formułowaną w oparciu o informacje ze źródeł nieformalnych. Powoduje to zmniejszenie siły oddziaływania klasyfikacji opartej wyłącznie na nieprzetworzonych danych. Mimo to fakt przyznania szkole oceny „niedostatecznej” niezależnie od ogólnej skuteczności nauczania powoduje odejście ze szkoły pewnej liczby uczniów. Należy również zauważyć, że pomimo niskiej klasyfikacji szkoły i słabych wyników ogromna większość uczniów nie decyduje się na zmianę. Prawdopodobieństwo, że rodzic zdecyduje się na wypisanie dziecka jest dla szkół osiągających niskie wyniki o 4% wyższe niż w przypadku szkół osiągających wyniki przeciętne.

Przypadek D: Porównanie rynków edukacyjnych w pięciu krajach europejskich

Lokalne hierarchie, kontekst i strategiczne odpowiedzi

Analiza serii studiów przypadku poświęconych 14 szkołom z 5 krajów Europy wskazuje, że pozycja szkół na rynkach lokalnych wiąże się ze sposobem, w jaki reagują one na czynniki środowiskowe.³ Hierarchia szkół na rynkach lokalnych jest do pewnego stopnia związana ze strukturą społeczną populacji uczniów.

Jeśli lokalny rynek był stabilny, a szkoły kontrolowały proces rekrutacji, pozycja placówek plasujących się wysoko w lokalnej hierarchii tj. zwykle tych, do których uczęszczają uczniowie o stosunkowo wysokim statusie społecznym, podlegała wyłącznie nieznacznym wahaniom lub pozostawała bez zmian. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że szkoły te utrzymywały swoją monopolistyczną pozycję. Natomiast szkoły o podobnym profilu działające w warunkach mniej stabilnego rynku i mniejszej kontroli nad procesem rekrutacji wdrażały specjalne programy przeznaczone dla wybitnie uzdolnionych uczniów, np. klasy z przyspieszonym tokiem nauczania, klasy międzynarodowe i dwujęzyczne. Zjawisko to badacze określają mianem przedsiębiorczości w obliczu presji rynku.

Placówki plasujące się pośrodku lokalnej hierarchii szkół i kierujące ofertę do bardziej zróżnicowanej populacji uczniów z relatywnie mniej uprzywilejowanych środowisk również podejmowały działania uzależnione od rzeczywistości posiadanego lub postrzeganego zakresu kontroli nad rekrutacją. Spadek pozycji w lokalnym rankingu pobudza szkoły do działania. Jeśli tylko przyjęte uregulowania pozwalają szkołom na kontrolę nad selekcją uczniów, korzystają one z możliwości kierowania procesem naboru. Podczas gdy szkoły znajdujące się w czołówce lokalnej hierarchii selekcionują uczniów w oparciu o poziom umiejętności, placówki plasujące się pośrodku większy nacisk kładą na aspekty behawioralne oraz wsparcie ze strony rodziców. Szkoły takie dążą do ograniczenia zakłóceń oraz izolowania sprawiających problemy uczniów. Szkoły pozbawione możliwości selekcji uczniów starały się znaleźć inne rozwiązania pozwalające na poprawę reputacji. Poprzez oferowanie zajęć sportowych, warsztatów artystycznych, wydawanie infografik lub profilowanie uczniów pod względem posiadanych predyspozycji szkoły te starają się pozyskać zainteresowanie rodziców z klasy średniej. Wprowadzenie profilowania wiąże się nie tylko z uwarunkowaniami zewnętrznymi, ale jest również pewną strategią postępowania w obliczu dużego zróżnicowania populacji uczniów. Badacze określają ten typ reakcji mianem „taktycznej”.

Według kryterium reakcji ostatnią podgrupę placówek stanowią szkoły przystosowujące się do okoliczności. Szkoły takie nie przyjmują żadnej strategii o charakterze zewnętrznym (lub uznają je za nieskuteczne), kierując całą potencjał „do wewnątrz” i starając się w miarę posiadanych możliwości jak najlepiej odpowiadać na potrzeby uczniów, którzy często pochodzą ze środowisk społecznie upośledzonych.

Przypadek E: Los Angeles, Kalifornia, Stany Zjednoczone

Nieelastyczna podaż

Na skutek szeregu zróżnicowanych czynników w okręgu szkolnym regionu metropolitalnego Los Angeles (Stany Zjednoczone) miało miejsce przepełnienie szkół, którego szczytowy okres nastąpił w 2005 roku.⁴ Choć w okręgu przez długi czas nie wdrażano żadnych programów rozbudowy infrastruktury, do użytku oddano kilka nowych szkół, jednak wyłącznie na przedmieściach, a nie w centrum miasta. Na skutek migracji ludności nastąpił gwałtowny wzrost liczby uczniów ubiegających się o miejsca w szkołach, zwłaszcza w rejonie centralnym. Władze okręgu starały się przeciwdziałać kryzysowi poprzez podejmowanie działań takich jak dostawianie kontenerów, transport uczniów

autobusami do mniej przeludnionych szkół oraz wdrożenie tzw. całorocznego, wielotorowego trybu nauczania. Ostatni z wymienionych środków przewiduje zwiększone wykorzystanie budynków szkolnych. Podczas gdy jedna grupa uczniów korzysta z pomieszczeń w godzinach porannych, druga grupa wykorzystuje te same pomieszczenia w godzinach popołudniowych. W rezultacie z tego samego kompleksu budynków mogą w rzeczywistości korzystać dwie różne szkoły. Efektywniejsze wykorzystanie przestrzeni można również uzyskać przez zwiększenie liczby dni i godzin, w jakich użytkowany jest dany kompleks budynków, przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby godzin w których uczniowie pobierają naukę w szkole.

W szczytowym okresie kryzysu ponad połowa uczniów okręgu szkolnego Los Angeles realizowała skrócony, 163-dniowy, całoroczny, wielotorowy tryb nauczania. W niektórych szkołach nawet przyjęcie tak daleko posuniętych środków okazało się niewystarczające. W takich przypadkach na szkoły nakładano limity uniemożliwiające przyjmowanie nowych uczniów. Dla uczniów mieszkających w pobliżu przepełnionych szkół przygotowano specjalny program przydziału do innych placówek pod nazwą Overcrowded Schools Placement Program. Ponieważ przeludnienie okazało się poważnym problemem nie tylko pojedynczych placówek, ale całych rejonów, znalezienie innej szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania było najczęściej niemożliwe. Uczniowie z niektórych dzielnic miasta zmuszeni byli codziennie dojeżdżać do szkoły nawet 2 godziny w jedną stronę. W 2005 r. utworzony przez okręg szkolny wydział transportu przewoził do szkół autobusami do 75 000 uczniów – tj. 10% ogółu uczniów w okręgu. Łącznie, w ciągu jednego roku autobusy przejechały 37 milionów mil.

Na mocy obowiązującego w Kalifornii ustawodawstwa federalnego na początku lat 90. ubiegłego wieku miasto Los Angeles zagwarantowało rodzicom prawo wyboru szkoły zarówno w granicach okręgu, jak i pomiędzy okręgami szkolnymi. Jednak ze względu na opisane powyżej okoliczności wielu rodziców posiada niewielką lub zgoła brak realnej możliwości wyboru placówki. Uczęszczanie do preferowanej szkoły możliwe jest bowiem wyłącznie jeśli są w niej wolne miejsca.

W 2001 r. w okręgu rozpoczęto program budowy nowych szkół, w związku z czym przewiduje się, że do 2012 r. problem przeludnienia powinien zostać rozwiązany.

Przypadek F: Dzielnice nadbrzeżne Sztokholmu, Szwecja

Dążenie do stabilizacji

W 1991 r. w Szwecji wprowadzono do systemu edukacji mechanizmy rynkowe w celu podniesienia jakości i różnorodności oferty edukacyjnej (Björklund *i in.*, 2005). Od tego momentu mogą funkcjonować „szkoły niezależne”, zakładane przez prywatne, komercyjne spółki lecz finansowane na zasadach takich samych jak szkoły publiczne. Wszystkie szkoły przyjmują uczniów bez ograniczeń, a nauka w nich jest bezpłatna. Szkoły finansowane są proporcjonalnie do liczby uczniów uczęszczających do danej placówki, przy czym procedurę zliczania uczniów przeprowadza się w określonym dniu roku, jesienią. Dodatkowo szkoły otrzymują środki z tytułu uczniów wymagających specjalnych świadczeń. Uczniowie korzystający z przysługującego im prawa wyboru szkoły mogą w dowolnym momencie roku szkolnego wrócić do swojej macierzystej placówki.

W ciągu ostatnich 12 lat liczba szkół komercyjnych potroiła się, przy czym od 2005 r. wzrosła o 70%. Większość szkół komercyjnych to szkoły ponadgimnazjalne (tj. szkoły średnie). Na rynek edukacyjny stale wchodzi nowe przedsiębiorstwa, podczas gdy obecne na nim firmy starają się zwiększać liczbę prowadzonych placówek. Dwie na trzy (64%) szkoły niezależne obsługiwane są przez spółki komercyjne. Większość (63%) nowo utworzonych szkół niezależnych działa w jednym z trzech głównych ośrodków miejskich kraju (Sztokholm, Göteborg i Malmö), podczas gdy w innych rejonach

do dziś nie powstała żadna tego rodzaju placówka. Udział szkół niezależnych w rynku edukacyjnym wynosi 11% dla szkół podstawowych i 22% dla szkół średnich. W rejonie Sztokholmu udział szkół niezależnych w rynku szacuje się odpowiednio na 21% i 50%. Obecnie z przyczyn demograficznych maleje całkowita liczba uczniów. W obliczu rosnącego udziału w rynku szkół niezależnych oznacza to gwałtowny spadek liczby uczniów uczęszczających do szkół publicznych.

Studium przypadku poświęcone sytuacji na lokalnym rynku edukacyjnym, tj. w dzielnicach nadbrzeżnych Sztokholmu, ukazuje konsekwencje wejścia na rynek szkoły komercyjnej (Pater *i in.*, 2009). Trzy szkoły średnie od wielu lat posiadały własne jasno określone rejony naboru gwarantujące stały i przewidywalny napływ kandydatów. W 2001 r. spółka będąca właścicielem kilku szkół niezależnych otworzyła w ich sąsiedztwie nową placówkę. Ponieważ prowadzona przez szkołę komercyjną działalność marketingowa nie ograniczała się wyłącznie do nowych roczników, ale kierowana była również do uczniów uczęszczających już do publicznych szkół średnich, szkoły te stanęły w obliczu bezpośredniej konkurencji i groźby odpływu uczniów. Obawy okazały się jak najbardziej uzasadnione, a szkoły publiczne musiały radzić sobie z nowymi problemami w postaci nadwyżki nauczycieli, niewykorzystanych pomieszczeń i kurczącego się budżetu. Jednak już w trakcie roku szkolnego wielu uczniów, zwłaszcza wymagających dodatkowych świadczeń, uznało że szkoła niezależna nie spełnia ich oczekiwań i podjęło decyzję o powrocie do szkoły publicznej.

Niemniej jednak przejście uczniów ze szkoły niezależnej do szkół publicznych nastąpiło już po dorocznym ustaleniu liczby uczniów uczęszczających do poszczególnych placówek. Tym samym szkoła komercyjna otrzymała fundusze (również na świadczenia specjalne) za uczniów, którzy już do niej nie uczęszczali, podczas gdy szkoły publiczne zmuszone były przyjąć z powrotem uczniów, za których nie otrzymały do końca roku szkolnego żadnych dotacji. Po początkowym okresie konkurencji kierownictwo trzech szkół publicznych uzgodniło, że przywrócenie przewidywalnych wzorców naboru oraz organizacyjnej stabilności wymagać będzie współdziałania. Stabilność lokalnego rynku edukacyjnego leżała we wspólnym interesie wszystkich trzech placówek i była z ich perspektywy niezbędna do zapewnienia najwyższej jakości nauczania. W efekcie szkoły publiczne w dzielnicy nadbrzeżnej Sztokholmu zawarły nieformalne porozumienie, zgodnie z którym zobowiązały się nie przyjmować uczniów spoza własnego rejonu. Jednak w obliczu ciągłego spadku liczby uczniów z przyczyn demograficznych, powstawania nowych szkół oraz konieczności walki o przetrwanie na rynku edukacyjnym, porozumienie okazało się nietrwałe.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PRZYPISY

¹ AYP = średni roczny postęp (ang. Average Yearly Progress). Cele wyznaczane są dla zróżnicowanych podgrup uczniów. W przypadku braku realizacji rocznego postępu w dowolnej podgrupie cel uznaje się za nieosiągnięty, zaś szkoła trafia na listę placówek z niedostateczną oceną AYP, gdzie pozostaje przez 2 lata. Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły znajdującej się na liście nie mogą wybrać innej placówki z listy.

² System wskaźników jakości nauczania Academic Excellence Indicator System, na mocy którego szkołom przyznawane są oceny rankingowe od niedostatecznej, poprzez dostateczną, dobrą i wzorową. Jak zaznaczono powyżej, oceny te do pewnego stopnia skorelowane są ze strukturą społeczną szkoły.

³ Van Zanten, 2009; Ball i Maroy, 2009; kraje o których mowa to Belgia, Anglia, Francja, Węgry i Portugalia.

⁴ André-Béchely (2007). Patrz również Los Angeles Unified School District (2006). New school construction documentary (www.laschools.org/documentary/highband; wejście 15 lipca 2010 r.).

ZAŁĄCZNIK 2 TERMINOLOGIA

Poniżej definiujemy wybrane pojęcia wykorzystywane w niniejszym opracowaniu.

Szkoły prywatne i publiczne

W miejsce zwyczajowego rozróżnienia między szkołami publicznymi i prywatnymi, *publiczny* lub *prywatny* charakter placówek edukacyjnych rozpatrywany jest w niniejszym opracowaniu na trzech różnych płaszczyznach ich funkcjonowania. Zaliczamy do nich: 1) sposób finansowania, 2) podmiot sprawujący nadzór oraz 3) podmiot prowadzący.

Pojęcie **szkoła prywatna** stosujemy w odniesieniu do szkół finansowanych, nadzorowanych i prowadzonych przez prywatne organizacje niekomercyjne (ang. not-for-profit, non-profit). W odniesieniu do prywatnych szkół prowadzonych i/lub nadzorowanych przez firmy komercyjne używamy nazwy **szkoła komercyjna**. W przypadku gdy szkoły komercyjne finansowane są ze środków publicznych, w tekście znajduje się jednoznaczna informacja.

Nazwa **szkoła publiczna** ma zastosowanie w odniesieniu do szkół finansowanych ze źródeł publicznych, nadzorowanych przez organ wybrany na zasadach demokratycznych (np. lokalne władze samorządowe) i prowadzonych przez podmiot publiczny (np. okręg szkolny).

Szkoły niezależne są placówkami finansowanymi ze środków publicznych i nadzorowanymi oraz prowadzonymi przez prywatne organizacje non-profit.

Korporacje edukacyjne (ang. Educational management organizations, EMO) są prywatnymi organizacjami zajmującymi się prowadzeniem szkół, działającymi na zasadach non-profit lub komercyjnych. EMO mogą działać na podstawie umowy zawartej z publicznymi lub prywatnymi podmiotami sprawującymi nadzór nad szkołami i pozyskiwać środki ze źródeł prywatnych lub publicznych.

W tabeli 1.1 zawarto zestawienie terminologii stosowanej w niniejszym opracowaniu z uwzględnieniem najczęściej spotykanych kombinacji podmiotów działających na płaszczyznach finansowania, nadzoru i prowadzenia szkół.

Możliwe są również inne kombinacje, zwłaszcza w krajach, w których funkcjonują korporacje edukacyjne – EMO. EMO nie zostały ujęte w zestawieniu jako odrębna kategoria ze względu na zróżnicowany charakter tych organizacji.

Tabela 1.1. Szkolnictwo publiczne/ prywatne i stosowana terminologia

Sposób finansowania	Podmiot sprawujący nadzór	Podmiot prowadzący		
		Publiczny	Prywatny non-profit	Prywatny komercyjny
Środki publiczne	Publiczny	<i>Szkoły publiczne</i>		<i>Szkoły komercyjne z wyjaśnieniem</i>
	Prywatny non-profit		<i>Szkoły niezależne</i>	
	Prywatny non-profit			<i>Szkoły komercyjne z</i>



				<i>wyjaśnieniem</i>
Środki prywatne	Publiczny			
	Prywatny non-profit		<i>Szkoły prywatne</i>	
	Prywatny non-profit			<i>Szkoły komercyjne</i>

Polityki wyboru

Istnieją zasadnicze różnice między politykami i programami wyboru funkcjonującymi w poszczególnych krajach. W wielu krajach tradycyjnie obowiązywał system rejonizacji, tj. przydziału uczniów do szkół na podstawie granic obwodów szkolnych. W przypadkach gdy uczniom przysługuje miejsce w szkole lokalnej, co często ma miejsce w ramach systemów wprowadzanych w miejsce rejonizacji, w odniesieniu do takich szkół lokalnych używamy nazwy **szkoła rejonowa**. Szkoła rejonowa jest w pewnym sensie opcją „automatyczną”. O programach **wyboru kontrolowanego** mówimy w przypadku, gdy prawo wyboru szkoły przysługuje wyłącznie określonym podgrupom rodziców (*np.* za sprawą programów bonów edukacyjnych) lub możliwości wyboru są ograniczone do określonych podgrup szkół (*np.* wyłącznie publicznych lub mieszczących się w określonym rejonie). Programy zapewniające rodzicom możliwość swobodnego wyrażenia preferencji bez jakichkolwiek ograniczeń nazywamy programami **otwartego naboru**. W przypadku programów otwartego naboru mamy do czynienia ze zróżnicowanymi metodami łączenia preferencji rodziców i dostępnych miejsc w szkołach.

Uczniowie i rodzice

Pojęcia **uczniowie** i **dzieci** są używane zamiennie. Przez **rodziców** rozumiemy również opiekunów prawnych i inne osoby sprawujące opiekę nad dzieckiem. Tytuł **dyrektor szkoły** lub **dyrektor** stosujemy w odniesieniu do osoby kierującej szkołą. W niektórych krajach zwyczajowo są to kierownicy lub zarządy szkół.



BIBLIOGRAFIA

- Abdulkadiroglu, A., P.A. Pathak, A.E Roth i T. Sönmez, (2006), „Changing the Boston School Choice Mechanism”. NBER Working Paper No. 11965, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Adnett, N. (2004), „Private-sector provision of schooling: an economic assessment”. *Comparative Education*, Vol. 40, No. 3, s. 385-399.
- Adnett, N. i P. Davies (2005), „Competition Between or Within Schools? Re-assessing School Choice”. *Education Economics*, Vol. 13, No. 1, s. 109-121.
- Allen, R. (2007), „Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification. *Urban Studies*, Vol. 44, No. 4, s. 751-770.
- Andersen, S.C. (2008), „Private Schools and the Parents that Choose Them: Empirical Evidence from the Danish School Voucher System”. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 31, No. 1, s. 44-68.
- Andersen, S.C. i S. Serritzlew (2007), „The Unintended Effects of Private School Competition”. *Journal of Public Administration*, Vol. 17, No. 2, s. 335-356.
- Anderson, K.H. i S.P. Heyneman (2005), „Education and social policy in Central Asia: the next stage of the transition. *Social policy and administration*, Vol. 39, No. 4, s. 361-380.
- Andre-Bechely, L. (2007), „Finding Space and Managing Distance: Public School Choice in an Urban California District”. *Urban Studies*, Vol. 44, No. 7, s. 1355–1376.
- Angrist, J.D., S.M. Dynarski, Th.J. Kane, P.A. Pathak i Ch. Walters (2010), „Who benefits from Kipp? ” NBER Working Paper No. 15740, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Archbald, D.A. (2004), „School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study”. *Sociology of Education*, Vol. 77, No. 4, s. 283–310.
- Arsen, D. i Y. Ni (2008), *The Competitive Effect of School Choice Policies on Performance in Traditional Public Schools*. Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Apple, M.W. (2001), „Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education”. *Comparative Education*, Vol. 37, No 4, s. 409–423.
- Bagley, C. (2006), „School choice and competition: a public-market in education revisited”. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 3, s. 347–362.
- Ball, S., R. Bowe i S. Gewirtz (1995), „Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts”. *Sociological Review*, Vol. 43, No. 1, s. 52-78.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- Ball, S. i C. Maroy (2009), „School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures”. *Compare*, Vol. 39, No. 1, s. 99-112.
- Ball, S. i D. Youdell (2009), „Hidden privatisation in public education”. *Education Review*, Vol. 21, No. 2, s. 73-83.
- Bartlett, L., M. Frederick, T. Gulbrandsen i E. Murillo (2002), „The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends.” *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 33, No. 1, s. 1-25.
- Basu, R. (2007), „Negotiating Acts of Citizenship in an Era of Neoliberal Reform: The Game of School Closures”. *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 31, No. 1, s. 109-27.
- Belfield, C., i H.M. Levin (2002), „The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States”. *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2, s. 279-341.
- Belfield, C. i H.M. Levin (2005), „Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence”, *American Journal of Education* Vol. 3, No. 4, s. 548-67.
- Belfield, C., i H.M. Levin (2005), *Privatizing Educational Choice: Consequences for Parents, Schools, and Public Policy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bell, C. (2009a), „Geography in Parental Choice”. *American Journal of Education*, Vol. 115, No. 4, s. 493-521.
- Bell, C. (2009b), „All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 84, No. 2, s. 191-208.
- Bernal, J.L. (2005), „Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education”. *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 6, s. 779-792.
- Bhanji, Z. (2008), „Transnational corporations in education: filling the governance gap through new social norms and market multilateralism?” *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 6, No. 1, s. 55-73.
- Bifulco, R., C. Cobb i C. Bell (2009), „Can interdistrict choice boost student achievement? The case of Connecticut's interdistrict magnet school programme”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31, No. 4, s. 323-345.
- Bifulco, R., H.F. Ladd (2006), „Institutional Change and Coproduction of Public Services: The Effect of Charter Schools on Parental Involvement”. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 16, No. 4, s. 553-576.
- Bifulco, R., H.F. Ladd i S. Ross (2009), „The Effects of Public School Choice on Those Left Behind: Evidence from Durham, North Carolina”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 84, No. 2, s. 130-149.
- Björklund, A, M.A. Clark, P-A. Edin, P. Fredriksson i A. Krueger (2005), *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russell Sage Foundation.



- Bohte, J. (2004), „Examining the Impact of Charter Schools on Performance in Traditional Public Schools”. *The Policy Studies Journal*, Vol. 32, No. 4.
- Booker, K., T.R. Sass, B. Gill i R. Zimmer (2008), *Going Beyond Test Scores. Evaluating Charter School Impact on Educational Attainment in Chicago and Florida*. Working Paper No. 610, RAND Corporation, Santa Monica, Kalifornia.
- Bradley, S., M. Draca i C. Green (2004), „School Performance in Australia: Is There a Role for Quasi-Markets?” *The Australian Economic Review*, Vol. 37, No. 3, s. 271–86.
- Briggs, D. (2007), *Review of Two Reports about Privately Managed Schools in Philadelphia*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Brown, H. (2008), „Incentives in U.S. Charter Schools: For-Profit and Non-profit Choices”. *Journal of School Choice*, Vol. 2, No. 4, s. 415-439.
- Buckley, J. i M. Schneider (2006), „Are Charter School Parents More Satisfied With Schools? Evidence From Washington, D.C.” *Peabody Journal of Education*, Vol. 81, No. 1, s. 57–78.
- Card, D., M. Dooley i A. Payne (2008), *School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools*. Working Paper 14176. National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Carnoy, M., F. Adamson i A. Chudgar (2007) *Vouchers and Public School Performance. A Case Study of the Milwaukee Parental Choice Programme*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Center for Research on Education Outcomes (CREDO) (2009), *Multiple choice: Charter school performance in 16 states*. Stanford, CA: Stanford Univeristy.
- Chakrabarti, R. (2008), „Can increasing private school participation and monetary loss in a voucher programme affect public school performance? Evidence from Milwaukee”. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 5-6, s. 1371-1393.
- Chakrabarti, R. i P.E. Peterson (2009), *School choice international : exploring public-private partnerships*. Cambridge: MIT Press.
- Codd, J. (2005), „Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: the New Zealand experience”. *Educational Review*, Vol. 57, No. 2, s. 193-206.
- Cohen-Zada, D. (2009), „An Alternative Instrument for Private School Competition”. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 1, s. 29-37.
- Corten, R. i J. Dronkers (2006), „School achievement of pupils from the lower strata in public, private government-dependent and private dependent-independent schools: a cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis”. *Educational Research and evaluation*, Vol. 12, No. 2, s. 179-208.
- Croft, J. (2004), „Positive Choice, No Choice or Total Rejection: the Perennial Problem of School Catchments, Housing and Neighbourhoods”. *Housing Studies*, Vol. 19, No. 6, s. 927-945.



- Cribb, A. i S. Ball (2005), „Towards An Ethical Audit of the Privatisation of Education”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 2, s. 115-128.
- Crozier, G., D. Reay, D. James, F. Jamieson, P. Beedell, S. Hollingworth i K. Williams (2008), „White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29, No. 3, s. 261-272.
- Cullen, J.B., B.A. Jacob i S.D. Levitt (2005), „The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago Public Schools”. *Journal of Public Economics*, Vol. 89, No. 5-6, s. 729-760.
- Cullen, J.B., B.A. Jacob i S.D. Levitt (2006), „The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries”. *Econometrica*, Vol. 74, No. 5, s. 1191-1230.
- Davidson-Harden, A. i S. Majhanovich (2004), „Privatisation of Education in Canada: A Survey of Trends”. *International Review of Education*, Vol. 50, No. 3-4, s. 263-287.
- Davies, S. (2004), „School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada”. *American Journal of Education*, Vol. 110, No. 3, s. 233-255.
- Denessen, E., G. Driessen i P. Sleegers (2005), „Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice”. *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 3, s. 347-368.
- Dijkgraaf, E., S. Van der Geest i R. Gradus (2008), *School Choice and Competition: Evidence from the Netherlands*. Tinbergen Institute Discussion Paper No. 08-109/3.
- Dronkers, J. i S. Avram (2009), „A Cross-National Analysis of the Relationship between School Choice and Effectiveness Differences between Private-Dependent and Public Schools”. A New Approach. Praca zaprezentowana na konferencji RAPPE, Uniwersytet Genewski, 13-14 marca 2009 r.
- Dronkers, J. i P. Robert (2008), „Differences in scholastic achievement of public, private government dependent, and private dependent schools: A cross-national analysis”, *Educational Policy*, Vol. 22, No.4, s. 541-577.
- Elacqua, G. (2009a), „For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence”. Working Paper CPCE No 5, Universidad Diego Portales, Santiago.
- Elacqua, G. (2009b), „The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile”. Working Paper CPCE No 10, Universidad Diego Portales, Santiago.
- Elacqua, G., M. Schneider i J. Buckley (2006), „School Choice in Chile: Is It Class or the Classroom?” *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, s. 577-601.
- Ferraiolo, K., F. Hess, R. Maranto i S. Milliman (2004), „Teachers’ Attitudes and the Success of School Choice”. *Policy Studies Journal*, Vol. 32, No. 2, s. 209-224.
- Fiske, E.B. i H. Ladd (2000), *When schools compete; a cautionary tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.



- Fitz, J. i B. Beers (2002), „Education Management Organisations and the Privatisation of Public Education: a cross-national comparison of the USA and Britain”. *Comparative Education*, Vol. 38, No. 2, s. 137-154.
- Forster, G. (2009), *A Win-Win Solution: The Empirical Evidence on How Vouchers Affect Public Schools*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Fredriksson, A. (2009), „On the Consequences of the Marketisation of Public Education in Sweden: For-Profit Charter Schools and the Emergence of the ‘Market-Oriented Teacher’”. *European Educational Research Journal*, Vol. 8, No. 2, s. 299-310.
- Garces, J-P. (2009), *On the Quality of Private and Public Education: the Case of Chile*. University of Connecticut, Department of Economics, Working papers: 2009-22.
- Garcia, D.R. (2008), „Academic and Racial Segregation in Charter Schools Do Parents Sort Students Into Specialized Charter Schools?” *Education and Urban Society*, Vol. 40, No. 5, s. 590-612.
- Garcia, D.R., L. McIlroy i R.T. Barber (2008), „Starting Behind: A Comparative Analysis of the Academic Standing of Students Entering Charter Schools”. *Social Science Quarterly*, Vol. 89, No. 1, s. 199-216.
- Geller, C.R., D.L. Sjoquist i M.B. Walker (2006), „The effect of private school competition on public school performance in Georgia”. *Public finance review*, Vol. 34, No. 1, s. 4-32.
- George, A.L. i A. Bennett (2005), *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibbons, S., S. Machin i O. Silva (2008), „Choice, competition, and pupil achievement”. *Journal of the European Economic Association*, Vol. 6, No. 4, s. 912–947.
- Gill, B., P.M. Timpane, K.E. Ross, D.J. Brewer i K. Booker (2007), *Rhetoric versus reality. What we know and what we need to know about vouchers and charter schools*. RAND Corporation: Santa Monica, Kalifornia.
- Goldring, E. B. i K. J. R. Phillips (2008), „Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice”. *Journal of Education Policy*, Vol. 23, No. 3, s. 209-230.
- Gorard, S. (1999), Well. „That about wraps it up for school choice research: A state of the art review”. *School Leadership and Management*, Vol. 19, No. 1, s. 25-47.
- Gorard, S. (2008), „The value-added of primary schools: what is it really measuring?” *Educational Review*, Vol. 60, No. 2, s. 179-185.
- Gorard, S., J. Fitz (2006), „What counts as evidence in the school choice debate?” *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 6, s. 797-816.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- Gomez, L.M. i G.C. Hentscke (2009), „K12 and the role of for-profit providers”. W: J. Bransford, D. Stipek, N. Vye, L. Gomez, D. Lam (red.), *The role of research in educational improvement* (s. 137-159), Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Greene, K.V. i B-G. Kang (2004), „The effect of public and private competition on high school outputs in New York State”. *Economics of Education Review*, Vol. 23, s. 497-506.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, S.G. Rivkin i G.F. Branch (2007), „Charter school quality and parental decision making with school choice”. *Journal of public economics*, Vol. 91, No. 5-6, s. 823-848.
- Hastings, J., T. Kane i D. Staiger (2005), „Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice programme”. Working Paper No. 11805. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hastings, J. i J.M. Weinstein (2008), „Information, school choice and academic achievements: evidence from two experiments”. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 123, No. 4, s. 1373-1414.
- Henig, J.R. (2008), *What do we know about the outcomes of KIPP schools?* Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Henig, J.R. (2009), „Geo-Spatial Analyses and School Choice Research”. *American Journal of Education*, Vol. 115, No. 4, s. 649-657.
- Hill, C.D. i D.M. Welsch (2009), „For-profit versus not-for-profit charter schools: an examination of Michigan student test scores”. *Education Economics*, Vol. 17, No. 2, s. 147-166
- Himmler, O. (2009), „The Effects of School Competition on Academic Achievement and Grading Standards”. Cesifo Working Paper No. 2676. Center for Economic Studies Ifo Institute for Economic Research, Monachium.
- Howell, W. (2006), „Switching Schools? A Closer Look at Parents' Initial Interest in and Knowledge About the Choice Provisions of No Child Left Behind”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 81, No. 1, s. 140-179.
- Hoxby, C. (2000), „Does competition among public schools benefit students and taxpayers?” *The American Economic Review*, Vol. 90, No. 5, s. 1209-1238
- Hoxby, C. (2007), Does competition among public schools benefit students and taxpayers? Reply [on Jesse Rothstein]”. *The American Economic Review*, Vol. 97, No. 5, s. 2038-2055.
- Hsieh, C-T. i M. Urquiola (2006), „The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher programme”. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 8-9, s. 1477-1503.
- Imberman, S.A. (2008), „The Effect of Charter Schools on Non-Charter Students: An Instrumental Variables Approach”. Occasional Paper 149. NCSPE, Teachers College, Columbia.



- Johannesson, I.A., S. Lindblad i H. Simola (2002), „An Inevitable Progress? Educational Restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the Millennium”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 3, s. 325-339.
- Karsten, S., A.J. Visscher i T. de Jong, (2001), „Another side of the Coin: the unintended effects of the publication of school performance data in England and France”. *Comparative Education*, Vol. 37, No. 2, s. 231 – 242.
- Karsten, S., A.J. Visscher, A.B. Dijkstra i R. Veenstra (2010), „Towards standards for the publication of performance indicators in the public sector: the case of schools”. *Public Administration*, Vol. 88, No. 1, s. 90-112.
- Godwin, R. K., S.M. Leland, S.M. Baxter i S. Southworth (2006), „Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte’s Public Schools”. *Review of Policy Research*, Vol. 23, No. 5, s. 983-997.
- King, K. (2007), „Charter Schools in Arizona: Does Being a For-Profit Institution Make a Difference?” *Journal of Economic Issues*, Vol. XLI, No. 3, s. 729-746.
- Klenowski, V. (2009), „Public Education Matters: Reclaiming Public Education for the Common Good in a Global Era”. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 36, No. 1, s. 1-25.
- Klitgaard, M.B. (2007), „Do welfare state regimes determine public sector reforms? Choice reforms in American, Swedish and German schools.” *Scandinavian political studies*, Vol. 30, No. 4, s. 444-468.
- Krueger, A.B. i P. Zue (2004), „Another Look at the New York City School Voucher Experiment”. *American Behavioral Scientist*, Vol. 47, No. 5, s. 658-698.
- Lacireno-Paquet, N. i C. Brantley (2008), *Who chooses schools, and why?* Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Ladd, H.F. (2002a), „School vouchers, a critical review”. *Journal of economic perspectives*, Vol. 16, No. 4, s. 3-24.
- Ladd, H.F. (2002b), *Market-Based Reforms in Urban Education*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Ladd, H.F. i E.B. Fiske (2003), „Does Competition Improve Teaching and Learning? Evidence from New Zealand”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25, No. 1, s. 97-112.
- Lai, F., E. Sadoulet i A. de Janvry (2009), „The adverse effects of parents’ school selection errors on academic achievement: Evidence from the Beijing open enrollment programme”. *Economics of Education Review*, Vol. 28, Vol. 4, s. 485–496.
- Lara, B., A. Mizala i A. Repetto (2009), „The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence from Structural School Switches”. Working Paper No 263, CEA, Universidad de Chile.
- Lauen, D.L. (2007), „Contextual Explanations of School Choice”. *Sociology of Education*, Vol. 80, No. 3, s. 179–209.



- Leckie, G. i H. Goldstein (2009), „The limitations of using school league tables to inform school choice”. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A: Statistics in Society*, Vol. 172, No. 4, s. 835-851.
- Levacic, R. (2004), „Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence”. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, s. 177-193.
- Levin, H. (2002), „A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 3, s. 159-174.
- Levin, H. (2009), *An economic perspective on school choice*. OECD Education Working Paper No. 30. INES Network for the Collection and the Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices.
- Looney, J. (2009), „Assessment and Innovation in Education”. OECD Education Working Paper No. 24.
- Lubienski, C. (2005), „Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition-based educational reforms”. *American Journal of Education*, Vol. 111, No. 4, s. 464-486.
- Lubienski, C. (2006), „School Diversification in Second-Best Education Markets. International Evidence and Conflicting Theories of Change”. *Educational Policy*, Vol. 20, No. 2, s. 323-344.
- Lubienski, C. (2009a), *Review of “A Win-Win Solution: The Empirical Evidence on How Vouchers Affect Public Schools.”* Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Lubienski, C. (2009b), „Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective”. Education Working Paper No. 25. Pobrano ze strony <http://www.oecd.org/dataoecd/41/6/43415929.pdf>; Dostęp 22 grudnia 2009 r.
- Lubienski, C. i Lubienki, S.T. (2006a), „Review of *On the Public-Private School Achievement Debate*”. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Lubienski, S. T. i C. Lubienki (2006b), „School Sector and Academic Achievement: A Multilevel Analysis of NAEP Mathematics Data”. *American Educational Research Journal*, Vol. 43, No. 4, s. 651-698.
- Lubienski, C., C. Gulosino i P. Weitzel (2009a), „School Choice and Competitive Incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities across Local Education Markets”. *American Journal of Education*, Vol. 115, s. 601-647.
- Lubienski, C, P. Weitzel i S.T. Lubienki (2009b) „Is There a ‘Consensus’ on School Choice and Achievement? Advocacy Research and the Emerging Political Economy of Knowledge Production”. *Educational Policy*, Vol. 23, No. 1, s. 161-193.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



- Macey, E., J. Decker i S. Eckes (2009), „The Knowledge is Power Programme (KIPP): An Analysis of One Model's Efforts to Promote Achievement in Underserved Communities”. *Journal of School Choice*, Vol. 3, No. 3, s. 212-241.
- Maciver, M.A. i D.J. Maciver (2007), *Privatizing Education in Philadelphia: Are Educational Management Organizations Improving Student Achievement?* Occasional Paper 141. National Center for the Study of Privatization, Columbia University, Nowy Jork.
- Marsh, J., L. Hamilton i B. Gill (2008), „Assistance and Accountability in Externally Managed Schools: The Case of Edison Schools, Inc”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 83, No. 3, s. 423-458.
- McDonald, A.J, S.M Ross, L Bol i B. McSparrin-Gallagher, (2007), „Charter Schools as a Vehicle for Education Reform: Implementation and Outcomes at Three Inner-City Sites”. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, Vol. 12, No. 3, s. 271-300.
- McEwan, P.J. (2000a), „Comparing the Effectiveness of Public and Private Schools: A Review of Evidence and Interpretations”. Occasional Paper 3, National Center for the Study of Privatization, Columbia University, Nowy Jork.
- McEwan, P.J. (2000b), „The potential impact of large-scale voucher programmes”. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 2, s. 103-149.
- McEwan, P.J., M. Urquiola i E. Vegas (2008), „School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile”. *Economia*, Vol. 8, No. 2, s. 1-27.
- Merrifield, J. (2008), „School Choice Evidence and its Significance”. *Journal of School Choice*, Vol. 2, No. 3, s. 223-259.
- Miron, G. i B. Applegate (2009), recenzja: „Multiple Choice: Charter school performance in 16 states”. Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Miron, G., C. Coryn i D.M. Mackety (2007), „Evaluating the impact of charter schools on student achievement: A Longitudinal Look at the Great Lakes States”. Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Mizala, A. i M. Urquiola, (2007), *School Markets: The Impact of Information Approximating Schools' Effectiveness*. NBER Working Paper No. 13676, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Mizala, A., P. Romaguera i M. Urquiola (2007), „Socio-economic Status or Noise? Trade-offs in the Generation of School Quality Information”. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, s. 61-75.
- Mok, K.H., Y.C Whong i X. Zhang (2009), „When marketisation and privatisation clash with socialist ideals: Educational inequality in Urban China”. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, s. 505-512.
- Molnar, A. (2006), „The commercial transformation of public education”. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 5, s. 621-640.



- Molnar, A., G. Miron i J. Urschel (2009), „Profiles of For-Profit Educational Management Organizations. Eleventh Annual Report”. Boulder and Temple: Education and the Public Interest Center and Education Policy Research Unit.
- Ng, P.T. i D. Chan (2008), „A comparative study of Singapore’s school excellence model with Hong Kong’s school-based management”. *International Journal of Educational Management*, Vol. 22, No. 6, s. 488-505.
- Noailly, J., S. Vujic i A. Aouragh (2009), *The effects of competition on the quality of primary schools in the Netherlands*, CPB discussion paper 120. CPB, Haga.
- Noden, P. i H. Goldstein (2007), „A brief response to Gorard and Fitz”. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 2, s. 273-274.
- Oberti, M. (2007), „Social and school differentiation in urban space: inequalities and local configurations”. *Environment and Planning A*, Vol. 39, No. 1, s. 208-227.
- Parsons, E., B. Chalkley i A. Jones (2000), „School Catchments and Pupil Movements: a case study in parental choice”. *Educational Studies*, Vol. 26, No. 1, s. 33-48.
- Pater, C.J., S. Waslander i N. Bunar (2009) „Necessary Conditions for a Well-Functioning School Market: Lessons from the Swedish Case”. Praca zaprezentowana na konferencji RAPPE, Uniwersytet Genewski, 13-14 marca 2009 r.
- Pawson, R. i N. Tilley (1997), *Realistic Evaluation*. Sage: Londyn.
- Peterson, P.E. i M.M. Chingos (2009), „Impact of For-Profit and Non-profit Management on Student Achievement: The Philadelphia Intervention, 2002-2008”. Programme on Education Policy and Governance Working Papers Series PEPG 09-02.
- Peterson, P.E. i E. Llaudet (2006), „On the Public-Private School Achievement Debate”. Artykuł przygotowany z okazji dorocznego spotkania Amerykańskiego Stowarzyszenia Nauk Politycznych w Filadelfii (Pensylwania, USA), sierpień 2006 r.
- Piowowski, R. (2006), „The role of non-public schools in modern education systems: a Polish perspective”. *Review of Education*, Vol. 52, s. 397–407.
- Rangvid, B.S. (2007), „Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen”. *Urban Studies*, Vol. 44, No. 7, s. 1329–1354.
- Raveaud, M. i A. Van Zanten (2007), „Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris”. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, s. 107–124.
- Reay, D. (2004), „Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom”. *Urban Education*, Vol. 39, No. 5, s. 537-560.



- Reinoso, A.O. (2008), „Middle-Class Families and School Choice: Freedom *versus* Equity in the Context of a Local Education Market”. *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 2, s. 176-194.
- Renzulli, L.A. i L. Evans (2005), „School Choice, Charter Schools, and White Flight”. *Social Problems*, Vol. 52, No. 3, s. 398-418.
- Rincke, J. (2006), „Competition in the public school sector: Evidence on strategic interaction among US school districts”. *Journal of Urban Economics*, Vol. 59, No. 3, s. 352-370.
- Roth, A.E. (2008), „What have we learned from market design?” *The Economic Journal*, Vol. 118, No. 527, s. 285-310.
- Rothstein, J. (2007), „Does competition among public schools benefit students and taxpayers? Comment”. *The American Economic Review*, Vol. 97, No. 5, s. 2026-2037.
- Rouse, C.E. i L. Barrow (2009), „School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence, Remaining Questions”. *Annual Review of Economics*, Vol. 1, No. 1, s. 17-42.
- Rouse, C.E., J. Hannaway, D. Goldhaber i D. Figlio (2007), „Feeling the Florida heat? How low performing schools respond to voucher and accountability pressure”. Working Paper 13681, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Schneider, M. i J. Buckley (2002), „What do parents want from schools”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2, s. 113-114.
- Shober, A.F., P. Manna i J.F. Witte (2006), „Flexibility Meets Accountability: State Charter School Laws and Their Influence on the Formation of Charter Schools in the United States”. *Policy Studies Journal*, Vol. 34, No. 4, s. 563-587.
- Söderström, M. i R. Uusitalo (2010), „School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform”. *The Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112, No. 1, s. 55-76.
- Stoddard, C. i S.P. Corcoran (2007), „The political economy of school choice: Support for charter schools across states and school districts”. *Journal of Urban Economics*, Vol. 62, No. 1, s. 27-54.
- Taylor, A. (2006), „‘Bright lights’ and ‘twinkies’: career pathways in an education market”. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 1, s. 35-57.
- Taylor, G. (2009), „Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market”. *American Journal of Education*, Vol. 115, No. 4, s. 549-568.
- Teelken, C., G. Driessen i F. Smit (2005), „Frictions Between Formal Education Policy and Actual School Choice: Case Studies in an International Comparative Perspective”. *International Review of Education*, Vol. 51, No. 1, s. 35-58.
- Telhaj, S., N. Adnett, P. Davies, D. Hutton i R. Coe (2009), *Increasing within-School Competition: A Case for Department Level Performance Indicators?* Research Papers in Education, Vol. 24, No. 1, s. 45-55.



- Urquiola, M. (2005), „Does School Choice Lead to Sorting? Evidence from Tiebout Variation”. *The American Economic Review*, Vol. 95, No. 4, s. 1310-1326.
- Van der Grift, W. (2009), „Reliability and validity in measuring the value added of schools”. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 20, No. 2, s. 269-285.
- Van Zanten, A. (2002), „Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case”. *Journal of Education Policy*, Vol. 17, No. 3, s. 289–304.
- Van Zanten, A. (2009), „Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison”. *Compare*, Vol. 39, No. 1, s. 85-98.
- Vernez, G., S. Naftel, K. Ross, K. Carlson Le Floch, C. Beighley i B. Gill (2009), *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act Volume VII—Title I School Choice and Supplemental Educational Services: Final Report*. Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych, Waszyngton.
- Waslander, S. (2001), „Marktwerving in het onderwijs: waar leidt het toe?” [Markets in education: what is its impact?]. M. van Dyck (red.), *Education in the market*. Haga: Rada ds. Edukacji.
- Waslander, S. i H. Hopstaken (2005), „Jongleren met publiek-private arrangementen in het onderwijs”. [Juggling with public-private arrangements in education.] *Onderwijs in thema's*. Haga: Rada ds. Edukacji.
- Waslander, S. i M. Thrupp (1995), „Choice, Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market 1990-1993”. *Journal of Educational Policy*, Vol. 10, No. 1, s. 1-26.
- Weenink, D. (2009), „Creating a niche in the education market: the rise of internationalized secondary education in the Netherlands”. *Journal of Education Policy*, Vol. 24, No., 4, s. 495-511.
- Weiher, G. R., i K. Tedin (2002), „Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences”. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 21, No. 1, s. 79-92.
- West, A. (2006), „School choice, equity and social justice: the case for more control”. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 1, s. 15–33.
- West, A. i H. Pennell (2000), „Publishing School Examination Results in England: incentives and consequences”. *Educational Studies*, Vol. 26, No. 4, s. 423-436.
- West, M.R. i P.E. Peterson. (2006), „The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments”. *The Economic Journal*, Vol. 116, No. 510, s. C42-C62.
- Whitty, G. (2007), „Twenty Years of Progress? English Education Policy 1988 to the Present”. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 36, No. 2, s. 165–184.



- Willms, J. i F. Echols (1992), „Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools”. *Economics of Education Review*, Vol. 11, No. 4, s. 339–350.
- Wilson, D. (2004), „Which ranking? The impact of a ‘value-added’ measure of secondary school performance”. *Public money and management*, vol. 24, No. 1, s. 37-46.
- Wilson, D., B. Coxson i A. Atkinson (2006), „ ‘What Gets Measured Gets Done’: Headteachers’ Responses to the English Secondary School Performance Management System”. *Policy Studies*, Vol. 27, No. 2, s. 153-171.
- Wilson, D. i A. Piebalga (2008), „Performance Measures, Ranking and Parental Choice: An Analysis of the English School League Tables”. *International Public Management Journal*, Vol. 11, No. 3, s. 344–366.
- Witte, J.F. (2004), „Is it Privatization or Educational Choice that Matters? Comments on Market Versus Mission-Oriented Charter Schools”. *Social Science Quarterly*, Vol. 85, No. 5, s. 1052-1056.
- Witte, J.F., D.E. Carlson i L. Lavery (2008), „Moving On: Why students move between districts under open enrollment”. Working Paper No. 164. National Center for the Study of Privatization in Education, New York.
- Witte, J.F., P.A. Schlomer i A.F. Shober (2007a), „Going Charter? A Study of School District Competition in Wisconsin”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 82, No. 2, s. 410-439.
- Witte, J., D. Weimer, A.F. Shober i P.A. Schlomer (2007b), „The Performance of Charter Schools in Wisconsin”. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 26, No. 3, s. 557–573.
- Wikström, C. i M. Wikström (2005), „Grade Inflation and School Competition: An Empirical Analysis Based on the Swedish Upper Secondary Schools”. *Economics of Education Review*, Vol. 24, No. 3, s. 309-322.
- Woessmann, L. (2006), *Public-private partnerships and schooling outcomes across countries*. Cesifo Working Paper No. 1662. Center for Economic Studies Ifo Institute for Economic Research, Monachium.
- Woessmann, L. (2007), „International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review”. *Peabody Journal of Education*, Vol. 82, No. 2-3, s. 473-497.
- Wolf, P.J. (2009), *Comprehensive Longitudinal Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Programme: Summary of Second Year Reports*. SCDP Milwaukee Evaluation (Report nr. 6), School Choice Demonstration Project, Department of Education Reform, University of Arkansas.
- Wolf, P., B. Gutmann, M. Puma, M. Kisida, L. Rizzo i N. Eissa (2009), *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Programme. Impacts after three years*. U.S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, NCEE 2009-4050, Waszyngton, Dystrykt Kolumbia.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Woodfield, A. i P. Gunby (2003), „The Marketization of New Zealand Schools: Assessing Fiske and Ladd”. *Journal of Economic Literature*, Vol. XLI (wrzesień 2003) s. 863-884.

Wylie, C. (2006), „What is the reality of school competition? ” Praca zaprezentowana na konferencji AERA, San Francisco, 7-11 kwietnia 2006 r.

Youdell, D. (2004), „Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: the bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage”. *Journal of Education Policy*, Vol. 19, No. 4, s. 407-431.

Zimmer, R. i R. Buddin (2009), „Is Charter School Competition in California Improving the Performance of Traditional Public Schools?” *Public Administration Review*, Vol. 69, No. 5, s. 831-845.

OPUBLIKOWANE PRACE Z SERII OECD EDUCATION WORKING PAPERS

Nr 1 *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages* (2002), Paulo Santiago.

Nr 2 *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning* (2002), John Coolahan.

Nr 3 *Towards an Understanding of the Mechanisms That Link Qualifications and Lifelong Learning* (2003), Friederike Behringer i Mike Coles.

Nr 4 *Measuring Educational Productivity in Standards-Based Accountability Systems: Introducing the SES Return on Spending Index* (2005), Martin Hampel.

Nr 5 *PISA 2000: Sample Weight Problems in Austria* (2006), Erich Neuwirth.

Nr 6 *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems – International Report* (2007), Franz Strehl, Sabine Reisinger i Michael Kalatschan.

Nr 7 *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education* (2007), OECD/IMHE-HEFCE.

Nr 8 *Globalisation and Higher Education* (2007), Simon Marginson i Marijk van der Wende.

Nr 9 *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review* (2007), Peter Arbo i Paul Benneworth.

Nr 10 *Effects of Tertiary Expansion – Crowding-out Effects and Labour Market Matches for the Higher Educated* (2007), Bo Hansson.

Nr 11 *Skilled Voices? Reflections on Political Participation and Education in Austria* (2007), Florian Walter i Sieglinde K. Rosenberger.

Nr 12 *Education and Civic Engagement: Review of Research and a Study on Norwegian Youths* (2007), Jon Lauglo i Tormod Oia.

Nr 13 *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (2007), Ludger Wössmann, Elke Lüdemann, Gabriela Schütz i Martin R. West.

Nr 14 *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003* (2007), Gabriela Schütz, Martin R. West, Ludger Wössmann.

Nr 15 *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices* (2008), Deborah Nusche.

Nr 16 *Approaches and Challenges to Capital Funding for Educational Facilities* (2008), Ann Gorey.

Nr 17 *Recent Developments in Intellectual Capital Reporting and their Policy Implications* (2008), W.

Richard Frederick.

Nr 18 *Employers' Perspectives on the Roles of Human Capital Development and Management in Creating Value* (2008), L. Bassi i D. McMurrer.

Nr 19 *Job-related Training and Benefits for Individuals: A Review of evidence and explanations* (2008), Bo Hansson.

Nr 20 *A Framework for Monitoring Transition Systems* (2008), Rolf van der Velden.

Nr 21 *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module)* (2008), Bo Hansson i Helmut Kuwan.

Nr 22 *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options* (2009), Deborah Nusche.

Nr 23 *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* (2009), Marlène Isoré.

Nr 24 *Assessment and Innovation in Education* (2009), Janet Looney.

Nr 25 *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective* (2009), Christopher Lubienski.

Nr 26 *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Area* (2009), William Thorn.

Nr 27 *Learning Organisations* (2009), Nathalie Greenan and Edward Lorenz.

Nr 28 *Les compétences bien sûr, mais pas seulement. L'influence des compétences cognitives en lecture sur la participation aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens* (2009).

Nr 29 *Impact of proficiency on early entrants to the labour market: evidence from the YITS* (2009).

Nr 30 *How does academic ability affect educational and labour market pathways in Canada?* (2009).

Nr 31 *Does reading proficiency at age 15 affect pathways through learning and work?* (2009).

Nr 32 *Comparing the similarities and differences of PISA 2003 and TIMSS* (2010).

Nr 33 *PIAAC Reading Components: A Conceptual Framework* (2009), John P. Sabatini i Kelly M. Bruce.

Nr 34 *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Literacy Expert Group.

Nr 35 *PIAAC Numeracy: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Numeracy Expert Group.

Nr 36 *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework* (2009), PIAAC Expert Group on Problem Solving in Technology-Rich Environments.

Nr 37 *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: What Skills will be Measured by the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)?*

(w opracowaniu), William Thorn.

Nr 38 *ICT in Initial Teacher Training: Research Review* (2009), Ann-Britt Enochsson i Caroline Rizza.

Nr 39 *Education and Obsesity in Four OECD Countries* (2009), Franco Sassi, Marion Devaux, Jody Church, Michele Cecchini i Francesca Borgonovi.

Nr 40 *Estimating the Marginal Effects of Education: on Health and Civic and Social Engagement: A Feasibility Study* (Forthcoming 2010), Don Kenkel.

Nr 41 *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries* (2009), Katerina Ananiadou i Magdalena Claro.

Nr 42 *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* (2009), Violaine Faubert.

Nr 43 *Summary of the June 2009 educationtoday crisis survey - initial reflections o the impact of the economic crisis on education* (2010), Kiira Karkkainen.

Nr 44 *International conference on 1-1 in Education: Current practices, international comparative research evidence and policy implications* (2010).

Nr 45 *How technology changes demands for human skills* (2010), Frank Levy.

Nr 46 *Analysis of PISA 2006 preferred items ranking using the percentage correct method* (2010), Ray Adams, Alla Berezner, Maciej Jakubowski.

Nr 47 *International approaches to teacher selection and recruitment* (2010), Andrew J Hobson, Patricia Ashby, Joanna McIntyre i Angi Malderez.

Nr 48 *Report on initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective, Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (publikacja przewidziana w 2010 r.), Pauline Musset.

Nr 49 *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland* (2010), Maciej Jakubowski, Harry Anthony Patrinos, Emilio Ernesto Porta i Jerzy Wiśniewski.

Nr 50 *Education, Alcohol Use and Abuse Among Young Adults in Britain* (2010) Maria Carmen Huerta i Francesca Borgonovi.

Nr 51 *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices* (Forthcoming 2010) Paulo Santiago i Francisco Benavides.